

## **37<sup>ste</sup> HSN-CONFERENTIE**

**Erasmushogeschool Brussel,  
22 & 23 november 2024**

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m.  
het departement Mens & Maatschappij**



# **37<sup>ste</sup> HSN-CONFERENTIE**

**Erasmushogeschool Brussel, 22 & 23 november 2024**

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs  
Nederlands i.s.m. het departement Mens & Maatschappij**

**Redactie:  
André Mottart  
Steven Vanhooren**



© De auteurs  
SKRIBIS is een publicatieplatform voor uitgaven in eigen beheer.

SKRIBIS  
Traktaatweg 8  
9041 Gent

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

Zetwerk: Printmagazijn  
Cover: Liesbeth Cuypers & Tom Wuyts

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)  
Zevenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands

Gent, 2024, XVIII+403 p.

ISBN 978 94 933 8816 1  
D/2024/3988/33  
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

XI	André Mottart <i>Woord vooraf</i>
XIII	<i>Algemeen programmaoverzicht HSN-37</i>
XV	<i>Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies</i>
1	<i>Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops</i>
<b>3</b>	<b>1. Basisonderwijs</b>
	Monica Koster & Meike Korpershoek
4	<i>Peerfeedback inzetten bij schrijven</i> Pandora Verstedden
7	<i>Van rups tot vlinder: een taalkrachtige aanpak van bij de start tot einde basisschool</i> Onno Visser & Joana Duarte
8	<i>Morgen meertaligheid op je school integreren? Het kan!</i> Marlon Ruwette & Tamar Israël
9	<i>Non-fictie lezen in leerjaar 5/groep 7 levert verbetering in spelvaardigheid op. Welke leesbevorderende activiteiten van leerkrachten primair onderwijs hangen samen met de trend in taalvaardigheid, leesattituden en leesgedrag van leerlingen?</i> Helena Taelman & Sven Sierens
12	<i>Een inkijkje in internationale succesvolle taalinterventies bij kleuters</i> Jolien Wouters & Ellen Smits
15	<i>Vanuit data naar een krachtig leesbeleid</i> Bart Droogers & Ester Rekers
21	<i>De bibliotheek als partner in het werken met rijke teksten</i> Ellen Vanantwerpen & Julie Petitjean
24	<i>Aan de slag met rijke teksten in taaldiverse (of OKAN-)klassen</i>
<b>29</b>	<b>2. Lerarenopleiding basisonderwijs</b>
	Suzanne van Norden
30	<i>Leren werken met tekstbesprekingen in het basisonderwijs</i> Evelien Gheeraert & Lieve Van Severen
33	<i>'Kaatje Klank': longitudinaal onderzoek naar (voorbereidende) technische lees- en spelvaardigheden</i> Jeroen Herman & Emmy Vandenbussche
38	<i>Mediawijsheid voor het basisonderwijs: een inkijk in mediawijsheid en tools</i> Jona Hebbrecht & Iris Vansteelandt
43	<i>Effectief en motiverend leesonderwijs in beeld</i>

- Hugo van den Ende & Boukje Bruins  
47 *Rijke teksten, blije lezers*  
Claire Goriot, Marloes Schrijvers & Wenckje Jongstra  
51 *Leesbevordering in het primair en voortgezet onderwijs: een literatuurstudie naar de leesbevorderingscompetenties van leraren en de leescultuur op scholen*  
Daan Debuysere, Liesbeth Ghesquière, Justine Pilaert & Vanopstal  
57 *Effectieve schrijfdidactiek: inzetten op krachtig modeleren*  
Eefje Wilmsen & Michelle Bervoets  
61 *Effectief begrijpend leesonderwijs in de opleiding en de beroepspraktijk*

### **63 3. Lerarenopleiding secundair/voortgezet onderwijs**

- Leen Pollefliet  
64 *Connecterend presenteren: nuttige tips en technieken*  
Marloes Schrijvers  
68 *Focus op lezen: leesbevordering bij leraren Nederlands in opleiding*  
Dennis Van der Kuyl en Iris Van Duffel  
73 *Rijke tekst, rijke les. Een rijke les met [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org)*  
Nicolas Slabbinck & Margot Blomme  
77 *WoordSmid: een verkennende studie over wat maakplaatsen en creativiteit kunnen betekenen voor leesbevordering en -plezier*

### **83 4. Hoger onderwijs**

- Anouk Vanelderden & Maria Haeck  
84 *De kracht van taal: Hoe Hogeschool PXL taalcompetentie integreert in het hoger onderwijs*  
Griet Coupé & Mytre van Hilten  
90 *Van luie naar slimme schrijver: Werkvormen met GenAI in schrijfonderwijs*  
Maarten van der Meulen  
95 *Verhalen schrijven in het hoger onderwijs*  
Frank van Splunder & Evelyne van der Neut  
100 *Taalbeleid in het hoger onderwijs: een visie op recente ontwikkelingen in Nederland en Vlaanderen*  
Annemarie Borst  
104 *Maak kennis met de e-learning Taalbewust Onderwijs voor (vak)docenten*  
Lieve De Wachter & Lotte Uyttenbroeck  
109 *Hoe gebruiken studenten Generatieve AI bij schrijfoopdrachten in het academisch hoger onderwijs? Een onderzoek door middel van think aloud protocols naar de inzet van ChatGPT in het schrijfproces*  
Jint Wuite  
114 *Op weg naar (mogelijk...) schrijfvaardige Bouwkundestudenten*  
Mit Leuridan & Fieke Van der Gucht  
118 *"If you want to be a writer, you have to be a reader first". Effectiever en efficiënter leren lezen met het UGent-leerpad 'Academisch lezen in een notendop'*

## 127 5. Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO

- Wouter Braet
- 128 *Hoge verwachtingen in het onderwijs: hoe digitale tools inzetten ter ondersteuning voor leerlingen en leerkrachten*  
Liza Graumans & Wilma van der Westen
- 131 *Opleidings- en beroepsspecifiek taalbeleid vanuit een meertalig perspectief: de weg erheen, het format en het resultaat*  
Mathieu De Boever & Patricia Van de Velde
- 137 *Slimme aanpak voor ontwikkeling lesmateriaal PAV*  
Annetta de Vries-Tabak & Annemiek Evers-Wermink
- 141 *Vrij lezen: een succesvolle opstap naar leesplezier*  
Heline Van Peteghem
- 145 *Hoge verwachtingen in de B-stroom of vmbo. Wat betekent dit dan voor de leeromgeving en hoe ziet dit eruit?*  
Audrey Verhille & Hanne Rosius
- 149 *Rijke teksten voor alle lezers*  
Stijn Seghers & Annelies Van Renterghem
- 151 *Beleid en boekboxen in de B-stroom*  
Esther Hanssen & Robert Chamalaun
- 154 *Spellen is geen schools spelletje!*

## 159 6. Literatuuronderwijs

- Gitte Vertommen
- 160 *Canon in de klas: een concrete lessenreeks*  
Bart Deceuninck & Liesbeth Ghesquière
- 164 *Boeken slopen muren – Identiteit en talige diversiteit in de lessen Nederlands*  
Bart Goossens
- 167 *Van Bobbejaan tot Bazart: Nederlandstalige popmuziek zet aan tot (literair) leren*  
Hilde Van Cauteren
- 171 *Creatief schrijven als opstap naar literatuur en leesplezier*  
Eline Peeters
- 174 *Op weg naar een intermediale literatuurdidactiek: inzichten over publiek auteurschap*  
Tine De Koninck
- 179 *'t Is (ook) vrouwenwerk. Oude Nederlandse literatuur vanuit een vrouwelijk perspectief*  
Gepco de Jong
- 182 *Kritisch denken: een innovatief concept voor het literatuuronderwijs*  
Gino Bombeke & Elien Colemont
- 186 *Beeldverhalen op rijketeksten.org*

## 191 7. Leesbevordering

- Anouk Vanherf
- 192 *Literaire gesprekken: een inclusieve leesaanpak voor de superdiverse klas*  
Iris Vansteelandt, Jona Hebbrecht, Eline Decraene, Silke Vanparys
- 196 *Voorlezen in (inter)actie: impact van het tweejarige hybride professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen*  
Marieke Smeijsters
- 201 *Schoolbreed werken aan effectief leesonderwijs, literatuuronderwijs en leesbevordering. Breng de beginsituatie in kaart met de leesscan vo*  
Mustapha Esadik
- 203 *Vrij lezen op afstand. Reflecties van docenten Nederlands op de coronalockdownperiode*

## 207 8. Meertaligheid, OKAN/ISK

- Jasmijn Bosch & Suzanne Aalberse
- 208 *Thuisalen inzetten voor meer leesplezier met 'meertalige leesclubs'*  
Rivi Godfried
- 211 *Innoveer je onderwijs: 'Meer'taal in je les*  
Steven Delarue
- 215 *Naar een sterke onderwijsloopbaan voor nieuwkomers in en na OKAN: de kracht van schooloverstijgende samenwerking*  
Ine De Brouwer & Alexis Vermeersch
- 218 *Het Steunteam Vluchtelingen: innovatief en onderzoeksgebaseerd aan de slag met de impact van trauma en vlucht op het (taal)leren van kinderen*  
Hans Hardeman & Steven Delarue
- 222 *De Videoroute Meertaligheid: met schoolteams aan de slag rond meertaligheid op school*  
Els Plessers & Liesbet Moeyaert
- 225 *Inspelen op talige uitdagingen in de grootstad*

## 231 9. Digitale geletterdheid & didactiek

- Emmy Stevens
- 232 *Bewust digitaal geletterd: hoe om te gaan met generatieve AI bij het schoolvak Nederlands?*  
Griet Bogaert
- 235 *Digitale didactiek in de taalles. Hoe? Zo!*  
Jeroen Heremans
- 239 *Podcasts inzetten in de klas*  
Siebe Bluijs
- 242 *De literaire verbeelding van ChatGPT: bewuste digitale geletterdheid in het literatuuronderwijs*  
Jeroen Clemens
- 246 *Kritisch lezen op internet is cruciaal en steeds moeilijker. Een nieuwe uitdaging voor Nederlands*



- Thomas Vliebergh  
 246 *AI voor de lespraktijk: tools voorbij ChatGPT*  
 Mariet Schiepers & Helena Van Nuffel  
 250 *De taalleerkracht van de toekomst: robot of mens?*  
 Maarten Sprenger & Carsten Schnober  
 253 *Zoeken onderzocht – Het 100 Queries project*

## 259 10. Taalbeschouwing

- Frederik De Ridder  
 260 *Taalbeschouwen met audiovisuele bronnen uit Het Archief voor Onderwijs*  
 Jimmy van Rijt & Afra Klarenbeek  
 263 *Taalhandelingen, implicatuur en beleefdheid: pragmatiek in het schoolvak Nederlands*  
 Martha Persoons & Annelies Van Laere  
 270 *Taalvariatie in een diverse klascontext*  
 Peter-Arno Coppen  
 272 *Taalbeschouwing voor iedereen*  
 Gijs Leenders  
 277 *Grammatica onder de loep: Instrumentatieonderzoek naar bewustetaalvaardigheidsmetingen*  
 Anne-Sophie Ghyselen  
 287 *Hier spreekt men (Standaard)Nederlands? Aan de slag met streektaal, dialect, tussentaal en regionale accenten in het secundair onderwijs*  
 Anne Decelle, Martien Geerts, Kristien Coussement, Nele Driessen & Hilde Vanbrabant  
 292 *Schrijfdidactiek in balans. Taalbeschouwing integreren in schrijflessen*  
 Sarah Slabbaert  
 299 *Samen bouwen aan taalkrchtig taalbeschouwingsonderwijs*

## 301 11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

- Marianne Vonck  
 302 *Schrijfprikkels: praktijkvoorbeelden die werken*  
 Jenneke Wilms & Yonina Pullens  
 304 *Geïntegreerd schrijven in vijf fasen: een goede voorbereiding is het halve werk!*  
 Kaat Rykaert  
 308 *Feedback op schrijfp opdrachten: werkvormen en tools*  
 Charlotte Maekelberghe & Ine Corteville  
 312 *Van onderzoek naar klaspraktijk: uitdagingen en kansen bij de ontwikkeling en uitwisseling van evidence-informed lesmateriaal*  
 Fien De Smedt  
 317 *Schrijfvaardigheid verbeteren: inzichten uit onderzoek*  
 Jocelijn Pleumeekers  
 321 *Aan de slag met de conceptexamenprogramma's Nederlands!*  
 Nellianne van Schaik & Christine Brackmann  
 326 *Van eindtermen naar schoolexamen*

## 331 12. Taal- en letterkunde

- Karen De Clercq  
332 *De elementaire deeltjes van taal: een nieuwe kijk op morfemen*  
Pieter Verstraeten  
335 *Hoe werken verhalen? Naar een zinvolle narratologie voor het secundair onderwijs*  
Helen de Hoop  
340 *Goedbedoelde taalfouten: de invloed van prescriptieve regels op taalgebruik*  
Gertjan Postma  
343 *“Alle vijf (de) boeken” – Waar komt die nieuwe Nederlandse paucalis-constructie vandaan? – Intern taalcontact en syntactische structuur van het ‘weinigvoud’*  
Astrid Wijnands  
348 *Leren redeneren over taalkwesties met linguïstische bronnen in de klas. Welke ‘steiger’ is hiervoor nodig?*  
Jonas Roelens  
352 *#MeToo in de middeleeuwen. Middeleeuwse medemensen en hun ideeënwereld in de literatuur*  
Carl De Strycker  
355 *‘Het idee van wat een dichter is, verandert fundamenteel’. Hedendaagse tendensen in de dichtkunst in de Nederlanden sinds 2000*  
Dirk Hage  
358 *Recensies van Nederlandstalige literaire romans: literatuurkritiek in het digitale tijdperk*

## 361 13. Taalontwikkelen lesgeven

- An De Moor, Marina Admiraal & Pieterjan Bonne  
362 *Taalontwikkelen of taalbewust lesgeven – naar een breder perspectief voor meer impact*  
Carmel de Groot & Fannie Pielage  
367 *Fictie als fundament*  
Bert Zurings & Lieke Spithoven  
371 *Samen werken aan taal: een praktijkvoorbeeld van een effectief taalbeleid in het secundair/voortgezet onderwijs*  
Nele De Witte & Jesse Mortelmans  
376 *Teamtrajecten ‘taalontwikkelen lesgeven’ in de professionele bachelor Bedrijfsmanagement: heldere verwachtingen, weerstand en uitkomsten*

## 381 14. Toetsing en evaluatie

- Mieke De Letter, Fauve De Backer, Rielke Bogaert & Stéphanie Vanderheeren  
382 *Pilotstudie centrale toetsen Nederlands in Vlaanderen: wat leerlingen ons leren*  
Bart Deygers & Marieke Vanbuel  
386 *Hoe ontwikkel je een eerlijke toets voor diverse NT2-profielen?*  
391 *Acroniemen- en begrippenlijst*

## Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 37<sup>ste</sup> editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 22 en 23 november 2024 in de gebouwen van de Erasmushogeschool te Brussel.

Ook in Brussel blijven we bij ons beproefd concept. 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 wens hierbij iedereen te bedanken die andermaal voor het welslagen van deze 37<sup>ste</sup> 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 Nederlandse 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 37<sup>ste</sup> editie hebben helpen vormgeven: Marina Admiraal, Tamara Bollaert, Gino Bombeke, Pieterjan Bonne, Roland de Bonth, Jeroen Clemens, Fauve De Backer,

Mariëtte Hoogeveen, Gieske Laros, Kathleen Leemans, Mit Leuridan, Marleen Lippens, Fien Loman, Petra Poelmans, Lammie Prins, Jeroen Steenbakkers, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Peter Van Damme, Wilma van der Westen, Goedele Vandommele, Desirée van der Zander, Erna van Koeven, Nellianne van Schaik, Sarah Van Tilburg, Astrid Wijnands en Rudi Wuyts.

De Erasmushogeschool in Brussel dank ik voor de steun bij de praktische organisatie van deze conferentie en in het bijzonder mevr. Carine Meeus.

Ik dank ook Steven Vanhooren voor het redactiewerk, Liesbeth Cuypers en Tom Wuyts voor het kaftontwerp en Skribis die ons een stijlvol programma-boek 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-37

### Vrijdag 22 november 2024

09.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 12.15u	Opening <ul style="list-style-type: none"><li>- Lina Kestemont, departementshoofd Mens &amp; Maatschappij van de Erasmushogeschool Brussel</li><li>- Gunther Van Neste, algemeen secretaris Taalunie</li><li>- Zwangere Guy</li></ul>
12.15 – 13.15u	Lunch
13.15 – 14.15u	Ronde 1
14.15 – 15.15u	Ronde 2
15.15 – 15.45u	Koffiepauze
15.45 – 16.45u	Ronde 3
16.45 – 17.45u	Ronde 4
17.45u	Borrel

## **Zaterdag 23 november 2024**

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 22 november 2024

## Ronde 1 (13.15 – 14.15 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Koster & Korpershoek	Basisonderwijs	4
van Norden	Lerarenopleiding basisonderwijs	30
Pollefliet	Lerarenopleiding so/vo	64
Vanelderen & Haeck	Hoger onderwijs	84
Braet	Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO	128
Vertommen	Literatuuronderwijs	160
Vanherf	Leesbevordering	192
Bosch & Aalberse	Meertaligheid, OKAN/ISK	208
Stevens	Digitale geletterdheid & didactiek	232
De Ridder	Taalbeschouwing	260
Vonck	Taalvaardigheid so/vo	302
De Clercq	Taal- en letterkunde	332
De Moor e.a.	Taalontwikkelen lesgeven	362

## Ronde 2 (14.15 – 15.15 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Versteden	Basisonderwijs	7
Gheeraert & Van Severen	Lerarenopleiding basisonderwijs	33
Schrijvers	Lerarenopleiding so/vo	68
Coupé & van Hilten	Hoger onderwijs	90
Graumans & van der Westen	Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO	131
Deceuninck & Ghequière	Literatuuronderwijs	164
Vansteelandt e.a.	Leesbevordering	196
Godfried	Meertaligheid, OKAN/ISK	211
Bogaert	Digitale geletterdheid & didactiek	235
van Rijt & Klarenbeek	Taalbeschouwing	263
Wilms & Pullens	Taalvaardigheid so/vo	304
Verstraeten	Taal- en letterkunde	335
de Groot & Pielage	Taalontwikkelen lesgeven	367

**Ronde 3 (15.45 – 16.45 uur)**

<b>Spreker(s)</b>	<b>Stroom</b>	<b>p.</b>
Visser & Duarte	Basisonderwijs	8
Herman & Vandenbussche	Lerarenopleiding basisonderwijs	38
Van der Kuylen & Van Duffel	Lerarenopleiding so/vo	73
van der Meulen	Hoger onderwijs	95
De Boever & Van de Velde	Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO	137
Goossens	Literatuuronderwijs	167
Smeijsters	Leesbevordering	201
Delarue	Meertaligheid, OKAN/ISK	215
Heremans	Digitale geletterdheid & didactiek	239
Persoons & Van Laere	Taalbeschouwing	270
Ryckaert	Taalvaardigheid so/vo	308
de Hoop	Taal- en letterkunde	340
Zurings & Spithoven	Taalontwikkelen lesgeven	371

**Ronde 4 (16.45 – 17.45 uur)**

<b>Spreker(s)</b>	<b>Stroom</b>	<b>p.</b>
Ruwette & Israël	Basisonderwijs	9
Hebbrecht e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	43
Slabbinck & Blomme	Lerarenopleiding so/vo	77
van Splunder & van der Neut	Hoger onderwijs	100
de Vries-Tabak & Evers-Werminck	Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO	141
Van Cauteren	Literatuuronderwijs	171
Esadik	Leesbevordering	203
De Brouwer & Vermeersch	Meertaligheid, OKAN/ISK	218
Bluijs	Digitale geletterdheid & didactiek	242
Coppen	Taalbeschouwing	272
Maelkelbergh & Corteville	Taalvaardigheid so/vo	312
Postma	Taal- en letterkunde	343
De Witte & Mortelmans	Taalontwikkelen lesgeven	376



## Zaterdag 23 november 2024

### Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Taelman & Sierens	Basisonderwijs	12
van den Ende & Bruins	Lerarenopleiding basisonderwijs	47
Borst	Hoger onderwijs	104
Van Peteghem	Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO	145
Peeters	Literatuuronderwijs	174
Hardeman	Meertaligheid, OKAN/ISK	222
Clemens	Digitale geletterdheid & didactiek	246
Leenders	Taalbeschouwing	277
Wijnands	Taal- en letterkunde	348

### Ronde 6 ( 10.30 – 11.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Smits & Wouters	Basisonderwijs	15
Goriot & Jongstra	Lerarenopleiding basisonderwijs	51
De Wachter & Uyttenbroeck	Hoger onderwijs	109
Verhille & Rosius	Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO	149
De Koninck	Literatuuronderwijs	179
Plessers & Moeyaert	Meertaligheid, OKAN/ISK	225
Vliebergh	Digitale geletterdheid & didactiek	246
Ghyselen	Taalbeschouwing	287
De Smedt	Taalvaardigheid so/vo	317
Roelens	Taal- en letterkunde	352
De Latter e.a.	Toetsing en evaluatie	382

### Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Droogers & Rekers	Basisonderwijs	21
Debuysere & Vanopstal	Lerarenopleiding basisonderwijs	57
Wuite	Hoger onderwijs	114
Seghers & Van Renterghem	Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO	151
de Jong	Literatuuronderwijs	182
Schiepers & Van Nuffel	Digitale geletterdheid & didactiek	250
Decelle, Geerts, e.a.	Taalbeschouwing	292
Pleumeekeers	Taalvaardigheid so/vo	321
De Strycker	Taal- en letterkunde	355
Deygers & Vanbuel	Toetsing en evaluatie	386

**Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)**

<b><i>Spreker(s)</i></b>	<b><i>Stroom</i></b>	<b><i>p.</i></b>
VanAntwerpen & Petitjean	Basisonderwijs	24
Wilmsen & Bervoets	Lerarenopleiding basisonderwijs	61
Leuridan & Van der Gucht	Hoger onderwijs	118
Hansen & Chamalaun	Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO	154
Bombeke & Colemont	Literatuuronderwijs	186
Sprenger & Schnober	Digitale geletterdheid & didactiek	253
Slabbaert	Taalbeschouwing	299
van Schaik	Taalvaardigheid so/vo	321
Hage	Taal- en letterkunde	358

## **Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops**



# 1. Basisonderwijs

*Stroomleiders*

*Fien Loman (KU Leuven)*

*Mariëtte Hoogeveen (SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum)*

*Monica Koster (a) & Meike Korpershoek (b)*

*(a) Tekster*

*(b) ROC van Amsterdam*

Contact: *monica@tekster.nl*

*m.korpershoek@rocva.nl*

## **Peerfeedback inzetten bij schrijven**

### **1. Inleiding**

Het geven van feedback is één van de meest effectieve en efficiënte interventies om de schrijfvaardigheid te verbeteren, maar het kost veel tijd om alle schrijfproducten van alle leerlingen van goede feedback te voorzien. Het inzetten van peerfeedback kan hiervoor een oplossing zijn. Behalve tijdsbesparing voor de docent, levert het ook leerwinst voor de leerlingen op. We bespreken waarom peerfeedback een goed idee is en hoe je het peerfeedbackproces kunt organiseren en begeleiden.

### **2. Peerfeedback: een goed idee**

Peerfeedback heeft een positieve invloed op de kwaliteit van schrijfproducten (Meusen-Beekman e.a. 2016). Leerlingen leren vooral van het geven van peerfeedback (Yarrow & Topping 2001). Zo is het lezen van meerdere goede en minder geslaagde teksten erg leerzaam. Op die manier ontwikkelen leerlingen kwaliteitsbesef. Ze krijgen inzicht in wat wel en niet werkt en waarom, en dit kan hen op nieuwe ideeën brengen om hun eigen teksten te verbeteren. Daarnaast moeten ze nadenken over verbeterpunten voor de tekst, en hoe ze deze zo kunnen verwoorden dat de ontvanger iets met de feedback kan. Leerlingen leren hiermee om selectief, doelgericht, vriendelijk en duidelijk hun advies te noteren. Omdat leerlingen elkaars taal spreken, kunnen ze de feedback vaak veel begrijpelijker voor het voetlicht brengen dan de docent. Uit onderzoek blijkt dat peerinteractie over de tekst de kwaliteit ervan kan verhogen en verheldering kan bieden bij de ontvangen feedback (Elving-Heida 2019). Leerlingen die peerfeedback hebben gegeven en ontvangen, en instructies hebben gekregen hoe ze dit het beste kunnen doen, blijken hun eigen teksten beter te reviseren dan leerlingen die deze instructie niet hebben ontvangen (Denneman e.a. 2020). In de praktijk hebben we ervaren dat leerlingen enthousiast zijn over het geven van peerfeedback en dat hun taalbewustzijn erdoor groeit. Tijdens het geven van peerfeedback zijn leerlingen actief en betrokken: tijdens deze lessen worden meer vragen gesteld dan tijdens een reguliere schrijfinstructies. Het grote voordeel van peerfeedback voor de docent is uiteraard dat hij zelf

minder tijd kwijt is aan nakijkwerk: het zweet staat op de juiste rug. Maar goede peerfeedback vraagt ook om goede inkadering.

### 3. Hoe organiseer je peerfeedback?

Het geven van goede, effectieve feedback vraagt om de nodige oefening en is een tijdsinvestering. Om peerfeedback succesvol in te kunnen zetten is een gedegen voorbereiding noodzakelijk. Zo moeten leerlingen weten waar ze elkaar op beoordelen en wat de beoordelingscriteria zijn. Anders loop je het risico dat leerlingen elkaar enkel op een verkeerd geplaatste komma of spelfout wijzen, en verder weinig feedback noteren (Bouwer & Koster 2016). Goede feedbackinstructie vergroot de hoeveelheid feedback die leerlingen geven op structuur en inhoud, en verkleint de hoeveelheid feedback die leidt tot verslechtering (Denneman e.a. 2020). Geef bijvoorbeeld eerst instructie over inhoud, structuur en stijl, en gebruik vervolgens voorbeeldfragmenten om te oefenen met feedback geven.

De beoordelingscriteria kun je samen met de leerlingen opstellen, bijvoorbeeld aan de hand van voorbeeldteksten. Maar je kunt er ook voor kiezen om de criteria te laten aansluiten op recent behandelde leerstof. Als je kijkt naar de tekst als geheel, is de belangrijkste vraag die altijd beantwoord moet worden bij het geven van feedback: bereikt de schrijver zijn communicatieve doel? En wat maakt dat de schrijver daarin wel of niet slaagt?

Daarnaast moeten leerlingen zich ervan bewust zijn dat ze de schrijver met hun feedback verder op weg moeten helpen: het moet duidelijk zijn wat beter kan en waarom. Net zoals bij docentenfeedback is het bij peerfeedback belangrijk dat het eigenaarschap van de tekst bij de schrijver blijft. Als je feedback geeft, doe je vooral verbetersuggesties en ga je niet schrappen en verbeteren in de tekst. Om leerlingen hier goed op voor te bereiden, is het zinvol om instructie te geven over het formuleren van verbetersuggesties die gericht zijn op de tekst en niet op de persoon. Door middel van modeling kun je laten zien hoe je dat kunt aanpakken (Denneman e.a. 2020). Je kunt leerlingen hiermee laten oefenen door hen een anonieme tekst van feedback te laten voorzien. Eerst mogen de leerlingen flink kritisch zijn, maar vervolgens ga je in gesprek over hoe de feedback zal aankomen bij de ontvanger en hoe je jouw formulering hierop kunt afstemmen.

Het moment waarop peerfeedback wordt gegeven tijdens het schrijfproces is cruciaal voor de effectiviteit ervan. Het is belangrijk dat er na het geven van feedback altijd een fase volgt waarin de feedback moet worden verwerkt. Het is daarom zinvoller om leerlingen meerdere versies van een tekst te laten schrijven waarbij feedback moet worden verwerkt, dan om leerlingen meerdere teksten te laten schrijven en van feedback te laten voorzien zonder dat er iets met de feedback wordt gedaan. Ook is het van belang

om te oefenen met het verwerken van de ontvangen peerfeedback, bijvoorbeeld door de leerlingen vijf verbeterpunten uit te laten kiezen en de tekst op die punten te laten reviseren (Denneman e.a. 2020).

#### 4. Veilig feedbackklimaat

Een veilig leerklimaat in de klas is een belangrijke voorwaarde om feedback te durven geven en goed te laten landen. Leerlingen moeten zich ervan bewust zijn dat fouten maken nodig is om verder te kunnen leren. Het is niet alleen aan de docent om feedback te geven en te bepalen wat goed is voor leerlingen (Hattie & Timperley 2007). Het is uiterst belangrijk om het geven van peerfeedback stapsgewijs te oefenen en om gezamenlijk spelregels op te stellen.

Maak met elkaar afspraken over het doel van de feedback (elkaar verder helpen) en de toon van de feedback (positief en constructief), en wat je kunt doen als er tijdens het geven van feedback onverhoopt iets misgaat (Sackstein 2017). Model hoe je met feedback omgaat en geef leerlingen voldoende gelegenheid om te oefenen.

Laat leerlingen reflecteren op hun eigen groei aan de hand van gerichte vragen:

- Wat viel je op in het werk van anderen?
- Hoe hielp dit om anders naar je eigen werk te kijken?
- Als je feedback krijgt, weet je dan wat je wel en niet kunt gebruiken?
- Wat heb je geleerd van de feedback die je hebt ontvangen?
- Krijg je altijd dezelfde feedback, of juist niet?

#### 5. Aan de slag met peerfeedback

Er zijn veel manieren om peerfeedback in te zetten tijdens het schrijven. Je kunt leerlingen aan het werk zetten in duo's of in kleine groepjes, of je kunt een tekst klassikaal bespreken. In onze workshop op de HSN-conferentie bespreken we een aantal voorbeelden van werkvormen om peerfeedback te integreren in je schrijflessen. Een beschrijving hiervan is ook te vinden in Koster & Korpershoek (2021).

#### Referenties

Bouwer, R. & M. Koster (2016). *Bringing writing research into the classroom, the effectiveness of Tekster, a newly developed writing program for elementary students*. Utrecht: Universiteit Utrecht.



- Denneman, E., J. Evers-Vermeul & H. van den Bergh (2020). “Peerfeedback in het schrijfvaardigheidsonderwijs: de waarde van goede feedbackinstructie”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 21 (3), p. 25-36.
- Elving-Heida, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfproces in havo 4*. Ridderkerk: LOT Publications.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). “The power of feedback”. In: *Review of educational research*, 77 (1), p. 81-112.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van! Feedback geven op schrijfproducten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Meusen-Beekman, K., D. Joosten-ten Brinke & H. Boshuizen (2016). “Beter schrijven door self- en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (4), p. 15-25.
- Sackstein, S. (2017). *Peerfeedback in the classroom. Empowering students to be the expert*. ASCD.
- Yarrow, F. & K. Topping (2001). “Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction”. In: *British Journal of Educational Psychology*, 71 (2), p. 261-282.

## Ronde 2

*Pandora Versteden*  
 Centrum voor Taal en Onderwijs  
 Contact: [Pandora.versteden@kuleuven.be](mailto:Pandora.versteden@kuleuven.be)

### **Van rups tot vlinder: een taalkrachtige aanpak van bij de start tot einde basisschool**

Taal vormt onmiskenbaar de toegangspoort tot nieuwe kennis en inhouden, binnen de taalvakken en de niet-taalvakken. Wie taalrijk is, is ook kansrijk: hoe taalcompetenter je leerlingen zijn, hoe groter de kans dat ze met succes hun schoolcarrière doorlopen. Werken aan de ontwikkeling van taalcompetentie van je leerlingen is dan ook cruciaal. En je begint daar best zo vroeg mogelijk mee. Taalverwerving is immers een lang, geleidelijk en complex proces, waarbij de verwerving en verdieping van talige kennis, vaardigheden en attitudes voortdurend op elkaar inspelen en elkaar versterken.

Maar hoe zorg je ervoor dat dat langdurige proces geen onderbrekingen kent? Hoe bouw je in de lagere school/het primair onderwijs naadloos verder op de aanpak die uitgezet wordt in en vanaf de kleuterschool? Hoe werk je aan een doorlopende lijn die leerlingen zo krachtig mogelijke taalleerkansen biedt van bij de start van hun schoolcarrière tot aan het einde van de basisschool? In deze workshop verkennen we zeven onderzoeksgebaseerde didactische principes die hierbij als leidraad kunnen dienen. We passen de principes toe op de specifieke kenmerken van de (taal)ontwikkeling van basisschoolleerlingen en houden rekening met de fysieke, emotionele en cognitieve veranderingen die deze leerlingen doormaken. We baseren ons op de handboeken didactiek Nederlands *Volop Taal* en het recent verschenen *Boordevol Taal*.

---

## Ronde 3

Onno Visser (a) & Joana Duarte (b)

(a) Asko Scholen, Amsterdam

(b) Rijksuniversiteit Groningen

Contact: [o.visser@askoscholen.nl](mailto:o.visser@askoscholen.nl)

[j.duarte@rug.nl](mailto:j.duarte@rug.nl)

### **Morgen meertaligheid op je school integreren? Het kan!**

Iedere leerkracht heeft te maken met meertaligheid. Als docenten alle leerlingen gelijke ontwikkelingskansen willen bieden, is het benutten van diversiteit op school een van de meest urgente uitdagingen. Om meertalige leerlingen kwalitatief hoogwaardig onderwijs te kunnen aanbieden, is een inclusieve pedagogisch-didactische benadering nodig. Met behulp van zo'n benadering kunnen meertalige leerlingen flexibeler wegens bewandelen, hun meertalige repertoires inzetten en specifieke ondersteuning krijgen, waar nodig.

In deze workshop zullen er voorbeelden gegeven worden van wat scholen kunnen doen om alle talen van hun leerlingen een plek in het leerproces te geven, en hoe dit de leerlingen kan helpen om hun talige repertoire uit te breiden. Deelnemers zullen ook meertalig onderwijs in actie ervaren en moeten hiervoor alvast alle talen activeren. Kom voorbereid!

---

## Ronde 4

---

Marlon Ruwette & Tamar Israël  
Hogeschool Rotterdam  
Contact: Marlon Ruwette  
t.i.israel@hr.nl

### **Non-fictie lezen in leerjaar 5/groep 7 levert verbetering in spelvaardigheid op. Welke leesbevorderende activiteiten van leerkrachten primair onderwijs hangen samen met de trend in taalvaardigheid, leesattituden en leesgedrag van leerlingen?**

#### 1. Inleiding

Onderzoek toont aan dat leesmotivatie gerelateerd is aan leesgedrag en leesvaardigheid. Gemotiveerde leerlingen lezen vaker en verwerken teksten actiever (o.a. Baker & Wigfield 1999; Becker e.a. 2010; Mol & Bus 2011; Schaffner e.a. 2013; Wigfield e.a. 2016). Verschillende studies, met name uitgevoerd in het primair onderwijs, wijzen erop dat leraren die zelf enthousiaste lezers zijn, beter in staat zijn om het leesplezier (en daardoor ook de leesvaardigheid) van hun leerlingen te ondersteunen. Maar wat doen leraren in de klas? Welk gedrag laten zij zien en wat is daarvan het effect op het leren van de leerlingen?

Er zijn natuurlijk veel initiatieven van leerkrachten die zelf beschrijven hoe het in hun praktijk succesvol is verlopen en hoe iedereen een lezer wordt in hun klassen. Daarnaast is het ook van belang om kennis te verwerven over welke elementen een rol spelen bij het al dan niet tonen van bepaald gedrag, zowel door leerlingen als door leraren. Als we weten welke elementen cruciaal zijn, dan weten we aan welke knoppen we kunnen draaien om bepaald gedrag te zien.

We gaan daarvoor best kijken naar alle aspecten die het lezen behelst. Wat maakt dat iemand veel leest? Het ‘*Model of Planned Behavior*’ van Ajzen & Fishbein (1980) is hiervoor de basis. Dit model probeert te voorspellen of mensen zich iets voornemen en welke aspecten (constructen) daar een rol bij spelen. Als je je voornemt om iets te doen, is de kans groter dat je het gaat doen, dan wanneer je je niet voornemt om iets te doen. Dat voornemen, de intentie, wordt bepaald door een aantal constructen:

- a. hoe nuttig je het gedrag vindt (de afwas doen bijvoorbeeld);
- b. hoe leuk je het gedrag vindt (of je vindt dat afwassen erbij hoort);

- c. of je vindt dat het bij jouw taak hoort;
- d. in hoeverre er tijd en ruimte is om het gedrag goed uit te voeren.

In het vervolg hierop zijn we op zoek gegaan naar de relatie tussen wat de leerkrachten in de klas doen en wat er in het gedrag en in de houding van leerlingen verandert in een jaar. We doen dit in een project van Leerschool Rotterdam-Zuid, een samenwerking van Rotterdamse basisscholen op het Zuid, de Rotterdamse hogescholen en de Erasmus Universiteit in Rotterdam.

## 2. Relatie tussen leerkracht- en leerlinggedrag

We zijn op zoek naar wat het effect is van verschillende leesbevorderende activiteiten van docenten op (a) de ontwikkeling van de constructen van het attitudemodel '*Model of Planned Behavior*', (b) de taalvaardigheid, (c) de literaire respons en (d) het leesgedrag (frequentie en genre) van hun leerlingen.

Internationale metingen in 2021 bij Nederlandse leerlingen uit groep 6/leerjaar 4 (Swart e.a. 2023) laten zien dat leerlingen die getoetst zijn in 2021 gemiddeld een lagere leesvaardigheid hebben dan leerlingen in 2016 (Swart e.a. 2023). Slechts 6% van de Nederlandse leerlingen leest op het geavanceerde begripsniveau. Bovendien is de betrokkenheid bij lezen en het leesplezier van Nederlandse 10-jarigen zeer laag, in vergelijking met leerlingen uit andere deelnemende landen.

In groep 6/leerjaar 4 wordt van leerlingen verwacht dat zij teksten gebruiken om te leren. Veel leerlingen lukt dit niet. De scholen uit Rotterdam-Zuid in dit project willen werken aan het herstellen van de leesbreuk in groep 6 door de professionaliteit van leraren in de school te versterken met behulp van een handreiking met interventies voor effectieve leesstimulering in groep 6 tot en met 8. We combineren kennis uit de praktijk met kennis uit de wetenschap, en ontwikkelen samen nieuwe praktijken.

Leraren in de bovenbouw missen soms specifieke expertise om leerlingen de benodigde ondersteuning te bieden in hun praktijkcontext en om aan te sluiten bij de talige diversiteit van hun leerlingen. Dit geeft aanleiding om ook het curriculum van de verschillende lerarenopleidingen op bachelor- en masterniveau van Hogeschool Rotterdam, Thomas More Hogeschool en Hogeschool InHolland te verrijken. Door te werken in professionele leergemeenschappen met de pabo en de IvL-masters, wordt zowel lerarenopleiders als studenten geleerd om praktijkonderzoek gezamenlijk op te zetten en interventies in cocreatie vorm te geven. Op deze manier verrijken we de kennisbasis van leerkrachten (in opleiding) en versterken we het praktisch handelen van (aanstaande) professionals in het onderwijs.

In onze workshop kijken we naar de voorlopige resultaten van het lopende onderzoek. We kijken naar de samenhang tussen een bepaalde aanpak van de leerkracht en verschillen in groei. We hebben het over wat van invloed is op de groei of daling van leesgedrag en de taalvaardigheid van leerlingen tussen groep 7/leerjaar 5 en groep 8/leerjaar 6. Het gaat dan om wat je als docent in de klas kunt doen om effect te zien op het leesgedrag van leerlingen. We zien bijvoorbeeld dat het gebruik van non-fictie in groep 7 effect heeft op de groei van spelvaardigheid van leerlingen!

## Referenties

- Ajzen, I. & M. Fishbein (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baker, L. & A. Wigfield (1999). "Dimensions of children's motivation for reading and their relationships to reading activity and reading achievement". In: *Reading Research Quarterly*, 34, p. 452-477.
- Becker, M., N. McElvany & M. Kortenbruck (2010). "Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study". In: *Journal of Educational Psychology*, 102, p. 773-785.
- Mol, S. & A. Bus (2011). "To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood". In: *Psychological Bulletin*, 137, p. 267-296.
- Schaffner, E., U. Schiefele & H. Ulferts (2013). "Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension". In: *Reading Research Quarterly*, 48, p. 369-385.
- Swart, N., J. Gubbels, M. in 't Zandt, M. Wolbers & E. Segers (2023). 'PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wigfield, A., J. Gladstone & L. Turci (2016). "Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension". In: *Child Development Perspectives*, 10, p. 1-6.

Helena Taelman (a) & Sven Sierens (b)

(a) Hogeschool Odisee

(b) Universiteit Gent

Contact: [Helena.Taelman@odisee.be](mailto:Helena.Taelman@odisee.be)

[Sven.Sierens@ugent.be](mailto:Sven.Sierens@ugent.be)

## Een inkijkje in internationale succesvolle taalinterventies bij kleuters

### 1. Context

Goede taalvaardigheden zijn cruciaal voor later schoolsucces (Pace e.a. 2019). Daarom is een belangrijke taak voor het kleuteronderwijs om kwetsbare kinderen op dit gebied te ondersteunen. Internationaal onderzoek toont echter aan dat er vaak nog veel ruimte is voor verbetering. Kwetsbare kinderen hebben bijvoorbeeld weinig mogelijkheden om deel te nemen aan een rijk meerbeurtengesprek (Peleman e.a. 2020). Leraren gebruiken overwegend directieve en informatieve gespreksstarters (Franco e.a. 2019). In kleutergroepen met veel kwetsbare kinderen besteden leraren minder aandacht aan de introductie van nieuwe woorden en kiezen ze minder snel uitdagende woorden (Wright & Neuman 2014).

Het Vlaamse onderwijsbeleid benadrukt het belang van taalstimulatie voor de steeds diverser wordende groep kinderen in de kleuterschool. Daarom vroeg het Vlaams Departement van Onderwijs & Vorming in 2021 aan ons onderzoeksteam om op onderzoek gebaseerde aanbevelingen te identificeren om de kwaliteit van het kleuteronderwijs op het gebied van taalstimulatie te bevorderen. Vergelijkbare vragen werden gesteld voor wiskunde en executieve functies.

Deze vraag werd op twee manieren aangepakt. We deden (1) een metareview van systematische reviews en meta-analyses van taalinterventies en (2) een *common elements*-analyse van bewezen effectieve taalinterventies. In deze tekst richten we ons op de resultaten van de *common elements*-analyse.

### 2. Aanpak van de common elements-analyse

We zochten in de internationale onderzoeksliteratuur naar recente succesvolle taalinterventies in settings voor *Early Childhood Education and Care*, die tussen 2015 en 2023 werden gepubliceerd. Aanvullende inclusiecriteria waren dat interventies gericht

waren op de klasaankpak (niveau 1) of op een kleinere groep met kwetsbare kinderen (niveau 2), dat ze plaatsvonden in een OESO-land en minstens 12 weken duurden (wat aangeeft dat implementatie voor langere tijdsperioden haalbaar is – Slavin 2008). Verder was een grootschalige evaluatie met minstens 250 proefpersonen vereist, moesten er positieve uitkomsten zijn voor minstens één taaluitkomst, moest de interventiegetrouwheid als voldoende worden gerapporteerd en moest de evaluatiestudie van voldoende methodologische kwaliteit zijn, volgens een methodologische checklist (Trioën e.a. 2022). Ten slotte moest de interventie in voldoende detail worden beschreven in publicaties of moest de interventiehandleiding toegankelijk zijn voor het onderzoeksteam.

Geselecteerde interventies werden geanalyseerd met behulp van een generiek analysesjabloon die de belangrijkste bouwstenen van een interventie identificeerde (doelen en activiteiten, kenmerken van interactiekwaliteit, organisatie en ondersteuning). Op basis van deze informatie werden gemeenschappelijke elementen die aanwezig waren in het merendeel van de interventie geïdentificeerd, samengesteld, gedistilleerd en geïnterpreteerd door twee domeinexperts (naar Chorpita e.a. 2005).

### 3. Resultaten

Het systematische zoek- en selectieproces resulteerde in de identificatie van negen taalinterventies:

1. *Blueprint for Early Literacy* (Turner e.a. 2020);
2. *Read it Again* (Mashburn e.a. 2016 );
3. *Structured Preschool Efforts in Language and Literacy* (Bleses e.a. 2018a);
4. *Structured Preschool Efforts in Language and Literacy* (Bleses e.a. 2018b);
5. *Story Talk* (Wasik & Hindman 2020);
6. *Story Champs* (Petersen e.a. 2022);
7. *Nuffield Early Language Intervention* (West e.a. 2021 );
8. *Språkforståelse i barnehagen* (Hagen e.a. 2017);
9. *Language in Motion* (Phillips e.a. 2021).

In totaal werden 54 gemeenschappelijke elementen geïdentificeerd:

- elf hebben betrekking op algemene onderwijsstrategieën;
- vijf richten zich op de bevordering van mondelinge taal in het algemeen;
- negen richten zich op woordenschat;
- zeven richten zich op narratieve vaardigheden;
- twaalf richten zich op vroege geletterdheid;
- tien richten zich op implementatiekwaliteit.

Bewezen effectieve interventies maken doorgaans gebruik van zowel strategieën die impliciet taalonderwijs maximaliseren als van strategieën van expliciet taalonderwijs: ze implementeren vaak lange thema's die meerdere weken duren, bieden speelse activiteiten met ruimte voor het initiatief van het kind, enz. Tegelijkertijd gebruiken ze een expliciete leerlijn met tussendoelen, en promoten ze modellerings- en ondersteuningsstrategieën. Succesvolle interventies bieden doelgerichte professionalisering en ondersteunen ECE-professionals met hoogwaardige lesmaterialen, zoals een uitgewerkte leerlijn, activiteitenplannen met gesprekssuggesties en monitoring*tools*.

## Referenties

- Chorpita, B., E. Daleiden & J. Weisz (2005). "Identifying and Selecting the Common Elements of Evidence Based Interventions: A Distillation and Matching Model". In: *Mental Health Services Research*, 7 (1), p. 5-20.
- Franco, X., D. Bryant, C. Gillanders, D. Castro, M. Zepeda & M. Willoughby (2019). "Examining linguistic interactions of dual language learners using the Language Interaction Snapshot (LISn)". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 48, p. 50-61.
- Hagen, Å., M. Melby Lervåg & A. Lervåg (2017). "Improving language comprehension in preschool children with language difficulties: A cluster randomized trial". In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (10), p. 1132-1140.
- Mashburn, A., L. Justice, A. McGinty & L. Slocum (2016). "The impacts of a scalable intervention on the language and literacy development of rural pre-kindergartners". In: *Applied Developmental Science*, 20 (1), p. 61-78.
- Pace, A., R. Alper, M. Burchinal, R. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (2019). "Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 46, p. 112-125.
- Peleman, B., M. Vandebroek & 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.
- Petersen, D., M. Staskowski, T. Spencer, M. Foster & M. Brough (2022). "The effects of a multitiered system of language support on kindergarten oral and written language: A large-scale randomized controlled trial". In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53 (1), p. 44-68.
- Phillips, B., Y. Kim, C. Lonigan, C. Connor, J. Clancy & S. Al Otaiba (2021). "Supporting language and literacy development with intensive small-group interventions: An early childhood efficacy study". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 57, p. 75-88.



- Slavin, R. (2008). “Perspectives on evidence-based research in education—What works? Issues in synthesizing educational program evaluations”. In: *Educational Researcher*, 37 (1), p. 5-14.
- Trioen, M., H. Taelman, K. Schraeyen, A. Geudens, L. Missinne, J. Casteleyn, M. Simons & T. Smits (2021). ‘De schijnwerper op taal. Taalondersteuning voor leerlingen die daar extra nood aan hebben’. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Turner, A., R. Comly, R. Ruemann-Moore, M. Rigsby, K. Strouf & R. Kapa (2020). ‘Boosting Children’s Language and Literacy Skills through Blueprint: An Evaluation of Children’s Literacy Initiative’s Blueprint for Early Literacy, 2017-2019’. Online raadpleegbaar op: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED608017.pdf>.
- Wasik, B. & A. Hindman (2020). “Increasing preschoolers’ vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 50 (1), 101-113.
- West, G., M. Snowling, A. Lervåg, E. Buchanan Worster, M. Duta, A. Hall, H. McLachlan & C. Hulme (2021). “Early language screening and intervention can be delivered successfully at scale: Evidence from a cluster randomized controlled trial”. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62 (12), p. 1425-1434.
- Wright, T. & S. Neuman (2014). “Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction”. In: *Journal of Literacy Research*, 46 (3), p. 330-357.

## Ronde 6

*Jolien Wouters & Ellen Smits*  
 Centrum voor Taal en Onderwijs  
 Contact: [Jolien.Wouters@kuleuven.be](mailto:Jolien.Wouters@kuleuven.be)  
[Ellen.Smits@kuleuven.be](mailto:Ellen.Smits@kuleuven.be)

## Vanuit data naar een krachtig leesbeleid

### 1. Inleiding

Een strategisch taalbeleid is onmisbaar om sterk onderwijs te bieden voor alle leerlingen. Het uitrollen van een effectief en duurzaam taalbeleid vraagt naast kennis van effectieve taalpraktijken ook een dynamische aanpak én de betrokkenheid van het hele schoolteam.

Bij het uitrollen van een taalbeleid kan je niet je hele onderwijs in één keer aanpakken. Met het oog op duurzame veranderingen kies je, als team, best een focus, bijvoorbeeld leesvaardigheid, en formuleer je daarbij heldere en haalbare doelen. Een beginsituatie-analyse, op basis van correcte en relevante data, helpt je om noden op alle niveaus te capteren. Maar daar stopt het belang van het verzamelen en interpreteren van data niet. Ook in de volgende stappen van je taalbeleidsproces is het aangewezen om gegevens op te volgen en op een doelgerichte manier in te zetten.

Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie illustreren we dit aan de hand van een authentiek voorbeeld van een Vlaamse school die de begrijpend-leesvaardigheid van zijn leerlingen stevig onder de loep wilde nemen en daarom deelnam aan ‘LeesRadar’, een onderzoeks- en ontwikkelproject rond een digitaal leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen. In deze tekst krijg je in de eerste plaats meer info over het taalbeleidsmodel van het Centrum voor Taal en Onderwijs. Daarna lichten we toe wat het rode tandwiel van het taalbeleidsmodel kan betekenen voor je leesbeleid en welke rol ‘LeesRadar’ daarin kan spelen.

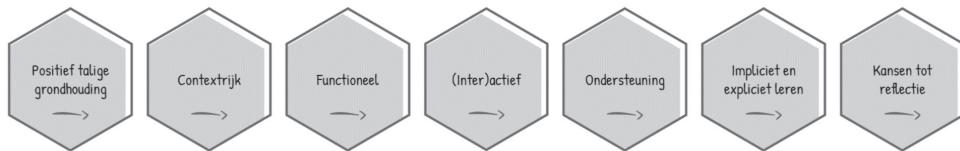
## 2. Het taalbeleidsmodel

Vertrekkend vanuit belangrijke resultaten uit het doctoraatsonderzoek van Marieke Vanbuel (2020), maar ook gebaseerd op inzichten uit de praktijk en de internationale literatuur, werkte het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) recent een geactualiseerd model voor een strategisch taalbeleid uit. Het model bestaat uit drie tandwielen die elkaar draaiende houden: ‘effectieve taalpraktijken’, ‘een krachtige leeromgeving voor leraren’ en ‘een dynamisch implementatieproces’. Elk tandwiel bestaat op zijn beurt uit een aantal achterliggende principes, die allemaal nauw met elkaar in verbinding staan.



Figuur 1 – Het taalbeleidsmodel (Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven).

Het eerste en grootste tandwiel is dat van de effectieve taalpraktijken. Het bestaat uit zeven didactische principes voor taalkrchtig onderwijs (Schiepers e.a. 2020) die gebaseerd zijn op wetenschappelijke inzichten uit het veld van de (tweede)taalverwerking. Je kunt ze op de verschillende taalvaardigheden toepassen, maar ook in andere leerdomeinen.



Figuur 2 – Bouwstenen van effectieve taalpraktijken uit het taalbeleidsmodel.

Voor begrijpend lezen betekent dit concreet dat je onderwijs een positief talige grondhouding (1) stimuleert door veel en veilige leeskanen te creëren, het talige repertoire van de leerlingen te omarmen en de lat hoog te leggen voor *alle* leerlingen. Daarnaast is je onderwijs contextrijk (2), functioneel (3) en (inter)actief (4): de leerlingen lezen uitdagende en interessante teksten om allerlei relevante en ook niet-talige doelen te bereiken. Ze worden tijdens die leesopdrachten steeds uitgedaagd om met elkaar en met de leerkracht te discussiëren over de inhoud van de tekst. Als leerkracht verbind je nieuwe woorden en informatie met eerdere opgedane kennis en ervaringen. Daarnaast bied je gerichte ondersteuning (5), onder andere door leerrijke feedback en visuele ondersteuning te geven. Verder zijn er kansen voor reflectie (7) over het leesproces en het al dan niet behalen van de leesdoelen. Ook expliciete instructie (6) krijgt aandacht in taalkrchtig leesonderwijs: de leerkracht geeft expliciet aandacht aan leesstrategieën en maakt ruimte voor betekenisonderhandeling.

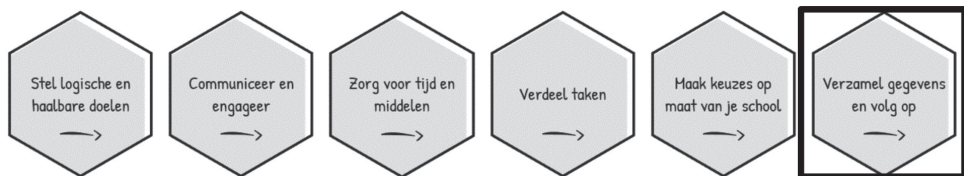
Net als de vijf sleutels voor een krachtige leesdidactiek uit de praktijkgids ‘Sleutels voor effectief begrijpend lezen’ (Gobyn e.a. 2019) – waarmee ze sterke gelijkenissen vertonen – moeten deze principes steeds in combinatie met elkaar gerealiseerd worden. Effectieve taalpraktijken worden best ingebed in een schoolbreed taalbeleid waarin schoolteams een gezamenlijke taalpraktijk uitwerken die toelaat om de taalontwikkeling van de leerlingen gedurende hun hele schoolloopbaan en de hele dag door te stimuleren. Dat brengt ons tot het tweede tandwiel, namelijk het creëren van een sterke ‘samenleercultuur’ op school. Die moet leraren en schoolteams de kans bieden om samen te werken, met elkaar in interactie te gaan, en ideeën en ervaringen uit te wisselen (cf. schooleffectiviteitsonderzoek; Hargreaves & Fullan 2012). Om in deze aspecten, die we ook terugzien in effectieve professionaliseringsinitiatieven zoals beschreven door Merchie e.a. (2015), ondersteund te worden, kunnen schoolteams partnerschappen aangaan en concrete materialen en *tools* raadplegen en inzetten.

Ten slotte is er het derde tandwiel, dat bestaat uit doordachte en dynamische implementatiestrategieën (Viennet & Pont 2017), waarbij onder andere heldere en logische

doelen worden gesteld en de resultaten gemonitord worden. Het wiel representeert het schoolniveau en bevat elementen die scholen helpen om een duurzaam en effectief taalbeleid te bedenken, te realiseren en te implementeren. In het volgende punt krijg je zicht op de verschillende elementen van dit tandwiel en lees je hoe ‘Leesradar’, een digitaal leerlingvolgsysteem, je kan helpen om de begrijpendleesontwikkeling van je leerlingen op te volgen.

### 3. Focus op leesbeleid

We passen bovenstaand taalbeleidsmodel toe op het leesbeleid van een school. Wil een school van al zijn leerlingen sterke lezers maken, is het belangrijk dat er een doordacht leesbeleid wordt gevoerd. De drie tandwielen spelen daarbij natuurlijk een rol, maar we focussen in eerste instantie op het aan het draaien brengen van het derde tandwiel: het dynamisch implementatieproces. Zoals je kon vaststellen in Figuur 1, fungeert dit onderste tandwiel als basis voor de andere twee. Het ondersteunt het creëren van een krachtige leeromgeving voor lezen en het realiseren van effectieve didactische praktijken om van leerlingen betere begrijpend lezers te maken. Binnen leesbeleid betekent dit onder andere dat het belangrijk is om heldere en logische doelen te stellen en om resultaten over de begrijpend-leesprestaties van leerlingen te monitoren en op te volgen.



Figuur 3 – Bouwstenen van het dynamisch implementatieproces uit het taalbeleidsmodel.

Leraren volgen de begrijpend-leesontwikkeling van leerlingen dagelijks op aan de hand van spontane observaties, interacties, reflecties, enz., maar het ontbreekt hen vaak aan een objectief beeld dat leidt tot meer standaardisatie en tot een mogelijke vergelijking met normen. Een manier om dat te realiseren, is door gebruik te maken van ‘Leesradar’, een nieuw digitaal leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen in de lagere school (Loman & Wouters 2024).

‘Leesradar’ is een onderzoeks- en ontwikkelproject dat werd uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs, in samenwerking met uitgeverij Plantyn en met financiële ondersteuning van het Vlaams Agentschap voor Innoveren en Ondernemen (VLAIO). Het leerlingvolgsysteem bevat drie componenten die het gestandaardiseerd opvolgen van het begrijpend-leesproces van leerlingen mogelijk maakt:

1. screening-*tools* (gestandaardiseerde toetsen voor een globale beeldvorming);
2. breedbeeld-*tools* (observatie-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).



Figuur 4 – Construct van begrijpend lezen uit ‘Leesradar’.

Dankzij de gecombineerde en gedetailleerde verzameling van data bevat de data-output van ‘Leesradar’ verschillende kwaliteitskenmerken die het mogelijk maken om de begrijpend-leesvaardigheid van leerlingen op een meer gestandaardiseerde manier op te volgen, en op die manier de tandwielen van leesbeleid effectief te laten draaien. De data-output maakt onder andere analyse mogelijk op het niveau van de leerling, de klas of de school door voldoende, maar geen overbodige details te voorzien. De data-output is daarbij interpreteerbaar door consequent gebruik van kleuren en beelden, en zet de leraar aan tot actie door te motiveren en te inspireren. Tijdens de sessie op de HSN-conferentie zoomen we nog verder in op de kwaliteitskenmerken van een digitaal systeem als ‘Leesradar’.

De kenmerken in het door ons gepresenteerde kader kun je niet alleen toepassen op ‘Leesradar’. Hoe meer kwaliteitskenmerken in een evaluatiesysteem aanwezig zijn, hoe

groter de kans dat een schoolteam de data kan inzetten om het derde tandwiel te doen draaien. Dit tandwiel zet op zijn beurt de andere tandwielen in beweging.

#### 4. Conclusie

Om een sterk leesbeleid te voeren, is het belangrijk dat schoolteams resultaten monitoren. Daarvoor hebben ze data-output nodig die voldoet aan een aantal kwaliteitskenmerken. Scholen die gebruik maken van dergelijke kwaliteitsvolle data, kunnen de tandwielen van het leesbeleid in beweging brengen en/of houden.

#### Referenties

- Centrum voor Taal en Onderwijs (2021-2024). “Leesradar: een innovatief digitaal leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen in het lager onderwijs”. Online raadpleegbaar op: <https://www.arts.kuleuven.be/cto/onderzoek/onderzoek-evaluatie/sleutel-6-1/Leesradar>.
- Centrum voor Taal en Onderwijs (2024a). “Naar een strategisch taalbeleid”. Online raadpleegbaar op: [www.taalbeleid.org](http://www.taalbeleid.org).
- Centrum voor Taal en Onderwijs (2024b). “Taalcompetentie toetsen in het basisonderwijs”. Online raadpleegbaar op: <https://www.taalbeleid.be/nl/aan-de-slag/taalcompetentie-toetsen-basisonderwijs>.
- Ellis, R. & N. Shintani (2013). ‘Instructed Second Language Acquisition’. In: R. Ellis & N. Shintani, N. (red.). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London: Routledge, p. 5-28.
- Gobyn, S., E. Merchie, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Versteden, K. Van den Branden, P. Ghesquière & H. Van Keer (2019). ‘Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Loman, F. & J. Wouters (2024). ‘Meer weten, beter lezen!’. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Merchie, E. e.a. (2015). ‘Indicators for the effectiveness of professionalisation initiatives’. Gent: Universiteit Gent.
- Schiepers, M. e.a. (2020). *Volop Taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: Owl Press.

- Vanbuel, M., G. Vandommele & K. Van den Branden (2020). ‘Helpt talenbeleid taalgrenzen verleggen? Syntheserapport’. Leuven: Steunpunt OnderwijsOnderzoek.
- Viennet, R. & B. Pont (2017). ‘Education Policy Implementation: A Literature Review and Proposed Framework’. Paris: OECD Publishing.

---

## Ronde 7

Bart Droogers (a) & Ester Rekers (b)

(a) Stichting Lezen

(b) Stadkamer (bibliotheek van Zwolle)

Contact: [bdroogers@lezen.nl](mailto:bdroogers@lezen.nl)

[ester.rekers@stadkamer.nl](mailto:ester.rekers@stadkamer.nl)

## De bibliotheek als partner in het werken met rijke teksten

### 1. Inleiding

Werken met rijke teksten biedt veel mogelijkheden voor verschillende doelgroepen in het onderwijs. Op de website [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) vind je tal van voorbeelden van rijke teksten voor diverse leeftijden. In deze sessie nemen we je mee in het belang van rijke teksten voor het basis/lager onderwijs en laten we je zien welke rol de leesmedaconsultant van de bibliotheek hierbij kan spelen. Tot slot lichten we een specifiek project uit waarbinnen deze rol nader wordt ingevuld en onderzocht.

### 2. Rijke teksten

Er zijn verschillende definities van rijke teksten in omloop. Onlangs is, op initiatief van SLO, door een groep experts, onderstaande definitie geformuleerd. Deze definitie was nodig vanwege de introductie van het begrip ‘rijke teksten’ in de nieuwe kerndoelen Nederlands (SLO 2023).

*“Een rijke tekst is een authentieke, aansprekende tekst met veelzijdig en gevarieerd taalgebruik, afkomstig van een vakkundige schrijver, die de leerling uitnodigt tot nadenken, beleven en betekenis geven. De inhoud is verhelderend, origineel en/of gelaagd, en maakt het leggen van betekenisvolle verbanden binnen en tussen teksten mogelijk. De tekst helpt de leerling bij het leren over en begrijpen van zichzelf en de wereld, en draagt bij aan de uitbreiding van diens talige repertoire”.*

Een tekst die helpt bij het begrijpen van en het leren over zichzelf en de wereld helpt leerlingen om hun kennisbasis te vergroten. Een grotere kennisbasis biedt kansen voor meer leesbegrip, waarmee die kennisbasis vervolgens verder vergroot wordt (van Koeven & Smits 2021). Ook kan een rijke tekst bijdragen aan woordenschatontwikkeling, door afwisselend en veelzijdig taalgebruik. Wanneer een woord bijvoorbeeld in verschillende contexten wordt gebruikt, krijgt het voor leerlingen een meer gelaagde betekenis (Kintsch 1988). Een tekst die raakt, prikkelt en uitdaging biedt, kan de betrokkenheid van leerlingen bij het lezen vergroten, doordat ze zich persoonlijk aangesproken voelen (van den Eijnden 2021).

Jeugdliteratuur is een belangrijke bron van rijke teksten, omdat deze boeken in hoge mate voldoen aan bovenstaande definitie. Het belang van authenticiteit en herleidbaarheid maakt dat jeugdliteratuur in toenemende mate wordt ingezet in het onderwijs, zowel fragmenten als hele boeken.

### 3. De Bibliotheek *op school*

Wanneer een school ervoor kiest om intensief met rijke teksten te gaan werken, kan 'de Bibliotheek *op school*' een ondersteunende rol spelen. Dit is een bewezen effectief leesbevorderingsprogramma, waarin gemeenten, bibliotheken en scholen samenwerken met als doel de taalontwikkeling, het leesplezier en de digitale geletterdheid van kinderen te vergroten. Deze ondersteuning is niet alleen mogelijk op het vlak van collectie – er is nu eenmaal nood aan goede jeugdliteratuur – maar ook op andere vlakken. Collectie is één van de bouwstenen van het programma 'de Bibliotheek *op school*'. Hieronder geven we een aantal voorbeelden van hoe de bibliotheek, met behulp van dit programma, kan ondersteunen bij de inzet van rijke teksten in het onderwijs.

De leescoördinator van de school en de leesmediaconsulent van de bibliotheek vormen de spil van het programma. Binnen de Bibliotheek *op school* werken de leescoördinator en de leesmediaconsulent nauw samen met het schoolteam om een sterke leescultuur te bevorderen. Er wordt hiervoor een basis gelegd door structureel tijd in te ruimen voor voorlezen, vrije keuze lezen en praten over boeken. Een school die het inzetten van rijke teksten wil verwerken in het leesbeleid kan de leesmediaconsulent hierbij betrekken. Enerzijds kan deze als sparringpartner dienen, anderzijds kan zo in een vroeg stadium worden nagedacht over concrete oplossingen binnen de infrastructuur van de Bibliotheek *op school*.

Om jeugdliteratuur deel te laten uitmaken van het onderwijsleerproces moeten leerkrachten er voldoende kennis over hebben. De leesmediaconsulent kan de leesmotivatie van leerkrachten stimuleren en kan hen kennis laten maken met voorbeelden van rijke teksten uit de jeugdliteratuur.



Uiteraard kan de leesmediaconsulent ook een rol spelen bij het realiseren van een collectie jeugdboeken in de school. Dat kan gaan om het plaatsen van een basiscollectie in een schoolbibliotheek of om het opstellen van titellijsten bij door leerkrachten gekozen thema's.

#### 4. De Bibliotheek *op school* Plus

Steeds meer scholen willen rijke teksten en jeugdliteratuur een belangrijke plek geven in hun (lees)onderwijs. Meestal is het doel om het leesbegrip bij de leerlingen te vergroten, door een koppeling te maken van leesonderwijs met kennisontwikkeling door middel van wereldoriëntatie. Dat wordt ook wel “effectief onderwijs in begrijpend lezen” genoemd (Houtveen & van Steensel 2022).

Dat betekent ook dat de bibliotheek steeds vaker de vraag krijgt hoe ze daarbij kan ondersteunen. In het kader van het ‘Masterplan basisvaardigheden’ heeft Stichting Lezen de kans gekregen om de komende vier schooljaren op 100 scholen in Nederland te onderzoeken hoe de transitie naar effectief onderwijs in begrijpend lezen ondersteund kan worden door de Bibliotheek *op school*. Deze aanpak heet ‘de Bibliotheek *op school* Plus’.

Tijdens dit project met 100 scholen werken de school, de bibliotheek en een externe onderwijsadviseur intensief samen om in een periode van twee jaar het leesonderwijs opnieuw in te richten. De bouwstenen van de Bibliotheek *op school* worden hierbij gecombineerd met de uitgangspunten van de methodiek ‘Focus op het begrip’ (ontwikkeld door Hogeschool Windesheim). Het doel is om leerlingen zowel meer te motiveren voor lezen als hen beter te laten begrijpen wat ze lezen.

De leesmediaconsulent maakt binnen deze aanpak deel uit van het leesteam van de school, speelt een belangrijke rol ten aanzien van de expertise en begeleiding van leerkrachten en speelt een rol bij de samenstelling van themacollecties met rijke teksten. TaalLab NL doet tijdens dit vierjarige project onderzoek naar de aanpak, zodat na afloop inzichtelijk kan worden gemaakt op welke manier deze aanpak het meest effectief kan zijn.

Met de Bibliotheek *op school* Plus wordt een voorbeeldaanpak ontwikkeld die op de lange termijn breder ingevoerd kan worden. Het kan daarmee de basis vormen voor de verbetering van het leesonderwijs aan de hand van rijke teksten, met als uiteindelijk doel een geletterde, kansrijke jeugd.

## Referenties

- Houtveen, T. & R. van Steensel (2022). ‘De zeven pijlers van effectief onderwijs in begrijpend lezen’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kintsch, W. (1988). “The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model”. In: *Psychological Review*, 95 (2), p. 163-182.
- SLO (2023). ‘Conceptkerndoelen Nederlands en toelichtingsdocument’. Amersfoort: SLO.
- Van den Eijnden, J. (2021). ‘Leesmotivatie onder de loep’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Koeven, E. & A. Smits (2021). *Rijke taal, taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Meppel: Boom.
- Van Koeven, E. & A. Smits (2024). “Verder denken over rijke teksten”. Online raadpleegbaar op: [https://nl.linkedin.com/posts/anneke-smits-84a5aa4\\_verder-denken-over-rijke-teksten-activity-7207297473696952322-7bDM](https://nl.linkedin.com/posts/anneke-smits-84a5aa4_verder-denken-over-rijke-teksten-activity-7207297473696952322-7bDM).

---

## Ronde 8

*Ellen Vanantwerpen & Julie Petitjean*  
Centrum voor Taal en Onderwijs  
Contact: [ellen.vanantwerpen@kuleuven.be](mailto:ellen.vanantwerpen@kuleuven.be)  
[julie.petitjean@kuleuven.be](mailto:julie.petitjean@kuleuven.be)

## Aan de slag met rijke teksten in taaldiverse (of OKAN-)klassen

### 1. Rijke teksten als krachtige bron voor taal- en leesontwikkeling

Rijke teksten zijn kwaliteitsvolle teksten met een gevarieerd en uitdagend taalgebruik en een rijke, boeiende inhoud. Door het begeleid lezen en bespreken van rijke teksten breiden leerlingen hun woordenschat en wereldkennis uit, en worden ze competentere lezers.

Dit geldt ook voor nieuwkomers en leerlingen die nog volop bezig zijn met het leren van het Nederlands. Een taal leren vraagt immers om een rijk taalaanbod in een betekenisvolle context en om denkstimulerende gesprekken waar taalleerders actief aan kunnen participeren. Rijke teksten vormen hiervoor een ideaal vertrekpunt. Ze zijn motiverend en functioneel: je leest ze niet gewoon ‘om te lezen’, maar om te leren, om

te begrijpen, om te genieten, om erover in gesprek te gaan, om er iets mee te doen, enz. Net daarom zijn ze zo krachtig voor taal- en leesontwikkeling, en dus ook geschikt voor taallerende jongeren.

Toch kiezen leraren van groepen met veel taalnoden vaak voor eenvoudige, verarmde teksten. Rijke teksten zouden voor hun doelpubliek niet haalbaar zijn. In deze workshop willen we aantonen hoe dat wel kan! Met een concrete lesuitwerking rond een rijke tekst als voorbeeld, reiken we tien bouwstenen aan om rijke teksten toegankelijk te maken voor nieuwe taalleerders, zodat ze ook voor hen kunnen ingezet worden als krachtige bron voor taalleren. We baseren ons hierbij op het materiaal en de handleiding van 'Rijke teksten voor OKAN', een project van Wablieft, waarbij het CTO betrokken was.

## 2. Tien bouwstenen voor krachtige leeslessen met rijke teksten

### 2.1 *Reik noodzakelijke wereld- en woordkennis aan*

Om betekenis te kunnen geven aan een (rijke) tekst heb je voldoende achtergrondkennis over het onderwerp en woordenschatkennis nodig. In rijke teksten worden nieuwkomers heel vaak geconfronteerd met nieuwe woordenschat en met thema's en onderwerpen die niet tot hun leefwereld behoren.

Een eerste stap in het taalkrchtig werken met rijke teksten, is het vooraf aanreiken van noodzakelijke inhoudelijke kennis en woordenschat. Dit betekent niet dat je voor het lezen alle tekstinhoud uit de doeken doet. Dan vervalt uiteraard de reden om de tekst te lezen. Het betekent wel dat je via gesprekken, filmmateriaal, concrete ervaringen, foto's, linken met de thuistaal, enz. kennis en woorden aanreikt die een basis bieden om aan de rijke tekst te beginnen.

### 2.2 *Stimuleer woordenschatuitbreiding*

Rijke teksten bevatten woordenschat die vaak veel minder in de spreektaal voorkomt, maar wel belangrijk is voor de schoolloopbaan van jongeren. Focussen op woordenschatuitbreiding betekent in de eerste plaats dat je bewust interessante, zinvolle woorden uit de tekst selecteert. Niet elk woord uit de tekst moet effectief verworven worden, maar die woorden die van jou het etiket 'waardevol' krijgen, verdienen extra aandacht. Via actieve betekenisonderhandeling, duurzame visualisatie en herhaald en gespreid inoefenen, krijgen nieuwe woorden de kans om in te slijpen. Deze woordverwerving is cruciaal om de tekst te begrijpen, maar omgekeerd zorgt de rijke tekst zelf ook voor een betekenisvolle context voor nieuwe woorden. Het gaat, met andere woorden, om woordverwerving voor en door lezen. Woordleerstrategieën 'modelen' en inoefenen tijdens het samen lezen, geeft leerlingen ook houvast voor nieuwe woorden in toekomstige teksten.

### *2.3 Sta model*

Begrijpend lezen van rijke teksten veronderstelt het geïntegreerd inzetten van veel deelvvaardigheden. Ervaren lezers combineren onbewust een vermogen tot vloeiend lezen met woordenschatkennis, wereldkennis en een heel aantal leesstrategieën (voorspellen, verbinden, vragen stellen, bijsturen, hulp invoeren, enz.). Het ‘modellen’ van jouw leesgedrag helpt jonge lezers om zich die complexe vaardigheid eigen te maken.

Een leraar die toont en ‘hardop denkend’ verwoordt hoe hij/zij dat technisch lastige woord ontleedt, hoe hij/zij de betekenis van een zinsconstructie achterhaalt en linkt met voorkennis, hoe hij/zij voorspelt vanuit de titel, hoe hij/zij een antwoord vindt op verdiepende vragen of notities maakt bij de tekst, biedt grote leerkansen aan lezers die zelf nog niet over deze vaardigheden beschikken.

Het – via ‘modellen’ – overnemen van bepaalde deelaspecten van begrijpend lezen, doet geen afbreuk aan de les in begrijpend lezen; integendeel. Een les waarbij een leerkracht de tekst voorleest en dus ‘modelt’ hoe je vloeiend en met intonatie moet lezen, zorgt ervoor dat zijn/haar leerlingen die nog zwoegen op dit technische aspect van lezen, toch kunnen focussen op de inhoud terwijl ze verder groeien in vloeiend lezen.

### *2.4 Zet in op kwaliteitsvolle interactie met leerlingen*

Deze bouwsteen daagt uit om de kwantiteit en kwaliteit van je gesprekken met leerlingen voor, tijdens en na het lezen te versterken, vanuit de wetenschap dat interactie cruciaal is voor taalleren.

Kwantiteit versterken doe je door bewust na te denken over de organisatie van je lessen. Lezen in kleine groep, doordachte systemen van beurt nemen, momenten van vrij lezen, 1-op-1 ondersteunen, enz. vergroten de zo nodige spreek- en interactiekanalen van de leerlingen.

Kwaliteit versterken doe je door te praten in volwaardige zinnen, door denktijd te geven, door het gesprek non-verbaal te ondersteunen, door krachtige taalfeedback te geven en door uitdagende, denkstimulerende vragen te stellen met de nodige ondersteuning.

### *2.5 Stimuleer interactie tussen leerlingen*

Praten over wat je gelezen hebt, ondersteunt tekstbegrip en woordverwerking. Interactie tussen leerlingen zorgt voor meer spreekkansen dan een klassikaal gesprek. Krachtige gesprekken voeren over een tekst, lukt vaak niet vanzelf. Het aanleren en inzetten van goed gekozen coöperatieve werkvormen (‘structuren’) ondersteunt leerlingen in het voeren van krachtige gesprekken over wat ze gelezen hebben.

### *2.6 Zorg voor herhaling en variatie*

Herhaald en gevarieerd lezen betekent dat je met dezelfde tekst in meerdere (voor)leesbeurten aan de slag gaat met telkens een andere focus (of leesvraag). Tijdens een eerste leesbeurt wordt gefocust op de grote lijnen in het verhaal, bij een tweede leesbeurt wordt dieper ingegaan op de details om dan in een laatste leesbeurt echt in te zoomen op de boodschap van de tekst. Daarnaast kan je ook variëren in de vorm waarin de tekst aangeboden wordt: voorlezen, vertellen, luisterlezen, duolezen, zelfstandig lezen, enz. Diverse verwerkingsopdrachten na het lezen zorgen voor een nieuwe verwerkingskans van de doelwoordenschat en inhoud.

### *2.7 Laat teksten actief verwerken*

Opdat nieuwe woordenschat en leerinhoud echt zouden beklijven, volstaat het beantwoorden van vraagjes niet. Lezers moeten actief aan de slag met de inhoud en de doelwoordenschat. Dit kan door zinvolle aantekeningen te maken in de tekst of door schematische voorstellingen te maken over de tekst. Praten over de tekst met andere lezers, schrijven over wat gelezen werd, de inhoud verwerken in een rollenspel, een interview, een podcast of een concreet project, het daagt lezers uit om zich de inhoud echt eigen te maken en om te oefenen met de nieuwe woordenschat uit de tekst. Belangrijke voorwaarde: kies voor zinvolle verwerkingsopdrachten die leiden tot een concreet, functioneel eindresultaat. We lezen niet om te lezen.

### *2.8 Bied ondersteuning*

De kracht van rijke teksten zit in de uitdagende woordenschat, de rijke zinsconstructies en de boeiende inhoud. Maar daar zitten uiteraard ook net de drempels voor minder (taal)vaardige lezers. Als we de lat hoog willen leggen, dan is ondersteuning door de leerkracht cruciaal. Met passende hulp(middelen) wordt een rijke tekst wel toegankelijk voor deze groep en kunnen ook zij profiteren van de taal- en leeskracht van deze teksten.

Naast alle voorgaande didactische ondersteuning, kunnen ook digitale hulpmiddelen ingezet worden om teksten te visualiseren, te vertalen, enz., en ze zo toegankelijker te maken.

### *2.9 Zoom in en zoom uit*

Inzoomen betekent expliciet aandacht besteden aan strategieën en meer technische of vormelijke aspecten van taal. Uitzoomen betekent dat de tekst in een bredere context wordt geplaatst en dat verbanden worden gelegd met de leefwereld en de voorkennis van de lezer, met andere teksten, met leerinhouden van andere vakken, met de actualiteit, enz.

### *2.10 Reflecteer*

Reflecteren binnen leesonderwijs houdt in dat leerlingen af en toe hun leesvaardigheid vanop een afstand bekijken. Dit structureel inbouwen, leert leerlingen nadenken over het proces en het product van hun lezen. Dat is een voorwaarde om tot begrip en tot sterkere leesprestaties te komen.

### **3. Tot slot**

Deze bouwstenen staan niet geordend in volgorde van belang. Alle bouwstenen dragen bij aan het krachtig maken van leeslessen rond rijke teksten. In de workshop laten we met een concrete voorbeeldles zien hoe de verschillende principes elkaar versterken.

### **Referenties**

Vanantwerpen, E., J. Petitjean, M. Sterckx & P. Versteden (2023). “Aan de slag met rijke teksten in het (OK)AN-onderwijs. Handleiding voor leraars”. In: *Wablieft*. Online raadpleegbaar op: <https://okan.wablieft.be/handleiding-voor-leraars>.

## 2. Lerarenopleiding basisonderwijs

*Stroomleiders*

*Hilde Van den Bossche (Odisee Hogeschool, Campus Sint-Niklaas)  
Gieske Laros (de Nieuwste Pabo, Sittard)*

Suzanne van Norden  
 Iedereen kan leren schrijven  
 Contact: [ikls@xs4all.nl](mailto:ikls@xs4all.nl)

## Leren werken met tekstbesprekingen in het basisonderwijs

### 1. Inleiding

Het schrijfonderwijs op Nederlandse basisscholen is lang verwaarloosd, onder invloed van een overheersende aandacht voor lezen, het ontbreken van toetsing van dit taal-domein en een tekortschietende opleiding van leerkrachten op dit punt. Schrijven is echter een onmisbaar onderdeel van geletterdheid. Het ondersteunt leesvaardigheid en stimuleert kennisopbouw in de zaakvakken. Veel leraren vinden schrijven belangrijk en willen graag beter worden in het geven van schrijflessen. Uit onderzoek blijkt dat ze vooral worstelen met het evalueren en reviseren van kinderteksten (zie: Figuur 1). Wanneer is een tekst goed? Wie bepaalt dat? Hoe help je kinderen in verschillende leeftijdsgroepen en fasen van ontwikkeling om hun teksten te verbeteren? Moet je dat wel doen? Hoe vind je er de tijd voor? In mijn workshop bespreek ik hoe de praktijk van tekstbesprekingen een antwoord op deze vragen kan geven. Ook denk ik graag met de deelnemers na over manieren om toekomstige leerkrachten op te leiden voor het begeleiden van tekstbesprekingen in alle groepen. Daarbij is de schrijfdidactiek die ik in mijn boeken beschrijf het uitgangspunt (de Lint & van Norden 2022; van Norden 2024).



Figuur 1 – Aandacht voor schrijffasen (Inspectie van het Onderwijs 2021).



## 2. Vormen van tekstbespreking

Tekstbesprekingen zijn een centrale werkvorm binnen de meeste vormen van schrijfdidactiek. Het gaat om het op verschillende manieren bespreken van eerste versies van kinderteksten. Dat valt vaak onder de noemer ‘reviseren’ of ‘feedback geven’. In taalmethodes kwamen tekstbesprekingen tot nu toe niet veel voor of werden ze overgeslagen. Het is nog steeds gebruikelijk dat leerkrachten eerste versies van kinderteksten innemen, nakijken, voorzien van commentaar en teruggeven aan de leerlingen, die daar dan doorgaans weinig mee doen. Feedback wordt soms tijdens het schrijven gegeven aan individuele leerlingen die vastlopen. Maar het werkt veel beter om samen met kinderen tekstversies te lezen en te bespreken, en om zulke besprekingen tot een gewoonte te maken in schrijflessen. Die werkzaamheid is ook door onderzoek bevestigd (Janssen & van Weijen 2017).

Tekstbesprekingen kunnen verschillende vormen aannemen en ook verschillen in duur en intensiteit. Het gaat niet om ‘verbeteren’; het gaat om ervaren wat jouw tekst te weegbrengt en daardoor gemotiveerd raken om er eventueel iets aan te veranderen. De essentie is dat hetgeen een kind schrijft, gelezen wordt door een betrokken, vriendelijke ‘*critical friend*’, in de vorm van een leraar of een medeleerling, die vragen stelt en suggesties doet. Dat kan op een simpele manier: in tweetallen of in de kring teksten voorlezen en vragen stellen over de inhoud. Het wordt nog productiever als een leerkracht eerst in de groep demonstreert hoe je over een tekst kunt praten, aan de hand van de schrijfpdracht en op basis van respect voor het eigenaarschap van de schrijver. Hierna kunnen tweetallen dit herhalen, met hulp van duidelijke instructies. Geleidelijk aan zullen ze dit steeds zelfstandiger kunnen.

## 3. Het draait om de schrijfpdracht, maar niet alleen

Tekstbesprekingen gaan niet om fouten verbeteren, maar om reflectie op de betekenis en de bedoeling van een tekst, en hoe taalkeuzes daarbij een rol spelen. Zelfs als het maar twee zinnen zijn, en ook als de tekst samengaat met een tekening, een tekst ‘doet’ iets. We kunnen bespreken wat dan precies en of dit ook is wat de tekst moet doen. Spelfouten, foute zinnen of gekke volgordes komen daarbij vanzelf ook naar boven. Ook met heel jonge kinderen kan je hierover praten. Wat zie je voor je en wat niet? Wat snap je niet helemaal? Wat zou je er nog meer over willen weten? Wat zou de tekst overzichtelijker kunnen maken? Zulke vragen zijn aan de orde bij tekstbesprekingen, of het nu gaat om een vertellende tekst over een eigen ervaring, een feitelijke tekst over een kennisonderwerp of een meningstekst over een kwestie. Het spreekt vanzelf dat de schrijfpdracht daarbij het uitgangspunt is. Wat wilden we ook weer schrijven? Waaraan moest deze tekst ook alweer voldoen? Hoe preciezer de schrijfpdracht geformuleerd is, hoe effectiever een tekstbespreking wordt. De afgesproken criteria voor de tekst zorgen voor een focus en voorkomen dat de bespreking alle kanten opwaait.

Maar er is meer dan de opdracht. Het gaat evenzeer om wat een schrijvend kind denkt, voelt en te zeggen heeft. Als leerkrachten zichzelf aanleren hier steeds vriendelijk naar te vragen, zal dit bijdragen aan het zelfvertrouwen van kinderen op schrijfgebied.

#### **4. De rol van leerkrachten bij tekstbesprekingen**

Tekstbesprekingen organiseren en begeleiden kun je als leerkracht niet zomaar (zie blog van Norden 2024). Het zijn interactieve, en daarmee ook altijd onvoorspelbare lessen, waarin je moet weten waar je naartoe wilt en toch genoeg ruimte moet geven aan inbreng van kinderen. Wat moet een leerkracht hiervoor doen en kunnen?

Een eerste vereiste is dat je een goede, concrete schrijfopdracht ontwerpt, over een voldoende bekend en besproken onderwerp, met een concreet schrijfdoel en enkele (goed gedemonstreerde) criteria waaraan de tekst moet voldoen. Kennis over de kenmerken van verschillende genres kan leerkrachten daarbij helpen (de Lint & van Norden 2022). Ten tweede moet een leerkracht in staat zijn om klassikaal, hardop denkend, aan een groep te demonstreren hoe je over een tekst kunt nadenken en eraan kunt sleutelen. Daarbij gaat het nooit om vastliggende criteria die altijd gelden, maar om het exploreren van mogelijkheden. Binnen de grenzen van het genre en de schrijfopdracht zijn altijd verschillende keuzes mogelijk bij het schrijven.

Een derde vereiste is dat een leerkracht ruimte geeft aan vragen van medeleerlingen over de vorm en de inhoud van een tekst, en aan hun suggesties voor de schrijver. De leerkracht mag hierbij sturen, maar niet dwingen. Vanuit een grotere ervaring met teksten kan hij of zij laten zien welke mogelijkheden nog niet genoemd zijn door de kinderen zelf, en deze voorleggen aan de schrijver.

Ten vierde moet een leerkracht goed nadenken over het indelen van groepjes en tweetallen voor het zelfstandig werken aan de bespreking van eigen teksten, en hiervoor een duidelijke instructie kunnen geven. Een dergelijke samenwerking blijkt een sterk positief effect te hebben op de schrijfproducten van leerlingen, mits de samenwerking een specifiek doel heeft en goed gestructureerd is (Janssen & van Weijen 2017).

Ten slotte is gevoeligheid nodig voor de denk- en gevoelswereld van de kinderen. Een tekst blijft een persoonlijke uiting, die niet mag worden toegeëigend door de leerkracht of door medeleerlingen. In een groep die gewend is te werken met tekstbesprekingen kijkt de leerkracht tijdens het klassikale deel veel naar de schrijver van een tekst, om te checken wat die denkt, voelt en vindt.

#### **5. Studenten opleiden tot goede schrijfleerkrachten**

Tekstbesprekingen zijn geen gemakkelijke, maar wel heel leuke en effectieve lessen. Het zou mooi zijn als de lerarenopleidingen zich buigen over de vraag hoe ze studenten hierop kunnen voorbereiden. Daarvoor is het nodig om er praktijkvoorbeelden van te

zien, er in de praktijk zelf mee te oefenen en hierop te reflecteren met mentoren en medestudenten. Daarnaast is het belangrijk om inzicht te krijgen in de achterliggende visie en om de benodigde kennis over teksten en schrijfdidactiek te verwerven. Dat zal alleen mogelijk worden als schrijven een serieuzere plek krijgt in het opleidingscurriculum.

## Referenties

- De Lint, P. & S. van Norden (2022). *Wat een goede tekst! Gids voor schrijven in tien genres in het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). 'Peil. Schrijfvaardigheid. Einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2021/03/04/peil.schrijfvaardigheid-einde-speciaal-basisonderwijs>.
- Janssen, T. & D. van Weijen (2017). 'Effectief schrijfonderwijs op de basisschool. Een didactisch kader ten behoeve van landelijk peilingsonderzoek'. Amsterdam/Den Haag: Universiteit van Amsterdam en NRO.
- Van Norden, S. (2024). *Iedereen kan leren schrijven. Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van Norden, S. (2024). 'Valkuilen bij tekstbesprekingen'. Online raadpleegbaar op: <https://iedereenkanlerenschrijven.nl/2024/03/28/valkuilen-bij-tekstbesprekingen>.

## Ronde 2

*Evelien Gheeraert & Lieve Van Severen*  
*Odisee Hogeschool*  
 Contact: [evelien.gheeraert@odisee.be](mailto:evelien.gheeraert@odisee.be)  
[lieve.vanseveren@odisee.be](mailto:lieve.vanseveren@odisee.be)

## **'Kaatje Klank': longitudinaal onderzoek naar (voorbereidende) technische lees- en spelvaardigheden**

### 1. Inleiding

Het leesvaardigheidsniveau van de Vlaamse leerlingen daalt. Inzetten op kwaliteitsvol leesonderwijs is meer dan ooit een must. Dit onderzoeksproject focust op technisch

lezen, een van de fundamentele componenten van lezen. De basis voor de technische leesstart wordt al in de kleuterschool (groep 1 en groep 2) gelegd, nog voor de start van het formele leesonderwijs in het eerste leerjaar (groep 3) (Geudens e.a. 2021; Geudens e.a. 2022).

Binnen het praktijkgericht wetenschappelijk onderzoeksproject ‘Klank-Klaar voor de leesstart’ (2019-2022) en het vervolgotraject ‘Kaatje Klank in het eerste leerjaar’ (2022-2024) werd de *evidence-informed* methode ‘Kaatje Klank’ met bijhorend professionaliseringstraject ontwikkeld om in een doorgaande leerlijn van in de eerste kleuterklas tot in het eerste leerjaar in te zetten op (voorbereidend) technisch lezen (Algoet & Van Severen 2022; 2023; Van Severen e.a. 2024). In de kleuterschool wordt op een speelse en systematische manier gewerkt aan belangrijke voorspellers van het latere technisch lezen: klankbewustzijn, actieve letterkennis en *invented* spelling (Sunde e.a. 2019). Het professionaliseringstraject van het eerste leerjaar ondersteunt de leerkrachten bij het vormgeven van effectief en efficiënt aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs.

Bij de uitwerking van ‘Kaatje Klank’ werd rekening gehouden met de meest recente wetenschappelijke inzichten op het vlak van (voorbereidend) leesonderwijs (Geudens e.a. 2021; Geudens e.a. 2022; Leerpunt 2024). Zo is er onder andere aandacht voor het alzijdig verkennen van klank en letter en voor de klankverschillen tussen het Nederlands en de thuistalen van de kinderen. Er is gezorgd voor een stapsgewijze opbouw met veel herhalingskansen. De leerkracht geeft expliciete instructie en begeleidt intensief. Kinderen met meer nood aan ondersteuning krijgen extra kansen door (*p*)*reteaching*. Omdat eerder interventieonderzoek wees op het positieve effect van het stimuleren van klankbewustzijn, gecombineerd met letters en (*invented*) spelling (Geudens e.a. 2022; Stalenga e.a. 2024), werd deze keuze ook bewust in ‘Kaatje Klank’ gemaakt.

## 2. Longitudinaal onderzoek

Aan deze projecten was een onderzoekluik gekoppeld, in samenwerking met prof. Van den Broeck en dr. Eva Staels (VUB).

267 kinderen van acht scholen in Brussel en Oost-Vlaanderen namen deel aan het onderzoek. Deze kinderen werden in twee groepen verdeeld. Beide groepen werden gematcht, zodat elke groep een gelijkaardig percentage SES-kinderen had. De interventiegroep (kinderen van vijf scholen) kreeg de interventie ‘Kaatje Klank’: het gebruik van de methode en de bijhorende professionalisering in de kleuterklas, in combinatie met het professionaliseringstraject in het eerste leerjaar. Binnen de controlegroep (kinderen van drie scholen) werd op een schooleigen manier aan (voorbereidend) technisch lezen gewerkt.

Met dit onderzoek werd nagegaan wat het effect is van de interventie ‘Kaatje Klank’ op het klankbewustzijn, de actieve letterkennis, de technische leesvaardigheid en de spellingvaardigheid. Daarnaast werd onderzocht of klankbewustzijn een causale rol speelt bij de ontwikkeling van letterkennis of eerder een epifenomeen van alfabetische kennis is.

Gedurende drie opeenvolgende schooljaren werden de kinderen uit beide groepen getest in respectievelijk de tweede kleuterklas, de derde kleuterklas en het eerste leerjaar. Per schooljaar vonden drie meetmomenten plaats. Bij alle testmomenten (negen in totaal) werden het klankbewustzijn en de actieve letterkennis in kaart gebracht. Aan het einde van de derde kleuterklas en in het eerste leerjaar werd een test (*invented*) spelling afgenomen. Bij de drie meetmomenten in het eerste leerjaar werd de technische leesvaardigheid van (pseudo)woorden getest.

Het opzet van het onderzoek was uniek in Vlaanderen. Effecten werden statistisch onderzocht door tijd-invariante latente groeimodellen te construeren voor de ontwikkeling van klankbewustzijn, letterkennis en leesvaardigheid. Om de causale relatie tussen letterkennis en klankbewustzijn te onderzoeken, werd een kruiscorrelatie ‘*random intercept*-model’ geconstrueerd.

### 3. Resultaten

Uit het pilootonderzoek komen positieve indicaties voor het effect van de interventie ‘Kaatje Klank’ (op bepaalde momenten). Het gaat om effect voor wat betreft het klankbewustzijn in de tweede kleuterklas, en de klankletterkoppeling in de kleuterschool en bij de start van het eerste leerjaar. Er zijn (kleine) significante effecten voor wat betreft de technische leesvaardigheid, vooral aan het einde van het eerste leerjaar.

#### 3.1 Klankbewustzijn

De resultaten van de klankbewustzijnstests wijzen erop dat de kinderen van de interventiegroep in de tweede kleuterklas hogere scores halen dan de kinderen van de controlegroep. Vanaf de derde kleuterklas, en zeker in het eerste leerjaar, zijn er geen significante verschillen tussen de interventie- en de controlegroep meer gevonden.

Zowel in de interventie- als in de controlegroep werd vanaf de derde kleuterklas rond klankbewustzijn gewerkt. Ook de leerkrachten van de controlescholen hielden rekening met ‘wat werkt’ op het vlak van (voorbereidend) leesonderwijs. Dit zou kunnen verklaren waarom er op het vlak van klankbewustzijn vanaf de derde kleuterklas eerder weinig verschillen tussen beide groepen gevonden zijn. Daarnaast evolueert deze vaardigheid in interactie met het formele leesonderwijs in het eerste leerjaar (Geudens e.a. 2022).

### 3.2 Letterkennis

Op het vlak van actieve letterkennis merken we een significant positief effect van de interventie ‘Kaatje Klank’ in de kleuterschool en bij de start van het eerste leerjaar. Sterke klankletterkoppelingen beïnvloeden het aanvankelijk lezen positief, omdat technisch leren lezen net het leren van de koppelingen tussen lettertekens en klanken inhoudt.

Naar het einde van het eerste leerjaar toe zien we gelijkaardige resultaten in de interventie- en controlegroep. Dit lijkt logisch, omdat de meeste klankletterkoppelingen expliciet aangeleerd zijn op het einde van het formele leesonderwijs in het eerste leerjaar (*phonics*-aanpak), zowel in de interventie- als in de controlegroep.

### 3.3 Causaliteit

De resultaten van de statistische analyse geven aan dat de klankletterkoppeling het klankbewustzijn beïnvloedt en niet omgekeerd.

### 3.4 (*Invented*) spelling

Aan het einde van de derde kleuterklas is er een positief effect van de interventie ‘Kaatje Klank’ op de *invented* spelling van de kleuters. In het eerste leerjaar zijn er geen significante verschillen gevonden tussen de interventie- en controlegroep op het vlak van spelling.

### 3.5 Technische leesvaardigheid

De interventie ‘Kaatje Klank’ heeft een positief effect op de technische leesvaardigheid van (nonsens)woorden. Bij de laatste meting in het eerste leerjaar haalt de interventiegroep (weliswaar kleine) significant hogere scores.

### 3.6 Rol van SES

Alle kinderen van het onderzoek werden in drie groepen verdeeld op basis van het opleidingsniveau van de moeder. Het is opvallend dat de resultaten op de leestest van deze groepen aan het einde van het eerste leerjaar niet significant verschillen.

## 4. Conclusie

Leren lezen gebeurt vanuit een complex samenspel van deelvaardigheden die op elkaar inspelen. Dat maakt het niet gemakkelijk om het effect van de interventie ‘Kaatje Klank’ in kaart te brengen.

Dat er aan het einde van het eerste leerjaar een positief effect was op de technische leesvaardigheid, toont alvast aan dat de interventie ‘Kaatje Klank’ bijdraagt aan het leesproces. Verder zien we op verschillende leeftijden bij verschillende deelvaardigheden effecten van ‘Kaatje Klank’, die vaak ook weer verdwijnen, omdat de controlekinderen konden bijbenen. Mogelijk konden deze tijdelijke positieve effecten andere radartjes van het leesproces in gang zetten, waardoor ze aan het einde van het eerste leerjaar betere technische leesresultaten behaalden.

## 5. Praktijkimplicaties

Dit pilootproject leert ons dat *evidence-informed* werken loont en leidt tot betere resultaten (voor technische leesvaardigheid). Daarnaast toont het onderzoek aan dat klankbewustzijn alleen niet voldoende is om de motor van technisch lezen aan te zwingelen. In functie van technisch leren lezen, is de koppeling tussen klanken en letters minstens even belangrijk, zo niet belangrijker. Louter visueel of louter auditief werken is met andere woorden niet aan te raden.

Tot slot blijft het belangrijk om het brede leesplaatje voor ogen te houden. Naast (voorbereidend) technisch lezen moet ook ingezet worden op begrijpend luisteren en lezen, op leesmotivatie, op een rijke woordenschat, een ruime wereldkennis en sterke mondelinge vaardigheden.

Op zoek naar meer informatie en inspiratie? Surf dan naar <https://kaatjeklank.odisee.be>.

## Referenties

- Algoet, M. & L. Van Severen (2022). *Kaatje Klank 3<sup>de</sup> kleuterklas (deel 1). Klank klaar voor de leesstart!* Belsele: VVL.
- Algoet, M. & L. Van Severen (2023). *Kaatje Klank 3<sup>de</sup> kleuterklas (deel 2). Klank klaar voor de leesstart!* Belsele: VVL.
- Geudens, A., K. Schraeyen, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons & T. Smits (2021). ‘Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs’. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Geudens, A., K. Schraeyen, K. Bellens, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons & T. Smits (2022). ‘Les in lezen. Umbrella review van effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs’. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Leerpunt (2024). ‘Toolkit phonics aanpak’. Online raadpleegbaar op: <https://leerpunt.be>.

be/toolkit/toolkit-leren-lesgeven/phonics-aanpak.

Stalenga, M., D. Kearns, J. Bourget, N. Bayer & M. Hebert (2024). “Is Phonological-Only Instruction Helpful for Reading?: A Meta-Analysis”. In: *Scientific Studies of Reading*, 29 (1), p. 1-22.

Sunde, K., B. Furnes & K. Lundetrae (2019). “Does Introducing the Letters Faster Boost the Development of Children’s Letter Knowledge, Word Reading and Spelling in the First Year of School?”. In: *Scientific Studies of Reading*, 24 (2), p. 141-158.

Van Severen, L., M. Algoet & S. Feryn (2024). *Kaatje Klank tweede kleuterklas. Klank klaar voor de leesstart!* Belsele: VVL.

---

## Ronde 3

Jeroen Herman & Emmy Vandenbussche  
Mediawijs

Contact: [jeroen.herman@mediawijs.be](mailto:jeroen.herman@mediawijs.be)

[emmy.vandenbussche@mediawijs.be](mailto:emmy.vandenbussche@mediawijs.be)

## Mediawijsheid voor het basisonderwijs: een inkijk in mediawijsheid en *tools*

### 1. Inleiding

In het huidige digitale tijdperk, waar technologie en media een integraal onderdeel zijn van het dagelijkse leven, is het van cruciaal belang dat leraren, lerarenopleiders en leerlingen mediawijs zijn. Mediawijsheid is het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes waarmee burgers zich bewust en kritisch kunnen bewegen in een complexe, veranderende en gemediatiseerde wereld. Het is het vermogen tot actief en creatief mediagebruik, dat gericht is op maatschappelijke participatie. Het is dan ook een noodzakelijke competentie binnen het onderwijs. Voor lerarenopleiders in het basisonderwijs is het essentieel om zichzelf en toekomstige leraren goed voor te bereiden op deze uitdaging.



## 2. Mediawijsheid en het Mediawijs competentiemodel

Het Mediawijs competentiemodel is opgebouwd uit 2 competentieclusters:

1. media gebruiken;
2. media begrijpen.

Mediawijsheid omvat namelijk méér dan enkel knoppenkennis. Het is niet omdat je media kan gebruiken, dat je ook begrijpt hoe media werken en wat daarbij de kansen en risico's zijn. Omgekeerd geldt uiteraard precies hetzelfde. Elke (sub)competentie van het Mediawijs competentiedoel kan je toepassen om een mediadoel te bereiken. Alle doelen zijn even belangrijk en kunnen op zichzelf staan, maar in de praktijk lopen ze vaak door elkaar. Je kunt bijvoorbeeld een filmpje maken over de geschiedenis van frietjes, om anderen iets bij te brengen (doel: informeren). Tegelijk heb je dat filmpje zelf bedacht, bewerkt en er helemaal je eigen ding mee gedaan (doel: creëren).

## 3. Leerlijn 'Mediawijze Leraren'

De leerlijn 'Mediawijze Leraren' is specifiek gericht op het ondersteunen van leraren en toekomstige leraren in het ontwikkelen van mediawijsheid. De leerlijn bestaat uit 25 doelen, verdeeld onder de noemers "basis, informeren, verweren, amuseren, interageren en creëren". Voor elk doel werden twee subdoelen geformuleerd: professionaliseringsdoelen enerzijds en één didactisch mediawijsdoel anderzijds. Het professionaliseringsdoel geeft je iets meer inzicht in wat jij als leraar zelf kan bijleren over het mediawijze topic in kwestie. Het didactisch doel geeft dan weer aan wat er van jou verwacht wordt in de klas. We leggen per doel ook de link met volgende zaken:

- leergebieden uit het lager en kleuter onderwijs;
- sleutelcompetenties secundair onderwijs;
- DigCompEdu.

De leerlijn 'Mediawijze Leraren' is vooral een praktisch instrument voor docenten van de lerarenopleiding uit het kleuter, lager en secundair onderwijs, en voor leraren die voor de klas staan. Het is een hulpmiddel bij het invullen van het profiel van een mediawijze leraar, het ontwikkelen van een visie en beleid, en het selecteren van leerdoelen en lesinhouden.

## 4. Leerlijn 'Mediawijsheid'

Naast de leerlijn voor leraren geeft de leerlijn 'Mediawijsheid' een overzicht van de belangrijkste mediawijze leerdoelen. Ze zet op een rijtje welke mediawijze competen-

ties een ‘gemiddeld’ kind op elke leeftijd zou moeten verwerven. De leerlijn vormt op die manier zowel een houvast als een inspiratiebron om een mediawijs schoolbeleid, mediawijze lessen en mediawijze activiteiten te ontwikkelen. De leerlijn is ook opgebouwd volgens “basis, informeren, verweren, amuseren, interageren en creëren”.

De leerlijn ‘Mediawijsheid’ is in de eerste plaats bedoeld als *tool* voor leerkrachten en schoolteams in het kleuter, basis- en secundair onderwijs. Maar ze kan ook nuttig zijn voor al wie binnen een andere context met kinderen en jongeren werkt. Je kunt de leerlijn gebruiken om:

- je mediawijze visie en beleid in te vullen;
- lesinhouden en lesmaterialen te selecteren;
- mediawijze activiteiten en uitstappen te organiseren.

## 5. Enkele *tools* voor in de klas

### 5.1 *Kritikat*

Wanneer is iets waar? Denken we met ons gevoel of met ons verstand? Wie bepaalt wat waarheid is? *Kritikat* stimuleert het kritisch denken over mediaboodschappen bij kinderen uit het basisonderwijs. Kritisch reflecteren over media, boodschap en boodschapper maakt leerlingen weerbaar tegen nepnieuws. In een reeks filosofische verhalen kruipt *Kritikat* in de huid van een filosofische detectivekat en leert de kinderen op een speelse manier om feit en fictie van elkaar te onderscheiden. Er bestaat een versie voor iedere graad van het lager onderwijs. De *tool* bestaat uit verhalen en een spannende reeks vragen en denkoefeningen, waarmee je als leerkracht leert filosoferen met leerlingen. De avonturen van *Kritikat* leren kinderen denkfouten en nepnieuws herkennen. De prikkelende verhalen leren kinderen om:

- alert te zijn voor manipulatie;
- met een kritische bril mediaboodschappen te onderzoeken.

### 5.2 *De Schaal van M*

De Schaal van M biedt gratis educatief lesmateriaal voor het lager onderwijs, waarmee je een heel schooljaar lang aan de slag kunt met mediawijsheid. Heel wat mediawijze thema’s komen aan bod, zoals games, reclame, (nep)nieuws, sociale media, schermtijd en online risico’s. Met de werkboekjes werk je op eigen tempo aan de mediawijsheid van je leerlingen in het lager onderwijs. Je leerlingen maken op een speelse manier kennis met thema’s als schermtijd, cyberpesten, gamen, online privacy, reclame, emoji’s, robots, enz.

Klassen uit het vijfde en zesde leerjaar kunnen deelnemen aan de wedstrijd van De Schaal van M, en maken zo kans op de titel van meest mediawijze klas van Vlaanderen.

### 5.3 Diepgaande dossiers

Naast deze projecten biedt Mediawijs.be ook uitgebreide dossiers over uiteenlopende onderwerpen zoals cyberpesten, inclusie en privacy. Deze dossiers zijn een goede bron voor leraren(opleiders), omdat ze niet alleen theoretische achtergrondinformatie bieden, maar ook praktische tips en strategieën voor de klas. Het dossier over cyberpesten, bijvoorbeeld, geeft gedetailleerde adviezen over hoe dit probleem kan worden aangepakt binnen de schoolcontext, inclusief preventieve maatregelen en interventies

### 5.4 'Is het echt zo?' en 'HoeZoo'

Educatieve *tools* zoals 'Is het echt zo?' en HoeZoo' zijn ontwikkeld om leerlingen te helpen om kritisch na te denken over nieuws, nepnieuws en sociale media.

In 'Is het echt zo?' ga je met leerlingen, aan de hand van vier Ketnetvideo's, klasdebatten en minigames, ontdekken hoe nieuws wordt gemaakt. Ze leren hoe ze misleidende beelden en video's kunnen herkennen, welke impact artificiële intelligentie heeft, maar ook wat influencers zijn en of die wel altijd juiste informatie delen. Aan het einde van de rit kunnen ze kritisch over informatie nadenken.

In 'HoeZoo' filosofer je erop los met de luisterverhalen van HoeZoo, een bont gezelschap van ondernemende, knotsgekke dieren. Ze hebben een smartphone, discussiëren met elkaar over de laatste roddels en blijven, dankzij 'de Flaminio', op de hoogte van het laatste nieuws. Elke dag worden ze overstelpt met boodschappen. De ene keer horen ze die van een influencer, dan van een dubieuze verkoper en dan weer van een reporter. Hoe weten de dieren wat wel en niet waar is, wie ze wel en niet kunnen vertrouwen?

Voor lerarenopleiders zijn deze *tools* waardevol om toekomstige leraren te leren hoe ze hun leerlingen kunnen begeleiden in het ontwikkelen van een kritisch en bewust mediagebruik.

### 5.5 Publiville: Spelenderwijs Reclamewijsheid Ontwikkelen

Publiville is een online game die is ontworpen om kinderen te helpen reclamewijsheid te ontwikkelen. Het spel leert kinderen op een speelse manier hoe reclame werkt en hoe ze bewuster kunnen omgaan met commerciële boodschappen. Voor aankomende leraren biedt Publiville een praktisch voorbeeld van hoe complexe onderwerpen zoals reclamewijsheid toegankelijk kunnen worden gemaakt voor jonge leerlingen.

## 6. Conclusie

Mediawijs biedt een uitgebreid scala aan *tools* en projecten voor lerarenopleiders in het basisonderwijs. Deze hulpmiddelen helpen niet alleen toekomstige leraren om hun eigen mediawijsheid te ontwikkelen, maar helpen ook om de kennis van de lerarenopleiders over mediawijsheid bij te schaven. Het biedt concrete voorbeelden en strategieën om mediawijsheid effectief in het klaslokaal te integreren. Van leerlijnen en filosofische discussies tot speelse educatieve games, deze initiatieven ondersteunen een meer bewuste, kritische en creatieve omgang met media bij zowel lerarenopleiders als leraren als bij leerlingen.

## Referenties

- Mediawijs (z.d.). “Mediawijsheid”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijs.be/nl/mediawijsheid>.
- Mediawijs (z.d.). “De Schaal van M”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijs.be/project/de-schaal-van-m>.
- Mediawijs (z.d.). “Leerlijn Mediawijze Lerarenopleiding”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijs.be/leerlijn-mediawijze-lerarenopleiding>.
- Mediawijs (z.d.). “Leerlijn Mediawijsheid”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijs.be/nl/artikels/wat-de-leerlijn-mediawijsheid>.
- Mediawijs (z.d.). “Kritikat”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijs.be/tool/kritikat>.
- Mediawijs (z.d.). “Is het echt zo?”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijs.be/tool/is-het-echt-zo>.
- Mediawijs (z.d.). “HoeZoo”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijs.be/tool/hoezoo>.
- Mediawijs (z.d.). “Publville”. Online raadpleegbaar op: <https://www.mediawijs.be/tool/publville>.

*Jona Hebbrecht (a, b) & Iris Vansteelandt (b, c, d)*

*(a) Hogeschool Odisee*

*(b) Iedereen Leest*

*(c) AP Hogeschool*

*(d) Universiteit Gent*

Contact: [jona.hebbrecht@odisee.be](mailto:jona.hebbrecht@odisee.be)

[Iris.vansteelandt@iedereenleest.be](mailto:Iris.vansteelandt@iedereenleest.be)

## Effectief en motiverend leesonderwijs in beeld

### 1. Inleiding

De voorbije jaren werden heel wat inzichten verzameld over motiverend en effectief leesonderwijs. Zowel in Vlaanderen als in Nederland verschenen verschillende publicaties over de principes van krachtige leesdidactiek. Maar hoe vertaal je die effectieve didactische principes naar de praktijk? Hoe krijgen die principes vorm op klas- en schoolniveau? Hoe kunnen we leraren inspireren en ondersteunen om krachtig lees- en taalonderwijs vorm te geven? En hoe kunnen leraren in samenwerking met elkaar werken aan een doorgaande leeslijn? Veel leraren geven aan dat ze willen leren van elkaar. Niet alleen binnen de school, maar ook over scholen heen liggen er veel kansen voor continue professionalisering. Ook al is het een grote meerwaarde om over de klas- en schoolmuren te leren van elkaar, toch zorgen praktische drempels als tijd en ruimte er vaak voor dat deze initiatieven beperkt blijven en onvoldoende structureel ingebed raken in het professionaliseringsbeleid van een school. Vanuit deze behoefte werden inspirerende video's met bijhorend leermateriaal ontwikkeld voor de Iedereen Leest Academie (Iedereen Leest) en de website [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) (Taalunie), die werden ingebed in een digitale leeromgeving (Noetel e.a. 2021).

In deze tekst beschrijven we hoe leraren (in opleiding) in het kleuter-, lager en secundair onderwijs hiermee in de praktijk aan de slag kunnen gaan. Daarnaast kunnen ook schoolleiders, lerarenopleiders, pedagogische begeleiders en onderwijsadviseurs de materialen inzetten om mee het lees- en taalonderwijs in Vlaanderen en Nederland te versterken.

### 2. Principes van motiverende en effectieve leesdidactiek

Krachtig leesonderwijs is een samenspel van verschillende pijlers die elkaar beïnvloeden en die worden aangestuurd door een duurzaam leesbeleid: een stimulerende leesomge-

ving met rijke teksten, effectieve en motiverende leesdidactiek en doelgerichte leesmonitoring en feedback (Hebbrecht & Vansteelandt 2023). Inzetten op motiverende en effectieve leesdidactiek is dus essentieel om de leesvaardigheid, de leesmotivatie en het leesgedrag van leerlingen te bevorderen.



Figuur 1 – Didactische principes voor motiverend en effectief leesonderwijs (Hebbrecht & Vansteelandt 2023).

Zoals geïllustreerd in bovenstaande figuur is motiverende en effectieve leesdidactiek het resultaat van een aantal cruciale principes die elkaar onderling versterken.

