

38^{ste} HSN-CONFERENTIE

**Tilburg University,
28 & 29 november 2025**

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m.
Tilburg Center of the Learning Sciences**

38^{ste} HSN-CONFERENCE

Tilburg University, 28 & 29 november 2025

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs
Nederlands i.s.m. Tilburg Center of the Learning Sciences**

**Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren**



© De auteurs
SKRIBIS is een onafhankelijk publicatieplatform.
Publicaties bij SKRIBIS worden uitgebracht in eigen beheer.

SKRIBIS
info@skribis.be
www.skribis.be

Zetwerk: Printmagazijn
Cover: Liesbeth Cuypers & Tom Wuyts

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
Achtendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2025, XX+438 p.

ISBN 978 94 933 8879 6
D/2025/3988/55
NUR 840

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

Inhoud

	André Mottart
XIII	Woord vooraf
XV	Algemeen programmaoverzicht HSN-38
XVII	Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies
1	Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops
3	1. Basisonderwijs
	Sara Verbrugge
4	Zien wat niet gezegd wordt: hoe je met ORION talige interactie observeert en versterkt bij minder spraakzame kinderen
	Jantien Dhont
7	Aan de slag met schrijven in de onderbouw van het po
	Bob Coenraats
11	Oracy: de kracht van spreken, denken en luisteren in het primair onderwijs
	Brechtje van Zeijts
16	Lezen, luisteren of kijken? De inzet van niet-geschreven media binnen het leesonderwijs
	Annelies Jehoul
20	Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders
	Femke Meesters & Mirjam de Bruijne
24	Schrijfopdrachten om het denken te stimuleren
	Steven Delarue
31	Meertaligheid op school en in de klas: hoe pak je dat aan? Aan de slag met de Videoroute Meertaligheid en de vernieuwde website meertaligheid.be
	Heleen Rijckaert
34	Taalcompetent aan de start. Visie op de taalontwikkeling van jonge kinderen in Nederland en Vlaanderen
39	2. Lerarenopleiding basisonderwijs
	Astrid Geudens
40	Effectieve principes voor de leesstart
	Elena Schutjes & Vanessa Dockx
45	Een samenleesgroep van 'het Lezerscollectief' op de pabo of lerarenopleiding: organisatie en praktische sessie
	Jona Hebbrecht, Iris Vansteelandt, Eline Decraene & Hilde Van Keer
49	Interactief voorlezen: een recept voor taal- en kennisontwikkeling voor jong en oud(er)

- Evelien Gheeraert & Sara Verbrugge
 56 *Met rijke teksten en boekenfiches inzetten op de leesondersteuning van ouders*
 Eefje Wilmsen-Huisman & Michelle Bervoets-van Leeuwen
 60 *Lezen met passie. Hoe lerarenopleiders leesplezier kunnen bevorderen*
 Hilde Kooiker
 66 *De gereedheidskist van de leesdidactiek*
 Henriëtte op den Brouw & Carolien Koopman
 69 *Het – onvergetelijke – verhaal van Reinaert de vos en andere middeleeuwse verhalen in je onderwijs*
 Leonie Wulfange & Sien Buelens
 73 *De taalcompetente leraar*

79 3. Lerarenopleiding secundair/voortgezet onderwijs

- Corina Breukink
 80 *Diep leren lezen in het vaklokaal*
 Ine Desplinter
 84 *De kracht van lees- en schrijfonderwijs: van theorie naar praktijk*
 Margriet Smits & Claudia van Werkhoven
 88 *Leesclub voor rolmodellen*
 Daan Jossels
 91 *Taal als gedeelde verantwoordelijkheid: een kritische blik op geïntegreerd taalonderwijs in de Bachelor Secundair Onderwijs aan Arteveldehogeschool*

95 4. Hoger onderwijs

- Renske Bouwer
 96 *Elke docent is een taaldocent: van taalbeleid naar taalbevorderend onderwijs*
 Karen Goedhuys & Lien Frissen
 101 *Taal als hefboom voor studiesucces: het FIND-dashboard als kompas voor studentbegeleiding*
 Hari Prasad Sacré, An de Moor & Riet Vanhoutte
 106 *Taalcoaching Nederlands in het hoger onderwijs. Randvoorwaarden uit onderzoek en praktijk*
 Carla Stiekema, Joy van Wooning, Klaas Ruitinga & Kas Hartman
 111 *Beter schrijven met generatieve AI: Wie schrijft, die blijft (denken)*
 Monique Bil-Meijer
 116 *De impact van gepersonaliseerde AI-training met ChatGPT op de ontwikkeling van mondelinge gespreksvaardigheden bij hbo-rechtenstudenten. Een gerandomiseerd onderzoek*
 Paulien Vercruyssen & Birgit de Schrijver
 121 *Meertaligheid in het Vlaamse hoger onderwijs: tussen beleid en praktijk*
 Anne Middelweerd & Marika Kwakman
 125 *Succes met taal in je curriculum: vergroot de taalontwikkelkansen van studenten*
 Louk Röell & Roos de Bruyn
 129 *Begrijpelijke taal bevorderen? Begin dan bij de student!*

133 5. Middelbaar beroepsonderwijs/bs-o-tso

- Maud Hutten
- 134 *Docentenstage: DOEN!*
Erna van Koeven & Elke van Putten
- 138 *Op zoek naar rijk taalbeleid in het vmbo*
Marjolein Kool & Marjolein Simons
- 141 *Taalbewust mbo – via twee wegen naar hetzelfde doel*
Annelies Van Renterghem
- 145 *Beleid en boekboxen in de B-stroom*
Mieke de Haan & Maurice de Greef
- 148 *Portfolio als exameninstrument Nederlands voor volwassenen: het kan!*
Charlotte Arnou
- 152 *Geïntegreerde leeromgevingen als hefboom voor taalkansen bij kwetsbare leerlingen*
Wilma van der Westen (a) & Liza Graumans
- 157 *De pilot 'Opleidings- en beroepsspecifiek taalbeleid vanuit een meertalig perspectief': reflectie en evaluatie*
Youri Vande Sande & Maarten Van Nieuwenhove
- 165 *Taal als sleutel. Werken aan basisgeletterdheid Nederlands*

171 6. Literatuuronderwijs

- Joris Geelen
- 172 *Poëzie in internationale context: een digitaal samenwerkingsproject tussen Zuid-Afrika en Nederland*
Twan Robben
- 175 *Creativiteitsontwikkeling in het onderwijs in historische letterkunde*
Thomas de Bruijn & Marieke Korsten
- 179 *Droom groot. Het kruispuntenmodel als onderlegger bij alle literatuurlessen*
Nienke Draaisma
- 183 *Affectieve leesnotities in de klas*
Sarah Badwy & Roos Joosten
- 187 *Jezelf en 'anderen' leren lezen. Een kritische blik op burgerschap in de literatuurles*
Elke D'hoker & Bert Zurings
- 192 *Het literatuurgesprek: werk- en evaluatievorm voor literaire competentie*
Hannelore Cornelis & Kaat Rykaert
- 195 *Open doek – aan de slag met theater in de klas*
Corneel Teerlinck
- 199 *Literaire vaardigheid evalueren met de dialogische methode*

205 7. Leesbevordering

- Marloes Schrijvers & Claire Goriot
206 *'Hoe komt het dat dit hier op school zo goed gaat?' Wat we kunnen leren van leesbevorderende schoolteams*
Iris Kamp & Yvette Jansen
213 *Aan de slag met de literaire competentie van je leerlingen: De Leescyclus*
Eline Decraene
217 *Woordenschat in dialoog: interactief voorlezen met meertalige kinderen in het eerste en tweede leerjaar (groep 3 en 4)*
Griet Loix & Iris Vansteelandt
220 *Beelden spreken boekdelen – leer ze samen met leerlingen écht lezen!*

225 8. Toetsing en evaluatie

- Michel Pijpers
226 *Formatief werken bij het vak Nederlands, een praktische aanpak*
Patrick Rooijackers & Corien Stevens
230 *Scenario-based leestoetsen in de Centrale Examens Nederlands havo/vwo. Waarom scenariotoetsen? En hoe maak je ze?*
Rielke Bogaert, Lieven Muylle & Louise Lambregts
235 *Vlaamse toetsen getoetst: lessen uit het zesde jaar secundair onderwijs*
Lars Kloet
239 *Hoe maak je zinvolle schriftelijke toetsen voor literatuurgeschiedenis?*
Pascal Bertrand & Astrid van der Meer
243 *Zicht op inhoud en eisen van nieuwe centrale examens Nederlands*
Fien De Malsche & Iris Vandeveld
247 *Taalcompetentie Nederlands breed evalueren in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: een nieuwe toolkit voor het onderwijsveld*

251 9. Digitale geletterdheid & didactiek

- Anneke Smits
252 *De kunst van zelf schrijven in tijden van ChatGPT*
Dorien Van den Berghe
252 *Digitale leerversneller in het vak Nederlands: kansen en kanttekeningen*
Emmy Stevens & Leonie Sliepenbeek
254 *Samen leren redeneren over generatieve AI*
Siebe Bluijs & Laurens Ham
258 *Creatief schrijven en Large Language Models in het Nederlandse literatuuronderwijs*
Griet Bogaert
262 *Er zit een coach in je device*
Jessica Morseau

- 262 *AI-openers voor taalleerkrachten en hun leerlingen – (taal)krachtiger lesgeven met AI als sidekick*
Thomas Vliebergh
- 268 *Cursusontwerp Nederlands met AI-tools: research, bouwen en betrouwbare toetsing*

271 10. Taalbeschouwing

- Rianne Schippers
- 272 *Grammaticaonderwijs moet anders! Maar wat moet een student dan precies kunnen?*
Anne-Sophie Ghyselen
- 278 *Lit of cringe? Over de dynamiek van jongerentaal*
Mo van der Schoot, Jimmy van Rijt & Marjo van Koppen
- 284 *Een model voor de ontwikkeling van expliciete taalkundige competentie*
Leonie Goutier & Jimmy van Rijt
- 289 *Naar betekenisvol grammaticaonderwijs op de basisschool*
Noreen Dijkmeijer & Maartje Zijng-Schenau
- 293 *De kunst van taal beschouwen met leerlingen in de bovenbouw havo/vwo*
Peter-Arno Coppen
- 297 *Redenerend ontleden*
Anne Decelle, Martien Geerts, Kristien Coussement & Nele Driessen
- 301 *Schrijfdidactiek in balans. Taalbeschouwing integreren in je schrijflessen*
Marijke De Belder
- 311 *Vossenstreken in de spelling: taalbeschouwingsonderwijs over spelling in de Reinaert*

317 11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

- Inge Misschaert
- 318 *Taalvaardigheid ingezet binnen erfgoedprojecten in het voortgezet onderwijs*
Janneke Stuulen, Renske Bouwer & Huub van den Bergh
- 322 *Het gebruik van comparatieve peerfeedback bij het herschrijven van teksten*
Anouk de Kleijn
- 327 *Taal met een verhaal: literaire gesprekken in de klas*
Barbara Axters
- 330 *Denken met de pen in tijden van AI: een schrijftrap voor de derde graad secundair onderwijs*
Mirjam Snel & Yael Reijmer
- 334 *Resultaten van het peilingsonderzoek 'Schrijfvaardigheid tweede leerjaar voortgezet onderwijs'*
Renate van Keulen (a) & Nadie Janssen
- 337 *Diep lezen met de juiste 'bril'. Een leesvaardigheidsdidactiek die bewuste geletterdheid bevordert*
Gerdien Brunsveld & Esther Hanssen
- 341 *Feedback 2.0: leerlingen leren reviseren met AI*
Lien Vanopstal & Liesbeth Ghesquière
- 345 *SOS Schrijven op school: werken aan functionele schrijfvaardigheid via krachtig modelleren*

351 12. Taal- en letterkunde

- Laurens Ham
- 352 *Protestliedjes binnen het burgerschapsonderwijs*
Jimmy van Rijt & Renske Bouwer
- 356 *Vakdidactiek als verbindende schakel tussen de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands*
Kevin Absillis
- 359 *Sentimentele educatie: aan de slag met de romans van Griet Op de Beeck*
Freek Van de Velde
- 359 *Het taallandschap in WEIRD-gebieden*
Yöin van Spijk
- 363 *Van Nederlands tot Germaans: een taalreis door de tijd*
Lars Bernaerts
- 367 *Lezen op de lange baan. De romancyclus in de Nederlandse literatuur*
Jeroen Dera
- 371 *Online reading challenges: wat leveren ze jongeren op?*
Kristel Doreleijers
- 375 *Maak kennis met het Meertens Jongerenpanel: de leerling als taalexpert*

379 13. Taalontwikkelen lesgeven

- Kris Verstappen
- 380 *Taalontwikkelen of taalbewust lesgeven – naar een breder perspectief voor meer impact*
Joba Maréchal
- 383 *Hoe studenten begeleiden naar schrijven? Een warm pleidooi voor pen en papier*
Brigitte van Hilst & Lieke Holdinga
- 387 *Taalgericht vakonderwijs in het vmbo!*
Yke Meindersma & Heleen Vellekoops
- 391 *Taalbewust ontwerpen bij Nederlands*

397 14. NT2/Meertaligheid

- Cindy Kuiper
- 398 *Meertalige bruggenbouwers in nieuwkomersonderwijs*
Annelies Stiers
- 401 *Een rijke taalbasis voor elke kleuter*
Marianne Vonck
- 405 *Literatuur voor prille taalleerders: De vos Reynaert*
Cynthia Groff & Martine van der Pluijm
- 408 *Perspectiefwisseling en de taalontwikkeling van meertalige kinderen: interviews met ouders met en zonder thuisondersteuning*

415 15. Creatief schrijven

Daniël Rovers

416 *Zelf essays schrijven in gesprek met Montaigne*

Pieter Olde Rikkert

419 *Toneeldialogen lezen en schrijven met (deels) weinig woorden*

Valesca van Diejen & Peet van Duijnhoven

423 *De klas als taalwerkplaats: creatief schrijven in de klas*

427 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 38^{ste} editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 28 en 29 november 2025 in de gebouwen van Tilburg University.

Ook in Tilburg 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 gebruikgemaakt zou kunnen worden van didactische ontwikkelingen, *good practices* en onderwijservaringen.

Ik wens hierbij iedereen te bedanken die andermaal voor het welslagen van deze 38^{ste} editie heeft gezorgd. In de eerste plaats dank ik 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 38^{ste} editie hebben. U vindt hun namen in dit boek onder de hen toevertrouwde kolom.

Tilburg University en in het bijzonder Tilburg Center of the Learning Sciences dank ik voor de steun bij de praktische organisatie van deze conferentie.

Ik dank ook Steven Vanhooren voor het redactiewerk, Liesbeth Cuypers & Tom Wuyts voor het kaftontwerp en Skribis die ons een stijlvol programmaboek bezorgt.

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

Prof. dr. André Mottart

Voorzitter Stichting HSN Conferenties Onderwijs Nederlands

Algemeen programmaoverzicht

HSN-38

Vrijdag 28 november 2025

09.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 12.15u	Opening - Marije van Amelsvoort, departementshoofd Tilburg Center of the Learning Sciences (TiCeLS), Tilburg University - Frank van Pamelen
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 29 november 2025

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 28 november 2025

Ronde 1 (13.15 – 14.15 uur)

<i>Spreeker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Verbrugge	Basisonderwijs	4
Geudens	Lerarenopleiding basisonderwijs	40
Breukink	Lerarenopleiding sec/voortgezet	80
Bouwer	Hoger onderwijs	96
Hutten	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	134
Geelen	Literatuuronderwijs	172
Schrijvers & Goriot	Leesbevordering	206
Pijpers	Toetsing & evaluatie	226
Smits	Digitale geletterdheid & didactiek	252
Schippers	Taalbeschouwing	272
Misschaert	Taalvaardigheid so/vo	318
Ham	Taal- en letterkunde	352
Verstappen	Taalontwikkeland lesgeven	380

Ronde 2 (14.15 – 15.15 uur)

<i>Spreeker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Dhont	Basisonderwijs	7
Schutjes & Dockx	Lerarenopleiding basisonderwijs	45
Desplinter	Lerarenopleiding sec/voortgezet	84
Goedhuys & Frissen	Hoger onderwijs	101
van Koeven & van Putten	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	138
Robben	Literatuuronderwijs	175
Kamp & Janssen	Leesbevordering	213
Rooijackers & Stevens	Toetsing & evaluatie	230
Van den Berghe	Digitale geletterdheid & didactiek	252
Ghyselen	Taalbeschouwing	278
Stuulen e.a.	Taalvaardigheid so/vo	322
van Rijt & Bouwer	Taal- en letterkunde	356
Maréchal	Taalontwikkeland lesgeven	383

Ronde 3 (15.45 – 16.45 uur)

<i>Spreeker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Coenraets	Basisonderwijs	11
Hebbrecht e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	49
Smits & van Werkhoven	Lerarenopleiding sec/voortgezet	88
Sacré e.a.	Hoger onderwijs	106
Kool & Simons	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	141
de Bruijn & Korsten	Literatuuronderwijs	179
Decraene	Leesbevordering	217
Bogaert e.a.	Toetsing & evaluatie	235
Stevens & Sliepenbeek	Digitale geletterdheid & didactiek	254
van der Schoot e.a.	Taalbeschouwing	284
de Kleijn	Taalvaardigheid so/vo	327
Absillis	Taal- en letterkunde	359
van Hilst & Holdinga	Taalontwikkellend lesgeven	387

Ronde 4 (16.45 – 17.45 uur)

<i>Spreeker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
van Zeijts	Basisonderwijs	16
Gheeraert & Verbrugge	Lerarenopleiding basisonderwijs	56
Jossels	Lerarenopleiding sec/voortgezet	91
Stiekema e.a.	Hoger onderwijs	111
Van Renterghem	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	145
Draaisma	Literatuuronderwijs	183
Loix & Vansteelandt	Leesbevordering	220
Bluijs & Ham	Digitale geletterdheid & didactiek	258
Goutier & van Rijt	Taalbeschouwing	289
Axters	Taalvaardigheid so/vo	330
Van de Velde	Taal- en letterkunde	359
Meindersma & Vellekoop	Taalontwikkellend lesgeven	391
Kuiper	NT2/Meertaligheid	398

Zaterdag 29 november 2025**Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Jehoul	Basisonderwijs	20
Wilmsen & Bervoets	Lerarenopleiding basisonderwijs	60
Bil-Meijer	Hoger onderwijs	116
de Haan & de Greef	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	148
Badwy & Joosten	Literatuuronderwijs	187
Bogaert	Digitale geletterdheid & didactiek	262
Dijkmeijer & Zijnghe	Taalbeschouwing	293
Snel & Reijmer	Taalvaardigheid so/vo	334
van Spijk	Taal- en letterkunde	363
Stiers	NT2/Meertaligheid	401
Rovers	Creatief schrijven	416

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Meesters & de Bruijne	Basisonderwijs	24
Kooiker	Lerarenopleiding basisonderwijs	66
Vercruysse & de Schrijver	Hoger onderwijs	121
Arnou	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	152
D'hoker & Zurings	Literatuuronderwijs	192
Kloet	Toetsing & evaluatie	239
Morseau	Digitale geletterdheid & didactiek	262
Coppen	Taalbeschouwing	297
van Keulen & Janssen	Taalvaardigheid so/vo	337
Bernaerts	Taal- en letterkunde	367
Vonck	NT2/Meertaligheid	405
Rikkert	Creatief schrijven	419

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Delarue	Basisonderwijs	31
op den Brouw & Koopman	Lerarenopleiding basisonderwijs	69
Middelweerd & Kwakman	Hoger onderwijs	125
van der Westen & Graumans	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	157
Cornelis & Ryckaert	Literatuuronderwijs	195
Bertrand & van der Meer	Toetsing & evaluatie	243
Vliebergh	Digitale geletterdheid & didactiek	268
Decelle e.a.	Taalbeschouwing	301
Brunsveld & Hanssen	Taalvaardigheid so/vo	341
Dera	Taal- en letterkunde	371
Groff & van der Pluijm	NT2/Meertaligheid	408
van Diejen & van Duijnhoven	Creatief schrijven	423

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreeker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Rijckaert	Basisonderwijs	34
Wulftange & Buelens	Lerarenopleiding basisonderwijs	73
Röell & de Bruyn	Hoger onderwijs	129
Vande Sande & Van Nieuwenhoven	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	165
Teerlinck	Literatuuronderwijs	199
De Malsche & Vandeveld	Toetsing & evaluatie	247
De Belder	Taalbeschouwing	311
Vanopstal & Ghesquière	Taalvaardigheid so/vo	345
Doreleijers	Taal- en letterkunde	375

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Monica Koster (Tekster)

Mariëtte Hoogeveen (SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum)

Fien Loman (KU Leuven)

Sara Verbrugge

Odissee

Contact: sara.verbrugge@odisee.be

Zien wat niet gezegd wordt: hoe je met ORION talige interactie observeert en versterkt bij minder spraakzame kinderen

1. Spreekkansen observeren en verbeteren: een dubbele opdracht

In deze bijdrage presenteren we een methode om eerst de spreekkansen van kinderen in de kleuter- en lagere school te observeren, en vervolgens die kansen te verbeteren. Leerkrachten en ouders herkennen het fenomeen: sommige kinderen zijn erg spraakzaam, terwijl anderen de hele dag nauwelijks iets zeggen in een schoolcontext. De redenen hiervoor zijn uiteenlopend: karaktereigenschappen, taalvaardigheid in de schooltaal, zelfvertrouwen, enz.

Mondelinge taalvaardigheid op jonge leeftijd kan echter een impact hebben op het schoolsucces op latere leeftijd (Kieffer 2012). Bovendien is het uiten van gedachten en deelnemen aan de klasomgeving cruciaal voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Onze analyse van klasobservaties met ORION toont aan dat er grote verschillen zijn tussen kinderen die door leerkrachten (of als indirect gevolg van de KOALA-taalscreening) als ‘taalvaardig’ of ‘taalzwak’ worden beschouwd. Om die verschillen te verkleinen, is het essentieel dat alle kinderen voldoende ruimte en tijd krijgen om te spreken. We gebruiken een observatieformulier om nauwkeurig in kaart te brengen welke kansen kinderen krijgen. Op basis van deze observaties stellen we een actieplan op om taalinteracties te verbeteren, zowel tussen de leerkracht en het kind als tussen kinderen onderling.

2. Waarom stille kleuters en leerlingen onze aandacht verdienen

In elke klas zijn er kinderen die minder zichtbaar zijn in het groepsgebeuren. Amir kijkt tijdens het voorleesmoment afwisselend naar de prenten en naar buiten, zonder echt betrokken te lijken. Nora wiebelt op haar stoel en reageert nauwelijks op de verhalen van klasgenoten. Zulke gedragingen zijn herkenbaar: niet elk kind is voortdurend actief betrokken, en dat hoeft niet altijd een probleem te zijn. Maar wanneer een kind structureel afwezig blijft in de interactie, is ingrijpen nodig.

Taalvaardigheid is essentieel voor schoolsucces. Sommige kinderen krijgen thuis een rijk taalaanbod, anderen groeien op in een omgeving waarin ze een minder rijk aanbod in het Nederlands krijgen. Voor hen is de school dé plek waar taalontwikkeling kan groeien. Onderzoek toont aan dat een verrassend grote groep kleuters weinig interactie heeft met hun leerkracht (Peleman e.a. 2020). Vooral kinderen met een anderstalige achtergrond of kinderen uit kwetsbare gezinnen lopen het risico om uit de boot te vallen. Leerkrachten zijn zich vaak bewust van deze stille kinderen, maar het is niet eenvoudig om in een drukke klas systematisch te monitoren wie wanneer spreekt. Sommige kleuters zijn stil in de kring, maar praten wel tijdens het hoekenwerk. Anderen reageren vooral op specifieke thema's. Om leerkrachten hierin te ondersteunen, ontwikkelden we in Odisee het observatie-instrument ORION: Observatie-Instrument Rijke Interactie in de Onderbouw (Verbrugge & Boderé 2025; zie ook: Van den Branden & Vanbuel 2024). ORION helpt om de interactie van minder spraakzame kinderen te monitoren en biedt een handelingsplan om hun spreekkansen te vergroten.

3. ORION: een *tool* voor gerichte observatie en actie

ORION is gebaseerd op het internationale LiSN-instrument (Atkins-Burnett e.a. 2011), maar aangepast aan de Vlaamse klascontext. Het is laagdrempelig en vraagt weinig training. Een collega, zorgleerkracht of externe voert de observaties uit, met focus op één kind dat weinig spreekruimte krijgt. Er zijn observatieformulieren voor kleuter- en lagere school, en een zelfevaluatieformulier voor kleuterleerkrachten.

Het instrument bestaat uit twee delen:

- ORION A observeert de interactie tussen het kind en de leerkracht tijdens begeleide activiteiten;
- ORION B kijkt naar de interactie met klasgenoten tijdens niet-begeleide activiteiten.

Elke observatie duurt twee minuten en wordt vijf keer per deel uitgevoerd binnen één voor- of namiddag (in de lagere school: vijf keer leerkrachtinteractie, drie keer *peer*-interactie). Na afloop bespreken de observator en de leerkracht samen de resultaten en stellen ze een actieplan op om de spreekkansen van het kind te vergroten. De nadruk ligt op het versterken van wat werkt en het creëren van nieuwe kansen.

4. Kwalitatieve en kwantitatieve resultaten van de observaties met ORION

In verschillende onderwijsprojecten, in vakken van de lerarenopleiding en in bachelorproeven werd ORION ingezet, met opvallende inzichten als resultaat. Leerkrachten en studenten ontdekten hoe weinig sommige kinderen effectief aan het woord komen,

en hoe bepaalde situaties meer spontane taal uitlokken dan andere momenten. Deze observaties maken zichtbaar wat anders onopgemerkt blijft. Cruciaal is wat er daarna gebeurt: het aanpassen van het aanbod en de begeleiding om meer kinderen actief te betrekken.

Uit een vergelijking van kleuters met een hoge versus lage taalvaardigheid blijkt dat er significante verschillen zijn in het aantal spreekkansen dat ze krijgen, zowel in interactie met de leerkracht als in interactie met klasgenoten. Kleuters die als taalvaardig worden beschouwd, komen, in vergelijking met kleuters met lagere taalvaardigheid, aanzienlijk vaker aan het woord in interactie met de leerkracht. Ook in *peer*interacties zijn de verschillen duidelijk: taalvaardige kleuters spraken veel meer dan minder taalvaardige kleuters. Deze vaststellingen onderstrepen hoe belangrijk het is om bewust kansen te creëren voor alle kinderen, en niet enkel voor degenen die spontaan het woord nemen.

Ook in de eerste graad van de lagere school zijn er duidelijke verschillen in spreekkansen tussen taalvaardige en minder taalvaardige kinderen. Uit observaties blijkt dat kinderen met een hogere taalvaardigheid significant vaker spreken met de leerkracht dan kinderen met een lagere taalvaardigheid. Ook in interactie met klasgenoten spreken taalvaardige kinderen vaker dan minder taalvaardige kinderen. Daarnaast werd in de eerste graad van het lager onderwijs gekeken naar initiatief nemen in gesprekken. Taalvaardige kinderen namen vaker initiatief om een antwoord te formuleren dan minder taalvaardige kinderen. Tot slot werd ook het stellen van vragen onderzocht. Taalvaardige kinderen stelden vaker een vraag dan minder taalvaardige kinderen.

Deze resultaten tonen aan dat taalvaardige kinderen niet alleen vaker spreken, maar ook actiever deelnemen aan gesprekken doordat ze initiatief nemen en vragen stellen. Dit onderstreept het belang van gerichte ondersteuning voor kinderen die minder spontaan communiceren.

5. Implicaties voor de praktijk

De resultaten bevestigen de noodzaak om bewust kansen te creëren voor jonge kinderen om bij te dragen aan gesprekken. Het observatie-instrument maakt verschillen in communicatiegedrag zichtbaar en biedt waardevolle inzichten voor onderwijsstrategieën en interventies. Het stelt leerkrachten en begeleiders in staat om gerichte actieplannen op te stellen die taalinteractie versterken bij kinderen met nood aan extra spreekkansen. Leerkrachten geven aan dat het instrument hen helpt om gericht te reflecteren en hun aanpak te verbeteren.

De ORION-documenten kan je downloaden en gebruiken in de klas. Je vindt ze op <https://www.odisee.be/onderzoeksprojecten/een-arendsoog-voor-rijke-interactie>.

Referenties

- Atkins-Burnett, S., S. Sprachman, M. Lopez, M. Caspe & K. Fallon (2011). 'The language interaction snapshot (LISn): A new observational measure for assessing language interactions in linguistically diverse early childhood programs'. In: C. Howes, J. Downer & R. Pianta (eds.). *Dual language learners in the early childhood classroom*. Baltimore, Maryland: Brookes Publishing, p. 117-146.
- Branden, K. Van den & M. Vanbuel (2024). *Taal in de basisschool. 75 vragen over taalonderwijs en taalbeleid in het kleuter- en lager onderwijs*. Antwerpen: Pelckmans Uitgevers.
- Kieffer, M. (2012). "Early oral language and later reading development in Spanish-speaking English language learners: Evidence from a nine-year longitudinal study". In: *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33 (3), p. 146-157.
- Peleman, B., M. Vandenbroeck & P. Van Avermaet (2020). "Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice". In: *European Early Childhood Education Research Journal*, 28 (1), p. 21-42.
- Verbrugge, S. & A. Boderé (2025). 'ORION: Observatie-instrument voor Rijke Interactie in de ONderbouw'. Online raadpleegbaar op: <https://www.odisee.be/onderzoeksprojecten/een-arendsoog-voor-rijke-interactie>.

Ronde 2

Jantien Dhont

SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum

Contact: j.dhont@slo.nl

Aan de slag met schrijven in de onderbouw van het po

1. Inleiding

Bij taal wordt in groep 1-2 vaak gedacht aan spreken, luisteren en woordenschat; niet meteen aan schrijven. Maar kinderen kunnen niet vroeg genoeg ontdekken dat geschreven taal een communicatieve functie heeft, bijvoorbeeld door te tekenen, stempelen of krabbelen. Om onderbouwleerkrachten te ondersteunen bij het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid van hun leerlingen, ontwikkelde SLO een praktische handreiking om met schrijven in de onderbouw aan de slag te gaan.

In mijn workshop bespreek ik de uitgangspunten en de inhoud van de handreiking en geef ik een inkijkje in het bijbehorende praktische materiaal, zodat leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs het direct kunnen toepassen in hun eigen klas. De basis voor de handreiking met schrijfactiviteiten is de eerder bij SLO verschenen leerlijn ‘Schrijven met *peer response* en instructie in genrekennis voor groep 4-8 en 1-3’ (Hoogeveen 2020; Hoogeveen & Dhont 2024).

2. Ervaring opdoen en plezier krijgen in het zelf schrijven

In veel onderbouwgroepen worden kinderen nog niet aangespoord om zelf teksten te schrijven. Maar om te leren dat je geschreven taal gebruikt met verschillende doelen (om je te uiten, om met anderen te communiceren, om te leren of om iets vast te leggen), is het juist van belang dat kinderen al in de kleutergroepen zelf ervaringen opdoen met geschreven taal. Door zelf teksten te produceren, worden kinderen zich bewust van de kenmerken van geschreven taal, zoals het permanente karakter ervan. Schrijven met jonge kinderen heeft bovendien een gunstige invloed op het aanvanke-lijk leesproces (van Koeven & Smits 2020). Maar het belangrijkste doel van schrijfactiviteiten in de onderbouw is dat kinderen plezier krijgen in het schrijven.

3. Aansluiten bij kleuters

Het jonge kind kan zich optimaal ontwikkelen als er een goede balans is tussen vrije spelsituaties en door de leerkracht begeleide situaties (Janssen-Vos 2003), binnen een thema dat aansluit bij de belangstelling of leefwereld. Het thema vormt de kapstok waaraan je leerdoelen voor het jonge kind kunt ophangen.

In het praktische materiaal bij de handreiking is gekozen voor het overkoepelende thema: ‘Eropuit!’. De uitgewerkte schrijfactiviteiten zijn steeds gekoppeld aan literaire prentenboeken en verhalen, passend bij dit thema.

Om het ontluikend schrijven te stimuleren in vrije spelsituaties, kun je de themahoe-ken in de klas verrijken met materialen die schriftelijke taal uitlokken, zoals teken-, schrijf- en stempelmateriaal.

4. Procesgerichte schrijfdidactiek

Evenals in het materiaal voor groep 4-8, wordt in de schrijfactiviteiten voor groep 1-3 gebruikgemaakt van het didactisch fasenmodel. Op die manier wordt het ontluikend schrijven gestimuleerd met aandacht voor het schrijfproces (Hoogeveen 1993). In groep 1-3 doorlopen de kinderen dezelfde fasen in het schrijfproces als kinderen

in groep 4-8, maar dan op basaal niveau, en worden ze door de leerkracht door de fasen geleid. Kinderen krijgen hulp bij het uitvoeren van de verschillende fasen van het schrijfproces. Zo leren ze wat een schrijver moet doen om een schrijftaak tot een goed einde te brengen: het schrijven voorbereiden, het schrijven zelf en de tekst herlezen en herschrijven. Het woord ‘tekst’ vatten we voor kinderen in de onderbouw ruim op: ook tekeningen met enkele letters of woordjes beschouwen we als tekst. Kinderen leren dat herlezen, schrappen en herschrijven deel uitmaken van het schrijfproces. Zelfs kleuters kunnen hun teksten herschrijven, bijvoorbeeld door een tekening aan te vullen, een pijltje te zetten bij een handeling of ergens een woord toe te voegen. Door hier al zo vroeg aandacht aan te besteden, wordt herschrijven de normaalste zaak van de wereld.

5. Verschillende tekstsoorten

Uit onderzoek (Calkins 2013) blijkt dat kinderen later betere schrijvers worden als ze al vroeg in aanraking komen met verschillende tekstsoorten. Het motiveert hen bovendien om te beginnen met lezen (Koeven & Smits 2020). De kinderen maken daarom kennis met verhalen, gedichten en informatieteksten, passend bij het thema ‘Eropuit’. De teksten worden herhaald aangeboden en besproken, wat zowel de mondelinge als de schriftelijke taalontwikkeling stimuleert. Door kinderen kennis te laten maken met diverse, kwalitatief goede teksten van verschillende auteurs, leren ze kenmerken van verschillende tekstsoorten (her)kennen. Receptief gaat voor productief. Eerst wordt een tekst (voor)gelezen, daarna gaan de kinderen zelf schrijven. De vroege oriëntatie op verschillende tekstsoorten helpt om effectieve schrijftechnieken te ‘modelen’, om kinderen aan te moedigen om ‘te lezen als schrijvers’ en om achtergrondkennis te vergaren. Lezen en leren schrijven gaan zo hand in hand.

6. Verloop van de schrijfactiviteit

De leerkracht start met het voorlezen van een tekst, gevolgd door een kringgesprek. Daarna vertelt zij over de schrijfactiviteit en vertelt zij zo precies mogelijk wat de kinderen gaan leren en waar ze op moeten letten: de focus van instructie. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van actiewoorden in een zwemtekening, naar aanleiding van het verhaal ‘Zwemles’ van Aadje Piraatje, zoals ‘springen’, ‘drijven’ en ‘duiken’. Op deze manier leren jonge kinderen spelenderwijs kennis over tekstenkenmerken toe te passen. Vervolgens gaan ze in groepjes aan de slag met tekenen en schrijven. Tijdens het schrijven geeft de leerkracht uitleg in kleine groepjes en begeleidt ze de kinderen bij het zelfstandig of in duo’s werken. Daarnaast stelt zij bij de eerste versie van de tekst vragen om kinderen zo nodig op ideeën te brengen om de tekst aan te vullen.

7. Ontwikkeling centraal

Je kunt je afvragen of een kind in groep 1, 2 en 3 dit allemaal al moet kunnen. De in-steek is dat kinderen door de activiteiten al jong ervaren wat schrijven is, dat schrijven leuk is en dat je het kunt leren. Er wordt niet gestreefd naar een perfect eindproduct in de vorm van een prachtige tekening met correct gespelde woorden. De ontwikkeling die het kind doormaakt, staat centraal. De kinderen zijn en blijven eigenaar van hun teksten, en het is de bedoeling dat ze daar trots op zijn. Het schrijfplezier wordt extra gestimuleerd door de publicatie van de teksten. Dit gebeurt door alle schrijfproducten te bundelen in een boek, waarna de leeshoek of themahoek in de eigen klas wordt verrijkt met een eigen verhalenboek, dichtbundel of informatieboek. Het is erg motiverend om te lezen uit zo'n zelfgeschreven boek!

8. Tot slot

Met behulp van de handreiking en de bijbehorende schrijfactiviteiten kunnen leerkrachten op een eenvoudige manier gelijksoortige schrijfactiviteiten ontwerpen, die passen bij het thema waaraan gewerkt wordt in de eigen klas.



Referenties

- Calkins, L. e.a. (2013). *Units of Study in Opinion, information and narrative writing: Kindergarten Sampler*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dhont, J. (2025a). 'Handreiking schrijven in de onderbouw po'. Amersfoort: SLO.
- Dhont, J. (2025b). *Eropuit! Thematische schrijfactiviteiten voor groep 1-2-3*. Amersfoort: SLO.
- Hoogeveen, M. & J. Dhont (2024). 'Schrijven met peer response en instructie in genrekennis: docentenhandleiding en lessenserie voor groep 1-2-3'. Amersfoort: SLO.
- Janssen-Vos, F., L. Van der Meer, H. De Waard & I. Vingerhoets (2024). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Koeven, E. van & A. Smits (2020). *Rijke Taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Amsterdam: Boom.

Ronde 3

Bob Coenraats

CPS Onderwijsontwikkeling en Advies

Contact: b.coenraats@cps.nl

Oracy: de kracht van spreken, denken en luisteren in het primair onderwijs

1. Inleiding

In de basisschool wordt dagelijks veel gesproken, maar dat betekent nog niet dat alle leerlingen doelgericht leren spreken en luisteren. Gesprekken in de klas verlopen vaak informeel, met wisselende kwaliteit van bijdragen, en het leren zelf staat daarbij niet altijd centraal. Toch weten we dat mondelinge taalvaardigheid van groot belang is voor de ontwikkeling van lezen, schrijven en denken. Leerlingen die leren om hun ideeën te verwoorden, om vragen te stellen en gericht naar elkaar te luisteren, bouwen een stevige basis voor hun verdere schoolloopbaan.

In Engeland heeft werken met het *Oracy Skills Framework* van Cambridge University, via de Voice21-aanpak, laten zien dat systematisch *oracy*-onderwijs leerlingen helpt om niet alleen taalvaardiger te worden, maar ook beter te begrijpen wat zij leren (Gaunt & Stott 2018). In Nederland krijgen mondelinge vaardigheden in de nieuwe kerndoelen Nederlands een prominenter plek (SLO 2025). Dat is een kans om spreken en luisteren niet te zien als bijvangst, maar als doelbewust onderdeel van het lesprogramma. Leren spreken, leren over spreken en spreken om te leren.

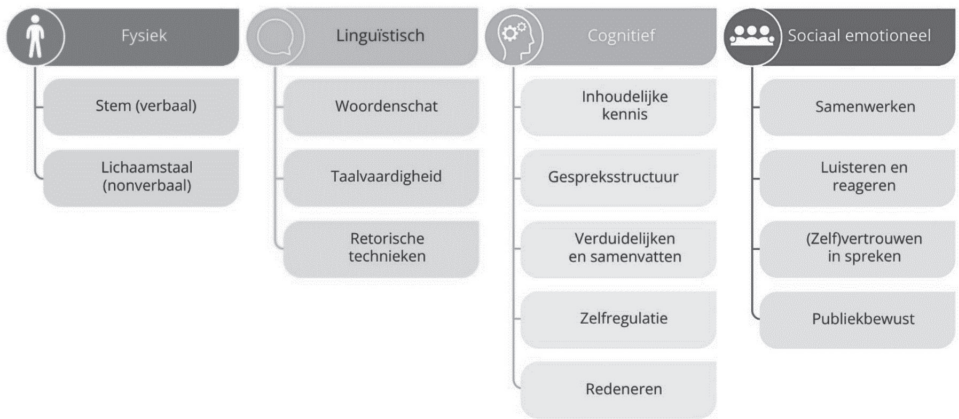
2. Wat is *oracy*?

Oracy verwijst naar het geheel aan spreek- en luistervaardigheden die leerlingen nodig hebben om goed te kunnen leren en communiceren. Het gaat om veel meer dan ‘je beurt afwachten’ of ‘netjes formuleren’. Een goed *oracy*-programma leert leerlingen om hun stem te gebruiken, om hun taal af te stemmen op het publiek en om hun gedachten te ordenen in een gesprek. Zo zetten leerlingen spreken en luisteren in om (samen) inhoud te verwoorden en begrijpelijk te maken voor elkaar, en om nieuwe ideeën te vormen (Mercer & Littleton 2013; Alexander 2020).



Figuur 1 – Oracy.

Het *Oracy Skills Framework* onderscheidt vier dimensies die samen de volle breedte van mondelinge taal omvatten, met een onderliggende leerlijn.



Figuur 2 – Het *Oracy Skills Framework* (Voice21, Cambridge University, © CPS).

In de klas betekent dit dat leerlingen structureel en expliciet oefenen met zowel het spreken zelf, het formuleren van antwoorden als met het opbouwen van redeneringen, het bevragen van elkaar en het luisteren om te begrijpen. Je kunt al bij kleuters beginnen met doelgerichte oefeningen voor het uitspreken van woorden, het spelenderwijs spreken met leeftijdsgenootjes en het luisteren naar elkaar om ernaartoe te werken dat leerlingen in de hogere groepen tot betekenisvolle en rijke denk-leergesprekken kunnen komen.

3. Waarom doelgericht spreken belangrijk is

Vaak kunnen leerlingen vertellen over een ervaring of gebeurtenis, maar hebben ze moeite om met vertrouwen een verhaal te vertellen, om inhoud helder te formuleren of om samenhangende argumenten te geven voor een standpunt. Daarnaast vraagt een goede spreekvaardigheid het vermogen om het perspectief van je gesprekspartner en toehoorder mee te wegen – een belangrijke voorbereidende vaardigheid voor het functioneel leren schrijven. Die vaardigheden ontwikkelen zich niet vanzelf. Zonder gerichte begeleiding blijft het niveau vaak steken op losse opmerkingen of korte reacties, waarbij sommige leerlingen steeds minder gehoord worden en andere leerlingen steeds meer de boventoon voeren.

Doelgericht werken aan *oracy* levert zichtbaar effect op in het hele leerproces (Alexander 2020). Leerlingen die leren structureren wat zij willen zeggen, schrijven beter opgebouwde teksten. Wie leert om goed te spreken, begrijpt beter wat in moeilijke teksten staat. En wie leert (en durft) door te vragen, bouwt kennis uit. In klassen waar *oracy* een vast onderdeel van de lespraktijk is, ontstaan rijkere gesprekken, worden leerlingen actiever betrokken en nemen ze meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leren. Dat kan zoveel impact hebben dat de EEF concludeert dat er wel zes maanden leerwinst te behalen valt met interventies op het vlak van mondelinge taal in het primair onderwijs (EEF 2025). De effecten zijn het grootst bij leerlingen met sociaal-economische achterstand en bij meertalige leerlingen. Alle leerlingen profiteren van een gezonde spreekcultuur in de school, met hoogwaardige leergesprekken in de klas.

4. Hoe begin je in de basisschool?

Het belangrijkste voor een effectieve start is dat je op zoek gaat naar de kleine momenten in de dag waarin je eenvoudig, zonder grote ingrepen, de spreekruimte voor leerlingen kunt vergroten. Bespreek je een moeilijk woord? Laat leerlingen het een aantal keer nazeggen. Struikelen ze over een bepaalde zin? Spreek de zin samen nog eens vloeiend uit. Is er een interessante vraag in een verhaal? Laat ze een paar tellen of enkele minuten in duo's uitwisselen wat zij als antwoord verwachten en verzamel elkaars ideeën voor je verder gaat.

Een veelgebruikte vervolgstap is het invoeren van heldere gespreksafspraken: elkaar aankijken bij het spreken, de naam noemen van degene tot wie je je richt, inhoudelijk reageren op wat de ander zegt, enz. Ondersteund met gespreksrollen (bijvoorbeeld: een starter, een bouwer, een vragensteller, een samenvatter) kunnen leerlingen onderwerpen bespreken. Vanuit die basis kan de leraar gespreksvormen toevoegen die zowel spreken als luisteren stimuleren in doelgerichte coöperatieve werkvormen.

Zo kun je leerlingen een kringgesprek laten voeren waarin ze samen een probleem verkennen. Je kunt dat doen met een ‘denk-delen-vertel’-moment waarbij ieder eerst met een buurman zijn idee deelt voordat het plenair besproken wordt, of je kunt leerlingen vragen om een korte presentatie te geven aan de klas waarbij de anderen gericht vragen stellen. Belangrijk is dat de leraar vooraf aangeeft welk doel voor de spreek- en luistervaardigheid geoefend wordt, zodat leerlingen weten waarop ze kunnen letten.

Om doelgerichtheid te waarborgen en het voor alle leerlingen haalbaar te maken om deel te nemen kun je als leerkracht startzinnen meegeven om het gesprek op gang te helpen of te sturen. Ook voor het gesprek zelf kunnen startzinnen die gebruikt moeten worden door de leerlingen waardevol zijn. Zo kun je afspreken dat een reactie op inbreng van een klasgenoot begint met een startzin “dankjewel voor je bijdrage, ik ben het met je eens/oneens omdat...” of “interessante reactie, als ik daar op voort mag bouwen...”. Met dergelijke gewoontes stuur je niet alleen op een goede gesprekshygiëne, maar zorg je er ook voor dat de interactie langer van hoge kwaliteit is. Leerlingen leren echt samen te denken en zo met elkaar de inhoud die geleerd wordt beter te begrijpen. Zo ontstaat een synergie van het menselijke denken die je met mondelinge taal op een unieke manier kunt bereiken (Mercer & Littleton 2013).

5. Een verdiepende blik: veerkracht in gesprekken

In de praktijk lopen gesprekken niet altijd zoals gepland. Een onverwachte vraag, een kind dat ineens van onderwerp wisselt, een nieuwe invalshoek die de groep bezighoudt; het hoort allemaal bij echte communicatie. Juist tijdens die momenten leren leerlingen flexibel te denken en te reageren. Waar in werkboeken, schriftelijke opdrachten en individueel werk de angst om fouten te maken leerlingen vaak belemmert, heeft spreken van nature veel meer tolerantie voor het leren van fouten. Herformuleren, aanvullen of terugnemen van een antwoord kan mondeling veel flexibeler. Leerlingen die dat gewend zijn, ervaren daardoor meer veerkracht bij het leren van moeilijke stof en in de klas.

Daarom is het waardevol om naast gestructureerde oefening ook ruimte te laten voor het onverwachte. Een leerling kan bijvoorbeeld halverwege het gesprek een nieuwe rol krijgen, zoals samenvatter of vragensteller. Of de groep kan plots een nieuw standpunt krijgen om te verdedigen. Zo leren de leerlingen niet alleen wat zij wilden zeggen, maar ook hoe zij zich kunnen aanpassen aan wat in het gesprek gebeurt.

6. Conclusie

Oracy is in het primair onderwijs een krachtige motor voor taal- en kennisontwikkeling. Het vraagt geen aparte lestijd, maar wel een bewuste keuze om spreken en luisteren net zo systematisch te ontwikkelen als lezen en schrijven. Door leerdoelen voor mondelinge taalvaardigheid expliciet te maken, vaste gespreksroutines in te voeren en ook ruimte te laten voor spontane wendingen, bereiden we kinderen voor op een wereld waarin communiceren, denken en samenwerken onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn.

Referenties

- Alexander, R. (2020). *A Dialogic Teaching Companion*. London: Routledge.
- Beek, M. op de & B. Coenraats (2025). *Oracy, de kracht van spreken, denken en luisteren: ontwikkel de stem van alle leerlingen*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Education Endowment Foundation (2025). 'Teaching and Learning Toolkit: Oral Language interventions'. Online raadpleegbaar op: <https://educationendowment-foundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/oral-language-interventions>.
- Gaunt, A. & A. Stott (2018). *Transform Teaching and Learning Through Talk: The Oracy Imperative*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking*. London: Routledge.
- Mercer, N. & K. Littleton (2013). *Interthinking, putting talk to work*. London: Routledge.
- Voice21 (2025). 'The Talking Point summer 2025'. Online raadpleegbaar op: <https://voice21.org/wp-content/uploads/2025/07/Voice21-TalkingPointJournal-2025-v10-web.pdf>.

Brechtje van Zeijts
Universiteit Utrecht
Contact: b.e.j.vanzeijts@uu.nl

Lezen, luisteren of kijken? De inzet van niet-geschreven media binnen het leesonderwijs

1. Inleiding

Begrijpend lezen is cruciaal voor schoolsucces en maatschappelijk functioneren. Toch blijkt uit internationaal peilingsonderzoek dat veel Nederlandse basisschoolleerlingen moeite hebben met tekstbegrip (Swart e.a. 2023). Tegelijkertijd is er tegenwoordig steeds meer informatie beschikbaar in gesproken of audiovisuele vorm, bijvoorbeeld via luisterboeken of YouTube. Hoewel lezen onverminderd belangrijk blijft, roept deze verschuiving ook vragen op over de rol van gesproken media binnen het leesonderwijs. In Deel I van mijn proefschrift vergeleek ik daarom de begripsprocessen van leerlingen in groep 6 tijdens het lezen en tijdens het bekijken van video's.

2. Wat weten we al?

Begrijpend lezen vereist het opbouwen van een coherente mentale representatie van een tekst (McNamara & Magliano 2009). Inferenties spelen een belangrijke rol in de vorming van dit 'mentale plaatje', waarbij de lezer stukjes informatie uit de tekst combineert met voorkennis. Deze theorie is niet alleen van toepassing op geschreven taal, maar ook op het begrijpen van andere media, zoals audio en video. Het idee dat dezelfde begripsprocessen ten grondslag liggen aan het begrijpen van verschillende mediavormen wordt aangeduid als 'de *unitary process view*', ofwel het bestaan van een '*general comprehension skill*' (Kendeou e.a. 2020). Vanuit dit perspectief wordt ook verwacht dat begripsvaardigheden kunnen transfereren tussen mediavormen. Zo zouden begripsvaardigheden die een kind ontwikkelt door bijvoorbeeld veel luisterboeken te luisteren ook ingezet kunnen worden voor begrijpend lezen.

Eerder empirisch onderzoek wijst inderdaad op een sterke relatie tussen begrijpend lezen en begrijpend luisteren (zie o.a. Wolf e.a. 2019). Kinderen die goed zijn in het begrijpen van gesproken taal blijken op latere leeftijd vaak ook betere lezers (Kendeou e.a. 2005). Om deze reden wordt veelvuldig ingezet op voorlezen aan jonge kinderen ter voorbereiding op latere leesvaardigheid. Tegelijkertijd verschillen media in de *af-fordances* die ze bieden – de zogeheten media-specifieke kenmerken – en die kunnen

invloed hebben op hoe goed iemand de inhoud begrijpt (Clinton-Lisell 2020). Zo vereist het begrijpen van geschreven teksten, naast begripsvaardigheden, ook technische leesvaardigheid, wat vooral voor beginnende lezers een extra uitdaging vormt. Daar staat tegenover dat geschreven teksten de mogelijkheid bieden om gemakkelijk terug te bladeren en te herlezen, terwijl audio en video vluchtiger is en de luisteraar vaak minder controle heeft over het tempo (*'transient information effect'*).

Tot dusver is er beperkt vergelijkend onderzoek gedaan naar de begripsprocessen van kinderen tijdens lezen, luisteren en het bekijken van video's. Bovendien is eerder onderzoek grotendeels gericht op begripsuitkomsten (*wat begrijpt een kind na afloop?*) en weinig op begripsprocessen (*wat gebeurt er tijdens het begrijpen?*). Het huidige onderzoek beoogt deze begripsprocessen in kaart te brengen met twee verschillende processen: (1) een hardop-denkprotocol en (2) een lexicale beslissingstaak.

3. Bevindingen

3.1 Hardop-denkonderzoek

Aan het eerste experiment deden 89 leerlingen uit groep 6 mee. Zij lazen twee informatieve teksten en bekeken twee video's. Na iedere alinea kregen leerlingen de instructie om hardop te vertellen wat er in hen opkwam, wat inzicht geeft in de manier waarop zij informatie verwerken tijdens het lezen en kijken. Daarnaast werden begripsuitkomsten gemeten met behulp van open vragen direct na iedere tekst en video. Alle hardop-denkuitingen van de leerlingen zijn gecategoriseerd aan de hand van een codeerschema met vijf hoofdcategorieën:

1. letterlijk herhalen of parafraseren;
2. inferenties maken;
3. reflecteren op het eigen begripsproces;
4. uitweiden op basis van persoonlijke meningen of ervaringen;
5. irrelevante opmerkingen.

De resultaten toonden geen verschillen tussen teksten en video's, noch in begripsuitkomsten noch in onderliggende begripsprocessen. Het gemiddelde aantal uitingen per categorie was vergelijkbaar voor beide mediavormen. Met een 'Latent Profielanalyse' konden we leerlingen bovendien indelen in vier verschillende begripsprofielen:

1. parafraserende lezers;
2. monitorende lezers;
3. elaborerende lezers;
4. praters.

Opvallend was dat 69% van de leerlingen in hetzelfde profiel viel voor beide media-vormen, wat betekent dat zij een vergelijkbare aanpak hanteerden voor het begrijpen van onze teksten en video's. Een beperking is dat de hardop-denkmethode afhankelijk is van wat leerlingen onder woorden (kunnen) brengen en daarmee beperkt is tot het meten van bewuste processen.

3.2 Lexicale beslissingstaak

In het tweede experiment gebruikten we een lexicale beslissingstaak, om zo ook automatische en daarmee onbewuste begripsprocessen in kaart te brengen. Er deden 108 leerlingen uit groep 6 mee, die willekeurig werden toegewezen aan de tekst- of video-conditie. Leerlingen kregen een reeks korte informatieve teksten of video's te zien, steeds gevolgd door een '*probe*'. De taak was om zo snel mogelijk te beslissen of deze '*probe*' een echt woord of een pseudowoord was. De helft van de echte woorden was consistent met hetgeen werd geïmpliceerd in de tekst of video; de andere helft was ongerelateerd.

De resultaten lieten zien dat leerlingen significant sneller en accurater reageerden op consistente woorden dan op ongerelateerde woorden. Dit suggereert dat het consistente woord al werd geactiveerd in het werkgeheugen tijdens het lezen of kijken, wat erop wijst dat leerlingen de benodigde inferentie hebben gemaakt. Dit effect bleek niet afhankelijk van de mediavorm, wat betekent dat leerlingen in vergelijkbare mate inferenties maakten tijdens het lezen als tijdens het kijken. Ook hier vonden we dus geen verschillen in het begripsproces voor informatieve teksten en video's.

4. Discussie en vervolgstappen

Onze bevindingen laten zien dat het verwerken van informatieve teksten en video gepaard gaat met vergelijkbare begripsprocessen. Met een combinatie met twee procesmaten leveren we empirisch bewijs voor het bestaan van een '*general comprehension skill*' (Kendeou e.a. 2020), die de basis vormt voor begrip van verschillende mediavormen. Daarmee spreken onze resultaten de veronderstelling tegen dat video's per definitie op een oppervlakkige of passieve manier worden verwerkt. Kinderen lieten tijdens het bekijken van onze video's juist begripsprocessen zien die ook belangrijk zijn voor begrijpend lezen, zoals het maken van inferenties.

Een kanttekening is dat er in dit onderzoek video's zijn gebruikt die inhoudelijk equivalent waren aan de teksten. Dit stelde ons in staat om een gecontroleerde vergelijking te maken tussen mediavormen, waarbij eventuele verschillen konden worden toegeschreven aan het medium en niet aan de inhoud. Tegelijkertijd is het waarschijnlijk dat onze bevindingen afhankelijk zijn van het type video. Gebruik van andersoortige video's, bijvoorbeeld met meer visuele informatie en spreektaal, kunnen resulteren in

meer verschillen tussen mediavormen. Vervolgonderzoek kan nagaan wat het effect is van verschillende videoekenmerken op het begripsproces.

Concluderend laten onze resultaten zien dat wanneer kinderen taalrijke video's bekijken, bijvoorbeeld gebaseerd op informatieve teksten, zij verschillende relevante begripsprocessen inzetten. Dit biedt ook interessante mogelijkheden voor de onderwijspraktijk, waarbij werken met gesproken taal een zinvolle en motiverende aanvulling kan vormen op oefenen met teksten.

Referenties

- Clinton-Lisell, V. (2022). "Listening ears or reading eyes: A meta-analysis of reading and listening comprehension comparisons". In: *Review of Educational Research*, 92 (4), p. 543-582.
- Kendeou, P., J. Lynch, P. van den Broek, C. Espin, M. White & K. Kremer (2005). "Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening". In: *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), p. 91-98.
- Kendeou, P., K. McMaster, R. Butterfuss, J. Kim, B. Bresina & K. Wagner (2020). "The inferential language comprehension (iLC) framework: Supporting children's comprehension of visual narratives". In: *Topics in Cognitive Science*, 12 (1), p. 256-273.
- McNamara, D. & J. Magliano (2009). 'Toward a comprehensive model of comprehension'. In: B. Ross (ed.). *Psychology of learning and motivation*. Amsterdam: Elsevier, p. 297-384.
- 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.
- Wolf, M., M. Muijselaar, A. Boonstra & E. de Bree (2019). "The relationship between reading and listening comprehension: Shared and modality-specific components". In: *Reading and Writing*, 32 (7), p. 1747-1767.

Annelies Jehoul

CTO, KU Leuven

Contact: annelies.jehoul@kuleuven.be

Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders

1. Inleiding

Een sterke taalontwikkeling is essentieel voor het schoolsucces van kinderen. Taalvaardigheid beïnvloedt immers niet alleen prestaties in taalvakken, maar vormt ook de basis voor leren in andere vakken en draagt bij aan het algemeen welbevinden op school. De thuissituatie speelt hierbij een belangrijke rol: ouders kunnen taalrijk communiceren, voorlezen en spelenderwijs stimuleren, wat de taalvaardigheid, de motivatie en het zelfvertrouwen van kinderen versterkt (Jeynes 2005; van der Pluijm 2020; He & Thompson 2022; Kim 2022). Onderzoek toont bovendien aan dat academisch succes en welbevinden in aanzienlijke mate samenhangen met de mate waarin ouders betrokken zijn bij de schoolloopbaan van hun kinderen (Jeynes 2012; Ma e.a. 2016). Thuisbetrokkenheid – de manier waarop ouders thuis een stimulerende leeromgeving creëren – kan positieve effecten hebben op de taalontwikkeling en de brede leerresultaten (Boonk e.a. 2018). Dit project richt zich daarom op het versterken van taalkrachtige partnerschappen: duurzame samenwerking tussen scholen en ouders die gericht is op taalontwikkeling en op het schoolsucces van kinderen.

2. Onderzoeksvragen en methode

Het onderzoek richtte zich op drie centrale vragen:

1. Welke internationale strategieën of programma's versterken thuisbetrokkenheid bij taalverwerving, en wat zijn kritische succesfactoren en randvoorwaarden?
2. Welke bestaande praktijken in Vlaanderen ondersteunen thuisbetrokkenheid, wat zijn hun kenmerken en impact, en wat is de rol van actoren?
3. Hoe kunnen Vlaamse praktijken worden herontworpen naar efficiëntere, context-gerichte interventies, met ondersteuning voor scholen en ouders?

Het onderzoek werd uitgevoerd volgens de principes van *Educational Design Research* (EDR) (McKenney & Reeves 2012), in drie fasen: 'analyse/exploratie', 'ontwerp/uitvoering' en 'evaluatie/reflectie'. Een beschrijving van het volledige onderzoek is te vinden in de rapporten van Jehoul e.a. (2023) en Mathysen e.a. (2025).

3. Fundamenten en succesfactoren voor een taalkrchtig partnerschap

In het eerste onderzoeksjaar ontwikkelden we, op basis van een literatuurstudie en van focusgesprekken, met stakeholders, een kader voor het versterken van taalkrchtige partnerschappen. Met dat kader, weergegeven als een klimmuur, kunnen scholen aan de slag om het partnerschap met ouders te versterken, met oog voor de taalontwikkeling van het kind.

De basis voor een taalkrchtig partnerschap is het ouder-school-beleid, dat bestaat uit een onderbouwde visie op het partnerschap en concrete acties die die visie ondersteunen. Drie fundamenten vormen een noodzakelijke voorwaarde voor een taalkrchtig partnerschap:

- *respectvol partnerschap* – ouders en leerkrachten worden gezien als gelijkwaardige partners en gewaardeerd voor hun expertise en rol;
- *duurzame inbedding* – ouderbetrokkenheid krijgt een structurele plaats in schoolbeleid en wordt niet als bijkomende taak beschouwd;
- *professionalisering van het schoolteam* – leerkrachten ontwikkelen vaardigheden om taalrijk te interageren met leerlingen, om deze interacties te modelleren naar ouders en om ouders te begeleiden en feedback te geven, vanuit een positieve grondhouding.

Naast deze fundamenten dragen acht succesfactoren bij aan het realiseren van taalkrchtige partnerschappen:

- maximaliseer thuisbetrokkenheid door een gevarieerd aanbod;
- werk op maat van ouders en van de school;
- maak steeds de brug naar de thuiscontext;
- versterk de taalontwikkeling van kinderen én hun ouders;
- (h)erken en verlaag de drempels;
- maak tijd voor een warm onthaal;
- versterk ouders met een onderling netwerk;
- werk samen met partners buiten de school voor extra ondersteuning.

4. Implementatie op school

Met behulp van de klimmuur versterkten we op twee basisscholen in Vlaanderen het taalkrchtige partnerschap met ouders, volgens de drie fasen van EDR (McKenney & Reeves 2012).

In de analyse- en exploratiefase brachten we de noden en verwachtingen van ouders, leerkrachten en het beleidsteam in kaart. Vervolgens ontwikkelden we in de ontwerp-

en uitvoeringsfase op elke school een aanpak op maat, om ouders te ondersteunen bij de taalrijke interactie met hun kind. Beide scholen kozen een aanpak, geïnspireerd op ‘Welkom in de Klas’ en ‘Thuis in Taal’ (van der Pluijm 2020). School A organiseerde een wekelijks bezoek van ouders in de klas van hun kind in het instapklasje. School B organiseerde drie activiteiten voor ouders: in de laatste kleuterklas, in het eerste leerjaar en in het vierde leerjaar. Tijdens deze activiteiten konden ouders een klasactiviteit volgen terwijl de leerkracht taalstimulerend in interactie ging met de leerling. Ouders konden deze aanpak meevolgen en werden geïnspireerd om dit thuis toe te passen.

In de evaluatie- en reflectiefase werden praktijken en ervaringen van ouders, leerkrachten en het schoolteam in kaart gebracht via monitoring van activiteiten en focusgesprekken.

5. Succesfactoren en uitdagingen

De analyse van de praktijkervaringen laat enkele belangrijke succesfactoren zien:

- activiteiten die zorgvuldig werden afgestemd op de context en noden van scholen en ouders bleken het meest effectief;
- informele rekrutering, zoals persoonlijke uitnodigingen en communicatie via WhatsApp, verhoogde de participatie, ook bij ouders die traditioneel moeilijk te bereiken zijn;
- het creëren van momenten waarop ouders elkaar ontmoetten en ervaringen konden uitwisselen, versterkte onderlinge steun en motivatie;
- herhaalde activiteiten voor dezelfde oudergroep verhoogden het bereik en de effectiviteit.

Tegelijkertijd kwamen uitdagingen naar voren:

- leerkrachten hadden tijd en ondersteuning nodig om taalrijke interacties naar ouders te modelleren;
- het structureel verankeren van ouderbetrokkenheid in het schoolbeleid bleek een proces dat meer tijd vraagt.

Beide scholen konden echter voortbouwen op bestaande, respectvolle ouderrelaties, wat de implementatie van nieuwe initiatieven vergemakkelijkte en leidde tot een hoge mate van ouderparticipatie.

6. Conclusie en implicaties

Het theoretisch kader biedt een waardevolle leidraad voor scholen om hun samenwerking met ouders te versterken. Hoewel fundamentele structurele inbedding en professionalisering op korte termijn moeilijk volledig te realiseren zijn, kunnen gerichte activiteiten volgens de acht succesfactoren al op korte termijn positieve effecten hebben.

Het project toont dat het versterken van taalkrachtige partnerschappen geen bijkomende last hoeft te zijn, maar kan aansluiten bij bestaande schoolpraktijken.

Voorbeelden en materialen zijn beschikbaar via www.schoolenouders.be, zodat scholen er direct mee aan de slag kunnen.

Referenties

- Boonk, L., H. Gijselaers, H. Ritzen & S. Brand-Gruwel (2018). *Parental involvement in education: A review of the literature*. Rotterdam: Erasmus University Press.
- He, Q. & R.A. Thompson (2022). "Parental engagement and language development: Evidence from early childhood". In: *Journal of Child Development*, 93 (2), p. 345-362.
- Jehoul, A., S. Beunen, N. Hamers, M. Schiepers, K. Van den Branden, R. Pulinx, R. Vanderlinde & W. Vantieghem (2023). 'Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders. Een onderzoek naar productieve interventies voor thuisbetrokkenheid'. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Jeynes, W.H. (2005). "Parental involvement and student achievement: A meta-analysis". In: *Harvard Family Research Project*, 76 (3), p. 1-23.
- Jeynes, W.H. (2012). *A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students*. New York: Springer.
- Kim, Y. (2022). "Home literacy environment and children's language outcomes: A longitudinal study". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 59, p. 112-125.
- Ma, X., J. Shen, H.Y. Krenn, S. Hu & J. Yuan (2016). "A meta-analysis of the relationship between parental involvement and students' academic achievement". In: *Educational Psychology Review*, 28, p. 627-653.
- Mathysen, J., A. Jehoul, I. Vandeveld, N. Hamers, M. Seghers, S. Beunen, K. Van den Branden, M. Schiepers, R. Vanderlinde, W. Vantieghem & R. Pulinx (2025). *Taalkrachtige partnerschappen tussen scholen en ouders. Deel II: (her)ontwerp taalkrachtige partnerschappen op school*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

McKenney, S. & T.C. Reeves (2012). *Conducting educational design research*. London: Routledge.

Pluijm, J. van der (2020). *Thuis in taal: Handreikingen voor ouderbetrokkenheid en taalontwikkeling*. Utrecht: Kenniscentrum Nederlands en Ouderbetrokkenheid.

Ronde 6

Femke Meesters (a) & Mirjam de Bruijne (b)

(a) Fontys Educatie, Tilburg

(b) Hogeschool Rotterdam

Contact: f.meesters@fontys.nl

m.de.bruijne@hr.nl

Schrijfopdrachten om het denken te stimuleren

1. Schrijvend leren

Leerlingen regelmatig laten schrijven is belangrijk, bij alle schoolvakken. In schrijfopdrachten kunnen zij oefenen met zowel het goed verwoorden van opgedane kennis als het gebruik van vaktaal en de meer zakelijk-formele schrijftaal.

Schrijven ondersteunt ook de kennisverwerving zelf. Als leerlingen over een lesonderwerp moeten schrijven, worden ze aangezet tot nadenken over dat onderwerp, over relevante inhoudelijke concepten binnen dat thema en over de verbanden ertussen. Om hun kennis goed ‘op papier te krijgen’ moeten ze nagaan wat ze precies weten, waarbij ze bestaande kennis over het thema ophalen uit hun geheugen en verbinden met nieuw geleerde zaken. Verder moeten zij bij het schrijven informatie selecteren en ordenen, samenhang expliciteren, en beoordelen of wat ze opgeschreven hebben klopt. Hierdoor krijgen zij enerzijds meer grip op een thema en de kennisstructuren daarbinnen, anderzijds ontdekken zij – en hun leraar – wat ze al wel en nog niet goed begrijpen of weten. Op zo’n moment kunnen ze terugkeren naar een leestekst of andere informatie over het thema, om hun kennis bewust aan te vullen.

Schrijfactiviteiten kunnen leerlingen dus helpen om actief bezig te zijn met kennisonderzoek en -bewerking, wat leidt tot dieper begrip en beter onthouden van vakinhoud. Daarom spreken we hier van ‘schrijvend leren’ (Holdinga 2024; van Dijk & van Gelderen 2025). ‘Schrijvendleertaken’ kunnen een goede vervanging zijn van bestaande

verwerkingsopdrachten uit de lesmethode, die soms onvoldoende bijdragen aan dieper begrip (Bakker & Meestringa 2005; Rijlaarsdam 2023).

In het Engels wordt voor schrijvend leren ook wel de term ‘*low-stakes writing*’ gebruikt (Bean 2011). Het ‘*low stakes*’ geeft aan dat er geen beoordeling hangt aan de schrijftaak. Dit haalt spanning van de activiteit, waardoor leerlingen zich kunnen focussen op de inhoud en hun gedachtevorming. Formele tekstcriteria staan bij zulke opdrachten niet centraal en een ‘correct’ schrijfproduct is niet het hoofddoel. Interessant is echter dat het regelmatig uitvoeren van zulke schrijfoopdrachten wel degelijk bijdraagt aan schrijfvaardigheidsontwikkeling – en zelfs aan beter tekstbegrip (Hochman & Wexler 2023).

2. Kleine, eenvoudige SL-opdrachten

Bij schrijvendleertaken hoeft het helemaal niet te gaan om het schrijven van langere, afgeronde teksten. Kleine, korte schrijfoopdrachten die helpen bij het doordenken van de vakinhoud zijn bijvoorbeeld:

- *exploratief schrijven*: leerlingen schrijven in een beperkt aantal minuten alles op wat zij weten over het onderwerp, welke associaties zij hebben bij het onderwerp, en/of welke vragen het onderwerp oproept (zo activeren zij onder meer hun voorkennis of leggen ze verbinding tussen nieuw geleerde woorden/concepten en bestaande kennis);
- *zinsbouw- en zinsuitbreidingsopdrachten*, zoals onderstaande twee opdrachttypen uit *The Writing Revolution* (Hochman & Wexler 2023):

Voorbeeld A – Aanvulzinnen met voegwoorden.

De docent geeft het begin van een zin rondom een behandeld vakconcept en de leerlingen maken de zin af.

- Voordat een plantenzaadje kan ontkiemen, _____
- Hoewel regen essentieel is voor planten en het land, _____
- Als een vaste stof smelt wordt het vloeistof, *omdat* _____
- Als een vaste stof smelt wordt het vloeistof, *maar* _____
- Als een vaste stof smelt wordt het vloeistof, *dus* _____

Voorbeeld B – Van basiszin naar uitgebreide zin o.b.v. vraagwoorden

OPDRACHT: Breid de korte zin uit met antwoorden op de vragen.

Korte zin: Zij won de Nobelprijs voor de vrede
Wie? [*de Pakistaanse Malala*]
Wanneer? [*in 2014*]
Waarom? [*omdat ze opkwam voor het recht van vrouwen en meisjes om naar school te gaan*]

Uitgebreide zin: In 2014 won de Pakistaanse Malala de Nobelprijs voor de vrede, omdat ze opkwam voor het recht van vrouwen en meisjes om naar school te gaan.

De opgeschreven zaken/zinnen kunnen leerlingen vervolgens aan elkaar voorlezen en samen bespreken (in kleinere groepjes of binnen de gehele klas). Dit zorgt niet alleen voor het gezamenlijk opbouwen van een rijker kennisnetwerk, maar biedt docenten ook de kans om nuances aan te brengen, misconcepties uit de weg te ruimen, feedback te geven op (vak)taalgebruik of anderszins in te gaan op de nu ‘publieke’ kennis. *The Writing Revolution*, een Amerikaanse methode die propageert dat schrijfonderrwijs altijd geïntegreerd moet worden in zaakvakken omdat die inhoud bieden om over te schrijven, noemt de volgende argumenten om aandacht te besteden aan schrijven op zinsniveau:

- het vormt een lagere cognitieve belasting dan het schrijven van hele teksten;
- leerlingen doen ervaring op met complexe(re) taalstructuren en typisch schrijftaalgebruik (ze gaan zulke zinnen en taalgebruik vervolgens ook beter herkennen in leesteksten, wat leidt tot verbeterd tekstbegrip);
- leerlingen verwerven op een impliciete, natuurlijke manier grammaticaal inzicht;
- zinsopdrachten zijn inzetbaar als werkvormen/*tools* bij de revisie van eigen schrijfwerk, om dit gevarieerder en interessanter te maken;
- al schrijvend werken leerlingen aan kennisopbouw (inclusief woordenschat);
- het is een simpele inhoudsverwerkingsvorm en een formatief toetsmiddel.

3. Grotere SL-opdrachten

Grotere schrijftaken bieden de mogelijkheid om dieper na te (laten) denken over de stof en relevante vakconcepten. De leerling/schrijver heeft aan het begin van de opdracht nog niet alle kennis in huis of is zich niet goed bewust van alle verbanden, maar dit inzicht ontwikkelt zich juist tijdens het schrijfproces (Baaijen 2022a). Enkele

voorbeelden van grotere schrijvendlerentaken (uit o.a. Bakker & Meestringa 2005; Bean 2011):

- *dialog* tussen twee personages die verschillende zienswijzen of stromingen rond een vakthema of bekend dilemma vertegenwoordigen;
- *advies*, bijvoorbeeld naar aanleiding van een vraag van een fictieve opdrachtgever, een ingezonden brief waarin een probleem wordt voorgelegd of een actuele beleidskwestie (hier wordt beschrijven en verklaren gecombineerd met overtuigend schrijven);
- *persbericht of tijdschriftartikel(tje)* over een belangrijke gebeurtenis of verschijnsel (beschrijvende en/of verklarende tekst);
- *brief of dagboekfragment*.

Je bent met je familie een weekend aan het kamperen. Samen met je nichtje van 11 lig je 's avonds op je rug in het gras om naar de sterrenhemel te kijken. Je benoemt de sterren, sterrenbeelden en planeten. Je nichtje is nieuwsgierig en vindt het heel interessant. Dan vraagt ze hoe het komt dat sterren licht geven en planeten niet.

Je probeert het uit te leggen, maar je komt er niet uit. Daarom beloof je haar om het voor haar op te zoeken. Vervolgens stuur je een e-mail aan je nichtje waarin je uitlegt hoe het zit.

Schrijf de e-mail en leg daarbij in een begrijpelijke redering uit waarom sterren licht geven en planeten niet. Gebruik in ieder geval de volgende termen en leg ze uit als je denkt dat je nichtje ze niet begrijpt:

- Samenstelling van sterren en planeten
- Zwaartekracht
- Druk
- Botsende moleculen
- Temperatuur
- Kernfusie.

Je nichtje weet wat zwaartekracht inhoudt en wat moleculen zijn. Het kan zijn dat je het lastig vindt om het goed uit te leggen. Kijk dan hoe ver je komt en geef in je e-mail aan wat je zelf niet goed snapt.

Maak gebruik van bladzijde 104 tot aan 'Geboorte en dood van sterren' op bladzijde 105 van je boek en ook van de tekstjes over temperatuur en samenstelling van sterren en planeten op de achterkant van dit blad.

Figuur 1 – Voorbeeld van een wat uitgebreidere schrijvendleertaak (uit: Bakker & Meestringa 2005).

Dit soort schrijftaken heeft vaak de volgende kenmerken:

- *er wordt geschreven voor leken*: leerlingen schrijven voor een (fictief) publiek van mensen die minder over het lesthema weten dan zichzelf (bijvoorbeeld: leerlingen uit een lager leerjaar, een vriend of familielid), waardoor zij gedwongen worden om de stof in begrijpelijke taal uit te leggen en erboven te gaan staan;

- *het draait om een grotere, actuele of wezenlijke 'kwestie':* een lastig probleem, een dilemma, een zaak waaraan meerdere kanten zitten, waardoor een leerling zich goed moet verdiepen in (één aspect/kant van) een thema, en genuanceerd moet kijken.