1. *Zorg voor een motiverende aanpak* – Welke kansen zie je om leerlingen autonomie te geven? Hoe zorg je voor verbondenheid? Hoe vergroot je het competentiegevoel van de leerlingen?
2. *Lees in een betekenisvolle context* – Sluit het onderwerp van de tekst aan bij een thema waaraan in de klas of op school wordt gewerkt? Kun je de leesactiviteit functioneel maken? Kun je lezen met schrijven verbinden? Hoe zorg je voor transfer van de leesactiviteit naar andere vakken of naar andere activiteiten binnen en buiten de school?
3. *Maak de leesdoelen transparant voor de leerlingen* – Weten de leerlingen waarom ze een tekst gaan lezen? Zijn de leesdoelen voldoende breed? Passen het leesdoel en de leesopdracht bij de tekst?
4. *Activeer en versterk (voor)kennis* – Maak je een bewuste selectie van woorden die noodzakelijk zijn om de tekst te begrijpen? Hoe zorg je voor (voor)kennis over het onderwerp van de tekst? Is er ruimte om kennis te delen met elkaar?
5. *Geef leesinstructie* – Reik je de leerlingen kennis en vaardigheden aan in functie van ontluikende geletterdheid, technisch lezen, begrijpend lezen, leesmotivatie of leesgedrag? Kun je de verschillende leesaspecten, waar mogelijk, met elkaar verbinden? Ben je een (motiverend) rolmodel voor de leerlingen? Is er ruimte voor begeleide

- oefening en zelfstandige verwerking? Welke ondersteuning krijgen de leerlingen?
6. *Zorg voor kwaliteitsvolle interactie* – Welke open en authentieke vragen stel je om discussies in de groep uit te lokken? Stimuleren je vragen verschillende denkniveaus? Hoe zorg je voor taalruimte voor alle leerlingen? Hoe geef je leerlingen feedback over hun leesproces? Welke werkvormen stimuleren interactie tussen leerlingen voor, tijdens en na het lezen?

### 3. Opzet digitale leeromgeving rond krachtige leesdidactiek

Effectieve professionalisering vereist aandacht voor kennis, opvattingen en vaardigheden van leraren (Blömeke e.a. 2015). Daarenboven zijn zowel inhoudskenmerken als structurele kenmerken erg bepalend voor de impact van continue professionalisering (Desimone 2009; Merchie e.a. 2016). Enerzijds moet professionalisering focussen op onderzoeksgebaseerde inhoud en (vak)didactiek, met aandacht voor coherentie en eigenaarschap. Anderzijds verdienen ook structurele kenmerken de nodige aandacht, zoals actief leren, duur en collectieve participatie op school. Rekening houdend met deze kenmerken werd zowel binnen de Iedereen Leest Academie als op de website [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) een digitale leeromgeving ontwikkeld waarbij leraren (in opleiding), lerarenopleiders, schoolleiders en andere onderwijsprofessionals zich (op maat) kunnen verdiepen in krachtige leesdidactiek. Binnen deze digitale leeromgeving worden ze stapsgewijs geactiveerd via inspirerende video's van leesactiviteiten in het kleuter-, lager en secundair onderwijs, reflectievragen, kijkopdrachten, inspiratiekaarten, kijkwijzers, enz.

De aanpak van een digitale leeromgeving biedt verschillende voordelen. Zo kunnen leraren en schoolteams zich laten inspireren door inspirerende praktijkvoorbeelden en materialen, en zo op eigen tempo een gedeelde taal ontwikkelen. Bovendien nodigen de verschillende modules schoolteams uit om op een structurele manier en in een doorgaande lijn aan de slag te gaan, en zo ook aan een duurzaam leesbeleid te bouwen. De voorbeelden kunnen leraren en schoolteams bovendien inspireren om in de eigen school (sterker) te leren van elkaar. Via verschillende teksten en voorbeelden wordt de brede diversiteit geïllustreerd in het onderwijs. Daarbij komen verschillende scholen in beeld met een uiteenlopend leerlingenpubliek in verschillende onderwijscontexten.

### 4. Aan de slag met een digitale leeromgeving

Hoe ga je als lerarenopleider, leraar (in opleiding), schoolleider of pedagogisch begeleider nu aan de slag met dit materiaal om tot duurzame continue professionalisering te komen?

1. *Zet in op een collectief leerproces*

- Kijk individueel en/of als team naar de video's, wissel ervaringen uit en ga in gesprek. Wat valt je op? Wat inspireert je? Wat daagt je uit?
- Denk samen na over het belang van lezen en de kracht van effectieve leesdidactiek.
- Gebruik de kijkwijzers en inspiratiekaarten om een gedeelde taal te ontwikkelen. Wat betekent een motiverende en effectieve leesdidactiek voor jullie school?
- Maak jullie leerproces zichtbaar. Waarop zetten jullie in? Wat zijn uitdagingen, kansen en dromen?
- Werk samen aan een doorgaande leeslijn vanuit haalbare en transparante leesdoelen.

2. *Zorg voor actief leren*

- Hoe kun je de principes voor motiverende en effectieve leesdidactiek vertalen naar jouw klas- én schoolpraktijk?
- Welke initiatieven kan je als leraar of schoolteam opzetten om je leesdidactiek te versterken?
- Laat je inspireren door de leraren in de video's en bijhorende materialen, en ga in verschillende vakken met authentieke en rijke teksten aan de slag, aansluitend bij de leerinhouden. Leg linken tussen lezen en de leefwereld van de leerlingen.
- Hoe zorgen jullie voor modelgedrag? Welke teksttypes, strategieën en technieken worden expliciet aangebracht in de verschillende klassen en jaren?
- Is er tijd en ruimte om samen leesactiviteiten voor te bereiden en uit te proberen?
- Is er een veilig leerklimaat om bij elkaar te observeren, van elkaar te leren en elkaar stimulerende feedback te geven?

3. *Zorg voor tijd en ruimte*

- Geef leraren (in opleiding) de tijd om zich in de inhoud te verdiepen en zelf te experimenteren.
- Zorg, waar nodig, voor ondersteuning en houd rekening met de draagkracht van individuele leraren (in opleiding). Misschien kan een buddysysteem extra veiligheid bieden? Misschien kan een leesteam fungeren als vast aanspreekpunt?

Als je echt wilt investeren in continue professionalisering in functie van effectieve en motiverende leesdidactiek, laat individuele leraren (in opleiding) dan niet naast of los van elkaar leren, maar zorg voor tijd en ruimte om echt samen aan de slag te gaan.



## Referenties

- Blömeke, S., J.-E. Gustafsson & R. Shavelson (2015). “Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum”. In: *Zeitschrift für psychology*, 223 (1), p. 3-13.
- Desimone, L. (2009). “Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures”. In: *Educational Researcher*, 38 (3), p. 181-199.
- Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2023). *Van leerlingen lezers maken*. Leuven: Lannoo-Campus.
- Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde (2016). ‘Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?’. Gent: Universiteit Gent.
- Noetel, M., S. Griffith, O. Delaney, T. Sanders, P. Parker, B. del Pozo Cruz & C. Lonsdale (2021). “Video Improves Learning in Higher Education: A Systematic Review”. In: *Review of Educational Research*, 91 (2), p. 204-236.

## Ronde 5

Hugo van den Ende (a) & Boukje Bruins (b)  
 (a) Leesvlucht / Redactieraad rijke teksten 6-10 jaar  
 (b) Hogeschool KPZ / Redactieraad rijke teksten 10-14 jaar  
 Contact: hugo@leesvlucht.nl  
 B.Bruins@kpz.nl

## Rijke teksten, blije lezers

### 1. Inleiding

“Op papier is lezen leuk”. Met dit inzicht sloot filosoof Coen Simon in april 2024 zijn lezing af tijdens ‘Lezen Centraal’ van Stichting Lezen. Een ingekorte versie van zijn verhaal stond het weekend erna op twee pagina’s in de *NRC*.

Strikt genomen zijn we in dit digitale tijdperk meer dan ooit gaan lezen: appjes, mailtjes, chats, nieuwtjes, *push*berichten – de smartphone heeft een veelheid aan teksten binnen handbereik gebracht. Het gaat om diverse berichten die onze aandacht vragen of een reactie verwachten binnen afzienbare tijd. Er wordt voortdurend een appel gedaan op onze leesbereidheid, wat heeft geleid tot versnipperde aandacht bij het lezen. Simon bepleit dan ook een herwaardering van het lezen van wat langere (gedrukte)

teksten, omdat we als gemeenschap het vermogen om ons te concentreren op samenhangende, complexere boodschappen aan het verliezen zijn. In zijn lezing stipt hij nog een ander belangrijk aandachtspunt aan. Om niet-lezers het plezier van lezen te laten ervaren, moeten we ons eerst afvragen of mensen die niet genieten van het lezen eigenlijk wel echt lezen als ze lezen. Op papier is lezen leuk. De uitdaging voor het leesonderwijs is om dit niet alleen te onderschrijven, maar ook te laten ervaren.

In deze tekst zullen we allereerst stilstaan bij de actieve leeshouding die een inspirerende tekst van de lezer verlangt, en de beloning die deze inspanning oplevert. We belichten hoe auteurs hun lezers kunnen stimuleren om goed te lezen, en hoe leraren het leesproces kunnen bevorderen en ondersteunen. Ten slotte verwoorden we hoe lezers goed toegerust zijn om een uitdagende verhalend-informatieve tekst zelfstandig te kunnen begrijpen.

## 2. Rijke teksten vragen om actieve hersens

Als mens zijn we in staat om tijdens andere activiteiten de *socials* op onze telefoon door te nemen en te reageren, maar van de wet mogen we niet appen tijdens het autorijden of fietsen. Het lezen van een boek achter het stuur heeft nooit iemand overwogen, laat staan dat er specifiek een wet voor is geschreven. Kennelijk is er een verschil in het lezen van de telefoon of het lezen van een verhaal. Onze hersens kunnen multitasken, maar een boek vraagt onverdeelde aandacht.

Onze hersens zijn zo geprogrammeerd dat ze de wereld willen doorzien, ook als het een papieren wereld is. Dat vereist van de lezer dat die actief en aandachtig de tekst tot zich neemt om zo de hersens in staat te stellen een samenhangend en betekenisvol beeld van de opgeroepen werkelijkheid te vormen (Kintsch 1998; Houtveen 2019). Er is als het ware sprake van een impliciete afspraak tussen tekst en lezer: wil je de tekst kunnen waarderen, dan is daar meer voor nodig dan oppervlakkig lezen. In het (h)erkennen van deze voorwaarde schuilt het verschil tussen functioneel lezen en waardierend lezen: de actieve lezer is aan zet.

De auteur kan de verbeeldingskracht van de lezer stimuleren door beeldend te schrijven en de nieuwsgierigheid prikkelen door een avontuurlijk, grappig, spannend of bijzonder verhaal te bieden. Daarbij is het belangrijk om in te blijven zien dat het eigenaarschap van het (echte) lezen bij de lezer zelf ligt, en niet bij een helpende volwassene. Dat roept de vraag op of niet-lezers gemotiveerd en geactiveerd worden door (zonder meer) herhaald aanbieden van verschillende teksten.

Wat als de lezer geen beloning voelt voor de geleverde inspanning? Wat als de lezer nog nooit in een verhaalwerkelijkheid geleefd heeft die hij als prettig heeft ervaren? Op de *socials* word je gezien en ontvang je *likes*, terwijl het lezen van een boek een privéaange-

legenheid is en het lezen je niks zichtbaars oplevert. Dit inzicht biedt aanknopingspunten om de niet-lezer het echte lezen te laten ontdekken. Het lezen mag een individuele daad zijn, maar door het bespreken van wat je gelezen hebt, krijgt de papieren wereld een plek in de realiteit. Zo krijgt de lezer een kans om te checken in hoeverre hij een coherent en consistent beeld in zijn hersens heeft gevormd. Een niet-lezer kan merken hoe een tekst beroep doet op verbeeldingskracht.

Zo kan het interessant zijn om samen te bespreken wat je voor je ziet als zeerot Arie op het dek zwemles geeft aan kleine Kaat:

*“Zwemmen is niet veel meer dan net genoeg bewegen om je hoofd boven het water te houden (...). Je doet een aantal bewegingen achter elkaar, steeds weer (...). Je begint met de zwaardvis, je strekt je armen in de richting waar je naartoe wilt. Dan doe je de kikker, om vooruit te komen. Daarna zweef je als een rog door het water, om vervolgens af te sluiten als een paling die recht door het water schiet (...): zwaardvis, kikker, rog en paling; zwaardvis, kikker, rog en paling...”* (Koper 2023: 14).

### 3. Diep lezen aan de hand van verhalend-informatieve teksten

Wanneer een lezer in staat is om, door actief en aandachtig te lezen, in gedachten een beeld te vormen van verhalende teksten, dan kan zelfstandig een innerlijk correct beeld vormen bij meer zakelijk geschreven informatieve teksten nog wel een uitdaging zijn. Als je zelf gezocht hebt naar extra informatie over een onderwerp, dan helpt intrinsieke motivatie bij het actief en aandachtig lezen. Voor veel mensen geldt dat informatieve teksten nadrukkelijk eisen aan hun doorzettingsvermogen stellen.

In verhalend-informatieve teksten zit de informatie verpakt in een verhalende vorm om zo de nieuwsgierigheid en belangstelling van de lezer vast te houden. Zo'n verhalend-informatief boek motiveert een lezer met verbeeldingskracht om door te lezen en op die manier de feiten te weten te komen. Zo heeft Annet Huizing in haar bekroonde *De zweetvoetenman* (2017) gekozen voor een heel effectieve verhalende-informatieve vorm. Daders en slachtoffers, advocaten en rechters komen tot leven. Gerechtelijke uitspraken worden helder en beeldend uitgelegd zonder een te groot beroep te moeten doen op het doorzettingsvermogen van de lezer. Het grote voordeel van deze opzet is dat lezers ook losse hoofdstukken of zelfs losse fragmenten kunnen lezen, zonder de draad van het verhaal kwijt te raken.

Het is goed om te benadrukken dat verhalend-informatieve boeken allereerst informatieve boeken zijn: het verhaal dient de informatieoverdracht.

Een schrijver kan ook een realistisch verhaal willen vertellen. De lezer wordt dan ondergedompeld in een verhaalwerkelijkheid, waarvan bekend is dat feiten uit het verhaal kloppen met wat echt gebeurd is. Wanneer een auteur kiest voor een avontuurlijk ver-

haal dat op waarachtige feiten gestoeld is, dan stimuleert dat de lezer om door te lezen en alle feiten tot zich te nemen, met als voordeel dat de feiten ook al in een coherent beeld aangeboden worden. Wanneer de auteur achterin het boek een feitelijke toelichting op het verhaal geeft en de gebruikte bronnen prijsgeeft, dan is het verder aan de lezer om nog preciezer uit te zoeken hoe het zit. Een mooi voorbeeld is *Het Pungelhuis* (2020) van Annet Huizing. Dat is in de eerste plaats een vlot geschreven avontuur, maar daarnaast krijg je inzicht in de vroegere Brabantse botersmokkal, met achterin verwijzingen naar krantenknipsels, een uitzending van het tv-programma 'Andere Tijden' en een museumtip.

Bij alle informatieve teksten gaat de eigen achtergrondkennis van de lezer een belangrijke rol spelen bij het proberen begrijpen van wat er in de tekst staat. Zoals gesteld, kan bestaande achtergrondkennis van tevoren al een motiverende rol spelen voor het daadwerkelijke lezen van start gaat. Ook kan de aanwezige achtergrondkennis helpen om de inhoud van de tekst te begrijpen en om een juist beeld van het gelezene vast te houden.

Het is goed om te beseffen dat 'begrijpend lezen' een emancipatorische opdracht in zich draagt. Met elke gelezen informatieve tekst die de lezer op de juiste wijze begrepen en onthouden heeft, scherpt hij zijn achtergrondkennis aan en verbreedt/verdiept hij zijn kennis, waardoor hij in staat gesteld wordt om nieuwe kennis steeds beter in de bestaande kennis te laten nestelen.

In plaats van lessen 'begrijpend lezen' is het goed om tot een andere benadering te komen, waarbij niet de leraar of de methode, maar het diep lezen van rijke teksten in het centrum van de aandacht staat. Rijke teksten dienen, naast andere goede bronnen, het hart van ons onderwijs te vormen. Zij dienen lezers uit te nodigen om zelf meer te gaan sturen op diep begrip, zodat het begrip van basaal naar diepgaand gaat verschuiven.

*Begrijpend lezen:*

het construeren van een samenhangende, betekenisvolle mentale representatie van de informatie in de tekst. Begrip varieert op een schaal van *basaal* tot *diepgaand*.

(Van den Broeck e.a. 2021).

## Referenties

Houtveen, A., R. van Steensel & S. de la Rie (2019). 'De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs'. Online

raadpleegbaar op: <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>.

- Huizing, A. (2017). *De zweetvoetenman*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Huizing, A. (2020). *Het Pungelhuis*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Koper, P. (2023). *Water is voor vissen*. Amsterdam: Querido.
- Simon, C. (2024). “Niet-begrijpend lezen, dáárvan ga je lezen”. In: *NRC Handelsblad*. Online raadpleegbaar op: <https://www.nrc.nl/nieuws/2024/04/19/niet-begrijpend-lezen-daarvan-ga-je-lezen-a4196548>.
- Simon, C. (2024). “Op papier is lezen leuk”. In: *Stichting Lezen leescast*. Online raadpleegbaar op: <https://www.lezen.nl/publicatie/de-leescast-06-coen-simon-lezing-op-papier-is-lezen-leuk>.
- Van den Broek, P., A. Helder, C.A. Espin & M. van der Liende (2021). ‘Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland. Rapportage aan de Vaste 2e Kamer Commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen’. Leiden: Universiteit Leiden.

## Ronde 6

Claire Goriot (a), Marloes Schrijvers (b) & Wenckje Jongstra (a)  
 (a) Hogeschool KPZ, Zwolle  
 (b) Hogeschool Rotterdam  
 Contact: [c.goriot@kpz.nl](mailto:c.goriot@kpz.nl)

### Leesbevordering in het primair en voortgezet onderwijs: een literatuurstudie naar de leesbevorderingscompetenties van leraren en de leescultuur op scholen

#### 1. Het project ‘Lezen en laten lezen’

Uit recent onderzoek blijkt dat het leesbegrip en de leesmotivatie van leerlingen in het basisonderwijs opnieuw is gedaald; een trend die al meerdere jaren gesignaleerd wordt (Swart e.a. 2023). Datzelfde geldt voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (Meelissen e.a. 2023). Leraren die zelf enthousiaste lezers zijn en die op een functionele manier aandacht besteden aan lezen in de klas, kunnen de leesmotivatie en de leesvaardigheid

van leerlingen mogelijk positief beïnvloeden (o.a. McKool & Gespass 2009; van Steensel e.a. 2016). Veel (aankomende) leraren lezen echter weinig. Ook hun kennis van relevante jeugdliteratuur is beperkt (o.a. Applegate e.a. 2014; Dera 2018; Oberon & MK Onderzoek + Advies 2020). In het vierjarig RAAK-PRO onderzoeksproject ‘Lezen en laten lezen; leraren als leesbevorderaars in het PO en VO’ wordt onderzocht of de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen bevorderd kan worden door (aankomende) leraren te stimuleren om hun repertoirekennis van jeugdliteratuur te versterken, door hen aan te moedigen om meer te lezen, en door hun leesbevorderingscompetenties te ontwikkelen. Ook gaan we na wat de rol is van de leescultuur op school waarin de leraar functioneert.

Dit onderzoek is een vervolg op het onderzoek ‘Lezen en laten lezen: een ontwerp-onderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars’ (Jongstra, Goriot & Bruins 2023; Jongstra e.a. 2023). In het huidige onderzoek ligt de focus niet alleen op leraren uit het primair onderwijs, maar ook op (aankomende) leraren uit zowel het primair als het voortgezet onderwijs.

## 2. Literatuurstudie

Het project is van start gegaan met een literatuurstudie. Daarmee wilden we ten eerste inzicht krijgen in wat in de Nederlandse en internationale literatuur verstaan wordt onder de concepten ‘repertoirekennis (van leraren)’, ‘leesbevorderingscompetenties (van leraren)’ en ‘leescultuur op scholen’. Deze begrippen worden in de literatuur over leesbevordering vaak gebruikt, maar ze worden niet altijd gedefinieerd. Ten tweede wilden we inzicht krijgen in de relatie tussen deze concepten.

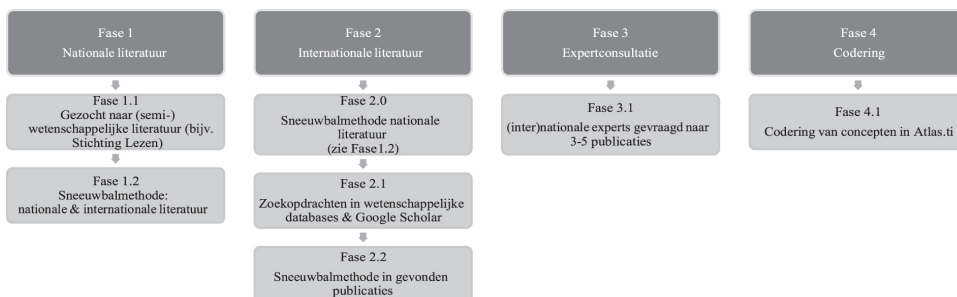
De literatuurstudie kende verschillende fases (zie: Figuur 1). In de eerste fase zochten we naar relevante nationale semiwetenschappelijke literatuur omtrent repertoirekennis, leesbevordering en leescultuur in het primair en het voortgezet onderwijs. Dit deden we om recht te doen aan de Nederlandse context waarin het onderzoek plaatsvindt. Verschillende bronnen werden doorzocht, zoals vaktijdschriften, de website van Stichting Lezen, de websites [www.lezeninhetpo.nl](http://www.lezeninhetpo.nl) en [www.lezeninhetvmbo.nl](http://www.lezeninhetvmbo.nl) en de conferentiebundels van voorgaande HSN-conferenties. Van de relevante publicaties werden de referentielijsten doorgenomen. Middels deze sneeuwbalmethode zochten we verder naar relevante nationale en internationale literatuur rondom de kernconcepten.

In de tweede fase zochten we verder naar internationale literatuur omtrent de kernconcepten. Specifiek zochten we naar Engelstalige *peer reviewed* publicaties. Publicaties vanaf 2014 werden doorzocht om een breed maar recent overzicht te krijgen van de stand van het onderzoek rond leesbevordering. Eerst analyseerden we alle artikelen die middels de sneeuwbalmethode in de eerste fase verkregen waren. Vervolgens zochten we, met een systematische zoekopdracht in wetenschappelijke databases (*ERIC*, *DOAJ*,

*Education Source, Science Direct, WorldCat*), verder naar relevante literatuur. Voor elk van de kernconcepten voerden we een aparte zoekopdracht uit. Vervolgens namen we ook de referentielijsten van de internationale artikelen door, op zoek naar meer relevante publicaties.

In de derde fase vroegen we (inter)nationale experts op het gebied van leesonderwijs om drie tot vijf publicaties te noemen rondom de concepten ‘repertoirekennis’, ‘leesbevorderingscompetenties’ en/of ‘leescultuur in de school’. Dit leverde nog drie aanvullende publicaties op die niet eerder gevonden waren.

Ten slotte werden in de vierde fase alle uit de literatuur gestedilleerde definities gecodeerd met gebruik van Atlas.ti (versie 24.1). Op die manier werd een systematisch overzicht gemaakt van de onderdelen van de kernconcepten.



Figuur 1 – Fases van de literatuurstudie.

### 3. Inzichten uit de literatuurstudie

In totaal zijn 96 publicaties doorgenomen, waarvan 48 nationaal en 48 internationaal. Van deze publicaties hadden er 44 betrekking op het primair onderwijs en 48 op het voortgezet onderwijs. Vier publicaties hadden betrekking op beide sectoren. We codeerden bottom-up: op basis van de in de literatuur genoemde definities van de kernconcepten, werden aspecten van repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en leescultuur op school vastgesteld. Na een eerste coderingsronde controleerden de eerste en tweede auteur van dit stuk de codering. Er werd nagegaan of de codes voldoende passend en sluitend waren en tevens of de quotes op de juiste wijze zijn gecodeerd. Uiteindelijk zijn 2 aspecten van ‘repertoirekennis’, 16 aspecten van ‘leesbevorderingscompetenties’ en 11 aspecten van ‘leescultuur op school’ gecodeerd (zie Tabel 1 waarin de aspecten nader toegelicht worden).

<b>Repertoirekennis</b>	
1. Op de hoogte blijven	De leraar heeft kennis van het actuele tekstaanbod voor jeugdigen. De leraar kent en gebruikt bronnen voor het vinden van nieuwe teksten.
2. Zelf lezen	De leraar leest zelf jeugdliteratuur.
<b>Leesbevorderingscompetenties</b>	
1. Belang lezen kennen en uitdragen	De leraar heeft een positieve houding t.a.v. lezen, kan verwoorden waarom lezen belangrijk is en is op de hoogte van de relatie tussen leesbevordering, leesmotivatie en leesvaardigheid.
2. Enthousiasmerend rolmodel	De leraar leest, is een zichtbare lezer en vertelt enthousiast over lezen. De leraar doet aan boekpromotie.
3. Voorlezen	De leraar leest regelmatig voor in de klas.
4. Vak(didactische) kennis en vaardigheden	De leraar heeft kennis van de deelvaardigheden van leesontwikkeling en weet hoe hij/zij die kan beïnvloeden. Ook heeft de leraar een groot repertoire aan lesmethodes, technieken en materialen om de leesontwikkeling te stimuleren.
5. Aansprekende werkvormen inzetten	De leraar zet aansprekende (eventueel digitale) werkvormen in om de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren, zoals boekenkringen.
6. Vakoverstijgend werken	De leraar kan lees- en vakonderwijs combineren.
7. Tekstkeuze, passend bij niveau	De leraar kan de tekstkeuze aanpassen naar het (lees) niveau van leerlingen en kan differentiëren tussen leerlingen met verschillende behoeften.
8. Tekstkeuze, passend bij interesse	De leraar gebruikt teksten die passen bij de interesse en de leefwereld van jeugdigen, en maakt daarbij de verbinding met de echte wereld.
9. Formatief handelen	De leraar kan doelen stellen, groei monitoren, positieve feedback geven en voortgang evalueren.
10. Autonomie bieden	De leraar biedt leerlingen keuzevrijheid in teksten om recht te doen aan de leeservaringen en leesvoorkeuren van leerlingen.
11. Competentie stimuleren	De leraar kan het zelfvertrouwen en gevoel van competentie van leerlingen stimuleren om zo hun leesmotivatie te vergroten.
12. Breed leesaanbod in de klas	Er is een breed aanbod van teksten in de klas, met verschillende genres, auteurs en onderwerpen die recht doen aan verschillen in interesses.



13. Meedoen met campagnes	De leraar heeft weet van leescampagnes en bevordert deelname.
14. Vrij lezen in de klas	Er is tijd ingeroosterd voor vrij lezen in de klas.
15. Begeleiding bij tekstkeuze	De leraar leert leerlingen hoe ze tot een passende boek- of tekstkeuze kunnen komen en bouwt die begeleiding steeds verder af.
16. Verbondenheid en interactie	De leraar zorgt voor verbondenheid en interactie omtrent lezen en stimuleert interactie tussen de leerlingen onderling.
<b>Leescultuur op school</b>	
1. Visie en schoolbreed beleid rondom leesbevordering	De school heeft een duidelijke visie op leesbevordering en de doelen die aan het leesonderwijs gesteld worden (waartoe stelt een school een leesbevorderingsbeleid op/ vindt een school leescultuur belangrijk?). Onder visie valt ook dat iedereen in de school uitdraagt dat lezen belangrijk is. Leesbevordering is onderdeel van het beleidsplan van de school en wordt ook geëvalueerd. In het beleidsplan staan concrete afspraken. De activiteiten die genoemd worden, zijn niet geïsoleerd maar vinden schoolbreed plaats.
2. Leiderschap	Er is/zijn één/meerdere leiders die zorg dragen voor het (uitdragen van) het belang van lezen binnen de school, ook door zelf te lezen.
3. Tijd en/of geld toewijzen	Er is voldoende tijd en geld beschikbaar voor leesbevordering (bijvoorbeeld: tijd in het rooster, geld voor boeken).
4. Professionalisering leraren	Er is aandacht voor professionalisering van leraren op het thema 'leesbevordering'.
5. Samenwerking met collega's	Draagvlak creëren voor leesbevordering, concrete afspraken maken over leesbevordering en vakoverstijgend (samen)werken.
6. Breed leesaanbod in de school	Een ruim en divers aanbod van teksten, bijvoorbeeld in een schoolbibliotheek of mediatheek. Het gaat hierbij ook om digitale teksten.
7. Zichtbaarheid van boeken en lezen	Lezen wordt letterlijk zichtbaar gemaakt door lezende leraren/ondersteunend personeel en inrichting van de ruimte die aantrekkelijk is om te lezen.
8. Leesprofessionals in de school	Binnen de school functies creëren die gericht zijn op leesbevordering, zoals het aanstellen van een mediathecaris en een leescoördinator.

9. Vrij lezen in de school	Op schoolbreed niveau is er aandacht en tijd voor vrij lezen.
10. Externe samenwerking	Samenwerking met bibliotheek en andere culturele instellingen.
11. Verbinding met leesopvoeding thuis	Samenwerking met ouders en bevorderen van lezen thuis.

Tabel 1 – Aspecten van de kernconcepten ‘Repertoirekennis’, ‘Leesbevorderingscompetenties’ en ‘Leescultuur op school’.

#### 4. Het vervolg

De literatuurstudie vormt het eerste deel van het vierjarig project. In de toekomst zal er verdiepend onderzoek gedaan worden naar de leesbevorderingscompetenties van (aankomende) leraren en naar de leesbevorderingspraktijken op scholen. Uiteindelijk zal er met en voor de klaspraktijk een aanpak ontwikkeld worden die als doel heeft de repertoirekennis en de leesbevorderingscompetenties van leraren te versterken. Ook zullen we onderzoeken wat het effect van deze aanpak is op de leesmotivatie, de leesfrequentie en het leesbegrip van leerlingen.

In onze presentatie op de HSN-conferentie delen we de inzichten uit de literatuurstudie en informeren we het publiek over het vervolg.

#### Referenties

- Applegate, A., M. Applegate, M. Mercantini, C. McGeehan, J. Cobb, J. DeBoy & K. Lewinski (2014). “The Peter Effect Revisited: Reading Habits and Attitudes of College Students”. In: *Literacy Research and Instruction*, 53 (3), p. 188-204.
- Dera, J. (2018). “De lezende leraar: Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134 (2), p. 146-170.
- Jongstra, W., C. Goriot & B. Bruins (2023). “Maak kennis met de professionaliseringsaanpak ‘Leraren als leesbevorderaars’”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesdertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Drongen: Skribis, p. 24-27.
- 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.
- 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.

- Meelissen, M., N. Maassen, J. Gubbels, A. van Langen, J. Valk, C. Dood, I. Derks, M. In 't Zandt & M. Wolbers (2023). 'Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht'. Twente: Universiteit Twente.
- Oberon & MK Onderzoek + advies (2020). 'Leesbevordering op de pabo: Stand van zaken 2020'. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Swart, N., J. Gubbels, M. in 't Zandt, M. Wolbers & E. Segers (2023). 'PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Steensel, R., N. van der Sande, W. Bramer & L. Arends (2016). 'Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse'. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

## Ronde 7

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

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

## Effectieve schrijfdidactiek: inzetten op krachtig modeleren

### 1. Inleiding

Schrijven is ontzettend belangrijk. Het laat leerlingen toe om deel te nemen aan de maatschappij, om te leren en om zichzelf beter te leren kennen en te ontplooiën. Toch blijkt, bijvoorbeeld uit de 'Peiling Nederlands 2018' en 'Peil 2019', dat een goede schrijfvaardigheid van lagereschoolkinderen niet als evident beschouwd kan worden. Als antwoord op de teleurstellende cijfers voor schrijfvaardigheid komen in beide peilingen 'tijd' en 'effectieve instructiekwaliteit van leraren' naar boven. Uit meta-onderzoek weten we ook hoe die effectieve instructiekwaliteit eruit moet zien. Vooral expliciete instructie over tekststructuur en schrijfstrategieën, doelen met betrekking tot het schrijfproduct, feedback van een volwassene en samen schrijven zijn cruciaal voor effectief schrijfonderwijs (Graham e.a. 2012).

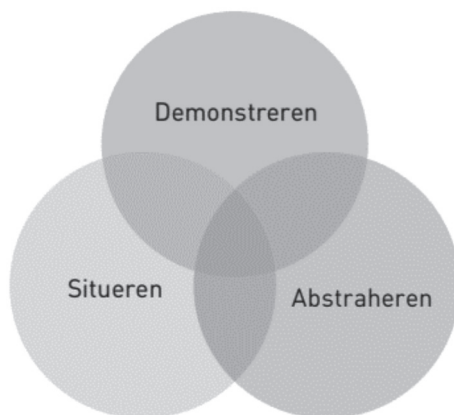
Hoewel veel onderzoek is gedaan naar effectieve schrijfdidactiek, blijkt er toch een kloof te bestaan tussen de wetenschap en de praktijk (Bouwer & Koster 2016; Koster e.a. 2017). De krachtige *evidence-based* interventies worden met andere woorden niet of te weinig ingezet tijdens de schrijflessen (Harris e.a. 2013). Tot deze vaststelling kwamen we ook in een eerder uitgevoerd praktijkgericht onderzoek ‘SOS - Schrijven op school’. Hoewel we leerkrachten in dat onderzoek uitdrukkelijk aanspoorden om in te zetten op expliciete strategie-instructie via modeleren, maakte de praktijk duidelijk dat ze enerzijds niet goed wisten welke vormen deze strategie-instructie kon aannemen en welke de kwaliteitscriteria ervan waren, en dat ze anderzijds (te) weinig vertrouwen hadden in hun didactisch handelen om hierop in te zetten. We merkten met andere woorden een onwetendheid en een grote handelingsverlegenheid op; een kloof tussen onderzoek en praktijk dus.

Vanuit deze nood aan praktijkonderzoek rond modeleren kreeg ‘Schrijven op school: krachtig modeleren’ vorm. Binnen dit onderzoek willen we niet alleen inzicht krijgen in de mogelijke vormen van strategie-instructie via modeleren, maar zetten we ook in op het coachen van leerkrachten om hun instructiekracht op dit vlak (en in de praktijk) te vergroten. Uit onderzoek blijkt immers dat, naarmate het vertrouwen in de eigen instructiekracht van leerkrachten toeneemt, ook de schrijfsresultaten van leerlingen toenemen (De Smedt e.a. 2016).

## 2. Krachtig modeleren: bestaand onderzoek

In een eerste stap onderzochten we de kwaliteitskenmerken van krachtig modeleren. Wat is modeleren binnen schrijfonderwijs en wanneer is het effectief? Het onderzoek van Schutz & Rainey (2019), *Making sense of modeling in elementary literacy instruction*, vertaald in *Modeling onder de loep, op zoek naar effectieve ingrediënten* (Bogaerds-Hazenberg & Evers-Vermeul 2020) vormde hier een interessant vertrekpunt. Uit dit praktijkgebaseerd onderzoek kwamen drie cruciale componenten van modeleren naar voren (zie ook: Figuur 1):

- a. Situeren – Leraren introduceren een leesstrategie en verbinden die aan recente leerervaringen of aan voorkennis van hun leerlingen.
- b. Demonstreren – Leraren geven een inkijkje in hun denkstappen en maken zo de belangrijkste aspecten van een leesstrategie zichtbaar.
- c. Abstraheren – Leraren nemen afstand van de directe situatie door te reflecteren op wat leerlingen aan het leren zijn. Ze koppelen het proces dus los van een specifieke taak en verhelderen op die manier wat leerlingen kunnen doen bij andere schrijftaken.



Figuur 1 – Drie componenten van modeling.

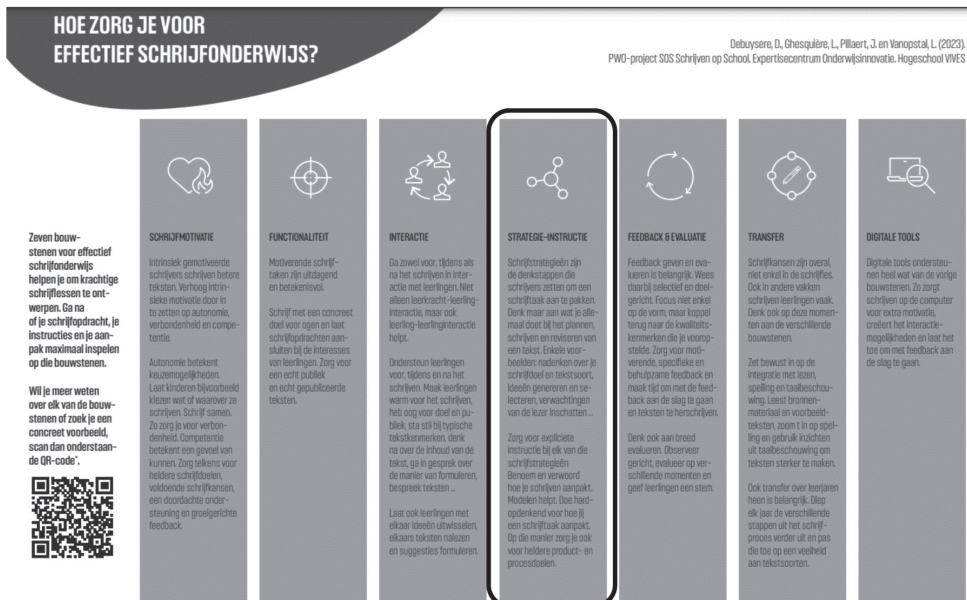
Leerkrachten schakelen continu heen en weer tussen deze drie elementen, wat van modeleren een dynamisch en geen statisch of lineair principe maakt. Verder ondersteunen leerkrachten de leerlingen initieel heel sterk, maar bouwen ze die ondersteuning gradueel af, met als eindbedoeling dat leerlingen de strategieën internaliseren en er zelfstandig mee aan de slag kunnen.

### 3. Krachtig modeleren: werkbaar en ondersteunend kader

De kwaliteitscriteria voor effectief modeleren zijn in theorie duidelijk. Maar hoe transfereren we die naar de klaspraktijk? Welke ondersteuning of *tool* hebben leerkrachten nodig om zowel de onwetendheid als de handelingsverlegenheid aan te pakken?

Via video-opnames, feedbacksessies en gerichte observaties concretiseerden we de bestaande kwaliteitskenmerken van krachtig modeleren en voegden we er extra kenmerken aan toe. Transfer bijvoorbeeld krijgt nu een prominentere plaats in het modeleerproces. We verfijnden ook de terminologie en zorgden voor concrete voorbeelden bij de schrijfstrategieën. Het resultaat is een didactisch kader en een kijkwijzer die concrete handvatten bieden om de schrijfdidactiek van leerkrachten te versterken en zo bij te dragen aan de ontwikkeling van zelfstandig schrijvende leerlingen. Het kader en de kijkwijzer staan digitaal ter beschikking op <https://vivesweb.be/taalsterkschrijvenop-school>.

Centraal in dit onderzoek staan de modeleervaardigheden van leraren als onderdeel van de bouwsteen 'strategie-instructie'. Naast deze bouwsteen zijn ook motivatie, functionaliteit, interactie, feedback en evaluatie en transfer onmisbare ingrediënten in een effectieve schrijfles. We zoomen hieronder graag even uit naar het grotere kader, opgesteld in 'SOS Schrijven op school'.



Figuur 2 – Zeven bouwstenen voor effectief schrijfonderwijs.

#### 4. Coachingtraject krachtig modeleren

Het didactisch kader en de kijkwijzer spelen in op de onwetendheid rond modeleren. Maar wat met de handelingsverlegenheid? Hoe trainen we leerkrachten zodat ze meer vertrouwen krijgen in hun instructie- en modelevaardigheden? Dit academiejaar – jaar 2 van het onderzoek – werken we een hybride professionaliseringstraject uit dat elke stap van het krachtig modeleren en de toepassing ervan toelicht. De leerkracht verdiept zich zo in de achtergronden omtrent krachtige schrijfdidactiek en modeleren, en krijgt de kans om de inzichten in de praktijk om te zetten.

Videocoaching staat in dit traject centraal, als sterk instrument voor professionalisering van vaardigheden. Een videocoachingstraject laat immers toe om theoretische inzichten te koppelen aan (de reflectie rond) het concreet handelen in de praktijk. Het versterkt niet enkel de competenties van leraren, maar bevordert ook de reflectiecultuur in de school en zorgt ervoor dat leerkrachten door het bekijken en bespreken van elkaars beeldmateriaal een gemeenschappelijke taal ontwikkelen voor het uitwisselen van ervaringen en het samen werken aan krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs.

## Referenties

- Bouwer, R. & M. Koster (2016). *Schrijfonderzoek naar het klaslokaal. De effecten van Tekster, een nieuw ontwikkeld lesprogramma voor leerlingen in het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht. [Proefschrift].
- De Smedt, F., 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.
- Graham, S., K. Harris, B. Fink & C. MacArthur (2001). “Teacher efficacy in writing: a construct validation with primary grade teachers”. In: *Scientific Studies of Reading*, 5 (2), p. 177-202.
- Graham, S., D. McKeown, S. Kiuahara & K. Harris (2012). “A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades”. In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 879-896.
- Harris, K., S. Graham, B. Friedlander & E. Laud (2013). “Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how”. In: *The Reading Teacher*, 66 (7), p. 536-542.
- Schutz, K. & E. Rainey (2019). “Making sense of modeling in elementary literacy instruction”. In: *The Reading Teacher*, 73 (4), p. 443-451.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming (2019). ‘Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018’. Online raadpleegbaar op: [https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure\\_Nederlands\\_BaO\\_2018\\_DEF.pdf](https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_Nederlands_BaO_2018_DEF.pdf).

## Ronde 8

Eefje Wilmsen & Michelle Bervoets  
 Fontys Educatie  
 Contact: [e.wilmsen@fontys.nl](mailto:e.wilmsen@fontys.nl)  
[m.bervoetsvanleeuwen@fontys.nl](mailto:m.bervoetsvanleeuwen@fontys.nl)

## Effectief begrijpend leesonderwijs in de opleiding en de beroepspraktijk

Hoe neem je de studenten mee in goed begrijpend leesonderwijs? En hoe leer je ze om dit om te zetten naar hun eigen praktijk? In deze interactieve parallelsessie nemen we u

mee langs de factoren die van invloed zijn bij lezen met begrip en het goed vormgeven van onderwijs in begrijpend lezen. We kijken hierbij, vanuit wetenschappelijke basis, naar de praktijk op de lerarenopleiding en de praktijk in het primair onderwijs. Wat geef je de studenten mee? Wat hebben zij nodig om het onderwijs goed en betekenisvol vorm te kunnen geven? Hoe komen ze tot kennisopbouw, tot de diepere laag van de tekst en de boodschap van de schrijver zonder het onderwijs vorm te geven in losstaande lessen?

Na deze sessie heeft u kennis en *tools* in handen om het onderwijsaanbod te versterken en ideeën om begrijpend lezen te integreren in het onderwijs.



### **3. Lerarenopleiding secundair/ voortgezet onderwijs**

*Stroomleiders*

*Tamara Bollaert (Arteveldehogeschool, Gent)*  
*Petra Poelmans (Hogeschool Rotterdam)*

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

## **Connecterend presenteren: nuttige tips en technieken**

### **1. Situering**

Studenten moeten over een onderzoek, een project, een idee, enz. mondeling exact en overtuigend communiceren. Dat lukt vaak niet goed. Vaak zijn studenten niet goed voorbereid, proberen ze de inhoud die ze vanbuiten hebben geleerd zo snel mogelijk af te rammelen, gebruiken ze geen overtuigende en duidelijke slides, spreken ze te stil en enkel voor zichzelf, en brengen ze een verwarrende brok informatie naar voren. Hoewel jongeren in onze tijd vaak mondig lijken, ondervinden ze vaak angst als ze voor een publiek moeten spreken. Die angst verlamt hen. Als toehoorders luisteren en kijken naar een zenuwachtige, weinig overtuigende spreker en een slordige presentatie, kunnen ze hun aandacht niet houden, en begrijpen ze de boodschap niet.

### **2. De spreker en de toehoorder**

Je presenteert niet voor jezelf, maar voor iemand anders. Jij kent wel de inhoud van je presentatie, maar de anderen kennen die niet. Bij een presentatie gaat het er niet om wat je zegt, maar wat het publiek hoort, begrijpt, onthoudt en later kan benutten. Voor een overtuigende, geloofwaardige presentatie is er een hechte connectie nodig tussen de spreker en de toehoorders. Pas als die connectie plaatsvindt, is een presentatie geslaagd en is het belangrijkste communicatiedoel bereikt. Dan pas zal de boodschap volledig begrepen worden en kan de inhoud ervan toegepast worden.

### **3. Connectie is de sleutel tot spreesucces**

#### *3.1 Verbinding met het publiek*

Connecterend presenteren gaat verder dan enkel informatie overbrengen. Het gaat erom dat een emotionele en intellectuele connectie tot stand wordt gebracht met het publiek. Als een spreker tijdens een presentatie streeft naar verbinding met het publiek via een overtuigende inhoud, een duidelijke structuur, de gepaste taal, het correcte beeld en een open lichaamstaal zal de spreker betrokkenheid opwekken, en krachtig,

effectief en connecterend presenteren. Die connectie zorgt ervoor dat de inhoud van de presentatie beter begrepen wordt, langer in de gedachten van de toehoorders blijft en de theorie en de adviezen uit de presentatie vlot en correct in de praktijk worden omgezet.

Connectie vindt plaats als de spreker op voorhand achterhaalt wie zijn publiek zal zijn, wat de achtergrondkennis en de verwachtingen zijn, en in welke context de presentatie zal plaatsvinden. Sprekers connecteren dus met de toehoorders als ze zich inleven in de wereld van de toehoorders en ze de presentatie vanuit hun kant bekijken.

### 3.2 *Connectie via inhoud*

Sprekers verbinden zich met toehoorders via de inhoud. Als een verhaal of een betoog wordt gebracht dat de toehoorders boeit, met voorbeelden die voor hen herkenbaar zijn, start de connectie tussen beide partijen.

### 3.3 *Connectie via structuur*

De luisteraars voelen zich verbonden als het mondelinge betoog duidelijk en goed gestructureerd is. Bij een glashelder opgebouwde en ondubbelzinnig geordende boodschap zal de luisteraar langer de aandacht houden en meer onthouden.

### 3.4 *Connectie via taal*

De spreker verbindt zich met de luisteraar als die een taal spreekt die te begrijpen is voor alle toehoorders. Als het publiek bestaat uit studenten die niet op de hoogte zijn van vaktermen, worden die eerst grondig uitgelegd. Tijdens presentaties worden geen dialect- of streekwoorden gebruikt als de toehoorders niet tot die dialectgroep of streek behoren. Een toehoorder uit Nederland interpreteert *lopen* en *kleed* anders dan iemand uit België. Iemand uit Belgisch-Limburg begrijpt een West-Vlaming niet als die spreekt over [*poer*], [*zoet*] of [*tjooln*]. Daarenboven toont de spreker respect voor de luisteraar als die zorg besteedt aan de juiste taal en de verzorgde uitspraak, zodat alle toehoorders alle woorden begrijpen. Het blijft wel van belang dat de spreker authentiek spreekt en zichzelf blijft om geloofwaardig over te komen.

Toehoorders willen zich niet enkel figuurlijk, maar ook letterlijk aangesproken voelen (*Hebben jullie [...]?*; *Vast en zeker merkt u op [...]*) om gefocust en geïnteresseerd te blijven. Door te connecteren via taal – figuurlijk en letterlijk – zal de inhoud van de presentatie beter verstaan en begrepen worden. Als de presentatie online plaatsvindt, dan zal de spreker duidelijk en helder verklaren waar de luisteraar welke informatie zal opmerken (*Op de tabel links onderaan ziet u een tabel met [...] en de blauwe cijfers in die tabel duiden [...] aan, de oranje zeggen dan iets meer over [...]*).

### *3.5 Connectie via slide en beeld op slide*

Onzorgvuldig opgemaakte, onrustige, overvolle slides met veel taal- en stijlfouten leiden de toehoorder af van de spreker. De connectie 'spreker-toehoorder' is ineens verbroken. De slides moeten zo gelay-out zijn dat ze de spreker ondersteunen in de presentatie: correct, duidelijk en niet overladen. De slide en de spreker zijn één: ze steunen elkaar.

Voldoende en juiste beelden (foto's, grafieken, tabellen) op slides versterken de boodschap en vereenvoudigen complexe informatie. Er worden beelden gekozen waarvan de spreker weet dat ze het publiek zullen aanspreken en waardoor een vierdubbele connectie bereikt wordt: 'spreker-inhoud-beelden-toehoorder'.

Bij een online presentatie moet de achtergrond van de spreker rustig en neutraal zijn en mag die niet de aandacht van de online toehoorder trekken.

### *3.6 Connectie via lichaamstaal, ook online*

Tot slot bereiken de sprekers de toehoorders beter als ze tonen dat zij in hen geïnteresseerd zijn. Die belangstelling tonen ze door een open lichaamshouding. Onder andere zullen dynamische uitspraak, oogcontact, open en ondersteunende hand- en armgebaren, een gemeende glimlach en stappen in de richting van het publiek zorgen voor meer verbinding, meer contact en meer succes. Ook bij een online presentatie is een open lichaamstaal essentieel. Zelfs al zijn de spreker en de toehoorders niet in eenzelfde lokaal aanwezig en zien ze elkaar enkel via een onpersoonlijk scherm, ook dan hanteert de spreker een open lichaamstaal. Tijdens een online spreek- en luistermoment spreekt de spreker extra dynamisch, kijkt die heel uitdrukkelijk in de webcam, beweegt die het bovenlichaam soms en zijn de ondersteunende handgebaren duidelijk zichtbaar.

## **4. Noodzaak ondersteuning voor studenten en voor begeleidende lesgevers**

Studenten hebben houvast nodig als ze beginnen te presenteren. Gaandeweg leren ze presenteren en krijgen ze meer zelfvertrouwen, maar ze moeten wel van in het begin nuttige kapstokken in de vorm van checklists krijgen.

Lesgevers die studenten coachen bij spreekopdrachten 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.

## 5. Interactieve lezing

Tijdens een interactieve lezing ontdekken we samen wat de kenmerken zijn van een overtuigende en sterke spreker, en van een duidelijke presentatie. De deelnemers bespreken hun ervaringen met elkaar, niet enkel over fysieke, maar ook over online presentaties.

Tijdens de lezing deel ik ook mijn eigen ervaringen in het begeleiden van spreekoefeningen. In kleine groepen, waar ik meer tijd ter beschikking heb, start ik met eenvoudige improvisatieoefeningen, waarbij bij elke spreekopdracht de mening en impressie van de aanwezige toehoorders – de andere studenten – worden gevraagd. Door de vele peerassessments krijgen de sprekende studenten meer inzicht in hun spreekvaardigheid. In kleine groepen werk ik geleidelijk aan toe van een korte spreekimprovisatie in een klaslokaal naar een grote publiekelijke presentatie voor een ruimer publiek met buitenstaanders.

In grote groepen is er maar één spreekoefening (soms twee), waar ook de peers, de medestudenten, hun mening geven.

Het geven van een presentatie is leerrijk, maar het kritisch beluisteren van een spreker en het verwoorden van spreekfouten van anderen met behulp van een checklist, is minstens even nuttig.

Tijdens de lezing wordt een spreekwijzer uitgedeeld met tips voor een connecterende presentatie, die zowel offline als online kan plaatsvinden.

Doelgroep van de lezing zijn lesgevers die studenten of leerlingen begeleiden bij presentaties en lesgevers die zelf veel presenteren.

## Referenties

Pollefliet, L. (2021). *Bij wijze van spreken. Het standaardwerk voor mondelinge communicatie*. Gent: Owl Press.

Marloes Schrijvers  
Hogeschool Rotterdam  
Contact: [m.s.t.schrijvers@hr.nl](mailto:m.s.t.schrijvers@hr.nl)

## Focus op lezen: leesbevordering bij leraren Nederlands in opleiding

### 1. Inleiding

Studenten aan de lerarenopleiding Nederlands aan de Hogeschool Rotterdam laten vaak een grote passie zien voor het beroep van leraar Nederlands, maar een aanzienlijke groep leest desondanks weinig fictie en literatuur of heeft het lezen pas net ontdekt. Deze studenten hebben dus beperkte ervaring met actuele (jeugd- en *young adult*-)literatuur, terwijl kennis daarvan en jezelf ontwikkelen als literair lezer essentieel is voor aankomende leraren Nederlands. Leraren fungeren immers als rolmodellen voor hun leerlingen. Ze kunnen het leesplezier, de leesmotivatie, het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen stimuleren als ze zelf enthousiaste lezers zijn, over veel repertoirekennis beschikken en met leerlingen de dialoog over lezen aan kunnen gaan (zie o.a. Applegate & Applegate 2004; Kelley & Clausen-Grace 2009; McKool & Gespass 2009; Burgess e.a. 2011; Applegate e.a. 2014; Merga 2015). Om het leesgedrag van aankomende leraren te stimuleren, zijn in het project ‘Focus op lezen’ daarom verschillende leesbevorderingsinitiatieven aan de lerarenopleiding Nederlands opgezet. In deze bijdrage bekijken we wat wel en wat niet werkt om het lezen bij onze studenten te bevorderen.

### 2. Wat vooraf ging

‘Focus op lezen’ ging van start met gesprekken met studenten en collega’s, die inzicht gaven in de problematiek, wensen en behoeften rondom het leesgedrag van studenten en het fictiecurriculum (zie: Schrijvers 2022; 2023). Nadat op basis hiervan leesbevorderingsinitiatieven werden ontwikkeld, is bij de eerstejaarsstudenten van cohort 2023-2024 ( $n = 108$ ) een voormeting gedaan om onder meer hun leesgedrag, leesmotivatie en repertoirekennis in kaart te brengen (voor details over meetinstrumenten en resultaten, zie: Schrijvers 2024). Hieruit kwam een gemengd beeld naar voren. Enerzijds geven startende studenten aan behoorlijk intrinsiek gemotiveerd te zijn om te lezen en maken ze regelmatig tijd vrij om te lezen. Ze vinden lezen meestal ook plezierig en zijn betrokken bij wat ze lezen. Anderzijds typeert een kwart van de studenten zichzelf als

‘niet-lezer’ en heeft ongeveer de helft van de onderzoeksgroep het lezen recentelijk pas (her)ontdekt. Deze groep heeft dus weinig boekenbagage. Maar 27% van de studenten typeert zichzelf als echte lezer. Daarnaast geeft ongeveer de helft aan vooral boeken in hetzelfde genre, van eenzelfde auteur of in dezelfde series te lezen – weinig gevarieerd dus. Uit een auteursherkenningstest (Schrijvers e.a. 2016) blijkt bovendien dat een kwart van de studenten een zeer beperkte repertoirekennis heeft. Omdat een auteursherkenningstest een betrouwbare indicatie is van leesfrequentie (Brysbaert e.a. 2020), ondersteunt dit de bevinding dat een aanzienlijke groep van de startende studenten weinig leest.

Reden genoeg dus om aan de slag te gaan met leesbevordering bij onze studenten. De eerstejaarsstudenten volgden lessen Fictie die waren aangepast en verrijkt vanuit de volgende speerpunten (voor een uitgebreidere uitwerking, zie Schrijvers 2023):

1. docenten enthousiasmeren studenten voor het lezen van fictie tijdens de les (leestips uitwisselen, *sneak preview* naar het volgende te lezen werk, dialogische en creatieve verwerkingsvormen);
2. docenten en studenten besteden expliciete aandacht aan de ontwikkeling van literaire competentie, vanaf het eerste intakegesprek (waar sta je nu als lezer en hoe wil en moet je je ontwikkelen?);
3. docenten en studenten besteden expliciete aandacht aan de rol van zelfregulatie bij lezen (hoe kom je tot lezen, hoe wordt lezen routine en wat zijn hiervoor je goede voornemens?).

Daarnaast ontplooiden we leesbevorderingsinitiatieven die (buiten de herziene lessen Fictie) gericht waren op alle studenten aan de opleiding. Hierbij waren onderstaande principes leidend:

1. docenten dragen voortdurend enthousiasme voor lezen uit;
2. boeken worden fysiek meer zichtbaar op locatie;
3. de opleiding faciliteert tijd en een fijne plek om te lezen;
4. docenten organiseren extracurriculaire leesbevorderingsactiviteiten.

De onderzoeksperiode liep van augustus 2023 tot februari 2024 en werd afgesloten met metingen en evaluaties.

### 3. Wat werkt niet optimaal?

In maart 2023 is een vragenlijst uitgezet onder alle studenten aan de opleiding om de leesbevorderingsinitiatieven buiten de lessen Fictie te evalueren. De respons was beperkt: 96 studenten (= ca. 40%) vulden de vragenlijst volledig in. Deze meting geeft

vooral inzicht in wat volgens studenten niet werkt om lezen te bevorderen. Over onderstaande initiatieven oordelen studenten neutraal tot negatief:

- *Leestips via het Instagram-account van de opleiding.* Studenten kennen het account überhaupt niet of vinden de tips niet aantrekkelijk.
- *Boekpromotie in het gebouw met bijvoorbeeld flyers en posters.* Studenten geven aan deze vormen van boekpromotie zelden tegen te komen en niet inspirerend te vinden.
- *Zichtbaarheid van boeken in het gebouw.* Enerzijds geven de respondenten aan slechts sporadisch in de mini-bibs te kijken en hieruit zelden een boek mee te nemen, anderzijds raken de kastjes wel leeg en moeten ze regelmatig worden aangevuld.
- *Ingeeroosterde leesuurtes voor eerstejaarsstudenten.* Studenten geven aan hier maar soms aan deel te nemen, wat overeenkomt met de bevindingen van de begeleidende docenten. Vooral bij leesuurtes aan de randen van de dag is de opkomst laag. Bovendien is lezen in een klaslokaal met houten tafels en stoelen weinig uitnodigend, aldus deze student: “Tip: een lokaal ombouwen tot leesruimte, waar het stil moet zijn. We hebben een huiskamer nodig! Met een lekker haardje en een bank”.
- *Extracurriculaire leesbevorderende activiteiten.* Slechts een klein aantal studenten doet mee met de leesclub van de opleiding en veelal zijn het studenten die sowieso graag lezen. Studenten nemen niet deel aan literaire activiteiten omdat ze volle lesroosters of veel reistijd hebben, of omdat ze vinden dat de activiteiten in bestaande vakken moeten worden geïntegreerd en zo meetellen voor studiepunten.

Voor sommige tegenvallende oordelen is een eenvoudige verklaring te vinden: het Instagram-account is te onbekend en dient gepromoot te worden, en de boekpromotie in het gebouw kwam ten tijde van het project nauwelijks van de grond omdat het in een grote onderwijsinstelling niet eenvoudig blijkt om iets simpels als een grote boekenkast neer te zetten – laat staan om een lokaal om te bouwen tot leesruimte. Voor zulke initiatieven is dus meer tijd en aandacht nodig.

#### 4. Wat werkt wel?

Over andere initiatieven buiten de lessen Fictie zijn de studenten beduidend enthousiaster. Ze waarderen leestips van docenten bij verschillende vakken en in hun e-mailhandtekening, waarin docenten hun laatst gelezen boek opnemen. Wel lijkt overdaad te kunnen schaden, zegt een student: “De aanvullende leestips zijn heel fijn en mooi, maar het voelt als ‘nog meer’ en dat is eigenlijk zonde”. Studenten die wel deelnemen aan extracurriculaire literaire activiteiten oordelen daarover positief, zo blijkt uit uitspraken over auteursbezoeken en de leesclub. Ook reageerden studenten en docenten positief op de organisatie van ‘BookFest’, waar zij gedurende een middag op een informele manier – met koffie en koekjes in het café van de opleiding – met elkaar over meegebrachte boeken in gesprek gingen, deelnamen aan een boekenbingo en boeken konden ruilen.



De ervaringen met leesbevorderingsinitiatieven buiten de lessen Fictie zijn dus behoorlijk gevarieerd. Bij de vernieuwde lessen Fictie zijn de uitkomsten eenduidiger – en positiever. Vijf docenten hebben deze lessen gegeven aan zo'n 100 studenten. Uit logboekjes die docenten na afloop van elke les invulden, blijkt dat de interventies in deze lessen over het algemeen zijn geïmplementeerd zoals gepland, en dat dit nauwelijks extra tijd en moeite heeft gekost. De effecten van deze lessen zijn geanalyseerd met een *repeated measures*-design, omdat er vanwege de vaste curriculumplanning geen goed vergelijkbare controlegroep kon zijn. Tabel 1 toont de variabelen waarvoor, bij de nameting, een stijging werd waargenomen ten opzichte van de voormeting.

Variabele	Schaal	Verskil	Statistische toetsing
Leesplezier (Van Tuijl & Gijssel 2015)	1 tot 4	+ 0,2	$F(1) = 15.56, p < .001$
Leestijd (Smits & Van Koeven 2013)	1 tot 4	+ 0,6	$F(1) = 76.53, p < .001$
Betrokkenheid (Green & Brock 2000)	1 tot 4	+ 0,1	$F(1) = 17.04, p < .001$
Leesvermijding (Van Tuijl & Gijssel 2015)	1 tot 4	- 0,1	$F(1) = 7.42, p = .008$
Repertoirekennis (Schrijvers e.a. 2016)	-40 tot + 40	+ 1,7	$F(1) = 13.42, p < .001$

Tabel 1 – Significante verschillen tussen voor- en nameting.

In de leesmotivatie (De Naeghel e.a. 2012) van studenten is geen verschil gevonden. Wellicht was hier sprake van een plafondeffect. Ook weten we niet tot welke resultaten de oorspronkelijke lessen Fictie zouden hebben geleid en kunnen we de huidige resultaten zonder controlegroep niet met zekerheid aan de verrijkte lessen toeschrijven. Toch geven deze cijfers een indicatie dat de verrijkingen positieve effecten kunnen hebben, in gemiddeld slechts twaalf lessen van 100 minuten. Bovendien typeren, na afloop, minder studenten zichzelf als 'niet-lezer' (zie: Tabel 2).

Typering	Voor	Na
Niet-lezer: leest nu weinig tot geen boeken	24%	9%
Herstellende lezer: is recent begonnen meer te lezen	26%	30%
Herstelde lezer: las een tijd weinig, maar al minstens een jaar wel weer	24%	37%
Lezer: heeft altijd (vrij) veel boeken gelezen	27%	24%

Tabel 2 – Typering als lezer bij voor- en nameting.

## 5. Besluit

Hoewel niet alle initiatieven positief zijn geëvalueerd, laat 'Focus op lezen' zien dat het fictiecurriculum van de lerarenopleiding Nederlands met relatief kleine ingrepen verrijkt kan worden. Zet tijdens het onderwijs in op enthousiasmeren voor fictie en schenk expliciete aandacht aan de ontwikkeling van literaire competentie en zelfregulatie bij het lezen. Ook initiatieven buiten het curriculum, zoals boekentips door docenten en de organisatie van informele boekactiviteiten, kunnen leesbevorderend werken. Al met al heeft 'Focus op lezen' bruikbare interventies opgeleverd om een leescultuur te creëren en alle studenten te verleiden om lezers te worden.

## Referenties

- Applegate, A. & M. Applegate (2004). "The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers". In: *The reading teacher*, 57 (6), p. 554-563.
- Applegate, A., M. Applegate, M. Mercantini, C. McGeehan, J. Cobb, J. DeBoy, V. Modla & K. Lewinski (2014). "The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students". In: *Literacy research and instruction*, 53 (3), p. 188-204.
- Brysbaert, M., L. Sui, N. Dirix & F. Hintz (2020). "Dutch Author Recognition Test". In: *Journal of Cognition*, 3 (1), p. 6.
- Burgess, S., S. Sargant, 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.
- De Naeghel, J., 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.
- Green, M. & T. Brock (2000). "The role of transportation in the persuasiveness of public narratives". In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 79 (5), p. 701-721.
- Kelley, M. & N. Clausen Grace (2009). "Facilitating engagement by differentiating independent reading". In: *The Reading Teacher*, 63 (4), p. 313-318.
- 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.
- Merga, M. (2015). "'She knows what I like': Student-generated best-practice statements for encouraging recreational book reading in adolescents". In: *Australian Journal of Education*, 59 (1), p. 35-50.

- 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. (2023). "Laat de leraar lezen! Leesbevordering bij de lerarenopleiding Nederlands". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red). *Zesendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 83-88.
- Schrijvers, M. (2024). "Is de aankomende leraar Nederlands een lezer? Belezeneid, leesgedrag en literaire competentie van startende studenten aan een tweedegraadslerarenopleiding Nederlands". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 140 (2), p. 136-161.
- 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.
- 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.
- Van Tuijl, C. & M. Gijssel (2015). "Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding". In: *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54 (2), p. 60-73.

---

## Ronde 3

Dennis Van der Kuylen (a) & Iris Van Duffel (b)

(a) Vlaamse Hogescholenraad

(b) Sint-Ritacollege

Contact: [dennis.vanderkuylen@vlaamsehogescholenraad.be](mailto:dennis.vanderkuylen@vlaamsehogescholenraad.be)

## Rijke tekst, rijke les. Een rijke les met [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org)

### 1. Inleiding

"Mag het wat meer zijn?" is een vraag die niet alleen bij je favoriete slager op zijn plaats is. Het is ook zowat de sterkste motor voor uitdagende(re) lessen op school. Net als bij je slager, haal je kwaliteit in huis, en deze keer in vorm van rijke teksten. Het kost je misschien een tikkeltje meer, maar bevat ook wel meer smaak.

Ook al biedt de gemiddelde supermarkt geen vreselijk slechte koopwaar aan, wij pleiten graag voor kwaliteit. Maar... waar vind je die dan? Wat is dan precies het verschil

met de supermarkt? En waarom zouden we voor het alternatief kiezen? Vergeef ons lezer, dat we de parallellen tussen de voedings- en tekstindustrie nog één alinea verder drijven. De conclusies van *De mens is een plofkip* (een uitstekend boek van Teun van de Keuken overigens) lijken namelijk ook van toepassing op wat we zien in ons (taal) onderwijs. Echt voedsel – laat het ons ‘leesvoer’ noemen – heeft “de afgelopen decennia plaatsgemaakt voor zwaar bewerkt fabrieksvoer zonder enige voedingswaarde” (Van de Keuken 2024). Zo zien we dat er via een uitgekende receptuur en slimme marketing veel van verkocht wordt, maar met een hoge maatschappelijke kost tot gevolg.

## 2. Rijke teksten smaken naar meer

Maar al te gemakkelijk bieden we hapklare brokken aan, die van de belangrijkste voedingswaarde zijn ontdaan. ‘Arme’ teksten zijn dan ook vaak terug te vinden in ons onderwijs. Meestal zijn het aangepaste of sterk vereenvoudigde teksten. Ze zijn geschreven of bewerkt voor één doelpubliek en lokken niet meteen veel uit. Zo wordt er weinig beroep gedaan op de wereldkennis en wordt de woordenschat niet uitgebreid. Daarnaast streven arme teksten veelal slechts één doel na, zoals het omcirkelen van signaalwoorden of bewijzen dat de kernzin van de alinea meestal helemaal vooraan of achteraan staat.

Maar dat klopt niet altijd. In deze tekst is dat al niet het geval. En zo valt een hele theorie in duigen. Staat hier de kernzin wel op de juiste plek? Is een tekst zonder toevoegingen achteraf wel een goede tekst? Net zoals er geen sachariewater in ham te vinden is, zijn veel signaalwoorden door uitgever bewust in ons leesvoer gesmokkeld. Hoewel je op het eerste gezicht zou denken dat daar weinig mis mee is, schotelen we onze jongeren onnatuurlijke teksten voor. Bovendien zijn deze teksten ook op twee manieren schadelijk. In de eerste plaats zijn ze zodanig aangepast of vereenvoudigd dat ze geen adequate representatie meer vormen van hoe teksten ‘moeten’ of ‘kunnen’ zijn, maar ontnemen ze, door de grote vereenvoudiging, ook leeransen. Teksten worden daardoor zo onnatuurlijk omdat de oorspronkelijke verbanden verdwenen of vervangen werden. Daardoor lijken de authentieke teksten moeilijker te begrijpen.

Rijke teksten daarentegen, zijn teksten die uit het leven gegrepen zijn. Er zijn dus geen ingrepen gebeurd, je vindt er geen toegevoegde artificiële suikers of smaakmakers in terug, maar het zijn authentieke smaken. Ze worden gekenmerkt door origineel taalgebruik, een levendige en rijke woordenschat en kennen in die woordenschat veel variatie. Zo is er een afwisseling tussen frequente en minder frequente woorden. Belangrijker is echter dat deze teksten je altijd aanzetten tot meer. Ze besmetten je met het ‘willenwetenvirus’. Je wil meer van dat, je wil actie ondernemen en voor je het weet, heeft de leesmicrobe jou te pakken.

Deze levensechte teksten vind je dan ook op levensechte plaatsen, in kranten, tijdschriften, boeken of als podcast. In ieder geval hebben ze altijd meerdere, authentieke doelen. Je leest of beluistert deze teksten niet alleen maar omdat je iets wilt bijleren of overtuigd wilt worden.

### 3. Schatten op [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org)

Op de website [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) lees je niet alleen aan welke kenmerken rijke teksten precies beantwoorden, via een handige zoekbalk kan je ook zelf teksten opsnorren. Zo selecteer je in een handomdraai teksten binnen een bepaald thema. Denk aan: ‘houden van’, ‘wonen’, ‘schoonheid’, ‘leven en dood’ of ‘het menselijk lichaam’. Daarbij kan je aangeven welke leeftijd je doelpubliek heeft en welk type bron je verkiest. Op [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) vallen heuse schatten te ontdekken. De website biedt, naast fragmenten uit (prenten)boeken en *graphic novels*, ook essays, gedichten, kortverhalen, webteksten, artikels, columns en zelfs podcasts. Je vindt er dus zowel verhalende, verhalend-informatieve als informatieve bronnen, maar vooral boeiend, uitdagend tekstmateriaal om in jouw les te gebruiken.

Zo zijn rijke teksten niet alleen een zaak voor het vak Nederlands, maar kunnen ze ook prima ingezet worden bij andere (zaak)vakken. Door in je les rijke teksten aan te bieden, werk je met authentiek materiaal dat inzet op zowel de vorm-, gebruiks-, referentiële als strategische aspecten van teksten. Een tekst bestaat immers niet alleen uit bepaalde vormen (gebouwd volgens bepaalde (syntax)regels), maar die vormen worden ook met elkaar gecombineerd volgens de pragmatiek (alles wat met context- en gebruiksaspecten te maken heeft), waarbij de betekenis tussen de tekst en de wereld duidelijk wordt. Via strategische aspecten komen de leerlingen vervolgens tot sturing.

### 4. Volop aan de slag met een rijke tekst

Er zijn tal van redenen denkbaar waarom je met rijke teksten aan de slag kan (of moet). Daarbij zou het een misverstand zijn om zulke teksten enkel in te zetten voor ‘de goede lezers’. In *Taal in de klas* (Casteleyn e.a. 2022) omschrijven professor Casteleyn en zijn collega’s de aandachtspunten voor een leesprogramma voor jongeren met leesmoeilijkheden. De eerste en tweede tip sluiten feilloos aan bij de rijke teksten. Zo wordt geadviseerd om te werken met teksten die relevant en belangrijk zijn voor de leerling, en daarbij te vertrekken vanuit een betekenisvolle context, die je vervolgens thematisch opbouwt. De tweede tip uit het boek wenkt ons, als leraren, tot geïntegreerd werken aan technisch lezen en leesbegrip. Een van de manieren om dit te bereiken bestaat er volgens professor Casteleyn in om te kiezen voor uitdagende verhalen die uitnodigen tot nadenken en praten over de tekst. Met deze complexere – lees: rijke – teksten kan je er ook voor zorgen dat leerlingen de woorden die ze tijdens het technisch lezen oefenen

in verband kunnen brengen met het thema. Op die manier komen de leerlingen de nieuwe woorden veelvuldig(er) tegen.

Natuurlijk bestaan er wel meer bronnen die adviezen over goed leesonderwijs geven. De Vlaamse Onderwijsraad stelde zo de “sleutels voor begrijpend lezen” (Vlaamse Onderwijsraad 2019) op. Ook de Taalraad Begrijpend Lezen formuleerde soortgelijke aanbevelingen (Taalraad Begrijpend Lezen 2019). Vrijwel elke publicatie richt zich op:

- *functionaliteit* (je werkt best met uitdagende, betekenisvolle teksten en opdrachten);
- *interactie* (je laat de leerlingen niet alleen de tekst lezen, maar actief verwerken. Dat doe je door hen in interactie te laten gaan, zowel met elkaar als met jou als docent);
- *instructie* (je hebt veel aandacht voor de instructie. Meer bepaald onderwijs je jouw leerlingen in de strategieën die zij moeten toepassen om met de tekst aan de slag te gaan);
- *leesmotivatie* (je bevordert leesmotivatie en leesplezier. Dit kan door gebruik te maken van authentieke teksten);
- *transfer* (je creëert bewust veel kansen om te lezen, in de taallessen en daarbuiten. Je zorgt voor een duidelijke leer- en leeslijn over de jaren en vakken heen).

Deze tips en de filosofie van rijke teksten sluiten aan bij de basisprincipes van krachtig taalonderwijs, die in het handboek didactiek *Volop Taal* worden opgesomd. We werken aan en stimuleren een positieve talige grondhouding, zetten contextrijk materiaal in, voorzien functionele taken, werken aan interactie, voorzien ondersteuning waar nodig en hebben aandacht voor alle vormen van leren, met voldoende kansen tot reflectie. In elk van deze zeven basisprincipes vindt een rijke tekst een plek. Dus ook in jouw les?

## Referenties

- Casteleyn, J., A. Geudens, K. Schraeyen, H. Taelman, M. Trioen, M. Simons & T. Smits (2022). *Taal in de klas: Zes bouwstenen voor effectieve taaltrajecten*. Leuven: LannooCampus.
- Schiepers, M. (2022). *Volop taal, didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: Owl Press.
- Taalraad Begrijpend Lezen (2019). ‘Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Van de Keuken, T. (2024). *De mens is een plofkip*. Amsterdam: Thomas Rap.
- Vlaamse Onderwijsraad (2018). ‘Advies over begrijpend lezen’. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Nicolas Slabbinck & Margot Blomme  
 Hogeschool West-Vlaanderen  
 Contact: [Nicolas.slabbinck@howest.be](mailto:Nicolas.slabbinck@howest.be)  
[Margot.blomme@howest.be](mailto:Margot.blomme@howest.be)

## WoordSmid: een verkennende studie over wat maakplaatsen en creativiteit kunnen betekenen voor leesbevordering en -plezier

### 1. Inleiding/aanleiding

“De toekomst van lezen hangt samen met de toekomst van onze samenlevingen”, aldus het Leesmanifest van Ljubljana. Met dit manifest, dat vorig jaar door onderzoekers van verschillende gerenommeerde universiteiten werd ondertekend, geeft Europa een duidelijk signaal: een democratische samenleving die niet onderhevig wil zijn aan misinformatie en simplificatie heeft goede lezers nodig. Lerarenopleiders en hun studenten spelen een essentiële rol bij het garanderen van deze toekomst.

In het WoordSmid-onderzoek scharen wij ons achter deze visie die lezen ziet als één van de vaardigheden die we moeten cultiveren in burgers voor een veerkrachtige toekomst. Lezen is onlosmakelijk verbonden met en doordrongen van andere 21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden zoals informatievaardigheden en kritisch en creatief denken. Bovendien wakkert lezen net datgene aan dat dreigt verloren te gaan op een moment dat we overladen worden met informatie, voorgeschoteld in hapklare TikTok-filmpjes: onze verbeelding en de vertraging die noodzakelijk is om die verbeelding de vrije loop te laten gaan.

### 2. Creativiteit als hefboom

Net die verbeelding en vertraging staan ook centraal bij creativiteit en de activiteit van het maken. Daarnaast wordt ‘maken’ steeds meer erkend als “een fundamentele leertool om onze complexe realiteit te begrijpen” (Mersand 2021). Het mag dan ook niet verwonderen dat er sinds enkele jaren ook steeds meer bruggen worden geslagen tussen bibliotheken en maakplaatsen. Dat is een logische vooruitgang, aangezien beide plekken een *third space* zijn tussen school of werk en de privésfeer, waar ontdekking, kennisdelen en maatschappelijke connectie centraal staan (Bulckens e.a. 2023). Vruchtbare grond dus om lezen als katalysator voor transdisciplinariteit in te zetten.

In de hoofdbibliotheek in Brugge werd er bewust voor gekozen om niet in te zetten op een maakplek omdat de *Mind- and Makerspace*, oftewel het MaM, zo nabij gelegen is. Howest investeerde in deze maakplek met als doel een stuk open infrastructuur te creëren waar iedereen binnen en buiten de hogeschool welkom is. In dit onderzoek bundelen het MaM en de *School of Education* (educatieve bachelors) van Howest de krachten. Samen willen ze nieuwe paden verkennen binnen het domein van leesbevordering door te kijken vanuit een blik die creativiteit en maken centraal stelt. In deze visie is taal evengoed een ambacht.

### 3. Het MaM, meer dan een maakplaats

De *Mind- and Makerspace* opende in 2019 de deuren en werd dé creatieve plek voor denkers en doeners in Brugge. Wij ontwerpen, begeleiden en ondersteunen activiteiten voor zowel individuele creatievelingen als voor groepen. Een belangrijk luik binnen ons groepsaanbod is onderwijs. Klassen uit basis- en secundair onderwijs, leerkrachten, leraren-in-opleiding met hun docenten, allen komen ze bij ons over de vloer voor workshops, nascholingen en professionalisering. Net zoals bibliotheken omarmt het MaM dus duidelijk de spilfunctie.

De fysieke infrastructuur van het MaM bevat een mix van digitale en ambachtelijke technieken. In de ruimte zijn er bijvoorbeeld stickerprinters, 3D-printers, lasercutters, foto-, video- en audiomateriaal en een digitale borduurmachine aanwezig. Evengoed vind je er alles om aan keramiek te doen, te werken met glas, te etsen, te boekbinden, enz. De fysieke infrastructuur slaat voornamelijk op het ‘*maker*’-aspect van de *Mind- and Makerspace*. Daarnaast wordt er ook expertise gebundeld onder het ‘*mind*’-luik. Enkele voorbeelden zijn *storytelling*, *design thinking*, creativiteitstechnieken en product- en dienstenontwerp. De meest impactvolle activiteiten slaan de brug tussen ‘*mind*’ en ‘*maker*’.

Een tweejarig impactonderzoek legde het model bloot waar het MaM op gestoeld is: vaardigheden ontwikkelen bij individuen en organisaties om samen kleine en grote verandering in de wereld op gang te brengen. In het bijzonder wordt er ingezet op vier transformatieve vaardigheden:

1. zelfontplooiing en kritisch denken;
2. delen en samenwerken;
3. durf tonen en initiatief nemen;
4. creatief vermogen.

Wij zijn ervan overtuigd dat lezen op zich een transformatieve vaardigheid is en bijdraagt aan het ontwikkelen van de vier net genoemde vaardigheden (Bulckens e.a. 2023).



#### 4. Aanpak

Naast het uitgesproken creatieve luik heeft de WoordSmid aanpak nog een aantal andere fundamentele kenmerken:

- *Collaboratie staat centraal*  
Voor het Woordsmid-project werkt het MaM samen met de *School of Education* van Howest, specifiek met de lerarenopleiding secundair onderwijs. Uit heel wat onderzoek blijkt dat leerlingen secundair onderwijs moeite hebben met begrijpend lezen. Ook hun leesmotivatie is sterk gedaald. Zo zijn er veel 'niet-lezers' die misschien ooit wel graag gelezen hebben, maar op een gegeven moment zijn afgehaakt. Anderen hebben nooit graag gelezen. Met ons project en onze uitgesproken creatieve visie proberen we hen alsnog te bereiken. Cruciaal daarbij is dat we de lerarenopleiding van Howest de leraren-in-opleiding het leesvuur laten doorgeven. Een positieve leesattitude bij leraren is namelijk van cruciaal belang om bij leerlingen een gelijkaardige houding te ontwikkelen. (Vansteelandt 2020). Bovendien blijkt uit onderzoek dat lerarenopleidingen slecht scoren op het ontwikkelen van 'generieke competenties' zoals de transformatieve vaardigheden die in het MaM centraal staan (Van Damme 2021). Een onderzoek zoals dat van ons kan een aanzet geven om daar verandering in te brengen.
- *Een brede visie op lezen*  
In navolging van 'Het Leesoffensief', de adviesnota voor het Departement Onderwijs en Vorming inzake lezen die enkele jaren geleden gepubliceerd werd, kiezen we voor een uitgesproken brede aanpak. We bekijken lezen als een complexe vaardigheid die onlosmakelijk verbonden is met andere competenties. Dan denken we in de eerste plaats aan spreken, luisteren en schrijven, maar zeker ook aan de transformatieve vaardigheden die we hierboven reeds beschreven. Een dergelijk complexe vaardigheid vraagt om een brede aanpak. Daarom richten we ons zowel op leraren(-in-opleiding), op leerlingen, bibliotheekmedewerkers, ouders, enz. Zoals ook het Leesoffensief stelt, kunnen we alleen samen een wezenlijk en duurzaam verschil maken. Op die manier hopen wij een bijdrage te leveren aan een inclusievere maatschappij, met meer aandacht voor geletterdheid in brede zin.
- *Verbinding*  
Centraal staat voor ons het sociale aspect van lezen. Verbinding is iets dat niet heel vaak aan bod komt wanneer het over leesbeleid gaat. Nochtans draagt lezen in grote mate bij tot sociaal en individueel welzijn. Zowel op vlak van persoonsvorming en mentale gezondheid als op het vlak van sociale participatie kan (samen) lezen een grote rol spelen. Wij willen onderzoeken hoe een creatieve plek zoals het MaM hiertoe kan bijdragen. Dat het MaM een uitgesproken spilfunctie heeft (zie hierboven) is hier van belang. Onderwijs, bibliotheken en vrije tijd (levenslang lezen) zijn namelijk stuk voor stuk actieterreinen die in het Vlaams Leesoffensief naar vo-

ren worden geschoven. Dankzij de uitgebreide fysieke infrastructuur van het MaM bevinden we ons vlakbij onze verschillende doelgroepen en kunnen we structureel met hen samenwerken aan een lokale leescultuur.

## 5. Vooruitzichten

Concreet bestaat ons project uit een verkennend onderzoek van één jaar. In die tijd verrichten we eerst een grondig literatuuronderzoek en brengen we de bestaande regionale initiatieven rond lezen in kaart. Daarnaast bevragen we de noden van het lokale werkveld, zowel binnen onderwijs als vrije tijd.

Met die informatie willen we een charter opmaken rond het inzetten van een *makerspace* om aan leesbevordering te doen en om aan een inclusieve, veerkrachtige toekomst te werken. Dit charter dient als leidraad voor een beperkt aantal testcases, waarin we onze aanpak kunnen uitproberen bij onze doelgroepen.

Op basis van onze onderzoeksresultaten beogen we onze roadmap en *theory of change* bij te sturen en uit te breiden, om zo te komen tot concrete actiepunten. Dit moet de basis vormen voor een langduriger onderzoek, waarin we, samen met ons lokale leesnetwerk, werken aan de duurzame en structurele uitbouw van onze aanpak.

## 6. Vragen aan het publiek

Beeld je in dat je binnenwandelt in een maakplaats die speciaal ontworpen is met leesbevordering en leesplezier in gedachten. Welk object moet er voor jou zeker in die ruimte aanwezig zijn? Teken dit op de post-it die je ontving.

## Referenties

- Bulckens, K., H. Mohamed, E. Neiryneck & T. Verbeke (2023). “Het inspirerende model van de Mind- and Makerspace: impactonderzoek”. Online raadpleegbaar op: <https://mindandmakerspace.com/impactonderzoek>.
- Heyvaert, L. (2021). ‘Adviesnota: Een Leesoffensief voor Vlaanderen’. Online raadpleegbaar op: <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-09/Leesoffensief%20-%20finaal.pdf>.
- Mersand, S. (2021). “The state of makerspace research: a review of the literature”. In: *TechTrends*, 65 (2), p. 174-186.
- Van Damme, D. (2021). “Interdisciplinariteit in het hoger onderwijs”. Online raadpleegbaar op: <https://www.vlaio.be/nl/media/1860>.

### 3. Lerarenopleiding secundair/voortgezet onderwijs

Vansteelandt, I. (2020). *Beginning teachers' reading attitude and motivation: a study into the evolution from teacher training to entrance in the teaching profession and into the impact of a teacher professionalization program*. Gent: Universiteit Gent. [Doctoraat].

3



## 4. Hoger onderwijs

*Stroomleiders*

*Mit Leuridan (Universiteit Gent)*

*Wilma van der Westen (Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid)*

Anouk Vanelderen & Maria Haeck  
Hogeschool PXL  
Contact: [Marie.haeck@pxl.be](mailto:Marie.haeck@pxl.be)  
[Anouk.vanelderen@pxl.be](mailto:Anouk.vanelderen@pxl.be)

## **De kracht van taal: Hoe Hogeschool PXL taalcompetentie integreert in het hoger onderwijs**

### **1. Inleiding**

Taal vormt een belangrijk fundament in de huidige samenleving. Bovendien is taal een krachtig bindmiddel: taal maakt communicatie mogelijk, doet wederzijds begrip ontstaan en versterkt de samenhang tussen mensen. De belangrijke rol die taal in de samenleving speelt, onderstreept het belang van taalcompetentie (Vanhooren & Wulftange 2022). Ook de kansen op de arbeidsmarkt en het adequaat kunnen functioneren in een professionele context worden in grote mate bepaald door het niveau van taalvaardigheid (Backus 2002). Werken aan taalcompetentie in hoger onderwijs is dus essentieel. Een taalbeleid om opleidingen hierrond handvaten te geven, is onontbeerlijk.

### **2. Taalbeleid @Hogeschool PXL**

#### *2.1 Een hogeschoolbreed talenbeleid*

Hogeschool PXL heeft in 2022, onder andere op basis van het kader ‘Taalcompetent in het Hoger onderwijs’ (Vanhooren & Wulftange 2022), een inclusief integraal hogeschoolbreed talenbeleid uitgewerkt, waarbij taal verweven zit in het hele curriculum, zowel in de inhoudelijke als in de hogeschoolbrede leerlijnen (Van den Branden & Verhelst 2011). Een opleidingsspecifiek talenbeleid, geconcretiseerd in een taalactieplan per opleiding, vloeit hieruit voort en is beroepsspecifiek uitgewerkt en praktisch van aard voor docenten. Het doel is om initiatieven te nemen die de maximale ontwikkelingskansen van elke student optimaliseren (Van den Branden & De Wachter 2019). Daarbij is een voortdurende aandacht voor het taalgebruik van iedereen, niet enkel in het curriculum, maar ook in het dagelijks functioneren als taalgebruiker, belangrijk.

Het talenbeleid van Hogeschool PXL wordt vormgegeven vanuit verschillende invalshoeken: missie, visie, aanbod en opbrengsten. Het is een samenhangend geheel van

elementen die goed taalonderwijs weergeven. De onderdelen beïnvloeden elkaar en zijn op elkaar afgestemd. We kiezen voor de term ‘talenbeleid’, omdat taalbeleid in het hoger onderwijs in toenemende mate meertalig is (Van den Branden & De Wachter 2019). De plannen om meertaligheid en (taal)technologie nog explicieter op te nemen liggen klaar voor 2026, wanneer een update van het talenbeleid voorzien is.

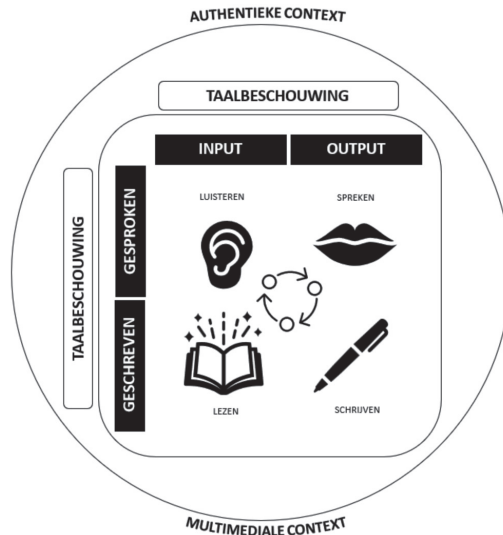
Het beleid voorziet professionalisering voor lectoren om via taalkrachtig onderwijs de studiegerelateerde en professionele taalcompetenties te bevorderen. Om deze visie te kunnen waarmaken, is het nodig dat elke lector de verantwoordelijkheid neemt om de student te ondersteunen bij het verwerven van de noodzakelijke studiegerelateerde en professionele talige competenties (Van Hoyweghen e.a. 2010; Leuridan e.a. 2019), en de student tijdig weet te verwijzen naar remediëring omtrent basale taalvaardigheid.

### *2.2 Bewustwording van taal en de eigen taalcompetentie van bij de start*

Het bewustzijn van het belang van taal en van de eigen taalcompetentie proberen we te stimuleren door middel van een taaltest die alle studenten afleggen bij de start van hun opleiding. Elke student krijgt een individueel rapport waaruit het niveau van taalcompetentie blijkt. We stimuleren opleidingen om een collectieve terugkoppeling te doen over de taaltest, om duidelijk te maken wat de taaltest betekent. Zo kunnen studenten reflecteren op hun eigen taalcompetentie, zien waar nog groei nodig is om goed te kunnen functioneren in de opleiding en eventueel de nodige (taal)remediëring volgen. De taaltest en de terugkoppeling laten eveneens het belang van taal in het hoger onderwijs zien, zoals het antwoorden op examenvragen, het beluisteren van een hoorcollege, het schrijven van een paper of het lezen van een handboek. Na de eerste examenresultaten vindt in het oriënteringstraject een tweede meting plaats, aan de hand van de studieresultaten. Op basis van al deze informatie krijgt elke student een individueel begeleidingsadvies. Tijdens dit individueel gesprek wordt eveneens teruggegrepen naar de resultaten van de taaltest.

### *2.3 Begrijpen, doelgericht verwerken en adequaat communiceren in het curriculum*

De andere drie elementen van het kader ‘Taalcompetent Hoger Onderwijs’ vatten wij samen door een geïntegreerde benadering van taal toe te passen in onze visie op taal.



Figuur 1 – Een geïntegreerde benadering van taal.

Taalcompetenties kunnen onderverdeeld worden in twee dimensies: ‘input-output van taal’ en ‘gesproken-geschreven taal’. Dit resulteert in vier taaldomeinen: luisteren, spreken, lezen en schrijven. Deze vier taaldomeinen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden in functionele contexten. Deze taaldomeinen zijn bijgevolg altijd geïntegreerd en kunnen zelden los van elkaar gezien worden. De cirkel in het midden van Figuur 1 geeft dit duidelijk weer. Daarenboven worden deze expliciete talige competenties in een authentieke (multimediale) context nog verrijkt met talige en andere soft skills. Taalbeschouwing fungeert als basis voor het correcte gebruik van deze vier taaldomeinen. Bij taalbeschouwing gaat het om de kennis van zinsontleding, die ten dienste staat van correcte werkwoordspelling, en om termen en concepten die men nodig heeft om over mondelinge en schriftelijke fenomenen van gedachten te wisselen (Van den Branden 2015).

Zoals hierboven geschreven, vullen we de taaldomeinen aan met talige en andere soft skills in onze drie hogeschoolbrede leerlijnen – intercultureel en internationaal handelen, onderzoekend handelen en ondernemend handelen – die in elke opleiding zijn ingebed. Deze taaldomeinen kunnen verder inge oefend worden in deze talige soft skills. Hogeschool PXL kiest er dan ook voor om in de drie hogeschoolbrede leerlijnen competenties te integreren die in functie staan van de ontwikkeling van taal in de ruime zin van het woord. Deze competenties zijn – samen met soft skills – terug te vinden in ‘het PXL soft skill kader’. Elke opleiding maakt uit dit kader gerichte keuzes die aansluiten bij haar missie en visie, en passen bij haar finaliteit, de opleidings specifieke leerresultaten van de opleiding, naast de door de hogeschool verplichte soft skills.



In een interculturele en internationale context is communicatie een krachtig middel om de interactie tussen mensen op elkaar af te stemmen. Communicatie heeft hier als doel te verbinden. Belangrijk daarbij is dat je verschillende communicatiestijlen en talen kunt hanteren. Communicatie in een internationale en interculturele context brengt ook een aantal uitdagingen met zich mee, vooral wat betreft het afstemmen van de communicatie op de doelgroep. Het gebruik van media kan ondersteunend zijn in de communicatie of de communicatie net bemoeilijken. Doelgericht en verantwoordelijk omgaan met diverse mediaplatformen verdient daarbij extra aandacht en wordt gezien als een essentiële global competence om te kunnen leven en werken in een superdiverse maatschappij. Voor deze leerlijn gelden volgende talige soft skills uit het soft skill kader: een gesprek voeren, overleggen en conflict hanteren.

Een ondernemend persoon is in staat om ideeën in acties om te zetten. Ook hier speelt communicatie een essentiële rol. Een belangrijk doel van communicatie in de leerlijn ‘ondernemend handelen’ is het overtuigen van anderen door te enthousiasmeren, te mobiliseren en te onderhandelen. Communicatie is ook belangrijk bij het uitbouwen van een netwerk. Het doordacht creëren en delen van informatie via media – niet in het minst via digitale media – draagt bij aan de overtuigingskracht die nodig is om de impact van het ondernemend handelen te vergroten. Ondernemend handelen vindt plaats in een superdiverse en internationale context. Het adequaat inschatten van en zich aanpassen aan de doelgroep is dus essentieel. Voor deze leerlijn gelden volgende talige soft skills uit het soft skill kader: presenteren, argumenteren, vergaderen en adviseren.

In de leerlijn ‘onderzoekend handelen’ wordt toegewerkt naar het op integratieniveau aantonen van onderzoekscompetenties die per definitie niet los te koppelen zijn van taalvaardigheid. Talige vaardigheden spelen een belangrijke rol in het raadplegen van bronnen en het analyseren van teksten. Ook in het verwoorden van het onderzoeksproces en de onderzoeksresultaten – via het rapporteren en presenteren – én bij het adviseren zijn communicatieve vaardigheden essentieel. Communicatie heeft hier vooral als doel te informeren. Naast informeren is overtuigen ook een communicatief doel in deze leerlijn. De student moet de toehoorders bij de verdediging kunnen overtuigen door vlot te argumenteren waarom bepaalde keuzes werden gemaakt. Het kunnen ‘wetenschappelijk’ communiceren vergt, naast het gebruik van het juiste taalregister, ook het correct gebruik van grafieken, charts, tabellen, enz., en de gepaste keuze van media. Het doelpubliek betreft experts uit het werkveld, maar ook toehoorders en lezers met minder expertise. Verder zijn soft skills zoals kritische houding, integere houding, holistisch denken en creatief en innovatief denken verbonden aan deze leerlijn als onderzoekende houding.

Om deze competenties in te oefenen zijn talige taken, gelinkt aan het afstudeerprofiel van een student, onontbeerlijk. Elke opleiding heeft namelijk sowieso al talige taken, zoals schrijf- en spreektaken, geïntegreerd in het curriculum, ook buiten een

opleidingsonderdeel met taal als focus, maar die moeten vaak nog op elkaar worden afgestemd. Door deze talige taken in kaart te brengen aan de hand van een aantal criteria zoals frequentie en aard, graduele en consistente opbouw, doelstellingen in de ECTS-fiche, opdrachtomschrijving, beoordelingscriteria en feedback, leggen we overlappingsen en hiaten bloot. Op deze manier kunnen we ook een verticale en horizontale opbouw garanderen. Verticaal betekent dat er elk jaar meer en moeilijkere taaltaken worden aangeboden. Horizontaal betekent dat de samenhang van vakken waarin taalvaardigheid aan bod komt, helder is binnen eenzelfde opleidingsfase. Talige taken zijn gelinkt aan de taaldomeinen, maar evenzeer aan de talige competenties. Een voorbeeld hiervan is het schrijven van een laboverslag. Dit combineert schrijven met bijvoorbeeld de competentie argumenteren.

Op deze manier garanderen we eveneens dat door een combinatie van talige taken en talige competenties studenten voorbereid zijn op het schrijven en presenteren van een bachelorproef. Studenten oefenen stapsgewijs (academisch) taalgebruik, zoals het hanteren van academische woordenschat en vakjargon, het inzetten van een kritische houding om een logisch geheel te presenteren en bronnenonderzoek.

#### *2.4 Taal doorheen het curriculum*

Taal doorheen het curriculum kan enkel effectief zijn met adequate begeleiding zowel bij de talige taken, talige competenties als bij alle andere opleidingsonderdelen waar taal niet expliciet aan bod komt. Taalontwikkelen lesgeven is bijgevolg een manier van lesgeven waarin elke lector – ook de niet-tallector – nadrukkelijk een rol speelt in het stimuleren en begeleiden van het proces van de taalontwikkeling van studenten. Hierbij geeft hij veel aandacht aan structuur, biedt hij taalsteun en organiseert hij interactie, zelfs in grote groepen. Taalontwikkelen lesgeven is bijgevolg een manier om taalkrachtig onderwijs te realiseren. Het uitgangspunt van taalkrachtig onderwijs is gebaseerd op de visie van de Taalunie zoals omschreven in de visietekst ‘Iedereen taalcompetent’ (Vanhooren e.a. 2017) die opnieuw werd bevestigd in de visietekst ‘Taalcompetent in het hoger onderwijs’ (Vanhooren & Wulftange 2022). Beide visieteksten vertrekken vanuit het idee van taalcompetentie, het geheel van talige kennis, vaardigheden en attitudes. Het onderwijs van de 21<sup>ste</sup> eeuw zou zich moeten richten op “het in authentieke situaties doelgericht leren omgaan met (functionele) taal en daarvoor de nodige talige kennis, vaardigheden en attitudes ontwikkelen” (Vanhooren e.a. 2017: 13). De vier taaldomeinen – luisteren, spreken, lezen en schrijven – samen met taalbeschouwing, zijn daarbij belangrijk.

Om al het voorgaande te concretiseren, dient elke opleiding een taalactieplan te schrijven. Elementen zoals de taaltest, verantwoordelijkheden en taken, afspraken met betrekking tot taal (bijvoorbeeld evaluatie van taal) en doelen van de opleiding omtrent taal dienen hierin neergeschreven te worden op basis van voorgaande informatie.

### 3. Taalcompetent afstuderen, kan dat wel?

Dit kader is een eerste stap in een langer proces om tot duurzame verankering te komen van taalontwikkelingskansen voor al onze studenten tijdens hun opleiding in het hoger onderwijs. Echter is het belangrijkste doel dat wij voor ogen hebben het inzetten op een positieve talige grondhouding, zodanig dat studenten weerbaar zijn voor een steeds veranderende talige context in hun professionele en maatschappelijke leven. Door in te zetten op het belang van taal en in te zetten op de attitudevorming en reflectie over de huidige taalvaardigheid hopen we studenten te wapenen voor veranderingen op vlak van taal, zoals de opkomst van generatieve AI, maar eveneens voor talige veranderingen in het eigen vakgebied.

#### Referenties

- Backus, A. (2002). "Etniciteit als sociolinguïstische factor". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 3 (1), p. 3-10.
- Leuridan, M., D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, I. Mestdagh & J. Vrijders (2019). *Taalbeleid & taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Van den Branden, K. & L. De Wachter (2019). 'Inleiding: taalbeleid is nog steeds 'hot''. In: Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs (red.). *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Leuven: LannooCampus, p. 13-14.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21<sup>ste</sup> eeuw. Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven: Acco.
- Van den Branden, K. & M. Verhelst (2011). "Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaamse onderwijs". In: *Vonk*, 40 (4), p. 3-27.
- 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<sup>ste</sup> eeuw'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Vanhooren, S. & L. Wulfange (2022). 'Taalcompetent in het hoger onderwijs: Kader voor een competentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Van Hoyweghen, D., N. Bogaert, G. Cajot, F. Daems, A. De Moor, R. Jeurissen, A. Mottart, C. Steverlynck, J. Vandekerckhove, H. Van den Bossche & L. Verheyden (2010). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen: bouwstenen voor taalbeleid*. Antwerpen: Plantyn.

Griet Coupé & Myrte van Hilten  
Radboud Universiteit Nijmegen  
Contact: Griet.coupe@ru.nl  
Myrte.vanhilten@ru.nl

## Van luie naar slimme schrijver: Werkvormen met GenAI in schrijfonderwijs

### 1. Inleiding

Generatieve kunstmatige intelligentie (GenAI), zoals ChatGPT, is overal, en studenten maken er massaal gebruik van (Smaling 2023; Hesselink 2024). De manier waarop ze ermee werken, verschilt echter sterk. Student Anna, bijvoorbeeld, is een beginnende schrijver. Voor haar studie Politicologie schrijft ze een essay waarin ze wil beargumenteren dat de opkomstplicht opnieuw moet worden ingevoerd bij landelijke verkiezingen. Tijdens het schrijven, loopt ze vast. Ze kan eigenlijk maar één argument bedenken. Ze vraagt GenAI: “Kun je een betogend essay van 500 woorden schrijven over deze stelling?”. Anna krijgt een compleet essay te zien, maar kan nog niet goed evalueren of dit voldoet aan de opdracht, of het inhoudelijk klopt en of het in de juiste stijl is geschreven.

Student Sifan, daarentegen, is een verder gevorderde schrijver met meer ervaring met AI. Zij loopt, net als Anna, vast, maar signaleert dat ze nog niet genoeg tijd heeft besteed aan haar bouwplan. Ze vraagt GenAI dus: “Ik ben tweedejaarsstudent Politicologie en ik schrijf een betogend essay over deze stelling. Kun je me helpen brainstormen over mogelijke argumenten die ik kan gebruiken?”. De output van GenAI laat de autonomie over de tekst bij Sifan liggen. Zij gaat in gesprek met GenAI over de argumenten en werkt op basis hiervan het bouwplan uit. Door deze aanpak levert Sifan uiteindelijk een beter en origineler essay in dan Anna.

Deze voorbeelden laten zien dat GenAI de kloof tussen ‘*novice learners*’ zoals Anna en ‘*expert learners*’ zoals Sifan nog meer kan vergroten (Hamilton e.a. 2023). Dit wordt geïllustreerd in onderstaande Figuur:



Figuur 1 – *Novice vs. expert learners* (naar: De Wachter e.a. 2024).

De oplossing van dit probleem is niet om GenAI te verbieden, want het is onmogelijk om met 100% zekerheid te bewijzen dat een student GenAI heeft gebruikt. De ontwikkeling van *Large Language Models* (LLMs) zoals ChatGPT gaat namelijk zo snel dat de detectiemodellen altijd achter de feiten aanlopen (Heikkilä 2023). Tegelijkertijd is het gebruik van GenAI niet zonder risico's en ethische bewaren, zoals dataveiligheid en het hoge energieverbruik. Aan de andere kant kan GenAI een meerwaarde hebben, zowel voor het werken aan een schrijfpdracht als voor het leerproces van de student op de langere termijn. Voorwaarde is dan wel dat de student weet hoe GenAI op een verantwoorde manier in te zetten.

Als schrijfdocenten zien wij het daarom als onze taak om studenten niet alleen te trainen in schrijfvaardigheid, maar ook in GenAI-vaardigheid. In deze tekst laten we zien hoe wij studenten leren hoe ze GenAI in kunnen zetten in de verschillende fasen van het schrijfproces: voorbereiden, schrijven en reviseren. Hierbij hanteren we twee uitgangspunten:

1. AI-vaardigheden worden altijd aangeleerd in combinatie met academische vaardigheden en/of schrijfvaardigheden;
2. studenten kunnen er altijd voor kiezen om GenAI niet te gebruiken. Hiervoor geven we een alternatieve werkvorm.

## 2. Voorbereiden van een tekst

Om tot een goede eerste versie te komen, is het belangrijk dat studenten voldoende tijd besteden aan het voorbereiden van hun tekst. In deze fase werken studenten hun tekstdoel en hoofdgedachte uit, staan ze stil bij het publiek van hun tekst, bepalen ze de inhoud, doen ze literatuuronderzoek en schrijven ze een gedetailleerd bouwplan. Tijdens deze fase lopen studenten nog wel eens vast, waardoor ze met een incompleet

plan beginnen met schrijven. Hier komen vaak teksten uit die te algemeen, onvolledig of niet goed gestructureerd zijn. Als studenten weten op welke stappen van de voorbereiding ze vastlopen en hoe ze GenAI hiervoor als schrijfcoach kunnen inschakelen, kunnen zij uiteindelijk betere teksten schrijven.

De werkvormen die we inzetten bij het voorbereiden van een tekst zijn erop gericht dat studenten enerzijds leren om een probleem in hun schrijfproces te signaleren en anderzijds ervaren hoe ze dit met GenAI als coach kunnen verbeteren. Student Anna zou dus de volgende opdrachten in onze colleges kunnen krijgen:

1. *Onderzoeksvraag formuleren* – Ga met GenAI in dialoog om je onderzoeksvraag of stelling scherper te formuleren.
2. *Inhoud bepalen* – Bepaal voor welk publiek je jouw tekst schrijft. Geef GenAI de rol van dit publiek ('jij bent een taalwetenschapper met veel kennis van fonologie') en vraag je publiek welke vragen ze hebben over jouw onderwerp.
3. *Bouwplan maken* – Brainstorm met GenAI over een passende structuur voor je inleiding. Je kunt bijvoorbeeld vragen om een *reversed outline* van een bestaand artikel, zodat je een model hebt waarop je je eigen bouwplan kunt baseren.

### 3. Een eerste versie schrijven

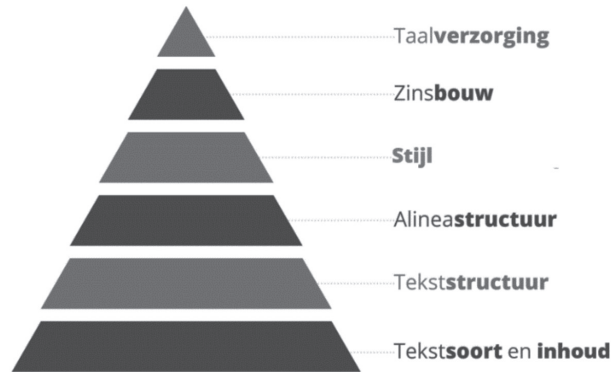
In deze fase schrijven studenten, op basis van hun bouwplan, een ruwe eerste versie. Die hoeft nog niet perfect te zijn. Het is juist slim om zonder zelfkritiek en in hoog tempo een lopende tekst te produceren. In deze fase raden we studenten af om GenAI te gebruiken. Dit resulteert namelijk in een saaie, onpersoonlijke tekst die van iedereen had kunnen zijn. Bovendien lopen studenten zo de kans mis om te oefenen met het zelf formuleren van hun ideeën.

Merk je dat studenten toch de neiging hebben om een eerste versie te laten schrijven door GenAI? Dit is meestal een signaal dat er iets schort aan hun schrijfproces. Misschien hebben ze nog niet voldoende tijd geïnvesteerd in de voorbereidingsfase, slagen ze er niet in om een te sterk aanwezige innerlijke criticus het zwijgen op te leggen, of zijn ze in tijdnood gekomen en hebben ze het schrijfwerk daarom aan GenAI overgelaten. In dergelijke gevallen helpt het om met studenten in gesprek te gaan. Hoe komt het dat je deze keuze hebt gemaakt? Hoe zou je meer zelfvertrouwen kunnen krijgen zodat je toch zelf die eerste versie durft te schrijven?

### 4. Reviseren: van eerste versie naar eindversie

In de derde fase mag de innerlijke criticus weer in actie komen. Studenten polijsten hun ruwe eerste versie stap voor stap tot een vlot leesbare tekst, toegesneden op het

publiek. In onze schrijfcursussen introduceren we hierbij de piramide in Figuur 2. Een efficiënt revisieproces begint onderaan de piramide en werkt steeds verder naar boven.



Figuur 2 – Revisiepiramide.

Hoe kan GenAI hierbij helpen? Als je een simpele prompt geeft, zoals “Reviseer mijn tekst”, doet GenAI vooral suggesties in de bovenste lagen van de piramide. Wie slim met GenAI weet om te gaan, kan echter ook hulp krijgen bij de onderste lagen. Onze stelregel: hoe lager in de piramide, hoe meer je GenAI moet zien als coach in plaats van als redacteur.

Als Sifan de eerste versie van haar essay klaar heeft, kan ze in onze schrijfcolleges bijvoorbeeld de volgende opdrachten tegenkomen:

1. *Alineastructuur reviseren* (GenAI als coach) – Deel je alinea met GenAI en vraag of die de hoofdgedachte wil weergeven. Ga na of dit klopt met jouw hoofdgedachte en of er al een kernzin in je alinea zit die deze hoofdgedachte goed verwoordt. Vraag GenAI of je kernzin de lading van de alinea dekt, en waar er nog eventuele inconsistenties zitten. Herschrijf je kernzin en/of de rest van de alinea op basis hiervan.
2. *Reviseren van de stijl* (GenAI als coach/redacteur) – Kies een aspect van academische stijl waarop je de tekst wilt reviseren, bijvoorbeeld: ‘complexiteit’. Bestudeer twee voorbeeldteksten uit je vakgebied en kijk hoe eenvoudig of complex de auteurs formuleren. Stel op basis hiervan een doel vast voor jouw eigen stijl. Leg GenAI uit wat jouw doel is, vraag in hoeverre jouw tekst daaraan voldoet en vraag om voorbeelden en onderbouwing. Bepaal op basis hiervan wat je gaat reviseren in je tekst. Vraag, indien nodig, om concrete verbeteringsuggesties.
3. *Reviseren van de taalverzorging* (AI als redacteur) – Vraag GenAI welke taalfouten je hebt gemaakt in jouw tekst op het gebied van grammatica, woordkeus, spelling en interpunctie. Vraag om uitleg waarom het fout is en tips om de fout te verbeteren. Bestudeer de uitleg en kijk of je deze begrijpt. Stel, indien nodig, vervolgvragen. Reviseer zelf je tekst op basis van de tips en vergelijk eventueel met de revisie van GenAI.

## 5. Prompten: Do ASK IT!

*Expert learners* onderscheiden zich door het schrijven van goede prompts. Voor het opstellen van zo'n prompt geven wij studenten het DO ASK IT-model mee; voor een vervolgvraag maken ze gebruik van het EDIT-model.

DO	Geef aan welke taak GenAI moet uitvoeren.
Audience	Geef aan voor wie de tekst bedoeld is.
Scope	Stel grenzen aan de output, bijvoorbeeld aantal woorden.
Knowledge	Geef eventueel concepten of theorieën mee waarop GenAI de output moet baseren.
Input	Lever je eigen materiaal aan dat GenAI moet analyseren of verbeteren, zoals een alinea of onderzoeksvraag.
Template	Bied een template aan waarin je de output wilt ontvangen.

Figuur 3 – Het DO ASK IT-model voor prompts.

Error	Geef aan wat onjuist is in de output.
Direct	Dirigeer GenAI naar een beter antwoord door expliciet aan te geven wat anders moet.
Input	Lever je eigen materiaal aan dat GenAI moet analyseren of verbeteren, zoals een alinea of onderzoeksvraag.
Template	Bied een template aan waarin je het verbeterde antwoord wilt ontvangen.

Figuur 4 – Het EDIT-model voor het verbeteren van de output van GenAI.

## 6. Conclusie

Als schrijfdocent hebben we een extra taak gekregen. Niet alleen helpen we studenten om hun schrijfvaardigheid te verbeteren, ook willen we ze trainen om experts te worden in het bewust en verantwoord inzetten of juist vermijden van GenAI. In deze tekst hebben we voorbeelden laten zien van werkvormen die wij inzetten in onze schrijfcursussen. Het hangt uiteraard van jouw onderwijscontext en van het beleid van je instelling af in hoeverre je deze werkvormen kunt toepassen.

Het is op dit moment moeilijk te voorspellen waar we over een paar jaar zullen staan. Welke *tools* worden dan gebruikt? Wat kunnen die *tools* en hoe evolueert de detectiesoftware? Hoewel nog veel onzeker is, wijst alles erop dat GenAI-vaardigheid een belangrijke academische vaardigheid wordt en dat zeer waarschijnlijk ook zal blijven.



## Referenties

- De Wachter, L., R. Bouwer & J. Vander Loo (2024). Verantwoordelijk inzetten van AI in het (academisch) schrijfonderwijs en implicaties voor het (taal)beleid: een rondgang langs drie instellingen. Presentatie Forumdag Taalbeleid *Leuven*, 31 mei 2024.
- Hamilton, A., D. Wiliam & J. Hattie (2023). “The future of AI in education: 13 things we can do to minimize the damage”. In: *EdArxiv preprints*. Online raadpleegbaar op: <https://osf.io/preprints/edaxiv/372vr>.
- Heikkilä, M. (2023). “Why detecting AI-generated text is so difficult (and what to do about it)”. In: *MIT Technology Review*. Online raadpleegbaar op: <https://www.technologyreview.com/2023/02/07/1067928/why-detecting-ai-generated-text-is-so-difficult-and-what-to-do-about-it>.
- Hesselink, I. (2024). “Bijna vier op de tien studenten gebruikt vaak ChatGPT”. In: *DUB*. Online raadpleegbaar op: <https://dub.uu.nl/nl/nieuws/bijna-vier-op-de-tien-studenten-gebruikt-vaak-chatgpt-0>.
- Smaling, E. (2023). “Bijna iedereen gebruikt ChatGPT, maar plagiëren gaat studenten te ver”. In: *Erasmus magazine*. Online raadpleegbaar op: <https://www.erasmusmagazine.nl/2023/11/16/bijna-iedereen-gebruikt-chatgpt-maar-plagieren-gaat-studenten-te-ver>.

## Ronde 3

Maarten van der Meulen  
 NHL Stenden, Leeuwarden  
 Contact: [maarten.van.der.meulen1@nhlstenden.com](mailto:maarten.van.der.meulen1@nhlstenden.com)

## Verhalen schrijven in het hoger onderwijs

### 1. Aandacht voor het schrijven van verhalen in het hoger onderwijs: waarom?

Voor het schrijven van verhalen is (vaak) weinig aandacht in curricula in het hoger onderwijs. En dat terwijl het veel voordelen biedt! Zo begrijpen studenten die creatieve verhalen schrijven andere verhalen beter. Ze leren door verhalen te schrijven narratieve kenmerken in te zetten, zoals perspectief, plot en karakters. En het schrijven van verhalen vergroot de woordenschat van studenten.

Er is recent meer aandacht voor creatief schrijven, bijvoorbeeld in het voortgezet onderwijs (Ten Peze 2024). Leerlingen in het voortgezet onderwijs vinden dat scholen te weinig aandacht besteden aan creatief schrijven (Stalpers & Stokmans 2019). In het hoger onderwijs blijft creatief schrijven relatief onderbelicht, terwijl het studenten belangrijke vaardigheden bijbrengt. Brouwer e.a. (2024) expliciteren verschillende (deel) vaardigheden die versterkt worden door (creatief) te schrijven. Schrijven verbetert de vaardigheid van het schrijven zelf, doordat geoefend wordt. En het leert studenten om creativiteit te gebruiken. Naast deze vaardigheden leren studenten om kritischer naar teksten te kijken, doordat ze zich realiseren hoe verhaaltechnieken en tekstenmerken werken.

## 2. Karakterontwikkeling

Een goed verhaal staat of valt met goede karakters. Goede schrijvers streven narratieve transportatie na (Gerrig 1993; Green & Brock 2000). Wanneer narratieve transportatie optreedt, verdwijnen lezers als het ware volledig in het verhaal. Ze ervaren emoties die aansluiten bij de gebeurtenissen in dat verhaal en ze vergeten even dat ze in de gewone wereld zijn. Ze ontwikkelen empathie voor de hoofdpersoon of hoofdpersonen.

De indeling van Winternheimer (2016) is uitermate geschikt voor de ontwikkeling van karakters. Zij gaat uit van drie soorten karakters: primair, secundair en tertiair.

Primaire karakters zijn hoofdrolspelers. Van hen weet je alles. Je weet van hen evenveel als van je beste vriend(in) of van je ouders.

Secundaire karakters zijn te vergelijken met goede bekenden. Denk hierbij aan de collega die je dagelijks spreekt, maar waarmee je niet buiten de werkomgeving afspreekt. Je weet in grote lijnen wat er in het leven van die collega speelt. Over hen hoeft je alleen in grote lijnen uit te werken wat ze beweegt, hoe ze eruitzien en wat ze doen.

Tertiaire karakters hebben bijrollen. Vaak gaan ze naamloos het verhaal in of worden ze genoemd naar hun functie. Denk aan 'de barmedewerker' of 'de cheerleaders'.

Hoe meer lezers zich kunnen identificeren met jouw karakters, hoe intenser de opgewerkte emoties zijn (Hoeken & Sinkeldam 2013). Om herkenbare, levensechte karakters te creëren, moeten die karakters zich in het verhaal ontwikkelen, unieke kenmerken hebben en herkenbaar zijn voor de lezers van je verhaal. Ontwikkeling maken karakters door doordat ze voor keuzes komen te staan. Ze leren door fouten te maken, successen te vieren en in valkuilen te trappen. Of ze leren er juist niet van, waardoor je als lezer op je tanden bijt. Herkenbare karaktes roepen emoties op bij de lezer. Ze zijn levensecht, omdat ze zo normaal zijn, ook als ze bijzondere eigenschappen hebben, zoals geheugenverlies, kleptomanie of een uitzonderlijk goed geweten.

Daarnaast helpt het om in de ik-vorm te schrijven. Het perspectief waarin je schrijft, heeft namelijk invloed op de mate van identificatie van je lezers met je verhaal (De

Graaf e.a. 2007). De hoofdpersoon wordt aardiger gevonden wanneer lezers zich meer herkennen in die hoofdpersoon. Bovendien zijn lezers die een verhaal in de ik-vorm lezen meer gefocust en beleven ze sterkere emoties dan bij een vertellersperspectief (Hustinx & Smits 2006).

### 3. Plot

Je karakters komen het best tot hun recht wanneer ze geplaatst worden in een sterke plot. Verschillende basisplots kunnen daarbij helpen. Campbell (2008) introduceert de monomythe: de heldenreis. Hierin onderneemt de hoofdpersoon een reis in twaalf stappen. Booker (2019) brengt dit terug naar vijf stappen: de anticipatiefase, de droomfase, de frustratiefase, de nachtmerriefase en de ontknoping.

Het schrijven van een plot kan in verschillende fasen. Een manier om dit te doen is de volgende. Eerst schrijf je een zogenaamde *logline*, een korte beschrijving van je plot in een of enkele zinnen. Vervolgens werk je deze *logline* verder uit. Gebruik je het model van Booker, dan werk je met vijf verhaalstappen. Bij de monomythe van Campbell varieert dit: in de basisplot van zijn hand zijn er twaalf stappen. Je maakt in feite een bouwplan voor je verhaal. In elke stap beschrijf je de scène met steekwoorden, de betrokken karakters en hun acties en reacties bij gebeurtenissen. Ten slotte, in de derde fase, werk je de scènes uit tot een compleet verhaal. Dan begint de revisiefase, waarin je bijschaaft, (peer)feedback vraagt, (her)schrijft en redigeert.

Voorbeeld van een *logline* (vertaald en overgenomen van Longreads.com 2024): “Na een afschuwelijk ongeluk vertelden de artsen Todd Barcelona dat hij waarschijnlijk nooit meer zou kunnen rennen. Dus besloten hij en zijn vrouw verder te gaan hardlopen dan ze ooit hadden gedaan.”

### 4. Creatief schrijven in tijden van AI

Het leren en doceren van schrijfvaardigheid verandert door de opkomst van generatieve AI. Dat geldt ook voor creatief schrijven. Menselijke creativiteit wordt bij het schrijven van teksten steeds belangrijker, omdat creativiteit de onderscheidende factor is in vergelijking met door AI gegenereerde teksten. Bovendien zijn *large language models* (nog) niet zo goed in het schrijven van creatieve teksten.

AI maakt het daarnaast steeds lastiger om werk van studenten te beoordelen op authenticiteit. Daarom moeten docenten nieuwe manieren vinden om authentiek werk te herkennen en te waarderen. Voor onderwijs in creatief schrijven gelden de volgende mogelijkheden om authenticiteit te stimuleren en beoordelen:

1. *Schrijven in college* – Door een substantieel deel van het schrijven in college(s) te laten plaatsvinden, heb je als docent inzicht in de schrijfvoortgang van de student. Het biedt bovendien mogelijkheden voor samenwerking tussen studenten.
2. *Peerfeedback* – Door studenten elkaar feedback te laten geven tijdens verschillende fases van het schrijfproces, wordt niet alleen hun eigen werk, maar ook dat van hun medestudenten zichtbaar en bespreekbaar. Dit maakt het moeilijker om AI-gegenereerde content ongemerkt in te leveren.
3. *Procesgerichte beoordeling* – Door de nadruk te leggen op het schrijfproces in plaats van op (enkel) het eindproduct, krijgt de docent inzicht in de stappen die zijn ondernomen om tot een eindversie te komen. Het schrijfproces zou daarom onderdeel kunnen worden van de beoordeling.
4. *Reflecteren* – In aansluiting op de procesgerichte beoordeling kunnen studenten worden gevraagd om te reflecteren op keuzes in hun schrijfproces. Ze leggen dan uit hoe ze tot hun ideeën zijn gekomen, welke keuzes ze hebben gemaakt en welke uitdagingen ze tegenkwamen.
5. *Schrijfopdrachten met een persoonlijk tintje* – Docenten kunnen schrijfopdrachten ontwerpen die vragen om persoonlijke ervaringen, ideeën die tijdens het college zijn gevormd of discussies in de klas te verwerken. Dit soort opdrachten zijn moeilijker voor AI om overtuigend uit te voeren, wat de kans vergroot dat het werk echt van de student is.

## 5. Tot besluit

Het schrijven van verhalen in het hoger onderwijs biedt studenten verschillende voordelen. Ze leren onder andere narratieve kenmerken te doorzien, ze vergroten hun woordenschat en ze worden creatiever. Schrijvers kunnen, door karakters in drie varianten uit te werken, het verhaal tot leven laten komen in een plot, dat gevormd wordt door een *logline* in verschillende deelstappen te completeren tot een verhaal.

Het schrijven van verhalen biedt tot slot nieuwe mogelijkheden om AI-gebruik te verminderen. Menselijke creativiteit is de onderscheidende factor bij het schrijven in vergelijking tot door AI gecreëerde teksten. Het schrijven van verhalen is daarom bij uitstek een manier om studenten te stimuleren om zelf te schrijven.

## Referenties

- Booker, C. (2019). *The Seven Basic Plots: Why We Tell Stories*. Bloomsbury Continuum.
- Brouwer, R., M. Hamel, S. van Norden, J. Steenbakkers & E. Stronks (2024). *Opdat wij schrijven*. Huizen: Uitgeverij Pica.

- Campbell, J. (2008). *Hero With A Thousand Faces*. North Carolina: New World Library.
- De Graaf, A., J. Sanders, H. Beentjes & H. Hoeken (2007). “De rol van identificatie in narratieve overtuiging”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 29 (3), p. 237-250.
- Gerrig, R.J. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Green, M. & T. Brock (2000). “The role of transportation in the persuasiveness of public narratives”. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, p. 701-721.
- Hoeken, H. & J. Sinkeldam (2013). “De rol van emoties in narratieve overtuiging”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35 (3), p. 226-236.
- Hustinx, L. & A. Smits (2006). ‘Meegevoerd in de narratieve wereld: de invloed van het verhaalperspectief op de aandacht, emoties en overtuigingen van de lezer’. In: B. Hendriks, H. Hoeken & P.J. Schellens (red.). *Studies in Taalbeheersing 2*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum, p. 132-143.
- Longreads.com (2024). “How to Run 314 Miles After a Traumatic Brain Injury”. Online raadpleegbaar op: <https://longreads.com/2024/07/09/traumatic-brain-injury>.
- Stalpers, C. & M. Stokmans (2019). “Wat is het verhaal achter de schrijver? Een verkennend onderzoek onder oud-scholieren naar het schrijven van fictie en poëzie”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (2), p. 27-37.
- Ten Peze, A. (2024). *Creative writing: Thinking beyond the standard text: Teaching high school students to write original texts*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Dissertatie].
- Winternheimer, A. (2016). *The Storyworks Guide to Writing Character*. 28.5press.

Frank van Splunder (a) & Evelyne van der Neut (b)

(a) Universiteit Antwerpen

(b) Hogeschool Rotterdam

Contact: [frank.vansplunder@uantwerpen.be](mailto:frank.vansplunder@uantwerpen.be)

[e.j.van.der.neut@hr.nl](mailto:e.j.van.der.neut@hr.nl)

## Taalbeleid in het hoger onderwijs: een visie op recente ontwikkelingen in Nederland en Vlaanderen

### 1. Inleiding

In deze bijdrage presenteert het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (verder: Platform Taalbeleid) een conceptvisie op het taalbeleid aan Nederlandse en Vlaamse universiteiten en hogescholen. Het betreft een visie die gebaseerd is op taalexpertise en niet op politieke of economische overwegingen. Als bottom-up taalorganisatie willen we de dialoog aangaan met andere organisaties én met de overheid om samen een breedgedragen taalbeleid in het hoger onderwijs te ontwikkelen.

### 2. Taalbeleid in Nederland en Vlaanderen

Taalbeleid in het hoger onderwijs is een *hot topic* in Nederland en Vlaanderen. Centraal staat de verhouding tussen het Nederlands en het Engels in een meertalige hogeschoolonderwijscontext. Zowel in Nederland als in Vlaanderen wordt gepleit voor een beter evenwicht tussen het Nederlands en het Engels. Het Engels is de *lingua franca* van de wetenschap en, in toenemende mate, de onderwijstaal in het hoger onderwijs. Bovendien trekt het hoger onderwijs steeds meer studenten aan met een andere thuistaal dan het Nederlands of het Engels, wat tot specifieke uitdagingen leidt.

Sinds de onderwijshervormingen van Bologna (1999) is Nederland uitgegroeid tot het meest ‘verengelse’ land van Europa. Momenteel worden 76% van de masterprogramma’s in Nederland in het Engels aangeboden (Wilkinson & Gabriëls 2021: 237). De verengelsing heeft Nederland internationaal op de kaart gezet als bestemming voor buitenlandse studenten, maar ook negatieve kanten komen aan het licht (zoals huisvestingsproblematiek). Het Nederlandse wetsvoorstel ‘*Internationalisering in balans*’ (2023) pleit niet alleen voor een betere balans tussen het Nederlands en het Engels, maar ook voor méér Nederlands in het hoger onderwijs.

In Vlaanderen is de verengelsing eerder beperkt gebleven, want het Nederlands is er wettelijk beschermd (Vlaamse overheid 2012). Het gebruik van ‘andere talen’ wordt beperkt (i.c. max. 50 % in initiële masteropleidingen) en rigourens bewaakt (van Splunder & Engelen 2018). Vlaanderen (en bij uitbreiding België) heeft een lange traditie van taalregulering, wat te maken heeft met de historische taalstrijd en de moeizame emancipatie van het Nederlands in België. Vandaag pleiten de Vlaamse universiteiten echter voor meer gebruik van het Engels om internationaal sterker te staan.

In de besluitvorming hebben politieke en/of economische overwegingen de overhand. Zo dient het wetsvoorstel in Nederland twee doelen: de instroom van buitenlandse studenten beter reguleren en de positie van het Nederlands verstevigen (d.w.z. als voertaal in het hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt). Het versterken van het Nederlands is een reactie op de (te) ver doorgedreven verengelsing, maar het wetsvoorstel zorgt voor de nodige commotie bij de Nederlandse universiteiten en hogescholen. In Vlaanderen weerspiegelt het taalbeleid een politiek discours dat gericht is op de bescherming van het Nederlands tegen ‘andere talen’. Het decreet van 2012 is een ingewikkelde en kwantitatieve taalregeling voor het hoger onderwijs die weinig of geen rekening houdt met concrete behoeften van instellingen en opleidingen (van Splunder 2021; Laureys & Versluys 2022).

Het taalexpertiseperspectief is in de discussie nauwelijks vertegenwoordigd. Er wordt nog steeds te weinig aandacht besteed aan meertaligheid als meerwaarde, en taal-en-vakgeïntegreerd leren (*content and language integrated learning*, CLIL), waar in het onderzoek naar en de praktijk van taalonderwijs veel kennis over is.

### 3. Naar een visie op taal in het hoger onderwijs

Het Platform Taalbeleid profileert zich als een metaplatform met de volgende doelstellingen:

1. organiseren van uitwisseling tussen taalorganisaties in het hoger onderwijs (*meta-platform*);
2. contacten leggen bij (semi)overheidsorganen en belangengroepen (*beleidsbeïnvloeding*);
3. verzamelen en ontsluiten van goede praktijken in het hoger onderwijs (*kennisdeling*).

Vanuit deze doelstellingen organiseerde het Platform Taalbeleid op 22 maart 2024 een werkdag over taalbeleid aan Nederlandse en Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. Daarvoor waren vertegenwoordigers van de volgende taalorganisaties uitgenodigd: Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs, Vereniging Interuniversitair Overleg Taalbeheersing (VIOT), Nederlandse en Vlaamse Universitaire Talencentra

(NUT), Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden (NACV), het Vlaams Talenplatform en de Taalunie. Onder de deelnemers waren ook twee sprekers en enkele experts. In totaal waren er 19 deelnemers live aanwezig, aangevuld met 34 online deelnemers. Het overleg bestond uit twee delen:

1. Een presentatie van twee belangrijke taalbeleidsdocumenten:
  - Het Nederlandse wetsvoorstel ‘Internationalisering in Balans’ (spreker: Carel Jansen)
  - Het Vlaamse KVAB-standpunt ‘*Language Matters*’ (spreker: Godelieve Laureys)
2. Een workshop (voor de live deelnemers), gebaseerd op de vier kernthema’s uit de beleidsteksten:
  - autonomie;
  - meertaligheid;
  - kwaliteitsbewaking;
  - taalvaardigheid.

Het wetsvoorstel ‘Internationalisering in Balans’ kwam tot stand na een internetconsultatie waarin onder andere het Platform Taalbeleid en andere taalorganisaties commentaar leverden, en ook de visie van de Taalunie werd betrokken in het proces. Dit is een goed voorbeeld van samenwerking tussen top-down- en bottom-up-taalbeleid, al is de toekomst van het wetsvoorstel momenteel onzeker.

Het standpunt van de KVAB (Koninklijke Vlaamse Academie van België), ‘*Language Matters*’, is een pleidooi voor een meer kwalitatieve benadering van taalbeleid. Het pleit voor aanpassingen van het decreet van 2012, dat top-down werd ingevoerd en dat tot veel ongenoegen in de academische wereld heeft geleid. De KVAB pleit voor een tweesporenbeleid (Nederlands en Engels), met daarnaast ook aandacht voor andere talen. Ze onderstreept daarbij de noodzaak van een expliciet taalbeleid op het niveau van de instellingen.

Tijdens de workshop werden de kernthema’s en de belangrijkste stellingen van beide beleidsteksten besproken. In beide teksten staat de *autonomie* van de instellingen centraal. De overheid heeft een belangrijke monitorende functie, maar instellingen dienen hun taalbeleid zelfstandig uit te werken, op basis van specifieke (opleidings-)behoeften. Samenwerking en vertrouwen tussen de verschillende stakeholders is hierbij van cruciaal belang. *Meertaligheid* houdt in dat instellingen niet alleen moeten inzetten op het Nederlands en het Engels, maar ook andere talen een plaats moeten geven. De taalkeuze hangt af van de context en dient pragmatisch te worden opgevat. *Kwaliteitsbewaking* heeft te maken met de kwaliteit van het onderwijs, maar ook met de kwaliteit van de taal die in het onderwijs wordt gebruikt. Wie doceert of studeert in een bepaalde taal moet die taal goed beheersen. De *taalvaardigheid* van docenten en studenten is dan ook van cruciaal belang. Instellingen dienen de nodige faciliteiten aan



te bieden voor docenten en studenten (bv. doceren in het Engels, begeleiding bij het schrijven van verslagen, enz.).

#### 4. Conclusie

De belangrijkste conclusie van de werkdag was dat onderwijsbeleid maatwerk is. De belangrijkste aspecten hiervan zijn de autonomie van de instellingen, een pragmatisch gebruik van het Nederlands en/of het Engels in een meertalige context en expliciete taalondersteuning, zodat studenten, docenten en andere medewerkers talig sterk staan om effectief te kunnen functioneren in een onderwijs- en werkcontext.

Op de HSN-conferentie presenteert het Platform Taalbeleid zijn visie in wording en gaan we in op de kernthema's en de stellingen uit de beleidsdocumenten. We vragen van de deelnemers een actieve bijdrage in de discussie. Het is de bedoeling om de visie verder te ontwikkelen en voor te leggen aan de andere stakeholders om te komen tot een breed gedragen en op taalexpertise gebaseerde visie op taalbeleid in het hoger onderwijs.

#### Referenties

- Laureys, G. & K. Versluys (2022). 'Language Matters. Taalgebruik en taalbeleid aan de Vlaamse universiteiten'. In: *KVAB Standpunten 75*. Online raadpleegbaar op: [https://kvab.be/sites/default/rest/blobs/3676/mw\\_language\\_matters.pdf](https://kvab.be/sites/default/rest/blobs/3676/mw_language_matters.pdf).
- Ministerie van OCW (2023). 'Wetsvoorstel Internationalisering in Balans'. Online raadpleegbaar op: <https://www.internetconsultatie.nl/internationaliseringho/b1>.
- Van Splunder, F. (2021). 'Higher Education in Flanders: English as the 'other' language'. In: R. Gabriëls & R. Wilkinson (eds.) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 37-56.
- Van Splunder, F. & C. Engelen (2018). 'Ruimte voor creatieve oplossingen. Taal in het Vlaamse hoger onderwijs: beleid en praktijk'. In: *Th&ma. Tijdschrift voor hoger onderwijs en management*, 25 (3), p. 19-23.
- Vlaamse overheid (2012). 'Decreet betreffende de integratie van de academische hogeschoolopleidingen in de universiteiten'. Online raadpleegbaar op: <https://codex.vlaanderen.be/portals/codex/documenten/1022449.html>.
- Wilkinson, R. & R. Gabriëls (2021). 'Englishization of Dutch higher education'. In: R. Gabriëls & R. Wilkinson (eds.) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 37-56.

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

## Maak kennis met de e-learning Taalbewust Onderwijs voor (vak)docenten

### 1. Aanleiding

Taalvaardigheid is van groot belang voor studiesucces in het hbo (Baltzer e.a. 1989; Heeren e.a. 2021; Welie & de Korte 2023). Volgens Jansen e.a. (2022) zijn er verschillende oorzaken voor taalproblemen bij studenten: de toenemende diversiteit van de studentenpopulatie, een gebrek aan reflectie van studenten op hun taalvaardigheid, een kloof aangaande taal- en studievoordigheden tussen voortgezet en hoger onderwijs en te weinig aandacht van vakdocenten voor taalontwikkeling. In de nieuwe onderwijsvisie van De Haagse Hogeschool is daarom de volgende afspraak opgenomen: “Het onderwijs is taalbewust ontwikkeld, ingericht en uitgevoerd, zodat het alle studenten de mogelijkheid biedt om zich te bekwalen in de talige vereisten van het vak, de opleiding en het toekomstige werkveld”.

Bij taalbewust hoger onderwijs zijn taal en vakinhoud geïntegreerd in het curriculum, de toetsing en de didactiek, met aandacht voor zowel de academische taalvaardigheid als de beroepstaalvaardigheid (van Kruiningen 2023). Uit eigen ervaring en uit de literatuur blijkt dat vakdocenten vaak weerstand moeten overwinnen om open te staan voor deze benadering van het onderwijs (van Lenteren & van der Westen 2010; Kuiper 2018). Zij zijn gewend aan een onderwijsstructuur waarin taalvaardigheidsonderwijs apart wordt aangeboden door taaldocenten en hebben onvoldoende zicht op de rol van taal in hun eigen vakgebied. Die weerstand ontstaat uit niet voldoende op de hoogte zijn (*Wat is taalbewust onderwijs precies? Wat levert het mij op?*) en leidt tot zorgen (*Heb ik hier tijd voor? Hoe moet dit? Kan ik dit wel? Is het wel mijn verantwoordelijkheid? Wat is er mis met hoe ik het nu doe?*).

Om taalbewust onderwijs te implementeren, is laagdrempelige docentenprofessionalisering essentieel (naast facilitering vanuit het management en ondersteunende diensten). 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). Als vakdocenten de ruimte krijgen om kennis te maken met taalbewust onderwijs in bestaande lessen, ontstaat al snel bewustwording en alertheid op taalvaardigheid, waardoor gemakkelijker interactie wordt opgezocht en

taalsteun wordt geboden. Deze snelle verandering in de houding van vakdocenten ten opzichte van taal werd ook door anderen waargenomen (Kuiper 2018; Swart e.a. 2019).

Vanuit het Taalteam van De Haagse Hogeschool is daarom een basis e-learning ‘Taalbewust Onderwijs’ ontwikkeld. Met deze e-learning leren vakdocenten niet alleen wat taalbewust onderwijs is en wat het hen oplevert, maar kunnen ze het geleerde met behulp van gerichte opdrachten meteen toepassen in bestaande lessen, zonder grote aanpassingen te doen. Het doel is dat vakdocenten de voordelen van taalbewust onderwijs gaan inzien, en zich bekwaam en gemotiveerd voelen om dit toe te passen. Pas daarna ligt de weg open naar het structureel implementeren van taalbewust onderwijs in (nieuwe) curricula en/of leerlijnen.

## 2. Opbouw

In de e-learning worden theorie, onderzoeksresultaten, video's en voorbeelden gekoppeld aan verschillende soorten opdrachten (open vragen, quizjes, enz.) die je laten nadenken over het belang van taal en taalvaardigheid in het onderwijs. Ook krijgt de gebruiker handvatten aangereikt om de eigen lessen taalbewust in te richten. Om de stap naar toepassing nog verder te vergemakkelijken, bevat de e-learning ook een werkboek met concrete opdrachten die de docent in (eerstvolgende) lessen meteen kan uitproberen.

De e-learning bestaat, naast een inleiding en afronding, uit vier modules. Module 1 is vooral theoretisch. Hierin wordt behandeld wat taalbewust onderwijs is en waarom het belangrijk is. In modules 2 tot en met 4 leer je vervolgens hoe taalbewust onderwijs toegepast kan worden in specifieke lessituaties: voorafgaand aan de les (modulemateriaal en lesvoorbereiding), tijdens de les (hoorcolleges/grote groepen; werkcolleges/kleine groepen; online lessen) en na de les (feedback geven en doorverwijzen). De e-learning eindigt met informatie over hoe je je kennis over taalbewust onderwijs kunt uitbreiden, waar je terecht kunt met vragen en hoe je collega's kunt vinden om ervaringen, tips en materialen mee uit te wisselen.

## 3. Resultaten testfase

In het voorjaar van 2024 is de e-learning getest door negentien personen: negen vakdocenten, negen taaldocenten en een onderwijsadviseur. Veertien van hen zijn werkzaam aan De Haagse Hogeschool, bij twaalf opleidingen van zes verschillende faculteiten. De vijf overige testpersonen zijn werkzaam aan de Hogeschool Leiden (3), de Hogeschool Rotterdam (1) en de Hogeschool InHolland (1). Hun feedback is via Google Forms verzameld aan de hand van open vragen en vragen waarop met een score van 1-10 een beoordeling kon worden aangegeven.

De volgende woorden zijn een bondige samenvatting van de voornaamste feedback (de grootte van de woorden is random):



De testpersonen konden met een score van 1-10 aangeven in hoeverre de e-learning aansloot bij hun leerbehoefte, en of de opdrachten voor hen direct toepasbaar waren in de praktijk. De resultaten hiervan zijn weergegeven in Tabel 1 en 2. Op beide punten scoorde de e-learning een ruime voldoende (respectievelijk 7,7 en 7).

Functie	score (schaal 1-10)
vakdocent ( $n = 9$ )	7,7 (range: 6-10)
taaldocent ( $n = 9$ )	8,1 (range: 7-9)
onderwijsadviseur ( $n = 1$ )	6
Gemiddeld totaal	7,7

Tabel 1 – Antwoorden op de vraag: *In welke mate sluiten de e-learning en het werkboek aan bij jouw (leer)behoefte of bij die van je docentcollega's?*

Functie	Score (schaal 1-10)
vakdocent ( $n = 8$ )*	7,1 (range: 6-9)
taaldocent ( $n = 8$ )*	7 (range: 5-9)
onderwijsadviseur ( $n = 1$ )	6
Gemiddeld totaal	7

\* Afwijkende aantallen omdat niet alle testpersonen het werkboek goed genoeg hadden doorgenomen om een oordeel te kunnen geven.

Tabel 2 – Antwoorden op de vraag over het werkboek: *In hoeverre kun je in je onderwijspraktijk aan de slag met de opdrachten die erin staan?*

Hoewel de e-learning over het algemeen heel positief is beoordeeld, zijn er ook kanttekeningen geplaatst. De belangrijkste hiervan was dat de e-learning te omvangrijk is om in korte tijd te doorlopen:

*Quote vakdocent:* “Hier moet je echt op voorbereid zijn, weten voor welke lessen je dit wilt gebruiken en hier tijd voor reserveren. En dan lijkt het me ook belangrijk om het stapsgewijs te doen”.

Sommige testpersonen vonden de combinatie van veel informatie, opdrachtjes, een werkboek met extra opdrachten en daarnaast nog veel links en downloadbare verdiepende informatie wat overweldigend. Dit is mede te verklaren doordat aan de testpersonen was gevraagd om binnen enkele weken feedback te geven. De meeste testpersonen hebben de e-learning in één of hooguit enkele zittingen doorlopen. Hoewel het inderdaad mogelijk blijkt om de hele e-learning in 4-6 uur door te nemen (zonder werkboekopdrachten) raden wij aan om de verschillende onderdelen te spreiden over een heel blok of semester. Alleen dan kan er telkens gefocust worden op een bepaald aspect van taalbewust onderwijs en kan hiermee ook daadwerkelijk in de les worden geoefend.

Ook werd door meerdere testers de behoefte genoemd om dit samen met collega's te doen. Dit is zeker iets dat het Taalteam onderschrijft en zal stimuleren.

*Quote taaldocent:* “Ik denk dat het goed zou zijn om met een clubje collega's aan de slag te gaan met de *tools* uit de e-learning en dan vervolgens een onderwerp uit het werkboek samen te bekijken”.

Uit de vraag wat men (naast de e-learning) nog meer nodig heeft om taalbewust onderwijs te kunnen geven, blijkt een grote behoefte aan facilitering in tijd en aandacht vanuit het management (7x genoemd) en begeleiding en follow-up vanuit ondersteunende diensten (7x genoemd). Daarnaast werd genoemd: een *toolkit* of website, meer voorbeelden uit verschillende contexten en informatie over de invloed van AI (elk 1x genoemd).

De feedback van de testpersonen wordt voor de lancering van de e-learning zo goed mogelijk verwerkt. Het is de intentie van het Taalteam om de e-learning in het najaar van 2024 voor iedereen gratis toegankelijk te maken.

## Referenties

Baltzer, J., K. de Glopper & E. van Schooten (1989). “De taalvaardigheid van eerstejaars HBO-studenten”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 11 (4), p. 241-263.

- Heeren, J., D. Speelman & L. De Wachter (2021). “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.
- Jansen, C., L. De Wachter, P. Van Dun & T. Frik (2022). ‘Taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Kuiper, C. (2018). *Promoting tertiary students’ writing: A subject-specific genre-based approach*. Leuven: KU Leuven. [Proefschrift].
- 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.
- Van Kruiningen, J. (2023). *In verband met taal. Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Van Lenteren, L. & W. van der Westen (2010). “TOL als vliegwiel voor taalbeleid. Verslag van een training Taalontwikkeland Lesgeven”. In: S. Vanhooren & A. Motart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 269-277.
- Welie, C. & M. de Korte (2023). “Het academisch lezen van eerstejaars hbo-studenten met een kleine en grote academische woordenschat: Een onderzoek naar begrip van studieteksten, leesstrategieën en leesmotivaties”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 24 (2), p. 16-28.

Lieve De Wachter & Lotte Uyttenbroeck

ILT KU Leuven

Contact: [lieve.dewachter@kuleuven.be](mailto:lieve.dewachter@kuleuven.be)

[Lotte.uyttenbroeck@student.kuleuven.be](mailto:Lotte.uyttenbroeck@student.kuleuven.be)

## Hoe gebruiken studenten Generatieve AI bij schrijfp opdrachten in het academisch hoger onderwijs? Een onderzoek door middel van *think aloud protocols* naar de inzet van ChatGPT in het schrijfproces

4

### 1. Inleiding

De komst van ChatGPT in november 2022 heeft in het hoger onderwijs zowel student als docent geconfronteerd met een reeks vragen. Regelmatig duiken persberichten op over dalende schrijfkwaliteit bij studenten en de ‘dood’ van bachelor- en masterproeven in hun huidige vorm. Hoe behendig zijn studenten echt met generatieve artificiële intelligentie (GenAI) en hoe kritisch stellen zij zich op tegenover deze nieuwe uitdaging voor academische integriteit?

### 2. (Academisch) schrijven en technologie?

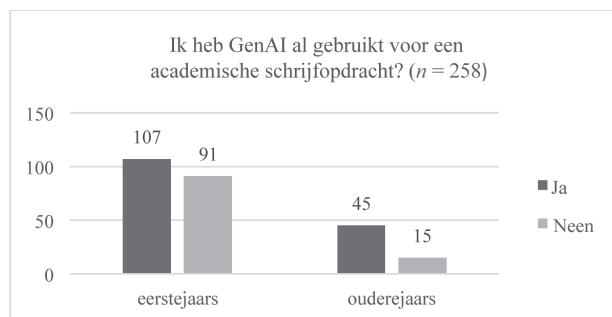
Schrijven is een cognitieve vaardigheid die niet alleen een diepgaand begrip van taal en grammatica vraagt, maar ook het vermogen om ideeën helder over te brengen. Binnen de cognitieve en ontwikkelingspsychologie bestuderen wetenschappers al decennialang schrijfmodellen om dat proces te schetsen (Flower & Hayes 1980; Bereiter & Scardamalia 1987; Zimmerman & Risemberg 1997). Technologische innovaties veranderen de aard van het schrijfproces en zorgen steeds voor conceptuele verschuivingen (Cummings 2023).

Binnen de academische gemeenschap neemt schrijfvaardigheid een essentiële plaats in, aangezien veel kennis schriftelijk geëvalueerd en gepresenteerd wordt. Er is bijgevolg een specifiek academisch register met eigen stijlkenmerken. Ondanks het belang van deze vaardigheid, signaleren onderzoeken dat die daalt bij studenten (de Bakker e.a. 2015). Het is daarom essentieel om te onderzoeken welke digitale ondersteuningsmechanismen beschikbaar zijn voor studenten en welke rol GenAI daarin kan spelen.

Deze tekst focust op hoe GenAI ervaren en gepercipieerd wordt door universiteitsstudenten aan de KU Leuven. Aan de hand van stappen uit het schrijfproces van Flower & Hayes (1987) bestudeert het onderzoek of studenten zich in het eerste en het derde bachelorjaar anders verhouden tegenover GenAI in academische schrijfoopdrachten. In het voorjaar van 2024 heeft een *mixed-methods* onderzoek die vraag verkend. Een online enquête met stellingen (studie A) werd verdiept aan de hand van schrijfoopdrachten waarbij elf studenten ChatGPT gebruikten en hun gedachten simultaan uitten met *think aloud protocols* (studie B).

### 3. Resultaten vragenlijst

De resultaten van de anonieme enquête, afgenomen bij 258 studenten Sociale Wetenschappen of Letteren aan de KU Leuven, tonen aan dat de grote meerderheid vooral bekend is met ChatGPT en ongeveer 60% het inzet voor academische schrijfoopdrachten. Opvallend is dat procentueel gezien bijna de helft (46,46%) van de eerstejaarsstudenten nooit GenAI gebruikt, terwijl dit bij de ouderejaars slechts 25% van de groep beslaat (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Gerapporteerd gebruik GenAI in schrijfoopdrachten ( $n = 258$ ).

Redenen om geen GenAI te gebruiken variëren: angst voor plagiaat of fraude, een hoog vertrouwen in de eigen schrijfvaardigheid, er onvoldoende mee vertrouwd zijn, slechte ervaringen die vooral duiden op ontbrekende bronvermeldingen en simpelweg een gevoel van onbehagen en angst.

De fervente gebruikers geven aan het vooral tijdens de *pre-writing* en *writing*-fasen in te schakelen om concepten uit te leggen, te brainstormen en teksten te verrijken. Ervaren schrijvers (Adv,  $n = 188$ ) rapporteren een frequenter gebruik dan onervaren schrijvers (Nov,  $n = 60$ ) voor alle doeleinden, behalve bij het zoeken naar bronnen. Tabel 1 geeft een gedetailleerd overzicht van scores op 5 voor een aantal stellingen waarbij een 0 overeenkomt met “doe ik nooit” en een 5 met “doe ik altijd”. Daarbij wordt telkens het gemiddelde (M), de standaarddeviatie (SD), de mediaan (Mdn) en modus (Mo) voor



de groepen getoond, evenals de statistische resultaten van een *Mann Whitney U-test* (W) met p-waarde en effectgrootte ( $r_{rb}$ ).

Stelling?	Groep	M	SD	Mdn	Mo	W	p	$r_{rb}$
Brainstormen over een onderwerp en inspiratie krijgen	Adv ( $n = 45$ )	2.444	1.078	3	3	3142	0.002	0.305
	Nov ( $n = 107$ )	1.850	1.148	2	2			
	Tot ( $n = 152$ )	2.026	1.156	2	2			
Moeilijke concepten uitleggen of definiëren	Adv ( $n = 45$ )	2.444	1.341	3	3	2940	0.024	0.221
	Nov ( $n = 107$ )	1.972	1.292	2	3			
	Tot ( $n = 152$ )	2.112	1.320	3	3			
Op gang komen en een leeg blad vermijden	Adv ( $n = 45$ )	1.711	1.236	2	2	3222	< 0.001	0.338
	Nov ( $n = 107$ )	0.981	1.149	1	0			
	Tot ( $n = 152$ )	1.197	1.218	1	0			
Genereren voorbeeldzinnen	Adv ( $n = 45$ )	1.711	1.141	2	3	3295.5	< .001	0.369
	Nov ( $n = 107$ )	0.963	1.009	1	0			
	Tot ( $n = 152$ )	1.184	1.100	1	0			
Herformuleren van eigen zinnen	Adv ( $n = 45$ )	2.444	1.056	3	3	3322.5	< .001	0.380
	Nov ( $n = 107$ )	1.636	1.177	2	2			
	Tot ( $n = 152$ )	1.875	1.198	2	2			
Eigen tekst samenvatten of lengte aanpassen	Adv ( $n = 45$ )	1.578	1.288	2	2	3189.5	< .001	0.325
	Nov ( $n = 107$ )	0.832	1.023	0	0			
	Tot ( $n = 152$ )	1.053	1.155	1	0			

Tabel 1 – Gerapporteerd omgang met GenAI bij academisch schrijven ( $n = 152$ ).

De participanten vinden GenAI over het algemeen een handig hulpmiddel, maar zijn ook sceptisch over de betrouwbaarheid en de academische integriteit van de gegenereerde inhoud. Ervaren schrijvers zijn globaal genomen positiever ingesteld dan onervaren schrijvers tenzij over het leerverlies en de duidelijkheid van de richtlijnen. De richtlijnen zijn opmerkelijk duidelijker voor de eerstejaarsstudenten ( $M = 2.664$ ,  $SD = 1.205$ ,  $Mdn = 3$ ) dan voor de ouderejaarsstudenten ( $M = 1.987$ ,  $SD = 1.158$ ,  $Mdn = 2$ ) met een statistisch significant verschil ( $W = 1643$ ,  $p = .001$ ,  $r_{rb} = -0.318$ ). De overige verschillen in perceptie zijn minder beduidend.

#### 4. Resultaten schrijfpdracht

In Studie B krijgen deelnemers een uur de tijd om op hun eigen laptop (met toegang tot het internet en ChatGPT), zonder bronnenstudie, een academische tekst van maximaal 500 woorden te produceren over een grafiek. Daarbij wordt de spontane interactie met ChatGPT vastgelegd aan de hand van de chatgeschiedenis en niet-gemedieerde simultane *think aloud protocols* of geverbaliseerde gedachtenuitingen (Ericsson & Simon 1996).

Deelnemer	Groep	Duur opdracht	Aantal woorden	Aantal prompts
Student 1	Novice	45:32	490	5
Student 2	Novice	36:36	314	6
Student 3	Novice	56:01	365	15
Student 4	Advanced	24:08	395	2
Student 5	Advanced	69:35	353	8
Student 6	Advanced	26:10	464	0
Student 7	Advanced	46:10	341	7
Student 8	Advanced	61:01	343	3
Student 9	Novice	51:24	454	9
Student 10	Advanced	47:41	476	4
Student 11	Advanced	53:10	487	7

Tabel 2 – Schrijfpdracht (duur, aantal woorden, aantal prompts) ( $n = 11$ ).

Tabel 2 laat zien dat het schrijfgedrag en de interactie met ChatGPT (aantal prompts) sterk varieert per individu en geen link met academische ervaring lijkt te vertonen. Vooral tijdens het brainstormen en om de stijl academischer te maken en eigen zinnen te herformuleren wordt een beroep gedaan op ChatGPT. De *think alouds* tonen verder aan dat deelnemers ook synoniemen opzoeken en hele teksten door GenAI laten genereren om die vervolgens te reviseren en in eigen woorden om te zetten. Ze gebruiken GenAI op verschillende momenten, als aanvulling in een arsenaal van hulpmiddelen, wat om een herziening van gangbare theoretische schrijfmogelijkheden vraagt. Ook valt op dat sterke schrijfvaardigheden essentieel blijven bij het beoordelen van de output en dat sommige deelnemers verkiezen om nog steeds alles zelf te schrijven. Het formuleren van prompts blijkt een vaardigheid op zich te zijn die tekortkomingen vertoont. Frustraties wegens de ontoereikende en repetitieve antwoorden van GenAI leiden bij sommige studenten tot het volledig afschrijven en opgeven van de hulpmiddelen.

## 5. Conclusie

Het hoger onderwijs moet zich dus richten op het aanleren van *prompt engineering* en een betere kadering bieden voor toegestaan gebruik van GenAI in schrijfpdrachten. Om een schrijfpdracht goed te interpreteren en aan te pakken, blijken elementaire cognitieve vaardigheden en schrijfvaardigheden essentieel. Het kritisch inzicht overstijgt voorlopig nog de digitale hulp.

## Referenties

- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cummings, L. (2023). 'Writing Processes in the Digital Age: A Networked Interpretation'. In: O. Kruse, C. Rapp, M. Anson, K. Benetos, E. Cotos, A. Devitt & A. Shibani (red.). *Digital Writing Technologies in Higher Education*. Midtown Manhattan, NYC: Springer International Publishing, p. 485-497.
- De Bakker, I., B. Meuffels, M. Muris & E. Rietstap (2015). "Diagnose en remediëring van schrijfvaardigheidsproblemen bij eerstejaarsstudenten Geesteswetenschappen". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 37 (2), p. 127-157.
- Ericsson, K. & H. Simon (1996). *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.
- Flower, L., J. Hayes, K. Schriver, J. Stratman & L. Carey (1987). 'Cognitive processes in revision'. In: S. Rosenerg (red.). *Advances in Applied Psycholinguistics II: reading, writing and language processes*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 176-240.
- Zimmerman, B. & R. Risemberg (1997). "Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective". In: *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), p. 73-101.

Jint Wuite  
Hogeschool Rotterdam  
Contact: j.wuite@hr.nl

## Op weg naar (mogelijk... ) schrijfvaardige Bouwkundestudenten

*Wat hebben afstudeerstudenten van Bouwkunde (Hogeschool Rotterdam) nodig aan hogere orde schrijfvaardigheden om hun afstuderen in een semester af te kunnen ronden? Dat is de vraag waar het in deze bijdrage om draait. Onderzoeker Jint Wuite vertelt kort haar bevindingen en gaat met de luisteraars in gesprek over wat een goede interventie in het curriculum zou zijn om die hogere orde schrijfvaardigheden te ontwikkelen.*

### 1. Inleiding

In de docentenkamer van Bouwkunde aan de Hogeschool Rotterdam hoor ik mijn collega die een afstudeerwerk nakijkt. “Pffff, wat weer een ellenlange tekst, rare woorden – en ook zo weinig structuur...”. Deze verzuchting past bij de cijfers. Van de Bouwkundestudenten aan de Hogeschool Rotterdam studeert 15% nominaal af (PowerBI z.d.). Ter vergelijking: op instellingsniveau is dat voor de Hogeschool Rotterdam voor 2018 48% (Vereniging Hogescholen z.d.). Bij het Instituut voor Gebouwde Omgeving (waar Bouwkunde een onderdeel van is) is sprake van een groei van langstudeerders (Van Ingen 2023).

In de literatuur wordt de link gelegd tussen studiesucces en de beheersing van hogere orde schrijfvaardigheden (Jansen e.a. 2022; Van Kruiningen 2022). Deze vaardigheden zeggen iets over denkvaardigheden – want voor je iets goed kunt opschrijven, moet je je gedachten kunnen structureren – en hebben een voorspellende waarde voor studiesucces. In diverse bronnen wordt benoemd dat schrijven bijdraagt aan de ontwikkeling van inzicht en vakkennis (Bangert-Drowns e.a. 2004; Van Dijk e.a. 2022). Daarvoor is het belangrijk dat er in de voorbereiding op afstuderen opdrachten worden gegeven die bedoeld zijn om de hogere orde schrijfvaardigheden te trainen (Van Dijk 2023) en dat er bewust tijd wordt genomen om studenten te laten reflecteren op hun schrijfproducten (Van Kruiningen 2022).

Empirische ondersteuning op dit onderwerp is echter nauwelijks in de literatuur aanwezig. Dat maakt aanvullend praktijkonderzoek nuttig, zeker binnen een technische

studie als Bouwkunde. Want schrijfvaardigheid is in deze opleiding onderdeel van het verborgen curriculum en studenten kenmerken zich – zoals hbo-studenten in het algemeen – door een aanpak- en doenersmentaliteit. Dat maakt schrijven een lastige vaardigheid en het verder ontwikkelen ervan een demotiverende bezigheid. Daar komt bij dat een groot deel van het werkveld het hebben van schrijfvaardigheid minder relevant vindt voor de bouw, aldus het beeld dat oprijst uit de uitkomsten van evaluatiegesprekken, gehouden door de curriculumcommissie in 2022.

Studievertraging ontstaat onder andere in de afstudeerfase (Van Kruiningen 2022). Dat maakt dat deze fase is gekozen als onderzoeksonderwerp, ook omdat de afstudeeropdracht de eerste grote individuele schrijfopdracht is waarvoor cijfermateriaal over voortgang beschikbaar is. Studenten vinden deze taak vanwege de didactische dubbelfunctie extra complex: een combinatie van het toetsen van schrijfvaardigheid en het uitvoeren van een proeve van bekwaamheid (Van Kruiningen 2022). Vandaar dat Bouwkunde belangstelling heeft voor een empirisch onderbouwde interventie om de hogere orde schrijfvaardigheden te ontwikkelen, met de hoop dat dit leidt tot een hoger percentage nominaal studerende studenten.

## 2. Het onderzoek

Als eerste stap in dit kwalitatieve onderzoek is data verzameld uit de voorbereidende fase op het afstuderen. Databronnen:

- interviews met vijf afstudeerstudenten en vijf afstudeerbegeleiders, waarin is gevraagd naar hun ervaringen met het schrijfonderwijs en de schrijfbegeleiding;
- het curriculum van jaar 1 en 2, waarin periodewijzers van de vijftien onderwijsperiodes (van een kwartaal) zijn geanalyseerd op schrijfopdrachten;
- negen afstudeerwerken uit het studiejaar 2023-2024 en de bijbehorende beoordelingen, die geanalyseerd zijn met een analysemodel dat gevoed is door het bestaande beoordelingsformulier en literatuur over hogere orde schrijfvaardigheden;
- de beoordelingscriteria voor schrijfvaardigheid op het beoordelingsformulier.

Studenten geven aan zich niet bewust te zijn van de eisen en verwachtingen ten aanzien van hun hbo-schrijfvaardigheid in het algemeen of van hun opleiding Bouwkunde in het bijzonder. Ze ervaren hun eigen niveau van schrijfvaardigheid niet als probleem – ze kennen hun niveau niet, weten niet waar ze aan moeten voldoen of welke invloed schrijfvaardigheid heeft op de kwaliteit van hun schrijfproducten.

Studenten zeggen voor het eerst feedback op schrijven te hebben gekregen in de meewerkstage (jaar 3) en daarna in de afstudeerfase. Feedback door de bedrijfsbegeleider wordt serieus genomen, feedback van de docent brengt nauwelijks gedragsverandering.

Interventies in de afstudeerfase die Bouwkunde heeft ingezet ter ondersteuning van onder andere schrijfvaardigheid (ateliers, peerfeedback) worden niet als zodanig herkend en niet als helpend gezien voor schrijfvaardigheid.

Begeleiders zien dat studenten moeite hebben met het kritisch beoordelen van grote hoeveelheden informatie evenals met kernachtig formuleren, vaardigheden die juist bij een grote opdracht als het afstuderen noodzakelijk zijn. Begeleiders kijken onderling verschillend naar beoordelen, begeleiden en kwaliteit van het werk. De groep heeft verschil van inzicht in de concrete invulling van de termen op het beoordelingsformulier en ook op welk niveau de student die criteria zou moeten beheersen. Mooie illustratie hiervan is de uitspraak van een collega, die in een kallibratie een vier aan een afstudeerwerk toekende en een collega een acht.

Dataverzameling en analyses uit de afstudeerwerken en het beoordelingsformulier moeten nog plaatsvinden, maar de belangrijkste conclusies uit de genoemde bronnen zijn wel helder: in de eerste drie schooljaren worden vijf specifieke schrijfopdrachten gegeven, docenten geven weinig tot geen aandacht aan het verder ontwikkelen van schrijfvaardigheid, in vijf opdrachten is schrijfvaardigheid een beoordelingsitem en studenten voelen zich niet goed voorbereid op een grote schrijfopdracht als het afstuderen.

### 3. De bijeenkomst en vraag aan het publiek

In de sessie op de HSN-conferentie bespreken we, na een korte presentatie van de onderzoeksresultaten, de mogelijke vorm van een relevante interventie. Welke vorm zou werken, welke inhoud is helpend? Ook bekijken we welke vragen de resultaten uit het onderzoek oproepen – waar ben je nieuwsgierig naar? Wat wil je mij meegeven voor het vervolg?

#### **Hogere orde schrijfvaardigheden – wat verstaan we daaronder?**

Een kwart van de hbo-studenten geeft aan ontsluitingsproblemen te ervaren bij schriftelijk vaardigheden (Gomes 2019). Jansen e.a. (2022) noemen in hun literatuurstudie met name hogere orde vaardigheden problematisch: gestructureerd lezen, leggen van verbanden, overzicht hebben over en ordenen van grote brokken informatie, structureren van teksten en maken van passende stilistische keuzes. Andere bronnen noemen ook het construeren van logische alinea's en het schrijven van onderbouwde teksten met helder geformuleerde zinnen als problematisch (De Wachter & Heeren 2011; Oudakker & Groenendijk 2020; ScienceGuide 2022). Het gebruik van passende stijl en register, waaronder vakterminologie wordt benoemd in meerdere onderzoeken (De Wachter & Heeren 2011; Herelixa & Verhulst 2014; Kuiper 2018).

## Referenties

- Bangert-Drowns, R., M. Hurley & B. Wilkinson (2004). “The Effects of School-Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement: A Meta-Analysis”. In: *Review of Educational Research*, 74 (1), p. 29-58.
- Beljaars Frederiks, H., A. Schmidt & P. Hompus (2022). ‘Uitkomsten evaluatiegesprekken 6 september 2021’. [Interne notitie].
- Jansen, C., L. De Wachter, P. Van Dun & T. Frik (2022). ‘Taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- PowerBI (z.d.). Online raadpleegbaar op: <https://app.powerbi.com/singleSignOn?ru=https%3A%2F%2Fapp.powerbi.com%2F%3FnoSignUpCheck%3D1>.
- Van Dijk, A. (2023). *Effects of instruction in writing to learn in different disciplines and types of education*. Amsterdam: LOT.
- Van Dijk, A., A. van Gelderen & F. Kuiken (2022). “Which types of instruction in writing-to-learn lead to insight and topic knowledge in different disciplines? A Review of empirical studies”. In: *Review of Education*, 10 (2), p. 1-41.
- Vanhooren, S. & L. Wulftange (2022). ‘Taalcompetent in het hoger onderwijs. Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Van Ingen, K. (2023). ‘Jaarplan 2023’. Rotterdam: Instituut voor de Gebouwde Omgeving.
- Van Kruiningen, J. (2022). *In verband met taal. Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.
- Vereniging Hogescholen (z.d.). Online raadpleegbaar op: <https://www.vereniginghogescholen.nl>.

Mit Leuridan & Fieke Van der Gucht  
Universiteit Gent  
contact: taalbeleid@ugent.be

***“If you want to be a writer, you have to be a reader first”.***  
**Effectiever en efficiënter leren lezen met het UGent-leerpad  
‘Academisch lezen in een notendop’**

### 1. Goede schrijvers, goede lezers

Vraag goede fictieauteurs naar hun geheime recept en ze vertellen je dat ze in eerste instantie goede lezers zijn<sup>1</sup>. Dat succesrecept geldt net zo goed in een academische context. Wil een student academisch kunnen schrijven – een examenvraag beantwoorden, een reflectieverslag maken, een status quaestionis opmaken voor een bachelor- of masterproef, enz. – moet die ook over een goede academische leesvaardigheid beschikken (De Smedt e.a. 2023). Voor een goed begrip: ‘academisch’ in ‘academische leesvaardigheid’ slaat zowel op het genre van de teksten die worden gelezen (een syllabus of wetenschappelijk artikel) als op het doel en de aanpak van academisch lezen, met name academische kennis en inzicht verwerven in functie van academische doorstroom via analytisch, diep, begrijpend lezen. Dat is een complexe, cognitieve vaardigheid waarbij je als lezer de betekenis van een tekst construeert door informatie uit de tekst in verband te brengen met je voorkennis (Bimmel e.a. 2001).

### 2. Het probleem: een gebrek aan academische leesvaardigheid

Uit de laatste PISA-resultaten blijkt dat bijna één op de vier Vlaamse 15-jarigen het basisniveau voor leesvaardigheid niet haalt (De Meyer e.a. 2023). Verwonderlijk is het dus niet dat het studenten in het hoger onderwijs vaak ontbreekt aan de juiste startcompetenties academische leesvaardigheid als noodzakelijke voorwaarde voor dito schrijfvaardigheid. Dat wordt onder meer duidelijk als studenten syntheses moeten maken en daarbij voortdurend tussen de rol van lezer en schrijver moeten switchen. Voor zo’n synthese moeten ze informatie uit meerdere bronnen selecteren en kritisch evalueren, om die vervolgens te ordenen en te integreren in een nieuwe tekst. Studenten blijken synthetiseren echter vaak gelijk te schakelen aan ‘de inhoud van de bron-teksten herhalen’ (Mateos & Solé 2009).



Twee UGent-docenten Criminologie, die het vak Politie en Gerechtelijke Organisatie (PGO) doceren aan bijna 500 eerstejaarsstudenten, kwamen vanuit diezelfde vaststelling aankloppen bij ons (dit is: talenbeleidsmedewerkers van het team onderwijsondersteuning). Studenten slaagden er niet in om de vijftien academische artikels uit de begeleidende reader bij het vak op een efficiënte en effectieve manier te verwerken. Ze hoefden die artikels niet tot in de finesses te kennen als examenleerstof. Doel was veel eerder dat zij de artikels zouden doorlezen en daaruit voor zichzelf een synthese zouden destilleren als aanvulling op de basisleerstof uit de hoorcolleges en de syllabus. Omdat hun studenten in de verdere opleiding ook academische schrijftaken moeten uitvoeren, waarbij ze zich moeten verhouden tot wetenschappelijke artikels, wilden de docenten ook alvast een basis leggen voor die latere academische schrijfvaardigheid. Het ontbrak hen echter aan tijd en middelen om voor 500 eerstejaarsstudenten een schrijftaak van feedback te voorzien. En zelfs al zou er geïnvesteerd worden in een korte schrijftaak, dan liepen ze daarbij het risico dat die via AI zou worden gegenereerd.

### 3. Een oplossing: effectiever en efficiënter leren lezen via leerpad

Vanuit de wetenschap dat academische leesvaardigheid en schrijfvaardigheid aan elkaar gelinkt zijn, ontstond de idee om een leerpad 'Academisch lezen' op maat te ontwikkelen. Dat leerpad op maat zou zich in eerste instantie tot criminologen richten, via specifiek voorbeeldmateriaal dat aansloot bij de opleiding. Tegelijkertijd zou de theorie voldoende generiek worden geformuleerd, zodat het leerpad in de toekomst ook voor studenten en docenten uit latere jaren en uit andere opleidingen zou kunnen worden ingezet. Doel van het leerpad was tweeledig: studenten efficiënter en effectiever doen lezen. 'Efficiënter lezen' betekent: sneller lezen met meer leeswinst en met de juiste leesaanpak, in functie van het leesdoel<sup>2</sup>. 'Effectiever lezen' dat betekent: diepgaander lezen met meer leesbegrip en meer inzicht<sup>3</sup>.

Doorgaans worden er in de literatuur drie basisleesfasen onderscheiden die van belang zijn voor studenten in het hoger onderwijs (zie onder meer De Wachter e.a. 2010): (1) 'verkenkend lezen', (2) 'globaal lezen' en (3) 'verdiepend lezen', elk met hun bijbehorende leesaanpak die voor een toenemende graad aan leesbegrip zorgt. Aan elk van die fasen uit het basisleesproces is in het leerpad een aparte module gewijd. Zo leren studenten in de module over verkennend lezen hoe ze via oriënterend dan wel diagonaal lezen kunnen achterhalen of een tekst de moeite loont om te lezen. Globaal lezen is dan weer de leesfase waarin je belandt nadat je hebt vastgesteld dat de tekst inderdaad interessant of nuttig voor je is. In die module leren studenten hoe ze het centrale thema van een tekst kunnen achterhalen en hoe ze het snelst een algemeen idee krijgen van de algemene inhoud en structuur van de tekst. Met de module over verdiepend lezen treden studenten het laatste stadium van het academisch lezen binnen. Ze krijgen daarvoor een leesaanpak aangereikt, waarbij ze leren markeren, efficiënte kantlijnnotities

leren maken, de tekst tekstueel en/of visueel schematiserend leren samenvatten en (nog meer) leesstrategieën voor extra leesbegrip leren toepassen (bijvoorbeeld om snel de betekenis van onbekende woorden te achterhalen).

Soms vormt dat diepgaande leesbegrip de opstap naar een ander doel. Bij een masterproef, bijvoorbeeld, wordt van studenten verwacht dat ze zich in hun literatuuronderzoek kritisch verhouden tot eerdere onderzoeken. Natuurlijk wordt van studenten altijd verwacht dat ze teksten niet zomaar voor lief nemen. Doelbewust kritisch lezen vraagt om extra leesstrategieën tijdens en na de verdiepende leesfase. Daaraan wordt aandacht besteed in een aparte module.

#### 4. Leerpadtroeven: checklists, modelling en AI

De studenten PGO werd gevraagd om de theorie rond academisch lezen toe te passen op een tekst die, aanvullend bij de slides en hoorcolleges bij het vak, meer inzicht moest geven in de evaluatie van tien jaar politiehervorming<sup>4</sup>. Aan het einde van elke module werd de studenten gevraagd om een leesronde van de tekst in te lassen. Daarvoor kregen ze telkens een handige checklist. In de laatste module werden de verschillende fasen van het academisch leesproces gemodeld aan de hand van datzelfde artikel. De vragen uit de checklist werden uitvoerig toegelicht en de leesaanpak (bijvoorbeeld het nemen van kantlijnnotities of het schematiseren) werd gevisualiseerd op downloadbare pdf's. Studenten konden hun aanpak naast die modelling leggen. Stemden de beide aanpakken ongeveer overeen, dan konden ze zichzelf academisch leesvaardig noemen.

Uiteraard calculeerden we in dat studenten zich tijdens het leerpad de vraag stelden of ze academisch lezen niet aan een generatieve AI-*tool* konden overlaten. Daarom volgde bij elke leesfase ook een AI-kader, waarin de risico's en de kansen van dergelijke *tools* werden toegelicht.

#### 5. Gebruikerservaringen

Ervaringen met het leerpad zijn niet systematisch bevraagd. Losse reacties varieerden van "Erg nuttig, ook voor toekomstig leeswerk" tot "Ik moet eerlijk bekennen dat ik het leerpad niet bekeken heb." De docenten van het vak PGO meldden dat 391 van de 499 studenten PGO zich daadwerkelijk hadden ingeschreven voor het leerpad. Van die 391 hebben er 327 de cursus doorlopen. Gemiddeld besteedden ze er 59 minuten en 49 seconden aan. Drukst en langst bezochte cursusonderdeel was de laatste module, waarin de leesfasen werden gemodeld. Om na te gaan of de studenten het leerpad grondig hadden doorlopen en de tekst over tien jaar politiehervorming hadden gelezen, namen de docenten daarover een meerkeuzevraag op in het examen. 60,3% van de studenten bleek die vraag op het examen correct te hebben beantwoord.

## 6. Toekomstmuziek

In academiejaar 2024-2025 wordt het specifieke leerpad ‘Academisch lezen voor criminologen’ omgevormd tot een generiek leerpad ‘Academisch lezen in een notendop’, dat alle UGent-opleidingen kunnen gebruiken. Rekening houdend met de doorlooptijd van het testleerpad zal die inhoud gebalder worden weergegeven. Daarin zal meer aandacht zijn voor de audio-visualisatie van de inhoud. De modellering die nu via ‘pen en papier’ gebeurde, zal worden uitgebreid met instructievideo’s. Daarbij zullen, per leesfase, de leesdoelen, algemene leesaanpak en extra leesstrategieën via *thinking out loud* worden gemodeld.

UGent-docenten zullen studenten dit leerpad zelfstandig kunnen laten doorlopen (zoals gebeurd is binnen het vak PGO), maar krijgen ook de mogelijkheid om één of meer cursusonderdelen te integreren in hun eigen cursus en die naar hun hand te zetten. Zo kunnen ze een eigen, vakgerelateerde academische publicatie als voorbeeldtekst toevoegen, en die op basis van de checklists modellen voor hun studenten – op pen en papier of via video. Tegelijkertijd willen we docenten, in navolging van Afdal e.a. (2022), stimuleren tot *reading seminars*. Tijdens die didactische leesgroepen lezen docenten en studenten samen academische teksten volgens een welbepaalde template die peilt naar hun begrip van de onderzoeksvragen, methodologie, theoretische kaders en resultaten, en naar hun oordeel over de betrouwbaarheid en validiteit van het artikel.

Tot slot willen we, in samenwerking met leraren secundair onderwijs, ook een variant van het leerpad voorzien met modellering van een kortere, zakelijke tekst, zodat derdegraadsleerlingen alvast hun startcompetenties ‘academische leesvaardigheid’ kunnen aanscherpen en als meer ervaren lezers het hoger onderwijs kunnen aanvatten.

Wil je zelf toegang tot het leerpad of heb je een andere vraag? Mail naar: taalbeleid@ugent.be.

## Referenties

- Afdal, H., K. Spernes & R. Hoff-Jenssen (2022). “Academic reading as a social practice in higher education”. In: *Higher Education*, 85 (6), p. 1337-1355.
- Altamura, L., C. Vargas & L. Salmerón (2023). “Do new forms of reading pay off? A Meta-Analysis on the relationship between leisure digital reading habits and text comprehension”. In: *Review of Educational Research*. Online raadpleegbaar op: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543231216463>.
- Baker, L. & A. Brown (1984). ‘Metacognitive skills and reading’. In: P. Pearson, R. Barr, M. Kamil & P. Mosenthal (eds.). *Handbook of Reading Research*. London: Longman, p. 353-394.

- Bequoye, S. (2023). 'Waarom lezen goed is voor ons'. Online raadpleegbaar op: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/waarom-lezen-goed-voor-ons>.
- Bimmel, P., H. van den Bergh & R. Oostdam (2001). "Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language". In: *European Journal of Psychology of Education*, 16 (4), p. 509-529.
- Bogaert, R. & K. van Ammel (2020). "Een bonte waaier aan leesstrategieën". In: *Fons*, 6 (2), p. 34-36.
- De Meyer, I., L. Berlamont, L. Hoedt, R. Janssens, A. Lermytte, N. Warlop & J. van Braak (2023). 'Vlaams rapport PISA 2022'. Online raadpleegbaar op: [https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaams-Rapport\\_2022.pdf](https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaams-Rapport_2022.pdf).
- De Smedt, F., E. Merchie, R. Bouwer & H. Van Keer (2023). "De nexus academisch lezen en schrijven in kaart gebracht". In: *NACV Meeting 2023, Abstracts*. Online raadpleegbaar op: <http://hdl.handle.net/1854/LU-01GSACF4DD1F9GFDG3F-CK06EBB>.
- De Wachter, L., L. Verrote, L. Broeckx, L. Cuppens, J. Potargent, I. Van Brussel & E. Verlinden (2010). *Taal@hogeronderwijs : praktische richtlijnen en oefeningen*. Leuven: Acco.
- Delgado, P. & L. Salmerón (2021). "The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure". In: *Learning And Instruction*, 71, Article 101396.
- Dirix, N., H. Beken, S. Govaerts, M. Brysbaert & W. Duyck (2020). "Reading Text When Studying in a Second Language: An Eye-Tracking Study". In: *Reading Research Quarterly*. Online raadpleegbaar op: [https://www.researchgate.net/publication/343663450\\_Reading\\_Text\\_When\\_Studying\\_in\\_a\\_Second\\_Language\\_An\\_Eye-Tracking\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/343663450_Reading_Text_When_Studying_in_a_Second_Language_An_Eye-Tracking_Study).
- Granello, D. (2001). "Promoting cognitive complexity in graduate written work: Using Bloom's Taxonomy as a pedagogical tool to improve literature reviews". In: *Counselor Education and Supervision*, 40 (4), p. 292-307.
- Janssen, J. (2023). "Het Screen inferiority effect: Lezen van een scherm is nadelig voor begrijpend lezen". Online raadpleegbaar op: <https://onderwijskunde.blogspot.com/2023/11/het-screen-inferiority-effect-lezen-van.html>.
- Janssen, J. (2023). "Het digitale dilemma: is digitaal lezen een vloek of een zegen voor begrijpend lezen?". Online raadpleegbaar op: <https://onderwijskunde.blogspot.com/2023/12/het-digitale-dilemma-is-digitaal-lezen.html?m=1>.
- Jeong, Y. & G. Gweon (2021). "Advantages of Print Reading over Screen Reading: A Comparison of Visual Patterns, Reading Performance, and Reading Attitudes across Paper, Computers, and Tablets". In: *International Journal Of Human-Computer Interaction*, 37 (17), p. 1674-1684.

- Jolles, J. (2021). “Verhalen zijn brandstof voor het brein. De tien redenen waarom lezen belangrijk is”. In: *Van twaalf tot achttien*. Online raadpleegbaar op: <https://van12tot18.nl/artikelen/verhalen-zijn-brandstof-voor-het-brein>.
- Kamstra, C. (z.d.). “Cursus snellezen”. Online raadpleegbaar op: [https://www.leren.nl/cursus/leren\\_en\\_studeren/snellezen](https://www.leren.nl/cursus/leren_en_studeren/snellezen).
- Kleon, A. (2019). “If you want to be a writer, you have to be a reader first”. Online raadpleegbaar op: <https://austinkleon.com/2019/01/22/if-you-want-to-be-a-writer-you-have-to-be-a-reader-first>.
- Mateos, M. & G. Rijlaarsdam (2024). ‘Synthesis in Source-Based’. In: M. Mateos & G. Rijlaarsdam. *Handbook of Writing Research*. Online raadpleegbaar op: [https://www.researchgate.net/publication/378403300\\_Synthesis\\_in\\_Source-Based\\_Mateos\\_Rijlaarsdam\\_Unedited\\_draft\\_from\\_the\\_forthcoming\\_Handbook\\_of\\_Writing\\_Research\\_Third\\_Edition](https://www.researchgate.net/publication/378403300_Synthesis_in_Source-Based_Mateos_Rijlaarsdam_Unedited_draft_from_the_forthcoming_Handbook_of_Writing_Research_Third_Edition).
- Mateos, M. & I. Solé (2009). “Synthesising information from various texts: A study of procedures and products at different educational levels”. In: *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), p. 435-451.
- Merkus, J. (2023). “Soorten drogredenen”. Online raadpleegbaar op: <https://www.scribbr.nl/retorica/drogredenen>.
- Mokhtari, K., D. Dimitrov & C. Reichard (2018). “Revising the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARS) and testing for factorial invariance”. In: *Studies in Second Language Learning And Teaching*, 8 (2), p. 219-246.
- Mueller, P. & D. Oppenheimer (2014). “The Pen Is Mightier Than the Keyboard”. In: *Psychological Science*, 25 (6), p. 1159-1168.
- Öcal, T., A. Durgunoğlu & L. Twite (2022). “Reading from Screen Vs Reading from Paper: Does It Really Matter?”. In: *Journal Of College Reading And Learning*, 52 (2), p. 130-148.
- Pijlman, R. (z.d.). ‘Cursus actief leren’. Online raadpleegbaar op: [https://www.leren.nl/cursus/leren\\_en\\_studeren/actief\\_leren](https://www.leren.nl/cursus/leren_en_studeren/actief_leren).
- Raanaas, R., K. Evensen, D. Rich, G. Sjøstrøm & G. Patil (2011). “Benefits of indoor plants on attention capacity in an office setting”. In: *Journal Of Environmental Psychology*, 31 (1), p. 99-105.
- Roessingh, H. (2020). “Note-taking by hand: A powerful tool to support memory”. Online raadpleegbaar op: <https://theconversation.com/note-taking-by-hand-a-powerful-tool-to-support-memory-144049>.
- Rozenblit, L. & F. Keil (2002). “The misunderstood limits of folk science: An illusion of explanatory depth”. In: *Cognitive Science*, 26 (5), p. 521-562.
- Salmerón, L., L. Altamura, P. Delgado, A. Karagiorgi & C. Vargas (2023). “Reading Comprehension on Handheld Devices versus on Paper: A narrative review and

- meta-analysis of the medium effect and its moderators”. In: *Journal of Educational Psychology*, 116 (2), p. 153-172.
- Tilburg University (z.d.). ‘Libguides: Academisch lezen’. Online raadpleegbaar op: <https://libguides.uvt.nl/academisch-lezen>.
- Universiteit van Amsterdam & Hogeschool van Amsterdam (z.d.). ‘Taalwinkel’. Online raadpleegbaar op: <https://www.taalwinkel.nl/studievaardigheden/samenvatten/samenvattingen-maken/samenvatten-met-een-kolommenschema/samenvatten-met-een-kolommenschema.html>.
- Young, S.H. (2015). “If was wrong about speed reading: here are the facts”. Online raadpleegbaar op: <https://www.scotthyoung.com/blog/2015/01/19/speed-reading-redo>.
- Young, S.H. (2019). “Five scientific steps to ace your next exam”. Online raadpleegbaar op: <https://www.scotthyoung.com/blog/2019/03/18/5-strategies-ace-exam>.

## Noten

- <sup>1</sup> Het idee is door vele auteurs geformuleerd, onder meer door Stephen King (geciteerd in Kleon 2019): “*If you want to be a writer, you must do two things above all others: read a lot and write a lot. There’s no way around these two things that I’m aware of, no shortcut... If you don’t have the time to read, you don’t have the time or the tools to write*”.
- <sup>2</sup> Bijvoorbeeld: je moet een masterproef schrijven en wil snel uitmaken welke artikels interessant zijn voor je literatuuronderzoek en welke niet. Of: je krijgt een reader met artikels die de grote lijnen uit je syllabus verder uitdiepen. Je wordt verondersteld ze door te lezen als extra achtergrondinfo bij je syllabus.
- <sup>3</sup> Bijvoorbeeld: je leest een syllabus om die in een volgende verwerkingsronde zo te kunnen studeren dat je je examen tot een goed einde brengt. Of: je leest een meerkeuzevraag op het examen en weet daarin kerninformatie van randinformatie te onderscheiden, zodat je de foute antwoorden op die vraag kunt elimineren en het juiste antwoord kunt selecteren.
- <sup>4</sup> Het ging om de tekst: De Ruyver, B. (2010). ‘Tien jaar politiehervorming: een proeve tot evaluatie van de evaluatie’. In: W. Bruggeman e.a. (red.). *Evaluatie van 10 jaar politiehervorming: terugblikken naar het verleden en vooruitkijken naar de toekomst*. Antwerpen: Maklu, p.115-12).
- <sup>5</sup> Er werden meerdere meerkeuzevragen opgesteld omdat er meerdere versies van het examen PGO worden gemaakt. Voorbeeld van zo’n vraag is: *Welke van deze stellingen is fout?*  
A. De tekst “Tien jaar politiehervorming: een proeve tot evaluatie van de evaluatie” wordt overwegend gekenmerkt door de tekststructuur ‘chronologie’.

- B. In de fase van het verdiepend lezen gebruik je notities in de kantlijn en maak je een schema waarin je het centrale tekstthema en de deelaspecten noteert.
- C. Brice De Ruyver haalt aan dat de opleiding tekortschiet omdat politieambtenaren een aantal basisvaardigheden missen zoals kennis van het strafrecht en het ISLP-systeem.
- D. In de tekst van Brice De Ruyver wordt gesteld dat schaalvergroting van politiezones niet verplicht mag worden en gebaseerd moet blijven op een vrijwillige keuze.





## 5. Middelbaar beroepsonderwijs/ BSO-TSO

*Stroomleiders*

*Kathleen Leemans (GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap)*

*Erna van Koeven (Hogeschool Windesheim, Zwolle)*

*Lammie Prins (Deltion College, Raalte)*

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

## **Hoge verwachtingen in het onderwijs: hoe digitale *tools* inzetten ter ondersteuning voor leerlingen en leerkrachten**

### **1. Inleiding**

In deze tekst en in de bijhorende workshop verkennen we op welke manier artificiële intelligentie (AI), en bij uitbreiding digitale hulpmiddelen, leerkrachten kunnen ondersteunen, niet alleen in het verminderen van planlast en het optimaliseren van lessen, toetsen en examens, maar ook in het verbeteren van de kwaliteit van het werk van de leerlingen. Correct gebruik van digitale hulpmiddelen lijkt motivatieverhogend te werken voor leerlingen, aangezien ze vaak opmerken dat ze daarmee erg kwalitatief werk kunnen afleveren op een efficiënte manier.

Het einddoel is om zowel leerkrachten als leerlingen het belang van hogere verwachtingen te laten inzien én te laten inlossen. Een van de grootste uitdagingen hierin blijft echter de toenemende taalzwakte/-armoede van leerlingen waarmee leerkrachten steeds meer worden geconfronteerd.

### **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 houdt in dat er wordt gestreefd naar een rigoureuus 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 om hen voor te bereiden op de eisen en uitdagingen van de arbeidsmarkt.

Wetenschappelijke literatuur ondersteunt het belang van hoge standaarden in het onderwijs. 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 (zie o.a. Hanushek & Woessmann 2012) dat de kwa-

liteit van het onderwijs een belangrijke determinant is van economische groei en van individueel succes op de arbeidsmarkt. Het handhaven van hoge standaarden 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 steeds meer leerlingen vast te stellen valt. Een belangrijke factor die eraan bijdraagt, is de sociaal-economische achtergrond van leerlingen. Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus een groter risico lopen op taalproblemen (Hoff 2006). Dit 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. Digitale hulpmiddelen

Met digitale hulpmiddelen bedoelen we 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, om zich te verdie-

pen in specifieke vakgebieden en om hun vaardigheden te ontwikkelen. Via de website [onderwijstools.be](http://onderwijstools.be) vindt men heel wat interessante hulpmiddelen.

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. Digitale simulaties, virtuele labs en interactieve casestudies 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.

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.

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.

## 5. Digitale *tools* verkennen

In het slotstuk van de presentatie tijdens de conferentie zullen we kort enkele *tools* wat meer in de diepte verkennen. We gebruiken *Gemini*, *ChatGPT* als tekstuele AI, *INVIDIO* als visuele AI en *Murf.ai* als audio AI. Eerst tonen we hoe deze voordelig kunnen ingezet worden voor leerkrachten. Daarna komt het perspectief van de leerling aan bod.

## Referenties

- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Berlin: De Gruyter.
- Ertmer, P. & A. Ottenbreit-Leftwich (2013). “Removing obstacles to the pedagogical

- changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning". In: *Computers & Education*, 64, p. 175-182.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. London: Pearson Education.
- Hoff, E. (2006). "How social contexts support and shape language development". In: *Developmental Review*, 26 (1), p. 55-88.
- Kay, R. (2012). "Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature". In: *Computers in Human Behavior*, 28 (3), p. 820-831.
- Shaywitz, S. & B. Shaywitz (2003). "Dyslexia (specific reading disability)". In: *Biological Psychiatry*, 54 (11), p. 1302-1309.
- Slavin, R. & A. Cheung (2003). "A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners". In: *Review of Educational Research*, 73 (2), p. 139-162.
- Vansteenkiste, M., E. Sierens, B. Soenens, K. Luyckx & W. Lens (2012). "Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters". In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 726-738.

## Ronde 2

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

(a) ROC, Rijn IJssel

(b) Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid

Contact: l.graumans@rijnijsel.nl

taalbeleidhogeronderwijs@gmail.com

## Opleidings- en beroepsspecifiek taalbeleid vanuit een meertalig perspectief: de weg erheen, het format en het resultaat

### 1. Inleiding

Twee studie jaren lang (van september 2022 tot juli 2024) draaiden we een pilot bij twee opleidingen Veiligheid (hierna: VEI), respectievelijk mbo-2- en mbo-3<sup>1</sup>. Het team VEI vroeg begin 2022 begeleiding bij het ontwikkelen van een eigen taalbeleid. Omdat we net gestart waren met de ontwikkeling van een instellingsbreed taalbeleid aan ROC<sup>2</sup> Rijn IJssel, nadrukkelijk vanuit een meertalig perspectief, hebben we deze begeleidingsvraag in de vorm van een pilot ondergebracht onder deze paraplu (van der Westen & Graumans 2023). De pilot had een tweeledig doel:

1. het vormgeven en implementeren van het taalbeleid van de opleidingen VEI;
2. de ontwikkeling van een werkbaar format dat andere opleidingen kunnen inzetten om te komen tot hun taalbeleid.

In de pilot hebben we taalbeleid opgevat als werken aan een continue onderwijsverandering, met de focus op de taalontwikkeling van studenten. Als resultaat van de tweejarige pilot ligt er nu een bruikbaar model en een (voorbeeld)taalbeleid dat beproefd gedragen wordt door het team, ook al is het pas aan het eind van de twee jaren op papier gezet. Dat laatste doordat we in de pilot een omgekeerde weg hebben bewandeld: we hebben ingezet op onderwijsverandering en de fasen van vormgeving en implementatie laten samenvallen. Het taalbeleid is nu vastgesteld door het team en stevig geborgd in de onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg van de opleiding. Implementatie hoeft niet meer. Het taalbeleid wordt al grotendeels uitgevoerd. Omdat werken aan taalbeleid een proces is van continue onderwijsinnovatie (het is nooit af) zijn de ontwikkelpunten voor komend jaar al vastgesteld.

In deze tekst presenteren we de weg erheen, het format en het eindresultaat.

## 2. De weg erheen

### 2.1 De start

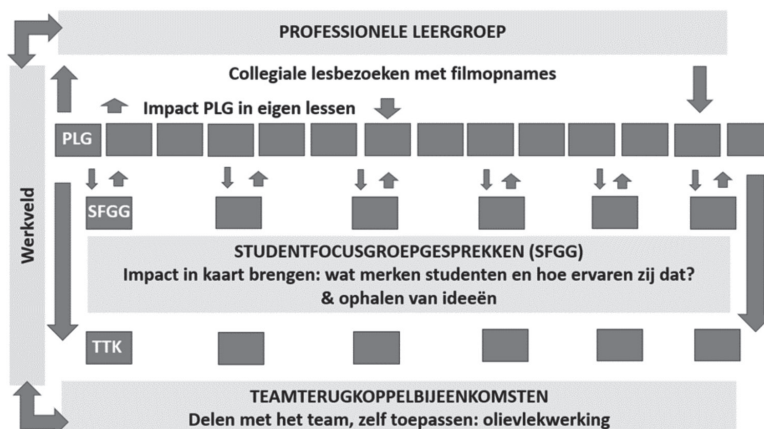
Begin 2022 stelde het docententeam VEI de aandachtspunten vast voor de opleiding: een flinke uitval, een toegenomen aantal nieuwkomers, ontevredenheid van studenten over de taallessen en een kloof tussen de taalvaardigheid van studenten en de taligheid van de opleiding. Deze punten hadden één ding met elkaar gemeen: de taalvaardigheid van de studenten speelt een belangrijke rol. De vraag van het team luidde: “hoe pakken we dit nu aan?”

Een studiedag over ‘taal en leren’ met Wilma van der Westen fungeerde als kick-off. Deze studiedag heeft het taalbewustzijn van de docenten en de urgentie voor taalbeleid aangewakkerd. Als vervolg hierop is een traject uitgezet voor de ontwikkeling van een eigen taalbeleid. Uit het ontwikkelingsplan: “Het doel van het taalbeleid is dat de opleiding via aandacht voor taal in alle vakken studenten helpt bij het leren en bij de ontwikkeling van hun (beroeps)taalvaardigheid. Docenten weten wat de rol van taal is in hun vak en in het toekomstig beroep en kunnen daar pedagogisch-didactisch op inspelen. Het taalbeleid biedt het antwoord op de doelen m.b.t. taal zoals opgenomen in het Kwaliteitsdossier van de opleiding. Het opleidingsspecifieke taalbeleid past bij de beroepspraktijk én bij de onderwijsvisie van Rijn IJssel. De vormgeving en implementatie verloopt via een professionele leergroep (PLG), onderlinge lesbezoeken, teamterugkoppelmomenten en studentfocusgesprekken met externe begeleiding” (van der Westen 2022a).

## 2.2 Het format: lesbezoek en studentgesprekken als vliegwiel

Het format (of model) dat voor dit doel is opgezet (zie: Figuur 1), bleek goed te werken. De praktische insteek in de PLG-bijeenkomsten – inzetten op de volgende les(sen) – werkte goed. De elementen ‘lesbezoek’ en ‘studentfocusgesprekken’ bleken cruciaal voor het in beweging komen van de docenten, omdat ze werkten als vliegwiel. De lessen zelf veranderden door observatie en analyse van de lesbezoeken en lesopnames. Dat de studenten vervolgens de verandering opmerkten en waardeerden, motiveerde de docenten sterk, zoals we zowel in de PLG-bijeenkomsten als in de teamterugkoppelingen bemerkten. Door het team structureel te betrekken (samen werken, samen leren in de teamterugkoppelingen) ontstond een olievlekwerking. De link die gelegd is met het beroep en beroepenveld (en de focus op beroepstaalcompetenties) motiveerde docenten en studenten. Maar de belangrijkste conclusie is misschien wel dat taal iets is van het hele team.

5



Figuur 1 – Model om te komen tot opleidings specifiek taalbeleid (van der Westen & Graumans 2023).

## 2.3 In de PLG inzetten op onderwijsverandering

De bijeenkomsten van de PLG van vak- en taaldocenten, begeleiders beroepspraktijkvorming en de teamleider waren praktisch, en steeds met de focus op de volgende les(sen). De externe begeleiding had als taak om het proces van onderwijsverandering op gang te brengen en te houden, en om ervoor te zorgen dat het taalbeleid spoorde met de overkoepelende visie, missie en uitgangspunten. Waar nodig, hebben we een casusanalyse uitgevoerd en gewerkt aan een structurele oplossing of wijziging (een ander studieboek, contact met de bedrijfstakgroep over taal in de examens, aanpassingen in de intake, contact met het in het kader van het overkoepelende taalbeleid opgezette Kenniscentrum Nieuwkomers, enz.).

#### *2.4 Olievlekwerking via teamterugkoppeling*

De teamterugkoppelingen (vier tot zes keer per jaar) dienden voor verbreding naar het hele team. De PLG-leden presenteerden hun bevindingen en elke collega maakte hieruit een keuze om zelf toe te passen in hun lessen.

Het eerste jaar bleek een forse zoektocht naar een manier om de docenten anders te laten lesgeven en om de regie voor hun taalontwikkeling bij studenten te houden (van der Westen & Graumans 2023). Het dagelijkse gesprek ging vaak over taal in de lessen. In de loop van de tijd veranderde de manier waarop de docenten over studenten praat-ten. Van het enigszins geërgerde “ze doen het niet” naar “ze kunnen het (nog) niet” en vervolgens naar “hoe gaan we hen dat leren?”

Aan het begin van het tweede jaar stond het volledige team in de leerstand. Er kwamen twee nieuwe docenten in de PLG. We kwamen vaker maar korter bijeen (anderhalf uur per bijeenkomst) en konden goed de diepte in, hoewel we ook toen agendaproblemen hebben ervaren – lees: geen opkomst – en de weerbarstige praktijk waarin deze docen-ten hun werk doen, ons parten speelde. We moesten geregeld ons voorgenomen pro-gramma loslaten en ruimte maken voor de actuele lesproblematiek, waaruit overigens steeds weer een link zichtbaar werd met taal(vaardigheid).

Aan het eind van de pilot is het taalbeleid op papier gezet. Het concept is vervolgens verspreid onder het team, met een formulier om de mate van instemming te meten (zie: Figuur 2).

1. Voelt dit als jullie taalbeleid? Herken je dit taalbeleid vanuit de bijeenkomsten van de PLG en de teamterugkoppelingen voldoende als jullie taalbeleid?
2. Herken je jezelf ook voldoende in dit taalbeleid? Past dit taalbeleid bij jouw manier van lesgeven? M.a.w. is dit ook wat je nu doet en in de komende tijd gaat doen in jouw lessen?  
[...]
3. Is er nog iets nodig om het tot jullie taalbeleid te maken? Wil je nog iets veranderen?
4. Wat mis je dat je nog graag aangevuld of toegevoegd ziet?

Figuur 2 – Enkele vragen uit het instemmingsformulier bij het concept opleidingsspecifieke taalbeleid van de opleidingen VEI van Rijn IJssel.

### **3. Het resultaat: de eerste opleiding van Rijn IJssel met een eigen taalbeleid**

In juni 2024 overhandigden wij, als externe begeleiders en kartrekkers van de pilot, het taalbeleid in een feestelijke bijeenkomst aan het team VEI en is het taalbeleid vast-



gesteld. Er sprak trots maar ook relativering. Vanuit deze relativering kwamen vrijwel als vanzelf de ontwikkelpunten voor het komende studiejaar op tafel. De opleiding heeft als eerste van Rijn IJssel een gedragen en geborgd opleidings- en beroepsspecifiek taalbeleid. De samenvatting daarvan, het 10-puntentaalbeleidsplan dat tijdens de presentatie wordt uitgereikt, laat zien dat de eerste resultaten voornamelijk pedagogisch-didactisch van aard zijn: tijdens de lessen werken studenten nu actief aan de ontwikkeling van hun taalvaardigheid voor hun beroep.

De borging bestaat uit de verankering in de onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg, waardoor jaarlijks de opbrengsten worden benoemd en de ontwikkelpunten voor het volgende studiejaar worden vastgesteld.

#### 4. De stip op de horizon voor juli 2025

Ook voor 2024-2025 staan stevige ontwikkelpunten op het programma: flankerende workshops leren studeren, vervolg woordenschatontwikkeling, leesvaardigheidsontwikkeling en leesstimulering, vakkundig en beroepsmatig redeneren, intensivering van beroepstaalvaardigheid (extra uur per week), de intensivering van taalontwikkelen lesgeven in mbo-2 en de rol van studentbegeleiding met betrekking tot de taalontwikkeling.

- Het globale programma ‘flankerend onderwijs taal- en studievaardigheid’ wordt uitgewerkt en uitgevoerd. Aan de hand hiervan worden de studenten in het begin van de studie ingewijd in ‘wat studeren inhoudt’. Dat gebeurt in de vorm van workshops, door de docent Nederlands gegeven, met een toepassing in de beroepsgerichte vaklessen.
- Het team laat de studenten lezen, lezen, lezen. Studenten krijgen ter voorbereiding op de les teksten om zich in te lezen over het onderwerp (voorkennis activeren én aanbrengen) en nieuwe woorden op te zoeken. Zeker voor nieuwkomers is dit essentieel.
- De docenten leren de studenten hoe ze teksten kunnen doorgronden (studerend lezen). Elke les krijgen de studenten minimaal één opdracht of vraag waarbij zij in tweetallen het antwoord of de oplossing uit de tekst kunnen halen. Om het ontwerpen van vragen/opdrachten goed in de vingers te krijgen, werken de docenten hierin samen. Voor een duurzaam effect bewaren en delen ze de goed werkende vragen of opdrachten, en de bijbehorende teksten. Zo ontstaat een lijst van goed werkende vragen en opdrachten.
- De docenten stimuleren de studenten om meer te lezen (bij de lesstof en over het beroep, non-fictie en fictie). Elke docent verwijst naar teksten en boeken om verder te lezen, en leest een fragmentje voor als ‘appetizer’ (het voorproefje). Docenten verwijzen ook naar films, filmpjes of podcasts om kennis op te doen en de bijbehorende taal te leren. De leeslijst met titels en ‘voorproefjes’ wordt komend studiejaar uitgebreid.

- De docenten spreken af hoe zij hun studenten willen stimuleren om met plezier te lezen: via voorlezen, vaste momenten om te lezen, de inzet van een boekenkar en/of de inrichting van een plek om rustig te lezen.
- De taaldocent en vakdocenten werken samen om vakgericht en beroepsgericht redeneren uit te zetten, via schema's die zowel mondeling als schriftelijk ingezet kunnen worden. De taaldocent introduceert het werken met argumenten en redeneerschema's en de vakdocenten hanteren dezelfde werkwijze in hun lessen.

Figuur 3 – Enkele ontwikkelpunten voor 2024-2025.

Twee zaken worden buiten het team opgepakt: instroomverbetering binnen Rijn IJssel en de (taligheid van de) beroepsexamens landelijk. Voor één ontwikkelpunt komen we terug: taalontwikkelen lesgeven in mbo-2 wordt opgepakt onder begeleiding van ons (Wilma en Liza), via lesbezoeken, interventies ontwerpen en uitproberen. Bij de mbo-3-variant krijgt taalontwikkelen lesgeven voldoende gestalte en zijn de lessen behoorlijk veranderd, maar in mbo-2 worstelen de docenten daar nog mee.

## 5. Tot slot

De pilot heeft een model gebracht dat andere opleidingen kunnen inzetten. De vorm die we hebben gekozen, heeft gewerkt. Omdat we daadwerkelijk een duurzaam veranderd onderwijs voorstonden, hebben we praktisch ingestoken. We hebben steeds ingezet op de volgende les(sen) om daarin de taalontwikkeling van studenten op gang te brengen én te houden. Dat heeft er inderdaad toe geleid dat de lessen zelf veranderden.

## Referenties

- Van der Westen, W. (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.
- Van der Westen, W. (2019). "Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijf-leerlijn ge-integreerd in een professionele bacheloropleiding". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37 (2/3), p. 98-120.
- Van der Westen, W. (2021). "Taalbeleid hoger onderwijs vanuit een meertalig perspectief: hoe ziet dat eruit?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Vijfendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 124-131.
- Van der Westen, W. (2022a). Plan implementatie en vormgeving opleidingsspecifiek taalbeleid. [Werkdocument; niet gepubliceerd].

- Van der Westen, W. (2022b). “Bouwstenen voor een professionele schrijfleerlijn. – Beroepstaal in het hoger onderwijs, deel 2”. In: *Levende Talen Magazine*, 109 (6), p. 28-34.
- Van der Westen, W. & L. Graumans (2023). “Opleidingsspecifiek taalbeleid onder de paraplu van een taalbeleid vanuit een meertalig perspectief”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 147-154.
- Wierda-Boer, H., M. de Lange & F. de Vijlder (2020). ‘Verbindend vernieuwen. Hoe interne en externe samenwerking bijdraagt aan het verduurzamen van onderwijsinnovaties in het mbo’. Online raadpleegbaar op: <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/40.5.18500.002-eindrapport.pdf>.

## Noten

- <sup>1</sup> Beide mbo-opleidingen bieden, in tegenstelling tot beroepssecundair onderwijs (bso) in Vlaanderen, geen toelating tot het hoger onderwijs. Ter vergelijking: het bso-diploma wordt wel vergeleken met een havodiploma voor het algemeen vormende deel en een mbo-diploma niveau 3 voor het beroepsgerichte deel (zie: Nuffic)
- <sup>2</sup> ROC = Regionaal Opleidingscentrum

## Ronde 3

*Mathieu De Boever & Patricia Van de Velde*  
 GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap  
 Contact: [Mathieu.de.boever@g-o.be](mailto:Mathieu.de.boever@g-o.be)  
[Patricia.van.de.velde@g-o.be](mailto:Patricia.van.de.velde@g-o.be)

## Slimme aanpak voor ontwikkeling lesmateriaal PAV

### 1. Inleiding

De samenleving verwacht steeds meer van de school. Die vele en toenemende verwachtingen kunnen niet ingelost worden als leerkrachten in de beslotenheid van hun eigen leslokaal onderwijs geven zonder zich veel te bekommeren om wat de collega's doen. Doorgaande leerlijnen, hoge opbrengsten en een goed en aangenaam leerklimaat vragen om een collectieve inspanning van het team. Goed onderwijs is – zo wordt steeds meer duidelijk – ook afhankelijk van de mate waarin leerkrachten als team samenwerken en samen leren.

Voor de ontwikkeling van lesmateriaal voor Project Algemene Vakken (PAV) kozen we voor een professionele leergemeenschap (PLG) PAV, want scholen die erin slagen om zich te ontwikkelen tot een professionele leergemeenschap, zijn doorgaans scholen die kwaliteitsvol onderwijs bieden. Dat is logisch, want het schoolteam in een PLG leert actief en systematisch van en met elkaar, om het leren van hun leerlingen te verbeteren. De leraren doen dit vanuit een kritisch-onderzoekende houding en nemen samen verantwoordelijkheid op voor de kwaliteit van het onderwijs. Het bovenschoolse niveau kunnen we ook benutten om het collectief leren in individuele scholen te versterken.

De ondersteuning van scholengemeenschappen en -groepen bij de ontwikkeling tot een PLG vormt een belangrijke focus binnen het begeleidingsplan van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO!. Daarnaast ondersteunt PBD-GO! het schoolteam ook binnen schoolspecifieke trajecten om zich te ontwikkelen tot een PLG. Dat is immers een krachtige hefboom voor het versterken van de onderwijskwaliteit. Met andere woorden: goed onderwijs gedijt bij de ontwikkeling van scholen als professionele leergemeenschappen.

## 2. Doel

Het voornaamste doel van een PLG is om de leerresultaten en het welbevinden van de lerende te verbeteren. Naast deze doelen op leerlingenniveau beoogt een PLG ook resultaten en effecten op leraren- en schoolniveau.

Op het niveau van de leraren hebben teamleden een sterker geloof in hun eigen kunnen. Ze beschouwen onderwijs en de verbetering van de onderwijskwaliteit in de school als een collectieve inspanning en verantwoordelijkheid. Daarnaast tonen ze sterker pedagogisch en didactisch meesterschap. Op schoolniveau leidt dit tot een verbetering van de onderwijsleerpraktijk en een vergroting van de verandercapaciteit van de school.

## 3. PLG werking

Leerkrachten uit verschillende scholen worden per regio samengebracht om kennis en ervaringen te delen. Het begeleidingsplan van PBD-GO! legt hierbij de nadruk op het belang van professionele leergemeenschappen en kennisdeling, zowel binnen teams als tussen scholen. Dit wordt ondersteund door initiatieven zoals intervisiegroepen, themadagen en samenwerking met externe experts. Daarnaast wordt samengewerkt aan lesmateriaal om consistentie en uniformiteit te waarborgen, met als doel gelijke onderwijskansen en consistente kwaliteit van onderwijs bevorderen. Het begeleidingsplan voorziet in de integratie van curriculumimplementatiesessies en gedeeld leiderschap om deze doelen te bereiken. De input van onze leerkrachten, die het lesmateriaal daadwerkelijk gebruiken, is van

onschatbare waarde in de leergemeenschappen. Dankzij hun praktijkgerichte inzichten ontwikkelden we lesmateriaal dat echt aansluit bij de behoeften van de leerlingen. De professionele leergemeenschap is daarom bewust flexibel opgezet, zodat vragen en suggesties van leerkrachten onmiddellijk kunnen worden opgepakt en verwerkt, wat de kwaliteit en relevantie van het materiaal verder versterkt.

Efficiëntie is een ander belangrijk aspect, waarbij het plan erkent dat tijd en middelen bespaard kunnen worden door gezamenlijk lesmateriaal te ontwikkelen. Er wordt een gedifferentieerde ondersteuningsstrategie beschreven om hulpbronnen optimaal te benutten en methoden zoals *blended learning* en het gebruik van digitale materialenbanken worden genoemd om efficiëntie te bevorderen.

Ten slotte richt het plan zich op vernieuwing en innovatie door samenwerking, waarbij nieuwe ideeën en innovaties worden ontdekt. Innovatie wordt gestimuleerd door een flexibele leeromgeving en het aanmoedigen van een onderzoekende houding bij zowel leerlingen als leerkrachten. Specifieke initiatieven zoals STEM-projecten zijn opgenomen om deze vernieuwing verder te bevorderen.

#### 4. Kijkwijzer PAV

Met ‘De kijkwijzer PAV’ bieden we een hulpmiddel aan om de kwaliteit na te gaan en te bewaken bij ontwikkeling van lesmateriaal. Het is essentieel dat lesmateriaal niet alleen inhoudelijk sterk is, maar ook pedagogisch en didactisch verantwoord. De kijkwijzer biedt een gestructureerd kader waarmee de kwaliteit van het lesmateriaal systematisch kan worden geëvalueerd en verbeterd.

De kijkwijzer is opgebouwd rond drie hoofdcomponenten:

1. doelgericht leren;
2. betekenisvolle taken en boeiende leeractiviteiten;
3. evaluatie.

‘Doelgericht leren’ legt de nadruk op het formuleren van heldere, haalbare en motiveerende lesdoelen die in leerlingentaal zijn opgesteld, en waarbij het belang van samenhang met andere leergebieden en doelen wordt onderstreept.

‘Betekenisvolle taken en boeiende leeractiviteiten’ richten zich op het creëren van taken en activiteiten die relevant en aantrekkelijk zijn voor leerlingen. Hierbij wordt de noodzaak van variatie in didactische werkvormen benadrukt, evenals de ruimte voor projectwerk, duidelijke structuren en het stimuleren van zelfregulerend leren.

‘Evaluatie’ focust op het implementeren van formatieve evaluatie als middel om het leerproces te verbeteren, naast de summatieve evaluatie. Hierbij wordt aandacht besteed aan diverse evaluatiemethodes en het volgen van het leerproces op lange termijn.

Bij elk onderdeel van de kijkwijzer worden specifieke criteria en richtlijnen aangeboden om te waarborgen dat het lesmateriaal niet alleen voldoet aan de onderwijsstandaarden, maar ook optimaal bijdraagt aan de leerervaring van de leerlingen. Daarnaast zijn er verwijzingen naar aanvullende documenten en hulpmiddelen die verdere ondersteuning bieden bij het ontwikkelproces.

In het proces van het ontwikkelen van lesmateriaal helpt de onderverdeling in ‘*Must*’, ‘*Should*’ en ‘*Could*’ om prioriteiten te stellen en de haalbaarheid van de doelstellingen te waarborgen. Deze classificatie biedt een gestructureerde benadering die leerkrachten kan helpen om te focussen op essentiële elementen, terwijl er ook ruimte blijft voor aanvullende verbeteringen.

De kijkwijzer dient niet alleen als een hulpmiddel voor het beoordelen van bestaand lesmateriaal, maar ook als een inspiratiebron voor het ontwerpen van nieuwe, innovatieve leermiddelen. We hopen dat de kijkwijzer helpt bij het creëren van lesmateriaal dat niet alleen de cognitieve vaardigheden van leerlingen versterkt, maar ook hun motivatie en enthousiasme voor leren bevordert. De kijkwijzer dient als een dynamisch document dat leerkrachten gedurende het ontwikkelproces kunnen raadplegen en aanvullen.

## 5. Besluit

Het proces van lesmateriaalontwikkeling voor PAV is een demonstratie geweest van hoe krachtig een professionele leergemeenschap kan zijn. Elke leerkracht heeft unieke ervaring en expertise aangedragen, wat heeft geleid tot het creëren van lesmateriaal dat niet alleen kwaliteitsvol, maar ook inclusiever was.

Door een duidelijke houvast te geven aan de hand van de kijkwijzer bieden we niet alleen een gestructureerd kader voor de leerkrachten, maar waarborgen en verbeteren we de kwaliteit van het lesmateriaal. De kijkwijzer helpt leerkrachten om prioriteiten te stellen en zich te focussen op essentiële onderdelen van hun les.

De duurzaamheid van het project zal worden gegarandeerd met ondersteuning op het digitaal platform en nieuwe sessies die worden gehouden onder de begeleiding van de pedagogisch begeleider.

Samen hebben we bewezen dat goed onderwijs gedijt in een omgeving van kennisdeling, samenwerking en constante professionele ontwikkeling. Dit project was niet alleen een investering in een knap stuk lesmateriaal, maar ook in onszelf, in onze schoolsystemen en in onze toekomst.

## Referenties

- Departement Onderwijs en Vorming (2022). ‘Naar een kwaliteitsalliantie’. Online raadpleegbaar op: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/naar-een-kwaliteitsalliantie>.
- DuFour, R., R. Eaker & T. Many (2016). *PLG: leraren leren samen : werken aan beter onderwijs in een professionele leergemeenschap*. Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Struyven, K., E. Gheysens, C. Coubergs, H. De Doncker & D. De Neve (2019). *Bin-nenklasdifferentiatie in de praktijk: ieders leer-kracht realiseren*. Gent: Acco.

Annetta de Vries-Tabak & Annemiek Evers-Wermink  
 Deltion College, Zwolle  
 Contact: [atabak@deltion.nl](mailto:atabak@deltion.nl)  
[awermink@deltion.nl](mailto:awermink@deltion.nl)

## Vrij lezen: een succesvolle opstap naar leesplezier

### 1. Aanleiding

In de Kwaliteitsagenda 2024-2027 van het Deltion College is een van de drie prioriteiten het bevorderen van kansengelijkheid. Een van de doelstellingen hierbij is het verminderen van laaggeletterdheid. Een uitgelezen middel daarvoor is studenten kennis laten maken met lezen. Op het Deltion College wordt bij een groot aantal teams aandacht besteed aan ‘vrij lezen’.

Aanvankelijk worstelen de meeste studenten met het daadwerkelijk gaan lezen tijdens vrij lezen. Dat komt vaak doordat studenten niet goed weten welk boek ze moeten kiezen, maar ook omdat de studenten zich slecht kunnen concentreren. Er is daardoor weinig leesmotivatie, zo blijkt uit waarnemingen van docenten en interviews met studenten. Deze uitkomsten over leesmotivatie sluiten aan bij de onderzoeksresultaten van een recent landelijk onderzoek naar de leescultuur van jongeren, waaruit blijkt dat 59% van de ondervraagde jongeren lezen niet leuk vindt en er voor een deel zelfs een hekel aan heeft: “Jongeren vinden het niet leuk om boeken te lezen. Het vergt te veel inspanning en concentratie, in boeken gebeurt te weinig en er zijn andere dingen die leuker zijn om te doen” (Qrius 2021: 2-3).

In 'De Staat van het Onderwijs' (Onderwijsinspectie 2020) wordt aangetoond dat lezen de ontwikkeling van de woordenschat en het taalbegrip positief beïnvloedt. Ook wordt dit geconcludeerd in een onderzoek rondom leesbegrip (Houtveen e.a. 2019). Hoe kunnen we er, als docenten Nederlands, voor zorgen dat studenten lezen wel plezierig gaan vinden?

Door een aantal interventies toe te passen bij vrij lezen, hebben wij, twee docenten Nederlands, gemerkt dat studenten toch gemotiveerd raken om te lezen en gaandeweg ook steeds meer leesplezier ervaren. In onze presentatie op de HSN-conferentie laten we, vanuit wetenschappelijke bevindingen en vanuit de mbo-praktijk, zien hoe vrij lezen een succesvolle opstap kan zijn naar leesplezier.

## 2. Over vrij lezen

Vrij lezen houdt in dat een klas studenten, als onderdeel van het curriculum, op vaste momenten in het lesprogramma in een zelfgekozen boek leest. Dan moeten studenten eerst wel gemotiveerd zijn om te gaan lezen. Dat is bij een grote groep studenten aanvankelijk nog niet het geval. Vanuit didactisch perspectief is die leesmotivatie zo belangrijk (Kamp e.a. 2019) omdat daarmee ook het leesplezier bij studenten kan worden gestimuleerd. En dat leesplezier is weer van invloed op het leesniveau: niet alleen tijdens de studie, maar ook in het verdere maatschappelijke leven (Kamp e.a. 2019).

Motivatie is de katalysator voor het gedrag dat iemand vertoont. Wanneer iemand gemotiveerd is, volgt actie. Dat geldt ook voor lezen. Hoe groter de leesmotivatie is, des te groter is ook de kans dat een jongere echt gaat lezen en dus positieve leeservaringen opdoet (Schiefele e.a. 2012).

## 3. Vanuit de wetenschap en vanuit de mbo-praktijk

Om vrij lezen een succesvolle opstap naar leesplezier te laten zijn, dient een lessenserie aan zeven randvoorwaarden te voldoen, zo blijkt uit onderzoek (de Vries-Tabak 2023).

1. Inspireer de studenten door te vertellen over leeservaringen en boeken die interessant zijn voor hen.
2. Breng per student de interesses in kaart door de student een inventarisatielijst te laten invullen.
3. Breng per student het leesniveau in kaart door de student een zelftest te laten maken.  
Begeleid de student vervolgens bij het maken van een keuze in passend boekenaanbod.



4. Geef (positieve) feedback op de wijze waarop de student bezig is met het boek en de vooruitgang daarin. En complimenteer de student daarnaast met de leesactiviteit en maak positieve leeservaringen bespreekbaar.
5. Spreek iedere les met de studenten over wat ze lezen. Ze worden zich dan bewust van het feit dat ze bezig zijn met het ontwikkelen van de leesvaardigheid.
6. Bied studenten echte teksten aan die appelleren aan het dagelijkse leven – dus: wat de persoonlijke situatie aangaat én de werksituatie; de (toekomstige) beroepspraktijk.
7. Laat studenten samenwerken in de klas en laat ze daarbij in dialoog gaan binnen een groepsproces.

We hebben een lessenserie van vier lessen ontwikkeld waarin deze randvoorwaarden zijn verwerkt en waarin de eerste twee fasen van het vakdidactische model 'De Leescyclus' (Kamp e.a. 2019) centraal staan, namelijk de keuzefase en de inspiratiefase. De lessenserie is vervolgens getest en doorontwikkeld bij eerste- en tweedejaarsstudenten van de opleidingen Schoonheidsverzorging en Mechatronica. Uit de evaluatie van de vragenlijsten bleek dat de lessenserie door een meerderheid van de studenten als positief werd ervaren en heeft bijgedragen aan de leesmotivatie.

Verder is in het schooljaar 2023-2024 een pilot uitgevoerd bij de opleiding Verpleegkunde, waarbij is onderzocht hoe vrij lezen het beste vormgegeven kan worden (Evers-Wermink 2024). Naast het reguliere lesuur Nederlands, werd vrij lezen als apart lesuur aanvullend ingeroosterd. De studenten lazen dus op twee momenten in de week, gemiddeld 30 minuten per keer. Dat komt dan neer op ca. 60 minuten per week. Tijdens het pilotjaar werden zowel studenten als docenten geïnterviewd om in de praktijk de beste aanpak voor leesplezier vast te stellen. De studenten in de pilot gaven aan dat het prettig is om te worden begeleid bij de boekkeuze, omdat het aanbod zo groot en divers is. Een terugkerend thema in de interviews met de studenten was de rust en de ontspanning die tijdens vrij lezen werd ervaren.

Tijdens het lesuur vrij lezen werden niet alleen docenten Nederlands op dit lesuur ingeroosterd. Ook docenten die een beroepsgerelateerd vak doceerden, begeleidde het lesuur vrij lezen. Alle docenten waren positief over het inroosteren van het lesuur vrij lezen. Ook waardeerden ze de instructies en tips die ze kregen om dit lesuur goed en plezierig te laten verlopen. Verder werd duidelijk dat de eerste twee fasen in De Leescyclus veel aandacht en de juiste begeleiding van de docent vergen om vrij lezen een succesvolle opstap naar leesplezier te laten zijn. De pilot heeft opgeleverd dat vrij lezen volgend schooljaar opnieuw in een apart lesuur wordt ingeroosterd bij de opleiding Verpleegkunde.

#### 4. De opbrengst

De resultaten van het afstudeeronderzoek naar vrij lezen en de resultaten van de pilot bij de opleiding Verpleegkunde hebben geleid tot diverse inzichten en interventies waardoor studenten toch gemotiveerd raken om te lezen en gaandeweg steeds meer leesplezier ervaren. Op basis van de opgedane inzichten en interventies hebben we een lessenserie van vier lessen ontwikkeld met daarbij onderwijsmateriaal voor de studenten, gebaseerd op de eerste twee fasen van De Leescyclus, namelijk de inspiratiefase en de keuzefase. Daarnaast hebben we een handleiding voor de docenten van het Deltion College geschreven. Hierin staan onder andere praktische tips, werkvormen en diverse opdrachten waar de docent met de studenten direct mee aan de slag kan. Zo wordt binnen het Deltion College met vrij lezen een succesvolle opstap naar leesplezier gestimuleerd.

#### 5. Tot slot

In onze presentatie gaan we graag in op onze positieve ervaringen met de lessenserie, de pilot vrij lezen en de resultaten op het gebied van leesmotivatie en leesplezier. Ook geven we voorbeelden van het onderwijsmateriaal dat we bij de lessenserie hebben ingezet, ter illustratie en hopelijk ook ter inspiratie.

#### Referenties

- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. Utrecht: Uitgeverij Ten Have.
- De Vries-Tabak, A.C. (2023). 'Leesplezier: feit of fictie? Onderzoek naar een interventie om leesmotivatie te bevorderen'. Leeuwarden: Hogeschool NHL-Stenden. [Afstudeeronderzoek].
- Evers-Wermink, A. (2024). 'Analyse pilot Vrij lezen bij de opleiding Verpleegkunde'. Zwolle: Deltion College.
- 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'. Online raadpleegbaar op: <https://repub.eur.nl/pub/119125>.
- Kamp, I., J. de Jong-Slagman & P. van Duijvenboden (2019). *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Onderwijsinspectie (2020). 'De Staat van het Onderwijs. Rapport over trends en ontwikkelingen in het onderwijsstelsel en binnen de onderwijssectoren'. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Qrius (2021). 'De leescultuur van jongeren'. Amsterdam: Stichting Lezen. Online

raadpleegbaar op: [https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/04/De-leescultuur-van-jongeren\\_digitaal.pdf](https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/04/De-leescultuur-van-jongeren_digitaal.pdf).

Schiefele, U., E. Schaffner, J. Möller & A. Wigfield (2012). “Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence”. In: *Reading Research Quarterly*, 47 (4), p. 427-463.

## Ronde 5

Heline Van Peteghem  
Vrije Universiteit Brussel  
Contact: [Heline.katrien.van.peteghem@vub.be](mailto:Heline.katrien.van.peteghem@vub.be)

5

### Hoge verwachtingen in de B-stroom of vmbo. Wat betekent dit dan voor de leeromgeving en hoe ziet dit eruit?

#### 1. Inleiding

Eerder onderzoek toonde aan dat leraren de neiging hebben om lagere verwachtingen te hebben voor leerlingen in lagere stromen (of *tracking*), zoals in de B-stroom of het vmbo (mbo), en om hun curriculum en onderwijsmethoden hierop aan te passen. Toch is het cruciaal dat leraren hoge verwachtingen hebben naar leerlingen aangezien dit onder andere leidt tot verhoogde leerprestaties bij leerlingen. Er is echter een gebrek aan kwalitatief onderzoek naar hoe onderwijsstromen of *tracking* het gedrag van leraren in de klas en de verwachtingen die zij vormen, uiten.

#### 2. Tracking/streaming in het onderwijs?

Het systeem van *tracking* of *streaming* in het onderwijs verwijst naar het groeperen van leerlingen in het secundair onderwijs op basis van hun eerdere leerprestaties. In Europese landen zoals Duitsland, België (Vlaanderen) en Nederland wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen academische trajecten die leerlingen voorbereiden op hoger onderwijs – de hogere niveaugroepen – en technische of beroepsgerichte trajecten – de lagere niveaugroepen. Sinds de jaren 1960 toont zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek aan dat deze niveaugroeperingen negatieve gevolgen kunnen hebben voor leerlingen in lagere niveaugroepen zoals de B-stroom of vmbo (mbo) (Hargeaves 1967; Rosenbaum 1976; Oakes 1985; Gamoran & Mare 1989). Zo blijkt dat leerlingen in lagere niveaugroepen over het algemeen slechter presteren dan hun leeftijdsgenoten in hogere niveaugroepen, los van hun individuele capaciteiten (Van Houtte 2004).

### 3. Een krachtige leeromgeving in de B-stroom/vmbo vereist hoge verwachtingen

Opvallend is dat leerlingen in de B-stroom vaak een diverse en heterogene groep vormen, waarbij een groot deel een etnisch diverse of economisch achtergestelde achtergrond heeft. Veel van deze leerlingen slagen niet in het beheersen van basisvaardigheden zoals lezen, schrijven en wiskunde, en sommigen hebben moeite om de minimumdoelen te behalen. Daarom hebben we 'KaBOEM' ontwikkeld, een kader dat staat voor 'Kader voor leraren in de B-stroom om de onderwijseffectiviteit te maximaliseren'. Dit nieuwe raamwerk biedt effectieve onderwijsprincipes die leraren en hun teams kunnen gebruiken om een krachtige leeromgeving te creëren voor leerlingen in het voorbereidend beroepsonderwijs.