4. Didactische aanpak

Schrijvend leren heeft al geruime tijd de interesse van onderwijswetenschappers. De afgelopen jaren zijn ook in Nederland verschillende proefschriften verschenen die ingaan op schrijven binnen zogeheten 'zaakvakken' (Alkema 2022; Holdinga 2023; van Dijk 2024; van Driel 2024). In dat onderzoek is vaak ook aandacht voor de instructie en begeleiding van schrijftaken die expliciet gericht zijn op het bevorderen van diepgaand leren en kennisverwerving.

Hieronder presenteren we een aantal relevante aandachtspunten dan wel handvatten voor het uitwerken van een goede schrijvendlerentaak. Deze zijn gebaseerd op de bronnen die in deze tekst worden genoemd, en op eigen ervaringen.

1. *Ontwerp/Kies een schrijftaak en teksttype die passen bij de leerdoelen en de denkactiviteit die je leerlingen wilt laten uitvoeren.*

Dat betekent dat helder moet zijn welke begrippen je aan de orde wilt laten komen en welke relatie die begrippen tot elkaar hebben. Ga na welk type schrijftaak/tekst het overdenken en leggen van die relaties stimuleert (zie ook punt 3).

2. *Bedenk/Creëer een aansprekende en betekenisvolle context voor de taakuitvoering.*

Zorg voor een beknopte maar duidelijke situatieschets, waaruit duidelijk wordt wat voor tekst de leerling moet gaan schrijven, voor wie en met welk doel (zie de opdracht over sterren en planeten uit NVOX; Figuur 1).

3. *Sta stil bij de kenmerken van de tekstsoort – oftewel het genre – waaronder bij het typerend taalgebruik dat daarin voorkomt.*

Vakgebieden – en dus schoolvakken – verschillen in hun gebruik van tekstsoorten en dus in de denkrelaties die leerlingen (mondeling en) schriftelijk moeten leren uitdrukken.

4. *Bouw taalsteun in.*

Taalsteun kan verschillende vormen aannemen: hulp bij het verwerken van inhoud en het leggen van verbanden (zoals het invullen van een sleutelschema of het maken van een conceptmap), ondersteuning vooraf bij taalgebruik en formulering (bijvoorbeeld via voorbeeldzinnen, een overzicht van verbindingswoorden of zinsbouwopdrachten voor start- en kernzinnen), en taalsteun tijdens het schrijf- en tekstconstructieproces (zoals een stappenplan of een tekststructuurformat). Voorzie in elk geval in een voorbeeld van de te schrijven tekstsoort over een aanverwant

thema ('modeltekst') en laat deze analyseren, of sta samen met leerlingen stil bij wat opvallende tekstenmerken zijn, hoe de tekst is opgebouwd, welke denkrelaties de tekst in zich heeft en hoe die verwoord zijn. Ook andere 'strategie-instructie' bij het schrijfproces is mogelijk.

5. *Laat schrijven in meerdere rondes (minimaal twee), met tussentijdse (peer)feedback.*
Zowel het lezen van het werk van een ander als het verbeteren van eigen schrijfwerk lokken extra denkactiviteit uit.

6. *Focus in de instructie voor zowel de schrijfo opdracht zelf als die voor de peerfeedback op de opdrachthoud en het schrijfdoel.*

Als leerlingen de tekst van een *peer* becommentariëren, moeten ze bijvoorbeeld niet letten op spelling, maar op inhoudelijke aspecten zoals de juistheid van de uitleg van de vakinhoud of het thema en de begrijpelijkheid van de tekst voor de beoogde lezer (onder andere door uitleg van vaktermen in meer alledaagse bewoordingen en het gebruik van de goede signaalwoorden)

5. Schrijvend leren en leren schrijven

Bij schrijvend leren staat, zoals gezegd, de begripsontwikkeling centraal, niet de tekstkwaliteit. Schrijvend leren wordt in die zin vaak tegenover 'leren schrijven' geplaatst, waarbij de focus op vormaspecten ligt in plaats van op actieve verwerking van inhoud. Maar hoe terecht is die tegenstelling?

Aandacht voor tekstkwaliteit en begripsontwikkeling gaan inderdaad niet altijd goed samen. Zo wordt bij schrijfvaardigheidstraining veel aandacht besteed aan een goede tekststructuur en het maken van een schrijfplan, voorafgaand aan het schrijven. Dit sluit niet aan bij het idee dat juist het ongeplande, spontane schrijven, waarbij al schrijvende ideeën ontstaan, belangrijk is voor kennisopbouw (Baaijen 2022b). Aan de andere kant draagt het nadenken over de opbouw van een tekst bij aan het denken over de inhoud, doordat je informatie gaat beschouwen en organiseren, en zagen we dat het oefenen met complexe zinnen ook het lezen van zulke zinnen ten goede komt (TWR). Daarnaast is het natuurlijk zo dat inhoud die niet goed kan worden verwoord, mogelijk ook niet goed bevat wordt. De scheidslijn tussen 'schrijven om te leren' en 'leren schrijven' lijkt dus minder helder dan vaak gedacht. De didactische inbedding van schrijfo opdrachten, met revisierondes, *peerfeedback*bespreking en klassikale tekstbeschouwing, kan ervoor zorgen dat de schrijfvaardigheid en het vakbegrip van leerlingen zich geïntegreerd ontwikkelen.

Referenties

- Alkema, M. (2022). *Think Twice. Literature Lessons that Matter*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Proefschrift].
- Baaijen, V. (2022a). ‘Het dual process model. Deel 1: Schrijven om te begrijpen en begrepen te worden’. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands, Levende Talen (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/03/het-dual-writing-process-model-deel-1-schrijven-om-te-begrijpen-en-begrepen-te-worden/>.
- Baaijen, V. (2022b). ‘Het dual-process model. Deel 3: Welke schrijfprocessen doen ertoe?’. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/2022/03/het-dual-writing-process-model-deel-3-welke-schrijfprocessen-doen-ertoe/>.
- Bakker, C. & T. Meestringa (2005a). “Schrijftaken die het denken bevorderen (1). Over denken en verwerkingsopdrachten uit het leerboek”. In: *NVOX*, 30 (1), p. 10-12.
- Bakker, C. & T. Meestringa (2005b). “Schrijftaken die het denken bevorderen (3). Acht schrijftaken beschreven”. In: *NVOX*, 31 (3), p. 120-122.
- Bean, J. (2011). *Engaging Ideas: The Professor’s Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- 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.
- Dijk, A. van (2024). *Effects of Instruction in Writing-to-learn in Different Disciplines and Types of Education*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Proefschrift].
- Dijk, A. van & A. van Gelderen (2025). “Schrijvend leren in het vmbo: experimenteel onderzoek naar effecten van een serie wiskundelessen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 26 (1), p. 14-29.
- Driel, J. van (2024). *Reading, reasoning, and writing about historical significance. The effects of reading and writing instruction*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Proefschrift].
- Hochman, J. & N. Wexler (2023). *The Writing Revolution 2.0. A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Holdinga, L. (2023). *Disciplinary writing. Four empirical studies on historical and philosophical literacy*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Proefschrift].

Holdinga, L. (2024). 'Schrijvend leren en leren schrijven in de vakles'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/2024/10/schrijvend-leren-en-leren-schrijven-in-de-vakles/>.

Rijlaarsdam, G. (2023). 'Begrijpen en begrepen worden: De essentie van het leerplan taal'. *Levende Talen Nederlands*. [Lustrumcollege].

Ronde 7

Steven Delarue

Onderwijscentrum Gent

Contact: steven.delarue@stad.gent

Meertaligheid op school en in de klas: hoe pak je dat aan? Aan de slag met de Videoroute Meertaligheid en de vernieuwde website [meertaligheid.be](http://www.meertaligheid.be)

1. Inleiding

Steeds meer scholen willen hun taalbeleid en klasaankpak afstemmen op de talige diversiteit van vandaag. Maar hoe doe je dat concreet? Hoe geef je de thuistalen van je leerlingen een positieve en zichtbare plek in de klas? Daar hebben leraren vaak nog vragen bij, zelfs al zijn ze overtuigd van het belang van een positieve blik op de meertalige context waarin veel leerlingen opgroeien.

Om in te spelen op die handelingsverlegenheid of onzekerheid rond het gebruik van thuistalen in de klas, werkte Onderwijscentrum Gent de afgelopen jaren (mee) aan verschillende *tools* die leraren en scholen handvatten en inspiratie kunnen bieden: de Videoroute Meertaligheid en de website www.meertaligheid.be.

2. De Videoroute Meertaligheid

Veel leraren vragen zich af: hoe gaan andere scholen eigenlijk aan de slag met meertaligheid? Wat werkt er echt, en wat kan ik meenemen naar mijn eigen klas? Met die vragen in het achterhoofd ontwikkelden Onderwijscentrum Gent en Drongo samen de Videoroute Meertaligheid, met ondersteuning van het Erasmus+-programma. De basis voor het materiaal ligt in het project '*BeNeMinds*', waarvoor het Onderwijscentrum en

Drongo samenwerkten met tien Nederlandse en tien Gentse scholen uit het primair onderwijs/basisonderwijs. Tijdens school- en werkbezoeken ontdekten de leraren dat aandacht geven aan meertaligheid geen grote omwenteling hoeft te zijn. Kleine, haalbare acties in de klas kunnen al een groot verschil maken, zeker wanneer het hele team daar samen over in gesprek gaat en mee bouwt aan een gedeelde visie.

Om scholen en leraren daarbij te inspireren, omvat de Videoroute Meertaligheid zes video's, rond onderstaande thema's:

- thuistalen als rijke bron (intro);
- 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.

Bij elk van de video's (behalve de introvideo) is ook een ondersteunende gespreksleidendraad ontwikkeld, die toelaat om het gesprek binnen het lerarenteam over de inhoud van de video te faciliteren, en het makkelijker te maken om verbanden te leggen met de eigen school- en klascontext. Zo worden leraren aangemoedigd om de stap te zetten naar concrete acties in de eigen klas en school. De video's kunnen los van elkaar bekeken worden of in een volgorde naar keuze. Er is geen vaste route. Daarnaast is er bij de videoroute ook een handleiding ontwikkeld, vol tips en tricks voor begeleiders die het schoolteam mee op sleeptouw nemen. Het materiaal is hoofdzakelijk ontwikkeld voor scholen binnen het primair onderwijs of basisonderwijs, maar kan zeker ook ruimer ingezet worden.

De komende jaren wordt de Videoroute verder uitgebreid met video's rond o.a. meertaligheid in alle schoolvakken en digitale *tools* in de klas, dankzij een vervolgproject met middelen vanuit het Erasmus+-programma. Ook in dat project, waarin Drongo en Onderwijscentrum Gent samenwerken met Stichting Op Kop, gaan Nederlandse en Vlaamse basisscholen opnieuw bij elkaar op bezoek. We bekijken daarnaast in welke mate de Videoroute ook geschikt kan worden gemaakt voor gebruik door scholen in het secundair of het voortgezet onderwijs.

De Videoroute Meertaligheid is gratis te bekijken via www.stad.gent/videoroutemeertaligheid en www.drongo.nl/artikelen/videoroute_meertaligheid.

3. De website meertaligheid.be

Sinds 2011 is www.meertaligheid.be hét vertrekpunt voor iedereen die in het onderwijs aan de slag wil met de verschillende talen van meertalige kinderen en jongeren. Net na de zomer van 2025 werd een volledig vernieuwde versie van de website gelanceerd. Het Steunpunt Diversiteit en Leren (Universiteit Gent) ontwikkelde de oorspronkelijke site, maar sinds 2017 liggen het beheer en de inhoudelijke invulling bij Onderwijscentrum Gent. Dat gebeurt in nauwe samenwerking met een hele reeks toonaangevende partners op het gebied van meertaligheid en onderwijs in Vlaanderen: het eerder genoemde Steunpunt Diversiteit en Leren, het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven), het Agentschap Integratie en Inburgering, Atlas (Antwerpen) en Foyer (Brussel).

De website biedt bezoekers een combinatie van wetenschappelijk onderbouwde informatie rond meertaligheid in het onderwijs en een uitgebreide materialenbank met praktische tips en materialen. Inhoudelijk wordt er ingezoomd op vier domeinen:

- *Op school*: hoe ontwikkel je een taalbeleid op schoolniveau, met oog voor meertaligheid? Dit onderdeel zoomt in op het belang van een visie rond meertaligheid op school en geeft tips om een sterk taalbeleid te implementeren.
- *In de klas*: hoe kun je in de klas aan de slag rond meertaligheid? Dat ontdek je in dit onderdeel, dat inzicht geeft in hoe je talen kunt waarderen en stimuleren, en hoe je ze functioneel kunt inzetten in het leerproces.
- *Met ouders*: hoe kun je meertalige ouders ondersteunen en een sterk partnerschap met hen opbouwen? Dit onderdeel bespreekt hoe je met meertalige ouders in gesprek gaat, maar helpt je ook om hen te ondersteunen bij het meertalig opvoeden van hun kinderen.
- *Met partners*: maak je je zorgen over het taalleerproces van een kind? Denk je aan professionele hulp? Of zoek je partners om meertalige boeken binnen te brengen in de klas? In dit onderdeel kom je te weten welke partners er allemaal zijn om jou te helpen bij vragen of ideeën rond meertaligheid – van logopedisten tot brugfiguren, van jeugdwerk tot bibliotheken.

Bij elk van de vier onderdelen krijg je niet alleen laagdrempelig geschreven en wetenschappelijk onderbouwde informatie, maar lees je ook getuigenissen van andere onderwijsprofessionals en krijg je het antwoord op een aantal veelgestelde vragen. Zo vind je snel de informatie die jij nodig hebt, met verwijzingen naar concrete *tools* uit de materialendatabank.

4. Tot slot

Zowel de Videoroute Meertaligheid als meertaligheid.be kunnen je, als leraar, directeur of begeleider, goed ondersteunen bij het opzetten van een krachtig taalbeleid op school, met aandacht voor meertaligheid. De kaders en inzichten van meertaligheid.be helpen je om beslagen ten ijs te komen en goed geïnformeerd het gesprek aan te gaan binnen het schoolteam, terwijl de video's uit de Videoroute tips en inspiratie bieden om eigen acties op te zetten op school en in de klas – die je concreet kunt maken met materialen uit de materialenbank van meertaligheid.be.

Ronde 8

Heleen Rijckaert

Nederlandse Taalunie

Contact: hrijckaert@taalunie.org

Taalcompetent aan de start. Visie op de taalontwikkeling van jonge kinderen in Nederland en Vlaanderen

1. Inleiding

Taal opent werelden. Voor jonge kinderen is taal niet alleen een middel om zich verstaanbaar te maken, maar ook een sleutel tot leren, spelen, relaties opbouwen en zichzelf ontwikkelen. Wanneer kinderen hun eerste stappen zetten in de kinderopvang of op school, is hun talige rugzak heel verschillend gevuld. Sommigen groeien op in een taalrijk milieu, anderen hebben minder kansen gehad om woorden, verhalen en gesprekken te ervaren.

De Taalunie wil met de visie *Taalcompetent aan de start* (Rijckaert & Wulftange 2025) benadrukken hoe belangrijk het is dat jonge kinderen van meet af aan ondersteund worden in hun taalontwikkeling. Op basis van recent onderzoek, gesprekken met Vlaamse en Nederlandse experts en plaatsbezoeken bij kinderopvang en scholen, worden in dit document de belangrijkste inzichten en aanbevelingen gedeeld.

Met deze bijdrage willen we tonen hoe opvang, school en beleid samen kunnen bouwen aan sterke fundamenten voor taalcompetentie. Het uitgangspunt is eenvoudig, maar ambitieus: elk kind verdient de kans om taalcompetent op te groeien.

2. Wat betekent ‘taalcompetent zijn’?

Wie taalcompetent is, kan taal doelgericht inzetten in uiteenlopende situaties: thuis, op school, in spel, in contact met leeftijdsgenoten en volwassenen. Die competentie omvat een samenspel van:

- *talige kennis*, vervlochten met kennis van de wereld
Concepten en taal horen samen: kinderen leren wat ‘een boerderij’ is door woorden, beelden en ervaringen te combineren.
- *talige vaardigheden*
Spreken, luisteren, lezen en schrijven versterken elkaar voortdurend en komen vooral via interactie tot ontwikkeling. Mondelinge taalvaardigheid legt de basis voor latere geletterdheid. Interactief voorlezen, rijmen, klankspelletjes en verhalen vertellen zijn krachtige manieren om vaardigheden te ontwikkelen.
- een *positieve talige attitude* hebben
Dat betekent: plezier aan taal beleven, nieuwsgierigheid en durf om te spreken. Professionals stimuleren dit door motiverende activiteiten en een warme, veilige leeromgeving te creëren.

De ontwikkeling van taalcompetentie gaat verder dan enkel communiceren. Ze maakt het mogelijk om:

- een eigen identiteit te ontwikkelen en gevoelens of gedachten te uiten;
- relaties met anderen aan te gaan en te onderhouden, via gesprek en samenwerking;
- informatie te verwerven, verwerken en door te geven, bijvoorbeeld via verhalen of spel;
- cultureel bewustzijn op te bouwen door boeken, liedjes en verhalen die herkenning en vernieuwing brengen.

Door deze vier dimensies samen te laten terugkomen in opvang en onderwijs, wordt taalontwikkeling meer dan een schoolse vaardigheid: ze wordt een fundament voor leren en leven.

3. Maatschappelijke context

3.1 Diversiteit

De Nederlandse en Vlaamse samenleving wordt steeds diverser, en zo ook de thuis-situatie van kinderen (op vlak van taal, sociaaleconomische status, gezinssamenstelling, enz.). Niet elk kind krijgt daardoor een even rijk taalaanbod mee. Kwalitatieve kinderopvang en onderwijs zijn daarom essentieel voor kansengelijkheid: ze kunnen de talige kloof tussen kinderen dichten.

3.2 Digitalisering

Kinderen groeien op in een digitale wereld. Voor de allerkleinsten (0-2 jaar) heeft schermgebruik vooral risico's: het kan de hersenontwikkeling schaden en leidt vaak tot minder interactie. Voor peuters en kleuters kunnen digitale middelen verrijkend zijn, op voorwaarde dat ze bewust ingezet worden. Digitale prentenboeken, luisterverhalen en educatieve spelletjes kunnen kansen bieden, vooral wanneer thuis minder taalaanbod aanwezig is.

3.3 De rol van opvang en onderwijs

Kwalitatieve kinderopvang en onderwijs fungeren als hefboom voor gelijke kansen. Maximale aanwezigheid van kinderen, zeker van maatschappelijk kwetsbare groepen, is cruciaal. Door opvang en school als taalrijke omgevingen in te richten, kan de kloof tussen kinderen verkleind worden.

4. Randvoorwaarden voor de ontwikkeling van taalcompetentie

4.1 Taalcompetente professionals

Leerkrachten en pedagogisch medewerkers hebben nood aan een goede opleiding, startbegeleiding en nascholing om taaldidactiek effectief in de praktijk te brengen. Zo kunnen ze taal benaderen met een focus op leren, zorgen en welzijn, en kansen voor taalstimulering zien in diverse momenten. Het creëren van een rijke taalomgeving vergt bovendien didactische kennis en inzicht in de taalontwikkeling van jonge kinderen.

4.2 Taalrijke omgeving

Slim ingerichte ruimtes kunnen uitnodigen tot talige ontwikkeling. Denk aan:

- hoeken waar kinderen spelenderwijs taal oefenen, zoals een winkel of postkantoor;
- zichtbare woordenschat in de ruimte, met labels en symbolen;
- toegang tot een divers en rijk boekenaanbod;
- dagelijkse routines die benut worden voor taal, zoals een fruit- of toiletmoment.

Ook digitale leermiddelen kunnen hun plaats krijgen, zolang ze ondersteunend blijven en interactie centraal staat.

4.3 Een sterk netwerk

Kinderen leren niet alleen op school of in de opvang. Ouders, familieleden, bibliotheken, sportclubs en culturele instellingen zijn ook essentieel in de ontwikkeling van

taalcompetentie. Een sterk netwerk betekent:

- tweerichtingsverkeer tussen ouders en professionals, gebaseerd op vertrouwen en samenwerking, waarbij ook de ervaringen en ideeën van ouders erkend worden;
- goede afstemming bij overgangsmomenten (o.a. thuis –opvang –school).

5. Vier perspectieven op taal

Om een aanbod vorm te geven in opvang of onderwijs dat zich richt op de ontwikkeling van taalcompetentie, kan uitgegaan worden van de volgende vier perspectieven die samen richting geven aan de taalontwikkeling van jonge kinderen. Deze vier perspectieven vormen een handig denkkader dat teams kunnen gebruiken om hun aanbod vorm te geven.

1. *Taal en identiteit*

Taal helpt kinderen zichzelf te ontdekken en uit te drukken. Boeken en verhalen fungeren daarbij als spiegels en vensters.

2. *Taal en communicatie*

Interactie staat centraal. Kinderen leren hun taal af te stemmen op de situatie en de gesprekspartner.

3. *Taal en informatie*

Kinderen verwerven en verwerken kennis via verhalen, prenten, liedjes en spel. Ze leren ook om zelf informatie door te geven.

4. *Taal en cultuur*

Via boeken, muziek en theater ontwikkelen kinderen cultureel bewustzijn en creatieve expressie.

Door ervoor te zorgen dat activiteiten telkens vertrekken vanuit een of meerdere perspectieven, wordt ingezet op de ontwikkeling van taalcompetentie. Deze perspectieven zijn overigens sterk met elkaar verweven: een kringgesprek rond een boek, bijvoorbeeld, kan identiteit, communicatie, informatie en cultuur tegelijk aanspreken.

6. Implicaties voor beleid en praktijk

De ambitie om elk kind taalcompetent te laten opgroeien, vraagt om een gezamenlijke inspanning. Daarbij zijn volgende vijf aandachtspunten essentieel:

1. een samenhangend aanbod in opvang en onderwijs, waarin kennis, vaardigheden en attitudes geïntegreerd worden;
2. professionalisering van teams, met blijvende aandacht voor taalstimulerende didactiek;

3. een gedragen taalbeleid per school of opvanglocatie, met een duidelijke visie en heldere doelen en acties;
4. een taalrijke omgeving die kinderen dagelijks uitdaagt om taal te gebruiken en plezier te beleven;
5. een sterk netwerk waarin ouders en externe partners actief bijdragen.

Een sterke start in taal is een sterke start in het leven. Door samen te investeren in taalcompetente professionals, taalrijke omgevingen en hechte netwerken rond kinderen, creëren we kansen die levenslang doorwerken. Ieder kind verdient het om taalcompetent aan de start te verschijnen.

Referenties

- Adriaenssens, P. & N. Slangen (2023). *Het DNA van kinderarmoede*. Leuven: Davidsfonds/Infodok.
- Bodvin, K., A. Cornelis, E. Mertens, S. Thys, J. Spilt, B. Vanblaere, P. Verachtert & H. Taelman (2024). 'Een empirisch onderzoek naar de toepassing van effectieve praktijken voor taal, wiskunde en EF in het Vlaamse kleuteronderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=24883>.
- Dierickx, E. & A. Koelman (2021). *Kleuterleerkracht*. Gent: Academia Press.
- Rijckaert, H. & L. Wulftange (2025). *Taalcompetent aan de start. Visie op de ontwikkeling van taalcompetentie bij jonge kinderen (0-6 jaar)*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Rowe, M. & C. Snow (2020). "Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual". In: *Journal of Child Language*, 47 (5), p. 5-21.
- Schiepers, M. e.a. (2024). *Boordevol taal. Didactiek Nederlands voor het kleuteronderwijs*. Gent: Owl Press.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent. Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- VLOR (2023). 'De toekomst van het onderwijs aan jonge kinderen'. Brussel: Politeia.

2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

Gieske Laros (de Nieuwste Pabo, Sittard)

Hilde Van den Bossche (Odisee)

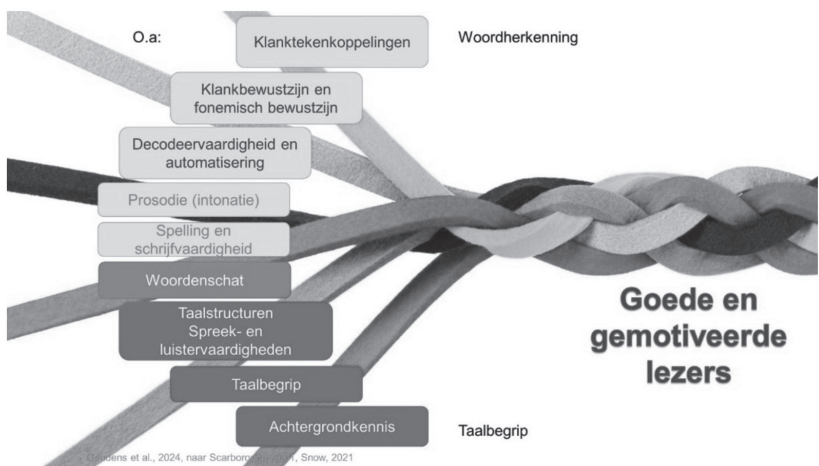
Astrid Geudens
Thomas More
Contact: astrid.geudens@gmail.com

Effectieve principes voor de leesstart

1. Inleiding

Een goede leesstart is bepalend voor de hele schoolloopbaan. Lezen opent de wereld, maakt leren in alle vakken mogelijk en vormt de basis voor eerlijke kansen. Maar leren lezen gaat niet vanzelf. In tegenstelling tot lopen of praten is lezen geen natuurlijk proces. Het vraagt om doelgerichte instructie, veel oefening en een doordachte aanpak (Van den Broeck & Geudens 2016; Geudens e.a. 2022).

Daarbij gaat het om meer dan techniek alleen. Fonemisch bewustzijn, klanktekenkoppelingen en het decoderen van woorden zijn essentieel (Geudens e.a. 2022). Maar ook van belang is dat leerlingen vanaf dag één ervaren dat lezen hen toegang geeft tot kennis van de wereld om hen heen, tot nieuwe inhoud en verhalen, ervaringen en betekenissen. In deze bijdrage wordt leesinstructie ingebed in een kennisrijk curriculum (Surma e.a. 2025). Daarin staat niet alleen de automatisering van technische leesvaardigheid centraal, maar wordt die leesvaardigheid steeds toegepast binnen thematische contexten die rijk zijn aan taal, woordenschat en kennis (Geudens & Schraeyen 2023b).



Figuur 1 – Kennis en vaardigheden in samenhang om tot goede en gemotiveerde lezers te komen (Geudens & Schraeyen 2023b).

2. Lezen is geen natuurlijk proces

Waar praten of lopen spontaan ontwikkelen, moet lezen expliciet worden aangeleerd. Het brein moet zich herorganiseren om klanken in woorden te herkennen en letters te onderscheiden (Bonte & Brem 2024). Wachten tot kinderen er klaar voor zijn, leidt tot achterstand. Een vroeg en betekenisvol aanbod maakt verschil.

3. Stap voor stap leren en alzijdig verkennen

Letters en klanken leren gebeurt stap voor stap. Bij het alzijdig verkennen staat de klank centraal: luisteren, uitspreken en voelen hoe je de klank uitspreekt, kijken, schrijven en ordenen (Geudens e.a. 2017). Daarna volgt het alzijdig oefenen: de nieuwe klanktekenkoppeling wordt meteen geoefend en blijvend herhaald in woorden, zinnen en teksten, zodat de kennis verankerd raakt. Ook spelling en schrijven spelen hierin een sleutelrol. Door klanken bewust om te zetten in letters, moeten kinderen woorden heel grondig verwerken. Dat versterkt woordspecifieke kennis: alles wat we weten over de uitspraak, betekenis en schrijfwijze van een woord (Van den Broeck & Geudens 2016; Perfetti 2017).

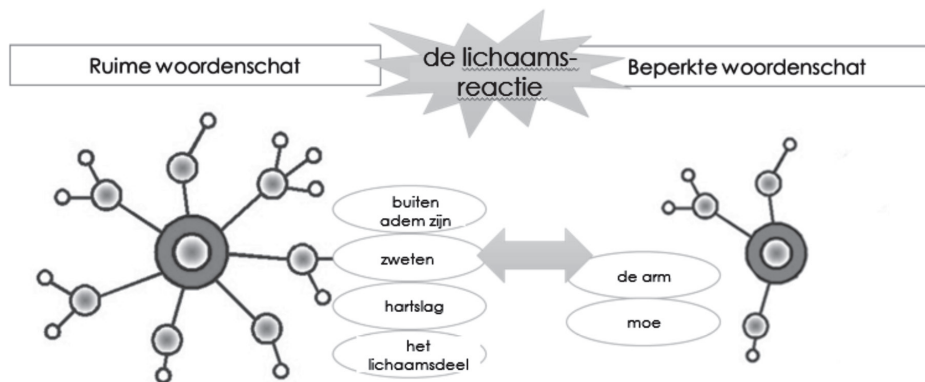
4. Automatisering en woordspecifieke kennis

Voor vloeiend lezen is automatisering cruciaal. Wie bij elk woord moet nadenken over letters en klanken, heeft te weinig ruimte over voor begrip. Oefenen is dus noodzakelijk: met losse woorden, met woordrijtjes én met teksten.

Herhaald hardop lezen, het inoefenen van patronen en het combineren van lezen met spellen en schrijven versterken de kwaliteit van de koppelingen. Belangrijk is dat oefenen niet losstaat, maar meteen wordt toegepast. Als kinderen eerst moeilijke woorden inoefenen en die daarna in een tekst tegenkomen, merken ze dat het oefenen zin heeft. Dat motiveert en versterkt het lezen.

5. Woordenschat als DNA van taal

Wat nog ondersteunt, is kennis van woorden. Woorden zijn de bouwstenen van taal. Een kind dat veel woorden kent, begrijpt teksten beter, bouwt sneller nieuwe kennis op en leest vlotter. Het belang van woordenschat voor leesbegrip wordt vaak onderstreept, maar wat veel minder aandacht krijgt, is dat ook technisch lezen ervan profiteert. Wie een woord al kent en de klankvorm heeft opgeslagen, koppelt de schrijfwijze sneller en leest het makkelijker (Castles & Nation 2022).



Figuur 2 – Het opbouwen van woordnetwerken (Geudens & Schraeyen, 2023b).

Woordenschatonderwijs moet daarom meer zijn dan losse lijstjes. Het gaat om woorden leren in een netwerk: betekenissen verfijnen, verbanden leggen en nieuwe woorden ophangen aan bestaande kennis (Geudens & Schraeyen 2023b). Hoe sterker dat netwerk, hoe makkelijker nieuwe woorden en teksten te begrijpen zijn. Een voorbeeld: wie al kennis heeft over bewegen en woorden kent als ‘zweeten’, ‘hartslag’ en ‘buiten adem zijn’, begrijpt sneller een tekst over het lichaam en kan een nieuw begrip als ‘lichaamsfunctie’ beter plaatsen. Dit vraagt om onderwijs waarin kennis en taal samen opbouwen: woorden leren door erover te praten, te lezen en ze te gebruiken in verschillende vakken.

6. Werken met ankers, brede thema's

Een krachtige manier om woordenschat en kennis te versterken, is werken met ankers: brede thema's die meerdere weken centraal staan (Geudens & Schraeyen 2023b). Een prikkelende vraag, zoals “Waarom zou je bewegen?”, loopt als rode draad door verhalen, teksten, gesprekken en activiteiten. Kinderen lezen en praten erover, schrijven en onderzoeken. Er ontstaan weer nieuwe vragen en antwoorden, niet alleen in de taallessen maar ook tijdens Muzische vorming, Wereldoriëntatie enz. Zo bouwen kinderen systematisch kennis en woordenschat op en ontstaan rijke netwerken. Nieuwe woorden zijn steeds ingebed in betekenisvolle verbanden. Voor alle duidelijkheid: niet alle lessen hoeven thematisch; er blijven aparte instructiemomenten nodig voor automatisering. Maar thematische ankers zorgen voor betekenisvolle toepassing en vergroten de betrokkenheid.

7. Brede basisondersteuning en differentiatie

Niet alle kinderen starten met dezelfde bagage. Sommigen hebben een beperkte woordenschat in de schooltaal, anderen worstelen met fonemisch bewustzijn of automa-

tisering. Een effectieve leesstart vraagt daarom om een preventieve, krachtige, brede basisondersteuning: sterke routines en duidelijke instructie voor iedereen, gecombineerd met gerichte intensivering, waar nodig (Geudens e.a. 2022). Belangrijk is dat dit gebeurt binnen één leergemeenschap. *Preteaching*, verlengde instructie of specifieke interventies zijn middelen, maar de basisdoelen en verwachtingen gelden voor de hele groep. Zo voorkom je dat leerlingen in aparte trajecten verdwijnen en behoud je verbinding (De Smet e.a. 2024).

8. Van techniek naar begrip en motivatie

Automatisering is cruciaal, maar tijdens de presentatie op de HSN-conferentie zal duidelijk worden dat lezen vanaf dag één ook om begrip draait. Kinderen leren niet pas teksten begrijpen nadat ze technisch vlot lezen; leesbegrip groeit van bij de eerste leeservaringen. Leerkrachten spelen ook hierin een hoofdrol. Op basis van een leesvraag hardop nadenken tijdens het lezen, jezelf vragen stellen en verbanden leggen met voorkennis laten zien hoe je een stukje tekst opnieuw leest of naar aanwijzingen in titel en afbeeldingen kijkt. Dankzij deze houding help je kinderen al op jonge leeftijd om teksten beter begrijpen (Aarnoutse 2020).

Hoewel je niet tot motivatie kunt komen zonder leesvaardigheid, kun je motivatie ook doorheen je instructie stimuleren (Geudens 2022). Zo ervaren leerlingen ook intrinsieke motivatie wanneer lezen hen iets oplevert: een antwoord, een verhaal dat raakt of nieuwe kennis. Oefenen mag best inspannend zijn. Wanneer ze zien dat oefenen loont en het lezen voortdurend wordt toegepast in kennisrijke thema's, begrijpen kinderen ook waarom ze oefenen en ervaren ze dat het hen vooruit helpt.

9. Conclusie

Een sterke leesstart is de sleutel tot schoolsucces en eerlijke kansen. In de presentatie op de HSN-conferentie zoomen we in op enkele effectieve principes en misverstanden hierover:

- lezen stap voor stap en expliciet aanleren;
- letters alzijdig verkennen en oefenen;
- automatisering en woordspecifieke kennis versterken door veel te oefenen met toepassen in kennisrijke contexten, zogenaamde thematische ankers;
- woordenschat ontwikkelen via netwerken;
- preventief inzetten op brede basisondersteuning, met intensivering waar nodig;
- aandacht voor begrip en betrokkenheid vanaf de start.

Een kennisrijk curriculum waarin techniek, taal en inhoud elkaar versterken, vormt de rode draad. Daarin leren kinderen niet alleen letters en woorden ontcijferen, maar ook dat lezen deuren opent: naar kennis, verbeelding en de wereld om hen heen. Zo leggen we samen de basis voor levenslang lezen en leren.

Referenties

- Aarnoutse, C. (2020). "Hoe geef je goed onderwijs in begrijpend lezen". In: *Basis-schoolmanagement*, 2, p. 4-8.
- Bonte, M. & S. Brem (2024). "Unraveling individual differences in learning potential: A dynamic framework for the case of reading development". In: *Developmental Cognitive Neuroscience*. Online raadpleegbaar op: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/38447471/>.
- Bosker, R., F. Durgut, H. Edzes, M. Jol, C. van Tuijl & A.L. van der Vegt (2021). 'Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen'. Den Haag: Nationaal Regie-orgaan Onderwijsonderzoek.
- Broeck, W. Van den & A. Geudens (2016). 'De rol van alfabetische en woord-specifieke kennis in didactiek en interventie van technisch lezen'. In: W. Van den Broeck (red.). *Handboek dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie*. Leuven: Acco, p. 127-152.
- Castles, A. & K. Nation (2022). 'Learning to read words'. In: M. Snowling, C. Hulme & K. Nation (eds.). *The science of reading: a handbook*. New York: John Wiley & Sons, p. 148-164.
- Geudens, A. & K. Schraeyen (2023a). "Maak je meer bewust. Fonemisch bewustzijn". In: *HJK Tijdschrift voor het jonge kind*, 2, p. 26-30.
- Geudens, A. & K. Schraeyen (2023b). "Woorden als DNA van taal". In: *HJK Special*, 3, p. 30-33.
- Geudens, A., K. Schraeyen, K. Bellens, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons & T.F.H. Smits (2022). 'Les in lezen. Umbrella review van effectief lees-onderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Geudens, A., D. Stolwijk, E. Van Kerckhove & M. Noé (2017). "Verken klanken en letters alzijdig". In: *De Wereld van Het Jonge Kind*, 45 (3), p. 28-31.
- Perfetti, C. (2017). 'Lexical quality revisited'. In: E. Segers & P. Van den Broek (eds.). *Developmental perspectives in written language and literacy*. Amsterdam: John Benjamins, p. 51-68.
- Smet, M. De, M. Bultheel & P. Verachtert (2024). 'Leidraad differentiatie: Samen naar de meet'. Gent: Stichting Leerpunt.

Surma, T., C. Vanhees, M. Wils, J. Nijlunsing, N. Crato, J. Hattie, D. Muijs, E. Rata, D. William, & P. Kirschner (2025). *Developing curriculum for deep thinking. The knowledge revival*. Heidelberg: Springer.

Ronde 2

Elena Schutjes & Vanessa Dockx

Thomas More

Contact: elena.schutjes@thomasmore.be

vanessa.dockx@thomasmore.be

Een samenleesgroep van ‘het Lezerscollectief’ op de pabo of lerarenopleiding: organisatie en praktische sessie



1. Inleiding

Mensen verbinden en weerbaarder maken door samen sterke teksten te lezen, dat is de filosofie van ‘het Lezerscollectief’. Via literatuur biedt het mensen letterlijk en figuurlijk de kans om ‘op verhaal te komen’. Zo bouwt het mee aan een warme samenleving. Om zijn missie te bereiken zet het collectief een netwerk van leesbegeleiders in in Vlaamse ziekenhuizen, woonzorgcentra, gevangenissen, en lagere en secundaire scholen. Op regelmatige en grotendeels vrijwillige basis – het Lezerscollectief bestaat voor 80% uit vrijwilligers – organiseren de leesbegeleiders er leesbijeenkomsten.

Sinds een jaar heeft ook de lerarenopleiding van Thomas More in Vorselaar (Vlaanderen) – in Nederland komt dit overeen met de pabo en de tweedegraads lerarenopleiding – eigen samenleesgroepen. Hoe dit organisatorisch vorm kreeg, leer je in deze bijdrage. Daarnaast maak je op een verkorte manier kennis met de methodiek van het ‘Samen Lezen’.

2. Wat is Samen Lezen?

Het Lezerscollectief werd als netwerk van leesbegeleiders in 2014 in Vlaanderen opgericht door Dirk Terryn, naar het voorbeeld van ‘*The Reader*’ van Jane Davis in het Verenigd Koninkrijk. Het initiatief kreeg onmiddellijk steun van de Vlaamse overheid.

Jan Raes, medeoprichter van het Lezerscollectief, definieert ‘Samen Lezen’ als volgt (Raes 2020):

“Samen Lezen of Shared Reading is een methodiek waarbij een leesbegeleider een (kort) verhaal voorleest. Nadien volgt meestal een gedicht. De deelnemers krijgen de tekst ook zelf, zodat ze tijdens het luisteren in stilte kunnen meelezen. De begeleider houdt op bepaalde momenten halt in het verhaal. Vanuit enkele open vragen of vanuit stilte ontstaat een authentiek gesprek, waarbij gedachten, associaties en gevoelens bij de tekst centraal staan”.

3. Concretisering

Volgens het Lezerscollectief werkt Samen Lezen voor iedereen. Waarom ook niet voor studenten aan de lerarenopleiding, dacht het. In 2023-2024 schreef het collectief een gedeeltelijk gesponsord traject uit, waaraan lerarenopleidingen mochten deelnemen. Thomas More Vorselaar stelde zich kandidaat en mocht de nascholing met twee docenten volgen.

Na een driedaagse spoedcursus bij het Lezerscollectief beseften we als docent al snel dat we de aanpak aan onze doelgroep moesten aanpassen, want een hogeschool heeft een heel andere organisatie dan een basisschool of secundaire school, zeker als je weet dat de verschillende studierichtingen op de campus ook verschillende uurroosters kennen. Wil je gemixte groepen maken, dan moet je inbreken in die dagelijkse structuur.

Motivatatie werd onze tweede werf. Aangezien de samenleessessies niet verplicht zijn, was het nodig om studenten op een laagdrempelige manier te laten kennismaken met het initiatief en om hen op een positieve manier te overtuigen van de meerwaarde ervan. Studenten mochten zeker niet het gevoel hebben dat ze in de zoveelste les beland waren. Welke maatregelen zouden de studenten aanmoedigen om te blijven komen doorheen het jaar? Het motivatieaspect gold ook voor onze collega’s, want zij zouden de sessies volgens een beurtrol begeleiden. Collega’s vinden met een liefde voor taal en

boeken was geen probleem, maar hoe konden we hen praktisch ondersteunen?

Een derde uitdaging was de tekstkeuze. Het Lezerscollectief geeft zelf boeken uit (met teksten (Het Lezerscollectief 2019), maar zouden die fragmenten, qua lengte en inhoud, aansluiten bij onze doelgroep? Zouden de collega-leesbegeleiders in hun voorbereiding zelf de lagen uit deze teksten kunnen halen?

Ten slotte was de communicatie een heikel punt. Hoe zorgden we ervoor dat alle studenten op de hoogte waren van dit nieuwe initiatief en dat zij tijdig op tweewekelijkse basis konden aansluiten?

Na een jaar proefdraaien kunnen we zeggen dat alle bovenstaande vragen beantwoord zijn en dat we deze uitkomsten graag met jullie delen in onze presentatie.

4. Opbrengsten

Het proefdraaien gaf bij studenten een zeer positief resultaat, lazen we in de enquête die we aan het einde van het jaar bij hen afnamen (Schutjes 2025). Uit het onderzoek van *'The Reader'* vernamen we al dat deelname aan *Shared Reading* een multiperspectieve blik stimuleert bij 93% van de deelnemers: *"Hearing other people's views helps me to think differently about things"* (The Reader 2025). Het rapport stipt ook aan dat deelname bij 95% van de deelnemers een positieve stemming genereert: *"Shared Reading lifts my mood"* (The Reader 2025). Dit wordt ook door andere studies gestaafd (Billington 2019).

Onze studenten gaven persoonlijke commentaren die in dezelfde lijn lagen. Enkele getuigenissen (Schutjes 2025):

"Ik vind het echt mooi om te zien hoe diverse mensen samen lezen, brainstormen, delen ... Het is een bubbel waar je even in vertoeft en waar je weer uitstapt met nieuwe inzichten, een glimlach of een gedachte die in je hoofd blijft spoken".

"Elke sessie mondde uit in een gezellig gesprek, waarin vaak verrassend verschillende interpretaties gedeeld werden".

"De samenleesgroep biedt rust, verbondenheid en verdieping in een drukke schoolweek. Het is laagdrempelig, zonder prestatiedruk, en zorgt voor warme ontmoetingen rond literatuur. Zo'n initiatief maakt onze hogeschool menselijker. Daarom moet het blijven".

"Het geheel, zowel setting als concept, werkte bijna therapeutisch".

In totaal namen 24 studenten uit verschillende opleidingen deel aan de sessies en telden we 122 inschrijvingen. Negen collega's hebben een samenleesgroep begeleid. Zowel studenten als docenten wensen unaniem dat het concept van de samenleesgroep in 2025-2026 behouden blijft. Sommige studenten wensen dit jaar zelfs mee

ingeschakeld te worden als leesbegeleider op de hogeschool. Andere studenten willen het concept mee op hun stageschool uitdragen. Het initiatief blijkt een win-win voor student en docent te zijn.

5. Tot slot

Om andere opleidingen binnen Thoms More te inspireren, verscheen er afgelopen jaar een artikel over onze ervaring in het magazine van Thomas More (Van den Eynde 2025). Ook het Lezerscollectief nam datzelfde artikel in hun nieuwsbrief op (Terryyn 2025), om andere partners en lerarenopleidingen te inspireren. Deze dag in Tilburg maakt hier uiteraard ook deel van uit.

Wat is het belangrijkste om uit onze ervaring mee te nemen? Samenlezen is een wij-verhaal. Het ondersteunend personeel, de studenten, collega's, enz., iedereen draagt een steentje bij aan dit mooie initiatief!

Meer informatie over de onderzoeken van het Lezerscollectief vind je op:
<https://lezerscollectief.be/nl/onderzoek/>.

Referenties

- Billington, J. (2019). *Reading and Mental Health*. Liverpool: Palgrave Macmillan.
- Eynde, R. Van den (2025). "Laat in je brooddoos kijken". In: *LEFVgozers*. [Interne publicatie].
- Het Lezerscollectief (2018). *Lees je mee(r)? – Samen sterke verhalen lezen*. Kortrijk: De Eenhoorn.
- Raes, J. (2020). *Samen Lezen – De ultieme therapie*. Leuven: Lannoo Campus.
- Schutjes, E. (2025). 'Evaluatie samenleesgroep campus Vorselaar '24-'25'. Vorselaar: Thomas More [Intern document].
- Terryyn, D. (2025). 'Nieuwsbrief februari: Thomas More Kempen & Samen lezen'. Affligem: Het Lezerscollectief.
- The Reader (2025). 'Impact Report 2023-2024'. Online raadpleegbaar op: <https://www.thereader.org.uk/wp-content/uploads/2024/12/The-Reader-2023-24-Impact-Report.pdf>.

Jona Hebbrecht (a, b), Iris Vansteelandt (b, c, d), Eline Decraene (b) & Hilde Van Keer (b)

(a) Odisee

(b) Universiteit Gent

(c) AP Hogeschool

(d) Iedereen Leest

Contact: jonaheb@hotmail.com

Iris.vasteelandt@ap.be

Interactief voorlezen: een recept voor taal- en kennisontwikkeling voor jong en oud(er)

1. Inleiding

Waarin verschilt ‘interactief voorlezen’ van ‘gewoon voorlezen’? Hoe pak je interactieve voorleesmomenten aan in de derde graad van het basisonderwijs (groep 7/8)? Kun je via interactief voorlezen taal en kennis versterken? En hoe maak je interactief voorlezen motiverend en effectief? In deze tekst geven we antwoorden op bovenstaande vragen en reiken we praktische tips aan om ook met oudere leerlingen in interactie te gaan vanuit rijke (voorlees)teksten.

2. Waarom interactief voorlezen in de derde graad of bovenbouw van het basisonderwijs?

De voorbije jaren gaan er steeds meer alarmbellen af over de dalende leesvaardigheid, taalvaardigheid en leesmotivatie van leerlingen (Denies e.a. 2023; Mullis e.a. 2023; OECD 2023). Met het oog op volwaardige participatie aan onze kennismaatschappij zijn een goede taalvaardigheid en brede kennisbasis nochtans broodnodig. Om de neerwaartse spiraal te counteren, is het belangrijk om in te zetten op krachtig lees- en taalonderwijs.

Eén van de effectieve en motiverende manieren om het tij te keren, is interactief voorlezen. Dat is een voorleesaanpak waarbij je niet zomaar een verhaal vertelt of een tekst voorleest, maar waarbij je tegelijkertijd in interactie gaat met de leerlingen voor, tijdens en na het voorlezen. Interactie lok je uit door stimulerende vragen te stellen, positieve feedback te geven en linken te leggen naar de leefwereld van de leerlingen. Op die manier betrek je hen maximaal bij de tekst (Mol e.a. 2009; Decraene e.a. 2023; Vanparys e.a. 2024).

Tijdens interactief voorlezen kan je de leerlingen actief en doelgericht betrekken bij allerlei soorten teksten. Dat kunnen verhalende teksten zijn, maar ook informatieve teksten, brieven, kranten, gedichten of tijdschriften. Interactief voorlezen heeft positieve effecten op de taalontwikkeling van leerlingen (Hadley e.a. 2021; van der Wilt e.a. 2022). Zo kun je tijdens het voorlezen inzetten op woordenschatverbreding en -verdieping en op het versterken van tekstbegrip. Daarnaast zijn er vele andere voordelen, zoals het ontwikkelen van sociale en emotionele vaardigheden, perspectiefname, fantasie, een brede blik op de wereld, leesplezier, enz. (Grazzani & Ornaghi 2011; Schapira & Aram 2020; Op't Eynde 2023).

3. Wat zijn effectieve kenmerken van interactief voorlezen?

In deze tekst zetten we een aantal kenmerken van interactief voorlezen centraal, waarvan is aangetoond dat ze effectief zijn (o.a. Trivette & Dunst 2007; Vanparys 2023). We leggen hierbij linken naar verhalende, poëtische, informatieve en literaire teksten die inzetbaar zijn in de derde graad of de bovenbouw.

3.1. *Bespreek samen de eigenschappen van het boek*

Tijdens een interactief voorleesmoment kun je stilstaan bij de eigenschappen van teksten. Je kunt modelleren hoe je met verschillende teksttypes omgaat en wat je van teksten kunt verwachten. Zo kun je typografische elementen in een tekst betekenis geven, maar ook verschillende genres en vertelperspectieven bespreken. Achter iedere tekst zit een auteur. Wie is de auteur? Met welk doel schreef de auteur de tekst? Wat staat er op de cover en wat vertelt dat beeld over het onderwerp? Wat vindt de auteur van het onderwerp?

Voorbeeld

Er was misschien eens 1/2 (Kamiel De Bruyne – Pelckmans)

De titel, 'Er was misschien eens', vat het boek goed samen. Met de nadruk op 'misschien'. Misschien was er eens een man die een vliegtuig at. Maar misschien ook niet. En misschien was er ook eens een boom die 120 jaar onder arrest stond of een vrouw die stiekem een reis rond de wereld maakte. Deze verhalenbundel leest als een quiz en nodigt leerlingen uit om actief na te denken waarom iets wel/niet waargebeurd zou kunnen zijn. Bovendien geeft de auteur zowel bij de waargebeurde als bij de verzonnen verhalen relevante historische feiten mee.

3.2 Stel open vragen

Door open vragen te stellen, nodig je de leerlingen uit om actief mee na te denken over wat ze zien en horen. Dat is de kern van interactief voorlezen. Kies daarbij bewust voor vragen die aanzetten tot actief denken om dieper tekstbegrip te stimuleren. Laat de leerlingen samenvatten, oplossingen bedenken voor problemen, afleidingen maken op basis van de tekst, enz.

Voorbeeld

Wat je moet doen als je over een nijlpaard struikelt (Edward van de Vendel – Querido)

In deze bundel vind je gedichten ‘waar je wat aan hebt’. Je ontdekt wat je kunt doen als je over een nijlpaard struikelt, als je niet weet wat je moet tekenen of als je trein vertraging heeft. Maar ook wat je moet doen als je je zorgen maakt over je beste vriendin, als je opa steeds meer vergeet of als je moeder huult. De gedichten zorgen voor een combinatie van ontroering en humor, wat ze tot ideale gespreksstarter maakt. Zou het helpen om vriendschap een tijdje ‘met rust te laten’? Hoe ga jij om met verdriet? Wat betekent troost voor jou?

3.3 Help de leerlingen door extra vragen te stellen en tips te geven

Wanneer de leerlingen weinig antwoorden geven op een vraag, betekent dat niet noodzakelijk dat de vraag te moeilijk is of dat je die zelf moet beantwoorden. Je kunt gerichte tips geven om de leerlingen tot een antwoord te laten komen. Of je kunt ze elkaar laten helpen om het antwoord te vinden. Hierbij kun je ook de (taal)diversiteit in de groep benutten om maximale leerkansen te creëren. Blijf doorvragen en moedig ook andere leerlingen aan om na te denken over de vraag of de tekst.

Voorbeeld

Waarom schrijft de auteur drie keer dezelfde zin “*O als er maar niets ernstigers is*” in het gedicht? ‘Wat je moet doen als je je zorgen maakt over je beste vriend of vriendin’? Waarom zou de ik-persoon zich grote zorgen maken over de vriendschap?

3.4 Ga dieper in op de inhoud van de tekst

Tijdens het voorlezen kan je meer informatie geven of zoeken bij gebeurtenissen in de tekst die om verduidelijking of verdieping vragen. Wat je benadrukt, kies je op basis van het doel dat je vooropstelt. Misschien wil je meer informatie geven over een thema,

gelinkt aan de tekst, of langer stilstaan bij de onderliggende boodschap die de tekst meegeeft?

Voorbeeld

Vandaag houd ik mijn spreekbeurt over de anaconda (Bibi Dumon Tak – Querido)

De dieren in het boek houden hun spreekbeurten over andere dieren. De regenworm vertelt over de anaconda, de merel over de halsbandparkiet, het wandelend blad over de zeeanemoon, enz. En 's nachts geeft de doodshoofdvlerling een spreekbeurt over het doodshoofdaapje. De spreekbeurten vol humoristische details geven een schat aan informatie, doordat de dieren niet alleen over andere dieren, maar ook over zichzelf heel veel vertellen. Naarmate het boek vordert, reageren de dieren steeds meer op elkaar. In het register kun je opzoeken in welke hoofdstukken welke dieren voorkomen. Deze verhalende fictie biedt spreekkansen om in te gaan op de kennis over dieren, maar ook op tekststructuur, verbanden tussen teksten, enz.

3.5 Sta stil bij nieuwe woorden en uitdrukkingen

Een interactief voorleesmoment is ideaal om op een diepgaande manier nieuwe woordenschat aan te brengen. Leerlingen leren een woord of uitdrukking immers meteen in een context kennen. Bovendien kun je hen aanmoedigen om het nieuwe woord zelf te gebruiken en vervolgens feedback te geven. Bij voorlezen aan meertalige kinderen kun je linken leggen naar hun thuistaal. Op die manier leren leerlingen verbanden leggen tussen woorden in verschillende talen.

Voorbeeld

“Anaconda’s wonen in het regenwoud van Zuid-Amerika. Ze zijn familie van de boa constrictor. Ze zijn groenachtig bruin met donkere vlekken op hun vel. Ze hebben geen vijanden, want ze kunnen iedereen aan. Echt kicken vind ik dat. Wij wormen hebben zoveel vijanden, maar anaconda’s zijn te sterk voor iedereen. Hun naam betekent olifantendoder”.

De naam is afgeleid van ‘anaikōira’, wat olifantendoder betekent in het Tamil (de taal van de Tamils in Zuid-India). Waarom zou die naam gekozen zijn? Zou de anaconda echt een olifant kunnen doden, volgens jou?

3.6 Bekijk samen aandachtig de afbeeldingen

Voorzie ook in hogere leerjaren ruimte om samen afbeeldingen te bekijken en sta open voor de inbreng van de leerlingen. Benoem samen wat je ziet, denk na over de keuzes van een vormgever of illustrator, en ga erover in gesprek. Sommige afbeeldingen zijn duidelijk, andere zijn heel gelaagd en kunnen verduidelijking gebruiken. Koppel ook de verhaallijn of tekstinhoud aan de afbeeldingen. Creëer hierbij kansen voor spontane reacties bij wat leerlingen zien en ervaren. Denk eraan dat ook (tekstloze) prentenboeken een plaats in de derde graad verdienen. Zo kan je het prentenboek *Henry* (Jacques Maes & Lise Braekers – Pelckmans) voorlezen om in gesprek te gaan over duurzaamheid. Het boek *Dit is een dictatuur* (Equipo Plantel – Uitgeverij Boycott) kan een gesprek over democratie op gang brengen. *De koffer* (Chris Naylor-Ballesteros – Gottmer Uitgevers Groep) kan leerlingen aanzetten om ideeën uit te wisselen over migratie.

Voorbeeld

De Koffer (Chris Naylor-Ballesteros – Gottmer Uitgevers Groep)

Op een dag kwam er een raar dier aan. Hij zag er stoffig, moe, verdrietig en bang uit. Hij had een grote koffer bij zich.

Hoe zie je dat het vreemde dier anders is dan de andere dieren? Kan je op basis van de prent iets afleiden over de gevoelens van het dier? Wat vertelt die koffer jou? Hoe kijken de andere dieren? Wat zouden ze denken volgens jou?

3.7 Gebruik de tekst om leerlingen zelf te laten vertellen en leg linken met hun leefwereld

Als leerlingen zaken herkennen in de tekst, kunnen ze zich makkelijker inleven in de personages of gebeurtenissen. De tekst kan daarnaast ook elementen bevatten die de leefwereld verbreden. Ook kennisverbreding kan een doel zijn van interactief voorlezen. Denk er dus aan om te bespreken waarin de tekst lijkt op of verschilt van de eigen leefwereld.

Voorbeeld

Waarom een bos geen ramen heeft (Korneel De Rynck – Van Halewyck)

Deze 28 filosofische dierenverhalen, met veel humor, woordspelingen en taalgrapjes, nodigen uit om in interactie te gaan en te filosoferen. In het verhaal 'Muurvast' krijgen de ezel en de pony op een ochtend ruzie over wie van hen het meest paar-

dachtig was. “In een vlaag van woede besloten ze dat ze elkaar nooit meer wilden zien. Nooit meer! En daarom bouwden ze een muur tussen hen”. Het verhaal zet aan om dieper in te gaan op conflicten in de leefwereld en de bredere wereld. Heb je zelf al eens zo’n vlaag van woede gehad? Is de ruzie herkenbaar? Waar doet het woord ‘muurvast’ je aan denken? Vind jij de muur een goed idee? Waarom wel/niet? Kun je dit linken aan de geschiedenis?

3.8 Geef positieve feedback en moedig leerlingen aan

Wanneer leerlingen reageren of zelf inbreng geven tijdens het voorlezen, is het fijn om dat aan te moedigen. Je motiveert hen op die manier om nog meer zelf aan het woord te zijn en van een voorleesmoment echt een interactief moment te maken. Vermijd daarbij ook ‘juist-fout’-vragen en vertrek vanuit vragen die elke inbreng en input stimuleren.

Voorbeeld

Hoe zou jij de ruzie oplossen? Fijn dat jij aan een oplossing denkt om te communiceren met elkaar ondanks de muur! Wat een goed idee om een brief te schrijven!

4. Zelf aan de slag met interactief voorlezen?

Om het maximum uit een interactief voorleesmoment te halen, is het belangrijk om je goed voor te bereiden. Stel een helder doel voorop dat je met je voorleesmoment wilt nastreven. Zodra je zelf vertrouwd bent met de tekst, kun je nadenken over hoe je de effectieve kenmerken van interactief voorlezen voor, tijdens en na het lezen kunt integreren. Zo zorg je voor een rijk interactief voorleesmoment (Gonzales e.a. 2014; Jansman 2015). Wil je zelf aan de slag? Op www.iedereenleestacademie.be en www.rijketeksten.org vind je heel wat inspiratie.

Referenties

Decraene, E., S. Vanparys, M. Montero Perez & H. Van Keer (2023). “Building Vocabulary Bridges: Exploring Pre-Service Primary School Teachers’ Dispositions on L2 Vocabulary Instruction for Emergent Bilinguals through Interactive Book Reading”. In: *Education Sciences*. Online raadpleegbaar op: <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/12/1220>.

- Gonzales, J., S. Pollard-Durodola, D. Simmons, A. Taylor, M. Davis, M. Fogaty & L. Simmons (2011). "Developing low-income preschoolers' social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading". In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4 (1), p. 25-52.
- Grazzani, I. & V. Ornaghi (2011). "Emotional state talk and emotion understanding: A training study with preschool children". In: *Journal of Child Language*, 38 (5), p. 1124-1139.
- Hadley, E., R. Dedrick, D. Dickinson, K. Eunsook, K. Hirsh-Pasek, & R. Golinkoff (2021). "Exploring the relations between child and word characteristics and preschoolers' word-learning". In: *Journal of Applied Developmental Psychology*. Online raadpleegbaar op: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397321000952>.
- Jansman, M. (2015). 'Interactief voorlezen: Kinderen vertellen zelf het verhaal'. Online raadpleegbaar op: <https://www.kpz.nl/wp-content/uploads/2018/03/HJK-artikel-Mirthe-Jansman-februari-2015.pdf>.
- 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.
- Schapira, R. & D. Aram (2020). "Shared Book Reading at Home and Preschoolers' Socio-emotional Competence". In: *Early Education and Development*, 31 (6), p. 819-837.
- Trivette, C. & C. Dunst (2007). "Relative effectiveness of dialogic, interactive, and shared reading interventions". In: *Learning*, 1 (2), p. 1-12.
- Vanparys, S., D. Debeer & H. Van Keer (2023). "What's the Difference? Interactive Book Reading With At-Risk and Not-At-Risk 1st-and 2nd-Graders". In: *Journal of Research in Childhood Education*, 38 (2), p. 295-316.
- Vanparys, S., E. Decraene & H. Van Keer (2024). "Read with Me, I will Learn Words: Effects of an Interactive Book Reading Intervention on First Graders' Expressive Target Vocabulary". In: *Early Childhood Education Journal*, 53 (3), p. 655-666.
- Wilt, F. van der, M. Smits-van der Nat & C. van der Veen (2022). "Shared Book Reading in Early Childhood Education: Effect of Two Approaches on Children's Language Competence, Story Comprehension, and Causal Reasoning". In: *Journal of Research in Childhood Education*, 36 (4), p. 592-610.

Evelien Gheeraert & Sara Verbrugge
Odisee
Contact: evelien.gheeraert@odisee.be

Met rijke teksten en boekenfiches inzetten op de leesondersteuning van ouders

1. Achtergrond

Het leesniveau van de Vlaamse leerlingen daalt zienderogen (Denies e.a. 2023). Leerlingen laten uitgroeien tot vaardige en gemotiveerde lezers is meer dan ooit een noodzaak. Om deze uitdaging aan te gaan, kan een schoolteam het best de krachten bundelen en van lezen een ‘samen-verhaal’ maken door in te zetten op een breed leesnetwerk met verschillende partners, waaronder ouders (Hebbrecht e.a. 2023). Ouders kunnen namelijk op een complementaire manier bijdragen aan de leesontwikkeling van hun kind, nog voor de start van het formele leesonderwijs in het eerste leerjaar (groep 3). Een rijk leesklimaat thuis met boeken, voorlezen en gesprekken over verhalen versterkt de leesontwikkeling (Denies e.a. 2024; de Lima-van Gent e.a. 2025; van Steensel & de Lima-van Gent 2025).

Een stimulerend leesklimaat thuis is echter geen vanzelfsprekendheid (van Steensel & de Lima-van Gent 2025). PIRLS-2021 liet zien dat het aantal Vlaamse leerlingen dat thuis weinig boeken heeft, gestegen is. Daarnaast waren er verschillende indicatoren van een minder stimulerend leesklimaat thuis, bijvoorbeeld minder interactie over boeken en verhalen bij jonge kinderen (Denies e.a. 2023; Denies e.a. 2024). De minder gunstige sociaal-economische status (SES) van gezinnen hangt samen met een minder rijk leesklimaat thuis (Denies e.a. 2024; De Bruyckere 2025; van Steensel & de Lima-van Gent 2025).

Met dit verkennende onderzoeksproject willen we de leesondersteuning van ouders thuis verhogen door rijke teksten en laagdrempelige boekenfiches mee te geven naar huis. We hielden bij het ontwerp rekening met de aanbeveling van de *onderwijstoolkit* ‘Samenwerken met ouders om het leren van de kinderen te ondersteunen’ van de Britse organisatie *Education Endowment Foundation* (EEF). Boeken meegeven naar huis wordt naar voren geschoven als een belangrijke actie. Deze actie wordt nog effectiever wanneer goed geselecteerd leesaanbod (samen met concrete tips om erover in gesprek te gaan) meegegeven wordt naar huis.

2. Methode

Het leesproject werd tijdens het schooljaar 2024-2025 uitgevoerd in de derde kleuterklas (groep 2) en het eerste leerjaar (groep 3) van twee Vlaamse scholen, een school in Brussel en een school in Oost-Vlaanderen. In totaal namen 76 kinderen deel: 36 van de derde kleuterklas en 40 van het eerste leerjaar. Ouders kregen twee tot vier recente, kwaliteitsvolle (prenten)boeken (voor beginnende lezers) mee naar huis, samen met laagdrempelige boekenfiches. De boeken werden voorafgaand in de klas verkend en (voor)gelezen. Achteraf volgde in de klas een kort gesprek over de leeservaring thuis.

De evaluatie gebeurde via een online vragenlijst waarvoor we ons baseerden op het EDBI-instrument (Struyf e.a. 2024) (58 respondenten) en focusgroepen (12 ouders in totaal, verdeeld over beide scholen). De focusgroepen werden begeleid door drie leerkrachten en twee onderzoekers.

3. Resultaten en bevindingen

3.1 Resultaten van de online bevraging

3.1.1 Betrokkenheid

De meeste ouders (57 van de 58) lazen samen met hun kind in het boek en voerden de opdrachten over het boek van de boekenfiches uit (55 van de 58). Dit wijst op een hoge betrokkenheid.

3.1.2 Interactie en leesplezier

Ouders gaven aan dat het leesproject hielp om gesprekken over boeken uit te lokken (gemiddelde score: 4.55 op 5). Ook het leesplezier werd hoog gewaardeerd (4.62 op 5).

Item	Gemiddelde score
Ik ging met mijn kind in gesprek over het boek.	4.52
Deze activiteit helpt mij om samen te lezen en te praten over boeken.	4.55
Ik vond het fijn om op deze manier met mijn kind bezig te zijn.	4.65
Door deze activiteit beleef ik leesplezier met mijn kind.	4.62

Tabel 1 – Scores interactie en leesplezier.

3.1.3 Gerapporteerde leereffecten

Ouders rapporteerden positieve effecten op woordenschat, verhaalbegrip en letterherkenning of leesvaardigheid. Vooral verhaalbegrip scoorde hoog (4.5 op 5), gevolgd door woordenschat (4.18 op 5).

Item	Gemiddelde score
Mijn kind heeft nieuwe woorden geleerd.	4.18
Mijn kind begreep het verhaal.	4.50
Mijn kind leerde/herhaalde letters (kleuters).	4.10
Mijn kind oefende lezen (eerste leerjaar).	4.08

Tabel 2 – Leereffecten volgens ouders.

3.1.4 Kwalitatieve feedback

Ouders waardeerden de opdrachten als “leuk en leerzaam” en vonden thuis aan de slag gaan met de boeken “een fijn moment van samenzijn”. Meerdere ouders gaven aan dat hun kind gemotiveerd werd om te lezen en dat een voortzetting van het project interessant zou zijn.

3.2 Resultaten van de focusgroepen

Het project werd positief onthaald als laagdrempelig en verrijkend, ook voor gezinnen met beperkte toegang tot Nederlandstalige boeken. Samen lezen en praten over boeken stimuleerde leesplezier en versterkte de ouder-kindinteractie. De boekenselectie werd als gevarieerd, aantrekkelijk en inspirerend ervaren. Titels zoals *A is van Agent*, *B is van Boef*(Veldkamp 2024), *Mevrouw Kiosk* (Melece 2023), *Op reis in een huis* (Wille 2023) en *Kip en kat* (de Heer 2024) spraken aan door hun humor en visuele elementen. De laagdrempelige boekenfiches lokten gesprekken over boeken en lezen uit.

Toch waren er ook uitdagingen. Ouders met beperkte kennis van het Nederlands ondervonden drempels. Er was behoefte aan audio-ondersteuning of vertalingen. Ouders gaven aan dat duidelijke communicatie over het doel van het leesproject noodzakelijk was. Ouders gaven ook aan dat het moeilijk was om tijd te vinden om samen te lezen, vooral tijdens de week.

4. Discussie en conclusie

Het project toont aan dat boeken en leesopdrachten in de thuisomgeving een waardevolle bijdrage leveren aan de leesondersteuning door ouders. De combinatie van

aantrekkelijke boeken, visuele ondersteuning en laagdrempelige boekenfiches bleek effectief. Voor gezinnen met beperkte toegang tot (Nederlandstalige) boeken bood het leesproject een belangrijke stimulans. Het blijft echter een uitdaging om meer kwetsbare gezinnen te bereiken.

5. Toekomstperspectief

De positieve resultaten vormen een sterke basis om het leesproject verder te zetten en uit te breiden naar andere leerjaren en scholen, eventueel in samenwerking met de bibliotheek. Het organiseren van infosessies voor ouders en het betrekken van meer kwetsbare gezinnen zijn belangrijke aandachtspunten voor de toekomst. Met heldere, gerichte oudercommunicatie en extra ondersteuning op maat van de ouders heeft het project potentieel voor een nog grotere impact (zie ook: van Steensel & de Lima-van Gent 2025).

Referenties

- Bruyckere, P. De (2025). “Hoe boeken en babbels belangrijker zijn dan geld voor lezen”. Online raadpleegbaar op: <https://pedrodebruycckere.blog/2025/05/15/hoe-boeken-en-babbels-belangrijker-zijn-dan-geld-voor-lezen/>.
- Denies, K., N. Bleukx, L. Pelgrims, J. Laga, K. Van Steertegem, J. Dockx, M. Vanbuel, H. Van Keer & K. Aesaert (2023). ‘Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal perspectief’. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit- en evaluatie.
- Denies, K., N. Bleukx, L. Pelgrims, R. Claes, K. Van Steertegem, J. Dockx, J. Laga, H. Van Keer & K. Aesaert (2024). ‘Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend rapport bij PIRLS 2021, 6: De rol van de thuistaal en het leesklimaat thuis’. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Education Endowment Foundation. (2021). *Working with Parents to Support Children's Learning*. London: Education Endowment Foundation.
- Hebbrecht, J., L. Van Severen & I. Vansteelandt (2023). “Betrekk ouders bij leesonderwijs. Lezers maak je samen met ouders”. In: *JSW*, 107 (2), p. 32-35.
- Lima-van Gent, R. de, R. van Steensel, B. de Koning & L. Arends (2025). ‘Technologiegebruik in ouder-kindprogramma's: Een meta-analyse naar de effecten op ontluikende geletterdheid en ouder-kindinteractie’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Steensel, R. van & R. de Lima-van Gent (2025). “Digitale technologie kan leesachterstand helpen voorkomen”. Online raadpleegbaar op: <https://www.socialelvraagstukken.nl/digitale-technologie-kan-leesachterstand-helpen-voorkomen/>.

Eefje Wilmsen-Huismans & Michelle Bervoets-van Leeuwen

Fontys Educatie

Contact: e.wilmsen@fontys.nl

m.bervoetsvanleeuwen@fontys.nl

Lezen met passie. Hoe lerarenopleiders leesplezier kunnen bevorderen

1. Inleiding

Lerarenopleiders spelen een sleutelrol in het bevorderen van leesplezier en leesmotivatie bij hun studenten. Toch blijkt uit recente cijfers dat veel studenten weinig lezen. Volgens de Monitor 'de Bibliotheek op school – pabo' (Welles & Wierdsma 2025) leest 16% van de studenten geen kinderboeken en jeugdliteratuur wanneer het verplicht is en leest 33% deze literatuur niet wanneer het niet verplicht is. Studenten beoordelen hun kennis van jeugdliteratuur gemiddeld met een 5,9. Slechts 56% vindt dat ze voldoende weten over leesbevordering.

Leerlingen van lezende leerkrachten houden meer van lezen, waardoor leerlingen vaker lezen en meer leesplezier ervaren (Stichting Lezen 2023). De resultaten uit de Monitor zijn verontrustend, zeker omdat deze studenten de toekomstige leerkrachten zijn. Lerarenopleiders kunnen het verschil maken door hun voorbeeldrol in te zetten en actief te werken aan de leesidentiteit van hun studenten. Hoe krachtiger docenten in hun lessen laten zien hoe kinderboeken betekenisvol kunnen worden ingezet binnen alle vakken, hoe sterker studenten doordrongen raken van het belang van lezen en dit mee kunnen nemen naar hun praktijk.

Lerarenopleiders geven aan dat zij behoefte hebben aan kennis van leesbevorderende activiteiten, leesplezier en geschikte leesboeken voor hun studenten (Welles & Wierdsma 2025). Om studenten goed te kunnen begeleiden, hebben lerarenopleiders kennis nodig over de factoren waarop zij invloed kunnen uitoefenen. In deze tekst verkennen we hoe lerarenopleiders de rol van 'helpende volwassene' kunnen vervullen en welke drie factoren daarbij centraal staan: het selecteren van passend boekenaanbod, het creëren van leestijd en het voeren van betekenisvolle gesprekken over boeken (Chambers 2012).



Figuur 1 – De Leescirkel (overgenomen uit: <http://www.lezeninhetpo.nl/>).

2. De helpende volwassene

Niemand wordt als lezer geboren. Om die leeshonger op te wekken en te voeden spelen anderen een cruciale rol (Stichting Lezen 2020). Chambers (2012) gebruikt hierbij de term ‘helpende volwassene’. Dat is iemand die de ander begeleidt in zijn leesontwikkeling, leesmotivatie en leesidentiteit. Volgens Chambers is een helpende volwassene essentieel in het leesproces. Hoewel hij dit vooral beschrijft in relatie tot kinderen, geldt dit in onze ogen net zo goed voor studenten. Ook zij hebben begeleiding nodig om hun leesidentiteit te ontwikkelen en hun leesmotivatie te versterken. Door als opleider zelf met passie te lezen en dit zichtbaar te maken, geef je studenten een rolmodel. Je laat zien dat lezen niet alleen een vaardigheid is, maar ook een bron van plezier. Tevens is het een manier om meer kennis op te bouwen over de wereld. Door te lezen over betekenisvolle en kennisrijke thema's wordt de kennis- en taalontwikkeling bevorderd (van Koeven & Smits 2020; Vaessen-Moonen 2025). Daarnaast zorgt het lezen van literaire fictie er onder andere voor dat je je beter kunt inleven in andere mensen (Lenhart e.a. 2023). Wanneer studenten zich bewust worden van de waardevolle invloed van lezen lukt het ze makkelijker om als leerkracht het leesplezier door te geven aan de leerlingen.

3. Selecteren van het boekenaanbod (selecteren)

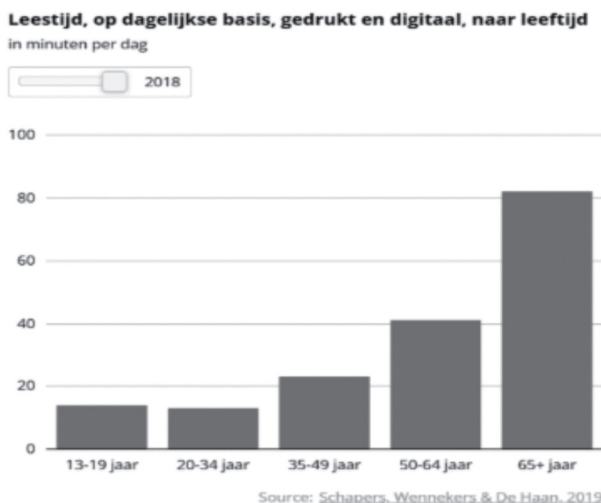
Een rijk en gevarieerd boekenaanbod is essentieel. Studenten maken tijdens de opleiding kennis met actuele, diverse en aansprekende kinderboeken. De aanwezigheid van een fysieke bibliotheek met een actueel en divers aanbod is daarom van groot belang. Om studenten te prikkelen, is het van belang om een aantrekkelijke leesomgeving te creëren. Het vraagt van lerarenopleiders dat zij zelf op de hoogte zijn van het aanbod en weten hoe ze boeken kunnen selecteren die passen bij de interesses van hun studenten. Het gebruik van sociale media en kennis over de rol van bibliotheekmedewerkers en medewerkers van boekenwinkels kunnen hierbij helpen. Op die manier kunnen lera-

renopleiders hun vaardigheden doorgeven aan studenten, zodat zij hun leerlingen ook deze begeleiding kunnen bieden.

Het is belangrijk om studenten autonomie te geven in hun boekkeuze. Door hen te begeleiden vanuit verbinding, bijvoorbeeld door te vragen naar hun interesses, eerdere leeservaringen en voorkeuren, kun je hen helpen om een boek te vinden dat hen aanspreekt. Dit vergroot hun competentiegevoel en motivatie (den Otter 2015).

4. Tijd voor lezen (lezen)

Er is sprake van een daling van de leestijd onder jonge mensen (Schaper e.a. 2019). Elke generatie leest minder dan de voorgaande generatie (zie: Figuur 2).



Figuur 2 – Leestijd, op dagelijkse basis, gedrukt en digitaal, naar leeftijd in minuten per dag (overgenomen uit: <https://www.lezen.nl/onderzoek/jongeren-lezen-het-minst-en-steeds-minder-ook-boeken/>).