Een van de belangrijke principes binnen KaBOEM is het principe van 'hoge verwachtingen'. Onderzoek wijst uit dat juist in de lagere niveaugroepen dit principe vaak onder druk staat. Leraren in deze groepen zijn vaak minder ervaren en hebben lagere verwachtingen van hun leerlingen (Stevens & Vermeersch 2010). Dit leidt tot zorgen over een mogelijke zichzelf vervullende voorspelling (*self-fulfilling prophecy*), waarbij leerlingen in lagere niveaugroepen minder uitdagende lessen krijgen die hun academische groei belemmeren. Dit kan ongelijkheden in leermogelijkheden versterken en de kloof tussen leerlingen vergroten.

### 4. Onderzoek naar hoge verwachtingen

Vijf decennia onderzoek naar de verwachtingen van leraren hebben consequent aangetoond dat hoge verwachtingen leiden tot grotere leerwinst, zelfs wanneer prestaties worden gecontroleerd (bijvoorbeeld: Rosenthal & Jacobson 1968). Leraren met hoge verwachtingen stellen hun leerlingen doorgaans meer uitdagende taken voor die een hogere cognitieve inspanning vereisen, wat resulteert in betere leerresultaten (Rubie-Davies e.a. 2010; Wijnia 2010; Nutter 2015; Amini 2016; Yanisko 2016). Daarnaast maken deze leraren gebruik van flexibele groepeeringsstrategieën, waarbij ze rekening houden met de voorkeuren van leerlingen en hen begeleiden bij het stellen van doelen en het ontwikkelen van zelfmanagementvaardigheden (Aydin & Ok 2022).

Hoewel veel onderzoek naar verwachtingen van leraren zich richt op algemene schoolomgevingen en hoge of lage verwachtingen, gebaseerd op specifieke leerlingkenmerken zoals geslacht (Timmermans e.a. 2016), sociaal-economische status (Claassen & Mulders 2003; Ditton e.a. 2005; De Boer e.a. 2010) of etniciteit (Rampaul e.a. 1984), is er ook aandacht voor de hiërarchie van niveaugroepen of stromen. Studies tonen aan dat leerlingen in lagere niveaugroepen vaak worden gezien als minder hardwerkend en problematischer, wat de verwachtingen van leraren negatief beïnvloedt in vergelijking met leerlingen in hogere niveaugroepen (Rubie-Davies e.a. 2010; Stevens & Vermeersch

2010). Toch is er, voor zover bekend, nog maar weinig onderzoek gedaan naar de verwachtingen van leraren in lagere niveaugroepen, zoals de B-stroom.

De presentatie op de HSN-conferentie toont de resultaten van een studie die als doel had om te onderzoeken:

1. hoe leraren in de B-stroom (vmbo) hoge of lage verwachtingen overbrengen in hun lessen Nederlands, wiskunde of PAV in het tweede jaar van het secundair onderwijs in Vlaanderen, België;
2. hoe leerlingen deze verwachtingen van hun leraren waarnemen.

Aan de hand van een *multiple-case study design* richtte het onderzoek zich op twee leraren en werden klasobservaties uitgevoerd, interviews met de betreffende leraren afgenomen en focusgroepen met leerlingen georganiseerd.

## Referenties

- Amini, A. (2016). 'Pygmalion effect: reflexive strategies to mitigate teacher bias'. Toronto: University of Toronto. [Unpublished master's thesis].
- Aydin, Ö. & A. Ok (2022). "A Systematic Review on Teacher's Expectations and Classroom Behaviors". In: *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 12 (1), p. 247-274.
- Claassen, A. & L. Mulders (2003). *Students after the transition*. Nijmegen: ITS.
- De Boer, H., R. Bosker & M. van der Werf (2010). "Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance". In: *Journal of Educational Psychology*, 102 (1), p. 168-179.
- Ditton, H., J. Krüsken & M. Schauenberg (2005). "Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule". In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, p. 285-304.
- Gamoran, A. & R. Mare (1989). "Secondary school tracking and educational inequality: compensation, reinforcement, or neutrality?". In: *American Journal of Sociology*, 94 (5), p. 1146-1183.
- Hargreaves, D. (1967). *Social relations in a secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kerckhoff, A. (1986). "Effects of ability grouping in British secondary schools". In: *American Sociological Review*, 51 (6), p. 842-858.
- Natriello, G., A. Pallas & K. Alexander (1989). "On the right track? Curriculum and academic achievement". In: *Sociology of Education*, 62 (2), p. 109-118.

- Nutter, B. (2015). *A phenomenological investigation of teachers' beliefs, expectations, and perceptions of classroom practices*. Colorado: University of Northern Colorado. [Unpublished doctoral dissertation]. Online raadpleegbaar op: <http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc13&NEWS=N&AN=2016-37849-234>.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.
- Rampaul, W., M. Singh & J. Didyk (1984). "The Relationship between academic achievement and teacher expectations of native children in a northern Manitoba school". In: *TESL Canada Journal*, 2 (1), p. 27-40.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson (1968). "Pygmalion in the classroom". In: *The Urban Review*, 3 (1), p. 16-20.
- Rubie-Davies, C., E. Peterson, I. Earl, W. Deborah & D. Robyn (2010). "Expectations of achievement student, teacher and parent perceptions". In: *Research in Education*, 83 (1), p. 36-53.
- Shavit, Y. & D. Featherman (1988). "Schooling, tracking, and teenage intelligence". In: *Sociology of Education*, 61 (1), p. 42-51.
- Slavin, R. (1990). "Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis". In: *Review of Educational Research*, 60 (3), p. 471-490.
- Stevens, P. & H. Vermeersch (2010). "Streaming in Flemish Secondary Schools: Exploring Teachers' Perceptions of and Adaptations to Students in Different Streams". In: *Oxford Review of Education*, 36 (3), p. 267-284.
- Timmermans, A., H. de Boer & M. van der Werf (2016). "An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes". In: *Social Psychology Education*, 19 (2), p. 217-240.
- Van Houtte, M. (2004). "Tracking effects on school achievement: a quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff". In: *American Journal of Education*, 110 (4), p. 354-388.
- Wijnia, L., S. Loyens, E. Derous & H. Schmidt (2016). "University teacher judgments in problem-based learning: Their accuracy and reasoning". In: *Teaching and Teacher Education*, 59, p. 203-212.
- Yanisko, E. (2016). "Negotiating perceptions of tracked students. Novice teachers facilitating high-quality mathematics instruction". In: *Journal of Urban Mathematics Education*, 9 (2), p. 153-184.

## Ronde 6

Audrey Verhille (a) & Hanne Rosius (b)

(a) Onderwijscentrum Gent

(b) PXL Education Hasselt

Contact: [audrey.verhille@stad.gent](mailto:audrey.verhille@stad.gent)

[hanne.rosius@pxl.be](mailto:hanne.rosius@pxl.be)

### Rijke teksten voor alle lezers

#### 1. Inleiding

Diverse nationale en internationale onderzoeken wijzen op een dalende leesvaardigheid bij onze leerlingen. Zo tonen recente peilingsproeven aan dat twee op de drie leerlingen uit het beroepsonderwijs onvoldoende scores op leesvaardigheid. Deze trend zorgt voor heel wat klassen met moeilijke lezers.

Goed kunnen lezen is nochtans een belangrijke voorspeller van maatschappelijk succes. Wouter Duyck (2024) vatte heel wat onderzoek hierover krachtig samen: “Goed lezen maakt rijk, meer dan rijk goed lezen maakt”. We hebben als leerkracht dus een grote verantwoordelijkheid om het lezen van moeilijke lezers extra te stimuleren. Maar hoe pak je dat aan?

Het kan demotiverend werken voor een leerling als je die een veel te moeilijke tekst voorschotelt. Tegelijkertijd willen we alle leerlingen laten kennismaken met rijke teksten. Een rijke tekst is een authentieke tekst waarin een schrijver zijn volle taalpotentieel benut, door bijvoorbeeld voldoende verwijz- en signaalwoorden en een uitgebreide woordenschat te gebruiken (Taalunie 2023). Op de website [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) wordt een ruime selectie aan teksten verzameld, zo ook teksten specifiek voor leerlingen met taalmoeilijkheden. Elke leerkracht kan er terecht om gericht op zoek te gaan naar een bruikbare tekst voor in de klas en kan deze tekst meteen gratis downloaden. In onze workshop bespreken we welke teksten geschikt zijn om met leerlingen met taalmoeilijkheden aan de slag te gaan, maar ook hoe je deze het beste kunt inzetten. We werken daarbij met concrete voorbeelden, recht uit het werkveld.

#### 2. Welke teksttypes?

Een eerste teksttype dat goed kan werken bij leerlingen met taalmoeilijkheden is de *graphic novel*. Hier ondersteunen de afbeeldingen het verhaal, wat het begrip van complexe verhalen vergemakkelijkt. De afbeeldingen helpen leerlingen om de context beter

te begrijpen, zelfs als het verhaal en de tekst wat moeilijker zijn. Bovendien zijn *graphic novels* esthetisch aantrekkelijk om te lezen. Ze maken lezen minder intimiderend en stimuleren het leesplezier.

Ook poëzie is een zeer waardevol teksttype. Poëzie werkt goed, vanwege de compacte en ritmische aard. De beperkte hoeveelheid tekst en de nadruk op klank en ritme maken het gemakkelijker voor leerlingen om zich te concentreren op de taal. Bovendien kunnen de emoties en beelden in gedichten herkenbaar overkomen bij leerlingen, wat uitnodigt tot gesprek.

Een derde type dat aanslaat bij de doelgroep is de informatieve tekst, vooral wanneer deze teksten ondersteund worden door afbeeldingen. Informatieve teksten lezen over onderwerpen die de leerlingen interesseren, motiveert hen om door te zetten, zelfs als ze tegen taalbarrières aanlopen.

Naast deze drie teksttypes zijn er natuurlijk nog veel andere mogelijkheden. Op [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) vind je ook podcasts, kortverhalen, krantenartikelen, enz. Het is belangrijk om leerlingen aan een breed scala van teksttypes bloot te stellen, omdat elk type een andere manier biedt om taal te ervaren en te begrijpen, en om de woordenschat verder te verrijken.

### 3. Welke thema's?

Het is cruciaal om in de klas verschillende thema's aan te bieden. De theorie van de spiegels en ramen (Galda 1998) biedt hier een waardevol kader. Volgens deze theorie moeten leerlingen zowel teksten lezen waarin ze zichzelf herkennen (spiegels), als teksten die hen nieuwe werelden laten ontdekken (ramen).

Begin met thema's die dicht bij de leefwereld van je leerlingen liggen. Heb je veel jongeren met een migratieachtergrond in je klas? Werk dan rond het thema 'migratie'. Dit helpt hen om zich te identificeren met de personages en situaties, wat hun leesmotivatie en latere interactie bevordert. Als sport een grote interesse is, bied dan teksten aan over specifieke sporten, om de betrokkenheid verder te vergroten.

Maar het is net zo belangrijk om thema's te introduceren die hun perspectief verruimen. Teksten over onderwerpen zoals 'de toekomst', 'leven en dood' of 'maatschappijkritiek' kunnen leerlingen uitdagen om buiten hun eigen ervaringen te denken en nieuwe ideeën te verkennen. Op [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) kun je eenvoudig zoeken op deze en andere thema's, zodat je een rijke variatie aan teksten kunt aanbieden. Deze balans tussen vertrouwde en onbekende thema's stimuleert niet alleen de leesvaardigheid, maar ook de persoonlijke groei van je leerlingen.



#### 4. Welke aanpak?

Wanneer je de geschikte tekst gevonden hebt op [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org) moet je een juiste aanpak kiezen om deze tekst met je ‘moeilijke lezers’ te lezen. In onze workshop zoomen we in op twee eenvoudige aanpakken die de vijf sleutels van begrijpend lezen (Gobyn e.a. 2019) respecteren. Ten eerste gaan we in op de methodiek van samen lezen en in interactie gaan over de tekst via uitdagende en prikkelende vraagstelling, geïnspireerd door Bloom (Anderson e.a. 2001). Ten tweede tonen we hoe je leerlingen kunt aanleren om via herhaalde lezingen en het aanbrengen van icoontjes in de tekst tot diepgaand tekstbegrip te komen. Beide werkvormen illustreren we met rijke teksten en voorbeelden uit verschillende vakken. Na deze workshop kan je snel zelf een zinvolle leesles ontwerpen voor elke doelgroep en elk vak, vertrekkende van de aangepaste teksten voor moeilijke lezers op [www.rijketeksten.org](http://www.rijketeksten.org).

### Ronde 7

*Stijn Seghers & Annelies Van Renterghem*

*Tectura Gent-centrum*

*Contact: [Stijn.seghers@scholengroep.gent](mailto:Stijn.seghers@scholengroep.gent)*

## Beleid en boekboxen in de B-stroom

### 1. Inleiding

*Doom en gloom à gogo* als het gaat over het niveau dat Vlaamse leerlingen bereiken (of vooral niet bereiken). Zeker als het gaat over het dalende niveau van het Nederlands gaan alle alarmbellen tegelijk af en gaat iedereen vol op het orgel. Die resultaten vallen uiteraard niet te ontkennen of te relativieren. Sterker nog, het zou fout zijn om ze te ontkennen of te relativieren. De centrale vraag is natuurlijk wat we eraan willen en kunnen doen.

Op Tectura Gent-centrum proberen we, vanuit een doordacht beleid, de juiste keuzes te maken. Door de schaarse middelen zo doordacht mogelijk in te zetten en ons slim te organiseren, denken we de sombere situatie te kunnen keren.

## 2. Wat is Tectura Gent-centrum?

Tectura Gent-centrum is een beroeps-technische school in het centrum van Gent. Het studiegebied situeert zich volledig binnen STEM, en meer specifiek binnen de harde sector. Denk aan automechanica, elektriciteit, sanitair installateur of vrachtwagenchauffeur. Dat zorgt voor een hoofdzakelijk mannelijke leerlingenpopulatie die verder uitblinkt in multiculturele diversiteit en sociale heterogeniteit. In combinatie met de grootstedelijke context liggen de onderwijsuitdagingen voor ons team dan ook voor het oprapen. Taalachterstand is er één van, en vormt misschien wel de allergrootste uitdaging voor onze school.

## 3. Handdoek of handschoen?

Cruciaal is je attitude tegenover deze uitdaging. Gooi je moedeloos de handdoek in de ring of raap je dapper de handschoen op om de strijd aan te gaan? Als team tekenen wij graag in op deze groeikans.

Op basis van beschikbare data, een brede analyse van onze beginsituatie en scherpe keuzes kwamen we met een kernteam tot een taalbeleidsplan waarvan wij geloven dat het kan werken. Dit plan werkten we uit door acties op het getouw te zetten op school-, leerkrachten- en leerlingenniveau.

Één van die acties op leerlingenniveau is het installeren van een leescultuur op school waarin de LIST-didactiek een centrale rol speelt.

## 4. Wat is LIST?

LIST staat voor Lees Interventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak. LIST-scholen vertalen dit ook wel naar Lezen IS Top, omdat binnen deze methodiek leesmotivatie een essentiële sleutel is om vloeiend en vlot teksten te kunnen lezen.

Deze *evidence-based* methodiek, die haar sporen al verdiende in het Nederlandse basisonderwijs, werkt en is perfect toepasbaar op onze school. Zeker het specifieke publiek van onze B-stroom in de eerste graad profiteert maximaal van de systematische aanpak van LIST. Lezen en literatuur zijn de ideale vliegwielen om hun technisch lezen, tekstbegrip en algemene taalvaardigheid te verhogen. En laten net dat cruciale factoren zijn voor een succesvolle schoolcarrière.

## 5. Samen sterk

De introductie van de LIST-methode was het resultaat van de gezamenlijke inspanningen van onze scholengroep, de individuele scholen en leerkrachten en de pedagogische begeleidingsdienst van het GO!. We rolden LIST gradueel uit en door slim samen te werken konden we al veel efficiëntiewinst boeken. Zo slaagden we er samen in om boekboxen te realiseren: koffers vol boeken die makkelijk van school naar school kunnen reizen. Die boekboxen garanderen een gevarieerd en eigentijds aanbod waarin elke leerling zijn of haar gading vindt. Belangrijk, want als we een leerling aan het lezen willen krijgen, moet die leerling natuurlijk met goesting kunnen lezen.

## 6. Breed beleid

LIST en boekboxen zijn tof en succesvol, maar daar blijft het niet bij. Het taalbeleidsplan van Tectura Gent-centrum is geïntegreerd in het algemene zorgbeleid van de school en zet in op meerdere en bredere acties. Ook die acties kozen we niet lukraak, maar ze kwamen tot stand na een grondige analyse van onze context en de beschikbare data. Door eerst de doelen vast te leggen en pas daarna de juiste acties te koppelen, denken we over een performant en haalbaar beleidsinstrument te beschikken. Die performantie willen we monitoren, zodat we tijdig en gericht kunnen bijsturen.

## 7. Screening als instrument

Een voorbeeld van die ambitie om te meten en monitoren, is onze taalscreening in de eerste graad. Van een verplicht nummertje koos Tectura Gent-centrum ervoor om ook hier keuzes te maken en het te zien als een groeikans. We durfden bepaalde instrumenten in twijfel te trekken en te elimineren. In de plaats daarvan kwam een brede screening met AVI- en eigen instrumenten die ons een veel beter en scherper beeld geven.

Die scherpere beeldvorming leidt dan weer tot individuele en klassikale ondersteuning die gericht is, en meer op maat van de leerling. Zo toont een proefproject rond tutorlezen dat we samen met de studenten van de lerarenopleiding van de Arteveldehogeschool opstartten dat leerlingen effectief vooruit gaan op vlak van lezen en algemene taalvaardigheid, als je hen op een goede manier ondersteunt.

Ook deze actie toont aan dat je, door samen te werken vanuit een duidelijke visie en beleid, net dat ietsje meer kunt bereiken.

Dus ‘*Doom and gloom*’ is een uitstekend nummer van de Rolling Stones, maar is nergens voor nodig. Na somberte komt de zon, zoals in ‘*Here comes the sun*’ een nog veel beter nummer van die andere band (The Beatles).

## Referenties

Houtveen, A., S. Brokamp & J. Kunst (2019). ‘Doelgericht werken aan opbrengsten’. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

---

## Ronde 8

*Esther Hanssen (a) & Robert Chamalaun (b)*

*(a) Hogeschool van Arnhem en Nijmegen*

*(b) Radboud Universiteit / Gymnasium Bernrode*

Contact: *esther.hanssen@han.nl*

*robert.chamalaun@ru.nl*

## Spellen is geen schools spelletje!

### 1. Inleiding

Wie weleens een lesmethode Nederlands openslaat, moet constateren dat de spellingoefeningen naast de basisregels vooral lijken in te gaan op de complexiteit van de Nederlandse spelling. Het lijkt haast wel of het Nederlands voornamelijk uitzonderingen kent. Dat is jammer, want daardoor ontstaat bij leerlingen en hun leraren het beeld dat spelling razend ingewikkeld is. Spelling wordt daarmee vooral een schools kunstje. Dit beeld wordt versterkt doordat taalgebruikers bovendien vaak hard ‘afgerekend’ worden op spelfouten, ondanks het feit dat spelling maar een beperkt aspect van de taal vormt. In deze bijdrage wordt ingegaan op de rol van spelling binnen het schoolvak Nederlands en op een didactiek waarmee betekenisvol spellingonderwijs gegeven kan worden.

### 2. Problematisering van spelling

Kinderen starten op de basisschool in groep 3 met het aanvankelijk spellen (Cordewener & Bosman 2024). Ze leren hoe ze klanken (fonemen) kunnen omzetten in letters (grafemen). Bij woorden waar de foneem-grafeemrelatie consistent is, levert dit spellen

niet al te veel moeilijkheden op. Denk aan een woord als *kip*, waar de fonemen /k/, /ʔ/ en /p/ worden omgezet in respectievelijk de grafemen <k>, <i> en <p>. Dit ligt anders voor woorden waar de foneem-grafeemrelatie niet consistent is. Een voorbeeld is het woord *hond*, waarbij het laatste foneem /t/ gekoppeld wordt aan het grafeem <d>. Om deze niet-klankzuivere woorden goed te kunnen spellen, leren leerlingen spellingregels. Tot het einde van de basisschool wordt aandacht besteed aan de niet-klankzuivere woorden.

Zodra leerlingen<sup>1</sup> in het vo of mbo starten, beschikken ze dus al over spellingkennis. Dit wil uiteraard niet zeggen dat ze foutloos kunnen spellen. In de gangbare lesmethodes Nederlands heeft spelling veelal het karakter van herhaling van de spellingregels die al in het basisonderwijs aan bod zijn gekomen (Bonset 2010). Hier ligt meteen een uitdaging voor de docent Nederlands. De verschillen in spelvaardigheid tussen leerlingen kunnen groot zijn en bovendien ligt de nadruk tijdens de spellinglessen regelmatig op het spellen van woorden die in de taalwerkelijkheid relatief weinig voorkomen (zoals *lemmeten*, *tiramisu'tje* of *franchisen*) of die niet relevant zijn voor de beroepspraktijk. Het risico bestaat dat spelling hierdoor nodeloos geïdealiseerd wordt.

### 3. Wat maakt goed spellingonderwijs?

Het doel van spellingonderwijs zou moeten zijn dat leerlingen de hoofdregels kennen en kunnen toepassen. Om dit doel te bereiken, is expliciete instructie nodig. Een leerling pikt de spellingregels immers niet vanzelf op. Uit een meta-analyse van ruim vijftig onderzoeken uit het basisonderwijs blijkt dat formele spellinginstructie de spellingprestaties verbetert in vergelijking met geen of informele instructie (Graham & Santangelo 2014). Het blijkt effectief om regelmatigheid in spelling te verduidelijken en spellingregels uit te leggen. Bovendien is het noodzakelijk dat leerlingen het belang inzien van een verzorgde spelling. Een voorwaarde om goed te kunnen spellen, is het ontwikkelen van een spellinggeweten en van spellingbewustzijn (Oepkes 2006). Het ontwikkelen van een positief spellinggeweten betekent dat een leerling correct wil spellen. Met spellingbewustzijn wordt het vermogen om te kunnen reflecteren op de eigen spelling, spellingvaardigheid en spellingprocessen bedoeld (Paffen & Bosman 2005). Uit onderzoek blijkt dat spellingbewuste basisschoolleerlingen beter kunnen inschatten of ze een woord correct hebben gespeld en minder spelfouten maken dan spellingonbewuste leerlingen (Cordewener e.a. 2018).

Een ander aspect in spellingonderwijs is *self-efficacy*, oftewel het geloof en vertrouwen in het eigen kunnen. Doordat tijdens de spellinglessen soms al vrij snel wordt ingegaan op de uitzonderingen en de complexere spellingvraagstukken, kan bij leerlingen het gevoel ontstaan dat ze de spelling nooit onder de knie zullen krijgen en dat spelling op school vooral een spelletje is van wie de meest exotische woorden goed kan spellen. Aan de docent Nederlands is het dus de nobele taak om spelling niet langer een schoolse

kunstje te laten zijn, maar te starten vanuit de taalwerkelijkheid van alledag. Concreet betekent dit: leerlingen laten oefenen met frequente woorden die voor hen relevant zijn. Ook is het verstandig om te oefenen met zogenaamde ‘intuingevallen’. Dit zijn woorden die vaak verward worden, omdat beide spellingen zijn toegestaan, afhankelijk van de context. Denk bijvoorbeeld aan de spelling van de vormen van het werkwoord *vertellen* in de zinnen (a) en (b):

- (a) Ik heb je dat gisteren toch al *verteld*.
- (b) Ik snap niet waarom je mij dat *vertelt*.

Het is cruciaal dat ook een transfer gemaakt wordt van spellingonderwijs naar schrijven. Spelling wordt nog te vaak geoefend in geïsoleerde opdrachten. Het doel van spellingonderwijs zou moeten zijn om leerlingen zo min mogelijk spelfouten te laten maken in eigen teksten. Daarom is het belangrijk om spellingonderwijs te integreren in het schrijfonderwijs (Gijsel & van der Lee 2023) en leerlingen aan te leren om hun teksten te reviseren specifiek op spelling (Bonset 2010). Wanneer leerlingen de spellingregels onder de knie hebben, laat ze dan vervolgens oefenen met spelling in zelfgeschreven teksten of met een betekenisvolle schrijftaak (zoals een sollicitatiebrief voor een stageplaats of bijbaan).

#### 4. Didactische aanpak

In juni 2024 verscheen het boek *Spelling en didactiek voor het vo en mbo* bij Uitgeverij Van Gorcum (Hanssen & Chamalaun 2024). Het boek gaat uit van de zojuist beschreven principes. Ga uit van de basis en behandel pas daarna, indien passend bij de doelgroep en het leerjaar, de overstap naar uitzonderlijkere spellingen. De didactische aanpak is gebaseerd op een model dat steeds vaker gebruikt wordt binnen de taalbeschouwingsdidactiek: het ‘drie T-model’ (Coppen 2011). Wanneer je woorden, zinnen of teksten schrijft, kunnen drie bronnen ingezet worden: de taalnorm, je taalgevoel en de taalwerkelijkheid. In de context van spelling kan taalnorm vervangen worden door taalregels. Voor spelling zijn immers regels vastgelegd in de Spellingwet.

De spellingregels schrijven voor hoe een woord gespeld moet worden. Toch kunnen schrijvers zich een bepaalde vrijheid veroorloven om in bepaalde situaties bewust af te wijken van de voorgeschreven regels. Denk aan het bewust schrijven van een woord met hoofdletters om nadruk of verontwaardiging uit te drukken. Daardoor is de taalwerkelijkheid weerbarstiger. Leerlingen worden geconfronteerd met verschillende spellingen. Soms omdat schrijvers een spellingregel (bewust) niet goed toepassen, soms omdat de regel indruist tegen het taalgevoel van een schrijver. In de context van spelling zou het taalgevoel als een alarmfunctie kunnen werken: een speller ‘voelt’ tijdens het spellen aan dat een woord moeilijkheden kan geven. Taalgevoel betekent dus een nauwe betrokkenheid bij spelling.

Taalbewuste leerlingen kunnen bewust omgaan met taal (Gijsel & van der Lee 2023). Door als docent spellingkwesties te beschouwen vanuit de drie T's, stel je leerlingen in staat om te reflecteren op taal. Maak leerlingen ervan bewust dat de taalregel niet altijd overeenstemt met de taalwerkelijkheid en/of met iemands taalgevoel.

Wat betekent dit voor het spellingonderwijs in de klas? Allereerst zijn enkele algemene didactische principes van belang voor spellingonderwijs, zoals het aansluiten bij voorkennis, duidelijke instructie geven, herhaling bieden, inoefenen, directe en adequate feedback geven en modelleren. Daarnaast zijn er specifieke didactische principes van belang. In Tabel 1 vertalen we de drie T's of drie dimensies naar zeven aanbevelingen voor spellingonderwijs.

Dimensie	Concretisering voor spellingonderwijs
Taalregel	Selecteer de hoofdregels. Geef expliciete instructie.
Taalwerkelijkheid	Oefen met relevante woorden. Bied bij voorkeur correcte woordbeelden aan. Integreer spelling in schrijfonderwijs.
Taalgevoel	Werk aan een gezonde spellingattitude. Bevorder taalbewustzijn.

Tabel 1 – Didactische aanpak spellingonderwijs.

## 5. Conclusie

Hoewel spelling een belangrijk onderdeel is van de schriftelijke taalverzorging, is enige relativisering wenselijk. Spelling berust op afspraken die we volgen als we gesproken taal vastleggen in schrift. Die afspraken zijn echter niet altijd logisch of consequent. Het is dus aan de docent om leerlingen enerzijds voldoende spelvaardig de school te laten verlaten en anderzijds taalbewustzijn bij te brengen, zodat hun taalgevoel tijdens het spellen die waardevolle alarmfunctie kan vervullen.

## Referenties

- Bonset, H. (2010). "Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter?". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (3), p. 3-17.
- Coppen, P.-A. (2011). "Grammatica is een werkwoord". In: S. Vanhooren & A. Motart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.

- Cordewener, K. & A. Bosman (2024). *Effectief spellingonderwijs op de basisschool*. Hui-zen : Uitgeverij Pica.
- Cordewener, K., F. Hasselman, L. Verhoeven & A. Bosman (2018). “The role of in-struction for spelling performance and spelling consciousness”. In: *The Journal of Experimental Education*, 86 (2), p. 135-153.
- Gijsel, M. & A. van der Lee (2023). ‘Effectieve didactiek voor spelling- en grammatica-onderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijskennis.nl/node/3711>.
- Graham, S. & T. Santangelo (2014). “Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review”. In: *Reading and Writing*, 27 (9), p. 1703-1743.
- Hanssen, E. & R. Chamalaun (red.) (2024). *Spelling en didactiek voor het vo en mbo*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Oepkes, H. (2006). “Spellingbewustzijn en spellinggeweten als doelen van het spel-lingonderwijs”. In: *Jeugd, School en Wereld*, 91 (11), p. 34-38.
- Paffen, R. & A. Bosman (2005). “Spellingbewustzijn kan met een korte training gesti-muleerd worden”. In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44 (9), p. 388-397.

## Noot

- <sup>1</sup> Voor het gemak gebruiken we hier de term leerlingen; deze kan ook gelezen worden als studenten (gebruikelijk in het mbo).



# 6. Literatuuronderwijs

6

*Stroomleiders*

*Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)*

*Gino Bombeke (KU Leuven)*

*Roland de Bonth (Instituut voor de Nederlandse Taal)*

Gitte Vertommen  
Katholieke Universiteit Leuven  
Contact: [gitte.vertommen@kuleuven.be](mailto:gitte.vertommen@kuleuven.be)

## Canon in de klas: een concrete lessenreeks

### 1. Achtergrond

De literaire canon – met daarin de belangrijkste werken van onze Nederlandstalige literatuur – doet sinds jaar en dag de gemoederen hoog oplaaieren. Is de canon de manier bij uitstek om ons cultureel erfgoed te waarborgen of is het een uitsluitingsmechanisme dat ongelijkheid in stand houdt? Waarom is het belangrijk om dergelijke selectie te maken en hoe gebeurt dat dan? Wat zijn de voor- en nadelen van zo'n lijst? Wie mag bepalen welke werken tot de *chosen few* behoren? En van wiens hand zijn die werken dan afkomstig? Moeten we daar rekening mee houden?

De literaire canon roept dus allerlei interessante en complexe vragen op over de rol van literatuur in de maatschappij, vroeger en nu. De lessenreeks die in deze tekst wordt beschreven, heeft als doel om de leerlingen kennis te laten maken met de literaire canon, de achterliggende mechanismen en de mogelijke valkuilen. Ze onderzoeken verschillende standpunten, reflecteren, gaan in discussie en ontwikkelen een kritische houding.

### 2. Doelen van de lessenreeks

Het doel van deze lessenreeks is om, naast de kennis over de literaire canon, ook de vaardigheden van de leerlingen aan te scherpen. In deze lessenreeks ontdekken de leerlingen wat de literaire canon is, wat de voor- en nadelen bij het opstellen van zo'n canon zijn en wat het belang ervan is. Concreet staat de KANTL-canon als casus centraal en worden ook de canoncommissie en de selectiecriteria kritisch onder de loep genomen.

Daarna gaan de leerlingen zelf aan de slag met authentiek materiaal: kranten- en tijdschriftartikelen en podcastafleveringen. Daarbij leren ze een tekst samenvatten, hoofden bijzaken van elkaar onderscheiden en notities maken bij een luisterfragment. De leerlingen leren informatie overdragen aan elkaar en formuleren op basis daarvan hun eigen mening om zo te kunnen bijdragen tot een discussie/debat.

### 3. Opbouw van de lessenreeks en didactische uitgangspunten

De lessenreeks bestaat uit verschillende onderdelen en laat zeker knip- en plakwerk toe om de les op maat van jouw leerlingen te maken. Mijn testpubliek bestond uit 24 leerlingen uit het zesde jaar architecturale en beeldende vorming (kunstonderwijs), maar de les zou na enkele kleine aanpassingen op maat geschikt moeten zijn voor alle leerlingen uit het vijfde en zesde jaar doorstroom- en dubbele finaliteit/havo/vwo.

#### 3.1 *Introductie tot de canon (1-2 lessen)*

De leerlingen moeten, ter voorbereiding van de les, vijf namen van werken noteren van bijvoorbeeld kunstenaars, muzikanten, schilderijen, enz. die ze goed vinden, zonder hen te ranken. Aangezien mijn leerlingen uit het kunstonderwijs kwamen, vroeg ik hen om vijf werken van kunstenaars in de breedste zin van het woord te noteren. Ik gaf dus verder geen restricties. Zowel namen van schilderijen als muziektracks konden genoteerd worden.

Aan het begin van de les worden de leerlingen in groepjes geplaatst van een viertal leerlingen en worden ze gevraagd om hun titels erbij te nemen. Ze vormen als het ware een mini-canoncommissie, hoewel dat woord nog niet gevallen is. Je vraagt de leerlingen om van alle werken die er zijn, vijf titels over te houden. Die hoeven opnieuw niet hiërarchisch geordend te zijn. Dat is immers ook niet het geval bij de literaire canon. De leerlingen krijgen hiervoor een tiental minuten de tijd.

Vervolgens stellen de groepjes hun lijst voor aan de rest van de klas. Daarna bespreken ze in groep bijvoorbeeld volgende vragen om nadien over te gaan tot een klasgesprek (*think-pair-share*):

- Was het moeilijk om vijf werken te selecteren? Waarom?
- Hoe zijn jullie aan de klus begonnen?
- Hebben jullie gemeenschappelijke delers gezocht?
- Werden er compromissen gesloten?
- Telde ieders mening even sterk mee?

Daarna kun je de klas leiden naar andere vragen, zoals:

- Hoe was jullie groep samengesteld?
- Voornamelijk jongens/meisjes?
- Had dat een invloed?
- Hebben jullie rekening gehouden met de artiest/maker van het werk en diens achtergrond? Waarom wel/niet?

Na het klasgesprek introduceer je de literaire canon en vraag je aan de leerlingen wat ze hierover weten. Het is volkomen normaal dat dit een volledig nieuw begrip is, dus neem je tijd om er grondig over te vertellen. Je licht ook toe dat de KANTL-canon, die bestaat uit 50+1 werken, dient als casus.

Vergelijkbaar met wat de leerlingen in groepjes hebben gedaan, wordt er door de KANTL een commissie bijeengeroepen om de literaire canon samen te stellen. Je toont de leden van de canoncommissie: hun foto, hun naam en hun beroep. De leerlingen mogen nu zelf (eventueel samen met hun buur) nadenken over de achtergronden van de commissieleden. Daarna kunnen de leerlingen nog even reflecteren over de verhoudingen binnen hun eigen groepje.

Je koppelt nu terug. Op basis waarvan hebben de leerlingen hun top vijf samengesteld? Hadden zij zelf criteria bedacht? Je toont hen vervolgens de slide van de selectiecriteria van de KANTL, overloopt ze en geeft de leerlingen de ruimte om die kritisch in vraag te stellen. Je kunt enkele selectiecriteria uitlichten (bv. Waarom zou de auteur al overleden moeten zijn? Waarom geen jeugdliteratuur?).

De leerlingen weten nu door wie en onder welke voorwaarden de selectie tot stand kwam. Nu mogen ze achteraan hun bundeltje alle werken uit de canon bekijken en aangeven van welke werken ze al hoorden, welke werken ze gelezen hebben en welke ze graag zouden willen lezen. Daarnaast mogen ze noteren op welke manier ze in aanraking kwamen met werken uit de canon (bijvoorbeeld: via de media, school, enz.). Tot slot mogen de leerlingen hun blinde vlek noteren.

### *3.2 De problematiek rond de canon (2-4 lessen)*

De leerlingen lezen vervolgens een artikel over de canonenquête uit 2022. Die werpt een ander licht op de canon en bevraagt wat lezers zelf de belangrijkste werken vinden. De leerlingen schematiseren het artikel door een vergelijking op te stellen tussen de enquête uit 2002 en 2022. Hierbij worden in hun lesmateriaal handvaten (richtvragen en een voorgemaakte tabel) aangereikt.

Vervolgens komt de kritiek op de canon aan bod. Meer bepaald wordt gefocust op de auteurs van canonieke werken en vooral op de groepen die niet vertegenwoordigd worden in de canon (denk aan mensen van een andere afkomst, vrouwen, enz.).

De leerlingen gaan opnieuw zelf aan de slag. Er zijn twee verschillende teksten en podcastafleveringen over twee groepen die ondervertegenwoordigd zijn binnen de auteurs van canonieke werken. De leerlingen werken per twee en zullen elk focussen op één groep.

De leerlingen beluisteren individueel hun fragment (headset en laptop zijn dus aangeraden), lezen hun tekst en nemen daarbij notities. De leerlingen noteren op kladpapier, niet in een voorgedrukte tabel zoals eerder. De leerlingen krijgen een vaste tijdslimiet om de podcast te beluisteren; ze hoeven immers niet elk detail gehoord te hebben en moeten leren focussen op de hoofdzaken.

De leerlingen gaan nu via een *jigsaw* te werk. Eerst zitten ze samen in een groepje van twee of drie leerlingen die dezelfde groep onderzochten. Ze wisselen informatie uit en vullen elkaar aan. Daarna wisselen de groepjes en komen de leerlingen opnieuw naast hun buur te zitten en brengen ze verslag uit over hun groep. Ze noteren de informatie die ze van hun buur krijgen.

Daarna volgt een klassikaal gesprek over de ervaringen van de leerlingen en worden door de leerkracht enkele vragen gesteld. Als een vraag gesteld wordt over groep 1, is het de bedoeling dat een leerling die groep 2 heeft voorbereid hierop antwoordt, om te controleren of er effectief kennisoverdracht heeft plaatsgevonden. Het is nu ook tijd om kritisch te reflecteren. De leerlingen mogen zelf vragen noteren en er is ruimte voor een klasgesprek of debat (afhankelijk van de samenstelling van de klas). Enkele richtvragen zijn:

- Is het zinvol om een canon samen te stellen?
- Moeten we het werk canoniseren of de auteur ervan?
- Moet elke groep vertegenwoordigd zijn in de canon?
- Hoeveel werken bevat de canon idealiter?

Uiteraard zijn er geen sluitende antwoorden op deze vragen, maar het belangrijkste is dat de leerlingen naar authentieke fragmenten hebben geluisterd, teksten hebben gelezen en samengevat, zich gericht hebben geïnformeerd en met elkaar in gesprek zijn getreden. Daarnaast is er ruimte voor een kritische denkhouding en een open gesprek over een enorm relevant, boeiend en complex onderwerp: de literaire canon.

*Bert Deceuninck & Liesbeth Ghesquière*  
*Hogeschool VIVES*  
Contact: *bert.deceuninck@vives.be*  
*liesbeth.ghesquiere@vives.be*

## **Boeken slopen muren – Identiteit en talige diversiteit in de lessen Nederlands**

### **1. Aanleiding**

De visietekst ‘Iedereen taalcompetent’ bakent vier kernthema’s af waarop elk eigentijds en ambitieus curriculum Nederlands geënt zou moeten worden. Het eerste kernthema, ‘taalcompetentie en identiteit’, focust op “leren reflecteren op jezelf en op anderen en op de taal van jezelf en van anderen, (intercultureel) leren communiceren, kritisch leren denken, taalplezier beleven [...]” (Vanhooren e.a. 2017: 18). Daarbij gaan taalcompetentie en identiteit ontwikkelen duidelijk hand in hand. De visietekst promoot de ontwikkeling van identiteit via verhalen en literaire competentie. Verhalen lezen en beluisteren confronteert leerlingen namelijk met andere identiteiten en creëert mogelijkheden om zich te verplaatsen in de denk- en leefwereld van anderen, in hun emoties, in hun cultuur. Dat biedt kansen om het eigen ‘ik’ te ontplooiën, te positioneren, te duiden en te relativeren.

Het vierde kernthema, ‘taalcompetentie en cultuur’, focust op duurzaam en respectvol met elkaar kunnen samenleven. “De culturele kennis, het cultureel bewustzijn en de culturele expressie zijn daarbij van groot belang. Samen dragen ze er immers toe bij dat we mensen en hun culturele uitingen, ongeacht het wereldbeeld of het perspectief van waaruit ze vertrekken, (beter) leren begrijpen en interpreteren. Culturele kennis, cultureel bewustzijn en culturele expressie dragen bovendien bij aan persoonlijke ontwikkeling en identiteitsvorming: ze helpen mensen om zichzelf te leren kennen, om een eigen smaak te ontwikkelen, om hun verbeelding aan te spreken, om het plezier van creëren te ervaren, enz.” (Vanhooren e.a. 2017: 21).

In de herwerkte eindtermen Nederlands en Burgerschap voor de eerste en tweede graad van het Vlaamse secundair onderwijs vinden we een duidelijke vertaling van beide kernthema’s. Leerkrachten Nederlands moeten kansen grijpen om hun leerlingen bewust te maken van de culturele en talige diversiteit in onze samenleving. Bovendien moeten ze jongeren begeleiden in hun zoektocht naar identiteit in een steeds diverser wordende maatschappij. De eindtermen burgerschap voor zowel A- als de B-stroom stellen voorop dat leerlingen moeten kunnen “reflecteren over het relationele, gelaagde

en dynamische karakter van identiteit [...] (zoals gerelateerd aan verbondenheid, solidariteit, discriminatie, wij-zij-denken)” en moeten kunnen toelichten “hoe verschillende vormen van diversiteit verrijkend en uitdagend zijn voor het samenleven”. In de eindtermen voor de tweede graad wordt hier dieper op ingegaan. Leerlingen moeten kunnen toelichten hoe hun persoonlijke identiteit zich verhoudt tot andere groepsidentiteiten, ze moeten respectvol en constructief met elkaar kunnen omgaan, en ze moeten onder andere ook strategieën kunnen hanteren om met vooroordelen om te gaan, en met stereotypering en machtsmisbruik.

Literatuuronderwijs biedt zeker mogelijkheden om in te zetten op een positief talige en culturele houding. Maar hoe pak je dat concreet aan? En hoe kunnen we ondertussen het dalende leesniveau en leesplezier ombuigen in heterogene klassen met jongeren voor wie het Nederlands vaak een uitdaging vormt?

## 2. Uitwerking

We onderzochten hoe we identiteit en diversiteit via literatuur bespreekbaar kunnen maken in de klas. Hierbij baseerden we ons op recente wetenschappelijke publicaties over etnisch-culturele diversiteit in jeugdliteratuur en over een cultuurbewuste en -kritische leeshouding voor jongeren. Zo lieten we ons voor vijf lessenreeksen inspireren door Van den Bossche & Klomberg (2020). In hun werk, *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*, reiken ze *tools* aan om, samen met leerlingen, cultuurbewust en cultuurkritisch te lezen. We werkten deze geïntegreerde lessen uit in coöperatie met vakleerkrachten Nederlands van drie proeftuinscholen, nl. VISO Roeselare, Guldensporencollege Kortrijk en Sint-Andreasinstituut Oostende.

In de vijf lessenreeksen spelen we in op de culturele en talige diversiteit van de klasgroepen en werken we taalstimulerend vanuit context, veel interactie en taalsteun. Ook zetten we in op beleving vanuit inleefvragen bij film- en boekfragmenten, en verdiepen we de leeservaring van de leerlingen door motiverende verwerkingsopdrachten te integreren. Zo schrijven ze Instagramgedichten (*instapoems*) of een klashiphop, debatteren ze of presenteren ze hun eigen pleisterplaat. Ten slotte bieden we differentiatiemogelijkheden en coöperatieve werkvormen aan, en grijpen we kansen om talensensibiliserend te werk te gaan. Zo vragen we ons af waarom zoveel talen het woord ‘mama’ gebruiken – zelfs het Malagassi, waar je verder niets van begrijpt. Ook verwonderen we ons erover dat er zoveel verschillen zijn tussen gebarentalen. En wat betekent de ‘insta’ in Instagram eigenlijk? Hoe boeiend is het trouwens om de reis van woorden te achterhalen via etymologische woordenboeken!

### 3. The proof of the pudding is in the eating

Twee van de vijf lessenreeksen testten we uit in de eerste graad. Enkele 1B-klassen van VISO Roeselare maakten kennis met *Planeet Omar* van Zanib Mian, een toegankelijk boek dat hen aanzette om na te denken over anders zijn en stereotypering. Voor enkele A-stroomklassen van het Guldensporencollege in Kortrijk en het Sint-Andreasinstituut in Oostende werkten we een les uit rond het jeugdboek *The Hate U Give* van Angie Thomas.

De 1B-leerlingen van VISO Roeselare genoten er duidelijk van om de gebeurtenissen van Omar te linken aan hun eigen leefwereld en typische elementen uit hun eigen cultuur met de medeleerlingen te delen. De leerkracht was vooral heel positief over het feit dat verschillende leerlingen aan het einde van de les razend enthousiast waren over het boek en vroegen om het thuis verder te mogen lezen. In Kortrijk en Oostende gingen we aan de slag met de lessenreeks ‘*Make America Great Again*’, waarin leerlingen stilstaan bij diversiteit en vooroordelen in de Amerikaanse samenleving aan de hand van jeugdboek- en filmfragmenten uit *The Hate U Give* van Angie Thomas. In beide scholen leefde het thema sterk en genoten de leerlingen ervan om over bepaalde pakkende scènes uit het boek te discussiëren. Ze apprecieerden ook de activerende werkvormen. Het was heel mooi om te merken dat twee anderstalige leerlingen, die anders geen interesse toonden voor literatuur en weinig initiatief durfden te nemen, nu het voortouw namen om een hiphopsong te schrijven. Eén jongen die anders moeite heeft met Nederlands, gaf zijn taalsterke medeleerlingen zelfs tips zodat hun groep als eerste een heel geslaagde strofe klaar had. Door in te spelen op zijn identiteit en interesses, en door voldoende houvast te bieden, zag je hem groeien, zowel talig als socio-emotioneel. Het zijn precies zulke succeservaringen die voor anderstalige leerlingen het verschil kunnen maken.

### 4. Lesmateriaal online

Alle lessenreeksen kun je gratis downloaden op [www.boekenslopenmuren.be](http://www.boekenslopenmuren.be). Onder de rubriek ‘lesmateriaal’ vind je per reeks het uitgewerkte lesmateriaal terug in een Word-bestand, met de bijbehorende geluids- en filmfragmenten. Naast de uitgewerkte lessenreeksen kun je er ook achtergrondinfo vinden rond cultuurkritisch lezen, evenals boeksuggesties waarmee je verder aan de slag kunt om in te zetten op ‘identiteit in diversiteit’. Hannah Arendt zei ooit: “*To the question ‘Who are you?’, the best answer still remains: Allow me to tell a story. Just holding a passport isn’t enough, because this only answers the question: ‘What are you?’*” Of zoals Mustafa Kör schrijft: “Verhalen zijn [...] kreupelhout voor het vuur waar we ons rond scharen, ze verenigen”. Hopelijk inspireert ons verhaal om in de klas, met behulp van boeken, muren te slopen, om samen met je leerlingen voorbij grenzen te kijken, om even in de huid van de andere te verstil-



len en zo te ontpoppen tot nieuwe mensen.

## Referenties

Van den Bossche, S. & A. Klomberg (2020). *Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit*. Utrecht: Eburon.

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<sup>ste</sup> eeuw'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

## Ronde 3

6

*Bart Goossens*

*Heilig Hart van Maria Berlaar / CNO Antwerpen*

Contact: *bart.goossens73@gmail.com*

## Van Bobbejaan tot Bazart: Nederlandstalige popmuziek zet aan tot (literair) leren

### 1. Inleiding

Popmuziek in het Nederlands is niet altijd 'sant in eigen land'. Er wordt, zowel door volwassenen als door leerlingen, wel eens schamper gedaan over liedjes in de taal van de Lage Landen. Het Engels is immers de coole taal van de popmuziek wereldwijd, dus wat zitten wij hier wat aan te modderen in het Nederlands? Toch hebben velen van ons hun (soms stiekeme) favoriete Nederlandstalige liedjes, al blijken we vaak strenger in ons oordeel over Nederlandstalige songteksten dan over Engelstalige.

Pas wanneer je in de schatkist van de Nederlandstalige muziek duikt, besef je hoeveel pareltjes van liedjes Vlaanderen en Nederland de voorbije 70 jaar geproduceerd hebben. Het is bovendien uitstekend materiaal om lessen rond te bouwen voor lezen, luisteren, schrijven, spreken, literatuur en taalbeschouwing. Toch duiken die Nederlandstalige popsongs slechts occasioneel op in onze lessen, en dan nog vaak als 'ludiek tussendoortje'. Want nadat het liedje uitgespeeld is, wordt de les weer ernstig. Mag het wat meer zijn? Je kan gerust de muzikale *schwung* combineren met uitdagende inhoud. Op die manier kunnen we de Nederlandstalige popmuziek de plek geven die ze verdient als taal- en cultuuroverdrager, want net als in andere landen beweegt er wat: popmuziek in de moedertaal is weer in opmars.

## 2. Popsongs en eindtermen

Hoewel een popsong natuurlijk slechts één tekstsoort is, zijn er flink wat eindtermen in de Vlaamse (en Nederlandse) leerplannen die je ermee kunt bereiken. En zoals elke leraar wel weet, kan je de songtekst als lesdoel op zich nemen, of als opstap naar andere onderwerpen. De mogelijkheden zijn eindeloos.

Qua eindtermen Nederlands liggen leesvaardigheid, luistervaardigheid en literaire analyse voor de hand. Een songtekst ten gronde begrijpen, is leren omgaan met betekenis-dichtheid, metaforisch taalgebruik en de rol van stijlfiguren. Die *close reading* en dat inzicht krijgen in een zekere mate van polyinterpretabiliteit binnen tekstgrenzen zijn belangrijke aan te leren skills. Spreken is ook relevant: grondig argumenteren over muzieksmaak en waarom een liedje goed of slecht is, blijkt bij veel leerlingen moeilijker dan gedacht.

Buiten eindtermen Nederlands sluit lesmateriaal rond popsongs tevens naadloos aan bij andere sleutelcompetenties uit het Vlaamse onderwijs, zoals cultureel bewustzijn en burgerschap. Leerlingen reflecteren over hun eigen beleving van popliedjes als cultuuruiting, over de context waarin ze voorkomen, en lichten de inhoud en de vorm van de liedjes toe.

Burgerschap laat “leerlingen reflecteren over het relationele, gelaagde en dynamische karakter van identiteit” (Vlaamse Overheid 2024), wat heel wat kansen biedt. Voor veel tieners is popmuziek immers een niet onbelangrijk deel van hun identiteit, en hun muzieksmaak wordt ook mee bepaald door de achtergrond en de sociaal-culturele sfeer waarin ze opgroeien. De leeftijd vanaf 13 jaar tot jonge twintiger is bij uitstek de periode waarin iedereen zijn muzieksmaak ontwikkelt, en die verandert nadien doorgaans nog maar weinig. Dat proces is, net als bij andere aspecten van identiteitsvorming, “een spanningsveld tussen samenvallen en afstand nemen van de ander”. Daarom levert in de klas talig interageren met elkaar over variatie en appreciatie van popmuziek boeiende momenten op. Bovendien is popmuziek een relatief veilig onderwerp om met mekaar te leren discussiëren en argumenteren, ook al voelen sommige leerlingen de nood om als smaakpolitie op te treden naar klasgenoten (en de leraar) toe.

## 3. Bruikbare liedjes en lesideeën

Het is niet de taak van de leraar Nederlands om de hipste in de klas te zijn wat betreft muziekkennis of muzieksmaak, maar je brengt best ook wel eens Nederlandstalige liedjes in de klas die nog niet de playlist van Radio Nostalgie gehaald hebben. Kies liedjes die, qua tekst, wat ‘body’ hebben, of creëer met zinvolle opdrachten de mogelijkheid voor leerlingen om ook ‘hun’ muziek in de taal te integreren.

Je kunt liedjes kiezen om hun thematische relevantie, om bijvoorbeeld klimaatopwarming ('Groter dan ik', Froukje), moeilijke jeugd ('Beter Leven', Zwangere Guy; 'In de kou', Dikke), polarisering in de maatschappij ('De tegenpartij', Clouseau), scheiding ('Layla', De Kreuners), toxische relaties ('Dat heb jij gedaan', Meau) of puberale onzekerheden ('Laatbloeiër', Merol) ter sprake te brengen.

Je kunt leerlingen tonen hoe oudere artiesten de nieuwe generatie muzikanten beïnvloeden. Zo is Meau duidelijk fan van Boudewijn de Groot (getuige ook haar mooie cover van 'Avond'), zitten er heel wat Doe Maar-*vibes* in Goldband en streeft Tourist Le MC ernaar de Antwerpse bard te zijn, zoals Wannas Van de Velde. Daan coverde mooi 'De lichtjes van de Schelde' van Bobbejaan Schoepen. Bazart en Pommeliën Thijs zingen in het Nederlands omdat ze geïnspireerd werden door respectievelijk Clouseau en Bart Peeters. #LikeMe liet ouders en kinderen samen Nederlandstalige klassiekers meezingen.

Je kunt literair kijken naar songs die autobiografisch zijn ('Altijd Nooit Meer', Hannelore Bedert) of net een ander vertelperspectief hanteren ('Ruimtevaarder', Kommil Foo). 'De Zotte Morgen' (Zjef Vanuytsel) bevat ongeveer alle courante stijlfiguren.

Je kunt ingaan op de maatschappelijke receptie van bepaalde songs. Zo krijgt de succesvolle Pommeliën Thijs van oudere volwassenen vaak het verwijt "kindermuziek" te brengen, maar *Humo* schreef na Pukkelpop: "Wie zegt dat Pommeliën Thijs kindermuziek maakt, luistert niet". Ook tieners die 'Zilver' voluit meezingen, herkennen echter vaak niet alle referenties in de tekst.

Of ga op zoek naar hoe sommige liedjes een tijdperk symboliseren: de kleinkunst ('Testament', Boudewijn de Groot) of het ontstaan van de Nederhop (Osdorp Posse). Bart Peeters zong dan weer een poëtisch antwoord op de terreuraanslagen in Brussel ('Hemel') en de busramp in Sierre ('Wat nog komen zou').

'Ik hou van u' (Noordkaap) is een kans om een taalkundig bruggetje te maken naar de moeilijke relatie van veel Vlaamse taalgebruikers met het persoonlijk voornaamwoord in de tweede persoon. Je kunt ook sociolinguïstisch de taalvarianten 'stadstaal' en 'jongerentaal' illustreren vanuit de Nederhop.

#### 4. "Moeten we dat kennen?"

Uiteraard. Een test of examen moet natuurlijk geen muziekquiz worden, maar songteksten thematisch of stilistisch analyseren moeten leerlingen kunnen zoals ze dat in de les geleerd hebben. Waar mogelijk, kan je de moeilijkheid van de toetsvragen verhogen door de transfer te maken van geziene liedjesteksten naar ongeziene. Hoewel er in de les duidelijk op gewezen wordt welke aspecten van die tekstuele songanalyse leerstof

zijn, schrikken heel wat leerlingen zich een hoedje als er op de eerste toets vragen over komen, want “da’s maar een liedje; dat moesten we toch niet kennen?” In de les zakten ze immers lekker onderuit tijdens het luisteren en de pennen bleven op de bank liggen tijdens de bespreking, want “wat discussiëren over liedjes is toch *chill*”. De nuance en de complexiteit gaat daardoor in het begin soms wat verloren, maar als je, als leraar, dit lesonderwerp serieus neemt en diepgang vraagt, keert die attitude snel.

Een Nederlandstalig liedje in de les mag ook gerust als ludieke ijsbreker, energizer of korte break tussen twee zwaarwichtige onderwerpen fungeren. Daarvoor hoeft u niet uw zangtalent in de weegschaal te werpen. In een enthousiaste klas zorgen de *play*-knop en de handige *lyrics*-functie van Spotify als vanzelf voor een kort karaokemoment. Zo kan een goede Nederlandstalige popsong in de klas op beide niveaus werken: uitdagende inhoud en lesdynamiek.

## Referenties

- Goossens, B. (2023). ‘Van Bobbejaan tot Bazart: popmuziek in de Nederlandse taal’. Antwerpen: CNO.
- Van Peer, V. (2024). “Alles aan het optreden van Pommeliën Thijs was naturel en moeiteloos en mooi”. In: *Humo* (18 augustus 2024). Online raadpleegbaar op: <https://www.humo.be/festivalitis/alles-aan-het-optreden-van-pommeliën-thijs-op-pukkelpop-was-naturel-en-moeiteloos-en-mooi-bd7024ed/?>.
- Verhaeghe, P. (2012) *Identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Vlaamse Overheid (2024). ‘Eindtermen derde graad na modernisering’. Online raadpleegbaar op: [www.onderwijsdoelen.be](http://www.onderwijsdoelen.be).

**Ronde 4**

*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 en van literatuur. Met behulp van laagdrempelige schrijfoefeningen ontdekken leerlingen de bouwstenen van de literatuur, middelen om een verhaal op te bouwen en 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 ons taalsysteem. Tussen de schrijfoefeningen door wordt regelmatig de link gelegd naar literaire teksten. Bovendien is er aandacht voor het verwoorden van de beleving, gedachten en gevoelens bij het lezen of het beluisteren van teksten. Met een les vol schrijfplezier bouw je een brug naar het lezen van goede (jeugd)literatuur.

Daarnaast bieden lessen creatief schrijven (en het lezen van literatuur, uiteraard) ook heel wat andere voordelen. Voor lessen aardrijkskunde en geschiedenis is goed inzicht in bronteksten cruciaal, en lessen creatief schrijven kunnen ook een ondersteuning zijn bij het formuleren van eigen antwoorden en teksten. Leerlingen leren actief hun gedachten ordenen, wat bij elk vak van pas komt. Ze leren zelf iets te maken/iets te produceren in plaats van enkel maar te scrollen/te consumeren. Daardoor leren ze de waarde van een goed verhaal of product waarderen.

Door creatief te schrijven en literatuur te lezen, komen leerlingen ook in contact met hun eigen gevoelswereld. Schrijven kan een manier zijn om zichzelf en de andere te leren kennen en empathie voor de andere te ontwikkelen. Kunst en creativiteit in het algemeen zijn geen 'leuke aardigheidjes' voor de opendeurdag. Het is wat jongeren tot mens maakt. Het is iets wat ze nodig hebben in het leven, bij tegenslag, eenzaamheid, verlies, liefde, enz.

## 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.

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. En om jezelf te leren kennen, uit te drukken, in dialoog te gaan met de ander, enz.

Tussen de schrijfoefeningen door voorzie je (voor)leesmomenten met goedgekozen 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'*. Creatief schrijven is niet enkel een kwestie van talent, het is niet iets wat je nu eenmaal kan of niet kan. Leg gerust de link naar sporten of andere beroepen. Alles kan aangeleerd en geoefend worden.

Het is fijn als een les creatief schrijven resulteert in een product, zoals een afgewerkt gedicht, een kort verhaal, een voorstelling, enz., maar het schrijfproces en schrijfplezier zijn minstens even belangrijk. Spelling en grammatica blijven uiteraard belangrijk, maar zijn niet het eerste criterium bij het geven van feedback op creatieve schrijfoefeningen. Punten zouden een randverschijnsel moeten zijn wanneer het om creatief schrijven gaat.

Hierbij alvast vier algemeen geldende tips bij elke les creatief schrijven:

1. Werk met tastbare elementen, 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

Eind 2021 ging, onder coördinatie van Literatuur Vlaanderen, een meerjarig pilootproject voor auteursresidenties in het secundair onderwijs van start. In het schooljaar 2022-2023 ging Literatuur Vlaanderen aan de slag met twintig auteurs en scholen, en in het daaropvolgende schooljaar met dertig auteurs in evenveel 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 het schooljaar 2023-2024 lezingen over hun ervaringen met de auteursresidentie aan groepen leraren of studenten in de lerarenopleiding. Uit het traject met de auteursresidenties is een praktische gids ontstaan, samengesteld door Literatuur Vlaanderen: 'Creatief schrijven op school'.

Uiteraard kan een school of een leerkracht ook zelf een dergelijk traject opzetten, al dan niet in samenwerking met een auteur, bijvoorbeeld in het kader van 'een dynamo-PROJECT' (zie: <https://www.cultuurkuur.be/dynamoproject>). Een tastbaar product (boek, bundel, voorstelling, Instagram-account) verhoogt de motivatie en waarde van een traject.

### 4. Verloop van de sessie

Tijdens de sessie op de HSN-conferentie krijg je veel praktische oefeningen, methodieken, *tools* en enthousiasme aangereikt om een of meerdere lessen 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, en om te werken aan een beter leesklimaat op je school.

## Referenties

- Auteurslezingen.be (2024). 'Een stap terug zetten om vooruit te komen. Verslag van een auteursresidentie'. Online raadpleegbaar op: <https://www.auteurslezingen.be/een-stap-terugzetten-om-vooruit-te-komen>.
- Literatuur Vlaanderen (2024). 'Creatief schrijven op school'. Online raadpleegbaar op: <https://www.literatuurvlaanderen.be/nieuws/creatief-schrijven-op-school>.
- Van Cauteren, H. (2024). 'Aanbod scholen'. Online raadpleegbaar op: <https://hilde-vancauteren.com/lezingen>.
- Vlaamse overheid (2024). 'Breng met dynamoPROJECT een kunstenaar in je klas'. Online raadpleegbaar op: <https://www.cultuurkuur.be/dynamoproject>.

---

## Ronde 5

Eline Peeters  
Tilburg University  
Contact: [e.a.m.p.peeters@tilburguniversity.edu](mailto:e.a.m.p.peeters@tilburguniversity.edu)

## Op weg naar een intermediale literatuurdidactiek: inzichten over publiek auteurschap

### 1. Inleiding

Leerlingen moeten vandaag de dag hun weg zien te vinden in een complex mediaveld waarin verschillende media razendsnel gecreëerd en beschikbaar gemaakt worden in een 'many-to-many network of networks' (Gillmor 2009). Hierdoor ontstaan er steeds weer nieuwe mogelijkheden om verhalen te vertellen. Om tot een actieve, kritische constructie van betekenis van deze verhalen te komen, moet men verschillende strategieën inzetten. Het is een taak van het onderwijs om jongeren op te leiden tot kritische mediagebruikers die beschikken over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om in de toekomst deel te kunnen nemen aan onze samenleving (Watts Pailliotet e.a. 2000; Clemens 2021). Om te werken aan de mediale geletterdheid van jongeren moet het onderwijs zich volgens Semali & Watts Pailliotet (2018) richten op intermedialiteit: het begrijpen, analyseren en interpreteren van niet alleen geprinte media, maar ook van visuele, populaire en elektronische bronnen. Het gaat dan niet om een passieve bezigheid, maar om een actieve, kritische constructie van de betekenis van verhalen in onder andere boeken, films, televisie, websites of video's. Door het literatuuronderwijs (bovenbouw havo/vwo) te verrijken met inzichten over publiek auteurschap



en de culturele en mediale context waarin literatuur functioneert, leren leerlingen op een kritische manier om te gaan met een grote variëteit aan bronnen. Ze gaan op een intermediale manier aan de slag met literatuur.

Literaire auteurs zetten allerlei media in om verhalen te vertellen en om zich te positioneren in het web van betekenissen dat de populaire cultuur is (Peeters & Bax 2023). Om succesvol te zijn binnen de huidige literaire cultuur presenteren veel auteurs zich als een publiek figuur. In kranten, op de radio en televisie en via sociale media laten ze zich uit over hun werk, hun eigen positie en hun persoonlijke leven. Daarnaast spreken auteurs zich zowel in hun literaire werk (gedichten, romans, verhalen, essays) als in de publieke ruimte (kranten, radio, televisie, digitale media) uit over maatschappelijke onderwerpen. De literatuur is daarmee steeds intensiever onderdeel geworden van de mediacultuur. Er is een bloeiend onderzoeksgebied ontstaan dat gericht is op (publiek) auteurschap, de auteur als mediafiguur en de manieren waarop auteurs zich in verschillende genres en mediacontexten uitdrukken en positioneren (Franssen 2010; Heynders 2016; Bax 2019; Honings & Jensen 2019; Bax 2024). Dit heeft echter nog nauwelijks weerslag gehad op het curriculum van het schoolvak Nederlands. Dat is een gemiste kans, want door de nadruk te leggen op de culturele en mediale context waarin literatuur functioneert, kunnen we op een samenhangende manier werken aan de literaire leesvaardigheid en mediale geletterdheid van leerlingen.

## 2. Een didactiek voor intermediaal literatuuronderwijs

Op basis van *Educational Design Research* ontwikkelen we een didactiek voor intermediaal literatuuronderwijs. We onderzoeken in hoeverre deze literaturodidactiek kan leiden tot een versterking van de bewuste literaire leesvaardigheid en de mediale geletterdheid van leerlingen in de bovenbouw (havo/vwo). In de didactiek staat het verwerven van inzichten over literatuur, auteurschap en intermedialiteit centraal. Het onderzoek naar literatuurhistorisch redeneren zal als basis dienen voor een didactiek ‘redeneren over intermediale literatuur’ (Bax & Mantingh 2019; Bax & van Keulen 2021). Een goede redeneerdidactiek vertrekt vanuit een aantal grote inzichten oftewel ‘big ideas’ (Mitchell e.a. 2017), die samenhang aanbrengen in de didactische module. Om leerlingen op te leiden tot bewuste lezers en mediawijze adolescenten, formuleren we inzichten, gebaseerd op de perspectieven van het Meesterschapsteam Nederlands (2021). Deze perspectieven richten zich op de meest essentiële kenmerken van het schoolvak Nederlands: taal, literatuur en communicatie vormen een systeem, zijn verbonden met individuen, worden bepaald door de sociaal-culturele omgeving en zijn veranderlijk (Meesterschapsteam Nederlands 2021). In de workshop zullen we deze inzichten formuleren aan de hand van de casus ‘Ilja Leonard Pfeijffer’.

### 3. Het intermediale schrijverschap van Ilja Leonard Pfeijffer

Ilja Leonard Pfeijffer weet hoe hij het spel van de literaire schrijver in de media moet spelen. Aan de hand van een mediageniek spel dat draait om imago en zelfpromotie construeert Pfeijffer in zijn literaire werk en in mediaoptredens een beeld van zichzelf. Daarbij speelt Pfeijffer met fictie en autobiografische informatie. Daarnaast toont Pfeijffer een sterk expliciet maatschappelijk engagement als publieke intellectueel. Pfeijffers publieke betrokkenheid blijkt vooral uit zijn aandacht voor de vluchtelingencrisis. Hij spreekt zich in zijn romans, gedichten en columns en op televisie, radio en sociale media uit over deze kwestie. Door de zeer persoonlijke levensverhalen van vluchtelingen te vertellen, reflecteert Pfeijffer op verschillende kwesties binnen het migratiedebat en roept hij op tot een humaner beleid (Bax 2019; Peeters & Bax 2023).

Welke inzichten kunnen leerlingen opdoen door te redeneren over het intermediale auteurschap van Pfeijffer?

1. Binnen *het systeemperspectief* zouden leerlingen het inzicht op kunnen doen dat bij het participeren in verschillende media (on)geschreven regels en codes een belangrijke rol spelen. Pfeijffer spreekt zich in verschillende media op verschillende manieren uit over de vluchtelingencrisis en deze manieren zijn gerelateerd aan de specifieke kenmerken van het medium. Door leerlingen deze media te laten vergelijken aan de hand van vertel- en argumentatietechnieken kunnen ze het inzicht verwerven dat media verschillende vormen van spreken vereisen en dat de regels en principes van het medium dit beïnvloeden. In het beste geval verwerven studenten zo het inzicht dat verschillende genres en media de werkelijkheid op verschillende manieren (re)presenteren.
2. Binnen *het individuele perspectief* kunnen leerlingen ontdekken dat verschillende lees-, schrijf-, spreek- en luisterprocessen een rol spelen bij het begrijpen, evalueren en waarderen van wat er gebeurt in literatuur en media. De casus 'Pfeijffer' lijkt bijzonder geschikt om te laten zien hoe verschillen in culturele, sociale, ethische en ideologische opvattingen van mediagebruikers hierbij een rol spelen. Dit perspectief zou ook inzichten kunnen omvatten in de rol van het individu dat de communicatie vormgeeft. Studenten kunnen bijvoorbeeld het inzicht verwerven dat een schrijver, als publiek figuur, strategisch handelt bij het produceren van verschillende uitingen en dat hij daarbij verschillende doelen kan nastreven.
3. Als leerlingen deze casus vanuit *een sociaal-cultureel perspectief* bekijken, kunnen ze het inzicht verwerven dat literatuur en auteurschap enerzijds afhankelijk zijn van de sociale, culturele, maatschappelijke en mediacontexten waarin ze functioneren en anderzijds dat ze deze contexten mede vormgeven. Studenten kunnen tot dat inzicht komen door teksten en uitspraken van Pfeijffer te bestuderen in de context

van het bredere maatschappelijke debat over het Europese en Nederlandse vluchtelingenbeleid.

4. Als we leerlingen, tot slot, vanuit *historisch perspectief* naar intermediale literatuur laten kijken, dan kunnen ze het inzicht verwerven dat literatuur en auteurschap veranderen in de loop van de tijd, onder meer door (maatschappelijke) conventies en door de opkomst van nieuwe media. Door het auteurschap van Pfeijffer te vergelijken met enkele historische casussen kunnen leerlingen het inzicht opdoen dat schrijvers zich door de eeuwen heen op verschillende manieren als publieke figuren gemanifesteerd hebben en daarvoor steeds andere media hebben ingezet.

Met deze intermediale literatuurdidactiek wordt gepoogd om bij te dragen aan het oplossen van enkele problemen binnen het schoolvak Nederlands en binnen het onderwijs in het algemeen. Allereerst speelt de voorgestelde didactiek in op de toenemende vraag naar kennis over onze mediacultuur, digitalisering en mediavaardigheden. Daarnaast willen we een bijdrage leveren om de leescrisis een halt toe te roepen (van Dijk e.a. 2022). Tot slot geeft het onderzoek gehoor aan de roep om een nieuwe invulling van het literatuuronderwijs, dat al jaren onder vuur ligt (Peeters & Bax 2023).

In de workshop op de HSN-conferentie presenteer ik de eerste ideeën voor een intermediale literatuurdidactiek. We gaan aan de slag met (literaire) tekstfragmenten en met mediaoptredens van Pfeijffer om te onderzoeken welke inzichten over intermediale literatuur en auteurschap leerlingen op kunnen doen. Daarnaast wordt de inzet in de lespraktijk besproken.

## Referenties

- Bax, S. (2019). *De literatuur draait door. De schrijver in het mediatijdperk*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus B.V.
- Bax, S. (2024). *Schrijversmythen. Literatuur en schrijverschap tussen 1880 en 2020*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus B.V.
- 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. & R. van Keulen (2021). “Literatuurhistorisch redeneren. Hoe leerlingen met redeneerdidactiek literatuurhistorische inzichten kunnen verwerven”. In: *Kunstzone*, 4, p. 16-18.
- Clemens, J. (2021). ‘Digitale geletterdheid (deel 1): een uitdaging voor het (taal)onderwijs’. In: *Didactiek Nederlands – Handboek*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/01/digitale-geletterdheid-deel-1-een-uit->

daging-voor-het-taalonderwijs.

- Franssen, G. (2010). "Literary Celebrity and the Discourse on Authorship in Dutch Literature". In: *Journal of Dutch Literature*, 1 (1), p. 91-113.
- Gillmor, D. (2009). 'Toward a (New) Media Literacy in a Media Saturated World'. In: Z. Papacharissi (red). *Journalism and Citizenship: New Agendas in Communication*. Abingdon: Taylor & Francis Group, p. 1-12.
- Heynders, O. (2016). *Writers as Public Intellectuals: Literature, Celebrity, Democracy*. London: Palgrave Macmillan.
- Honings, R. & L. Janssen (2019). *Romantici en revolutionairen. Literatuur en schrijverschap in de 18<sup>de</sup> en 19<sup>de</sup> eeuw*. Amsterdam: Prometheus Uitgeverij B.V.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten'. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/wp-content/uploads/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-210321.pdf>.
- Mitchell, I., S. Keast, D. Panizzon & J. Mitchell (2017). "Using 'big ideas' to enhance teaching and student learning". In: *Teachers and teaching*, 23 (5), p. 596-610.
- Peeters, E. & S. Bax (2023). "Leren de wereld te lezen. Op weg naar een intermediale literatuurdidactiek". In: *Vooys*, 41 (4), p. 6-16.
- Semali L. & A. Watts Pailliotet (2018). 'Introduction. What is intermediality and why study it in U.S. schools?'. In: L. Semali & A. Pailliotet (red.). *Intermediality. The Teachers' Handbook of Critical Media Literacy*. New York: Routledge, p. 1-29.
- Watts Pailliotet, A., L. Semali, R. Rodenberg, J. Giles & S. Macaul (2000). Intermediality: Bridge to Critical Media Literacy. In: *The Reading Teacher*, 54 (2), p. 208-219.

## Ronde 6

Tine De Koninck  
 Universiteit Antwerpen  
 Contact: [tine.dekoninck@uantwerpen.be](mailto:tine.dekoninck@uantwerpen.be)

## 't Is (ook) vrouwenwerk. Oude Nederlandse literatuur vanuit een vrouwelijk perspectief

### 1. Inleiding

De meeste leerlingen maken in de lessen Nederlands kennis met ridderliteratuur en ook het dierenepos *Van den vos Reynaerde*, de rederijkerslyriek of het werk van Joost van den Vondel passeren wel eens de revue. De middeleeuwen en vroegmoderne tijd herbergen echter een veel grotere schat aan literaire teksten in de meest diverse genres. De vrouwelijke auteurs die de vroegmoderne tijd rijk was, blijven vaker in de schaduw staan van hun mannelijke (canonieke) collega's.

Tijdens de workshop op de HSN-conferentie wordt een lessenreeks voorgesteld waarin een aantal canonieke mannelijke auteurs en teksten uit de periode 1300-1800 en hun vrouwelijke tegenhangers de revue passeren. Zo wordt de overbekende dichter Hendrik van Veldeke uit het Maas-Rijngebied naast de fascinerende middeleeuwse Brabantse mystica Hadewijch geplaatst, worden refreinen van de Brugse rederijker Anthonis de Roovere en de Antwerpse Anna Bijns besproken, komen zowel vader Roemer Visscher als zijn dochter Anna aan bod in een les over emblematiek en wordt naast de grote Joost van den Vondel ook de Amsterdamse toneelschrijfster Catharina Questiers voor het voetlicht gebracht.

### 2. Hendrik van Veldeke en Hadewijch

Twee fascinerende figuren in de Middelnederlandse letterkunde zijn de in de buurt van Hasselt geboren dichter Hendrik van Veldeke (ca. 1150-1186) en de Brabantse mystica Hadewijch (dertiende eeuw). Van Veldeke staat bekend om zijn liefdespoëzie in het typisch Maas-Rijnlandse dialect, waarin hij de wereldlijke, hoofse liefde bezong, maar er tegelijkertijd ook de draak mee stak en het ideaalbeeld van die verlangende, maar vaak onvervulde liefde doorprikte. Ook Hadewijch, vooral bekend vanwege haar *Strofische Gedichten* en *Brieven* gericht aan haar *mulieres religiosae*, gebruikte elementen uit de hoofse minnelyriek. Ze schreef echter een volledig nieuwe soort poëzie met een geheel eigen boodschap, die niet de wereldlijke maar de goddelijke liefde bezingt. En die mystieke liefde, het verlangen van de mens om op aarde al één te worden met God,

is minstens even onbereikbaar als de ideale vrouw waarover de troubadours en minnezangers zoals Van Veldeke in de hoge middeleeuwen schrijven en zingen.

Het werk van beide auteurs vormt gedroomd studiemateriaal om met leerlingen in gesprek te gaan over de vorm, inhoud en topoi van hun gedichten, de verschillende boodschap die ze uitdragen, de functie van hun lyriek en het geïntendeerde publiek.

### 3. Anthonis de Roovere en Anna Bijns

Als Anthonis de Roovere (1430-1482) de “prins der rederijkers” wordt genoemd, zou Anna Bijns zomaar even de titel van “prinsesse der rederijkers” kunnen krijgen. De rederijderskamers speelden een cruciale rol in het literaire leven van de laatmiddeleeuwse steden in de Nederlanden. De Roovere was in de vijftiende eeuw actief in de Brugse rederijderskamer *De Heilige Geest* en schreef tientallen gedichten en toneelstukken, waaronder vooral veel rondelen en refrèinen, typische rederijdersgedichten met een strikt vastgelegde structuur. Uit zijn dichtwerk blijkt een kritische blik voor de maatschappij in zijn tijd, hoewel hij dat steeds met een laag humor doorspekte. Ook in de poëzie van de Antwerpse Anna Bijns weerklinkt stevig wat maatschappijkritiek, zij het dan vooral op godsdienstig en moralistisch gebied. Bijns was de dochter van een Antwerpse rederijker, waardoor ze de passie voor de dichtkunst met de paplepel meekreeg. Ook al schreef ze onder meer veel refrèinen in de typische rederijdersstijl, toch zou ze nooit deel uitmaken van een rederijderskamer vanwege haar vrouw-zijn. Ze verdiende de kost als lerares en bleef haar hele leven ongehuwd. Dat belette haar echter niet om het huwelijk in al zijn facetten op de korrel te nemen. Daarnaast bekritiseerde ze als overtuigd katholiek ook de lutherse kerk.

### 4. Roemer Visscher en Anna Roemer Visscher

Roemer Visscher (1547-1620) was als lid van de Amsterdamse rederijderskamer *De Eglantier* een groot liefhebber van de Nederlandse literatuur. Die passie gaf hij ook mee aan zijn dochters Anna en Maria Tesselschade Visscher, die zich net als hij bekwaamden in de dichtkunst. Vader Roemer Visscher stond vooral bekend om zijn emblemen. De emblematiek is een literair genre dat in de zeventiende eeuw helemaal tot ontplooiing kwam, en woord en beeld combineerde: een afbeelding (*pictura*), een korte tekst (*motto*) en een langere tekst, in proza of poëzie (*subscriptio*) vormen één geheel en bevatten een dieperliggende boodschap. Zijn bekendste bundel is *Sinnepoppen* (1614), die hij pas op 67-jarige leeftijd publiceerde.

Als vrouwen maakten Anna en Maria Tesselschade uiteraard geen deel uit van een rederijderskamer, maar beiden groeiden op in een bevoorrechte en stimulerende omgeving, en maakten al op jonge leeftijd kennis met literaire beroemdheden uit de Gouden Eeuw als Pieter Cornelisz. Hooft, Joost van den Vondel, Constantijn Huygens en Jacob Cats. Beiden ontwikkelden hun literaire vaardigheden. Zo verzorgde Anna na de dood

van haar vader een uitgave met een eigen bewerking van de *Sinnepoppen*, schreef ze een twintigtal gedichten en correspondeerde ze, net als haar jongere zus, met geleerden uit haar eigen tijd, zoals Constantijn Huygens. Anna en Maria Tesselschade werden geroemd om hun intelligentie en kunstzinnige talent, en vormden tijdens en ook nog ver na hun tijd een belangrijke inspiratiebron voor vrouwen die de ambitie hadden om deel te nemen aan het intellectuele en literaire leven.

## 5. Joost van den Vondel en Catharina Questiers

Joost van den Vondel (1587-1679) was zonder meer de beroemdste Nederlandse auteur uit de zeventiende eeuw. Hij liet een omvangrijk oeuvre na met emblemen, gedichten, liederen, toneelstukken en ander literair werk, en liet het ook niet na regelmatig tegen schenen te schoppen en via zijn werk wantoestanden aan de kaak te stellen. Het bekendst is hij voor zijn tragedies, waarvan *Lucifer* (1653), *Jephta* (1659) en vooral *Gysbrecht van Aemstel* (1637) – dat werd opgevoerd als openingsstuk van de Amsterdamse schouwburg – de bekendste zijn. Niet ver van de zijdedijk die Joost van den Vondel in Amsterdam openhield, groeide Catharina Questiers op. Haar leven vertoont heel wat overeenkomsten met dat van de grote Van den Vondel, want beide families waren katholiek en afkomstig uit de Zuidelijke Nederlanden. Belangrijker is dat ook Catharina Questiers actief was als schrijfster. Meer nog, ze maakte faam als één van de eerste toneelschrijvers in de Nederlandse Republiek. Ook van haar werd een stuk gebruikt voor de feestelijke (her)opening van de Amsterdamse Schouwburg in 1663, met name *d'Ondanckbare Fulvius en trouwe Octavia*, een vertaling van een Spaanse komedie. Ze groeide op in een rijk gezin dat zich volop aan de literatuur wijdde. Questiers slaagde erin om als één van de eerste vrouwelijke auteurs haar werk gepubliceerd te krijgen. Ook Vondel bewonderde haar. Hij noemde haar “de twee Sappho”, een verwijzing naar de bekendste lyrische dichteres uit het oude Griekenland.

## Referenties

Besanger, I. & R. Hamelink (host) (2020). ‘Vondel was een vrouw’. *Theater Kwast* (audio podcast). Online raadpleegbaar op: <http://www.theaterkwast.nl>.

Literatuurgeschiedenis.org. Online raadpleegbaar op: <https://www.literatuurgeschiedenis.org>.

Porteman, K. & M.B. Smits-Veldt (2008). *Een nieuw vaderland voor de muzen. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1560-1700*. Amsterdam: Bakker.

Schenkeveld-van der Dussen, R., K. Porteman, L. van Gemert & P. Couttenier (red.) (1997). *Met en zonder lauwerkrans. schrijvende vrouwen uit de vroegmoderne tijd 1550-1850: van Anna Bijns tot Elise van Calcar*. Amsterdam: University Press.

Slings, H. (2007). ‘Het waarom en hoe van het historisch literatuuronderwijs’. In: H.

Goosen (red). *Forum of arena. Opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007 VON-cahier 1*. Online raadpleegbaar op: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1>.

---

## Ronde 7

Gepco de Jong  
Universiteit Leiden & Tilburg University  
Contact: [g.j.dejong\\_1@tilburguniversity.edu](mailto:g.j.dejong_1@tilburguniversity.edu)

### **Kritisch denken: een innovatief concept voor het literatuuronderwijs**

#### **1. Inleiding**

“Al die commotie over klimaatverandering, quasi-wetenschap, dat is het” (Wijnberg 2019) of “We hebben nog maar een paar jaar om de ergste gevolgen van de klimaatcrisis af te wenden” (Extinction Rebellion NL 2023).

De politieke tegenstellingen in de Nederlandse samenleving lijken in de afgelopen jaren scherper te zijn geworden en hinderen een constructieve deelname aan het maatschappelijk debat (Universiteit van Amsterdam 2024). Deze polarisatie ontstaat in veel gevallen door een gebrek aan hoor en wederhoor en staat daarmee een weloverwogen oordeel in de weg. Het lezen en analyseren van teksten kan leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van burgerschapsvaardigheden die leiden naar een evenwichtige oordeelsvorming (SLO 2024).

Binnen het algemene begrip ‘teksten’ is literatuur een wereld op zich, waar interpretatie vanaf de eerste alinea een belangrijke rol speelt. “*For sale: baby shoes, never worn*” (Wolf 2018: 41). Het is zeker mogelijk dat een leerling deze zin ziet als een zuiver zakelijke mededeling, maar in de context van een fictionele tekst – literatuur, waarin altijd een verhaal wordt verteld – is het aannemelijk dat deze lezer zich intuïtief vragen stelt, en daarmee een eigen verhaal vormt. Waarom zijn de schoentjes nooit gedragen? Welk drama kan zich hebben afgespeeld? Hebben we hier wel te maken met een drama? De leerling interpreteert en kleurt. Kritisch denken kan de leerling ondersteunen bij de interpretatie door bewuste denkstappen te zetten die beginnen bij de eerste indruk en eindigen bij een beredeneerde interpretatie: het weloverwogen oordeel.



## 2. Achtergrond onderzoek

Het uitgangspunt van het promotieonderzoek is de veronderstelling dat de integratie van kritisch denken in het literatuuronderwijs, leerlingen dieper kan laten nadenken over de teksten die zij lezen. Door literaire teksten te behandelen waarin een actueel maatschappelijk vraagstuk wordt verbeeld, zou het mogelijk zijn dat leerlingen kritische denkvaardigheden ook in een bredere context kunnen toepassen. Om deze ambities waar te maken, is een vakdidactisch model ontwikkeld dat kritisch denken integreert in de literaire analyse. Leerlingen worden in dit model begeleid van de primaire, instinctieve reactie naar het reflectieve, beredeneerde oordeel. Deze begeleiding is nodig omdat de weg naar zo'n beredeneerd oordeel hindernissen kent. Kennis over de wereld bereikt de leerling immers vanuit twee perspectieven: het intuïtieve systeem en het bewuste, rationele systeem. Het eerste systeem staat constant aan, en leidt tot spontane, automatische bevindingen. Het is een basaal systeem en geeft ruwe informatie over bijvoorbeeld gevaar en vluchtgedrag. Het tweede systeem werkt traag en moet bewust geactiveerd worden. Het heeft aandacht en inspanning nodig en kan niet gedurende een langere tijd worden gebruikt (Kahneman 2021). Het model kritisch denken is zo geconstrueerd dat de docent de verschillende denkstappen concreet in de literatuurles kan laten uitvoeren. Het model is ontwikkeld volgens de methodiek van 'Educational Design Research', een werkvorm die is gebaseerd op de drieslag analyse, design en evaluatie (McKenney e.a. 2014). Het model is vervolgens omgezet naar een lessencyclus die de docent in de literatuurles kan gebruiken en die de leerlingen ondersteunt in de ontwikkeling van hun burgerschapsvaardigheden, hun literaire competentie en hun kritische denkvaardigheid (zie: Figuur 1).

### Van model naar lessencyclus



Figuur 1 – Lessencyclus kritisch denken.

In de afsluitende interventie van het onderzoek, in de klassen 5-vwo, is de novelle *Nargis* van de schrijfster Forugh Karimi behandeld. Hierin vormen de lotgevallen van een Afghaanse familie het belangrijkste thema. Het gezin is vanuit Afghanistan naar

Nederland gevlucht en krijgt te maken met problemen als integratie en vooroordelen, die hun weerslag hebben op de onderlinge verhoudingen in het gezin. Door (a) het uitspreken van een primaire reactie, (b) een introductie in de werking van kritische denkvaardigheden, (c) aandacht voor de samenhang tussen de literaire tekst en de maatschappelijke context en (d) de analyse van de inhoud en vertelwijze van de novelle leerden leerlingen de vertaalslag te maken van een intuïtieve reactie naar het beredeneerde oordeel. Daarbij reflecteerden leerlingen systematisch op de hiervoor genoemde denkstappen uit het vakdidactisch model en op de effecten die daarbij optraden. De novelle *Nargis*, en de daarbij behorende lessencyclus, vormen de rode draad in de workshop kritisch denken.

### 3. Werkwijze workshop

De workshop is op te vatten als een snelkookpanversie van twee aansluitende studiemiddagen die ik op verschillende scholen over dit onderwerp heb gegeven. Tijdens deze bijeenkomsten was er voldoende tijd om uitgebreid in te gaan op de inhoud en uitwerking van de zeven lesonderdelen. In de HSN-workshop staat, gezien de gelimiteerde tijd, het kennismaken met het model en de lessencyclus centraal. Kern van deze workshop is de persoonlijke ervaring van de docent: hoe heeft het model kritisch denken op grond van deze kennismaking voor mijzelf gewerkt en zou het een nuttige en werkzame aanvulling kunnen zijn voor mijn leerlingen uit de bovenbouw havo en vwo? Het doel is inzicht geven in het begrip ‘kritisch denken’ en in het belang van deze academische vaardigheid voor zowel het literatuuronderwijs als voor een bredere maatschappelijke betrokkenheid. Deelnemers aan de workshop ervaren hoe persoonlijke denkvaardigheden, zoals interpretatie en oordeelsvorming, kunnen worden beïnvloed door het proces van kritisch denken.

De workshop start met een korte, theoretische inleiding over kritisch denken, waarin een aantal voorbeelden worden gegeven om leerlingen ‘op scherp te zetten’. De eerste reactie kan immers worden beïnvloed door de toon van de tekst, de manier waarop een afbeelding is vormgegeven of de wijze waarop een bepaald tekstfragment wordt voorgelezen. Deze introductie wordt gevolgd door het lezen van een fragment uit de novelle *Nargis*, waarin de migratieproblematiek als maatschappelijk vraagstuk wordt verbeeld. Deelnemers worden gevraagd om hun eerste, intuïtieve reactie op het fragment te formuleren. Vervolgens vindt een gezamenlijke analyse plaats van de sociale context, de verhaalinhoud en de vertelstijl, waarbij toegewerkt wordt naar een beredeneerd oordeel. Deze aanpak benadrukt het belang van de systematische reflectie op de denkstappen die de overgang van een primaire reactie naar een beredeneerde interpretatie en opvatting mogelijk maken.

Na elke denkstap worden de ervaringen en ideeën van de deelnemers vergeleken met die van de leerlingen uit 5-vwo die de lessenserie hebben gevolgd. Hoe luidde hun

eerste indruk? Welke opvattingen hadden zij over migratie voordat zij het boek hadden gelezen? In hoeverre zijn deze opvattingen in de loop van het denkproces eventueel gewijzigd?

#### 4. Afsluitende discussie

Op het moment dat leerlingen de docent om advies vragen over hun literatuurlijst – “*Weet u (dan) misschien een boek dat ik leuk vind?*” – is er sprake van een vorm van subjectiviteit. Natuurlijk heeft de literatuurdocent een aardig omvangrijk referentiekader, maar toch is er sprake van een persoonlijke voorkeur, evenals van persoonlijke opvattingen over het niveau van een literair werk. Bij de keuze van literatuur waarin een actueel maatschappelijk thema naar voren komt, kan die subjectiviteit een nog grotere rol spelen. De docent heeft zonder twijfel zelf een politieke voorkeur en het maakt behoorlijk wat verschil of deze een roman van Leon de Winter of Simone Atangana Bekono aanbeveelt. Wat is de positie van de docent? In hoeverre mag de eigen politieke overtuiging doorklinken bij de behandeling van literatuur in de context van het maatschappelijke debat?

6

#### Referenties

- Extinction Rebellion NL (2023). “Sluit je aan! – Extinction Rebellion Nederland”. Online raadpleegbaar op: <https://extinctionrebellion.nl>.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- McKenney, S. & T. Reeves (2012). *Conducting Educational Design Research*. Milton park, Abingdon: Taylor & Francis Group.
- SLO (2024). ‘Conceptkerndoelen burgerschap en toelichtingsdocument’. Amersfoort: SLO.
- Universiteit van Amsterdam (2024). “Desinformatie, extreme weersomstandigheden en maatschappelijke polarisatie wereldwijd drie grootste risico’s”. Online raadpleegbaar op: <https://www.uva.nl/content/nieuws/nieuwsberichten/2024/01/grootstewereldwijde-ricos-voor-menselijke-ontwikkeling-in-beeld-gebracht-door-world-economic-forum.html>.
- Wijnberg, R. (2019). “Thierry Baudet verkondigde in 2 minuten 18 onwaarheden over het klimaat. Dit zijn ze”. In: *De Correspondent*. Online raadpleegbaar op: <https://decorrespondent.nl/9674/thierry-baudet-verkondigde-in-2-minuten-18-onwaarheden-over-het-klimaat-dit-zijn-ze/7071238e-0199-0024-3d7a-369095eb723f>.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home. The reading brain in a digital world*. New York: HarperCollins Publishers.

Gino Bombeke & Elien Colemont  
Contact: ginobombeke@yahoo.com  
eliencolemont@outlook.com

## Beeldverhalen op rijketeksten.org

### 1. Inleiding

In 2024 nam de omvang van de website rijketeksten.org aanzienlijk toe. Niet alleen kwam er een groot aantal teksten bij (van 300 tot ongeveer 1.000), ook de teksttypes kenden een verbreding. De website bevat nu ook een behoorlijk aantal *podcasts*, *graphic novels* en prentenboeken die voldoen aan de kenmerken van rijke teksten. Hoewel uit onderzoek blijkt dat de tekstkeuze ongelooflijk belangrijk is, zal enkel het aanbieden van deze rijke teksten onvoldoende zijn om de leesmotivatie bij leerlingen te verhogen en hen aan te zetten om teksten geconcentreerd en kritisch te lezen, er actief mee aan de slag te gaan en de inhoud te confronteren met hun eigen mening, andere teksten of elementen uit de maatschappij. In deze bijdrage geven we enkele voorbeelden van rijke interactie rond beeldverhalen, een nieuwe categorie op rijketeksten.org. We kijken enerzijds naar manieren om de interactie tussen lezer en tekst te versterken, anderzijds zetten we in op een aanpak om interactie tussen leerlingen over die teksten te verdiepen. Onze inhoudelijke focus ligt op de mediums specifieke elementen van beeldverhalen: hoe vertellen deze teksten verhalen op hun eigen manier?

Als theoretisch uitgangspunt gebruiken we de principes van dialogisch literatuuronderwijs (Janssen 2009; Schrijvers 2019; D'Hoker 2022) en Charles Hatfields lezersgerichte benadering van strips en *graphic novels* (Hatfield 2005). Deze twee aspecten komen in de volgende delen van deze bijdrage aan bod. Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie passen we deze aanpak toe op beeldteksten en gedichten die op rijketeksten.org te vinden zijn. Daarom vindt u in deel 3 van deze tekst een summier beschrijving van enkele lesideeën.

### 2. Dialogisch literatuuronderwijs

Dialogisch literatuuronderwijs stelt een echte, open dialoog boven antwoorden zoeken op vragen bij een tekst of een instructiegesprek waarin een leerkracht vragen stelt om tot een bepaald antwoord te komen. Deze aanpak kreeg de laatste jaren in Nederland en Vlaanderen veel aandacht door de publicaties van Marloes Schrijvers, Tanja Janssen en Elke D'Hoker.

In een eerste fase is er de interactie tussen lezer en tekst. Onderzoek toont aan dat vaardige lezers zich tijdens de lectuur vragen stellen. Bij dialogisch literatuuronderwijs gaan leerlingen onmiddellijk met de tekst aan de slag en tijdens het lezen noteren ze vragen die voortkomen uit onbegrip, ergernis, nieuwsgierigheid, herkenning (of net het tegenovergestelde). Deze persoonlijke reactie op de tekst vormt in de tweede fase het uitgangspunt voor een dialoog tussen lezers. Leerlingen wisselen ervaringen uit, maar steeds in relatie tot de tekst. Waar leerlingen bij een klassieke leestoets vaak genoeg hebben aan een samenvatting van een verhaal, hebben ze bij deze aanpak de tekst echt nodig. Kenniselementen (zoals termen, achtergrond bij een auteur of bij de culturele en maatschappelijke context) spelen in deze gesprekken een belangrijke rol, maar steeds in functie van diep lezen.

Dat de vragen vanuit de leerlingen zelf komen, betekent echter niet dat leerkrachten een ondergeschikte rol spelen. Zij bewaken de kwaliteit van de vragen (open en oprechte lezersvragen, geen retorische vragen of vragen naar specifieke informatie), de kwaliteit van de interactie (gericht op gesprekspartners, oog voor verheldering, het binnenbrengen van verschillende perspectieven) en de kwaliteit van de inhoud (termen, wisselwerking tussen tekst en context, vragen naar andere teksten van dezelfde auteur, onbekende invalshoeken)<sup>1</sup>.

Als insteek voor deze bijdrage koppelen we dialogisch literatuuronderwijs aan beeldverhalen. Hoe ervaren we deze verhalen anders dan kortverhalen, gedichten, tv-series of films? Hoe laat je leerlingen kennismaken met narrativiteit in *graphic novels* en strips?

### 3. Hatfield

De interactie tussen lezer en tekst uit het vorige deel vinden we ook terug in Charles Hatfield's *Alternative Comics: an Emerging Literature* (2005). Hatfield vertrekt van de tekst als constructie: een auteur wil een bepaalde boodschap (mening, idee, visie of emotie) overbrengen en doet dat door deze op een doordachte manier als (beeld)verhaal aan te bieden. De lezers hebben oog voor die constructie om zo een mening of interpretatie te vormen in functie van de tekst, eerder dan de louter eigen beleving. Er is, met andere woorden, vanuit de lezer betrokkenheid bij de tekst én voldoende afstand om – kritisch en onderbouwd – de eigen leesbeleving te kaderen.

Hatfield onderscheidt vier spanningsvelden:

1. *Tekst tegenover beeld* – Deze twee tekensystemen presenteren zich tegelijkertijd en werken op elkaar in: versterking, tegenwerking, aanvulling, ironisch effect, letterlijk uitbeelden en figuurlijk taalgebruik.
2. *Beelden als element op zich én als deel van een reeks* – Een auteur deelt een verhaal op in verschillende beelden (*breakdown*) en de lezer zet deze opeenvolging van beelden

vervolgens om in een verhaal (*closure*).

3. *Narratieve opeenvolging vs. pagina-indeling* – Een pagina bestaat uit afbeeldingen die een verhaal vertellen, maar vormt tegelijkertijd een grafisch element op zich.
4. *Leeservaring tegenover de tekst als (materieel) object* – Hoe de lezers een verhaal ervaren, hangt af van de tekenstijl, maar ook van hoe het beeldverhaal fysiek is uitgegeven (kleur, deel in de krant, als hardcover, enz.).

Hatfield geeft in dit boek een functionele benadering van literatuur. Daarbij worden genres, media en tradities niet gezien als statische categorieën, maar eerder als een verwachtingshorizon waartegen een schrijver een tekst maakt en een lezer deze ervaart. Deze aanpak veronderstelt een actieve inspanning van lezers met oog voor de tekst en openheid voor onbekende perspectieven: “[T]he reader’s role is crucial, and requires the invocation of learned competencies; the relationships between pictures are a matter of convention, not inherent connectedness” (Hatfield 2005: 41).

#### 4. Lessuggesties

In dit deel beschrijven we enkele lesideeën die rijke interactie rond het lezen van beeldverhalen stimuleren. Gezien de opzet van de HSN-conferentie focussen we op het werken met beeldverhalen in moedertaalonderwijs en leggen we de nadruk op het medium. Bij een eerste, snelle blik op Vlaamse handboeken Nederlands blijkt dat de lezersgerichte benadering vaak afwezig is, of alleszins ondergeschikt is aan een aanpak die formele kenmerken herleidt tot kennis (perspectieven, definities van soorten beeldverhalen, kenmerken van *graphic novels*, enz.).

Dialogisch literatuuronderwijs hangt samen met het lezen van hele teksten, wat kan met de kortverhalen ‘De lichten van thuis’ of ‘Aangespoeld’ (bovenbouw) en ‘Bretels’ (onderbouw). De leerlingen lezen deze teksten zelf en formuleren er eigen vragen bij (D’Hoker 2022: 174-175).

De suggesties hieronder zijn meer sturend; niet om koste wat het kost controle te houden als docent, maar om de focus te leggen op mediumspecifieke elementen.

##### 4.1 Lector verdiepen

- Geef leerlingen de platte tekst van een beeldverhaal en vraag hen een voorstelling te maken van de inhoud. Hoeveel personages zijn aan het woord? Hoe kun je zien dat de tekst uit een beeldverhaal komt? Welk verhaal wordt verteld? Hoe heeft de tekenaar dat in beeld gebracht?
- Vraag leerlingen om tijdens het lezen aan te duiden wat ze vreemd of verwarrend vinden. Wat verschilt er voor hen van andere beeldverhalen die ze al gelezen hebben? Hoe past dat bij het verhaal? Welk effect heeft dat op hen als lezers?
- [bij *Panter*] Kijk gedetailleerd naar de manier waarop Panter in dit verhaal getekend

- is. Waarom kiest Brecht Evens ervoor om dit personage zo weer te geven? Verbind dat met wie Panter volgens jou is.
- Geef leerlingen, als insteek, (eventueel bij een tweede lectuur) één van Hatfields vier spanningsvelden. Vraag hen bijvoorbeeld om drie relaties tussen beeld en taal te beschrijven of laat hen uitschrijven hoe op één specifieke pagina de verschillende tekeningen samen een verhaal vertellen én tegelijkertijd een (visuele) eenheid vormen.
  - Leg leerlingen volgend gedachtenexperiment voor: stel dat dit fragment onderdeel was van *De Kiekeboes*. Wat was er dan anders geweest? Vraag hen om aan te geven waarom dat binnen de populaire stripreeks anders zou werken en wat het effect is op de lezer.

#### 4.2 Interactie tussen lezers

Op zich lenen alle elementen hierboven zich tot een verdere bespreking in duo's of in kleine groepen. Als leerkracht bewaak je dat leerlingen terugkoppelen naar de tekst en niet vervallen in vrijblijvende en te subjectieve associaties. Benadruk dat de tekst de gids is. Bij het gesprek gaan leerlingen met andere woorden na hoe hun mening in de tekst terug te vinden is, eerder dan dat ze die mening op zich verdedigen.

- Vraag leerlingen om één panel uit het fragment (of één pagina uit een volledig beeldverhaal) samen te vatten in een emotie. Dat kan het gevoel zijn dat ze ervaren tijdens het lezen of het gevoel dat een van de personages volgens hen heeft. Vraag hen om aan te geven welke elementen op de pagina dit onderbouwen. Laat de leerlingen vervolgens in duo's die beschrijvingen uitwisselen en op zoek gaan naar de bijhorende pagina. Dit is het sterkste wanneer leerlingen aan de slag gaan met verschillende beeldverhalen.
- Laat leerlingen in duo's door het beeldverhaal bladeren en elkaar één panel tonen dat ze mooi, grappig, hard, ontroerend of vreemd vonden. Vraag hen vervolgens om te vertellen waarom ze dat bijvoeglijk naamwoord kiezen of die gebeurtenis een belangrijk moment in het verhaal is, en wat ze vinden van de manier waarop de tekenaar de gebeurtenissen weergeeft. Je kunt er ook voor kiezen om de leesfocus te beperken tot één van Hatfields vier assen of een specifiek element zoals kleurgebruik, tekenstijl, vorm van het kader, enz. Belangrijk daarbij is dat de focus van het gesprek niet op het geïsoleerde element ligt, maar steeds gekoppeld wordt aan de leeservaring.
- Het proefschrift van Martijn Koek rond kritisch denken in de lessen literatuur formuleerde een model waarbij leerlingen verder gaan dan hun eerste reactie. In een fase van 'tegenderenken' gaan ze op zoek naar begrippen die sterk verschillen van hun eerste reactie. Vervolgens verkennen ze die alternatieven en bekijken ze de tekst vanuit het tweede, nieuwe gezichtspunt (Koek 2022).

## Referenties

- Baetens, J. & H. Frey (2015). *The Graphic Novel: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen?* Leuven: Uitgeverij LannooCampus.
- Hatfield, Ch. (2005). *Alternative Comics. An Emerging Literature*. Mississippi: University Press of Mississippi.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Koek, M. (2022). "Think twice: Literature lessons that matter". Online raadpleegbaar op: <https://dare.uva.nl/search?identifier=d31a176b-5b64-44d6-b54c-5f7e98d0933b>.
- Schrijvers, M. (2019). "Effecten van transformatief dialogisch literatuuronderwijs op inzicht in 'de mens' en 'motivatie'". Online raadpleegbaar op: [https://www.lezeninhetvmbbo.nl/sites/default/files/2020-07/Congresbundel\\_LekkerLezen\\_Artikel%20M.%20Schrijvers.pdf](https://www.lezeninhetvmbbo.nl/sites/default/files/2020-07/Congresbundel_LekkerLezen_Artikel%20M.%20Schrijvers.pdf).

## Noot

- <sup>1</sup> Tanja Janssen (2009) liet leerlingen via hardop denken vragen bij teksten formuleren. Ze beschreef dat vaardige lezers meer vragen formuleerden die bovendien themagerichter waren dan zwakke lezers (die minder en vooral inhoudsgerichte vragen stelden). In haar publicaties over dialogisch literatuuronderwijs werkt zij met 'hamvragen' (vragen die zich lenen tot langer nadenken en discussie). Voor een concrete leesaanpak rond kortverhalen in vijf stappen verwijzen we naar het praktijkvoorbeeld in Elke D'Hokers *Leerlingen en literatuur* (2022: 172-175).



# 7. Leesbevordering

7

*Stroomleiders*

*Sarah Van Tilburg (Iedereen Leest)*  
*Desirée van der Zander (Stichting Lezen)*

Anouk Vanherf  
Erasmushogeschool Brussel  
Contact: [anouk.vanherf@ehb.be](mailto:anouk.vanherf@ehb.be)

## Literaire gesprekken: een inclusieve leesaanpak voor de superdiverse klas

### 1. Inleiding

“Boeken moeten als ramen en spiegels zijn voor hun lezers” (Bishop 1990). De bekende metafoor van Rudine Sims Bishop gaat al meer dan 30 jaar mee en heeft nog niet aan belang ingeboet. Bishop brak een lans voor multiculturaliteit en inclusie in kinderliteratuur. Boeken zijn als ramen wanneer ze lezers een blik op nieuwe werelden, andere perspectieven en horizonten bieden. Boeken kunnen ook als spiegels zijn wanneer lezers zichzelf herkennen en hun leefwereld en ervaringen terugvinden in verhalen. Dat geldt des te meer voor kinderen en jeugdige lezers voor wie boeken bepalend zijn voor het beeld dat ze van zichzelf en de samenleving vormen.

In het onderwijs fungeren boeken echter te vaak als spiegels voor leerlingen uit dominante maatschappelijke en culturele groepen. Kinderen uit etnisch-culturele minderheidsgroepen krijgen nog steeds minder kansen tot (h)erkenning in verhalen. Dat is ook het geval in scholen in grootstedelijke contexten met een zeer diverse leerlingenpopulatie (Severina 2019; de Bruijn e.a. 2020).

In deze presentatie stellen we het praktijkonderzoek ‘Verhalen in de grootstad’ voor dat uitgevoerd werd in een superdiverse basisschool in Brussel. We introduceren de methodiek ‘literaire gesprekken’ (Cornelissen 2016) als effectieve leesaanpak om aan de slag te gaan met inclusieve boeken. We willen leerkrachten in het lager onderwijs praktische *tools* aanreiken om werk te maken van krachtig en inclusief leesonderwijs.

### 2. Het belang van inclusief leesonderwijs

“Lezen is uiteindelijk oefenen om de wereld in haar geheel te zien” (Stutgard 2018). Deze quote drukt treffend het belang van literatuur uit voor de ontwikkeling van een wereldbeeld. Boeken bootsen de werkelijkheid na en geven een bepaalde visie op de wereld. Daarom is het belangrijk om lezers een waaier aan perspectieven van de werkelijkheid te bieden.

Als kinderen zich te weinig gerepresenteerd voelen in boeken, ondermijnt dat hun zelfbeeld, hun zelfvertrouwen en het gevoel erbij te horen – de *sense of belonging*. Ze krijgen (impliciet) de boodschap dat ze niet gezien of erkend worden in de maatschappij. Sommige kinderen maken te weinig kennis met andere perspectieven en leefwerelden. Voor hen bieden boeken slechts beperkte mogelijkheden om inzicht te krijgen in anderen en om zo hun empathisch vermogen te ontwikkelen.

In haar raamwerk heeft Rudine Sims Bishop het niet alleen over de rol van boeken als spiegels of ramen, maar ook als *sliding doors*. Boeken kunnen schuifdeuren worden wanneer ze lezers in een nieuwe wereld trekken en ze, via hun verbeelding, aanzetten tot empathie en engagement voor de wereld van het verhaal én nadien voor de echte wereld.

Als we de transfer maken naar het leesonderwijs is een evenwichtig boekenaanbod – genoeg identificatiekansen en kennismaking met nieuwe werelden voor elk kind – ook bevorderlijk voor de leesvaardigheid en de leesmotivatie.

### 3. Verschillende categorieën diversiteit

Hoewel er de laatste jaren vooruitgang is geboekt, is er nog steeds een relatieve ondervertegenwoordiging van auteurs, illustratoren en verhaalpersonages uit etnisch-culturele minderheidsgroepen (de Bruijn e.a. 2021). Het volstaat bovendien niet om louter personages van kleur op te voeren in boeken. De vraag is ook welke rol zij spelen in het verhaal en hoe authentiek en rijk zij en hun omgeving zijn uitgewerkt. De kwaliteit van de representatie van personages uit etnisch-culturele minderheidsgroepen draagt immers bepaalde waarden en een maatschappijbeeld uit. We onderscheiden drie categorieën van diversiteit in de literatuur (Dierickx & Luyckx 2021):

1. *Boeken met een vanzelfsprekende diversiteit* tonen de diverse samenleving van vandaag in de keuze van de personages en in de illustraties. Ze worden echter niet uitgewerkt en er wordt amper ingegaan op hun achtergrond. Etnisch-culturele diversiteit is geen thema in het verhaal.
2. *Boeken met thematische diversiteit* gaan wel expliciet over de etnische en culturele diversiteit in de samenleving. Een greep uit de mogelijke onderwerpen: racisme, vluchtelingen, religie, slavernij, enz.
3. *Boeken met authentieke diversiteit* bieden een diepgaande uitwerking van de etnisch-culturele achtergronden en de leefwereld van personages. Alhoewel diversiteit op zich geen thema is, dragen de personages en hun omgeving wel etnisch-culturele authenticiteit uit in hun daden, gedachten, emoties of taalgebruik (de Bruijn e.a. 2021). Vaak zijn de auteurs en/of illustratoren zelf afkomstig uit minderheidsgroepen.

#### 4. De leesmethodiek literaire gesprekken

De aanpak ‘literaire gesprekken’ (Cornelissen 2016) gaat terug naar de essentie van lezen. De inhoud van het verhaal staat centraal en wordt het onderwerp van diepgaande gesprekken tussen lezers. De hele klas leest hetzelfde boek en vertrekt zo van eenzelfde kader. Gedurende een vast aantal gestructureerde sessies wisselen de kinderen gedachten, gevoelens en inzichten uit die ze hebben ervaren tijdens het lezen. Ze leren zich genuanceerd uit te drukken, argumenten aan te brengen uit het verhaal en het boek te interpreteren en kritisch te beoordelen. Ook de ontwikkeling van de literaire competentie komt aan bod.

Deze leesmethodiek combineert belangrijke pijlers van een effectieve leesdidactiek met een geschikte aanpak voor het werken met inclusieve literatuur. De persoonlijke leesbeleving staat immers centraal. De lezer wordt gestimuleerd om verbindingen te leggen tussen het verhaal en de eigen leefwereld en ervaringen. In deze aanpak is volop ruimte om diepgaande gesprekken te voeren met kinderen over hun eigen en nieuwe perspectieven en werelden.

#### 5. Het praktijkonderzoek ‘verhalen in de grootstad’

Het praktijkonderzoek ‘verhalen in de grootstad’ is uitgevoerd in twee klassen van het vijfde leerjaar (groep 7) in een diverse basisschool in Brussel. De leesmethodiek ‘literaire gesprekken’ is uitgetest in elke klas. Het ging om telkens zeven sessies van 100 minuten. In deze casus lag de focus op een boek met authentieke etnisch-culturele diversiteit. De keuze viel op *Planeet Omar: Problemenmagneet* van de Brits-Pakistaanse auteur Zanib Mian. Het is een van de zeldzame kinderboeken met een hoofdpersonage dat opgroeit in een islamitisch gezin. Meer dan de helft van de kinderen uit het onderzoek deelt deze islamitische achtergrond. Op basis van audio-opnames van de klasgesprekken, teksten en tekeningen is de identiteitsbeleving van de kinderen bij dit boek in kaart gebracht. Ook het perspectief van leerlingen voor wie dit boek als raam fungeert, komt aan bod.

#### 6. Bevindingen

De leesmethodiek ‘literaire gesprekken’ is uitgetest als casus in een grootstedelijke onderwijscontext. De aanpak leent zich goed voor het werken met boeken met etnisch-culturele diversiteit. De persoonlijke leesbeleving en de koppeling met de eigen leefwereld en ervaringen komen immers ruim aan bod in deze methodiek. In ons onderzoek komt het kader van Bishop duidelijk terug in de beleving van de leerlingen. Voor kinderen met een islamitische achtergrond bood het boek veel herkenning en identificatiemogelijkheden. Andere kinderen kregen een inkijk in een andere wereld en in de

leefwereld van hun klasgenoten. Voor nog andere leerlingen fungeerde het boek dan weer als ‘een schuifdeur’. Ze werden binnengetrokken in het verhaal en vertoonden een grote interesse voor de leefwereld van de personages. Alle kinderen toonden bovendien veel betrokkenheid bij de gesprekken over het boek. Een inclusieve leesaanpak vereist kinderboeken die geschikt zijn voor alle kinderen, ongeacht hun origine. Het is niet de bedoeling om een specifiek aanbod te creëren voor een bepaalde doelgroep. In een goed inclusief kinderboek kunnen uiteindelijk alle kinderen zich herkennen en zich identificeren met universele waarden.