Een hoge tijdsdruk creëert bij mensen beperkingen voor het lezen, terwijl een lage tijdsdruk mogelijkheden brengt. Daarnaast heeft het leesklimaat thuis, op school en bij vrienden invloed op de leesattitude en de leesfrequentie. Wanneer jongeren en jongvolwassen met hun ouders en vrienden praten over gelezen boeken neemt de leestijd toe. Stalpers (2020) onderscheidt in zijn onderzoek onder 15- tot 25-jarigen ‘de boekmijder’, ‘de boektwijfelaar’ en ‘de boekenwurm’. Boekmijders (33%) staan negatief ten opzichte van lezen en lezen dan ook nauwelijks. Boekenwormen (28%) lezen frequent en hebben een positieve leesattitude. Boektwijfelaars (39%) vallen tussen deze twee groepen en hebben een gematigd positieve leesattitude en lezen af en toe. Door

inzicht te krijgen in het leesklimaat van verschillende typen lezers kunnen lerarenopleiders leesbevorderende activiteiten beter afstemmen op hun studenten. Boekmijders, die weinig vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheid en concentratievermogen, hebben meerdere redenen om niet te lezen. Boektwijfelaars, daarentegen, noemen vooral tijdsgebrek als oorzaak voor de beperkte tijdsinvestering in lezen.

Tijd om structureel ruimte te maken voor leesbevordering en een nieuwe routine te ontwikkelen binnen het curriculum van de lerarenopleiding. In deze tijd voeren docenten leesbevorderende werkvormen uit en geven ze studenten tijd om te lezen, te reflecteren en te praten over wat ze gelezen hebben (van Steensel e.a. 2016). Daarnaast verdiepen ze zich in de leesidentiteit van de student om zo passende begeleiding te geven om zich te ontwikkelen naar een lezende leerkracht. Er is ook ruimte voor vrij lezen, omdat dit een krachtig middel is om het leesplezier te vergroten (Bus e.a. 2024). Naast dat studenten verplichte literatuur lezen, mogen zij ook zelf keuzes maken uit het rijke boekenaanbod. Het bevorderen van de leesontwikkeling en het leesplezier is niet alleen een taak van de docenten Nederlands, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid van alle vakdocenten. Elke leraar, van biologie tot geschiedenis, kan een verhaal tot leven brengen en vanuit de passie voor zijn vakgebied de liefde voor lezen aanwakkeren.

5. Praten over boeken (reageren)

Wanneer studenten samen praten over boeken neemt de motivatie om te lezen toe. Ze leren hun gedachten onder woorden te brengen, verbinden wat ze lezen met hun eigen leefwereld en delen hun inzichten met anderen. Door deze uitwisseling ontwikkelen ze een dieper begrip van hun persoonlijke leesidentiteit, wat een positief effect heeft op hun leesgedrag en leesplezier (Cubiss 2024).

Het leesgedrag en het leesplezier van leerkrachten werken door in hun lessen. Leerkrachten die veel lezen in hun vrije tijd en een positieve houding hebben ten opzichte van lezen, besteden meer tijd aan leesbevorderende activiteiten. Voorbeelden hiervan zijn vrij lezen, leeskringen, het bespreken van boeken in de klas, het delen van inzichten uit hun eigen leeservaringen met leerlingen en het aanraden van boeken aan leerlingen (McKool & Gespass 2009)

Iedereen Leest en Stichting Lezen organiseren campagnes en programma's om de kennis over leesbevordering en leesplezier te stimuleren. Op hun websites staan voorbeelden uit de praktijk. Andere voorbeelden van leesbevorderende werkvormen zijn 'de Boekenbabbel' (Snel 2021), 'de Boekenkring' (Bibliotheek op school 2017) en 'Leesgesprekken' (SLO 2024). In onze workshop gaan we dieper in op de inzet van Boekenbabbels.

6. Conclusie

Leesbevordering begint bij de lerarenopleider. Door zelf met passie te lezen, een rijk boekenaanbod te bieden, tijd vrij te maken voor lezen en betekenisvolle gesprekken te voeren, kun je studenten inspireren om zelf lezers te worden. Door dit expliciet op te nemen in het beleid – zoals Hebbrecht & Vansteelandt (2023) bepleiten – blijft de motor voor krachtig leesonderwijs aan. Zo leg je de basis voor een nieuwe generatie leerkrachten die het leesplezier van kinderen weet aan te wakkeren.

Het vraagt van de opleider om bewuste keuzes te maken en de rol van helpende volwassene op zich te nemen. Dat levert veel op: leerlingen die een lezende leerkracht als rolmodel hebben en studenten die met vertrouwen en enthousiasme hun rol als leesbevorderaar in de praktijk kunnen vervullen.

Referenties

- Bibliotheek op school (2017). '25 korte werkvormen voor de Boekenkring'. Online raadpleegbaar op: <https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/lezen/20171020-werkvormenvoordeboekenkring.pdf>.
- Bus, A.G., Y. Shang & K. Roskos (2024). "Een sterker pleidooi voor zelfstandig lezen op school". In: *AERA Open*, 10 (1), p. 1-17.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving & Vertel eens*. Zoetermeer: NBD Biblio.
- Cubiss (2024). 'Bouwen aan leesbevordering Pabo – docentendeel'. Online raadpleegbaar op: https://www.cubiss.nl/sites/default/files/bestanden/kennisbank/Bouwen%20aan%20leesbevordering%20Pabo%20-%20docentendeel_0.pdf.
- Ganushchak, L. (2025). *Een literatuurstudie naar de invloed van gesprekken over teksten en lezen op de leesontwikkeling van leerlingen in het funderend onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2023). *Van leerlingen lezers maken. Handboek krachtig leesonderwijs*. Tiel: Lannoo Campus.
- Koeven, E. van & A. Smits (2020). *Rijke taal: Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Meppel: Boom Uitgevers.
- Lenhart, J., T. Richter, M. Appel & R.A. Mar (2023). "Adolescent leisure reading and its longitudinal association with prosocial behavior and social adjustment". Online raadpleegbaar op: <https://www.nature.com/articles/s41598-023-35346-7>.

- 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.
- Otter, M. den (2015). *Voicing: Geef kinderen een stem*. Dordrecht: Instondo B.V.
- Schaper, J.C., A.M. Wennekers & J. de Haan (2019). "Trends in Media:Tijd". Online raadpleegbaar op: <https://digitaal.scp.nl/trends-in-mediatijd/media-binnen-tijds-besteding>.
- Snel, M. & E. Duvivier (2021). "De boekenbabbel". Online raadpleegbaar op: <https://didactiefonline.nl/artikel/de-boekenbabbel>.
- Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Steensel, R. van, N. van der Sande, W. Bramer & L. Arends (2016). 'Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse'. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Stichting Leerplanontwikkeling (2024). 'Leesgesprekken'. Amersfoort: SLO.
- Stichting Lezen (2020). *Kwestie van lezen deel 18. De ideale helper*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting lezen (2023). 'Monitor de Bibliotheek op school. Samenvatting landelijke analyse primair onderwijs 2022-2023'. Amsterdam: Stichting lezen.
- Stichting Lezen (2025). "Jongeren lezen het minst en steeds minder, ook boeken". Online raadpleegbaar op: <https://www.lezen.nl/onderzoek/jongeren-lezen-het-minst-en-steeds-minder-ook-boeken/>.
- Vaessen-Moonen, L. (2025). *Door taal de wereld ontmoeten. Samenhangend en betekenisvol taal- en leesonderwijs*. Meppel: Boom Uitgevers.
- Welles, C. & I. Wierdsma (2025). "Samenvatting Monitor de Bibliotheek op school pabo 2024-2025". Online raadpleegbaar op: <https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/2024-vernieuwde-site/monitor/samenvatting-resultaten-monitor-dbos-pabo-2024-2025.pdf>.

Hilde Kooiker
HZ University of Applied Sciences
Contact: h.s.kooiker@hz.nl

De gereedschapskist van de leesdidactiek

1. Inleiding

In de afgelopen decennia is er veel onderzoek gedaan naar de wijze waarop tekstbegrip tot stand komt en naar de didactische principes die daarbij van belang zijn (Houtveen e.a. 2019; Pearson e.a. 2020). Dit heeft veel kennis opgeleverd die helpt om begrijpend leesonderwijs vorm te kunnen geven vanuit *evidence based* vakdidactiek. Laten we ons de kennis en vaardigheden die leerlingen zich eigen moeten maken om tot diep tekstbegrip te komen eens voorstellen als een gereedschapskist. In een doorgaande lijn van het begin van de basisschool tot in het hoger onderwijs wordt deze kist gevuld met gereedschappen. Gereedschappen zoals een hamer en een zaag kun je vergelijken met componenten zoals het activeren van achtergrondkennis en het toepassen van strategieën om woordbetekenissen te achterhalen. Leerkrachten spelen hierin een belangrijke rol, door het werken met deze gereedschappen voor te doen, te bepalen welke gereedschappen passen bij een bepaalde taak en leerlingen gaandeweg te leren om deze gereedschappen zelfstandig ter hand te nemen. Dat gebeurt bij voorkeur binnen een functionele en motiverende context, bijvoorbeeld door het leesonderwijs te koppelen aan Wereldoriëntatie.

2. Kennis over tekststructuur

Een stuk gereedschap dat effectief gebleken is voor de lees- en schrijfvaardigheid van basisschoolleerlingen is het aanleren van kennis over tekststructuren. Naast teksten en leermaterialen die geschikt zijn om hiermee aan de slag te gaan, is het van belang dat leerkrachten kennis hebben over tekststructuur en deze kennis functioneel inzetten in lees- en schrijftaken. Dit start in de lerarenopleiding. We onderzochten in hoeverre de ‘Kennisbasis Nederlandse taal’ studenten op de pabo een basis biedt om tekststructuuronderwijs te geven en ontwierpen een interventie die hieraan bij zou kunnen dragen.

De wetenschappelijke onderzoeksliteratuur over tekststructuuronderwijs geeft geen systematisch overzicht van de theoretische kennis die leerkrachten zouden moeten hebben over tekststructuuronderwijs, maar biedt wel een aantal relevante inhouden (zie bijvoorbeeld: Duke e.a. 2011). Deze inhouden, aangevuld met gangbare definities

uit de tekstwetenschap en met effectieve componenten van tekststructuurinterventies, voegden we samen tot een theoretisch kader dat als basis zou kunnen dienen bij het opleiden en professionaliseren van leerkrachten.

Om enig zicht te krijgen op de kennis die aankomende leerkrachten aangeboden krijgen over tekststructuur, analyseerden we de theoretische inhoud van de huidige 'Kennisbasis Nederlandse taal voor het basisonderwijs' (van der Leeuw e.a. 2009) en vergeleken we deze met de inhoud van ons theoretisch kader. Deze analyse laat zien dat de inhoud van de 'Kennisbasis Nederlandse taal' aankomende leerkrachten onvoldoende theorie biedt om effectief les te kunnen geven over tekststructuur. Vanuit deze analyse formuleerden we een aantal aanbevelingen ter versterking van deze Kennisbasis (Kooiker-den Boer e.a. 2019). Daarnaast onderzochten we welke kennis tweedejaars studenten op de pabo hebben over tekststructuur. Ook hier bleek een flinke kloof te bestaan tussen de kennis over tekststructuur die wenselijk is en de voorkennis die studenten tentoonspreiden. Studenten leken zich vooral weinig bewust van de relatie tussen tekststructuur en de inhoud van de tekst (Kooiker-den Boer e.a. 2024)

3. De bruikbaarheid van kennisclips in de lerarenopleiding

Geïnspireerd door de grote aandacht voor online lesmaterialen die ontstond tijdens de coronapandemie, ontwierpen we een interventie voor pabostudenten in de vorm van een serie kennisclips, gericht op het aanleren van kennis over tekststructuuronderwijs. Startend vanuit het eerdergenoemde theoretische kader ontwierpen we een serie korte *videolectures* (5-12 minuten). Deze testten en evalueerden we binnen een cursus over leesdidactiek in het tweede leerjaar van de pabo. Daarbij bevroegen we studenten niet alleen over de inhoud en vormgeving van de clips, maar ook over de mate waarin zij het gebruik van kennisclips als een waardevolle aanvulling binnen hun studie zagen. Studenten waren positief over het gebruik van kennisclips, maar gaven duidelijk aan dat deze geen vervanger kunnen zijn voor lessen die door een docent worden gegeven. Ze vonden de kennisclips vooral bruikbaar om te studeren voor een tentamen of om lastige stof te herhalen. De feedback van de studenten op de inhoud en vormgeving van de kennisclips werd gebruikt om de clips te verbeteren.

Om na te gaan in hoeverre de inzet van de kennisclips de kennis over tekststructuur en tekstbegrip ook kan vergroten, gebruikten we deze tweede serie kennisclips in een interventiestudie in het tweede leerjaar van de pabo met een quasi-experimenteel ontwerp. Daarbij werd op drie momenten een toets over de inhoud van de kennisclips afgenomen. Helaas was er tijdens deze studie een onvoorziene lockdown, waardoor de resultaten lastig te interpreteren zijn. Op basis van de verzamelde toetsgegevens konden we geen effect van het kijken van de kennisclips vaststellen. Daarnaast werkten studenten binnen de cursus aan een praktijkgerichte opdracht waarbij ze een leesles

moesten ontwerpen rondom een zelfgekozen tekst. Een van de deelopdrachten daarbij was het analyseren van de leestekst vanuit een aantal tekstenmerken. Studenten die de kennisclips hadden bekeken, waren beter in staat om de structuur van deze tekst te bepalen (Kooiker-den Boer e.a. 2024).

4. Naar een passende opleidingsdidactiek

Om goed onderwijs te kunnen geven, dienen leerkrachten te beschikken over zowel vakinhoudelijke als vakdidactische kennis (Scheerens & Blömeke 2016). Het gaat dan dus enerzijds om kennis van de relevante begrippen en inhouden van het onderwijs en anderzijds om de kennis die nodig is om leerlingen te begeleiden bij leertaken en die nodig is om instructie te kunnen geven. Een van de grote uitdagingen van leraaropleidingen is om transfer van deze kennis naar de praktijk van het klaslokaal tot stand te brengen. Dit vraagt om oefenen in de praktijk, om feedback en om intervisie. Tijdens de sessie op de HSN-conferentie ga ik graag in gesprek met de deelnemers over een passende opleidingsdidactiek, waarbij vakinhoudelijke en vakdidactische kennis in balans en in verbinding wordt verworven en verbonden wordt aan professioneel handelen. Of, om in de metafoor van de gereedschapskist te blijven: hoe zorgen we ervoor dat aankomende leerkrachten niet alleen zelf uit de voeten kunnen met de gereedschapskist van het leesonderwijs, maar ook in staat zijn om hun leerlingen mooie bouwwerken te laten maken met de gereedschappen uit deze kist?

Referenties

- Duke, N., D. Pearson, S. Strachan & A. Billman (2011). 'Essential elements of fostering and teaching reading comprehension'. In: S. Samuels & A. Farstrup (eds.). *What research has to say about reading instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association, p. 51-93.
- Houtveen, A., R. van Steensel & S. de la Rie (2019). 'De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen'. Den Haag / Utrecht: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek / Inspectie van het Onderwijs.
- Kooiker-den Boer, H., S. Bogaerds-Hazenbergh, T. Sanders & J. Evers-Vermeul (2024). "Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo". In: *Pedagogische Studiën*, 101 (4), p. 429-461.
- Kooiker-den Boer, H., T. Sanders & J. Evers-Vermeul (2019). "Tekststructuur in de Kennisbasis Nederlandse taal". In: *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 58 (11-12), p. 291-309.
- Pearson, P., A. Palincsar, G. Biancarosa & A. Berman (2020). *Reaping the rewards of the reading for understanding initiative*. Washington D.C.: National Academy of Education.

Scheerens, J. & S. Blömeke (2016). “Integrating teacher education effectiveness research into educational effectiveness models”. In: *Educational Research Review*, 18, p. 70-87.

Ronde 7

Henriëtte op den Brouw & Carolien Koopman
HZ University of Applied Sciences
Contact: h.m.brouw@hz.nl
koop0030@hz.nl

Het – onvergetelijke – verhaal van Reinaert de vos en andere middeleeuwse verhalen in je onderwijs

1. Inleiding

Door de tijd heen zijn er veel hertalingen en bewerkingen van middeleeuwse verhalen zoals *Van den vos Reynaerde* en *Karel ende Elegast* verschenen. Zo werd vorig jaar *Het – onvergetelijke – verhaal van Reinaert de vos* van Van Donkelaar en Van Rooijen uitgegeven, kwam Van Oostrom een jaar eerder met *De Reynaert* en zag in 2025 *Kakkerlakje 42, Mariken*, het licht. Waarom passen deze middeleeuwse verhalen goed in het primair onderwijs en op welke manier zijn ze in te zetten? Op deze vragen willen we in onze workshop op de HSN-conferentie ingaan door ideeën te delen en samen te ervaren hoe rijk deze teksten zijn.

2. Het was in eenen tsinxendaghe...

We nemen even de *Reynaert* als voorbeeld. Van Oostrom (2023) beschrijft op verschillende plaatsen in zijn boek de positieve verbinding tussen het verhaal en onderwijs, en noemt een heel aantal onderwijzers die door de tijd heen *Reynaert* hun klas binnen hebben gehaald (veel bewerkingen zijn ook van de hand van onderwijzers). Mede daardoor is het verhaal nog steeds zo bekend en geliefd. Zo las een van die onderwijzers het verhaal voor, ging met de kinderen naar buiten voor een Reynaertroute door het Waasland, liet hen op toepasselijke plaatsen scènes naspelen en gaf aansluitend een beeldende opdracht die tot een tentoonstelling leidde (van Oostrom 2023: 99). Het is een prachtig voorbeeld van geïntegreerd werken rondom een verhaal midden vorige eeuw. Wel benadrukt Van Oostrom dat het verhaal tegenwoordig niet meer kan zonder “nieuwe navertellingen in moderne taal, die de vrijheid nemen om de *Reynaert* naar

het hier en nu te brengen” (van Oostrom 2023: 106). Niet alleen in boekvorm, maar ook in bewerkingen als opera, muurtekening, stripverhaal (Suske en Wiske, nr. 257), rap en hiphopsprookje bijvoorbeeld. Dit biedt perspectief voor de bovenbouw van de basisschool, en niet alleen voor de *Reynaert*, maar zeker ook voor andere middeleeuwse verhalen.

3. Middeleeuwse teksten als rijke bronnen in onderwijs

De middeleeuwse teksten op zich zijn het (voor-)lezen, bestuderen en bespreken waard, omdat het rijke bronnen zijn wat betreft inhoud, vorm, (taal-)betekenis en context. Maar zoals Van Oostrom (2023) aangeeft, zijn de bewerkingen tegenwoordig zeker zo belangrijk om leerlingen enthousiast te maken voor het verhaal. Het gaat er in het onderwijs om dat er met rijke teksten wordt gewerkt die de leerlingen nieuwsgierig maken en die motiverend genoeg zijn om verder te lezen, te kijken of te luisteren. Werken met deze rijke, authentieke teksten of bewerkingen heeft als voordeel dat kinderen kennismaken met het taalgebruik van toen, en met onbekende woorden of gebruiken uit die tijd. Dit kan de motivatie van leerlingen verhogen: ze worden wellicht nieuwsgierig naar de betekenis van woorden of fragmenten (Pereira e.a. 2024). Hierdoor kunnen ze de tekst beter begrijpen en werken ze aan kerndoel 2, ‘begrijpen van teksten’ (SLO 2025).

Het gebruik van deze verhalen past dus goed bij de taalkerndoelen voor po-vo en de kennisbasisdoelen Nederlands voor de pabo (bijvoorbeeld bij de domeinen ‘jeugdliteratuur’ en ‘voortgezet technisch lezen’). Door de verhalen voor te lezen (en te bespreken), wordt gewerkt aan kerndoelen zoals ‘teksten begrijpen’ (kerndoel 2) en ‘genrekenmerken herkennen’ (kerndoel 9) –voor de startbekwame leerkracht doel 7.1.4: ‘creëren van bewustzijn van literaire genres bij de leerlingen’ (10voordeleraar.nl 2022). Met theaterlezen kan juist gewerkt worden aan de manier van voorlezen (doel 7.2.3: ‘voorlees- en verteltechnieken voor de startbekwame leerkracht’). Doordat leerlingen samen bijvoorbeeld een hertaling van de *Reynaert* (met veel dialogen) voordragen, wordt geoefend om de tekst zo goed mogelijk (technisch, maar ook op toon) voor te lezen. Het theaterlezen wordt op die manier een intrinsieke prikkel om te lezen (Pereira e.a. 2024).

Bovendien is er meer dan alleen de taal om nieuwsgierig naar te worden in juist die middeleeuwse verhalen. Qua fantasie passen bepaalde fragmenten uitstekend bij leerlingen van groep 7-8. Denk daarbij aan de soms sprookjesachtige gebeurtenissen bij een queeste in een ridderroman zoals *Karel ende Elegast*. En wat te denken van het rechtssysteem aan het hof van Koning Nobel en hoe Reynaert gedaagd wordt. Hier is een mooie link te leggen met de actualiteit en een boek als *De zweetvoetenman* (Huijzing 2017). Zowel vanuit de zaak- als de kunstvakken zijn er veel mogelijkheden: omgevingen uit de verhalen, historische gebeurtenissen, ambachten en gereedschap-

pen, te veel om hier te beschrijven. Het recente, zeer compacte Kakkerlakje *Mariken* (Ringelding 2025) laat een combinatie zien: het verhaal van *Mariken van Nieuwmege*, in combinatie met hoe druktechniek werkt, verpakt in een *graphic novel*. Helemaal van deze tijd en goed te combineren met bijvoorbeeld *Het dikke alfabetboek* door Frank Landsbergen (2021).

Nog even terug naar de *Reynaert*... Op de (zeer bruikbare) website van het Reynaertgenootschap staat: “De Reynaert is een canontekst en is uiterst bruikbaar voor vakoverschrijdend en creatief onderwijs. De educatieve mogelijkheden zijn onbegrensd, van de kleuterschool tot het voortgezet onderwijs” (Reynaertgenootschap.be). Daar zijn wij het absoluut mee eens en we zien die mogelijkheden ook voor andere middeleeuwse teksten.

4. Bruikbare literatuur en andere inspiratiebronnen

4.1 (Jeugd)literatuur bij Van den vos Reynaerde en andere middeleeuwse verhalen

- *Het onvergetelijke verhaal van Reinaert de vos* (Maria van Donkelaar & Martine van Rooijen 2024).
- *De schelmenstreken van Reinaert de vos* (Koos Meinderts 2018).
- *Verhalen voor de vossenbroertjes, het langverwachte vervolg op Van den Vos Reynaerde* (Lida Dykstra 2011).
- *De rebelse Reinaert* (Suske en Wiske, nr. 257 1998).
- *Boven in een groene linde zat een moddervette haan* (Maria van Donkelaar & Martine van Rooijen 2008).
- *Het verhaal vertelt* (Arend van Dam 2015).
- *Mariken* (Emma Ringelding 2025).
- *Van Parcival tot Beowulf - verhalen uit de middeleeuwen* (Simone Kramer 2012).
- *Lanceloet en het hert met de witte voet* (vertaling) (Bas Jongenelen 2024).
- *Lancelot, ridder van de Ronde Tafel* (sprookverhalen) (Agave Kruijssen 2001).
- *Elegast* (sprookverhalen) (Agave Kruijssen 1999).

4.2 Teksten die te maken hebben met (middeleeuwse) volksverhalen op www.rijke-teksten.org

- *Ridder Gawein houdt van boeken* (<https://www.rijketeksten.org/zoek-rijke-tekst/ridder-gawein-houdt-van-boeken>)
- *Ridder Roa en de gevaarlijke draak* (https://www.rijketeksten.org/sites/default/files/downloads/Ridder_Roa_Lammers.pdf)
- *De vos, de kraai en een blokje kaas* (<https://www.rijketeksten.org/zoek-rijke-tekst/de-vos-de-kraai-en-een-blokje-kaas>).

4.3 Lessen of inspiratie voor lessenseries

- *Klassiekers in de klas – fabels* (<https://klassiekersindeklas.nl/klassiekers/fabels/>).
- *KB Medieval MEME Generator MedievalMe* (<https://www.medievalmemes.org>).
- *Lesopzet bij Esopet* voor leerlingen in de onderbouw van het vo (<https://neerlandistiek.nl/2012/02/esopet-in-de-onderbouw/>).
- *Literatuur leren lezen van brugklas tot bovenbouw* (<https://klassiekersindeklas.nl/>). Bijvoorbeeld: ‘Fabeldieren en waar ze te vinden: Der Naturen Bloeme in de onderbouwklas’ (<https://klassiekersindeklas.nl/literatuur-in-de-onderbouw/fabeldieren-en-waar-ze-te-vinden-der-naturen-bloeme-in-de-onderbouwklas/>).
- *Voorgelezen Middelnederlandse versie Reynaert* (<https://dereynaert.nl/>).
- *Praktijkideeën voor leeftijd 3-5, 6-11, 12-17 en 17+ bij Reynaert*. Online kamishibai-versie beschikbaar (<https://www.reynaertgenootschap.be/educatie-overzicht/>).
- *Meer Reynaert* (overgenomen van <https://litterairecanonindeklas.be/werken/reynaert-de-vos>):
 - a. Achtergrondinformatie over *Van den vos Reynaerde* op www.litterairecanon.be.
 - b. Meer educatief materiaal via *de website van het Reynaertgenootschap* (<https://www.reynaertgenootschap.be>).
 - c. *Van den vos Reynaerde* bewerkt voor prille taalleerders (A2-niveau): *Iedereen Reynaert* (<https://litterairecanonindeklas.be/assets/files/general/Iedereen-Reynaert-zonder-cover.pdf>).
 - d. Audiovisueel materiaal via *Het Archief voor Onderwijs* (<https://onderwijs.hetarchief.be/collecties/7ab81f6b-cde9-488e-bb2f-fec3286d5c32>; enkel voor student-lesgevers en lesgevers).

5. Hoe nu verder?

Tijdens de workshop delen we suggesties en ideeën, en willen we deelnemers uitdagen om ook na te denken over hun eigen favoriete middeleeuwse verhaal (of andere periode) en wat ze met dat verhaal in de klas (po/vo/leraar basisonderwijs) zouden kunnen doen. Hierna kan iedereen geïnspireerd en enthousiast in de eigen lespraktijk aan de slag met deze rijke, boeiende verhalen.

Referenties

- 10voordeleraar.nl (2022). ‘Toetsgids Nederlands’. Online raadpleegbaar op: kennisbasis-pabo.pdf.
- Oostrom, F. van (2023). *De Reynaert. Leven met een middeleeuws meesterwerk*. Amsterdam: Prometheus.

Pereira, I., G. van Silfhout & J. Evers-Vermeul (2024). *De wetenschap van woorden. Over de rol van taal in kennisverwerving en leren lezen met begrip*. Groningen: Open Press TiU.

SLO (2025). *Definitieve conceptkerndoelen Nederlands*. Amersfoort: SLO.

Ronde 8

Leonie Wulfange & Sien Buelens
Nederlandse Taalunie
Contact: lwulfange@taalunie.org
sbuelens@taalunie.org

De taalcompetente leraar

1. Inleiding

Leraren zijn sleutelfiguren in het onderwijs. Ze inspireren, begeleiden en bereiden leerlingen voor op een snel veranderende samenleving. Hun vakkennis, pedagogische vaardigheden en organisatorisch talent zijn essentieel, en om die goed in te kunnen zetten, is taal nodig. Taal is het voertuig waarmee leraren hun vak overbrengen, relaties opbouwen en leerlingen uitdagen tot kritisch denken. Toch wordt taal nog te vaak uitsluitend geassocieerd met vakken als Nederlands of Moderne Talen, en blijven de talige competenties van leraren vaak onderbelicht in opleidingen en op de werkvloer zelf.

Met het referentiekader *De taalcompetente leraar* wil de Taalunie daar verandering in brengen. In het kader worden zes taalcompetenties benoemd en geconcretiseerd die elke leraar nodig heeft om goed didactisch, pedagogisch en professioneel te handelen. Het kader is bruikbaar in alle onderwijssectoren, in Vlaanderen én Nederland, en biedt een gemeenschappelijke taal om professionalisering rond taalcompetenties vorm te geven. *De taalcompetente leraar* verscheen al in 2020 maar kreeg in 2025 een kleine update en staat nu opnieuw centraal in de activiteiten van de Taalunie.

2. Taal in een veranderende onderwijscontext

De context waarin onderwijs plaatsvindt, verandert snel, in lijn met bredere maatschappelijke ontwikkelingen. In *De taalcompetente leraar* wordt stilgestaan bij onderstaande thema's.

- *Diversiteit*

Klassen zijn talig, cultureel en sociaal divers. Leraren werken met leerlingen die uiteenlopende thuistalen, onderwijsbehoeften en startniveaus hebben. Dat vraagt om maatwerk, inclusief (taal)onderwijs en gerichte communicatie met ouders.

- *Digitalisering en AI*

Laptops, online leeromgevingen en AI-toepassingen zijn gemeengoed. Leraren moeten niet alleen digitale geletterdheid ontwikkelen, maar ook leerlingen begeleiden in het kritisch omgaan met informatie en het bewaken van sociale interactie.

- *Onderwijskwaliteit*

Lerarentekorten en dalende leerprestaties maken het des te belangrijker dat leraren sterk talig handelen, zodat leerdoelen ook in uitdagende omstandigheden behaald worden.

3. De rol van taal in het beroep van de leraar

Het referentiekader benadrukt dat taal niet alleen een ondersteunend middel is, maar een essentieel element in het beroep van de leraar. Dat is terug te zien in alle facetten van het leraarschap: in het didactisch handelen bepaalt de taalcompetentie van de leraar bijvoorbeeld de kwaliteit van leerdoelen, vragen, opdrachten en uitleg. In het pedagogisch handelen speelt het taalgebruik een rol bij het creëren van een veilig en stimulerend klimaat, bij het motiveren van leerlingen en bij het waarderen van hun inbreng. Ook in het professioneel handelen is taal onmisbaar: leraren communiceren met collega's, ouders en beleidsmakers, reflecteren op hun eigen ontwikkeling en dragen bij aan het taalbeleid van hun school.

In *De taalcompetente leraar* worden de taalcompetenties die de basis vormen voor al deze handelingen expliciet gemaakt, om zo zichtbaar te maken hoe sterk ze alle domeinen van het leraarschap doordringen.

4. De zes taalcompetenties

Om goed didactisch, pedagogisch en professioneel te kunnen handelen, moet een leraar terug kunnen vallen op onderstaande zes competenties die in samenhang beschrijven wat een leraar taalcompetent maakt.

1. *Adequaat in interactie gaan met leerlingen, collega's en ouders*

Leraren creëren kansen voor spreek- en schrijfproductie, stemmen hun taalgebruik af op het publiek, en bieden feedback die uitnodigt tot dialoog. Hun interactie met leerlingen is niet alleen informatief, maar ook taalontwikkellend.

Voorbeeld

In een les Biologie kan de leraar na een uitleg open vragen stellen, zoals *“Kun je uitleggen waarom fotosynthese belangrijk is voor het hele ecosysteem?”* in plaats van de klassieke *“Zijn er nog vragen?”*. Op die manier wordt taalproductie uitgelokt. Wanneer het antwoord nog niet helemaal klopt, kiest de leraar voor doorvragen en waarderende feedback in plaats van een kort *“Nee”*.

2. *Helder en concreet formuleren voor verschillende doelgroepen*

Of het nu gaat om leerdoelen, vragen, opdrachten of afspraken, precisie en begrijpelijkheid zijn cruciaal. Een leraar maakt bewuste keuzes in woordgebruik, toon en stijl, passend bij het doel en de doelgroep.

Voorbeelden

In een les Geschiedenis formuleert de leraar niet vaag *“Lees dit stuk en maak de vragen erbij”*, maar concreet *“Lees paragraaf 3 en noteer drie oorzaken van de industriële revolutie. Schrijf ze op in je eigen woorden en bespreek ze met je buur”*. De leerlingen weten precies wat van hen verwacht wordt en kunnen daardoor productiever aan de slag.

Ook verhalen zijn krachtige instrumenten. Een leraar die dezelfde geschiedenisles begint met *“Stel je voor dat je dertien bent en je moet twaalf uur per dag in een fabriek werken...”* maakt door vertelkunst de inhoud concreet. Zo stimuleert de leraar betrokkenheid en taalontwikkeling.

3. *Heldere uitleg geven*

Effectieve uitleg is gestructureerd, motiverend en afgestemd op voorkennis en taalniveau. De leraar betreft leerlingen bij de uitleg, checkt actief begrip en past de uitleg aan, waar nodig.

Voorbeeld

In een les Rekenen legt de leraar breuken optellen niet in één keer uit met formele termen, maar bouwt hij stapsgewijs op. Hij start met een concreet voorbeeld (*“Je hebt een halve pizza en je vriendin heeft een kwart pizza. Samen...?”*). Daarna koppelt hij dit aan de notatie ($\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$). Vervolgens legt hij de rekenregel uit en past die samen met leerlingen toe. Tijdens de uitleg kijkt de leraar bewust naar non-verbale signalen: fronsende blikken of aarzeling. Als blijkt dat een deel van de klas is afgehaakt, herformuleert hij en gebruikt hij visuele steun.

4. *Taalsteun bieden*

Leraren helpen leerlingen bij het begrijpen en gebruiken van school- en vaktaal, expliciteren strategieën voor tekstbegrip en -productie, en passen *scaffolding* toe om zelfstandigheid te bevorderen.

Voorbeeld

In een les Geschiedenis introduceert de leraar het woord ‘argumenteren’. Hij legt uit dat leerlingen hun mening over historische gebeurtenissen moeten onderbouwen met bewijs uit bronnen. De leraar geeft een voorbeeld. *“Ik vind dat de industriële revolutie vooral positief was, omdat ze zorgde voor economische groei en nieuwe banen”*. Vervolgens laat hij de leerlingen in tweetallen een stelling bespreken en hun eigen argumenten formuleren, eerst mondeling en daarna op papier. Zo ondersteunt de leraar het gebruik van schooltaal en stimuleert hij actieve verwerking.

5. *Voor talig geschikt lesmateriaal zorgen*

Leraren selecteren en ontwikkelen lesmateriaal met oog voor talige toegankelijkheid, rijk taalgebruik en relevantie voor het leerdoel en de leefwereld van leerlingen.

Voorbeeld

Een leraar Aardrijkskunde wil werken rond klimaatverandering. In plaats van een vereenvoudigd leerboekstuk kiest hij ervoor om een krantenartikel te gebruiken. Hij voorspelt mogelijke moeilijkheden (lange samengestelde zinnen, grafieken) en bespreekt vooraf kernbegrippen zoals ‘CO₂-uitstoot’. Tijdens de verwerking stelt hij gerichte vragen en laat hij leerlingen in duo’s moeilijke zinnen in eigen woorden herschrijven.

6. *De eigen taalcompetenties blijvend ontwikkelen*

Taalcompetentie is geen eindpunt maar een continu proces. Leraren reflecteren op hun handelen, volgen nascholing en werken samen aan een gedeelde professionele taal.

Voorbeeld

Een leraar Nederlands merkt dat leerlingen moeite hebben met het schrijven van argumentatieve teksten. Hij volgt een korte nascholing over effectieve feedback en taalontwikkeling in de klas. Daarna bespreekt hij met collega’s van andere vakken hoe zij schrijfopdrachten begeleiden, deelt voorbeelden van succesvolle opdrachten en past nieuwe strategieën toe in zijn lessen. Zo werkt hij actief aan zijn eigen taalcompetentie en aan het verbeteren van taalonderwijs voor zijn leerlingen.

5. Van kader naar praktijk

De kracht van dit referentiekader ligt in de brede toepasbaarheid. Lerarenopleidingen kunnen het gebruiken om studenten te begeleiden en te toetsen. Scholen kunnen het inzetten bij teamgesprekken over taalbeleid en gezamenlijke aanpakken rond taalgericht vakonderwijs. Ook individuele leraren kunnen het kader gebruiken, onder meer om eigen ontwikkelingsdoelen te formuleren.

6. Besluit

De taalcompetente leraar maakt zichtbaar dat taal het fundament vormt van goed onderwijs. Door taalcompetenties expliciet te benoemen en te concretiseren, biedt het kader een handvat om leraren sterker te maken in hun didactische, pedagogische en professionele rol. Het stelt opleidingen in staat om taalontwikkelend onderwijs structureel te verankeren en geeft scholen een instrument om gezamenlijk te werken aan kwaliteit.

De uitdaging ligt nu in de implementatie. Het kader biedt bijvoorbeeld geen beschrijving van eindniveaus, zodat opleidingen en scholen zelf moeten bepalen welke mate van beheersing van de competenties in hun context wenselijk zijn. Voor praktische toepasbaarheid is er verdere concretisering naar evaluatie- en professionaliseringsinstrumenten nodig. In de komende beleidsperiode gaat de Taalunie in gesprek met lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen om te onderzoeken waar het kader al onderdeel uitmaakt van het curriculum en waar nog kansen liggen. Inspirerende praktijkvoorbeelden van de inzet van het kader zullen gedeeld worden, zodat opleidingen ook van elkaar kunnen leren. De richting is in ieder geval helder: investeren in taalcompetente leraren is investeren in duurzaam, inclusief en kwaliteitsvol onderwijs.

Referentie

Vanhooren, S., L. Wulftange & H. Rijckaert (2025). *De taalcompetente leraar. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

3. Lerarenopleiding secundair/ voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Gijs Leenders (Hogeschool Rotterdam)

Tamara Bollaert (Arteveldehogeschool Gent)

Corina Breukink
Hogeschool Utrecht
Contact: corina.breukink@hu.nl

Diep leren lezen in het vaklokaal

1. Inleiding

Vakspecifiek leesbegrip, reflectie op het eigen leerproces en zelfstandig leren zijn expliciet opgenomen in de geactualiseerde conceptkerndoelen en concepteindtermen voor het voortgezet onderwijs in Nederland. Toch moet de duurzame vertaalslag van effectieve leesinterventies naar het vaklokaal nog worden gerealiseerd. In deze bijdrage staat het ondersteunen van docenten (in opleiding) centraal bij het verbeteren van het tekstbegrip van leerlingen. We gaan hierbij uit van echte leesproblemen van leerlingen.

2. Effectief leesprogramma voor Nederlands

Eerder onderzoek leidde tot een genreoverstijgend leesprogramma dat bewezen effectief is voor tekstbegrip en docenten Nederlands ondersteunt in hun leesonderwijs (Breukink e.a. 2023; Breukink 2024). Het programma is gebaseerd op ‘*eye movement modeling examples*’ (EMME) van leerlingmodellen. *Eye movement modeling examples* zijn instructievideo’s waarin het kijkgedrag van een model — bijvoorbeeld: een leerling of een expert — zichtbaar wordt gemaakt via *gaze displays*, bewegende lijnen en cirkels die respectievelijk weergeven waar en hoe lang een lezer kijkt in de tekst. Hoe groter een cirkel, hoe langer een lezer hiernaar heeft gekeken. Deze visuele weergave helpt leerlingen om relevante informatie in complexe teksten te herkennen, effectieve leesstrategieën te observeren en hun eigen leesproces te reflecteren. Onderzoek van Jarodzka e.a. (2018) en Van Gog e.a. (2024) laat zien dat EMME in verschillende domeinen effectief zijn doordat ze de aandacht van lerenden richten op het uitvoeren van een complexe leertaak, het leerproces zichtbaar maken en sociaal leren stimuleren. Het observeren van leerlingmodellen die contrasterende leesprocessen demonstreren, stimuleert reflectie, waardoor het leesproces in de klas bespreekbaar wordt en leerlingen leren omgaan met complexe teksten (Breukink, van der Knaap & van den Bergh 2023; Breukink 2024). Docenten krijgen bovendien inzicht in hoe leerlingen teksten lezen, begrijpen en interpreteren, en welke begripsproblemen zij ervaren.

3. Leesbegripsproblemen in andere vaklokalen

Om zicht te krijgen op typische leesproblemen in de lespraktijk van zaakvakken, heb ik binnen lerarenopleidingen en opleidingsscholen verkend welke typen leesvaardigheidsproblemen docenten signaleren bij leerlingen. Uit deze verkenning komt een consistent beeld naar voren: leerlingen hebben vaak moeite met het herkennen van tekststructuren, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het interpreteren van impliciete informatie en het verbinden van tekstinhoud aan andere tekstinhoud en bredere contexten. Daarnaast ervaren leerlingen onzekerheid bij het construeren van betekenis en het toepassen van leesstrategieën in complexe teksten.

Ook signaleren docenten dat leerlingen moeite hebben met het reguleren van hun leesproces. Ze lezen vaak lineair en passief, zonder tussentijdse reflectie of controle op begrip. Dit belemmert niet alleen het tekstbegrip, maar ook het vermogen om teksten te koppelen aan eerder geleerde kennis of persoonlijke ervaringen.

Docenten geven aan dat ze behoefte hebben aan concrete handvatten om deze leesproblemen aan te pakken, zonder dat dit ten koste gaat van hun vakinhoudelijke doelen. Binnen lerarenopleidingen is echter niet of nauwelijks aandacht voor leesvaardigheidsdidactiek waarin het leesproces van leerlingen de focus van de instructie is.

4. Ondersteuning van docenten

Onderzoek van Okkinga e.a. (2018) onderstreept het belang van metacognitieve leesstrategieën zoals samenvatten, vragen stellen en voorspellen, en laat zien dat het succes van dergelijke interventies sterk afhangt van de didactische vaardigheden van de docent. Dit sluit aan bij mijn inzet om docenten-in-opleiding te ondersteunen in het begeleiden van het leesproces van hun leerlingen, en bij het belang van professionalisering binnen de opleidingspraktijk.

5. Vervolgonderzoek en implementatie

Om het leesprogramma duurzaam te verankeren in de les- en opleidingspraktijk wordt gewerkt aan een vervolgtraject waarin vakspecifiek verdiepend lezen centraal staat. In samenwerking met lerarenopleiders en docenten (in opleiding) van verschillende vakken worden lessen ontworpen, uitgevoerd, geanalyseerd en herontworpen via *Lesson Study*, waarin leesprocessen van individuele leerlingmodellen en leerlingen zichtbaar en dus bespreekbaar worden gemaakt. Deze aanpak sluit aan bij praktijkgericht ontwerp- en onderzoek en biedt aanknopingspunten voor curriculumontwikkeling en professionalisering van docenten.

Hoewel deze bijdrage vakoverstijgende inzichten bevat, staat het vak Nederlands centraal als vertrekpunt en als model voor het ontwikkelen van vakspecifiek leesonderwijs in andere vakken. De inzichten uit andere vakken versterken het vakdidactisch perspectief op verdiepend lezen binnen Nederlands en dragen bij aan curriculumontwikkeling en professionalisering van docenten.

6. Vakoverstijgende inzichten

Zo blijkt dat leerlingen bij Aardrijkskunde en Geschiedenis moeite hebben met het doorgronden van teksten waarin ruimtelijke en historische relaties worden beschreven. Het visualiseren van causale verbanden en het verbaliseren van die relaties in vakspecifieke taalvormen helpt leerlingen om tekststructuren beter te doorzien. Deze aanpak sluit aan bij het bredere pleidooi voor taalgericht vakonderwijs (Hajer e.a. 2020), waarin het begrijpend lezen van vakteksten en bronteksten expliciet wordt ondersteund – vooral in zaakvakken (vergelijk voor Geschiedenis ook Tuithof & Veenstra 2024).

Deze vakoverstijgende benadering sluit aan bij onderzoek naar tekststructuur en tekstbegrip in het onderwijs en in de lerarenopleiding (bijvoorbeeld: Land 2009; van Silfhout 2014; Kooiker-den Boer e.a. 2020). Zij pleiten voor een sterkere verankering van tekststructuur in de lerarenopleiding, met aandacht voor relationele coherentie en hiërarchie tussen tekstdelen.

Voor Wiskunde is het perspectief op verdiepend lezen minder uitgewerkt, maar niet afwezig. Leerlingen hebben moeite met het interpreteren van contextopgaven, het begrijpen van probleemstellingen en het koppelen van tekstuele informatie aan wiskundige modellen. Binnen het vervolgonderzoek wordt daarom ook voor Wiskunde ingezet op het ontwikkelen van vakspecifieke leesstrategieën, zoals het expliciteren van denkstappen, het visualiseren van redeneringen en het verwoorden van wiskundige relaties (vergelijk: van Hoeve, Doorman & Veldhuis 2025).

7. Wat deelnemers kunnen verwachten

Eerst identificeren we, aan de hand van representatieve teksten of tekstfragmenten, mogelijke begripsproblemen die leerlingen kunnen ervaren bij vakken als Nederlands, Geschiedenis, Aardrijkskunde en Wiskunde. Daarna observeren we, via oogbewegingsvideo's, voorbeelden van begripsproblemen die leerlingen tijdens het lezen van deze teksten ervaren, zowel binnen als buiten het schoolvak Nederlands. Vervolgens verkennen we hoe je als docent verdiepend lezen in het voortgezet onderwijs kunt ondersteunen via leren door observatie van *peers*, zelfregulerend leren, samenwerkend leren en het voeren van onderwijsleergesprekken over het leesproces.

Referenties

- Breukink, C. (2024). *Aandacht voor het leesproces: Onderzoek naar een leesprogramma voor poëzie en proza, gebaseerd op eye movement modeling examples van peers, voor leerlingen in de havo- en vwo-bovenbouw*. Utrecht: Universiteit Utrecht. [Proefschrift].
- Gog, T. van, E. Kok, S. Emhardt, T. van Marlen & H. Jarodzka (2024). “Eye movement modeling examples”. In: M. Meier, S. Schmid & A. Tschimmel (eds.). *Designing Effective Digital Learning Environments*. Oxfordshire: Taylor & Francis, p. 90-105.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hoeve, M. van, M. Doorman & M. Veldhuis (2025). “Fostering a growth mindset in secondary mathematics classrooms in the Netherlands”. In: *Research in Mathematics Education*, 27 (1), p. 92-113.
- Jarodzka, H., T. van Marlen, M. van Wermskerken & T. van Gog (2018). “Effectiveness of eye movement modeling examples in problem solving: The role of verbal ambiguity and prior knowledge”. In: *Learning and Instruction*, 58 (1), p. 274-283.
- Knoop-van Campen, C., E. Kok & T. van Gog (2021). “How teachers interpret displays of students’ gaze in reading comprehension assignments”. In: *Frontline Learning Research*, 9(4), p. 116-140.
- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Utrecht: Universiteit Utrecht. [Proefschrift].
- Tuithof, M. & R. Veenstra (2024). ‘Taalgerichte vakdidactiek: Begrijpend lezen’. Online raadpleegbaar op: <https://geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl/wp-nt/uploads/sites/440/2024/11/workshop-begrijpend-lezen-18-10-24.pdf>.

Ine Desplinter

Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Contact: ine.desplinter@katholiekonderwijs.vlaanderen

De kracht van lees- en schrijfonderwijs: van theorie naar praktijk

1. Inleiding

Lezen en schrijven vormen de kern van het onderwijs. Ze zijn de basisvaardigheden waarmee leerlingen toegang krijgen tot kennis, cultuur en maatschappelijke participatie. Tegelijkertijd tonen internationale onderzoeken als PISA en PIRLS aan dat de leesvaardigheid van jongeren onder druk staat. Niet alleen scoren Vlaamse en Nederlandse leerlingen lager op begrijpend lezen dan enkele decennia geleden, ook neemt hun leesplezier af (Gille e.a. 2010). Dit roept bij leraren en lerarenopleiders de vraag op: hoe kunnen we het lees- en schrijfonderwijs versterken, zodat leerlingen niet enkel technisch vaardig zijn, maar ook zin krijgen in lezen en schrijven?

In deze bijdrage vertrekken we vanuit wat onderzoek ons leert over effectief lees- en schrijfonderwijs. Die inzichten vertalen we naar de praktijk van de klas. Het uitgangspunt is dat wetenschappelijke kennis pas waarde krijgt wanneer leraren die kennis kunnen omzetten in concrete werkvormen en didactische keuzes. Met behulp van inspirerende voorbeelden laten we zien hoe theorie en praktijk elkaar wederzijds kunnen versterken.

2. Theoretisch kader

Onderzoek naar lees- en schrijfonderwijs wijst op drie kernprincipes die telkens opnieuw terugkeren. Ten eerste is er de rol van motivatie. Leerlingen die lezen en schrijven ervaren als zinvol, zijn bereid om meer tijd en inspanning te investeren, wat hun vaardigheden verder ontwikkelt (Guthrie & Wigfield 2000). Ten tweede is er de noodzaak van gerichte, directe instructie en *scaffolding*: leerlingen leren niet vanzelf hoe ze teksten moeten begrijpen of hoe ze complexe schrijfp opdrachten kunnen aanpakken. Gerichte begeleiding door de leraar blijft cruciaal (van Steensel & de la Rie 2018). Ten derde blijkt transfer essentieel: leerlingen moeten leren om strategieën die ze oefenen in de lessen Nederlands ook toe te passen in andere vakken.

Naast deze algemene principes benadrukt onderzoek ook de kracht van literatuur in de vorming van jongeren. Literatuur vergroot niet enkel taalvaardigheid, maar stimuleert ook empathie, kritisch denken en moreel bewustzijn (Nussbaum 1997; Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks 2005). Voor veel leraren betekent dit dat ze hun rol ruimer mogen zien dan het aanleren van technische lees- en schrijfvaardigheden: ze begeleiden leerlingen ook in hun culturele en persoonlijke ontwikkeling.

3. Van theorie naar praktijk

De stap van theorie naar praktijk is vaak de grootste uitdaging. Leraren herkennen de waarde van onderzoek, maar worstelen met vragen als: hoe breng ik dit concreet in mijn lessen? Hoe houd ik rekening met verschillen in niveau, motivatie en achtergrond? Hoe kan ik collega's uit andere vakken betrekken bij het versterken van taalvaardigheid?

In de praktijk betekent dit dat theorie steeds opnieuw moet worden hertaald naar de klascontext. Bijvoorbeeld: de theorie stelt dat leerlingen baat hebben bij expliciete leesstrategieën. In de klas kan dit vertaald worden naar korte interventies waarbij de leraar hardop denkend voordoet hoe je een tekst aanpakt. Of neem het principe van motivatie. Dit kan in de praktijk gestalte krijgen door leerlingen keuzevrijheid te geven in hun leesmateriaal of door hen in contact te brengen met hedendaagse auteurs.

Het gaat er dus niet om dat leraren enkel 'consumenten' zijn van onderzoeksresultaten, maar dat ze die resultaten omzetten in praktijkkennis die aansluit bij hun klasrealiteit.

4. Inspirerende voorbeelden

Om de kracht van lees- en schrijfonderwijs tastbaar te maken, presenteren we enkele inspirerende praktijken die hun wortels hebben in onderzoek, maar creatief zijn vormgegeven door leraren.

- Voorbeeld 1: *Creatief schrijven rond literatuur*
Een leraar secundair onderwijs laat leerlingen na het lezen van een kortverhaal een alternatieve slotparagraaf schrijven. Daarbij worden leerlingen aangemoedigd om stijlkenmerken van de auteur na te bootsen. Deze oefening combineert literaire analyse met creatieve taalproductie, en versterkt zowel lees- als schrijfvaardigheid.
- Voorbeeld 2: *Out of the box werken met non-fictie*
Een geschiedenisleraar werkt samen met de leraar Nederlands rond bronnenanalyse. Leerlingen lezen niet enkel historische teksten, maar schrijven er ook reflecties en opinies bij. Zo leren ze informatie verwerken, standpunten formuleren en argu-

menteren – vaardigheden die zowel in de les Geschiedenis als in de les Nederlands waardevol zijn.

- Voorbeeld 3: *Literatuur als venster op de wereld*

Door het lezen van romans die maatschappelijke thema's aansnijden (zoals migratie, klimaat of genderidentiteit), krijgen leerlingen de kans om hun blik te verruimen. Klassengesprekken over deze romans leiden vaak tot diepgaande discussies die verder gaan dan louter taalvaardigheid. Leraren signaleren dat dit niet alleen de leesbereidheid vergroot, maar ook bijdraagt aan burgerschapsvorming.

Deze voorbeelden tonen dat de vertaalslag van theorie naar praktijk niet uniform is. Elke leraar maakt keuzes die passen bij de eigen leerlingen en schoolcontext.

5. Opbrengsten

Wat levert deze combinatie van theorie en praktijk concreet op?

Ten eerste zien we effecten op taalvaardigheid. Leerlingen vergroten hun woordenschat, leren teksten beter begrijpen en ontwikkelen een genuanceerder schrijfregister. Onderzoek bevestigt dat frequente en gevarieerde leeservaringen rechtstreeks samenhangen met betere schoolprestaties (Stichting Lezen 2012).

Ten tweede zijn er effecten op motivatie en zelfvertrouwen. Wanneer leerlingen ervaren dat lezen en schrijven zinvol en leuk kunnen zijn, neemt hun intrinsieke motivatie toe. Ze voelen zich bekwaam en durven taal als middel te gebruiken om zich uit te drukken.

Ten derde zijn er effecten op brede persoonsvorming. Literatuur en schrijfopdrachten stimuleren inlevingsvermogen, kritisch denken en creativiteit. Leerlingen leren verbanden leggen tussen vakken en zien dat taal niet enkel in de les Nederlands belangrijk is, maar overall.

Voor leraren zelf biedt deze manier van werken de kans om hun didactisch repertoire te verrijken. Het samenwerken met collega's uit andere vakgebieden opent perspectieven en creëert een gedeelde verantwoordelijkheid voor taalontwikkeling.

6. Besluit

De kracht van lees- en schrijfonderwijs schuilt in de voortdurende wisselwerking tussen theorie en praktijk. Wetenschappelijke inzichten geven richting en onderbouwing, maar krijgen pas betekenis wanneer leraren ze vertalen naar concrete klaspraktijken.

Door creatief te werken met literatuur en schrijfo opdrachten, door leerlingen uit te dagen en door samenwerking tussen vakken te stimuleren, kunnen we een krachtige leeromgeving creëren waarin leerlingen niet enkel vaardige lezers en schrijvers worden, maar ook kritische, empathische en creatieve burgers.

Het is onze gezamenlijke opdracht – leraren, lerarenopleiders en beleidsmakers – om deze beweging verder te versterken. Want wie leert lezen en schrijven, leert de wereld begrijpen én herschrijven.

Referenties

- Ackermans, L. (2017). “Bruggen bouwen. Van Zwigtman tot Hermans”. In: *Levende Talen Magazine*, 104 (5), p. 4-8.
- Gille, E., C. Loijens, J. Noijons & R. Zwitser (2010). ‘Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen’. Arnhem: Cito.
- Guthrie, J.T. & A. Wigfield (2000). ‘Engagement and motivation in reading’. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (eds.). *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, p. 403-422.
- Lierop-Debrauwer, H. van & N. Bastiaansen-Harks (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Eburon.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steensel, R. van & S. de la Rie (2018). “Leesmotivatie en leesvaardigheid: wat werkt in het onderwijs?”. In: *Didactief*, 48 (4), p. 12-15.
- Stichting Lezen (2012). ‘Samen werken aan een sterke leescultuur’. Amsterdam: Stichting Lezen.

Margriet Smits & Claudia van Werkhoven
Fontys Educatie Tilburg
Contact: Mrgt.smits@fontys.nl
c.vanwerkhoven@fontys.nl

Leesclub voor rolmodellen

Het boek was er wel, er ligt altijd ergens een boek op je te wachten, maar de docent die me erop kon wijzen was er niet (Boogers 2015: 45).

1. Inleiding

Bij de lerarenopleiding Nederlands werken we al geruime tijd volgens het principe van dialogisch lezen (Hakemulder 2012). De dialoog is – als oudste vorm van onderwijs, denk maar aan Socrates – uitermate geschikt om grip te krijgen op (literaire) teksten. Literatuur is immers geen lineaire vorm van communicatie: de lezer heeft ook een rol in de betekenisgeving. Samen praten over teksten vergroot de woordenschat, het tekstbegrip, het kritisch denkvermogen en het leesplezier van onze studenten (Stoop e.a. 2012; Stichting lezen 2025).

Naast deze kennis en vaardigheden, gebeurt er nog iets bij onze studenten. Door in gesprek te gaan (met en) over boeken, krijgen ze inzicht in thema's en verhalen die universeel zijn en leren ze een ander perspectief kennen. Verhalen of gedichten zeggen immers niet hoe we met thema's als schaamte of verlies moeten omgaan, maar laten ons wel zien hoe personages dat doen (Nussbaum 2010). Literatuur biedt ons een kijkje in levens van mensen die we in het echt wellicht nooit tegen zouden komen. Praten over literatuur stimuleert studenten om teksten en thema's te bevragen en naar elkaar te luisteren. Zo ontwikkelen onze docenten Nederlands (in opleiding) een nieuwsgierige, empathische en open (lees)houding. Een hoopvolle ontwikkeling in tijden van ontlezing.

2. Rolmodellen

Door deze vormende aanpak van ons literatuuronderwijs leven we onze studenten voor hoe je als rolmodel in het literatuuronderwijs kunt handelen. Zij leren zelf graag te lezen en bovendien hebben ze geleerd hoe ze deze houding kunnen voorleven, zoals wij

dat bij hen hebben gedaan. En dat is belangrijk, want hoewel het lijkt alsof leerlingen alleen naar hun eigen (onbereikbare) helden kijken, is de docent (in opleiding) ook een rolmodel voor hen. Veel van onze studenten hebben zelf ooit les gehad van een docent Nederlands die hen heeft geïnspireerd en/of heeft gevormd met behulp van literatuur. Dit beeld wordt ook geschetst door Sanderse (2013) die stelt dat docenten vaak achteraf een rolmodel blijken te zijn, maar nog niet op het moment zelf. Dat komt omdat zij vaak impliciet en onbewust het goede voorleven. Door je waarden als docent expliciet voor te leven en te benoemen, bereik je meer.

Zoals Boogers (2015) terecht benoemt, heb je soms een docent nodig die jou op het juiste moment het juiste boek of gedicht weet aan te reiken. Om die docent te kunnen zijn, moet je zelf veel lezen en gelezen hebben, moet je zelf gevormd zijn en moet je je goed kunnen inleven in de leef- en gedachtewereld van studenten en leerlingen. Het gaat met andere woorden om zichtbaar voorleven en (voor)lezen. Vandaar dat de 'Leesclubs voor rolmodellen' zo expliciet gericht is op lerarenopleiders. Je zou kunnen zeggen dat lerarenopleiders rolmodellen in het kwadraat zijn. Ze hebben een voorbeeldfunctie ten opzichte van hun studenten, en daarmee ook voor de leerlingen van hun studenten. Een verantwoordelijke, maar eervolle taak!

3. Vakoverstijgend werken: opbrengsten en voorbeelden

De docent – het rolmodel – van nu zou in staat moeten zijn om leerlingen te begeleiden in de ontwikkeling van hun geletterdheid en bij het vinden van hun plek in onze democratische samenleving. Dit is een gedeelde verantwoordelijkheid van alle docenten in het onderwijs, maar dit is makkelijker gezegd dan gedaan. Alle curricula zitten namelijk overvol en docenten moeten zelf ook sensitiviteit, responsiviteit en taalbewustzijn ontwikkelen om hun leerlingen te kunnen begeleiden. Tegelijkertijd is het wel onze gezamenlijke taak om studenten voor te bereiden op hun toekomst als leesbevorderaar en rolmodel. Zodoende hebben we met een aantal collega's van de mens- en maatschappijvakken gewerkt aan de 'Leesclubs voor rolmodellen': praktische handvatten om te werken aan geletterdheid, persoonsvorming en *Bildung* in de lessen. We combineren (literaire) teksten met vakinhoudelijk en didactische kennis, en werken een aantal workshops uit rondom thema's als klimaatverandering, slavernijverleden, kansenongelijkheid en diversiteit. Workshops die als lesmateriaal inzetbaar zijn en zo geen extra druk op het programma leggen (Smits & van Werkhoven 2025).

Het uitgangspunt van de leesclubs is om een (literaire) tekst samen te lezen. Dat kan een boek zijn, maar ook een gedicht of een romanfragment. Vervolgens benaderen we deze tekst vanuit de inhoud, waarbinnen we de vakkennis of een didactische werkvorm van onze collega's koppelen aan het fragment. Wat zegt literatuur over het thema? Hoe werkt literatuur eigenlijk? Kan literatuur een gids zijn voor levensvragen? Cruciaal is hier dat we samen optrekken: de docent Nederlands en de vakdocent begeleiden samen

de workshop.

Zo kiezen we voor *Ze hebben mijn vader vermoord* van Édouard Louis als uitgangspunt voor een gesprek over sociale gelijkheid en de invloed van politiek op je leven (Maatschappijleer). De klimaatroman *Zelfs als alles eindigt* van Jens Liljestrand blijkt goede aanknopingspunten te vormen om over klimaatverandering te praten vanuit de perspectieven van de personages die uit verschillende generaties afkomstig zijn (Aardrijkskunde). Tot onze grote verrassing zijn sprookjes heel geschikt om bepaalde economische keuzes van context te voorzien: ze zijn heel herkenbaar en bieden laagdrempelig materiaal (Economie). En het werk *Leon en Juliet* van Annejet van der Zijl laat zien op welke manier ons slavernijverleden nog doorwerkt in het heden (Geschiedenis).

We werken met bekende en onbekende werkvormen, ontdekken de kracht *van critical fabulation* en voeren mooie gesprekken over allerlei gevoelige onderwerpen. Kortom, onze leesclubs nodigen al onze studenten uit om, met behulp van literatuur, iedere dag een rolmodel te willen zijn voor hun eigen leerlingen.

4. Besluit

Om werkelijk te ervaren hoe de ‘Leesclub voor rolmodellen’ werkt, gaan we in de workshop zelf aan de slag met literaire teksten en vakoverstijgende didactiek. Voor meer voorbeelden verwijzen we naar de bundel met vier praktijkvoorbeelden: <https://edusources.nl/materials/45291907-b956-4d42-af2d-3cf12a12e8b1/leesclubs-voor-rolmodellen>.

Referenties

- Boogers, A. (2015). *De lezer is niet dood*. Amsterdam: Uitgeverij Podium.
- Hakemulder, F. (red.). (2011). *De stralende lezer: wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van lezen*. Delft: Eburon.
- Nussbaum, M. (2016). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NU: Princeton University Press.
- Sanderse, W. (2013). “The meaning of role modelling in moral and character education”. In: *Journal of Moral Education*, 42 (1), p. 28-42.
- Sanderse, W. (2017). *Lezen voor het leven: deugden in de wereldliteratuur*. Leusden: ISVW.
- Smits, M. & C. van Werkhoven (red.). (2025). *Leesclubs voor rolmodellen: vormende en vakoverstijgende voorbeelden van en voor lezende leraren*. Eindhoven: Fontys Hogeschool

scholen.

Stichting Lezen (2025). “Praten over lezen”. Online raadpleegbaar op: <https://www.lezen.nl/nieuws/praten-over-lezen-in-het-onderwijs-draagt-bij-aan-leesmotivatie/>.

Stoop, A., J. van der Kuip & T. Janssen (2012). “Dialogisch leesonderwijs in de klas”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (3), p. 25-33.

Ronde 4

Daan Jossels

Arteveldehogeschool

Contact: daan.jossels@arteveldehs.be

Taal als gedeelde verantwoordelijkheid: een kritische blik op geïntegreerd taalonderwijs in de Bachelor Secundair Onderwijs aan Arteveldehogeschool

1. Inleiding

In de Bachelor Secundair Onderwijs is taal niet louter het domein van de taaldocent. Taal is verweven met elke vorm van onderwijs, met elke vorm van professionele communicatie, met elke les die studenten ooit zullen geven. Vanuit die overtuiging ontwikkelde de opleiding de voorbije jaren een geïntegreerde talige aanpak, die zowel organisatorisch verankerd is als kritisch geëvalueerd wordt. Ik neem jullie mee in dat proces: hoe we evolueerden van losstaande taalvakken naar een gedeelde talige verantwoordelijkheid, welke keuzes en spanningen daarbij horen en hoe we kritisch kijken naar de stand van zaken.

2. Naar een geïntegreerde talige aanpak

Studenten produceren talige producten in zowat elk vak: van e-mails aan stageplaatsen tot werkblaadjes, papers, presentaties en instructievideo's. Het is onhoudbaar om die taalprestaties enkel te kaderen of te evalueren binnen een traditioneel opleidingsonderdeel 'Taal'. Bovendien verwachten we van onze studenten dat ze later taalontwikkeland kunnen lesgeven, dus moeten wij dat in de opleiding ook voorleven. Een taalbeleid dat beperkt blijft tot één vak mist zijn pedagogische geloofwaardigheid.

Die overtuiging vertaalde zich in een doordachte, meerjarige leerlijn waarin talige doe-

len verspreid zitten over uiteenlopende vakken en semesters. In het eerste semester blijft een apart taalvak bestaan waarin basisvaardigheden als spelling, klankzuiverheid, tekststructuur en taalregister worden besproken en geëvalueerd. Maar vanaf dan verschuift de focus naar andere niet-talige opleidingsonderdelen.

Studenten leren daarnaast in niet-talige opleidingsonderdelen als ‘Professionalisering’ en ‘Didactiek en Praktijk’ hun professionele identiteit te beschrijven in een beargumenteerde paper, oefenen in het opstellen van professionele e-mails, maken instructiefiches in didactische vakken, nemen actief notities in hoorcolleges en observeren taalgebruik in hun stages. Later verdiepen ze zich in taalgericht vakonderwijs binnen hun onderwijsvakken en leren ze in vakken als ‘Leer-Kracht’ en ‘Geïntegreerd Werken’ over taalondersteuning, taalbeleid en meertaligheid. In hun laatste jaar wordt de link gelegd met academische vaardigheden zoals onderzoeksrapportage, booleaanse zoekstrategieën en verantwoord AI-gebruik. Taal stopt dus niet bij de spellingscontrole: het doordringt het hele opleidingstraject.

3. Een gecentraliseerd naslagwerk: de kracht van een bottom-up visie

Een sleutelement in onze aanpak is ons naslagwerk *Taalvaardig lesgeven*, dat ontstond vanuit een bottom-upbeweging en een toetsing aan *De Taalcompetente Leraar* (Vanhooren, Wulftange & Rijckaert 2025). We startten met een bevraging bij collega’s uit onze vierentwintig onderwijsvakken. Welke taalproducten vragen jullie van studenten? Wat zijn jullie talige verwachtingen? Hoe waarderen jullie taalfouten? Uit die bevraging bleek dat studenten tijdens hun opleiding minstens twintig verschillende talige producten afleveren. Maar ook: de talige verwachtingen errond waren vaak impliciet, onduidelijk of niet gedeeld.

Daarom bundelden de taaldocenten hun krachten om een leidraad te ontwikkelen als middel tot afstemming. Het resultaat was een boek waarin dertig talige taken van de leraar helder beschreven worden aan de hand van goede voorbeelden en duidelijke kwaliteitskenmerken. Daarnaast bevat het boek ook generieke kijkwijzers voor schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid, zodat vakdocenten concrete criteria kunnen gebruiken bij het formuleren en beoordelen van opdrachten. De criteria vormen hapklaar voer voor talige feed-up en feedforward. Denk aan kenmerken als ‘de tekst bevat een heldere IMS-structuur’ of ‘de spreker past zijn taalgebruik aan de doelgroep aan’ die docenten als beoordelingscriteria voor hun niet-taalspecifieke opdrachten kunnen selecteren. Het boek bevat bovendien een hoofdstuk over taalbeleid en meertaligheid in de klas, zodat ook de bredere context aan bod komt. In alle relevante vakken wordt expliciet verwezen naar deze leidraad, met concrete paginaverwijzingen: “Op pagina X vind je meer informatie over de geschreven instructie”.

De leidraad is geen éénrichtingsverkeer. De leidraad leeft binnen de opleiding, wordt

besproken, aangepast en gebruikt als basis voor gesprekken tussen collega's en voer voor professionaliseringssessies. De leidraad is ontstaan uit de praktijk (niet boven de hoofden van de lesgevers heen) en maakt gebruik van voorbeelden uit de diverse onderwijsvakken. Precies daardoor wordt de leidraad breed gedragen.

4. De focus verlegd: van student naar collega-docent

Toch botsten we onderweg op enkele uitdagingen. Hoewel de integratie van taal op papier succesvol verliep – lees: de aanwezigheid van inhouden kon in een excelspreadsheet mooi afgevinkt worden – merkten we dat studenten vaak niet inzagen waarom ze taalvaardigheid moesten inoefenen in bepaalde vakken. Sessies 'Taalvaardigheid' bovenop het lessenrooster of gegeven door onbekende docenten verloren snel hun impact. Aanwezigheden daalden, betrokkenheid taande, ondanks de mooi getimede aanbreng.

Naast het waarom verloren studenten en docenten ook weleens de focus op taal omwille van de geïntegreerde aanpak. Wanneer heel wat inhouden 'geïntegreerd' worden, zijn er diverse criteria om rekening mee te houden. De specifieke aandacht voor en waarde van de taaldoelen neemt daardoor af. Ook voelden niet alle niet-taalcollega's zich voldoende sterk in hun schoenen om de geschreven of mondelinge taal van studenten te beoordelen of bij te sturen.

Dat bracht ons bij een fundamentele heroriëntatie: we moeten niet alleen investeren in de taalontwikkeling van studenten, maar ook in de taalbewustwording van onze collega's. De taaldocenten trokken zich niet terug, maar kozen voor een andere strategie: professionalisering van vakcollega's. Geen aparte taaluren meer, maar ondersteuning bij het formuleren van talige doelen binnen de eigen vakken. Geen sessies meer in de marge, maar geïntegreerde inhoud, gegeven door de vakdocenten zelf – al dan niet in co-teaching met taalcollega's, met vooraf uitgewerkte input van de taal- én vakdocenten.

Concreet betekent dit dat sessies rond instructies geven, werkblaadjes maken of stemhygiëne voortaan geïntegreerd zitten in de lessen 'Vakdidactiek', voorbereid met taaldocenten, maar gedragen door de vakdocent. De veelvuldige co-teaching waar we van dromen, blijft voorlopig onhaalbaar wegens budgettaire beperkingen, maar de filosofie van gedeelde verantwoordelijkheid blijft overeind.

5. Kritische bedenkingen en een slingerende visie

Een geïntegreerde aanpak is geen wondermiddel. Volgende bedenkingen leven in de opleiding:

- Verdwijnt taal niet in de massa aan inhouden?

- Wordt taal niet gereduceerd tot “een extra aandachtspuntje”?
- Waar ligt de grens tussen integratie en vervaging?
- Wanneer wordt interdisciplinair werken te complex voor studenten en docenten?
- Hoe waarborgen we voldoende diepgang?

Die vragen confronteren ons met onze eigen slingerende visie: willen we echt radicaal geïntegreerd werken of willen we ook ruimte voor aparte taalvakken waarin met volle focus en diepgang kan gewerkt worden? We merken dat een gezonde mix van beide misschien wel het meest vruchtbaar is: taal geïntegreerd daar waar het logisch aanleunt bij inhoud én taal als expliciet vak waar ruimte is voor fundament en verdieping. Al moeten daar natuurlijk ook de tijd en studiepunten voor worden vrijgemaakt.

6. Talige toekomst: gedeelde verantwoordelijkheid

Wat brengt de toekomst? We blijven investeren in transparantie, in afstemming en in het zichtbaar maken van taal als kerncompetentie van elke leraar. We dromen van meer co-teaching, van meer studenten die de noodzaak werkelijk ervaren en van een verder uitgebouwde kijk op meertaligheid als kracht in de klas. Maar vooral: we geloven dat taal niet het exclusieve terrein is van de taaldocent. Taal is het kapitaal van elke lesgever en dus ook de gedeelde verantwoordelijkheid van elk vak.

7. Slotnoot

Deze talk biedt geen blauwdruk, maar een spiegel. Geen euforisch succesverhaal, maar een eerlijk verslag van vallen, opstaan, zoeken en blijven afstemmen. Wie taal wil integreren in een lerarenopleiding, moet dat niet alleen technisch, maar vooral relationeel aanpakken. Wie taal wil laten groeien, moet ruimte maken voor gesprek, voor wrijving, voor visie. Daarbij biedt de publicatie *Taalvaardig lesgeven* voor ons een grondige houvast.

4. Hoger onderwijs

Stroomleiders

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

*Renske Bouwer
Universiteit Utrecht
Contact: r.bouwer@uu.nl*

Elke docent is een taaldocent: van taalbeleid naar taalbevorderend onderwijs

1. Aanleiding

Sinds mei 2024 ligt er een wetsvoorstel ‘Wet internationalisering in balans’ (WIB) in de Tweede Kamer. Deze wet heeft twee doelen: het reguleren van de internationale instroom en het bevorderen van het Nederlands als onderwijs- en wetenschapstaal. Instellingen krijgen ruimte voor zelfregie: in taalbeleidsplannen moeten opleidingen verantwoorden welke voertaal zij hanteren en hoe zij structureel inzetten op de taalontwikkeling van hun studenten, zowel Nederlandstalig als anderstalig. Dit taalbeleid wordt bovendien onderdeel van de accreditatie van opleidingen.

Daarmee staat taalbeleid nadrukkelijk op de agenda van universiteiten en hogescholen. Maar welke keuzes kunnen instellingen hierin maken en hoe kunnen zij deze beleidsdoelen vertalen naar de onderwijspraktijk, zodat alle studenten zich ontwikkelen tot taalcompetente professionals? In deze bijdrage beargumenteer ik waarom losse bijspijkermodules tekortschieten en pleit ik voor een brede visie op taalbeleid, gericht op geïntegreerd, taalbevorderend onderwijs, zowel vakspecifiek als vakoverstijgend. Want taal is niet los te zien van de inhoud, en elke docent is ook een taaldocent.

2. Brede visie op taalbeleid

Taal is de sleutel tot kennisverwerving en communicatie. UNESCO (2025) benadrukt dat geletterdheid in de huidige samenleving meer is dan kunnen lezen en schrijven: het is identificatie, interpretatie, creatie en communicatie in een digitale en snel veranderende wereld. Volgens Vanhooren & Wulftange (2022) draait taalcompetentie in het hoger onderwijs om de ontwikkeling van bewuste taalvaardigheid, zodat studenten complexe informatie doelgericht en diepgaand kunnen begrijpen en verwerken, en daarover effectief kunnen communiceren in uiteenlopende contexten.

Precies die bewuste taalcompetentie staat onder druk. Generatieve AI verleidt studenten om het denk- en schrijfwerk uit te besteden, juist omdat het zelf schrijven van samenhangende teksten met een heldere redeneerlijn vaak een struikelblok is (Jansen e.a.

2022). Daardoor ontbreekt ook het vermogen om kritisch te reflecteren op de output die AI-chatbots genereren (van der Loo & De Wachter 2024). Daarnaast nemen leesvaardigheid en leesmotivatie af, wat vooral problemen veroorzaakt bij boventekstueel begrip (Jansen e.a. 2022). Ook de luister- en gespreksvaardigheden laten te wensen over (Jansen e.a. 2022). Na de coronapandemie zijn nog steeds veel studenten afwezig bij colleges (OECD 2024) en als ze komen, dan maken ze nauwelijks aantekeningen. Ze nemen minder vaak verschillende perspectieven in en vinden het moeilijker om een verdiepende dialoog te voeren. Ze richten zich eerder op het efficiënt afvinken van taken dan op gezamenlijk redeneren en leren.

Daarom is een brede visie op taalbeleid noodzakelijk. Het visiedocument van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (2025) en het referentiekader van de Taalunie (Vanhooren & Wulftange 2022) geven richting: studenten moeten zich bewust zijn van het belang van taal, uiteenlopende teksten begrijpen, informatie doelgericht verwerken en effectief communiceren in diverse contexten. Taal is geen hulpmiddel naast de inhoud, maar het fundament om kennis te begrijpen, te construeren en te delen.

3. Vier beleidspijlers voor taalbevorderend onderwijs

Een effectief taalbeleid kan dus niet worden teruggebracht tot de keuze voor een voertaal of tot losse bijspijkermodules. Nodig is een brede focus op bewuste geletterdheid waarin lezen, schrijven en spreken geïntegreerd zijn en gekoppeld zijn aan vakinhoud. De uitdaging bestaat erin wetenschappelijke teksten kritisch te lezen en te begrijpen, er inhoudelijk over te redeneren en die inzichten om te zetten in eigen, creatieve taalproductie. Zo wordt taal weer gebruikt om te denken.

Deze visie resulteert in vier beleidspijlers die samen de kern vormen van taalbevorderend onderwijs.

1. *Domeinoverstijgend*: verbind lees-, schrijf-, en spreekvaardigheid op een betekenisvolle manier.
2. *Vakspecifiek*: ontwikkel taalvaardigheid in samenhang met de inhoud van het vakgebied. Studenten leren op die manier de specifieke taal en denkpatronen van hun discipline en passen die toe in realistische communicatieve situaties, zoals het schrijven van een persbericht bij Communicatiewetenschappen of het voeren van een slechtnieuwsgesprek bij Psychologie.
3. *Vakoverstijgend*: werk met doorlopende leerlijnen die transfer tussen cursussen bevorderen. Maak de ontwikkeling van taalcompetentie binnen het vakgebied expliciet.
4. *Bewust en reflectief*: stimuleer studenten om kritisch te reflecteren op hun eigen taalgebruik, met oog op hun persoonlijke, professionele en academische ontwikkeling.

4. Vertaalslag naar de praktijk

Opleidingen kunnen op twee niveaus de vertaalslag van deze beleidspijlers maken naar de praktijk: binnen een cursus en op het niveau van het curriculum.

4.1 Voorbeeld op cursusniveau: dialogisch schrijven

Dialogisch schrijven is een domeinoverstijgende aanpak waarin lezen, schrijven en gesprekken voeren op betekenisvolle wijze met elkaar worden verbonden (Bouwer 2024). Schrijven wordt daarbij benaderd als een cyclisch proces van denken, herschrijven en het innemen van verschillende perspectieven. Daarbij ontstaat dialoog op twee niveaus: enerzijds met de tekst-in-wording, anderzijds met de beoogde lezer. De dialoog met de tekst verdiept het vakspecifieke denken. Door ideeën precies te formuleren en terug te lezen kan de schrijver tot nieuwe inzichten komen. De dialoog met de lezer benadrukt het sociale en communicatieve aspect van schrijven, waarin het draait om het overbrengen van een boodschap. Meelezers helpen schrijvers ontdekken hoe hun tekst overkomt en bieden aanknopingspunten voor verbetering.

Onderzoek toont dat in dialogische *peerfeedback* gesprekken de focus verschuift van oppervlakkige aspecten (spelling, grammatica) naar inhoud en structuur, wat leidt tot betekenisvolle revisies (Bouwer e.a. 2024; Aben e.a. 2025). Dergelijke goede gesprekken ontstaan echter niet vanzelf. Schrijvers en lezers dienen beiden actief deel te nemen: door vragen te stellen en samen te onderzoeken wat de schrijver met de tekst wil zeggen. Dit is anders dan de traditionele wijze van *peerfeedback*, waarbij schrijvers zich veelal opstellen als passieve ontvangers van feedback (IJlst e.a. 2025). Door het oordeel uit te stellen en nadruk te leggen op vragen, blijft het eigenaarschap bij de schrijver en groeit de motivatie om teksten te verbeteren. Ook leert de schrijver gaandeweg om met de ogen van de lezer kritisch naar de eigen tekst te kijken. Zelfs generatieve AI kan hierbij ondersteunend zijn: niet door antwoorden te geven, maar door vragen te stellen en de interne dialoog bij de schrijver te stimuleren.

4.2 Voorbeeld op curriculumniveau: vakoverstijgende leerlijn rond de lees-schrijf-nexus

Binnen de opleidingen Scheikunde, Rechten, Pedagogiek en Communicatie- en informatiewetenschappen is een vakoverstijgende leerlijn rond de lees-schrijf-nexus ontwikkeld. Deze bouwt voort op een interfacultair project aan de Universiteit Utrecht waaruit blijkt dat studenten moeite hebben met schrijven op basis van bronnen, met name bij het integreren van informatie in een eigen tekst (Centre for Academic Teaching and Learning 2023). Vragenlijsten tonen dat zij zich hier gedurende de bachelor ook nauwelijks in ontwikkelen, noch in aanpak noch wanneer het gaat om zelfvertrouwen.

Geïnspireerd door het 4C/ID-model (van Merriënboer 1997) stelt de leerlijn volledige schrijfaken centraal. Deelvaardigheden voor lezen en schrijven worden herhaald en in toenemende complexiteit geoefend. Het doel is om studenten stapsgewijs te vormen tot zelfregulerende en kritische schrijvers, zodat docenten hun aandacht kunnen verschuiven van de formulering naar de inhoud van de tekst.

5. Tot slot

Met een krachtig taalbeleid kunnen we inzetten op geïntegreerd, taalbevorderend onderwijs dat zowel vakspecifiek als vakoverstijgend is. De praktijkvoorbeelden illustreren hoe taalcompetenties betekenisvol verbonden kunnen worden met vakinhoud. Belangrijk is dat docenten oog hebben voor de taal van hun vak en studenten stimuleren om via gesprekken en teksten inhoud diepgaand te verwerken, in plaats van dit uit te besteden aan AI. De lat mag hierbij hoog liggen, met complexe en betekenisvolle taken in plaats van losse taallessen die gericht zijn op spelling en grammatica.

Dit vraagt om onderwijs waarbij iedere docent ook taaldocent is, met oog voor vakinhoud en rijke taal. Zo versterken we de academische geletterdheid in het hoger onderwijs. En dat is een absolute noodzaak in een tijd waarin generatieve AI de lees- en schrijfp praktijk ingrijpend verandert.

Referenties

- Aben, J., J. de Jong, G. Coupé, M. Meijntz & R. Bouwer (2025). "Who's talking? Dialogic peer feedback shifts students' focus from superficial to meaningful revisions". [Opgestuurd voor publicatie].
- Bouwer, R. (2024). 'Dialogisch schrijven: een pleidooi voor het ontwikkelen van professioneel schrijverschap door goede gesprekken over teksten'. In: R. Bouwer, M. Hamel, S. van Norden, J. Steenbakkens & E. Stronks (red.). *Opdat wij schrijven: Herinrichting van het schrijfonderwijs nu*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Bouwer, R., M. van Braak & C. van der Veen (2024). "Dialogic writing in the upper grades of primary school: How to support peer feedback conversations that promote meaningful revisions". In: *Learning & Instruction*. Online raadpleegbaar op: <https://research-portal.uu.nl/en/publications/dialogic-writing-in-the-upper-grades-of-primary-school-how-to-sup>.
- Centre for Academic Teaching and Learning (2023). 'Promoting the reading-writing nexus: How teachers can guide students in becoming academic writers across the curriculum'. Utrecht: Utrecht University. Online raadpleegbaar op: <https://tea->

ching-and-learning-collection.sites.uu.nl/project/promoting-the-reading-writing-nexus-how-teachers-can-guide-students-in-becoming-academic-writers-across-the-curriculum/.

IJlst, D., M. van Braak, J. de Jong & R. Bouwer (2025). “‘Ik wilde eigenlijk beginnen met vragen...’: Hoe verlopen dialogische peerfeedbackgesprekken bij academisch schrijven”. [Geaccepteerd voor publicatie in *Tijdschrift voor Taalbeheersing*].

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.

Loo, J. van der & L. De Wachter (2024). ‘Bewuster schrijven met ChatGPT? Uitdagingen van AI voor het (academisch) schrijfonderwijs’. In: R. Bouwer, M. Hamel, S. van Norden, J. Steenbakkers & E. Stronks (red.). *Opdat wij schrijven: Herinrichting van het schrijfonderwijs nu* (pp. 152-165). Huizen: Uitgeverij Pica, p. 152-165.

Merriënboer, J. van (2019). *The four-component instructional design model: An overview of its main design principles*. Maastricht: Maastricht University.

Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (2025). ‘Naar een visie op taalbeleid hoger onderwijs’. Online raadpleegbaar op: <https://www.taalbeleidhogeronderwijs.org/2025/09/10/naar-een-visie-op-taalbeleid-hoger-onderwijs/>.

OECD (2024). ‘Beyond COVID-19: Evaluating post-pandemic education policies and combatting student absenteeism’. Paris: OECD.

Tweede Kamer der Staten-Generaal (2024). ‘Wetsvoorstel Wet internationalisering in balans’ (Kamerstuk 36 555). Online raadpleegbaar op: <https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/wetsvoorstellen/detail?cfg=wetsvoorsteldetails&qry=wetsvoorstel%3A36555>.

UNESCO (2025). ‘Literacy definition’. Paris: UNESCO Institute for Statistics.

Vanhooren, S. & L. Wulftange (2022). *Taalcompetent in het hoger onderwijs: Kader voor een taalcompetentieversterkend aanbod aan hogescholen en universiteiten*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Karen Goedhuys & Lien Frissen

UCLL

Contact: Karen.g Goedhuys@ucll.be

Lien.frissen@ucll.be

Taal als hefboom voor studiesucces: het FIND-dashboard als kompas voor studentbegeleiding

1. Inleiding

De overgang naar het hoger onderwijs is voor veel studenten een uitdagende periode. Naast academische verwachtingen worden ze geconfronteerd met nieuwe sociale contexten, een grotere mate van zelfstandigheid en een andere leeromgeving. Binnen Hogeschool UCLL wordt deze overgang actief ondersteund via het FIND-dashboard, een instrument dat studenten helpt reflecteren op belangrijke voorspellers van studiesucces. Centraal in deze aanpak staat taalvaardigheid, niet alleen als leerdoel, maar als hefboom voor zelfsturing, motivatie en studiesucces.

Het FIND-dashboard is een digitaal reflectie-instrument, bestaande uit een aantal vragensets, die studenten aan het begin van hun opleiding invullen. Het biedt inzicht in diverse factoren die studiesucces beïnvloeden, zoals studiekeuze, studievaardigheden, sociaal welbevinden en taalcompetentie. De resultaten vormen het vertrekpunt voor een coachingsgesprek met een studentencoach, waarin ook taalgerelateerde noden besproken worden. Deze gesprekken leiden tot gerichte feedback en, waar nodig, tot doorverwijzing naar taalondersteuning.

2. Oorsprong en doelstelling

FIND ontstond als een Moving Minds Project (MMP), een hogeschoolbreed initiatief dat de missie en strategische prioriteiten van UCLL concretiseert. In het academiejaar 2014-2015 stopte één op de drie studenten in het eerste jaar met de opleiding. Bij sommige opleidingen was dat zelfs één op de twee. Twijfel over studiekeuze en een gebrek aan inzicht in studieaanpak bleken belangrijke factoren. FIND werd ontwikkeld om deze problematiek aan te pakken.

Het doel van het project was om studenten te helpen (a) een opleiding te vinden die bij hen past en (b) zichzelf beter te leren kennen. Voor begeleiders biedt het gestructu-

reerde informatie over studenten en over studie- en studentenbegeleiding. Zo ontstond een gedeeld kader voor coaching, heroriëntering en ondersteuning.

3. Visie en principes

Het FIND-dashboard is ingebed in de bredere visie van UCLL op studie- en studentenbegeleiding. Deze visie steunt op de zelfdeterminatietheorie, die stelt dat autonomie, competentie en verbondenheid essentiële voorwaarden zijn voor motivatie en ontwikkeling (Ryan & Deci 2000). FIND volgt de visie van studie- en studentenbegeleiding binnen de UCLL en steunt op vier principes. Gelijkwaardige begeleiding voor alle studenten aan de UCLL is het eerste principe. De FIND-vragenset en het FIND-dashboard zijn beschikbaar voor alle studenten in de UCLL, ongeacht hun opleiding. Op die manier garandeert dit gelijkwaardige aanvangstbegeleiding voor alle studenten. Het tweede principe is aandacht voor welbevinden van de student. Sociale interactie met medestudenten en lectoren, alsook welbevinden, wordt bevraagd om als opleiding mee aan de slag te kunnen en zo waardevolle data te verkrijgen om in te kunnen zetten op *student journey*. Het derde en vierde principe zijn aandacht voor het totaalbeeld (holistische kijk) en het stimuleren van *ownership* van de student. Men bekijkt hoe de verschillende factoren elkaar kunnen beïnvloeden om zo een compleet beeld te kunnen vormen, maar uiteindelijk is het aan de student om te beslissen wat hij met de aangeboden begeleiding zal doen.

Deze principes komen tot uiting in het ontwerp van het dashboard en de vragenset. Studenten bepalen zelf of hun begeleiders het dashboard mogen inkijken en of ze worden uitgenodigd voor een gesprek waarin hun sterktes en uitdagingen centraal staan.

4. Het dashboard als kompas

Het FIND-dashboard fungeert als een persoonlijk overzicht in het studentvolgsysteem. Net zoals een autodashboard informatie geeft over snelheid, brandstof en oliepeil, biedt het FIND-dashboard inzicht in factoren die belangrijk zijn voor studiesucces. Studenten vullen een vragenset in en krijgen meteen een visueel overzicht van hun resultaten. Ze kunnen tips raadplegen en reflecteren op hun sterktes en werkpunten.

Begeleiders die toegang krijgen tot de dashboards van hun studenten kunnen opleidingsoverzichten bekijken en het gesprek aangaan op basis van de resultaten. Zo ontstaat een gedeeld beeld van de student, dat uitnodigt tot dialoog en samenwerking.

5. De FIND-vragenset

De vragenset van FIND is opgebouwd rond verschillende domeinen die samen een holistisch beeld geven van de student. Deze domeinen zijn gebaseerd op literatuur over voorspellers van studiesucces (Lacante e.a. 2001; Brandts 2016) en op ervaringen binnen UCLL.

Een eerste domein is studiekeuze. Studenten worden bevraagd over hun betrokkenheid bij de gekozen opleiding en over hun intenties om door te zetten of te stoppen. Onderzoek toont aan dat een bewuste en geïnformeerde studiekeuze een belangrijke voorspeller is van studiesucces (Germeijs & Verschueren 2007).

Een tweede domein is sociale integratie. Studenten geven aan hoe ze hun interactie met medestudenten en begeleiders ervaren. Een goede sociale integratie blijkt cruciaal voor motivatie, doorzettingsvermogen en academische prestaties (Tinto 1997; O’Gara e.a. 2009).

Een derde domein is welbevinden. Via vragen die zijn gebaseerd op de schaal van Keyes e.a. (2002) wordt gepeild naar gevoelens van geluk, tevredenheid en stress. Dit doen we omdat welbevinden sterk blijkt samen te hangen met leerprocessen en prestaties (Stevens 2016).

Een vierde domein is leer- en studievaardigheden. Hiervoor wordt gebruikgemaakt van de LASSI (Learning and Study Strategies Inventory), een gevalideerd instrument dat drie componenten meet: willen, kunnen en zelfrealisatie (Weinstein & Palmer 2002). Studenten krijgen inzicht in hun informatieverwerking, teststrategieën, motivatie, faalangst, tijdsbeheer en studietechnieken.

Een vijfde domein is taalvaardigheid. Studenten maken een talige studievaardigheidstest die peilt naar talige studievaardigheden. Deze test werd samengesteld in samenwerking met het Interfacultair Instituut voor Levende Talen (ILT) (KU Leuven). Taalvaardigheid blijkt een sterke voorspeller van studiesucces (Lacante e.a. 2007). Een zwakke taalbeheersing kan leiden tot moeizame communicatie, sociale isolatie en academische achterstand. Daarom wordt taal binnen FIND niet alleen gezien als een leerdoel, maar als een instrument voor zelfsturing en motivatie.

Een zesde domein is achtergrondinformatie. Studenten geven aan wat hun vooropleiding was, hun thuistaal, hun geboortedatum en welke eerdere opleidingen ze hebben gevolgd. Deze informatie wordt met zorg behandeld. Om vooroordelen te vermijden, worden bepaalde gevoelige gegevens zoals ouderlijk milieu en etnische achtergrond bewust niet bevraagd.

6. Sterktes en uitdagingen

Naast de bevraging van risico-indicatoren, nodigt het FIND-dashboard studenten uit om na te denken over hun sterktes. Vanuit een groeigerichte benadering wordt gevraagd welke kwaliteiten ze kunnen inzetten in hun opleiding. Ook wordt gepeild naar mogelijke uitdagingen, zoals omgaan met stress, plannen of samenwerken. Deze reflectie helpt studenten om hun leerproces actief vorm te geven en om gericht ondersteuning te zoeken.

7. Het coachingsgesprek

Na het invullen van het dashboard volgt een coachingsgesprek met een studenten-coach. In dit gesprek worden de resultaten besproken, met bijzondere aandacht voor taalgerelateerde noden. Studenten krijgen gerichte feedback en worden, waar nodig, doorverwezen naar taalondersteuning zoals workshops, individuele begeleiding of online modules.

Het gesprek is geen beoordeling, maar een uitnodiging tot dialoog. Studenten worden erkend in hun ervaringen en gestimuleerd om hun leerproces in eigen handen te nemen. De coach fungeert als gids, niet als beoordelaar. Zo ontstaat een veilige en motiverende context waarin studenten kunnen groeien.

8. Besluit

Het FIND-dashboard is een krachtig instrument voor studentbegeleiding binnen UCLL. Het biedt studenten inzicht in hun studieproces, stimuleert reflectie en ondersteunt gerichte coaching. Taalvaardigheid staat centraal als sleutel tot studiesucces en wordt benaderd vanuit een groeigerichte en motiverende visie.

Door het dashboard in te zetten bij de start van de opleiding wordt een fundament gelegd voor gelijkwaardige begeleiding, met aandacht voor het totaalbeeld van de student. Het gesprek dat volgt, is een kans om studenten te versterken in hun leerproces, hun motivatie en hun zelfvertrouwen.

Het FIND-dashboard is geen eindpunt, maar een begin. Het is een uitnodiging om te groeien, te reflecteren en te leren, met taal als kompas.

Referenties

- Brandts, H. (2016). 'Optimaliseringsmethoden met betrekking tot studierendement'. Leuven: OOF MonStuR.
- Dahm, G., O. Lauterbach & S. Hahn (2016). 'Measuring students' social and academic integration: Assessment of the operationalization in the National Educational Panel Study'. In: H.P. Blossfeld, J. von Maurice, M. Bayer & J. Skopek (eds.). *Methodological Issues of Longitudinal Surveys: The Example of the National Educational Panel Study*. Wiesbaden: Springer, p. 313-329.
- Germeijs, V. & K. Verschueren (2007). "High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education". In: *Journal of Vocational Behavior*, 70 (2), p. 223-241.
- Keyes, C.L.M., D. Shmotkin & C.D. Ryff (2002). "Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions". In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), p. 1007-1022.
- Lacante, M., W. Lens, R. Van Esbroeck & M. De Metsenaere (2001). 'Studiesucces en studievaardigheden in het hoger onderwijs'. Brussel: OBPWO.
- O'Gara, L., M. Mechur Karp & K.L. Hughes (2009). "Student Success Courses in Community College: An Exploratory Study of Student Perspectives". In: *Community College Review*, 36 (3), p. 195-218.
- Ryan, R.M. & E.L. Deci (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". In: *American Psychologist*, 55 (1), p. 68-78.
- Stevens, L. (2016). 'Welbevinden en studiesucces bij UC Leuven studenten'. Leuven: UCLL.
- Tinto, V. (1997). "Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence". In: *Journal of Higher Education*, 68 (6), p. 599-623.
- Weinstein, C.E. & D.R. Palmer (2002). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI)*. Clearwater, FL: H&H Publishing.

Hari Prasad Sacré, An de Moor & Riet Vanhoutte

Odisee

Contact: *hariprasad.sacre@odisee.be*

an.demoor@odisee.be

Taalcoaching Nederlands in het hoger onderwijs. Randvoorwaarden uit onderzoek en praktijk

1. Inleiding

De vraag naar effectieve taalcoaching in het hoger onderwijs is urgenter dan ooit. Recente resultaten van het geletterdheidsonderzoek PIAAC (OECD 2024) signaleren een groeiende kloof tussen kort- en langgeschoolden, en tussen studenten die de instructietaal wel of niet als thuistaal hebben. In Vlaanderen en Nederland worden taalcompetentieversterkende maatregelen in het hoger onderwijs gelinkt aan het verhogen van de studie-efficiëntie (Jansen e.a. 2022). Uit eerder onderzoek weten we dat een instellingsbeleid rond *sense of belonging* (het gevoel erbij te horen en zich thuis te voelen binnen de academische gemeenschap) een aantoonbaar positief effect heeft op studie-efficiëntie en retentie (Hausmann e.a. 2007). Ook academische integratie wordt herhaaldelijk genoemd als sleutel tot een verhoogde taalvaardigheid en doorstroom (Heeren e.a. 2021).

Onze hogeschool investeert in *sense of belonging* via een daadkrachtig inclusiebeleid en in academische integratie via een sterk onthaalbeleid. De precieze bijdrage van taalcoaching (waarin we als hogeschool ook al jaren investeren) aan deze processen blijft echter onderbelicht. Dat is opmerkelijk, aangezien taalvaardigheid en verbondenheid nauw met elkaar verweven zijn: taal biedt toegang tot kennis, maar evenzeer tot sociale netwerken en academische competenties.

Meertaligheid vormt onmiskenbaar een troef voor het hoger onderwijs en de samenleving, maar kan pas ten volle floreren wanneer studenten tegelijk beschikken over een sterke beheersing van het Nederlands als instructietaal. Precies hier komen de randvoorwaarden voor impactvolle taalcoaching in beeld. Zij bepalen of taalcoaching uitroeit tot een hefboom voor inclusie en studiesucces, dan wel of taalcoaching beperkt blijft tot een vrijblijvende vorm van remediëring.

Daar wringt vandaag de schoen. Hoewel de literatuur al decennia pleit voor nauwe integratie van taal en vakinhoud, ontbreekt in ons hoger onderwijs een samenhangend kader dat de randvoorwaarden voor impactvolle taalcoaching expliciteert. Wat we wel

vinden, zijn losse goede praktijken en didactische adviezen. Via een literatuurstudie verkent dit onderzoek een samenhangend kader met randvoorwaarden voor impactvolle taalcoaching vanuit de volgende onderzoeksvraag: “Wat zijn de noodzakelijke randvoorwaarden voor impactvolle taalcoaching in het hoger onderwijs volgens de Nederlandstalige literatuur?”.

De methodologie van onze literatuurstudie combineerde de strengheid van een systematische review met de praktijkrelevantie van het hoger onderwijs. Via een transparante zoekstrategie in Vlaamse en Nederlandse databanken brachten we 52 formeel gepubliceerde studies rond taalcoaching in het hoger onderwijs samen. Alle publicaties werden systematisch gecodeerd in MAXQDA en geclusterd tot drie groepen randvoorwaarden. Zo onderscheiden we structurele, relationele en didactische randvoorwaarden. Deze tekst bespreekt beknopt de drie groepen randvoorwaarden en licht toe hoe onze instelling die momenteel implementeert in het onderwijsbeleid.

2. Structurele randvoorwaarden: de noodzakelijke onderbouw van taalcoaching

Impactvolle taalcoaching kan niet bestaan zonder een stevig structureel fundament. De literatuur maakt duidelijk dat vijf structurele pijlers telkens terugkeren: kwaliteitszorg, professionalisering, taalbeleid, systematisch meetbeleid en praktijkgericht onderzoek (Hajer 2005; Hajer e.a. 2015; Kuiper & Smit 2019; Heeren e.a. 2021). Deze condities functioneren als communicerende vaten: pas wanneer ze samen aanwezig zijn, kan taalcoaching duurzaam ingebed worden in opleidingen en bijdragen aan studiesucces.

Een eerste voorwaarde is de verankering van taalgericht werken in kwaliteitszorg en monitoring, niet als bijkomstig project, maar als integraal kenmerk van onderwijskwaliteit. Dit betekent dat expliciete taaldoelen, contextrijk leren en taalsteun systematisch worden opgevolgd en geëvalueerd. Zonder structurele kwaliteitsbewaking blijft taalcoaching te afhankelijk van individuele initiatieven.

Daarnaast is doorlopende professionalisering essentieel. Docenten tonen bereidheid om taalontwikkelen lesgeven te integreren, maar botsen vaak op tijdsdruk en gebrek aan toegankelijke, praktijkgerichte kennis. Structurele nascholing en collegiale reflectie zijn daarom geen luxe, maar een noodzakelijke randvoorwaarde om teams in staat te stellen hun didactiek blijvend te verdiepen en taalbewust werken te normaliseren in alle vakken.

Een derde fundament is een stevig ingebed taalbeleid, gekoppeld aan bredere thema's zoals inclusie en kansengelijkheid (Van Hoyweghen e.a. 2014). Dit omvat doorgaande leerlijnen, in het curriculum geïntegreerde taalondersteuning, functionele en geïntegreerde studie- en beroepstaaltaken, taalcertificering van docenten en samenwerking met het werkveld. Het is pas via een geïntegreerde beleidsaanpak dat taalontwikkeling een doorlopende lijn wordt en in curricula en kwaliteitszorg blijft.

Daarbij hoort een vierde randvoorwaarde: systematisch meten en opvolgen. Studies tonen aan dat aannames over de taalvaardigheid van studenten vaak niet stroken met de realiteit (Gilin e.a. 2021). Structurele monitoring maakt het mogelijk om tijdig tekorten te signaleren, remediëring gericht in te zetten en vooruitgang zichtbaar te maken. Cruciaal is dat dit meten wordt ingezet als ‘*assessment for learning*’: een hefboom voor bijsturing en motivatie.

Tot slot benadrukt de literatuur het belang van praktijkgericht onderzoek als motor voor vernieuwing. Enkel door systematisch data te verzamelen over de effectiviteit van taalbeleid en taalcoaching, kunnen instellingen *evidence-informed* keuzes maken en hun onderwijspraktijk verfijnen (Looman e.a. 2022). Zonder dit onderzoeksfundament blijft taalbeleid te vaak fragmentarisch en tijdelijk.

Deze vijf structurele condities maken duidelijk dat taalcoaching veel meer is dan een verzameling didactische tips. Het gaat om een strategische verankering in beleid, kwaliteitszorg en onderzoek. Juist dat maakt de structurele randvoorwaarden zo prikkelend: ze nodigen uit tot debat over hoe hogescholen en universiteiten taalcoaching niet langer als remediëring, maar als kern van hun onderwijsopdracht kunnen zien.

3. Relationale randvoorwaarden: taalcoaching tussen verwachting en vertrouwen

Naast een stevig structureel kader vragen impactvolle taaltrajecten om relationele condities die de leeromgeving maken of kraken. Uit onze literatuurstudie komen vier cruciale randvoorwaarden naar voren: een brede en geïntegreerde taalopvatting, hoge verwachtingen, een warm-strenge aanpak in klasmanagement en het systematisch investeren in formatief leren en feedback (de Bakker e.a. 2015; Hajer e.a. 2015; Kramer & van Kruiningen 2015; Kuiper & Smit 2019).

Een eerste bevinding is dat taalopvattingen van zowel docenten als studenten sterk bepalen hoe vanzelfsprekend taalontwikkeling in de klas wordt geïntegreerd. Waar taal vooral wordt gezien als grammatica en spelling, blijft de koppeling met vakinhoud vaak onderbelicht. Een brede, vakgerichte visie, daarentegen, maakt taal tot leerinstrument en versterkt het academisch zelfbeeld van studenten (Kramer & van Kruiningen 2015; Kuiper & Smit 2019). Dit vergt professionaliseringstrajecten die niet alleen didactische technieken aanleren, maar ook attitudes en overtuigingen bevragen.

Ten tweede blijkt dat hoge verwachtingen een krachtige hefboom zijn voor rendement. Docenten die geloven dat alle studenten, ook tweedetaalleerders, complexe vakinhouden aankunnen, zetten taalsteun en *scaffolding* doelgericht in. Die combinatie van vertrouwen en begeleiding zorgt ervoor dat studenten actiever betrokken raken, wat zich vertaalt in betere resultaten en een duurzamere leerloopbaan (Hajer e.a. 2015).

Een derde voorwaarde is de zogenoemde warm-strengte aanpak in klasmanagement. Responsief handelen, duidelijke kaders en een respectvol klassenklimaat maken dat studenten durven experimenteren met taal en hun voorkennis inzetten zonder angst om fouten te maken. Juist de balans tussen strakke structuur en persoonlijke betrokkenheid blijkt doorslaggevend voor het succes van activerende werkvormen en schrijf-onderwijs (Hajer 2005).

Tot slot is investeren in formatief leren en feedback onmisbaar. Studenten moeten herhaaldelijk kunnen oefenen, leren herschrijven op basis van gerichte feedback en mogen daarbij fouten maken. Onderzoek toont dat dit niet alleen hun teksten verbetert, maar ook hun zelfvertrouwen en zelfstandigheid versterkt. Dit zijn precies de elementen die studiesucces duurzaam ondersteunen (de Bakker e.a. 2015).

Relationele randvoorwaarden maken zo zichtbaar dat taalcoaching meer is dan een technisch didactisch vraagstuk. Het gaat om vertrouwen, verwachtingen en interactie die studenten het gevoel geven dat ze erbij horen en kunnen groeien. Tijdens onze sessie belichten we hoe deze condities samen een krachtige hefboom vormen voor inclusie en studiesucces, en waarom net dit relationele fundament in het huidige talenbeleid vaak nog onderbelicht blijft.

4. Didactische randvoorwaarden: taal en vak hand in hand

Waar de structurele en relationele randvoorwaarden de context scheppen voor impactvolle taalcoaching, vormen de didactische condities het hart van de klaspraktijk. Uit onze analyse blijkt dat succesvolle taalcoaching niet kan zonder drie kernpijlers: interactie, taalsteun en context (van der Laan & Meestringa 2004; Hajer 2005). Deze pijlers sluiten aan bij activerende didactiek en samenwerkend leren, maar onderscheiden zich door de simultane opbouw van taalvaardigheid en vakspecifieke kennis.

Daarnaast is taalsteun op maat bij alle deelaspecten van taalcompetentie essentieel. Studenten verschillen sterk in taalervaring en strategiegebruik. Het aanbieden van instrumenten om hun taalniveau in te schatten, het versterken van mondelinge taalvaardigheid, regelmatige begripscontrole en gerichte schrijfondersteuning helpen hen om zelfbewuste taalleerders te worden. Cycli van schrijven, feedback en herschrijven versterken niet alleen de kwaliteit van hun teksten, maar ook hun academisch zelfvertrouwen en hun zelfstandigheid (de Bakker e.a. 2015; Bak-Piard & Kroon 2018).

Didactische randvoorwaarden maken duidelijk dat taalontwikkeling geen apart vak is, maar verweven moet worden met elk leerproces. Juist door interactie, taalsteun en context systematisch te combineren, wordt taalcoaching een hefboom voor vakbegrip, motivatie en studiesucces.

De presentatie van de onderzoeksresultaten geeft meer toelichting bij de structurele, didactische en relationele randvoorwaarden. Daarnaast zal ze concrete handvatten aanreiken om deze te implementeren in het onderwijs en talenbeleid van een instelling voor hoger onderwijs.

5. Wat missen we nog? De blik van de student

De literatuur rond taalcoaching bevestigt het belang van deze drie domeinen, maar laat één cruciale stem onderbelicht: die van de student zelf. Welke randvoorwaarden herkennen zij als effectief? Welke condities doen hen afhaken en welke houden hen gemotiveerd? Dit is precies waar ons vervolgonderzoek (vanaf 2025) op inzet: via bevragingen en focusgroepen de student centraal stellen in het ontwerp van taalcoaching. Tijdens de sessie presenteren we, naast de randvoorwaarden, ook de eerste resultaten van onze pilootstudie.

Referenties

- Bak-Piard, M. & S. Kroon (2018). “Talige diversiteit en Nederlands in de lerarenopleidingen op Curaçao en Bonaire”. In: *Internationale Neerlandistiek*, 56 (3), p. 223-242.
- Bakker, I. de, B. Meuffels, M. Muris & E. Rietstap (2015). “Diagnose en remediëring van schrijfvaardigheidsproblemen bij eerstejaarsstudenten Geesteswetenschappen”. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 37 (2), p. 127-157.
- Gilin, E., J. Heeren & L. De Wachter (2021). “Een taalvaardigheidstest voor anderstaligen voorgelegd aan leerlingen in het Nederlandstalig middelbaar onderwijs. Een onverwacht effect?”. In: *Internationale Neerlandistiek*, 59 (2), p. 99-113.
- Hajer, M. (2005). “Taalgericht vakonderwijs: tijd voor een nieuw vijfjarenplan”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (1), p. 3-11.
- Hajer, M., T. Meestringa & A. Tordoir (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hausmann, L., W. Schofield & L. Woods (2007). “Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students”. In: *Research in Higher Education*, 48 (7), p. 803-839.
- 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.

- Hoyweghen, D., J. Vrijders, A. De Moor & P. Bonne (2014). *Taalontwikkeland lesgeven in het hoger onderwijs: hoe doe je dat? Over taalbeleid in de lespraktijk*. Gent: Academia Press.
- Jansen, C., L. De Wachter, T. Frik & P. Van Dun (2022). ‘Taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Kramer, F. & K. van Kruiningen (2015). “Moeilijker, langer, serieuzer: Reflecties van eerstejaarsstudenten over schrijven in een academische setting”. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 37 (2), p. 187-216.
- Kuiper, C. & J. Smit (2019). “Taalgericht vakonderwijs in het hbo: Leeropbrengsten van twee vakdocenten”. In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37 (2-3), p. 59-75.
- Laan, E. van der & T. Meestringa (2004). ‘Zonder skelet kun je niet keten. Met taalgericht vakonderwijs taalbeleid invoeren op scholen voor voortgezet onderwijs’. Den Haag: Transfer onderwijsachterstanden.
- Looman, A., M. Kloet, S. Yang & L. Klienbannink (2022). *Towards data literacy in higher education*. Rotterdam: Kenniscentrum business innovation.
- OECD (2024). ‘Survey of Adult Skills (PIAAC) 2022-23: Country Note – Flemish Region (Belgium)’. Paris: OECD Publishing.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.

Ronde 4

Carla Stiekema (a), Joy van Wooning (a), Klaas Ruitinga (a) & Kas Hartman (b)
 (a) Hogeschool van Amsterdam
 (b) Universiteit van Amsterdam
 Contact: beterschrijven@hva.nl

Beter schrijven met generatieve AI: Wie schrijft, die blijft (denken)

1. Inleiding

Iedereen die studeert in het hoger onderwijs moet veel teksten schrijven. Het is niet gemakkelijk om een foutloze, prettig leesbare, goed gestructureerde tekst te schrijven. Als taal dan niet echt je ding is, kan het verleidelijk zijn om met een druk op de knop

een complete tekst te laten ‘schrijven’. Het probleem is: zo wordt taal nooit je ding. Sterker nog, je doet jezelf tekort. Je ontwikkelt immers je denk- en leesvaardigheid als je leert schrijven. Daarom pleiten wij ervoor om studenten te leren om *zél*f te blijven schrijven. Hierbij komt vaak de vraag hoe je studenten motiveert om te werken aan hun taalontwikkeling. In de vernieuwde online cursus ‘Beter schrijven in het hoger onderwijs’ (hierna: ‘Beter schrijven’) gaan we in op die vraag. We laten studenten niet alleen zien wat de meerwaarde is van zelf kunnen schrijven, we leren ze ook hoe ze daarbij slim en verantwoord met generatieve AI (GenAI) omgaan. De stappen van het schrijfproces staan uiteraard (nog altijd) centraal.

2. Wat is ‘Beter schrijven in het hoger onderwijs’?

Sinds 2018 is ‘Beter schrijven’ live op www.moocbeterschrijven.nl. Deze *Massive Open Online Course* (MOOC) werd ontwikkeld door teams van de Universiteit van Amsterdam en van de Hogeschool van Amsterdam, mede dankzij een SURF-subsidie. Het doel was (is) om studenten gestructureerd en efficiënt te laten werken aan een schrijfproduct, door zich steeds op één aspect van het schrijven te leren concentreren (Heijne & Vulinovic 2019). ‘Beter schrijven’ bevat dan ook de volgende modules:

1. schrijfproces en schrijfgedrag;
2. voorbereiden;
3. structureren;
4. eerste versie schrijven;
5. tweede versie schrijven;
6. eindredactie.

Zo komen stap-voor-stap alle fases van het schrijfproces aan bod. Deelnemers leren hun schrijfvaardigheid en daarmee de kwaliteit van het eindproduct te verbeteren. Er is ruimte voor zelfevaluatie en feedback. Studenten kunnen de cursus volgen in hun eigen tempo en tijd. We zien verder dat docenten de cursus integreren in hun lesprogramma: de inhoud is relevant voor alle tekstsoorten.

Na het succesvol afronden van ‘Beter schrijven’ ontvangt de deelnemer een certificaat. Dat motiveert niet alleen om de gehele cursus te doorlopen, maar dient bovendien als bewijsstuk voor docenten en opdrachtgevers. In het studiejaar 2024-2025 hebben we ruim 1.300 certificaten uitgereikt aan deelnemers van over de hele (Nederlandstalige) wereld. In de studie jaren daarvoor werden telkens circa 1.100 certificaten uitgereikt. Vooralsnog lijkt de intrede van GenAI dus geen invloed te hebben op de aantallen deelnemers.

3. Wat verstaan we onder GenAI in het taalonderwijs?

De komst van GenAI stelde ons dan ook slechts kort voor de vraag of er nog wel behoefte zou zijn aan een schrijfcursus. Al snel kwamen we tot de conclusie dat de werkelijke vraag zou moeten zijn hoe we ervoor kunnen zorgen dat studenten nog altijd inzien wat het belang is van zelf kunnen schrijven? Op basis van de HvA-handreiking ‘Taal, denken, leren en generatieve AI’ (Ruitinga & Stiekema 2025) kwamen we tot de volgende uitgangspunten voor GenAI in het taalonderwijs:

- GenAI is een hulpmiddel voor bij het schrijven, geen vervanging van het schrijfproces;
- de student moet altijd zelf blijven denken en controleren: mens – machine – mens;
- goed kunnen schrijven betekent ook goed kunnen lezen, want je moet de kwaliteit van een tekst kunnen beoordelen;
- schrijven vereist kennis en vaardigheid, dus die moet je aanleren.

Uit recent onderzoek blijkt dat deze uitgangspunten goed aansluiten bij het GenAI-gebruik van Nederlandse studenten. Ze gebruiken chatbots voornamelijk voor de volgende activiteiten (Bos e.a. 2025):

1. redigeren, inclusief verbeteren van spelling, zinsstructuur en formuleringen;
2. samenvatten en structureren van lange of complexe teksten;
3. brainstormen, om een *writer's block* te overwinnen of om creatieve invalshoeken te bedenken;
4. verduidelijken van complexe onderwerpen, inclusief uitleg bij formules of theorieën;
5. zoeken naar informatie over specifieke onderwerpen.

Ook in het (Amerikaanse) onderzoek van Magliozzi & Peterson (2025) zijn vergelijkbare uitgangspunten geformuleerd voor GenAI in het schrijfonderwijs. Studenten moeten volgens hen:

- zelf schrijven voordat ze GenAI gebruiken;
- zoeken naar een oplossing voordat ze GenAI gebruiken;
- gerichte prompts formuleren;
- de output kritisch beoordelen.

Rubens (2025) wijst er wel op dat deze uitgangspunten gelden voor gemotiveerde studenten. Voor ons ligt de schrijfmotivatie dan ook ten grondslag aan de gehele cursus ‘Beter schrijven’.

4. Vanuit welke principes hebben we keuzes gemaakt?

Bij het ontwikkelen van de informatie over GenAI in het schrijfonderwijs hebben de eerdergenoemde onderzoeksresultaten geleid tot een vijftal principes voor ‘Beter schrijven’:

- de cursus is nog steeds te doorlopen als je geen GenAI wilt gebruiken;
- ‘Beter schrijven’ is een schrijfcursus, geen AI-cursus (we besteden daarom ook geen aandacht aan details zoals merken of versies van verschillende aanbieders);
- we spreken het kritisch denkvermogen van de deelnemers herhaaldelijk aan (mens – machine – mens);
- de informatie is zo algemeen mogelijk geformuleerd, met name vanwege de rappe technologische ontwikkelingen;
- in de cursus besteden we aandacht aan de ethische implicaties (we vinden het belangrijk dat studenten zich bewust zijn van de nadelen van GenAI: de macht van techbedrijven, het hoge energieverbruik, de vooroordelen en stereotyperingen in de output, mogelijke privacyschendingen en zo nog veel meer).

Dit heeft een praktische invulling opgeleverd van het onderwerp GenAI in ‘Beter schrijven’. Zo is er een duidelijk visueel en tekstueel onderscheid tussen de GenAI-informatie en de rest van de informatie in de cursus.

5. Welke inhoudelijke keuzes hebben we gemaakt?

We leren deelnemers dat je GenAI verschillende rollen kunt meegeven die terugkomen in diverse fases van het schrijfproces:

- voorbereiden en structureren (brainstormmaatje);
- structureren en formuleren (*critical friend*);
- formuleren en redigeren (redacteur);
- redigeren (corrector).

De deelnemers leren welke rollen ze op welk moment in het schrijfproces het beste kunnen meegeven aan GenAI. Daarnaast geven we veel praktische tips en voorbeeld-prompts, gebaseerd op het ‘DO ASK IT-model’ van Coupé & Van Hilten (2024). Die prompts moeten studenten nog wel zelf invullen, zodat ze gestimuleerd worden om zelf te blijven nadenken. Daarmee krijgen ze meteen onze boodschap mee dat je ook taalvaardig moet zijn voor het schrijven van prompts en het beoordelen van de output.

We raden expliciet af om GenAI als schrijver (het gehele proces ineens) in te zetten; daar leren deelnemers immers niets van (De Wachter e.a. 2024). Ook bij het schrijven van de eerste versie benadrukken we het belang van zelf schrijven.

6. Wat vinden de gebruikers ervan?

In mei is de herziene versie live gegaan, na enkele feedbackrondes. Dat leverde onder andere deze reactie op:

“Ik moet eerst vaststellen dat ik een tegenstander ben van GenAI in het hoger onderwijs voor het schrijven van wetenschappelijke stukken. Mijn hoofdreden is dat het makkelijk is om afhankelijk te worden (als student) van GenAI voor de ondersteuning van je teksten, vooral als er weinig richtlijnen zijn voor wat wel en niet mag gebruikt worden bij het schrijven van je tekst. Toch ben ik tevreden over de cursus. De manier waarop ‘GenAI prompts’ worden gebruikt tijdens de cursus is goed en productief. Het zorgt ervoor dat studenten (nog steeds) hun creativiteit gebruiken wanneer het over het schrijven gaat, vooral omdat via de prompts gevraagd wordt om ‘feedback’ en niet de tekst zelf, want zo leer je er iets van. Dus ik ben tevreden over de nieuwe versie”.

Referenties

- Bos, N., K.J. Lammers & A. Prince van Leeuwen (2025). “Exploring the Role of AI in Higher Education: A Study of Usage by Students and Teachers in The Netherlands”. In: *Review of Artificial Intelligence in Education*, 6 (2), p. 1-21.
- Coupé, G. & M. Van Hilten (2024). “Van luie naar slimme schrijver: Werkvormen met GenAI in schrijfonderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 90-95.
- Heijne, N. & L. Vulinovic (2019). “MOOC ‘Beter Schrijven’ in het hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 139-142.
- Magliozzi, D. & K. Peterson (2025). “How AI helps our students deepen their writing (Yes, really)”. Online raadpleegbaar op: <https://www.edweek.org/technology/opinion-how-ai-helps-our-students-deepen-their-writing-yes-really/2025/06>.
- Rubens, W. (2025). “Hoe AI de schrijfvaardigheid kan helpen versterken”. Online raadpleegbaar op: <https://www.te-learning.nl/blog/hoe-ai-de-schrijfvaardigheid-kan-helpen-versterken>.
- Ruitinga, K. & C. Stiekema (2025). ‘Taal, denken, leren en generatieve AI’. Online raadpleegbaar op: <https://www.taalwinkel.nl/taalbegeleiding/taalbeleid/taal-en-generatieve-ai/taal-denken-leren-en-generatieve-ai.html>.
- Wachter, L. De, K. Fivez, C. Van Soom & B. De Groef (2024). *Wetenschappelijk schrijven in tijden van AI*. Gent: Borgerhoff & Lamberigts/Owl Press.

Monique Bil-Meijer
De Haagse Hogeschool
Contact: a.n.meijer@hhs.nl

De impact van gepersonaliseerde AI-training met ChatGPT op de ontwikkeling van mondelinge gespreksvaardigheden bij hbo-rechtenstudenten. Een gerandomiseerd onderzoek

1. Inleiding

Goede mondelinge communicatie is erg belangrijk in het juridisch werkveld. Adviseren, het toelichten van juridische beslissingen en het terugkoppelen aan cliënten vereisen vaardigheden die, ondanks technologische vooruitgang, nog steeds een menselijk specialisme zijn. Binnen hbo-rechtenopleidingen wordt de ontwikkeling van gespreksvaardigheden vaak vormgegeven via rollenspellen met medestudenten onder begeleiding van docenten. Deze aanpak biedt een veilige leeromgeving (Chernikova e.a. 2020), maar is arbeidsintensief en afhankelijk van de beschikbaarheid van trainers en acteurs. Hierdoor varieert de kwaliteit en consistentie van de feedback.

Generatieve AI (GenAI) en *Large Language Models* (LLM's), zoals ChatGPT, bieden nieuwe kansen. Molenaar (2022) beschrijft het concept van 'hybride *human-AI learning*', waarbij AI als adaptieve leerpartner optreedt en gepersonaliseerde ondersteuning biedt, terwijl de docent de regie behoudt. Dit sluit aan bij de behoefte om vaardigheidstraining schaalbaarder te maken, zonder kwaliteitsverlies.

Binnen het juridisch domein spelen niet alleen gesprekstechniek, maar ook argumentatie een grote rol. Prakken (2021) benadrukt dat AI kan helpen bij het structureren en evalueren van juridische redeneringen, waardoor studenten hun communicatieve en inhoudelijke vaardigheden tegelijk kunnen ontwikkelen. In medische opleidingen zijn al positieve ervaringen opgedaan met AI-gestuurde simulaties, zoals virtuele patiënten, die klinische communicatie trainen (Bowers e.a. 2024). Het gebruik van ChatGPT in niet-medische opleidingen, zoals het juridisch domein, is echter nog maar nauwelijks onderzocht.

Deze studie vergelijkt de effectiviteit van een AI-gebaseerde gespreksvaardigheidstraining met een traditioneel rollenspel in het hbo-rechtenonderwijs.

2. Methode

Het onderzoek is uitgevoerd als een gerandomiseerde gecontroleerde trial (RCT) binnen de opleiding Recht aan De Haagse Hogeschool. De interventie vond plaats in maart 2025 in het tweede studiejaar, tijdens de module ‘De Bedrijfsorganisatie’. Studenten oefenen in deze module met professionele communicatie. In dit geval ging het om een slechtnieuwsgesprek over een privacyovertreding.

3. Deelnemers

In totaal namen 156 studenten deel aan het onderzoek. Ze werden willekeurig toegewezen aan de AI-conditie (n = 67) of de controlegroep (n = 89). In de AI-conditie gaven vijftien studenten geen toestemming voor het gebruik van hun gegevens, waardoor 52 studenten overbleven voor de analyse van de vragenlijsten. Van deze groep namen 36 studenten deel aan het summatieve assessment. In de controlegroep namen 57 studenten (64%) deel aan het summatieve assessment. Voor de analyse van de toetsresultaten zijn uitsluitend deze deelnemers meegenomen, wat resulteerde in een analysegroep van 93 studenten (36 in de AI-conditie en 57 in de controlegroep; zie: Tabel 1).

Conditie	Studenten bij start	Geen toestemming	Over voor vragenlijst	Deelnemers assessment	Gebruikt in analyse toetsresultaten
AI-conditie	67	15	52	36	36
Controlegroep	89	-	-	57	57
Totaal	156	15	-	93	93

Tabel 1 – Overzicht deelname en analysepopulatie.

4. Interventies

In de AI-conditie oefenden studenten gespreksvaardigheden met een AI-partner, gebaseerd op ChatGPT, een LLM. De controlegroep volgde reguliere rollenspeltrainingen met medestudenten, onder begeleiding van een docent.

4.1 AI-conditie

Studenten in de AI-conditie kregen gedurende tien weken twee lessen van drie uur, waarin zij diverse gesprekssimulaties van 20-30 minuten uitvoerden. Deze simulaties waren thematisch afgestemd op beroepssituaties uit het juridisch werkveld (slechtnieuwsgesprek). De AI-partner was geprogrammeerd om gespreksstructuur, empathisch responsgedrag en reflectieve prompts te genereren, en gaf direct na afloop automatisch gegenereerde feedback op basis van de indicatoren.

4.2 Controlegroep

Studenten in de controlegroep oefenden dezelfde scenario's in rollenspellen met medestudenten, onder supervisie van een docent. Feedback werd mondeling gegeven op basis van observatie en reflectie met een medestudent. De tijdsinvestering en thematische inhoud waren gematcht aan die van de AI-conditie.

5. Meetinstrumenten

De effectmeting vond plaats aan de hand van een gestandaardiseerde beoordelingsrubric (1-3 Likertschaal) op drie domeinen:

1. *gespreksstructuur*: mate van doelgerichtheid, logische opbouw argumenten en nette afsluiting.
2. *empathisch vermogen*: luistergedrag, erkenning van gevoelens en verbale responsiviteit.
3. *taakgerichte reflectie*: vermogen tot zelfevaluatie en formuleren van ontwikkelpunten.

Beoordelingen werden uitgevoerd door twee onafhankelijke beoordelaars. Daarnaast vulden studenten na afloop een vragenlijst in over motivatie, spanning/stress en zelfvertrouwen, evenals rond enkele achtergrondvariabelen (AI-kennis en algemene motivatie).

6. Data-analyse

Studenten zonder toetsresultaat zijn buiten beschouwing gelaten. Toetsscores zijn vergeleken met een onafhankelijke t-toets (Welch-correctie). Effectgrootte werd berekend met Cohen's *d*.

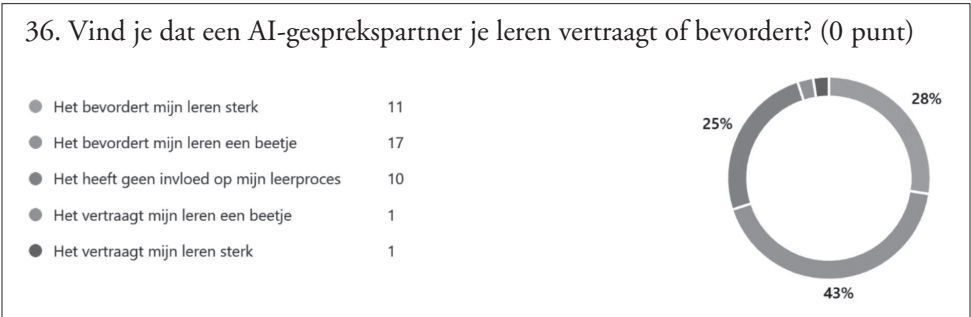
7. Resultaten

De beoordelingen (schaal 1-10) laten zien dat de controlegroep gemiddeld $M = 5,93$ ($SD = 1,83$; bereik 1-9) scoorde, en de experimentele groep $M = 5,69$ ($SD = 1,85$; bereik 1-8). Een onafhankelijke t-toets met Welch-correctie toonde geen significant verschil tussen de groepen, $t(\approx 66) = 0,60$, $p = .55$, $d = 0,13$. De verdelingen waren vergelijkbaar, met een lichte oververtegenwoordiging van hogere scores in de controlegroep.

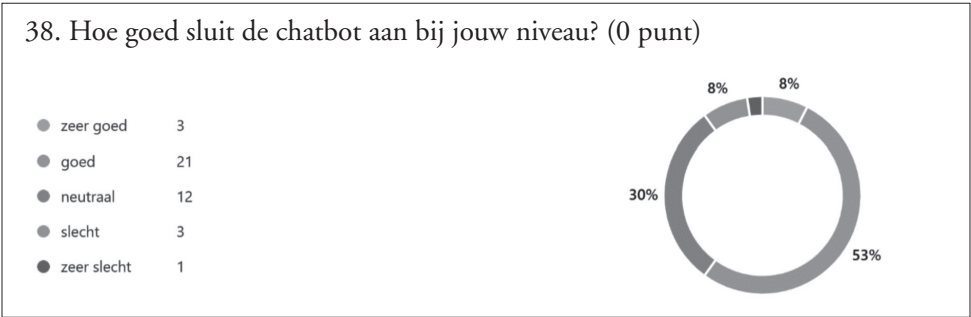
Groep	<i>n</i>	M	SD	Bereik
Controlegroep	57	5,93	1,83	1-9
Experimentele groep	36	5,69	1,85	1-8



Figuur 1 – Motivatie voor het oefenen met een AI-partner.



Figuur 2 – Ervaren spanning en stress tijdens het oefenen met een AI-partner.



Figuur 3 – Zelfvertrouwen tijdens het oefenen.

8. Aanvullende context

Naast de vragen over motivatie, spanning en zelfvertrouwen zijn ook achtergrondvariabelen meegenomen die inzicht geven in het startprofiel van de deelnemers. Meer dan de helft van de studenten (57,1%) gaf aan over gemiddelde kennis te beschikken van *AI-tools*. 28,6% had basiskennis en 14,3% gevorderde kennis.

Wat betreft algemene motivatie om deel te nemen aan onderwijsactiviteiten, gaf de helft van de studenten (50%) aan goed gemotiveerd te zijn. Een derde (33,3%) voelde zich niet gemotiveerd en 16,7% was neutraal. Deze contextvariabelen zijn relevant voor de interpretatie van de bevindingen, aangezien zowel de bekendheid met AI als de algemene motivatie mogelijk van invloed zijn op de waardering van en de reacties op AI-ondersteund oefenen.

9. Conclusie

De studie vergeleek een AI-gebaseerde gespreksvaardigheidstraining met traditionele rollenspeltrainingen met medestudenten binnen een hbo-rechtenopleiding. Er werd geen significant verschil gevonden in de behaalde toetsscores tussen beide groepen, $t(\approx 66) = 0,60$, $p = .55$, $d = 0,13$. Deze bevinding suggereert dat AI-ondersteunde simulaties in deze context een haalbaar alternatief kunnen vormen voor conventionele vaardigheidstraining, zonder dat dit gepaard gaat met lagere eindresultaten.

De resultaten uit de vragenlijst suggereren dat AI-ondersteund oefenen in gespreksvaardigheidstraining door studenten overwegend positief wordt ontvangen. De activiteit werd doorgaans als plezierig en zinvol ervaren, met een hoog gerapporteerd zelfvertrouwen en weinig ervaren spanning. De beperkte bereidheid tot gebruik buiten de onderwijscontext wijst echter op voornamelijk extrinsieke motivatie.

10. Discussie

De bevindingen moeten worden geïnterpreteerd in het licht van de achtergrondkenmerken van de deelnemers. Meer dan de helft beschikte over gemiddelde kennis van *AI-tools*, wat kan hebben bijgedragen aan het vlot kunnen gebruiken van de AI-partner. Studenten met beperkte ervaring met AI zouden mogelijk meer tijd nodig hebben gehad om vertrouwd te raken met de technologie, wat hun waardering voor de activiteit had kunnen beïnvloeden.

Daarnaast gaf een aanzienlijk deel van de studenten aan niet of slechts matig gemotiveerd te zijn om deel te nemen aan onderwijsactiviteiten. Deze algemene motivatie kan van invloed zijn geweest op hun houding tegenover de AI-oefening. Het relatief

hoge aandeel neutrale antwoorden bij sommige motivatie- en ontspanningsitems zou hiermee samen kunnen hangen. Vervolgonderzoek zou kunnen nagaan in hoeverre AI-ondersteunde trainingen juist voor minder gemotiveerde studenten een ingang bieden om actief te oefenen, of dat motivatie eerst via andere interventies versterkt moet worden.

Referenties

- Bowers, P., K. Graydon, T. Ryan, J.H. Lau & D. Tomlin (2024). “Artificial intelligence-driven virtual patients for communication skill development in healthcare students: A scoping review”. In: *Australasian Journal of Educational Technology*, 40 (3), p. 39-57.
- Chernikova, O., N. Heitzmann & M. Stadler (2020). “Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis”. In: *Review of Educational Research*, 90 (4), p. 499-541.
- Molenaar, I. (2022). “Towards hybrid human AI learning technologies”. In: *European Journal of Education*, 57 (4), p. 632-645.
- Prakken, H. (2021). ‘Kunnen computers juridisch argumenteren?’. Oratie Universiteit Utrecht. Online raadpleegbaar op: <https://webspace.science.uu.nl/~prakk101/pubs/oratieHPdef.pdf>.

Ronde 6

Paulien Vercruysse & Birgit de Schrijver
 Universiteit Gent
 Contact: paulien.vercruysse@outlook.com
birgitdeschrijver@hotmail.com

Meertaligheid in het Vlaamse hoger onderwijs: tussen beleid en praktijk

1. Inleiding

België toont een enorme talige complexiteit. Niet alleen de drie officiële talen van het land bevestigen dit, ook de voortdurende migratiegolven dragen sterk bij aan de talige diversiteit. Sinds de Tweede Wereldoorlog kent het land een instroom van migranten uit onder meer Italië, Polen, Marokko en Turkije (Blommaert 2011). In de laatste

tien jaar is er een toename aan nieuwkomers uit conflictgebieden zoals Afghanistan, Syrië en Oekraïne (Blommaert 2011). De impact hiervan wordt zichtbaar in cijfers: in Vlaanderen kwamen de voorbije jaren jaarlijks tussen de 30.000 en 65.000 meerderjarige nieuwkomers aan. Begin 2024 telde Vlaanderen 1.856.000 inwoners van buitenlandse herkomst, wat overeenkomt met 27% van de Belgische bevolking, terwijl dit aandeel in 2000 slechts 10% bedroeg (Crevits 2024).

Die groeiende diversiteit weerspiegelt zich ook in het onderwijs. Zo spreekt 42% van de kinderen en jongeren tussen nul en zeventien jaar thuis een andere taal dan het Nederlands (Crevits 2024). Toch blijft het Vlaamse onderwijsbeleid sterk gericht op eentaligheid. Het Nederlands staat centraal, terwijl de aandacht voor andere talen grotendeels beperkt blijft tot het Frans, het Engels en het Duits. In het hoger onderwijs geldt een strikte regelgeving, uiteengezet door de *Codex Hoger Onderwijs*, die bepaalt dat slechts een klein percentage van de opleidingsonderdelen in een andere taal dan het Nederlands mag aangeboden worden. Daardoor ontstaat een duidelijk spanningsveld: enerzijds een samenleving die meertaliger wordt, anderzijds een onderwijscultuur die vasthoudt aan een monolinguale ideologie.

Het is precies in dit spanningsveld dat wij de positie van meertaligheid in het hoger onderwijs onder de loep nemen. Enerzijds kijken we naar de rol van meertaligheid in taalbeleidsdocumenten van de Vlaamse hogeronderwijsinstellingen, anderzijds onderzoeken we de concrete initiatieven die de instellingen nemen om actief met meertaligheid om te gaan. Zo proberen we te achterhalen waar het Vlaamse hoger onderwijs staat in de omgang met meertaligheid.

2. Meertaligheid in taalbeleidsdocumenten

Uit onze analyse blijkt dat van de achttien Vlaamse hogeronderwijsinstellingen er slechts tien beschikken over een taalbeleid, waarvan acht expliciet naar meertaligheid verwijzen. De wijze waarop meertaligheid wordt opgenomen, verschilt echter aanzienlijk. Zes van de acht instellingen gaan verder dan louter de erkenning van een meertalige realiteit en koppelen hieraan een positief label, door meertaligheid bijvoorbeeld te presenteren als een meerwaarde, als de standaard, of door een algemeen positieve houding tegenover meertaligheid uit te dragen. Wanneer men de aandacht voor de thuis-talen van studenten bekijkt, blijkt dat slechts twee instellingen deze expliciet erkennen in hun taalbeleidsdocumenten en dat slechts één instelling daadwerkelijk inzet op de implementatie ervan in de didactiek, onder meer via ‘Functioneel Meertalig Leren’ (FML). Ondanks de ruime literatuur die de voordelen van het inzetten op thuis-talen bevestigt, blijft de effectieve interactie hiermee in de praktijk dus bijzonder beperkt.

Binnen dit geheel spelen verschillende stakeholders een belangrijke rol. Vooral de attitudes van studenten en van het onderwijzend personeel blijken cruciaal te zijn in de manier waarop meertaligheid gevalideerd, gewaardeerd en geïmplementeerd wordt (Haukas 2016). In de helft van de taalbeleidsdocumenten die meertaligheid vermelden, wordt expliciet gewezen op het belang van de rol van leerkrachten. Hun attitude bepaalt in sterke mate of meertaligheid daadwerkelijk een plaats krijgt in de praktijk. Over het algemeen kan worden vastgesteld dat de instellingen die meertaligheid in hun taalbeleid opnemen een meertalige realiteit erkennen en waarderen, maar dat er slechts in beperkte mate verder wordt gegaan dan dit. Slechts één instelling zet concrete stappen richting implementatie via didactische aanpakken. Dit wijst erop dat het taalbeleid in het Vlaamse hoger onderwijs nog steeds in ontwikkeling is en zich in zekere zin in de kinderschoenen bevindt: slechts 56% van de instellingen beschikt überhaupt over een taalbeleid en sommige beleidsnota's dateren van meer dan vijf jaar geleden. Bovendien vertrekt een beduidend deel van de instellingen nog steeds vanuit een deficitperspectief, waarbij meertaligheid wordt beschouwd als een probleem dat moet worden opgelost, bijvoorbeeld door extra taalondersteuning in het Nederlands, door het aanbieden van bijlessen of door het gebruik van woordenboeken. Het aanpassen van taalbeleid aan de reële meertalige context blijft dan ook een proces dat nog volop gaande is en nog niet ten volle is uitgewerkt.

3. Initiatieven rond meertaligheid in de praktijk

Naast de formele beleidsdocumenten is het interessant om te kijken naar de initiatieven die instellingen daadwerkelijk ondernemen. Uit een bevraging blijkt dat in Vlaanderen een brede waaier aan initiatieven bestaat, gaande van informele taalcafés en culturele avonden tot formele maatregelen zoals taalondersteuning, CLIL-modules en meertalige stages. Om die initiatieven te begrijpen, kan men ze situeren op een continuüm van deficitdenken tot daadwerkelijk inzetten van meertaligheid in de lespraktijk.

1. Aan het ene uiterste vinden we de grootste groep: initiatieven die vertrekken vanuit het idee dat meertaligheid een probleem vormt. Hier denken we aan bijlessen Nederlands, buddy-systemen of taalcoaching die studenten moet 'bijspijkeren' in de instructietaal. De onderliggende boodschap is dat thuistalen een struikelblok vormen: pas wie voldoende Nederlands of Engels beheerst kan volwaardig deelnemen.
2. Daarnaast bestaan er initiatieven die de aanwezige diversiteit zichtbaar maken, zoals filmavonden in verschillende talen of taalcafés. Ze creëren een ontmoetingsruimte en benadrukken culturele diversiteit, maar hun impact op de lespraktijk blijft vaak beperkt.
3. Een kleinere groep van de instellingen heeft ook initiatieven die meertaligheid expliciet gaat waarderen. Voorbeelden hiervan zijn "een Week van de Meertaligheid"

of “een Meertalige dag”. Zulke initiatieven dragen bij aan de zichtbaarheid van taaldiversiteit, benadrukken de sociale en culturele waarde ervan, maar blijven meestal symbolisch en losstaand van het curriculum.

4. Aan het andere uiteinde van het continuüm bevindt zich het inzetten van meertaligheid in de lespraktijk. Idealiter neemt dit de vorm aan van FML: de didactische inzet van meerdere talen als kapitaal in het onderwijs (Foster e.a. 2024). Studenten zouden hun thuishalen kunnen gebruiken om nieuw studiemateriaal te begrijpen of als opstap om nieuwe talen te leren. In Vlaanderen wordt dit type echter nauwelijks toegepast. Zelfs voorbeelden van initiatieven die daadwerkelijk andere talen gaan inzetten, zoals CLIL-modules of eindwerken in een andere taal, blijken doorgaans monolinguaal: de ene taal vervangt de andere, zonder een echte meertalige dynamiek.

Ook de talen waarop initiatieven zich richten, bevestigen deze hiërarchie. Het grootste deel van de aandacht gaat naar het Nederlands, het Engels en het Frans, met in uitzonderlijke gevallen het Duits of het Spaans. Slechts iets meer dan de helft van de instellingen betreft bredere thuishalen, en dan meestal in vrijblijvende, niet-structurele contexten. Binnen de vierde categorie (inzetten van meertaligheid) toont slechts één instelling initiatief om gebruik te maken van thuishalen in de komende academiejaren. Verder ligt de focus uitsluitend op Westerse talen.

4. Conclusie

Wanneer we de taalbeleidsdocumenten en initiatieven naast elkaar plaatsen, ontstaat een duidelijk beeld: Vlaamse hogeronderwijsinstellingen erkennen steeds meer de aanwezigheid van meertaligheid, maar vaak enkel in woorden. In de praktijk overheerst een deficitgerichte benadering, en initiatieven die thuishalen als volwaardig leerinstrument inzetten, blijven schaars.

Zowel in beleid als in praktijk wordt meertaligheid dus nog te vaak gezien als een probleem of als decoratie, eerder dan als een bron van kennis en kracht. De structurele verankering van didactische initiatieven zoals FML ontbreekt grotendeels.

Wil Vlaanderen zijn hoger onderwijs laten aansluiten bij de realiteit van een steeds diversere samenleving, dan is een fundamentele omslag nodig: weg van een monolinguale ideologie, en naar onderwijspraktijken die de volledige talige repertoires van studenten erkent en benut. Alleen zo kan het hoger onderwijs bijdragen aan inclusie en toekomstgerichte academische trajecten, en ten volle inspelen op de meertalige identiteit van de studenten.

Referenties

- Blommaert, J. (2011). “The long language-ideological debate in Belgium”. In: *Journal of Multicultural Discourses*, 6 (3), p. 241-256.
- Crevits, H. (2024). ‘Beleidsnota 2024-2029: Integratie, inburgering en samenleven’. Online raadpleegbaar op: <https://www.vlaanderen.be/publicaties/beleidsnota-2024-2029-integratie-inburgering-en-samenleven>.
- Foster E. e.a. (2024). ‘Functional multilingual learning: traversing the vertical and horizontal dimensions of language repertoires’. In: L. Veliz (ed.). *Multiculturalism and multilingualism in education*. Leiden: Brill, p. 89-110.
- Haukås, Å. (2015). “Teachers’ beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach”. In: *International Journal of Multilingualism*, 13 (1), p. 1-18.

Ronde 7

Anne Middelweerd & Marike Kwakman
 Hogeschool van Amsterdam
 Contact: m.l.kwakman@hva.nl
a.middelweerd@hva.nl

Succes met taal in je curriculum: vergroot de taalontwikkelkansen van studenten

1. Taal onder de loep: een casus

Voor een beroepsopdracht moeten eerstejaarsstudenten van de opleiding Pedagogiek aan de Hogeschool van Amsterdam (HvA) de rol onderzoeken van maatschappelijke vraagstukken bij opgroeiende kinderen. Op basis hiervan ontwerpen zij voor hun stageplek een interventie die bijdraagt aan verbinding en sociale cohesie. Een mooie opdracht, vinden wij als Taalteam van de HvA. Het product dat zij moeten opleveren is relevant voor een toekomstig pedagoog en komt voort uit de praktijk. Ook is helder geformuleerd wat van de studenten verwacht wordt van het eindproduct en van de weg daarnaartoe. De uitwerkingen lieten, wat betreft taalniveau, echter soms nog te wensen over. Daarom werden wij gevraagd om de opdracht eens onder de loep te nemen.

Als Taalteam van de HvA houden we ons in het kader van taalbeleid bezig met de vraag hoe een opleiding zoveel mogelijk taalontwikkelkansen kan bieden om ervoor te

zorgen dat studenten hun hbo-studie succesvol kunnen doorlopen en als startbekwame professional aan de slag kunnen. We kijken hiervoor naar wat studenten wel (en niet) moeten kunnen op het gebied van taal.

In gesprek met de opleiding Pedagogiek kwamen we erachter dat wel gedetailleerd beschreven was wat studenten moesten opleveren, maar niet hoe ze dat konden aanpakken. Zo werden studenten bijvoorbeeld aangemoedigd om voor hun onderzoek, indien nodig, professionals of andere betrokkenen te interviewen, maar was de manier waarop zij dit konden doen (en welke taal ze daarbij nodig hebben) geen onderdeel van de module. Van zo'n 'verborgen curriculum' was ook sprake bij andere opdrachten die we onder de loep namen. Naar aanleiding hiervan hebben we met de opleiding gekeken naar taal in het vernieuwde curriculum van het eerste studiejaar.

In deze tekst zullen we nader toelichten hoe we taal in het curriculum analyseren met betrokkenen van opleidingen, waarom dit een laagdrempelige manier is om het gesprek over taalvaardigheid en taalbewust onderwijs aan te gaan en wat voor praktische resultaten dit kan opleveren.

2. *Constructive alignment* en drie C's

Taal is een uitingsvorm van cognitieve competenties en vakcompetenties. Idealiter neemt de complexiteit van de materialen, opdrachten en vaardigheden tijdens de studie toe, en de begeleiding door docenten juist af. De koppeling van *constructive alignment* (Biggs 1999) aan cognitieve vaardigheid ligt aan basis van ons taalbeleid. De totstandkoming van dit uitgangspunt is te lezen in de HSN-bundel van 2014 (zie: van Eerd 2014). Het komt erop neer dat we uitgaan van drie basisvragen:

1. Wat wil je dat studenten aan het einde van de opleiding kunnen (curriculum)?
2. Hoe weet je of studenten dat kunnen (toetsing)?
3. Hoe draagt het onderwijs bij aan het behalen van die doelstellingen (didactiek)?

Deze vragen hebben we vervat in drie C's: Curriculum, Check (materiaal en toetsing) en College (didactiek). Als je optimale taalontwikkelkansen wilt creëren voor studenten, dan zul je op alle drie de vlakken aandacht moeten besteden aan de ontwikkeling van taal.

3. Curriculumanalyse: verborgen curriculum en andere opbrengsten

In onze sessie op de HSN-conferentie gaan we dieper in op een van de onderdelen van de drie C's: de curriculumanalyse. Dit is een laagdrempelige manier om met het docententeam in gesprek te zijn over wat van studenten verwacht wordt op het gebied

van taal(vaardigheden). Ook kan de analyse ingezet worden voor bewustwording over de rol van taal in het curriculum.

Als eerste stap bij de analyse brengen we in kaart wat van een startbekwame professional verwacht wordt qua vaardigheden en in beroepsproducten. Zo kan het docententeam (later) controleren of alle genoemde vaardigheden en producten wel in het curriculum van de opleiding zijn opgenomen. Vervolgens laten we per vak een overzicht van het curriculum van de opleiding invullen, op basis van zes aspecten (zoals cognitieve complexiteit van de opdracht, mate van instructie en feedback op taal). Dit overzicht biedt ons aanknopingspunten om onder meer iets te zeggen over de opbouw van de complexiteit in opdrachten, over hoeveel individuele taalontwikkelkansen studenten krijgen en over wat de (mogelijke) spreiding is van de producten die gevraagd worden. Een goede spreiding kan de werkdruk van studenten en docenten verminderen. Ook biedt het overzicht een uitgelezen mogelijkheid om een verborgen curriculum zichtbaar te maken. Als voorbeeld van een verborgen curriculum noemen Berkenkotter & Huckin (in: van Kruiningen 2023) dat studenten een tekstsoort bij een opdracht moeten opleveren, waarbij geen instructie wordt verzorgd en kennis over tekstsoorten niet expliciet wordt gemaakt. Ook verwachtingen van docenten en de eisen die zij aan de taaltaken in het hoger onderwijs stellen, vormen vaak een onderdeel van het verborgen curriculum (van Kruiningen 2023). Als taaltaak kan daaraan, wat ons betreft, ook het lezen van beroepsteksten nog worden toegevoegd. Vaak verwachten docenten onterecht dat studenten dit in het eerste jaar al volledig zelfstandig kunnen.

Op basis van onze analyse bepalen we met de opleiding de vervolgstappen. De opbrengsten bij de opleidingen zijn divers. Het heeft bijvoorbeeld geleid tot een vermindering van het aantal verslagen, tot een format voor het natuurwetenschappelijk verslag, maar ook tot voorbeelduitwerkingen van toetsvragen op verschillende cognitieve niveaus, met voorbeelden van de bewoordingen die daarbij gebruikt moeten worden (academisch en vakspecifiek). De meest recente opbrengst is een checklist voor het expliciteren van taaldoelen.

4. Samen werken aan taaldoelen in het curriculum

Hoe ging het verder bij de opleiding Pedagogiek? Eén jaar na onze eerste sessie ligt er voor het eerste studiejaar een nieuw curriculum met expliciete aandacht voor taal. Nadat we samen de taaldoelen per vak in kaart hebben gebracht en het verborgen curriculum zichtbaar hebben gemaakt, zijn we in verschillende bijeenkomsten aan de slag gegaan met het expliciteren van taaldoelen in de lessen. Dit heeft geleid tot een (begin van een) doorlopende taallijn, waardoor voor alle docenten én studenten inzichtelijk is bij welk vak aan welke taaldoelen gewerkt wordt. In studiehandleidingen worden inmiddels opgedane en nog te leren taalvaardigheden genoemd, inclusief op te leveren

producten. De docenten hebben hierbij goed gekeken naar de taalvaardigheden die ze expliciet toetsen en naar de taalvaardigheden waaraan aandacht besteed wordt zonder dat ze deze beoordelen. Verder zijn inmiddels de eerste stappen gezet om in elke lesvoorbereiding taaldidactiek een duidelijke plaats te geven.

Een andere mooie opbrengst van onze sessies met de docenten van deze opleiding is dat zij nu beseffen dat ze handvatten hebben om concreet met de taalvaardigheid van studenten aan de slag te gaan. Taal is niet langer een individuele, maar een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Heldere doelen en taken verminderen zo niet alleen de studielast van de studenten, maar ook de werklast van de docenten.

5. Tot slot

Vrijwel elke vraag die we krijgen, valt onder een van de 3 C's. Dat betekent dat er altijd een mogelijkheid is om samen te kijken naar de taalontwikkelkansen binnen onderwerpen die door docenten als urgent ervaren worden. Die urgentie vergroot zowel het draagvlak voor aandacht voor taal als de mogelijkheden en verantwoordelijkheden van opleidingen hierin. Eenmaal in gesprek biedt dit ons kansen om ook aan de slag te gaan met de andere C's, waardoor we stap voor stap richting een succesvol curriculum en taalbeleid kunnen gaan.

Referenties

- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Cummins, J. (1979). "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". In: *Review of Educational Research*, 49 (2), p. 222-251.
- Eerd, B. van (2014) "Taalbeleid en taalontwikkellend onderwijs bij de Hogeschool van Amsterdam". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 98-103.
- Kruiningen, J. van (2023). *In verband met taal: naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Louk Röell & Roos de Bruyn
 Genootschap Onze Taal
 Contact: louk@onzetaal.nl

Begrijpelijke taal bevorderen? Begin dan bij de student!

1. Aanleiding

“Met betrekking tot bovengenoemde aangelegenheid vragen wij uw aandacht voor het volgende”. Uit onderzoek blijkt dat zeker 30% van de burgers teksten van de overheid slecht begrijpt. Zinnen zoals hierboven komen nog te veel voor en zorgen voor onnodige kosten, ergernissen, problemen en een kloof tussen de burger en de overheid. Het is een hardnekkig probleem, omdat het taalgebruik vaak samenhangt met de cultuur binnen een organisatie of vakgebied. Nieuwe werknemers passen zich – begrijpelijk – aan. Ze doen hun best om zich het taalgebruik op de werkvloer eigen te maken. Daardoor blijft het probleem van de onduidelijke overheidstaal bestaan. Maar stel nu dat de toekomstige werknemers bij overheidsinstellingen al tijdens hun opleiding veel kennis hebben opgedaan over duidelijke taal en daar ook uitgebreid mee hebben geoefend. Dan kunnen zij, dankzij die kennis over de principes en spelregels van duidelijke taal, juist een bijdrage leveren aan een verandering in de richting van duidelijk taalgebruik.