## Referenties

- Cornelissen, G. (2016). ‘Maar als je erover nadenkt. Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool’. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- De Bruijn, Y., R. Emmen & J. Mesman (2020). “Ethnic diversity in children’s books in the Netherlands”. In: *Early Childhood Educational Journal*, jg. 49 (3), p. 413-423.
- De Bruijn, Y., R. Emmen & J. Mesman (2021). “What do we read to our children? Messages concerning ethnic diversity in popular children’s books in the Netherlands”. In: *SN Social Sciences*, jg. 1 (8), p. 1-21.
- Dierick, E. & K. Luyckx (2021). ‘Kleu(te)rrijk: anatomie van een sociaal bewuste boekenhoek’. Online raadpleegbaar op: <https://cdn.webdoos.io/kleinekinderengrotekansen/Sessie6.mp4>.
- Severina, S. (2019). ‘De (de)kolonisatie van kinderliteratuur. Over de manifestatie van het Nederlandse cultureel archief in door Amsterdamse basisscholen aangeboden AVI-5 kinderliteratuur’. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Masterscriptie].
- Sims Bishop, R. (1990). “Mirrors, Windows and Sliding Doors”. In: *Perspectives: choosing and using books for the classroom*, jg. (3), p. 9-11.
- Stutgard, S. (2018). “Nieuwe poortwachters zijn hard nodig in de literatuur”. In: *Het Parool*, 16 december 2018. Online raadpleegbaar op: <https://www.parool.nl/columns-opinie/nieuwe-poortwachters-zijn-hard-nodig-in-de-literatuur~bd2b0f30/?referrer=https://www.google.com/>.

*Iris Vansteelandt (a, b, d), Jona Hebbrecht (a, c), Eline Decraene (d), Silke Vanparys (d) & Hilde Van Keer (d)*

*(a) Iedereen Leest*

*(b) AP Hogeschool*

*(c) Hogeschool Odissee*

*(d) Universiteit Gent*

*Contact: iris.vansteelandt@iedereenleest.be*

## **Voorlezen in (inter)actie: impact van het tweejarige hybride professionaliseringstraject #iedereenvoorlezen**

### **1. Inleiding**

Voorlezen aan kinderen is een van de meest effectieve methoden om taalontwikkeling te bevorderen. Vooral interactief voorlezen, waarbij kinderen actief betrokken worden, blijkt een krachtige manier om woordenschat, lees- en luistervaardigheid te verbeteren (o.a. Mol e.a. 2009; Zucker e.a. 2013). Deze methode is bovendien bijzonder waardevol voor kinderen die opgroeien in minder geletterde omgevingen, omdat het hen helpt om een sterke basis in taal te ontwikkelen (Mol e.a. 2009; Vanparys e.a. 2023). Naast taalvaardigheid bevordert interactief voorlezen ook sociale en emotionele vaardigheden, prikkelt het de verbeelding, draagt het bij tot een bredere blik op de wereld en kan het leesplezier stimuleren.

De kwaliteit van interactief voorlezen wordt vooral bepaald door de manier waarop de interactie voor, tijdens en na het voorlezen van de tekst wordt opgebouwd. Het integreren van evocatieve technieken bij het voorlezen, zoals het stellen van open vragen en het geven van positieve feedback (Mol e.a. 2009; Justice e.a. 2018), vormt de basis voor het creëren van hoogwaardige interactie. Daarom wordt best rekening gehouden met volgende effectieve kenmerken (Mol e.a. 2009; Wasik e.a. 2016; Vanparys e.a. 2023):

- de eigenschappen van de tekst bespreken;
- open vragen stellen;
- extra vragen stellen en tips geven;
- dieper ingaan op de inhoud van de tekst;
- stilstaan bij nieuwe woorden en uitdrukkingen;
- afbeeldingen bekijken en bespreken;
- positieve feedback geven;
- linken leggen met de eigen leefwereld.

Maar hoe zorg je er nu voor dat iedereen binnen een schoolteam interactief voorleest en meer specifiek bovenstaande effectieve kenmerken op een krachtige en succesvolle manier weet te implementeren? Om op deze vraag een antwoord te bieden, ontwikkelde en coördineerde Iedereen Leest het tweejarige hybride professionaliseringstraject ‘#iedereenvoorlezen’, met focus op het kleuter- en lager onderwijs. Doel van het traject was het professionaliseren en versterken van leraren en schoolteams. Er werd geopteerd voor een hybride aanpak via digitale inhoudelijke modules in een online leerpad. Hierbij kwamen verschillende topics aan bod:

- kenmerken van interactief voorlezen toepassen;
- een rijk leesaanbod binnen een motiverende leesomgeving installeren;
- kwaliteitsvolle interactie stimuleren;
- woordenschat verrijken;
- tekstbegrip bevorderen;
- monitoren vanuit interactief voorlezen;
- samenwerken met een breed leesnetwerk;
- een leesbeleid uitbouwen.

Deze online inhoud werd gecombineerd met live begeleiding op maat van de scholen door trajectcoaches. Het professionaliseringstraject werd bovendien zo opgezet dat kernteams en schoolteams binnen een lerend netwerk op het volledige schoolniveau actief en concreet aan de slag gingen met interactief voorlezen. Daarnaast was er ruimte voor overleg met andere schoolteams. Het traject werd niet alleen ontwikkeld en geïmplementeerd, maar ook gemonitord, om de ontwikkeling van de voorleescompetenties van leraren en hun ervaringen in kaart te brengen.

7

## 2. Methode

### 2.1 Participanten

Het professionaliseringstraject ‘#iedereenvoorlezen’ liep over twee schooljaren, waarbij twintig basisscholen uit Vlaanderen en Brussel in het eerste jaar instapten (september 2022 - juni 2024). In het tweede schooljaar werden nieuwe scholen toegevoegd, waarmee het totaal op veertig scholen kwam. De monitoring door de onderzoeksgroep ‘Taal, Leren, Innoveren’ (vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent) richtte zich op de eerste twintig scholen die het volledige tweejarige traject volgden.

### 2.2 Meetmomenten

Er werden drie meetmomenten ingepland om de kennis en vaardigheden van leraren te monitoren.



Figuur 1 – Fasering professionaliseringstraject ‘#iedereenvoorlezen’.

### 2.3 Databronnen

Een *mixed-method* onderzoeksofzet werd gebruikt, waarbij zowel kwantitatieve als kwalitatieve data werden verzameld. Dit gaf een breed en gedetailleerd beeld van de professionele ontwikkeling van de leraren en van de ondersteuning die ze ontvingen. Om de vakdidactische kennis van de leraren over interactief voorlezen te onderzoeken, werden open vragen opgenomen in de online modules. Leraren werd gevraagd om interactief voorlezen te definiëren en de kenmerken van een goed voorleesmoment te beschrijven. Deze antwoorden werden geanalyseerd met een vooraf opgestelde *rubric*. Via een thematische analyse werden de vooropgestelde doelen en ervaren uitdagingen bij de implementatie van interactief voorlezen onderzocht.

De vaardigheden van leraren werden eveneens onderzocht. Het intentioneel lesgedrag werd geanalyseerd aan de hand van voorbereidingen van voorleesmomenten, terwijl het daadwerkelijke lesgedrag werd geëvalueerd door middel van voorleesfilmmpjes uit de klaspraktijk, beide met vooraf opgestelde *rubrics*.

Na afloop van het traject werd een bevraging gehouden om de ervaringen van deelnemers en trajectcoaches te inventariseren. Die bevindingen werden eveneens geanalyseerd via thematische analyse.

## 3. Resultaten

Na afloop van het tweejarige professionaliseringstraject ‘#iedereenvoorlezen’ gaven deelnemende leraren overwegend positieve reacties. Ze waardeerden vooral de praktijkgerichte aanpak die hen hielp om interactief voorlezen effectief in hun dagelijkse klaspraktijk te implementeren. De modules sloten goed aan bij zowel individuele leerdoelen als bredere schoolcontexten, en de activerende werkvormen stimuleerden hen om nieuwe inzichten direct toe te passen. Het ontvangen van feedback en de ruimte voor schoolspecifieke inbreng tijdens intervisiemomenten werden ook zeer gewaardeerd. Het is dan ook aan te bevelen om deze combinatie van professionaliseringskenmerken te behouden bij eventuele toekomstige initiatieven.



De deelnemers hebben een hoge waardering voor interactief voorlezen. Ze zien interactief voorlezen als een methode om een breed scala aan doelen te bereiken, waaronder cognitieve, affectieve en sociale doelen. Deze geïntegreerde benadering werd consistent gewaardeerd, zowel bij de start als na afloop van het traject. Ondanks de positieve houding tegenover interactief voorlezen, benadrukt de monitoring het belang van professionalisering. Leraren rapporteren immers een aantal belangrijke uitdagingen bij implementatie in de klaspraktijk, zoals de diversiteit in de klas (o.a. meertaligheid, verschillende taalniveaus), persoonlijke uitdagingen (o.a. tijdsgebrek, selectie van leesmateriaal), groepsamenstelling, tekorten in materialen en voorzieningen en lage ouderbetrokkenheid (als deel van het leesnetwerk). Naar aanleiding van de professionalisering experimenteerden leraren met oplossingen om aan deze uitdagingen tegemoet te komen, zoals werken in kleine groepen, preteaching en het updaten van het leesaanbod. Er ontstond ook een groter bewustzijn over het belang van samenwerking op schoolniveau.

Uit de monitoring van het traject blijkt dat de vakdidactische kennis van leraren over interactief voorlezen is toegenomen. Bij de start was deze kennis vaak nog beperkt, maar gedurende het traject werd een positieve evolutie vastgesteld. Leraren groeiden vooral in het bewustzijn van (a) de verschillende fasen van voorleesactiviteiten en (b) de rol die interactie in elke fase heeft. Ze benadrukten steeds vaker het belang van open vragen om interactie en denkprocessen bij kinderen te stimuleren. Ook nam het bewustzijn toe over het belang van het monitoren en ondersteunen van tekstbegrip, en van het uitbreiden van de woordenschat tijdens voorleesmomenten. Deze positieve evolutie, zoals vastgesteld via de analyse van de antwoorden van leraren op open vragen in de modules, is in lijn met de analyse van de eindbevraging.

De analyse van de voorbereidingen van voorleesfiches toonde aan dat leraren goed voorbereid waren op het voorleesmoment en aandacht hadden voor doelen, tijdstip, plaats, tekstkeuze en doelgroep. Tijdens de voorleesactiviteit besteedden ze voldoende aandacht aan de voorbereidings- en uitvoeringsfasen, zoals het voorbereiden van kinderen op de tekst en de woordenschat, en het stimuleren van interactie tijdens het lezen. Toch bleef de voorbereiding van de nabespreking en de verdere verwerking van de tekst na het voorlezen minder uitgebreid en concreet.

De analyse van video-opnames van voorleesactiviteiten in de klaspraktijk bood verdere inzichten in de competenties van de leraar. Over het algemeen slaagden leraren er beter in om effectieve interactieve voorleesactiviteiten te implementeren. Ze stimuleerden vaker interactie voor en tijdens het voorlezen, gebruikten meer effectieve vraagstellingen met doorvragen en besteedden meer aandacht aan woordenschatuitbreiding. Ook was er een toename in het gebruik van visuele elementen om de leeservaring te verrijken en in het geven van stimulerende feedback. Toch blijven er nog groeikansen op het vlak van het dieper ingaan op de inhoud van de tekst tijdens de interactie, hoewel dit

aspect bij aanvang al regelmatig voorkwam. Ook in het bespreken van de eigenschappen van de tekst kunnen leraren nog verder groeien.

Vanuit de resultaten volgen een aantal aanbevelingen voor de onderwijspraktijk:

1. Zet verder in op verdieping van vakdidactische kennis, zoals het bespreken van boek- en teksteigenschappen en het nog meer inzetten op het betrekken van de leefwereld van kinderen tijdens interactief voorlezen.
2. Blijf aandachtig voor het verbeteren van de voorbereiding en uitvoering van de nabespreking van de gelezen tekst, om zo de effectiviteit van het volledige interactief voorleesmoment te versterken.
3. Behoud de kenmerken van het professionaliseringstraject, zoals de hybride aanpak met online modules en coaching op maat in de scholen, de praktijkgerichte aanpak, de gezamenlijke leeractiviteiten en feedbackmogelijkheden, zoals aangeboden in ‘#iedereenvoorlezen’.
4. Blijf inzetten op beleidsontwikkeling en samenwerking. Het gaat daarbij o.m. om het stimuleren van de verdere ontwikkeling van schoolbeleid, gericht op het als schoolteam uitzetten van een doorgaande leerlijn, het verbeteren van de leesomgeving en het samenwerken met bibliotheken en ouders en andere mogelijke partners binnen een breed leesnetwerk.

Concluderend onderstreept de gecombineerde analyse van vakdidactische kennis en intentioneel en daadwerkelijk lesgedrag de waarde van het traject ‘#iedereenvoorlezen’. Het hybride professionaliseringstraject heeft geleid tot verbeteringen in de lespraktijk en bewustwording bij leraren over effectieve voorleesstrategieën. Om de impact nog te versterken, wordt aanbevolen om voort te bouwen op de onderzoeksresultaten en om deze vorm van professionalisering te blijven aanbieden aan leraren en schoolteams in Vlaanderen.

## Referenties

- Justice, L., H. Jiang & K. Strasser (2018). “Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children’s language growth?”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 42, p. 79-92.
- Mol, S., A. Bus & M. 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.
- Vanparys, S., D. Debeer & H. Van Keer (2023). “What (‘s the) Difference? Interactive Book Reading with At-Risk and Not-At-Risk First and Second Graders”. In: *Journal of Research in Childhood Education*, 38 (2), p. 295-316.

- Wasik, B., A. Hindman & E. Snell (2016). “Book reading and vocabulary development: A systematic review”. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 37, p. 39-57.
- Zucker, T., S. Cabell, L. Justice, J. Pentimonti & J. Kaderavek (2013). “The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills”. In: *Developmental psychology*, 49 (8), p. 1425-1439.

## Ronde 3

Marieke Smeijsters  
 Stichting Lezen  
 Contact: [msmeijsters@lezen.nl](mailto:msmeijsters@lezen.nl)

### **Schoolbreed werken aan effectief leesonderwijs, literatuuronderwijs en leesbevordering. Breng de beginsituatie in kaart met de leesscan vo**

7

#### 1. Inleiding

Hoe breng je het huidige lees- en literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs in kaart? De alarmerende leesvaardigheidsresultaten van jongeren in het internationale en gerenommeerde PISA-onderzoek onderstrepen het belang van duurzame investeringen in effectief leesonderwijs en leesbevordering (Stichting Lezen 2023). Voor het primair en voortgezet onderwijs betekent dit onder meer dat er gedegen leesbeleid ontwikkeld en uitgevoerd wordt. Het opstellen daarvan kan uitdagend zijn voor scholen (KU Leuven 2024). De leesscan vo ondersteunt hierin door inzicht te geven in de beginsituatie. Deze wordt op HSN-2024 gepresenteerd.

#### 2. Wat is de leesscan vo?

De leesscan vo is een online evaluatie- en reflectie-instrument dat, aan de hand van een lijst met stellingen, het lees- en literatuuronderwijs op scholen voor voortgezet onderwijs bevroegt. Verschillende onderwerpen komen aan bod: leesbeleid, de rijke leesomgeving, effectief lees- en literatuuronderwijs, leesbevordering, monitoring en evaluatie, en samenwerking. Achter elke stelling staan steeds dezelfde vier antwoordopties die variëren van ‘(nog) niet op orde’ tot en met ‘op orde’. Voorbeelden van stellingen zijn: ‘Het leesbeleidsplan van onze school is vertaald naar een (jaar)plan met concrete doelen en acties in een doorgaande lijn’ en ‘Onze school heeft zicht op de leesvaardigheid,

leesmotivatie en het leesgedrag van leerlingen'. De uitkomst van de scan is een spindigram (zie: Figuur 1) dat inzicht geeft in de sterktes en zwaktes van het leesonderwijs en de leesbevordering op jouw school.



Figuur 1 – Voorbeeld van een spindigram naar aanleiding van een ingevulde leesscan.

### 3. Aan de slag met de resultaten: een opstap naar (vernieuwd) leesbeleid

De leesscan vo is geen test waarvoor je als school kunt slagen of zakken. Het is niet erg als verschillende onderdelen (nog) niet op orde zijn. De resultaten van de ingevulde leesscan kunnen juist aanknopingspunten bieden om met collega's het gesprek aan te gaan en om zo een eerste stap te zetten voor het opstellen van een (nieuw) leesbeleidsplan (Stichting Lezen 2024). Het leesbeleidsplan – vaak onderdeel van het taalbeleidsplan – is een levendig en inspirerend document waarin de visie van de school op lezen vertaald wordt naar concrete doelen en acties (Stichting Lezen, SLO & Taalunie 2024). Maak als school keuzes in de onderdelen waarmee je de komende tijd aan de slag gaat (Stichting Lezen 2024). Wat is inspirerend om mee te beginnen? Welke zaken kunnen snel aangepakt worden? Waarvoor is meer deskundigheid nodig? Een leesbeleid dat leidt tot een behapbaar jaarplan met een beperkt aantal acties, is een goed begin.

### 4. Waar vind je de leesscan vo?

Stichting Lezen en SLO ontwikkelen momenteel, met steun van de Taalunie, de website [www.lezeninhetvo.nl](http://www.lezeninhetvo.nl). Deze website over effectief lees- en literatuuronderwijs en leesbevordering voor professionals die werken in het voortgezet onderwijs zal in de eerste helft van 2025 gelanceerd worden. Vanaf dan vind je er de – in deze workshop gepresenteerde – leesscan vo. Tot die tijd is een pdf van de leesscan beschikbaar op [www.lezen.nl](http://www.lezen.nl).

## 5. Ontwikkelaars leesscan

De leesscan vo is het vervolg op de leesscan po, die te vinden is op de websites [www.lezeninhetpo.nl](http://www.lezeninhetpo.nl) en op [www.leesscan.be](http://www.leesscan.be). De leesscan po werd ontwikkeld door medewerkers van Hogeschool Odisee, AP Hogeschool, Universiteit Gent, Iedereen Leest, Stichting Lezen en de Taalunie. De leesscan vo werd ontwikkeld door medewerkers van Stichting Lezen en SLO.

### Referenties

- KU Leuven (2024). 'Samenwerken aan taal. Naar een strategisch taalbeleid'. Online raadpleegbaar op: [www.taalbeleid.be](http://www.taalbeleid.be).
- Stichting Lezen (2023). 'Resultaten PISA-2022: leesvaardigheid Nederlandse jongeren opnieuw drastisch gedaald'. Online raadpleegbaar op: <https://www.lezen.nl/nieuws/resultaten-pisa-2022-leesvaardigheid-nederlandse-jongeren-opnieuw-drastisch-gedaald>.
- Stichting Lezen (2024). 'Handleiding leesscan'. Online raadpleegbaar op: [www.lezeninhetpo.nl/tools-en-lessuggesties/leesscan](http://www.lezeninhetpo.nl/tools-en-lessuggesties/leesscan).
- Stichting Lezen, SLO & Taalunie (2024). 'Leesbeleidsplan'. Online raadpleegbaar op: [www.lezeninhetpo.nl/tools-en-lessuggesties/leesbeleidsplan](http://www.lezeninhetpo.nl/tools-en-lessuggesties/leesbeleidsplan).

## Ronde 4

*Mustapha Esadik*  
*Stichting Lezen*  
 Contact: [mesadik@lezen.nl](mailto:mesadik@lezen.nl)

## Vrij lezen op afstand. Reflecties van docenten Nederlands op de coronalockdownperiode

### 1. Inleiding

Het is dit jaar alweer vier jaar geleden dat de coronapandemie over de wereld raasde. De maatregelen om het virus in te dammen waren noodzakelijk, maar kenden ook een keerzijde. Kinderen en jongeren konden gedurende de verschillende lockdownperiodes maandenlang niet naar school. Ze waren aangewezen op online lessen en leerden vanuit huis, al dan niet ondersteund door hun ouders.

Het onderwijs werd door corona overvallen. De lessen op afstand vroegen veel van het improvisatievermogen van docenten en leerlingen. Afstandsonderwijs kan in de toekomst weleens vaker nodig blijken. Een nieuwe pandemie is immers niet uitgesloten. Bovendien blijft het lerarentekort groeien. Opnames van lessen kunnen dan wellicht uitkomst bieden.

In de presentatie op de HSN-conferentie wordt het onderzoek naar vrij lezen op afstand gepresenteerd. In dit onderzoek is gekeken naar de manieren waarop docenten Nederlands tijdens de coronaperiode vrij lezen op afstand hebben georganiseerd en ervaren. De presentatie wordt afgesloten met een aantal aanbevelingen om als docent vrij lezen op afstand te organiseren.

## 2. Vrij lezen op afstand

Vrij lezen is een veelgebruikte aanpak om het lezen onder leerlingen te bevorderen. Het is een aanpak waarbij leerlingen minimaal twee keer per week – maar het liefst dagelijks – zelfstandig lezen, om zo de leesmotivatie te bevorderen. Hoewel de definitie ‘vrij’ lezen is, is het niet geheel zonder verplichting, omdat de leerlingen in die tijd immers wel vrij móeten lezen. Leerlingen kunnen bij het vrij lezen kiezen uit een aansprekende boekenvoorraad. Daarbij worden ze begeleid door volwassenen die hen helpen kiezen en met hen in gesprek gaan over de boeken. Vrij lezen was voor de coronaperiode de meest georganiseerde leesbevorderingsactiviteit in het voortgezet onderwijs.

De schoolsluitingen tijdens de coronalockdownperioden in 2020 en 2021 zorgden voor de invoering van grootschalig afstandsonderwijs, waarbij leerlingen in het voortgezet onderwijs thuis online onderwijs kregen via de laptop, de tablet, de mobiele telefoon of een ander digitaal apparaat. Het afstandsonderwijs had ook gevolgen voor het leesonderwijs op middelbare scholen. Zo konden leerlingen niet meer vrij lezen in de klas. Daarnaast was het niet mogelijk om leerlingen fysiek te begeleiden bij de keuze van een boek, en waren er geen fysieke mogelijkheden om activiteiten rondom het lezen te organiseren.

Het verschil in thuissituatie en aanwezige hulpbronnen zorgden tijdens de eerste coronalockdownperiode in 2020 voor een toename in kansenongelijkheid (Bol 2020). Sterk presterende leerlingen liepen de achterstand in leesvaardigheid sneller in dan zwakker presterende leerlingen (Leesmonitor 2024). De bestaande kwaliteitsverschillen tussen scholen leken door afstandsonderwijs te worden vergroot (Inspectie van het Onderwijs 2021). In 2023 verschilde de ontwikkeling van de vaardigheidsscores voor leesvaardigheid in het Nederlands en woordenschat in het Nederlands echter nauwelijks tussen scholen met een lage en hoge achterstandsscore (Ministerie van OCW 2023). Mogelijk betekent dat dat de kwaliteitsverschillen in de jaren na het afstandsonderwijs niet groter, maar ook niet kleiner zijn geworden.

### 3. Docenteninterviews

In dit onderzoek is gekeken naar de manieren waarop docenten vrij lezen op afstand tijdens de coronaperiode hebben georganiseerd en ervaren. Twee verschillende groepen docenten zijn geïnterviewd. De eerste groep van tien docenten heeft, naar eigen zeggen, tijdens de coronalockdownperiode vrij lezen georganiseerd. Deze tien docenten, met uitzondering van twee docenten, zijn op hun scholen geïnterviewd. De tien interviews zijn tussen 1 december 2023 en 12 februari 2024 afgenomen.

Naast deze tien interviews over het vormgeven van vrij lezen tijdens de coronalockdownperiode zijn negen telefonische interviews afgenomen met docenten die tijdens de coronalockdownperiode geen vrij lezen hebben georganiseerd, zodat er inzichten ontstaan over waarom dit niet is gedaan. De telefonische interviews zijn tussen 1 maart 2024 en 10 april 2024 afgenomen.

De interviews met de docenten die wel vrij lezen hebben georganiseerd, zijn afgenomen op basis van de volgende deelonderwerpen:

- visie op vrij lezen;
- visie op de eigen rol tijdens vrij lezen;
- concrete activiteiten bij vrij lezen;
- selectie van leesmateriaal/keuzevrijheid van leerlingen;
- ervaringen tot nu toe;
- inventarisatie van behoeften.

Tijdens de telefonische interviews met de docenten die geen vrij lezen hebben georganiseerd, zijn de volgende deelonderwerpen besproken:

- organisatie en afspraken;
- visie op eigen rol vrij lezen;
- selectie van leesmateriaal/keuzevrijheid van leerlingen;
- inventarisatie van behoeften.

### 4. Resultaten

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat vrij lezen op afstand verschillende kenmerken heeft. Vrij lezen kon worden ingezet in de online les, buiten de online les of middels een combinatie daarvan. Er zijn ook diverse verschillen genoemd tussen vrij lezen op afstand en vrij lezen in een reguliere onderwijsperiode, zoals een kortere lestijd in de coronalockdownperiode, minder eisen aan een boek bij het lezen op afstand en meer digitale begeleiding bij de keuze van een boek.

Docenten die wel vrij lezen hebben georganiseerd, noemden succesfactoren als mogelijkheden om boeken ontspannen uit te lezen, meer beschikbare e-books en deelname aan online community's. Bij het vrij lezen op afstand zijn door de docenten ook knelpunten geconstateerd, zoals het volgen van de activiteiten van de leerlingen. Daarnaast hadden de leerlingen door de bibliotheeksluitingen minder toegang tot papieren boeken. De docenten die geen vrij lezen hebben georganiseerd, gaven hiervoor de volgende redenen: minder lestijd, afnemende zichtbaarheid van leerlingen en andere vaardigheden die meer prioriteit hadden. De meeste docenten gaven aan dat leerlingen tijdens het vrij lezen in de coronalockdownperiode een minder gemotiveerde indruk maakten en vrijwel alle docenten dachten dat er tijdens het afstandsonderwijs verschillen in kansen en middelen waren.

## 5. Aanbevelingen

In de presentatie worden aanbevelingen gedaan voor docenten en professionals uit het werkveld bij een mogelijk nieuwe lockdownperiode in de toekomst. Deze aanbevelingen worden gedaan op het terrein van taalbeleid, de begeleiding van de leerling en een benadering vanuit het perspectief van de leerling.

## Referenties

- Bol, T. (2020). 'Inequality in homeschooling during the Corona crisis in the Netherlands. First results from the LISS Panel'. Online raadpleegbaar op: <https://osf.io/preprints/socarxiv/hf32q>.
- Inspectie van het Onderwijs (2021). "Grote verschillen bij afstandsonderwijs". Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2021/07/08/grote-verschillen-bij-afstandsonderwijs>.
- Leesmonitor (2024). "Leesprestaties zijn teruggelopen in coronatijd". Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ministerie van OCW (2023). 'Nationaal Programma Onderwijs. Vijfde voortgangsrapportage'. Den Haag: Ministerie van OCW.



## 8. Meertaligheid, OKAN/ISK

*Stroomleiders*

*Goedele Vandommele (KU Leuven)*

*Wilma van der Westen (Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid)*

8

*Jasmijn Bosch (a, b) & Suzanne Aalberse (a)*

*(a) Universiteit van Amsterdam*

*(b) Vrije Universiteit Amsterdam*

Contact: *j.e.bosch@uva.nl*

*s.p.aalberse@uva.nl*

## **Thuistalen inzetten voor meer leesplezier met ‘meertalige leesclubs’**

### **1. Inleiding**

De leesvaardigheid en het leesplezier van Nederlandse en Vlaamse jongeren dalen al jaren (OECD 2019; 2023). Een middel om deze ‘leescrisis’ te lijf te gaan, is de inzet van leesclubs in de klas, waarin leerlingen samen boeken lezen en bespreken. Het idee is dat praten over boeken met leeftijdsgenoten niet alleen gezellig is, maar dat het ook de betrokkenheid bij verhalen en het tekstbegrip stimuleert. Pogingen om jongeren weer aan het lezen te krijgen richten zich vaak uitsluitend op het Nederlands, terwijl Nederlandse en Vlaamse scholen juist gekenmerkt worden door een enorme talige diversiteit. Meertalige leerlingen krijgen bijvoorbeeld maar zelden de kans om in hun thuistaal te lezen op school. We weten ook heel weinig over de leesmotivatie van meertalige leerlingen. Hoe denken zij eigenlijk over lezen in de thuistaal? En kan meertalige geletterdheid ingezet worden om leesplezier aan te wakkeren?

Deze vragen onderzoeken wij binnen de context van het project ‘Meertalige Boekenclubs’, waarin 12- en 13-jarige leerlingen in Amsterdam vijf weken lang in een groepje een boek lezen en bespreken, in het Nederlands óf in hun thuistaal. Door middel van interviews en vragenlijsten onderzoeken we hoe jongeren zelf denken over meertalige geletterdheid en het gebruik van minderheidstalen op school. We bespreken hoe zo’n meertalige aanpak vorm kan krijgen in de Nederlandse les.

### **2. Talige diversiteit benutten: hoe en waarom?**

Het benutten van meertaligheid in het onderwijs biedt kansen. Door thuistalen een zichtbare en betekenisvolle plek te geven in de les, kunnen leraren een inclusieve leeromgeving creëren. Dit draagt bij aan de erkenning en waardering van talige en culturele diversiteit, en het geeft meertalige leerlingen het gevoel dat ze welkom zijn op school. Verschillende onderzoeken tonen aan dat dit positieve effecten kan hebben op hun zelfvertrouwen, op schoolbetrokkenheid en op leeropbrengsten (zie bijvoorbeeld:

Collier & Thomas 2004; Agirdag 2020; Duarte 2020; Garcia & Kleifgen 2020).

Een concrete manier om gebruik te maken van talige diversiteit in de klas is door leerlingen de mogelijkheid te geven om boeken te lezen in hun thuistaal. Om dit in de praktijk te brengen, hebben wij meertalige leesclubs georganiseerd, waarbij er tijdens de Nederlandse les in verschillende talen gelezen werd.

### 3. Opzet van het project ‘Meertalige Boekenclubs’

De meertalige boekenclubs werden georganiseerd in de eerste klas van drie middelbare scholen in Amsterdam. Gedurende vijf weken verzorgden we gastlessen, waarin de leerlingen tijdens de Nederlandse les wekelijks een uur lang deelnamen aan leesclubs. In kleine groepjes lazen en bespraken ze samen een boek, aan de hand van discussievragen. Deze opzet was geïnspireerd op eerdere onderzoeksprojecten en online lesmaterialen (Tijms e.a. 2018; van der Deijl e.a. 2019; Polleck 2022; de Klein 2023).

Voor elk groepje waren er minstens drie boeken om uit te kiezen. Deze waren geselecteerd in samenwerking met een leesbevorderingsadviseur van de Openbare Bibliotheek Amsterdam. Meertalige leerlingen hadden de mogelijkheid om een boek in hun thuistaal te lezen, maar alleen als zij hier zelf voor kozen. Dit leidde tot drie soorten groepjes: groepjes die in het Nederlands lazen, anderstalige groepjes die dezelfde thuistaal deelden en meertalige groepjes waarin leerlingen met verschillende taalachtergronden vertalingen van hetzelfde boek lazen. Als alle leerlingen in een groepje dezelfde thuistaal hadden, mochten ze deze taal ook gebruiken tijdens de discussies.

In totaal hebben 114 leerlingen deelgenomen aan de (meertalige) leesclubs en vragenlijsten ingevuld over lezen, meertaligheid en hun ervaring binnen het project. Daarnaast werden 42 meertalige leerlingen geïnterviewd om dieper in te gaan op hun persoonlijke beleving en attitudes. Van de 73 meertalige leerlingen die deelnamen aan de boekenclubs hebben 43 ervoor gekozen om tijdens dit project in hun moedertaal te lezen (namelijk in het Turks, het Engels, het Arabisch, het Spaans, het Duits, het Pools, het Frans, het Hongaars of het Roemeens).

### 4. Resultaten en inzichten van leerlingen

De meeste leerlingen waardeerden het project, zelfs wanneer ze aangaven niet van lezen te houden. Met name het sociale aspect werd positief beoordeeld. Veel leerlingen vonden de discussies leuk en ze vonden het fijn om samen te lezen. Ook de meertalige aanpak werd gewaardeerd. In dit verband kwamen drie thema's naar voren. Het eerste thema heeft betrekking op het gevoel van identiteit en trots van de leerlingen op hun meertaligheid. Zo benadrukte een leerling dat wanneer ze een boek las in het Turks ze

haar ‘Turkse kant’ meer voelde. Het tweede thema heeft te maken met ‘nieuwigheid’. Zo vonden leerlingen het heel bijzonder of juist een beetje raar om op school in hun moedertaal te lezen. Het derde thema heeft betrekking op het relatieve gemak of de moeilijkheid van lezen in de moedertaal. Sommige leerlingen kozen voor een boek in hun thuistaal omdat het voor hen makkelijker was dan lezen in het Nederland. Andere leerlingen kozen ervoor omdat ze het zagen als een leuke uitdaging of omdat ze hun beheersing van hun moedertaal wilden verbeteren.

Hoewel sommige leerlingen het uiteindelijk toch wat moeilijk vonden om in hun thuistaal te lezen, was de meerderheid het er wel over eens dat meertalige geletterdheid belangrijk is. Hierbij werd vaak benadrukt dat kunnen lezen en schrijven in de thuistaal belangrijk is om met familieleden in het land van herkomst in contact te blijven. Voor leerlingen die thuis het Arabisch spraken was het geloof daarnaast een belangrijke drijfveer. Verder vertelden veel leerlingen dat geletterdheid in de thuistaal belangrijk is voor de toekomst, bijvoorbeeld om te kunnen werken of studeren in het buitenland, of om de taal later goed door te kunnen geven aan hun eigen kinderen.

## 5. Conclusie

Al met al is onze indruk van de meertalige boekenclubs (net als de indruk van de meeste leerlingen) positief. De interviews met leerlingen laten zien dat zij overwegend positief staan tegenover lezen in de thuistaal, hoewel de meesten van hen dat in de praktijk niet vaak doen. Dit biedt kansen voor leesbevordering. We bespreken hoe meertalige geletterdheid gestimuleerd zou kunnen worden, om zo tegemoet te komen aan de talige en culturele diversiteit van leerlingen en het lezen een nieuwe impuls te geven.

## Referenties

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Antwerpen: Epo uitgeverij.
- Collier, V. & W. Thomas (2004). “The astounding effectiveness of dual language education for all”. In: *NABE Journal of Research and Practice*, 2 (1), p. 1-20.
- De Kleijn, A. (2023). “Boekenclubs in de klas. Leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesendertigste Conferentie Onderwijs Nederland*. Gent/Drongen: Skribis.
- Duarte, J. (2020). “Translanguaging in the context of mainstream multilingual education”. In: *International Journal of Multilingualism*, 17 (2), p. 232-247.
- García, O. & J. Kleifgen (2020). “Translanguaging and literacies”. In: *Reading Research Quarterly*, 55 (4), p. 553-571.
- OECD (2019). ‘PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do’. Paris: OECD Publishing.

- OECD (2023). 'PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education'. Paris: OECD Publishing.
- Polleck, J. (2022). *Facilitating Youth-led Book Clubs as Transformative and Inclusive Spaces*. New York: Teachers College Press.
- Tijms, J., M. Stoop & J. Polleck (2018). "Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community based high schools: A randomised controlled trial". In: *Journal of Research in Reading*, 41 (3), p. 525-54.
- Van der Deijl, L., F. Dietz & E. Stronks (2019). "De Litlab Leesclub: Lezen, discussiëren, onderzoeken". In: *Levende Talen Magazine*, 106 (6), p. 4-8.

---

## Ronde 2

Rivi Godfried  
Hogeschool Rotterdam  
Contact: [r.a.godfried@hr.nl](mailto:r.a.godfried@hr.nl)

### Innoveer je onderwijs: 'Meer'taal in je les

#### 1. Inleiding

Vanuit onze toegekende 'Comenius Teaching Fellowship' hebben we in de jaren 2021-2023 een leerlijn ontwikkeld op het snijvlak van taal en inclusie, genaamd '100 dagen thuiskomen in taal'. Deze leerlijn hebben we in cocreatie met een aantal opleidingen geïntegreerd in hun curriculum. Met een aantal nieuwe opleidingen zijn we daarna nog gestart. Ik deel in deze bijdrage aan de HSN-bundel (en tijdens de workshop) welke goede praktijken we als onderwijsteam hieruit hebben kunnen halen, vanuit de ervaringen van docenten en studenten. Vervolgens deel ik een werkvorm die meertaligheid en inclusie het best tot hun recht doet komen. Tot slot doe ik een korte aanbeveling over meertaligheid in de hbo-academische context. Hoe u zelf mogelijk de vertaalslag kunt maken naar uw onderwijspraktijk, verkennen we tijdens de workshop door middel van een eigen ontwikkeld digitaal kaartspel.

#### 2. Goede praktijken

Op een aantal vlakken hebben we van docenten met wie we samenwerkten teruggekregen dat er 'iets' ontstaat bij het inzetten van de ontwikkelde werkvormen op het vlak

van taal en/of inclusie. Docent en kartrekker bij de opleiding Ad Management, J. van Gemeren, geeft aan: “Er komt een ander gesprek tot stand tussen docent en student over meertaligheid, identiteit en woordenschat” (van Gemeren 2022). Een afgeleide werkvorm om de woordenschat bij studenten te stimuleren is hun vaste wekelijks terugkerende aandachtspunt ‘Het Woord van de Week’. Gezamenlijk wordt er dan een woord gekozen uit het vakjargon dat de revue heeft gepasseerd. Van Gemeren merkte op dat deze exercitie drempelverlagend werkte voor studenten, omdat zij om verduidelijking durfden te vragen wanneer ze een woord dat de docent gebruikte niet kenden.

Een andere (grotendeels formatieve) toetsmethode die Ad Management inzet, is ‘het reisdagboek’. Studenten houden voor het vakonderdeel Professionele Identiteit een zogeheten reisdagboek bij, waarin ze voor zichzelf opschrijven hoe ze verschillende activiteiten bij de opleiding ervaren. Aangezien het met een mondeling wordt getoetst, kunnen studenten op meertalige wijze te werk gaan, eventueel ook visueel of associatief. Aangezien hbo-academisch Nederlands voor alle eerstejaarsstudenten een nieuwe taal is, kan het een verademing zijn om hun gedachten op papier te zetten op de wijze en in de taal waarin zij zich het prettigst voelen. Wanneer zij tijdens het mondeling hierover gevraagd worden, is goed af te leiden of ze het reisdagboek op serieuze wijze hebben bijgehouden, omdat het vooral gaat om of zij de denkstappen hebben gemaakt die nodig zijn voor de reflectie op dit onderdeel, en nog even niet of ze dit in perfect hbo-academische taal hebben gedaan. De interventie paste goed in de curriculumwijzigingen om taal geïntegreerd in te zetten, met peerfeedback en oefeningen in het stimuleren van meertaligheid en woordenschat. Vanuit de taalbewuste en op thuisgevoel gerichte werkvormen werd “de taalontwikkeling van studenten een gedeelde verantwoordelijkheid” (van Gemeren 2024).

Een volgende goede praktijk die we voort zagen komen, was bij RBS Bedrijfskunde. Zij waren eveneens bezig met een grootschalige curriculumwijziging, waarbij nieuw materiaal waarin taal onder de aandacht kwam zeer welkom was. Zij hebben onze werkvormen met een beitel zo bewerkt dat ze naadloos zouden passen in hun lessen en in hun PowerPoints, en dat ze als leerlijn verworven zouden raken in hun algehele curriculum. Eén van de aspecten die belangrijk is voor onze leerlijn is dat de verschillende fases van het schrijfproces doorlopen worden, liefst grotendeels gezamenlijk volgens de stappen van de genredidactiek (Kuiper 2019). Dit is inhoudelijk stapsgewijs in onze leerlijn uitgewerkt en is hoe studenten en docenten deze cyclus doorlopen. Bedrijfskunde nam het initiatief om officiële en verplichte ‘(her)schrijfdagen’ in te plannen (de Jonge 2022). Studenten moesten op locatie komen om verschillende versies van hun tekst te schrijven en aanwezigheid was een vereiste om te mogen inleveren. Naar eigen zeggen zorgde dit voor een record in hoe weinig herkansingen er waren (de Jonge 2022). Daarbij was elke ingeleverde tekst niet een eerste versie. Dit was een ‘hoogdrempelige’ uitwerking van onze werkvorm die, ondanks de weerstand bij de studenten vanwege het verplichtende karakter, goede resultaten opleverde.

Bij de opleiding Applied Data Science & Artificial Intelligence, die in het schooljaar 2023-2024 een pilot met de werkvormen inzette, gaf de docent aan dat “studenten zich meer durven uit te spreken” (van Winden 2024). Bij deze opleiding werd door een NT2-student aan de NT2-docent teruggekoppeld dat de student door de leerlijn haar manier van schrijven compleet had veranderd, en dat ze nu altijd begon met ‘vrij schrijven’ om haar gedachten eerst op papier te krijgen (Brosens 2024).

### 3. Een werkvorm voor bewustwording van meertaligheid

Hieronder licht ik een verkorte werkvorm uit onze leerlijn uit, die specifiek gaat over bewustwording rondom meertaligheid, identiteit en hbo-vaktaal.

#### **Meertaligheidsoefening: word je bewust van welke talen je spreekt**

In deze oefening werk je met typisch taalgebruik dat in jouw vakgebied voorkomt. Je werkt met uitdrukkingen en denkt na over thuistaal/talen, schooltaal en hbo-vaktaal. Iedereen beheerst meer dan één taal, we wisselen vaak ongemerkt van taal.

Denk aan:

- Whatsapptaal;
- managementtaal;
- schooltaal;
- dialect;
- thuistaal (hoe er thuis wordt gesproken tegen elkaar);
- vaktaal;
- andere nationale taal (Engels, Arabisch, enz.);
- jongeren – studententaal;
- straattaal;
- beeldtaal;
- informeel taalgebruik;
- gebarentaal;
- zakelijk taalgebruik.

1. Ga na welke talen je kent.
2. Schrijf drie vaktaalwoorden op.
3. Maak nu de vertaling naar een andere taal die jij beheerst.
4. Beschrijf wat de vertaling zegt over de situatie waarin je deze gebruikt.

5. Breid het lijstje nu uit: maak een woordveld van nieuwe vaktaalwoorden en geef uitleg in een andere taal. Bedenk bijvoorbeeld hoe je deze woorden zou uitleggen aan vrienden, familie of een student van een andere studie.
6. Kun je deze nieuwe begrippen ook koppelen aan een bekende context? Bijvoorbeeld: het vaktaalwoord 'weerstand' (natuurkundige term) associëren met 'weerstand' zoals jij dit van thuis kent.
7. Zoek naar literatuur (bronnen) over dat onderwerp in een andere taal.
8. Maak bij de nieuwe vaktaalwoorden twee rijtjes: één met alledaagse woorden en één met meer academische woorden (bijv. meedoen – participeren).
9. Schrijf voor jezelf drie uitdrukkingen op in een andere taal die jij beheerst. Maak daarna de vertaling, in eigen woorden of in schooltaal. Leer een medestudent jouw uitdrukkingen en de vertaling. Ga na: wat betekent dit voor de waarden die je hebt meegekregen vanuit huis/de cultuur/groep waartoe je behoort?
10. Maak een schema waaruit het onderscheid tussen spreektaal en hbo-taal blijkt.

(100 Dagen thuiskomen in taal 2024)

#### 4. Aanbeveling

Wat mij opvalt bij de verschillende opleidingen waarmee we hebben samengewerkt, is de bereidheid en de ruimte om te experimenteren. Opleidingen gaven aan dat het bij momenten lastig was om in hun reeds volle curriculum iets nieuws in te passen. Onze interventie werkte het beste wanneer onze samenwerkingspartner bij de opleiding een sleutelrol innam en op drie verschillende niveaus werkte: curriculum/strategisch inhoudelijk, coördinerend en deels zelf uitvoerend. Misschien lijkt dit zoeken naar een eenhoorn, maar er zijn toch tamelijk wat collega's die zich op deze verschillende niveaus tegelijkertijd bewegen vanuit hun passie voor goed hbo-academisch onderwijs. Mijn aanbeveling is dan ook om te experimenteren met meertaligheid in het hoger onderwijs en dan te zien welke rijkdom er aan (meer) talen nog te winnen valt.

#### Referenties

- Brosens, A. (2024). 'Kennisdeling'. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, Blaad 555.
- De Jonge, C. (2022). 'Evaluatiegesprek'. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, Blaad 555.



- Hogeschool Rotterdam (2023). “100 Dagen thuiskomen in taal”. Online raadpleegbaar op: [www.brightspace.hr.nl](http://www.brightspace.hr.nl).
- Kuiper, C. (2019). “Schrijfvaardigheid bevorderen door middel van vakspecifieke genredidactiek”. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 36 (4), p. 54-69.
- Van Gemeren, J. (2022). ‘Evaluatiegesprek’. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, Museumpark.
- Van Gemeren, J. (2024). ‘Update-gesprek’. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, Museumpark.
- Van Winden, C. (2024). ‘Evaluatiegesprek’. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam, Blaak 555.

## Ronde 3

*Steven Delarue*  
*Onderwijscentrum Gent*  
*Contact: [steven.delarue@stad.gent](mailto:steven.delarue@stad.gent)*

### **Naar een sterke onderwijsloopbaan voor nieuwkomers in en na OKAN: de kracht van schooloverstijgende samenwerking**

8

#### **1. Inleiding**

De afgelopen jaren is het aantal nieuwkomers dat instroomt in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs fors toegenomen. Nieuwkomers tussen 12 en 18 jaar komen daarbij terecht in specifieke nieuwkomersklassen: het ‘Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers’ (OKAN) in Vlaanderen en de ‘Internationale Schakelklas’ (ISK) in Nederland. Daar blijven ze gemiddeld één à twee jaar om dan van daaruit in de meeste gevallen de overstap te maken naar een vorm van vervolgonderwijs – een secundaire school, het volwassenenonderwijs of een beroepsopleiding. Die transitie verloopt echter vaak moeizaam. Waar OKAN- en ISK-scholen vaak nog een ‘warm nest’ zijn met een hoge mate van zorg, een focus op welbevinden en taalleren, specifieke NT2-expertise en een omgeving vol andere nieuwkomers die in een gelijkaardige situatie zitten, is de context van het vervolgonderwijs vaak helemaal anders. Veel ondersteuning valt daar weg, het tempo van de lessen en het taalniveau gaan sterk de hoogte in en leerlingen zijn er doorgaans veel meer op zichzelf aangewezen. Dat maakt het voor veel nieuwkomers vaak erg moeilijk om mee te blijven draaien op school en om hun onderwijsloopbaan succesvol af te ronden. Onderzoek laat zien dat nieuwkomers vaker

ongewettigd afwezig zijn, vaker moeten zittenblijven en ook vaker het onderwijs verlaten zonder kwalificatie of diploma.

Extra hefboomen en handvatten creëren om de doorstroom van nieuwkomersleerlingen naar het vervolgonderwijs te versterken, is dus cruciaal. In de recent verschenen adviesnota 'OKAN/ISK en daarna' van de Taalunie (Rijckaert & Wulftange 2023) worden zes aanbevelingen geformuleerd om daar werk van te maken.

1. Zorg voor gedeelde verantwoordelijkheid en tweerichtingsverkeer.
2. Zet in op ontwikkelingsgerichte beeldvorming en doorlopende monitoring.
3. Veranker de criteria voor een warme overdracht.
4. Bied maatwerk in het vervolgonderwijs.
5. Professionaliseer elke leraar op het gebied van tweedetaalverwerving en taalontwikkelend lesgeven.
6. Zet in op meer onderzoek naar en ondersteuning voor nieuwkomers in het vervolgonderwijs.

## **2. School- en netoverstijgende samenwerking in Gent**

De tien OKAN-scholen in Gent en omgeving (Eeklo, Aalter, Deinze en Zelzate) werken al jaren intensief samen om de overstap van nieuwkomers naar het vervolgonderwijs zo vlot mogelijk te laten verlopen. Die samenwerking wordt onder meer vormgegeven via twee overlegplatformen: eentje op het niveau van de OKAN-coördinatoren en schooldirecties, en eentje op het niveau van de vervolgschoolcoaches. Die staan specifiek in voor de warme overdracht van OKAN naar het vervolgonderwijs: enerzijds via begeleiding, ondersteuning en opvolging van ex-OKAN-leerlingen en anderzijds via expertiseoverdracht en -opbouw bij leraren in het vervolgonderwijs. Daarnaast doen veel vervolgschoolcoaches ook aan trajectbegeleiding tijdens het onthaaljaar zelf: ze vormen zich een beeld van de leerling (talenten, competenties, persoonlijkheid, ambities, enz.), ze geven informatie over mogelijke doorstroomopties, ze regelen snuffelstages, bieden hulp bij de inschrijving in de vervolgschool, enz.

Tijdens de bijeenkomsten van die overlegplatformen worden stevast veel ervaringen uitgewisseld en wordt ook veel informatie doorgegeven. Omdat in het werk van de vervolgschoolcoaches steeds meer de overstap wordt gemaakt van individuele ondersteuning van ex-OKAN-leerlingen naar samenwerken met leraren in het vervolgonderwijs, en meer wordt ingezet op het mee opzetten van een krachtig school(taal)beleid voor ex-OKAN-leerlingen, wordt het steeds belangrijker om goede tandems op te zetten tussen vervolgschoolcoaches en vervolgscholen, zodat vervolgscholen een duidelijk aanspreekpunt hebben.

Tot een jaar of vijf geleden was dat in Gent en omgeving vaak nog een struikelblok. Op de meeste secundaire scholen kwamen nieuwkomers uit diverse OKAN-werkingen terecht, waarbij verschillende vervolgschoolcoaches dan over de vloer kwamen om ‘hun’ leerlingen te ondersteunen. Dat was niet efficiënt voor de coaches – die vaak in vrij generieke taalondersteuning moesten voorzien – en evenmin voor de vervolgscholen – die op den duur niet meer wisten wie ze waarvoor konden aanspreken. Sinds 2020 werd daarom een nieuw systeem opgezet, waarbij alle secundaire scholen waarnaar nieuwkomers uit een van de tien Groot-Gentse OKAN-scholen doorstromen, toegewezen worden aan één OKAN-school. Die school staat dan in voor (a) de ondersteuning en professionalisering van leraren in de vervolgschool in werken met ex-OKAN’ers en (b) de individuele begeleiding van leerlingen, ongeacht de school waar ze vandaan komen. Die manier van werken – over scholen en onderwijskoepels heen – is vrij uniek in Vlaanderen, maar zorgt voor een hogere efficiëntie en een betere ondersteuning van de schoolloopbaan van nieuwkomers.

### 3. Naar nog meer samenwerking en uitwisseling

Naast op de kernpositie van de vervolgschoolcoach en op het efficiënter inzetten op ondersteuning, gaan we in deze sessie ook in op enkele andere lokale initiatieven die in Gent worden genomen om de aanbevelingen van de Taalunie mee te realiseren en zo mee te bouwen aan sterke onderwijsloopbanen voor nieuwkomers. Het gaat dan bijvoorbeeld over het opzetten van professionaliseringsinitiatieven voor vervolgscholen, het faciliteren, opvolgen en implementeren van wetenschappelijk onderzoek en de kracht van internationale projecten en uitwisselingen.

#### 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.

*Ine De Brouwer & Alexis Vermeersch*  
*Centrum voor Taal en Onderwijs*  
*Contact: alexis.vermeersch@kuleuven.be*  
*Ine.debrouwer@kuleuven.be*

## **Het Steunteam Vluchtelingen: innovatief en onderzoeksgebaseerd aan de slag met de impact van trauma en vlucht op het (taal)leren van kinderen**

### **1. Inleiding**

Vlucht en trauma kunnen ingrijpende gevolgen hebben voor het (taal)leren, de ontwikkeling en de schoolse trajecten van jonge nieuwkomers. Onderzoek toont aan dat deze gevolgen zich op verschillende vlakken manifesteren, waaronder op het vlak van taalontwikkeling. Sinds 2018 biedt het Steunteam Vluchtelingen, een multidisciplinaire samenwerking tussen een transcultureel traumatherapeut van PraxisP (KU Leuven) en een wetenschappelijk medewerker van het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO), samen met scholen en zorgpartners in Leuven, laagdrempelige ondersteuning aan jonge nieuwkomers.

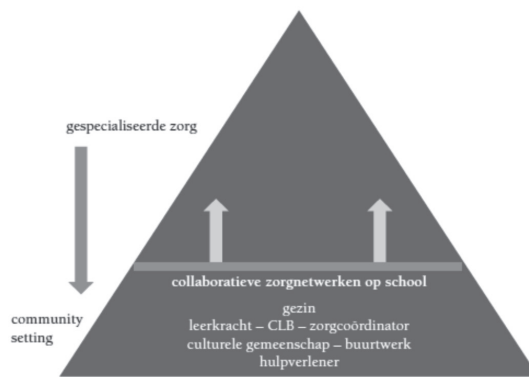
### **2. Steunteam Vluchtelingen**

Het Steunteam Vluchtelingen is een multidisciplinair team dat voortkomt uit het SOM-labo Vluchtelingen (CTO 2022), een project van het Leuvense onderwijsnetwerk SOM. Dit netwerk omvat het CTO, dat samen met partnerorganisaties ondersteuning biedt aan Leuvense scholen die een grote instroom van vluchtelingenkinderen kennen.

Het SOM-labo werd in 2017 opgericht in reactie op de toenemende instroom van leerlingen met een gedwongen migratieachtergrond in Leuvense scholen. Leerkrachten merkten dat het psychosociaal welbevinden en de integratie van deze leerlingen sterk onder druk stonden vanwege traumatische ervaringen met onder andere collectief geweld, mensenrechtenschendingen en culturele ontworteling. Deze ervaringen maken vluchtelingenkinderen vaak psychosociaal kwetsbaar, wat kan leiden tot vertraagde taalverwerving en problemen met schoolse integratie. Tegelijkertijd zijn er hoge drempels voor deze kinderen en hun gezinnen om toegang te krijgen tot zorg en dienstverlening, onder meer door handelingsverlegenheid bij hulpverleners, stigma

rond geestelijk lijden in bepaalde culturele gemeenschappen en terughoudendheid bij het werken met sociale tolken (CTO 2022; PraxisP, 2024).

Om deze uitdagingen aan te pakken, ontwikkelde het SOM-labo een laagdrempelig ondersteunings- en zorgaanbod. Met de oprichting van het Steunteam Vluchtelingen, een team van experts op het gebied van taal en psychosociaal welbevinden, wordt getracht om collaboratieve zorgnetwerken op te zetten in Leuvense scholen. Binnen het principe van collaboratieve zorg wordt hulpverlening opgezet door verschillende partners uit verschillende disciplines. Dat gebeurt steeds in samenwerking met het gezin, de individueel begeleider of de voogd (Deruddere e.a. 2018). Collaboratieve zorg vertrekt vanuit drie basisprincipes. Het eerste principe is laagdrempelige zorg in een maatschappelijke context. Zoals in Figuur 1 weergegeven, komt het netwerk steeds samen binnen de schoolse context en wordt vandaaruit de samenwerking met vluchtelingenkinderen, hun gezinnen en de leden van hun sociale en culturele gemeenschap opgezet.



Figuur 1 – Collaboratieve zorg voor jonge nieuwkomers op school (Deruddere e.a. 2018).

Het tweede principe gaat uit van een gelijkwaardig partnerschap binnen het collaboratieve netwerk. Ouders en gezinsleden nemen als een volwaardige partner deel aan het gesprek. Om dit mogelijk te maken wordt steeds gewerkt met een tolk of een intercultureel bemiddelaar.

Het derde principe stelt dat er ruimte moet zijn voor interculturele dialoog. Binnen de gesprekken in het collaboratieve zorgnetwerk hebben we aandacht voor de noden en waarden binnen de (culturele) gemeenschap van het gezin (Deruddere e.a. 2018).

Het Steunteam Vluchtelingen bestaat onder andere uit een ondersteuner taalverwerking en schools leren (verbonden aan het CTO) en een hulpverlener transculturele traumazorg (verbonden aan PraxisP). Vanuit hun eigen expertise werken zij samen om zorgtrajecten op maat te ontwikkelen in overleg met het schoolteam en de ouders

of andere zorgpartners. Deze zorgtrajecten richten zich op het ondersteunen van het kind op het gebied van schoolprestaties, psychosociaal welbevinden en gezinsrelaties. Daarnaast wordt er integratief gewerkt aan de gevolgen van traumatisering, vlucht en culturele verandering voor de taalontwikkeling en taalverwerving, en het psychologisch en relationeel functioneren van het kind. Met andere woorden: onder leiding van het Steunteam Vluchtelingen vormt het collaboratieve zorgnetwerk een langetermijnsamenwerking, waarin partners gezamenlijk werken aan diagnostiek en interventies die gericht zijn op het schools functioneren en het psychosociaal welbevinden van de kinderen (CTO 2022; PraxisP 2024).

### 3. Onderbouwend Onderzoek

In februari 2024 is een interdisciplinair onderzoek gestart, een samenwerking tussen het CTO en PraxisP. Dit project heeft als doel om de ontwikkeling van jonge nieuwkomers te onderzoeken op drie belangrijke gebieden:

1. psychosociaal welbevinden;
2. (meertalige) taalontwikkeling;
3. socioculturele integratie.

Deze drie domeinen vormen samen een ontwikkelingstriade, waarbij ze elkaar wederzijds beïnvloeden en ook worden beïnvloed door externe factoren, zoals de gezinssituatie en schoolse omgevingsfactoren.

Het onderzoek is opgedeeld in twee fasen. In de eerste fase wordt een grootschalige cross-sectionele studie uitgevoerd, waarbij op verschillende scholen data wordt verzameld over de drie domeinen van de ontwikkelingstriade. De analyses van deze data zullen inzicht geven in de onderlinge invloed tussen de domeinen en mogelijke prototypische profielen identificeren die de samenhang tussen deze domeinen weerspiegelen. Deze profielen zullen worden gecontextualiseerd binnen de bredere context van gezinsfunctioneren, migratiegeschiedenis, en de maatschappelijke en economische omstandigheden in de gastlanden. Op basis van de bevindingen uit deze fase wordt een observatie- en assessmentmatrix ontwikkeld, die gericht is op gebruik door scholen en hulpverleners. Deze matrix zal helpen bij het verkrijgen van een brede beeldvorming van de kindontwikkeling van jonge nieuwkomers, waarbij de drie domeinen in hun onderlinge samenhang worden geëvalueerd.

In de tweede fase van het onderzoek wordt een interventiestudie uitgevoerd, gebaseerd op de resultaten van de eerste fase. Deze studie zal bijdragen aan de evaluatie en de verdere onderbouwing van schoolgebaseerde collaboratieve zorg voor jonge nieuwkomers en hun gezinnen die door het Steunteam Vluchtelingen wordt aangeboden.

#### 4. Een voorbeeld uit de praktijk

Een lagere school contacteert het Steunteam Vluchtelingen omdat ze bezorgd zijn over één van hun leerlingen. Het gaat over Mohammed, een Somalische jongen van 9 jaar, die in het tweede leerjaar zit. De school heeft bezorgdheden rond het gedrag van Mohammed. Er ontstaat op de speelplaats voortdurend woede-uitbarstingen. Mohammed lijkt weinig aansluiting te vinden bij leeftijdsgenoten en ook de leerkracht geeft aan moeilijk contact met hem te kunnen maken. Op schools vlak maakt hij echter heel wat vooruitgang. Daarom wil de school vooral de boosheid en woede van Mohammed beter kunnen begrijpen om hem gepast te kunnen ondersteunen.

Papa komt alleen naar het eerste zorgnetwerk met de school en het steunteam. Ondanks dat papa de boosheid die de school benoemt niet herkent thuis, deelt hij de zorg dit beter te willen begrijpen. Hij vult aan dat Mohammed zich erg moeilijk kan uitdrukken in het Nederlands. Tijdens dit gesprek komen we meer te weten over het vluchtverhaal van het gezin. Mohammed verblijft sinds 2,5 jaar in België met zijn mama en zijn kleinere broer en zus. Papa is, na een periode van gezinsseparatie, herenigd met het gezin. Wanneer het Steunteam inbrengt dat veel gezinnen niet alleen stress ervaren tijdens de separatie maar dat ook de hereniging voor veel stress zorgt, begint papa hevig te knikken.

Doorheen de daaropvolgende gesprekken stijgt de bezorgdheid over de taalverwerving van Mohammed. Zowel papa als de school voelen dat hij erg moet zoeken naar zijn woorden en moeilijk spontaan taal kan produceren. Papa vertelt dat hij een groot verschil opmerkt met de andere kinderen in het gezin, zowel in het Somali als in het Nederlands. Het Steunteam stelt voor om een klasobservatie te organiseren en het CLB neemt de ALDeQ af in gesprek met de ouders. Op die manier kan meer informatie verkregen worden over de taalontwikkeling en taalverwerving van Mohammed in zijn moedertaal en in het Nederlands.

Wanneer de school in gesprek gaat met papa over het gedrag van Mohammed (omgaan met de woede, regels niet naleven, liegen, enz.) blijft papa in eerste instantie wat afstandelijk. Hij vertelt verschillende keren dat de school zijn zoon mag terechtwijzen en geeft verschillende keren aan dat hij zelf niet over de mogelijkheid beschikt om hier iets aan te veranderen. In het gesprek bedenken we een metafoor voor de situatie waarin Mohammed zich bevindt en waar ook papa veel erkenning uit haalt. Het lijkt wel alsof hij 's ochtends vertrekt uit zijn Somalische context, met eigen gewoontes en gebruiken en waar een bepaalde betekenis gegeven wordt aan regelgeving, gezag, straffen en belonen, enz., en dan op school terecht komt, waar een hele andere betekenis gegeven wordt aan deze concepten en waar er mogelijk hele andere gewoontes en gebruiken zijn. We voelen op die manier de verwarrende situatie waarin deze negenjarige jongen terechtgekomen is. Samen met het Steunteam spreken we af een gesprek te plannen

waarin samen met mama, papa en de leerkracht nagedacht wordt over welke boodschap iedereen samen aan deze jongen kan brengen.

## Referenties

- CTO (2022). “SOM-labo vluchtelingen”. Online raadpleegbaar op: <https://www.arts.kuleuven.be/cto/professionalisering/op-aanvraag/lopende-trajecten/traject-som>.
- Deruddere, N., N. Jans, P. Versteden & L. De Haene (2018). “Collaboratieve zorg op school voor vluchtelingenkinderen: exploratie van een pilootproject”. In: *TOKK*, 43 (3-4), p. 191-204.
- PraxisP (2024). “Collaboratieve zorg op school voor vluchtelingenkinderen en -jongeren en hun gezinnen”. Online raadpleegbaar op: <https://ppw.kuleuven.be/praxisp/hulpaanbod/transculturele-traumazorg-aan-vluchtelingen/collaboratieve-zorg>.

---

## Ronde 5

*Hans Hardeman (a) & Steven Delarue (b)*

*(a) Drongo platform voor meertaligheid*

*(b) Onderwijscentrum Gent*

Contact: [hansdubai@gmail.com](mailto:hansdubai@gmail.com)

[steven.delarue@stad.gent](mailto:steven.delarue@stad.gent)

## **De Videoroute Meertaligheid: met schoolteams aan de slag rond meertaligheid op school**

### **1. Inleiding**

Hoe kun je meertaligheid op een krachtige manier inzetten in je eigen school- en klascontext? Met die hoofdvraag ging in het najaar van 2022 het Nederlands-Vlaamse project *BeNeMinds* van start, waarvoor Onderwijscentrum Gent en Drongo platform voor meertaligheid de handen in elkaar sloegen, met Europese ondersteuning vanuit het Erasmus+-programma. Samen met tien Nederlandse en tien Gentse scholen uit het primair/basisonderwijs gingen we twee jaar lang op pad, waarbij diverse school- en werkbezoeken werden opgezet in Gent, Gouda, Den Haag en Amsterdam. Uit die bezoeken werd al snel duidelijk dat een positieve en krachtige rol voor meertaligheid op school geen grote omwenteling vereist. Kleine acties en initiatieven op de klasvloer leveren op de lange termijn vaak net een beter resultaat op, zeker als ze gepaard gaan



met gesprekken binnen het schoolteam en de ambitie om samen een schoolbrede visie op meertaligheid uit te werken.

Toen we met de deelnemende scholen in gesprek gingen over hoe alle inzichten uit het *BeNeMinds*-project het best gedeeld konden worden met andere scholen en geïnteresseerden, bleek video al snel het meest geschikte medium te zijn. Met video's kan je immers rechtstreeks laten zien welke kleine ingrepen voor een groot effect kunnen zorgen en kan je leraren en directies ook zelf aan het woord laten over hoe en waarom ze op een bepaalde manier aan de slag zijn gegaan. De zes video's die werden gemaakt, vormen samen de Videoroute Meertaligheid, die te consulteren is op [www.stad.gent/videoroutemeertaligheid](http://www.stad.gent/videoroutemeertaligheid) en [www.drongo.nl/artikelen/videoroute\\_meertaligheid](http://www.drongo.nl/artikelen/videoroute_meertaligheid).

## 2. Hoe ziet de Videoroute Meertaligheid eruit?

Als je de Videoroute Meertaligheid bekijkt, zal je meteen zien dat er meer in zit dan enkel zes video's, en dat is een doelbewuste keuze. We haalden het eerder immers al aan: acties op de school- en klasvloer leveren niet vanzelf een krachtige schoolbrede visie op meertaligheid op. Dat vergt net veel gesprek, discussie en uitwisseling binnen het schoolteam. Om ook dat gesprek te faciliteren, hebben we bij alle video's (behalve de introvideo) ondersteunende gespreksleidraden ontwikkeld, die helpen om het gesprek over de video's te stroomlijnen, de inhoud van de video's te koppelen aan wat nu al op de school gebeurt, en de stap te zetten naar concrete acties in de eigen klas of school.

In de zes video's komen volgende thema's aan bod:

- thuistalen als rijke bron;
- spreekkansen creëren in meertalige klassen;
- technieken en materialen in de meertalige klas;
- samenwerken met meertalige ouders;
- de stem van de leerling;
- werken aan een schoolbrede visie op meertaligheid.

Die thema's werden samen met de deelnemende scholen vastgelegd en stemmen overeen met de onderwerpen die tijdens de scholenbezoeken in het *BeNeMinds*-project het meest waren blijven hangen. In elk van de video's zie je concrete praktijken uit deelnemende Gentse en Nederlandse scholen.

Bij de Videoroute is ook een handleiding ontwikkeld, vol met tips & tricks voor begeleiders die met het materiaal aan de slag gaan. Dat kan een teamlid of directielid binnen de school zijn, maar evengoed een externe trainer of pedagogisch begeleider. Het materiaal is ontwikkeld met het oog op gebruik door directies en schoolteams in

het basisonderwijs, maar is zeker ook inzetbaar in nascholingen, in lerarenopleidingen, binnen pabo's, bij opleidingen voor intern of ambulant begeleiders, enz.

### 3. Hoe kun je met de Videoroute Meertaligheid aan de slag?

Belangrijk om mee te geven bij de Videoroute is dat er niet één vaste weg is die je bij de inzet van het videomateriaal moet volgen. De *visual* (zie: Figuur 1) die we bij de Videoroute hebben ontwikkeld, geeft dat ook aan: je kunt gerust een andere afslag kiezen, ergens halt houden of omdraaien en even terugkeren. De volgorde waarin je de video's inzet, is met andere woorden volledig vrij. We hebben de video's in een voor ons logische volgorde opgelijst, waarbij we met de introvideo – een kort filmpje dat een aantal kernboodschappen bundelt – starten en eindigen met de langere en inhoudelijk diepgaandere video over visie en beleid ontwikkelen. De trajecten die we met dit materiaal al in scholen hebben gelopen, lieten zien dat de ideale volgorde van school tot school anders kan zijn. Het kan ook nuttig zijn om er nu en dan één filmpje uit te pikken en te bespreken, zonder per se het hele traject te doorlopen. Die keuze is volledig aan de begeleider en het schoolteam.



Figuur 1 – Videoroute Meertaligheid.

### 4. Naar de toekomst

Uiteraard zijn er met betrekking tot meertaligheid in het onderwijs nog veel meer thema's denkbaar waarrond video's zouden kunnen worden ontwikkeld. Het is dan ook onze ambitie om deze Videoroute op termijn verder uit te breiden met nieuwe video's en gespreksleidraden. Bovendien is er ook vanuit het secundair (voortgezet) onderwijs vraag naar dergelijk materiaal. Daarvoor zullen we bekijken of (sommige van) deze video's ook inzetbaar zijn in secundaire scholen, eventueel met een aangepaste gespreksleidraad.

## Ronde 6

*Els Plessers & Liesbet Moeyaert*  
*Erasmushogeschool Brussel*  
Contact: *els.plessers@ehb.be*  
*liesbet.moeyaert@ehb.be*

### Inspelen op talige uitdagingen in de grootstad

#### 1. Aanleiding

Bij de Educatieve Bachelor Kleuteronderwijs van de Erasmushogeschool Brussel willen we de studenten voorbereiden op de complexe grootstedelijke realiteit waarin ze zullen werken.

Het stijgende aantal kinderen dat thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt vergt een didactische aanpak die ruimte creëert voor taalontwikkeling in het Nederlands (en voor sommige leerlingen zelfs taalverwerving van het Nederlands). Ook in de communicatie tussen de school en de thuisomgeving hebben zich een aantal veranderingen voorgedaan als gevolg van maatschappelijke ontwikkelingen. We willen onze studenten leren omgaan met de (talige) uitdagingen van de grootstad: superdiversiteit, meertaligheid, thuistaal versus schooltaal, kansrijk versus kansarm, (laag)geletterdheid, enz. Binnen de taalgerichte opleidingsonderdelen vernieuwen we voortdurend onze aanpak om studenten taalcompetent, open, kritisch en leerbereid aan de start te brengen.

8

#### 2. Taalcompetenties van toekomstige kleuterleraren in een grootstedelijke context

In de publicatie ‘De taalcompetente leraar’ van de Taalunie lezen we: “In Vlaanderen zijn sinds het schooljaar 2019-2020 de nieuwe basiscompetenties van de leraren van kracht. Deze wettelijke kaders beschrijven de vakinhoudelijke, vakdidactische, pedagogische en professionele bekwaamheden waaraan elke leraar moet voldoen. Wat daarbij opvalt, is dat veel van die bekwaamheden expliciet talig zijn of een beroep doen op de taalcompetenties van de leraar. Meer nog: de verwevenheid van taal met didactisch, pedagogisch en professioneel handelen blijkt sterker dan ooit tevoren”. De taalcompetenties die de Taalunie in deze publicatie formuleert, zijn dan ook een heel nuttige aanvulling op de basiscompetenties en helpen ons om gericht aan de slag te gaan in de lerarenopleiding.

Van alle taalcompetenties die in deze publicatie worden opgesomd, blijken er enkele voor onze studenten bijzonder uitdagend te zijn. Dit heeft te maken met het feit dat wij hen opleiden om te gaan lesgeven in een grootstedelijke context en hen daar van bij het begin van hun traject in onderdompelen. Zo is er het taalontwikkelen en gedifferentieerd lesgeven aan zeer taalgemengde kleutergroepen, met het bieden van passend taalaanbod, voldoende interactiekansen en feedback. Daarnaast is er de communicatie met een heel diverse oudergroep, zowel qua taal als qua geletterdheid en sociaal-economische status, wat zorgt voor extra uitdagingen op het vlak van het communiceren met en het betrekken van ouders. Ten slotte is er – misschien vooral in Brussel – de taalvaardigheid en -kennis in/van het Nederlands van studenten zelf, waaraan we tijdens de opleiding werken en die zij later ook als leraar moeten blijven ontwikkelen.

### 3. Ontwikkeling van taalcompetenties van kleuterleraren

Om tot de ontwikkeling van deze taalcompetenties te komen, zetten we in op:

- omgaan met talige diversiteit en het stimuleren van de taalontwikkeling van alle kleuters;
- communiceren en samenwerken met een talig diverse oudergroep;
- reflecteren over de eigen (meer)talige situatie en het toewerken naar het vereiste niveau Nederlands voor opleiding en beroep.

#### *3.1 Omgaan met talige diversiteit en de taalontwikkeling van alle kleuters stimuleren*

Binnen de opleidingsonderdelen vakdidactiek Nederlands voor het kleuteronderwijs baseren we ons daarbij op recente wetenschappelijke inzichten zoals de zeven didactische principes voor hedendaags, uitdagend en taalkrachtig kleuteronderwijs (Schiepers e.a. 2024).

Hierbij komen de taalcompetenties in verband met interactie (1), formuleren (2), uitleg geven (3), taalsteun bieden (4) en talig geschikt lesmateriaal bieden (5) aan bod.

#### *3.2 Communiceren en samenwerken met een talig diverse oudergroep*

Bij het communiceren en samenwerken met een talig diverse oudergroep zetten we in op zowel taal als op het geletterdheidsniveau, met het oog op het ondersteunen van de taalontwikkeling thuis (van der Pluijm 2022).

Hierbij komen vooral de taalcompetenties in verband met interactie (1) en formuleren (2) voor volwassenen aan bod.

### *3.3 Reflecteren over de eigen (meer)talige situatie en toewerken naar het vereiste niveau Nederlands voor opleiding en beroep*

Hierbij komt vooral de competentie in verband met eigen taalcompetenties blijvend ontwikkelen (6) aan bod.

## **4. Hoe ziet dat eruit in de praktijk?**

We bieden opleidingsonderdelen aan waarbinnen studenten op verschillende manieren kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes ontwikkelen. Het gaat om:

- hoor- en werkcolleges in verband met taalontwikkeling en didactiek Nederlands (thuis taal en niet-thuis taal), over de drie deeltrajecten heen (zie: Schiepers e.a. 2024);
- stages met opbouwend aandacht voor en oefening op het begeleiden van talige activiteiten, taalontwikkeld lesgeven in alle domeinen en taal de hele dag (bijvoorbeeld: bij routines);
- het opleidingsonderdeel ‘Talige uitdagingen in de grootstad’, waarbij studenten diepere inzichten verwerven in meertaligheid, de tegenstelling kansarm-kansrijk, thuis taal-schooltaal, (laag)geletterdheid en talige diversiteit, en kennismaken met organisaties die Brusselse scholen ondersteunen op het vlak van taal en ouderbetrokkenheid, zoals het Onderwijscentrum Brussel, Foyer en Ligo Brusselleer.

Naast stagelessen, talige speelplekken en activiteiten zijn er doorheen de opleiding verschillende opdrachten in verband met taalontwikkeling en taalonderwijs, zoals analyses van talige interacties met video coaching, kijkwijzers in verband met taaldidactiek, het talenportret van kleuter en gezin, en een observatie-instrument over omgaan met taaldiversiteit in de stageschool.

Bij alle studenten is er aandacht voor het verwerven van academisch Nederlands tijdens alle lessen en voor studenten die hun eigen taalvaardigheid Nederlands moeten verbeteren is er, naast het verplichte remediëringstraject, taalondersteuning via verschillende kanalen. We leggen de lat hoog voor Nederlands, omdat leraren nu eenmaal taal aanleren aan kinderen, bij uitstek in de Brusselse context waar kinderen vaak alleen op school het Nederlands horen. We wijzen hen op het belang van het blijvend verder ontwikkelen van hun taalvaardigheid Nederlands en bieden daarvoor een stimulerende leeromgeving aan. Tegelijk waarderen we het meertalige repertoire van de studenten, dat een troef is in hun contacten met ouders en partners in en om de school.

Drie projecten waaraan studenten participeren binnen de opleiding willen we tijdens onze presentatie op de HSN-conferentie in de kijker zetten, omwille van hun verwevenheid met de (Brusselse) grootstedelijke context.

1. Het project ‘Vertellen in de grootstad’

Studenten kunnen ervaren wat het kan betekenen om hun eigen meertaligheid in te zetten als troef, door te vertellen in duo’s, in het Nederlands en in een andere taal. De studenten bereiden op school, gedurende een aantal werkcolleges, verhalen voor die ze in een Brusselse bibliotheek gaan vertellen aan diverse kleutergroepen. Dit is bij uitstek een moment voor meertalige studenten om hun meertaligheid positief te ervaren en om te zien welk effect zowel het tweetalig vertellen als de interactie over meertalig opgroeien bij de kleuters heeft.

2. Het project ‘Boekenbende aan Huis’ van de Brusselse bibliotheken

Studenten gaan vijf keer bij een Brusselse kleuter thuis voorlezen, betrekken ouders daarbij en bezoeken met het gezin de bibliotheek in hun buurt. Ze leren hierbij de thuissituatie van een Brusselse kleuter kennen, gaan in interactie met meertalige, vaak laaggeletterde en/of kortgeschoolde ouders, en bouwen een band op met het gezin. Veel studenten beginnen met een klein hartje aan dit project en geven achteraf aan een evolutie te hebben doorgemaakt (bijvoorbeeld op het vlak van contact leggen met ouders, een onbekende Brusselse wijk verkennen) en in de interactie met het kind een groeiproces te hebben vastgesteld. Daarnaast beleven ze meestal erg prettige en leerrijke momenten, samen met het gezin.

3. Het project ‘Taalbende aan Huis’

Dit project hebben we zelf in het leven geroepen als opvolger voor ‘de Boekenbende’ om de studenten de kans te geven om het contact en de interactie met kinderen en ouders thuis te verdiepen. Een halfjaar na de Boekenbende gaan ze opnieuw vijf keer naar hetzelfde gezin om de talige interactie in de thuistaal tussen ouder en kind te stimuleren bij dagelijkse activiteiten. Het idee voor dit project hebben we opgedaan bij Martine van der Pluijm van Hogeschool Rotterdam. In haar eerste project ‘Thuis in Taal’ (van der Pluijm 2022) werkte zij een methodiek uit voor een intensieve samenwerking tussen leerkracht en ouders. In haar volgende, lopende project ‘Maatwerk’ zet ze in op taalstimulering thuis. Na de Boekenbende, die vooral gericht is op het binnenbrengen van boeken bij gezinnen die minder vertrouwd zijn met (voor)lezen, krijgen studenten met de Taalbende meer zicht op talige interacties thuis en oefenen ze taalontwikkende interactievaardigheden met kinderen in de thuiscontext. Ze betrekken de ouders actief bij die interactie terwijl ze aansluiten bij dagelijkse activiteiten als koken of de was opvouwen en gaan ook met de ouders gesprekken aan over het belang van rijke interacties in de thuistaal.

Wij zijn voortdurend op zoek naar wetenschappelijke inzichten en vernieuwende methodieken om de taalcompetenties die onze studenten in de grootstedelijke context nodig hebben, te ontwikkelen tijdens de opleiding, en willen hier graag over in gesprek gaan tijdens onze sessie.

## 5. Vraag voor publiek

Welke taalcompetenties moeten (kleuter)leerkrachten in een grootstedelijke context extra ontwikkelen en welke aanpakken werken om studenten van de lerarenopleiding daarin te trainen?

### Referenties

- Rukkink, R. & R. Oostdam (red.) (2016). *Onderwijs en opvoeding in een stedelijke context. Van startbekwaam naar stadsbekwaam*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Schiepers, M. e.a. (2024). *Boordevol taal. Didactiek Nederlands voor het kleuteronderwijs*. Gent: OWL Press.
- Van der Pluijm, M. (2022). *Thuis in Taal. Samenwerken met alle ouders aan de taalontwikkeling van hun jonge kinderen*. Leiden: Tutti.
- Vanhooren, S. & L. Wulftange (2020). 'De taalcompetente leraar. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.





# 9. Digitale geletterdheid & didactiek

*Stroomleiders*

*Karolien Vertriest (GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap)  
Jeroen Clemens (Zelfstandig adviseur)*

9

*Emmy Stevens  
Tilburg University  
Contact: e.a.stevens@tilburguniversity.edu*

## **Bewust digitaal geletterd: hoe om te gaan met generatieve AI bij het schoolvak Nederlands?**

### **1. Inleiding**

Docenten Nederlands werden twee jaar geleden geconfronteerd met de komst van generatieve AI, met ChatGPT als bekendste voorbeeld. Het werd meteen een onderwerp van gesprek en direct waren er zorgen over de gevolgen van generatieve AI voor de taalvaardigheid van leerlingen. Digitale media en digitale vaardigheden speelden al een grote rol in het schoolvak Nederlands en de komst van generatieve AI onderstreept nogmaals het belang van digitale geletterdheid. Door het talige aspect van generatieve AI is er bij uitstek een rol weggelegd voor docenten Nederlands om met hun leerlingen aan het verantwoord gebruik van deze technologie te werken. Ook de presentatie van de vakoverstijgende conceptkerndoelen voor digitale geletterdheid door SLO (2024), eerder dit jaar, benadrukt het belang van digitale vaardigheden. Deze kerndoelen kunnen docenten handvatten bieden in het ontwikkelen van de digitale vaardigheden van hun leerlingen.

In de voorbijgaande twee schooljaren hebben docenten Nederlands in hun onderwijspraktijk uiteraard al volop te maken gehad met generatieve AI. In mijn presentatie op de HSN-conferentie wordt verslag gedaan van onderzoek naar de ervaringen van docenten Nederlands en hun opvattingen ten aanzien van het gebruik van generatieve AI in het schoolvak. Docenten Nederlands kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het ontwikkelen van de leesvaardigheden, schrijfvaardigheden en kritische denkvaardigheden die leerlingen nodig hebben om op een bewuste wijze met generatieve AI om te gaan en de technologie kritisch te beschouwen. Het is daarom van belang om inzicht te krijgen in de opvattingen van deze docenten, omdat deze opvattingen mede bepalen hoe zij nu en in de toekomst met generatieve AI omgaan in hun onderwijs.

### **2. Opvattingen ten aanzien van generatieve AI**

Over opvattingen van docenten ten aanzien van het gebruik van generatieve AI in het taalonderwijs is inmiddels het een en ander bekend. Zo laten Moorhouse & Kohnke (2024) zien dat lerarenopleiders Engels als tweede taal mogelijkheden zien voor het

taalonderwijs, zeker als studenten opgeleid worden in verantwoord en kritisch gebruik van generatieve AI. Daarnaast verwachten ze verschillende problemen, zoals hun eigen onwennigheid met het gebruik van generatieve AI en fraude die er door studenten mee gepleegd kan worden. In een vergelijkbare studie (Barrett & Pack 2023) zijn docenten Engels als tweede taal bevroegd naar hun opvattingen over het gebruik van generatieve AI voor het schrijven van teksten. Docenten stonden positiever tegenover het gebruik van generatieve AI door studenten in de beginfasen van het schrijfproces (bijvoorbeeld voor het genereren van ideeën of een schrijfplan), maar staan veel minder positief tegenover het gebruik in latere fasen van het schrijfproces. Bovendien vonden docenten dat studenten eerst zelf vaardige schrijvers moeten worden, alvorens ze gebruik zouden mogen maken van generatieve AI.

De bovenstaande twee studies richtten zich op vreemdetalenonderwijs aan universiteiten. Over de opvattingen van docenten in het eerstetaalonderwijs weten we nog maar weinig, laat staan in de context van het middelbaar onderwijs. Het is echter waardevol om ook meer te weten te komen over de opvattingen van docenten Nederlands die lesgeven op Nederlandse middelbare scholen. Omdat het vreemdetalenonderwijs een ander karakter heeft dan het taalonderwijs in het schoolvak Nederlands, kunnen we er niet zonder meer vanuit gaan dat de opvattingen van docenten vreemde talen gelijk zijn aan die van docenten Nederlands. Door het unieke perspectief van docenten Nederlands in kaart te brengen, kunnen er in een later stadium leermiddelen ontwikkeld worden die zo goed mogelijk aansluiten op hun onderwijspraktijk. Hierbij valt te denken aan lesmateriaal waarin AI-geletterdheid geïntegreerd wordt in lees- en schrijfonderwijs.

### 3. Surveyonderzoek

Om inzicht te krijgen in de opvattingen van docenten Nederlands ten aanzien van het gebruik van generatieve AI in het schoolvak, is een surveyonderzoek uitgevoerd in de eerste helft van 2024. Tussen februari en april is een vragenlijst verspreid onder een representatieve steekproef van 168 middelbare scholen in Nederland. Docenten die lesgaven aan vmbo, havo en vwo werden uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. In totaal hebben 124 docenten van 62 verschillende scholen (37% van het totaal aangeschreven scholen) de vragenlijst ingevuld. In de vragenlijst kwamen achterenvolgens de volgende onderwerpen aan bod:

1. eigen gebruik van generatieve AI;
2. stand van zaken op scholen (o.a. toetsing, schoolbeleid en gebruik door leerlingen);
3. acceptatie van generatieve AI;
4. mogelijkheden en beperkingen voor de implementatie van generatieve AI in het schoolvak;

5. zorgen over problematische aspecten van generatieve AI (o.a. schendingen van het auteursrecht en de afhankelijkheid van grote technologiebedrijven).

De resultaten uit de vragenlijst lieten significante verschillen zien tussen vmbo en havo/vwo. Zo wordt op havo-/vwo-scholen meer over generatieve AI gesproken en rapporteren docenten dat leerlingen het vaker gebruiken. Om een beter beeld te krijgen van de oorzaken voor deze waargenomen verschillen, is een focusgroepinterview met een groep vmbo-docenten en met een groep havo/vwo-docenten afgenomen. Verder stond in de twee interviews de implementatie van generatieve AI in het schoolvak Nederlands centraal. De docenten kregen twee vignetten voorgelegd. In het eerste vignet besteedt een fictieve docent Nederlands in een les taalbeschouwing voor de onderbouw aandacht aan generatieve AI. In het tweede vignet gaat het om een literatuurles waarin generatieve AI centraal staat, ook voor de onderbouw.

De twee vignetten die gebruikt zijn in de focusgroepinterviews verbinden inzichten uit de taal- en letterkunde over generatieve AI met twee domeinen uit het schoolvak Nederlands. Deze inzichten over de verschillen tussen taal, geproduceerd door mensen en computers (taalkunde) en de manier waarop verhalen over technologie en AI onze omgang met AI sturen (letterkunde) kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan het ontwikkelen van AI-geletterdheid (Stevens 2024). Bovendien vormen deze inzichten een mooie verbinding tussen de vakdidactiek en digitale geletterdheid, en sluiten ze goed aan bij de conceptkerndoelen voor zowel digitale geletterdheid als voor Nederlands. In het voorgestelde curriculum voor het schoolvak Nederlands krijgen taal- en letterkundige onderwerpen een prominentere plek dan voorheen, en is er meer aandacht voor domeinintegratie. De twee vignetten passen goed in die nieuwe benadering voor het schoolvak. In de twee focusgroepen werden de mogelijkheden voor het gebruik van deze vignetten besproken en kwam ook ter sprake welke uitdagingen docenten hierbij verwachten tegen te komen.

#### 4. Conclusie

Het onderzoek naar de opvattingen van docenten Nederlands levert waardevolle inzichten op die gebruikt kunnen worden om effectieve leermiddelen over generatieve AI te ontwikkelen. Er zijn binnen verschillende domeinen van het schoolvak allerlei mogelijkheden om generatieve AI kritisch te beschouwen. De aandacht die er in het nieuwe curriculum van het schoolvak Nederlands is voor bewuste geletterdheid (Bax e.a. 2021), moet nadrukkelijk ook gelden voor de omgang met digitale media en generatieve AI. In een wereld die gedomineerd wordt door digitale media biedt het schoolvak Nederlands een onmisbare basis voor het ontwikkelen van de kennis, vaardigheden en kritische reflectie die nodig zijn om hier effectief in te navigeren.

## Referenties

- Barrett, A. & A. Pack (2023). “Not quite eye to A.I.: Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process”. In: *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 (59). Online raadpleegbaar op: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-023-00427-0>.
- Bax, S., P.A. Coppen, J. Evers-Vermeul, K. de Glopper, M. van Herten, E. Mantingh, M. van Oostendorp & S. Voorst (2021). “Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten”. In: *Neerlandistiek: online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2021/03/bewuste-geletterdheid-in-perspectief>.
- Moorhouse, B. & L. Kohnke (2024). “The effects of generative AI on initial language teacher education: The perceptions of teacher educators”. In: *System*, 122. Online raadpleegbaar op: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X24000721>.
- SLO (2024). ‘Conceptkerndoelen burgerschap en digitale geletterdheid’. Online raadpleegbaar op: [https://slo-kerndoelen.files.svdcdn.com/production/uploads/assets/updates/DEF\\_kerndoelenboekje\\_BU\\_DG.pdf?dm=1709640714](https://slo-kerndoelen.files.svdcdn.com/production/uploads/assets/updates/DEF_kerndoelenboekje_BU_DG.pdf?dm=1709640714).
- Stevens, E. (2024). ‘Bewuste digitale geletterdheid in het onderwijs: Taalmodellen onder de loep’. In: WODN. *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2024/03/bewuste-digitale-geletterdheid-in-het-onderwijs-taalmodellen-onder-de-loep>.

Griet Bogaert  
 Hogeschool West-Vlaanderen  
 Contact: [Griet.bogaert@howest.be](mailto:Griet.bogaert@howest.be)

## Digitale didactiek in de taalles. Hoe? Zo!

### 1. Inleiding

In het huidige onderwijslandschap, waarin technologie steeds prominenter aanwezig is, zijn de vragen rondom de inzet ervan belangrijker dan ooit. In deze sessie rond digitale didactiek staat het gebruik van technologie in de taalles centraal. Digitalisering kan een meerwaarde zijn, maar het moet op een doordachte manier gebeuren om daad-

werkelijk het leerproces te versterken. De uitdagingen zijn duidelijk: wanneer zet je technologie in en hoe zorgt deze voor een transformatie van je les? Welke *tools* kunnen een waardevolle aanvulling zijn op je bestaande didactiek? Deze sessie biedt concrete antwoorden en praktische voorbeelden.

## 2. De basis: doel boven *tool*

Een cruciale boodschap die als een rode draad door de sessie loopt, is het principe ‘doel boven *tool*’. Het is verleidelijk om mee te gaan in de nieuwste technologische snufjes, maar het is essentieel om steeds te vertrekken vanuit de leerdoelen. Technologie is geen doel op zich, maar een middel om het leren te ondersteunen en te verbeteren. Om de juiste keuzes te maken bij het inzetten van technologie, is het nuttig om enkele kernvragen te stellen.

- *Draagt de inzet van technologie bij aan het leren? Zorgt de tool voor een krachtige(re) didactiek?*  
Vertrek steeds vanuit je (leer)doelen en niet vanuit een *tool*. Zo gebruik je *Mentimeter* bijvoorbeeld om voorkennis te activeren bij de volledige groep en niet omdat je dan zo'n mooi woordwolkje krijgt. *Kahoot!* gebruik je om het begrip te checken van alle leerlingen en niet omwille van het spelelement. Kun je hetzelfde – of een beter – effect bekomen zonder digitale *tool*? Laat die technologische snufjes dan maar achterwege. Gebruik dan gerust nog steeds pen en papier, stift (of krijt) en bord.
- *Bespaart de tool je tijd? Is de toepassing vlot in gebruik voor jou en je leerlingen?*  
Het is belangrijk dat je snel en zonder al te veel omwegen aan de slag kunt met een bepaalde toepassing. Evengoed moeten je leerlingen er vlot mee aan de slag kunnen. *Tools* als *Classroomscreen* of *Learning Apps* wijzen zichzelf grotendeels uit. Leerlingen hebben meestal geen extra instructie nodig om een *Form* in te vullen of aan een *LessonUp* deel te nemen. Gebruiksgemak betekent dat je kunt focussen op de inhoud, eerder dan op de complexiteit van de *tool*. Uiteraard vergt het voor sommige toepassingen tijd om ermee te leren werken. Zo kan een eerste keer inloggen op een platform tijdrovend zijn. Maar als de *tool* regelmatig in de les ingezet wordt, dan is het zinvol om hierin te investeren. Leren werken met technologie is trouwens ook een zinvolle *skill*, dus soms kan dit zelfs een doel op zich zijn.
- *Kun je met de tool iets doen dat zonder onmogelijk zou zijn? Biedt de technologie iets extra?*  
Met technologie kun je zaken doen die je zonder niet kunt doen. Een video kan jouw uitleg over de Eerste Wereldoorlog veel concreter maken. Door online samen te werken in *Teams* vermijd je zinloze verplaatsingen. Met digitale oefeningen in *Bookwidgets* kun je het leerproces sneller bijsturen. *Virtual Reality* laat je plaatsen verkennen waar je *in real life* wellicht nooit zal belanden.

- *Waarborgt de tool de privacy? Is de toepassing toegankelijk en inclusief voor iedereen?* Denk na over hoe je technologie op een eerlijke en respectvolle manier kunt gebruiken. Zorg ervoor dat de privacy van de studenten wordt gerespecteerd bij het verzamelen en gebruiken van gegevens. Laat leerlingen geen persoonlijke gegevens te grabbel gooien op een *Padlet* of een *Miro*. Zorg ervoor dat technologie toegankelijk is voor alle leerlingen. Zo zijn er schermlezers en kleurenfilters voor leerlingen met visuele beperkingen. Technologie zorgt er dan voor dat je inclusief kunt ontwerpen. Toegankelijkheid verhogen doe je ook door digitale skills verder te ontwikkelen. Het middel wordt dan het doel. Je kunt leerlingen laten samenwerken in *OneDrive* of *Google Drive* om coöperatieve vaardigheden in te oefenen, maar evengoed om digitale vaardigheden aan te scherpen en het bijvoorbeeld te hebben over verantwoord online gedrag.



Figuur 1 – Kernvragen (Bogaert & Schroeven 2024).

### 3. Waarom technologie inzetten in de taalles?

Technologie kan de betrokkenheid en de motivatie van leerlingen vergroten. Denk aan digitale *tools* die realtime feedback geven of samenwerking tussen leerlingen bevorderen. Door technologie slim in te zetten, kan je bijvoorbeeld moeilijke lezers ondersteunen, schrijfoefeningen laten verbeteren met behulp van AI en de zelfstandigheid van leerlingen vergroten. Maar de vraag blijft: welke technologie past het beste bij je doelen?

Bij de keuze voor technologie is het essentieel dat je je niet laat verleiden door de nieuwste gadgets, maar dat je stilstaat bij het effect op het leren. We bekijken enkele ni-

veaus van technologische inzet: van eenvoudige vervanging van bestaande middelen tot het herdefiniëren van leeractiviteiten die zonder technologie niet mogelijk zouden zijn.

Zo kun je leerlingen, in plaats van een papieren werkboek, een PDF-versie geven van een lees- en schrijfpdracht op hun tablet of laptop. De technologie vervangt een anaaloog leermiddel zonder dat de leeractiviteit verandert. In een volgend niveau gebruiken leerlingen een digitale tekstverwerker (zoals *Google Docs* of *Microsoft Word*) om een tekst te schrijven. De software biedt automatische spelling- en grammaticaconrole, die directe feedback geeft op fouten. De technologie biedt hier een functionele verbetering, waardoor de schrijftaak effectiever wordt zonder de structuur van de activiteit drastisch te veranderen. Een stapje verder: leerlingen werken samen in realtime aan een gezamenlijk verhaal via een collaboratieve *tool*. Ze kunnen tegelijkertijd schrijven, ideeën delen en elkaars tekst bewerken. De leraar geeft via opmerkingen en suggesties feedback gedurende het schrijfproces. Hier zien we dat technologie verandering teweegbrengt. In plaats van individueel te schrijven, werken de leerlingen samen in een digitale omgeving, wat de samenwerking en het schrijfproces dynamischer maakt. Als we er, ten slotte, een laag generatieve AI over gieten, dan her- en erkennen we het transformatieve karakter van technologie en hoe die volledig nieuwe taken mogelijk maakt.

#### 4. Terug naar de klas met een bruikbaar kader

Technologie biedt ongekende mogelijkheden om het taalonderwijs te verrijken, te versterken en zelfs te transformeren. Door doordacht en doelgericht digitale *tools* in te zetten, kunnen we leerlingen beter ondersteunen in hun taalontwikkeling en voorbereiden op een steeds digitaal wordende wereld. Dit vraagt een kritische houding van de leerkracht en de bereidheid om te blijven leren en experimenteren. In deze sessie staat dat proces centraal. Samen ontdekken we hoe technologie kan bijdragen aan beter onderwijs, zonder de kern – het leren van de leerling – uit het oog te verliezen.

Tijdens de sessie verkennen we diverse concrete toepassingen van technologie in het taalonderwijs. Je krijgt geen uitputtende *toolbox* of een *one-size-fits-all* oplossing, maar een kader om weloverwogen keuzes te maken. Je wordt uitgenodigd om samen te verkennen, te experimenteren en ervaringen uit te wisselen. Of je nu een beginner bent op het gebied van digitale *tools* of al enige ervaring hebt, de sessie biedt voor elk wat wils. Zo bouwen we aan een taalonderwijs dat de kracht van technologie benut om alle leerlingen effectief te betrekken en hun taalvaardigheden naar een hoger niveau te tillen.

#### Referenties

Bogaert, G. & M. Schroeven (2024). *Digitale didactiek. Hoe? Zo!: 30 manieren om je lespraktijk te versterken met technologie*. Leuven: LannooCampus.



## Ronde 3

Jeroen Heremans

Berthoutinstituut – Klein Seminarie, Mechelen / Geek My Class

Contact: [www.geekmyclass.be](http://www.geekmyclass.be)

### Podcasts inzetten in de klas

#### 1. Inleiding

Uit cijfers blijkt dat er ook in de Lage Landen door veel jongeren naar podcasts geluisterd wordt. Zelfs niet uitsluitend in het Nederlands. Waarom zou je podcasts dan niet introduceren in de klas? Je kunt bijvoorbeeld een leerstofonderdeel in de vorm van een podcast aanbieden, maar waarom zou je jouw leerlingen geen podcast laten maken in plaats van een klassieke presentatie?

#### 2. Wat is een podcast?

Een podcast is radio op maat die online te raadplegen is. Je luistert naar een aflevering rond een thema dat je aanspreekt op een moment dat het jou uitkomt. De structuur van een podcast ligt niet vast. Er zijn verschillende manieren om een verhaal in een podcast te vertellen.

##### 2.1 Welke soorten podcasts bestaan er?

- tafelgesprek;
- (straat)interview;
- reportage;
- *true crime*;
- onderzoeksjournalistiek;
- hoorspel;
- ...

##### 2.2 Wat heb je nodig om een podcast te maken?

Om een podcast te maken, heb je een eigen verhaal nodig en materiaal om alles op te nemen (een microfoon met opnameapparatuur of je smartphone). Als je jouw podcast voor een breed publiek beschikbaar wilt maken, heb je ook een platform nodig om je podcast online te zetten.

### 2.3 Wat zit er allemaal in een goede podcast?

Een goede podcast maakt gebruik van een herkenbaar deuntje als intro (en outro). Als het gaat over een reeks dan is het leuker als elke aflevering op dezelfde manier is opgebouwd (denk aan intro, outro en tussendoortjes).

Een goede podcast heeft een herkenbare structuur:

- intro / smaakmaker (met eventuele passende muziek);
- voorstelling stemmen;
- gesprek;
- (eventueel luisterfragment);
- (tussendoortjes);
- gesprek (vervolg);
- outro (met eventuele passende muziek).

## 3. Hoe maak je een podcast met leerlingen in de klas?

Het maken van een podcast verloopt in drie grote stappen. Het is belangrijk dat je vooraf bepaalt wat de bedoeling is van de podcast. Ga je een tafelgesprek opnemen of ga je een reportage in elkaar boksen? Die twee soorten podcast hebben een ander scenario nodig en dus een andere voorbereiding. Als je zou kiezen om een hoorspel te maken, zal je het opnieuw totaal anders moeten aanpakken.

Let goed op! Het allerbelangrijkste struikelblok bij podcasts is de kwaliteit van het geluid. Zorg dus voor een ruimte die je stil kan maken of bouw een *voice booth*, waardoor je storende geluiden makkelijker kan wegfilteren.

### 3.1 Voorbereiding

- *Werk met een duidelijk scenario*  
Als je er bijvoorbeeld voor kiest om een tafelgesprek te organiseren rond een bepaald onderwerp, dan heb je een andere voorbereiding nodig dan wanneer je een hoorspel wilt maken met je leerlingen. Het is belangrijk voor je leerlingen dat ze weten welke onderdelen ze moeten voorbereiden om een goede podcast te maken. In het geval van het tafelgesprek zal er bijvoorbeeld een stap zijn rond het voorbereiden van goede vragen, terwijl het hoorspel zeker een aparte stap nodig heeft voor de achtergrondgeluiden. De verschillende sjablonen helpen je leerlingen om alles goed uit te werken.
- *Bouw alles op in verschillende stappen*  
Wanneer je bijvoorbeeld kiest voor het sjabloon van onderzoeksjournalistiek, dan

wil je wellicht aan het begin van je podcast een algemene uitleg. Een volgend onderdeel in je podcast zou dan een expert aan het woord kunnen zijn. Voor leerlingen is het belangrijk dat ze het grote plaatje niet uit het oog verliezen. Als leerkracht is het daarom belangrijk dat je je leerlingen een houvast geeft om elk onderdeel goed te kunnen voorbereiden. Met een checklist heb je bovendien ook een handige manier om snel te controleren of alles in orde is.

- *Verdeel je klas in zones* (opname, voorbereiding, technische ruimte, enz.)  
Net als bij de verschillende stappen in de voorbereiding, kan het erg handig zijn om duidelijke zones af te bakken in je klas. Wanneer je verschillende werkbladen op verschillende kleuren papier afdruckt, kan je in één oogopslag zien met welk onderdeel een groepje leerlingen bezig is. Als je dan nog zorgt voor een duidelijke rolverdeling (bv. verantwoordelijke voor de opname, verantwoordelijke voor het uitschrijven van de voorbereiding, enz.), dan weten alle leerlingen ook duidelijk wat van hen verwacht wordt.

### 3.2 Opname

- Maak goede afspraken voor de opnamestudio met je leerlingen qua timing en planning.
- Denk er ook aan dat je opnames op locatie kunt maken. Vergeet dan zeker niet te checken of je al het materiaal bij hebt om een opname te maken.
- Zorg voor een checklist voor het materiaal, zodat de leerlingen weten dat ze alles bij de hand hebben.
- Zorg ervoor dat je leerlingen een soundcheck doen vooraleer ze beginnen opnemen.
- Zorg ervoor dat je leerlingen al hun opnames (en bestanden) duidelijk labelen. Het zorgt voor minder frustraties tijdens het monteren.

### 3.3 Montage

- De sjablonen geven je een eerste houvast om te monteren in een logische volgorde. Als je stap voor stap werkt, zullen je leerlingen minder snel iets vergeten. Je kunt hier opnieuw met een checklist werken om ervoor te zorgen dat je leerlingen niks vergeten.
- Werk steeds chronologisch en monteer in een logische volgorde via gratis software op [edu.bandlab.com](http://edu.bandlab.com) of in de *Spotify for Podcasters*-app (anchor.fm) op je smartphone.
- Denk eraan dat muziek werkt met auteursrechten. Geef dit ook mee aan je leerlingen. Er is heel wat rechtenvrije muziek beschikbaar. Via Google kan je dit makkelijk terugvinden. Gebruik zoektermen als *creative commons* of *royalty free music*.
- Voor geluidseffecten kan je makkelijk terecht bij de uitgebreide gratis database van BBC radio via [sound-effects.bbcrewind.co.uk](http://sound-effects.bbcrewind.co.uk).

Met je leerlingen een podcast maken, is spannend, maar vergeet niet dat het even spannend is voor je leerlingen als voor jou. Alles begint bij een goede planning en bij goede afspraken. Als leerlingen een handig stappenplan voor zich hebben en als iedereen weet wat hun rol is in het hele proces dan bespaar je jezelf al een heleboel kopzorgen. En misschien nog het allerbelangrijkste: zorg voor luisteraars. Publiceer (eventueel op een beperkte manier) de gemaakte podcasts, want er is niets zo lullig als een podcast maken waar niemand naar luistert.

Een meer gedetailleerde handleiding die ik in samenwerking met Mediawijs maakte, is gratis te raadplegen via de website [www.nieuwsindeklas.be](http://www.nieuwsindeklas.be) (How to podcast?)

---

## Ronde 4

*Siebe Bluijs*

*Tilburg University*

Contact: [s.v.bluijs@tilburguniversity.edu](mailto:s.v.bluijs@tilburguniversity.edu)

### **De literaire verbeelding van ChatGPT: bewuste digitale geletterdheid in het literatuuronderwijs**

#### **1. Inleiding**

De lancering van ChatGPT, eind 2022, zorgde direct voor de nodige reuring in onderwijsland. Bijna twee jaar later is het stof nog altijd niet neergedaald. Aangezien duidelijk is dat deze technologie niet zomaar zal verdwijnen, is het tijd om na te denken hoe we deze technologie op een duurzame manier een plek kunnen geven in het taal- en literatuuronderwijs (Stevens 2024). In deze bijdrage onderzoek ik de mogelijkheden van het literatuuronderwijs om een bewuste digitale geletterdheid rond *large language models* (LLM) zoals ChatGPT vorm te geven. Daarnaast beoog ik een vernieuwingsimpuls te geven aan het literatuuronderwijs door een didactiek te ontwikkelen rondom literaire werken die thematisch en/of vormelijk verband houden met (generatieve) AI.

#### **2. Aanleiding**

De aanleiding voor dit project is tweeledig. Ten eerste worden de curricula van de taalvakken momenteel herzien op basis van inzichten van de vakvernieuwingscommissies (Bax e.a. 2021). Voor het literatuuronderwijs is een dergelijke herziening bijzonder relevant. In 2018 signaleerden Witte e.a. al dat het literatuuronderwijs achterloopt bij

ontwikkelingen als globalisering en digitalisering. Een nieuwe lesinhoud en geüpdatete didactische uitgangspunten zijn nodig om de relevantie van literatuur opnieuw voor het voetlicht te brengen (Bluijs e.a. 2021).

De tweede aanleiding is dat in maart 2024 de conceptkerndoelen ‘Digitale Geletterdheid’ zijn gepubliceerd (SLO 2024). Kennis over de aard en functie van digitale media en het verwerven van digitale competenties zijn door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) aangemerkt als kerndoelen voor de 21<sup>ste</sup> eeuw. Deze kerndoelen zullen in de komende jaren verder worden geconcretiseerd en geïmplementeerd. Voor het literatuuronderwijs zijn er kansen om invulling te geven aan een bewuste digitale geletterdheid die andere vakken of vakonderdelen ontberen. Dat geldt met name voor kerndoel 9: “De leerling analyseert hoe digitale technologie, digitale media en de samenleving elkaar wederzijds beïnvloeden en verkent toekomstscenario’s”.

### 3. Bewuste digitale geletterdheid

In deze bijdrage onderzoek ik de mogelijkheden van het literatuuronderwijs om een bewuste digitale geletterdheid rondom LLM’s vorm te geven, waarbij inzichten over de aard en functie van digitale technologieën hand in hand gaan met inzichten over taal en literatuur. Die didactiek neemt als uitgangspunt dat digitale media en literatuur elkaar wederzijds beïnvloeden en heeft aandacht voor de manier waarop de literaire verbeelding de perceptie van technologieën mede bepaalt. Op basis van literaire teksten doen leerlingen inzichten op over de relatie tussen generatieve AI, zichzelf en de samenleving. Die inzichten bouwen op elkaar voort:

1. literaire verbeeldingen van AI gaan vooraf aan een technologische innovatie als ChatGPT;
2. gebruikers van AI-systemen leunen op literaire verbeeldingen om betekenis te geven aan AI-technologieën;
3. literatuur verandert zelf als gevolg van ontwikkelingen in AI;
4. literaire verbeeldingen van AI kunnen onze omgang met deze technologie in nieuwe richtingen sturen.

### 4. Antropomorfisering van AI

In boeken en films worden technologische innovaties bedacht lang voordat dergelijke technologieën het licht zien (Cave e.a. 2020). Zo heeft Sam Altman, de CEO van OpenAI (het bedrijf achter ChatGPT), in interviews laten weten dat hij zich bij de ontwikkeling van de chatbot heeft laten inspireren door de film *Her* uit 2013 (Miller 2024). Deze film verbeeldt een wereld in de nabije toekomst waarin hoofdpersoon Theodore (Joaquin Phoenix) verliefd wordt op zijn kunstmatige spraakassistent Sa-

mantha (verklankt door Scarlett Johansson). Voor Altman vormde de interactie tussen Theodore en Samantha een blauwdruk voor de interface van ChatGPT: die moest zo menselijk mogelijk lijken. Die keuze heeft belangrijke implicaties. De antropomorfisering van de technologie roept onrealistische verwachtingen op over de mogelijkheden van deze technologieën (Salles e.a. 2020; Placani 2024).

Het idee van een kunstmatige (spraak)assistent die menselijke trekken vertoont, kent een lange voorgeschiedenis in film en literatuur (denken we maar aan de robotverhalen van Isaac Asimov uit de jaren 1950). Op basis van fragmenten verkennen leerlingen diverse verbeeldingen van AI in films en literatuur: van lieve robot-assistenten tot kwaadwillende kunstmatige levensvormen die de boel gaan overnemen. Leerlingen vergelijken die verbeeldingen met de manier waarop over ChatGPT gesproken wordt door ontwikkelaars. Op welke manieren keert de literaire verbeelding van AI terug in de marketingtaal van OpenAI en in de interface van de chatbot?

## 5. Nieuwe literaire vormen

De tweede lessenreeks vertrekt vanuit het uitgangspunt dat er altijd sprake is van tweerichtingsverkeer bij de literaire verbeelding van nieuwe media. Aan de hand van gedichten, verhalen en romanfragmenten leren leerlingen dat er nieuwe literaire vormen zijn ontstaan als gevolg van innovaties als AI. Zo komen literaire vormen en conventies in een nieuw licht te staan als gevolg van technologisering. In de roman *De onwetenden* (2020) van Ewoud Kieft is de verteller bijvoorbeeld een artificiële intelligentie die (net als de verteller in 19<sup>de</sup>-eeuwse romans) toegang heeft tot de gedachten van personages, waarmee het verhaal vragen oproept over surveillance in tijden van *big data*. Speciale aandacht gaat uit naar verhalen en gedichten die met behulp van AI tot stand zijn gekomen, zoals het verhaal 'De robot van de machine is de mens' (2017), dat Ronald Giphart schreef, in samenwerking met een taalmodel genaamd Asibot. Dergelijke werken leunen deels op verbeeldingsschema's die in de eerste lessenreeks aan de orde kwamen, maar ze bieden ook alternatieve voorstellingen van AI. Aan de hand van opdrachten reflecteren leerlingen over de impact die verbeelde technologieën hebben op de personages en de samenleving in deze romans. Die reflectie vormt aanleiding voor een gesprek over (generatieve) AI in onze samenleving.

## 6. Tot slot

Inzicht in de wisselwerking tussen verbeeldingsschema's en technologische innovaties als ChatGPT stelt gebruikers in staat om kritischer, bewuster en creatiever met dergelijke technologieën om te gaan. Deze didactiek is er dan ook niet op gericht leerlingen 'klaar te stomen' voor de digitale toekomst, maar om ze het handelingsvermogen te bieden om op een bewuste manier betekenis te geven aan de digitale samenleving. In de

komende jaren zal ik, in samenwerking met andere onderzoekers en docenten, verder onderzoek doen naar de interactie tussen literatuur en (generatieve) AI. Zo gaat er binnenkort een docentontwikkelteam (DOT) van start rondom dit onderwerp, waarvoor docenten zich nog kunnen aanmelden.

## Referenties

- Bax, S., P.A. Coppen, J. Evers-Vermeul, K. de Glopper, M. van Hertten, E. Mantingh, M. van Oostendorp & S. van Voorst (2021). “Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten”. In: *Neerlandistiek: online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-220321.pdf>.
- Bluijs, S., J. Dera & D. Peeters (2020). “Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137 (2), p. 150-163.
- Cave, S., S. Dihal & S. Dillon (red.) (2020). *AI Narratives: A History of Imaginative Thinking about Intelligent Machines*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller, J. (2024). “Tracing OpenAI CEO Sam Altman’s Love for Scarlett Johansson’s AI Romance *Her*”. In: *Vanity Fair*. Online raadpleegbaar op: <https://www.vanityfair.com/hollywood/story/chat-gpt-open-ai-scarlett-johansson-her>.
- Placani, A. (2024). “Anthropomorphism in AI: Hype and Fallacy”. In: *AI Ethics*, 4, p. 691-698.
- Salles, A., K. Evers & M. Farisco (2020). “Anthropomorphism in AI”. In: *AJOB neuroscience*, 11 (2), p. 88-95.
- SLO (2024). ‘Conceptkerndoelen burgerschap en digitale geletterdheid’. Online raadpleegbaar op: [https://slo-kerndoelen.files.svdcn.com/production/uploads/assets/updates/DEF\\_kerndoelenboekje\\_BU\\_DG.pdf?dm=1709640714](https://slo-kerndoelen.files.svdcn.com/production/uploads/assets/updates/DEF_kerndoelenboekje_BU_DG.pdf?dm=1709640714).
- Stevens, E. (2024). “Bewuste digitale geletterdheid in het onderwijs: Taalmodellen onder de loep”. In: WODN Werkgroep Didactiek Nederlands. *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2024/03/bewuste-digitale-geletterdheid-in-het-onderwijs-taalmodellen-onder-de-loep>.
- Witte, T., E. Mantingh & M. van Hertten (2017). “Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs”. In: *Spiegel der letteren*, 59 (1), p. 115-143.

## Ronde 5

---

*Jeroen Clemens*  
Zelfstandig adviseur  
Contact: [contact@jeroenclemens.nl](mailto:contact@jeroenclemens.nl)

### **Kritisch lezen op internet is cruciaal en steeds moeilijker. Een nieuwe uitdaging voor Nederlands**

Digitale media maken het steeds moeilijker om ‘feit’ en ‘mening’ van elkaar te onderscheiden. Ook de houding tegenover feiten is veranderd. Waarheid is in verval, *alternative facts* en wetenschap zijn ook maar een mening. Dit krijgt nog te weinig aandacht bij Nederlands.