Om dit te realiseren heeft de Taalunie opdracht gegeven aan Genootschap Onze Taal om een educatief pakket over duidelijke taal te ontwikkelen voor het hoger onderwijs, met name voor opleidingen die toeleiden naar werk in de publieke sector en overheden. In deze sessie presenteren wij het pakket en laten we niet alleen zien hoe belangrijk het onderwerp is, maar ook dat je duidelijke taal op een inspirerende en plezierige manier kunt aanbieden aan studenten.

2. Duidelijke taal als missie van de Taalunie

De Taalunie zet zich al sinds 2016 actief in om het belang van duidelijke taal onder de aandacht te brengen van de overheid. Dit heeft onder andere geresulteerd in landelijke campagnes, online platforms en een intensieve samenwerking tussen de Nederlandse en Vlaamse overheid rondom begrijpelijke taal. De online platforms ‘Direct Duidelijk’ (Nederland) en ‘Heerlijk Helder’ (Vlaanderen) werken intensief samen om dit belangrijke onderwerp blijvend aandacht te geven. In 2023 is er bovendien een internationale standaard voor duidelijke taal gelanceerd door de Internationale Organisatie voor Standaardisatie (ISO). Dit is een extra stimulans voor internationale samenwerking

en om in ons eigen taalgebied nog meer actie te ondernemen voor een overheid die duidelijk en begrijpelijk communiceert.

De opdracht aan Onze Taal om geschikt lesmateriaal voor het hoger onderwijs te ontwikkelen, is een nieuw initiatief van de Taalunie. Door toekomstige werknemers in de publieke sector al tijdens hun studie hierin te onderwijzen, krijgt de maatschappelijke beweging in de richting van duidelijke taal een nieuwe stimulans.

3. Waarom is deze focus op het hoger onderwijs zo belangrijk?

Ten eerste is het afleren van slechte gewoontes altijd moeilijker dan het aanleren van goede gewoontes. Dat geldt voor alle vaardigheden en dus ook voor het communiceren in duidelijke taal. Werknemers die al jaren gewend zijn aan een bepaalde schrijfstijl, vinden het vaak moeilijk om die te veranderen. In feite moet je dan helemaal opnieuw leren formuleren en nadenken over je teksten. Dat kost veel tijd en doorzettingsvermogen. Als je ervoor zorgt dat toekomstige werknemers duidelijk communiceren als iets heel vanzelfsprekends gaan zien, heeft dat grote voordelen. Zeker als ze ook hebben geleerd wat ervoor nodig is om duidelijke taal te gebruiken.

Ten tweede nemen nieuwe werknemers heel snel de manier van communiceren binnen een organisatie over, omdat je je graag conformeert aan de heersende norm. Dit geldt zowel voor het heersende jargon als voor de schrijfstijl en de toon van communiceren. Als nieuwe werknemers zich kunnen presenteren als competente pleitbezorgers van duidelijke taal, zijn ze beter in staat om ingesleten onduidelijke communicatie kritisch en constructief aan de orde te stellen.

Ten derde is er steeds meer aandacht voor het belang van duidelijke taal bij de overheid en de publieke sector. Er is veel bewijs dat duidelijke taal grote voordelen heeft en ook dat onduidelijke taal juist voor grote problemen in de maatschappij zorgt. Dit besef was er al langer, maar de laatste jaren lijkt er ook echt een omslag te zijn van besef naar een daadwerkelijke beleidsmatige aanpak van het probleem binnen diverse sectoren (naast de overheid, bijvoorbeeld ook binnen de zorg en de rechtspraak). Dit betekent dat van nieuwe werknemers in deze sectoren steeds meer zal worden verwacht dat ze tijdens hun opleiding kennis over duidelijke taal hebben opgedaan. Dit benadrukt het belang van een goed onderwijsaanbod. Bij dit aanbod hoort ook aandacht voor *AI-tools*. Studenten moeten leren dat gericht zijn op duidelijke communicatie een manier van denken is, waarbij je altijd blijft zoeken naar nieuwe media en manieren om anderen te bereiken. *AI-tools* kunnen daar zeker bij helpen, maar de mens blijft onmisbaar.

4. Wat hebben we gedaan?

Om begrijpelijk te schrijven is het belangrijk dat je je goed kunt verplaatsen in anderen, dat je een goed gevulde taalgereedschapskist hebt en dat je weet waarom het belangrijk is wat je doet. Met dat doel voor ogen ontwikkelde Onze Taal een gratis lessenreeks, een online magazine en een 'duidelijke-taalscan' voor studenten in het hoger onderwijs. Het fundament hiervan is de definitie van duidelijke taal uit de ISO-standaard.

In de lessenserie gaan de studenten in drie lessen een tekst beoordelen, schrijven en testen. De eerste les is een introductie van het begrip 'duidelijke taal' en wat er achter deze term schuilgaat. Vervolgens gaan studenten een bestaande brief van een overheidsinstantie beoordelen op duidelijkheid volgens een gestandaardiseerd scoreformulier. In de tweede les gaan ze deze brief herschrijven. Studenten kunnen er ook voor kiezen om zelf een tekst te schrijven bij een casus. Hierbij oefenen ze met de praktijksituatie waar ze later vaak mee te maken krijgen.

Ten slotte gaan ze hun teksten testen bij het beoogde publiek. In de laatste les passen ze, aan de hand van de resultaten van de test, hun tekst nogmaals aan. Het testen van je teksten is een heel belangrijke en verhelderende stap, die jammer genoeg vaak wordt overgeslagen in de praktijk. Daarom is het heel belangrijk dat de studenten hier ervaring mee opdoen en de grote meerwaarde ervan inzien.

Naast de lessenserie komt er een online magazine, dat de studenten een breed en inspirerend beeld geeft van de wereld achter de paraplu-term 'duidelijke taal'.

Met de 'duidelijke-taalscan' krijgen ze ten slotte een praktisch instrument in handen om teksten snel te scannen op onduidelijkheden en een basis om er ook iets van te kunnen zeggen op de werkvloer.

5. Besluit

Met dit educatieve pakket (lessenserie, magazine en 'duidelijke-taalscan') willen we een nieuwe generatie professionals meegeven dat duidelijke taal iets vanzelfsprekends moet zijn. We laten ze zien hoe je te werk moet gaan om duidelijk te communiceren en hoe je kunt signaleren dat een organisatie zich hierin kan verbeteren. Studenten die tijdens hun opleiding ervaring hebben opgedaan met duidelijk en publieksgericht communiceren, nemen deze ervaring mee in hun werkzame leven. Ze dragen daardoor op de lange termijn bij aan minder misverstanden, een betere dienstverlening en meer vertrouwen in de publieke sector. Duidelijke taal kunnen hanteren en het gebruik ervan in een organisatie waarborgen, is niet alleen een essentiële professionele vaardigheid voor de studenten zelf, maar is ook belangrijk voor een inclusieve samenleving, waarin taal voor niemand een barrière zou moeten vormen.

Referenties

- Boom, W. van, G. van der Bruggen, T. Cramwinckel, H. Pander Maat, T. Sanders & A. Verburg (2023). *Klare Taal*. Online raadpleegbaar op: https://njv.nl/wp-content/uploads/2023/06/preadviezen-2023-Klare_taal.pdf.
- Gebruiker Centraal (2025). 'Van Direct Duidelijk naar duidelijke overheidscommunicatie'. Online raadpleegbaar op: <https://www.gebruikercentraal.nl/meedoen/netwerk-direct-duidelijk/duidelijke-overheidscommunicatie>.
- Internationale Organisatie voor Standaardisatie (2023). *ISO 24495-1: Plain language – Part 1: Governing principles and guidelines*. Genève: ISO.
- Nederlandse Taalunie (2025). 'Begrijpelijke overheidstaal'. Online raadpleegbaar op: <https://taalunie.org/dossiers/44/begrijpelijke-overheidstaal>.
- Vlaamse overheid (2025). 'Heerlijk Helder'. Online raadpleegbaar op: <https://www.vlaanderen.be/intern/werkplek/ondersteuning/heerlijk-helder>.

5. Middelbaar beroepsonderwijs/ bso-tso

Stroomleiders

Erna van Koeven (Hogeschool Windesheim, Zwolle)

Kathleen Leemans (GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap)

*Maud Hutten**ROC Mondriaan**Contact: hutm01@rocmondriaan.nl*

Docentenstage: DOEN!

1. Inleiding

In het voorbereidend en middelbaar beroepsonderwijs vormt het woord ‘beroep’ een kernwoord binnen de onderwijspraktijk. Dat geldt ook voor het beroepssecundair, technisch secundair en kunstsecundair onderwijs in België. Hoewel taal een onmiskenbaar element is van de beroepsuitoefening, worden de taallessen meestal gegeven door taaldocenten. Deze leerkrachten hebben vaak de lerarenopleiding gevolgd. Ze hebben affiniteit met het beroepenveld, maar geen concrete werkervaring als kapper, kok, programmeur of verpleger. Een docentenstage verkleint de kloof tussen theorie en praktijk, en vergroot de relevantie van het lesmateriaal. Dit komt de kwaliteit van het onderwijs ten goede (Boogaard e.a. 2017).

Net voor de coronapandemie besloot mijn school dat alle docenten een week lang op docentenstage zouden gaan. Deze stage moest plaatsvinden in bedrijven die passend zijn bij de opleidingen binnen de onderwijsinstelling. Het was het begin van een avontuur dat nog steeds voortduurt.

Het doel van deze docentenstages was het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Docentenstages dragen daar op twee manieren aan bij. Ten eerste vergroot een docentenstage de praktijkkennis van docenten en zorgt een stage ervoor dat kennis up-to-date blijft. Ten tweede zorgt een docentenstage ervoor dat het lesmateriaal dat zelf gemaakt wordt, beter aansluit bij de beroepspraktijk. Hoewel niet iedere collega even enthousiast was, heb ik mijn kans gegrepen. Deze samenvatting geeft een onvolledige impressie van mijn ervaringen sinds die tijd.

2. Drie stages

Sinds de aankondiging van mijn directrice heb ik drie stages gelopen. In deze paragraaf zal ik alle stages kort toelichten.

Mijn eerste stage was bij Het Brabants Landschap. Deze stichting is gewend om met stagiairs te werken en mijn praktijkopleider zorgde voor een gevarieerd programma.

Mijn werk betrof terreinbeheer, natuurbescherming en overleg met verschillende stakeholders over landschapsbeheer. Concreet betekende dit dat ik met een palentrekker palen uit de grond heb getrokken, wilgen heb geknot en met een boa naar everzwijnsporen heb gezocht. Het werk gaf me inzicht in de veelzijdige praktijk van natuurbeheer.

Mijn tweede stage was bij de groenvoorziening in Rotterdam. In dit geval ging het om de ‘grijze’ variant. Dit omvat het onderhoud van de openbare ruimte in woonwijken. Het werk begon op maandagochtend met 82 meldingen van losliggende tegels en andere gevaarlijke situaties. Gezamenlijk losten we in een dag meer dan 20 onveilige situaties op. De werkzaamheden waren fysiek zwaar. Ik heb tegels gewipt en gelegd, veel geveegd en heel veel gesjouwd. Ondanks de vele klusjes en problemen die opgelost werden, bleef er ook werk liggen en kwamen er nieuwe situaties bij.

Mijn derde stage was van een heel andere orde. Afgelopen januari keek ik mee bij een bedrijf dat websites ontwikkelt. Twee studenten van mijn opleiding liepen hier ook stage en het was interessant om te zien en te horen wat zij, technisch, wel en nog niet beheersen. Zelf kan ik niet programmeren, maar ik heb diverse ondersteunende taken uitgevoerd. Zo heb ik videobanden gedigitaliseerd, een contract opgesteld en foto's gegenereerd met AI.

3. Taalgebruik in de praktijk

Eén van de doelen van de docentenstage was het verkrijgen van praktijkkennis over de werkvloer. Hierbij was het taalgebruik op de werkvloer een speerpunt voor mij. Onderstaand, mijn conclusies na drie stages.

- Op alle werklocaties begon de dag met korte, mondelinge werkoverleggen. Tijdens dit overleg werd de dagplanning besproken. Het zakelijke deel hiervan was efficiënt en beknopt.
- Goede computervaardigheden zijn essentieel. Alle uitgevoerde werkzaamheden werden gefotografeerd en gedocumenteerd. Ook als de werknemer/stagiair zich midden in het bos bevond.
- Schriftelijk (zowel op het gebied van lezen als schrijven) bleek de communicatie beperkt. Instructies waren beknopt (“Tegels los, Carnisselaan 88”) en uitgebreide documentatie kwam niet voor.
- Vakliteratuur of kranten zag ik nergens liggen, al heeft Het Brabants Landschap een fantastische bibliotheek.
- De mobiele telefoon werd frequent gebruikt. Appen gebeurde veelvuldig om contact te houden. De boodschappen waren kort maar krachtig. “Ben gereedschap vergeten. Ik ga het nu halen”.
- Beginnende beroepsbeoefenaren schrijven weinig, maar het wordt belangrijker als

mensen doorgroeien. Dit zag ik heel duidelijk bij het webdesignbureau waar de eigenaar alle communicatie in eigen hand hield met betrekking tot offertes e.d., terwijl hij tegelijk heel open sprak over tarieven, onkosten en belastingen.

- Het initiatief voor en de wijze waarop (mondeling) gecommuniceerd wordt, ligt vaak bij de leidinggevende.

4. Opbrengsten

Mijn docentenstages hebben geresulteerd in verschillende concrete opbrengsten. Uit onderzoek blijkt dat deze opbrengsten (op de laatste na) ook gelden voor andere docenten die een docentenstage hebben gelopen (Boogaard e.a. 2017; Nationale Onderwijsgids 2018). Iedere opbrengst zal ik hier kort toelichten en uitgebreider bespreken tijdens de presentatie.

1. *Een verhoogd respect voor en beter begrip van de dagelijkse werkelijkheid binnen de verschillende beroepenvelden.*

Ik neem mijn petje af voor de hoveniers die zwaar fysiek werk doen in soms heel slechte weersomstandigheden, maar ook voor *developers* die zitvles hebben en secuur moeten controleren waar ergens een fout is ingeslopen.

2. *Inspiratie voor nieuwe opdrachten.*

Door mee te lopen, ervaar je de volledige breedte van een functie. Zo is het genereren van afbeeldingen geen vak binnen de opleiding, maar wordt van *software developers* verwacht dat ze dit kunnen.

3. *Verbeteringen van bestaand lesmateriaal.*

Het meelopen zorgt voor een verbeterslag van beroepsgerichte opdrachten. Bij een offerte voor een vijver moeten mijn studenten nu rekening houden met schaduw. Na het voorlezen van een verhaal wil ik een samenvatting in afbeeldingen van AI.

4. *Waardering van studenten.*

Studenten vinden het leuk om mijn praktijkverhalen te horen. Het belang van werkkleding kan ik goed onderbouwen met mijn verhaal over twee keer in de struiken vallen. Snel rijk worden als zelfstandig webdesigner gaat ook niet vanzelf.

5. *Waardering van stagebedrijven.*

Tot nu toe waren alle bedrijven blij verrast met de betrokkenheid van de school. Ook was het vinden van een stagebedrijf tot nu toe heel gemakkelijk.

6. *Een betere gesprekspartner voor de vakcollega's uit het beroepenveld.*

De recente ervaring gaf vakcollega's input over hun lesprogramma. Mede dankzij mijn ervaring is 'IT-Fundamentals' dit schooljaar een verplicht vak voor alle eerstejaars studenten.

7. *Hernieuwde waardering en bevestiging van mijn beroepskeuze.*

Iedere stage was een avontuur dat ik niet had willen missen, maar na afloop was ik steeds blij dat ik docent Nederlands op een mbo ben.

5. Gevolgen voor het taalonderwijs

Hoewel de dagelijkse beroepspraktijk minder eisen stelt aan taalvaardigheid dan ik verwachtte, geldt dit niet automatisch voor leidinggevende posities. Stagebegeleiders, middenmanagers en bedrijfseigenaren hebben uitgebreide taalvaardigheden voor beleidsstukken en e-mailcommunicatie. Voor studenten die een leidinggevende functie ambiëren, is taalonderwijs daarom van cruciaal belang. Het curriculum heeft dan ook opdrachten nodig die strategisch van aard zijn en hogere eisen stellen aan presentatie en deadlinebeheer.

Tegelijk bleek met name op de laatste werkplek het sociale deel van mondelinge communicatie lastig voor de stagiairs. Hoewel de studenten al vier maanden vijf dagen per week bij het bedrijf werkten, en zij dit werk leuk vonden, vonden ze het lastig om vragen aan elkaar of aan hun werkbegeleider te stellen of om bijvoorbeeld over het weekend te praten. Het voelt als een soort spagaat dat het enerzijds juist laagdrempeliger mag, maar anderzijds uitdagender moet.

6. Samenvatting en vooruitblik

Docentenstages bieden waardevolle inzichten in de beroepspraktijk en dragen bij aan de kwaliteit van het onderwijs. Daarnaast verrijken ze de individuele docent. Ze vergroten het begrip voor de dagelijkse werkelijkheid van studenten en bieden inspiratie voor nieuw, authentiek lesmateriaal.

Tijdens de workshop op de HSN-conferentie komen al deze aspecten van een docentenstage aan bod. Ik zal u meenemen naar een paar bijzondere gebeurtenissen op de werkplekken en daarnaast kennis laten maken met nieuwe en verbeterde opdrachten. Tot slot wil ik u de gelegenheid bieden om gezamenlijk na te denken over mogelijke stagebedrijven en geschikte momenten in het jaar om op stage te gaan. U gaat naar huis met een concreet plan.

Referenties

- Boogaard, M., M. Buisman & M. Glaudé (2017). 'Docentenstages in het mbo. Professionele verbinding tussen onderwijs en werkveld'. Amsterdam: Kohnstamm Instituut. Online raadpleegbaar op: <https://kohnstammstituut.nl/rapport/docentstages-in-het-mbo/>.
- Nationale Onderwijsgids (2018). 'Docentenstages in het mbo steeds gangbaarder'. Online raadpleegbaar op: <https://mbo-today.nl/docentstage-steeds-gebruikelijker-in-het-mbo/>.

*Erna van Koeven & Elke van Putten
Hogeschool Windesheim
Contact: Bh.van.koeven@windesheim.nl*

Op zoek naar rijk taalbeleid in het vmbo

1. Inleiding

Uit de meest recente peiling naar leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs blijkt dat het niet goed gesteld is met de leesvaardigheid in het vmbo (Inspectie van het Onderwijs 2024). Op een klein vmbo in een dorp in Midden-Nederland gaan we in een ontwikkeltraject ‘taal en lezen’ op zoek naar hoe taal- en leesproblemen er in de praktijk uitzien en hoe we de taal- en leesontwikkeling kunnen stimuleren. We gaan daarbij uit van het concept ‘rijke taal’. Onder rijke taal verstaan we dat taalontwikkeling bepaald wordt door de rijkdom van het mentaal netwerk (het taalgeheugen). De uitbreiding van dat netwerk is verbonden met ervaringen en kennis, met verhaalstructuren en met emotionele betrokkenheid daarbij. Onder onderwijs gebaseerd op rijke taal verstaan we dat er duurzaam aandacht is voor de ontwikkeling van een ervarings-, kennis- en taalbasis, dat het leren betekenisvol is en dat het leren over langere tijd gespreid is. Ook is er sprake van verbinding tussen vakdomeinen, tussen vakken en tussen de school en de samenleving (van Koeven & Smits 2023).

In het ontwikkeltraject zijn de docenten van alle vakken aanwezig. We zien taalontwikkeling immers niet alleen als een opdracht voor het vak Nederlands, maar juist als een opdracht voor alle vakken. De eerste stap om te komen tot taalbeleid, is het verwerven van kennis over taalontwikkeling en rijke taal (van Koeven & Smits 2023). Vervolgens stellen we de volgende vragen die we in verschillende bijeenkomsten proberen te beantwoorden.

- Wat zie je in je dagelijkse praktijk als het gaat om taal en lezen?
- Wat zie je in je dagelijkse praktijk als je onderzoeksmatig kijkt?
- Wat zijn concrete ontwikkelpunten?
- Wat hebben we uitgeprobeerd?
- Hoe ziet taalbeleid er dan uit?

We bespreken hier de antwoorden op de vragen en de implicaties voor taalbeleid.

2. Wat zie je in je dagelijkse praktijk?

Leraren gaan met elkaar in gesprek om in kaart te brengen welke problemen ze ervaren bij hun onderwijs in taal en lezen. Ze noemen dat de leerlingen vaak uit een weinig rijke thuistaalcultuur komen, dat er vaak dialect wordt gesproken en dat een klein aantal leerlingen anderstalig is. Ze zien grote problemen met lezen. Leerlingen begrijpen hun vakboeken en hun opdrachten vaak niet. Ook met het mondeling taalgebruik zijn er problemen. Leerlingen hebben weinig spreekdurf en vaak een kleine woordenschat. Schrijven zijn ze niet gewend. Ze vinden het moeilijk om langere teksten te schrijven, hun teksten zijn weinig begrijpelijk en ze hebben moeite met spelling en interpunctie. Leerlingen worden vaak ziek gemeld, ook als er toetsen zijn.

3. Wat zie je in je dagelijkse praktijk als je onderzoeksmatig kijkt?

We spreken af dat alle leraren in de eigen klassen en op een zelfgekozen manier verder onderzoek doen naar taal en lezen in hun vakken. In de terugkoppeling blijkt dat ze daarvoor vragenlijstjes hebben ingezet, dat ze gesprekken hebben gevoerd met leerlingen en met ouders, dat ze observaties hebben verricht in hun klas en in andere klassen, en dat ze methodes hebben bestudeerd. Zo hebben ze inzicht gekregen in lezen in de thuissituatie. In lang niet alle gezinnen wordt gelezen. Ze hebben gezien dat leerlingen zowel problemen met leesteknik als met leesbegrip laten zien. Ook is er weinig concentratie tijdens het lezen. Bovendien hebben ze methodes geanalyseerd en concluderen ze dat de teksten erg informatiedicht zijn, en moeilijk te begrijpen. Ook merken ze op dat de leescultuur op school weinig zichtbaar is, en dat lezen en schrijven in lessen vaak wordt vermeden. Leerlingen hebben bovendien weinig zicht op hun taal- en leesproblemen. Tot slot signaleren de leraren dat er geen doorgaande lijn is vanuit de basisschool.

4. Wat zijn concrete ontwikkelpunten?

In het algemeen blijkt dat het taal- en leesprobleem als een gezamenlijk probleem wordt ervaren en dat de noodzaak om te zoeken naar oplossingen zeker wordt gezien. Een belemmering is dat leraren in de bovenbouw sterk gebonden zijn aan de exameneisen en weinig extra tijd kunnen vrijmaken. We concluderen dan ook dat het van belang is om met nieuw taalbeleid in te zetten op de onderbouw. In latere instantie kan het dan worden doorgetrokken naar de bovenbouw.

Concrete ontwikkelpunten binnen het traject zijn het organiseren van een leescultuur waarin boeken zichtbaar aanwezig zijn in de school en waarin regelmatig gelezen/geluisterd wordt. Daarbij is het belangrijk om onderwijs te creëren dat ervoor zorgt dat leerlingen teksten, thema's en opdrachten beter begrijpen, dat meer inzet op lezen

en schrijven, dat meer samenwerking tussen de vakken stimuleert, dat nagaat hoe het team sterker kan functioneren als rolmodel, dat de mogelijkheden verkent om een doorgaande lijn te ontwikkelen vanuit de basisschool en er aandacht voor heeft om taal en lezen een terugkerend onderwerp te laten zijn op iedere teamvergadering.

5. Wat hebben we uitgetoetst?

De leraren nemen de ontwikkelpunten als uitgangspunt voor het uitproberen van kleine veranderingen in hun dagelijkse praktijk. Er worden verschillende keuzes gemaakt. Leraren gaan voorlezen over hun vak, vertellen over de boeken die ze zelf lezen, zorgen voor de aanwezigheid van boeken over hun vak in hun lokaal, zoeken naar tijd voor vrij lezen, en betrekken leerlingen bij het kiezen van boeken voor de school. Ze proberen uit hoe het werkt om vakteksten en opdrachten samen met leerlingen te lezen, en ze geven meer schrijfoopdrachten.

In een van de bijeenkomsten van het ontwikkeltraject vertellen ze over hun projecten en inspireren elkaar.

6. Hoe ziet taalbeleid eruit?

De verschillende stappen tijdens het traject vormen de basis voor taalbeleid. Uitgangspunt is de visie die samen met het team handen en voeten heeft gekregen en als volgt luidt:

“We willen ervoor zorgen dat onze leerlingen een ervarings-, kennis- en taalbasis ontwikkelen die de minder rijke taalsituaties thuis kan compenseren en ervoor zorgt dat leerlingen taalvaardig en vrijmoedig aan de maatschappij kunnen deelnemen. Daarbij houden we er rekening mee dat taal- en leesontwikkeling voor een groot deel een ontwikkelproces is waar we de voorwaarden voor moeten scheppen en dat kennis- en taalontwikkeling onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Dat betekent dat alle vakken een rol spelen in ons taalbeleid”.

Deze visie werken we uit in vier concrete thema's die door de leraren samen verder worden ingevuld.

- Hoe zorgen we voor een zichtbare taal- en leescultuur op school?
- Wat kunnen leraren doen om rolmodel te zijn voor taal en lezen?
- Hoe kunnen leraren ervoor zorgen dat er meer gelezen en geschreven wordt?
- Wat kunnen we doen om leerlingen te helpen met kennisverwerving en te stimuleren tot denken?

De visie en de aangedragen ideeën worden door een werkgroep verder uitgewerkt tot taalbeleid.

Referenties

- Inspectie van het Onderwijs (2024). ‘Peiling Leesvaardigheid einde leerjaar 2 voortgezet (speciaal) onderwijs’. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Koeven, E. van & A. Smits (2023). *Rijke taal vmbo. Taaldidactiek voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Meppel: Boom Uitgevers.
- Westen, W. van der (2022b). “Bouwstenen voor een professionele schrijflijn. – Beroepstaal in het hoger onderwijs, deel 2”. In: *Levende Talen Magazine*, 109 (6), p. 28-34.
- Westen, W. van der & 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>.

Ronde 3

Marjolein Kool (a) & Marjolein Simons (b)

(a) ROC Mondriaan

(b) Yonder

Contact: m.kool@rocmondriaan.nl

msimons@yonder.nl

Taalbewust mbo – via twee wegen naar hetzelfde doel

1. Aanleiding

“Mijn studenten begrijpen mijn instructies niet meer! In mijn uitleg is niets veranderd en toch snappen ze ineens niet meer hoe ze een deur moeten passchaven”. Vijf jaar geleden signaleerde deze praktijkinstructeur bij de opleiding Bouw van ROC Mondriaan – en met hem vele anderen – een grote uitdaging in het onderwijs: de uitdaging van

taal. Aandacht voor taal enkel de verantwoordelijkheid laten zijn van de docent Nederlands bleek niet langer voldoende. Gedegen en doordachte aandacht voor taalontwikkeling werd cruciaal in alle lessen, met een rol voor alle docenten en instructeurs.

In deze bijdrage nemen Marjolein Simons en Marjolein Kool de deelnemers mee in hun trajecten binnen Yonder en ROC Mondriaan. Deze zijn gericht op het implementeren van taalbewust onderwijs. Naast inzicht in de aanpak binnen beide organisaties, krijgen deelnemers ook concrete handvatten, en is er ruimte om na te denken over invoering binnen de eigen onderwijspraktijk.

2. ROC Mondriaan

ROC Mondriaan biedt op 24 scholen ongeveer 260 beroepsopleidingen aan in de regio Haaglanden. Vanuit de Dienst Onderwijsondersteuning en -advies werkt de onderwijsadviseur Taal intensief samen met de verschillende taalexperts in de scholen. Deze taalexperts zetten zich sinds enkele jaren in voor taalbewust onderwijs. Alle docenten worden meegenomen in het hoe, wat en waarom van taalbewust onderwijs, om vervolgens in hun eigen lessen te werken aan taaldoelen en taalsteun. Juist die aandacht voor taalontwikkeling in alle lessen geeft de taalvaardigheid van studenten een *boost* – veel meer dan docenten Nederlands in hun eentje zouden kunnen bereiken.

Taalbewust onderwijs is als ambitie voor 2027 opgenomen in de Kwaliteitsagenda 2024-2027 van ROC Mondriaan (2024). Daarnaast groeit bij docententeams het besef van de noodzaak tot taalbewust lesgeven. In combinatie met de strategische aanpak vanuit Mondriaan Centraal krijgt taalbewust onderwijs daardoor een steeds prominere plaats in de dagelijkse praktijk. In het schooljaar 2024-2025 zijn twintig docententeams getraind in taalbewust onderwijs en hebben zes docententeams ook de follow-up training gehad. Hoewel taalbewust onderwijs nog niet is opgenomen in het curriculum van het Pedagogisch Didactisch Getuigschrift hebben ook daar enkele groepen een basistraining in taalbewust lesgeven ontvangen.

Omdat taalbewust onderwijs een ambitie is en geen verplichting, ligt de keuze om hierin te investeren volledig bij de school zelf. In een context waarin scholen met uiteenlopende prioriteiten worden geconfronteerd, is het des te belangrijker om het belang van taalbewust lesgeven zichtbaar te maken. Voor Marjolein Kool betekent dit: de urgentie uitdragen, draagvlak creëren en docenten inspireren om ermee aan de slag te gaan. Ook wanneer een school is gestart met een traject in taalbewust onderwijs is continue aandacht en monitoring een blijvende uitdaging.

3. Yonder

Yonder biedt opleidingen aan zo'n 12.000 studenten via drie vmbo-scholen, zestien mbo-scholen en drie scholen voor funderend onderwijs. Sinds 2021 heeft Yonder er stap voor stap naartoe gewerkt om van taalbewust onderwijs een speerpunt te maken binnen al haar scholen. En met succes! Inmiddels is er een organisatiebrede visie op taal en een taalbeleid, is taalbewust onderwijs opgenomen in het Kader Onderwijs en in de Kwaliteitsagenda 2024-2027 (2024), maakt taal deel uit van schoolverbeterplannen en onderwijsteamplannen, heeft elke school een eigen taalcoördinator, worden onderwijsteams geschoold in taalbewust onderwijs en worden curricula herschreven zodat ze expliciet aandacht hebben voor de talige kant van de lesinhouden. Er is hiermee van vrijblijvendheid geen sprake: taal is stevig verankerd in alle lagen van de organisatie.

Dat wil echter niet zeggen dat taalbewust onderwijs binnen Yonder een top-down verplichting is. De borging in documenten als het Kader Onderwijs en de schoolplannen kan gezien worden als het sluitstuk van een jarenlang bottom-up proces. Aanleiding voor de brede aandacht voor taal waren immers problemen die docenten op de werkvloer ondervonden als het ging om de (afnemende) taalvaardigheid van studenten. Daarmee is het balletje gaan rollen.

Door in een vroeg stadium per school taalcoördinatoren aan te stellen die binnen hun team de behoeften inventariseerden, en door deze inzichten te koppelen aan theoretische kennis over taalbewust onderwijs, kon een gedragen en doelgerichte aanpak voor taalgericht lesgeven worden ontwikkeld. Een onderdeel van die aanpak was het opleiden van taalcoördinatoren tot trainers in taalbewust onderwijs, en hen ondersteunen bij het ontwikkelen van op maat gemaakte trainingen voor onderwijsteams.

Inmiddels is het merendeel van de teams via een dergelijke training geschoold en worden verschillende curricula herschreven. Uiteraard is deze training slechts een beginpunt: taalbewust onderwijs vraagt doorlopend aandacht en de implementatie zal nooit klaar zijn.

4. Praktische handvatten

Overstappen op taalbewust onderwijs gaat niet vanzelf. Om tot succesvolle verandering te komen is het belangrijk om aandacht te hebben voor alle facetten uit het model van Knoster (1991) voor verandering in het onderwijs. Marjolein Simons en Marjolein Kool nemen de deelnemers daarom, aan de hand van dit model, mee in de routes die Yonder en ROC Mondriaan doorlopen (hebben). Via overeenkomsten, valkuilen, obstakels en *best practices* geven zij de deelnemers praktische handvatten voor de invoering van taalbewust onderwijs in de eigen organisatie of school. Bovendien hebben

Simons en Kool een onderdeel toegevoegd aan het model om tot blijvende verandering te komen: ‘borging’.

Bij het onderdeel ‘competenties’ zullen Simons en Kool extra stil staan. Want wat vraagt het nu eigenlijk van docenten, dat taalbewust lesgeven? Wat kunnen ze aanpassen in hun lessen en in hun lesmateriaal? Zowel Yonder als ROC Mondriaan baseren de professionalisering van docenten op de Drieslag Taal (Bolle 2010) en op de vijf vuistregels voor taalbewust onderwijs (Bolle & van Meelis 2017). Op basis van deze theorieën krijgen de deelnemers voorbeelden van onder andere taaltaken, taaldoelen en taalsteun, die direct toepasbaar zijn in de eigen lespraktijk. De ervaring van Simons en Kool is dat teams die hiermee aan de slag gaan al gauw merken dat het veel minder spannend is dan vooraf gedacht en vooral ook dat het werkt.

5. Conclusie

Het traject naar taalbewust onderwijs binnen het mbo laat zien dat er meerdere wegen zijn naar hetzelfde doel: studenten beter toerusten met de taalvaardigheden die zij nodig hebben voor hun opleiding en toekomstige beroep. Zowel ROC Mondriaan als Yonder hebben vanuit verschillende uitgangspunten en structuren gewerkt aan het versterken van taal in alle lessen. Waar Mondriaan kiest voor een geleidelijke, schoolgestuurde aanpak, op basis van eigen initiatief, heeft Yonder taal stevig verankerd in beleid en organisatie. Beide benaderingen laten zien dat verandering begint bij urgentiebesef op de werkvloer en groeit door samenwerking, scholing en visie.

De ervaringen van Simons en Kool onderstrepen dat taalbewust lesgeven geen extra belasting hoeft te zijn, maar juist een verrijking is van het onderwijs. Door docenten te ondersteunen met praktische handvatten, wordt taal een vanzelfsprekend onderdeel van de lespraktijk. Cruciaal daarbij is borging. Taalbewust onderwijs vraagt immers om blijvende inzet, monitoring en verankering in beleid en praktijk.

De presentatie op de HSN-conferentie geeft deelnemers niet alleen inzicht in twee inspirerende trajecten, maar biedt ook concrete *tools* om zelf aan de slag te gaan. Daarmee bieden Simons en Kool een waardevolle bijdrage aan de professionalisering van het mbo en aan de gezamenlijke ambitie om taal een centrale plek te geven in het onderwijs.

Referenties

Bolle, T. (2010). *Drieslag Taal: Praktijkboek taalbeleid Nederlands in het mbo*. Amsterdam: ITTA, Universiteit van Amsterdam.

- Bolle, T. & I. van Meelis (2017). *Taalbewust beroepsonderwijs: Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Knoster, T. (1991). *Managing complex change*. Washington D.C.: Enterprise Group, Ltd.
- ROC Mondriaan (2024). 'Kwaliteitsagenda 2024-2027: Samen maken we Mondriaan. Rijksoverheid'. Online raadpleegbaar op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/06/10/kwaliteitsagenda-2024-2027-roc-mondriaan>.
- ROC Tilburg (2024). 'Kwaliteitsagenda 2024-2027: Samen met onze student'. Online raadpleegbaar op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/06/10/kwaliteitsagenda-2024-2027-roc-tilburg>.

Ronde 4

Annelies Van Renterghem

Tectura Gent-centrum

Contact: annelies.van.renterghem@gentcentrum.tectura.be

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 eerder: 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 relativiseren. Sterker nog, het zou fout zijn om ze te ontkennen of te relativiseren. 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 de stad Gent. Het studiegebied situeert zich volledig binnen STEM, en meer specifiek de harde sector. Denk aan Automechanica, Elektriciteit, Sanitair installateur of Vrachtwagen-

chauffeur. 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 daar 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 het niveau van de school, de leerkracht en de leerling. Eén van die acties op het niveau van de leerling 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 het technisch lezen, het tekstbegrip en de algemene taalvaardigheid van onze leerlingen 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 een gezamenlijke inspanning 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 wel zijn of haar gading vindt. Belangrijk, want als we een leerling aan het lezen willen krijgen, dan 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 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 onze 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 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 vooruitgaan op het 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 *The 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...

Mieke de Haan & Maurice de Greef
Vrije Universiteit Brussel
Contact: mjdehaan@gmail.com
maurice.de.greef@vub.be

Portfolio als exameninstrument Nederlands voor volwassenen: het kan!

1. Inleiding

Vaak wordt het vak Nederlands in de volwasseneneducatie geëxamineerd op basis van een schriftelijke, summatieve toets. Maar is dat wel een passende werkwijze voor volwassenen die korter opgeleid zijn? Daar kunnen vraagtekens bij gezet worden. Via het examineren van het vak wil men inzichtelijk maken of men de taal beheerst. Hierbij gaat het om de vraag of men beter kan lezen, schrijven, luisteren, spreken en gesprekken voeren in de privé- en werksituatie. Het is de vraag of dat via die vorm van examineren duidelijk wordt. En dan nog los van de spanning die zo'n examen voor de deelnemer teweegbrengt. En eigenlijk is het de vraag of de huidige vorm van examineren in het mbo wel zo passend is. Het gaat om de taalbeheersing en niet om het sec 'afoetsen' van de vaardigheden op één enkel tijdstip. De UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie heeft op basis van de Europese en Nederlandse richtlijnen voor taal op de vijf domeinen een portfolio ontwikkeld, dat ingezet kan worden om het Nederlands onder volwassenen te examineren. Dit geeft een beter beeld of de deelnemers de Nederlandse taal uiteindelijk beheersen en kunnen toepassen in de situaties waarvoor men de taal aanleert.

2. Drie succesvolle vormen van leren voor volwassenen: het PEP-model

Volwassenen gaan leren, omdat ze hun kennis en vaardigheden willen 'oppeppen'. Ze willen een betere plek in de samenleving en op de arbeidsmarkt krijgen. Om de 'oppepper' succesvol te laten zijn, moet een leertraject voor volwassenen uit een mix van drie leervormen bestaan: 'Persoonsgericht leren', 'Ervaringsgericht leren' en 'Praktijkgericht leren'.

Persoonsgericht leren bevordert het leersucces, omdat de docent afstemt op de behoeften, mogelijkheden en leefsituatie van de deelnemer. Het gaat dus om aansluiting bij gediagnosticeerde behoeften van deelnemers. Een expliciete link met taalmomenten

in het dagelijks leven van de deelnemers kan voor leerwinst zorgen (Benseman e.a. 2005). Dit bevordert ook de motivatie. Zo blijken NT2-deelnemers bijvoorbeeld gemotiveerder om een taak te volbrengen als die gerelateerd is aan persoonlijke thema's zoals menselijke relaties, uitdagingen in het leven en persoonlijke groei (Cooke 2006).

Ervaringsgericht leren zorgt voor voldoende oefenmomenten en het is hier van belang dat er authentieke leermaterialen en -activiteiten worden ingezet. Zo kan bijvoorbeeld het buitenschools taalcontact het leersucces bevorderen. Voor zowel NT1- als NT2-deelnemers moet meer tijd worden besteed aan de communicatieve kant van de taal, waarbij de deelnemer en zijn of haar beheersingsniveau centraal staan (Dalton-Puffer 2019). Deelnemers hebben dan baat bij alledaagse contacten. Het is belangrijk dat deelnemers lang oefenen in veel verschillende contexten met uitdagende oefenkansen (De Paepe e.a. 2019). Ook moeten de leeractiviteiten zelf ervaringsgericht zijn en moet er voldoende interactie met andere deelnemers zijn. Onderzoek laat zien dat met name coöperatief leren, *Team Based Learning*, de *Flipped Classroom* en de *Total Physical Response* ervoor kunnen zorgen dat het leersucces wordt bevorderd.

Praktijkgericht leren zorgt voor leersucces als de praktijk van de deelnemer centraal staat. Onderzoek onder 995 volwassen deelnemers aan trajecten basisvaardigheden bevestigt dat het toepassen van het geleerde in de eigen praktijk één van de meest belangrijke factoren voor leersucces is (Lupi e.a. 2010). Omdat de focus binnen de les veelal gericht is op het aanleren van grammatica is er vaak een mismatch met het leerdoel van de deelnemer. Daardoor wordt de transfer naar situaties buiten de les bemoeilijkt (Currie & Cray 2004). De transfereffecten zijn dan ook beter als de docent aan de volwassen taalleerders laat zien wat de relevantie voor hun dagelijks leven is en hoe ze het geleerde daar kunnen toepassen.

Het leren van volwassenen is dus succesvol als het PEP-model wordt toegepast: Per-soonsgericht – Ervaringsgericht – Praktijkgericht.

3. Holistische kijk op leren vraagt om andere vorm van toetsing: portfolio

Uit het PEP-model blijkt dat volwassenen vooral de taal leren om deze in de praktijk te kunnen toepassen, zowel in de privé- als werksituatie. Ze moeten de taal dus vooral kunnen beheersen. Voor de meeste deelnemers is dat ook de reden dat ze op latere leeftijd het Nederlands beter willen beheersen. Het sec op een eenmalig moment 'afoet- sen' of men de verschillende afzonderlijke domeinen beheerst, is dan niet passend. Men moet instructies op de werkvloer kunnen lezen, een bericht kunnen schrijven aan de docent van de kinderen, een gesprek kunnen voeren met de huisarts, naar teamleden kunnen luisteren en op sommige momenten iets in het openbaar (durven) zeggen. Het gaat dus om de beheersing van deze vijf deelvaardigheden van het Nederlands. Je daar op verschillende manieren in kunnen uiten, staat centraal.

Om de beheersing in kaart te kunnen brengen, is een portfolio Nederlands op het niveau 1F en 2F wenselijk. Hiermee kan de deelnemer bewijzen verzamelen om aan te tonen dat hij of zij de deelvaardigheden van de taal echt beheerst en de taal ook in de praktijk kan toepassen. Dat wordt niet duidelijk door sec een summatieve toets of een Centraal Examen op één van de deelgebieden.

4. Visie Examenportfolio Nederlands 1F en 2F Volwasseneneducatie

Het portfolio dat door de UNESCO Leerstoel Volwasseneneducatie is ontwikkeld is een examenportfolio. Naast dat het portfolio inzichtelijk maakt of de deelnemer de vijf deelvaardigheden afzonderlijk beheerst, kan de deelnemer ook zelf bepalen wanneer hij of zij klaar is om voor een bepaalde vaardigheid één of meerdere examenopdrachten te maken (Van Diggele e.a. 2025a). Daarnaast zijn de opdrachten passend bij de verschillende contexten waarin volwassenen leven en werken, en kan de deelnemer de opdrachten kiezen die bij zijn of haar leefwereld passen. Deze keuze is niet van invloed op de validiteit, betrouwbaarheid of moeilijkheidsgraad, omdat de opdrachten allemaal tot eenzelfde eindterm binnen een vaardigheid behoren en aan een aantal eisen voldoen (Van Diggele e.a. 2025a). Er zijn zes uitgangspunten die centraal staan bij het examenportfolio, te weten: (1) keuze voor een context die gelieerd is aan een privé- of werksituatie, (2) gelijkwaardigheid van de opdrachten gezien tijd, lengte, weging, cesuur en eindtermen, (3) uniformiteit in beoordelingscriteria, (4) gelieerd aan niveau 1F of 2F, (5) per vaardigheidsexamen meerdere opdrachten met een cesuur en vaste scoretabel en (6) gestandaardiseerde opdrachten bestaande uit instructie, vragen en een antwoord- en scoremodel (Van Diggele e.a. 2025a). De deelnemers zullen dus (deels op eigen keuze) per vaardigheid geëxamineerd kunnen worden aan de hand van een aantal opdrachten met dezelfde richtlijnen die vergelijkbaar zijn met de praktijksituaties in het dagelijks leven. Via het PEP-model hebben de deelnemers zich de verschillende vaardigheden eigen kunnen maken. De opdrachten waarmee ze in het examenportfolio te maken krijgen, zouden dus zo uit hun eigen leefsituatie kunnen komen.

5. Passende examinering voor volwassenen

Ook volwassenen hebben de wens om na een succesvolle deelname aan een leertraject hun diploma te kunnen behalen. Voor een groot aantal is dat een mijlpaal en een moment dat ze tijdens het initiële onderwijs waarschijnlijk weinig tot niet hebben beleefd. De examinering voor volwassenen is passend als de deelnemer een bepaalde mate van regie kan hebben, inzicht kan krijgen in wat ze wel en niet beheersen, flexibiliteit en maatwerk voorop staan en er sprake is van de inzet van passende en betrouwbare examens (Van Diggele, 2025b). Met dit examen is dat gegarandeerd. Volwassenen kunnen laten zien wat ze geleerd hebben en hoe hun taalbeheersing is.

Certiforce heeft op 7 juli 2025 – een paar dagen voor deze tekst werd geschreven – positief geoordeeld over het exameninstrument. Zij namen een steekproef van de aangeleverde materialen en onderbouwden het advies als volgt:

“Dit exameninstrument [...] is inzetbaar als kwalificerend examen binnen opleidingen waar generieke taalvaardigheid wordt getoetst op eindtermen VE. Door de heldere structuur, de keuzevrijheid in context (werk of privé) en de duidelijke instructies en beoordelingsmodellen, kan het flexibel worden ingezet binnen verschillende onderwijstrajecten en doelgroepen. Het instrument is geschikt voor centrale afname, maar ook voor gefaseerde of gedifferentieerde inzet per student, mits de vastgestelde procedures van de school worden gevolgd. Daarmee ondersteunt het een betrouwbare en transparante beoordeling van de [...]vaardigheid.”

Eindelijk kan er op een passende wijze gediplomeerd worden, waarbij men oog heeft voor de doelgroep volwassenen en men er tegelijkertijd voor zorgt dat de examinering een civiel effect heeft.

Referenties

- Benseman, J., A. Sutton & J. Lander (2005). *Working in the light of evidence, as well as aspiration. A literature review of the best available evidence about effective adult literacy, numeracy and language teaching*. Auckland, New Zealand: Ministry of Education.
- Cooke, M. (2006). “‘When I wake up I dream of electricity’: The lives, aspirations and ‘needs’ of Adult ESOL learners”. In: *Linguistics and Education*, 17, p. 56-73.
- Currie, P. & E. Cray (2004). “ESL literacy: language practice or social practice?”. In: *Journal of Second Language Writing*, 13 (2), p. 111-132.
- Dalton-Puffer, C., K.B. Boeckmann & B. Hinger (2019). “Research in language teaching and learning in Austria (2011-2017)”. In: *Language Teaching*, 52, p. 201-230.
- Diggele, J. Van, M. Tubbing, M. De Haan & M. De Greef (2025a). ‘Examenportfolio Nederlands 1F en 2F Volwasseneneducatie: Verantwoordingsdocument’. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Diggele, J. Van, M. Tubbing, M. De Haan & M. De Greef (2025b). ‘Examenportfolio Nederlands 1F en 2F Volwasseneneducatie: Visiedocument’. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Lupi, C., M. De Greef, M. Segers & D. Verté (2011). *Does adult education make a difference?* Maastricht: EDAM.

Paepe, L. De, J. De Maa & R. Teepe (2019). ‘Trendanalyse: Een analyse van de trends en hiaten in het onderzoek en beleidsadvisering over de taalverwerving Nederlands als tweede taal van de afgelopen 15 jaar in Nederland en Vlaanderen’. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 6

Charlotte Arnou

KU Leuven

Contact: charlotte.arnou@kuleuven.be

Geïntegreerde leeromgevingen als hefboom voor taalkansen bij kwetsbare leerlingen

1. Probleemstelling

Leerlingen die het secundair onderwijs instromen zonder de basisdoelstellingen van het lager onderwijs te hebben behaald, vormen een kwetsbare groep. In Vlaanderen starten deze leerlingen hun secundaire schoolloopbaan in de B-stroom, wat in Nederland vergelijkbaar is met vmbo-basis. Door hun kwetsbare achtergrond (lage SES, niet-Nederlands als thuistaal, laagopgeleide moeder, verhoogde ongewettigde afwezigheid) lopen deze leerlingen een verhoogd risico op vroegtijdig schoolverlaten en ontwikkelen ze vaak onvoldoende geletterdheidsvaardigheden. Voor deze doelgroep is taalontwikkeling cruciaal, als fundamentele competentie die doorheen alle vakgebieden nodig is.

Hoewel onderzoek toont dat (a) krachtige leeromgevingen met uitdagende activiteiten in authentieke contexten en (b) hogere-orde-denken potentieel hebben voor alle leerlingen (Arnou e.a. 2025), blijft onduidelijk hoe deze principes effectief kunnen worden toegepast voor kwetsbare leerlingen. Geïntegreerd onderwijs, waarbij meerdere disciplines worden gecombineerd tot een samenhangend geheel, wordt vaak gezien als veelbelovende aanpak (Arnou e.a. 2024).

Deze problematiek is bijzonder relevant voor taalontwikkeling, omdat taal zowel middel als doel is in het onderwijs. De vraag rijst hoe geïntegreerde leeromgevingen kunnen fungeren als hefboom voor taalkansen, waarbij Nederlandse taalvaardigheden niet geïsoleerd worden onderwezen maar betekenisvol worden ingebed in authentieke leercontexten.

2. Theoretisch kader

2.1 Krachtige leeromgevingen voor kwetsbare leerlingen

KaBOEM vormt de theoretische basis voor effectieve leeromgevingen voor kwetsbare leerlingen in het secundair onderwijs (Arnou e.a. 2025). Dit kader, ontwikkeld op basis van een systematische review van interventies met positieve effecten op cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten, identificeert zeven principes voor krachtige leeromgevingen:

1. uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten;
2. hogere-orde-denken en complexe vaardigheden;
3. leerlingen als centrum van leren en onderwijzen;
4. effectieve instructie en feedback;
5. samenwerkend leren;
6. positieve leeromgeving;
7. reflectie op leren.

Voor kwetsbare leerlingen zijn de principes ‘uitdagende leeractiviteiten in authentieke contexten’ en ‘hogere-orde-denken en complexe vaardigheden’ vaak onderbelicht (Van Peteghem e.a. 2024), terwijl ook deze essentieel zijn voor betekenisvol leren.

Taal ontwikkelt zich optimaal in betekenisvolle interactie en authentieke situaties (Beck e.a. 2013). Voor kwetsbare leerlingen is deze benadering bijzonder relevant omdat zij vaak moeite hebben met abstracte taalvaardigheden die los van de context worden aangeboden. Door taal functioneel in te zetten binnen authentieke taken, krijgt taalleren een duidelijk doel en een duidelijke betekenis. Geïntegreerde leeromgevingen bieden potentieel om deze principes te realiseren door taalvaardigheden in te bedden in authentieke, betekenisvolle contexten.

2.2 Geïntegreerd onderwijs: van multi- tot transdisciplinair

Drake & Reid (2020) onderscheiden drie vormen van curriculumintegratie. Multidisciplinair onderwijs verbindt vakken via een gemeenschappelijk thema, maar behoudt discipline-specifieke instructie en evaluatie. Interdisciplinair onderwijs maakt verbanden tussen vakken expliciet en organiseert onderwijs rond gemeenschappelijke doelen. Transdisciplinair onderwijs vertrekt vanuit authentieke problemen en integreert kennis en vaardigheden op een betekenisvolle manier. Elk van deze benaderingen biedt tal van oefenkansen om te werken aan taalontwikkeling.

2.3 Het 4C/ID-model als ontwerpkader

Het ontwerpen van geïntegreerde leeromgevingen, met name inter- en transdisciplinaire leeromgevingen, is uitdagend voor leraren. Voor het ontwerpen van transdisciplinaire leeromgevingen biedt het *Four-Component Instructional Design* (4C/ID) houvast (van Merriënboer e.a. 2025). Het model sluit aan bij de vereisten voor geïntegreerde leeromgevingen door zijn focus op authentieke taken, door zijn holistische benadering, en door de aandacht voor zowel complexe vaardigheden als routinevaardigheden. Voor taalontwikkeling in geïntegreerde contexten biedt het model structuur, waarbij taalvaardigheden niet geïsoleerd worden onderwezen maar worden ingebed in betekenisvolle taken.

3. Methodologie

Om deze vraag te onderzoeken werd een enkelvoudige casestudie uitgevoerd in het kader van een observatieonderzoek naar krachtige leeromgevingen in de B-stroom. De geselecteerde school voldeed aan drie criteria:

1. hoge toegevoegde waarde op gestandaardiseerde testen;
2. krachtige leeromgevingen;
3. een geïntegreerde onderwijsaanpak in het curriculum.

De dataverzameling vond plaats gedurende twee weken in februari 2023, in een B-stroomklas met zestien leerlingen. Het vak Project Algemene Vakken (PAV) integreerde verschillende sleutelcompetenties: Nederlands, natuurwetenschappen, wiskunde, ruimtelijk bewustzijn, historisch bewustzijn, burgerschap, leercompetenties en digitale geletterdheid. Data werden verzameld via video-opnames van veertien lessen, semi-structureerde interviews met de leraar, en analyse van instructiemateriaal. De lesopnames werden gecodeerd vanuit twee kaders: (1) de aanwezige sleutelcompetenties en (2) de vier componenten van het 4C/ID-instructiemodel (leertaken, ondersteunende informatie, procedurele informatie en deeltaakoefening).

4. Resultaten

De geobserveerde lessenreeks, getiteld ‘Natuurlijk’, toonde een rijke geïntegreerde leeromgeving waarin taalkansen verweven waren doorheen verschillende leeractiviteiten. Zeven van de acht beoogde sleutelcompetenties kwamen aan bod, met Nederlandse taalvaardigheden als doorlopende rode draad. Taalactiviteiten manifesteerden zich op diverse manieren: leesbegrip bij krantenartikels over natuurfenomenen, woordenschatontwikkeling rond klimaatconcepten, mondelinge presentaties over onderzoeksresultaten en schriftelijke communicatie via e-mails en enquêtes. Leerlingen moesten

kritisch denken over de tekstinhoud en moesten eigen standpunten formuleren tijdens discussies.

Een centraal element vormde het onderzoeksproject waarbij leerlingen data verzamelden over de ecologische voetafdruk van medeleerlingen. Deze opdracht vereiste verschillende taalhandelingen: het opstellen van professionele e-mails, het formuleren van enquêtevragen, het analyseren van resultaten en het rapporteren van bevindingen voor de schoolkrant. Deze authentieke communicatiesituaties gaven betekenis aan de taalontwikkeling.

De vier componenten van het 4C/ID-model waren herkenbaar in de lessenreeks. De complexe taak (het onderzoeksproject) vormde de kern en werd ondersteund door voorbereidende informatie over klimaatverandering, procedurele uitleg over onderzoeksmethoden en gericht oefenen van statistische vaardigheden. Opvallend was dat taalcomponenten niet als aparte onderdelen werden behandeld, maar organisch verweven waren in elke component.

5. Discussie en conclusie

Deze observatiestudie illustreert hoe geïntegreerde leeromgevingen kunnen fungeren als hefboom voor taalkansen bij kwetsbare leerlingen. Door taal niet (alleen) als geïsoleerd vak te behandelen, maar als instrument doorheen betekenisvolle activiteiten, ontstaan authentieke leer- en oefenmomenten die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen. Het 4C/ID-model, dat initieel ontwikkeld werd voor het ontwikkelen van beroepscompetenties, biedt ook ondersteuning voor het ontwerpen van geïntegreerde leeromgevingen waarin taalontwikkeling centraal staat.

De toepassing van 4C/ID in de context van de algemene vorming (PAV) vraagt echter om een specifieke aanpassing. Het model is oorspronkelijk gericht op het oefenen van dezelfde complexe competentie in een reeks taken met toenemende moeilijkheidsgraad (de 'taakklassen'). In PAV moeten leerlingen daarentegen wisselende combinaties van competenties (kennis, vaardigheden, attitudes) verwerven en toepassen om transfer te stimuleren. Gezien de kwetsbaarheid van B-stroomleerlingen is bovendien voldoende herhaling van fundamentele competenties cruciaal. Een vertaling van het 4C/ID-model naar het algemeen vormend curriculum zal een belangrijke stap zijn.

Geïntegreerde leeromgevingen zijn veelbelovend als hefboom voor taalkansen, maar hun volledige potentieel vereist doordachte planning en professionele ondersteuning voor de leraren.

Referenties

- Arnou, C., H. Van Peteghem, I. Placklé & M. Vandecandelaere (2024). 'Krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Deelstudie 4: Verdiepende analyse van praktijken en werkcondities in de realisatie van KaBOEM in vier scholen'. Brussel: Vlaamse overheid.
- Arnou, C., H. Van Peteghem, I. Placklé & M. Vandecandelaere (2025). "Towards a Framework for Powerful Learning Environments for Struggling Students in Middle School: A Systematic Review". In: *Research in Middle Level Education*, 48 (10), p. 1-18.
- Beck, I., M. McKeown & L. Kucan (2013). *Bringing words to life*. New York: Guilford.
- Drake, S. & J. Reid (2020). "21st Century Competencies in Light of the History of Integrated Curriculum". In: *Frontiers in Education*, 5, p. 1-10.
- Frias, A. (2022). "The Trajectory of Teacher Interdisciplinary Pedagogical Content Knowledge (IPCK) and the Patterns of Discourse that Contribute to IPCK in an Interdisciplinary Project Collaboration". In: *ProQuest Dissertations and Theses*. Online raadpleegbaar op: <https://www.proquest.com/docview/2716071469/abstract/91B35E888ECB4A6FPQ/1>.
- Merriënboer, J. van, P. Kirschner & J. Frèrejean (2025). *Ten Steps to Complex Learning | A Systematic Approach to Four-Component instructional design*. New York: Routledge.
- Peteghem, H. Van, C. Arnou, M. Wils, P. Verachtert, T. Surma, M. Vandecandelaere & I. Placklé (2024). 'Krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Deelstudie 3: Observatieonderzoek naar krachtige leeromgevingen in de B-stroom'. Brussel: Vlaamse overheid.

Ronde 7

5

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

(a) Taalbeleidhogeronderwijs

(b) Rijn IJssel

Contact: taalbeleidhogeronderwijs@gmail.com

l.graumans@rijnijssel.nl

De pilot ‘Opleidings- en beroepsspecifiek taalbeleid vanuit een meertalig perspectief’: reflectie en evaluatie

1. Inleiding

In het kader van de invoering van een ROC-breed taalbeleid voor Rijn IJssel, en een hiermee samenvallende ondersteuningsvraag van twee opleidingen Veiligheid (hierna: VEI), hebben we gedurende twee studiejaar (respectievelijk 2022-2023 en 2023-2024) een pilot gedraaid bij deze opleidingen, een mbo-2- en een mbo-3-opleiding. Deze pilot had een tweeledig doel:

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

Als resultaat van de pilot ligt er nu een bewezen bruikbaar model en een (voorbeeld van) opleidingsspecifiek taalbeleid dat gedragen wordt door het team, ook al is het pas aan het eind van de twee jaar op papier gezet.

Tijdens twee eerdere HSN-conferenties presenteerden we het format, de aanpak en het totstandkomingsproces van deze pilot (van der Westen & Graumans 2023; 2024). In deze bijdrage kijken we terug op het proces en de werking van de pilot en presenteren we enkele conclusies, reflecties en leerpunten. Onze bevindingen hebben we gelegd naast de aanbevelingen uit het rapport ‘Taalinterventies in het mbo’ (Wolf e.a. 2025) en de uitspraken van Ilias El Hadioui in een interview over de transformatieve school (van Teunenbroek & van der Sluis 2025).

Na een korte typering van de pilot, presenteren we in deze bijdrage achtereenvolgens de evaluatieve leerpunten over het format, de aangepaste werkwijze in de PLG (professionele leergroep), de positie van de docent, agendaproblemen en werkomgeving, de behoefte aan ‘samendenktijd’ en de rol van de teamleider. Tijdens de bijeenkomst delen we zowel de concrete resultaten (waaronder het tienpuntentaalbeleidsplan VEI) als de terugblik op het proces.

2. De pilot in een notendop

Om het hoofd te bieden aan een toegenomen aantal nieuwkomers, aan de ontevredenheid van studenten over de taallessen en aan de kloof die er bestaat tussen de taalvaardigheid van studenten en de taligheid van de opleiding, is bij de opleidingen VEI een tweejarige pilot uitgevoerd om tot een opleidingsspecifiek taalbeleid te komen. Dit had als doel “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”. (Onderwijsplan opleidingen VEI 2022).

Daarnaast zou de pilot een format opleveren voor andere opleidingen. Centraal in het format stond de PLG die via bijeenkomsten, filmpjes van lessen en onderlinge lesbezoeken gelijktijdig werkte aan vormgeving en implementatie. De terugkoppelmomenten in team zorgden voor verbreding. De PLG-bijeenkomsten en studentfocusgesprekken werden door ons begeleid en wij brachten ook lesbezoeken (van der Westen 2022a). Deze 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 visie, missie en uitgangspunten van het ROC-brede taalbeleid. We hebben taalbeleid opgevat als werken aan een continue onderwijsverandering met de focus op een optimale taalontwikkeling van studenten voor hun studie en toekomstig beroep (van der Westen 2022a), dus op het integreren van taal en beroep (in vaklessen en stage). De link met het beroep en beroepenveld en de focus op beroepstaalcompetenties in plaats van op generieke taalvaardigheid motiveerde zowel docenten als studenten.

Het taalbeleid is aan het eind van de pilot op papier gezet, omdat we in de pilot een omgekeerde weg hebben bewandeld, met het voordeel dat het taalbeleid al grotendeels werd uitgevoerd doordat de fases van vormgeving en implementatie samenvielen. Het taalbeleid is, na een individuele vragenlijst voor *consent*, in een afsluitende teambijeenkomst vastgesteld en kent een stevige borging in de onderwijsontwikkeling en kwaliteitszorg van de opleiding. Omdat werken aan taalbeleid een proces is van continue onderwijsinnovatie – het is nooit af – zijn aan het eind van de pilot de ontwikkelpunten voor het (op dat moment) komende studiejaar vastgesteld.

3. Het format werkt

Het format (van der Westen 2022a) heeft goed gewerkt (van der Westen & Graumans 2023; 2024). De elementen ‘onderling lesbezoek’ en ‘studentfocusgesprekken’ fungeerden als vliegwiel voor het in beweging komen van de docenten. De lessen zelf veranderden na observatie en analyse van de lesbezoeken en na het terugkijken en nabespreken van de lesopnames. Dat de studenten vervolgens de verandering opmerkten en positief waardeerden, zoals de focusgroepgesprekken uitwezen, motiveerde

de docenten, zoals we zowel in de PLG-bijeenkomsten als de teamterugkoppelingen merkten. Door het team structureel te betrekken (samen werken en samen leren in de teamterugkoppelingen) ontstond een olievlekwerking.

Voor die olievlekwerking was wel van belang om elke teambijeenkomst stevast af te sluiten met een rondje waarin elk teamlid vertelde wat hij opgestoken had en wat hij zelf in de volgende les zou gaan toepassen. Als vanzelf kwamen dan vragen als *Maar mag ik dan eerst eens bij jou kijken hoe jij dat doet?* en/of *Kom jij dan bij mij kijken hoe ik het doe?*

4. Hoe concreter hoe beter in een weerbarstige onderwijspraktijk

De praktische insteek in de PLG-bijeenkomsten en het inzetten op de volgende les(sen), werkte goed, maar moest nog praktischer. De aanvankelijke opzet en de instrumenten die we hadden ontwikkeld, zoals lesobservatieformulieren, een lijst met *tools* voor taalontwikkelen en lesgeven, werkten niet. De docenten gingen ook niet echt ter plekke aan de slag met de voorbereiding van hun volgende les. De gesprekken bleven afstandelijk, oppervlakkig en gingen niet de diepte in. We raakten de ‘echte problematiek’ niet. We hebben in het eerste halfjaar wel een forse draai moeten maken. We liepen er tegen aan dat de gesprekken gingen over ‘de waan van de dag’, namelijk concrete problemen waar de docenten tegenop liepen. En die problemen trokken ze zich aan, bijvoorbeeld dat studenten zich nauwelijks konden concentreren omdat ze niets te eten hadden of ‘s nachts gewerkt hadden.

Toen we eenmaal konden refereren aan lessen die wij als externe begeleider hadden bijgewoond, volgden naar aanleiding van de concrete lesobservaties leerdoelen. Door casuïstiek en intervisie te combineren ontstond een krachtig collegiaal gesprek. Casuïstiek biedt een methode om concrete lessen of problemen te analyseren en het didactisch-methodisch handelen te verbeteren. Intervisie is een proces waarbij professionals elkaar ondersteunen bij werkgerelateerde vraagstukken via analyse en (zelf)reflectie. Hierop terugkijkend zien we een duidelijke parallel tussen de aanpak in de PLG-bijeenkomsten en het spoor waarop we de docenten zetten in de gesprekken over hun lessen: het blijvend zoeken naar de aansluiting bij de lerende(n).

De context waarin deze docenten werken, speelde hen, maar ook ons meermaals parten. Wij moesten geregeld het voorgenomen onderwerp loslaten en tijd en ruimte bieden voor actuele problemen. In vrijwel alle situaties speelde taal op de een of andere manier altijd een rol: hoe je een klas waar geen land mee te bezeilen valt tot leren krijgt, of hoe je lesgeeft als net de studenten die het het hardst nodig hebben niet over de benodigde leermiddelen beschikken omdat de bijdrage van het studiefonds niet rond is. Aan de hand van een casusanalyse zochten we, in samenspraak, naar oplossingen. We merkten dat het werken aan een professionele leercultuur waarin gezamenlijk wordt geleerd enorm positief uitwerkte, zowel voor de individuele docent als voor het team. Steun en erkenning vanuit de organisatie werd gemist. Meermaals werd gewezen naar

‘centraal’ en aan ons gevraagd om ‘daar’ eens te vertellen waar docenten mee te *deelen* hebben. Terwijl leraren “steun en ruimte moeten krijgen van hun directeur” (van Teunenbroek & van der Sluis 2025). Docenten bleken niet gewend om de oplossing ‘extern’ te moeten zoeken (een ander studieboek kiezen, contact opnemen met de bedrijfstakgroep over taal in de examens, de intake aanpassen, uitnodigen van het Kenniscentrum Nieuwkomers, enz.). Of juist wel, door ‘selectie aan de poort’. We hebben ervaren hoe belangrijk het is dat docenten zich gezien, erkend en gesteund voelen in hun pedagogische en onderwijskundige opdracht die zij in deze context moeten uitvoeren. In de loop van de pilot veranderde de manier waarop de docenten over studenten praatten: van het enigszins geërgerde “ze doen het niet” naar “ze kunnen het (nog) niet” en vervolgens naar “hoe gaan we hen dat leren?”.

5. De positie van de docent

Uit de nabespreking van lesbezoeken destilleerden we leervragen, zoals: hoe breng en houd ik de regie voor de taalontwikkeling bij studenten? (van der Westen & Graumans 2023). Want in de les, en in de voorbereiding daarvan, bleek de docent harder aan het werk dan de studenten. Meermaals werd onderkend dat men zich als docent alleen voelt staan: machteloos om zaken aan te pakken of te wijzigen. El-Hadioui noemt dat professionele eenzaamheid: “Iedere leraar heeft zijn eigen stijl, zijn eigen klas, zijn eigen aanpak. Op zich is daar niets mis mee, maar het wordt een probleem als die autonomie gepaard gaat met isolatie. Wat we in de praktijk vaak zien, is dat docenten zich enorm inzetten, maar eigenlijk niet goed weten wat hun collega’s doen, laat staan dat ze samen reflecteren op patronen in leerlinggedrag of gedeelde pedagogische keuzes” (van Teunenbroek & van der Sluis 2025). In de evaluatie van de PLG werd leren van en met elkaar, en ervaren dat je er als docent niet alleen voor staat, als zeer positief genoemd. Een professionele leercultuur en tijd en ruimte om met collega’s van gedachten te wisselen, is van groot belang om de isolatie van de docent te doorbreken: “Zorgen voor tijd, structuur en veiligheid waarin het team gezamenlijk kan reflecteren en leren” (van Teunenbroek & van der Sluis 2025).

6. Agendaproblemen en een onrustige werkomgeving

Gedurende de pilot hebben we meermaals agendaproblemen ervaren – lees: geen opkomst. Vaak legitiem: omwille van een workshop voor studenten over drones, omwille van stagebezoeken, enz. Gelukkig hadden we de flexibiliteit en de ruimte om op een ander moment met de PLG of de studentfocusgroep samen te komen, zodat we het geplande aantal bijeenkomsten hebben benut. Ook hebben we de tijd in de teambijeenkomsten soms moeten ‘bevechten’.

De werkomgeving was in meer opzichten dan wat hoger staat, onrustig te noemen. De pilot viel midden in een ROC-brede reorganisatie en er waren veel wijzigingen in de teamsamenstelling. Tijdens de pilot vertrokken twee PLG-deelnemers, respectievelijk tijdens en na het eerste jaar, en halverwege trad ook een nieuwe teamleider aan. En hoewel de reorganisatie zich voornamelijk buiten het team voltrok, hield deze wel in dat vaststelling van het overkoepelende taalbeleid uitbleef.

7. ‘Samendenktijd’

Na het eerste jaar, waarin we zochten naar een aanpak die aansloeg, merkten we dat het team ‘in de leerstand stond’. Volgens plan kwamen er twee nieuwe vakdocenten in de PLG, maar de twee die eruit zouden gaan, wilden bij nader inzien toch aanblijven. De nieuwe teamleider sloot aan bij de PLG. De waardering voor wat El Hadioui de ruimte voor professionele ontmoeting noemt, was groot. We konden in de bijeenkomsten goed de diepte in. Daarom vroegen de docenten aan het eind van de pilot aan de teamleider om voortaan korter te vergaderen en bijeenkomsten in te plannen voor ‘samendenktijd’. Dat sluit aan bij de uitspraak van El Hadioui: “Verandering begint met ruimte – en die ruimte moet iemand scheppen. In de praktijk betekent dat: zorgen voor tijd, structuur en veiligheid waarin het team gezamenlijk kan reflecteren en leren” (van Teunenbroek & van der Sluis 2025). Ook hier is een duidelijke parallel zichtbaar met het leren van de studenten: in de focusgroepgesprekken realiseerden de studenten zich steeds vaker en steeds concreter wat zij nodig hadden en wat hen zou helpen – toenemend taal(leer)bewustzijn.

8. De cruciale rol van de teamleider

Bij de afronding van de pilot schreven we dat het team vervolgens aan zet is om het taalbeleid verder te brengen en dat de teamleider en de beleidsmedewerker kwaliteitszorg zouden zorgdragen “voor de monitoring van onderwijsontwikkeling, vastlegging van (tussentijdse) opbrengsten en nieuwe ontwikkelpunten, en voor voldoende middelen” (van der Westen & Graumans 2024). We zijn nu een jaar verder en hoewel de conclusie dat het format goed heeft gewerkt, overeind blijft, kunnen we ons evengoed niet aan de indruk onttrekken dat hier de (rand)voorwaarden op zijn minst medebepalend zijn geweest. Zowel het format als de veranderde aanpak hebben eraan bijgedragen dat na het eerste jaar het besef leefde “dat taal iets is van het hele team”. En dat er na het tweede jaar een opleidingsspecifiek taalbeleid lag dat daadwerkelijk uitgevoerd werd en ter borging en verdere ontwikkeling stevig verankerd was in het kwaliteitszorgsysteem van de opleiding.

Ook na de pilot blijven de randvoorwaarden van essentieel belang. Denk aan continuïteit in (externe) begeleiding, voldoende tijd en ruimte om samen te leren en afspra-

ken te maken, flexibiliteit en vasthoudendheid om ondanks dagelijkse uitdagingen een duurzame ontwikkeling in gang te zetten, en een doorlopende monitoring en enthousiasmering – ook vanuit de teamleider. Nu enkele randvoorwaarden zijn weggefallen – komende maand begint de derde teamleider sinds de start van de pilot en er zijn nieuwe docenten in het team – is het draagvlak in de rest van het team tanende. Bij de PLG-deelnemers blijkt de andere manier van werken duurzaam. Zij blijven elkaar opzoeken om in samenspraak naar oplossingen te zoeken. Bovendien zijn ze enthousiast en zetten ze zich in om het taalbeleid VEI buiten de eigen opleiding op de kaart te zetten, blijkens een ROC-breed interview dat intern gepubliceerd is. En dat één van de vastgestelde ontwikkelpunten, over vrij lezen en voorlezen, leeft, blijkt uit een vraag van de taaldocent aan het netwerk ‘Leraar Nederlands’. Om de resultaten te bestendigen en het taalbeleid verder te ontwikkelen, is een hernieuwde verbreding naar het gehele team noodzakelijk. Dit vereist een duidelijke inzet van de nieuwe teamleider en actieve ondersteuning – inclusief middelen – van de clusterdirecteur. Met een impuls op verdere teambegeleiding – lees: het faciliteren van teambegeleiding en beschikbaarheid van voldoende tijd en ruimte voor de ‘samendenktijd’ – valt de verdere ontwikkeling van het taalbeleid snel vlot te trekken. Want taalbeleid vraagt om voortdurende aandacht; het is nooit af. En een teamleider die zelf deelneemt, is ook beter af: “ik hoef niet meer alles te dragen. Het team pakt de verantwoordelijkheid op, en ik voel me minder alleen” (van Teunenbroek & van der Sluis 2025).

Als externe begeleiders van de pilot blijven we het taalbeleid VEI kritisch volgen. ‘Geen nieuws is goed nieuws’ werkt bij ons niet echt. Maar dat het taalbeleid VEI leeft, blijkt in ieder geval uit onderstaande ontwikkelpunten.

N.a.v. het project taalbeleid komt naar voren dat studenten te weinig tekstbegrip hebben (zie resultaten BOA-examens).	Vergroten van tekstbegrip/woordenschat bij studenten.	Elke docent stelt in elke les een leesvraag, waarbij de student het antwoord in de leerstof moet vinden.	Lesevaluaties en examenresultaten BOA

Tabel 1 – Ontwikkelpunten taalbeleid VEI (uit het kwalificatiedossier 2025-2026).

Bijdragen aan strategische koers RIJ (opgenomen in jaarplan VEI): - Opleidingsspecifiek Taalbeleid VEI wordt gefaseerd ingevoerd.	Lessen Nederlands Be- roepsgericht opgenomen in lesprogramma Beveiliger 2. Transfer tussen NED en vak- ken BG.	Docenten NED en BG over- leggen periodiek over voort- gang en leveren input voor lessen NED BG.

Tabel 2 – Ontwikkelpunten taalbeleid VEI (uit het teamjaarplan).

In het onderzoek naar taalinterventies in het mbo (Wolf e.a. 2025) worden acht factoren onderscheiden van kansrijkheid/succesvolle uitvoering:

1. collectiviteit (verschillende betrokkenen);
2. theoretisch onderbouwd;
3. planmatig;
4. gezamenlijk urgentiebesef;
5. passend bij doelgroep;
6. duidelijk voor betrokkenen;
7. uitwisseling tussen betrokkenen;
8. leercultuur.

Op al deze factoren zou deze pilot hoog scoren.

8. Tot slot

De belangrijkste conclusie is dat het format (met inachtneming van de hierboven beschreven voorwaarden) het leren binnen de PLG en het team op gang heeft gebracht. We hebben gezien welke positieve energie er vrijkomt wanneer een team een gezamenlijke verantwoordelijkheid voelt voor de onderwijskwaliteit. Maar ook dat die energie weg kan ebben wanneer de aansturing wegvalt of te weinig daadkrachtig is. Zelfs na twee jaar intensief werken met dit team zijn de docenten nog maar net begonnen met leren. De weerbarstige en complexe mbo-praktijk vraagt om doorzetten. Gezien de toenemende instroom van meertalige studenten en studenten met extra ondersteuningsbehoeften, de taaie extern ontwikkelde beroepsexamens (waar alle opleidingen Veiligheid in Nederland mee worstelen), het lerarentekort en de voortdurende persoonlijke wisselingen, is continuïteit – en sturing daarop – misschien wel het belangrijkste. Zonder structurele (bege)leiding en tijd en ruimte om samen verder te leren, blijft het taalbeleid afhankelijk van een paar docenten die blijven zoeken naar mogelijkheden.