In deze workshop kijken we naar de problemen en de mogelijkheden om er bij Nederlands serieuze aandacht aan te besteden.

We kijken naar het probleem, de didactiek, koppeling met andere onderdelen van het vak en met andere vakken. Ook bekijken we leermiddelen waar we ons door kunnen laten inspireren. Veel discussie en zelf nadenken.

## Ronde 6

---

*Thomas Vliebergh*  
Howest  
Contact: [thomas.vliebergh@howest.be](mailto:thomas.vliebergh@howest.be)

### **AI voor de lespraktijk: *tools* voorbij ChatGPT**

#### **1. Inleiding**

Artificiële intelligentie (AI) evolueert razendsnel. ChatGPT heeft een nieuwe generatie aan onderwijs*tools* gestart. Tijd om in dat enorme, soms verwarrende aanbod orde aan te brengen. Terwijl ChatGPT een krachtige en relevante *tool* blijft, dienen zich al nieuwe AI-*tools* aan die de lespraktijk verder kunnen verrijken, met name in het taalonderwijs. Perplexity.ai, Claude, Anthropic, Gemini, enz., elk op hun eigen manier kunnen deze AI-chat*tools* de manier waarop we Nederlands onderwijzen, aanvullen en versterken. Niet in een verre toekomst, maar vandaag al. Het vak Nederlands staat dicht bij de onderliggende structuur van die AI-systemen. Trainingsdata voor AI bestaan vandaag



voornamelijk uit tekst. De grootste sterkte is dan ook de grootste overeenkomst met het vak Nederlands: intelligentie via woorden, via verbanden, geformuleerd met grammatica en met een samenhangend lexicon.

In deze sessie op de HSN-conferentie kijken we naar hoe deze *tools* ons taalonderwijs kunnen verrijken op het vlak van onderzoek, lesvoorbereiding, oefeningen en remedieering.

## 2. Onderzoek en lesvoorbereiding: Perplexity als antwoordmachine

Stel je voor: je bereidt een les voor over complexe zinsstructuren in het Nederlands. Je wilt dieper graven dan de gebruikelijke bronnen. Je opent Perplexity.ai en stelt een vraag: “Wat zijn de meest voorkomende fouten die leerlingen maken bij het construeren van samengestelde zinnen in het Nederlands?” Of: “Welke artikels uit *klasse.be* bevatten concrete voorbeelden rond differentiëren als ik grote niveauverschillen zie in de klas?”

Perplexity transformeert de klassieke zoekmachine tot een antwoordmachine. In plaats van een lijst met links, krijg je een gestructureerd antwoord, compleet met bronverwijzingen. Het biedt niet alleen feitelijke informatie, maar ook suggesties voor oefeningen en mogelijke aanpakken voor je les. Deze nieuwe manier van researchen, prikkelt je eigen creativiteit en helpt je om verrassende verbanden te leggen tussen verschillende aspecten van de Nederlandse grammatica.

Je ontdekt bijvoorbeeld dat leerlingen vaak worstelen met de juiste plaatsing van bijzinnen of het correct gebruik van voegwoorden in samengestelde zinnen. Je vindt snel uitbreidingsmateriaal, en dat op basis van een complexe zoekopdracht, zoals een volledige alinea of zelfs een boek. Ja, een boek kan nu een zoekopdracht op zichzelf zijn!

## 3. Cursusanalyse en oefenvragen: Claude's grote contextvenster

Nu je je lesmateriaal hebt verzameld, wil je nagaan hoe deze nieuwe informatie past in je bestaande curriculum. We kijken dan ook naar Claude, één van de uitdagers van ChatGPT. Een AI-assistent met een groot 'contextvenster'. Je kunt je volledige cursus Nederlands uploaden en Claude vragen om een analyse te maken, kansen te zoeken voor uitbreiding, bijkomende bronnen te zoeken en een wetenschappelijke consensus na te gaan.

“Hoe integreren de lessen over complexe zinsstructuren in het bredere verhaal van grammaticaonderwijs door het jaar heen?”, vraag je. Claude analyseert je cursus als geheel, biedt inzicht in hoe deze nieuwe les aansluit bij eerder behandelde grammati-

cale concepten en blikkt vooruit naar komende onderwerpen. Zoeken met trefwoorden voelt dan al snel verouderd aan.

Maar die *AI-tools* kunnen meer. Je vraagt: “Genereer een reeks van twintig oefenzinnen die de verschillende aspecten van complexe zinsstructuren testen, variërend van eenvoudig naar complex”. Binnen enkele seconden heb je een set gevarieerde oefeningen, compleet met modelantwoorden en uitleg bij veelvoorkomende fouten. Dit bespaart niet alleen tijd, maar helpt je ook om je eigen benadering van de stof kritisch te bekijken en te verfijnen. Alleen wil je die dan in de courante *EdTech-tools* opnemen, zoals *Bookwidgets* of *Quizizz*. We bekijken hoe je de transfer maakt van een chatbot naar een tweede *tool*.

#### 4. Gerichte oefeningen: Custom GPTs voor specifieke taken

Het lesmateriaal is klaar, maar je wilt je leerlingen ook voorzien van gerichte oefeningen. Hier komen *custom* GPTs van pas – AI-assistenten die je kunt afbakenen voor specifieke taken. Een assistent op maat dus, voor een gerichte aanpak.

Je creëert een *custom* GPT, specifiek voor leesvaardigheid. Je voedt het met de leesstrategieën die je hebt behandeld en vraagt het om oefeningen te genereren op verschillende niveaus. Het resultaat is een set gepersonaliseerde oefeningen die je kunt gebruiken voor differentiatie in je klas, waarbij leerlingen niet alleen hun leesvaardigheid verbeteren, maar ook hun kennis over actuele thema's vergroten. Leerlingen kunnen zelf nieuwe sets oefeningen aanmaken, bijvoorbeeld op basis van een tekst die ze zelf aantrekkelijk vinden.

Of wat dacht je van een schrijfvaardigheidsoefening? Je maakt een *custom* GPT die verschillende schrijfstijlen kan nabootsen en korte teksten genereert met vragen over stijlfiguren, tekstopbouw of argumentatiestructuren. Zo kunnen leerlingen oefenen op het herkennen en produceren van verschillende tekstgenres: van formele brieven tot knappe, overtuigende betogen. Je kunt veel meer directe feedback geven, onmiddellijk in de klas, precies wanneer de leerling hulp nodig heeft.

#### 5. Remediëring en individuele begeleiding

*AI-tools* bieden ook prikkelende, nieuwe mogelijkheden voor remediëring en individuele begeleiding. Stel: je merkt dat een groep leerlingen worstelt met bepaalde aspecten van werkwoordspelling. Je kunt een AI-assistent inzetten om gepersonaliseerde oefeningen te maken die zich specifiek richten op hun struikelblokken, zoals het onderscheid tussen d/t-vormen of de spelling van onregelmatige werkwoorden.

## 6. De rol van de leraar in het AI-tijdperk

Te midden van al deze technologische mogelijkheden blijft de rol van de leraar Nederlands natuurlijk cruciaal. Jij bent degene die de *tools* kritisch benadert, de output filtert en contextualiseert. Jij verbindt met de leefwereld van je leerlingen. Je leert hen niet alleen de taal te beheersen, maar ook kritisch om te gaan met de informatie die AI-systemen produceren. Net zoals zij dat zullen doen met die *tools* die opmerkelijk snel ingeburgerd raken.

Bovendien bieden deze *tools* jou, als leraar, de kans om je te concentreren op wat echt belangrijk is: het inspireren van je leerlingen, het aanwakkeren van hun liefde voor taal en het ontwikkelen van hun kritisch denkvermogen. De tijd die je bespaart op routinetaken kun je investeren in diepgaande discussies, creatieve schrijfoopdrachten en individuele begeleiding bij complexe taaltaken. Het zijn *tools*, met andere woorden, die snelheid helpen maken voor leraar en leerling.

## 7. Een opwindende transformatie

Het vak Nederlands staat voor een opwindende transformatie. AI-*tools* zoals Perplexity, Claude en *custom* GPTs bieden ons de kans om de lespraktijk écht om te denken, uit te breiden en anders te bekijken. Als we de valkuilen weten te vermijden, kunnen we in de klas meer tijd besteden aan leesvaardigheid. Dan kunnen we met meer gepaste ondersteuning leren schrijven en met meer samenhang ingaan op grammaticale kwesties.

We breiden onze mogelijkheden als leerkrachten Nederlands uit, we vervangen ze niet. Tenminste, op voorwaarde dat we met focus zoeken naar de kansen en we de AI-*tools* inzetten als copiloten, niet als surrogaatleraren. Zo kunnen we een taalonderwijs uitdragen dat niet alleen inhoudelijk rijk is, maar ook voorbereid is op de uitdagingen en kansen van de 21<sup>ste</sup> eeuw. Want uiteindelijk gaat het daarom: onze leerlingen toerusten met de taalvaardigheden, het kritisch denkvermogen en het technologisch inzicht om het goed te doen in een wereld vol technologie. En wie kan hen beter gidsen in deze nieuwe taalrealiteit dan wij, leraren Nederlands?

Mariet Schiepers & Helena Van Nuffel  
Centrum voor Taal en Onderwijs  
Contact: [helena.vannuffel@kuleuven.be](mailto:helena.vannuffel@kuleuven.be)  
[mariet.schiepers@kuleuven.be](mailto:mariet.schiepers@kuleuven.be)

## De taalleerkracht van de toekomst: robot of mens?

### 1. AI en taalleren: is het glas halfvol of half leeg?

Een verslag van de schoolreis maken, een verhaal of gedicht bedenken, een paper over een actueel onderwerp schrijven, een tekst vertalen, enz. Sinds de opkomst van generatieve AI-*tools* als ChatGPT verlopen dat soort (thuis)opdrachten bij heel wat leerlingen opmerkelijk vlotter. Maar wat is de meerwaarde van die nieuwe technologie voor het leren? Is het een welgekomen hulpmiddel in tijden van dalende geletterdheid om de taalcompetenties van leerlingen te versterken? Of gaat het nu helemaal bergaf met hun taalvaardigheid en worden ze volledig afhankelijk van digitale hulpmiddelen? En wat met de leraren? Blijven ze even belangrijk of zullen AI-leerrobots geleidelijk aan hun rol overnemen? Dat het debat rond die vragen brandend actueel is, blijkt elke dag in de media. Er gaat geen dag voorbij zonder een artikel of tv-programma over het onderwerp. De reacties tonen tegengestelde perspectieven. Enerzijds zijn er de ‘tech-optimisten’ die voor elke onderwijsuitdaging een technologische oplossing zien, anderzijds is er ook veel scepsis en klinkt de roep naar meer regulering en zelfs verbod.

Als we kijken naar onderzoek rond technologie en onderwijs, blijkt de werkelijkheid niet zo zwart-wit. Het gebruik van technologie heeft verschillende voordelen (Warschauer & Liaw 2011; Gonzalez-Lloret & Ortega 2014), maar houdt tegelijk ook het gevaar in om de drempels voor leren nog te verhogen of zelfs nieuwe drempels op te werpen. Als onderwijs er echter in slaagt om die drempels te overwinnen en de mogelijke meerwaarden zoveel mogelijk te realiseren, heeft technologie sterk potentieel om het leren te versterken, ook voor kwetsbare leerlingen. Daarbij maakt vooral de manier waarop leraren technologie inzetten het verschil. Krachtige technologische interventies vertrekken vanuit de doelen die je met je leerlingen wilt bereiken; niet vanuit een bepaalde app of *tool*. Door de veelheid aan *tools* en apps bestaat het risico dat je als leraar al snel door de bomen het bos niet meer ziet en *tools* gaat selecteren die je gewoon leuk lijken, zonder daarbij na te gaan of je daarmee ook effectief een didactische meerwaarde realiseert voor je leerlingen. Kortom, het is belangrijk om als leraar na te gaan hoe je technologie functioneel en doelmatig kan inzetten of, zoals het SAMR-model van Puentedura (2018) het stelt: hoe je technologie inzet als hefboom om volledig nieuwe leeractiviteiten op te zetten (leeractiviteiten die zonder technologie niet moge-

lijk zouden zijn), waarbij je ook andere didactische winsten kan realiseren. Dat vraagt het herdenken van de klassieke klassikale aanpak – zowel op vlak van didactiek als op het vlak van leerkracht-handelen – en niet louter het vertalen ervan.

Een specifieke didactische meerwaarde die in de literatuur rond onderwijstechnologie terugkomt, is het inzetten van AI-gebaseerde *voicebot*-technologie om zinvolle, realistische en adaptieve spreektaken te creëren (Biebaw e.a. 2022a; Biebaw e.a. 2022b). Een voorbeeld daarvan is POL<sup>1</sup> (POL staat voor ‘Praten-Oefenen-Leren’), een *voicebot* die als virtueel praatmaatje voor jonge anderstalige nieuwkomers hun spreekdurf en mondelinge vaardigheden in het Nederlands wil versterken. In wat volgt, gebruiken we het voorbeeld van POL om te illustreren hoe het ook bij toepassing van AI-technologie belangrijk blijft om alle principes voor een taalkrachtige didactiek te realiseren en – meer zelfs – dat technologie kan ingezet worden om die principes met nog meer succes te realiseren.

## 2. *Bot with benefits*: meer maar vooral krachtige taalleerkansen!

Wil je meer, maar vooral ook krachtige taalleerkansen realiseren voor je (meertalige) leerlingen via (AI-)technologie, dan vertrek je, zoals altijd, vanuit een taalkrachtige didactiek. Empirisch onderzoek naar tweedetaalverwerving (Ellis & Shintani 2013) stelt dat taalverwerving een complex samenspel is van voldoende rijk en betekenisvol taalaanbod, veel kansen om zelf de taal te spreken door in interactie te gaan en daarbij feedback te krijgen, en van impliciet leren en expliciete instructie. Daarnaast vormen ook motivatie en socio-emotionele factoren belangrijke randvoorwaarden om een taal te leren (Deci & Ryan 2004). Positieve associaties en emoties bevorderen het taallearproces. Het betreft hier onder andere gevoelens van zelfvertrouwen en veiligheid, twee cruciale aspecten om te durven experimenteren met taal en om fouten te durven maken om daaruit te leren.

Verder vertaald in een aantal concrete didactische principes (Schiepers e.a. 2020) kan je spreken over taalkrachtig onderwijs wanneer je als leraar een positief talige grondhouding stimuleert door veilige taal oefenkansen te creëren, het talige repertoire van je leerlingen te omarmen en hoge verwachtingen te koesteren over het taalleervermogen van elke leerling. Taalkrachtig onderwijs is ook functioneel, contextrijk en (inter)actief: als leraar biedt je het best veel en rijk taalaanbod aan dat je verbindt met de interesses en de leefwereld van leerlingen, maar ook met hun eerdere opgedane ervaringen en kennis. Daarbij zet je taal in om relevante doelen te bereiken en om betekenisvolle taken uit te voeren waarbij leerlingen met elkaar én met de leraar in interactie kunnen gaan. Daarnaast biedt taalkrachtig onderwijs ondersteuning via een combinatie van feedback, feed-up en feed-forward, en kansen tot reflectie. Tot slot heeft taalkrachtig onderwijs aandacht voor impliciet leren en expliciete instructie door vanuit een func-

tionele, contextrijke opdracht in te zoomen op woordenschat, op een spellingregel of op strategieën.

Vanuit bovenstaand kader ga je technologie dan ook net inzetten – en selecteren – om de genoemde principes nog krachtiger te realiseren. In het geval van virtueel praatmaatje POL zorgt dat voor extra spreek- en oefenkansen voor jonge anderstalige nieuwkomers in een veilige omgeving met meer gepersonaliseerde ondersteuning en met feedback op maat (POL past zich automatisch aan aan het niveau van de leerling). Doordat de leerlingen zelf eigen foto's en thema's als gespreksonderwerp kunnen aanbrengen, helpt POL om gedifferentieerd (verdiepende) inhoud aan te bieden en om voorkennis op te roepen, waarbij de inhoud van de taalles nog beter verbonden wordt met de leef- en leerwereld (ook buiten de school) van de leerlingen.

### 3. De leraar aan de zijlijn?

Het voorbeeld van POL maakt duidelijk hoe je, vertrekkende vanuit de doelen die je met je leerlingen wilt bereiken én vanuit wetenschappelijk onderbouwde principes voor taalkrachtig onderwijs, krachtige technologische interventies kan realiseren die ook effectief een boost zullen zijn voor de taalstimulering van je meertalige leerlingen. Dat je daarbij als leraar allerminst aan de zijlijn staat, mag duidelijk zijn. Het is de leerkracht die nadenkt over de didactiek zoals hierboven beschreven en over het flexibel samenstellen van een aangepast leerpad voor zijn leerlingen, waarbij de combinatie en integratie van online en andere leeractiviteiten zo doordacht mogelijk moet gebeuren. Daarnaast stelt onderzoek naar krachtige digitale didactiek dat je als leraar actief aanwezig moet zijn in de online omgeving door je leerlingen gericht te ondersteunen, gepersonaliseerde feedback te geven en de interactie te stimuleren. Kortom, technologische hulpmiddelen vervangen de leraar allerminst. Eens te meer is het de aanpak van de leerkracht die de inzet van technologie al dan niet tot een succes maakt. De ontwikkeling van de professionele identiteit van de docent in functie van de nieuwe rollen en competenties die hij moet opnemen is dan ook een belangrijk aandachtspunt. Een warm pleidooi dus voor een taalcompetente, maar ook AI-competente leraar!

### Referenties

- Bibauw, S., T. François & P. Desmet (2022b). 'Dialogue systems for language learning: Chatbots and beyond'. In: N. Ziegler & M. González-Lloret (red.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*. London: Routledge, p. 121-134.
- Bibauw, S., W. Van den Noortgate, F. François & P. Desmet (2022a). "Dialogue systems for language learning: A meta-analysis". In: *Language Learning & Technology*,

- 26 (1), p. 1-24.
- Deci, E. & R. Ryan (red.) (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University Rochester Press.
- 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.
- Gonzalez-Lloret, M. & L. Ortega (2014). *Technology-mediated TBLT. Researching technology and tasks*. Amsterdam: Benjamins Publishing.
- Puentedura, R. (2018). "SAMR and TPACK Intro to Advanced Practice". Online raadpleegbaar op: [http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR\\_TPACK\\_Intro-ToAdvancedPractice.pdf](http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPACK_Intro-ToAdvancedPractice.pdf).
- Schiepers e.a. (2020). *Volop Taal. Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: Owl Press.
- Warschauer, M. & M. Liaw (2011). "Emerging technologies for autonomous language learning". In: *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (3), p. 107-118.

## Noot

- <sup>1</sup> POL is een project van het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven), d-teach online training en Linguineo, met steun van Amai Vlaanderen. De *voicebot* is nog in ontwikkeling en zal klaar zijn eind 2025. Meer info: <https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/nieuwkomers/taalverwerving-en-geletterdheid/pol/pol>.

Maarten Sprenger & Carsten Schnober  
 Slim Zoeken Amsterdam  
 Contact: [maarten@slimzoeken.nu](mailto:maarten@slimzoeken.nu)  
[carschno@gmail.com](mailto:carschno@gmail.com)

## Zoeken onderzocht – Het 100 Queries project

### 1. Inleiding

Terwijl de wereld overspoeld wordt met SEO-tactieken<sup>1</sup>, wordt er vrijwel geen aandacht besteed aan het perspectief van de ontvanger. Er bestaat nauwelijks onderzoek

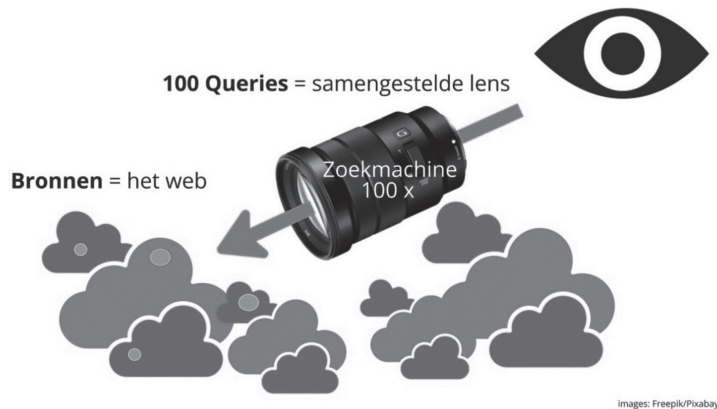
naar wat online beschikbaar is voor de informatieve consument en naar wat daarvan gepresenteerd wordt door zoekmachines. Er bestaat evenmin recent onderzoek naar hoe je, als leerling, zoekmachines het best kunt gebruiken<sup>2</sup>.

Aan dit beeld verandert de komst van chatbots niets. Zij maken immers gebruik van het gehele web plus aanvullingen. Sterker nog: het wordt feitelijk steeds belangrijker om de uitkomsten van chatbots, die niet bekend staan om hun inherente betrouwbaarheid, te kunnen controleren. In het onderwijs moet dus vaker gesproken gaan worden over de kwaliteit van het web, het aanwijzen van vertrouwde bronnen en over een gericht gebruik van zoekmachines.

In 2023 deden Sprenger & Schnober onderzoek naar de Google-zoekresultaten op 100 zoekopdrachten van basisschoolleerlingen. We wilden hiermee:

1. een beeld krijgen van de beschikbare en via Google aangeboden informatie op het web;
2. een model opzetten om de kwaliteit van getoonde internetinformatie bespreekbaar te maken en te beoordelen.

100 authentieke *queries* zijn onze lens op wat er op het web beschikbaar is en wat er via zoekmachines wordt gepresenteerd aan de zoeker (in de vorm van 1.000 resultaten).



Figuur 1 – 100 Queries.

## 2. Dataverzameling

We kozen 100 uiteenlopende kinderzoekopdrachten (*'queries'*) uit een random set van 200<sup>3</sup>. We legden databases aan voor *queries*, zoekresultaten en bronnen. De veldwaarden van de *query*-database waren vrij exact: lengte, soort *query*, leeftijd, onderwerp.



De velden voor zoekresultaten en bronnen voor onder meer commercialiteit, informatiesoort, toegankelijkheid en betrouwbaarheid moesten speciaal voor dit onderzoek geformuleerd en ingesteld worden, zowel de veldnamen als de waarden.

We analyseerden de eerste tien resultaten onder de tab 'Alle'. We maakten onderscheid tussen 'de inhoud', gerepresenteerd door de webpagina's die zoekmachines weergeven als zoekresultaten, en 'de bronnen', waar deze pagina's deel van uitmaken.

#### *Zoekresultaten*

- Relevantie: past het resultaat bij de zoekopdracht?
- Ranking van de zoekresultaten van 1-10.
- Toegankelijkheid (combinatie van leesbaarheid en webontwerp; expert-rating).

#### *Bronnen*

- Aanwezigheid en kwaliteit van 'over-ons-/about-pagina's'.
- Doel van de bron.
- Sector.
- Commercialiteit.
- Hoeveelheid reclame.
- *Blocked trackers*.

### 3. Wat opvalt

- Wiki's zijn graag geziene bronnen in Google. Wikipedia in de eerste plaats (10% van de resultaten, een derde daarvan staat bovenaan), maar ook Wikikids (2,4%, maar nooit bovenaan) en Wiktionary (1%). In het geval van Wikikids is dat dubieus te noemen: het volume van Wikikids is wel groot (45.000+ pagina's), maar de kwaliteit is onvoldoende.
- 7,7% van de zoekresultaten is een Google-verwijzing naar een andere tab (zoals video, afbeeldingen of plaatsen).
- 40% van de bronnen is *not-for-profit*.
- Daaronder zitten veel overheidsbronnen (NL + BE): 75 resultaten (7,5% van 998) van 55 bronnen (10% van 542 bronnen) voor onderwerpen als water, toerisme, gezondheidsvoorlichting en regelgeving.
- De toegankelijkheid van de overheidsbronnen gaat de goede kant op (een 50/50-verhouding van redelijk begrijpelijk versus complex).
- Veel bronnen hebben goede 'about-pagina's' (77%); er is ook een duidelijke relatie tussen dubieuze bronnen en het ontbreken van zo'n 'over-ons pagina'.
- 5% van de bronnen is ultra-commercieel (*aggregators*, *clickbait*, te veel *trackers*).

#### 4. De commercialiteit

Het is niet eenvoudig te zeggen wat goed en slecht is in het waarderen van online informatie. We hebben een behoorlijk gedetailleerde metadatering opgezet, maar buiten onder andere Wikipedia, Schooltv en Thuisarts zijn er talloze afleidende, misleidende en privacy-ondermijnende prikkels ingebakken in het gebruik van online informatie. Veel websites zou je überhaupt niet willen tonen aan een basisschoolleerling. En dat heeft maar bij één zoekopdracht met porno te maken. Veel bronnen achter de zoekresultaten dienen allereerst een commercieel doel: puur webshop, bedrijfsinformatie en zelfpromotie. Of de bronnen hebben advertentie-inkomsten als hoofddoel en informatie geven als bijzaak. Die zelfpromotie komt bij de helft van de bronnen voor, o.a. met *calls to action* zoals *pop-ups* voor nieuwsbrieven en aanbiedingen. Je zou kunnen zeggen dat je daaraan moet wennen, dat het bij het web hoort. Maar het is afleidend. Een leerling heeft er helemaal niks aan. Het is storende ruis.

Commercie en promotie tonen zich als volgt (in verschillende combinaties):

1. Bedrijven en instellingen die vooral iets verkopen of hun activiteiten beschrijven: 60% van de getoonde bronnen (slechts zeer ten dele als antwoord op de mogelijke zoekintentie).
2. Advertenties op websites: 24% van de getoonde bronnen.
3. Promotie doelen: informatie publiceren om bezoek te genereren: 25% van de getoonde bronnen.
4. Bedrijfsuithangbord (“dit zijn onze producten/diensten”; “hier kun je ons vinden”). Op zich een reëel doel voor een bedrijf, maar als informatief resultaat zelden relevant voor een kinderquery: 21%.
5. *Company-promotion*: bezoekers laten weten wat je als bedrijf nog meer in huis hebt): 54%.
6. (*Tracking*) cookies plaatsen en profielen opbouwen van bezoekers: slechts 4% heeft geen *geblockte trackers*; 96% dus wel!

Dit resulteert in maximaal 30% kans op een eenvoudige informatie-ervaring voor een leerling.

#### 5. Zoeken voor leerlingen

De gevonden bruikbare kinderinformatie is minimaal of zit enigszins verstopt. Samenvatting rond bronnen gemaakt voor 8-14 jaar:

- In totaal is 5% van de bronnen een po/vo bron (29 van de 542). Daarvan zijn er 16 gemaakt voor het po, incl. 5 onbetrouwbare bronnen. Conclusie: 2% van de 542 gevonden bronnen is direct goed te gebruiken door basisschoolleerlingen.

- Schooltv, Jeugdjournaal, Klokhuis e.a. zijn helaas alleen te vinden onder Google's video-tab, voor toch gelukkig 38% van de *queries*. Echter: vooral via hun YouTube-kanalen, niet met hun grotere eigen volume. En Jeugdjournaal en Klokhuis zijn nooit te zien onder de algemene tab 'Alle'.
- Docukit komt 4x voor als resultaat, maar deze bron is al heel lang niet geüpdatet.
- Wikikids komt 24x voor (nooit bovenaan), maar is geen geschikte bron.
- *Dierenwiki* komt 5x voor, maar is een nepbron (*aggregator*).

## 6. Aanbevelingen voor het onderwijs

Het is essentieel dat leerlingen vanaf een jaar of tien zicht krijgen op de uiteenlopende bronnen zoals we die tegenkomen via een zoekmachine, en op de motieven van de makers. Gelukkig is dat doel ook expliciet in de 'Actualisatie Kerndoelen' (SLO 2023) opgenomen (zie: 'Digitale geletterdheid, p. 26: A. Praktische kennis & vaardigheden Kerndoel 2. Digitale media en informatie'; 'Nederlands, p. 15; A. Communicatie, A1. Taalvaardigheid Kerndoel 7').

Aan de hand van de uitkomsten van ons onderzoek kunnen keuzes gemaakt worden voor de opzet van gesprekken over het gebruik van vertrouwde bronnen en van zoekmachines.

Als eerste zouden we willen voorstellen dat elke docent die een (nieuwe) online bron laat zien in de klas (voor welk doel dan ook), er steeds bij vertelt wie de makers van de informatie zijn en wat het doel van de bron is. Dit, als goede gewoonte om leerlingen ervan te doordringen om dat ook altijd zelf uit te zoeken. En zeker ook om ervaring op te doen met het onderzoeken daarvan, want het web is schimmig. De velden en labels uit ons onderzoek kunnen daarbij behulpzaam zijn<sup>1</sup>.

Het is ook essentieel om samen een vocabulaire te ontwikkelen voor het bespreken van webcontent in het algemeen. En zeker voor het web is het hoog tijd om te stoppen met het idee dat alle basisschoolleerlingen pre-academische kwaliteiten als bronnen vergelijken zouden kunnen ontwikkelen. Wijs leerlingen vooral de weg. En laat leerlingen niet zonder voorbereiding googelen of chatten met chatbots.

## 7. Samenvatting voor het onderwijs

1. *Maak een zoekopdracht specifiek, gebruik meer woorden*
  - Zoeken met één woord is weinig succesvol: je krijgt dan veel webshops en andere *transactional* resultaten.
  - Kindercontent komt niet erg naar boven; herformuleren is dus belangrijk.
  - Zoek via de video-tab naar goede kindervideo's. Ga ook voor Schooltv naar de video-tab of typ bijvoorbeeld "koraalrif schooltv".

2. *Start rechtstreeks bij Wikipedia of bij een vertrouwde kinderbron*
  - Webkennis is essentieel. Zomaar googelen is vaak tijdverspilling en misleidend.
  - Leer vertrouwde bronnen ontdekken/kennen.
3. *Zoek altijd naar de makers-pagina voor nieuwe/onbekende bronnen*
  - Veel bronnen hebben prima ‘about-pagina’s’. Zoek daar naar de maker(s) en het doel van een bron.

Tot slot wordt het gebruik van een *tracking cookies blocker* zoals uBlock Origin warm aanbevolen.

## Referenties

- Allison Druin, A. & E. Foss (2014). *Children's Internet Search*. San Rafael, California: Morgan & Claypool Publishers.
- Jochmann-Mannak, H. (2014). *Websites for children: Search strategies and interface design*. Twent: UT Twente. [Proefschrift].
- SLO (2023). ‘Actualisatie Kerndoelen’. Online raadpleegbaar op: [www.actualisatiekerndoelen.nl](http://www.actualisatiekerndoelen.nl); [www.actualisatiekerndoelen.nl/digitalegeletterdheid](http://www.actualisatiekerndoelen.nl/digitalegeletterdheid); [www.actualisatiekerndoelen.nl/nederlands](http://www.actualisatiekerndoelen.nl/nederlands).
- Sprenger, M. (2018). *Slim Zoeken op internet*. Groningen: Uitgeverij De Wereld Van Bovenaf / Slimzoeken.nu.

## Noten

- <sup>1</sup> SEO staat voor ‘*Search Engine Optimization*’. SEO zorgt ervoor dat je als website op een hoge plek in een algemene zoekmachine komt.
- <sup>2</sup> Het inspirerende onderzoek *Children's Internet Search* van Druin & Foss dateert uit 2014 en heeft vrijwel geen vervolg gekregen.
- <sup>3</sup> De sample set dateert uit 2022 en werd ons ter beschikking gesteld door Thijs Westerveld van WizeNoze.
- <sup>4</sup> Het volledige onderzoeksverslag is te vinden op GitHub: <https://github.com/SlimZoeken/100queries>.

# 10. Taalbeschouwing

*Stroomleiders*

*Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)  
Jeroen Steenbakkens (Hogeschool Windesheim)*

*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 audiofragment 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:

<i>hebben</i>	<i>zouden</i>	<i>willen</i>	<i>kunnen</i>	<i>moeten</i>	<i>mogen</i>	<i>durven</i>
---------------	---------------	---------------	---------------	---------------	--------------	---------------

*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](http://www.onderwijs.hetarchief.be).



## Referenties

- Coppen, P.A. (2009). “Actief grammaticaal denken”. In: S. Vanhooren & A. Motart. *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 2

*Jimmy van Rijt (a) & Afra Klarenbeek (b)*  
 (a) Universiteit Utrecht  
 (b) Tilburg University  
 Contact: [j.h.m.vanrijt@uu.nl](mailto:j.h.m.vanrijt@uu.nl)  
[a.s.klarenbeek@tilburguniversity.edu](mailto:a.s.klarenbeek@tilburguniversity.edu)

## Taalhandelingen, implicatuur en beleefdheid: pragmatiek in het schoolvak Nederlands

### 1. Inleiding

Leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen veel waarde halen uit een goed inzicht in alledaagse taal en communicatie. Dit is nog belangrijker met het oog op de nieuwe conceptkerndoelen en -eindtermen (SLO 2023), waar inzicht in taal en communicatie een grotere rol speelt dan in het vorige curriculum. Opvallend genoeg is de taalkundige discipline die zich richt op alledaagse communicatie, de pragmatiek, vrijwel afwezig in het schoolvak Nederlands (Wegman & Van Rijt 2023), en ook verborgen in de nieuwe conceptkerndoelen (Breetvelt 2024). Dit lijkt een wereldwijd fenomeen te zijn. Terwijl pragmatiek een vaste plaats heeft verworven in het onderwijs van een tweede taal (Ren e.a. 2023), krijgt het nauwelijks aandacht in eerstetaalcontexten. Dit is des te opmerkelijker in Nederland, omdat de pragmatiek goed aansluit bij de communicatieve doelstellingen van het schoolvak Nederlands en tegelijkertijd bijdraagt aan de wens om meer taalkunde in het vak te integreren (Hulshof & van Rijt 2020). Pragmatiek kan dus een waardevolle brug slaan tussen communicatieve vaardigheden en taalkunde, om zo een bewustere geletterdheid te stimuleren. Maar wat kan pragmatiek precies toevoegen aan het schoolvak Nederlands?

In deze workshop onderzoeken we lesmateriaal dat is getest in vwo-3 en zich richt op enkele kernconcepten uit de pragmatiek. We bespreken typische werkvormen en presenteren de resultaten van een flankerend wetenschappelijk onderzoek dat de invloed van dit lesmateriaal op de taalvaardigheid van leerlingen evalueert. Daarnaast doen we aanbevelingen voor de praktijk en reflecteren we, samen met de deelnemers, op mogelijke manieren om het lesmateriaal verder te verbeteren.

## **2. Kernconcepten uit de pragmatiek en de didacticisering ervan**

Drie kernconcepten uit de pragmatiek zijn in een samenhangend lespakket gegoten. Dat pakket is ontwikkeld door de auteurs van dit stuk. Zij werden daarbij geholpen door docenten Nederlands. Het gaat dan om ‘taalhandelingen’, ‘conversationele implicatuur’ en ‘beleefdheid’. De belangrijkste doelstelling van het lespakket was om leerlingen niet alleen taalvaardiger te maken, maar om hen ook een dieper inzicht te geven in de mechanismen die achter communicatieve processen schuilgaan. In de workshop zullen we ons vooral op beleefdheid richten. In deze bijdrage geven we een indruk van de andere concepten en van de didactische benaderingswijze die we volgden.

## **3. Ontwerpprincipes**

In het lespakket handelden we volgens een vijftal ontwerpprincipes (zie ook: Wegman & van Rijt 2023). Het eerste ontwerpprincipe was dat kernconcepten zoals ‘taalhandeling’ inductief zouden worden geïntroduceerd, zodat ze zelf konden ervaren (op basis van hun eigen taalgevoel) wat er in een bepaalde situatie aan de hand was. Het tweede ontwerpprincipe was dat de ervaring die de leerling opdeed expliciet zou worden gekoppeld aan een relevant pragmatisch begrip, zoals ‘taalhandeling’, waarna een uitleg volgde. Vervolgens werd het opgedane inzicht uitgediept aan de hand van alledaagse contexten en casussen (ontwerpprincipe 3, zie ook: Steenbakkers 2023), waarbij de leerlingen uitgedaagd werden tot redeneren over communicatieve situaties en taalkundige concepten (principe 4, zie: van Rijt 2024). Het laatste ontwerpprincipe was praktisch van aard. Het lespakket moest kort zijn om te kunnen passen in overvolle lesprogramma's. Het lespakket bestond daarom uit vier lessen van 50 minuten. Het lespakket is op te vragen bij de auteurs en gaat vergezeld van een docentenhandleiding.

## **4. Lesinhoud en didactiek**

### *4.1 Taalhandelingen*

Taalhandelingen worden door Austin (1962) beschreven als acties die worden uitgevoerd door iets te zeggen – het zijn dus acties die tot stand komen door het gebruik

van taal. In dat opzicht verschillen taalhandelingen sterk van gewone handelingen. Een voorbeeld. Wanneer iemand het woord *Natuurlijk* uitspreekt als reactie op een verzoek om een boek voor iemand mee te brengen, voert die persoon in feite de taalhandeling uit van het doen van een belofte. Die belofte komt simpelweg tot stand door het gebruik van taal, in tegenstelling tot gewone handelingen (zoals het bakken van een taart) die niet eenvoudigweg ontstaan door de woorden *Ik bak een taart* uit te spreken (Houtkoop & Koole 2008). Taalhandelingen spelen dus een cruciale rol in alledaagse communicatie, omdat het uitmaakt of we een bepaalde taalhandeling hebben verricht of niet (bijvoorbeeld: heb je een belofte gedaan toen je de woorden *Natuurlijk* uitsprak, of kun je later geloofwaardig ontkennen dat je dat deed?). Traditioneel worden taalhandelingen geanalyseerd vanuit drie perspectieven:

1. de woorden die daadwerkelijk worden gezegd (*Natuurlijk*, ook wel ‘de locutie’ genoemd);
2. de onderliggende taalhandeling (‘het doen van een belofte’, ook wel ‘illocutie’ genoemd);
3. het resultaat van de woorden (het wel of niet meenemen van een boek, ook wel ‘perlocutie’ genoemd).

Taalhandelingen kunnen zichtbaar worden gemaakt door een performatief werkwoord, dat aangeeft van welke taalhandeling sprake is. Voorbeelden van zulke performatieve werkwoorden zijn *beloven*, *weigeren*, *feliciteren*, *condoleren*, *dopen* en *beledigen*.

Hoe valt het concept ‘taalhandeling’ stapsgewijs te didactiseren volgens de ontwerpprincipes? De introductieopdracht zag eruit zoals in Figuur 1, die ontwerpprincipes 1 en 3 illustreert.

### Opdracht 1

Je hebt gisteren jouw lesboek voor Nederlands uitgeleend aan je klasgenoot Finn. Hij was zijn eigen boek kwijtgeraakt en vroeg jou of hij jouw boek mocht lenen om zijn huiswerk voor Nederlands te kunnen maken. Toen je hem het boek gaf, ontstond het volgende gesprekje:

Jij: Hier is het boek voor Nederlands. Morgen wel weer meenemen, hé, anders krijg ik een aantekening van de docent omdat ik mijn spullen ben vergeten.

Finn: Ok thanks! Geen probleem, hoor. Trouwens, die van Nederlands is toch nooit zo moeilijk.

Inmiddels zijn we een dag verder. De les Nederlands begint bijna en het wordt duidelijk dat Finn het boek niet heeft meegenomen. “Maar je had het beloofd!” zeg je verontwaardigd tegen hem. “Ik heb het woord ‘beloven’ niet gebruikt, hoor”, reageert Finn.

A. Vind je de reactie van Finn terecht? Waarom wel of niet?

Figuur 1 – Introductieopdracht ‘taalhandeling’.

In opdracht B en C moesten de leerlingen uitleggen waarom de meeste mensen ervan uit zullen gaan dat Finn het boek toch bij zich zou hebben. Ook werd de leerlingen gevraagd hoe je de intentie om het boek wél mee te nemen vanuit het perspectief van Finn ondubbelzinnig zou kunnen formuleren. Daarmee wordt aangestuurd op de relatie tussen de woorden die gebruikt zijn en de taalhandeling die verricht wordt. Na opdracht C volgden nog enkele opdrachten van dit type, waarna een uitleg over taalhandelingen volgde, waarbij de casussen die gebruikt zijn door de docent zijn besproken (ontwerpprincipe 2). In een van de vervolgoopdrachten werd die kennis vervolgens geconsolideerd door de leerlingen te vragen om in eigen woorden uit te leggen wat een taalhandeling is, waarbij ook het begrip ‘performatief werkwoord’ gebruikt moest worden. Later volgde een meer taalkundig ingestoken redeneeropdracht, waarbij leerlingen bijvoorbeeld verschillende taalhandelingen in groepjes moesten indelen op grond van gemeenschappelijke kenmerken. Die indeling moest toegelicht worden (zie: Figuur 2).

Opdracht 6

De ene taalhandeling is de andere niet. Sommige lijken meer op elkaar dan andere. Hieronder zie je negen performatieve werkwoorden staan.

- A. Werk samen met een klasgenoot. Deel deze performatieve werkwoorden in drie groepjes in, en zorg ervoor *dat jullie het eens worden* over de indeling.  
 B. Zorg ervoor dat je kunt beredeneren waarom deze werkwoorden bij elkaar horen. Welk woord zou je boven elke groep kunnen plaatsen?

*Performatieve werkwoorden:*

dopen – garanderen – bedanken – complimenteren – trouwen – zweren – beloven – ontslaan – begroeten

Groep 1:	Groep 2:	Groep 3:

Leg hieronder uit waarom jullie deze indeling hebben gemaakt:

(...)

Figuur 2 – Redeneeropdracht, waarbij de taalhandelingen op grond van gemeenschappelijke kenmerken ingedeeld moesten worden.<sup>1</sup>

Later gingen de leerlingen nog aan de slag met de locutie, illocutie en perlocutie van bepaalde uitingen.

#### 4.2 Conversationele implicatuur

In les 2 stond het concept ‘conversationele implicatuur’ centraal. Conversationele implicaturen zijn vormen van indirecte taalhandelingen, waarbij de luisteraar moet afleiden wat er met een bepaalde uiting wordt bedoeld (Grice 1975; Cummings 2005). Dergelijke indirecte taalhandelingen zijn afhankelijk van de context, en individuen leiden de bedoelde betekenis af, omdat ze ervan uitgaan dat bijdragen aan een gesprek over het algemeen relevant zijn voor de richting van het gesprek. Men gaat ervan uit dat gesprekspartners samenwerken om ervoor te zorgen dat er een gedeelde richting in het gesprek ontstaat: het zogenaamde ‘coöperatieprincipe’. Dit principe wordt on-

dersteund door zogenaamde ‘maximen’: algemene principes waaraan individuen zich houden in communicatieve contexten. Deze maximen zijn de maxime van kwantiteit (*Zeg niet meer of minder dan nodig is*), kwaliteit (*Zeg niets waarvoor je geen evidentie hebt; spreek de waarheid*), wijze (*Spreek duidelijk en ondubbelzinnig*) en relevantie (*Stem je bijdrage af op de huidige richting van het gesprek*).

In het lespakket werd het concept ‘implicatuur’ eerst inductief geïntroduceerd op basis van concrete casussen (zie: Figuur 3).

<p><u>Situatie 1</u></p> <p>A: Ga je vanavond mee naar de film? B: Mijn boekverslag is nog niet af.</p> <p>B bedoelt:</p> <hr/> <hr/>
<p><u>Situatie 2</u></p> <p>A: Uw zoon is dol op onze Kim. B: Hij vond het als kind leuk om met slangen te spelen.</p> <hr/> <hr/>
<p><u>Situatie 3</u></p> <p>A: Waar is mijn appeltaart?! B: Waar is de sneeuw van vorig jaar?</p> <hr/> <hr/>

Figuur 3 – Inductieve introductie van het concept ‘conversationale implicatuur’ (voorbeelden 2 en 3 zijn ontleend aan prof. dr. Jan Renkema).

Leerlingen moesten vervolgens uitwisselen welke intentie zij meenden dat de B-uitingen hadden. Vervolgens lazen de leerlingen de Taalcanon-tekst “Waarom drukt taal nooit precies uit wat je bedoelt” van Arie Verhagen, waarover ze enkele vragen beant-

woordden, om zo een koppeling tussen taalkunde en taalvaardigheid te stimuleren (van Disseldorp 2009; Hulshof & van der Logt 2010). De daaropvolgende uitleg van de docent over dit concept raakte aan zowel de tekst als aan de introductieopdrachten. Later zoomden we met de leerlingen in op de verschillende maxims van Grice, in relatie tot implicatuur.

## 5. Pragmatiek hoort in het schoolvak Nederlands

De leerlingen en docenten die kennismaakten met het lespakket vonden de opdrachten overwegend plezierig en leerzaam, al is er natuurlijk ruimte voor verbetering. In de workshop gaan we dieper in op de lesmaterialen, bespreken we het aanpalende onderzoek (Klarenbeek & van Rijt, te verschijnen) en denken we met de deelnemers na over manieren om het materiaal verder te verbeteren. Inzichten uit de pragmatiek horen immers in een rijk talencurriculum thuis!

### Referenties

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Breetvelt, I. (2024). ‘Taalpragmatiek te verborgen in kerndoelen Nederlands’. In: Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/de-kwestie/2024/02/taalpragmatiek-te-verborgen-in-kerndoelen-nederlands>.
- Cummings, L. (2005). *Pragmatics: A Multidisciplinary Perspective*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Grice, P. (1975). ‘Logic and conversation’. In: P. Cole & J. Morgan (eds.). *Pragmatics (syntax and semantics)*, 9. Chicago: Academic Press.
- Houtkoop, H. & T. Koole (2008). *Taal in actie. Hoe mensen communiceren met taal*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hulshof, H. & A. van der Logt (2010). “Didactische modellen taalkunde voor de tweede fase”. In: *Levende Talen Magazine*, 97 (special Taalkunde), p. 43-46.
- Hulshof, H. & J. van Rijt (2020). “Is het schoolvak Nederlands inspirerender geworden? De relatie tussen taalkunde en het schoolvak Nederlands opnieuw bekeken”. In: *Nederlandse Taalkunde*, 25 (2-3), p. 437-445.
- Klarenbeek, A. & J. van Rijt (te verschijnen). “Bringing pragmatics into the L1 language classroom: will a short intervention targeting speech acts, conversational implicature and politeness theory benefit students’ writing of request emails?”.
- Ren, W., S. Li & X. Lu (2023). “A meta-analysis of the effectiveness of second language pragmatics instruction”. In: *Applied Linguistics*, 44 (6), p. 1010-1029.

- SLO. (2023). ‘Conceptkerndoelen Nederlands en toelichtingsdocument’. Amersfoort: SLO.
- Steenbakkers, J. (2023). *Speelse toewijding. Een pedagogisch-didactisch onderzoek naar schrijfstijl en formuleeronderwijs in klas 3 en 4 havo/vwo*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. [Academisch proefschrift].
- Van Disseldorp, J. (2009). “Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (1), p. 21-27.
- Van Rijt, J. (2024). “Learning how to think like a linguist: Linguistic reasoning as a focal point in L1 grammar education”. In: *Language and Linguistics Compass*, 18 (3), p. 1-17.
- Wegman, H. & J. van Rijt (2023). ‘Taal in gebruik: Pragmatiek in de klas’. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 209-220.

## Noot

- <sup>1</sup> Om een goede redenering te stimuleren, werd de leerlingen gevraagd om tot consensus te komen over wat de beste indelingswijze zou zijn.

---

## Ronde 3

Martha Persoons & Annelies Van Laere  
Virgo Secundair Londerzeel  
Contact: [mpersoons@virgosapiens.be](mailto:mpersoons@virgosapiens.be)  
[avanlaere@virgosapiens.be](mailto:avanlaere@virgosapiens.be)

## Taalvariatie in een diverse klascontext

2022... Een les over dialecten. Het Gents, het Limburgs, het West-Vlaams. Of leerlingen de verschillen konden horen? Ja, toch wel. Of ze iemand in hun familie of vriendenkring hadden die een ander dialect sprak? Sommigen wel. Maar velen weten ook niet zo goed waarover het precies gaat. Want Vlaamse dialecten, dat spreekt niemand in hun familie of vriendenkring.

De les over dialecten moest nodig heruitgevonden worden. Taalvariatie vertelt ons zoveel over hoe taal functioneert, evolueert en identiteit geeft, dat het zonde zou zijn om



leerlingen niet meer wegwijs te maken in al die varianten. Maar in onze diverse klassen kennen heel wat leerlingen geen dialecten meer. Alhoewel...

Vilola gaf aan dat zij in het Russisch wel een dialect spreekt en daar bijzonder trots op is. En ook Aïshe koestert haar kennis van een Turks dialect en zou dat later zeker ook doorgeven aan haar kinderen. Daar zat potentieel in. We lieten leerlingen vertellen over hun eigen dialecten en op welke manier dat vorm geeft aan hun identiteit. En iedereen leerde bij van die les, waarin we niet alleen over taal leerden, maar ook over de landen en samenlevingen waarin die talen gesproken en geschreven worden.

Maar taalvariatie is natuurlijk veel breder dan dat. Als we het hebben over de diversiteit van onze leerlingen, dan hebben we het niet alleen over leerlingen met een andere moedertaal. Ook op het vlak van gender zien we steeds meer verschillen. En ook dat zorgt voor levendige debatten in een klas. Binnen onze maatschappij wordt het immers steeds moeilijker navigeren tussen welke woorden je nu het best wel of net niet gebruikt. Sommige te vermijden woorden spreken voor zich, maar over andere kan er wat meer onenigheid ontstaan. Want hoe zit het nu met die genderneutrale voornaamwoorden? En als ik met een lek zit, bel ik dan naar mijn loodgieter of loodgiester, als dat een vrouw is? Die taalveranderingen zijn voer voor interessante discussies met onze leerlingen. Welke gevoeligheden zijn er? En hoe gaan we daarmee om?

“Taalonderwijs verrijkt de interculturele vorming van een leerling. Taal is nodig om greep te krijgen op de eigen omgeving. Taal biedt ook kansen om de meertalige en veelzijdige wereld om ons heen te verbeelden en op een gastvrije wijze te ontsluiten”, schrijft het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen ons voor. En daar biedt een les over taalvariatie een ideale aanleiding voor. Binnen het vak Nederlands richten we ons immers niet alleen op taalvaardigheid, maar ook op sociale en culturele vorming. Leerlingen ontdekken hoe een boodschap op verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd en welke verschillende impact dit kan hebben. Taaluitingen zijn immers onlosmakelijk verbonden met cultuur, waardoor leerlingen via taal kennismaken met diverse culturen. Dit biedt hen inzicht in verschillende mens- en wereldbeelden.

Gezien de toenemende diversiteit in onze klasgroepen, is aandacht voor deze diversiteit cruciaal. Een van de kerncomponenten van het nieuwe leerplan van Katholiek Onderwijs Vlaanderen is dan ook ‘Identiteit en Diversiteit’, waarbij het leerplandoel – gebaseerd op de eindtermen – voor zich spreekt: “De leerlingen analyseren het effect van taaluitingen, taalvariëteiten en talen op identiteitsvorming en sociale omgang”. En verder: “Er is aandacht voor de eigen (thuis)taal en cultuur en die van de ander. Inzicht verwerven in taalvariatie draagt bij tot respectvol omgaan met die ander. De leerlingen staan open voor de meertalige wereld rondom hen en zien meertaligheid als een verrijking. Taal bouwt bruggen tussen mensen”.

In onze sessie op de HSN-conferentie presenteren we concreet lesmateriaal, en tonen we hoe we leerlingen het effect van taaluitingen en taalvariëteiten op identiteitsvorming en sociale interactie leren te analyseren.

---

## Ronde 4

*Peter-Arno Coppen*  
*Radboud Universiteit Nijmegen*  
*Contact: peter-arno.coppen@ru.nl*

### Taalbeschouwing voor iedereen

In de opgeleverde actualisatie van de kerndoelen Nederlands (SLO 2023) is taalbeschouwing een stuk belangrijker geworden. Het oude kerndoel 11 – “De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels [...]” (SLO 2006) – is verder uitgewerkt in diverse taalbeschouwelijke kerndoelen. Zo staat in kerndoel 12 de doelzin “De leerling *beschouwt* de relatie tussen vorm en betekenis van taal”, waarbij het onder andere gaat om:

- *beschouwen* van relaties tussen klankvormen en hun betekenis: letterklanken, intonatie, ritme;
- *beschouwen* van relaties tussen woordvorming en hun betekenissen: lettergrepen, samenstellingen, afleidingen, verbuigingen, vervoegingen;
- *beschouwen* van woordvolgorde en eenvoudige zinsopbouw rondom een werkwoord, waarbij elk zinsdeel en elke woordsoort een stukje informatie toevoegt aan de zin;
- inzetten van taalkundige begrippen en *taalbeschouwingsstrategieën*: analyseren, vergelijken, ordenen, relateren, categoriseren (SLO 2023: 18).

En in kerndoel 15 heet het: “De leerling *beschouwt* het bestaan en gebruik van verschillende talen en taalvariëteiten in relatie tot het Nederlands”, wat onder andere gaat om “*beschouwen* van de meest voorkomende taalvariëteiten van het Nederlands: school- en vaktaal, groeps- en streektaalen” (SLO 2023: 19).

In de door de overheid vastgestelde onderwijsdoelen voor het primair onderwijs in Vlaanderen is een aparte component ingeruimd voor taalbeschouwing. Daarin gaat het onder andere om de bereidheid om “bewust te reflecteren op taal en taalgebruik” en om het vermogen om “te reflecteren op een aantal aspecten van het taalsysteem met betrekking tot: klanken, woorden, zinnen, teksten, spellingvormen, betekenissen”. Daarbij is de laatste invulling beperkt tot “met het oog op doeltreffende communicatie

[...] in voor hen relevante en concrete taalgebruikssituaties en op hun niveau bij de eindtermen Nederlands”.

Hoewel de termen verschillen (*beschouwen* vs. *reflecteren op*) lijkt er in beide contexten ingezet te worden op iets wat je zou kunnen omschrijven als ‘nadenken over’ (taal, taalgebruik, taalvariatie, enz.). Zowel *beschouwen* als *reflecteren op* gaat verder dan alleen maar waarnemen of keuzes maken. Het is blijkbaar de bedoeling dat kinderen in het basisonderwijs al bewust leren nadenken over vorm en betekenis (en andere aspecten) van taal.

De vraag is hoe dit in zijn werk zou moeten gaan. Het lezen van een tekst over de vakantie en dan wegdromen in fantasieën over je eigen vakantie kun je wel als een vorm van nadenken zien, maar dat is duidelijk niet de bedoeling. Het bedoelde nadenken heeft iets vakspecifieks. Het gaat erom bepaalde vorm- en betekeniskenmerken van taal en taalgebruik te identificeren of bewust te overwegen. Dit impliceert een vorm van vakspecifiek redeneren: de leerling moet vakbegrippen leren gebruiken om te kunnen redeneren over vorm en betekenis van taal en taalgebruik.

Deze vernieuwing sluit aan bij een visie op taalbeschouwing als in Coppens (2021), Meesterschapsteam Nederlands (2016; 2018; 2021), en bij internationale ontwikkelingen, zoals beschreven in van Rijt & Coppens (2021). In alle gevallen gaat het daarbij om een soort van bewustwording (*language awareness* of *linguistic awareness*) en om een vorm van vakspecifiek redeneren.

Hoe dat redeneren er precies uitziet is minder duidelijk. Ook in oudere visies op taalbeschouwing, zoals verwoord in Bonset (2024), komt de uitwerking niet verder dan dat het een vorm van ‘reflectie’ zou moeten zijn waarbij “gekeken kan worden naar de structuur, de betekenis en de functie van zinnen, woorden of teksten in concrete taalgebruikssituaties”. Leerlingen “leren [...] om op een systematische wijze taalverschijnselen te onderzoeken. Ze leren om met taal over taal te praten en om met behulp hiervan conclusies te trekken over eigen of andermans taalgebruik”. Met dit soort vage of algemene omschrijvingen schieten we niet veel op.

Een meer belovende aanpak om al dat beschouwen, reflecteren en vakspecifiek redeneren concreter uit te werken, en daartoe didactische ondersteuning te bieden, is een redeneermodel, oorspronkelijk uitgewerkt voor het geschiedenisonderwijs door Jannet van Drie en Carla van Boxtel (van Drie & van Boxtel 2008). In de kern definieert dit model het redeneren in een zestal componenten die draaien om de centrale begrippen van het vak (in het geval van geschiedenis ‘*describe change, compare, explain*’). In Dielemans & Coppens (2021) wordt dit model, op basis van een analyse van taalkundige redeneringen van experts, getransponeerd naar een model voor linguïstisch redeneren. In Coppens (2024) is een vereenvoudigde vorm van dit model gebruikt voor een bundel werkvormen voor het basisonderwijs. Een licht aangepaste vorm van dit model staat in Figuur 1 (zie einde tekst).

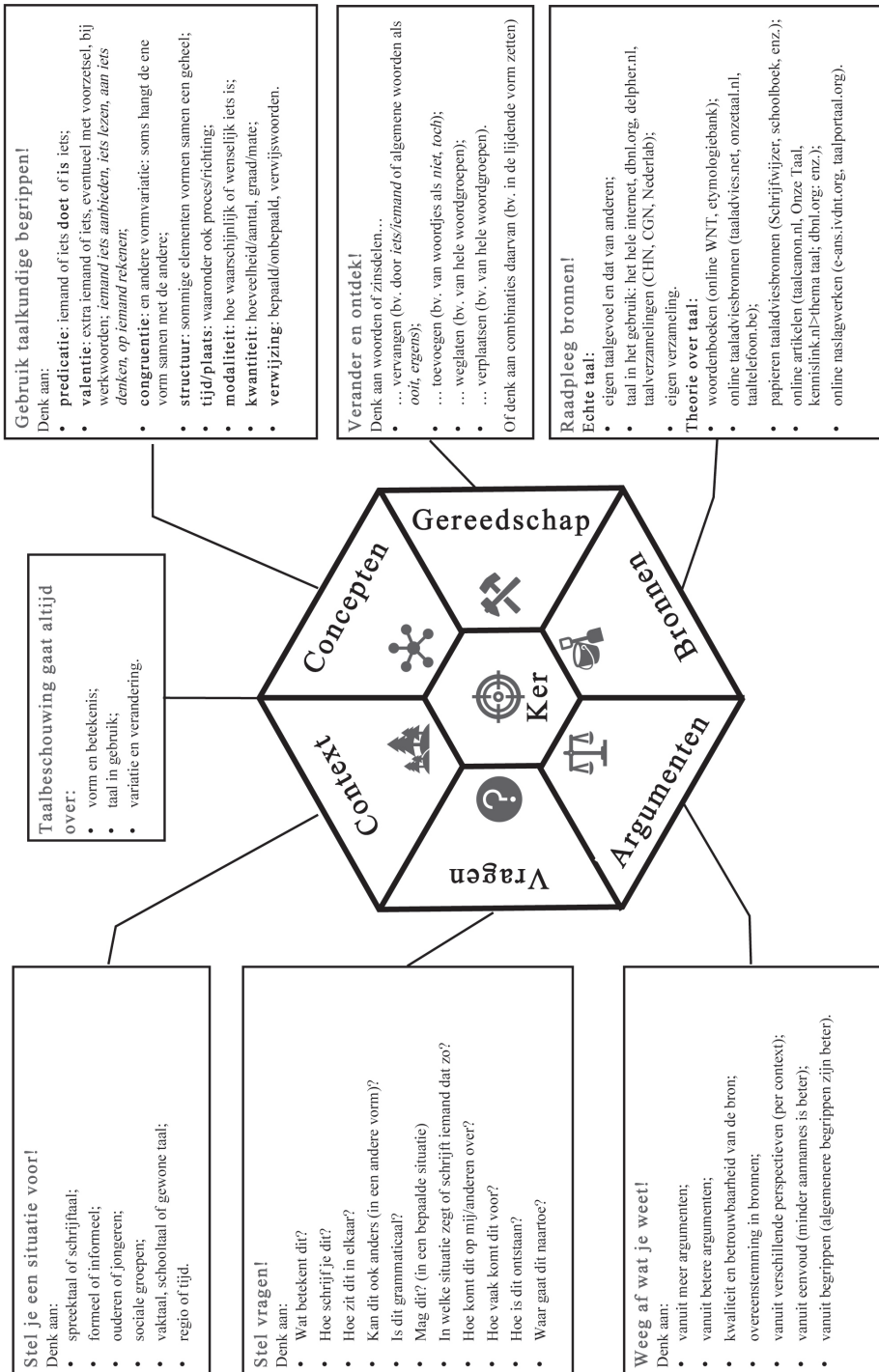
Het model onderscheidt het stellen van (vakspecifieke) vragen (Janssen e.a. 2019; Meesterschapsteam Nederlands 2021), het betrekken van de context bij de redenering, het gebruik van vakbegrippen zoals concepten en metaconcepten (van Rijt & Coppen 2017), het experimenteren met de beschouwde taal, het gebruik van bronnen (Wijnands e.a. 2022) en de afweging van argumenten.

Hoe kan dit model een didactisch hulpmiddel zijn? Een belangrijk kenmerk is dat de componenten van de redenering geen stappenplan vormen. Tijdens een redenering kunnen steeds opnieuw vragen worden gesteld, nieuwe bronnen erbij gehaald worden of telkens nieuwe argumenten worden verzameld. Het model biedt handreikingen om een vastgelopen redenering weer vlot te trekken door nieuwe componenten in te vullen. Een docent of onderwijsontwerper kan de componenten invullen met aanwijzingen op verschillende niveaus. Zo is het afwegen van redeneringen op basis van het aantal argumenten vrij oppervlakkig, maar als de kwaliteit van argumenten gewogen moet worden (bijvoorbeeld op basis van de betrouwbaarheid van een bron) of als de eenvoud van de hele argumentatie meegenomen moet worden, wordt het ingewikkelder. Dat betekent dat het model ook gebruikt kan worden om de taalbeschouwing op verschillende niveaus uit te werken.

## Referenties

- Bonset, H. (2021). 'Taalbeschouwing als reflectie op taalgebruik'. In: *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/nieuws/2024/04/taalbeschouwing-als-reflectie-op-taalgebruik>.
- Coppen, P.A. (2021). 'Taalbeschouwing: Wat is dat?'. In: *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/taalbeschouwing-wat-is-dat-deel-1>.
- Dielemans, R. & P.A. Coppen (2021). "Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain". In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9 (1/2), p. 182-206.
- Janssen, F., H. Hulshof & K. van Veen (2019). *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering*. Leiden/Groningen: UFB.
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). 'Manifest Nederlands op School'. Online raadpleegbaar op: <https://www.meesterschapsteamnederlands.nl/manifest-2016>.
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). 'Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://www.meesterschapsteamnederlands.nl/visie-2018>.

- Meesterschapsteam Nederlands (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief'. Online raadpleegbaar op: <https://www.meesterschapsteamnederlands.nl/bewuste-geletterdheid-2021>.
- SLO (2006). 'Kerndoelen primair onderwijs 2006'. Enschede: SLO. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/@18984/kerndoelen-primair-onderwijs-2006>.
- SLO (2023). 'Actualisatie kerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde'. Amersfoort: SLO. Online raadpleegbaar op: <https://www.actualisatiekerndoelen.nl>.
- Van Drie, J. & 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.
- Van Rijt, J. & 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.
- Van Rijt, J. & P.A. Coppen (2021). "The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching". In: *Pedagogical Linguistics*, 2 (2), p. 175-199.
- Wijnands, A., J. van Rijt, G. Stoel & P.A. Coppen (2022). "Balancing between uncertainty and control: Teaching reflective thinking about language in the classroom". In: *Linguistics and Education*, 67, p. 101-115.



Figuur 1 – Redeneermodel (van Drie & van Boxtel 2008; Dielemans & Coppens 2021).

## Ronde 5

*Gijs Leenders*  
*Universiteit Utrecht*  
*Contact: G.p.m.leenders@uu.nl*

## Grammatica onder de loep: Instrumentatieonderzoek naar bewustetaalvaardigheidsmetingen

### 1. Inleiding

Zowel in het schoolvak Nederlands als in de moderne vreemde talen wordt grammatica in de onderbouw hoofdzakelijk geoefend en getoetst met behulp van een conventionele, vormgerichte *focus on forms*-aanpak (o.a. Long 1991; Bonset & Hooegeven 2010; Graus & Coppens 2016; van Rijt & Coppens 2017; 2021; Rouffet e.a. 2022; 2023). Deze aanpak richt zich voornamelijk op het vinden van ‘het juiste antwoord’, op basis van grotendeels taalspecifieke ezelsbruggetjes (o.a. Long 1991; Coppens 2010; 2011; Graus & Coppens 2016; Wijnands e.a. 2021) en stelt leerlingen niet in staat om te redeneren over grammaticale vraagstukken (Coppens 2011; van Rijt e.a. 2020). Hetzelfde geldt voor de *focus on form*-aanpak, die in Nederland gebruikelijker is in de bovenbouw, en zich meer richt op taalvaardigheid en het verwerven van grammaticale constructies binnen een betekenisvolle, communicatieve context (Long 1991; Ellis 2006; Funk 2014; Newby, 2014).

Wanneer we, in plaats daarvan, de relatie tussen vorm, functie en betekenis centraal zouden stellen, zoals beschreven door Coppens (2010) en Wijnands e.a. (2021), zal de kennis van taal als systeem bij leerlingen hoogstwaarschijnlijk wel toenemen (Fontich 2014; van Rijt e.a. 2019a; Leenders 2020; Dielemans & Coppens 2021; Leenders e.a. 2021). Hierbij wordt impliciete kennis over grammatica aangevuld met expliciete kennis (Svalberg 2007) om logisch denken te bevorderen (Benjamin & Oliva 2007). Deze kennis kan leerlingen helpen om grammaticale structuren beter te koppelen aan hun betekenissen, wat hen in staat stelt om hun eigen taal nauwkeuriger en expressiever te gebruiken en die van anderen beter te analyseren (Ellis 2006; van den Broek & Dielemans 2017). Een concept dat in verband gebracht kan worden met een dergelijke aanpak is ‘bewuste taalvaardigheid’, dat zowel inzicht in de structuur van taal (*content knowledge*) als in het praktische gebruik ervan (*procedural knowledge*) omvat (Garrett & James 2000; Bolitho e.a. 2003; Carter 2003; van den Broek 2020; van Rijt e.a. 2020; Bax e.a. 2021). De huidige invulling van het grammaticaonderwijs leidt echter niet tot enig inzicht in taal, laat staan tot bewuste taalvaardigheid (Coppens 2010; 2011; van Rijt & Coppens 2017; van Rijt e.a. 2019a; 2020).

Met de introductie van ‘bewuste taalvaardigheid’ als beoogd doel van het Nederlandse talenonderwijs (Neijt e.a. 2015) en als bouwsteen in de actualisatie van de examenprogramma’s Nederlands en de moderne vreemde talen (Fasoglio & Tammenga-Helman-tel 2021; Herder e.a. 2021) ontstaat er in het grammaticaonderwijs een discrepantie tussen de didactische verrijkingen en de conventionele toetsmethoden (van Rijt e.a. 2019b; Wijnands e.a. 2021), en daarmee een behoefte aan de ontwikkeling en validatie van een meetinstrument dat beter aansluit bij het vernieuwde doel van het talenonderwijs.

We zullen hier de totstandkoming van het door ons ontwikkelde instrument beschrijven. Het hoort bij de taalcontrastieve lessenserie CLAP (Leenders e.a. 2024) en is ontworpen volgens het principe van *constructive alignment* (Biggs 1996; Biggs e.a. 2022) om een positief *washback effect* (Alderson & Wall 1993; Green 2013) te bewerkstelligen, waarbij de toetsing zowel de didactiek als het leren ten goede komt. Het is specifiek gericht op het evalueren van bewuste taalvaardigheid in de L1 (Nederlands) en de L2 (Engels en Duits).

## 2. Ontwikkeling van het meetinstrument

### 2.1 Deelnemers en procedure

Aan deze studie hebben 293 vwo-4-leerlingen deelgenomen (twee scholen, tien klassen, 102 jongens en 191 meisjes). Na een herhalingsles over het aan hen toegewezen concept maakten ze in de daaropvolgende les een toets. Er zijn in totaal 936 toetsitems ontwikkeld, verdeeld over drie talen, twee bewustetaalvaardigheidstypen (taalvaardigheid/taalbewustzijn), drie concepten (grammaticale functie/woordvolgorde/congruentie) en vier itemtypen.

### 2.2 Type I: Grammaticaliteitsbeoordelingen

Dit itemtype is gebaseerd op de materialen bij Ammar e.a. (2010) en Derwing e.a. (2002), en vraagt leerlingen om de grammaticaliteit van (authentieke) zinnen te beoordelen (zie: Tabel 1). Door zinnen te gebruiken die afkomstig zijn uit de schrijfproducten van leerlingen, leren ze oordelen te vellen over zinnen die niet specifiek voor grammaticale toetsing zijn ontworpen (Coppen 2010; Leenders 2020; Leenders e.a. 2021).



*Voorbeeld itemtype I*

Itemtype	Taalvaardigheid	Taalbewustzijn	Voorbeelditem
I	x		<p><b>Beoordeel de grammaticaliteit van de onderstaande zin.</b></p> <p>I assure I will not tell anyone. ? correct ? incorrect</p>

Tabel 1 – Voorbeeld itemtype I.

*2.3 Type II: Grammaticaal incorrecte zinnen*

Dit itemtype is geïnspireerd op de *Error Correction Test* bij Spada e.a. (2014) en de eerste sectie van de *Test of metalinguistic knowledge – L2 German* bij Roehr & Gánem-Gutiérrez (2009). In het eerste deel leggen de leerlingen van grammaticaal incorrecte zinnen uit waarom ze grammaticaal incorrect zijn (taalbewustzijn) en in het tweede deel verbeteren ze de zin (taalvaardigheid) (zie: Tabel 2).

*Voorbeeld itemtype II*

Itemtype	Taalvaardigheid	Taalbewustzijn	Voorbeelditem
II		x	<p><b>Leg uit waarom de onderstaande zin grammaticaal incorrect is.</b> *Der Lehrer wollte die Schüler nicht lassen gehen, als die Glocke läutete.</p>
	x		<p><b>Kopieer en verbeter de gegeven zin. Zet de verbeterde fout IN HOOFD-LETTERS in jouw zin.</b></p>

Tabel 2 – Voorbeeld itemtype II.

*2.4 Type III: Incorrecte grammaticale relaties*

Dit itemtype ligt in het verlengde van de type II-items en richt zich specifiek op incorrecte grammaticale relaties binnen zinnen. Leerlingen moeten de incorrecte relaties identificeren, uitleggen waarom ze incorrect zijn (taalbewustzijn) en ze vervolgens corrigeren (taalvaardigheid) (zie: Tabel 3).

*Voorbeeld itemtype III*

Itemtype	Taalvaardigheid	Taalbewustzijn	Voorbeelditem
			<b>Leg uit <u>waarom</u> de onderstaande grammaticale relatie <u>incorrect</u> is.</b>
		x	<i>Door onze hond werd hij in zijn gezicht gelikt.</i>
III			<i>hij = *LV (lijdend voorwerp)</i>
		x	<b><u>Kopieer en verbeter de gegeven grammaticale relatie.</u></b>

Tabel 3 – Voorbeeld itemtype III.

De type II-items en type III-items zijn effectief gebleken in het blootleggen van verschillende niveaus van taalvaardigheid en taalbewustzijn, en bieden leerlingen de kans om te redeneren over grammaticale kwesties, zoals eerder onderzoek bepleitte (Coppen 2011; van Rijt e.a. 2020). De items richten zich uitsluitend op grammaticaal incorrecte zinnen en relaties, omdat in diverse pilotonderzoeken naar voren kwam dat leerlingen bij correcte zinnen vaak dezelfde uitleg herhalen, wat onvoldoende inzicht geeft in hun taalbewustzijnsniveau.

*2.5 Type IV: Ambigüe zinnen*

Geïnspireerd op een opgave op bladzijde vijf van de *Test of metalinguistic knowledge* bij Tellier & Roehr-Brackin (2017) zijn er tot slot ook type IV-items ontwikkeld (zie: Tabel 4). Hierin beoordelen leerlingen de juistheid van vier visueel weergegeven interpretaties van een zin die op meerdere manieren geïnterpreteerd kan worden (taalvaardigheid) en vervolgens onderbouwen ze voor twee van die interpretaties waarom ze een (in)correcte weergave vormen van de gegeven zin (taalbewustzijn). Dit itemtype ondersteunt leerlingen bij het begrijpen van complexe structuren, helpt hen om zich bewust te worden van de diverse interpretaties van woorden en zinnen, ontwikkelt hun gevoel voor taalnuances, verfijnt hun eigen taalgebruik, stimuleert hun kritisch denken en voorziet daarmee in de tekortkomingen van het grammaticaonderwijs die eerder werden geconstateerd (Coppen 2011; Dielemans & Coppen 2021; Wijnands e.a. 2021).

## Voorbeeld itemtype IV

Itemtype	Taalvaardigheid	Taalbewustzijn	Voorbeelditem
	<p>Zet een kruisje voor <u>alle afbeeldingen</u> die volgens jou een <u>incorrecte interpretatie</u> van de onderstaande zin weergeven.</p>		
			<p><i>In meinem Schlafanzug habe ich einen Käfer gefunden.</i></p>
IV	x	<p>* 1.                      * 2.                      * 3.                      * 4.</p>	
			<p>Leg uit <u>waarom afbeelding 1</u> volgens jou een <u>correcte/incorrecte interpretatie</u> van de gegeven zin weergeeft. <u>Kopieer de onderstaande zin en vul aan:</u></p>
			<p><i>Afbeelding 1 is (correct/incorrect), omdat...</i></p>

Tabel 4 – Voorbeeld itemtype IV.

## 2.6 Analysemodel

Voor de analyse van de taalbewustzijnsitems werd, na een eerste verkenning, een analysemodel opgesteld met vijf antwoordcategorieën, voorzien van voorbeeldantwoorden (zie: Tabel 5, onderdeel A). In lijn met de literatuur, waarin wordt gesteld dat begrip gradueel is (de Regt 2009; Baumberger 2019) weerspiegelen de categorieën verschillende gradaties van begrip. Bij het analyseren van de taalvaardigheidsitems werden twee categorieën gebruikt (zie: Tabel 5, onderdeel B).

*Analysemodel voor een type III-taalbewustzijnsitem en een type III-taalvaardigheidsitem***Incorrecte grammaticale relaties uitleggen en verbeteren.***Er zijn dit jaar maar weinig huizen gebouwd.**Zijn gebouwd = \*NG (naamwoordelijk gezegde)***A. Leg uit waarom deze grammaticale relatie incorrect is. (taalbewustzijn)**

Punten	Typering van de antwoorden	Voorbeeldantwoorden van leerlingen
0	a) De redenering <u>ontbreekt</u> .	‘zijn gebouwd is het WG’ ‘Is geen naamwoordelijk, maar werkwoordelijk gezegde’
	b) De redenering is <u>incorrect</u> .	‘zijn & gebouwd = staan in verschillende tijden’ ‘een NG heeft nooit datgene in wat is.’  ‘Er is geen bijv. naamwoord’ ‘Zijn gebouwd is het werkwoordelijk gezegde, naamwoordelijk gezegde is wat anders. Voorbeeld: De boom IS DIK.’
1	c) De redenering is <u>onvolledig</u> .	‘zijn gebouwd zijn allebei werkwoorden’ ‘dit is fout omdat dit gaat over een actie, en niet over een eigenschap van het werkwoord’
	d) De redenering is <u>slechts gedeeltelijk correct</u> .	‘naamwoordelijk gezegde moet ook een stukje zin met bijvoegelijk naamwoord dat wat zegt over het onderwerp’  ‘zijn = hulpwerkwoord: gebouwd is een handeling geen eigenschap, dus het kan geen ng zijn’
2	e) De redenering is <u>volledig en correct</u> .	‘Bij een naamwoordelijk gezegde horen alle werkwoorden + het deel wat iets zegt over het onderwerp. Zijn gebouwd is dus geen naamwoordelijk gezegde, omdat er alleen de werkwoorden in zitten.’

**B. Kopieer en verbeter de grammaticale relatie. (taalvaardigheid)**

Punten	Typering van de antwoorden	Voorbeeldantwoorden van leerlingen
0	Het antwoord is <u>incorrect</u> .	zijn gebouwd= hulpwerkwoord zijn gebouwd = werkwoord
1	Het antwoord is <u>correct</u> .	zijn gebouwd = WG (werkwoordelijk gezegde)

Tabel 5 – Analysemodel voor een type III-taalbewustzijnsitem en een type III-taalvaardigheidsitem.

### 2.7 Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

10% van de toetsen werd beoordeeld door de eerste auteur en een docent Nederlands, Engels of Duits. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, bepaald met Krippendorffs alpha (Hayes & Krippendorff 2007), bleek goed voor de taalbewustzijnsitems (drie categorieën,  $\alpha = 0,84 - 0,89$ ) en uitstekend voor de taalvaardigheidsitems (twee categorieën,  $\alpha = 0,96 - 0,98$ ). Vanwege de sterke initiële overeenstemming werden de verschillen besproken totdat er consensus werd bereikt, waarna de eerste auteur de overige toetsen alleen beoordeelde.

### 2.8 Selectie van items

Ter selectie van geschikte bewustetaalvaardigheidsitems werd een itemanalyse uitgevoerd, waarbij per item is gekeken naar de discriminatiewaarde (rit-waarde) en de moeilijkheidsgraad (p-waarde). Als eerste stap werden alle te makkelijke en te moeilijke items verwijderd, omdat die onvoldoende onderscheid maken tussen de verschillende bewustetaalvaardigheidsniveaus. Als tweede stap werden alle items ingedeeld per bewustetaalvaardigheidstype. Daarbij werd onderscheid gemaakt tussen items die primair gericht zijn op het taalbewustzijnsniveau en items die primair gericht zijn op het taalvaardigheidsniveau. Door middel van exploratieve factoranalyse werden vervolgens items geselecteerd die positief met elkaar samenhangen en een significant deel van de variantie in de data vertegenwoordigen. Als derde stap werd een betrouwbaarheidsanalyse (GLB) uitgevoerd (Sijtsma 2009) om de interne consistentie – en daarmee de betrouwbaarheid – van de geselecteerde items te kunnen waarborgen. Deze stappen hebben bijgedragen aan de selectie van een robuuste verzameling items.

## 3. Conclusie

Op basis van de geselecteerde items konden drie gelijkwaardige toetsversies worden samengesteld voor het evalueren van bewuste taalvaardigheid in het grammaticaonderwijs in zowel de L1 (Nederlands) als de L2 (Engels en Duits) in vwo-4. Hiertoe werden items die qua moeilijkheidsgraad (p-waarde) en discriminatiewaarde (rit-waarde) vergelijkbaar bleken, verdeeld over de verschillende toetsversies volgens het principe van *matched random subtests* (Gulliksen 1950). Deze aanpak maakt het meetinstrument in principe even moeilijk en even betrouwbaar. Verschillen tussen meetmomenten kunnen dus bij toekomstig gebruik geïnterpreteerd worden als verschillen in het bewustetaalvaardigheidsniveau van leerlingen en niet als verschillen tussen de toetsversies.

Het ontwikkelde instrument richt zich op het taalcontrastief evalueren van taalvaardigheid en taalbewustzijn, en impliceert daarmee een verschuiving van puur regelgerichte benaderingen (waarin docenten vaak te maken hebben met ondoorzichtige situaties en moeten raden hoe leerlingen tot hun antwoord gekomen zijn) naar een benadering

die docenten inzicht biedt in de denkstappen van hun leerlingen betreffende de relatie tussen taalvorm, functie en betekenis (o.a. Coppen 2010; Wijnands e.a. 2021). Hier van werd al eerder aangetoond dat het de groei van de kennis van taal als systeem kan bevorderen (Fontich 2014; van Rijt e.a. 2019a; Leenders 2020; Dielemans & Coppen 2021; Leenders e.a. 2021) en dat het leerlingen in staat stelt om hun eigen taal nauwkeuriger, expressiever en doelgerichter te leren gebruiken en de taal van anderen accurater te leren analyseren (Ellis 2006; van den Broek & Dielemans 2017). Zo is taal niet alleen relevant binnen de school, maar ook ver daarbuiten (van den Broek & Dielemans 2017).

## Referenties

- Alderson, J. & D. Wall (1993). "Does washback exist?". In: *Applied Linguistics*, 14 (2), p. 115-129.
- Ammar, A., P. Lightbown & N. Spada (2010). "Awareness of L1/L2 differences: Does it matter?". In: *Language Awareness*, 19 (2), p. 129-146.
- Baumberger, C. (2019). "Explicating objectual understanding: Taking degrees seriously". In: *Journal for General Philosophy of Science*, 50 (3), p. 367-388.
- Bax, S., P.A. Coppen, J. Evers-Vermeul, K. de Gloppe, M. van Hertem, E. Mantingh, M. van Oostendorp & S. van Voorst (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten'. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2021/03/bewuste-geletterdheid-in-perspectief>.
- Benjamin, A. & T. Oliva (2007). *Engaging grammar. Practical advice for real classrooms*. Champaign, Illinois: NCTE.
- Biggs, J. (1996). "Enhancing teaching through constructive alignment". In: *Higher education*, 32 (3), p. 347-364.
- Biggs, J., C. Tang & G. Kennedy (2022). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire: McGraw Hill Education & Open University Press.
- Bolitho, R., R. Carter, R. Hughes, R. Ivanič, H. Masuhara & B. Tomlinson (2003). "Ten questions about language awareness". In: *ELT journal*, 57 (3), p. 251-259.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2010). *Taalbeschouwing: Een inventarisatie van empirisch onderzoek in basis-en voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Carter, R. (2003). "Language awareness". In: *ELT Journal*, 57 (1), p. 64-65.
- Coppen, P.A. (2010). 'De taal is een rommeltje'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Utrecht: VLLT, p. 26-29.

- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Vijfendertigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- De Regt, H. (2009). “The epistemic value of understanding”. In: *Philosophy of Science*, 76 (5), p. 585-597.
- Derwing, T., M. Rossiter & M. Ehrensberger-Dow (2002). “‘They spoke and wrote real good’: Judgements of non-native and native grammar”. In: *Language Awareness*, 11 (2), p. 84-99.
- Dielemans, R. & P.A. Coppen (2021). “Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain”. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9 (1-2), p. 182-206.
- Ellis, R. (2006). “Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective”. In: *TESOL Quarterly*, 40 (1), p. 83-107.
- Fasoglio, D. & M. Tammenga-Helmantel (2021). ‘Startnotitie Moderne vreemde talen: Bovenbouw voortgezet onderwijs’. Amersfoort: SLO.
- Fontich, X. (2014). ‘Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction’. In: T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (red.). *Grammar at school. Research on metalinguistic activity in language education*. New York: Peter Lang, p. 255-283.
- Funk, H. (2014). ‘Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht’. In: S. Dengerscherz, M. Businger & J. Taraskina (red.). *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik: DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Amsterdam: Narr, p. 183-197.
- Garrett, P. & C. James (2000). ‘Language awareness’. In: M. Byram (red.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Oxfordshire: Routledge, p. 330-332.
- Graus, J. & P.A. Coppen (2016). “Student teacher beliefs on grammar instruction”. In: *Language Teaching Research*, 20 (5), p. 571-599.
- Green, A. (2013). “Washback in language assessment”. In: *International Journal of English Studies*, 13 (2), p. 39-51.
- Gulliksen, M. (1950). *Theory of mental tests*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Hayes, A. & K. Krippendorff (2007). “Answering the call for a standard reliability measure for coding data”. In: *Communication Methods and Measures*, 1 (1), p. 77-89.
- Herder, A., G. van Silfhout & I. Jansen (2021). ‘Startnotitie Nederlands: Bovenbouw voortgezet onderwijs’. Amersfoort: SLO.

- 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. de Graaff & J. van Koppen (2021). “Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits”. In: *Pedagogische Studiën*, 98 (1), p. 67-93.
- Leenders, G., M. van Amstel, H. de Graaff & J. van Koppen (2024). “Het didactiseren van bewuste taalvaardigheid in het grammaticaonderwijs: Grammaticale concepten ingebed in hun grammaticale en taalcontrastieve context”. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*. [Te verschijnen].
- Long, M. (1991). ‘Focus on form: A design feature in language teaching methodology’. In: K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (red.). *English Language Teaching in its social context*. Oxfordshire: Routledge, p. 180-190.
- 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.
- Newby, D. (2014). ‘Do grammar exercises help? Assessing the effectiveness of grammar pedagogy’. In: C. Haase & N. Orlova (red.). *ELT: Harmony and diversity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, p. 3-16.
- Roehr, K. & G. Gánem-Gutiérrez (2009). “The status of metalinguistic knowledge in instructed adult L2 learning”. In: *Language Awareness*, 18 (2), p. 165-181.
- Sijtsma, K. (2009). “On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach’s alpha”. In: *Psychometrika*, 74 (1), p. 107-120.
- 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.
- 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. del Pilar García Mayo (red.). *Learning foreign languages in primary school: Research insight*. Bristol: Multilingual Matters, p. 22-48.
- Van den Broek, E. (2020). *Language awareness in foreign language education. Exploring teachers’ beliefs, practices and change processes*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. [Doctorale dissertatie].
- Van den Broek, E. & R. Dielemans (2017). “Bewuste taalvaardigheid in de klas”. In: *Levende Talen Magazine*, 104 (4), p. 12-16.



- Van Rijt, J. & 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.
- Van Rijt, J. & P.A. Coppen (2021). “The conceptual importance of grammar: Knowledge-related rationales for grammar teaching”. In: *Pedagogical Linguistics*, 2 (2), p. 175-199.
- Van Rijt, J., 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.
- Van Rijt, J., 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, p. 1-28.
- Van Rijt, J., 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.
- Wijnands, A., J. van Rijt & P.A. Coppen (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*, 30 (4), p. 317-335.

## Ronde 6

Anne-Sophie Ghyselen  
 Universiteit Gent  
 Contact: [annesophie.ghyselen@ugent.be](mailto:annesophie.ghyselen@ugent.be)

### Hier spreekt men (Standaard)Nederlands? Aan de slag met streektaal, dialect, tussentaal en regionale accenten in het secundair onderwijs

#### 1. Inleiding

In debatten over taal en onderwijs zijn taaldiversiteit en inclusie vandaag belangrijke onderwerpen, zowel in Nederland als in Vlaanderen. Opvallend is dat de aandacht daarbij vooral gaat naar vormen van meertaligheid die uit migratie resulteren, en hoe met die meertaligheid omgegaan moet worden om gelijke onderwijskansen te garan-

deren. Het gaat dan bijvoorbeeld over de vraag hoe leerkrachten het best omgaan met leerlingen die het Frans, het Turks of het Chinees als thuistaal hebben en het Nederlands als vreemde taal verwerven. Regionale variatie binnen het Nederlands of streektalen die nauw verwant zijn met het Nederlands komen veel minder aan bod (zie hierover ook Delarue & Zwart 2022). Dat is ergens logisch, gezien de groeiende etnische diversiteit in leerlingenpopulaties en de ongelijkheid die daarmee gepaard blijkt te gaan (zie o.a. PISA-resultaten; Boone & Van Houtte 2013; Celeste e.a. 2019). Tegelijkertijd is het belangrijk om dialecten en streektalen niet uit het oog te verliezen, en stil te staan bij (1) de mate waarin ze betrokken zijn bij processen van onderwijsongelijkheid en (2) welke plek ze idealiter krijgen in een taalbewuste lespraktijk.

## 2. Streektaal, dialect en tussentaal in Vlaanderen en Nederland

In zowel Vlaanderen als in Nederland kan de verhouding tussen dialect en standaardtaal omschreven worden als ‘diaglossisch’, wat betekent dat er sprake is van een continuüm van dialect tot standaardtaal met mengvormen ertussenin. De status en functionaliteit van de onderdelen van die continua verschillen echter regionaal.

Onderzoek in Vlaanderen toont aan dat Standaardnederlands (in zijn Belgische variant) goed ingeburgerd is als schrijftaal en ook belangrijk wordt bevonden als spreektaal, maar dat weinig Vlamingen het ook effectief (willen) spreken. Het Belgische Standaardnederlands ontwikkelde zich minder spontaan dan het Nederlandse Standaardnederlands (zie hierover Van Hoof & Jaspers 2012), waardoor het voor veel Vlamingen in zijn gesproken vorm als een vreemde taal aanvoelt, waarin ze zich weinig comfortabel voelen. In de dagelijkse omgang hoor je dan ook vooral tussentaal en – in steeds mindere mate – dialect. Tussentaalsprekers bewaren een aantal kenmerken van de regionale dialecten (zoals het wegvallen van eind-*tʃ*, verkleinvormen op *-ke* of voornaamwoorden zoals *ge* en *gij*), maar ruilen vele andere dialectkenmerken in voor standaardtalige alternatieven. Afhankelijk van de hoeveelheid behouden dialectvarianten kan een tussentaalspreker dialectischer of standaardtaliger klinken. Een duidelijk afgebakende variëteit is tussentaal met andere woorden niet. Een bevraging bij 835 Vlaamse studenten hoger onderwijs in 2023 – die ik samen met Kayley Meeuw en Roxane Vandenberghe uitvoerde (publicatie in voorbereiding) – leert dat tussentaal de moedertaal is van 76% van de bevroegde jongeren; 15% zou thuis dialect spreken, 7% standaardtaal en 2% een andere thuistaal. Wat de schoolcontext betreft, geeft 80% van de bevroegde studenten aan overwegend standaardtaal te spreken met docenten in de les; 19% zou overwegend tussentaal spreken, 0,6% dialect en 0,5% een andere taal dan het Nederlands.

Voor Nederland is er minder empirisch onderzoek voorhanden. Enige voorzichtigheid is dan ook geboden, maar de consensus onder variatietalalkundigen lijkt te zijn dat:

1. het dialectverlies in Nederland iets verder gevorderd is dan in Vlaanderen (zie Schmeets & Cornips 2022 voor recent cijfermateriaal voor Nederland);
2. de informele omgangstaal in Nederland dichter bij het Standaardnederlands aanleunt dan in Vlaanderen;
3. Nederlanders zich comfortabeler voelen bij het Standaardnederlands (al zijn er ook duidelijke regionale verschillen).

Een belangrijk verschil tussen Nederland en Vlaanderen is ook dat sommige dialecten in Nederland – het Limburgs en het Nedersaksisch – officieel erkend zijn als aparte regionale talen onder het Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden. Het Limburgs en Nedersaksisch worden dan ook niet als dialecten van het Nederlands beschouwd.

### 3. Link tussen streektaal, dialect, tussentaal en onderwijsongelijkheid?

Een ander verschil tussen Nederland en Vlaanderen vinden we in de mate waarin streektaal, dialect en tussentaal als thema's aan bod komen in het onderwijsstaalbeleid. Waar Nederlandse eindtermen niet expliciteren welke soort Nederlands van leerlingen wordt verwacht (en er in theorie ook ruimte wordt gelaten voor sommige streektaalen), wordt in de Vlaamse eindtermen vaak expliciet verwezen naar het Standaardnederlands als norm. De Vlaamse eindtermen vermelden weliswaar ook tussentaal en dialect als begrippen die behandeld moeten worden in taalbeschouwingslessen, maar in het vaardighedenonderwijs staat het Standaardnederlands centraal. In onderwijsdebatten wordt in Vlaanderen ook vaak gehamerd op het belang van het Standaardnederlands t.o.v. tussentaal en dialect (zie bv. onderwijsexpert Dirk Van Damme in zijn bundel *Emancipatie, excellentie en eerlijke kansen*, die in 2023 verscheen), terwijl de discussie in Nederland vooral over het Nederlands (in zijn geheel) ten opzichte van migratietalen en het Engels lijkt te gaan.

Wat Nederland en Vlaanderen echter delen, is dat een dialect- of streektaalachtergrond vaak als nefast wordt gepercipieerd voor onderwijskansen (net zoals vormen van meertaligheid die uit migratie resulteren) en dat leerkrachten het belangrijk vinden op het Standaardnederlands in te zetten (Delarue & Zwart 2022). Of er effectief een correlatie is tussen schoolprestaties enerzijds en dialect, streektaal of tussentaal als thuistaalachtergrond anderzijds, is niet duidelijk. Onderzoek toont alvast aan dat het beheersen van meerdere taalvariëteiten cognitieve voordelen oplevert (Antonioni e.a. 2016), waardoor het op zich aan te bevelen is te investeren in meertaligheid in plaats van het als een beperking te beschouwen. Tegelijkertijd is er vrij veel onderzoek dat wijst op het bestaan van vooroordelen tegenover regionale variatie in België en Nederland. Meer specifiek blijken sprekers van dialect, tussentaal of streektaal onder andere als minder intelligent te worden gepercipieerd dan standaardtaalsprekers. In de jaren 1970 observeerden onderzoekers in het zogenaamde Kerkradeproject dat dit soort taalattitudes

ook (vaak onbewust) bij leerkrachten voorkomt en de beoordeling van dialectspreekende leerlingen nefast beïnvloedt (zie hierover Stijnen & Vallen 1980) – los van de prestaties van die leerlingen. Of dit soort bias ook vandaag nog een impact heeft in een onderwijscontext – in een tijd van verder gevorderd dialectverlies, democratisering en informalisering – is onduidelijk. In de bovenvermelde enquête bij 835 Vlaamse studenten hoger onderwijs in 2023 gaf 16.83% van de studenten een score van 50 of meer bij de stelling “Ik voel me soms gediscrimineerd door mijn dialectachtergrond” (0 = helemaal oneens; 100 = helemaal eens). Bij de stelling “Als je dialectisch klinkt, dan gedragen docenten zich anders tegenover jou” was dat 37% en bij de stelling “Als je dialectisch klinkt, dan heeft dat een impact op de scores die docenten je geven” 36%. Verder onderzoek moet aantonen of deze inschattingen ook daadwerkelijk kloppen.

In het licht van bestaande vooroordelen t.o.v. dialect-, streektaal- en tussentaalsprekers (of ze nu schoolprestaties beïnvloeden of niet) kun je je afvragen of scholen moeten hameren op algemene standaardtaalcompetentie om dit soort vooroordelen te remediëren dan wel net moeten sensibiliseren en een tolerante houding moeten promoten om de bestaande bias tegen te gaan. Dit is een moeilijke discussie waarin meerdere standpunten mogelijk zijn (zie onder andere ook recentere discussies over talige rechtvaardigheid in de politieke filosofie en het project ‘*Accent Bias in Britain*’ over de mogelijkheid om bestaande vooroordelen te veranderen). Mij lijkt het alvast aangewezen om beide pistes – inzetten op standaardtaalbeheersing en bias wegwerken – te combineren.

#### 4. Aan de slag

Leerkrachten secundair onderwijs wil ik graag aanmoedigen om:

- te reflecteren over de eigen taalattitudes en de manier waarop die mogelijk de evaluatie van studenten beïnvloeden;
- in taalbeschouwingslessen over taalvariatie:
  - o taalvariatie niet te beschrijven in termen van ‘juist’ of ‘fout’ – ook termen als ‘netjes’ of ‘verzorgd’ spreken zijn mijns inziens te vermijden – maar net de relativiteit van die termen te bespreken en na te gaan hoe de invulling van wat als ‘standaardtaal’ of ‘net’ is, bepaald is door ruimte, cultuur en tijd;
  - o expliciet stil te staan bij de vooroordelen die in een maatschappij bestaan tegenover verschillende vormen van taalvariatie, hoe die tot stand zijn gekomen en hoe studenten daarmee om kunnen gaan;
- bij taalvaardigheidsopdrachten:
  - o studenten uit te dagen om met taalvariatie te spelen (bijvoorbeeld: bij spreekopdrachten zoals podcasts, reclamefilmpjes, interviews, enz. de opdracht te geven om functioneel te differentiëren tussen dialect, streektaal, tussentaal, e.d.).

Concreet lesmateriaal vind je op de recent vernieuwde website [www.dialectloket.be](http://www.dialectloket.be) (onder andere onder het luik ‘educatief’). Wie graag met taalvariatie aan de slag wil in het lager onderwijs, raad ik Delarue & Zwart (2022) aan.

## Referenties

- Antoniou, K., K. Grohmann, M. Kambanaros & N. Katsos (2016). “The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control”. In: *Cognition*, 149, p. 18-30.
- Boone, S. & M. Van Houtte (2013). “Why are teacher recommendations at the transition from primary to secondary education socially biased? A mixed-methods research”. In: *British Journal of Sociology of Education*, 34 (1), p. 20-38.
- Celeste, L., G. Baysu, K. Phalet, L. Meeussen & J. Kende (2019). “Can School Diversity Policies Reduce Belonging and Achievement Gaps Between Minority and Majority Youth? Multiculturalism, Colorblindness, and Assimilationism Assessed”. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45 (11), p. 1603-1618.
- Delarue, S. & W. Zwart (2022). ‘Voorbij de klassieke standaardtaalnorm. Talenbewust lesgeven via de kracht van dialecten en streektalen op school’. In: J. Duarte, M. Günther, F. De Backer, C. Frijns & B. Gezelle Meerburg (2022). *Talenbewust lesgeven in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 157-176.
- Schmeets, H. & L. Cornips (2022). “Taaldiversiteit in Nederland”. In: *Taal en Tongval*, 74 (1), p. 75-106.
- Stijnen, S. & T. Vallen (1980). ‘Dialect en onderwijs in het Kerkrade project’. In: J. Segers, P. Stijnen, T. Vallen & J. Van den Broeck (1980). *Sociolinguïstiek en dialectologie*. Hasselt: Mededelingen van de Vereniging voor Limburgse Dialect- en Naamkunde, p. 1-31.
- Van Hoof, S. & J. Jaspers (2012). “Hyperstandaardisering”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 128 (2), p. 97-125.

Anne Decelle, Martien Geerts, Kristien Coussement, Nele Driessen & Hilde Vanbrabant

UCLL – Expertisecentrum Art of Teaching

Contact: [anne.decelle@ucll.be](mailto:anne.decelle@ucll.be)

## Schrijfdidactiek in balans. Taalbeschouwing integreren in schrijflessen

### 1. Inleiding

We ervaren als leerkracht allemaal hoe belangrijk en hoe uitdagend goed schrijfonderwijs is. De nood aan voldoende aandacht voor schrijven blijkt ook uit de resultaten van de meest recente Vlaamse peilingstoetsen voor de derde graad van het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs, die beide een praktische proef ‘schrijven’ bevatten (Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen 2018; 2022).

Over effectieve schrijfdidactiek bestaat een grote wetenschappelijke basis. De rol van directe instructie van taalbeschouwelijke basiskennis in schrijflessen is in de Nederlandstalige context echter onderbelicht gebleven. Nochtans bestaat er in de internationale literatuur veel wetenschappelijke evidentie voor de positieve effecten van ‘*form focused instruction*’ in schrijflessen (Nassaji & Fotos 2011). Daar liggen dus kansen om het schrijfproces van leerlingen te versterken.

In het project *Schrijfdidactiek in balans* van het expertisecentrum Art of Teaching (UCLL) brengen we, aan de hand van een bevraging bij leraren van de derde graad lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs, het volgende in kaart:

- Welke elementen van effectieve schrijfdidactiek zijn ingeburgerd in de klaspraktijk?
- Welke moeilijkheden zien leraren in de schrijfproducten van hun leerlingen?
- Hoe kijken leraren naar een geïntegreerde aanpak van taalbeschouwing en schrijfvaardigheid?

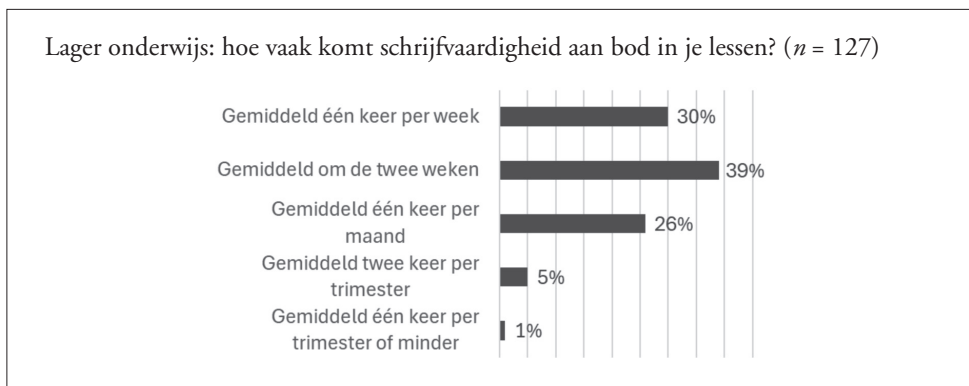
Deze dataverzameling vullen we aan met een corpusanalyse van 200 teksten van leerlingen om nog beter zicht te krijgen op de concrete schrijfnoden. Op basis van deze gegevens en een literatuurstudie ontwikkelen we een didactisch model voor de integratie van directe instructie van taalbeschouwelijke basiskennis en schrijfonderwijs. Samen met leraren testen we concrete lesscenario’s uit. In deze tekst focussen we op de resultaten van de bevraging.

## 2. Resultaten bevraging

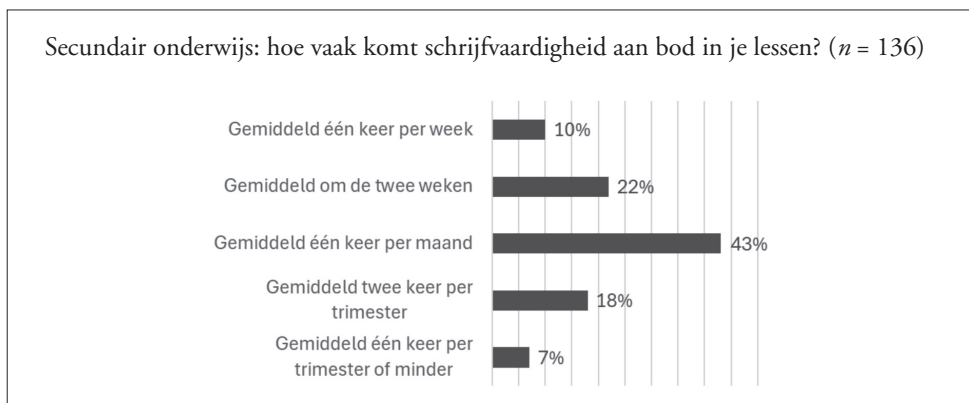
De digitale bevraging werd eind 2023 ingevuld door 263 leraren in Vlaanderen en Brussel, van wie 127 leraren van het vijfde en het zesde leerjaar basisonderwijs en 136 leraren van de eerste graad secundair onderwijs. 206 leraren vulden de bevraging volledig in.

### 2.1 Hoe vaak schrijven leerlingen teksten?

In de antwoorden op de vraag *Hoe vaak komt schrijfvaardigheid aan bod in je lessen?*, merken we een verschil tussen lager en secundair. In het lager onderwijs wordt vaker geschreven: 30% van de respondenten van de derde graad lager onderwijs geven aan dat schrijven gemiddeld één keer per week aan bod komt en 39% geeft aan dat schrijven om de twee weken aan bod komt (zie: Figuur1). In de eerste graad secundair onderwijs, daarentegen, stelt 43% van de respondenten dat leerlingen gemiddeld één keer per maand een tekst schrijven (zie: Figuur 2).



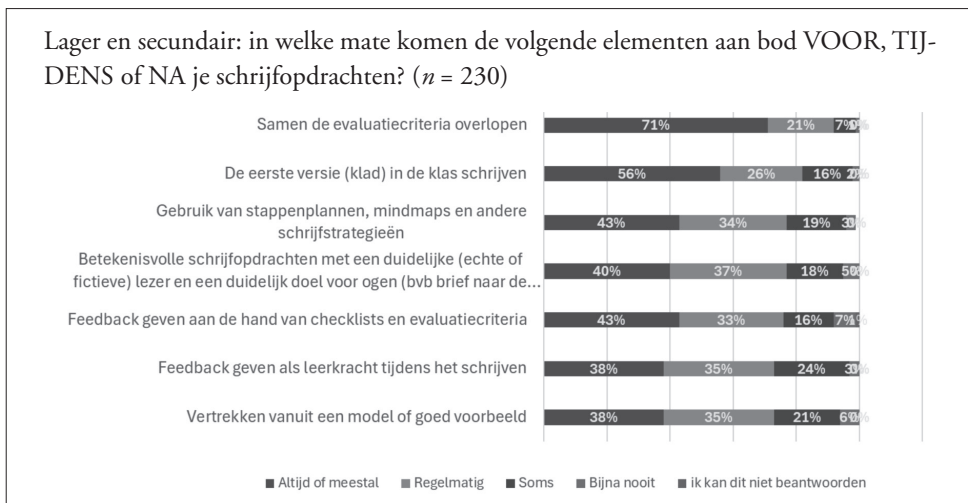
Figuur 1.



Figuur 2.

## 2.2 Welke aspecten van krachtige schrijfdidactiek zijn ingeburgerd in de klaspraktijk?

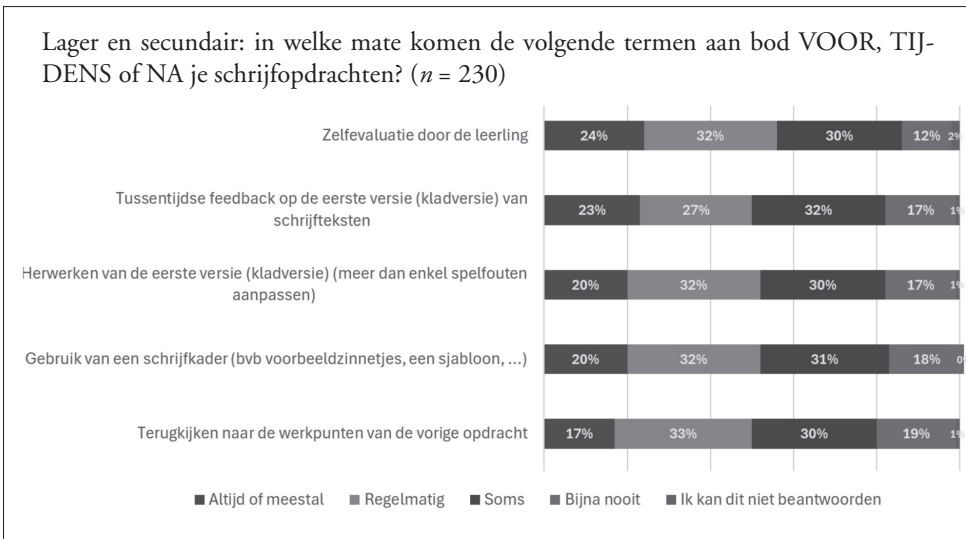
De resultaten van onze bevraging tonen dat veel aspecten van effectieve schrijfdidactiek wel degelijk hun weg hebben gevonden naar de schrijflessen. We stellen vast dat strategieën zoals ‘samen de evaluatiecriteria overlopen’, ‘de eerste versie in de klas schrijven’, ‘gebruik maken van stappenplannen’, ‘feedback geven aan de hand van checklists en evaluatiecriteria’ en ‘vertrekken vanuit een model of goed voorbeeld’ volgens een ruime meerderheid van de respondenten altijd, meestal of regelmatig wordt ingezet voor, tijdens of na de schrijfp opdrachten (zie: Figuur 3).



Figuur 3.

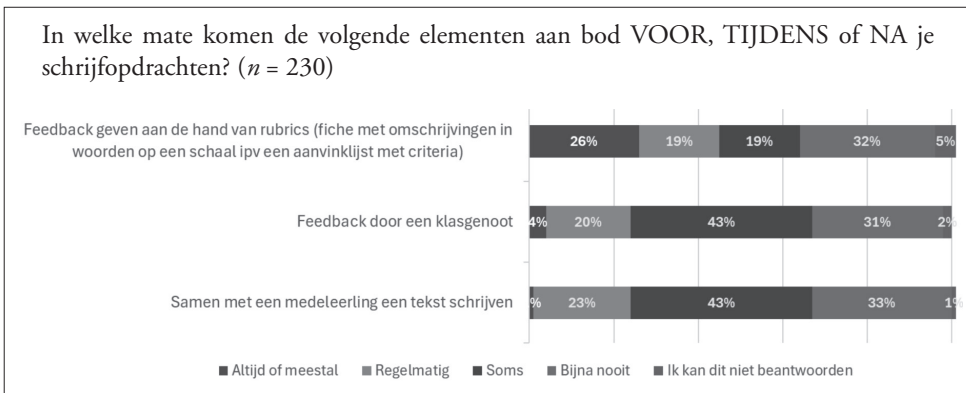
Ook de volgende aspecten van effectieve schrijfdidactiek lijken redelijk ingeburgerd in de klaspraktijk: ‘zelfevaluatie’, ‘tussentijdse feedback op de eerste versie’, ‘revisie van de eerste versie’, ‘gebruik van een schrijfkader’ en ‘terugkijken naar de werkpunten van een vorige taak’ (zie: Figuur 4). Opvallend is wel dat tussentijdse feedback op de eerste versie en die eerste versie herwerken beduidend minder vaak aan bod komt in de eerste graad secundair onderwijs dan in de derde graad lager onderwijs.





Figuur 4.

Groeikansen op het vlak van effectieve schrijfdidactiek zien we vooral in samenwerkend leren. Samen met een medeleerling schrijven of peerfeedback door een klasgenoot worden weinig ingezet (zie: Figuur 5). Feedback aan de hand van rubrics gebeurt wel in het secundair onderwijs, maar blijkt in het lager onderwijs een nog weinig populaire strategie te zijn.



Figuur 5.

### 2.3 Welke moeilijkheden ervaren leraren in de schrijfproducten van hun leerlingen?

In een volgend deel van de bevraging vroegen we leraren om de twee grootste moeilijkheden in de schrijfproducten van hun leerlingen aan te duiden. ‘Goede zinnen en woordgroepen bouwen’ (81%) was met voorsprong het meest gekozen antwoord, gevolgd door ‘de spellingsregels correct toepassen’ (59%), ‘een goed opgebouwde tekst met een duidelijke boodschap schrijven’ (48%) en ‘correcte en gepaste woorden kiezen’ (25%) (zie: Figuur 6).



Figuur 6.

In toelichtingsvragen werden de categorieën verfijnd. Wat goede zinnen en woordgroepen bouwen betreft, geeft minstens de helft van de respondenten aan dat de leerlingen meestal wel de juiste lidwoorden gebruiken, bijvoeglijke naamwoorden correct aanpassen, onderwerp en persoon met elkaar laten overeenkomen en de juiste woordvolgorde hanteren. De grote moeilijkheden liggen volgens de respondenten op het vlak van ‘afwisseling tussen korte en lange zinnen’, ‘variatie in zinsbouw’, ‘de juiste voegwoorden en verwijswaarden gebruiken’ en ‘volledige zinnen bouwen’.

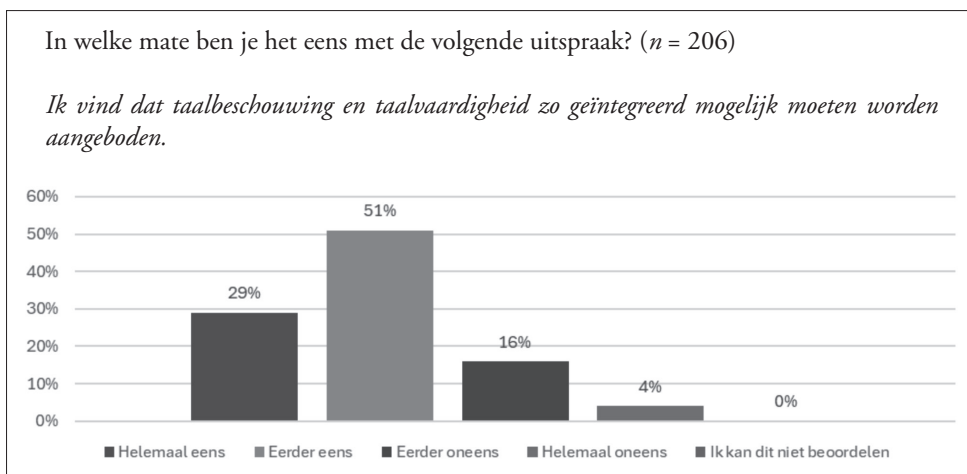
In de categorie ‘spelling’ is volgens de meerderheid van de respondenten het gebruik van leestekens op het einde van de zin en het plaatsen van hoofdletters aan het begin van de zin door de meeste leerlingen in voldoende mate beheerst. De grootste groeikansen zitten in ‘het plaatsen van leestekens binnen de zin’, gevolgd door ‘de spelling van de regelmatige werkwoorden’ en het toepassen van andere spellingsregels zoals ‘verenkelen’ en ‘verdubbelen’ en ‘de vorming van verkleinwoorden’ en ‘meervouden’.

In de categorie ‘tekstopbouw’ kwamen vooral ‘tekstverbanden zichtbaar maken’, ‘een rode draad in de tekst brengen’ en ‘goede alinea’s bouwen’ als moeilijkheden naar voren. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat een tekst verdelen in inleiding, midden en slot en de opbouw en kenmerken van het gevraagde teksttype respecteren al goed tot voldoende beheerst is door hun leerlingen.

Wat ‘woordkeuze’ betreft, ten slotte, zien de respondenten vooral groeikansen op het vlak van ‘een rijke woordenschat inzetten’, ‘variatie in woorden aanbrenge(n)’ en ‘precies formuleren’.