Referenties

- Batenburg, E. van & L. Dale (2024). “Plurilingualism in vocational education & training: exploring students’ plurilingual repertoires, behaviours and attitudes towards interactions in daily life, school and work”. In: *International Journal of Multilingualism*. Online raadpleegbaar op: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14790718.2024.2443817>.
- Onderwijsraad (2025). *Talige diversiteit benutten*. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2025/09/04/talige-diversiteit-benutten>.

- Teunenbroek, M. van & M. van der Sluis (2025). 'Leiderschap in samen leren: de schoolleider als drager van een cultuur van hoge verwachtingen. Een interview met Iliass El Hadioui'. Online raadpleegbaar op: <https://dnmonline.nl/2025/09/03/een-interview-met-iliass-el-hadioui/>.
- Westen, W. van der (2017). "Naar een schrijfvaardige mbo-professional. Een schrijf-leerlijn en een train-the-trainers-bijeenkomst". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Eenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 163-167.
- Westen, W. van der (2019). "Denkkader voor een leerprocesgerichte schrijf-leerlijn ge-integreerd in een professionele bacheloropleiding". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 37 (2/3), p. 98-120.
- Westen, W. van der (2021). "Taalbeleid hoger onderwijs vanuit een meertalig perspectief: hoe ziet dat eruit?". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Vijfendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 124-131.
- Westen, W. van der (2022a). 'Plan implementatie en vormgeving opleidingsspecifiek taalbeleid'. [Intern werkdocument].
- Westen, W. van der (2022b). "Bouwstenen voor een professionele schrijf-leerlijn. Beroepstaal in het hoger onderwijs, deel 2". In: *Levende Talen Magazine*, 109 (6), p. 28-34.
- Westen, W. van der & 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.
- Westen, W. van der & L. Graumans (2024). "Opleidings- en beroepsspecifiek taalbeleid vanuit een meertalig perspectief: de weg erheen, het format en het resultaat". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 131-137.
- 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'. Nijmegen: HAN.
- Wolf, M, A. Groot & E. van Drie (2025). 'Inventarisatie taalinterventies in het mbo'. 's-Hertogenbosch: ECBO.

Youri Vande Sande & Maarten Van Nieuwenhove
Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
Contact: youri.vande.sande@pov.be
maarten.van.nieuwenhove@pov.be

Taal als sleutel. Werken aan basisgeletterdheid Nederlands

1. Inleiding

Hoe kunnen we leerlingen echt wapenen voor hun schoolloopbaan en hun plaats in de samenleving? Door in de eerste graad van het secundair onderwijs te investeren in basisgeletterdheid Nederlands leggen we een stevig fundament dat alle verdere leerprocessen ondersteunt. In de praktijk blijkt het voor leraren echter niet evident om de eindtermen basisgeletterdheid in kaart te brengen en systematisch op te volgen. Aan de hand van een screeningsinstrument dat de pedagogische begeleidingsdienst van Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV), samen met de Examencommissie ontwikkelde (en blijvend verder ontwikkelt), bieden we scholen hierbij ondersteuning.

2. Eindtermen basisgeletterdheid: betekenis en verwachtingen

In Vlaanderen zet de overheid sinds een aantal jaar in op de basisgeletterdheid (BG) van leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs. Deze leerlingen zijn dan ongeveer twaalf tot veertien jaar oud. Deze doelen werden geformuleerd voor Nederlands, Digitale competenties en Wiskunde, en benoemen wat leerlingen na twee leerjaren moeten beheersen om actief te kunnen deelnemen aan de samenleving. Er wordt verwacht dat elke individuele leerling de doelen behaalt; anders kan de leerling niet slagen voor die graad. Specifiek voor Nederlands zijn er drie doelen basisgeletterdheid geformuleerd. Een eerste doel focust op receptieve vaardigheden, een tweede op productieve vaardigheden en een derde op interactieve vaardigheden.

3. Digitaal screeningsinstrument

Gezien het grote maatschappelijke belang van deze doelen, is het noodzakelijk dat schoolteams de beheersing van deze doelen nauwkeurig en genuanceerd in kaart brengen. In de praktijk stelde de begeleidingsdienst echter vast dat dit voor leerkrachten geen evidentie is. Daarom sloeg de begeleidingsdienst van POV de handen in elkaar met de Examencommissie (een instelling die examens inricht voor iedereen die geen

diploma heeft behaald in het gewone onderwijssysteem en dat alsnog wenst te behalen).

Het digitale screeningsinstrument dat we samen ontwikkelden, biedt met fijnmazige rapportage inzicht in de leerresultaten voor de BG. Het gaat om een digitale toets, aangeboden via het platform *AssessmentQ*, die uiteenvalt in twee luiken. In het eerste luik brengen we de lees- en luistervaardigheid van de leerlingen in kaart. In een tweede luik gaat er aandacht naar de schriftelijke productie en schriftelijke interactie.

In wat volgt, lichten we beide luiken grondig toe. We duiden hierbij eerst hoe we te werk zijn gegaan voor ons pilootproject dat we in het schooljaar 2022-2023 gestart zijn en waaraan vijf provinciale scholen hebben deelgenomen. Daarna lichten we, per luik, toe hoe we, op basis van de bevindingen, de screening bijgestuurd hebben en tot op heden blijvend verder inzetten.

3.1. Receptieve vaardigheden

Doel BG 2.1 luidt als volgt: “De leerling haalt bij het lezen en luisteren doelgericht het onderwerp en relevante informatie uit niet-fictionele teksten”. De informatie, onderliggend aan het doel (de tekstkenmerken en vermelde tekstsoorten), is richtinggevend voor de selectie van passende lees- en luisterfragmenten. Het beheersingsniveau waarop het doel geformuleerd is, met name ‘analyseren’, bepaalt dan weer de complexiteit van de vraagstelling.

Op basis van deze informatie, namen we zowel voor de vaardigheid luisteren als voor lezen vijf tekstsoorten op in onze digitale screening. Zo kwamen de informatieve, narratieve, opiniërende, persuasieve en prescriptieve tekst aan bod. In totaal boden we in de testafname tien casussen aan. Per casus voorzagen we drie vragen: één onderwerpsvraag en twee vragen die gericht waren op relevante informatie.

Voorbeelden van onderwerpsvragen zijn:

- Met welke zoektermen vind je het filmpje terug?
- Welke titel past het best bij de tekst?
- Op welke vraag antwoorden de jongeren niet?

Voorbeelden van vragen die polsen naar relevante info zijn:

- Wie doet welke uitspraak?
- Zijn de volgende uitspraken volgens de tekst juist of fout?
- Vul de uitleg over de tekst verder aan.
- Wie volgt de tips uit het filmpje? Duid de drie juiste antwoorden aan.

Daar het telkens ging om gesloten vragen, kon het systeem deze automatisch verbeteren.

De verwerkte resultaten werden per deelnemende school aangeboden in een Excel-document met draaitabellen. De school ontving feedback op het niveau van de school, de klas en de leerling, en kon daarbij verschillende parameters selecteren en met elkaar combineren, met name: 'jaar', 'stroom', 'lezen/luisteren', 'onderwerp/info' en 'tekst-soort'. Concreet betekende het dat een leerkracht er bijvoorbeeld voor kon kiezen om in één specifieke klas na te gaan in welke mate de leerlingen erin slaagden om de relevante informatie in een narratieve leestekst correct te verwerken.

Ook na het pilootproject zijn we de test en resultaten op deze manier blijven aanbieden. Intussen bieden we per schooljaar twee afnamemomenten aan. Hieraan nemen intussen meer dan twintig provinciale secundaire scholen deel. De informatie maakt gerichte bijsturing van het lesprogramma en remediëring op het niveau van de leerling mogelijk. Daarnaast worden leerkrachten nog meer datageletterd en kunnen zij vanuit data inzetten op het versterken van de lees- en luistervaardigheden van hun leerlingen. Ze krijgen immers zicht op hoe leerlingen scoren op globaal en zoekend lezen en op de tekstsoorten waarmee hun doelgroep het moeilijker heeft. Ze kunnen dan gericht hun lessen en didactiek bijsturen in functie van krachtigere lessen Nederlands.

3.2. Productieve en interactieve vaardigheden

Naast het minimumdoel basisgeletterdheid rond receptieve vaardigheden, zijn er ook nog twee andere. Zo is er een voor productieve en een voor interactieve vaardigheden, zowel mondeling als schriftelijk. Deze werden als volgt geformuleerd: "De leerling spreekt en schrijft doelgericht in eenvoudige communicatieve situaties" en "De leerling neemt doelgericht deel aan eenvoudige mondelinge en schriftelijke interactie". Ook hier zijn de minimumvereisten beperkt om deze doelen te behalen. In ons pilootproject kozen we ervoor om het schrijven en de schriftelijke interactie te testen.

Er waren twee vragen die op een schriftelijke manier in het platform van *AssessmentQ* beantwoord werden:

1. een zoekertje schrijven om klusjes te doen, om zo geld te verdienen om nieuwe betalende apps op de smartphone te kopen;
2. reageren op een post op jongerenforum 'Awel', waarbij de leerling studeertips gaf en de vraagsteller moed insprak voor zijn examens.

De leerlingen mochten hierbij een woordenboek en de spellingcontrole gebruiken. Bij de tweede opdracht kregen de leerlingen ook afbeeldingen ter inspiratie voor de studietips.

Anders dan de vragen bij doel BG 2.1, konden deze schrijfproducten niet automatisch verbeterd worden. We organiseerden hiervoor een heus verbeterfeest waarbij we met vijf leerkrachten en vier pedagogisch begeleiders door de teksten gingen en een score gaven. Hiervoor ontwikkelden we een *rubric*. Die *rubric* bevatte de minimumvereisten die de leerlingen moesten behalen om te slagen voor deze doelen. Zo werden de teksten geëvalueerd op:

- adequaatheid (waaronder tekstdoel en afstemming op de lezer);
- vormcorrectheid (met woordenschat, tekststructuur, zinsbouw en spelling als onderdelen);
- vlotheid.

Bij elk van deze criteria was het een voorwaarde dat het criterium behaald was als de boodschap duidelijk overgekomen was, wat ook wat zorgde voor subjectiviteit.

De grootste uitdaging was echter het verbeteren van deze schrijfopdrachten. Er waren rond de vijfhonderd tekstjes om te verbeteren. Eerst werd de *rubric* besproken en oefenden we met acht teksten om de scoring in de vingers te krijgen. Daarna gingen we apart aan de slag met vijf dezelfde opdrachten en vergeleken we onze scoring. We streefden er hierbij naar om tot maximale afstemming te komen. We merkten echter dat we na een aantal opdrachten regelmatig opnieuw moesten afstemmen. We verbeterden vaak ook parallel dezelfde opdrachten ter controle, alsook monitorden we de scores van iedere corrector, zodat er geen uitschieters waren in de scoring. Toch was het een hele klus om alles verbeterd te krijgen en alle verbeteraars op elkaar af te stemmen.

Van de leerlingen werd gevraagd om bij de opdracht minimaal tachtig woorden te schrijven. Bij minder dan zestig woorden werd de tekst niet verbeterd. Dat laatste moesten we wel aanpassen bij de correctie. We verbeterden alles en deden er dan een analyse op, zodat we achteraf alle teksten met minder dan 40 woorden niet meenamen in de scoring, omdat we daar weinig verschil zagen op de gemiddelde score. Sommige leerlingen sloegen de schrijfopdrachten in de test wel over, maar de meeste gingen ermee aan de slag om een antwoord te formuleren. Als er twee correctoren dezelfde tekst verbeterden, dan zagen we achteraf de minst afwijkende resultaten bij deze correctoren bij het criterium 'tekststructuur'.

Uit het pilootproject bleek dat het niet haalbaar zou zijn om schrijfvaardigheid en schriftelijke interactie te toetsen bij een grotere uitrol van de digitale screening. Op heden zou dat immers betekenen dat er meer dan 6.500 schrijftaken op korte tijd verbeterd zouden moeten worden. Daarom werden de *rubrics* openbaar gemaakt voor leerkrachten, zodat ze er zelf mee aan de slag kunnen gaan tijdens schrijf- en spreekopdrachten, ook in interactie.

De *rubrics* bevatten op de bovenste lijn het niveau van het minimumdoel zelf, en als er een minimumvereiste is die overeenkomt, op de lijn eronder het niveau van het minimumdoel basisgeletterdheid. Zo kunnen leerkrachten deze *rubrics* zelf implementeren in de evaluatie van hun lessen en bepalen of de basisgeletterdheid al dan niet bereikt werd. Op termijn zal blijken of computerprogramma's en AI soelaas kunnen bieden bij het verbeteren van een grote hoeveelheid schrijfproducten. In het kader van de Vlaamse toetsen wordt hier volop onderzoek naar gedaan. Interesse in de *rubrics*? Stuur ons dan zeker een mailtje!

We hopen met deze data de leerkrachten bewust te maken van waar ze nog op kunnen inzetten tijdens hun lessen om de basisgeletterdheid bij de Vlaamse leerlingen te optimaliseren. Kleine steentjes dragen bij tot sterkere leerlingen.

6. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Roland de Bonth (Instituut voor de Nederlandse Taal)

Sander Bax (Universiteit Leiden)

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Gino Bombeke (KU Leuven)

Joris Geelen

HAN University of Applied Sciences

Contact: Joris.Geelen@HAN.nl

Poëzie in internationale context: een digitaal samenwerkingsproject tussen Zuid-Afrika en Nederland

1. Inleiding

In november 2019 sprak Yves T'Sjoen, hoogleraar moderne Nederlandse literatuur aan de Universiteit Gent en bijzonder hoogleraar Nederlandse en Afrikaanse literatuur aan de Universiteit Stellenbosch, tijdens de 33^{ste} internationale HSN Conferentie Onderwijs Nederlands over zijn te verschijnen essay 'Bloei en neergang van de neerlandistiek'. Hij wees op recente ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs, zoals een groeiend lerarentekort en een afname van het aantal studenten in de Nederlandse taal en cultuur, en deed een oproep om het Nederlands niet langer binnen de landgrenzen te houden. Zijn woorden leidden tot het idee voor een samenwerking tussen de lerarenopleiding Nederlands van *HAN University of Applied Sciences* en de *Cape Peninsula University of Technology* (CPUT), waarbij Nederlandstalige en Afrikaanse poëzie gezamenlijk worden onderzocht.

In maart 2020 leken de woorden van T'Sjoen eindelijk handen en voeten te krijgen. Echter, door de coronapandemie werden alle plannen stilgelegd. Pas in het najaar van 2022 kon een delegatie van de HAN naar Zuid-Afrika afreizen om contacten te leggen met collega's van *University of Cape Town* (UCT) en CPUT. Dankzij de hulp van Karin Benjamin-Van Lierop, *lecturer* Nederlandse letterkunde aan UCT, werden de mogelijkheden voor een internationaal poëzieproject besproken. Door te brainstormen met Shamiega Chaudhari, *lecturer* Afrikaans aan CPUT, kreeg het poëzieproject een concrete vorm en er werd een jaarlijks terugkerend tijdpad voor samenwerking opgesteld.

2. De werkwijze

Het hoofddoel van dit jaarlijkse project is om studenten nauw met elkaar in contact te brengen, zodat ze samen poëzie kunnen bespreken en kunnen leren van elkaars literatuur, taal, cultuur en geschiedenis. De officiële start van de pilot van het poëzieproject vond plaats in februari 2023, met een online *kick-off*. Alle deelnemende studenten en hun docenten namen deel aan deze digitale bijeenkomst om zich aan elkaar voor te stellen en om de werkwijze binnen het project af te stemmen.

Om ervoor te zorgen dat studenten niet alleen bij hun ‘eigen’ taal en dichters blijven, is een bloemlezing samengesteld waarin Zuid-Afrikaanse, Nederlandse en Vlaamse gedichten zijn opgenomen van onder meer Ronelda Kamfer, Babs Gons, Antjie Krog, Ramsey Nasr, Gert Vlok Nel en Els Moors. In de gekozen poëzie komen onderwerpen aan de orde als ‘globalisering’, ‘(post)kolonialisme’ en ‘de gezamenlijke geschiedenis van Zuid-Afrika en de Lage Landen’. De studenten kiezen gezamenlijk een aantal gedichten om te analyseren en worden uitgenodigd om eigen analysemateriaal aan te dragen, zoals gedichten of songteksten die hen aanspreken. Zodra de gemixte studentgroepen hun gedichtkeuzes hebben gemaakt, gaan ze samen digitaal aan de slag via *Teams*, e-mail en *WhatsApp*. Hun voertaal is aanvankelijk het Engels, maar er blijkt ook goed onderling gecommuniceerd te kunnen worden in het Afrikaans en het Nederlands.

Van mei tot juli ontwerpen de deelnemende studenten hun poëzielessen of -lessenreeks. Behalve dat zij hun ontwerp, omwille van de navolgbaarheid en overdracht naar andere docenten toe, dienen te maken met behulp van een lesformulier, zijn zij verder helemaal vrij in hun ontwerp. Het gebruik van muziek, multimedia en activerende werkvormen wordt door velen van hen actief verwerkt in hun lesontwerpen. Het didactiseren van poëzie voor in de klas is niet zomaar een klusje dat de studenten uit de losse pols geacht worden te doen. Het vak Poëzieanalyse en -didactiek dat de HAN-studenten volgen van februari tot juni geeft handvatten om tot een gefundeerd en verantwoord lesontwerp te komen. In de projectbeschrijving is tevens een hoofdstuk ingericht dat studenten op weg helpt bij het opstellen van leerdoelen en het passend maken van de lesstof voor de doelgroep (gebruikmakend van de Europese referentieniveaus), en dat bronmateriaal aanreikt dat nog meer handvatten biedt bij het ontwerpen van de eigen les(senreeks) over poëzie. Concreet zijn dat het handboek *Nederlands in de onderbouw – Een praktische didactiek* van Bonset, De Boer & Ekens (2020) en de door Dirkje Ebbers & Trees Steeghs ontwikkelde poëzieleerlijn van SLO die wordt uitgewerkt in *Ga met een blauw paard dwars door de hoogste bergen* (2009).

3. De resultaten

Wanneer de studenten hun les(senreeks) over poëzie hebben gemaakt en tevreden zijn over het resultaat, sturen ze hun materiaal (een lesvoorbereidingsformulier met daarbij vaak ook nog een *Powerpoint* of *Prezi* ter begeleiding, eventueel samen met werkbladen en/of ander lesmateriaal) naar hun docenten. Na goedkeuring ontvangt de student een uitnodiging voor deelname als auteur van het weblog dat speciaal in het leven is geroepen voor dit poëzieproject. Alle door studenten ontwikkelde lessen en lessenseries worden verzameld op deze gratis en vrij toegankelijk blog, zodat ze getoond kunnen worden aan de hele wereld. Iedere geïnteresseerde die een internetverbinding binnen handbereik heeft, kan het weblog bezoeken. Voor collega-docenten Afrikaans en Ne-

derlands van over de hele wereld is het blog dan ook uitermate geschikt om inspiratie op te doen: om ontwikkelde lessen te bekijken, over te nemen en ten uitvoer te brengen in het eigen klaslokaal op de eigen werkplek. Daarvoor hebben de deelnemende studenten nadrukkelijk toestemming gegeven bij het plaatsen van het door hen ontwikkelde lesmateriaal. Het blog kan je bezoeken op: <https://poesieprojekpoezieprojectcpu-tuchan.blogspot.com>.

Vanaf eind 2023 worden de resultaten van het project opgeleverd op het weblog. Het grootste (voorlopige) eindresultaat van dit internationale poëzieproject is wellicht het niet-tastbare eindresultaat: Nederlandse en Zuid-Afrikaanse studenten die leren van en over elkaar. Het is leerzaam om in contact te komen met iemand 10.000 kilometer verderop, en samen te leren over elkaars achtergrond, het gedeelde verleden en de persoonlijke geschiedenis van je medestudent. Het gaat daarbij ook om leren over elkaars cultuur, over de alledaagse leefwereld van collega-studenten in een ander werelddeel en over elkaars taal (of – liever – talen, want behalve het Nederlands en het Afrikaans komt er ook voldoende Duits, Engels, Frans en IsiXhosa voorbij in de bestudeerde gedichten en in de communicatie). Kortom, je kennis over elkaar en je kennis over de gemeenschappelijke geschiedenis van Zuid-Afrika en Nederland worden vergroot en verbreed.

Graag nodig ik u uit om ook een kijkje te nemen op het weblog van dit digitale poëzieproject. Door de jaarlijkse herhaling, en hopelijk uitbreiding van het project op termijn, zal het blog alleen maar meer en meer gevuld gaan worden met lesideeën over Afrikaanse en Nederlandstalige poëzie in de klas, waardoor de banden tussen Zuid-Afrika en de Lage Landen op educatief niveau en op het niveau van wereldburgerschap een extra impuls krijgen.

Ronde 2

6

Twan Robben
 Radboud Universiteit Nijmegen
 Contact: twan.robben@ru.nl

Creativiteitsontwikkeling in het onderwijs in historische letterkunde

1. Inleiding

“Maak een rijmende tekst (een gedicht of lied) met regels van vier versvoeten. Kies zelf het metrum, de rijmvorm, het aantal coupletten en de lengte ervan. Je mag een tekst maken op een bestaande melodie, als de regels maar vier versvoeten hebben. Het thema van je tekst moet aansluiten bij Vondels toneelstuk” (van Gemert e.a. 2014).

Dit is een voorbeeld van een creatieve verwerkingsopdracht uit het *Tekst en Context*-deel over ‘Joseph in Dothan’ van Joost van den Vondel, dat in de bovenbouw van het vwo voor onderwijs in historische letterkunde gebruikt wordt. Bestudering en ontwikkeling van creatieve verwerkingsopdrachten in het onderwijs in historische letterkunde staan centraal in mijn promotieonderzoek dat in het schooljaar 2024-2025 mogelijk werd gemaakt met een Dudoc-Alfa-beurs en waarvan de eerste bevindingen hier gepresenteerd worden.

Dit type opdracht, waarin geleerd wordt door het creatief verwerken van een leeservaring, heeft een gerenommeerde plek binnen het literatuuronderwijs. In vakdidactische handboeken, leerplannen, didactisch materiaal en methodes worden creatieve verwerkingsopdrachten veelvuldig opgenomen en aangeraden (bijvoorbeeld: Mulder 1998; Bolscher e.a. 2004; Appleman e.a. 2016; van der Loo e.a. 2023). Maar wat de didactische inbedding van deze opdrachten is, wordt in deze bronnen vaak uiterst summier beschreven. Wat deze werkvorm aan leeropbrengsten oplevert en hoe die opbrengsten te herkennen zijn en ontwikkeld kunnen worden in de onderwijspraktijk is niet helder.

In mijn eigen onderwijspraktijk ervaar ik de inzet van een creatieve verwerkingsopdracht in de lessen over historische literatuur intuïtief als zinvol (er is enthousiasme voor de opdracht), maar de inhoudelijke invulling ervan is voor leerlingen nogal eens erg vrijblijvend. De creatieve verwerkingsopdracht lijkt dan eerder decoratief: enthousiasme opwekken voor een lesactiviteit staat meer centraal dan het leren over literatuur.

Van Dijk & Klaver (2022) agendeerden dit probleem ook al eens scherp(er) door creatieve verwerkingsopdrachten in het literatuuronderwijs als volgt te bespreken:

“In de onderbouw mogen leerlingen bijvoorbeeld een alternatieve titel bedenken voor een boek, een ander omslag of een promotiefilmpje maken, een personage interviewen of een boekendoos maken met voorwerpen die bij het gelezen boek [...] de populariteit van deze didactiek heeft te maken met het feit dat je het boek niet hoeft te lezen om er toch over mee te kunnen praten” (van Dijk e.a. 2022: 25-26).

“Het lijkt misschien alsof wij hier een karikatuur van het leesonderwijs maken, maar wat we schetsen is slechts een fractie van een snel groeiende praktijk: het ‘opleuken’ van het lezen” (van Dijk & Klaver 2022).

Wellicht zijn van Dijk & Klavers uitspraken over de creatieve verwerkingsopdracht te scherp; iedere vorm van creativiteitsontwikkeling – hier spottend samengevat met het begrip ‘opleuken’ – kan in principe een positief gevolg hebben voor leerlingen, ook als vooraf niet volkomen duidelijk is wat dat gevolg precies gaat zijn (Baer 2012). Als leerlingen enthousiast zijn over een activiteit komt dat de werksfeer ten goede, bijvoorbeeld. Maar van Dijk & Klaver hebben wel een punt dat in een professionele pedagogisch-didactische context heldere verwachtingen en kaders moeten bestaan over de kwaliteit die leerlingen en docenten dienen te tonen wanneer een opdracht binnen hun literatuuronderwijs wordt ingezet. Er moet daar geleerd worden over literatuur, en dat leerproces moet door docenten adequaat en efficiënt begeleid worden, met een duidelijk doel voor ogen en met gefundeerde didactische handvatten tot hun beschikking.

Het is lastig grip krijgen op de kennis en kunde die hiervoor nodig is bij de inzet van de creatieve verwerkingsopdracht. Dat is een gegeven dat aansluit bij de resultaten uit onderzoek van onderwijspraktijken waarin creativiteit ontwikkeld wordt (o.m. Fleming 2010; Baer 2012). De zin van de creatieve verwerkingsopdrachten in het (historisch) literatuuronderwijs wordt in deze situatie van onduidelijkheid, door die diffuse doelstellingen en intuïtieve handelwijzen, nogal eens snel en niet per se onterecht, kritisch bevraagd. We zagen het in het voorbeeld van van Dijk & Klaver. Het lijkt onnodig, omdat creativiteitsonderzoek ook laat zien dat het leren over vakinhoud positief kan ontwikkelen als een creatief proces juist wordt vormgegeven (Beghetto & Kaufman 2007). De ontwikkeling van creativiteit is dan meer dan een aardig extraatje; meer dan de spreekwoordelijke wortel die voorgehouden wordt ter motivatie waarna het ‘echte’ leren pas begint. Als we nu een beter overzicht zouden hebben op wat dat leren behelst bij creatieve verwerkingsopdrachten in het onderwijs in historische literatuur, dan zouden deze opdrachten ook in dit domein met meer didactische overtuigingskracht ontworpen en ingezet kunnen worden.

2. Inzicht in leeropbrengsten door een systematische literatuurstudie

Als eerste stap tot meer inzicht in wat, hoe en wanneer er geleerd kan worden in creatieve verwerkingsopdrachten binnen het onderwijs in historische letterkunde werd een

systematische literatuurstudie opgezet naar relevant wetenschappelijk onderzoek naar dit onderwerp. De gebruikte zoekopdracht richtte zich op literatuuronderwijs in het algemeen en dus niet specifiek op literatuurgeschiedenisonderwijs. Een eerste explorerende zoekopdracht had namelijk uitgewezen dat er nauwelijks studies waren die creatieve verwerkingsopdrachten en onderwijs in historische letterkunde als onderwerp hadden. Daarbij werd verwacht dat opgedane inzichten over creatieve verwerkingsopdrachten binnen het literatuuronderwijs ook te gebruiken zouden zijn voor onderwijs in historische letterkunde. Met de brede zoekreeks, ingevoerd in verschillende wetenschappelijke databases, kwamen er ongeveer 2.000 studies naar voren. Daarvan zijn uiteindelijk 26 studies geanalyseerd. Deze studies waren vooral kwalitatief van opzet.

3. Een eerste inkijkje in de resultaten

Twee hoofdcategorieën leeropbrengsten werden in de studies gevonden. Leerlingen ontwikkelen door creatieve verwerkingsopdrachten te doen (a) betrokkenheid bij literatuur en (b) de vaardigheid om literatuur betekenis te geven.

In de leeropbrengsten die behoren bij de eerste categorie ontwikkelen leerlingen eenvoudiger en diepgaander betrokkenheid bij een literaire tekst. Ze weten een leeservaring aan eerdere culturele en persoonlijke ervaringen te koppelen. Deze leeropbrengst laat zich zien in rijker en exploratief taalgebruik. De ontwikkeling van betrokkenheid bij de tekst wordt ook getoond in de kwaliteit van het denken over de literaire tekst door leerlingen. Er wordt langer en rijker over een leeservaring nagedacht, en leerlingen denken scherper na over hoe een leeservaring zich verhoudt tot het eigen leven. Met name in het maakproces kwamen deze leeropbrengsten naar voren. Leerlingen worden tijdens het vervaardigen van de creatieve verwerkingsopdracht genooddaakt om keuzes te maken in hoe hun leeservaring het helderst naar voren komt in het uiteindelijke eindproduct (een verhaal, een tekening, een filmpje, enz.). Dit stimuleert de kwaliteit van het denken over literatuur.

In de leeropbrengsten die behoren bij de tweede categorie laten leerlingen zien dat ze eenvoudiger en diepgaander betekenis kunnen geven aan een literaire tekst. Met het volbrengen van een creatieve verwerkingsopdracht ontwikkelt het voorstellingsvermogen van het verhaal voor leerlingen. Ook worden de vaardigheden om een literair verhaal te beschrijven, analyseren en interpreteren ontwikkeld. Leerlingen lukt het zo beter om emoties, de verschillende verhaalperspectieven en de interteksten binnen literatuur te duiden.

4. Toepassing in het onderwijs in historische letterkunde

Met deze gevonden leeropbrengsten lijkt het gebruik van creatieve verwerkingsopdrachten een zinvolle activiteit in het literatuuronderwijs die veel meer is dan het decoreren dan wel opleuken van literatuuronderwijs. De resultaten uit die studies geven ook duidelijke kaders waaraan een literatuurdidactiek met creatieve verwerkingsopdrachten zou moeten voldoen. Hoe is deze kennis nu in te zetten binnen het onderwijs in historische letterkunde? In de workshop wordt hiertoe een poging ondernomen. Eerst zal er aandacht zijn voor hoe de leeropbrengsten in gevonden studies in leerlinggedrag en -producten (hun verhalen, filmpjes, tekeningen, enz.) te herkennen waren. Hierna worden de ontwerpprincipes van de creatieve verwerkingsopdracht beschreven zoals die gebruikt werden in de studies. Er wordt een voorstel gedaan voor enkele aanpassingen aan deze ontwerpprincipes, zodat die (nog) beter aansluiten bij de doelen van het onderwijs in historische letterkunde. Aan de hand van die hopelijk inspirerende set ontwerpprincipes vervaardigen deelnemers een creatieve verwerkingsopdracht voor de eigen lespraktijk. Een tekst van Hadewijch, Vondel of Coornhert zal hiervoor als uitgangspunt dienen.

Referenties

- Appleman, D., R. Beach, R. Simon & B. Fecho (2016). *Teaching literature to adolescents*. New York: Routledge.
- Baer, J. (2012). 'Teaching for creativity: Domains and divergent thinking, intrinsic motivation, and evaluation'. In: H.T. Snyder, M. Gregerson & J.C. Kaufman (eds.). *Teaching creatively and teaching creativity*. New York, NY: Springer New York, p. 175-181.
- Beghetto, R.A. & J.C. Kaufman (2007). "Toward a broader conception of creativity: A case for 'mini-c creativity'". In: *Psychology of aesthetics, creativity, and the arts*, 1 (2), p. 73-79.
- Bolscher, I., J. Dirksen & H. Houkes (2004). *Literatuur en fictie: een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: NBD Biblion Publishers.
- Dijk, Y. van & M.J. Klaver (2022). "Maak je eigen badeend. Hoe de verleuking het literatuuronderwijs om zeep brengt [De leescrisis deel III]". In: *De Groene Amsterdammer*. Online raadpleegbaar op: <https://www.groene.nl/artikel/maak-je-eigen-badeend/>.
- Dijk, Y. van, M.J. Klaver, E. Stronks & M. Hamel (2022) (red.). *Omdat lezen loont: Op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Zoetermeer: Uitgeverij Pica.
- Fleming, M. (2010). *Arts in education and creativity: A literature review*. Newcastle upon Tyne: Creativity, Culture and Education.

- Gemert, L. van, S. Muller, M. de Vos & R. de Bonth (2014). *Vondels Joseph, een Bijbelse tragedie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Loo, J. van der, J. van Rijt, J. Dera & J. Gubbels (2023). *Vaardig met Vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Mulder, J.J. (1998). *Bronnenboek Literatuur in het studiehuis*. Zutphen: Thieme.

Ronde 3

Thomas de Bruijn & Marieke Korsten
 Pax Christi College
 Contact: t.debruijn@paxchristicollege.nl
m.korsten@paxchristicollege.nl

Droom groot. Het kruispuntenmodel als onderlegger bij alle literatuurlessen

1. Inleiding

Soms begint goed onderwijs met een droom. Hoogleraar Sander Bax en universitair hoofddocent Erwin Mantingh delen in hun artikel “Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw” hun droom: “op basis van het kruispuntenmodel een web van de twintigste-eeuwse literatuur [...] ontwikkelen waarin teksten op allerlei manieren didactisch en wetenschappelijk met elkaar verbonden kunnen worden” (Bax & Mantingh 2018: 278). Hun kruispuntenmodel wordt gepresenteerd als volwaardig alternatief voor het literair-historisch standaardverhaal dat voorkomt in literatuurmethodes als *Dautzenberg* en *Laagland* (Bax & Mantingh 2018). Deze handboeken zijn bruikbaar als je leerlingen de hoogtepunten uit de Nederlandse literaire historie wil laten kennen, want de literatuur wordt historisch geordend op basis van het vernieuwingscriterium. Gevolg hiervan is dat de literatuurgeschiedenis als een chronologisch verhaal wordt opgediend, met focus op de bekendste werken (Bax & Mantingh 2018). Voor niet-canonieke teksten is er vaak geen aandacht, laat staan voor Surinaamse en Antilliaanse werken.

Lekker overzichtelijk, maar leerlingen worden nauwelijks geconfronteerd met anderen, andere werelden en wereldbeelden. Die confrontatie helpt juist om zowel hun empathisch als hun kritisch vermogen te vergroten. Bax & Mantingh willen juist een “analytische en interpreterende houding creëren bij leerlingen ten opzichte van literaire

teksten en andere cultuurproducten waarmee zij in hun leven geconfronteerd worden” (Bax & Mantingh 2018: 267).

Dat moet anders en Bax & Mantingh presenteren uitgangspunten voor een nieuw didactisch model om literatuurhistorie in de klas te brengen. Het belangrijkste uitgangspunt is het thematisch aanvliegen van literatuur aan de hand van zogenaamd diachrone frames, zoals representatie, identiteit, ideologiekritiek, gender, verzet, postkolonialisme of auteurschap (Bax & Mantingh 2018). Een literaire tekst is geen punt meer op een tijdbalk, maar een ‘kruispunt’ waaraan zowel diachroon (horizontaal) als synchroon (verticaal) literaire en maatschappelijke ontwikkelingen en andere teksten verbonden kunnen worden. Leerlingen leren inzien dat een thema in meerdere decennia of zelfs eeuwen relevant is in de literatuur (diachroon), maar ze onderzoeken ook de literair-historische context waarin het werk is verschenen (synchroon). Zo ontstaat dus dat web van literatuur.

Helaas is de droom nog niet helemaal uitgekomen. Hoewel er op literatuurgeschiedenis.org enkele voorbeelden van uitgewerkte lessenseries staan rondom een kruispuntenmodel, zoals oorlog en verzet en maatschappijkritiek, is het materiaal schaars.

2. Kruispunten in iedere jaarlaag

Daarom zijn we op het Pax Christi College, een middelgrote vo-school met een regiofunctie in Gelderland, zelf aan de slag gegaan. Eerst hebben we kennisgemaakt in havo-4 en vwo-4 met de leesreeks ‘De 18 dooden’, die is ontwikkeld door een docentenontwikkelteam onder leiding van Mantingh en Bax. Jan Campert levert met *De achttien dooden* (1943) het begin van het kruispuntenmodel, maar naarmate de lessen vorderen, worden het *Wilhelmus* (ca. 1575) en moderne popliedjes in het ‘web’ verbonden met het gedicht. In alle teksten draait het immers om ‘verzet’. De afgelopen jaren is de lessenserie uitgebreid met onder andere moderne poëzie waarin verzet een rol speelt (tegen uitbuiting van de aarde, tegen ongelijke behandeling in het onderwijs, enz.) Voorlopig sluitstuk is de eindopdracht waarin leerlingen in een rondetafelgesprek praten over vragen die tijdens de lessen zijn opgeroepen. Is het *Wilhelmus* nog wel een goed volkslied? Moeten we *De achttien dooden* een grote rol geven op 4 mei? Kunnen popliedjes en gedichten maatschappelijke verandering in gang zetten?

In vwo-5 lezen we klassikaal *Reize door het Aapenland* (1788) als start van het kruispuntenmodel, met als diachroon thema ‘maatschappijkritiek’. Leerlingen onderzoeken in enkele activerende werkvormen hoe de politieke situatie was in Nederland in de achttiende eeuw (synchroon). Daarna maken we een sprong van een eeuw en lezen we een fragment uit *Max Havelaar* (1860), met focus op de brief van Eduard Douwes Dekker aan Willem V. Ondertussen lezen leerlingen in groepjes een dystopische roman uit de 21^{ste} eeuw. Tijdens het lezen analyseren ze de maatschappijkritiek die doorschemert

in uitspraken van personages of de manier waarop de auteur bepaalde thema's, zoals 'klimaatverandering' of 'migratie' positioneert binnen het verhaal. Tijdens het rondetafelgesprek, dat ook hier een summatief toetsmoment is, voeren de leerlingen, aan de hand van gesprekskaarten met daarop discussievragen, een gesprek over de inzichten die ze hebben opgedaan. Het synchrone en diachrone onderzoek dat ze hebben gedaan, vormen de basis voor hun onderbouwing. Een leerling die niet alleen argumenteert op basis van voorbeelden uit de teksten, maar ook de actualiteit betreft, evenals eigen ervaringen en bijvoorbeeld de receptie van het werk direct na publicatie en mogelijke schrijversintenties, laat zien dat hij literair-historisch kan redeneren.

Ook in vwo-6 vertrekt het literatuuronderwijs vanuit een kruispunt. Leerlingen onderzoeken de representatie van stereotypen in *De klucht van de molenaar* van Bredero, het verhaal 'Saidja en Adinda' van Multatuli (1860) en in fragmenten uit *Het gym* (2012), *Turks fruit* (1969) en *Het gouden ei* (1984). Theoretische onderlegger is het artikel "Het concept 'representatie' in het literatuuronderwijs" van Els Stronks (2020), waarin ze pleit voor representatieonderzoek in de klas. In *De klucht van de molenaar* draait het onderzoek vooral om de vraag welke seksistische stereotypen er mogelijk aanwezig zijn in het werk. De man als seksueel roofdier, met de vrouw als een machteloze prooi? Of ligt dat toch genuanceerder? En hoe wordt de inheemse bevolking van Nederlands-Indië beschreven in het enige hoofdstuk, 'Saidja en Adinda', uit *Max Havelaar* dat vanuit het perspectief van deze groep wordt verteld? Welke functie heeft dit verhaal binnen de missie die Eduard Douwes Dekker voert? In *Het gouden ei* worden racistische en seksistische stereotypen onder de loep gelegd, net zoals in *Het gym* en *Turks fruit*. De representaties kiezen een perspectief: hoe kijkt de lezer naar de stereotypen? Dan volgt vanzelf de vraag hoe erg deze stereotypen zijn in de tijd dat het werk uitkwam en in de huidige tijd. Daarvoor is uitgebreide kennis nodig van de maatschappelijke en historische context (synchroon). Dat stereotypen door de tijd heen te onderzoeken zijn (diachroon), vormt de rode draad van de lessenreeks. In vwo-6 sluiten de leerlingen niet af met een gesprek, maar met een Lagerhuisdebat. Een greep uit de stellingen:

- Voordat een boek gepubliceerd wordt, moet een *sensitivity reader* het gelezen hebben en eventueel aangepast hebben.
- Romans moeten, net zoals bij de kijkwijzer gebeurt, leesaanwijzingen bevatten over mogelijk kwetsend taalgebruik.
- De boeken die leerlingen lezen op school moeten voor de helft geschreven zijn door vrouwen of minderheden.

3. Wat gaat er goed?

Werken met diachrone *frames* – op school gebruiken we het woord 'thema' – biedt ons de mogelijkheid om veel activerende werkvormen toe te passen en uit te proberen, waaronder verschillende gespreksvormen, zoals discussies en debatten. Maar ook het

uitdrukken van een gedicht in twee of drie passende beelden levert interessante inzichten op, zowel bij de leerling als de leraar. Leerlingen ervaren veel keuzevrijheid, waardoor een deel aangeeft dat de motivatie voor de lessen hoger is dan bij de ‘standaard’ lessen. Daarnaast merken we dat het visualiseren van zowel de synchrone als de diachrone verbanden in een fysiek kruispuntenmodel de leerlingen helpt om literatuur als onderdeel te zien van onze cultuur en maatschappij. Dat een werk niet los kan bestaan van de context waarin het is beschreven, wordt door leerlingen als een zeer waardevolle les gezien. De brug naar betekenisvol burgerschapsonderwijs is snel geslagen.

4. Hindernissen

Hoewel we als sectie zeer tevreden zijn met de ingeslagen weg, lopen we ook tegen een aantal zaken aan. Het ontwikkelen van lessenreeksen kost veel tijd. Gelukkig evalueren we elk jaar de huidige kruispunten en stellen die bij, naar aanleiding van feedback vanuit de klas en de docent. Daarnaast dwingt het werken met deze didactiek ons tot harde keuzes. Er is zoveel meer aan een kruispuntenmodel te hangen, iedere docent heeft daar talloze ideeën over, maar dat kan simpelweg niet. Dat betekent dus dat we veel literaire teksten moeten parkeren. Ook merken we dat leerlingen, ook nog in de examenklassen, niet altijd inhoudelijk redeneren (“is gewoon zo”; “is gewoon slecht”; “daarom”). Verder laten we het analyseren aan de hand van stromingen veel meer los. Ook dat is een harde keuze.

5. Oproep

De kruispuntendidactiek sluit direct aan bij de actuele vakvernieuwing, waarin veel meer aandacht is voor de literaire ontwikkeling van de leerling (eindterm 17), de nadruk komt te liggen op het leggen van verbanden tussen literatuur, maatschappij en cultuur (eindterm 18) en het analyseren van universele thema’s die doorwerken in onze literatuur (onderdeel eindterm 19). Het gedroomde web van Mantingh & Bax (2018) biedt dé kans om literatuuronderwijs betekenisvol, actueel en uitdagend te maken, maar dan hebben we heel veel kruispunten nodig. Werk aan de winkel dus.

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). “Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw”. In: *Nederlandse letterkunde: Driemaandelijks tijdschrift*, 23 (3), p. 257-286.
- Literatuurgeschiedenis.org (2025). “Lesmateriaal: ‘De achttien dooden’, oorlog en verzet”. Online raadpleegbaar op: <https://www.literatuurgeschiedenis.org/lesmateriaal/lesmateriaal-de-achttien-dooden-oorlog-en-verzet>.

Stronks, E. (2020). “Het concept ‘representatie’ in het literatuuronderwijs”. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-concept-representatie-in-het-literatuuronderwijs/>.

Ronde 4

Nienke Draaisma

Universiteit Utrecht / Utrechts Stedelijk Gymnasium

Contact: n.draaisma@uu.nl / ndraaisma@usgym.nl

Affectieve leesnotities in de klas

1. Inleiding

In het voortgezet onderwijs in Nederland is sprake van een leescrisis: Nederlandse jongeren lezen steeds slechter en kunnen de motivatie voor lezen nauwelijks opbrengen (OECD 2018; 2023). Wie binnen het curriculum van het schoolvak Nederlands zoekt naar een verklaring voor de leescrisis ziet afnemende lestijd voor het vak (en dus voor lezen), het verschuiven van de focus van het lezen van gehele teksten naar fragmenten en het gebruik van een verdunde vorm van het structuralisme binnen het literatuuronderwijs (van Dijk & Klaver 2022). In de praktijk worden leerlingen niet aangemoedigd om zelf na te denken over romans. Leerlingen gaan geen band aan met de te lezen boeken; een uittreksel lezen volstaat. Een van de wegen uit de leescrisis biedt de affectieve invalshoek. Een specifieke invulling hieraan geef ik binnen mijn promotieonderzoek door affectieve leesnotities te ontwikkelen. In het buitenland laat het gebruik van zulke aantekeningen bij gelezen romans veelbelovende resultaten zien (Vischer Bruns 2011; Aliponga 2013). In de workshop gaan we aan de slag met de affectieve opdrachten uit deze leesnotities.

2. Affect

Cristina Vischer Bruns (2011) stelt een fundamentele vraag: waarom lezen we literatuur? We lezen literatuur niet alleen om ervan te leren, maar ook omdat literatuur ons als kunst raakt. Literatuur heeft een affectieve dimensie. Grofweg zijn er drie benaderingen van affect: (1) een psychologische benadering, (2) een lichamelijke benadering en (3) een benadering waarin de cognitieve, psychologische en fysieke geraaktheid samenkomt (Draaisma 2021). Gilles e.a. (1987) spreken in dit verband van ‘*becomings*’: de ontmoeting met het kunstwerk raakt de lezer, waardoor de lezer fysiek, cognitief en

emotioneel in beweging wordt gebracht. Hoewel een *becoming* lastig te definiëren is, herkennen we *becomings* meestal wel als zodanig als we er een ervaren (Marsden 2019). Dit geldt niet alleen voor volwassenen, maar ook voor jongeren. Hoewel zij misschien nog geen *becoming* hebben ervaren bij het lezen, hebben ze die vaak wel al ervaren bij het luisteren naar muziek of tijdens een concert.

Leerlingen in het voortgezet onderwijs begrijpen meestal wel wat een affectieve ervaring is. Dit betekent echter niet dat je een *becoming* kunt afdwingen, zeker niet in de kunstmatige setting die het lezen tussen andere pubers in een klaslokaal is. Hoewel een *becoming* niet is af te dwingen, helpt het zoeken ernaar wel om de tekst open tegemoet te treden. Wie affectief leest, leest reparatief: open voor de verrassing en de connectie die je als lezer kunt maken met de tekst (Sedgwick 2003). Zo'n reparatieve lezing is een vorm van *close reading*: door secuur te lezen, zien lezers wat de tekst doet en hoe het komt dat zij (niet) geraakt worden door de tekst. Deze affectieve leeswijze keert terug naar het lezen van gehele romans en moedigt lezers zodoende aan om meer leeskilometers te maken. Hierdoor verbetert niet alleen de leesvoldoening, maar ook de leesvaardigheid.

3. Affectieve leesnotities in de lessen Nederlands

De affectieve (deleuziaanse) benadering vraagt dus om een andere, nieuwe leeshouding. Leerlingen verhouden zich op drie niveaus (cognitief, emotioneel en lichamelijk) tot de roman die zij zelf selecteren met de hulp van hun docent. Het kiezen voor een roman op een geschikt leesniveau zorgt ervoor dat de kans op leesvoldoening het grootst is (Witte 2008).

Leerlingen krijgen een schriftje voor het invullen van notities bij het lezen. In deze 'leesnotities' staan affectieve oefeningen. Voordat leerlingen aan de slag gaan met de oefeningen die de verschillende niveaus aan bod laten komen, beantwoorden leerlingen eerst vragen over hun leesgedrag. Bijvoorbeeld: waar lees je, en op welk moment? Deze startvragen maken leerlingen ervan bewust dat een prettige leesplek en een bewust gekozen leesmoment de kans op een affectieve ervaring aanzienlijk vergroot (Littau 2006). Samen met de docent nemen de leerlingen de leesnotities eerst in zijn geheel door, zodat zij weten op welke aspecten van een tekst zij kunnen letten.

Voor zowel leerlingen als docenten is de fysieke dimensie van de leesnotities het meest onbekend terrein. In de leesnotities vullen leerlingen op een afbeelding van een pop zowel hun eigen fysieke reacties op de tekst als de fysieke reacties van de personages in. Dit vergroot het bewustzijn van het belichaamde lezen, aangezien je niet alleen met je hoofd leest, maar met je hele lichaam.

De docent kijkt de ingevulde leesnotities vervolgens na met een *rubric* waarin affectieve competenties centraal staan. Is het de leerling bijvoorbeeld gelukt om fysieke responsen van de personages te herkennen? Kan een leerling de roman zintuiglijk benaderen en toelichten hoe deze zintuiglijke ervaring impact heeft op het verhaalverloop en eventueel op de leeservaring?

4. Opbrengsten

De leesnotities zijn in verschillende cycli getest op het Utrechts Stedelijk Gymnasium in klas 4, 5 en 6. Door middel van een leerlingenpanel en een docentenpanel zijn de leesnotities verbeterd. Leerlingen (en docenten) moeten wennen aan de aandacht voor het lichamelijke, maar waarderen deze aandacht zeer. Leerlingen geven aan dat hun band met het boek beter is door de leesnotities en dat het gemakkelijker is om de leeservaring te onthouden. Als prettige bijvangst benoemen zowel leerlingen als docenten het gemakkelijker voorbereiden op het eindmondeling. Een deel van de leerlingen is zo enthousiast dat zij vragen om extra boekjes voor extra romans.

Tegelijkertijd moeten leerlingen en docenten wennen aan deze affectieve benadering. Leerlingen maken zich er soms (te) gemakkelijk vanaf en gaan niet diep in op hun leeservaring. Docenten vinden (soms), net als leerlingen, houvast in het ‘juiste’ antwoord. Vanuit een affectief perspectief bestaat er geen juiste interpretatie van een tekst, maar wel een slecht onderbouwde interpretatie. Docenten hebben dus meer houvast nodig bij het beoordelen van de affectieve leescompetenties van de leerlingen. Het beoordelen van deze affectieve literaire interpretaties wordt in de toekomst alleen maar belangrijker, zeker in een tijd waarin leerlingen de traditionele, structuralistische vragen over bijvoorbeeld motieven en thematiek gemakkelijk voor kunnen leggen aan AI-hulpmiddelen. Met de affectieve opdrachten lukt dit (nog) niet.

5. Besluit

De leesnotities leiden tot een andere leeshouding. Om de resultaten op het Utrechts Stedelijk Gymnasium te bestendigen, worden de leesnotities in het schooljaar 2025/2026 ook ingezet op andere middelbare scholen. Ben je geïnspireerd geraakt door de leesnotities en wil je de leesnotities uitproberen op jouw school? Meld je dan via bovenstaande contactinformatie!

Referenties

- Aliponga, J. (2013). "Reading Journal: Its Benefits for Extensive Reading". In: *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (12), p. 105-109.
- Deleuze, G. & F. Guattari (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dijk, Y. van & M.J. Klaver (2022). 'Het falende fundament: de oorzaken van de lees-crisis in het onderwijs'. In: Y. van Dijk, M.J. Klaver, E. Stronks & M. Hamel (red.). *Omdat lezen loont. Op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Amsterdam: Uitgeverij Pica.
- Draaisma, N. (2021). 'Affect'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/>.
- Littau, K. (2006). *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*. Cambridge: Polity Press.
- Marsden, J. (2019). 'Senses Without Names: Affective Becomings in William Faulkner and Carson McCullers'. In: S. Ahern (ed.). *Affect Theory and Literary Critical Practice*. London: Palgrave Macmillan, p. 183-197.
- Sedgwick, E.K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham: Duke University Press.
- Vischer Bruns, C. (2011). *Why Literature? The Value of Literary Reading and What is Means for Teaching*. New York/London: Bloomsbury.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het literatuuronderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ronde 5

Sarah Badwy (a) & Roos Joosten (b)

(a) Universiteit Leiden

(b) Tilburg University

Contact: *s.badwy@hum.leidenuniv.nl*

r.c.joosten@tilburguniversity.edu

Jezelf en ‘anderen’ leren lezen. Een kritische blik op burgerschap in de literatuurles

1. Inleiding

Dat je door te lezen jezelf en de wereld om je heen beter leert kennen en begrijpen, is een breed gedragen idee. Als je aan een docent Nederlands vraagt waarom leerlingen literatuur moeten lezen, worden wereldbeeldontwikkeling en sociale ontwikkeling dan ook vaak genoemd (Dera 2025b). De fictie- of literatuurles bij het schoolvak Nederlands lijkt dus dé plek om een koppeling met burgerschapsonderwijs te maken. Ook curriculumontwikkelaars hebben dat door. In de ‘Handreiking burgerschap funderend onderwijs’ adviseert de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) docenten om leerlingen in literaire teksten kennis te laten maken met ‘de denk- en ervaringswereld van mensen met andere achtergronden, culturen en identiteiten’ (SLO 2021: 43).

In de nieuwe ‘Definitieve conceptkerndoelen Nederlands’ staat dat leerlingen bij het lezen van literatuur kennis en inzichten moeten opdoen over zichzelf, anderen en de wereld en culturen, en deze moeten kunnen verwoorden (SLO 2024a: 27). Het conceptexamenprogramma stelt dat havo- en vwo-leerlingen moeten kunnen reflecteren op opgedane inzichten en kennis over zichzelf, werelden en culturen na het lezen van literaire teksten (SLO 2024b: 22). Leerlingen op het vwo moeten daarnaast ook kunnen reflecteren op literatuur (SLO 2024d: 22). Op het vmbo moeten leerlingen volgens de eindtermen vooral inzichten over zichzelf opdoen, en deze vervolgens kunnen verwoorden (SLO 2024c: 20).

Als we een inhoudelijke blik werpen op deze landelijke doelstellingen en vakvernieuwingen komt een aantal termen steeds terug. Concepten als ‘de ander’, ‘het zelf’, ‘identiteit’ en ‘cultuur’ koppelen de curriculumontwikkelaars aan de literatuurles. Het zijn begrippen die de tekst overstijgen. Wanneer je met leerlingen leest en praat over ‘de ander’ in fictie kom je ook te spreken over ‘de ander’ in de buitenwereld. In zo’n les kun je niet voorbijgaan aan verschillende opvattingen, denkbeelden en overtuigingen binnen en buiten de tekst. Het literatuuronderwijs gaat namelijk altijd over waarden die worden overgedragen (Choo 2021: 17). Tegelijkertijd wil je belangrijke doelen als

literair leren lezen en leesmotivatie niet uit het oog verliezen. Bovendien is een literaire tekst meer dan slechts de aanleiding tot een (burgerschaps-)gesprek. Het werken aan burgerschap in de literatuurles is niet zo eenvoudig en vrijblijvend als het op het eerste gezicht lijkt.

2. De docent als curator van de literatuurles

Als docent is jouw rol in de literatuurles in beginsel dezelfde als die van een curator in een museum. Die stelt de collectie samen, bedenkt de presentatie en verschaft de context. Als docent bepaal je welke tekst gelezen wordt, wat het doel is van de les, waar de focus op ligt en welke werkvormen je inzet. De klas is dus een socialiserende omgeving: leerlingen leren wat ze zouden moeten lezen en hoe ze dat zouden moeten doen (Choo 2021: 11). Docenten zijn door de keuzes die zij maken in hun literatuurles zogenaamde ‘perspectiefbepalers’ (Dera 2025a). De keuzes die een docent maakt, bepalen bijvoorbeeld met welke blik leerlingen literatuur lezen. Hun keuzes zijn niet neutraal en hebben consequenties.

De mate van veiligheid in de klas en de groepssamenstelling kunnen ook meespelen in de keuzes die gemaakt worden voor een lesontwerp. Literatuurdocenten zijn wellicht huiverig om aandacht te besteden aan bijvoorbeeld de verbeelding van racisme in een roman (Dera 2025a) of zijn bang voor onrust in de klas als gevoelige of controversiële onderwerpen worden besproken (Cassar e.a. 2021: 656). Daarnaast kan de mate van diversiteit in een groep bepalen welke rol een docent op zich neemt, bijvoorbeeld als cultuurverschillen ter sprake komen, zo blijkt uit het onderzoek van Roos Joosten. Soms is dat de rol van expert, door bijvoorbeeld achtergrondinformatie te geven over een bepaalde cultuur die niet in de groep aanwezig is. In een klas met een meer diverse samenstelling wordt dan weer eerder gevraagd naar de kennis en ervaring van leerlingen met verschillende achtergronden.

Tot slot overheerst in het Nederlandse literatuuronderwijs een structuralistische benadering: docenten besteden vooral aandacht aan de vorm van de tekst. Literatuurlessen gaan nauwelijks over de verbeeldingen van anders-zijn of ethische kwesties in een verhaal (Dera 2018). In de bovenbouw gaan literatuurlessen voornamelijk over vormelijke aspecten, zoals de structuur van de tekst of het gebruik van literaire procedés (Dera 2021). Vragen over de normen en waarden van personages stellen docenten bijna niet (ibidem). Dat maakt het lastig om op basis van literatuur kritisch na te denken over je eigen opvattingen en (voor)oordelen.

3. Resonantie, representatie en kritisch lezen

Als je teksten leest met daarin andere wereldbeelden, opvattingen en achtergronden dan die van jezelf, kun je als lezer afstand ervaren tot de tekst. Het kan moeilijker zijn om je in een personage te verplaatsen en dit kan resulteren in vervreemding en weerstand (Felski 2020). De positieve tegenhanger hiervan is wat socioloog Harmut Rosa ‘resonantie’ noemt: kunst kan je plots raken, waardoor je een verbinding voelt en het betekenisvol wordt voor jou als persoon (Rosa 2019). Dergelijke ervaringen bij het lezen van fictie zijn transformatief en daarom een belangrijke aanvulling op de kritisch-analytische benadering in literatuuronderwijs, die vooral afstand schept tussen de tekst en lezer (Felski 2020).

Als literatuurdocent heb je een doordacht lesontwerp nodig om, naast een kritisch-analytische analyse, ook ruimte te bieden aan resonantie. Als er na het lezen van de tekst gesprekken ontstaan over (cultuur)verschillen gaat het al snel om essentialistische vergelijkingen. Er worden vragen gesteld als *Hoe gaat dat dan in de Marokkaanse cultuur?* of *Hoe gaat dat dan bij jullie?* Een dergelijke benadering zet juist de verschillen centraal en het gevaar is dat mensen en personages beschouwd worden als sociaal-culturele representaties in plaats van complexe individuen (Xu 1996; Ferri 2018). Om oog te hebben voor de complexiteit van ‘de ander’ is het juist nodig om ruimte te geven voor en te zoeken naar de ervaring van resonantie voor elke leerling, ongeacht diens achtergrond. Zo’n mogelijk transformatieve ervaring is vergelijkbaar met een daadwerkelijke ontmoeting met ‘de ander’ buiten de tekst (Frimberger 2023).

Ook met een kritisch-analytische benadering van een literaire tekst doen leerlingen inzichten op over ‘de ander’ en taal, zij het op een andere manier. Om hen kennis te laten maken met verschillende personages, culturen en wereldbeelden moeten docenten zich bewust zijn van het feit dat teksten altijd een visie uitdragen op de werkelijkheid en dus nooit neutraal zijn (Hall e.a. 2013). Wanneer er geen aandacht wordt besteed aan bijvoorbeeld de vraag hoe een personage beschreven wordt en door wie, kunnen docenten onbedoeld stereotiepe denkbeelden versterken en doorgeven (Borsheim-Black e.a. 2014).

Om met leerlingen te lezen over en te reflecteren op ‘andersheid’ in literatuur is een kritische benadering nodig, die stilstaat bij (a) wie er in een verhaal vertelt, kijkt en handelingsperspectief heeft en (b) wie niet aan het woord komt – wiens visie we als lezers missen (Bal 1984). Deze vragen over de verdeling van perspectief, focalisatie en handelingsvermogen in een verhaal gaan over zowel de structuur van de tekst als over meer ethische en politieke lagen. Hiervoor kijken we nauwkeurig en kritisch naar hoe personages, maar ook culturen, verbeeld worden, en wat die specifieke manier van verbeelden of representeren zegt over het wereldbeeld van een tekst (Stronks 2020).

Het zoeken naar de balans tussen het vergroten en het verkleinen van de afstand tussen de lezer en de tekst doet denken aan Gadamer's idee van interpretatie als een ontmoeting tussen verschillende perspectieven: als je door het lezen van een tekst 'de ander' ontmoet en daardoor geconfronteerd wordt met andere denk- en ervaringswerelden dan die van jou, kunnen jouw eigen aannames en (voor)oordelen aan het licht komen en ter discussie worden gesteld (Gadamer 2013: 282).

4. Besluit

Literatuuronderwijs en burgerschap gaan dus hand in hand, maar de rol van de docent is cruciaal en ingewikkeld. Alleen een literatuurles waarin zowel resonantie als kritiek mogelijk zijn doet eer aan de tekst, de lezer en de ontwikkeling van de leerling.

Maar hoe pak je dat als docent aan? In de workshop lezen we samen een kortverhaal als casus. We richten ons op de inhoud van de tekst en gaan zelf kritisch lezen. Deelnemers verkennen de mogelijkheden voor een lesontwerp en ontdekken hoe belangrijk de rol is die je als docent hierin speelt.

Referenties

- Bal, M. (1984). "Verteltheorie als instrument voor ideologiekritiek". In: *Spektator. Tijdschrift voor Neerlandistiek* 13, p. 266-280.
- Borshheim-Black, C., M. Macaluso & R. Petrone (2014). "Critical Literature Pedagogy. Teaching Canonical Literature for Critical Literacy". In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58 (2), p. 123-133.
- Cassar, C., I. Oosterheert & P.C. Meijer (2021). "The classroom in turmoil: teachers' perspective on unplanned controversial issues in the classroom". In: *Teachers and Teaching*, 27 (7), p. 656-671.
- Choo, S. S. (2021). *Teaching Ethics Through Literature: The Significance of Ethical Criticism in a Global Age*. Oxfordshire: Routledge.
- Dera, J. (2018). "De lezende leraar. Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134 (2), p. 146-170.
- Dera, J. (2021). "Het gouden ei in het literatuuronderwijs. Van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker". In: *Vooys. Tijdschrift voor Letteren*, 39 (2), p. 17-27.
- Dera, J. (2025a). "Do teachers read against the text? Studying the prevalence of critical literature pedagogy through a vignette". In: *Oxford Review of Education*, 51 (2), p. 1-17.

- Dera, J. (2025b). "Why do we actually have to read all these books for school? Assessing literature teachers' legitimations of literary reading towards students in upper-secondary education". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 25 (1), p. 1-30.
- Felski, R. (2020). "Resonance and education. On education". In: *Journal for Research and Debate*, 3 (9), p. 3-9.
- Ferri, G. (2018). *Intercultural communication: Critical approaches and future challenges*. Cham: Springer.
- Frimberger, K. (2023). "Reading intercultural encounters as art: the call of the other and the relevance of beauty". In: *Pedagogy, Culture & Society*, 31 (2), p. 283-304.
- Gadamer, H. G. (2013). *Truth and method*. London: A&C Black.
- Hall, S., J. Evans & S. Nixon (eds.) (2013). *Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage Productions.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- SLO (2021). 'Handreiking burgerschap funderend onderwijs'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024a). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands, toelichtingsdocument'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024b). 'Nederlandse taal en literatuur havo'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024c). 'Nederlandse taal en literatuur vmbo-gltl'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024d). 'Nederlandse taal en literatuur vwo'. Amersfoort: SLO.
- Stronks, E. (2020). "Het concept 'representatie' in het literatuuronderwijs" In: *Didactiek Nederlands – Handboek*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/2020/03/het-concept-representatie-in-het-literatuuronderwijs/#:-:text=Het%20concept%20representatie%20is%20relevant,in%20de%20werkelijkheid%20voor%20staat>.
- Xu, W. (1996). "Making Use of European Theory in the Teaching of Multicultural Literature." In: *Modern Language Studies*, 26 (4), p. 47-58.

Elke D'hoker & Bert Zurings
Katholieke Universiteit Leuven
Contact: elke.dhoker@kuleuven.be
bert.zurings@kuleuven.be

Het literatuurgesprek: werk- en evaluatievorm voor literaire competentie

1. Inleiding

Dat praten over boeken een goede methode is om literaire competentie te ontwikkelen, is genoegzaam bekend. De dialogische didactiek heeft deze aloude praktijk opnieuw in de kijker geplaatst en wetenschappelijke fundering gegeven (Applebee 2001). In verschillende landen wordt het literair gesprek of literatuurgesprek als werkvorm voor literatuuronderwijs aanbevolen (D'hoker 2002: 153-54). Wat in deze benaderingen soms vergeten wordt, is dat een goed literatuurgesprek niet vanzelfsprekend is. Leraren vinden moeilijk de balans tussen modereren, sturen en ondersteunen, leerlingen weten vaak niet wat van hen verwacht wordt en gesprekken glijden af naar het uitwisselen van persoonlijke ervaringen en opinies die nog weinig verband houden met de tekst. In deze lessenreeks tonen we hoe je via *scaffolding* in vier stappen kunt opbouwen naar een literatuurgesprek, waarbij leerlingen ook inzicht krijgen in de verschillende componenten van literaire competentie. Met behulp van evaluatieroosters kan het literatuurgesprek ook gebruikt worden voor de evaluatie van literaire competentie.

2. Het literatuurgesprek

Een literatuurgesprek is een conversatie over een gelezen literair werk, waarbij leeservaringen, interpretaties en waardeoordelen uitgewisseld en onderbouwd worden. In het dagelijkse leven vinden literatuurgesprekken plaats in boekenclubs, je kunt ze beluisteren in podcasts of in een boekenprogramma op TV, maar ook alledaagse conversaties over gelezen boeken zijn een vorm van literatuurgesprek. In een goed literatuurgesprek komen alle aspecten van literair lezen aan bod: 'beleving', 'interpretatie', 'analyse' en 'beoordeling' (D'hoker 2022: 98-102). Dit maakt het literatuurgesprek een geschikte werkvorm om in het secundair/voortgezet onderwijs literaire vaardigheden in te oefenen. Tegelijk zijn het 'verwoorden' van literatuurbeleving en interpretatie, evenals het 'in interactie gaan' over literaire teksten belangrijke beheersingsdoelen van het literatuuronderwijs die – althans in Vlaanderen – zijn opgenomen in de minimumdoelen. Aangezien boekgesprekken ook voorkomen in het dagelijkse leven, hebben ze als doel

en werkvorm bovendien een hogere relevantie dan andere, meer schoolse benaderingen van literaire teksten.

3. Dialogisch literatuuronderwijs

De dialogische didactiek (Mercer 2020) benadrukt het belang van interactie in het leerproces in het algemeen, op basis van zowel sociaal-constructivistische pedagogie als empirisch onderzoek. Voor literair lezen is de didactiek bij uitstek geschikt. Literaire teksten zijn per definitie meerlagig en meerduidig, waardoor verschillende perspectieven nodig zijn om recht te doen aan de tekst. Om echte dialoog mogelijk te maken, benadrukken Applebee e.a. (2003) het belang van (1) denkstimulerende en/of open vragen, waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn en (2) ‘uptake’ of het dieper ingaan op de vragen van de leerlingen. Daarnaast bestaan er verschillende werkvormen om te zorgen voor de gelijke participatie van alle leerlingen aan het gesprek. Het is echter niet alleen de leraar die moet opgeleid worden tot een betere moderator van diepgaande, literaire gesprekken, ook de leerlingen moeten inzicht krijgen in wat van hen verwacht wordt in een literatuurgesprek: wat de vier componenten van literair lezen zijn en hoe ze aan bod kunnen komen in het gesprek.

4. Naar een literatuurgesprek in vier stappen

Volgens het GRIMM model (*Gradual Release of Instruction Model Method*), ontwikkeld door Fischer & Frey (2008), verloopt de opbouw naar het verwerven van een complexe vaardigheid in vier stappen:

1. de uitleg en het modelleren door de leraar (“ik doe het”);
2. de begeleide inoefening (“we doen het samen”);
3. de samenwerking tussen leerlingen (“jullie doen het samen”);
4. de zelfstandige uitvoering van de leerling (“jij doet het zelf”).

In wat volgt, bouwen we ook op naar een ‘zelfstandig’ literatuurgesprek in vier stappen (al verloopt een literatuurgesprek per definitie natuurlijk nooit alleen.)

4.1 Stap 1: het beluisteren en inventariseren van een literatuurgesprek (uitleg en modelleren)

In de eerste les krijgen de leerlingen uitleg over de vier componenten van literaire competentie (‘beleving’, ‘interpretatie’, ‘analyse’ en ‘beoordeling’) en beluisteren ze een literaire podcast waarin met enkele panelleden over een boek wordt gesproken. Ze vullen een observatierooster in waarbij observaties en argumentaties van de panelleden gekoppeld worden aan de vier competenties van literair lezen. Doel van deze stap is om

inzicht te krijgen in de manier waarop (a) in een literair gesprek persoonlijke reacties gedeeld worden, (b) interpretaties onderbouwd worden aan de hand van de tekst en met gebruik van literaire begrippen en (c) de tekst in een bredere context geplaatst wordt en getoetst wordt aan maatschappelijke, literaire of persoonlijke evaluatiecriteria.

4.2 Stap 2: een groepsgesprek op basis van stellingen (begeleide inoefening)

In de tweede stap houden de leerlingen in groepjes van vier een literatuurgesprek over een literaire tekst (een boek, een kort verhaal, een aantal gedichten) die ze gelezen hebben. Het literatuurgesprek is 'begeleid', in de zin dat ze discussiëren over een aantal stellingen die de leraar vooraf geformuleerd heeft. Ter voorbereiding geven de leerlingen per stelling aan of ze het eens of oneens zijn, en denken ze na over argumenten (op basis van beleving, interpretatie, analyse en evaluatie). De discussie over de stellingen verloopt in kleine groepjes, waarbij de leraar rondgaat bij de groepjes en kan ondersteunen of bijsturen waar nodig.

4.3 Stap 3: in groepjes een podcast maken (samenwerking)

De opdracht voor de derde stap is dat de leerlingen in groepjes een podcast opnemen (15 min) over een literaire tekst die ze gelezen hebben. Ter voorbereiding proberen ze hun persoonlijke beleving, interpretatie, analyse en beoordeling te verwoorden en te verantwoorden op basis van de tekst. Ze krijgen de vrijheid om het gesprek te organiseren zoals ze dat zelf willen – met of zonder moderator, aan de hand van specifieke vragen, stellingen e.d. De leraar kan wel een aantal gespreksuggesties meegeven die kunnen helpen om het gesprek op te bouwen, evenals enkele richtlijnen om de podcast zo spontaan, interactief en interessant mogelijk te maken. De leraar kan de podcast scoren op de aanwezigheid en kwaliteit van de vier componenten van literaire competentie.

4.4 Stap 4: literatuurgesprek als eindevaluatie (zelfstandige uitvoering)

In de laatste stap houden leerlingen, individueel of per twee, een kort literatuurgesprek met de leraar over een gelezen literaire tekst. In een mondeling examen wordt deze vorm van literair gesprek nu al gebruikt, maar onderzoek van Wagelaar e.a. (2024) toont aan dat er na een initiële vraag over leeservaring al snel wordt overgegaan tot het toetsen van kennis. Wanneer, zoals in deze lessenreeks wordt voorgesteld, leerlingen (en leraren) inzicht hebben in het hoe en waarom van een literatuurgesprek en deze als werkvorm en vaardigheid voldoende is ingeoeft, moet het mogelijk zijn om ook de literaire discussie tijdens een evaluatiemoment meer interactief en open te laten verlopen, waarbij de tekst in al haar meerduidigheid centraal staat. Een alternatief is om de leerlingen per twee of drie een literair gesprek te laten voeren, waarbij de leraar slechts observeert. Evaluatioeroosters, op basis van de vier componenten van literair lezen, kunnen ingezet worden om de literaire competentie van de leerlingen te scoren.

Referenties

- Applebee, A.N., J.A. Langer, M. Nystrand & A. Gamoran (2003). "Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English". In: *American Educational Research Journal*, 40 (3), p. 685-730.
- Fisher, D. & N. Frey (2021). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: ASCD.
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Tielt: Lannoo.
- Mercer, N., R. Wegerif & L. Major (eds.) (2020). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. New York: Routledge.
- Wagelaar, E., W. Stommel & J. Dera (2025). "The Interactional Consequences of Asking for Opinions about Literature in Dutch Oral Exams". In: *Linguistics and Education*, 88. Online raadpleegbaar op: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589825000622?dgcid=rss_sd_all.

Ronde 7

Hannelore Cornelis (a, c) & Kaat Rykaert (a, b)

(a) Katholiek Onderwijs Vlaanderen

(b) Universiteit Antwerpen

(c) Sint-Jozef-Klein-Seminarie

Contact: hannelore.cornelis@katholiekonderwijs.vlaanderen

kaat.rykaert@katholiekonderwijs.vlaanderen

Open doek – aan de slag met theater in de klas

1. Inleiding

Wanneer las u voor het laatst een theatertekst louter voor het plezier? Voor velen zal het antwoord misschien confronterend lang geleden zijn – of zelfs nooit. En toch wordt soms van onze leerlingen verwacht dat zij dit met vanzelfsprekend enthousiasme doen. Het wringt dus dat theater in de klas zo vaak wordt benaderd alsof het om proza gaat, waarbij de levendigheid van het medium naar de achtergrond verdwijnt.

Theatereducatie neemt binnen het domein van literatuureducatie vaak een ondergeschikte positie in. In het onderwijs wordt doorgaans ofwel de nadruk gelegd op het lezen en tekstanalytisch benaderen van theaterteksten, ofwel op de studie van thea-

tergeschiedenis, met aandacht voor bijvoorbeeld het Griekse theater of het werk van Bertolt Brecht. Deze benaderingen doen echter onvoldoende eer aan de veelzijdigheid van theatereducatie. Een volwaardige benadering vraagt immers ook om aandacht voor opvoeringsanalyse, een aspect dat wij in deze presentatie centraal willen stellen.

2. Opvoeringsanalyse

Om onze leerlingen niet enkel inzicht te verschaffen in theater, maar hen ook daadwerkelijk te laten ervaren en waarderen wat theater als kunstvorm te bieden heeft, is het van belang om hen via verschillende invalshoeken te laten kennismaken met de rijkdom van theatervoorstellingen. Bij het werken met theaterfragmenten in de klas kunnen leraren hierbij gebruikmaken van de *Spectator's Guide* van David Hornbrook (2002) en/of het schema over theatertekens van Kowzan (1975), die beide een waardevol kader bieden voor een gelaagde aanpak van theatervoorstellingen. Voor het vinden van geschikt materiaal bestaan meerdere toegankelijke bronnen. Zo is een ruime selectie theaterfragmenten beschikbaar op YouTube en Vimeo, terwijl Vlaamse leerkrachten ook kunnen terugvallen op 'Het Archief voor Onderwijs', dat een schat aan audiovisueel materiaal aanbiedt. Dergelijke fragmenten lenen zich uitstekend voor een *blended* aanpak, waarbij leerlingen de mogelijkheid krijgen om op eigen tempo te kijken en vragen digitaal te beantwoorden, bijvoorbeeld via *BookWidgets*.

Ook bij evaluaties is differentiatie wenselijk. Het aanbieden van meerdere fragmenten waaruit onze leerlingen kunnen kiezen, verhoogt de kans op een betekenisvolle analyse. Een fragment dat inhoudelijk of esthetisch niet begrepen wordt, laat zich immers moeilijk beoordelen op basis van louter een trailer of korte scène. Het betrekken van leerlingen bij de keuze van materiaal kan bovendien leiden tot een grotere motivatie en biedt ruimte om samen te reflecteren over wat als zinvol, uitdagend of inspirerend wordt ervaren.

Deze benadering sluit nauw aan bij het concept van dialogisch literatuuronderwijs, zoals onder meer door Elke D'hoker wordt bepleit. Volgens dit perspectief ontstaat betekenis in dialoog: tussen leerling en tekst, maar ook tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leraar. In het geval van theatereducatie betekent dit dat de analyse en interpretatie van theaterfragmenten niet louter een individuele cognitieve oefening is, maar een gezamenlijke zoektocht naar betekenis, waarbij verschillende stemmen en perspectieven een plaats krijgen. Het dialogische model stimuleert zo niet alleen een dieper begrip van theater, maar bevordert ook de ontwikkeling van kritisch denken, empathie en cultureel bewustzijn. Theatereducatie kan daardoor uitgroeien tot een dynamische praktijk waarin leerlingen leren luisteren, reageren en hun eigen interpretaties in gesprek brengen met die van anderen – de essentie van theater zelf.