#### 2.4 Hoe denken leraren over de integratie van taalvaardigheid en taalbeschouwing?

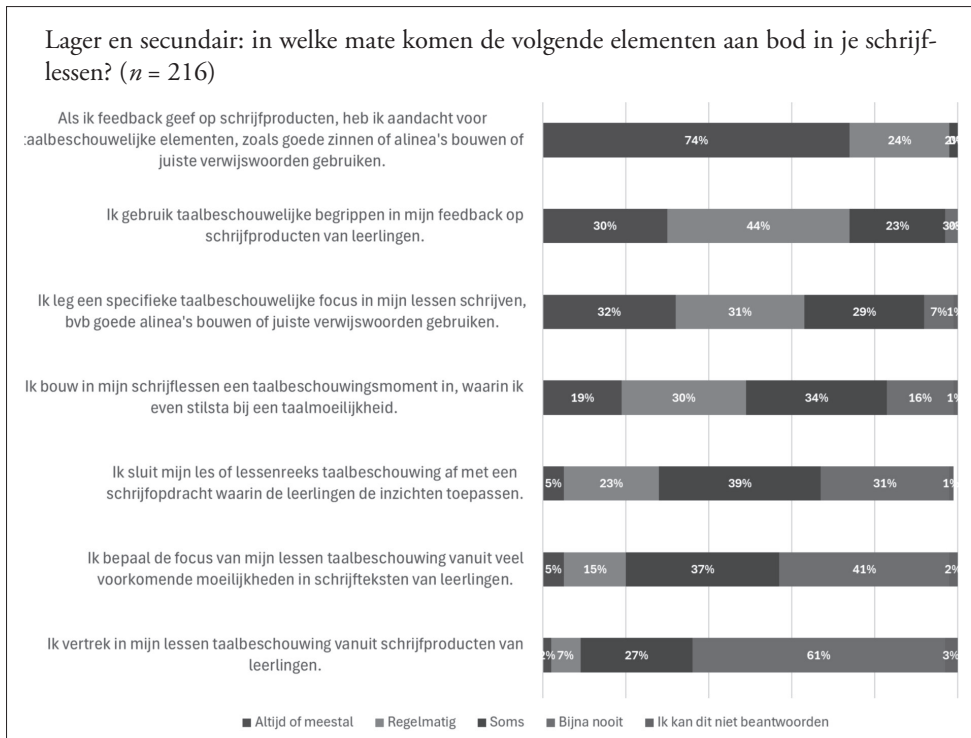
Ons project zet in op de integratie van directe instructie in schrijflessen. Daarom vinden we het belangrijk om eerst in kaart te brengen hoe leraren denken over zo’n geïntegreerde aanpak. De bevraging toont aan dat een ruime meerderheid het helemaal of eerder eens is met deze benadering (zie: Figuur 7).



Figuur 7.

#### 2.5 Op welke manieren integreren leraren taalbeschouwing en schrijfvaardigheid?

Via onze bevraging zien we dat een aantal manieren om taalbeschouwing en schrijfvaardigheid te integreren al goed ingeburgerd zijn. Zo geven de meeste respondenten aan dat ze in feedback op schrijfproducten aandacht besteden aan taalbeschouwelijke elementen en dat ze in die feedback ook taalbeschouwelijke begrippen gebruiken. Ook krijgen lessen schrijven al vrij vaak een specifieke taalbeschouwelijke focus of bouwen leraren tijdens de les al vaak een taalbeschouwingsmoment in waarbij ze stilstaan bij een specifieke taalmoeilijkheid. Wat nog weinig lijkt te gebeuren, is in de taalbeschouwingslessen ook echt vertrekken vanuit de schrijfproducten van de leerlingen of de focus van de taalbeschouwingsles bepalen vanuit veel voorkomende moeilijkheden in de schrijfproducten van de leerlingen. Hier zien we nog duidelijke groeikansen (zie: Figuur 8).



Figuur 8.

### 3. Hoe gaan we verder aan de slag?

Op dit moment werken we aan een didactisch model voor de integratie van directe instructie van taalbeschouwelijke basiskennis in schrijfonderwijs. We onderscheiden hierin verschillende lestypes. De aandacht voor taalbeschouwing kan immers zowel gepland als incidenteel zijn, en kan op verschillende momenten van het schrijfproces ingebed worden.

Op basis van de resultaten van de bevraging en de corpusanalyse van teksten van leerlingen selecteren we de meest relevante taalbeschouwelijke items en ontwikkelen we lesscenario's volgens de verschillende lestypes. Alle materialen zullen vanaf 1 september 2025 te vinden zijn op onze website [schrijfbalans.ucll.be](http://schrijfbalans.ucll.be).

Heb je zin om met ons samen te werken, om lessen uit te testen, om lessen van feedback te voorzien of om zelf lessen te ontwikkelen? Neem dan zeker contact op met ons!

## Referenties

- Bouwer, R., L. van Ockenburg, J. van der Loo & D. van Weijen (2022). ‘Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs’. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Braaksma, M & T. Janssen (2021). ‘Vier effectieve schrijfdidactieken. Voortgezet of secundair onderwijs’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- De Smedt, F. (2021). ‘Vier effectieve schrijfdidactiek. De bovenbouw van het basisonderwijs’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van! Feedback geven op schrijfproducten*. Bussum: Coutinho.
- Nassaji, H. & S. Fotos (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2018). ‘Peiling Nederlands: Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018’. Online raadpleegbaar op: [https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure\\_Nederlands\\_BaO\\_2018\\_DEF.pdf](https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2018/11/Brochure_Nederlands_BaO_2018_DEF.pdf).
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2022). ‘Peiling Nederlands: In de eerste graad secundair onderwijs 2022’. Online raadpleegbaar op: [https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/12/NL\\_SO1AB\\_2022\\_Brochure.pdf](https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2022/12/NL_SO1AB_2022_Brochure.pdf).

## Ronde 8

Sarah Slabbaert  
 Centrum voor Taal en Onderwijs  
 Contact: [Sarah.slabbaert@kuleuven.be](mailto:Sarah.slabbaert@kuleuven.be)

10

## Samen bouwen aan taalkrchtig taalbeschouwingsonderwijs

*“Hé kijk, dat is de letter van mijn naam!”*

*“Papa praat zo gek tegen de baby van tante Maya, hij is net zelf een baby!”*

Kinderen zijn van nature taalbeschouwers. Ze pikken taal op uit hun omgeving en gaan de eigenaardigheden daarin spontaan in vraag stellen en onderzoeken. Hoe speel je tijdens taalbeschouwing in op deze natuurlijke interesse van kinderen in taalverschijnselen? Kunnen we taalbeschouwing benaderen als een manier om te spelen met

taal? Een spel waarbij kinderen op onderzoek gaan, proberen te begrijpen, interpreteren en betekenis geven? En hoe maak je daarbij sterke didactische keuzes, zodat je voor elke leerling een taalkrachtige leeromgeving creëert?

In deze sessie houden we een kader van zeven didactische principes tegen enkele praktijkvoorbeelden en onderzoeken we samen hoe je met behulp van deze principes aan taalkrchtig taalbeschouwingsonderwijs kunt bouwen

# 11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

*Stroomleiders*

*Peter Van Damme (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)*

*Nellianne van Schaik (SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum)*

*Marianne Vonck  
Odisee, Sint-Niklaas  
Contact: Marianne.vonck@odisee.be*

## **Schrijfprikkels: praktijkvoorbeelden die werken**

### **1. Inleiding**

Een effectieve schrijfdidactiek dient vele doelen. Schrijven zet aan tot nadenken over taal in taal. In deze voorstelling willen we het proces van schrijfvaardigheid belichten op basis van enkele inzichten uit de vakliteratuur, en op basis van concrete lesideeën, waarin het beschouwen van de taal centraal staat. De inspiratie uit de vakdidactiek vormt het eerste luik van de voorstelling en brengt schrijven in nauw verband met kunst en cultuur. In een tweede deel gaan we zelf aan de slag met twee concrete oefeningen, waarin het observeren van taal het uitgangspunt vormt.

### **2. Vakdidactische inzichten gekoppeld aan lesideeën**

Een eerste inzicht vinden we in een onderzoek uit 2017, waarin Anneke Smits en Elly Scheeren stellen dat veel en met plezier schrijven de zwakke speller sterker maakt. De vraag rijst dan onmiddellijk hoe we dit aanpakken? Veel schrijven, neemt dat niet te veel van onze lestijd? Met plezier schrijven? Hoe doe je dat in een schoolse context waar leerlingen het schrijven vaak ervaren als een hele klus, met de warme adem van de leraar in de nek? Het is voornamelijk dit artikel dat ons, binnen de lerarenopleiding, deed nadenken over schrijfp opdrachten die handig en snel inzetbaar zijn, en die als prettig worden ervaren door de leerlingen.

Een tweede uitgangspunt is de stelling dat “schrijven doet nadenken” (Galbraith & Baaijen 2018). In het onderzoek van Galbraith & Baaijen wordt duidelijk dat schrijven zorgt voor connecties met onszelf en met de samenleving. Het complexe proces van ideeën vinden en gebruikmaken van bestaande bronnen en kennis zet een heel proces op gang dat bijdraagt aan een zeer ruime talige vaardigheid. Waar vinden we inspiratie om deze processen handig in onze lessen te brengen? Hoe maken we lessen die inspelen op deze inzichten? We focussen hierbij op kunst, op visuele prikkels die reeds een verhaal dragen of die aanzetten tot fantasie en nieuwe verbanden. Het brede culturele inzicht dat hand in hand gaat met deze schrijflessen kan een mooi pluspunt zijn voor de leerling.



Een derde uitgangspunt vinden we in de stelling dat schrijven gerelateerd is aan leesvaardigheid (Graham 2020). We gebruiken literatuur als lokmiddel en zetten leesvaardigheid centraal via het stimuleren van schrijfvaardigheid. Ook hier geloven we in de inzet op prikkels, op nieuwsgierig maken. Dat doen we door de literatuur in eerste instantie aan te bieden als beeld. Vervolgens zetten we de leerlingen aan het schrijven om ten slotte de les te eindigen met een leestip. Het echte lezen gebeurt dus – misschien – buiten de lessen, maar de schrijfles is de aanzet. Bij dit uitgangspunt verwijzen we ook naar de inzichten van Maryanne Wolf (2018) die diep lezen in het digitale tijdperk uitgebreid bestudeerde. Haar conclusies sluiten aan bij het doel van deze voorstelling: leerlingen schrijfvaardig maken via literatuur.

Ten slotte gebruiken we de inzichten uit het handboek *Vaardig met vakinhoud* (Dera e.a. 2023) om te komen tot een visie op schrijven. In dit handboek worden tal van concrete tips gekoppeld aan didactische inzichten. Wij focussen op enkele voorbeelden. De uitgewerkte lesideeën die dit boek biedt, zullen vast inspirerend werken voor de lessen rond schrijven. In deze voorstelling werken we specifiek rond het idee van de genredidactiek. Geïnspireerd door het hoofdstuk rond deze theorie, stellen we een les voor waarin we schrijven, kennis en lezen bij elkaar brengen en onderling versterken.

### 3. Concrete oefeningen op basis van taalobservatie

In een eerste oefening zetten we de stijlkenmerken centraal. Raymond Queneau (2014) heeft ons getoond dat 99 stijlen haalbaar zijn. Wij volgen zijn voorbeeld met een meer bescheiden doel. In deze les komen schrijflust en taalverwondering samen. Met een eenvoudige prikkel beginnen we het schrijfproces. Vervolgens zetten we helemaal in op taal beschouwen. De schrijffresultaten kunnen dienen als vertrekpunten voor verschillende taalkundige onderwerpen, zoals het gebruik van actief en passief, het gebruik van neologismen, enz.

Ten slotte brengen we de complexe vaardigheid van vertalen naar een speels niveau om te komen tot teksten. Via vreemde talen, bekend, totaal onbekend of reeds lang vergeten, maken we eigen verhalen. Het sluitstuk van elke oefening is het terugkeren naar het origineel. De lezer zal de schrijver ontmoeten en omgekeerd. Ook in dit luikje, met veel oog voor taal, zal de nieuwsgierige lezer misschien ontwaken, maar de schrijver is alvast aan het werk gezet.

Deze voorstelling past in een poging om schrijven in te zetten in een breed leerproces. Schrijven kan prikkelend zijn voor kennis, voor leesvaardigheid en voor verwondering in taal. Eens de leerling gedachten op papier heeft geformuleerd, kunnen we beginnen met verfijnen en bijsturen. Wie heeft nood aan extra lessen rond spelling? Wie moet meer inzetten op woordenschat en wie heeft het structureren nog niet onder de knie? Dat zijn vragen die binnen een schrijfproces gesteld worden en die alleen maar door

de leerlingen kunnen aangebracht worden. We hebben dus nood aan schrijfproducten om schrijfprocessen op maat aan te bieden. Op deze eerste stap, het schrijfproduct, willen we in deze voorstelling inzetten. We benaderen de vaardigheid vanuit een bredere culturele interesse en zetten in op nieuwsgierigheid en verwondering. Kunst, literatuur en taal vormen onze uitvalsbasis. Schrijven wordt communicatie, met inzet van observatie.

## Referenties

- Dera J, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (2023). *Vaardig met vakinhoud*. Amsterdam: Uitgeverij Coutinho.
- Galbraith, D. & V. Baaijen (2018). "The work of writing: Raiding the inarticulate". In: *Educational Psychologist*, 53 (4), p. 238-257.
- Graham, S. (2020). "The sciences of reading and writing must become more fully integrated". In: *Reading Research Quarterly*, 55 (1), p. 35-44.
- Queneau, R. (2014). *Stijloefeningen*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Smits, A. & A. Scheeren (2017). *Leren spellen met Spellet*. Utrecht: WOSO.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home*. New York: HarperCollins Publishers.

---

## Ronde 2

Jenneke Wilms & Yonina Pullens  
CPS Amersfoort  
Contact: [j.wilms@cps.nl](mailto:j.wilms@cps.nl)  
[y.pullens@cps.nl](mailto:y.pullens@cps.nl)

## Geïntegreerd schrijven in vijf fasen: een goede voorbereiding is het halve werk!

### 1. Inleiding

In de nieuwe Nederlandse kerndoelen worden de verschillende vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren en spreken) geïntegreerd aangeboden. Daarnaast zijn er doelen op het gebied van reflectie en evaluatie. Dit lijkt een behoorlijke uitdaging. In de workshop leer je hoe je dit, wanneer het op schrijven aankomt, toch gemakkelijk realiseert. In deze bijdrage geven we enige achtergrondinformatie.

## 2. Nieuwe kerndoelen

Binnen het schoolvak Nederlands hebben scholen in de onder- en bovenbouw een bepaalde opdracht die door de overheid geformuleerd is in kerndoelen en exameneisen. De kerndoelen uit 2006 waren erg globaal geformuleerd. Dat was destijds een bewuste keuze, maar bleek weinig houvast te bieden voor scholen en leraren. Bovendien waren ze erg gericht op specifieke vaardigheden die hebben geleid tot verkaveling binnen het leergebied en tot verarmd tekstaanbod. De nieuwe kerndoelen zijn concreter geformuleerd en focussen op aanbodsdoelen (gericht op de school) en beheersings- en ervaringsdoelen (gericht op de leerling). Hiermee heeft de school een duidelijkere opdracht.

Voor het vak Nederlands betekent dit dat leerlingen een samenhangend geheel aan kennis, vaardigheden en houdingen ontwikkelen op het gebied van communicatie, taal en literatuur, en dat ze inzicht en vertrouwen krijgen in zichzelf als taalleerder. Ze leren doelgericht lezen, schrijven, kijken, luisteren, spreken en gesprekken voeren in authentieke en betekenisvolle situaties, en kunnen onderbouwd oordelen over taal- en literatuurkwesties. Ook reflecteren ze op keuzes in eigen taalgebruik en talig repertoire, en beschouwen ze de keuzes die door anderen gemaakt zijn.

In deze bijdrage wordt ingegaan op hoe je de verschillende vaardigheden geïntegreerd kunt aanbieden en hoe je in je lessen aandacht kunt hebben voor de doelen op het gebied van reflectie en evaluatie. We focussen in dit geval op schrijven en het schrijfproces.

## 3. Noodzaak van schrijven

Goede schrijfproducten kunnen maken, is noodzakelijk om goed te kunnen functioneren in onderwijs, werk en samenleving. Bovendien is de activiteit van het schrijven ook weer een middel om te leren, een manier om kennis te verwerven en te verwerken (Loman 2022). Met aandacht voor schrijfinstructie kun je bovendien het lezen, spreken en denken van je leerlingen verbeteren (Hochman & Wexler 2017).

Schrijven op school vinden veel leerlingen lastig. Leraren ervaren dat veel leerlingen het moeilijk vinden om een langere tekst goed op te bouwen en hun boodschap helder over te brengen. Schrijven is dan ook een complex proces. Je doet veel dingen tegelijkertijd. Je denkt na over wat je wilt schrijven, hoe je wilt schrijven, waar je wat wilt plaatsen en of je boodschap goed overkomt (Flower & Hayes 1984 in: Dera e.a. 2023). Vooral in het voortgezet onderwijs verwachten we van leerlingen dat ze al een bepaald schrijfniveau hebben en dat ze al goed langere teksten kunnen schrijven. Dat blijkt vaak niet het geval. Belangrijk is te beseffen dat alle teksten opgebouwd zijn uit zinnen en dat het daarom goed is om te beginnen om die goed te formuleren. Van daaruit kun je

dan uitbreiden naar alinea's en teksten (Hochman & Wexler 2017). Met een goede didactiek en instructie kun je je leerlingen bij het complexe schrijfproces ondersteunen. Belangrijk is daarbij dat er niet alleen aandacht is voor het product, maar vooral ook voor het proces (Loman 2022). Door het proces in fasen te verdelen, zorg je ervoor dat er minder snel cognitieve overbelasting plaatsvindt voor de leerling (Brouwer e.a. 2022; Loman 2022).

#### 4. Het vijfphasenmodel

Er zijn verschillende modellen om het schrijfproces in fasen te verdelen. Bij al deze modellen komen drie hoofdprocessen (fasen) van het schrijven terug:

1. plannen;
2. schrijven;
3. reviseren.

In deze bijdrage is gekozen voor het vijfphasenmodel (Loman 2022). Dit model concreetiseert de drie fasen verder en geeft voor, tijdens en na het schrijven houvast aan leerling en docent. Het bestaat uit de volgende vijf fasen:

1. oriëntatie;
2. schrijfpdracht;
3. schrijven;
4. revisie: bespreken/feedback en herschrijven;
5. publicatie: verzorgen en publiceren.

Door de verschillende fasen van het schrijfproces – en vooral de voorbereidende fase en de feedbackfase – slim te benutten, gebruik je inhoudelijk nadenken en reflectie om een kritische houding te stimuleren. In de workshop wordt om die reden met name op deze fasen ingegaan. Het helpt leerlingen beter schrijven. Door tegelijkertijd rijke teksten<sup>1</sup> aan te bieden waaruit de leerlingen informatie voor hun schrijfproduct kunnen halen en leerlingen samen te laten spreken over de inhoud van deze teksten, integreer je meteen de taalvaardigheden: lezen, spreken, luisteren en schrijven.

In de oriëntatiefase oriënteren de leerlingen zich op het onderwerp. Je kunt hiervoor een onderwijsleergesprek voeren, maar je kunt er ook voor kiezen om de leerlingen een rijke tekst te laten lezen. De inhoud van deze tekst kun je laten verwerken in een *mindmap* of je bedenkt kernzinnen die de leerlingen aanvullen. De *mindmap* of kernzinnen kunnen de leerlingen verwerken tot een eerste alinea. Op die manier schenk je meteen aandacht aan het formuleren van goede zinnen (Hochman & Wexler 2017). Wil je ervoor zorgen dat leerlingen de inhoud van deze tekst beter tot zich nemen, dan is het van belang dat de leerlingen wat in deze fase geschreven wordt, met de hand schrijven.

Uit onderzoek is gebleken dat er veel meer breinactiviteit is bij het schrijven met de hand dan bij het schrijven met een laptop (van der Weel & van der Meer 2024).

Hoewel er in de oriëntatiefase waarschijnlijk al enige aandacht is geweest voor de opdracht, is het in de volgende fase, de opdrachtfase, van belang dat er expliciet aandacht is voor de leerdoelen en de eisen aan het eindresultaat. Zeker nu leerlingen de mogelijkheid hebben om teksten te genereren met AI zijn de leerdoelen extra van belang (Last & Sprakel 2024). Na deze fase zit de voorbereiding erop en hebben de leerlingen genoeg informatie om te schrijven in de schrijffase. Dat doen ze zelfstandig.

Wanneer de eerste versie klaar is, volgt de revisiefase. Deze bestaat uit twee delen: het bespreken van de tekst waarbij de leerlingen feedback krijgen en het herschrijven van de tekst. Vooral door het krijgen van feedback worden leerlingen betere schrijvers. Bij het geven van feedback is het van belang dat leerlingen feedback krijgen op inhoud (en minder op taalverzorging). Wordt het schrijfdoel bereikt? Is de toon juist? Klopt de informatie? In deze fase kun je de leerlingen goed laten samenwerken: het geven en krijgen van peerfeedback verbetert het schrijfproduct (Double e.a. 2020, in: Dera e.a. 2023). Een goede instructie en begeleiding waarbij de leerlingen elkaar feedback geven, is van belang (Loman 2022). Als de leerlingen op basis van de feedback de tekst herschreven hebben, volgt de laatste fase: de publicatiefase. In deze fase zorgt de leerling ervoor dat de tekst gepubliceerd kan worden. Kloppen de spelling en formulering? In deze fase kun je het schrijfvaardigheidsonderwijs koppelen aan taalverzorgingsonderwijs.

Door schrijven te koppelen aan meerdere vaardigheden, de inhoud van het schrijfproduct betekenisvol te maken en leerlingen te laten samenwerken zorg je voor meer motivatie en worden leerlingen betere schrijvers.

### Referenties

- Bouwer, R., L. van Ockenburg, J. van der Loo & D. van Weijen (2022). 'Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs'. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Dera J., J. Gubbels, J. van der loo & J. van Rijt (2023). *Vaardig met vakinhoud, handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hochman, J. & N. Wexler (2017). *The Writing Revolution: A Guide to Advancing Thinking Through Writing in All Subjects and Grades*. New York: Wiley.
- Last, B. & T. Sprakel (2024). *Chatten met Napoleon*. Meppel: Boom Uitgeverij.
- Loman, E., H. Strating & J. Aarssen (2022). *Focus op het schrijfproces*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.

Van der Weel F. & A. van der Meer (2024). “Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom”. In: *Front. Psychol.* Online raadpleegbaar op: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1219945/full>.

Van Koeven, E. & A. Smits (2023). *Rijke taal (V)MBO*. Meppel: Boom Uitgeverij.

## Noot

- <sup>1</sup> Rijke teksten zijn authentiek, in hun oorspronkelijke vorm, niet verarmd of verrijkt, geschreven door schrijvers die met naam worden genoemd en die aanzetten tot verbeelding, emotie, interesse, nieuwsgierigheid en/of tot nadenken (van Koeven & Smits 2023).

---

## Ronde 3

*Kaat Rykaert*

*Katholiek Onderwijs Vlaanderen*

*Contact: [kaat.rykaert@katholiekonderwijs.vlaanderen](mailto:kaat.rykaert@katholiekonderwijs.vlaanderen)*

## Feedback op schrijfoopdrachten: werkvormen en *tools*

De Belgische komiek Philippe Geubels deed in zijn programma *Geubels en de Belgen* ooit de uitspraak dat leerkrachten niet echt verbeteren, want dat hij nog nooit een examen had teruggekregen waarvan hij dacht dat het er na revisie van de leerkracht beter op was geworden. Wanneer Geubels deze uitspraak doet, heeft hij meteen de lachers op zijn hand, maar ik durf te beweren dat deze oneliner niet geldt voor leerkrachten Nederlands die schrijftaken verbeteren. Als ik, als leraar Nederlands, een schrijftaak teruggaf aan een leerling, was die taak er net veel beter op geworden. En dat was een groot probleem! Doordat ik alle fouten al uit de taak had gehaald, had de leerling niet beter leren schrijven; wel integendeel. Ik concludeerde dus: dit moet anders én beter kunnen.

Ik sprokkelde doorheen de jaren vanuit verschillende bronnen werkvormen en *tools* bij elkaar die mijn schrijfonderwijs drastisch veranderden. Ik deel in de presentatie een aantal van deze *tools* en werkvormen. In deze tekst haal ik er telkens maar een voorbeeld uit. Meer praktijkvoorbeelden komen tijdens mijn presentatie aan bod. De bronnen waar ik de werkvormen en *tools* uit haalde, staan onderaan deze tekst opgelijst. Ook meer wetenschappelijke onderbouwing is in deze bronnen terug te vinden.

Ik zette tijdens mijn schrijflessen natuurlijk niet enkel in op feedback. Zo probeerde ik alle opdrachten zo functioneel en doelgericht mogelijk te maken, zorgde ik voor voldoende *scaffolding* in de lesopbouw, werkte ik met *modeling*, enz. Binnen de beperking van de presentatie en deze tekst haal ik er nu enkel het onderdeel 'feedback' uit, maar goed schrijfonderwijs is natuurlijk een samenspel van heel veel factoren.

De werkvormen rond feedback die ik voorstel, zijn op te delen in vier grote groepen, telkens te formuleren als een aanbeveling:

- aanbeveling 1: breng leerlingen kwaliteitsbesef bij;
- aanbeveling 2: geef faciliterende feedback;
- aanbeveling 3: zet in op peerfeedback;
- aanbeveling 4: zet leerlingen aan het denken.

### *Breng leerlingen kwaliteitsbesef bij*

Bij het verbeteren van schrijftaken, raakte ik vaak erg gefrustreerd. De teksten die leerlingen inleverden, beantwoordden heel vaak niet aan mijn verwachtingen. Ik had toch een duidelijke opdracht geformuleerd, met heldere evaluatiecriteria en een stapsgewijze opbouw. Waar ik vergat op in te zetten, was het kwaliteitsbesef bij leerlingen. Mijn verwachtingen had ik natuurlijk opgebouwd door doorheen de jaren al heel veel teksten te lezen en te verbeteren, maar dat referentiekader hadden de leerlingen niet.

Ik maakte dus bewust ruimte in mijn lesontwerp voor het opbouwen van kwaliteitsbesef. Voorbeeldopdrachten comparatief laten evalueren bleek erg goed te werken. Ik combineerde dit vaak met een gesprekstechniek zoals 'een binnencirkel-buitencirkel-discussie'. Bij deze gesprekstechniek is een deel van de leerlingen notulist, terwijl de anderen beoordelaars zijn. De beoordelaars maken een rangschikking van de teksten. De notulisten schrijven alle argumenten (kwaliteitscriteria) op die de beoordelaars gebruiken. Dat lijstje van criteria kon ik dan in volgende stappen in het lesontwerp gebruiken, bijvoorbeeld om samen met de leerlingen de evaluatiecriteria op te stellen.

### *Geef faciliterende feedback*

Leraren besteden veel tijd en energie aan feedback, maar die energie levert niet altijd voldoende leerwinst op. Het zweet moet met andere woorden op de juiste rug (Speltinckx & Vanhoof 2021). De vele feedback die ik mijn leerlingen gaf, was niet effectief, omdat leerlingen de feedback niet begrepen, omdat de hoeveelheid feedback afschrikte of omdat leerlingen niet met de feedback aan de slag gingen.

Ik ging dus minder, maar gericht feedback geven, en gaf ook meer feedback op hogere-orde-aspecten in plaats van op elke kleine fout te wijzen. Daarnaast voorzag ik in mijn lesontwerp momenten voor leerlingen om met de feedback aan de slag te

gaan. Faciliterende feedback geven lukte mij het best via audiofeedback (bv. via de app 'Mote'). Ik stelde vast dat ik in mijn audiofeedback automatisch meer ging richten op de hogere-orde-aspecten van de teksten van mijn leerlingen. Leerlingen moesten moeite doen om de feedback te beluisteren (en kregen hier tijd en ruimte voor in de les), gaven aan dat ze de feedback veel beter begrepen, dat de feedback veel genuanceerder was, en dus minder demotiveerde.

### *Zet in op peerfeedback*

Een andere vaststelling die me aan het denken zette over mijn feedback was dat ik vaak de enige feedbackgever was. Dat was natuurlijk een gemiste kans om ook leerlingen als elkaars feedbackgever in te schakelen.

Mijn favoriete werkvorm voor peerfeedback haalde ik uit *Maak er geen punt van* (Koster & Korpershoek 2021). Nadat ik met de leerlingen de kwaliteitscriteria helder had, liet ik alle leerlingen een eerste versie van hun schrijfo opdracht maken. Daarna verdeelde ik de klas in evenveel groepjes als er kwaliteitscriteria waren. De teksten passeerden via een doorschuifstelsel (of verbetercarrousel) bij elk groepje. Op elke tekst werd dus voor elk criterium uitgebreide feedback geformuleerd. Een eerste bijkomend voordeel was dat de leerlingen opnieuw in contact kwamen met heel veel teksten en dus weer kwaliteitsbesef opbouwden. Een ander, onverwacht, voordeel was dat de leerlingen veel meer oog kregen voor het publiek van hun tekst. Ze konden vaak zelf vaststellen hoe hun medeleerlingen als lezer reageerden op hun tekst, waardoor het abstracte concept van een 'doelpubliek' vaak veel helderder werd.

### *Zet leerlingen aan het denken*

De meeste werkvormen vereisten heel wat reflectievermogen van mijn leerlingen. Ze moesten niet alleen nadenken over het schrijfproduct, maar ook over het schrijfproces. Ik probeerde dus ook het reflecteren in mijn lesontwerp te stimuleren.

Naast een aantal werkvormen die ik in mijn lessen zelf inzette, werkte ik met een groeidocument waarin de leerlingen per opdracht hun belangrijkste werkpunten bijhielden. Ik gebruikte daarvoor een online document dat zowel de leerlingen als ikzelf altijd konden raadplegen. Door leerlingen bij elke nieuwe opdracht op basis van het groeidocument een werkpunt te laten formuleren, zorgde ik ervoor dat leerlingen veel meer gingen reflecteren op hun vooruitgang en groei.

Tot slot geef ik nog graag een kleine tip die niet met feedback te maken heeft. In mijn overmoed en experimenteerdrang probeerde ik vaak erg veel verschillende werkvormen en *tools* uit. Dat bezorgde mij, als leerkracht, en mijn leerlingen best wat extra cognitieve belasting. Beter lijkt het dus om werkvormen die goed werken voor een groep



leerlingen regelmatig te herhalen. Op die manier kunnen leerlingen hun aandacht en energie echt richten op het bijleren en groeien, en gaat geen energie op aan de werkvorm of digitale *tool*.

Door het herontwerpen van mijn schrijfflessen met deze adviezen in het achterhoofd, kon ik Philippe Geubels dus eigenlijk gelijk geven. Als ik de taak van een leerling had nagekeken, was die taak zelf er vaak niet beter op geworden. En dat was precies de bedoeling!

### Referenties

- Dera, J., J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.) (2022). *Vaardig met vakinhoud*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kneyber, R., D. Sluijsmans, V. Devid & B. Wilde López (2022). *Formatief handelen: Van instrument naar ontwerp*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van: Feedback geven op schrijfopdrachten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- LIFT Writing Research (z.d.). 'Onderzoeksproject LIFT'. Online raadpleegbaar op: <https://liftwritingresearch.wordpress.com>.
- Van den Branden, K. & M. Vanbuel (2022). *Taal op school: 75 vragen over taalbeleid in het secundair onderwijs*. Kalmthout: Pelckmans Uitgevers.
- Vanhoof, S. & G. Speltincx (2021). *Feedback in de klas: Verborgene leerkanalen*. Leuven: LannooCampus.

Charlotte Maekelberghe & Ine Corteville  
Vlaams Talenplatform  
Contact: [charlotte.maekelberghe@vlir.be](mailto:charlotte.maekelberghe@vlir.be)  
[ine.corteville@vlir.be](mailto:ine.corteville@vlir.be)

## **Van onderzoek naar klaspraktijk: uitdagingen en kansen bij de ontwikkeling en uitwisseling van *evidence-informed* lesmateriaal**

### **1. Inleiding**

Uit een recente bevraging bij Vlaamse taalleerkrachten (Vlaams Talenplatform 2022) bleek dat meer dan 60% van de taalleerkrachten meermaals per week of zelfs dagelijks eigen ontwikkeld lesmateriaal gebruikt. Voor de uitwisseling van lesmateriaal wenden leerkrachten zich voornamelijk tot de eigen vakgroep of tot publieke websites zoals KlasCement<sup>1</sup> ([www.klascement.net](http://www.klascement.net)). Vooral startende leerkrachten en leerkrachten die werkzaam zijn in de A-finaliteit (vmbo) geven de voorkeur aan online platformen voor materiaaluitwisseling.

Tegelijk ervaren leerkrachten het delen, selecteren en ontwikkelen van lesmateriaal vaak als tijdrovend, mede door het overaanbod aan beschikbaar online lesmateriaal. Dat overaanbod maakt het bovendien moeilijk om te bepalen welk materiaal voldoende kwaliteitsvol is om de beoogde leerdoelen te bereiken. De toetsing van lesmateriaal aan inzichten uit vakdidactisch onderzoek ontbreekt dan ook vaak.

In 2023 startte het Vlaams Talenplatform, samen met KlasCement, een project dat aan deze noden tegemoet wil komen. Dat leidde tot de themapagina ‘Taaltrekkers’, een webpagina waar leerkrachten een kwaliteitsvolle selectie van lesmateriaal kunnen vinden dat gestoeld is op inzichten uit wetenschappelijk onderzoek.

Deze tekst bespreekt bevindingen uit het eerste projectjaar. We gaan in op uitdagingen bij de ontsluiting van *evidence-informed* didactiek en overlopen enkele lacunes en kansen voor vier talige domeinen: woordenschat, schrijven, lezen en literatuur.

## 2. *Evidence-informed* taaldidactiek

De voorbije jaren ging er zowel in Vlaanderen als in Nederland heel wat aandacht naar *evidence-informed* (taal)didactiek, mede door de dalende PISA- en PIRLS-scores. Dat leidde tot verschillende waardevolle initiatieven en publicaties die leerkrachten informeren over effectieve didactiek.

De ontsluiting van onderwijsonderzoek kent echter ook een aantal uitdagingen. Platformen voor gecentraliseerde kennisdeling, zoals Leerpunt in Vlaanderen en NRO in Nederland, informeren leerkrachten over algemene principes van effectieve didactiek. Inzichten en praktijkvoorbeelden die relevant zijn voor een specifieke doelgroep (zoals schrijven in het vreemdetalenonderwijs) worden dan weer vooral toegelicht in vakpublicaties en handboeken. Dat verspreide aanbod kan overweldigend zijn voor leerkrachten of kan ertoe leiden dat waardevolle initiatieven onvoldoende hun weg naar de klasvloer vinden.

Bovendien zien we een scheef trekking in het aanbod dat wel de klaspraktijk bereikt. Zo ging er de voorbije jaren (terecht) veel aandacht naar initiatieven rond leesbevordering en leesdidactiek, maar was er veel minder onderzoek naar schrijfvaardigheidsinstructie, dat nochtans sterk onderbouwd is en een brede wetenschappelijke consensus kent.

## 3. ‘Taaltrekkers’: opzet en werkwijze

Het project ‘Taaltrekkers’ richt zich op *evidence-informed* taaldidactiek voor het secundair onderwijs, met specifieke aandacht voor leerkrachten Nederlands, moderne vreemde talen, en OKAN-onderwijs.

Het doel van het project is tweeledig:

1. bestaande inzichten, publicaties en initiatieven bundelen in didactische referentiekaders;
2. lesmateriaal selecteren en ontwikkelen dat aansluit bij deze kaders.

De referentiekaders en het lesmateriaal worden beschikbaar gesteld op een aparte themapagina op het platform van KlasCement.

In het schooljaar 2023-2024 werden referentiekaders ontwikkeld voor vier domeinen: woordenschat, schrijven, lezen en literatuur. In het tweede projectjaar worden bijkomende referentiekaders ontwikkeld voor de domeinen grammatica, luisteren en spreken. De referentiekaders werden uitgewerkt in een samenwerking met onderzoekers en leerkrachten.

Een team van leerkrachten ging, op basis van de referentiekaders, aan de slag met het huidige aanbod aan leermiddelen op KlasCement. Dat wordt immers nooit inhoudelijk gemodereerd om een vrije deelcultuur te garanderen. Het projectteam maakte een selectie van kwaliteitsvolle leermiddelen waarin op een effectieve manier aan de beoogde leerdoelen wordt gewerkt. Waar nodig, werden bestaande leermiddelen verrijkt of werden nieuwe leermiddelen ontwikkeld.

## 4. Inzichten

Dit projectjaar bracht zowel kansen als uitdagingen in beeld. Hieronder bespreken we voor de vier talige domeinen de belangrijkste bevindingen rond de ontsluiting van *evidence-informed* taaldidactiek.

### 4.1 Lezen: hetzelfde, maar dan anders

Voor leesdidactiek bestaat een groot aanbod aan praktijkgerichte, *evidence-informed* publicaties. Verschillende daarvan werden door de Vlaamse of Nederlandse overheid gefinancierd (Houtveen e.a. 2019; Merchie e.a. 2019; Tiebout e.a. 2023). Sommige publicaties focussen specifiek op begrijpend lezen, andere ook op aanvankelijke geletterdheid en technisch lezen. Hoewel de achterliggende principes van deze publicaties vaak dezelfde zijn, leggen ze andere accenten en hanteren ze andere labels. Dat kan voor leerkrachten verwarrend zijn. In het referentiekader 'leesdidactiek' worden die verschillende principes op een overzichtelijke manier in kaart te gebracht, en ondergebracht onder de overkoepelende kapstok van de vijf sleutels voor begrijpend lezen (Merchie e.a. 2019).

### 4.2 Schrijven: onbekend is onbemind

Uit het aanbod op KlasCement valt af te leiden dat de focus van bestaande lesmaterialen vooral productgericht is (*wat moet ik schrijven?*), in de vorm van concrete opdrachten en evaluatierubrics, terwijl procesgericht lesmateriaal (*hoe moet ik schrijven?*) vaak nog ontbreekt. Bij de ontwikkeling van nieuw materiaal werd daarom prioriteit gegeven aan activiteiten die zich richten op expliciete schrijfinstructie, leren van tekstmodellen en (proces)feedback. Tegelijk merken we ook een grote vraag naar effectief omgaan met digitale *tools* en AI in schrijfvaardigheidsonderwijs, maar daarop kan bestaand onderzoek (nog) geen eenduidig antwoord formuleren.

### 4.3 Woordenschat: selectie, selectie, selectie

Cruciaal in effectieve woordenschatinstructie is dat leerlingen herhaaldelijk en in verschillende contexten in contact komen met de doelwoordenschat, en dat ze die woordenschat regelmatig uit hun geheugen ophalen (bijvoorbeeld via cumulatieve formatie-

ve toetsing). Dat begint bij een weloverwogen selectie van de doelwoordenschat. In het bestaande aanbod op KlasCement stelden we vast dat (a) er veel aandacht gaat naar de actieve beheersing van laagfrequente en/of niet-relevante woordenschat ten koste van hoogfrequente woordenschat of woordcombinaties en dat (b) doelwoordenschat onvoldoende vaak herhaald wordt in het leermiddel. Vooral voor educatieve uitgeverijen liggen hier kansen om leerkrachten te ondersteunen in de selectie van woordenschat.

### 4.4 Literatuur: werken aan samenhang

Empirisch onderzoek naar literatuuronderwijs is nog een relatief jong vakgebied, maar er zijn de laatste jaren verschillende studies verschenen over dialogisch literatuuronderwijs en de ontwikkeling van literaire competentie (voor een overzicht, zie: D’hoker 2022). Die inzichten zijn met name waardevol in de context van de vernieuwde minimumdoelen voor literatuur in Vlaanderen, die een prominente focus leggen op tekstbeleving en -interpretatie. Tegelijkertijd zien we een behoefte aan voorbeelden van hoe kennis- en belevingscomponenten geïntegreerd kunnen worden, bijvoorbeeld door literaire analyse en literatuurgeschiedenis te koppelen aan de beleving en interpretatie van teksten. Verder empirisch onderzoek op dit gebied zou een waardevolle inspiratiebron kunnen zijn voor de klaspraktijk.

## 5. Aanbevelingen

Alle ingrediënten zijn aanwezig om de uitwisseling van kwaliteitsvol lesmateriaal en inzichten over *evidence-informed* taaldidactiek te verzekeren. Er zijn online platformen waar leerkrachten lesmateriaal kunnen delen, vakdidactisch onderzoek is een actief en dynamisch veld en het onderwijsbeleid investeert in de ontsluiting van onderwijsonderzoek. Toch is er nog potentieel om van die ingrediënten een succesvol recept te maken. Zo kan het beleid zorgen voor een gestroomlijnde aanpak waarin vraag en aanbod op elkaar afgestemd worden, kunnen educatieve uitgeverijen inspelen op lacunes in het huidige aanbod aan lesmateriaal en kunnen lerarenopleidingen ervoor zorgen dat *evidence-informed* taaldidactiek structureel verankerd wordt in het curriculum. Tot slot roepen we ook leerkrachten op om eigen, kwaliteitsvol lesmateriaal te delen. Zo kunnen we bouwen aan een rijke en diverse verzameling lesmaterialen die voor zowel ervaren leerkrachten als voor nieuwkomers waardevolle ondersteuning biedt.

Het ontwikkelde materiaal en de referentiekaders kunnen geraadpleegd worden op de themapagina ‘Taaltrekkers’ op KlasCement en via [www.duikintaal.be/taaltrekkers](http://www.duikintaal.be/taaltrekkers).

## Referenties

- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen?* Leuven: Uitgeverij LannooCampus.
- Houtveen, T., 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: NRO.
- 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'. Brussel: Vlor.
- Tiebout, K., P. Verachtert, A. Geudens, K. Schraeyen, K. Bellens, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons & T. Smits. (2023). 'Les in lezen. Inspiratiegids voor effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Vlaams Talenplatform. 2022. 'Naar een talenonderwijs in topvorm: Een bevraging van de Vlaamse taalleerkracht'. Online raadpleegbaar op: <https://www.vlaamstalenplatform.be/project-items/rapport-naar-een-talenonderwijs-in-topvorm>.

## Noot

- <sup>1</sup> KlasCement is een online platform van de Vlaamse overheid, waarop leerkrachten en organisaties gratis leermiddelen kunnen delen.

## Ronde 6

Fien De Smedt  
 Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent  
 Contact: Fien.DeSmedt@UGent.be

## Schrijfvaardigheid verbeteren: inzichten uit onderzoek

### 1. Inleiding

*Zouden jongeren vanaf 16 jaar mogen stemmen?*

*De meningen over stemrecht vanaf 16 jaar zijn zeker en vast verdeeld. Wij als jongeren verschillen heel hard van elkaar. De scholen houden zich niet bezig met lessen over politiek en onderling praten we hier zelden over.*

*De ene is wel geïnteresseerd in politiek en de andere houdt zich liever met hobby's bezig. Het stemrecht vanaf 16 jaar zal geen goed idee zijn omdat wij zelf bijna niets weten over politiek. Dit onderwerp wordt extreem weinig op school aangehaald. Bovendien zijn we ook nog zeer jong en impulsief. We staan nog niet vast in onze schoenen en volwassenen zullen ons snel ompraten. We kunnen wel op een partij stemmen, maar 9 op 10 jongeren weten niet waarvoor de partijen staan. Vaak vormen jongeren nog niet genoeg deel van de maatschappij, in de zin dat ze nog niet kennen wat het is om te gaan werken, geld te verdienen etc.*

*Vele kinderen volgen het nieuws niet en weten niet wat er in de wereld gebeurt. Hen stemrecht geven zou overbodig en nutteloos zijn.*

*Ik zou nog niet willen gaan stemmen want dat interesseert mij eigenlijk niet. Ik vind 16 jaar een zeer jonge leeftijd terwijl 18 een goede leeftijd is en blijft omdat je dan volwassen bent en iets meer levenservaring hebt. Je begint op je eigen benen te staan en de wereld en de politiek te ontdekken.*

Deze tekst is geschreven door een 16-jarige leerling als onderdeel van een opdracht om een argumentatieve tekst te schrijven over stemrecht vanaf 16 jaar. De leerling kreeg twee bronteksten over stemrecht als inspiratie om eigen argumenten te ontwikkelen (Landrieu e.a. 2022).

Na het lezen van deze tekst, blijkt het standpunt en de argumentatie van de schrijver niet overtuigend. De tekst mist samenhang en de argumenten zijn niet goed onderbouwd. Het belangrijkste argument dat wordt gepresenteerd is dat 16-jarigen te weinig kennis van politiek hebben. Er worden echter geen tegenargumenten verkend of weerlegd, wat suggereert dat de schrijver in een tunnelvisie zit. Bovendien vertoont de tekst tekortkomingen in de opbouw en zinsstructuur, wat de leesbaarheid en effectiviteit van de argumentatie beïnvloedt.

In deze bijdrage bespreek en illustreer ik waarom schrijven zo'n complexe vaardigheid is en hoe we de schrijfvaardigheden van leerlingen kunnen stimuleren.

## 2. Waarom is schrijven zo complex?

Een belangrijke reden waarom leerlingen schrijven als moeilijk ervaren, is dat het beroep doet op diverse cognitieve vaardigheden en strategieën. Om een tekst te produceren, moet een leerling bijvoorbeeld over kennis van het onderwerp en genre beschikken, basisvaardigheden zoals spelling en handschrift beheersen, en in staat zijn om de tekst te plannen en te reviseren (Graham e.a. 2013). Wanneer lagere-orde vaardigheden, zoals spelling, niet goed geautomatiseerd zijn, raakt ons werkgeheugen, dat beperkt is in capaciteit, overbelast. Deze overbelasting laat weinig ruimte over voor hogere-orde denkvaardigheden, zoals plannen en reviseren, die essentieel zijn voor effectief schrijven (McCutchen e.a. 2006).

Een andere reden waarom leerlingen moeite hebben met schrijven, is dat ze onvoldoende gelegenheid krijgen om hun schrijfvaardigheden te ontwikkelen. Uit de Peiling Nederlands (2022) blijkt dat 22% van de leraren in de A-stroom en 24% van de leraren in de B-stroom aangeven dat er te weinig aandacht wordt besteed aan schrijven. Dit gebrek aan schrijfopdrachten kan dus een belangrijke reden zijn voor de moeilijkheden die leerlingen ondervinden bij het schrijven.

Een derde mogelijke oorzaak van de schrijfproblemen bij leerlingen is de kwaliteit van het schrijfonderwijs. Vaak wordt de beperkte tijd die aan schrijven wordt besteed voornamelijk ingevuld met schrijfopdrachten, terwijl er onvoldoende aandacht is voor expliciete instructie in schrijfstrategieën. Effectieve schrijfinstructie zou het modelleren van hoe en waarom teksten gepland, geschreven en gereviseerd moeten worden, moeten omvatten. Onderzoek wijst immers uit dat expliciete strategie-instructie waarbij leraren concrete handvatten bieden voor het complexe schrijfproces, helpt om de overbelasting van het werkgeheugen bij leerlingen te verminderen (Graham e.a. 2023).



### 3. Schrijven kan je leren: inzichten uit onderzoek

Schrijfvaardigheid is geen aangeboren talent, maar een vaardigheid die aangeleerd kan worden met kwaliteitsvolle instructie. Onderzoek biedt waardevolle inzichten in effectieve schrijfinstructiepraktijken die leerlingen kunnen helpen bij hun ontwikkeling tot vaardige schrijvers. Op basis van een meta-analyse van Graham e.a. (2023) presenteer ik tien evidence-based schrijfinstructiepraktijken die gericht zijn op het verbeteren van de schrijfvaardigheden van leerlingen in het secundair onderwijs.

1. Leerlingen kunnen gemakkelijker hun tekst reviseren met behulp van een tekstverwerker. Er zijn ook verschillende softwaretools beschikbaar die de cognitieve belasting verminderen, zoals spellingscontrole en voorleessoftware.
2. Beperk je feedback niet tot spelling en grammatica. Ga ook in gesprek met de leerling over de doelstellingen, inhoud en structuur van de tekst. Dit helpt leerlingen om een breder inzicht te krijgen in hun schrijfwerk.
3. Geef expliciete instructie over hoe verschillende tekstgenres of tekstsoorten zijn opgebouwd en gestructureerd. Dit kan bijvoorbeeld door modelteksten te bekijken en te bespreken.
4. Laat leerlingen gezamenlijk plannen, schrijven of reviseren om hun denk- en leerprocessen te externaliseren en metacognitieve reflectie te bevorderen. Zorg voor duidelijke afspraken en richtlijnen, zoals rolverdelingen, om effectieve samenwerking te waarborgen.
5. Stel duidelijke en concrete doelen voor schrijfoopdrachten. In plaats van een algemene opdracht zoals *Schrijf een argumentatieve tekst*, geef je liever specifieke richtlijnen, zoals *Overtuig de lezer met drie argumenten en weerleg één tegenargument*.
6. Organiseer brainstormsessies waarbij leerlingen informatie verzamelen en organiseren, bijvoorbeeld door online onderzoek. Dit helpt hen om hun ideeën te structureren alvorens ze een eerste versie van hun tekst schrijven.
7. Leerlingen moeten beschikken over goed geautomatiseerde basisvaardigheden, zoals leesbaar handschrift of typvaardigheden en spelling. Hoe beter deze vaardigheden zijn geautomatiseerd, hoe meer cognitieve ruimte er beschikbaar is voor hogere-orde vaardigheden, zoals plannen en reviseren.
8. Leer leerlingen hoe ze zinnen kunnen combineren om complexere en meer geavanceerde zinnen te creëren. Dit kan door oefeningen waarbij twee of meer eenvoudige zinnen worden samengevoegd tot één samengestelde zin.

9. Help leerlingen om strategische schrijvers te worden door het belang van strategieën, zoals plannen en reviseren, te benadrukken. Modelleer wanneer en hoe deze strategieën moeten worden toegepast, en reflecteer samen met de leerlingen op hun schrijfproces en -product.
10. Onderwijs grammatica niet als een reeks regels, maar als een manier om leerlingen te laten zien welke keuzes ze hebben en hoe deze keuzes verschillende betekenissen kunnen creëren. Bespreek hoe grammaticale keuzes de betekenis en effectiviteit van hun teksten beïnvloeden.

## Referenties

- Graham, S., A. Gillespie & D. McKeown (2013). "Writing: importance, development, and Instruction". In: *Reading and Writing*, 26 (1), p. 1-15.
- Graham, S., Y.S. Kim, Y. Cao, W. Lee, T. Tate, P. Collins, M. Cho, Y. Moon, H.Q. Chung & C.B. Olson (2023). "A Meta-Analysis of Writing Treatments for Students in Grades 6-12". In: *Journal of Educational Psychology*, 115 (7), p. 1004-1027.
- Landrieu, Y., F. De Smedt, H. Van Keer & B. De Wever (2022). "Assessing the Quality of Argumentative Texts: Examining the General Agreement Between Different Rating Procedures and Exploring Inferences of (Dis)agreement Cases". In: *Frontiers in Education*, 7. Online raadpleegbaar op: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.784261/full>.
- McCutchen, D., P. Teske & C. Bankston (2006). 'Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn'. In: C. Bazerman (ed.). *Handbook of research on writing*. Hillsday, NY: L. Erlbaum Associates, p. 451-470.

*Jocelyn Pleumeekers*  
 SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum  
 Contact: [j.pleumeekers@slo.nl](mailto:j.pleumeekers@slo.nl)

## Aan de slag met de conceptexamenprogramma's Nederlands!

### 1. Aanleiding

Om ervoor te zorgen dat leerlingen verzekerd zijn van een rijk, breed en eigentijds onderwijsaanbod, is het van belang dat het landelijk curriculum actueel is. Het wettelijke curriculum in Nederland omvat kerndoelen voor het primair onderwijs (po) en de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo), examenprogramma's voor de bovenbouw van het vo en het Referentiekader taal. De huidige examenprogramma's bieden onvoldoende antwoord op de huidige maatschappelijke en curriculaire uitdagingen van het schoolvak Nederlands. De inhoud is bovendien niet meer actueel en dit zorgt er onder andere voor dat leerlingen vaak niet warm lopen voor het vak en docenten het gefragmenteerd vinden. Deze tekst beschrijft het actualisatieproces van de examenprogramma's Nederlands, geeft inzicht in de conceptexamenprogramma's en laat zien welke veranderingen te verwachten zijn.

### 2. Het vertrekpunt: ontwikkelingen en uitdagingen

Het Standaardnederlands is essentieel voor het volgen van onderwijs, voor persoonlijke ontwikkeling en voor maatschappelijke participatie. Het leren beheersen van het Nederlands is daarmee een belangrijke factor in het creëren van kansgelijkheid. Vandaar dat het belangrijk is dat in het schoolvak Nederlands de juiste inhoud een plek hebben. De noodzaak voor de actualisatie van de examenprogramma's vloeit voort uit verschillende maatschappelijke en curriculaire uitdagingen die in de 'Startnotitie Nederlands' (Herder e.a. 2021) zijn beschreven.

#### 2.1 Maatschappelijke uitdagingen

- De zorgen over de lees- en schrijfvaardigheden van leerlingen nemen toe. Het vak Nederlands speelt een cruciale rol in het verbeteren van deze basisvaardigheden en in het verkleinen van kansongelijkheid (Ministerie van OCW 2023).
- De rol van digitale communicatie groeit. In de huidige examenprogramma's wordt er onvoldoende aandacht aan besteed. Leerlingen moeten leren omgaan met nieuwe informatievormen.

- Een groot deel van de leerlingen spreekt thuis een andere taal of een dialect naast het Standaardnederlands, maar dit krijgt weinig aandacht in het onderwijs.

## 2.2 Curriculaire uitdagingen

- Er is een ongewenste scheiding tussen werken aan de taalvaardigheden, taalbeschouwing en literatuuronderwijs, alsook tussen de taalvaardigheden (bijvoorbeeld lezen en schrijven, of lezen en luisteren).
- In het huidige curriculum ligt de focus op vaardigheden, met te weinig aandacht voor taalbewustzijn en creatief taalgebruik.
- De toetsing is eenzijdig, met een sterke nadruk op leesvaardigheid, wat grote gevolgen heeft voor de onderwijspraktijk ('*backwash effect*').

## 3. Het proces

Vanuit deze constatering heeft een vakvernieuwingscommissie – in opdracht van het ministerie van OCW – van juni 2022 tot juli 2024 gewerkt aan de actualisatie van de examenprogramma's Nederlands voor vmbo, havo en vwo. Deze commissie bestond uit drie curriculumexperts van SLO, vier leraren vmbo, vier leraren havo en vwo, vier vakexperts en een onafhankelijke procesregisseur. Gedurende de actualisatie werd de vakvernieuwingscommissie voorzien van feedback op tussenproducten door een advieskring, die bestond uit een vaste vertegenwoordiging van organisaties en instellingen die een vakinhoudelijk en vakdidactisch belang hebben bij de actualisatie van de examenprogramma's, het College voor Toetsen en Examens (CvTE), Cito en leermiddelenontwikkelaars. Ook werden vakexperts op persoonlijke titel geraadpleegd en werden leerlingen gehoord via het LAKS.

De commissie werkte nauw samen met het kerndoelenteam, dat de kerndoelen Nederlands voor het po en de onderbouw van het vo actualiseerde. Afstemming vond eveneens plaats met andere vakken, zoals de moderne vreemde talen en Fries.

## 4. Een geactualiseerd curriculum in de steigers

De geactualiseerde examenprogramma's zijn gebaseerd op de ambitie dat alle leerlingen de kans moeten krijgen om zich te ontwikkelen tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers die deelnemen aan een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. Hoe het vak hier vanuit kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming aan bijdraagt is uitgewerkt in de karakteristiek van het vak Nederlands.

Voor elke schoolsoort en leerweg is een examenprogramma ontwikkeld, waarbij de geactualiseerde concepteindtermen verdeeld zijn over drie domeinen. Deze drieslag

## 11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

sluit aan bij de traditionele pijlers van de neerlandistiek: taalbeheersing, taalkunde en letterkunde, en bevordert de doorlopende leerlijn van po tot bovenbouw vo. De drie domeinen zijn onderverdeeld in zeven subdomeinen (zie: Tabel 1), waarin voor vmbo zeventien concepteindtermen en voor havo en vwo negentien concepteindtermen zijn ondergebracht.

<b>Domein A</b> <i>Communicatie</i>	<i>Receptieve taalvaardigheid</i>	1. Lezen, luisteren, kijken met begrip 2. Diep begrip van teksten 3. Informatie verwerven
	<i>Productieve taalvaardigheid</i>	4. Schriftelijke teksten produceren 5. Mondelinge en audiovisuele teksten produceren 6. Creatief taalgebruik
	<i>Interactie</i>	7. Doelgericht gesprekken voeren 8. Gesprekken voeren om te leren
<b>Domein B</b> <i>Taal</i>	<i>Taal als systeem</i>	9. Genrekennis 10. Argumentatief taalgebruik
	<i>Taal in beweging</i>	11. Vorm en betekenis van taal (h/v) 12. Taalvariatie en -verandering 13. Keuzes in taalgebruik 14. Digitale geletterdheid 15. Oriëntatie op studie en beroep
<b>Domein C</b> <i>Literatuur</i>	<i>Literatuur als systeem</i>	16. Literaire middelen
	<i>Literatuur in beweging</i>	17. Evalueren van literaire ontwikkeling 18. Literatuur in relatie tot de context 19. Literatuur in relatie tot de tijd (h/v)

Tabel 1 – Raamwerk conceptexamenprogramma's Nederlands.

Een eindterm is een wettelijk doel, waarin staat beschreven welke kennis, vaardigheden en/of houdingen leerlingen aan het einde van het vo minimaal dienen te bereiken. Er zijn twee soorten doelen: 'beheersingsdoelen' (die leeropbrengsten beschrijven) en 'ervaringsdoelen' (die inspanningen van leerlingen omschrijven). Alle concepteindtermen beginnen met een doelzin die bestaat uit de actor (de leerling), waarneembaar gedrag (aangeduid met een handelingswerkwoord) en specifieke vakinhoud. In de daarop volgende uitwerking ('Het gaat hierbij om...') worden het handelingswerkwoord en eventuele content gespecificeerd. Tot slot wordt bij iedere concepteindterm een aantal voorbeelden gegeven ter illustratie ('Te denken valt aan...'). Zie: het voorbeeld in Tabel 2.

<b>Doelzin</b>	De leerling voert gesprekken om tot kennisopbouw, begrip of een aanpak te komen.	<i>Wettekst</i>
<b>Uitwerking</b>	<i>Het gaat hierbij om:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verwoorden van kennis, ideeën en standpunten met argumenten;</li> <li>• ruimte bieden voor bijdragen van gesprekspartners en vragen om toelichting, verklaring of bevestiging;</li> <li>• luisteren naar, doorvragen op en ter discussie stellen van de ideeën en perspectieven van gesprekspartners;</li> <li>• beargumenteerd accepteren dan wel verwerpen van andermans argumenten;</li> <li>• samenvatten van inzichten en oplossingen of trekken van conclusies.</li> </ul>	
<b>Ter illustratie</b>	<i>Te denken valt aan:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• een meningvormende discussie over een maatschappelijke kwestie;</li> <li>• een gezamenlijke oplossing formuleren voor een vraagstuk passend bij een profielvak;</li> <li>• een evaluatiegesprek voeren na het uitvoeren van een taalactiviteit, waarbij leerpunten geformuleerd worden;</li> <li>• een gezamenlijk antwoord formuleren op de vraag hoe de uitspraak van woorden kan verschillen op basis van geografische en sociale kenmerken van taalgebruikers;</li> <li>• een discussie voeren aan de hand van interpretatievragen over een gezamenlijke gelezen literaire tekst.</li> </ul>	<i>Voorbeelden, géén wettekst</i>

Tabel 2 – Voorbeeld van een concepteindterm (gelijk voor vmbo, havo en vwo).

De structuur van domeinen en subdomeinen is identiek voor alle schoolsoorten en leerwegen, om de samenhang tussen de examenprogramma's te waarborgen. Waar gedifferentieerd moet en kan worden, is in de uitwerking gedifferentieerd. Voor havo en vwo zijn er ook twee extra eindtermen opgenomen: over de relatie tussen vorm en betekenis van taal en over historische Nederlandstalige literatuur.

## 5. Wat gaat er veranderen?

De concepteindtermen zijn zo ontwikkeld dat ze samenhang binnen het vak bevorderen, evenals samenhang tussen vakken in de bovenbouw en met de kerndoelen. Hoewel de kennis, vaardigheden en houdingen beschreven zijn in losse concepteindtermen, bevatten ze verwijzingen naar andere concepteindtermen, zodat leraren de doelen tegelijkertijd kunnen behandelen in de onderwijspraktijk en de verkaveling van het taalonderwijs wordt verminderd. In vergelijking met de huidige examenprogramma's zijn ook verschillende inhouden anders uitgewerkt en/of toegevoegd in de geactualiseerde examenprogramma's. Enkele van deze inhouden worden hierna genoemd:

Binnen het domein ‘Communicatie’ is meer aandacht voor het evalueren van en reflecteren op teksten (gebaseerd op PISA/PIRLS-constructen; OECD 2017) en voor het kritisch omgaan met bronnen. Daarnaast is er expliciete aandacht voor het doelgericht verwerven van informatie en voor de samenhang tussen zakelijke en literaire genres. Ook is er een concepteindterm over creatief taalgebruik opgenomen, om de samenhang met literatuur te versterken. Tot slot zijn er twee concepteindtermen opgenomen voor het voeren van gesprekken om kennis op te bouwen en voor doelgericht communiceren.

Binnen het domein ‘Taal’ is expliciete aandacht voor genrekennis, kennis over argumentatie, taal en taalgebruik. Ook is er aandacht voor taalvariatie en taalverandering, passend bij de wens om oog te hebben voor talige diversiteit. Daarnaast bevat het domein kennis over digitale communicatie en de maatschappelijke impact daarvan.

Met het domein ‘Literatuur’ is er voor alle leerwegen en schoolsoorten aandacht voor het lezen van literatuur, het ontwikkelen van literaire competentie en cultuurbewustzijn. Ook is er expliciete aandacht voor poëzieonderwijs, gezien het belang daarvan voor culturele socialisatie en persoonsvorming.

### 6. Vooruitblik

In september 2024 zijn de concepteindexamenprogramma’s voor vmbo, havo en vwo opgeleverd aan OCW. Het werk van de vakvernieuwingscommissie is daarmee afgerond. In de fase die nu 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.

Benieuwd naar meer details over het actualisatieproces, de nieuwe examenprogramma’s en wat er verder gaat gebeuren? In de workshop lichten we uitgebreid toe hoe het proces is verlopen, welke specifieke inhoud en zijn toegevoegd, hoe de concepteindtermen geformuleerd zijn en hoe het vervolg eruit ziet. Sluit aan en ontdek alles over de toekomst van het schoolvak Nederlands!

### Referenties

- Herder, A., G. van Silfhout & I. Jansen (2021). ‘Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs’. Amersfoort: SLO.
- Ministerie van OCW (2023). ‘Monitor Basisvaardigheden 2023. Funderend onderwijs’. Den Haag: Ministerie van OCW.

OECD (2017). 'PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving'. Paris: OECD Publishing.

---

## Ronde 8

*Nellianne van Schaik (a) & Christine Brackmann (b)*  
(a) SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum  
(b) Huygens Lyceum Eindhoven  
Contact: [n.vanschaik@slo.nl](mailto:n.vanschaik@slo.nl)

### **Van eindtermen naar schoolexamen**

#### **1. Inleiding**

Na twee ontwikkeljaren, zijn de conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur voor vmbo, havo en vwo opgeleverd. Het schoolvak Nederlands gaat veranderen! Hoewel de concepteindtermen nog niet definitief zijn vastgesteld, kunnen ze nu al inspiratie bieden voor een geactualiseerd curriculum op school.

Nieuwe inhouden vragen ook om nieuwe kennis en vaardigheden van leraren. In dat kader roept een nieuw curriculum de uitdagende vraag voor leraren op: hoe toets ik mijn leerlingen? En hoe doe ik dat op een goede manier? In Nederland zijn leraren van examenklassen verplicht een PTA (programma van toetsing en afsluiting) op te stellen, waarin de schoolexamentoetsen en de examenstof vastliggen voor de examenperiode (bovenbouw vmbo, havo en vwo). In deze bijdrage verkennen we op welke manieren de concepteindtermen een weg kunnen vinden naar een programma voor toetsing en afsluiting.

#### **2. Geactualiseerde eindtermen**

De vakvernieuwingscommissie heeft verschillende maatschappelijke en curriculaire uitdagingen (Herder e.a. 2021) het hoofd geboden bij het opstellen van de geactualiseerde eindtermen. Zo zijn er in Nederland toenemende zorgen over laaggeletterdheid en de afnemende kansengelijkheid. Nieuwe eindtermen moeten handvatten bieden om laaggeletterdheid tegen te gaan. Digitale geletterdheid maakt daar deel van uit: wie taalvaardig is, is ook beter in staat om zich te ontwikkelen tot een digitaal vaardige burger.



Het vak Nederlands is bovendien een verkaveld vak, waarin kennis en vaardigheden beperkt samenhangend worden onderwezen. De verdeling van kennis en vaardigheden over het curriculum is niet evenwichtig en de doorlopende leerlijn kan sterker. Daarnaast lijken toetsing en examinering vaak niet passend aan te sluiten op het onderwijs. Sterker nog, de omgekeerde beweging is zichtbaar: toetsing heeft een terugslageffect op het onderwijs (*teaching to the test*). Idealiter volgt toetsing echter het curriculum.

In de concepteindtermen is om bovengenoemde redenen meer ruimte voor ‘diep’ lezen: het interpreteren, vergelijken en evalueren van zakelijke en literaire teksten. Er wordt sterker ingezet op leesvaardigheid en leesmotivatie door rijke teksten en boeken te lezen. Leerlingen leren meer over taal en taalgebruik, er is meer ruimte voor mondelinge taalvaardigheid en creatief taalgebruik. Ook ontwikkelen leerlingen hun digitale geletterdheid door onder andere online informatie kritisch te lezen en bij de productieve vaardigheden digitale middelen passend in te zetten. De concepteindtermen moeten leerlingen (a) in staat stellen om de taal goed te gebruiken (kwalificatie), (b) helpen ontdekken wat van waarde is in de samenleving waarin ze opgroeien (socialisatie) en (c) aansporen tot volwassen zelfstandigheid (personificatie) (Biesta 2018). De concepteindtermen maken een verrijkt schoolvak Nederlands mogelijk dat bijdraagt aan bewuste geletterdheid en waarin meer ruimte is voor neerlandistieke inhouden (Meesterschapsteam Nederlands 2021).

### 3. Aan de slag met je curriculum

In iedere vakgroep in Nederland staat het thema ‘toetsing’ jaarlijks op de agenda als het PTA moet worden vastgesteld. Dat moment kunnen vakgroepen aangrijpen om, aan de hand van de concepteindtermen, het gesprek te voeren over onderwijs en toetsing. Nu al kunnen de concepteindtermen inspireren om met een andere blik naar het curriculum te kijken en eerste vernieuwingen door te voeren. Het curriculum vernieuwen biedt de mogelijkheid om samen te spreken over de visie op het vak, welke leeractiviteiten daarbij passen, welke leermiddelen nodig zijn en welke vormen van toetsing passend zijn. Aan de hand van het curriculaire spinnenweb (van den Akker 2003) kunnen vaksecties dat gesprek voeren, waarbij ze tevens gebruik kunnen maken van gespreksleidraden (SLO 2024; VO-Raad 2024).

Hoewel de conceptexamenprogramma's de komende jaren eerst een fase van beproeven ingaan, kunnen leraren nu al interventies in hun PTA doorvoeren en de schoolexamens opfrissen. We geven enkele adviezen:

- *Werk aan ontkenning.*  
Taalvaardigheden leer je niet los van elkaar. Lezen en schrijven putten uit een gemeenschappelijke bron van kennis over teksten en taal en versterken elkaar (Shanahan 2016). Wie een discussie voorbereidt, leert teksten over actuele onderwerpen

kritisch lezen. Zorg in een PTA voor samenhang, waarbij de taalvaardigheden elkaar onderling versterken.

- *Integreer kennis en vaardigheden.*  
Bij het leren van de taalvaardigheden benut je kennis die leerlingen opdoen over taal en literatuur. Ook maak je gebruik van kennis over maatschappelijke onderwerpen of kennis die in beroepscontexten van belang is. Bied kennis en vaardigheden aan in betekenisvolle contexten.
- *Werk aan professionalisering.*  
Leraren moeten zich bekwaam weten om rijk en betekenisvol taalonderwijs te kunnen geven. Ze moeten op de hoogte zijn van effectieve didactiek, beschikken over kennis van toetsing, zich blijven ontwikkelen en daar tijd en middelen voor krijgen op school. De schoolleiding speelt daarin een belangrijke ondersteunende en stimulerende rol.

#### 4. Toetsing

Om tot goede vormen van toetsing te komen, is het van belang om te denken vanuit de doelen die zijn gesteld (Biggs 2011). Wat moeten mijn leerlingen kennen en kunnen? Welke onderwijsactiviteiten horen daarbij? Op welke manier evalueer ik of de leerlingen daadwerkelijk geleerd hebben wat in de doelen beschreven staat?

Leraren van examenklassen hebben bij de meeste schoolvakken te maken met een zogenaamde SE/CE-verdeling. In de Nederlandse wet is vastgelegd welke onderdelen van het examenprogramma door de school worden getoetst (schoolexamen, SE) en welke onderdelen centraal worden getoetst (centraal examen, CE). Het schoolexamen en het centraal examen dragen beide voor 50% bij aan het eindcijfer.

Het huidige examenprogramma Nederlands legt een sterke nadruk op leesvaardigheid. Op havo en vwo domineert de toetsing van leesvaardigheid het CE, met daarbij een deel argumentatieve kennis. Op het vmbo bevat het grootste deel van het CE de toetsing van leesvaardigheid en daarnaast een schrijfpodracht. Alle andere onderdelen, waaronder literatuur, mondelinge taalvaardigheid en kijk- en luistervaardigheid worden getoetst in een SE. Scholen hebben daarin veel vrijheid en bepalen zelf hoe het PTA wordt ingevuld.

Bij toetsing en afsluiting is het van belang welke kennis en vaardigheden, eventueel in combinatie, getoetst moeten worden. Verschillende soorten kennis en vaardigheden vragen om verschillende vormen van toetsing. Bij het bepalen van geschikte toetsvormen dienen vakgroepen na te denken over:

- vorm (schriftelijk, mondeling, digitaal, enz.);
- locatie en setting (individueel, groepswerk, plaats);
- tijds- en afnameduur (op een bepaald moment, over een langere periode);
- beoordeling (praktisch: wie beoordeelt en hoeveel tijd kost dat?);
- beoordeling (inhoudelijk: is het mogelijk om objectief te oordelen?);
- validiteit (meet de toets wat in de doelen staat);
- betrouwbaarheid (mate waarin scores consistent en nauwkeurig zijn).

In het schoolexamen bepalen vakgroepen zelf welke toetsvormen ingezet worden. Een vakgroep zal daarnaast ook afwegingen maken vanuit de zwaarte van de correctielast. Een toets met gesloten vragen is snel nagekeken en kan voldoen als leerlingen vooral kennis moeten reproduceren. Een mondeling debat vraagt echter om een toetsvorm waar een of meer beoordelaars ter plaatse de beoordeling op zich nemen. Leerlingen individueel een zakelijke e-mail laten schrijven en die beoordelen, brengt een hogere correctielast voor de leraar met zich mee. De vakgroep kan dan overwegen of er beoordelingssystematieken zijn (zoals comparatief beoordelen) die de correctielast verkleinen en mogelijk de betrouwbaarheid van de beoordeling vergroten (van Ockenburg 2019; van Ockenburg e.a. 2022).

## 5. Praktijkvoorbeelden en vooruitblik

In onze presentatie gaan we nader in op praktijkvoorbeelden van toetsing, waarin kennis en vaardigheden worden geïntegreerd en waarin nieuwe inhouden gecombineerd worden met de bekende taalvaardigheden. We geven de deelnemers praktische handvatten mee, waarmee ze aan de slag kunnen bij het (her)schrijven van hun PTA en we nodigen hen uit om toetspraktijken uit te wisselen. Daarnaast geven we een vooruitblik: de concepteindtermen gaan een fase van beproeven in. Dat betekent dat scholen ermee aan de slag gaan, maar ook dat een commissie bezig is met het schrijven van een nieuwe syllabus voor het CE. We werpen een blik op mogelijke scenario's en dilemma's.

### Referenties

- Biesta, G. (2018). "Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf in onderwijs, opleiding en vorming". In: *Pedagogiek*, 38 (3), p. 327-348.
- Biggs, J. & C. Tang (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. New York: McGraw-Hill Education.
- Herder, A., G. van Silfhout & I. Jansen (2021). 'Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO.
- 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>.
- Shanahan, T. (2016). "Relationships between reading and writing development". In: *Handbook of writing research*, 2, p. 194-207.
- SLO (2019). 'Curriculaire spinnenweb'. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/instrumenten/@10773/curriculaire>.
- SLO (2024). 'Handreiking SE Nederlands (havo/vwo)'. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/handreikingen/havo-vwo/tussenpaginas/handreiking-se-nederlands-havo-vwo>.
- Van den Akker, J., W. Kuiper, U. Hameyer & J. van den Akker (2003). "Curriculum perspectives: An introduction". In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (red.). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Springer, p. 1-10.
- Van Ockenburg, L. (2019). "Comparatief beoordelen in D-PAC: Leerlingen vergelijken teksten en geven feedback in handige online tool". In: *Levende Talen Magazine*, 106 (1), p. 26-31.
- Van Ockenburg, L., D. van Weijen & G. Rijlaarsdam (2022). "Beoordeling van schrijfpoddrachten door leerlingen; Effecten van een korte beoordelaarstraining". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 23 (2), p. 14-26.
- VO-Raad (2024). 'Gespreksleidraad PTA'. Online raadpleegbaar op: <https://vo-raad-prod.s3.eu-central-1.amazonaws.com>.

# 12. Taal- en letterkunde

*Stroomleiders*

*José Vandekerckhove (Netwerk Didactiek Nederlands)*

*Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)*

Karen De Clercq

Université Paris Cité / Centre National de la Recherche Scientifique

Contact: karen.de-clercq@cnr.fr

## De elementaire deeltjes van taal: een nieuwe kijk op morfemen

Sinds Von Humboldt heerst in de taaltheorie de idee dat er een één-op-één relatie is tussen vorm en betekenis. Dit wordt ook wel het ‘één-vorm-één-betekenisprincipe’ genoemd (Zwanenburg 2000). We kunnen dit illustreren aan de hand van een woord als *bloempot*. Dat bestaat uit twee delen, *bloem* en *pot*, die elk een eigen betekenis hebben, en allebei op transparante wijze bijdragen aan de betekenis van het geheel. Er zijn echter veel afwijkingen te vinden in talen. Neem bijvoorbeeld het woord *stadhuis*. Ook al is een *stadhuis* inderdaad een huis in de stad, de betekenis van *stadhuis* is specifiek dan je op basis van het één-vorm-één-betekenisprincipe zou vermoeden. Met andere woorden: de betekenis van het geheel is niet perfect af te leiden uit de som van de delen *stad* en *huis*. Een ander voorbeeld komt uit de hoek van de verbale inflectie. Om een verleden tijd te vormen, gebruik je in het Nederlands de stam van het werkwoord en dan het suffix *-te/-de*. Je zou kunnen zeggen dat *bak-te* volstrekt transparant is: *bak* verwijst naar de handeling en *-te* wijst erop dat de handeling zich in het verleden voltrok. De twee morfemen samen leiden dus eenduidig tot de betekenis van het geheel. Echter, als we deze woordvormingsprincipes toepassen op *kopen*, dan komen we bedrogen uit. *Koopte* is niet grammaticaal, terwijl *kocht* dat wel is. In het geval van *kocht* beantwoordt één morfeem dus aan ten minste twee betekeniscomponenten: de handeling enerzijds en de verleden tijd anderzijds. Het morfeem *kocht* is dus een voorbeeld van een vorm-betekenisafwijking, en er zijn er best veel te vinden in taal. Dit doet de vraag rijzen of het één-vorm-één-betekenisprincipe niet gewoon een ideaal is dat weinig te maken heeft met de werkelijkheid.

Om deze vraag nader te onderzoeken, gaan we even dieper in op een ander geval van vorm-betekenisafwijking. Neem bijvoorbeeld de vorm *droog*. *Droog* kan zowel een bijvoeglijk naamwoord zijn (*een droog koekje*) als een vorm van een werkwoord (*ik droog de vaat*). Eén vorm (*droog*) valt in dit geval dus samen met twee betekenissen of functies: een adjectivale functie die een naamwoord beschrijft en een verbale functie die een handeling weergeeft. Er zijn verschillende vormen of morfemen in het Nederlands, bijvoorbeeld *open* of *koel*, waarbij je voor één vorm deze verschillende betekenissen kunt krijgen. We zien dat dit fenomeen niet beperkt blijft tot het Nederlands. Ook in het Engels kan je dit zien. Denk maar aan vormen als *cool*, *narrow*, *dry*, *open*, enz. We verwijzen naar dit type vorm-betekenisafwijking als ‘syncretisme’. De vorm *droog* is syncretisch tussen een adjectivale en verbale betekenis (Vanden Wyngaerd e.a.

2022; Caha e.a. 2023). Dit soort vormen zijn belangrijk, omdat ze ons iets leren over de relatie tussen bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden, meer bepaald dat deze woordsoorten bepaalde eigenschappen gemeenschappelijk hebben. Je zou kunnen stellen dat bijvoeglijke naamwoorden en werkwoorden eigenschappen hebben die in ons abstract taalvermogen (dat deel uitmaakt van onze cognitie) aan elkaar grenzen, zoals voorgesteld in (1). Als we vervolgens kijken naar werkwoordsvormen zoals *ver-breed*, *klein-eer* en *radical-iseer*, dan kan je zien dat de bijvoeglijke naamwoorden *breed*, *klein* en *radicaal* deel uitmaken van het werkwoord. Met andere woorden: de structuur van het werkwoord is ‘groter’ dan de structuur van het bijvoeglijke naamwoord, of de structuur van een werkwoord bestaat uit meer bouwsteentjes dan de structuur van een bijvoeglijk naamwoord. Dit illustreren we in (2) door het atoom A (adjectief) en V (verb) in een hiërarchische relatie te plaatsen: V ontstaat door voort te bouwen op A.



Maar er is meer. Bij nader inzien heeft de werkwoordsvorm *droog* meer dan één betekenis. Denk maar aan een zin als *De was droogt in de zon* en vergelijk die even met de zin *Lia droogt de vaat*. In het eerste geval krijgen we een ‘inchoatieve’ lezing: de was wordt droog in de zon. In het tweede geval krijgen we de lezing dat iemand de vaat droog maakt. Dat noemen we een ‘causatieve’ lezing. Je zou nu kunnen zeggen dat de causatieve lezing veroorzaakt wordt door de aanwezigheid van een agentief onderwerp, en dat is zeker ten dele waar. Echter, als we kijken naar andere talen, dan zien we dat deze causatieve en inchoatieve lezingen soms noodzakelijk vergezeld worden door specifieke morfemen. Het Turks bijvoorbeeld heeft het adjectief *iyi* (‘goed’), de inchoatieve vorm *iyi-les* (‘goed worden’) en de causatieve vorm *iyi-les-tir* (‘verbeteren, zorgen dat iets beter wordt’). Wat deze vergelijking met het Turks aantoont, is dat dat er drie verschillende morfemen aanwezig kunnen zijn in een causatief werkwoord, die elk overeenkomen met één betekeniscomponent. Bovendien toont het Turks dat het bijvoeglijk naamwoord vervat zit in de inchoatieve vorm, terwijl het bijvoeglijk naamwoord en de inchoatieve vorm allebei vervat zitten in de causatieve vorm. De Turkse feiten geven dus steun aan de gedachte dat een vorm als *droog* niet beantwoordt aan twee betekenislagen, maar aan ten minste drie betekenislagen, die in een hiërarchische relatie tot elkaar staan, zoals geïllustreerd in (3).



(3)

Op basis van een fijnmazige analyse van nog drie andere types vorm-betekenisafwijkingen zal ik in de lezing aantonen dat morfemen opgesplitst kunnen worden in basisatomen en dat deze atomen in een vaste hiërarchische relatie staan. Ik argumenteer dat taal veel abstracter is dan je op het eerste zicht zou denken, en dat we – net als in de chemie – er baat bij hebben om de elementaire deeltjes van taal bloot te leggen om deze beter te begrijpen. De belangrijkste boodschap van deze studie is dan ook dat de traditionele morfemen niet de echte betekenisdragers zijn in taal. Deze taak is weggelegd voor de atomen waaruit de traditionele morfemen zijn opgebouwd. Eens we ons op dat atomaire niveau begeven, komt het ideaal van één-vorm-één-betekenis binnen handbereik.

## Referenties

- Caha, P., K. De Clercq & G. Vanden Wyngaerd (2023). “Zero morphology and change of state verbs”. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 42, p. 35-62.
- Vanden Wyngaerd, G., K. De Clercq & P. Caha (2022). “A nanosyntactic approach to Dutch deadjectival verbs”. In: *Linguistics in the Netherlands*, 39, p. 240-262.
- Zwanenburg, W. (2000). ‘Correspondence between formal and semantic relations’. In: G. Booij, C. Lehmann & J. Mugdan (eds.). *Morphologie / Morphology. Volume 17*. Berlin: De Gruyter, p. 840-850.



## Ronde 2

Pieter Verstraeten

KU Leuven

Contact: [Pieter.verstraeten@kuleuven.be](mailto:Pieter.verstraeten@kuleuven.be)

### Hoe werken verhalen? Naar een zinvolle narratologie voor het secundair onderwijs

#### 1. Inleiding

“Innombrables sont les récits du monde”, schreef Roland Barthes in zijn beroemde inleiding op de structuralistische verhaaltheorie in 1966. Hij bedoelde daarmee niet alleen dat er heel veel verhalen bestaan, maar ook dat die verhalen overal opduiken en heel verschillende vormen aannemen. Zelf noemt hij niet alleen klassieke genres als de mythe en het sprookje, maar bijvoorbeeld ook de film, het stripverhaal, het schilderij en zelfs de alledaagse anekdote (Barthes 1966: 1). De jongste decennia beleven we een ware *storytelling boom*, waarin het speelveld van het verhaal zowaar nog wordt uitgebreid. De kracht van verhalen wordt niet alleen geassocieerd met fictie, maar wordt doelbewust ingezet in zowat alle maatschappelijke domeinen: de journalistiek, het onderwijs, de sociale media, de marketing en de reclame, de wetenschapscommunicatie, de psychotherapie, de politiek, het recht, enz.

In het schoolvak Nederlands leren we leerlingen de basis van de narratologie. Concepten als ‘personage’ en ‘verteller’ moeten inzicht geven in hoe verhalen werken en hoe je verhalen kunt lezen. De vraag rijst echter in hoeverre dat instrumentarium daadwerkelijk geschikt is om fictie te leren lezen, en meteen ook kritisch en bewust om te gaan met de wildgroei van verhalen in andere maatschappelijke domeinen. In mijn bijdrage staat de vraag centraal hoe een meer zinvolle narratologie voor het middelbaar onderwijs eruit kan zien, en hoe concepten en theorieën uit de klassieke narratologie daadwerkelijk kunnen worden ingezet om meer diepgaand leesbegrip van allerlei soorten teksten te stimuleren en om kritisch met het maatschappelijke circuleren en functioneren van verhalen om te gaan.

#### 2. Verhaalkritische verhaaltheorie

Mijn bijdrage sluit enigszins aan bij recente inzichten uit de zogenaamde *story-critical narrative theory*, een jonge loot aan de stam van de narratologie, die zich kritisch opstelt ten opzichte van de hedendaagse *storytelling boom* (zie bijvoorbeeld Brooks 2022; Mäkelä & Meretoja 2022; Dawson & Mäkelä 2023; Meretoja en Freeman 2023). Het

uitgangspunt van die benaderingen is dat de huidige *storytelling turn* in heel wat maatschappelijke domeinen niet alleen mogelijkheden creëert, maar ook risico's inhoudt. Verhalen worden immers niet alleen gebruikt, maar ook op verschillende manieren misbruikt. In de reclame worden verhalen ingezet om te verleiden. In de politiek van het *post-truth* tijdperk worden allerlei narratieve technieken ingezet om *alternative facts* – i.e. hele leugens en halve waarheden – op grote schaal te verspreiden. Mäkelä & Meretoja vatten het als volgt samen en geven tegelijkertijd nog extra voorbeelden:

*“Yet narrative may just as easily be put to uses that are dubious, if not dangerous. The widespread, uncritical use of narratives of personal experience in journalism and social media may have large-scale consequences that are neither intended nor anticipated. Experientiality may come at the cost of informativeness or of understanding complex phenomena, while the narrative form as such tends to complicate the distinction between factual and fictional rhetoric [...] in contemporary storytelling environments”* (Mäkelä & Meretoja 2022: 193).

Publicaties als deze wijzen niet alleen op het belang van het ontwikkelen van kritische leesvaardigheid in de meest ruime zin (i.e. een kritische narratieve geletterdheid), maar ook op de rol die narratologische concepten en literaire fictie daarbij kunnen spelen.

### 3. Een lesconcept

In mijn bijdrage wil ik kort enkele ideeën aanreiken over hoe klassieke narratologische concepten in de context van het secundair onderwijs kunnen worden ingezet; niet alleen om literaire teksten diepgaand te leren lezen, maar ook om narrativiteit in andere maatschappelijke domeinen kritisch te onderzoeken. Ik wil daartoe kort een lesconcept voorstellen dat ik zelf gebruik in een workshop over verhalen die ik verzorg in het kader van het 'scholar@school-programma' van de opleiding Taal-en Letterkunde van de KU Leuven (zie: <https://www.arts.kuleuven.be/outreach/tenl/scholar-school>). De bedoeling van dat programma is om middelbare scholieren te laten kennismaken met academisch onderzoek naar taal, literatuur en cultuur. De invulling van mijn workshop kan heel erg verschillen, naargelang doelpubliek, grootte van de groep, vraag van de school, lengte van de sessie, enz. Wat ik hier dan ook voorstel is geen concreet lesverloop, maar betreft twee basisstappen, die op verschillende manieren met elkaar gecombineerd kunnen worden en op verschillende manieren concreet vorm kunnen krijgen.

### 4. Eerste stap: een verkenning van de basisconcepten van verhalen

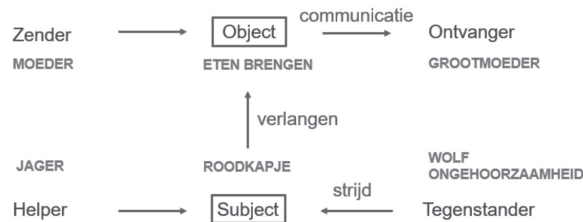
Centraal bij deze eerste stap staat het uitgangspunt dat de verhaalstudie meer behelst dan het toepassen van een beperkt aantal vooraf gegeven en vooraf gedefinieerde relatief geïsoleerde concepten op verhalen. Een dergelijke praktijk, die in veel methodes

Nederlands courant is, leidt mijns inziens slechts tot een oppervlakkig begrip van het instrumentarium, en staat diepgaand leesbegrip meer in de weg dan dat zij dat bevordert. Belangrijk is: (1) dat leerlingen zelf aan narratologische theorievorming proberen te doen, op basis van hun eigen voorkennis van verhalen, (2) dat die inductieve theorievorming verder ondersteund en uitgebouwd wordt, zodat een diepgang wordt bereikt die verder gaat dan geïsoleerde en sterk gedateerde begrippenparen als *flat character* vs. *round character*, auctorieel vs. personeel vertelstandpunt, enz. Werkvormen die ik bij deze eerste stap graag gebruik, zijn de volgende:

1. *De basisingrediënten van het verhaal* – Leerlingen hebben intuïtief veel kennis van verhalen. Ze worden er immers dagelijks mee geconfronteerd. Het is belangrijk om die intuïties zichtbaar te maken en te verruimen. Dat kan aan de hand van een eenvoudige brainstormopdracht waarbij twee vragen centraal staan: (1) Wat zijn voorbeelden van verhalen? en (2) Wat zijn basisingrediënten van verhalen? De ervaring leert dat leerlingen hier vaak nogal stereotiep en schools denken. Op vraag (1) antwoorden ze bijvoorbeeld wel ‘sprookjes’, ‘Reynaert de vos’ of ‘*It ends with us*’, maar niet celebritynieuws, een instagrampost of een gesprek bij de dokter. Op vraag (2) wel ‘personages’ en ‘actie’, maar minder courant zijn bijvoorbeeld ‘ruimte’, ‘gedachten’ of ‘inleving’.
2. *Het minimale verhaal* – Als de lijst met basisingrediënten is aangevuld en uitgebreid, kan de vraag gesteld worden naar de hiërarchie tussen deze ingrediënten: welke ingrediënten zijn essentieel om van een verhaal te kunnen spreken? Dit kan gebeuren aan de hand van de opdracht van het minimale verhaal: schrijf (individueel of in groep) een zo kort mogelijk verhaal dat toch nog een verhaal is. Denk na over waarom je dit verhaal toch nog een verhaal vindt (m.a.w.: Welke ingrediënten zijn noodzakelijk, welke zijn veeleer bijkomstig?) – Je kunt hier als leerkracht verwijzen naar het genre van het zeswoordenverhaal, i.e. verhalen die slechts uit zes woorden bestaan. Zijn dit nog verhalen? Waarom (niet)?
3. *Onderzoek naar terugkerende personages en gebeurtenissen in bepaalde narratieve genres*, zoals bijvoorbeeld het sprookje. De leerlingen proberen hier, op basis van de sprookjes die ze kennen, een lijstje aan te leggen met (1) vaste personages die in meer dan één sprookje opduiken (bv. de moeder of stiefmoeder, de jager, het wilde dier, het opgroeiende meisje, de prins, de heks, het sprekende dier, enz.) en (2) vaste verhaalsituaties of gebeurtenissen die in meer dan één sprookje opduiken (verdwalen in een bos, opgegeten worden door een dier, gered worden door een mannelijk personage). De ervaring leert dat de leerlingen hier opvallend goed in slagen.

De resultaten van de leerlingen worden vervolgens vergeleken met het werk van twee historisch belangrijke narratologen: Vladimir Propp en Algirdas Julien Greimas. Propp kwam na de analyse van Russische volkssprookjes tot de vaststelling dat al die sprookjes geanalyseerd kunnen worden als een combinatie van slechts 7 typische personages

(waaronder bijvoorbeeld de prinses of schat, de helper en de held) en slechts 31 verhaalfuncties (waaronder bijvoorbeeld de slechterik wordt gestraft). Greimas komt tot een nog meer vereenvoudigde voorstelling en claimt dat elk verhaal geanalyseerd kan worden als een combinatie van 6 ‘actanten’ op drie assen. Die verhaalstructuur, het zogenaamde ‘actantiek schema’, kan als volgt schematisch weergegeven worden (hier gedemonstreerd aan het voorbeeld van Roodkapje):



Figuur 1 – Het actantiek schema van Greimas, toegepast op Roodkapje.

Elke verhaal gaat volgens Greimas over een subject dat iets wil bemachtigen (een object: een schat, een prinses, enz.) Dat is de as van het verlangen. Het subject krijgt daartoe de opdracht van een zender. Dat is de as van de communicatie. Het subject kan daarbij tegengewerkt worden door een tegenstander (die zich binnen of buiten het subject zelf situeert) of kan hulp krijgen van een helper. Dat, ten slotte, is de as van de strijd.

## 5. Tweede stap: transfer van literaire verhaalstructuren naar storytelling (of vice versa)

De verworven narratologische inzichten kunnen vervolgens uitgetest worden op allerlei types van verhalen. Meestal start ik hier met een literair zkv (zeer kort verhaal) en maak ik daarna de transfer naar een typisch voorbeeld van storytelling, al kan de volgorde ook worden omgekeerd. Bij die oefening blijkt dat het actantiek schema enerzijds veel inzicht kan geven in verhalen, maar dat er anderzijds steeds weer over de concrete invulling en de distributie van de rollen kan worden gediscussieerd. Literaire verhalen zijn haast per definitie ambigu of meerduidelijk, en de interpretatie ervan hangt af van het perspectief.

Voor de transfer naar voorbeelden van storytelling in andere maatschappelijke domeinen zijn reclamefilmpjes ideaal. Ze zijn kort, soms ook origineel en creatief, en behoren tot het collectieve geheugen van de leerlingen. Bovendien lenen ze zich perfect tot een verhaalkritische benadering. Een voorbeeld dat ik graag gebruik, is het LGBTQ-vriendelijke Coca Cola-filmje uit 2017, waarin een meisje (de dochter?), een jongen (de zoon?) en een iets oudere vrouw (de moeder?) strijden om de aandacht van de knappe *poolboy*, en daarbij strategisch gebruik maken van een flesje Coca Cola (zie: <https://youtu.be/o3a76SP-PsM>). In eerste instantie kunnen de leerlingen de basisingrediën-

ten van een verhaal, zoals ze die eerder identificeerden op dit filmpje, proberen toe te passen en nadenken over de functie van die elementen in het verhaal. Wat kun je bijvoorbeeld zeggen over de ruimte? Welke rol speelt de ruimte in het verhaal? Welke betekenissen kun je aan (onderdelen van) de ruimte koppelen?

In tweede instantie kunnen ze dan proberen om het actantueel schema op het filmpje uit te proberen: wat zijn mogelijke subjecten, objecten, zenders, ontvangers, helpers, tegenstanders en hoe verhouden ze zich tot elkaar? Interessant wordt het natuurlijk vooral wanneer discussie ontstaat over de concrete invulling van de rollen. Is het finale object de aandacht (of liefde) van de *poolboy*? Of is het object veeleer het beleven van een verkoelende en ‘inclusieve’ verfrissing tijdens een mooie zomerdag? Afhankelijk van het perspectief, kun je het verhaal op uiteenlopende manier ‘lezen’. Vanuit een verhaalkritische interpretatie kan bijvoorbeeld gewezen worden op het feit dat ‘het verlangen’ in het verhaal niet noodzakelijk samenvalt met het verlangen van de makers van dat verhaal. Wat wil Coca Cola hier vooral bereiken? Een inclusieve, LGBTQ-vriendelijke boodschap brengen? – Er is een Coca Cola voor iedereen: hetero en homo, jong en oud. Of toch vooral zoveel mogelijk klanten proberen verleiden om het product in kwestie te kopen? – Er is een Coca Cola voor iedereen: een groot aanbod van verschillende smaken.

## 6. Conclusie

De hier gepresenteerde ideeën blijven vanzelfsprekend wat schetsmatig en zijn slechts voorbeelden. Ze laten echter wel zien dat het mogelijk is om een narratologie voor het onderwijs te ontwerpen die verder gaat dan een nomenclatuur van begrippen die mechanisch wordt toegepast op verhalen. Ze laten ook zien dat het mogelijk is om die (aan de literatuur ontleende) inzichten in te zetten om de verhalen die zo overvloedig in onze maatschappij circuleren kritisch en met begrip te ‘lezen’.

## Referenties

- Barthes, R. (1966). Introduction à l’analyse structurale des récits”. In : *Communications*, 8, p. 1-27.
- Brooks, P. (2022). *Seduced by story: the use and abuse of narrative*. New York: New York Review Books.
- Dawson, P. & M. Mäkelä (eds.) (2023). *The Routledge companion to narrative theory*. New York: Routledge.
- Mäkelä, M. & H. Meretoja (2022). “Critical Approaches to the Storytelling Boom”. In: *Poetics today*, 43 (2), p. 191-218.
- Meretoja, H. & M. Freeman (eds.) (2023). *The use and abuse of stories: new directions in narrative hermeneutics*. Oxford: Oxford University Press.

Helen de Hoop  
 Radboud Universiteit, Nijmegen  
 Contact: helen.dehoop@ru.nl

## Goedbedoelde taalfouten: de invloed van prescriptieve regels op taalgebruik

In zijn artikel “Klankoverdrijving en goedbedoelde (hypercorrecte) taalvormen” begint de beroemde taalkundige Gesinus Gerhardus Kloeke met “een voorbeeld uit de schooljongenstaal” om het fenomeen ‘hypercorrectie’ te illustreren (Kloeke 1924: 161). Hij was op dat moment leraar Duits aan het Stedelijk Gymnasium Leiden en hoorde daar regelmatig de vraag “*Mag ik even je vloei?*” Het woord *vloei* was een hypercorrecte vorm van het woord *vloei*. Omdat de ‘mindere’ standen in Holland destijds te onderscheiden waren van de ‘betere’ standen door vormen als *moei* voor ‘moe(de)’, *laai* voor ‘la(de)’ en *koei* voor ‘koe’, ontstond er een strategie om de *j*-klank te vermijden. Ook nu wordt die strategie nog toegepast. Mensen zeggen *Goeie reis*, maar schrijven *Goede reis* en woorden als *rooie*, *dooie* en *kwaai* worden ‘netjes’ uitgesproken als *rode*, *dode* en *kwade*, behalve in uitdrukkingen als *geen rooie cent*, *op z’n dooie akkertje* en *een kwaai dronk*.

Op het moment dat je de *j*-klank laat vallen, ook daar waar deze in de ‘betere’ taalvariant wél hoort te staan (zoals in het voorbeeld *vloei*) of dat je deze vervangt door een *d*, is er sprake van hypercorrectie. Van der Sijs (2004: 64) merkt op dat zulke hypercorrecte vormen al in 1599 in een etymologisch woordenboek werden beschreven, onder andere *roeden* voor roeien. Ook nu komen dergelijke gevallen van hypercorrectie nog voor. Van der Sijs haalt een uitspraak aan van Pieter van Vollenhoven, echtgenoot van prinses Margriet, die op de radio in 1985 gezegd had dat hij verwachtte dat “de discussie weer [zou] opladen”. Voormalig topvoetballer Ronald de Boer zei in een nabeschouwing van een wedstrijd in 2014 dat het “allemaal niet van een leiden dakje” ging. En toen ik een aantal jaren geleden tijdens een studiereis met een honoursstudente door Rome liep, zei ze tegen mij: “Als je slentert, word je moeder”.

Een ander voorbeeld dat Kloeke aanhaalt, is het vervangen van de diminutievorm *-ie* door *-je*. “Bij ouderwetsche menschen – die overigens volstrekt niet tot de plat-sprekenden gerekend zullen worden – kan men nog geregeld *-ie*-vormen opvangen, terwijl ze bij de nufjes onzer middelbare scholen nauwelijks meer worden gehoord” (Kloeke 1924: 165). Als voorbeeld van daarmee gepaard gaande hypercorrectie noemt hij het gebruik van het woord *kofje* voor koffie. In het boek *Het grijze kind* van Theo Thijssen uit 1927 las ik een ander mooi voorbeeld. De moeder in het verhaal hypercorrigeert

haar hulp Aaltje wanneer die “typisch toch met kinderen” zegt: “Ja héél tiepjes, korigeerde mama minzaam en terloops”.

Ik voel me tegenwoordig ook ‘ouderwetsch’ nu ik op de universiteit studenten vrijwel alleen nog het persoonlijk voornaamwoord *hen* hoor gebruiken in plaats van *hun*. Ik leerde nog op mijn middelbare school dat *hen* schrijftaal was en dat je *hen* in plaats van *hun* moest schrijven (maar niet zeggen) als het een direct object was, of na een voorzetsel. Tegenwoordig vertellen studenten mij soms dat ze (op school!) geleerd hebben dat *hun* überhaupt geen persoonlijk voornaamwoord is, maar alleen een bezittelijk voornaamwoord. Eén studente reageerde zeer verrast toen ze hoorde van het bestaan van een regel die voorschrijft dat *hun* de ‘correcte’ vorm zou zijn voor het voornaamwoord van de derde persoon meervoud in de functie van indirect object, omdat ze al “[haar] leven lang” door haar broer ‘verbeterd’ was als ze *hun* gebruikte als persoonlijk voornaamwoord, in welke grammaticale functie dan ook. Het lijkt erop dat het persoonlijk voornaamwoord *hun* aan het verdwijnen is in Nederland, en dat *hun* straks inderdaad alleen nog maar gebruikt wordt als bezittelijk voornaamwoord (De Hoop 2020).

Een ander voorbeeld van hypercorrectie is het gebruik van het ‘betere’ *dan* in plaats van het ‘mindere’ *als*, daar waar *als* voorgeschreven wordt als de ‘correcte’ vorm. Toen ik onlangs op het internet opzocht wat Skyr eigenlijk is, las ik: “Skyr is officieel geen yoghurtsoort, want er gaat drie keer zoveel melk in Skyr dan in yoghurt”. De Groningse neerlandicus en taalkundige Albert Sassen beargumenteert in zijn artikel over hypercorrectie in 1963 dat zulk hypercorrect gebruik van *dan* in equatieven laat zien dat *groter dan* “in wezen vreemd [is] aan [het Nederlandse taalsysteem]” (Sassen 1963: 11), hoewel “de meeste Nederlanders hun natuurlijke neigingen op dit punt zo in bedwang hebben dat ze dat [*groter als*] nooit zullen zeggen, laat staan schrijven” (Sassen 1963: 12).

Tegenwoordig speelt bij het vaststellen van wat ‘minder’ en ‘beter’ taalgebruik is niet alleen afkomst of regio een rol, maar ook opleidingsniveau. Hubers & De Hoop (2013) vinden dat alleen lageropgeleiden in het Corpus Gesproken Nederlands vaker *groter als* dan *groter dan* gebruiken, terwijl hogeropgeleiden zelden *groter als* zeggen. De uitkomsten van recent onderzoek van Hubers e.a. (2020) onder middelbare scholieren van verschillende opleidingsniveaus in Nederland (vmbo-t, havo en vwo) laat zien dat alle derdeklassers, wanneer ze moeten kiezen tussen *dan* en *als*, aanmerkelijk beter scoren op comparatieven als *vaker dan* dan op equatieven als *drie keer zo vaak als*. Wanneer ze moeten kiezen tussen *hen* en *hun*, doen vwo’ers het beter dan vmbo’ers wanneer *hen* het ‘juiste’ antwoord is (na een voorzetsel), maar significant slechter wanneer *hun* het ‘correcte’ antwoord is (als indirect object). Hubers e.a. (2020) concluderen dat het onderwijzen van prescriptieve grammaticaregels op school leidt tot een algemene strategie om minder prestigieuze vormen (*als*, *hun*) te vermijden, ook in contexten waar die minder prestigieuze vorm ‘correct’ is. Het onderwijzen van zulke regels, die volgens Sassen (1963) wezensvreemd zijn aan de taal, leidt dus onbedoeld (oftewel ‘goedbedoeld’) tot ‘incorrect’, namelijk hypercorrect, taalgebruik.

Is dat erg? Talen veranderen door allerlei factoren en ook hypercorrectie kan taal doen veranderen. Zo is het bekend dat het woord *kade*, afgeleid van het Franse *quai*, ontstaan is als hypercorrecte vorm van *kaai*. In die zin is hypercorrectie niet erg, net zo min als elke andere taalverandering. Het probleem is echter dat prescriptieve taalregels een onderscheid maken tussen bestaande varianten, die vervolgens als ‘minder’ of ‘beter’ worden bestempeld en dan geassocieerd worden met respectievelijk ‘minder goede’ en ‘betere’ sprekers van de taal. En dat werkt uitsluiting en zelfs discriminatie in de hand (De Hoop 2015). Zoals Kloeke honderd jaar geleden al opmerkte: “Onbarmhartig als een schare trekvogels op een zieken of zwakken achterblijver vallen de jongens aan op den ongelukkigen knaap, wiens uitspraak de herkomst uit een in de oogen der jeugd lager milieu verraadt. Meisjes wenden zich met stille afkeer van een dito-medescholierster af” (Kloeke 1924: 179).

## Referenties

- De Hoop, H. (2015). ‘De ene taal is niet beter als de andere’. In: A. Terlouw & M. Davidovic (2015). *Diversiteit en discriminatie. Onderzoek naar processen van in- en uitsluiting*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 303-316.
- De Hoop, H. (2020). “Het verlies van een persoonlijk voornaamwoord. Waarom hun straks geen *hun* meer zeggen”. In: *Nederlandse Taalkunde*, 25 (2-3), p. 355-362.
- Hubers, F. & H. de Hoop (2013). “The effect of prescriptivism on comparative markers in spoken Dutch”. In: *Linguistics in the Netherlands*, 30, p. 89-101.
- Hubers, F., T. Trompenaars, S. Collin, K. de Schepper & H. de Hoop (2020). “Hypercorrection as a by-product of education”. In: *Applied Linguistics*, 41 (4), p. 552-574.
- Kloeke, G. (1924). “Klankoverdrijving en goedbedoelde (hypercorrecte) taalvormen”. In: *Tijdschrift voor Nederlandsche Taal- en Letterkunde*, 43, p. 161-188.
- Sassen, A. (1963). “Endogeen en exogeen taalgebruik”. In: *De Nieuwe Taalgids*, 56, p. 10-21.
- Van der Sijs, N. (2004). *Hondsdrif. Waar komen onze woorden vandaan?* Den Haag: Sdu.



## Ronde 4

Gertjan Postma  
 LUCL, Universiteit Leiden & Meertens Instituut  
 Contact: g.j.postma@hum.leidenuniv.nl

## “Alle vijf (de) boeken” – Waar komt die nieuwe Nederlandse paucalis-constructie vandaan? – Intern taalcontact en syntactische structuur van het ‘weinigvoud’

### 1. Inleiding

De paucalis is een ‘weinigvoud’ dat in sommige talen van de wereld optreedt. Het ontwikkelt zich soms vanuit een gegeneraliseerd tweevoud, bijvoorbeeld in het Russisch. Laten we eerst de gewone Russische telwoordconstructie bekijken, bijvoorbeeld ‘zes nieuwe jassen’ in (1).

- (1) šest novyx pidžakov  
 zes nieuw.PL.GEN jas.PL.GEN  
 letterlijk: zes van nieuwe jassen  
 ‘zes nieuwe jassen’

Hier staat het zelfstandig naamwoord in het genitief-meervoud, alsook het hiermee concorderende adjectief *novyx*. Bij de lage telwoorden gaat het anders. Bij de telwoorden 2-4 komt het afhankelijke nomen niet in het genitief-meervoud, maar in het genitief-enkelvoud (GEN.SG). Het bijzondere is echter dat modifierende adjectieven gewoon de meervoudsvorm (PL) aannemen. Een voorbeeld staat in (2).

- (2) dva novyx pidžaka (Pesetsky 2009:5)  
 twee-NOM nieuw-GEN.PL jas-GEN.SG  
 letterlijk: twee van nieuwe jas  
 ‘twee nieuwe jassen’

In het algemeen geldt dat de constructie in (1) alleen getallen van 5 en hoger toelaat, terwijl in de constructie in (2) alleen telwoorden van 2 tot 4 mogen voorkomen. Het Russisch is daarmee een prototypisch voorbeeld met een paucaal effect. Van oorsprong is deze enkelvoudsvorm de vorm van het dualis. Soms komt dat nog tot uitdrukking in het accent. Dat is in de loop van de tijd gegeneraliseerd naar 3 en 4, maar niet verder. Waarom niet? Daar komen we aan het eind van onze speurtocht op terug.

## 2. Heeroma

In 1948 bespreekt Heeroma voor het eerst een tot dan toe onbekend effect in het Nederlandse numerieke systeem. Heeroma wijst op het grammaticale contrast in (3), waarbij een pronomen *wij* vergezeld gaat van een diminutievorm van een telwoord, waarbij de grens tussen 4 en 5 ligt (Heeroma 1948: 247).

(3)	a.	wij tweetjes	2
	b.	wij drietjes	3
	c.	wij viertjes	4
	d.	*wij vijfjes	5
	e.	*wij zesjes	6
	f.	*wij zeventjes	7

Heeroma geeft geen verklaring voor dit contrast en koppelt deze niet aan vergelijkbare verschijnselen in andere talen.

## 3. Alle drie de boeken

De moderne (Noord-)Nederlandse Standaard heeft *nóg* een productieve constructie waarin een effect van paucaliteit kan worden aangetroffen. Vergelijk het drietal in (4).

(4)	a.	alle twee <i>de</i> / <i>*ø</i> boeken
	b.	alle eenentwintig <i>*de</i> / <i>ø</i> boeken
	c.	alle vijf <i>de</i> / <i>ø</i> boeken

We zien dat een extra lidwoord *de* bij het telwoord *twee* verplicht wordt uitgespeld (4a), maar dat uitspelling van *de* bij *eenentwintig* juist niet kan (4b). In het algemeen kan men stellen dat samengestelde telwoorden geen *de* verdragen. De vier lage getallen hebben verplicht *de*. Daarnaast is er een tussenklasse die zowel *de* kan uitspellen als onuitgespeld kan laten, zoals te zien is in (4c).

In de volgende lijst (5) is te zien wat de oordelen zoal zijn. In de eerste kolom zien we de constructie met olopend telwoord. De oordelen zijn van de schrijver, maar deze zijn bevestigd in een klein onderzoek onder medewerkers van het Meertens Instituut. Er zijn, afgezien van de schrijver, in 2015 elf informanten geraadpleegd. In de tweede kolom wordt met sterretjes, enz. aangeduid wat de oordelen van de auteur zijn over de aanwezigheid van *de*. Er is hier enige variatie. In de voetformatie-kolom staat een fonologisch oordeel, namelijk of het telwoord (NUM) en het lidwoord een voet kunnen vormen. Het betreft hier een zogenaemde ‘trocheïsche voet’, de opeenvolging van een zware en een lichte syllabe. In de meeste fonologische theorieën wordt aangenomen dat een fonologisch woord uit een basale opeenvolging van voeten bestaat. Ten slotte geven

we in de laatste kolom het gemiddelde grammaticaliteitsoordeel (GGO) van het kleine Meertens-onderzoek bij aanwezigheid van *de* in onderhavige constructie.

(5)

<i>Overzicht van de gemiddelde grammaticaliteitsoordelen van alle NUM de boeken</i>					
	NUM	templaat: alle NUM de/∅ boeken	aanwezigheid van <i>de</i>	voetformatie	GGO in %
a.	2	alle bei de/**∅ boeken	+	+	97
b.	2	alle twee de/*∅ boeken	+	+	92
c.	3	alle drie de/*∅ boeken	+	+	89
d.	4	alle vier de/?∅ boeken	+	+	86
e.	5	alle vijf de/∅ boeken	+/-	-?	50
f.	6	alle zes de/∅ boeken	+/-	+?	39
g.	7	alle zeven *de/∅ boeken	-	-	14
h.	8	alle acht *de/∅ boeken	-	-	30
i.	9	alle negen *de/∅ boeken	-	-	14
j.	10	alle tien de/∅ boeken	+/-	?	48
k.	11	alle elf de/∅ boeken	+/-	-	23
l.	12	alle twaalf de/∅ boeken	+/-	-	20
m.	13	alle dertien ??de/∅ boeken	+/-	-	9
n.	20	alle twintig ??de/∅ boeken	+/-	-	0
o.	21	alle eenentwintig *de/∅ boeken	-	-	0
p.	30	alle dertig *de/∅ boeken	-	-	0
q.	100	alle honderd *de/∅ boeken	-	-	0
r.	1.000	alle duizend *de/∅ boeken	-	-	0
s.	10 <sup>6</sup>	alle miljoen *de/∅ boeken	-	-	8
t.	1.001	alle [duizend-en-een] *de/∅ nachten	-	-	0

De telwoorden worden blijkbaar door deze constructie in drie domeinen verdeeld: het lage gebied (5a-d), het middengebied (5e-n) en het hoge gebied (5o-t). De lage telwoorden hebben verplicht *de*, de hoge telwoorden sluiten *de* categorisch uit, en er is een tussengebied met optionaliteit. (Vergelijkbare observaties door de Taaladviesdienst van de Taalunie). De grens tussen de verplichte *de*-telwoorden en die tussen het middengebied met optionaliteit lijkt tussen vier en vijf te vallen, en tussen het middengebied en de verplichte *de*-telwoorden tussen twintig en eenentwintig. Omdat de intuïties van persoon tot persoon wisselen, is een paar jaar geleden een Meertens-questionnaire uitgegaan onder ruim 1.000 informanten in Nederland en Vlaanderen.

In het praatje op de HSN-conferentie zal ik verslag doen van dit dialectisch onderzoek naar de ‘alle-drie-de-boeken’-constructie. Dat zal meer inzicht geven in het ontstaan van de paucalis.

#### 4. Analyse

Voor de syntactische analyse zullen we aansluiting zoeken bij Pesetsky’s analyse van de paucale constructie. Cruciaal in zijn analyse is dat in de paucale constructie het telwoord (NUM) en de lidwoordprojectie (D) een complex vormen.

(6a) Russisch: paucalis => D en NUM vormen een complex

Als we deze regel generaliseren tot een interpretatieve regel, d.w.z. als we (6b) aannemen, kunnen we hem rechtstreeks op alle drie de boeken toepassen.

(6b) paucalis => D en NUM vormen een complex

In onze constructie is het de fonologische versmelting tot een voet die samenhang met paucaliteit vertoont.