3. Ervaringsgericht theateronderwijs

Een andere mogelijke aanpak in theatereducatie bestaat erin om onze leerlingen niet enkel te laten analyseren en ervaren, maar om hen ook actief te betrekken bij het zelf maken van theater. Het creatieve proces biedt namelijk de mogelijkheid om inzicht te verwerven in de werking van verschillende theatertekens en om een concreter begrip van theater als kunstvorm te ontwikkelen. Voor theaterliefhebbers klinkt dit als een vanzelfsprekend ideaal, al brengt het in de praktijk ook enkele bedenkingen en aandachtspunten met zich mee die bij de opbouw van lessen zorgvuldig moeten worden overwogen.

Allereerst vraagt een (inter)actieve werkvorm om wederzijds vertrouwen tussen de leerlingen onderling en tussen de groep en de leraar. Het is daarom zinvol om te starten met klassikale opdrachten die een gevoel van veiligheid en samenwerking creëren, alvorens toe te werken naar mogelijk meer individuele toonmomenten. Door leerlingen allemaal tegelijkertijd een opdracht te laten uitvoeren, wordt de drempel verlaagd en wordt er meer veiligheid gecreëerd. Een speelse opwarmer is hierbij onmisbaar. Tekstloze oefeningen rond mimiek, gestiek en ruimtegestiek lenen zich uitstekend tot dit doel: leerlingen bewegen vrij door de ruimte en beelden bijvoorbeeld emoties uit zonder woorden. Dergelijke oefeningen stimuleren expressiviteit, verlagen de drempel om te experimenteren en bevorderen groepsdynamiek. Door na elke oefening een korte nabespreking te houden met de leerlingen (bv. *Hoe heb je getoond dat je verdrietig was zonder woorden te gebruiken?*), komen de theatertekens quasi spontaan aan bod. In sommige gevallen is het dan enkel nog kwestie van de juiste terminologie te koppelen aan de ervaring van de leerlingen.

Ook de fysieke omstandigheden van het klaslokaal spelen een cruciale rol. De grootte en indeling van de ruimte bepalen in sterke mate de haalbaarheid van bepaalde werkvormen. Idealiter kan gebruikgemaakt worden van een ruimte die is uitgerust met een podium en een licht- of geluidsinstallatie. Een dergelijke setting verhoogt niet alleen de betrokkenheid, maar maakt het ook eenvoudiger om emoties en handelingen kracht bij te zetten, en om het performatieve karakter van theater tastbaar te maken.

Wanneer de groep voldoende vertrouwd is geraakt met speelse en collectieve werkvormen, kan geleidelijk worden overgestapt naar oefeningen met tekst. Ook hier is het van belang om alle leerlingen actief te betrekken. Korte, toegankelijke scènes of dialogen vormen een geschikt vertrekpunt en kunnen dienen als opstap naar het werken met bestaande toneelteksten en, in een latere fase, zelfgeschreven materiaal. Een illustratief voorbeeld is het laten uitspreken van een eenvoudige zin, zoals *Ik zie je graag*, in uiteenlopende situaties en met verschillende intonaties, waarbij het publiek de context moet raden. Op die manier wordt niet alleen inzicht verworven in de veelzijdigheid van taal en expressie, maar leren onze leerlingen ook dat acteren meer inhoudt dan tekst opzeggen.

Het is bovendien wenselijk om elke les af te ronden met een speelse *cool-down* en een korte nabespreking. In dit reflectieve moment kunnen leerlingen gezamenlijk vaststellingen formuleren over hun ervaringen, bijvoorbeeld over de wijze waarop emoties tot uitdrukking werden gebracht of hoe samenwerking tot stand kwam. Op die manier wordt de creatieve praktijk ingebed in een leerproces dat zowel expressief, analytisch als reflectief van aard is.

4. Met de klas naar het theater

Tot slot verdient ook het gezamenlijk bijwonen van een theatervoorstelling een plaats binnen theatereducatie. Het verplaatsen van de leeromgeving naar de schouwburg biedt leerlingen de kans om theater in zijn volle complexiteit te ervaren, waarbij tekst, spel, ruimte, licht en publiek samenkomen. Lokale actoren, zoals de gemeente of naburige schouwburgen, doen vaak suggesties die specifiek gericht zijn op een schools publiek. Het loont dan ook de moeite om samen met collega's in het aanbod te graven en bewust te selecteren.

De didactische waarde van zo'n theaterbezoek wordt versterkt wanneer het zorgvuldig wordt ingebed in het leerproces: een korte voorbereiding geeft context, terwijl een nabespreking ruimte creëert voor reflectie en dialoog. Zo groeit een uitstap naar het theater uit tot een betekenisvolle leerervaring die onze leerlingen niet enkel laat beleven, maar ook kritisch leert kijken en interpreteren.

Referenties

- Bergh, H. van den (1991). *Teksten voor Toeschouwers. Inleiding in de dramatheorie*. Muijderberg: Coutinho
- Besseling, A. (1999). *Theater vanuit het niets*. Amsterdam: Uitgeverij Int. Theater & Film Books.
- Buenen, L. & M. Peters (2000). "Meer jongeren naar theater". In: *Boekmancahier*, 45, p. 235-246.
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur: hoe vaardige lezers vormen*. Leuven: Lanoo Campus.
- Dieleman, C. (2011). "De X factor van theatereducatie: educatieve activiteiten rondom theatervoorstellingen". In: *Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2011: Papers*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, p. 1-14.
- Eggels, P. (2006). *Doe gewoon alsof: dramalessen voor voortgezet onderwijs*. Katwijk aan Zee: Uitgeverij Panta Rhei.

- Feiffer, J. (1998). *Hou me vast*. New York: Dramatist Playservice Inc.
- Geljon, C. (1988). "Toneelteksten in de klas". In: *Vonk*, 18 (2), p. 62-79.
- Geljon, C. (1992). 'Theater voor de lijst. Literaire competentie voor het lezen en bekijken van toneel'. In: W. de Moor & M. van Woerkom (red.). *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en lektuur Centrum, p. 156-164.
- Groot, L. & S. Merx (z.d.). "Dramaturgical analysis: A relational approach". In: *Forum+*, 28 (3), p. 4-16.
- Haan, J. de & W. Knulst (2000). *Het bereik van de kunsten, een onderzoek naar veranderingen naar de belangstelling voor beeldende kunst en podiumkunst sinds de jaren zeventig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Heusden, B. van (2009). *Cultuur in de spiegel*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hornbrook, D. (2002). *On the Subject of Drama*. London: Routledge.
- Rooyackers, P., B. Rooyackers & L. Mende (2002). *100 dialogen: nieuwe theaterteksten voor iedereen vanaf 12 jaar*. Katwijk aan Zee: Uitgeverij Panta Rhei.
- Ruysscher, M. De (z.d.). 'Hedendaag postdramatisch theater in de klas: van onzichtbaar personage naar antagonist'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen. [Masterscriptie].

Ronde 8

Corneel Teerlinck

Katholiek Onderwijs Vlaanderen / Sint-Jozef Humaniora Brugge

Contact: corneel.teerlinck@katholiekonderwijs.vlaanderen

Literaire vaardigheid evalueren met de dialogische methode

1. Inleiding

Er waait een nieuwe wind door het literatuuronderwijs. Wie een blik werpt op recente handboeken of de programmering van conferenties als Het Schoolvak Nederlands of de Dag van het Literatuuronderwijs merkt dat de structuuranalytische en formalistische benaderingen van literatuur aan belang inboeten. Het dialogisch literatuuronderwijs en de functionalistische benadering komen steeds centraler te staan. Toch blijven veel leraren vasthouden aan een traditionelere benaderingswijze van de

literatuur(geschiedenis), ook al is die intussen niet meer dominant aanwezig binnen de academische wereld (Bax & Mantingh 2018; Witte 2018).

Een mogelijke reden hiervoor is dat leerkrachten zelfzeker zijn als ze kennis over literaire stromingen en structuuranalytische terminologie evalueren, maar minder als ze beoordelen hoe literair vaardig hun leerlingen lezen of hoe goed ze de verwevenheid tussen tekst en context kunnen duiden. Deze bijdrage poogt een aanzet te geven om leerkrachten meer houvast te bieden bij het evalueren van de literaire vaardigheid van hun leerlingen.

Daarnaast wordt het literatuuronderwijs soms ook een ‘*ill-structured domain*’ genoemd omdat er weinig (wetenschappelijk onderbouwde) visie en continuïteit in het curriculum zou zijn (Bax & Mantingh 2018; Witte 2018). De doelen van de literatuurlessen en -opdrachten worden vaak onvoldoende geëxpliciteerd, en het is voor de leraren en leerlingen niet altijd duidelijk naar welk groter geheel toegewerkt wordt (Witte 2018). In *Leerlingen en literatuur* geeft Elke D’hoker een transparant en werkbaar kader om via een ‘dialogische methode’ gericht te werken aan deelaspecten van de literaire vaardigheid. Het is vanuit dit model en de basisvereisten van een kwalitatieve evaluatie dat de handvatten in de presentatie zijn uitgewerkt.

2. Literair vaardig lezen

Voor we bekijken hoe we literaire vaardigheid kunnen evalueren, is het belangrijk om duidelijk te krijgen wat we verstaan onder ‘literair lezen’. In tegenstelling tot zakelijk lezen dat geslotener is en veeleer gericht is op pure informatieverwerving, staat bij het literair lezen een wisselwerking tussen de lezer en de tekst centraal. De literaire tekst stuurt de lezer, maar door allerlei contextfactoren geeft ook de lezer op zijn beurt betekenis aan de tekst. Persoonlijke herinneringen, dromen en bezorgdheden van het moment, karaktertrekken, enz. beïnvloeden de betrokkenheid en reactie van een lezer op een bepaalde literaire tekst (Rosenblatt 1970; Langer 1995).

Als leraar is het belangrijk om oog te hebben voor dit persoonlijke aspect van de leeservaring. De literaire ervaring van de leerling start immers met een aanknopingspunt met de tekst. Pas daarna kan de docent die initiële respons aangrijpen om de leeservaring te verdiepen. Literatuurwetenschapper Peter Rabinowitz geeft meer inzicht in hoe die wisselwerking tussen tekst en lezer verloopt. Volgens hem is die opgebouwd uit drie lezersrollen (Rabinowitz 1998):

1. de ‘*actual audience*’;
2. de ‘*authorial audience*’;
3. de ‘*narrative audience*’.

De ‘*actual audience*’ of ‘echte’ lezer is de lezer die met eigen, persoonlijke achtergrond een tekst ter hand neemt. De ‘*authorial audience*’ is de hypothetische lezer die de auteur voor ogen heeft bij het schrijven van de tekst; de lezer die alle onderliggende referenties, ironie en humor begrijpt. De ‘*narrative audience*’ of ‘betrokken lezer’, ten slotte, is de lezersrol die alleen bij literaire teksten opgenomen wordt. Hier stapt de lezer de verhaalwereld binnen en doet die alsof de ruimte en personages echt bestaan (D’hoker 2022). Literair lezen is dus een voortdurende wisselwerking tussen betrokkenheid en afstand. Het is een actief proces waarin de lezer en de tekst continu met elkaar in interactie treden.

3. De rol van de leraar bij de ontwikkeling van literair vaardige lezers

Het voordeel van deze lezersrollen is dat ze concretiseren wat literair lezen inhoudt en hoe de leerkracht het kan stimuleren. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld blijven steken in de rol van ‘*narrative audience*’, kan de leerkracht de leerlingen aanmoedigen om de aandacht te vestigen op het effect van bepaalde artistieke keuzes op hun leeservaring. Omgekeerd zien sommige leerlingen een literair werk als een te bestuderen object dat alleen dient om de bijbehorende vragen mee te kunnen oplossen. In dat geval kan de docent de tekstwereld opnieuw centraler plaatsen en de betrokkenheid met het verhaal proberen te versterken.

Voortbouwend op de inzichten van Rabinowitz en andere literatuurwetenschappers als Louise Rosenblatt, Judith Langer en Theo Witte heeft Elke D’hoker een model ontwikkeld voor leraren dat, op basis van vier dimensies en vier parameters, nog concretere handvatten aanreikt om de ontwikkeling van literair vaardig lezen in kaart te brengen en te stimuleren (D’hoker 2022). Het model verdeelt het complexe gegeven dat literair lezen is in duidelijk te hanteren aspecten die de leraar bovendien in staat stellen om een leerlijn uit te tekenen. De aanbevelingen voor een krachtige evaluatiepraktijk in de presentatie vertrekken dan ook vanuit dit ontwikkelingsmodel.

4. Het evalueren van literaire vaardigheid

Dankzij het opdelen van ‘literair vaardig lezen’ in vier componenten, die elk op vier verschillende niveaus bekeken worden, krijgt de leraar een duidelijk beeld op de groeilijn. Zowel voor de docent als voor de leerling wordt de evaluatie zo een stuk transparanter, zeker als de leraar deze dimensies en parameters uitwerkt in duidelijke evaluatiecriteria. Daarnaast is literaire vaardigheid, net zoals leesvaardigheid, een competentie die niet verworven wordt dankzij één of twee losstaande leesopdrachten, maar wel dankzij een brede, procesgerichte en ondersteunende evaluatiepraktijk. Hieronder geef ik een korte schets van de dimensies en parameters, met verwijzingen naar concrete opdrachten (die ik in de presentatie verder toelicht).

De dimensies ('beleving', 'interpretatie', 'beoordeling' en 'analyse') vloeien voort uit het tweeledige karakter van literair lezen dat hierboven werd geschetst. Het opsplitsen van literaire competentie in vier aspecten (ook voor de leerlingen in bijvoorbeeld een evaluatiewijzer met toelichtingen per dimensie) geeft het voordeel dat het voor de leraar en de leerling duidelijk wordt wat verwacht wordt bij een opdracht.

Aangezien elke dimensie op verschillende niveaus kan worden bereikt, werkt D'hoker ook vier parameters uit: 'tekstniveau', 'zelfstandigheid', 'explicitering' en 'argumentatie'. Deze beheersingsniveaus laten toe om de literaire ontwikkeling van de leerling in kaart te brengen en een verticale leerlijn uit te stippelen om zo komaf te maken met het *ill-structured domain* dat het literatuuronderwijs vandaag soms is. Het doel hoeft niet te zijn dat alle parameters in elke opdracht expliciet aan bod komen, maar ze moeten de opbouw van de literatuurlessen in een schooljaar (en over de schooljaren heen) wel sturen.

Een van de belangrijkste taken van een leraar die de literaire ontwikkeling van zijn leerlingen wil stimuleren, ligt dan ook in het ondersteunen van de groei op deze vier schalen. Zo kan een docent werken aan 'tekstniveau', door deze parameter expliciet op te nemen in de evaluatiecriteria (van een reflectieopdracht), en leerlingen te stimuleren om literaire werken te kiezen waarvan ze vermoeden dat die om een bepaalde reden in hun zone van naaste ontwikkeling liggen. Zo wordt gericht gewerkt aan hun 'bewuste geletterdheid' (Witte 2018). Een slim samengestelde leeslijst met moeilijkheidsniveaus en/of leestips voor gelijkaardige boeken op andere niveaus kan hier zeker een ondersteunende rol spelen. Wat ook helpt, is, als leraar, vaak in gesprek gaan met leerlingen over hun keuzes, zelf aanbevelingen doen of hen uitdagen om hun keuze te motiveren. Zelfs chatbots kunnen hier een rol in opnemen. Zo kan een prompt met een beschrijving van de lezer en zijn leesvoorkeuren, gekoppeld aan een leeslijst en de vraag om suggesties te geven die de lezer zouden uitdagen, verrassend goede resultaten opleveren.

Door de leesopdrachten in het jaar langzaam op te bouwen, te starten met kleinere, klassikale opdrachten en toe te werken naar grotere opdrachten kan dan weer gewerkt worden aan de parameters 'zelfstandigheid', 'explicitering' en 'argumentatie'. In het begin van het jaar kan de leraar bijvoorbeeld kiezen voor korte fragmenten en opdrachten die dankzij voldoende *modeling* en ondersteuning behandeld worden en waarin gefocust wordt op een geïsoleerde dimensie en/of parameter. Op het einde van het jaar kan dan een opdracht komen waarin alle dimensies en alle parameters expliciet aan bod komen, zoals een verwerkingsopdracht die gekoppeld wordt aan een literair gesprek op een mondelinge proef. Op deze manier is het duidelijk voor de leerlingen wat het einddoel is en hoe de literatuurlessen en -opdrachten in het jaar kaderen in een groter geheel.

5. Besluit

Een krachtige evaluatiepraktijk uitwerken is cruciaal om de literaire vaardigheid van leerlingen te monitoren, bij te sturen en te stimuleren. Die evaluatiepraktijk vertrekt vanuit een goed begrip van wat literair vaardig lezen inhoudt en welke deelaspecten hier belangrijk bij zijn. Het model dat is uitgewerkt door Elke D'hoker geeft een duidelijk kader dat richting kan geven aan het curriculum in een schooljaar en over de schooljaren heen, zodat leerlingen stapsgewijs kunnen groeien. De ondersteunende rol van de leerkracht ligt dan voornamelijk in het slim inzetten op de vier dimensies en parameters, uitgetekend in dit model. Dankzij een brede en procesgerichte evaluatiepraktijk wordt het zo haalbaar voor de leerkracht om te werken aan de bewustwording van de leerlingen over wat literair vaardig lezen inhoudt en hoe ze hierin kunnen blijven groeien.

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). "Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw". In: *Nederlandse Letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers Press.
- Rabinowitz, P.J. & M.W. Smith (1998). *Authorizing Readers: Resistance and Respect in the Teaching of Literature*. New York: Teachers College Press.
- Rosenblatt, L. (1970 [1938]). *Literature as Exploration*. Londen: Heineman.
- Witte, T. (2018). 'De kunst van het onderwijzen. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs in zeven axioma's'. In: T. Witte (2018). *Lectori salutem. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs*. Groningen: Zalsman Groningen, p. 55-110.

7. Leesbevordering

Stroomleiders

Martijn Nicolaas (Stichting Lezen)

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen)

Sarah Van Tilburg (Iedereen Leest)

Marloes Schrijvers (a) & Claire Goriot (b)

(a) Hogeschool Rotterdam

(b) Hogeschool KPZ

Contact: m.s.t.schrijvers@hr.nl

c.goriot@kpz.nl

‘Hoe komt het dat dit hier op school zo goed gaat?’ Wat we kunnen leren van leesbevorderende schoolteams

1. Inleiding

Waar leesbevordering op sommige scholen voor hoofdbreken zorgt, zijn er ook scholen met een stimulerende leescultuur. Op zulke scholen fungeren leraren bijvoorbeeld als lezende voorbeelden voor leerlingen, is er een ruim aanbod van kwalitatief goede boeken en is er veel draagvlak, tijd en aandacht voor lezen. In tijden van dalende leesmotivatie en leesvaardigheid is zo’n bloeiende leescultuur essentieel voor alle leerlingen.

Leraren fungeren in die leescultuur op school als krachtige rolmodellen. 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 op de hoogte blijven van recent verschenen, kwalitatief goede jeugdliteratuur (zie o.a. Applegate & Applegate 2004; McKool & Gespass 2009; Burgess e.a. 2011; Applegate e.a. 2014; Merga 2015; Jongstra e.a. 2023). Daarnaast wijst een recente literatuurstudie uit dat leraren over verschillende leesbevorderingscompetenties dienen te beschikken om lezen effectief te bevorderen. Het gaat dan bijvoorbeeld om begeleiding bieden bij boekkeuze, verbondenheid en interactie stimuleren om leeservaringen en interpretaties te delen, en formatief handelen toepassen in lees- en literatuuronderwijs (Schrijvers & Goriot 2025). Bovendien laat deze literatuurstudie zien dat het bestaan van een schoolbrede leescultuur een belangrijke rol speelt bij succesvolle leesbevordering. Zo’n leescultuur bestaat volgens de vakliteratuur onder meer uit schoolbrede visie en beleid gericht op leesbevordering, voldoende gedeelde expertise, structurele professionalisering van collega’s, een motiverende leesomgeving in de school en verbindingen met bibliotheken en culturele instellingen, maar ook met de leesopvoeding thuis.

Deze literatuurstudie maakt deel uit van het project ‘Lezen en laten lezen: leraren als leesbevorderaars in het po en vo’. Dit project heeft als doel om de repertoirekennis van basisschoolleraars en leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs te vergroten en hun leesbevorderingscompetenties te versterken, ingebed in een sterke leescultuur op school. Met de vernieuwde kerndoelen voor Nederlands worden scholen daar ook toe

verplicht. Kerndoel 1A stelt dat de school dient te zorgen voor een rijke taal- en leesomgeving, waarbij het onder meer gaat om het “aanbieden van een veelzijdig en actueel aanbod van jeugdliteratuur binnen een vaste leesroutine” (SLO 2025: 25). Daartoe ontwikkelen we professionalisering voor schoolteams. Om deze professionalisering effectief vorm te kunnen geven, onderzoeken we wat we kunnen leren van leesbevorderende schoolteams. Daarom zijn we van maart tot juni 2025 in gesprek gegaan met schoolteams die trots zijn op wat zij met leesbevordering weten te bereiken. Waar zijn zij precies trots op? Wat gebeurt er op zulke scholen? Hoe komt het dat ze succesvol zijn op het gebied van leesbevordering en leescultuur? En welke rol speelt hun eigen repertoirekennis daarin? In deze bijdrage zetten we uiteen hoe we schoolteams bevraagd hebben en delen we onze eerste bevindingen.

2. Focusgroepgesprekken

Via ons eigen netwerk en de nieuwsbrieven van Stichting Lezen en Levende Talen Nederlands verspreidden we in Nederland een oproep aan schoolteams die trots zijn op wat ze met leesbevordering en de leescultuur op hun school weten te bereiken. We werkten met basisscholen, waar de aandacht uitging naar de bovenbouw (groep 5 t.e.m. 8), en met schoolteams in het voortgezet onderwijs, waar de focus op het tweedegraadsgebied lag (de eerste drie leerjaren en in het vmbo ook het vierde leerjaar). Per schoolteam zochten we maximaal tien deelnemers, afhankelijk van de grootte van het team en de beschikbaarheid, waaronder in elk geval leraren en een schoolleider met financiële beslissingsbevoegdheid. Ook leraren in opleiding waren welkom, en waar mogelijk, vroegen we ook de taal- of leescoördinator en mediathecaris om aan te sluiten.

Het focusgroepgesprek duurde maximaal anderhalf uur en werd opgenomen met een audiorecorder. Tijdens het gesprek maakte een student-assistent notities op een (digi) bord of flipover, zodat deelnemers houvast hadden en konden terugrijpen op wat er eerder in het gesprek was gezegd. We informeerden deelnemers vooraf over de procedure en dataverzameling. Zij gaven actief toestemming voor hun deelname en voor de verwerking van hun gegevens. Ook kregen zij vooraf te horen dat ze als dank voor hun deelname, als team, een boekenpakket zouden ontvangen. Na afloop werden de opnames eerst automatisch getranscribeerd, met de software *Amberscript* en met *Microsoft Word*, en daarna handmatig gecorrigeerd en aangevuld door student-assistenten. De transcripten werden hierbij gepseudonimiseerd.

Uiteindelijk namen elf schoolteams deel aan een focusgroepgesprek (vijf po en zes vo). Het aantal deelnemers varieerde van drie tot negen per gesprek. De geselecteerde scholen waren verspreid over Nederland en varieerden van grootstedelijke tot regionale contexten.

3. Gespreksleidraad

De gesprekken werden gevoerd aan de hand van een gespreksleidraad, die ontwikkeld is op basis van de eerdergenoemde literatuurstudie (Schrijvers & Goriot 2025). Uit deze literatuurstudie bleek ook dat leesbevorderingscompetenties van leraren en aspecten van een leescultuur in het primair en voortgezet onderwijs overwegend met elkaar overeenkomen. Daarom ontwikkelden we één leidraad die we in zowel po als vo inzetten. De leidraad bestond uit zeven onderdelen.

3.1 Introductie

De gespreksleider lichtte het doel van het gesprek toe, schetste de context van het project ‘Lezen en laten lezen’ en benoemde enkele afspraken gedurende het gesprek (bijvoorbeeld: *Vanwege de opname mag er maar één persoon tegelijk aan het woord zijn; steek daarom je hand op als je iets wilt zeggen*). De introductie werd afgesloten met een voorstelronde waarin alle aanwezigen hun naam noemden, aangaven wat hun functie is binnen de school en hoeveel jaar ervaring ze hebben in die functie.

3.2 Gespreksstarter met beeld

We maakten bij de start van het gesprek gebruik van vijftien afbeeldingen, die we op tafel legden. Een deel hiervan had direct te maken met lezen of de schoolse context, bijvoorbeeld een tekening van drie kinderen op een rij met een boek op de schoot, een foto van een schoolbibliotheek en een foto waarop een leraar een leerling helpt aan diens tafeltje. Het andere deel bestond uit abstractere afbeeldingen, onder meer van drie puzzelstukjes waar een vierde stukje aan werd bevestigd, gestileerde poppetjes die hand in hand een berg beklimmen en een netwerk van gekleurde bolletjes met lijnen ertussen. We vroegen deelnemers om een afbeelding te kiezen die een *good practice* van leesbevordering of de leescultuur op school illustreerde, ofwel iets waar zij trots op zijn op hun school. Om beurten lichtten de deelnemers daarna kort toe welke afbeelding ze hadden gekozen en waarom. De gespreksleider selecteerde hieruit twee of drie aspecten van leesbevorderingscompetenties en leescultuur die herhaaldelijk werden genoemd, om over door te praten.

3.3 Ronde 1: leescultuur

In de meeste gevallen werkte de gespreksleider toe van schoolbrede onderwerpen naar leraarspecifieke competenties. In ronde 1 kwamen daarom veelal aspecten van de schoolleescultuur aan bod, bijvoorbeeld wanneer deelnemers hadden aangegeven trots te zijn op de grote collectie actuele jeugdliteratuur in de schoolbibliotheek of op de samenwerking tussen alle collega's op het gebied van leesbevordering. De gespreksleider vatte samen wat over één aspect gezegd was bij de start van het gesprek en stelde als eerste vraag: *Hoe komt het dat dit hier op school zo goed gaat?* Daarna volgden

specifiekere vragen, zoals: *Wat heeft jullie doen besluiten om op dit aspect te focussen?, Wat is er sindsdien veranderd?* en *Wie heeft een rol gespeeld bij het ontwikkelen hiervan?* Deelnemers werden ook specifiek op hun rol aangesproken. Zo werd aan de schoolleider en – indien aanwezig – de mediathecaris gevraagd: *Welke rol heb jij hierin gespeeld?* Als het eerste aspect voldoende was uitgediept, volgde een tweede en in sommige gevallen een derde aspect van de leescultuur. De gespreksleider maakte in deze en alle volgende rondes ook gebruik van algemene prompts om door te vragen, zoals: *Kun je daar een voorbeeld van geven?, Begrijp ik goed dat...?* en *Wat speelde daarbij nog meer een rol?*

3.4 Ronde 2: leesbevorderingscompetenties

Ronde 2 verliep hetzelfde als ronde 1, al was in sommige gesprekken de volgorde omgedraaid. In dat geval kwamen in de eerste ronde leesbevorderingscompetenties aan bod en in de tweede ronde aspecten van de leescultuur. In de meeste gevallen selecteerde de gespreksleider voor ronde 2 leesbevorderingscompetenties waarvan deelnemers bij de start aangaven er trots op te zijn, bijvoorbeeld wanneer ze er goed in slaagden om leerlingen naar passende boekkeuzes te begeleiden of veel interactie over boeken en lezen te bewerkstelligen. Hierover werden dezelfde vragen gesteld als in ronde 1.

3.5 Ronde 3: repertoirekennis van recente boeken met literaire kwaliteiten

In ronde 3 wilden we meer inzicht verkrijgen in de repertoirekennis van schoolteams en wat hen helpt om die op te bouwen. Om het gesprek hierover op gang te brengen, legden we vijftien boeken op tafel: de zes gedrukte exemplaren uit het boekenpakket en negen geplastificeerde omslagen met op de achterzijde de eerste twee pagina's van het betreffende boek. De samenstelling van de boeken verschilde voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs, maar in beide gevallen ging het om boeken die zijn verschenen in de afgelopen vijf jaar, omdat uit onderzoek blijkt dat leraren vooral boeken uit hun eigen jeugd kennen en minder op de hoogte zijn van actuele jeugdliteratuur (Applegate & Applegate 2004; Applegate e.a. 2014; Jongstra e.a. 2023). Het merendeel van de geselecteerde boeken was bovendien genomineerd voor of bekroond met een prijs van een literaire vakjury, zoals de Gouden of Zilveren Griffel, het Beste Boek voor Jongeren of de Boon voor kinder- en jeugdliteratuur. Bij het ontwikkelen van professionalisering richten we ons namelijk op boeken voor kinderen en jongeren met literaire kwaliteiten, omdat zulke boeken lezers op verschillende manieren kunnen verrijken: ze helpen lezers om zichzelf, de ander en de wereld beter te begrijpen, ze brengen hen in aanraking met niet-alledaags taalgebruik, ze nodigen uit tot diep lezen en ze versterken het algemene leesbegrip (o.a. Miall & Kuiken 1999; Spear-Swerling e.a. 2010; Schrijvers e.a. 2019; van de Ven 2021). Enkele boeken selecteerden we niet op literaire kwaliteit, maar op populariteit, zoals in het basisonderwijs een winnaar van de Prijs van de Kinderjury en in het voortgezet onderwijs een titel die populair is op #BookTok en een biografie van een voetballer. We vroegen deelnemers: *Bekijk deze boeken eens, dan praten we dadelijk verder over hoe vaak jullie dit soort boeken lezen.* Bij deze vraag werd

de schoolleider specifiek aangesproken, omdat we wilden onderzoeken of schoolleiders ook een rol kunnen spelen als lezend rolmodel. Bij alle deelnemers vroegen we door: *Wat maakt dat je (niet) vaak dit soort boeken leest?, Wat brengt het lezen van dit soort boeken je?, Hoe informeer je jezelf over nieuwe boeken? Welke rol speelt de school daarin? en Heeft dat iets te maken met wat er eerder op het bord is genoteerd?* Wanneer deelnemers aangaven weinig van zulke boeken te lezen, vroegen we: *Lees je wel andere boeken? Hoe kom je tot die keuze? Kun je iets zeggen over hoe vaak je dat doet?*

3.6 Samenvatting: gouden tips

Na de drie inhoudelijke rondes legden we deelnemers de volgende vraag voor: *Stel je voor dat een andere school aan de slag wil met leesbevordering en leescultuur, welke gouden tip zou je dit schoolteam dan geven?* Omdat deze ronde toewerkte naar samenvattingen en conclusies, werd hier niet meer uitgebreid op doorgevraagd.

3.7 Afsluiting

Aan het einde van het gesprek vroegen we deelnemers of er nog iets niet besproken was wat zij wel graag wilden meegeven. Ook vroegen we wat het gesprek de deelnemers had opgeleverd. We sloten af door aan te geven dat het gesprek het projectteam van 'Lezen en laten lezen' veel waardevols had opgeleverd en overhandigden de deelnemers het boekenpakket.

4. Eerste bevindingen

Op het moment van schrijven zijn we nog bezig de data te analyseren, waarbij we het raamwerk uit de eerdergenoemde literatuurstudie (Schrijvers & Goriot 2025) als eerste opzet voor een codeersysteem gebruiken. Bij onze presentatie op de HSN-conferentie zullen we onze bevindingen delen met het publiek. In deze bijdrage geven we alvast een voorzet door een aantal van de gouden tips van deelnemers samen te vatten. Er bleek vrij veel overeenstemming te zijn tussen de deelnemers. Vrijwel alle gouden tips werden meermaals genoemd door deelnemers van verschillende scholen. Hun tips zien we als veranderbare factoren op scholen, waar in de te ontwikkelen professionalisering zeker aandacht aan moet worden gegeven.

Ten eerste is het volgens de deelnemers essentieel dat leraren zelf veel lezen en hun enthousiasme over lezen delen met leerlingen en collega's. Daarbij wordt ook genoemd dat leraren verbinding moeten maken met wat leerlingen willen lezen. Ontdek welke genres en auteurs geliefd zijn in de klas en lees die boeken zelf ook. Met deze boeken als startpunt kan een leraar leerlingen verder helpen naar boeken die wat uitdagender zijn en meer te bieden hebben dan alleen een fijne leeservaring in de eigen comfortzone.

Vanuit schoolbreed perspectief geven de deelnemers mee dat het team een visie moet vormen op wat ze met leesbevordering willen bereiken, zodat er niet allerlei losse en versnipperde initiatieven en activiteiten worden ontwikkeld. Hierbij bevelen deelnemers ook aan dat schoolteams keuzes moeten durven maken. Wie op school veel tijd aan lezen wil besteden, moet andere dingen kunnen loslaten, door bijvoorbeeld het aantal toetsen terug te brengen. Belangrijk is ook dat collega's dit samen doen en als leesbevorderend verbond andere collega's enthousiasmeren die nog minder ervaring hebben met leesbevordering. Deelnemers benadrukken ook dat het verstandig is om klein te beginnen. Denk groots in je visie, maar start met één of twee initiatieven, en bouw vooral voort op wat al goed gaat. Tot slot werd in vrijwel elk gesprek gezegd dat leesbevordering en het opbouwen van een leescultuur een kwestie van lange adem is. Houd dus vol totdat de leescultuur voor iedereen op school een gegeven is.

Tot slot hebben de deelnemers nog enkele aanbevelingen voor schoolleiders. Ze benoemen dat het essentieel is dat schoolleiders vertrouwen hebben in het vakmanschap van leraren, mediathecarissen en andere experts op het gebied van leesbevordering. Een belangrijke taak van de schoolleider is daarbij om deze collega's voldoende tijd en (financiële) middelen te geven om aan leesbevordering te werken. Als voorbeeld noemen enkele deelnemers dat de schoolleider een rijke boekencollectie op school moet faciliteren.

5. Besluit

De rijke focusgroepgesprekken hebben ons veel inzicht gegeven in de veranderbare factoren die een rol spelen bij leesbevordering en de leescultuur op scholen. Voor het project 'Lezen en laten lezen' is hiermee duidelijker geworden aan welke 'knoppen' we kunnen draaien om schoolteams te ondersteunen bij leesbevordering. Tijdens de gesprekken viel ons meermaals op hoe vanzelfsprekend het voor de deelnemers is om veel aan leesbevordering te doen en een bloeiende leescultuur op te bouwen. We hopen er met ons project aan bij te dragen dat dit voor steeds meer leraren en leerlingen zo mag zijn.

Referenties

- Applegate, A.J. & M.D. Applegate (2004). "The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers". In: *The Reading Teacher*, 57 (6), p. 554-563.
- Applegate, A.J., M.D. Applegate, M.A. Mercantini, C.M. McGeehan, J.B. Cobb, J.R. DeBoy & K.E. Lewinski (2014). "The Peter effect revisited: Reading habits and attitudes of college students". In: *Literacy Research and Instruction*, 53 (3), p. 188-204.

- Burgess, S.R., 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.
- Jongstra, W., M. Kieft, C. Goriot & J. van den Eijnden (2023). 'Lezen en laten lezen. Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars'. Zwolle: Hogeschool KPZ.
- McKool, S.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.K. (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.
- Miall, D.S. & D. Kuiken (1999). "What is literariness? Three components of literary reading". In: *Discourse Processes*, 28 (2), p. 121-138.
- Schrijvers, M. & C. Goriot (2025). "Lezen en laten lezen: een literatuurstudie". In: *Tijdschrift Taal*, 15 (26), p. 10-15.
- Schrijvers, M., T. Janssen, O. Fialho, S. De Maeyer & G. Rijlaarsdam (2019). "Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation". In: *Learning and Instruction*, 63, p. 1-15.
- SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands herziene versie 2025'. Amersfoort: SLO.
- Spear-Swerling, L., P.O. Brucker & M.P. Alfano (2010). "Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure". In: *Reading and Writing*, 23 (1), p. 73-96.
- Ven, I. van de (2021). 'Het lezen van literaire teksten in een aandachtseconomie'. In: E. Segers & R. van Steensel (red.). *De nieuwe lezer: Lezen in het digitale tijdperk*. Delft: Eburon, p. 35-50. [bd2b0f30/?referrer=https://www.google.com/](https://www.google.com/).

Ronde 2

Iris Kamp & Yvette Jansen
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Contact: Iris.Kamp@han.nl
Yvette.Jansen@han.nl

Aan de slag met de literaire competentie van je leerlingen: De Leescyclus

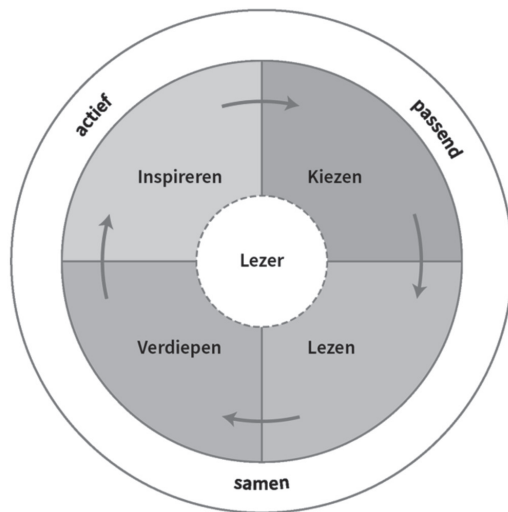
1. Inleiding

Al jarenlang verdiepen Iris Kamp en Yvette Jansen, beiden lerarenopleiders Nederlands aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, zich in de didactiek van leesbevordering. Het didactisch model 'De Leescyclus', dat beschreven staat in het boek *Jeugdliteratuur & Didactiek. Handboek voor vo en mbo* (2019), is onder andere van hun hand en wordt inmiddels breed ingezet binnen het voortgezet onderwijs en de lerarenopleidingen in Nederland. In 2019 gaven Kamp en Jansen in hun bijdrage tijdens de HSN-conferentie een inkijkje in het model 'De Leescyclus'.

Dit jaar is het kader nog steeds het didactisch model 'De Leescyclus', maar maken zij een verdiepingsslag. Er zijn de laatste jaren veel wetenschappelijke publicaties verschenen die de kracht van onderwijs in jeugdliteratuur bevestigen. In hun workshop gaan de lerarenopleiders in op het belang van jeugdliteratuur in het onderwijs door acht doelen, gebaseerd op deze wetenschappelijke publicaties, te koppelen aan jeugdliteratuuronderwijs. Uiteraard met veel aandacht voor de lespraktijk.

2. De Leescyclus

Voor wie het model 'De Leescyclus' nog niet kent, eerst een introductie. 'De Leescyclus' is een model dat docenten handvatten geeft bij de inrichting van hun lessen jeugdliteratuur.



Figuur 1 – De Leescyclus.

Een les of lessenserie jeugdliteratuur bestaat uit vier fasen die elkaar opvolgen:

1. de inspiratiefase;
2. de keuzefase;
3. de leesfase;
4. de verdiepingsfase.

In de inspiratiefase raakt de leerling gemotiveerd voor het lezen van een boek, een verhaal of een gedicht. Dat kan bijvoorbeeld doordat leerlingen zich verdiepen in een thema (klimaatverandering, vriendschap, enz.), een schrijver de klas bezoekt of leerlingen hun favoriete boek in de klas promoten. Belangrijk voor leerlingen om intrinsiek gemotiveerd te raken voor lezen, is dat zij aangesproken worden op hun competentie, een bepaalde mate van keuzevrijheid krijgen en leren in verbinding. Zie de begrippen in de witte schil van het model in Figuur 1.

In de keuzefase is het kiezen van het juiste boek op het juiste moment belangrijk, zodat leerlingen een positieve leeservaring opdoen. De rol van de docent en klasgenoten is hier van belang. Zo kan de docent geschikte boeken over een bepaald thema selecteren en presenteren, en kunnen leerlingen, na een gesprek met een klasgenoot over hun leessaak, voor elkaar een boek kiezen.

In de leesfase zijn de leerlingen aan zet: zij lezen het gekozen boek. Dat kan op verschillende manieren (zie hiervoor het eerdergenoemde handboek *Jeugdliteratuur & Didactic. Handboek voor vo en mbo*).

Tot slot maken de leerlingen in de verdiepingsfase een opdracht die hen laat reflecteren op het gelezen werk.

In de vier fasen kan gekozen worden voor het inzetten van verschillende soorten opdrachten: schriftelijke opdrachten, mondelinge opdrachten, creatieve opdrachten en lees-, kijk- en luisteropdrachten (zie: Kamp & Jansen 2024). Het jeugdliteratuuronderwijs volgens ‘De Leescyclus’ gaat daarmee uit van samenhang binnen het leergebied Nederlands. Daarnaast is het binnen het jeugdliteratuuronderwijs relatief eenvoudig om aan te sluiten bij andere vakken met de didactiek van ‘De Leescyclus’. De didactiek is geschikt voor het primair en het voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs en het hoger onderwijs.

3. Doelen jeugdliteratuuronderwijs

Door de ontleding onder jongeren komt de nadruk in jeugdliteratuurlessen al snel te liggen op lezen leuk vinden. Dat is begrijpelijk, want als er niet gelezen wordt, is onderwijs over jeugdliteratuur onmogelijk. Toch willen we hier een lans breken voor jeugdliteratuuronderwijs dat verdergaat dan ‘lezen voor de leuk’. D’hoker, hoogleraar literatuurwetenschap aan de KU in Leuven, verwoordt dat treffend in het volgende citaat: “Leesplezier is een voorwaarde voor goed literatuuronderwijs, een hefboom om andere doelen te bereiken, eerder dan een leerdoel op zich” (D’hoker 2022: 65).

Het doel van de lessen jeugdliteratuur is dat leerlingen hun literaire competentie ontwikkelen. Omdat het lastig bleek, zeker voor studenten van de lerarenopleiding, om aan het begrip ‘literaire competentie’ in de praktijk handen en voeten te geven, voelden Kamp en Jansen de noodzaak om het begrip te concretiseren. Met behulp van wetenschappelijke publicaties over het belang van (jeugd)literatuur lezen, zijn de volgende acht doelen tot stand gekomen – zie de kaartensets in Kamp & Jansen (2024):

1. *Kritisch denken* – Lezers bekijken thema’s vanuit verschillende perspectieven om een weloverwogen mening te vormen over sociale, psychologische of morele kwesties.
2. *Inzicht in eigen emoties* – Lezers gebruiken de verhaalwereld als spiegel. Ze herkennen, benoemen en uiten hun eigen emoties naar aanleiding van het verhaal.
3. *Zingeving* – Lezers worden zich door het lezen bewust van hun eigen waarden en morele kompas. Ze krijgen inzicht in hoe ze tegen de wereld aankijken en wat ze daarin belangrijk vinden.
4. *Empathisch vermogen* – Lezers kunnen zich inleven in de gedachten en de beleveniswereld van personages, waardoor ze meer begrip hebben voor de gevoelens en emoties van anderen.
5. *Horizon verbreden* – Het boek dient als venster op de wereld. Lezers kijken verder dan hun eigen leefwereld, wat bijdraagt aan hun kennis van en een genuanceerde kijk op de wereld.

6. *Verbeeldingskracht* – Lezers ontwikkelen verbeeldingskracht, wat aan hen de ruimte geeft om een tekst te interpreteren en nieuwe vormen van kijken en denken te ontdekken.
7. *Analyseren van verhalen en gedichten* – Lezers kunnen met behulp van aspecten van verhaal- en poëzieanalyse zowel de werking als de diepere betekenis van verhalen en gedichten ontdekken.
8. *Leessaakontwikkeling* – Lezers verbreden hun leesrepertoire en ontwikkelen hun waardering voor literaire teksten, op basis van eigen en andermans ervaringen met deze teksten.

In de herdruk van *Jeugdliteratuur & Didactiek, handboek voor vo en mbo* (te verschijnen in 2026) zal nog dieper ingegaan worden op deze doelen en op de onderbouwing ervan.

4. De workshop

In de workshop die Iris Kamp en Yvette Jansen zullen geven tijdens de HSN-conferentie laten zij de deelnemers verschillende soorten lesactiviteiten, die inzetbaar zijn in de verschillende fasen van het didactisch model, koppelen aan de doelen van onderwijs in jeugdliteratuur. Tevens maken ze inzichtelijk hoe jeugdliteratuur in samenhang met andere domeinen binnen het vak Nederlands gegeven kan worden, en hoe de domeinen elkaar kunnen versterken. Daarnaast wordt expliciet ingegaan op het boekgesprek, waarmee leerlingen ook aan de doelen en dus aan hun literaire competentie werken. Uitgangspunt is hierbij *De Leescyclus. Kaarten met activiteiten voor doelgericht jeugdliteratuuronderwijs* (Kamp & Jansen 2024).

Referenties

- D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur*. Tiel: Lannoo.
- Kamp, I. & Y. Jansen (2019). "Leesbevordering volgens de didactiek van 'De Leescyclus'". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 191-195.
- Kamp, I., J. de Jong-Slagman & P. van Duijvenboden (2019). *Jeugdliteratuur & Didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kamp, I. & Y. Jansen (2024). *De Leescyclus. Kaarten met activiteiten voor doelgericht jeugdliteratuuronderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Ronde 3

Eline Decraene
Universiteit Gent
Contact: eline.decraene@ugent.be

Woordenschat in dialoog: interactief voorlezen met meertalige kinderen in het eerste en tweede leerjaar (groep 3 en 4)

1. Inleiding

Onze samenleving wordt steeds diverser, en dat zie je terug in de klas. Scholen worden talig en cultureel rijker, wat zowel uitdagingen als kansen met zich meebrengt. Een van de belangrijkste doelen van ons onderwijs is het bevorderen van Nederlandse taalvaardigheid. Tegelijkertijd ervaren veel meertalige kinderen daar moeilijkheden mee, in het bijzonder met het verwerven van een rijke Nederlandse woordenschat. Maar wat als we meertaligheid niet alleen als een obstakel zien, maar ook als een troef? Tijdens deze presentatie ontdek je hoe interactief voorlezen kan ingezet worden om bij te dragen aan woordenschatverwerving, waarom het zo effectief is en hoe je meertaligheid daarbij kunt benutten.

2. De kracht van interactief voorlezen voor woordenschatontwikkeling

Interactief voorlezen biedt een rijke context voor taalverwerving, waarin kinderen actief betrokken worden bij het verhaal. Hoewel het vaak wordt ingezet in de kleuterklas, is het ook in het lager onderwijs een effectieve aanpak voor woordenschatontwikkeling (August e.a. 2018; Vanparys e.a. 2024). Interactief voorlezen gaat verder dan alleen het voorlezen en richt zich op het stimuleren van interactie, waarbij open vragen worden gesteld, voorspellingen worden gedaan en verbanden worden gelegd met de leefwereld van de kinderen (Mol e.a. 2009).

Onderzoek toont aan dat interactief voorlezen de verwerving van nieuwe woorden bevordert (Grøver e.a. 2022; Gonzalez e.a. 2024; Vanparys e.a. 2024). Prentenboeken vormen vaak het uitgangspunt, maar ook informatieve teksten of krantenartikelen kunnen worden gebruikt. Visuele ondersteuning via afbeeldingen of voorwerpen vergemakkelijkt het begrijpen en onthouden van woorden. Herhaling speelt hierbij een sleutelrol (Butler 2019). Herhaling kan worden ingebouwd door woordenschat op verschillende momenten aan bod te laten komen tijdens interactief voorlezen. Vooraf worden woorden geïntroduceerd en voorkennis geactiveerd. Tijdens het lezen worden betekenissen verkend in context. Na het lezen worden woorden opnieuw gebruikt in

andere situaties, wat duurzame verwerving bevordert (Zucker e.a. 2019). Ook herhaald voorlezen van hetzelfde verhaal verdiept het begrip en versterkt de woordenschat (Gonzalez e.a. 2024; Vanparys e.a. 2024). Essentieel is dat kinderen voldoende kansen krijgen om nieuwe woorden zelf te gebruiken (Vanparys e.a. 2024). De leraar speelt hierin een cruciale rol. Door goed te luisteren naar de antwoorden van de kinderen en hier flexibel op in te spelen, wordt de interactie afgestemd op hun noden (Deshmukh e.a. 2022).

Naast woordenschatontwikkeling biedt interactief voorlezen nog tal van andere voordelen. Zo bevordert het de ontwikkeling van socio-emotionele en socio-cognitieve vaardigheden, zoals perspectiefname en het herkennen van emoties en opvattingen van personages. Daarnaast draagt het bij aan de ontwikkeling van narratieve vaardigheden, grammatica en kennisopbouw over de wereld (Grøver e.a. 2023).

3. Meertaligheid als hefboom

Hoewel interactief voorlezen effectief is voor alle kinderen, boeken kinderen met een beperktere woordenschat vaak minder vooruitgang dan hun leeftijdsgenoten. Dit wordt het mattheuseffect genoemd. Meertalige kinderen starten vaak met minder woordenschatkennis in de instructietaal, waardoor ze via interactief voorlezen ook minder woorden oppikken. Dit vergroot de kloof tussen meertalige kinderen en moedertaalsprekers (Dickenson e.a. 2019; Vanparys e.a. 2024). Daarom rijst de vraag: hoe kunnen we meertalige kinderen het beste ondersteunen in het sterker ontwikkelen van hun Nederlandse woordenschat binnen de context van interactief voorlezen?

Onze studie onderzocht de rol van de thuistaal tijdens interactief voorlezen. Verschillende studies tonen aan dat het geven van de betekenis van woorden in de thuistaal van de kinderen een effectieve manier is om woordenschatverwerving in een nieuwe taal te stimuleren (Leacox & Jackson 2014; Méndez e.a. 2015). Toch is onderzoek hierover niet eenduidig en richtten studies zich vooral op Spaans-Engelse tweetalige kinderen (Gonzalez e.a. 2024), waardoor de toepasbaarheid van deze bevindingen in Nederlandstalige klassen onzeker blijft, zeker wanneer leraren de thuistalen van hun leerlingen niet spreken. Ook is er nog weinig bekend over hoe technologie hierbij kan ondersteunen.

Om hier meer inzicht in te krijgen, vergeleek onze studie drie aanpakken van interactief voorlezen: een volledig Nederlandstalige aanpak en twee meertalige varianten. In de eerste meertalige conditie werden kinderen aangemoedigd om, naast in het Nederlands, ook in hun thuistaal over de woordenschat te communiceren, bijvoorbeeld door verbanden te leggen met hun leefwereld, woorden te vertalen of betekenissen uit te leggen. In de tweede meertalige conditie gebeurde dit eveneens, maar met ondersteu-

ning van technologie: de voorlezer gebruikte een tablet of laptop waarop vertalingen en uitleg van woorden in de thuistaal te horen waren.

Deze studie laat zien dat de thuistaal van meertalige kinderen op een eenvoudige manier geïntegreerd kan worden tijdens interactief voorlezen. Belangrijk is dat de thuistaal geen barrière vormt, maar net een hulpmiddel kan zijn om de Nederlandse woordenschat te versterken. Door de interactie in de thuistaal steeds terug te koppelen naar het Nederlands, blijft het gesprek toegankelijk voor alle kinderen en de leraar.

Tijdens de presentatie worden de gebruikte aanpak en de resultaten van deze studies verder toegelicht.

Referenties

- August, D., L. Artzi, C. Barr & D. Francis (2018). "The moderating influence of instructional intensity and word type on the acquisition of academic vocabulary in young English language learners". In: *Reading and Writing*, 31 (4), p. 965-989.
- Butler, Y.G. (2019). "Teaching vocabulary to young second-or-foreign-language learners: What can we learn from the research?". In: *Language Teaching for Young Learners*, 1 (1), p. 4-33.
- Deshmukh, R.S., J.M. Pentimonti, T.A. Zucker & B. Curry (2022). "Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading". In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53 (1), p. 150-166.
- Dickinson, D.K., K.T. Nesbitt, M.F. Collins, E.B. Hadley, R. Newman, B.L. Rivera, H. Ilgez, A. Nicolopoulou, R.M. Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (2019). "Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 47, p. 341-356.
- Gonzalez, J.E., H. Kim, J. Anderson & S. Pollard-Durodola (2024). "The effects of a science and social studies content rich shared reading interventions on the vocabulary learning of preschool dual language learners". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 66, p. 34-47.
- Grøver, V., V. Rydland, J.E. Gustafsson & C.E. Snow (2022). "Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development?". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 61, p. 118-131.
- Grøver, V. C.E. Snow, L. Evans & H. Strømme (2023). "Overlooked advantages of interactive book reading in early childhood? A systematic review and research agenda". In: *Acta psychologica*, 239. Online raadpleegbaar op: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691823001737>.

- Leacock, L. & C.W. Jackson (2014). "Spanish vocabulary-bridging technology-enhanced instruction for young English language learners' word learning". In: *Journal of Early Childhood Literacy*, 14 (2), p. 175-197.
- Méndez, L.I, E.R. Crais, D.C. Castro & K. Kainz (2015). "A culturally and linguistically responsive vocabulary approach for young Latino dual language learners". In: *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 58 (1), p. 93-106.
- Mol, S.E., A.G. Bus & M.T. de Jong (2009). "Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language". In: *Review of Educational Research*, 79 (2), p. 979-1007.
- Vanparys, S., E. Decraene & H. Van Keer (2024). "Read with Me, I will Learn Words: Effects of an Interactive Book Reading Intervention on First Graders' Expressive Target Vocabulary". In: *Early Childhood Education Journal*, p. 1-12.
- Zucker, T.A., M.S. Carlo, S. Landry, S.S. Masood-Saleem, J.M. Williams & V. Bhavsar (2019). "Iterative design and pilot testing of the developing talkers tiered academic language curriculum for pre-kindergarten and kindergarten". In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12 (2), p. 274-306.

Ronde 4

Griet Loix (a) & Iris Vansteelandt (a, b, c)

(a) Iedereen Leest

(b) AP Hogeschool

(c) Universiteit Gent

Contact: Griet.loix@iedereenleest.be

Iris.vansteelandt@iedereenleest.be

Beelden spreken boekdelen – leer ze samen met leerlingen écht lezen!

1. Inleiding

In onze visuele samenleving zijn beelden overal. Daarom is het cruciaal om leerlingen niet alleen taalkundig, maar ook visueel geletterd te maken. Want net zoals woorden, kun je ook beelden leren lezen. Prentenboeken en geïllustreerde verhalen zijn een goudmijn voor wie aan beeldgeletterdheid wil werken. In deze tekst zoomen we in op de meerwaarde van het (leren) lezen van illustraties. Net zoals in het online leertraject hierrond op de Iedereen Leest Academie lichten we in deze tekst toe hoe illustraties zijn

opgebouwd en leggen de focus op het samenspel tussen tekst, beeld en vormgeving. In het gratis online leertraject reiken we je naast de nodige extra verdieping en voorbeelden ook tips aan om leerlingen te helpen meer uit illustraties te halen, en zo hun verhaalbegrip en kijkvaardigheid te versterken.

2. (Prenten)boeken als bron om beeldgeletterdheid te stimuleren

Prentenboeken en geïllustreerde verhalen bieden een rijke bron om beeldgeletterdheid te ontwikkelen (Doonan 2008; Nauwelaerts 2008). In veel (prenten)boeken spelen illustraties een cruciale rol. Door samen met leerlingen deze beelden aandachtig te bekijken en te bespreken, leren ze hoe visuele elementen het verhaal kunnen verdiepen, verrijken of zelfs een extra betekenislaag toevoegen (Arizpe e.a. 2023). Illustrator Sebastiaan Van Doninck benadrukt dit belang treffend: “Het woord ‘illustrator’ klopt niet. We zouden een ander woord moeten gebruiken. Een illustrator is ook een verteller, maar dan met beelden. Je moet een beeld lezen zoals je een tekst leest” (in: van den Bosch & Noorduijn 2016).

Wie van jongs af aan leert om goed te kijken naar illustraties, ontwikkelt vaardigheden die later van pas komen bij het interpreteren en analyseren van diverse visuele media.

3. Bouwstenen van een illustratie

Illustratoren maken doordachte keuzes bij het ontwerpen van hun illustraties. Op die manier leiden ze onze blik in een bepaalde richting. In deze tekst en in het online leertraject op de Iedereen Leest Academie zetten we drie belangrijke bouwstenen centraal (Doonan 1993; Nauwelaerts 2008):

1. opbouw;
2. figuratie en expressie;
3. technieken en materialen.

Door samen met leerlingen te kijken naar die bouwstenen van een illustratie, leren ze dat beelden vaak meer vertellen dan je op het eerste gezicht ziet.

3.1. *Opbouw*

Hoe illustratoren hun illustratie als geheel vormgeven en opbouwen, bepaalt mee hoe je een illustratie beleeft en interpreteert. Het gaat hierbij onder meer om de volgende aspecten (Callow 2013):

- of illustratoren gebogen of rechte lijnen en vormen gebruiken (gebogen lijnen ogen natuurlijk en suggereren beweging, terwijl rechte lijnen en vormen veeleer machinaal aanvoelen);
- welke kleuren illustratoren gebruiken (een kleur kan een bepaalde symboliek in zich hebben die je interpretatie van de illustratie en van het verhaal mee bepaalt);
- of illustratoren licht en donker ook inzetten om een bepaalde sfeer weer te geven;
- welk onderdeel in de illustratie de aandacht trekt en waar jouw blik dus als eerste op zal vallen;
- wat de positie van voorwerpen en personages is in de illustratie en ten opzichte van elkaar;
- vanuit welk standpunt illustratoren de illustratie maken (Kijk je vanuit kikkorsperspectief en dus van beneden naar boven? Of vanuit vogelperspectief en dus van boven naar beneden?).

3.2. Figuratie en expressie

De manier waarop personages worden uitgebeeld, bepaalt natuurlijk ook mee hoe je een illustratie leest. Illustratoren kan je beschouwen als regisseurs die hun personages op een welbepaalde manier neerzetten en een welbepaalde houding meegeven. Meer specifiek kan je hier spreken van de figuratie en expressie die de illustrator-regisseur aan de personages geeft (Nauwelaerts 2008).

‘Figuratie’ gaat over de morfologie van de verhoudingen tussen handen, armen, benen, poten, enz. Zijn de verhoudingen realistisch of buiten proportie? Ook dat kan extra info geven over het karakter, de gevoelswereld of de emotionele toestand van de personages. Zo kan een personage met een proportioneel groot hoofd erop wijzen dat hij of zij een echte piekeraar is.

‘Expressie’ verwijst naar de gezichtsuitdrukking en de lichaamshouding. Kleine verschillen in oogopslag, in de stand van de neus en de wenkbrauwen, en in de trekken van de mond kunnen volstaan om verschillende emoties uit te drukken. Maar ook de lichaamshouding van de personages kan emoties verraden. Wat er in de illustratie gebeurt met hun armen, handen, benen, voeten en rug kan iets vertellen wat onuitgesproken blijft in de tekst.

3.3. Technieken en materialen

De gebruikte technieken en materialen (zoals aquarel, collage of digitale technieken) bepalen mee de sfeer en textuur van de illustratie. Die kan een illustrator bewust inzetten om de boodschap of het thema van een verhaal kracht bij te zetten, dan wel mooi aan te sluiten bij de stemming van een verhaal.

Door deze bouwstenen samen te verkennen, ontwikkelen leerlingen een scherpere blik en ontwikkel je hun beeldgeletterdheid.

4. Wisselwerking tussen tekst, illustratie en vormgeving

In (prenten)boeken staan illustraties zelden op zichzelf. Ze gaan een wisselwerking aan met de tekst en de vormgeving, wat samen het verhaalbegrip en de leeservaring beïnvloedt (Nauwelaerts 2008). De wereldbekende illustrator Leo Timmers vergelijkt die relatie treffend met een lied: “De tekst moet samenwerken met het beeld, zoals een songtekst met de melodie. Zo ontstaat een nieuw betekenisniveau” (Timmers 2018).

De inhoudelijke interactie tussen tekst en beeld kan op verschillende manieren verlopen (Joosen & Vloebergh 2008; Nauwelaerts 2008; Nikolajeva & Scott 2008):

- begeleiding (beeld en tekst vertellen hetzelfde, maar het beeld voegt altijd iets toe);
- uitbreiding (tekst en beeld vullen elkaar aan en verrijken het verhaal);
- complementariteit (je hebt beide nodig om het verhaal volledig te begrijpen);
- tegenspraak (beeld en tekst botsen, wat zorgt voor spanning of humor).

Ook de vormgeving speelt een rol: bladspiegel, typografie en de plaatsing van tekst en beeld bepalen het ritme en de sfeer van het boek (Doonan 1993; Nauwelaerts 2008). Deze drie vormgevingsfactoren zorgen samen voor een bepaald ritme en een bepaalde dynamiek in een boek. Ze anticiperen op wat volgt, dragen bij aan een bepaalde spanningsopbouw, bouwen rustpunten of herhaling in en zorgen voor vertraging of versnelling. De vormgeving kan echter ook mee bepalen hoe je je verhoudt tot de personages en hoe hard je meegezogen wordt in het verhaal.

5. Illustraties lezen in de klas

Hoe beter je zelf begrijpt welke keuzes een illustrator maakt – zoals op het vlak van de opbouw van beelden, het neerzetten van personages, het gebruik van materialen en de wisselwerking tussen tekst, illustratie en vormgeving – hoe gerichtler kun je leerlingen helpen om deze elementen te herkennen, en te begrijpen hoe ze hun leeservaring en leesbegrip kunnen beïnvloeden.

Wil je leren om samen met leerlingen meer uit illustraties te halen? Neem dan zeker een kijkje op www.iedereenleestacademie.be. In het gratis online leertraject vind je verdiepende modules voor kleuter-, lager en secundair onderwijs, boordevol inspirerende praktijkvoorbeelden en filmpjes. Je ontdekt hoe je met behulp van de bouwstenen van illustraties en de wisselwerking tussen tekst, beeld en vormgeving leerlingen kunt begeleiden in het ontwikkelen van hun visuele leesvaardigheid.

Referenties

- Arizpe, E., K. Noble & M. Styles (2023). *Children reading pictures*. London: Routledge.
- Bosch, V. van den & M. Noorduijn (2016). *Het boekenboek*. Amsterdam: Leopold.
- Callow, J. (2013). *The Shape of Text to Come: how image and text work*. Online raadpleegbaar op: https://www.academia.edu/21859228/The_Shape_of_Text_to_Come_how_image_and_text_work.
- Doonan, J. (1993). *Looking at Pictures in Picture Books*. Worcester: Thimble Press.
- Joosen, V. & K. Vloeberghs (2008). *Uitgelezen Jeugdliteratuur*. Tielt: Lannoo Campus.
- Ministerie van OCW (2023). 'Nationaal Programma Onderwijs. Vijfde voortgangsrapportage'. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Nauwelaerts, K. (2008). "De fascinatie voor het esthetisch prentenboek". In: *Literatuur zonder leeftijd*, 22, p. 2-9.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2008). *How Picturebooks Work*. London: Routledge.
- Prentenboek.nl (2018). "Interview Leo Timmers". Online raadpleegbaar op: <http://www.prentenboek.nl/interview-leo-timmers/>.

8. Toetsing en evaluatie

Stroomleiders

Patrick Rooijackers (Cito, Arnhem)

Goedeke Vandommele (CTO, KU Leuven)

Michel Pijpers

BruutTAAAL

Contact: michel@bruuttaal.nl

Formatief werken bij het vak Nederlands, een praktische aanpak

1. Inleiding

Met de kennis van nu is onderwijs dat alleen maar summatief beoordeelt niet meer serieus te nemen. Nu AI een even normaal gebruiksvoorwerp is als een potlood, moeten we leerlingen opleiden om beter te worden dan de *Large Language Modellen* (LLM). Pas als je de beperkingen van die modellen (zoals *Le Chat* en *ChatGPT*) ziet, kun je ze zinvol inzetten.

2. Summatief en formatief beoordelen

Je beoordeelt summatief om te selecteren: de leerling haalt een voldoende en met voldoende voldoendes ga je over of haal je een diploma. In de bovenbouw ontkom je niet aan een PTA, maar ook dat kun je behoorlijk formatief invullen.

Formatief beoordelen is onderdeel van het leerproces. De vraag is niet of je iets op een toetsmoment beheerst, maar wanneer je kennis of vaardigheid duurzaam is geworden.

3. Toetsen = informatie verzamelen

Ouders en leerlingen willen graag cijfers zien. Het lijkt erop dat een zeven voor Nederlands op een eenduidige manier aangeeft hoe goed je bent voor dat vak. Maar we weten allemaal dat de ene zeven de andere niet is. De één haalt hem binnen met goede dictees, de ander met een knap opstel en weer een ander heeft een goed leesverslag gekopieerd of een LLM ingeschakeld.

4. Beoordeel ook subjectief en duurzaam

Verder weet je ook dat een leerling die er slecht voor staat, bij zijn volgende toets beter zijn best doet. De leerling die er goed voor staat, doet het even wat rustiger aan of stelt andere prioriteiten. Het geven van cijfers zorgt er vaak voor dat een leerling niet laat zien wat hij kan. Schakel dat mechanisme uit en beoordeel je leerlingen anders. Iedereen heeft andere capaciteiten en iedereen voor hetzelfde werk met een objectieve norm een punt geven, zou talenten wel eens uit kunnen nodigen om zich niet verder te ontwikkelen.

Nu is het vaak zo dat de eindtoets beslissend is voor het oordeel dat wij hebben over het niveau van de leerling. Terwijl we weten dat dat niveau na twee weken verdwenen is. Tenzij je leerlingen zover hebt gebracht dat de kennis geïnternaliseerd is en dat de leerling deze te allen tijde kan oproepen en inzetten. Dat je een summatieve toets inzet, is dus niet zo fout, maar dat je die uitslagen interpreteert als niveau, lijkt – met de kennis van nu – kortzichtig.

Op veel scholen bepalen toetscijfers in hoge mate het overgangscijfer. Zelfs zo erg dat leerlingen in de laatste toetsweek een schooljaar kunnen maken of breken. Raar. Vorm met je leerlingen een team en breng ze op niveau.

5. Formatief leren

Als je formatief werkt, neem je verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van je lessen: iedere leerling behaalt een minimumniveau. Niemand kan het vak Nederlands laten vallen, iedereen moet een geletterde, democratische burger worden. Zo vaak als je kunt, geef je mee hoe jij de capaciteiten van de leerling inschat en hoe goed deze een onderdeel beheerst. Scoort een klas slecht, dan werken je lessen onvoldoende en moet je iets anders gaan proberen. Scoren individuen slecht, dan kun je hen met jouw vak-kennis vooruithelpen.

Om duidelijk te kunnen zijn, laat je leerlingen vaak presteren, toets je vaak, bespreek je werk en zet je *peer review* in. Organiseer deze dataverzameling zo, dat je er weinig werk aan hebt. Maak zeker gebruik van digitale hulpmiddelen. Je leert je leerlingen om hun eigen prestaties in kaart te brengen en om via de uitgebreide doelstellingenoverzichten te zien welke vaardigheden al duurzaam zijn en waar nog leerwinst te behalen valt. In je lessen geef je leerlingen de tijd om stil te staan bij hun ontwikkeling. De *dashboards* in een digitale leeromgeving als *Kwizl* en de doelstellingen die jij of je methode verstrekt, geven leerlingen voldoende houvast om zinnig en concreet te reflecteren.

6. Formatief werken met een PTA/PTO

Hoe kun je formatief werken en toch voldoen aan de eis om cijfers te genereren? Geef cijfers die meetellen, maar geef die niet (alleen) naar aanleiding van toetsen. Leerlingen (en ouders) zijn dol op cijfers. Je kunt ze mooi inzetten om het leerrendement te vergroten.

Je noteert in *Magister* (of zo) twee soorten cijfers:

1. *Cijfers van toetsen*

Deze cijfers zijn bedoeld om informatie te verzamelen. Je geeft een toets, leerlingen komen te weten wat hun beheersingsniveau is en jij komt erachter of je lessen gewerkt hebben. Je weegt deze cijfers niet (weging op 0 zetten); ze leiden niet tot een gemiddelde. Groot voordeel: je kunt nu duiden hoe je deelopdrachten inschat en je kunt vervolgonderwijs plannen. Leg je vooraf een weging vast, dan maken leerlingen inspanningskeuzes. Die vervuilen het inzicht in hun capaciteiten. Je kunt ook heel duidelijk zijn (en op deze leeftijd moeten leerlingen leren omgaan met fikse kritiek), dus geef gewoon die twee, maar gebruik hem als informatie en niet als ‘afrekentwee’: we weten nu dat je het niet kunt, maar samen gaan we eraan werken dat jij dit ook gaat beheersen. Ander voordeel: je kunt belangrijk maken wat jij belangrijk vindt. Vind je leerlingen te consumerend en te weinig actief, voeg dan een cijfer in voor bijvoorbeeld ‘zelfregulatie’. Wees weer duidelijk. Discussie in de klas en thuis zorgt voor meer toewijding.

2. *Vaardigheidscijfers*

Jij laat de cijfers uit de vorige categorie (de informatie die jij krijgt in de klas; jouw subjectieve indruk van de capaciteiten van de leerling) tot uitdrukking komen in een cijfer dat wél meetelt. In de voorexamenklas zou je de weging af kunnen leiden van je PTA, bijvoorbeeld: lezen 50%, schrijven 25%, literaire ontwikkeling 15%, spreken/luisteren 10% (of anders).

Zo gauw je denkt dat je een zinnige beoordeling kunt geven, noteer je in deze kolommen cijfers die wel meetellen. Je laat leerlingen zo zien hoe hun niveau uiteindelijk een examencijfer gaat opleveren en je geeft informatie hoe jij hen inschat op dit moment. Zijn leerlingen het er niet mee eens, dan is het aan de leerling om jou te overtuigen.

Het rapportcijfer wordt zo “een prognosecijfer”: als jij op deze manier blijft werken, wordt dit jouw eindcijfer op je examen.

7. Voordelen van het prognosecijfer

- Je werkt formatief en leerlingen kunnen gericht werken aan hun eigen ontwikkeling. Jij laat namelijk altijd weten hoe je hun werk waardeert. Zij kunnen daar conclusies aan verbinden.
- Als je formatief werkt moet je vaak laten presteren. Op deze manier haal je de toetsdruk weg: de toets gaat de vaardigheidscijfers namelijk minimaal beïnvloeden. Jij als leraar neemt het op je om de leerling op niveau te krijgen. Je vormt met je leerling een team. Geef toetsen niet op. Als leerlingen leren voor een toets, meet je wat ze kunnen wanneer ze geleerd hebben. Niet interessant voor een vak als Nederlands.
- Werk je met het prognosecijfer, dan is je rapportcijfer nooit een verrassing naar aanleiding van een tegen- of meevallende eindtoets.
- Er is overigens niks op tegen om leerlingen ook een summatieve toets te geven, maar die moet dan eigenlijk dezelfde *feel* hebben als afzwemmen voor je zwemdiploma: “Ik weet dat je het kunt (want ik weet wat je kunt); je gaat me nu alleen nog even laten zien hoe goed je bent. (En opa en oma staan klaar met een leuk cadeautje)”.

8. Verschil tussen talen en andere schoolvakken

Werk je met exacte vakken en zaakvakken, dan is formatief werken zoals beschreven in *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp* (Kneyber e.a. 2022) heel bruikbaar. Met behulp van de volgende afbeelding en de antwoorden op de vraag, kun je je leerlingen gericht verder helpen (zie: Figuur 1).



Hoe groot is de hoek aangegeven met p?

A

125°

B

65°

C

115°

D

85°

Antwoord A – Rekenfoutje. Principe is duidelijk, maar misschien wat oefening nodig in hoofdrekenen.

Antwoord B en D – Leerling heeft geen idee. Extra uitleg.

Antwoord C – Prima. We gaan verder met de opgaven.

Figuur 1 – Voorbeeld.

Voor de instrumentele vaardigheden van het schoolvak Nederlands is deze aanpak ook bruikbaar. Bij (werkwoord)spelling en grammatica zitten we immers dicht bij het goed-fout van de exacte vakken. Maar Nederlands is natuurlijk vooral een taal en als leraar wil je dat je je leerlingen voorbereidt op deelname aan een maatschappij waarin zij zelfstandig kunnen functioneren. Hun taalgebruik moet effectief zijn en zij moeten zin van onzin kunnen onderscheiden.

Referenties

- Kneyber, R., D. Sluijsmans, V. Devid & B. Wilde López (2022). *Formatief handelen. Van instrument naar ontwerp*. Culemborg: Phronese.
- Sluijsmans, D. & R. Kneyber (2016). *Toetsrevolutie. Naar een feedbackcultuur in het VO*. Culemborg: Phronese.

Ronde 2

Patrick Rooijackers & Corien Stevens

Cito

Contact: patrick.rooijackers@cito.nl

corien.stevens@cito.nl

***Scenario-based* leestoetsen in de Centrale Examens Nederlands havo/vwo. Waarom scenariotoetsen? En hoe maak je ze?**

1. Vernieuwing CSE Nederlands havo/vwo

Met ingang van het schooljaar 2023-2024 hebben de Centrale Schriftelijke Examens (CSE's) Nederlands havo/vwo een deels andere inhoud en vorm. Op basis van het CvTE-project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo' (Evers-Vermeul e.a. 2022) werden in 2024 drie vernieuwingen in deze examens doorgevoerd:

1. *een grotere diversiteit in teksten en documenten*: naast artikelen uit traditionele media zoals dagbladen kunnen ook duidelijk andersoortige bronnen zoals tabellen, cartoons, blogs en internetreacties een plaats krijgen;
2. *meer aandacht voor evaluatie en reflectie*: naast opgaven over het begrip van de tekstinhoud kunnen opgaven worden opgenomen waarbij examenkandidaten de

betrouwbaarheid en bruikbaarheid van informatie beoordelen of waarbij zij reflecteren op de kenmerken van een tekst;

3. *meer oog voor doelgericht lezen*: naast opgaven waarbij leerlingen laten zien dat ze teksten begrijpen, worden opgaven opgenomen waarbij leerlingen de tekstinhoud moeten verwerken vanuit een vooraf gesteld leesdoel. Daarbij moeten ze vaak setjes bronnen verwerken over één onderwerp, waarin ze overeenkomsten, verschillen en tegenstrijdigheden moeten herkennen (meervoudig tekstbegrip, oftewel *multiple text comprehension*).

In veel opzichten loopt de vernieuwing van deze examens vooruit op vernieuwingen die in de nieuwe concepteindtermen voor het schoolvak Nederlands hun weg zullen vinden (SLO 2024).

Misschien wel de meest zichtbare vernieuwing in de CSE's Nederlands havo/vwo is 'doelgericht lezen'. Een belangrijk examenonderdeel vormen sinds 2024 namelijk *scenario-based* leestaken. Kandidaten worden daarin eerst geconfronteerd met een passende situatieschets ('scenario'), die een gebruikscontext en een duidelijk informatiedoel biedt van waaruit de teksten ('bronnen') moeten worden gelezen. Na het bestuderen van de bronnen maakt de kandidaat vervolgens begripsopgaven die logisch voortvloeien vanuit de context en het informatiedoel.

Met de opname van *scenario-based assessment* sluiten de vernieuwde CSE's aan bij ontwikkelingen in internationale leestoetsing. Het belang van doelmatig lezen is de afgelopen decennia in de wetenschappelijke theorievorming steeds sterker benadrukt. Men is gaan inzien dat lezers zakelijke teksten doorgaans lezen vanuit een specifieke context en met een specifiek leesdoel, en dit leesdoel en -context genereert bij lezers (deels) specifieke begripsprocessen en toepassingen van leesstrategieën en vaardigheden (McCrudden e.a. 2011). De intentionaliteit achter tekstbegrip staat centraal in een aantal recente theoretische leesmodellen zoals het RESOLV-model (Britt e.a. 2018) en ook in theorievorming rond leestoetsing zoals dat rond *scenario-based assessment* (SBA) (Sabatini e.a. 2018). In veel internationale leestoetsen heeft SBA dan ook een plaats gekregen, zoals bij PIRLS (Meelissen e.a. 2023) en PISA (Swart e.a. 2023).

2. Voordelen van *scenario-based assessment*

Scenario-gebaseerd toetsen van tekstbegrip heeft een aantal belangrijke voordelen. Om die voordelen scherp in beeld te krijgen, kijken we kort naar een voorbeeld van een scenario-onderdeel in de CSE's Nederlands van de afgelopen twee jaar.