(6c) Nederlands: paucalis => D en Num vormen een voet

De vraag is natuurlijk welke eigenschap in D voor de paucale lezing zorgt bij versmelting met NUM. Is het grammaticaal geslacht? Is het naamval? Is het getal? Of is de trigger van paucaliteit het blote feit van de verwijzende index van D die op NUM terecht komt? Dat laatste is psychologisch en antropologisch misschien het aantrekkelijkst, omdat de mens alleen bij de lage telwoorden werkelijk refereert naar het geheel van onafhankelijke entiteiten. Daarboven bestaat schatting van hoeveelheid (*magnitude appreciation*). Zo laat de 19<sup>de</sup>-eeuwse econoom Jevons al in 1871 zien dat zijn eigen visuele schatting van aantallen een breekpunt heeft tussen 4 en 5: bij 1-4 worden geen fouten gemaakt; daarboven wel. Pica en zijn medewerkers laten in een veldwerkstudie zien dat in het Mandurukú, een Amazonetaal in Brazilië, de getallen 2-4 deel uitmaken van het exacte getalsysteem (*exact number system*), terwijl de hogere getallen – voor zover aanwezig – alleen als benadering gebezigd worden (*approximate system*): bijvoorbeeld *p g pōgbi* (letterlijk: ‘een hand’) betekent ‘ongeveer 5, een vijftal’; *xep xep pōgbi* (letterlijk: ‘twee handen’) wordt gebruikt voor ‘ongeveer 10, een tiental’ (Pica e.a. 2004: 501). De wetenschappelijk-technische term voor het ‘zien van lage aantallen is *subitizing*, een neologisme gecreëerd uit het Latijnse *subito* (betekenis: ‘meteen’): het onmiddellijk ‘zien’ van aantal bij de lagere getallen (zie hiervoor ook het werk van Kaufman e.a. (1949) en Ross & Burr (2008) over gezichtsvermogen – “*vision*” – en aantal).

Volgens Coolidge en Overmann (2012) is dit gesplitste systeem van *subitizing* (1-4) + *magnitude appreciation* (5 en hoger) evolutionair archaïsch. Ook niet-menselijke primaten, zoogdieren en zelfs vissen hebben die tweedeling. Het bijzondere is dat de mens daarnaast voor het hogere domein tevens precieze aantallen kan geven door te tellen. De Engelse technische term voor het precies bepalen van aantal boven 4 is *ordinality*: het tellen in een volgorde. Het hogere domein van exacte getallen is dus volgens deze studies cognitief minder archaïsch en wordt voortgebracht door een andere cognitieve module. Wat we hier willen doen, is (a) kijken hoe die verdeling zich weerspiegelt in taal, meer specifiek onze Nederlandse taal en (b) via dialectologisch onderzoek nagaan hoe deze constructie ontstaat/aan het ontstaan is.

## Referenties

- Coolidge, F. & K. Overmann (2012). “Numerosity, Abstraction, and the Emergence of Symbolic Thinking”. In: *Current Anthropology*, 53, p. 204-212.
- Jevons, W. (1871). “The Power of Numerical Discrimination”. In: *Nature*, 3, p. 281-282.
- Kaufman, E., M. Lord, T. Reese & J. Volkman (1949). “The discrimination of visual number”. In: *American Journal of Psychology*, 62, p. 496-525.
- Pesetsky, D. (2009). “Russian case morphology and the syntactic categories”. Lezing op de *Harvard Morphology Workshop*, MIT.
- Pica, P., C. Lemer, V. Izard & S. Dehaene (2004). “Exact and Approximate Arithmetic in an Amazonian Indigene Group”. In: *Science*, 306, p. 499-503.
- Postma, G. (2015). “Numerals in Dutch paucal constructions”. Lezing op de *SLE Workshop Syntax & Semantics of Numerals*, Leiden.
- Postma, G. (2022). “The Paucal in Dutch – Syntactic Structure and Dialect Geography”. Lezing op *de Grote Taal dag*, Utrecht.
- Postma, G. (2023). “De paucalis in het Nederlands en de structuur van de grammatica”. In: *Nederlandse Taalkunde*, 28 (3), p. 306-324.
- Ross, J. & D. Burr (2010). “Vision senses number directly”. In: *Journal of Vision*, 10 (2), p. 1-8.

Astrid Wijnands  
Hogeschool Utrecht  
Contact: [astrid.wijnands@hu.nl](mailto:astrid.wijnands@hu.nl)

## Leren redeneren over taalkwesties met linguïstische bronnen in de klas. Welke ‘steiger’ is hiervoor nodig?

### 1. Inleiding

Nieuwe ontwikkelingen in grammaticaonderwijs richten zich meer op het redeneren over taal dan op het vinden van het juiste antwoord. Vakdidactisch onderzoek laat zien dat deze nieuwe aanpak leidt tot meer taalbewustzijn bij leerlingen (Wijnands e.a. 2023; van Rijt 2024). Om te leren redeneren over taal zijn linguïstische bronnen heel geschikt (Coppen 2013; van Rijt & Wijnands 2019; Dielemans & Coppen 2020). Primaire linguïstische bronnen zoals taalcorpora kunnen leerlingen laten zien dat de taalwerkelijkheid gevarieerder is dan de voorgeschreven taalnorm doet vermoeden. Dit kan leerlingen tot het inzicht brengen dat hun eigen taalgevoel misschien eerder overeenkomt met het taalgevoel van andere mensen dan met die taalnorm. Secundaire linguïstische bronnen, zoals taaladviesites van bijvoorbeeld Onze Taal of Renkema, beschrijven vaak ook die spanning tussen de voorgeschreven taalnorm en de wijze waarop mensen in werkelijkheid taal gebruiken. Zulke bronnen geven vaak eerst aan wat de taalnorm over een bepaalde kwestie zegt; daarna volgt de nuancering hiervan (Wijnands & Echten 2019).

Het redeneren over taal vanuit deze verschillende invalshoeken, zoals de taalnorm, de taalwerkelijkheid en het eigen taalgevoel, kan leerlingen doen inzien dat over taal niet alleen gedacht kan worden in termen van ‘hoe het moet’, maar ook in termen van ‘hoe het kan’. Dit zet het reflectief denken over taal bij leerlingen in gang (Verhelst e.a. 2018; Wijnands e.a. 2021). Iemand die nog een weinig ontwikkeld reflectief denkvermogen ten aanzien van taal heeft, zal de taalnorm of een autoriteit (bijvoorbeeld de docent) als houvast nemen. Iemand die wel reflectief kan denken over taal, bijvoorbeeld een taalexpert, begrijpt dat taalnormen juist bestaan omdat de taalwerkelijkheid diffuus is door taalvariatie en -verandering, en zal bij taalkwesties een beredeneerd standpunt innemen. Tijdens de ontwikkeling naar dit reflectief denken moet een leerling leren om verder te kijken dan alleen naar de taalnorm of naar wat autoriteiten beweren. Leerlingen moeten onzekerheden durven te omarmen, maar hierbij ligt het gevaar op de loer dat leerlingen dan een houding aannemen dat ‘alles mogelijk is’ en dat ‘hun mening gelijk is aan de mening van een ander’. Wanneer leerlingen hun standpunt

leren onderbouwen met argumenten, bewegen zij zich richting het reflectieve denken (King & Kitchener 2004).

## 2. Authentieke linguïstische bronnen

Uit onderzoek dat ik heb uitgevoerd in België en Nederland (Wijnands 2023) blijkt dat het raadplegen van authentieke bronnen door leerlingen niet spontaan leidt tot reflectief denken. Zo blijkt bij het raadplegen van Delpher dat leerlingen de meest voorkomende variant beschouwen als normvariant, zonder verder te redeneren over alle andere gevonden varianten. In taaladviesdiensten, zoals die van Onze Taal, gaan leerlingen op zoek naar de officiële norm of zoeken ze bevestiging van wat zij zelf meenden ontdekt te hebben in voorafgaande opdrachten. Dat taaladviezen, naast de taalnorm, ook de taalwerkelijkheid beschrijven, ontgaat het merendeel van de leerlingen. De keuze van leerlingen voor de voorgeschreven variant is verklaarbaar. Op school staat immers de taalnorm centraal. Het kiezen voor deze taalnorm is dus voor leerlingen de veiligste optie, maar deze keuze staat dus wel het onderzoeken van de taalwerkelijkheid in de weg. Zolang leerlingen blijven vasthouden aan de taalnorm bij het onderzoeken van een taalkwestie, zal hun reflectief denkvermogen over taalkwesties niet tot ontwikkeling komen.

## 3. Conflicterende linguïstische bronnen

Er is dus meer nodig dan alleen het aanbieden van linguïstische bronnen. In een experimentele studie hebben we leerlingen laten werken met (fictieve) linguïstische bronnen die elkaar expliciet tegenspreken. De ene bron keurt de voorgeschreven variant goed en keurt de natuurlijke variant af, de andere bron doet het tegenovergestelde. Aan deze studie hebben 113 leerlingen uit 5-vwo deelgenomen. De leerlingen hebben in drie condities (met verschillende niveaus van ondersteuning) gewerkt aan opdrachten met deze conflicterende linguïstische bronnen (zie: Figuur 1).

In conditie 1 kregen de leerlingen bij de opdrachten in les 1 en 3 geen ondersteuning – steiger genoemd – aangereikt. De leerlingen in conditie 2 en 3 kregen bij deze opdrachten een invulschema om de informatie uit de teksten te vergelijken en de betrouwbaarheid van de bronnen te beoordelen. De leerlingen in conditie 3 kregen in les 2 bovendien een ‘meta-strategische’ steiger over het belang van het verzamelen van argumenten vanuit verschillende perspectieven. Hiervoor speelden de leerlingen eerst een rechtszaak na. Daarna werd in een klassikaal gesprek de vergelijking gemaakt tussen de verschillende partijen in een rechtszaak en de verschillende perspectieven om een taalkwestie te onderzoeken. Na afloop van deze TOGA-les<sup>1</sup> vulden de leerlingen een exit-ticket in dat zij als ‘spiekbriefje’ mochten gebruiken in les 3.

In de nameting lazen leerlingen opnieuw twee conflicterende linguïstische bronnen over een nieuwe taalkwestie. Ze scoorden deze bronnen op betrouwbaarheid en argumentatie. Vervolgens schreven ze een stukje voor de schoolkrant over deze kwestie van maximaal 100 woorden, waarbij ze de bronnen mochten gebruiken.

	Conditie 1 Geen steiger (39 leerlingen)	Conditie 2 Strategische steiger (41 leerlingen)	Conditie 3 Meta-strategische steiger (40 leerlingen)
Voorafgaand aan les 1	Pre-test		
Les 1	Taalkwestie 1	Taalkwestie 1 <b>met een invulschema</b>	Taalkwestie 1 <b>met een invulschema</b>
Les 2	Leesvaardigheid	Leesvaardigheid	<b>TOGA-les</b>
Les 3	Taalkwestie 2	Taalkwestie 2 <b>met een invulschema</b>	Taalkwestie 2 <b>met een invulschema en een exit-ticket</b>
Direct na les 3	Post-test		
Drie weken na les 3	Uitgestelde post-test		

Figuur 1 – Het onderzoeksdesign.

In de analyse van dit schoolkrantstukje werden de volgende soorten redeneringen zichtbaar. Leerlingen deden een beroep op autoriteit (zoals de taalnorm of de schrijver van een bron), op eigen taatgevoel of op de taalwerkelijkheid. Daarnaast gebruikten sommige leerlingen ook linguïstische argumenten om hun mening te onderbouwen, zoals het taalsysteem, de context, de betekenis, taalvariatie of taalverandering.

Uit statistische analyse kwam naar voren dat leerlingen die gebruik gemaakt hebben van het invulschema (conditie 2 en 3) meer linguïstische argumenten gebruikten in hun schoolkrantstukje dan leerlingen die geen ondersteuning kregen. Het gebruik van meer linguïstische argumenten kan gezien worden als een indicator dat leerlingen beter kunnen redeneren over taal, wat weer kan duiden op een ontwikkeling in hun reflectief denken over taal (van Rijt 2024). Ook ontdekten we dat leerlingen in conditie 3 (de meta-strategische conditie) minder een beroep deden op het autoriteitsperspectief dan leerlingen uit de andere condities. Dit kan een effect zijn dat veroorzaakt is door de meta-strategische les. In die les ervoeren de leerlingen namelijk in het rollenspel hoe het is om zelf claims te evalueren en kwamen ze tot het besef dat experts ook verschillende perspectieven kunnen innemen op basis van hetzelfde ‘bewijs’. Door het rollenspel te vergelijken met hoe experts over taal denken, kunnen leerlingen ook tot het besef zijn gekomen dat ook over taal op deze wijze gedacht kan worden, wat een positief effect kan hebben gehad op hun reflectieve denken over taal.



We zien dus dat in dit experiment het werken met een strategische steiger, een invulschema, het reflectief denken over taal kan stimuleren en dat een meta-strategische steiger, zoals de TOGA-les, deze ontwikkeling verder versterkt. Het werken met linguïstische bronnen lijkt dus belangrijk voor de ontwikkeling van het reflectief denken over taal. Echter, leerlingen kunnen pas stappen zetten in die ontwikkeling wanneer zij op een passende wijze worden ondersteund.

## Referenties

- Coppen, P.A. (2013). “Tegen het leed dat grammatica heet”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (eds). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXXIV-XXXIX.
- Dielemans, R. & P.A. Coppen (2020). “Defining linguistic reasoning: Transposing and grounding a model for historical reasoning to the linguistic domain”. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 9 (1-2), p. 182-206.
- King, P. & K. Kitchener (2004). “Reflective judgement: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood”. In: *Educational Psychologist*, 39 (1), p. 5-18.
- Van Rijt, J. (2024). “Learning how to think like a linguist: Linguistic reasoning as a focal point in L1 grammar education”. In: *Language and Linguistics Compass*, 18 (3), p. 1-17.
- Van Rijt, J. & A. Wijnands (2017). “Taalnorm, taalwerkelijkheid en taalgevoel: de casus ‘hun hebben’”. In: *Levende Talen Magazine*, 7, p. 4-8.
- Verhelst, K., A. van Laere & A. Wijnands (2018). “Gedifferentieerd denken over taalkwesties in de vooreindexamenklassen”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 228-232.
- Wijnands, A. (2023). “Brakke bronnen in de grammaticales. Hoe reageren leerlingen wanneer zij linguïstische bronnen raadplegen?”. In: *Neerlandistiek. Online tijdschrift voor taal- en letterkunde*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2023/08/brakke-bronnen-in-de-grammaticales>.
- Wijnands, A. & K. Echten (2019). “Over fijn gesneden groentes en luid zingende bussen. Gedifferentieerd leren nadenken over taalkwesties in vwo-5”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 267-271.
- Wijnands, A., J. van Rijt & P.A. Coppen (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*, 30 (4), p. 317-335.

Wijnands, A., J. van Rijt, G. Stoel & P.A. Coppen (2022). “Balancing between uncertainty and control: Teaching reflective thinking about language in the classroom”. In: *Linguistics & Education*, 71, p. 1-19.

## Noot

- <sup>1</sup> TOGA is een acroniem, waarbij de ‘T’ staat voor ‘Tegenstrijdige informatie’, de ‘O’ voor ‘Opponenten onbevooroordeeld beoordelen’, de ‘G’ voor ‘Geschil onderzoeken’ en de ‘A’ voor ‘Argumenten verzamelen en evalueren’.

---

## Ronde 6

*Jonas Roelens*  
*Universiteit Gent*  
Contact: [jonas.roelens@ugent.be](mailto:jonas.roelens@ugent.be)

### **#MeToo in de middeleeuwen. Middeleeuwse medemensen en hun ideeënwereld in de literatuur**

#### 1. Inleiding

Van “Egidius waer bestu bleven” tot “hebban olla vogala”. Iconische zinnen genoeg, maar jongeren vandaag de dag warm maken voor middeleeuwse literatuur blijkt niet altijd een evidente opdracht. Een belangrijke sleutel in het ontsluiten van deze eeuwenoude literatuur is het benadrukken van de tijdloze impact ervan en van de relevantie voor hedendaagse debatten die jongeren bezighouden. Van racisme tot seksisme, van globalisering tot omgaan met erotiek, de middeleeuwse literatuur biedt inspiratie om in debat te gaan met leerlingen.

#### 2. De ‘donkere’ middeleeuwen?

Hoewel de huidige stand binnen het academische onderzoek steeds vlotter doorsijpelt naar het middelbaar onderwijs, blijven bepaalde clichés over de middeleeuwen hardnekkig aanwezig. De middeleeuwen worden, zeker in de populaire cultuur, nog al te vaak voorgesteld als een barbaarse en achtergestelde periode, waarin je voor een akkefietje aan de galg kon hangen, vrouwen niks te zeggen hadden, vorsten almachtig kon-

den beslissen zonder rekening te houden met hun onderdanen en iedereen sidderde onder het juk van de Kerk. Het ‘andere’ kan leerlingen aantrekken, maar ook afstoten. Wat is immers de relevantie van eeuwenoude literatuur die zo ver van hun leefwereld afstaat? Kun je mensen en wat hen dreef nog wel begrijpen wanneer de afstand tussen jou en hen zo groot is?

Tegelijkertijd zijn de middeleeuwen helemaal niet zo’n ver-van-mijn-bedshow als gedacht. Je moet ze serieus nemen: als mensen met uiteenlopende meningen over dezelfde zaken, als mensen die op de best mogelijke en meest logische manier hun leven en samenleving vorm probeerden te geven. En daarbij vaak op dezelfde grenzen en problemen botsten als wij. Ook al kwamen ze misschien tot andere conclusies dan wij vandaag, proberen in hun hoofd kruipen kan de moeite lonen. En die denkoefening kan ook via literatuur.

### 3. Internationalisering

Kijk naar hoe middeleeuwse schrijvers en lezers omgingen met de groeiende globalisering in hun tijd. Zo schreef Hendrik van Veldeke in de twaalfde eeuw de eerste hoofse roman in een Germaanse taal, maar hij had een talenknobbel, werkte aan verschillende internationale hoven en maakte deel uit van een internationaal literair netwerk. Er was sprake van een internationale en meertalige romancultuur. Net zoals we vandaag via Netflix en andere streamingdiensten vlot switchen tussen pakweg Spaanse en Koreaanse series die deel uitmaken van de kosmopolitische cultuur onder jongeren vandaag.

Romans weerleggen ook het idee dat middeleeuws Europa een ‘wit’ continent was en de inwoners geen idee hadden hoe niet-Europeanen eruitzagen. Ook in de middeleeuwen was er sprake van migratie uit Afrika of het Midden-Oosten, al was een deel van die migratie onvrijwillig en ging het om tot slaaf gemaakte individuen. Ook in de kunst en literatuur duiken geregeld niet-Europeanen op. Zo werd de Afrikaanse koning Balthazar steeds vaker expliciet als een zwarte man uitgebeeld. In ridderromans werd de zwarte Moriaan dan weer positief afgebeeld als lid van Arthurs ronde tafel. Maar ook negatieve stereotypingen in middeleeuwse literatuur kunnen een invalshoek zijn om samen met leerlingen de hardnekkigheid van dit soort stereotypes in hun eigen leefwereld te bespreken.

### 4. Seksisme

Misogynie behoort helaas niet enkel tot het verleden. Ook in een hedendaagse context worden we vaak met vrouwonvriendelijke praktijken en denkbeelden geconfronteerd. Denk maar aan hoe Donald Trump tegenstreefsters als Hillary Clinton en Kamala Harris wegzet als hysterisch en incompetent. Ook in de middeleeuwse literatuur woed-

de een groot debat over vrouwonvriendelijke stereotypen. Deze zogenaamde ‘*querelle des femmes*’ was het gevolg van de blijvende populariteit van de *Roman de la Rose*, een toonaangevende roman die de dualiteit van het middeleeuwse vrouwbeeld als geen ander weergeeft. Het eerste luik beschrijft hoofse liefde als platonische, zuivere kunst. Het tweede deel is een satirisch traktaat waarin vrouwen tot lustobjecten gedegradeerd worden.

In de vijftiende eeuw publiceerde Christine de Pizan een bijtende kritiek op de vele vrouwonvriendelijke passages in dit werk, waarna een hele polemiek tot stand kwam binnen literaire kringen. Leerlingen uitdagen met passages uit beide kampen kan hen opnieuw uitdagen om stil te staan bij het actuele karakter van dit soort debatten.

## 5. Erotiek

Een bijzonder onderdeel van dit debat zijn de vele openlijke seksuele passages in de middeleeuwse literatuur. Van de *Canterbury Tales* van Geoffrey Chaucer tot *Il Decamerone* van Boccaccio of *Les Cent Nouvelles nouvelles* die voor de Bourgondische hertog Filips de Goede geschreven werden. Deze verhalen lachen met de strijd om de broek, en geven vaak een karikuraal beeld van dictatoriale vrouwen die hun watjes van echtgenoten totaal domineren, bedriegen of de duvel aandoen. Anderzijds wordt seksueel geweld in deze romans evenmin geschuwd. Dergelijke literaire passages kunnen een aanleiding zijn om seksualiteit in literatuur te bespreken, linken te leggen met huidige debatten over hoe ver kunst kan en mag gaan, over *cancel culture* en over *#MeToo* in onze huidige tijden. Hoe recente, moderne fenomenen toch vaak voorlopers in een ver vervolgen tijd lijken te hebben.

## 6. Besluit

Een grotere klemtoon op de maatschappelijke context waarin middeleeuwse literatuur tot stand kwam, kan de betrokkenheid van leerlingen vergroten. Op die manier krijgen eeuwenoude teksten opnieuw een actuele relevantie binnen de leefwereld van jongeren. Deze blik op middeleeuwse literatuur stimuleert jongeren bovendien om na te denken over actuele en maatschappelijke thema's die hen vaak zelf bezighouden.

## Referenties

- Albin, A. e.a. (red.) (2019). *Whose Middle Ages? Teachable Moments for an Ill-Used Past*. New York: Fordham University Press.
- Aussems, M., L. Jongen & O. Lie (red.) (2008). *Kijk op de middeleeuwen*. Hilversum:

- Uitgeverij Verloren B.V.
- Camphuijsen, F., J. Hugén & L. Jongen (red.) (2018). *De populaire middeleeuwen*. Hilversum: Uitgeverij Verloren B.V.
- Chazelle, C. e.a. (red.) (2011). *Why the Middle Ages Matter: Medieval Light on Modern Injustice*. Londen: Routledge.
- Gertsman, E. & B. Rosenwein (2018). *The Middle Ages in 50 objects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meens, R. & C. van Rhijn (red.) (2015). *Cultuurgeschiedenis van de middeleeuwen. Beeldvorming en perspectieven*. Zwolle: Wbooks.
- Raedts, P. (2016). *De ontdekking van de middeleeuwen: geschiedenis van een illusie*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Roelens, J. & N. van Kleij (red.) (2023). *Middeleeuwse medemensen. De clichés over de donkere eeuwen voorbij*. Aalter: Ertsberg.
- Van Kesteren, R. (2004). *Het verlangen naar de Middeleeuwen. De verbeelding van een historische passie*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

## Ronde 7

Carl De Strycker  
 Koninklijke Bibliotheek  
 Contact: [carl.destrycker@kbr.be](mailto:carl.destrycker@kbr.be)

### ‘Het idee van wat een dichter is, verandert fundamenteel’. Hedendaagse tendensen in de dichtkunst in de Nederlanden sinds 2000

#### 1. Inleiding

Wat telkens weer opvalt in gesprekken over poëzie is de grote terughoudendheid tegenover het genre. Velen denken: “poëzie is niets voor mij”. Of: “daar moet je voor doorgestudeerd hebben”. Als je dan toch over een gedicht praat, hoor je hoogstens iemand gesmoord iets mompelen of zie je een ander bij een voorstel tot interpretatie kijken met een blik van “o, dat dacht ik ook; zo dom was mijn idee dus niet”. Er leeft bij velen een angst voor poëzie die voortkomt uit het idee dat je bij voorbaat niet snapt wat er staat of dat er een verborgen betekenis schuilgaat achter de tekst. Het is wat ik – naar het woord van M. Nijhoff – noem: ‘het lees maar, er staat niet wat er staat-complex’.

En dat terwijl de Nederlandstalige poëzie van pakweg het laatste decennium net veel toegankelijker is geworden en zich bezighoudt met het hedendaagse en thema's als identiteit, klimaat, politiek, maar uiteraard ook met taal.

## 2. Het einde van de poëzie

Een aantal literatuurwetenschappers trok de afgelopen jaren aan de alarmbel: William Marx vroeg zich in *L'adieu à la littérature* (2007) af of de literatuur op een dood spoor was beland, en ook Tzvetan Todorov (2014) was niet hoopvol gestemd over de toekomst. De steeds sterker doorgedreven autonomiseringstendens in de literatuur – een fenomeen dat opduikt zo ongeveer aan het begin van de twintigste eeuw – heeft er volgens hen toe geleid dat het publiek van de literatuur, en met name van de poëzie, vervreemd is geraakt. Poëzie werd iets voor ingewijden (een “tijdverdrijf voor enkele fijne luiden”, naar het woord van Eddy du Perron) en verloor steeds meer publiek en aanzien.

## 3. Poëzie van het nieuwe millennium

Daar komt op de overgang van de twintigste naar de eenentwintigste eeuw verandering in. Dean Bowen zei in een interview: “Het idee van wat een dichter is, verandert fundamenteel”. Ilja Leonard Pfeijffer nam in *Idyllen* (2015) afscheid van zijn postmoderne verleden en pleitte voor toegankelijkheid en betrokkenheid op de wereld. Dichters zoeken een publiek op en houden zich bezig met actuele thema's. Die veranderende opvattingen over het dichterschap en de wijzigende literatuuropvattingen hebben een impact op de teksten. Poëzie die sterker op de wereld betrokken is, hanteert een andere taalbehandeling dan meer talige poëzie.

Ik zal proberen om de overgang te schetsen van de doorgaans als moeilijk ervaren (post-) postmoderne poëzie van het einde van het vorige millennium naar nieuwe tendensen tijdens de eerste twee decennia van het nieuwe millennium. Dat doe ik in eerste instantie aan de hand van voorbeelden. Samen lezen en bespreken we een gedicht dat representatief is voor de dichtkunst aan het einde van vorige eeuw. Vervolgens komen allerlei voorbeelden van poëzie van het nieuwe millennium aan bod.

## 4. Trends en tendensen

Ik probeer ook lijnen te trekken in de hedendaagse poëzie. In de twintigste eeuw was er een opeenvolging van stromingen: na de modernisten kwamen de Vijftigers, de neorealistische Zestigers, de neoromantische dichters in de jaren 1970 en de postmoderne en post-postmoderne generatie. Maar hoe zit het eigenlijk vandaag? Zijn er in de poëzie

na 2000 tendensen te onderscheiden? Wat kenmerkt de huidige generatie dichters? Welke thema's houden hen bezig en hoe functioneert hun poëzie? Behoort *slam poetry* en *spoken word* tot de poëzie? Ik ga daarbij ook in op de professionalisering van het literaire veld en de maatschappelijke en institutionele omstandigheden waarbinnen deze nieuwe vormen van poëzie ontstaan zijn.

Passeren de revue: de stadsdichters, de klimaatdichters, Ilja Leonard Pfeijffer, Peter Verhelst, Maud Vanhauwaert, Lotte Dodion, Radna Fabias, Lizette Ma Neza, Frank Keizer, Arno Van Vlierberghe, Dominique De Groen, bob vanden broeck en vele, vele anderen.

## Referenties

- Bax, S. (2019). *De literatuur draait door: de schrijver in het mediatijdperk*. Amsterdam: Prometheus.
- Compagnon, A. (2007). *La littérature, pour quoi faire?* Paris: Fayard.
- Dera, J., S. Posman & K. van der Starre (red.) (2016). *Dichters van het nieuwe millennium: Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21<sup>e</sup> eeuw*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Dera, J. & C. De Strycker (red.) (2018). *Bundels van het nieuwe millennium: Nederlandse en Vlaamse poëzie in de 21<sup>e</sup> eeuw*. Nijmegen/Gent: Uitgeverij Vantilt/PoëzieCentrum.
- Dera, J. & C. De Strycker (2021). *Gedichten van het nieuwe millennium: twintig jaar 21<sup>e</sup>-eeuwse poëzie uit Nederland en Vlaanderen*. Gent: PoëzieCentrum.
- Marx, W. (2008). *Het afscheid van de literatuur: de geschiedenis van een ontwaarding 1700-2000*. Amsterdam: Querido.
- Pfeijffer, I. (2015). *Idyllen. Nieuwe poëzie*. Amsterdam: de Arbeiderspers.
- Todorov, T. (2014). *La littérature en péril*. Paris: Flammarion.

Dirk Hage  
Radboud Universiteit Nijmegen  
Contact: [dirk.hage@ru.nl](mailto:dirk.hage@ru.nl)

## Recensies van Nederlandstalige literaire romans: literatuurkritiek in het digitale tijdperk

Vanouds wordt de literatuurkritiek gezien als poortwachter: cruciaal bij de selectie van en het oordelen over literatuur. Door de digitalisering zijn echter grote veranderingen zichtbaar in de status van de literatuurkritiek en dus in de toekenning van symbolische waarde aan literaire werken. De boekenkaternen en het abonneebestand van de dagbladen krimpen. Tegelijkertijd ontstonden de laatste decennia meerdere websites, toegespitst op gedegen literatuurkritiek, zoals bijvoorbeeld *Literair Nederland* (sinds 2002), *De Reactor* (sinds 2009) en *Tzum* (sinds 2012). Daarnaast worden lezerscommunity's met amateurrecensies als *Goodreads* (sinds 2006) en *Hebban* (sinds 2014) veelvoudig bezocht. De laatste twee zijn inmiddels niet meer los te zien van de symbolische productie van literatuur (Bax e.a. 2022). Ook zien we dat in de papieren dag- en weekbladpers goed ontvangen romans zelden een bestseller worden, terwijl het winnen van een prestigieuze literaire prijs een boek zomaar tot verkoopsucces kan bombarderen.

In haar verkenning van literatuurkritiek op het internet stelde Brems (2007) dat deze geen vervanger is van de kritieken in de dag- en weekbladpers, maar een aanvulling erop. Vijftien jaar later – Web 2.0 is volwassen – concluderen Bax e.a. (2022) dat het internet, naast een nieuw medium, ook de bron van nieuwe instituties is, waarvan het functioneren fundamenteel anders is dan van de instituties buiten het digitale domein. Franssen (2022) spreekt in dit kader over “de rap veranderende literaire werkelijkheid van nu”. Joosten (2006) opperde bijna twintig jaar geleden dat het internet mee kon draaien als ‘volwaardig’ kritisch medium. Het is al met al dus de hoogste tijd gebleken voor grootschalig onderzoek naar de geschreven literatuurkritiek op het internet en naar hoe deze zich verhoudt tot de literatuurkritiek in de papieren media.

In lijn met de veldtheorie van Bourdieu, waarin de toekenning van symbolisch kapitaal door instituties centraal staat, onderzoek ik de receptie van oorspronkelijk Nederlandstalige literaire romans bij de toonaangevende uitgeverijen in de periode 2011-2020. Welk deel van de ruim tweehonderd romans die elk jaar bij deze uitgeverijen verschijnen, krijgt aandacht van de papieren en online critici? Wat is er inmiddels terechtgekomen van het internet als serieus alternatief voor of serieuze aanvulling op de traditionele geschreven literatuurkritiek? En speelt de papieren literatuurkritiek te midden van alle beweging nog altijd een rol van betekenis binnen de Nederlandse letteren?



Gestuurd door bovenstaande vragen ga ik in mijn presentatie tijdens de HSN-conferentie, op basis van grootschalig corpusonderzoek, dat onderdeel uitmaakt van mijn lopende promotieonderzoek aan de Radboud Universiteit, in op de hedendaagse ‘professionele’ geschreven literatuurkritiek op het internet en op papier. In het bijzonder richt ik mij op het peiljaar 2019, waarbij ik, naast de receptiepraktijk van critici, ook literaire prijzen en de bestsellers van dat jaar aan bod laat komen. Ik zal dit doen door enkele grote lijnen te schetsen en door onder meer in te gaan op de receptie van de romans *De achtste dag* van Annemarie Haverkamp, *Uit het leven van een hond* van Sander Kollaard en *De hoogstapelaar* van Wessel te Gussinklo. Ook Herman Finkers zou zomaar de revue kunnen passeren.

## Referenties

- 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.
- Brems, E. (2007). “Enkele notities over literaire kritiek en het internet”. In: *Neerlandistiek*. Online raadpleegbaar op: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/28459>.
- Franssen, G. (2022). “Voorbij het veld: Beperkingen en mogelijkheden van de veldtheorie voor de Nederlandse letterkunde”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 138 (3), p. 255-269.
- Joosten, J. (2006). “Kritiek op een keerpunt: Recenseren in tijden van internet en weblog”. In: *Freespace Nieuw Zuid*, 18 (5), p. 74-91.



# 13. Taalontwikkkelend lesgeven

*Stroomleiders*

*Pieterjan Bonne (Arteveldehogeschool, Gent)*

*Marina Admiraal (Hogeschool Rotterdam)*

*An De Moor (a), Marina Admiraal (b) & Pieterjan Bonne (c)*

*(a) Odiseehogeschool*

*(b) Hogeschool Rotterdam*

*(c) Arteveldehogeschool*

Contact: *An.demoor@odisee.be*

*r.m.admiraal@hr.nl*

*Pieterjan.bonne@arteveldehs.be*

## **Taalontwikkelen of taalbewust lesgeven – naar een breder perspectief voor meer impact**

### **1. Inleiding**

Taalontwikkeling integreren in alle vakken, dat beoogt taalontwikkelen of taalbewust lesgeven (Hajer 2020). Dit impliceert dat je alle docenten meeneemt in deze didactische benadering. En daar wringt het schoentje vaak. Ondanks de vele inspanningen in organisaties om taalontwikkelen lesgeven breed ingang te laten vinden, blijft dit een uitdaging.

Taalbeleidsmedewerkers blijven botsen op weerstand. Zonder de bedoeling exhaustief te zijn, benoemen we toch vijf oorzaken van weerstand die blijven opduiken.

Een eerste oorzaak is een gebrek aan kennis van de relevantie en de didactiek. Ondanks de verbanden met studiesucces en stijgende meertaligheid slijpelt de noodzaak om taalontwikkelen les te geven niet altijd door. Het is voor docenten ook niet altijd duidelijk wat de didactiek inhoudt. Zo zijn er docenten die denken dat taalontwikkelen lesgeven alleen geschikt is voor taallessen of dat ze zelf 'taalspecialist' moeten zijn. Een tweede oorzaak is dat docenten zich niet competent voelen om taalontwikkelen les te geven.

Een praktische oorzaak is tijdsgebrek. Docenten ervaren vaak een hoge werkdruk en hebben het gevoel dat ze geen extra tijd hebben om nieuwe methoden te implementeren of om iets 'extra' te doen, zoals aandacht geven aan taal.

Er kan ook weerstand ontstaan door onvoldoende middelen, zoals materiaal of ondersteuning, om taalontwikkelen lesgeven effectief te implementeren.

Tot slot kan ook het feit dat er verandering bij komt kijken een reden voor weerstand zijn.

Toch is omgaan met weerstand een cruciale eerste stap als je verandering wil binnenbrengen. Volgens het verandermodel van Kotter (1996) begint verandering pas als er een klimaat voor verandering is. Om tot een dergelijk klimaat te komen, moet je

zorgen voor een gevoel van noodzaak, een leidend team, en een juiste visie en strategie. Dit is ook de ervaring van Bloemheuvel & Wolvenne (2023) die tijdens de HSN-conferentie vorig jaar vertelden over hoe zij het draagvlak voor taalontwikkend lesgeven probeerden te vergroten. Uit praktijkonderzoek van Koster (2015) blijkt dat “een bewustwordingsfase een noodzakelijke eerste stap [is] om over te gaan op het toepassen van veranderingen”.

Stap	Beschrijving	Centrale thema's
1	Gevoel van noodzaak versterken	Klimaat voor verandering scheppen
2	Een leidend team vormen	
3	Een juiste visie en strategie ontwikkelen	
4	Visie communiceren en veiligheid creëren	De hele organisatie betrekken bij het proces
5	Medewerkers in staat stellen te handelen	
6	Kortetermijnsuccessen creëren en vieren	
7	Niet verslappen maar doorzetten	Implementeren & volhouden
8	Borgen	

Tabel 1 – Het ‘acht-stappen-verandermodel’ (Kotter 1996) (zie: <https://leansixsigmagroep.nl/lean-agile-en-six-sigma/kotter/>).

Naast de integratie van taalondersteuning in het curriculum via duidelijke en traceerbare leerlijnen komt professionalisering van vakdocenten rond taal en lesgeven (bijvoorbeeld: taalontwikkend/taalondersteunend/taalbewust lesgeven, omgaan met verschillen in taalvaardigheid) naar voren als een criterium dat specifiek gericht is op het kwaliteitsvol vormgeven van taalbeleid en taalondersteuning om de overgang naar het hoger onderwijs te faciliteren (Bonne & Casteleyn 2020).

Deze tekst belicht, aan de hand van drie praktijkvoorbeelden, hoe je de bewustwording kunt versterken en taalontwikkend lesgeven breder ingang kunt laten vinden. In de voorbeelden gebeurt dit door aan te haken bij andere noden, thema's en processen om de noodzaak te versterken en het leidende team te vergroten. Op deze manier plaatsen de instellingen uit de praktijkvoorbeelden taalontwikkend of taalbewust lesgeven in een breder perspectief om meer impact te bereiken.

## 2. Praktijkvoorbeeld 1 – Didactiek voor een meertalig publiek inclusief neurodivergente studenten (Odisee-hogeschool)

Odisee-hogeschool koppelt taalontwikkend lesgeven aan uitdagingen zoals de toenemende diversiteit onder studenten en de toenemende meertaligheid van studenten en het werkveld en wordt daarbij geruggensteund door een Odisee-breed geïntegreerd

talenbeleidsplan. Met een talenbeleid dat onder meer focust op de taalontwikkeling van alle studenten wil Odisee hen maximale kansen op studiesucces bieden.

Om weerstand bij zaakvakdocenten te vermijden, heet taalontwikkeld lesgeven in Odisee ‘Didactiek voor een meertalig publiek’. Recent zette de taalbeleidcoördinator de bijscholing – vanuit de centrale dienst Professionalisering en i.s.m. de dienst Onderwijskwaliteit – ook in de kijker vanuit de blik van neurodiverse studenten. Met succes, want als ze over de drempel zijn, krijg je docenten mee.

Eenmaal in het traject leren docenten inzien dat deze didactiek zorgt voor dubbele winst: het leidt tot een beter begrip van een vak en het versterkt tegelijk de taalvaardigheid van studenten (De Moor 2019). Deze vorm van lesgeven opent de poort naar taal in alle vakken en draagt bij aan inclusie en studiesucces. Bewust nadenken over de integratie van taal bij de realisatie van de kerndoelen en de leerresultaten van een opleidingsonderdeel is bovendien van belang om studenten voor te bereiden op de vaak talige werkcontext waarin ze terechtkomen. Docenten zien in dat deze didactiek geen ‘extra’ is als in ‘nog meer werk’, maar dat deze didactiek gewoon goed lesgeven is, met winst voor de docent, de student en vooral leerwinst.

Docenten signaleren dat ze, eens ze goed vertrokken zijn met deze didactiek, nog meer plezier beleven aan het lesgeven en zich sterker voelen in hun didactische aanpak. Ze stellen vast dat studenten het vakjargon en de leerstof meer integreren. Ze merken dat studenten tijdens mondelinge presentaties de stof beter beheersen, vertellen in de plaats van voordragen en dat ze ook echt weten wat ze vertellen. Ze leren wat ze als docent kunnen doen om het academisch en/of professioneel taalontwikkelingsproces van studenten te ondersteunen – zonder daarbij de rol van taaldocenten of taalcoaches over te nemen.

### 3. Praktijkvoorbeeld 2 – Samen thuiskomen in taal (Hogeschool Rotterdam)

Hogeschool Rotterdam heeft, vanuit het Comenius *Teaching Fellowship*, een inclusieve leerlijn ‘100 Dagen Thuiskomen in Taal’ ontworpen, gericht op het stimuleren van taalontwikkeling en thuisgevoel in de eerste 100 dagen van de hbo-student. De leerlijn is ingericht volgens de principes van taalontwikkeld lesgeven, genredidactiek en het schrijfproces, en heeft daarnaast een duidelijke focus op inclusiviteit en thuisgevoel.

Hoe zorgen we ervoor, dat elke student zich gezien, gehoord en gewaardeerd voelt door de werkvormen die wij ontwikkelen? Door het gevoel te creëren dat elke identiteit belangrijk is, maar ook door erkenning voor de meerwaarde van onderlinge verschillen voor ons onderwijs (Danowitz & Tuit 2011). Doorheen de gehele leerlijn zijn verschillende elementen verwerkt die in relatie staan tot thuisgevoel, waarbij rekening is gehouden met vijf factoren die hierop invloed hebben: zichzelf kunnen zijn, contact

met medestudenten, contact met docenten, toegang tot hulpbronnen en zich veilig voelen (Gomes 2020). Inmiddels is ‘100 Dagen Thuiskomen in Taal’ bij verschillende HR-opleidingen duurzaam ingebed in het curriculum, is de transitie naar *Brightspace* volbracht en is een vertaling naar het Engels in ontwikkeling. Daarnaast wordt gewerkt aan een MOOC-variant van de leerlijn die wordt aangeboden in taalcentra.

Een tweede initiatief binnen Hogeschool Rotterdam benadert taalbewust onderwijs vanuit een andere invalshoek, namelijk die van een sterk (talig) curriculum. Het laat zien hoe het kader ‘Taalcompetent in het hoger onderwijs’ (Vanhooren & Wulfange 2022) de opleiding ‘*Creative Media & Game Technologies*’ (CMGT) van Hogeschool Rotterdam heeft geïnspireerd bij het ontwikkelen van een raamwerk voor taalvaardigheid in het gehele curriculum. De opleiding ontwikkelde raamwerken voor academisch schrijven, lezen, spreken, luister- en noteervaardigheid en reflectievaardigheid. Vanuit deze talige leerdoelen wordt urgentie gecreëerd voor taalontwikkend lesgeven en taalbewust onderwijs in brede zin.

Met deze initiatieven verwachten we binnen en buiten Hogeschool Rotterdam andere onderwijsprofessionals te inspireren om ook hun (talige) onderwijs te innoveren en een inclusieve leerlijn te ontwerpen.

#### 4. Praktijkvoorbeeld 3 – Docentenmodules en *Teaching the intercultural classroom* (Arteveldehogeschool)

Bij Arteveldehogeschool is in eerste instantie ingezet op bruggen bouwen naar andere diensten en van daaruit het traject praktisch en inhoudelijk verbreden. Initieel boden de taalbeleidsmedewerkers bij Arteveldehogeschool het professionaliseringstraject ‘taalontwikkend lesgeven’ aan vanuit de dienst Studiedadvis. Gedurende de voorbije 10 jaar hebben ze dit laten indalen in het centrale professionaliseringsaanbod van de hogeschool.

Een eerste brug werd gelegd naar de dienst Onderwijsontwikkeling en Internationalisering. Het aanbod taalontwikkend lesgeven werd opgenomen in hun onderwijsinnovatietrajecten waarop opleidingen konden intekenen voor begeleiding op het vlak van didactiek. Aanvullend werd ook inhoudelijk afgestemd met hun training ‘motiveerend lesgeven’. Na verloop van tijd werden beide samen aangeboden. Aansluitend werd ook de module ‘*Teaching the intercultural classroom*’ ontwikkeld, gericht op docenten van anderstalige opleidingen. Door de recente opstart van de Engelstalige opleidingen en door specifiek in te spelen op hun context, namelijk een intercultureel en meertalig publiek, waren de docenten extra responsief om de bijscholing te volgen.

Een tweede brug werd gelegd naar de dienst Professionalisering. Die biedt sinds 2019-2020, naast een basisdocententraining voor de startende docenten, ook verdiepende

en verbredende modules aan voor wie langer in dienst is of wie de basismodule al volgde. De modules vinden elk semester plaats in kleine, opleidingsoverstijgende groepen. Ook hierin werd taalontwikkelen lesgeven aangeboden, soms in combinatie met motiverend of activerend lesgeven, soms in combinatie met online lesgeven.

Door bruggen te slaan naar andere diensten en andere noden willen de taalbeleidsmedewerkers zowel het bereik van de inhoud als de gedragenheid in de organisatie vergroten.

## 5. Conclusie

Door zowel inhoudelijk – meertalig, anderstalig, neurodivers, *belonging*, studiesucces, enz. – als organisatorisch – professionalisering, *onboarding*, diversiteitsbeleid, enz. – te verbreden, proberen Odisee-hogeschool, Arteveldehogeschool en Hogeschool Rotterdam taalontwikkelen lesgeven breed ingang te laten vinden voor meer impact.

## Referenties

- Bloemheuvel, H. & S. Wolvenne (2023). “Het vergroten van draagvlak voor taalontwikkelen lesgeven bij (praktijk)docenten en instructeurs in het middelbaar beroepsonderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 340-344.
- Bonne, P. & J. Casteleyn (2022). “Taalbeleid en taalondersteuning: op zoek naar een gedeelde basis en strategie voor implementatie”. In: *T.O.R.B.*, 2021-2022 (4), p. 279-293.
- Danowitz, M.A. & F. Tuit (2011). “Enacting Inclusivity Through Engaged Pedagogy: A Higher Education Perspective”. In: *Equity & Excellence in Education*, 44 (1), p. 40-56.
- De Moor, A. & T. Colpaert T (2019). ‘Taal telt. Ook bij Odisee-studenten’. In: Forum Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger Onderwijs. *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Leuven: LanooCampus.
- Gomes, C. (2020). ‘I Belong here – Student Sense of belonging en de relatie met studiesucces’. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam. [Interne publicatie].
- Hajer, M. & T. Meestringa (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.



- 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.
- Kotter, J.P. (1996). *Leading change*. Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Vanhooren, S. & L. Wulftange (2022). ‘Taalcompetent in het hoger onderwijs. Kader voor taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

## Ronde 2

Carmel de Groot & Fannie Pielage  
 Hogeschool Leiden  
 Contact: [groot.de.ca@hsleiden.nl](mailto:groot.de.ca@hsleiden.nl)  
[pielage.f@hsleiden.nl](mailto:pielage.f@hsleiden.nl)

### Fictie als fundament

#### 1. Inleiding

“Als je een uur door de natuur wandelt, krijg je niet de eerste drie kwartier alleen bloemen voorgeschoteld en het laatste alleen dieren”. Onderwijskundige, Lionel Elvin, deed deze uitspraak in 1977 om de vergelijking te trekken naar hoe toentertijd de meeste curricula op scholen wereldwijd waren ingericht. De quote is tijdloos gebleken, want tot op de dag van vandaag wordt het algemene beeld bepaald door fragmentarische schooldagen waarin interdisciplinariteit mist. Het is natuurlijk mogelijk om tijdens het wandelen te gaan zitten, de bloemen op te pakken, er uitsluitend op te concentreren en er veel van te leren. Het andere perspectief van vakken en (taal)domeinen met elkaar in samenhang aanbieden, ontbreekt dan echter. Die transfer is nodig om aan te sluiten bij de 21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden.

Op de Leidse pabo is in het afgelopen studiejaar het taalcurriculum volledig vernieuwd, op basis van de nieuwe SLO-kerndoelen (2024) en de laatste inzichten op het gebied van rijke taal en taalontwikkeldend lesgeven, waarbij de wondere wereld van jeugdboeken en verhalen een startpunt kan zijn voor het leren van alle taalvaardigheden. Binnen het vak ‘Taal’, maar zeker ook in verbinding met andere vakken. Termen als ‘geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs’, ‘inductieve taalbeschouwingsdidactiek’ en ‘de Taalronde’ mogen voor basisschoolleerkrachten geen ver-van-mijn-bedshow meer zijn.

## 2. De kracht van jeugdliteratuur

Het belang van de inzet van goede, actuele kinderboeken in de klas is al vaker benadrukt (van Koeven & Smits 2020). Toch nemen jeugdboeken in lang niet alle basisschoolklassen een centrale plaats in. Dat is jammer, want de inzet van jeugdliteratuur biedt veel kansen. Wie de vijf dimensies van het leren van Marzano (Marzano & Miedema 2023) erbij pakt, zal zien dat jeugdliteratuur binnen alle vijf de dimensies een rol kan spelen. Een goed boek kan er immers voor zorgen dat de lezer nog meer wil leren, bijvoorbeeld over de tijd waarin het verhaal zich afspeelt. Er kan nieuwe kennis worden opgedaan over een bepaald onderwerp of bestaande kennis kan worden uitgebreid en verdiept. Een jeugdboek kan een prima startpunt zijn om zelf onderzoek te gaan doen en daarnaast kunnen jeugdboeken aanzetten tot nadenken over het eigen denken en handelen, en uitdagen tot reflectie. In dat opzicht is het niet alleen jammer, maar eigenlijk gek dat de kracht van jeugdliteratuur nog niet optimaal wordt benut in het onderwijs. Klaver & van Dijk (2023) benadrukken nog eens dat jeugdliteratuur vooral niet vergeten moet worden als leerkrachten rijke teksten willen inzetten in de klas.

## 3. Taaldomeinintegratie met jeugdliteratuur als basis

Op de pabo in Leiden vormt jeugdliteratuur het fundament binnen de colleges ‘Taal-didactiek’. Daarnaast is ervoor gekozen om de verschillende taaldomeinen zoveel mogelijk geïntegreerd aan te bieden. Taaldomeinen komen in ‘het echte leven’ immers ook nooit geïsoleerd aan bod en taaldomeinen geïntegreerd aanbieden blijkt zowel leuk als effectief (Leraar24 2020). Het nut wordt voor studenten en leerlingen eveneens inzichtelijker gemaakt. *Waarom krijg ik les in grammatica?* is een terechte vraag die makkelijker te beantwoorden is als de leerling zelf tegen een grammaticale vraag aanloopt tijdens het schrijven van een tekst. En leerlingen krijgen op die manier meer inzicht in taal.

De afgelopen jaren zijn er al veel mooie werkvormen ontwikkeld die recht doen aan de geïntegreerde taalles. ‘De Taalronde’ van Suzanne van Norden (2008) is hier een prachtig voorbeeld van, waarbij mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid elkaar versterken. Op de Leidse pabo koppelen we aan de Taalronde, die we met studenten uitvoeren, altijd een boek. Vervolgens dagen we de studenten uit om zelf op zoek te gaan naar een geschikt verhaal dat het startpunt kan zijn voor de Taalronde die zij gaan ontwerpen en uitvoeren in hun stageklas. Door fictie als fundament te gebruiken, zien we dat studenten en hun leerlingen uit de stageklas rijkere leeservaringen krijgen en er ook betekenisvollere gesprekken over kunnen voeren, wat eveneens leidt tot mooie teksten.

#### 4. Vakintegratie

De PISA-scores (2022) logen er niet om: Nederlandse schoolkinderen vallen uit op het gebied van diep en kritisch lezen, terwijl dat juist essentiële vaardigheden zijn. Om goed te kunnen functioneren in de huidige samenleving is het van belang om langere tijd te kunnen focussen op een tekst, om verbanden te kunnen leggen met andere teksten, om de betrouwbaarheid van teksten te kunnen beoordelen en om zelf weloverwogen stelling in te kunnen nemen rond het onderwerp (van Koeven & Smits 2020). Daarvoor is kennis nodig (Smits e.a. 2021). Het maakt, voor het begrip van teksten, uit in hoeverre de lezer al kennis heeft over het onderwerp waarover gelezen wordt. Dit wordt het expertise-effect genoemd. Hoe meer kennis opgebouwd is over een onderwerp, hoe groter de kennis van de wereld wordt, des te complexere teksten begrepen worden en des te sterker de taalvaardigheid kan worden ontwikkeld. Als gevolg van een betere taalvaardigheid kan de lezer weer meer en complexere kennis vergaren. Lezen om te leren in plaats van leren om te lezen staat hierbij centraal. De zaakvakken zijn bij uitstek vakken waarmee de kennis van de wereld uitbreidt en waarbij tegelijkertijd kan worden gewerkt aan taalvaardigheid. Er ontstaan kennisnetwerken die uit samenhangende concepten zijn opgebouwd (Houtveen e.a. 2019).

Wie tot kritisch denken wil komen, moet verhalen over eenzelfde onderwerp vergelijken: “één tekst is geen tekst” (Buhrs 2024). Dit kan vanzelfsprekend met schoolboekteksten, actuele krantenartikelen en filmpjes, maar de inzet van jeugdliteratuur moet hier een grotere rol bij spelen. Een verhaal uit *Vandaag houd ik mijn spreekbeurt over de anaconda* van Bibi Dumon Tak kan worden aangeboden in combinatie met een les uit de natuurmethode en een gedicht over hetzelfde dier(soort) dat in het verhaal aan bod komt. Er zijn ook al talloze werkvormen bedacht waarmee verkregen informatie gestructureerd verwerkt kan worden (Bogaerds-Hazenberg 2022). In dit geval zou een venndiagram een mooie uitkomst bieden om de informatie over de betreffende diersoort op een overzichtelijke manier samen te vatten en te vergelijken.

Verhalen die qua thematiek op elkaar lijken, maar waarbij personages zich verschillend opstellen, bieden daarnaast mooie handvatten om in gesprek te gaan over waarom mensen andere keuzes maken. Wat maakt, in dat tijdsbeeld, dat iemand op een bepaalde manier reageert? Leerlingen ervaren de rijkdom van verhalen, hebben kennis nodig over het onderwerp om tot echte interpretatie te komen en werken ook nog aan wereldburgerschap.

#### 5. In de praktijk

Vanuit de praktijk horen we regelmatig geluiden over een overvol (taal)programma. De boodschap is niet nog meer tijd aan taal besteden, maar effectiever werken aan taal.

Door taaldomeinen in samenhang aan te bieden en talige werkvormen in te zetten bij alle vakken, wordt tijd én leerrendement gewonnen. De mooiste verhalen en gedichten zullen elk vak tot leven kunnen brengen en handvatten bieden om ook de schoonheid van taal te laten zien. Het is een kwestie van balans zoeken tussen het inzoomen op die ene prachtige vlinder en het bos zien als geheel. Wie weet zijn goede PISA-scores in de nabije toekomst dan echt geen fictie meer.

## Referenties

- Bogaerds-Hazenberg, S., H. van den Bergh & J. Evers-Vermeul (2022). 'Onderwijs in tekststructuur'. In: T. Houtveen & R. van Steensel (red.). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen, p. 59-85.
- Buhrs, H. (2024). *Effectief leesonderwijs in de praktijk: Een kennisrijke aanpak voor de basisschool*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- 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: NRO.
- Klaver, J. & Y. van Dijk (2023). "Rijke teksten in de klas". Online raadpleegbaar op: <https://yrvandijk.nl/geletterdheid-en-lezen-op-school/jeugdletteratuur-org>.
- Leraar24 (2020). "Geïntegreerd taalonderwijs maakt de taal leuk en effectief". Online raadpleegbaar op: <https://www.leraar24.nl/420644/geintegreerd-taalonderwijs-maakt-de-taal-leuk-en-effectief>.
- Marzano, R. & W. Miedema (2023). *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- SLO (2023). 'Conceptkerndoelen Nederlands en toelichtingsdocument'. Amersfoort: SLO.
- Smits, R., P. Snow, T. Serry & L. Hammond (2021). "The role of background knowledge in reaching comprehension: A critical review". In: *Reading Psychology*, 42 (3), p. 214-240.
- Van Koeven, E. & A. Smits (2020). *Rijke Taal*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Van Norden, S. (2008). "Taal leren op eigen kracht". In: *De Wereld van het Jonge Kind*, editie 2008, p. 162-164.

## Ronde 3

*Bert Zurings (a) & Lieke Spithoven (b)*  
*(a) Centrum voor Taal en Onderwijs*  
*(b) Sint-Rita Campus College, Kontich*  
Contact: *bert.zurings@kuleuven.be*  
*lieke.spithoven@ritacollege.be*

### **Samen werken aan taal: een praktijkvoorbeeld van een effectief taalbeleid in het secundair/voortgezet onderwijs**

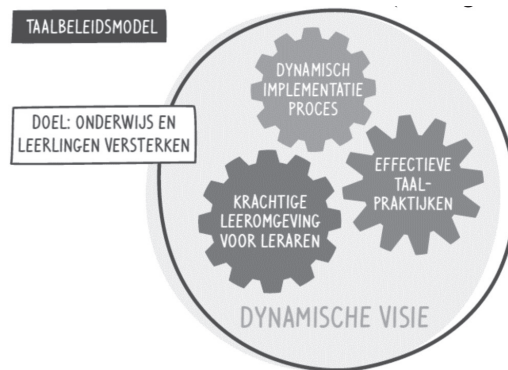
#### **1. Inleiding**

Sinds de publicatie van de talennota (2007) van voormalig minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke, zetten Vlaamse secundaire scholen meer dan ooit in op taalbeleid. Elke school is verplicht om een taalbeleid te voeren, waarbij alle leraren van de school niet alleen kennis hebben van het taalbeleidsplan, maar waarbij ze ook de in het plan geformuleerde acties uitvoeren op klasvloerniveau. Vanaf het schooljaar 2014-2015 voeren scholen bovendien verplicht een taalscreening uit bij alle instromende leerlingen. In het schooljaar 2023-2024 werden voorts centrale toetsen ingevoerd, waarbij elke leerling van het tweede jaar secundair – en vanaf volgend schooljaar ook elke leerling van het zesde jaar – getest wordt op leescompetentie. De resultaten van deze toetsen ziet het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs als “een hefboom voor onderwijsontwikkeling en onderwijskwaliteit” (2022: 6). Taalbeleid is bovendien een mogelijk thema bij een doorlichting van een school.

Ondanks al deze initiatieven en het groeiende bewustzijn van het belang van een kwaliteitsvol taalbeleid, blijft een effectieve implementatie voor veel scholen geen evidentie. In haar proefschrift over de implementatie van taalbeleid in Vlaamse basisscholen concludeert Marieke Vanbuel dat maar weinig scholen erin slagen om een taalbeleid uit te werken dat naar schoolbeleid en onderwijs-effectiviteit als doeltreffend kan worden bestempeld (Vanbuel 2020). Voor het secundair onderwijs vonden Vanbuel en collega's in een aparte studie gelijkaardige resultaten (Vanbuel e.a. 2020). Deze bevindingen illustreren de nood aan een doelgerichte aanpak van de implementatie van een school-eigen taalbeleid.

## 2. Een nieuw taalbeleidsmodel

Om scholen te ondersteunen in de uitwerking van een effectief taalbeleid ontwierp het Centrum voor Taal en Onderwijs (vanaf hier: CTO) een geactualiseerd en op onderzoek gebaseerd taalbeleidsmodel, bestaande uit drie tandwielen (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Taalbeleidsmodel CTO (Schiepers & Verstedden 2022).

In dit taalbeleidsmodel is het einddoel steeds het stimuleren van de taalcompetentie van de leerlingen door in te zetten op sterk onderwijs. Met andere woorden: het zijn de leerkrachten die, aan de hand van een taalkrachtige didactiek, de taalcompetentie van de leerlingen bevorderen. Door op gepaste momenten aan het juiste tandwiel te draaien, kan de school een taalbeleid voeren dat dit oogmerk bereikt. Hierna gaan we kort in op elk van de drie tandwielen.

- *Effectieve taalpraktijken* – Dit zijn zeven wetenschappelijk onderbouwde principes, waarop een leerkracht in de klas zo veel mogelijk geïntegreerd zou moeten inzetten om de taalcompetentie van de leerlingen te verhogen. Deze principes zijn (Schiepers 2022):
  1. het stimuleren van een positief talige grondhouding;
  2. contextrijke lessen;
  3. functionele taken en opdrachten;
  4. interactieve en activerende lessen;
  5. zorgen voor gepaste ondersteuning;
  6. tijd maken voor reflectie;
  7. naast aandacht voor impliciet taalleren ook inzetten op explicitering van het taallerproces.
- *Krachtige leeromgeving* – Om de bovenstaande zeven principes te doen landen op de klasvloer en dit liefst in elk vak en in elke les, is het niet voldoende om aan een

lerarenteam mee te geven wat deze principes zijn. Net zoals leerlingen tijd en oefenkansen nodig hebben om nieuwe leerstof en competenties te verwerven, hebben ook leerkrachten dit nodig om een efficiënte invulling van de zeven principes onder de knie te krijgen. Om deze broodnodige tijd en oefenruimte te voorzien, is het belangrijk om in te zetten op een krachtige leeromgeving voor leraren. Deze krachtige leeromgeving bestaat uit drie onderdelen (Schiepers 2022; Van den Branden & Vanbuel 2023):

1. collectief leren;
  2. materialen en *tools* aanreiken;
  3. partnerschappen aangaan.
- *Dynamisch implementatieproces* – Op school een krachtige leeromgeving creëren die leidt tot een taalkrachtige didactiek in alle vakken vraagt om een goed doordacht schoolbeleid. Dit beleid heeft een belangrijke rol in onder andere het voorbereiden, faciliteren, opvolgen en duurzaam maken van de uitgedachte initiatieven. Daarom is het tandwiel van het dynamisch implementatieproces een essentieel onderdeel van een effectief taalbeleid. Belangrijke voorwaarden om dit tandwiel te doen draaien zijn (Schiepers 2022; Van den Branden & Vanbuel 2023):
    1. het stellen van logische en haalbare doelen;
    2. communiceren en engageren;
    3. tijd en middelen voorzien;
    4. de taken verdelen;
    5. het verzamelen van gegevens;
    6. monitoren en verantwoorden;
    7. keuzes maken op maat van de school.

Meer duiding bij elk van deze onderdelen volgt in de uitwerking van het praktijkvoorbeeld hierna.

### 3. Schoolbegeleiding in de praktijk

Het CTO begeleidde al verschillende scholen aan de hand van dit model. Hierna volgt een impressie van hoe we de drie tandwielen hebben doen draaien in het Sint-Rita Campus College in Kontich. In cursief tussen haakjes wordt er telkens verwezen naar het onderdeel van het taalbeleidsmodel waarop werd ingezet.

Sint-Rita Campus College is een grote secundaire school in Kontich die een brede waaier aan studierichtingen aanbiedt in de algemene doorstroomfinaliteit. In het schooljaar 2021-2022 startten ze een tweejarig taalbeleidstraject op met het CTO (*partnerschappen aangaan*). Voor het traject startte, richtte de school een taalteam op, bestaande uit

de pedagogisch directeurs van de eerste en de derde graad, de beleidsondersteuner/leerkracht derde graad Engels, de zorgcoördinator, een leerkracht derde graad Wetenschappen en een leerkracht eerste en tweede graad Geschiedenis (*verdeeltaken*).

De ambitie die de school uitsprak voor de start van het traject was het schoolbreed en duurzaam doen landen van didactische handelingen die de taalcompetentie van de leerlingen zou bevorderen. Om dit doel te verwezenlijken, en dus zoveel mogelijk leerkrachten te bereiken, werd gebruikgemaakt van bestaande overlegmomenten van de school, namelijk de overleggen van de graad- en jaarteam en de pedagogische studiedag (*keuzes maken op maat van de school*).

Om enerzijds een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de noden op de school (*verzamel gegevens*) en anderzijds het hele leerkrachtenteam zo sterk mogelijk te betrekken bij het taalbeleid (*communiceer en engageer*) vond een startsessie plaats in elk jaarteam. Tijdens deze startsessie bepaalde het leerkrachtenteam de focus van het taalbeleid aan de hand van een interactieve werkvorm (*logische en haalbare doelen stellen*).

Met het oog op de interne professionalisering sprak het kernteam taalbeleid af dat de ondersteuner van het CTO de sessie rond focusbepaling zou uitwerken en geven in jaarteam 1 en 2. Door deze sessie bij te wonen, konden de leden van het kernteam zelfstandig aan de slag om de sessie rond focusbepaling in jaarteam 3, 4, 5 en 6 te verzorgen (*collectief leren + verdeeltaken*).

Vanuit de focusbepaling formuleerde het kernteam per graad doelen en acties en goot ze deze in een doorlopende leerlijn. Om de leerkrachten te professionaliseren en te ondersteunen op het vlak van de gekozen focus, ontwikkelde het CTO kennisclips over taalkrchtig lesgeven (*effectieve taalpraktijken*). Na het bekijken van de kennisclips kwamen de leerkrachten samen in de graadteams om extra duiding te krijgen van het CTO en om vragen te stellen. Ze werden naar de klas gestuurd met de opdracht om te experimenteren met de effectieve taalpraktijken. Hiervoor kregen ze enkele maanden de tijd (*zorg voor tijd en middelen*). Om dit proces te ondersteunen, bood het kernteam lesfiches aan, waarin per graad de gekozen focus tot zijn recht kwam (*materialen en tools*).

In de tussentijd zorgde het kernteam ervoor dat het taalbeleid ook aansloot op de ambitie van de school om leerkrachten van elkaar te laten leren via collegiale visitatie (*collectief leren*). Het CTO ontwikkelde een kijkwijzer die leerkrachten konden gebruiken bij hun lesbezoeken om samen te reflecteren over hun taalkrchtige didactiek (*materialen en tools*).

Na de experimenteerperiode kwamen de leerkrachten opnieuw samen om de bevindingen met elkaar te delen en om te bekijken waar de kansen liggen om nog sterker in te zetten op de zeven principes van taalkrchtig lesgeven (*communiceer en engageer + collectief leren*).



Uiteindelijk heeft deze aanpak de fundamenteën gelegd voor een geïntegreerd, gedragen en dynamisch taalbeleid dat verder gaat dan enkel de gekozen focus uit de aanvang van het traject. Bestaande initiatieven, zoals de verplichte taalscreening, en nieuwe noden werden geïntegreerd. De school ging nieuwe partnerschappen aan in de vorm van uitwisselingen met naburige scholen. Ten slotte werd het taalbeleid ingebed in het beleid rond brede basiszorg op school.

#### 4. Meer weten?

Wie zich verder wil verdiepen in het taalbeleidsmodel van het CTO en graag meer praktijkvoorbeelden heeft van scholen die ermee aan de slag zijn gegaan, verwijzen we graag door naar [www.taalbeleid.be](http://www.taalbeleid.be).

#### Referenties

- 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. Verstedden (2022). “Alle leerlingen taalcompetent! Drie hefbomen voor een strategisch taalbeleid in jouw school- en klaspraktijk”. In: *Fons*, 8 (1), p. 16-19.
- Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs (2022). ‘Toetsen voor onderwijsontwikkeling. Krachtlijnen voor de centrale toetsen in Vlaanderen’. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.
- Vanbuel, M. (2020). *Moving language barriers. A mixed-methods study of the implementation of school-based language policies in primary schools*. Leuven: KU Leuven. [PhD Thesis].
- Vanbuel, M., K. Denies, G. Vandommele & K. Van den Branden (2020). ‘Taalstimulerende maatregelen in de praktijk. Case-studies naar talenbeleid in secundaire scholen’. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Van den Branden, K. & M. Vanbuel (2023). *Taal op school. 75 vragen over taalbeleid in het secundair onderwijs*. Kalmthout: Pelckmans.
- Vandenbroucke, F. (2007). ‘De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken’. Brussel: Vlaamse Regering.

*Nele De Witte & Jesse Mortelmans  
Karel de Grote Hogeschool, Antwerpen  
Contact: nele.dewitte@kdg.be  
jesse.mortelmans@kdg.be*

## **Teamtrajecten ‘taalontwikkelen lesgeven’ in de professionele bachelor Bedrijfsmanagement: heldere verwachtingen, weerstand en uitkomsten**

### **1. Inleiding**

Deze bijdrage handelt over de teamtrajecten ‘taalontwikkelen lesgeven’ die werden vormgegeven en ingericht binnen enkele afstudeerrichtingen van Bedrijfsmanagement aan de Karel de Grote Hogeschool (KdG) in het academiejaar 2023-2024. Ze haalt aan vanuit welke bezorgdheden deze trajecten zijn ontstaan, hoe ze werden vormgegeven (de ingrediënten) en welke kaders een antwoord konden bieden op de te voorziene weerstand binnen de teams.

### **2. Context**

Er moet gewerkt aan de taalvaardigheid van de studenten in het hoger onderwijs. Daarover bestaat consensus. Wat die taalvaardigheid precies inhoudt, staat duidelijk beschreven in de nota ‘Taalcompetent in het hoger onderwijs’ van de Taalunie (Vanhooren & Wulftange 2022). De Taalunie wijst erop dat “[het kader en de uitgangspunten die eraan ten grondslag liggen [...] daadwerkelijk implementeren in de praktijk] vraagt [...] om initiatieven die docenten versterken om taalontwikkelen les te geven en om hun studenten te ondersteunen bij de ontwikkeling van hun taalcompetentie” (Vanhooren & Wulftange 2022: 21).

Het gebrek aan taalvaardigheid van de student leidt tot uiteenlopende bezorgdheden, die echter allen het studiesucces lijken te impacteren. De meest zichtbare bezorgdheid – die ook in de pers en in de docentenrefter uitvoerig geventileerd wordt – betreft het gebrek aan taalvaardigheid in productieve vaardigheden (spreken en schrijven) in de instructietaal. Studenten lijken steeds minder goed in staat om schriftelijke examenvragen helder te formuleren. Daarnaast gaat de bezorgdheid uit naar de doorstroomcijfers voor de moderne vreemde talen, voornamelijk het struikelblok Frans. De

studenten die hun hele bachelor behalen behalve Frans-1, -2 en -3 zijn geen uitzondering meer.

Vanuit de interne kwaliteitszorg (opleidingsreview) kwam dan ook de aanbeveling om werk te maken van een taalbeleid op opleidingsniveau. Een kleine projectgroep, bestaande uit enkele taaldocenten en een medewerker van de dienst professionalisering, werd in het leven geroepen om het KdG-kader voor een breed taalbeleid te vertalen naar en te implementeren in de opleidingen Bedrijfsmanagement. Enkele opleidingshoofden en de onderwijsgroepdirecteur fungeerden hierbij als stuur- en klankbordgroep.

### 3. Teamtrajecten ‘taalbeleid’ en ‘taalontwikkend lesgeven’

Effectieve professionalisering van docenten vraagt om zorgvuldig samen ontworpen teamwerk, met (a) heldere doelen, (b) respect voor en verder bouwen op aanwezige competenties en eerdere professionalisering, (c) aandacht voor feedback en (d) concrete actieplanning. Werkzame ingrediënten – in wisselende hoeveelheden, maar wel steeds samen te gebruiken – zijn kennisopbouw, motivatie, *teaching techniques* en praktijktoepassingen. Afstemming met het bredere kader van de opleiding en de instelling, betrokkenheid van de leidinggevenden en het vinden van de nodige tijd vormen belangrijke randvoorwaarden voor duurzame implementatie (van Veen e.a. 2010; Collin & Smith 2021).

Vanuit deze inzichten ging het projectteam aan de slag. Als eerste moesten de leidinggevenden overtuigd worden van de noodzaak om taalbeleid en de bijbehorende professionalisering als opleiding op te nemen. Rekenen op het olievlakprincipe van de individuele, gedreven docent die vrijwillig TOL-training volgt, zal niet alleen te weinig positief effect opleveren, maar resulteert mogelijk in toenemende frustratie en zelfs in demotivatie bij deze voortrekkers, als er vanuit het beleid geen aandacht is voor continuering (Vrijders & Bonne 2019: 57). Principieel de ruimte krijgen om met voltallige opleidingsteams tijdens vier of vijf sessies aan de slag te gaan, was dan ook een dankbaar vertrekpunt voor deze teamtrajecten. Met het expliciete engagement van de opleidingshoofden was ook een tweede belangrijke randvoorwaarde vervuld: wie werk wil maken van een taalprofiel, neemt met het team ook deel aan een professionaliseringstraject TOL.

Het projectteam ontwikkelde een blauwdruk voor de teamtrajecten, die vervolgens telkens met een ontwerpteam uit de betrokken opleiding geconcretiseerd werd voor het eigen team. De verschillende stappen konden elkaar daarbij overlappen, en soms bleek het nodig om het principe ‘*reculer pour mieux sauter*’ toe te passen.

*Stap 1: diagnose*

Aan de hand van vragenlijsten en focusgesprekken krijgen teams inzicht in hoe respectievelijk het werkveld, docenten en studenten zich verhouden tot taalvaardigheid. Ze ontdekken welke overtuigingen en verwachtingen er met betrekking tot taal leven.

Dit proces leidt tot een genuanceerd en gedragen taalprofiel.

*Stap 2: achtergrond: taal, leren, taal leren*

Aan de hand van enkele *evidence informed* inzichten over taal, leren en taal leren (her)ontdekken docenten dat elk van hen een aandeel heeft in het ondersteunen en verder ontwikkelen van de taalvaardigheid van de studenten.

In deze fase maken we expliciet de koppeling met zowel het taalbeleidskader van KdG als met de opleidingseigen visie op leren en evalueren. Het team formuleert of bevestigt een aantal leidende principes die hieruit voortvloeien en waaraan taalbeleidsacties afgetoetst zullen worden.

*Stap 3: foto van de opleiding*

Waar en hoe wordt al expliciet (of impliciet) gewerkt aan de taalvaardigheid van de student? Opleidingen en individuele docenten vertrekken meestal niet van 'nul'. Alle inspanningen die al gebeuren zichtbaar maken, waarderen en delen, is een onmisbaar element in het traject. Tegelijk legt deze oefening lacunes en mogelijke efficiëntie- en effectiviteitswinst bloot, en geeft dus aanzetten voor verdere professionalisering en actie.

*Stap 4: docenten/opleidingen versterken in taalontwikkeland lesgeven en concrete acties plannen*

#### 4. Onze sleutels voor omgaan met weerstand

Dat er heel wat weerstand leeft – “geen tijd”, “niet mijn taak”, “kijk naar de instroom”, “ik ben een geroutineerde lesgever” – kwam niet als een verrassing. In het ontwerp trachtten we dit te ondervangen door voldoende tijd te voorzien om te komen tot gedeelde, heldere kwaliteitsverwachtingen (taalprofiel) en ‘leidende principes’ voor het traject. De kracht van academisch optimisme (Lelieur e.a. 2021) en de grote leerwinst die voortvloeit uit ‘*collective teacher efficacy*’ (Donohoo e.a. 2018) vormen overtuigende argumenten om dit samen aan te pakken. Ten slotte zijn ook erkenning van frustratie en waardering voor geleverde inspanningen cruciaal. Ruimte en taal geven aan wat in de opleiding leeft en gebeurt, en maakt waardevolle kennisdeling mogelijk (Schelfhout e.a. 2019; Vanlommel e.a. 2023).

Onderliggend hielpen perspectieven uit verandermanagement ons om weerstanden te duiden en alternatieven te zoeken. Deze principes ook expliciet benoemen en binnenbrengen in het ontwerpteam kan in de toekomst helpen om de daar aanwezige weerstand tegen bijvoorbeeld het voorgestelde tijdsperspectief te counteren. Ook met betrekking tot het teamtraject zijn heldere kwaliteitsverwachtingen nodig en dat vraagt om voldoende afstemming en een gedeelde taal.

## Referenties

- Collin, J. & E. Smith (2021). 'Effective professional development. Guidance report'. London: Education Endowment Foundation.
- 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, p. 43-56.
- Donohoo, J., J. Hattie & R. Eells (2018). "The power of collective efficacy". In: *Educational Leadership*, 75 (6), p. 40-44.
- Lelieur, R., N. Clycq & J. Vanhoof (2021). "Academisch optimisme: de gecombineerde kracht van doelmatigheidsbeleving, vertrouwen en gerichtheid op leren". In: *Edubron*. Online raadpleegbaar op: <https://www.edubronblogt.be/onderzoek/academisch-optimisme>.
- Schelfhout, W., P. Sprangers, G. Vanthournout, L. Lochten & A. Buckinx (2019). *Team school. Leergemeenschappen creëren in onderwijs*. Leuven: LannooCampus.
- Vanhooren, S. & L. Wulfange (2022). 'Taalcompetent in het hoger onderwijs. Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Vanlommel, K., R. Coppoolse & L. Schaap (red.). (2023). 'De grote vragen over onderwijsinnovatie. Op zoek naar meer verandergoesting'. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Lectoraat Organiseren van Verandering in Onderwijs.
- Van Veen, K., R. Zwart, J. Meirink & N. Verloop (2010). 'Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren'. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Vrijders, J. & P. Bonne (2019). 'Taalontwikkellend lesgeven implementeren: hoe doe je dat?'. In: Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs. *Taalbeleid & taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Leuven: LannooCampus, p. 47-58.



# 14. Toetsing en evaluatie

*Stroomleider*

*Fauve De Backer (Universiteit Gent)*

Mieke De Latter (a), Fauve De Backer (b), Rielke Bogaert (b) & Stéphanie Vanderheeren (b)

(a) Arteveldehogeschool, Gent

(b) Universiteit Gent

Contact: [mieke.delatter@arteveldehs.be](mailto:mieke.delatter@arteveldehs.be)

[Fauve.debacker@ugent.be](mailto:Fauve.debacker@ugent.be)

## Pilootstudie centrale toetsen Nederlands in Vlaanderen: wat leerlingen ons leren

### 1. Inleiding

De krantenkoppen na elk grootschalig onderzoek (bijvoorbeeld PISA, PIRLS) liegen er niet om: de resultaten voor leesvaardigheid in Vlaanderen gaan erop achteruit. Om die resultaten beter te kunnen opvolgen, werden er centrale toetsen (ook wel: Vlaamse toetsen) ingevoerd. Het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs (SCTO, verderop: Steunpunt) ontwikkelt ze om na te gaan in welke mate Vlaamse leerlingen de eindtermen voor Nederlands en wiskunde behalen. In 2024 werden deze toetsen voor het eerst afgenomen in het vierde leerjaar van het lager onderwijs en in het tweede jaar secundair onderwijs. In deze bijdrage richten we ons op de centrale toetsen voor begrijpend lezen Nederlands. Via deze toetsen willen we inzicht krijgen in hoe goed leerlingen teksten begrijpen en informatie uit die teksten kunnen selecteren, ordenen, afleiden en beoordelen. Vanaf 2026 worden de centrale toetsen ook in het zesde leerjaar van het lager onderwijs afgenomen. In mei 2024 werd daarom een pilootstudie opgezet om de betrouwbaarheid en validiteit van de toetsen te garanderen. In deze tekst bespreken we de resultaten van die pilootstudie.

Nieuw ontwikkelde leestaken werden uitgetest bij een representatieve steekproef van 1.265 leerlingen in het zesde leerjaar van het lager onderwijs (groep 8 in Nederland), uit 41 verschillende scholen. Bij de toetsafname tijdens het pilootonderzoek werd aan 22 leerlingen met een divers profiel gevraagd om alle gedachten en handelingen luidop te verwoorden (*think aloud*). Opvallendheden en eventuele vragen werden door de onderzoeker geregistreerd (bijvoorbeeld: gebruikte leesstrategieën, drempels, vragen die konden worden beantwoord zonder de tekst te lezen, enz.). In een kort interview met deze leerlingen werd na elke taak gevraagd naar hun ervaringen. Het doel was om zicht te krijgen op o.a. het gebruik van de hulpmiddelen en de kwaliteit van de leestaken.



## 2. Hulpmiddelen bij de centrale toets leesbegrip

Bij de toetsontwikkeling zijn we uitgegaan van *Universal Design for Assessment* (UDA) opdat de toetsen toegankelijk zouden zijn voor zoveel mogelijk leerlingen, incl. leerlingen met een functionele beperking of met beperkte Nederlandse taalvaardigheid (SCTO 2022; Vlaamse Overheid z.d.). Voor alle leerlingen waren deze hulpmiddelen in het toetsplatform beschikbaar: een digitale markeerstift, een glossarium (i.e. woorduitleg), een online verklarend woordenboek, een zoomfunctie voor afbeeldingen en een aanpasbare toetsachtergrond (donkere modus en hoog contrast modus). Leerlingen die op school gebruik maken van voorleessoftware, mogen dat ook gebruiken tijdens de centrale toets (Vlaamse Overheid z.d.). Een eerste doel van dit pilootonderzoek was om te achterhalen of die hulpmiddelen voldoende ondersteuning bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Daarnaast wilden we specifiek voor het glossarium te weten komen of de verklaring duidelijk is, of er woorden zijn die extra verklaard moeten worden en welke woorden eventueel niet moeten worden verklaard.

Uit de interviews bleek dat leerlingen die het gewoon zijn om in de klas met een markeerstift of met een donkere toetsachtergrond te werken, dat ook tijdens de toets deden. Dat blijken vooral handige hulpmiddelen voor wie er al mee vertrouwd is, maar ze werden zelden gebruikt door wie er niet vertrouwd mee is. Ook de zoomfunctie werd weinig gebruikt tijdens onze observaties van de toets 'leesbegrip'. Het glossarium werd over het algemeen als nuttig en gebruiksvriendelijk ervaren. Leerlingen die het glossarium niet gebruikten omdat ze de woorden al kenden, vonden dat het hen toch houvast bood. Voor andere leerlingen mochten er dan weer meer woorden verklaard worden. Als een woord niet in het glossarium was opgenomen, konden leerlingen het verklarend woordenboek gebruiken. Over dat woordenboek waren de meningen van de leerlingen verdeeld. Het feit dat het digitaal was, werd benoemd als een voordeel. Een aantal leerlingen kon echter bepaalde woorden niet vinden (bijvoorbeeld door het invoeren van samenstellingen of vervoegingen) of had moeite met het begrijpen van de gegeven verklaringen. De anderstalige leerlingen gaven aan dat ze vooral een vertalend woordenboek misten. We stelden meermaals vast dat zij vragen verkeerd interpreterden doordat ze bepaalde woorden niet begrepen. Algemeen kunnen we concluderen dat de beschikbaarheid van de verschillende hulpmiddelen veel leerlingen geruststelde.

## 3. Kwaliteit van de leestaken

Een tweede doel van dit pilootonderzoek was om zicht te krijgen op de kwaliteit van de leestaken. We wilden achterhalen hoe de leerlingen bepaalde items en nieuwe itemtypes aanpakken, of de instructies, de lay-out en de illustraties helder zijn, of de onderwerpen van de taken aansluiten bij hun leefwereld, of motivatie, voorkennis of logisch denken een rol spelen bij de leestaken, hoe de tekstlengte wordt ervaren, enz.

Specifieke aandacht ging uit naar de nieuwe itemtypes ‘tekst selecteren’ en ‘tekst of afbeelding slepen op achtergrond’, en naar hoe leerlingen hiermee omgaan (aanpak, struikelblokken, resultaten).

Bij het itemtype ‘tekst selecteren’ (zie: Figuur 1) moeten leerlingen een bepaald woord of een bepaalde zin markeren in een geselecteerd tekstfragment. De leerlingen moeten hierbij zeer precies te werk gaan. Een voordeel is dat deze vraagstelling zorgt voor meer variatie in itemtypes. Bovendien leunt dit itemtype meer aan bij een open vraagvorm. Deze werd niet in de centrale toetsen ‘leesbegrip’ opgenomen omdat dergelijke vragen nog niet kunnen worden verbeterd op grote schaal. Uit de kwantitatieve resultaten van dit itemtype (twee in deze afname) blijkt dat het percentage leerlingen dat de vraag niet beantwoordt groter is dan gemiddeld, wat zou kunnen betekenen dat die leerlingen moeite hadden met dit type vraag (SCTO 2024).

Een algemene tip om minder scheetjes te laten, is goed voor je darmen zorgen. Hoe kan je dat doen volgens de tekst?

Markeer **1 VOLLEDIGE ZIN** (van hoofdletter tot en met punt) in de onderstaande tekst. Wil je jouw antwoord verwijderen, klik dan nog eens op dezelfde plaats.

Zin

Een algemeen advies om minder scheetjes te laten, is goed voor je darmen zorgen. **Daar kan je doen door gezond en gevarieerd te eten.** Er zijn ook enkele kruiden die kunnen helpen om minder scheetjes te laten:

- Rozemarijn
- Gember
- Tijm
- Pepermunt
- Anijs

Figuur 1 – Voorbeeld van het itemtype ‘tekst selecteren’ uit het instructiefilmpje voor het zesde leerjaar lager onderwijs.

Het itemtype ‘tekst of afbeelding slepen op achtergrond’ werd eveneens onderzocht. Bij het ontwikkelen werd erover gewaakt dat het item niet kon worden opgelost door logisch denken – overigens een aandachtspunt voor alle items – aangezien de achtergrond extra informatie prijsgeeft. Het itemtype zorgt voor meer variatie in de vraagstelling door leerlingen tekst of afbeeldingen te laten slepen in een schematische voorstelling. Leerlingen gaven aan dat ze de variatie in itemtypes waardeerden, wat een motiverend effect had. Het aanvullen van een schema is overigens erg relevant voor leesbegrip. Het visualiseren van de tekstinhoud, bijvoorbeeld door middel van een schema, is een belangrijke leesstrategie om beter grip te krijgen op de tekstinhoud (Gobyn e.a. 2019).

Uit de kwantitatieve resultaten van dit itemtype (vier in deze toetsafname) blijkt dat het aantal leerlingen dat het item niet invulde, beperkt blijft: variërend van 1,32% tot 4,05%. Het aantal leerlingen dat het item volledig correct beantwoordde, varieert tussen 52,63% en 72,97%.

## 4. Conclusie

De pilootstudie naar de centrale toetsen ‘begrijpend lezen’ in Vlaanderen biedt waardevolle inzichten in deze toetsen en in de bijbehorende hulpmiddelen. De hulpmiddelen sluiten over het algemeen goed aan bij de behoeften van de leerlingen, maar er is nog ruimte voor verbetering. De afwezigheid van een vertalend woordenboek bleek een gemis voor anderstalige leerlingen. Het verklarend woordenboek was voor een aantal leerlingen een struikelblok doordat ze niet altijd op een correcte manier de woorden opzochten of doordat ze de verklaring soms te moeilijk vonden.

De pilootstudie gaf ons ook inzicht in de bruikbaarheid van nieuwe itemtypes. Instructies die niet duidelijk bleken en items die konden worden opgelost aan de hand van voorkennis of logisch denken worden meegenomen als aandachtspunt voor de verdere toetsontwikkeling. De variatie in itemtypes werd positief ervaren.

Deze resultaten vormen een belangrijke basis voor verdere optimalisatie van de centrale toetsen, zodat ze nog beter aansluiten bij de behoeften en vaardigheden van alle leerlingen.

## Referenties

- Gobyn, S., E. Merchie, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Versteden, K. Van den Branden, P. Ghesquière & H. Van Keer (2019). ‘Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs’. Brussel: Vlor.
- SCTO (2022). ‘Toetsen voor onderwijsontwikkeling. Krachtlijnen voor de centrale toetsen in Vlaanderen’. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.
- SCTO (2024). ‘Overzicht antwoorden piloot 2023-2024: toets leesbegrip. Werkdoorn F’. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs. [Onuitgegeven intern document].
- Vlaamse Overheid (z.d.). “Vlaamse toetsen in 2024: bereid je voor. Hulpmiddelen”. Online raadpleegbaar op: <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/info-voor-directies-en-personeel/vlaamse-toetsen-in-2024-bereid-je-voor>.
- Vlaamse Overheid (z.d.). “Vlaamse toetsen: wat, waarom, wie, wanneer en hoe”. Online raadpleegbaar op: <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen/vlaamse-toetsen-wat-waarom-wie-wanneer-en-hoe>.

*Bart Deygers & Marieke Vanbuel*  
*Universiteit Gent*  
*Contact: Bart.Deygers@ugent.be*  
*Marieke.Vanbuel@ugent.be*

## **Hoe ontwikkel je een eerlijke toets voor diverse NT2-profielen?**

### **1. Inleiding**

In Nederland bestaan er al decennia gestandaardiseerde toetsen Nederlands als Tweede Taal (NT2) voor migranten, in het bijzonder in het kader van integratieverplichting. Sinds kort hebben ze ook in het Vlaamse onderwijs hun intrede gedaan. Een probleem dat alle gestandaardiseerde toetsen gemeen hebben, is het feit dat ze – wel – standaard zijn. In alle gestandaardiseerde toetsen – ook in zogenaamde ‘*computer-adaptive tests*’ – krijgen kandidaten zoveel mogelijk dezelfde vragen voorgeschoteld om zo weinig mogelijk meetfouten mee te nemen in de meting. Maar laat NT2-leerders nu een bijzonder diverse groep zijn. Ze komen niet alleen uit heel uiteenlopende landen met verschillende moedertalen, maar verschillen ook aanzienlijk in leeftijd, gezinssamenstelling, geletterdheid en scholingsgraad (zie o.a. De Niel e.a. 2016). Hoewel onderzoek doorgaans weinig aandacht besteedde aan die laatste twee factoren, laten recente studies steeds vaker zien dat ze een grote impact hebben op toetsprestaties (Altherr Flores 2021; Deygers e.a. 2022; Deygers & Vanbuel 2022; Helland Gujord 2022). Dat roept allerlei vragen op. Wat gebeurt er als je een toets maakt zonder rekening te houden met een belangrijke maar relatief onzichtbare groep leerders? Kan je toets dan nog construct-relevant zijn? Kan ze nog eerlijk zijn?

In deze tekst bekijken we de impact van geletterdheidsgraad en scholingsniveau op NT2-toetsprestaties. Onze focus ligt daarbij niet zozeer op de prestatie van de leerders op die toetsen, maar op de kwaliteit van de toetsen voor de leerders. In wat volgt, bekijken we eerst de concepten ‘construct-relevantie’ en ‘bias’ (twee centrale voorwaarden voor goede taaltoetsen), waarna we het hebben over hoe geletterdheid en scholingsgraad tot meetfouten zouden kunnen leiden, en hoe je valkuilen kan vermijden.

### **2. Eerlijke en construct-relevante NT2-toetsen**

Een toets meet altijd iets. Het construct is datgene wat je wilt meten, graag concreet gemaakt in een definitie. Door een construct expliciet te definiëren, wordt het makkelijker om later te beslissen welke vragen je kunt stellen en welke vragen buiten het

toetsconstruct vallen. Een construct helpt je met andere woorden om te bepalen wat construct-relevant is en wat niet. Daarom maak je je construct best concreet. Een voorbeeld: “Leesvaardigheid is de vaardigheid om tekstuele informatie in digitale vorm doelgericht te begrijpen, af te leiden en te evalueren binnen een brede socio-culturele context”.

Relevante vragen bij een construct maken een toets nog niet construct-relevant. Meetfouten treden altijd op, en ze zorgen voor ‘construct-irrelevante variatie’. Er zijn twee soorten meetfouten: systematische en niet-systematische meetfouten. De niet-systematische meetfouten zijn niet toe te schrijven aan een designfout van de toets, maar zijn het gevolg van random factoren die er soms op individueel niveau voor zorgen dat iemands score geen goed beeld geeft van iemands vaardigheid. Een kandidaat kan onderpresteren door slechte nachtrust of ziekte, of kan nadeel ondervinden van een bepaald onderwerp in een leestest. Niet-systematische meetfouten zijn willekeurig en je kan ze moeilijk corrigeren in toetsanalyse. Systematische meetfouten daarentegen zijn weef fouten in het toetsdesign en komen terug met een zekere graad van voorspelbaarheid. Systematische meetfouten kunnen verschillende oorzaken hebben, waaronder slecht geconstrueerde vragen (bijvoorbeeld: een meerkeuzevraag met slecht ontwikkelde afleiders), construct-irrelevante vragen (bijvoorbeeld: een pure woordenschatvraag in een leestoets) en oneerlijke vragen.

Oneerlijke vragen zijn vragen die een systematisch en voorspelbaar construct-irrelevant voordeel of nadeel opleveren voor specifieke groepen. Vragen die oneerlijk zijn volgens deze definitie, geven blijk van ‘bias’; ze zorgen voor een oneigenlijk construct-irrelevant voordeel of nadeel voor bepaalde groepen. Natuurlijk zijn niet alle systematische scoreverschillen een teken van construct-irrelevantie. Het is bijvoorbeeld perfect mogelijk dat sprekers van een bepaalde moedertaal of met een bepaalde opleidingsgraad consequent hogere scores halen op een bepaalde toets omwille van construct-relevante redenen. Maar wanneer een bepaalde demografische groep consequent nadeel ondervindt van een bepaalde manier van toetsen, dan spreek je van oneerlijkheid.

### 3. De behoeften van kortgeschoolde, laaggeletterde NT2-leerders

Een heel belangrijke variabele in de brede populatie van NT2-leerders is de combinatie scholingsgraad-geletterdheid. Hoewel het natuurlijk twee verschillende concepten zijn, bekijken we ze in dit hoofdstuk samen, omdat laaggeletterdheid vaak (maar niet altijd) samengaat met minder scholing, en omdat de effecten op toetsprestatie niet altijd makkelijk toe te schrijven zijn aan of geletterdheid of scholingsgraad.

De impact van scholingsgraad-geletterdheid op een toetsprestatie kan groot zijn, maar ze is niet noodzakelijk construct-relevant. De mate van scholing en alfabetische geletterdheid heeft immers een directe impact op niet-talige vaardigheden die essentieel zijn

om toetsen tot een goed einde te brengen. Zo heeft een hogere graad van geletterdheid en scholing een positieve impact op onder andere:

- de verwerking van informatie en instructies;
- het kortetermijngeheugen;
- omgang met hypothetische en abstracte informatie;
- interpretatie van illustraties;
- de verwerking van fonemen;
- teststrategieën inzetten;
- probleemoplossend vermogen.

Deze opsomming maakt duidelijk dat het niet mogelijk is om te veronderstellen dat er geen systematische meetfout zal optreden wanneer een toets die ontwikkeld is voor een hogergeschoold publiek (een diploma secundair onderwijs of hoger) ingezet wordt bij mensen met een lagere graad van scholing en/of geletterdheid (maximaal een diploma lager onderwijs). Als er inderdaad sprake is van bias ten nadele van deze mensen, dan zal de toetsscore een onderschatting zijn van de taalvaardigheid van mensen met dit kwetsbare profiel.

#### 4. Hoe maak je een toets eerlijk voor diverse profielen?

Een inclusieve toets maken die rekening houdt met de noden van mensen met een lagere scholingsgraad-geletterdheid, is natuurlijk enkel nodig wanneer die mensen tot de toetspopulatie behoren (bijvoorbeeld: bij inburgeringstoetsen, brede NT2-instap-toetsen of wetenschappelijke meetinstrumenten voor een breed publiek). Anderzijds willen we wel benadrukken dat deze eerder kwetsbare groep leeders niet klein is. Naar schatting één op de drie NT2-leeders in Vlaanderen heeft een dergelijk profiel.

In een kwalitatief onderzoek (Vanbuel & Deygers te verschijnen) bevroegen we 47 NT2-leeders met diverse graden van scholing-geletterdheid over hoe ze omgaan met bepaalde vragen en vraagtypes op een gestandaardiseerde digitale taalttest. Op basis van de interviews met die deelnemers en op basis van de bestaande literatuur komen we tot de volgende tips voor het ontwikkelen van taaltoetsen die het risico op systematische meetfouten op basis van scholingsgraad-geletterdheid minimaliseren.

- *Houd het aantal vraagtypes beperkt*  
Te veel variatie in vraagtypes kan leiden tot onderpresteren bij kortgeschoolde leeders, omdat zij moeite kunnen hebben met verschillende formats.  
Uit ons onderzoek bleek dat NT2-leeders met een kwetsbaar profiel moeite kunnen hebben met het omschakelen van het ene vraagtype naar het andere.

- Zorg voor toegankelijke prompts*

Vragen en inputmateriaal die altijd zichtbaar zijn voor kandidaten, helpen leerders met een lager werkgeheugen om de instructies beter te volgen en de taak correct uit te voeren. Zorg er ook voor dat luisterfragmenten herhaaldelijk kunnen worden afgespeeld.

Uit de analyse van de interviews bleek dat NT2-leerders met een lagere scholingsgraad of geletterdheid baat kunnen hebben bij herbeluisteren en dat ze dat ook vaker doen dan hogeropgeleide leerders. Het nadeel hierbij is dat leerders met minder goed ontwikkelde teststrategieën de neiging hebben om luisterfragmenten helemaal te herbeluisteren, eerder dan zich te focussen op specifieke fragmenten.
- Meet vaardigheden-onafhankelijk*

Mogelijk zorgen geïntegreerde vaardigheden (bijvoorbeeld: lees een tekst en schrijf er een samenvatting over) voor moeilijkheden bij mensen met een lagere scholingsgraad-geletterdheid. Wanneer je één specifieke vaardigheid wilt meten, zorg er dan voor dat de instructies of vragen geen beroep doen op andere vaardigheden. Geef kandidaten van een luistertoets dan ook de optie om instructies, vragen en antwoordopties te beluisteren.

Uit de interviews bleek dat NT2-leerders met een lagere geletterdheidsgraad baat hebben van gesproken instructies bij luistertaken. Enkele kandidaten hadden zelfs een voorkeur voor die gesproken instructies.
- Gebruik visuele ondersteuning*

Visuele ondersteuning kan een taak toegankelijker maken doordat informatie op meerdere manieren wordt gepresenteerd. Zorg er dan wel voor dat de afbeeldingen duidelijk en relevant zijn (bijvoorbeeld: foto's, eerder dan iconen). Duidelijk interpreteerbare afbeeldingen geven immers een idee van de context van een tekst of taak. Je moet dan wel even opletten dat de afbeelding het antwoord op een vraag niet weggeeft, want dan kan er construct-irrelevantie optreden.

Ook in dit geval zagen we sterke verschillen tussen hoe hoger- en lageropgeleide NT2-leerders omgaan met afbeeldingen in een receptieve taaltoets. Voor hogeropgeleide leerders waren afbeeldingen aangenaam, terwijl ze voor leerders met een lagere scholingsgraad echt belangrijk waren voor tekstbegrip.
- Vermijd hypothetische situaties*

Gebruik geen hypothetische situaties in de vragen of prompts (bijvoorbeeld: stel, je schrijft een e-mail aan een vriend), aangezien dit lagergeschoolde leerders kan benadelen. Focus op duidelijke, concrete situaties die makkelijk te begrijpen zijn.
- Vermijd construct-irrelevante vaardigheden of kennis*

Sommige vraagtypes doen meer beroep op cognitieve vaardigheden of op kennis van de wereld dan andere. Uit het onderzoek bleek bijvoorbeeld dat hogergeschoolde NT2-leerders voordeel haalden uit een vraag die peilde naar wat niet nodig was

op basis van een bepaalde tekst. Die deductieve vaardigheden waren beter ontwikkeld bij een hogeropgeleide groep. Daarnaast bleek dat vragen op basis van complex gestructureerde informatie in een tabel voor extra moeilijkheden bij kwetsbare NT2-leerders konden zorgen. De lay-out van de informatie en de informatiedichtheid creëerden een probleem.

## 5. Werkt het? Resultaten uit onderzoek

Na de interviews hebben we de toets in ons onderzoek aangepast. Uit de analyse van die aangepaste versie blijkt dat de toets inderdaad eerlijker wordt voor leerders met een lagere scholingsgraad-geletterdheid. De bias in de toets werd sterk gereduceerd, maar een kleinere bias betekent niet dat de prestaties van verschillende groepen nu gelijk zullen zijn. Ze zijn nu enkel meer construct-relevant, maar dan nog is de impact van bepaalde teststrategieën (die hogeropgeleide leerders sowieso hebben) niet uit te sluiten en kunnen er zich verschillen in prestaties voordoen.

## Referenties

- Altherr Flores, J. (2021). "The interplay of text and image on the meaning-making processes of adult L2 learners with emerging literacy: Implications for test design and evaluation frameworks". In: *Language Assessment Quarterly*, 18 (5), p. 508-529.
- Deygers, B. & M. Vanbuel (2022). "Gauging the impact of literacy and educational background on receptive vocabulary test scores". In: *Language Testing*, 39 (2), p. 191-211.
- Deygers, B., M. Vanbuel & U. Knoch (2022). "Can L2 course duration compensate for the impact of demographic and educational background variables on second language writing development?". In: *System*, 109. Online raadpleegbaar op: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0346251X22001452>.
- Helland Gujord, A. (2022). "Who succeeds and who fails? Exploring the role of background variables in explaining the outcomes of L2 language tests". In: *Language Testing*, 40 (2), p. 227-248



## Acroniemen- en begrippenlijst

A-finaliteit	Arbeidsmarktfinaliteit Praktijkgerichte opleidingen binnen het secundair onderwijs. Wie afstudeert, kan meteen aan de slag op de arbeidsmarkt.
AI	Artificiële Intelligentie
ALDeQ	Alberta Language and Development Questionnaire Oudervragenlijst over de moedertaal(ontwikkeling) van meertalige kinderen.
ANS	Algemene Nederlandse Spraakkunst Naslagwerk waarin de grammaticale regels van het Nederlands worden beschreven.
A-stroom	In de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen wordt een onderscheid gemaakt tussen het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B, ook wel A-stroom of B-stroom genoemd. In de A-stroom wordt verder gebouwd op de verworven kennis en vaardigheden uit de lagere school.
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. Sinds het schooljaar 2021-2022 spreekt men niet langer over aso, maar over opleidingen binnen de doorstroomfinaliteit.
AVI	Analyse van Individualiseringsvormen Instrument om de leesvaardigheid van kinderen te meten en de moeilijkheidsgraad van teksten te classificeren.
bo	basisonderwijs
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.

bso	beroepssecundair onderwijs Onderwijsvorm in het secundair onderwijs in Vlaanderen die zich richt op jongeren die vooral al doende leren. Sinds het schooljaar 2021-2022 spreekt men niet langer over bso, maar over opleidingen binnen de arbeidsmarktfinaliteit.
B-stroom	In de eerste graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen wordt een onderscheid gemaakt tussen het eerste leerjaar A en het eerste leerjaar B, ook wel de A-stroom en de B-stroom genoemd. De B-stroom is bedoeld voor leerlingen die niet alle leerstof van de lagere school hebben begrepen en/of verworven, en geen getuigschrift basisonderwijs hebben behaald.
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.
CHN	Christelijke Hogeschool Nederland
Cito	Centraal instituut voor toetsontwikkeling Nederlandse organisatie die examens en toetsen ontwikkelt en afneemt.
CLAP	Cross-Linguistic Awareness Program
CLB	Centrum voor leerlingenbegeleiding Door de overheid gefinancierde dienst waar leerlingen, ouders, leerkrachten en schooldirecties een beroep op kunnen doen voor informatie, hulp en begeleiding. Het CLB waakt over het welbevinden van leerlingen en speelt een belangrijke rol bij de contacten tussen leerlingen, ouders, school, welzijns- en gezondheidsinstellingen.
CLIL	Content and Language Integrated Learning Vorm van meertalig onderwijs waarbij een niet-taalvak in een andere taal dan het Nederlands wordt onderwezen.

COFEP	Centrale voor OefenFirma's / centrale pour Entreprises d'entraînement Pédagogique Virtueel bedrijf dat door opleidingscentra of ondernemingen wordt gecreëerd in een veilige leeromgeving.
CTO	Centrum voor Taal en Onderwijs Multidisciplinair expertisecentrum rond taal, onderwijs en samenleving. Het Centrum voor Taal en Onderwijs is verbonden aan de faculteit Letteren van KU Leuven.
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.
Delpher	Website met gedigitaliseerde historische Nederlandse kranten, boeken, tijdschriften en radiobulletins uit bibliotheken, musea en andere erfgoedinstellingen.
dbnl	digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren Website over Nederlandse taal en literatuur. De site bevat vele duizenden literaire teksten, secundaire literatuur en aanvullende informatie zoals biografieën, portretten en hyperlinks.
D-finaliteit	Doorstroomfinaliteit Theoretische opleidingen binnen het secundair onderwijs die voorbereiden op verder studeren in het hoger/academisch onderwijs.
D/A-finaliteit	Dubbele finaliteit Opleidingen binnen het secundair onderwijs met zowel theorie als praktijk. Ze bereiden in eerste instantie voor op verder studeren in een professionele bacheloropleiding. Vanuit sommige richtingen kunnen leerlingen ook meteen starten op de arbeidsmarkt.
DOAJ	Directory of Open Access Journals Index van open access tijdschriften.
DOT	Docentontwikkelteam Professionele leergemeenschap waarbij een team van docenten (van dezelfde school of van verschillende scholen) samen vernieuwend onderwijs ontwikkelen.

e-ANS	Online editie van de Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS).
ECE	Early Childhood Education
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System Europees systeem voor de overdracht en de accumulatie van studiepunten.
ERIC	Education Resources Information Center Online bibliotheek voor onderwijsonderzoek.
GenAI	Generatieve Artificiële Intelligentie Kunstmatige intelligentie die in staat is om tekst, afbeeldingen, video's, computercode of andere gegevens te genereren met behulp van generatieve modellen.
GLB	Greatest Lower Bound
GO!	Onderwijsbegeleidingsdienst van de Vlaamse Gemeenschap
GPT	Generative Pre-Trained Transformer Techniek uit de kunstmatige intelligentie en concept voor het kunstmatig genereren van teksten en het voeren van gesprekken met een chatbot.
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
Howest	Hogeschool West-Vlaanderen
HSN	Conferentie Het Schoolvak Nederlands

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.
IvL	Instituut voor Lerarenopleidingen
KaBOEM	Kader voor leraren in de B-stroom om de OnderwijsEffectiviteit te Maximaliseren.
KANTL	Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren Wetenschappelijk genootschap dat de Nederlandse taal en literatuur bestudeert en stimuleert.
KVAB	Koninklijke Vlaamse Academie van België Wetenschappelijk-cultureel genootschap dat instaat voor de bevordering en de uitstraling van wetenschap en kunsten.
L1	eerste taal
L2	tweede taal
LAKS	Landelijk Aktie Komitee Scholieren Nederlandse organisatie die de belangen behartigt van scholieren.
LGBTQ	Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender and Queer
LIST	Lees Interventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak Schoolaanpak, gericht op het verbeteren van de leesvaardigheid van leerlingen.
LLM	Large Language Models Een vorm van kunstmatige intelligentie dat onder andere tekst kan herkennen en genereren.
LUCL	Leiden University Centre for Linguistics
MaM	Mind- and Makerspace

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.
MOOC	Massive Open Online Course
NACV	Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden Netwerk voor deskundigheidsbevordering, professionalisering en profilering van al wie professioneel betrokken is bij academische communicatieve vaardigheden.
Nederlab	Webomgeving voor onderzoekers en studenten die werken rond historische ontwikkelingen in de Nederlandse taal, literatuur en cultuur. Onderzoekers kunnen in Nederlab selecties maken uit tienduizenden Nederlandstalige teksten. Die selecties kunnen ze doorzoeken en analyseren.
Ministerie van OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Ministerie dat de verantwoordelijk is voor het onderwijs-, cultuur- en wetenschapsbeleid in Nederland.
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
Nuffic	Nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs.
NUT	Nederlandse en Vlaamse Universitaire Talencentra Vereniging van Nederlandse en Vlaamse universitaire talencentra.
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development Internationaal samenwerkingsverband tussen 38 landen in de wereld dat sociaal en economisch beleid bespreekt, bestudeert en coördineert.

OESO-land	Een van de 38 landen binnen de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) of OECD.
OKAN	Onthaalonderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers Onderwijs aan jonge nieuwkomers in Vlaanderen die het Nederlands niet voldoende beheersen, met als doel om hen de Nederlandse taal aan te leren zodat ze 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.
pabo	pedagogische academie voor het basisonderwijs Opleidingsinstituut voor het onderwijzend personeel in het Nederlandse basisonderwijs.
PAV	Project Algemene Vakken Vak in het beroepssecundair onderwijs/onderwijs met arbeidsmarktfinaliteit, dat lesinhouden uit meerdere disciplines (aardrijkskunde, biologie, geschiedenis, wiskunde en Nederlands) combineert.
PBD	Pedagogische begeleidingsdienst
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study Internationaal vergelijkend onderzoek naar prestaties van leerlingen in begrijpend lezen.
PISA	Programme for International Student Assessment Internationaal vergelijkend onderzoek naar 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.

POL	Praten-Oefenen-Leren Virtueel praatmaatje voor (jonge) anderstalige leerders
PTA	Programma van Toetsing en Afsluiting
RAAK-PRO	Subsidieregeling van het Regieorgaan Praktijkgericht Onderzoek SIA, met als doel het bevorderen van de kwaliteit van het praktijkgericht onderzoek aan hogescholen en het versterken van de onderzoekscapaciteit van betrokken lectoraten.
RBS	Rotterdam Business School
ROC	Regionaal opleidingscentrum Samenwerkingsverband van onderwijsinstututen in het middelbaar beroepsonderwijs en in de volwasseneneducatie in Nederland.
SAMR(-model)	Substitution, Augmentation, Modification en Redefinition Taxonomie om de manier waarop technologie wordt gebruikt in het onderwijs te classificeren.
sbo	speciaal basisonderwijs
SCTO	Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs Consortium van de vijf Vlaamse universiteiten en twee hogescholen dat zich onder meer inzet voor de ontwikkeling van de centrale toetsen voor Nederlands in Vlaanderen.
se	schoolexamen
SEO	Search Engine Optimization
SES	Sociaal-economische status
SLO	Landelijk expertisecentrum voor het curriculum Expertisecentrum in Nederland dat producten en diensten aanbiedt met betrekking tot leerplanontwikkeling. Een van de kerntaken is het ontwikkelen en testen van de kerndoelen, leerlijnen en referentieniveaus.
so	secundair onderwijs



SOM	Samen Onderwijs Maken Organisatienetwerk dat het Leuvense onderwijs innovatief wil versterken.
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TOL	Taalontwikkend onderwijs Manier van lesgeven waarbij elke leraar/docent nadrukkelijk een rol speelt in het stimuleren en begeleiden van de taalontwikkeling van leerlingen en studenten.
UCLL	University Colleges Leuven-Limburg
UDA	Universal Design for Assessment
VIOT	Vereniging Interuniversitair Overleg Taalbeheersing Vereniging die de belangen behartigt van de taalbeheersers die werkzaam zijn aan Nederlandse en Vlaamse universiteiten en onderzoek doen naar taalbeheersing. Daarnaast organiseert VIOT informatie-uitwisseling over onderzoek naar taalbeheersing.
VISO	Vrij Instituut voor Secundair Onderwijs
VLAIO	Vlaams Agentschap voor Innoveren en Ondernemen Agentschap van de Vlaamse overheid dat innovatie en ondernemerschap ondersteunt en bijdraagt aan een gunstig ondernemersklimaat.
VLLT	Vereniging van Leraren in Levende Talen Beroepsvereniging in Nederland van docenten in moderne talen.
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.

vmbo-t	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, theoretische leerweg Een van de vier leerwegen binnen het vmbo. Het diploma van de theoretische leerweg geeft toegang tot mbo-opleidingen op niveau 3 en 4 en tot de havo.
vo	voortgezet onderwijs Het onderwijs in Nederland dat direct aansluit op het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.
VUB	Vrije Universiteit Brussel
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs Vorm van voortgezet onderwijs in Nederland dat leerlingen voorbereidt op een studie aan een hogeschool of universiteit.
WNT	Woordenboek der Nederlandsche Taal Historisch woordenboek dat de betekenis en geschiedenis van Nederlandse woorden beschrijft.
zkv	zeer kort verhaal



## **Tweetalige, interactieve prentenboeken**

voor peuters en kleuters  
in > 20 talen

(ook bruikbaar in onder- en bovenbouw)

**Nieuw**  
AVI leesboeken  
voor groep 3 en 4

U bent van harte welkom in onze stand  
Uitgeverij Lappa Books - [www.lappabooks.nl](http://www.lappabooks.nl)

# Taalvaardigheid centraal

## Ontdek Schoolsupport En ons boekenaanbod!

Op [www.schoolsupport.be](http://www.schoolsupport.be) en [.nl](http://.nl) vind je honderden **boeken**. Makkelijk Lezen en Samenleesseries. Op papier en digitaal. Met daarnaast een rijk aanbod aan **educatieve taal- en rekenspellen**, van tafels inoefenen tot werken aan tekstbegrip.

- ✓ Rijke teksten centraal
- ✓ Kennis opdoen: KITS, KLAP, Wereldbieb...
- ✓ Woordenschat opbouwen, met NT2



Ontdek ook de KITS-krant (vanaf 10 jaar)  
en het KLAP-magazine (vanaf 8 jaar).



**Nu 10% korting**  
met de code HSN24SSU



Schoolsupport



## Ontdek Lexima

Op [www.lexima.be](http://www.lexima.be) vind je digitale ondersteuning voor wie het moeilijker heeft met lezen, schrijven of lezen.

- ✓ **Meer zelfstandigheid, minder frustratie!**

Scholen kunnen de programma's twee maanden gratis met begeleiding testen.

Therapeuten en particulieren 1 maand.



...



**15% korting**

als je voor eind 2024 de proefperiode doorloopt!

Nederlandse klanten voor Lexima verwijzen we door naar [www.lexima.nl](http://www.lexima.nl).  
Opgelet, het aanbod en de acties kunnen afwijken.

**lexima**

# LeesRadar

Jouw partner  
in begrijpend-  
leesonderwijs

Breng de **begrijpend-leesontwikkeling** van je leerlingen helder in beeld en zet doelgerichte stappen naar betere resultaten met LeesRadar.

## Wat krijg je precies?

- **Gestandaardiseerde toetsen:** Ontvang direct een helder beeld van het tekstbegrip van elke leerling
- **Overzichtelijke grafieken:** Ontdek in één oogopslag de sterke punten en uitdagingen van de leerlingen
- **Doelgerichte en praktische tips:** Gebruik effectieve tips direct in de klas om de leesvaardigheid te verbeteren

Met LeesRadar krijg je een duidelijk overzicht van de leesnoden van je leerlingen én van je school, met de flexibiliteit om de tool naar eigen behoeften in te zetten. Perfect om de leesontwikkeling van elke leerling te versterken!



Ontdek meer over  
LeesRadar op  
[www.leesradar.be](http://www.leesradar.be).