Het CSE Nederlands vwo 2024-1 bevatte één scenario-onderdeel, bestaande uit een scenario, vier bronnen en tien opgaven. In het opgaveboekje werd allereerst een scenario geschetst: de leerling moet voor het schoolvak Nederlands een onderzoek voor-

bereiden naar de waarderingsgeschiedenis van de roman *De engelenmaker* van Stefan Brijs. Als bronnen hiervoor kreeg de leerling in het tekstboekje een tamelijk brede diversiteit aan documenten aangereikt, wisselend in complexiteit en kwaliteit: een tweetal leerling-reacties op deze roman, afkomstig van de site scholieren.com, een blog van een marketeer, een fragment uit een interview met Stefan Brijs uit een bekend dagblad, en een fragment uit een ontvangstbespreking van deze roman door een letterkundige, afkomstig van de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL). In een aantal opgaven diende de leerling vervolgens aan te geven welke bronnen wel en welke bronnen niet bruikbaar waren voor het onderzoek, met daarbij een inhoudelijke argumentatie. Daarnaast was er één opgave waarin leerlingen moesten toelichten op basis van welke tekstkenmerken één bron (nl. de leerlingreacties) geen betrouwbare bron vormde voor het onderzoek. In een vijftal opgaven moesten kandidaten vooral een overzicht geven van de overeenkomsten en verschillen in argumentatie tussen de bronnen.

Dit examenonderdeel laat een aantal voordelen van het werken met scenario's zien. We noemen er drie.

Ten eerste is het een vanzelfsprekende vorm om meervoudig tekstbegrip in een leestoets aan te bieden. Een scenario geeft een duidelijke richting aan het tekstbegrip dat leerlingen bij de bronnen moeten opbouwen, en vanuit het scenario volgen logischerwijs leestaken waarin bijvoorbeeld overeenkomsten en verschillen in gedachtegang kunnen worden geïdentificeerd.

Ten tweede biedt een scenario de mogelijkheid om dimensies van het beoordelen van bronnen, zoals 'bruikbaarheid' en 'betrouwbaarheid', meetbaar te toetsen. Met een scenario kan een specifiek informatiedoel worden aangegeven, met een impliciet kennisniveau. De twee leerling-reacties bijvoorbeeld zijn voor het mondeling Literatuur nogal onbetrouwbare informatiebronnen, in tegenstelling tot de bespreking door de letterkundige.

Ten derde zorgt een scenario voor meer 'cognitieve' coherentie in het examenonderdeel. In een ideale situatie volgen immers alle opgaven logischerwijs vanuit het scenario. Daarmee ontstaat tussen de opgaven vaak een duidelijke samenhang, die in traditionele leestoetsing minder zichtbaar is.

3. Constructie van scenario-based assessments (SBA's)

Maar hoe maak je scenario-gebaseerde leestoetsen? De examenmakers van het CSE Nederlands havo/vwo hebben inmiddels al enige ervaring met het construeren van SBA's waarin meervoudig tekstbegrip wordt getoetst. Over het algemeen blijkt het construeren

eren van zo'n SBA een pittig proces, met andere procedures, valkuilen en uitdagingen dan bij het construeren van klassieke leestoetsen.

We geven een korte beschrijving van de procedure zoals wij, verantwoordelijken voor de constructie van deze CSE's, die momenteel volgen.

Een belangrijke, typerende verschuiving in de constructie ten opzichte van de klassieke leestoets is dat de toetsmakers doorgaans niet starten vanuit een basistekst, maar vanuit een onderzoeksvraag. Met die onderzoeksvraag wordt ook bepaald welke deelvaardigheden van leesvaardigheid erbij noodzakelijk zijn. Is de taak argumentatief, dan ligt het voor de hand dat leerlingen in de bronnen overeenkomsten en verschillen in argumentatie aanwijzen en mogelijke hiaten en drogredenen kunnen herkennen. Treffen leerlingen kwalitatief nogal diverse bronnen aan bij het uitvoeren van de opdracht, zal het accent meer komen te liggen op de betrouwbaarheid en relevantie (oftewel bruikbaarheid) van de bronnen. Vervolgens wordt met die onderzoeksvraag een aantal mogelijk bruikbare (fragmenten uit) teksten geselecteerd. Omdat leerlingen hoogstwaarschijnlijk sterk wisselen in hun voorkennis rond een onderwerp, wordt meestal één tekst geselecteerd die zich leent voor een goede introductie op het onderwerp. De kunst is om een selectie bronnen samen te stellen die beknopt, gevarieerd en samenhangend is. Idealiter kennen bronnen duidelijke overeenkomsten, maar zijn er tussen de bronnen ook de nodige verschillen, aanvullingen, nuanceringen en inconsistenties te vinden.

In een volgende fase wordt de constructie van de opgaven voorbereid. De toetsmakers proberen alle denkstappen in kaart te brengen die ze tijdens het uitvoeren van de taak zetten. Welke bronnen zijn onbetrouwbaar en waarom? Welke informatie is relevant? Welke overeenkomsten en verschillen zijn er tussen de bronnen? Die bevindingen worden vervolgens met elkaar gedeeld, en vanuit deze bevindingen wordt een lijst aan begripstaken geformuleerd (een 'vraagpuntenlijst'), waarna de constructie van de eigenlijke opgaven kan beginnen. Vooral het formuleren van goede meervoudig-begripstaken blijkt daarbij niet altijd eenvoudig. Hoe zorg je ervoor dat leerlingen de informatie uit twee of meer bronnen zélf op de juiste wijze met elkaar in verband brengen? In een aantal screeningsronden worden de opgaven ten slotte verbeterd en aangescherpt.

4. Vooruitblik

De wijzigingen sinds 2024 in de CSE's Nederlands havo/vwo zijn de afgelopen twee jaar over het algemeen positief ontvangen. De vakvernieuwingscommissie Nederlands noemde bijvoorbeeld het CSE vwo Nederlands 2024-1 expliciet een voorbeeld van de gewenste taalexamens van de toekomst, waarbij ze nadrukkelijk de wenselijkheid van SBA-gebruik onderstreepte.

De vernieuwing van de examens Nederlands havo/vwo is hiermee niet ten einde. Eind 2025 zal de syllabuscommissie Nederlands van het CvTE, op basis van de nieuwe concepteindtermen, nieuwe specificaties opleveren, die als basis zullen dienen voor de constructieopdracht van de toekomstige examens Nederlands. Daarmee zullen nieuwe soorten kennis en vaardigheden (genrekennis!) in de examens hun weg vinden, evenals een nieuw soort teksten: literatuur. Het laatste decennium weerklinkt regelmatig de roep om de traditionele scheiding tussen zakelijke en literaire teksten in het schoolvak Nederlands op te heffen (zie bijvoorbeeld: van Keulen 2024). Zoals het er nu naar uitziet, zullen de examens Nederlands van de toekomst deze scheiding inderdaad opheffen.

Referenties

- Britt, M.A., J.-F. Rouet & A.M. Durik (2018). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. New York/London: Routledge.
- Evers-Vermeul, J., K. Heesters, U. Schuurs & P. Rooijackers (2022). *Opbrengsten van het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo'*. Online raadpleegbaar op: www.examenblad.nl/nieuws/20220519/project-Leesvaardigheid-nederlands/2022/vwo?regime=hflinks&horizon=vhi1nc4phqya.
- Keulen, R. van (2024). *Spelen met de waarheid: literatuurhistorisch leren redeneren met een digitale game over De donkere kamer van Damokles*. Tilburg: Tilburg University. [Dissertatie].
- McCrudden, M.T., J.P. Magliano & G. Schraw (2011). 'Toward an integrated view of relevance in text comprehension'. In: M.T. McCrudden, J.P. Magliano & G. Schraw (eds.). *Text relevance and learning from text*. Charlotte, NC: Information Age, p. 395-414.
- Meelissen, M. e.a. (2023). 'Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht'. Twente: Universiteit Twente.
- SLO (2024). 'Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur: havo'. Amersfoort: SLO.
- 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.

Ronde 3

Rielke Bogaert, Lieven Muylle & Louise Lambregts
Universiteit Gent
Contact: Rielke.bogaert@ugent.be
Lieven.Muylle@ugent.be

Vlaamse toetsen getoetst: lessen uit het zesde jaar secundair onderwijs

1. Inleiding

Sinds 2024 nemen alle leerlingen van het vierde leerjaar lager onderwijs en het tweede jaar secundair onderwijs deel aan de Vlaamse toetsen. Deze toetsen, ontwikkeld door het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs (verderop: Steunpunt), meten in hoeverre Vlaamse leerlingen de eindtermen voor Nederlands en wiskunde bereiken. Vanaf 2026 volgt het zesde leerjaar lager onderwijs en vanaf 2027 het zesde jaar secundair onderwijs.

Internationaal onderzoek, zoals PIRLS en PISA, toont al enkele jaren een daling in leesbegrip (Mulis e.a. 2023; OECD 2023). In onze huidige informatiesamenleving is leesbegrip een essentiële vaardigheid (Ng & Bartlett 2017). Daarom focust deze bijdrage op de Vlaamse toets Leesbegrip. Deze toets peilt naar het vermogen van leerlingen om informatie uit teksten te selecteren, te begrijpen en te beoordelen.

In mei 2025 werd een pilootstudie opgezet met het oog op de nieuwe doelgroep van het zesde jaar secundair onderwijs. Het Steunpunt testte de nieuw ontwikkelde leestaken uit bij een steekproef van leerlingen in de drie finaliteiten (i.e. de arbeidsmarkt-finaliteit, de dubbele finaliteit en de doorstroomfinaliteit). Daarnaast namen we 21 cognitieve interviews af bij leerlingen met een divers profiel (o.a. variatie in finaliteit, studierichting, geslacht, thuistaal, specifieke onderwijsbehoeften). Deze leerlingen doorliepen individueel de toets, samen met een onderzoeker, en verwoordden daarbij luidop hun gedachtegang. Daarenboven reflecteerden ze op de leestaken, het toetsplatform en de hulpmiddelen. Deze interviews leverden inzichten op over (1) de kwaliteit van de leestaken, (2) de toegankelijkheid van het digitale toetsplatform en (3) het gebruik van hulpmiddelen.

2. Kwaliteit van de leestaken

Het hoofddoel van deze pilootstudie was inzicht verkrijgen in de kwaliteit van de leestaken. Enerzijds richtte de studie zich op de ervaring van de leerlingen met de teksten (met daarbij aandacht voor de aansluiting bij hun leefwereld, een gepaste lengte en de rol van voorkennis). Anderzijds lag de focus op de toetsvragen zelf, waarbij mogelijke moeilijkheden bij het begrijpen van instructies of bij specifieke itemtypes in kaart werden gebracht.

De geïnterviewde leerlingen gaven aan de geselecteerde tekstonderwerpen interessant te vinden. Bovendien hadden ze weinig tot geen voorkennis over deze onderwerpen. De tekstlengte was steeds haalbaar, ook bij de relatief lange teksten. Een duidelijke opbouw en heldere vormgeving zorgen er namelijk voor dat leerlingen de leestaken als minder belastend ervaren, ook al werden ze binnen een digitale toetsomgeving aangeboden.

Daarnaast stond ook de kwaliteit van de toetsvragen centraal. Vooral sleep- en meerkeuzevragen bleken voor sommige leerlingen uitdagend. Sleepvragen vragen een afzonderlijke beoordeling van elk element, wat kan zorgen voor een hoge cognitieve belasting. Bij meerkeuzevragen liggen de antwoordopties voor deze doelgroep inhoudelijk vaak dicht bij elkaar, waarbij elke nuance telt. Opvallend was dat sommige leerlingen de toets als eenvoudig inschatten, maar desondanks een lage score behaalden. Verder bleek dat sommige leerlingen veel tijd verliezen bij vragen zoals ‘Welk van de volgende elementen staan wel in de tekst en welke niet?’ Uit angst iets over het hoofd te zien, bleven ze zoeken naar elementen die niet in de tekst staan. Wanneer vragen peilden naar synoniemen, veronderstelden leerlingen vaak dat het woord complex moest zijn. Hierdoor kozen ze soms snel het eerste woord dat enigszins passend leek. Tot slot gaven leerlingen aan dat ze het positief vonden dat bij sommige vragen een fragment uit de tekst werd herhaald. Dit hielp hen om gericht te zoeken naar specifieke informatie, zonder zich te verliezen in de volledige tekst.

3. Toegankelijkheid van het toetsplatform

Ten tweede werden de gebruiksvriendelijkheid en toegankelijkheid van het digitale toetsplatform onderzocht. Daarbij ging bijzondere aandacht uit naar hoe leerlingen scrollen binnen zowel de leesteksten als de toetsvragen, en hoe ze navigeren tussen verschillende vragen. Aangezien deze doelgroep aan de slag gaat met langere en complexere teksten, kan dit in een digitaal toetsplatform uitdagingen met zich meebrengen. Bij sommige items nemen bovendien de antwoordopties, die voor deze doelgroep vaak veel nuances bevatten, veel schermruimte in beslag. Hierdoor zijn ze niet altijd volledig zichtbaar en moeten leerlingen scrollen om alle informatie te bekijken.

Uit de cognitieve interviews blijkt dat de leerlingen hierbij nauwelijks problemen ondervinden. Itemtypes die we nog niet eerder bij andere doelgroepen uittestten, zoals het zelf intypen van een woord bij een open vraag, vormden ook geen belemmering. De leerlingen gaven aan dat ze de variatie in itemtypes net erg waarderen en dat ze op hun leeftijd voldoende digitaal vaardig zijn om zelf hun weg te vinden in een digitaal toetsplatform.

4. Gebruik van hulpmiddelen tijdens de toets

Het Steunpunt ontwikkelt de Vlaamse toetsen op basis van vier krachtlijnen (SCTO 2022):

1. betekenisvol toetsen;
2. toegankelijk toetsen;
3. betrouwbaar en valide toetsen;
4. digitaal en adaptief toetsen.

Binnen de krachtlijn ‘toegankelijk toetsen’ hanteert het Steunpunt het principe van *Universal Design for Assessment* (UDA). Dit houdt in dat de toetsen zo ontworpen worden dat ze maximaal toegankelijk zijn, opdat ze de kennis en vaardigheden van leerlingen zo goed mogelijk in kaart brengen (Ketterlin-Geller 2005). Om die toegankelijkheid te ondersteunen, zijn de volgende inhoudsondersteunde hulpmiddelen voor alle leerlingen beschikbaar in het toetsplatform: een online verklarend woordenboek, een glossarium (i.e. uitleg bij moeilijke woorden of woordgroepen) en een digitale markeerstift. Daarnaast is er een zoomfunctie voor afbeeldingen beschikbaar, een aanpasbare toetsachtergrond en de mogelijkheid om specifieke toetsvragen te ‘flaggen’. Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften mogen hun eigen gebruikelijke voorleessoftware inzetten (Vlaamse Overheid, z.d.).

De pilootstudie onderzocht of deze hulpmiddelen voldoende inspelen op de ondersteuningsnoden van diverse leerlingen. Uit de interviews bleek dat leerlingen uit alle finaliteiten de hulpmiddelen positief beoordeelden, ongeacht of ze er gebruik van maakten. De digitale markeerstift en het glossarium werden het vaakst gebruikt. De leerlingen vonden de uitleg in het glossarium duidelijk en gebruiksvriendelijk, zeker in vergelijking met woordverklaringenlijsten of voetnoten in de klaspraktijk. Dit verklaart wellicht waarom het woordenboek minder werd geraadpleegd. Het ‘flaggen’ van vragen werd positief onthaald en op verschillende manieren ingezet, bijvoorbeeld om antwoorden te controleren of om overkoepelende vragen tot het einde te bewaren. Toch doorliepen de meeste leerlingen de toets lineair. Een leerling gebruikte voorleessoftware, maar ervaarde compatibiliteitsproblemen met het toetsplatform. Hierdoor ervaarde de leerling dit als tijdsintensief en demotiverend.

5. Conclusie

De pilootstudie rond de Vlaamse toets Leesbegrip in het zesde jaar secundair onderwijs toont aan dat de nieuw ontwikkelde leestaken, het digitale toetsplatform en de aangeboden hulpmiddelen over het algemeen positief worden onthaald door leerlingen uit de drie finaliteiten. De teksten sluiten aan bij hun leefwereld en zijn haalbaar qua lengte. De cognitieve interviews benadrukken de kwaliteit van de bestaande toetsvragen, maar bieden ook concrete inzichten om de vragen nog scherper op punt te stellen. Het digitale platform blijkt gebruiksvriendelijk en de variatie in vraagtypes werkt motiverend voor deze doelgroep. De inhoudsondersteunende hulpmiddelen, en dan vooral het glossarium en de digitale markeerstift, worden ingezet en gewaardeerd. Wel is er nog ruimte om de compatibiliteit van de voorleessoftware te verbeteren. Deze bevindingen bieden waardevolle inzichten voor de verdere optimalisatie van de Vlaamse toetsen Leesbegrip voor het zesde jaar secundair onderwijs.

Referenties

- Ketterlin-Geller, L.R. (2005). "Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment". In: *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 4 (2), p. 1-20.
- Mullis, I.V.S., M. von Davier, P. Foy, B. Fishbein, K.A. Reynolds & E. Wry (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Ng, C. & B. Bartlett (2017). *Improving reading and reading engagement in the 21st century: international research and innovation*. Singapore: Springer Nature.
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- SCTO (2022). *Toetsen voor onderwijsontwikkeling. Krachtlijnen voor de centrale toetsen in Vlaanderen*. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.
- 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_

Ronde 6

Lars Kloet
Minkema College Woerden
Contact: l.kloet@minkema.nl

Hoe maak je zinvolle schriftelijke toetsen voor literatuurgeschiedenis?

1. Inleiding

Hoe toets je literatuurgeschiedenis? Dat blijkt voor veel docenten een lastige vraag. In de vakdidactiek spreekt men er nauwelijks over en als een lesmethode al toetsmateriaal levert, laat dit vaak te wensen over. Met de grotere aandacht voor culturele kennis in de nieuwe kerndoelen en examenprogramma's wordt deze vraag echter steeds relevanter. In deze bijdrage beschrijf ik, aan de hand van een concreet praktijkvoorbeeld, hoe je zinvolle schriftelijke literatuurgeschiedenistoetsen kunt ontwerpen. Ik zal hierbij ook concreet toetsmateriaal laten zien.

2. De invloed van een toets

Ondanks heldere leerdoelen en gevarieerde leeractiviteiten, zagen mijn sectiegenoten en ik enkele jaren geleden een steeds lagere betrokkenheid en motivatie van onze leerlingen tijdens de lessen Historische Letterkunde, met name in 5-vwo. Een deel van de leerlingen probeerde de avond voor de toets het boek uit hun hoofd te leren, met vaak een onvoldoende tot gevolg. Bij nadere analyse bleek het probleem te worden veroorzaakt door de manier van toetsen.

De laatste toets literatuurgeschiedenis in 4-vwo ging over één periode (de renaissance) en was grotendeels gebaseerd op toetsmateriaal van de lesmethode *Dautzenberg*. 75% van de punten was te behalen met het beantwoorden van reproductievragen. De toets in 5-vwo behandelde drie stromingen (verlichting, romantiek en realisme) en was grotendeels door de sectie zelf geconstrueerd. Deze toets bestond voor 35% uit reproductievragen. Leerlingen die met de strategie van *last-minute* stampen in 4-vwo nog tot een ruime voldoende konden komen, haalden in 5-vwo met dezelfde strategie een diepe onvoldoende.

Je kunt het leerlingen niet kwalijk nemen dat ze kiezen voor een strategie die in het verleden een goed cijfer zou hebben opgeleverd. Geen enkele toets meet namelijk zuiver en alleen de leeropbrengsten van een bepaalde lessenreeks: de keuze voor een bepaalde

toetsvorm (of zelfs überhaupt om iets te toetsen) beïnvloedt het gedrag van zowel docenten als leerlingen (van der Kolk 2022: 72). Keuzes in toetsing hebben daarmee hun weerslag op onder andere de leeractiviteiten, leerdoelen en zelfs de visie op het vak. Dat maakt toetsing nadrukkelijk tot een vakdidactisch vraagstuk, dat in de context van historische letterkunde meer aandacht verdient.

3. Kennis en vaardigheden verbinden

Nadenken over toetsing begint bij de vraag wat je eigenlijk wilt dat leerlingen leren. Het huidige examenprogramma van het schoolvak Nederlands is sterk gericht op vaardigheden, die vaak worden losgetrokken van de inhoud. Literatuur, en met name literatuurgeschiedenis, vormen hierop een uitzondering. Inhoudelijke kennis is namelijk een expliciete voorwaarde om zinvol betekenis toe te kennen aan literaire werken (Bonset 2012: 52; Dera 2023: 272). Omdat het domein Literatuur enkel in het schoolexamen wordt getoetst, verschilt het echter sterk per school hoeveel aandacht er aan literair-historische kennis wordt besteed.

We weten inmiddels dat het ontwikkelen van kennis en vaardigheden hand in hand gaat: zij vormen elkaars basis (Herder e.a. 2024: 36). In de nieuwe conceptexamenprogramma's voor het schoolvak Nederlands krijgt kennis van literatuur(geschiedenis) daarom een prominentere plaats (Herder e.a. 2024: 42). Dat roept de vraag op hoe je deze tweeslag van kennis en vaardigheden didactiseert en vervolgens toetst.

Een mogelijk antwoord op deze vraag is het concept 'literatuurhistorisch redeneren' van Mantingh & Bax (2023). Hierbij leren leerlingen, met behulp van een set van begrippen, om teksten te lezen en in een literair-historisch kader te plaatsen. Mantingh & Bax geven zelf al aan dat er nog veel terrein braak ligt: hun model wordt nog verder uitgewerkt en in de praktijk onderzocht (2018: 258). Het is echter erg jammer dat in geen van hun artikelen wordt gereflecteerd op de toetsing die met literatuurhistorisch redeneren gepaard kan gaan.

Geïnspireerd door het literatuurhistorisch redeneren ben ik met mijn sectie tot een variant van deze didactiek gekomen, met bijbehorende toetsing. In ons literatuurgeschiedenisonderwijs staat de tekst centraal. Daarmee kiezen we er ook voor om de cultuurhistorische context een belangrijke rol te geven (Mantingh & Bax 2023: 329). We behandelen per literaire periode/stroming steeds dezelfde twee leerdoelen:

1. de leerling begrijpt wat het mens- en wereldbeeld van de betreffende periode inhoudt;
2. de leerling kan, met behulp van de bij punt 1 genoemde kennis, literaire teksten uit de betreffende periode begrijpen en in context plaatsen.

Vanuit de wetenschap dat parate kennis van de context noodzakelijk is om (oude) teksten te begrijpen en vanuit de praktijkervaring dat leerlingen deze kennis uit zichzelf niet snel verwerven, kozen wij voornamelijk voor schriftelijke toetsen, waarin beide leerdoelen worden overhoord.

4. Toetsgroeilijn

Om systematisch te werken aan de toetsing van deze leerdoelen, heb ik, in samenwerking met mijn sectiegenoten, een toetsgroeilijn ontwikkeld. Met behulp van de een taxonomie maakten we onderscheid in verschillende type vragen op basis van de cognitieve activiteit die er van de leerling werd verlangd (van Berkel e.a. 2025: 32). We formuleerden eerst wat in 6-vwo de ideale verhouding van het type vragen zou zijn. We hebben gekozen voor een flinke reductie van het aantal reproductievragen. In plaats daarvan bevragen we meer toepassing en inzicht, vaak aan de hand van een tekstfragment. We vragen de leerlingen bijvoorbeeld om kenmerken van het verlichtingsdenken te benoemen in het voorwoord van *Sara Burgerhart* (T1), welke rol het fatalisme speelt in een fragment uit *Eline Vere* (T2) of waarom de redactie van *Forum* zich in haar eerste nummer zo lovend uitsprekt over Multatuli (I), al dan niet ondersteund met citaten. Dit zijn namelijk vaardigheden die in de les moeten worden geoefend en besproken. Daardoor sluit de toetsing beter aan bij de lesactiviteiten.

Om ervoor te zorgen dat leerlingen gedurende hun schoolcarrière steeds beter worden in het lezen van historische teksten, neemt het aandeel van dit soort complexe vragen stapsgewijs toe. In de lagere jaren bevragen we verhoudingsgewijs meer reproductie om te voorkomen dat bij zwakke leerlingen het idee postvat dat leren voor literatuurgeschiedenis geen zin heeft (Drost & Verra 2018: 195). Op basis van deze uitgangspunten zijn we tot de onderstaande tabel gekomen.

Jaarlaag	Getoetste periodes	Puntenverhouding in procenten			
		R	T1	T2	I
6-vwo	interbellum t/m heden	20	30	30	20
5-vwo	romantiek t/m <i>fin de siècle</i>	30	30	25	15
4-vwo	renaissance & verlichting	40	30	20	10
3-vwo	middeleeuwen (praktische opdracht)	n.v.t	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.

Tabel 1 – Toetsgroeilijn historische letterkunde voor het vwo.

Aan de hand van de toetsgroeilijn werd voor iedere toets een toetsmatrijs opgesteld om ervoor te zorgen dat de juiste verhoudingen van vraagtypen aan bod kwamen (van Straalen-Pas e.a. 2025). De verhoudingen werden ook met leerlingen gedeeld, zodat zij beter wisten wat er op de toets van hen werd verwacht.

Het formuleren van deze nieuwe vragen is complex. Met oog op de validiteit is het belangrijk dat de vragen rechttoe aan de meerduidigheid van literaire teksten en dus voldoende ruimte laten voor verschillende interpretaties. Tegelijkertijd moeten toetsvragen ook bruikbaar en betrouwbaar zijn en dus een compacte en eenduidige antwoordsleutel hebben. Na een aantal jaren van toetsen afnemen en vragen aanscherpen, denken we hier een balans in te hebben gevonden. Het bleek helpend om de vragen in dezelfde stijl vorm te geven als het centraal eindexamen, door complexe redeneringen op de splitsen en één punt per denkstap toe te kennen. Het is ook belangrijk om te letten op een eenduidige formulering van de vraag en, indien nodig, antwoordrestricties toe te voegen (Erkens 2025: 358).

5. Besluit

De keuze voor een bepaalde toetsvorm heeft een sterke invloed op wat er in de lessen gebeurt. Het verbeteren van de toetsing leidde op onze school tot een stijging van motivatie en tot grotere betrokkenheid in de les, omdat de toetsing van het onderdeel literatuurgeschiedenis – en daarmee misschien wel het hele vakgebied – voor leerlingen en docenten zinvoller voelde. Ik hoop met deze bijdrage een bredere discussie over toetsing te openen, zodat er vanuit vakdidactisch perspectief meer aandacht voor komt.

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). ‘Een web van twintigste-eeuwse literatuur. Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw’. In: *Nederlandse Letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Bax, S. & E. Mantingh (2023). ‘Literatuurgeschiedenis in de klas’. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.). *Vaardig met vakinhoud*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 325-336.
- Berkel, H. van e.a. (2025). ‘Het summatieve toetsproces ontleed’. In: T. van Schilt-Mol e.a. (red.). *Toetsen in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Boom Uitgevers, p. 31-41.
- Bonset, H. (2012). ‘Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo. Herziening naar aanleiding van het referentiekader taal’. Enschede: SLO.
- Dera, J. (2023). ‘Literatuur op school’. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.). *Vaardig met vakinhoud*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 263-274.
- Drost, M & P. Verra (2018). *Handboek RTTI*. Bodegraven: Docentplus.
- Erkens, T. (2025). ‘Toetsen met open vragen’. In: T. van Schilt-Mol e.a. (red.). *Toetsen in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Boom Uitgevers, p. 353-367.

- Herder, A., J. Pleumeekers & N. van Schaik (2024). 'Toelichtingsdocument. Conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur voor vmbo, havo en vwo'. Amersfoort: SLO.
- Kolk, B. van der (2021). *De meetmaatschappij. Waarom we alles meten en wat dat met ons doet*. Amsterdam/Antwerpen: Business contact.
- Straalen-Pas, J. van e.a. (2025). 'Toetsmatrijs'. In: T. van Schilt-Mol, e.a. (red.). *Toetsen in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Boom Uitgevers, p. 171-181.

Ronde 7

Pascal Bertrand & Astrid van der Meer
 Hogeschool Utrecht
 Contact: Pascal.Bertrand@hu.nl
Astrid.vanderMeer@hu.nl

Zicht op inhoud en eisen van nieuwe centrale examens Nederlands

1. Aanleiding

Het traject tot actualisatie van het schoolvak Nederlands is enkele jaren geleden gestart. In juni 2024 publiceerde de vakvernieuwingscommissie, in opdracht van het ministerie van OCW, de nieuwe conceptexamenprogramma's voor vmbo, havo en vwo (SLO 2024). In de volgende fase werd de syllabuscommissie Nederlands samengesteld, die de opdracht kreeg om conceptsyllabi te schrijven voor alle schoolsoorten en leerwegen. De commissie stelde specificaties op voor de concepteindtermen die zijn toegewezen aan het centrale examen (ce) (zie: Tabel 1). Het CvTE publiceert in het najaar van 2025 de conceptsyllabi.

Eindterm 1 – *De leerling toont begrip van zakelijke en literaire teksten, passend bij het lees- of luisterdoel.*

Eindterm 2 – *De leerling evalueert en reflecteert op zakelijke en literaire teksten, passend bij het lees- of luisterdoel.*

Eindterm 4 (alleen vmbo) – *De leerling schrijft afgestemd op doel, publiek en context.*

Eindterm 9 – *De leerling toont inzicht in zakelijke en literaire genres.*

Eindterm 10 – *De leerling beoordeelt de overtuigingskracht van een tekst en de auteur of spreker.*

Eindterm 15 vmbo / 16 havo en vwo – *De leerling toont inzicht in het gebruik van literaire middelen bij de interpretatie van teksten.*

Tabel 1 – Eindtermen voor het ce.

2. Samenstelling syllabuscommissie

De syllabuscommissie bestond uit een werkgroep vmbo en een werkgroep havo/vwo, elk met een voorzitter uit het hoger onderwijs. De overige leden waren docenten uit de betreffende schoolsoorten. De werkgroepen werkten samen aan de specificaties, die zij gezamenlijk vaststelden. De commissieleden kwamen wekelijks bijeen en werkten één dag per week aan de opdracht. De commissie werd geadviseerd door een curriculumexpert van SLO, toetsdeskundigen van Cito en de clustermanager Nederlands van CvTE.

3. Werkwijze van de syllabuscommissie Nederlands

De ontwikkeling van de syllabi verliep in drie fasen, die telkens werden afgesloten met een raadpleging over de conceptspecificaties. Voor de raadpleging in fase één (september 2024 - januari 2025) is een groep docenten, deskundigen en leden van LTN benaderd. In fase twee (februari 2025 - mei 2025) zijn experts geraadpleegd over de toetsing van schrijfvaardigheid in het vmbo en zijn de specificaties aan het werkveld voorgelegd. In fase drie (juni 2025 - juli 2025) is feedback gevraagd aan examenmakers van Cito en CvTE.

4. Uitgangspunten syllabuscommissie

De nieuwe conceptexamenprogramma's zijn verdeeld over drie domeinen:

1. Communicatie (A);
2. Taal (B);
3. Literatuur (C).

Eindtermen in domein A zijn beschreven vanuit een communicatief perspectief: taalgebruik als middel om doelen te bereiken en kennis op te bouwen. Het ce toetst lezen en luistervaardigheid (eindtermen 1 en 2). Leerlingen tonen tekstbegrip, reflecteren op bruikbaarheid, betrouwbaarheid en overtuigingskracht, en evalueren teksten vanuit een lees- of luisterdoel. Het luisterdoel geldt uitsluitend voor de digitale examens van vmbo bb en kb. Voor reflectie en evaluatie van teksten is kennis nodig van genres (eindterm 9), argumentatie (eindterm 10) en literaire middelen (eindterm 15 voor vmbo; eindterm 16 voor havo/vwo). Deze kennis uit domeinen B en C versterkt de samenhang met domein A.

Op basis van de karakteristiek, het toelichtingsdocument bij de conceptexamenprogramma's (Herder e.a. 2024) en de opdracht van het CvTE hanteerde de syllabuscommissie de volgende uitgangspunten:

1. In het ce staat diep tekstbegrip centraal, waarbij de drie domeinen in samenhang worden getoetst. Kennis en vaardigheden uit domeinen B en C ondersteunen domein A.
2. Alleen kennis en vaardigheden uit B en C die bijdragen aan tekstbegrip, interpretatie, evaluatie en beoordeling van zakelijke en/of literaire teksten worden gespecificeerd.
3. Niveauverschillen tussen schoolsoorten en leerwegen worden bepaald door de specificaties in de syllabus, en verder uitgewerkt via tekstkeuze en vraagstelling.

5. Nieuwe inhouden centrale examens

De nieuwe conceptexamenprogramma's voor Nederlands bevatten vernieuwde eindtermen die leerlingen helpen om teksten beter te begrijpen en te beoordelen. Genrekennis (eindterm 9) is nieuw: leerlingen leren dat teksten specifieke kenmerken hebben die bepalend zijn voor interpretatie en betrouwbaarheid. Ze herkennen variaties binnen genres en combinaties van genrekenmerken, wat essentieel is bij het beoordelen van de bruikbaarheid van teksten.

Overtuigingskracht (eindterm 10) is vernieuwd voor alle schoolsoorten. Vmbo-leerlingen leren argumentatie analyseren via logos (logica), ethos (geloofwaardigheid) en pa-

thos (emotie). Ze maken onderscheid tussen feit en mening en kunnen aanwijzen hoe een auteur probeert om de boodschap kracht bij te zetten of emoties op te roepen bij het publiek. Ook voor havo- en vwo-leerlingen zijn de termen logos, ethos en pathos nieuw. Daarnaast kunnen zij argumentatie kritisch beoordelen aan de hand van een vaste set vragen.

Daarnaast analyseren leerlingen hoe literaire middelen (eindterm 15 voor vmbo, eindterm 16 voor havo/vwo) bijdragen aan de boodschap en het beïnvloeden van het publiek. Leerlingen van vmbo gl/tl, havo en vwo zijn daarnaast in staat om *framing* te herkennen en te analyseren en zodoende te bepalen hoe een auteur, met behulp van taal, een beeld van een onderwerp of persoon oproept, waarbij informatie benadrukt, verborgen of verdraaid wordt.

Een belangrijke vernieuwing is de opname van literaire teksten in het centraal examen, naast zakelijke teksten. Deze teksten variëren in niveau en onderwerp, afhankelijk van de schoolsoort. Door deze toevoeging wordt de samenhang tussen zakelijke en literaire teksten zichtbaar, evenals het effect van literaire middelen en taalkeuzes. Zo krijgt kennis uit domein C (Literatuur) een functionele toepassing binnen receptieve vaardigheden in domein A (Communicatie).

6. Vooruitblik

In augustus 2025 heeft de syllabuscommissie de conceptsyllabi afgerond. De volgende stap is de fase van beproeven. In het schooljaar 2025-2026 worden de nieuwe examenprogramma's en syllabi op scholen getoetst. De uitkomsten kunnen leiden tot aanpassingen in de examenprogramma's en syllabi.

7. Bijeenkomst

Tijdens de bijeenkomst gaan we in op de totstandkoming van de syllabi. Hierbij staan drie vragen centraal:

1. Wat verandert er nu precies?
2. Wat blijft hetzelfde?
3. Wat vraagt het van de docent Nederlands?

We laten zien wat de specificaties inhouden en verkennen samen wat ze betekenen voor de onderwijspraktijk.

Referenties

- Herder, A., J. Pleumeekers & N. Van Schaik (2024). 'Toelichtingsdocument Conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur voor vmbo, havo en vwo'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024). 'Examenprogramma's Nederlands'. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/examenprogramma-nederlands/>.

Ronde 8

Fien De Malsche (a) & Iris Vandeveld (b)

(a) CTO, KU Leuven

(b) Steunpunt Diversiteit en Leren, UGent

Contact: fien.demalsche@kuleuven.be

iris.vandeveld@ugent.be

Taalcompetentie Nederlands breed evalueren in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs: een nieuwe *toolkit* voor het onderwijsveld

1. Inleiding

Taalcompetentie Nederlands is essentieel in het onderwijs (Vanhooren e.a. 2017). Tijdens de schoolloopbaan wordt sterk ingezet op het Nederlands als onderwijstaal. Op haar beurt vormt taalcompetentie in de onderwijstaal een cruciale voorwaarde voor schoolsucces: het is een sleutelcompetentie en het biedt toegang tot vakinhoud. Om tot effectief leren te komen, is het dan ook van groot belang om een helder beeld te hebben van waar leerlingen staan in de ontwikkeling van hun taalcompetentie Nederlands, waar ze nog in kunnen groeien en hoe ze dat best doen (Broadfoot e.a. 2002). Taalcompetentie is echter een complex en veelomvattend gegeven, waardoor het voor leraren niet vanzelfsprekend is om het op een brede manier in kaart te brengen, noch om binnen het aanbod aan evaluatie- en opvolgingsinstrumenten een selectie te maken die aansluit bij hun (leerplan)doelstellingen, hun leerlingen en diens noden.

Met de interactieve website die ontwikkeld werd als deel van dit onderzoeksproject bieden we scholen *evidence-based* handvatten voor een goede selectie van evaluatie-

instrumenten, in een doordacht en constructief afgestemd onderwijsontwerp, specifiek gericht op de brede evaluatie van taalcompetentie Nederlands die het leren van leerlingen centraal stelt. In deze bijdrage presenteren we de uitgangspunten van het project, de opbouw van de website en de concrete opbrengsten voor leerkrachten en schoolteams.

2. Breed evalueren: van visie naar praktijk

Het samenbrengen en het gebruiken van verschillende instrumenten en databronnen om de competenties van leerlingen breed in kaart te brengen, wordt omschreven als ‘breed evalueren’ (Vandeputte 2014; Ysenbaert e.a. 2020). Breed evalueren is een benadering van evaluatie die geïnspireerd is door het principe van ‘*learning-oriented assessment*’ (Zeng e.a. 2018), waarbij niet alleen gemeten wordt met verschillende instrumenten, maar ook in functie van verschillende doelen en in verschillende contexten. Het gaat dus niet over het bijsturen en het beoordelen van het leerproces op basis van één geïsoleerd instrument, maar het kan gezien worden als een eigenschap van het evaluatiesysteem om een rijk en genuanceerd beeld te krijgen van de taalcompetentie van leerlingen (Vandeputte 2014). Dit vereist niet alleen een doordachte selectie van instrumenten, maar veronderstelt ook een sterke evaluatiegeletterdheid en goed ontwikkelde vaardigheden om de gegenereerde evaluatiedata te gebruiken en die betekenis te geven, zoals bijvoorbeeld het identificeren van de oorzaken van bepaalde problemen om vervolgens gerichte aanpassingen aan te brengen in het onderwijs- en leerproces.

Hoewel er heel wat instrumenten voorhanden zijn om de taalcompetentie van leerlingen in kaart te brengen, is de wetenschappelijke onderbouwing van deze instrumenten vaak weinig transparant. Daarnaast zijn scholen niet altijd op de hoogte van het volledige aanbod en missen zij geregeld de noodzakelijke expertise om gericht instrumenten te selecteren of doelgericht in te zetten. Daardoor wordt het potentieel van deze instrumenten niet altijd benut voor een gericht taalstimuleringsaanbod voor leerlingen of voor het taalbeleid op school. Tot slot sluit het bestaande instrumentarium niet volledig aan bij de noden om taalcompetentie in haar geheel en voor diverse doelgroepen op een betrouwbare manier te monitoren.

3. De *toolkit*: opbouw en inhoud

De *toolkit* is vormgegeven als een interactieve website: www.nederlandsevalueren.nl. Ze bestaat uit drie luiken:

- *Inhoudelijke pagina's*

Deze pagina's bieden wetenschappelijk onderbouwde informatie en concrete handvatten voor leerkrachten en schoolteams over het breed evalueren van taalcompe-

tentie Nederlands. Elke pagina vertrekt vanuit een praktijkvraag en biedt theoretische onderbouwing en praktijktips om mee aan de slag te gaan in de klas.

- *Database met evaluatie-instrumenten*

De database bevat 39 instrumenten die voldoen aan vooraf bepaalde inclusie- en kwaliteitscriteria. De instrumentpagina's bieden kerninformatie over het gebruik en de interpretatie van de resultaten van het instrument, alsook over de wetenschappelijke onderbouwing ervan.

- *Zelfscan*

De zelfscan is een *tool* voor leerkrachten om te reflecteren over hun huidige evaluatiepraktijk. Op basis van de resultaten kunnen ze gericht op zoek gaan naar inhoudelijke pagina's die hen kunnen helpen bij eventuele 'blinde vlekken' in hun evaluatiepraktijk Nederlands.

4. Opbrengsten voor het onderwijsveld

De *toolkit* biedt verschillende concrete opbrengsten voor het onderwijsveld:

- *Versterking van evaluatiegeletterdheid*

De inhoudelijke pagina's bieden theoretische onderbouwing en praktische tips, waardoor leerkrachten beter geïnformeerd keuzes kunnen maken om de evaluatie van taalcompetentie Nederlands op een doordachte en doelbewuste manier in te zetten in hun onderwijspraktijk.

- *Ondersteuning bij instrumentkeuze*

Leerkrachten kunnen, via filters, gericht zoeken naar instrumenten die passen bij hun doelgroep, evaluatiedoel en de aspecten van taalcompetentie die ze willen evalueren.

- *Transparantie over kwaliteit*

Door het toekennen van labels en het voorzien van toelichtingen bij elk instrument wordt de wetenschappelijke onderbouwing van evaluatie-instrumenten zichtbaar en toegankelijk gemaakt.

- *Beleidsmatige verankering*

De *toolkit* ondersteunt scholen bij het uitwerken van een samenhangend evaluatiebeleid dat ingebed is in het bredere taalbeleid van de school.

5. Besluit

De *toolkit* ‘Nederlands Evalueren’ biedt een antwoord op de nood aan *evidence-based* ondersteuning voor de brede evaluatie van taalcompetentie Nederlands in het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen. Ze ondersteunt leerkrachten en schoolteams bij het maken van onderbouwde keuzes en stimuleert een evaluatiepraktijk die het leren van leerlingen centraal stelt. Door de combinatie van inhoudelijke informatie, een database met evaluatie-instrumenten en een reflectie*tool* vormt de *toolkit* een krachtige bron voor het versterken van evaluatiegeletterdheid op leerkrachtniveau en voor het uitbouwen van een breed evaluatiebeleid op schoolniveau.

Referenties

- Broadfoot, P.M., R. Daugherty, J. Gardner, W. Harlen, M. James & G. Stobart (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. Cambridge: University of Cambridge, School of Education.
- Vandeputte, S. (2014). “Breed evalueren: omgaan met verschil in zijn en in leren”. In: *Impuls*, 45 (2), p. 75-83.
- Vanhooren, S., C. Pereira & M. Bolhuis (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ysenbaert, J., M. Van Houtte & P. Van Avermaet (2020). “Assessment policies and practices in contexts of diversity: Unravelling the tensions”. In: *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 32 (2), p. 107-126.
- Zeng, W., F. Huang, L. Yu & S. Chen (2018). “Towards a learning-oriented assessment to improve students’ learning – A critical review of literature”. In: *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30 (3), p. 211-250.

9. Digitale geletterdheid & didactiek

Stroomleiders

Jeroen Clemens (Zelfstandig adviseur)

Karolien Vertriest (GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap)

Ronde 1

Anneke Smits
Hogeschool Windesheim
Contact: Aeh.smits@windesheim.nl

De kunst van zelf schrijven in tijden van *ChatGPT*

Schrijven is denken. Schrijven is je verplaatsen in je lezer. Schrijven is een kunst en kan als zodanig beleefd worden door de lezer. Maar schrijven kan ook een marteling zijn. Bang zijn voor de lege bladzijde. Door zelfkritiek blokkeren. Uitstelgedrag. En dan wordt voor veel leerlingen, studenten en werkenden de GenAI-chatbot een aantrekkelijke optie. Wat moeten kinderen, jongeren en volwassenen weten over de werking van GenAI alvorens zij besluiten om een chatbot in te zetten om te schrijven of hun schrijven te ondersteunen? En wat is ook nu nog het belang van zelf leren schrijven? Hoe pak je dat aan?

Ronde 2

Dorien Van den Berghe
GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap
Contact: Dorien.van.den.berghe@g-o.be

Digitale leerversneller in het vak Nederlands: kansen en kanttekeningen

1. Inleiding

Digitale technologie doet steeds nadrukkelijker haar intrede in het onderwijs. Leerversnellers, toepassingen die het leerproces willen ondersteunen en versnellen, staan daarbij vaak in de belangstelling. ‘Leesvoortgang’ (Reading Progress) van Microsoft is zo’n tool die belooft het technisch lezen te versterken met behulp van artificiële intelligentie. Is het een waardevolle didactische aanvulling of vooral een sterk staaltje marketing?

2. Demonstratie

We starten met een korte demonstratie van Leesvoortgang. Leerlingen nemen zichzelf op terwijl ze luidop een tekst lezen. De software analyseert het geluidsfragment en genereert feedback voor de leerling en de leraar.

3. Praktijkonderzoek

In verschillende pilootprojecten werken scholen, scholengroepen en een pedagogische begeleidingsdienst samen. Onze gemeenschappelijke onderzoeksvraag is hoe een digitale technologie zoals Leesvoortgang, de leerversneller van Microsoft, het leesproces van leerlingen kan ondersteunen. We delen ervaringen, data en bevindingen over Leesvoortgang met elkaar. Daarbij komen belangrijke vragen naar voren: welke rol spelen taalbeleid en ICT-beleid? Welke technische ondersteuning is nodig? Hoe ervaart een leerling dit? Welke professionalisering is nodig? Wie heeft toegang tot de opnames en data, en hoe worden deze bewaard? Wat zijn de kanttekeningen en de kansen?

3.1 Kansen

Vanuit concrete praktijkvoorbeelden verkennen we de mogelijkheden. Bijvoorbeeld: hoe kan Leesvoortgang deel uitmaken van een taaltraject (Universiteit Antwerpen z.d.)? Hoe kan de tool ingezet worden bij preteaching, zodat leerlingen voorbereid aan de les kunnen beginnen en er tijdens de les meer ruimte ontstaat voor verdieping? Ook vanuit het perspectief van zelfregulerend leren (Zimmerman 2002) biedt Leesvoortgang kansen.

3.2 Kanttekeningen

Tegelijk moeten we de grenzen onder ogen zien: Leesvoortgang vervangt het vakmanschap van de leraar niet. Precies hier helpt het TPACK-model (Mishra & Koehler 2006) ons om te reflecteren: de meerwaarde ontstaat pas wanneer vakinhoud, didactiek en technologie met elkaar in balans worden gebracht.

4. Breder perspectief

Tot slot trekken we lessen die verder gaan dan Leesvoortgang alleen. Nieuwe leerversnellers zullen blijven komen. De uitdaging is om niet blind te vertrouwen op technologische beloftes, maar om telkens kritisch te onderzoeken wat de randvoorwaarden zijn en welke meerwaarde de tool daadwerkelijk toevoegt aan het leren.

Referenties

- Bogaert, G. & M. Schroeven (2024). *Digitale didactiek. Hoe? Zo!: 30 manieren om je lespraktijk te versterken met technologie*. Leuven: LannooCampus.
- Microsoft (2023). 'Reading Progress: Accelerate reading fluency with AI'. Online raadpleegbaar op: <https://learn.microsoft.com>.
- Mishra, P. & M. Koehler (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge". In: *Teachers College Record*, 108 (6), p. 1017-1054.
- Universiteit Antwerpen (z.d.). 'Taaltrajecten: Taalontwikkeling en taalstimulering in de klaspraktijk'. Online raadpleegbaar op: <https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/taaltrajecten/>.
- Zimmerman, B. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview". In: *Theory Into Practice*, 41 (2), p. 64-70.

Ronde 3

Emmy Stevens & Leonie Sliepenbeek
Tilburg University
Contact: e.a.stevens@tilburguniversity.edu
l.j.c.sliepenbeek@tilburguniversity.edu

Samen leren redeneren over generatieve AI

1. Inleiding

Generatieve AI (GenAI) vormt een complexe uitdaging voor het onderwijs, zeker voor het schoolvak Nederlands. Nu leerlingen allerlei lees- en schrijftaken met weinig moeite uit kunnen besteden aan GenAI, vraagt het van docenten Nederlands dat zij hun pedagogiek en didactiek opnieuw onder de loep nemen. Dat is geen makkelijke taak. Toch is het tegelijkertijd van belang dat leerlingen leren om de technologie kritisch te gebruiken. Dit is terug te zien in de conceptkerndoelen voor digitale geletterdheid, waarin een van de drie domeinen expliciet aandacht besteedt aan de wisselwerking tussen digitale technologie en de mens en samenleving (SLO 2024a). Ook in de conceptexamenprogramma's Nederlands voor vmbo (eindterm 13) en havo/vwo (eindterm 14) hebben inzicht in en reflectie op de mogelijkheden en beperkingen van digitale communicatiemiddelen een plek gekregen (SLO 2024b).

Hoe ga je als docent in de klas aan de slag met deze kerndoelen en eindtermen? Wetenschappelijke ideeën over taal, communicatie en literatuur, en hoe deze ideeën zich verhouden tot GenAI kunnen hierbij een goed startpunt vormen. Hoe kijken we bijvoorbeeld naar geschreven teksten nu we weten dat ze ook door machines geschreven kunnen worden? En hoe beïnvloeden de ideeën over AI, robots en technologie die we tegenkomen in (jeugd)literatuur onze perceptie van GenAI? Doordat jonge mensen nu opgroeien in een wereld waarin digitale communicatiemiddelen een steeds vanzelfsprekendere rol hebben, is het belangrijk dat zij leren nadenken over hun omgang met die technologieën, juist om de noodzakelijke kritische reflectie op die vanzelfsprekendheid te stimuleren.

2. Waarom is kritisch gebruik van belang?

Naast de mogelijke voordelen van het gebruik van GenAI, is er ook veel aandacht voor de nadelige kanten van het gebruik. Wie GenAI gebruikt, mengt zich in de problematische context van (ingesleten) vooroordelen, bezwaren over privacy en transparantie, het intellectuele auteursrecht, ethische nadelen, gevolgen voor het klimaat en potentiële (verspreiding van) misinformatie (of zelfs desinformatie) (Yan e.a. 2023; Klineciewicz e.a. 2025). In een onderwijscontext leeft daarnaast ook sterk de zorg of leerlingen nog wel zelfstandig kritisch leren denken als zij onderwijstaken, zoals lezen en schrijven, niet meer zelf uitvoeren. Al deze bezwaren legitimeren de vraag of je een gebruiker wilt zijn van GenAI en, als je er dan voor kiest om het te gebruiken, op welke manier je dat verantwoord kunt doen. Dat geldt des te meer voor leerlingen die nog aan het ontdekken zijn hoe ze zich tot en in de talige en communicatieve maatschappij moeten verhouden en bewegen. Het maken van bewuste keuzes rondom GenAI-gebruik vraagt daarom om een mate van bewuste en digitale geletterdheid. Het gaat dan niet enkel om inzichten over de werking van de technologie, maar ook om inzichten die je helpen om je er kritisch toe te verhouden, zoals begrip over de overeenkomsten en verschillen in de manier waarop mensen en computers taal leren.

3. Kritische reflectie bij het schoolvak Nederlands

Om bewuste afwegingen te kunnen maken in het gebruik van GenAI is het dus essentieel om te leren reflecteren op de technologie zelf. Hoe werkt GenAI precies? Hoe wordt ons beeld van de technologie beïnvloed door wat we lezen en zien over AI in literatuur en media? En wat weten we over schrijffprocessen en hoe deze veranderen wanneer we schrijven in samenwerking met GenAI?

GenAI kritisch leren gebruiken gaat veel verder dan enkel weten hoe een effectieve prompt eruitziet. Juist erover leren nadenken maakt dat je beter weet of en hoe je GenAI goed moet gebruiken. En dit past heel goed bij het schoolvak Nederlands. Hoewel

het logisch lijkt om een vakoverstijgend domein als digitale geletterdheid schoolbreed uit te werken, is er toch een belangrijke rol weggelegd voor het schoolvak Nederlands. Ten eerste zijn er binnen het schoolvak kernconceptdoelen en eindtermen opgesteld die gericht zijn op bewuste digitale geletterdheid en die van docenten vragen om met leerlingen kansen en risico's van het gebruik te verkennen. Ten tweede sluit een vakinhoudelijk benadering van digitale geletterdheid, waarbij raakvlakken met andere domeinen van het schoolvak Nederlands centraal worden gesteld, goed aan bij de voorgestelde curriculumherziening. In het nieuwe curriculum staat het opdoen van inzichten over vakinhoudelijke onderwerpen centraal, om zo kennis en vaardigheden met elkaar te verbinden. Als een leerling zicht krijgt op de keuzes en het effect van keuzes binnen de taal, literatuur en communicatie, kan een leerling deze keuzes bewuster maken (Bax e.a. 2021). Het ligt daarom voor de hand om je voor het schoolvak Nederlands te laten informeren door de inzichten over GenAI die zijn opgedaan binnen de taal- en letterkunde en communicatiewetenschap. Deze wetenschappelijke inzichten vormen belangrijke pijlers voor de concretisering van de gestelde leerdoelen, bijvoorbeeld in een redeneerdidactiek. Het talige karakter van GenAI past bij en vraagt om een vorm van digitale geletterdheid waarin redeneren over (digitale) taal een belangrijke rol krijgt.

4. Redeneren aan de hand van inzichten

Taal en communicatie kun je in de klas vanuit verschillende perspectieven benaderen, ook in de context van GenAI. Zo helpen inzichten over hoe taalmodellen tekst genereren en hoe dit proces zich verhoudt tot menselijke taalverwerving uit de taalkunde om beter te begrijpen wat er gebeurt wanneer een taalmodel tekst genereert (Stevens 2025). Bovendien kan het analyseren van en reflecteren op zulke gegenereerde teksten bijdragen aan taalbewustzijn binnen schrijfvaardigheidsonderwijs (Sliepenbeek 2025). Verbeeldingen van AI en technologie in literatuur, die bestudeerd zijn door letterkundigen, helpen om te begrijpen waarom grote techbedrijven ervoor kiezen om chatbots te ontwikkelen waarmee de communicatie op zo'n manier verloopt dat je gaat geloven dat je met een mens aan het chatten bent (Bluijs 2024). En kennis over wanneer geschreven communicatie als authentiek en effectief wordt ervaren, leert ons iets over de risico's en de receptie van gegenereerde tekst in bepaalde retorische contexten, zoals een crisissituatie (Piller 2025). Leerlingen kunnen alleen kritische gebruikers worden van GenAI als zij (a) weten wat het is, (b) hebben leren reflecteren op verschillende (problematische) aspecten ervan en (c) deze opgedane kennis kunnen betrekken in hun bewuste keuze om wel of geen GenAI te gebruiken.

5. Workshop

Aan de hand van een werkvorm rondom een literaire tekst zullen we tijdens de HSN-conferentie illustreren op welke manier de inzichten uit de drie wetenschapsgebieden

te vertalen zijn naar lesactiviteiten en -materialen voor in de klas, waarmee leerlingen leren redeneren over GenAI en zo kennis en vaardigheden over dit onderwerp in samenhang aangeboden krijgen. We laten, aan de hand van deze werkvorm, zien hoe je leerlingen inzichten over GenAI op kunt laten doen, zonder dat hierbij GenAI-gebruik zelf noodzakelijk is, om op die manier te laten zien dat redeneren over GenAI heel goed zonder GenAI kan.

Referenties

- Bax, S., P.A. Coppen, J. Evers-Vermeul, K. de Gloppe, E. Mantingh, M. van Oostendorp, M. van Hertten & S. van 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/>.
- Bluijs, S. (2024). ‘Oracle, echo or stochastic parrot? Who (or what) speaks in AI-generated literature?’. In: W. Slocombe & G. Liveley (ed.). *The Routledge Handbook of AI and Literature*. New York: Routledge, p. 63-74.
- Kliniewicz, M., M. Alfano & E. Amir (2025). “Slopaganda: The interaction between propaganda and generative AI”. In: *Filosofiska Notiser*, 12 (1), p. 135-162.
- Piller, E. (2025). “Inhuman Rhetoric: Generative AI and Crisis Communication”. In: *Journal of Business and Technical Communication*, 39 (1), p. 42-50.
- Sliepenbeek, L. (2025). “Van doemscenario tot optimisme. Schrijflessen verrijken met GenAI? Een pilot”. In: *Levende Talen Magazine*, 112 (5), p. 4-9.
- SLO (2024a). ‘Conceptkerndoelen digitale geletterdheid’. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/@23474/conceptkerndoelen-digitale-geletterdheid/>.
- SLO (2024b). ‘Examenprogramma’s Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/examenprogramma-nederlands/>.
- Stevens, E. (2025). “Meer dan een schrijfrobot. Hoe generatieve AI het taalonderwijs kan verrijken”. In: *Levende Talen Magazine*, 112 (2), p. 26-30.
- Yan, L., L. Sha, L. Zhao, Y. Li, R. Martinez-Maldonado, G. Chen, X. Li, Y. Jin & D. Gašević (2023). “Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review”. In: *British Journal of Educational Technology*, 55 (1), p. 90-112.

Siebe Bluijs (a) & Laurens Ham (b)

(a) Tilburg University

(b) Universiteit Utrecht

Contact: s.v.bluijs@tilburguniversity.edu

l.j.ham@uu.nl

Creatief schrijven en *Large Language Models* in het Nederlandse literatuuronderwijs

1. Inleiding

Sinds de lancering van ChatGPT in november 2022 zijn large language models (LLM's) beschikbaar voor iedereen met een internetverbinding. Het is intussen duidelijk geworden dat deze technologie een disruptieve werking heeft in uiteenlopende domeinen, waaronder – zeker niet in het minst – het onderwijs (Kasneci e.a. 2023). Dat roept de vraag op: over welke vormen van geletterdheid zouden jonge mensen moeten beschikken om goed hun weg te vinden in een door AI gedomineerde samenleving? Wat is het handelingsvermogen van leerlingen en studenten in een wereld waarin het talenonderwijs zich al in een crisis lijkt te bevinden (Dera e.a. 2023) en waarin kunstmatige intelligentie het steeds eenvoudiger maakt om (frauduleus) teksten te genereren?

2. Uitgangspunten

In deze bijdrage presenteren we een creatieve schrijfdidactiek die beoogt vorm te geven aan een bewuste geletterdheid rondom LLM's zoals ChatGPT. We doen een voorstel om creatief schrijven in verband te brengen met digitale geletterdheid enerzijds en met 'literaire geletterdheid' anderzijds (vgl. Frederking e.a. 2012; Meier e.a. 2017). Het onderwijs dat wij voor ogen hebben moet leerlingen/studenten in staat stellen om zich op een reflexieve en ethische manier te verhouden tot LLM's en hen het handelingsvermogen geven om de (on)mogelijkheden van zulke modellen te doorzien. Tegelijkertijd willen we dat leerlingen/studenten inzichten opdoen over literaire tradities, vormen en conventies, en dat ze in staat zijn om die conventies te doorbreken of ermee te spelen.

We pleiten ervoor om praktische vraagstukken ten aanzien van LLM's (Hoe leren we leerlingen en studenten zorgvuldig omgaan met taalmodellen?) aan te vullen en te verdiepen met reflecties over de maatschappelijke, politieke, retorische en ethische aspecten van deze technologie. Door een aanspraak te doen op hun literaire verbeelding

leren we studenten om zich op een creatieve en kritische manier te verhouden tot (dominante discoursen rondom) taalmodellen.

Onze onderwijsvisie werken we eerst theoretisch uit en plaatsen we in de context van discussies over digitale geletterdheid en creatief schrijven in het taal- en literatuuronderwijs. Daarna doen we verslag van onze ervaringen met een Bachelorcursus Creatief Schrijven binnen het programma ‘Nederlandse Taal en Cultuur’ van de Universiteit Utrecht, die in het teken stond van LLM’s. Hoewel de context van een universitaire collegezaal beslist verschilt van een klas in het voortgezet onderwijs, denken wij dat bepaalde schrijf oefeningen en uitgangspunten in de toekomst ook geïntegreerd zouden kunnen worden in het voortgezet onderwijs.

3. Digitale geletterdheid en creatief schrijven

De opkomst van taalmodellen vraagt, wat ons betreft, om een herziening van digitale geletterdheid in het schoolvak Nederlands. Doorgaans wordt digitale geletterdheid in verband gebracht met vaardigheden als het herkennen van fake news, het online opzoeken van informatie en het doelgericht gebruiken van digitale hulpmiddelen (Clemens 2022a; Clemens 2022b). In navolging van andere onderzoekers pleiten wij voor een ruimere invulling van digitale geletterdheid, waarbij digitale vaardigheden verbonden worden aan kennis en inzichten en waarin leerlingen het handelingsvermogen krijgen om betekenis te verlenen aan technologische ontwikkelingen op bijvoorbeeld een historisch, ethisch, cultureel en individueel niveau (van de Ven 2017; Bhatt 2023; Bakker 2024; Lacković e.a. 2024).

Nu kunnen leerlingen en studenten werken aan hun digitale geletterdheid door te lezen over AI-gerelateerde thema’s of door beschouwingen over het thema te schrijven (vgl. Bender 2024; Bluijs 2024). Een minder verkende piste is om didactiek voor creatief schrijven te gebruiken om hen over zulke thema’s te laten nadenken. Wij stellen een didactiek voor creatief schrijven voor die maatschappelijk gecontextualiseerd is en die geworteld is in de literaire traditie, wat betekent dat leerlingen het vermogen hebben om (hun) literaire schrijfproducten te begrijpen vanuit kennis van literaire tradities, vormen en conventies. Om die didactiek inzichtelijk te maken, presenteren we een model waarin we vier literaire kennis- en vaardighedensubdomeinen onderscheiden die met elkaar interacteren en stuk voor stuk een element van ambacht bevatten (‘beheersen van de regels’), naast een element van originaliteit (‘breken met de regels’).

4. Creatieve schrijfp opdrachten en LLM’s

Het model kan, zo willen wij laten zien, ingezet worden om creatieve schrijfp opdrachten over en met LLM’s vorm te geven, en om de creatieve output van een LLM te evalueren.

ren. We geven voorbeelden van twee door het model geïnspireerde schrijfopdrachten die studenten inzichten geven in de (technologische) werking en de cultureel-maatschappelijke dimensies van taalmodellen. In de eerste opdracht werden de studenten uitgedaagd om een algoritmisch dan wel aleatorisch gedicht te schrijven. Zij deden daarmee (basale) kennis op over de werking van algoritmes en (de geschiedenis van) procedurele poëzie. In de tweede opdracht moesten studenten een personage bedenken met zowel menselijke als ‘machineachtige’ trekken. De opdracht was bedoeld om studenten inzichten te geven over de rol van antropomorfisering bij de werking van AI-chatbots.

De dynamiek tussen mens en machines en tussen ambacht en originaliteit illustreren we verder aan de hand van een aantal literaire experimenten die wij uitvoerden, en die we klassikaal bespraken. Diverse vaardigheden die je met originaliteit in verband zou brengen – in die zin dat ze blijf geven van divergente denkprocessen – kunnen uitstekend met de tegenwoordige LLM’s nagebootst worden. Op andere domeinen schieten LLM’s tekort ten opzichte van menselijke schrijvers.

5. Tot besluit

De focus op LLM’s biedt een ingang om zowel de digitale als de literaire geletterdheid aan te spreken en om vanuit die interactie fundamentele ethische en politieke vraagstukken rond AI aan te kaarten, terwijl tegelijkertijd complexe literaire vaardigheden aan de orde komen (van toepassing van genreconventies en narratologische concepten als karakterisering tot verkenning van je eigen verbeelding en ontwikkeling van een eigen stijl). De intersectie tussen digitale geletterdheid, literaire geletterdheid en creatief schrijven brengt allerlei elementen van het schoolvak bijeen: nadenken over bronnen en media, burgerschap en ethiek, schrijf- en uitdrukkingsvaardigheden en literatuur-historische kennis. Hoe die integratie het beste didactisch kan worden uitgewerkt in het secundair onderwijs is iets wat in samenwerking met het werkveld zal moeten worden verkend.

Referenties

- Bakker, N. (2024). ‘Digitaal lezen, anders lezen? De technologische lees(r)evolutie in empirisch perspectief’. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Bender, S.M. (2024). “Awareness of Artificial Intelligence as an Essential Digital Literacy. ChatGPT and Gen-AI in the Classroom”. In: *Changing English*, 31 (2), p. 161-174.
- Bhatt, I. (2023). ‘Postdigital Literacies’. In: P. Jandrić (ed.). *The Encyclopaedia of Post-digital Science and Education*. New York: Springer, p. 1-15.

- Bluijs, S. (2024). “De literaire verbeelding van ChatGPT. Bewuste digitale geletterdheid in het literatuuronderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zevenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent/Dronen: Skribis, p. 242-245.
- Clemens, J. (2022a). ‘Digitale geletterdheid. Deel 2. Strategisch lezen en Zoekvaardigheden online’. In: Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands. *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/2022/01/digitale-geletterdheid-deel-2-strategisch-lezen-en-zoekvaardigheden-online/>.
- Clemens, J. (2022b). ‘Digitale geletterdheid. Deel 3. Kritisch lezen: het beoordelen van onlineinformatie’. In: Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands. *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/2022/07/digitale-geletterdheid-kritisch-lezen-het-beoordelen-van-onlineinformatie/>.
- Dera, J. e.a. (2023). ‘Het schoolvak Nederlands: inhouden en vaardigheden’. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 13-22.
- Frederking, V. e.a. (2012). “Beyond Functional Aspects of Reading Literacy. Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy”. In: *L1: Educational Studies in Language and Literature*, 12 (4), p. 1-24.
- Kasneci, E. e.a. (2023). “ChatGPT For Good? On Opportunities and Challenges of Large Language Models for Education”. In: *Learning and Individual Differences*. Online raadpleegbaar op: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/109030/file/109030.pdf>.
- Lacković, A. e.a. (2024). “Postdigital Literacies in Everyday Life and Pedagogic Practices”. In: *Postdigital Science and Education*, 6 (3), p. 796-820.
- Meier, C. e.a. (2017). “An Extended Model of Literary Literacy”. In: D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn & E. Klieme (red.). *Competence Assessment in Education. Research, Models and Instruments*. Cham: Springer, p. 55-74.
- Ven, I. van de (2019). “Creatieve geletterdheid. Close reading, hyper-reading en modulatie van aandacht”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135 (2), p. 159-177.

Ronde 5

Griet Bogaert
Hogeschool West-Vlaanderen
Contact: Griet.bogaert@howest.be

Er zit een coach in je *device*

In deze sessie krijg je een krachtige en verrassende blik op inclusief onderwijs. Je ontdekt hoe je met eenvoudige, haalbare ingrepen technologie kunt inzetten om je onderwijs toegankelijker te maken voor alle leerlingen. Ik laat je zien hoe zelfs de kleinste tools een groot verschil kunnen maken – van praktisch toepasbare hulpmiddelen tot slimme strategieën die zelfregulatie en taalvaardigheid een stevige boost geven.

Daarna duiken we in de transformatieve kracht van technologie. Je zult versteld staan van de mogelijkheden om lees- en spreekvaardigheid naar een hoger niveau te tillen. Verwacht inspirerende voorbeelden en concrete ideeën waarmee je morgen al aan de slag kunt.

Ronde 6

Jessica Morseau
Howest – School of Education Brugge
Contact: Jessica.morseau@howest.be

AI-openers voor taalleerkrachten en hun leerlingen – (taal) krachtiger lesgeven met AI als sidekick

1. De didactische paradox van video in de klas

In het onderwijs vandaag is video (of een kennisclip) een alomtegenwoordig leermiddel. Ook ik gebruikte, zeker in mijn CLIL-lessen, vaak videomateriaal omdat dit de leerlingen naar mijn mening zeker zou boeien. Althans, dat dacht ik...

Of het nu gaat om een kennisclip ter introductie van een complex onderwerp, een video om voorkennis te activeren, een fragment als context voor literaire analyse, of een

instructievideo, leerkrachten zetten video doelgericht in als krachtige didactische bron. Paradoxaal genoeg ervaarde ik, allicht samen met nog andere leerkrachten in Vlaanderen en Nederland (of elders), dat deze momenten van visuele en auditieve leerrijke input vaak verzandden in een “popcorn break”. Leerlingen leunen achterover, kijken passief, dromen soms weg en vergeten de essentie van de boodschap zodra het scherm zwart wordt. Ook een QR-code toevoegen in mijn cursus om zo de video vlot beschikbaar te maken, bleek vaak een maat voor niks. De video werd niet meer opnieuw bekeken, de inhoud ging verloren en de kennis die ik wilde delen verloren.

Het verloren gaan van die input is niet simpelweg te wijten aan een gebrek aan aandacht, uiteraard, maar duidt op een dieper didactisch vraagstuk: hoe kan de passieve consumptie van video worden omgezet in een actief en betekenisvol leermoment?

Dit vraagstuk kon ik, dankzij de komst van enkele handige AI-tools, oplossen: met de juiste didactische aanpak en de strategische inzet van generatieve artificiële intelligentie (GenAI), kunnen kennisclips in de les getransformeerd worden van een pauzenummer naar een activerend en motiverend leermoment in de les.

2. ‘Learning is not a spectator sport’ als motto

Het centrale idee van mijn hands-on workshop is dat leren actief moet gebeuren. Het motto van de workshop, ‘Learning is not a spectator sport’, beklemtoont dit. Om diepgaand begrip en retentie te realiseren, is het onvoldoende om informatie passief te ontvangen: de leerstof moet actief worden verwerkt. Een educatieve video, zonder een expliciete didactische brug, kan leiden tot oppervlakkige verwerking, omdat de leerling de visuele en auditieve input niet actief hoeft te verbinden met andere cognitieve processen zoals reflectie, structureren van inhoud en discussie.

3. Van popcornmoment naar meer leerrendement

Onderstaand stappenplan, in drie stappen, biedt een handleiding om video in te zetten als een sterker didactisch leermoment. De stappen beschrijven een workflow tijdens het voorbereiden die de leerkrachten in staat stelt om, met ondersteuning van GenAI-tools, de passieve consumptie van video om te zetten in een dynamisch en inclusief leermoment.

3.1 Stap 1: de voorbereidende zoektocht

De eerste stap is het vinden van de juiste video, een proces dat verder gaat dan een eenvoudige zoekopdracht. Het is een strategische zoektocht naar een rijke tekst die aansluit bij de leerdoelen en de voorkennis van de leerlingen. GenAI-tools zoals Chat-

GPT, Perplexity en Google Gemini kunnen deze zoektocht aanzienlijk vergemakkelijken. Door gerichte prompts te formuleren, kan de leerkracht niet alleen video's vinden, maar deze ook laten evalueren op relevantie, kwaliteit en didactische kwaliteit. Deze zoektocht is een vorm van informatievaardigheid en draagt bij aan de digitale geletterdheid van de leerkracht. Het daagt de leerkracht daarenboven uit om kritisch naar de output te kijken: passen de suggesties wel effectief bij mijn doelgroep en lesdoelen?

3.2 Stap 2: de transformatie van transcriptie naar didactisch materiaal

Zodra de juiste video is gevonden, is de volgende stap de inhoud ervan ontsluiten. Video-transcripties, gegenereerd door tools zoals Glasp of NotebookLM, vormen de basis voor de verdere didactische verwerking. Door de video te vertalen naar een tekstuele bron, wordt het leermateriaal van de video leesbaar en differentieerbaar. Deze transformatie heeft daarenboven een belangrijke didactische functie: het ontkoppelt het leerproces van de auditieve verwerkingssnelheid van de leerling.

Leerlingen met een NT2-achtergrond of dyslexie, of neurodiverse profielen kunnen de inhoud in hun eigen tempo verwerken, wat de toegankelijkheid en inclusiviteit van de les vergroot. Dit is in lijn met de didactische aanbevelingen voor taalvariatie in een diverse klascontext en het werken met rijke teksten in OKAN-klassen. De getransformeerde transcriptie kan vervolgens met GenAI worden bewerkt tot een diversiteit aan lesmaterialen:

- *Gedifferentieerde teksten*
GenAI kan de transcriptie bewerken door de tekst te vereenvoudigen voor taalarme leerlingen of door deze juist te verrijken met academische of vakspecifieke terminologie voor gevorderde leerlingen. Dit stelt leerkrachten in staat om te differentiëren zonder de kernboodschap te verliezen.
- *Begrippenlijsten*
Vanuit de transcriptie kunnen begrippenlijsten worden gegenereerd met definities, synoniemen en voorbeeldzinnen, wat bijdraagt aan de woordenschatontwikkeling.
- *Uitdagende vragen*
Leerkrachten kunnen GenAI gebruiken om een reeks vragen te genereren die verschillende denkniveaus aanspreken, van reproductie (wie, wat, waar) tot analyse en reflectie.
- *Visuals en kennischema's*
Tools zoals Napkin AI en NotebookLM kunnen de tekst samenvatten in visuele schema's, waardoor de cognitieve belasting van leerlingen wordt verlaagd en het leggen van verbanden wordt vergemakkelijkt.

3.3 Stap 3: het inbouwen van actieve (inter)actie en verdieping

De derde stap richt zich op het betrekken van de leerling bij de inhoud, waarbij de nadruk ligt op actief kijken en het activeren van de leerlingen tijdens het kijken. Dit zal in de les zelf allicht vaak de eerste (kijk)opdracht zijn. Door vragen toe te voegen aan de video, en die dus interactief te maken, check je niet alleen af en toe tijdens het kijken het begrip, maar scaffold je ook de inhoud van de video. Je verdeelt de video in zinvolle chunks en voorziet eventueel extra (talige) ondersteuning waar zinvol of nodig.



Het interactief maken van een video kan op verschillende manieren, variërend in complexiteit:

- *Klassieke interactiviteit*

Tools zoals Bookwidgets, Edpuzzle of Nearpod integreren vragen of opdrachten direct in de video. De video pauzeert op cruciale momenten, waardoor de leerling direct met de inhoud aan de slag moet.

- *Geavanceerde AI-interactie met een chatbot*

GenAI maakt een hogere mate van interactie mogelijk. Leerkrachten kunnen een chatbot creëren met Brisk Teaching die naast de video functioneert, waardoor leerlingen een gesprek kunnen aangaan met de inhoud. Dit creëert een gepersonaliseerd micro-leertraject binnen een klassikale activiteit. Een leerling kan in een eigen tempo verdiepen en specifieke vragen stellen, zonder angst te moeten hebben om fouten te maken. Deze gedifferentieerde vorm van ondersteuning verhoogt de autonomie en motivatie van de leerling, wat de leerervaring verbetert.

- *Peerfeedback en samenwerking*

Nadat leerlingen de video-inhoud individueel hebben verwerkt, kan de leerkracht hen de gegenereerde materialen (schema's, antwoorden, enz.) laten uitwisselen. Dit bevordert samenwerking en kritisch denken.

4. De *workflow* in een notendop

Het didactisch versterken van video met behulp van GenAI is geen technologische gimmick, maar een manier om een actievere, inclusievere en efficiëntere les te ontwerpen: leerkrachten kunnen de didactische paradox van de passieve video doorbreken.

Hieronder vind je de workflow in een notendop. En de baseline blijft: alleen door actief met de inhoud aan de slag te gaan (met of zonder video), blijft de boodschap hangen en gaan leerlingen erop vooruit.



Figuur 1 – De workflow in een notendop.

5. Tot slot

Hoewel de technologie de leerkracht kan ontzorgen bij repetitieve taken, zoals bijvoorbeeld het genereren van lesmateriaal, blijft de expertise van de leerkracht onvervangbaar in het selecteren van de juiste bronnen, het formuleren van de juiste opdrachten en het begeleiden van de leerling in het leerproces. Dat geldt uiteraard niet alleen bij het gebruik van een kennisclip. De fundamentele opdracht van de leerkracht om een veilige en stimulerende leeromgeving te creëren, is en blijft vandaag nog steeds van groot belang.

Er zijn wel extra kansen en mogelijkheden voor de leerkrachten: de nieuwe AI-tools omarmen en ze strategisch in te zetten. AI is hierbij niet het einddoel, maar een efficiënte partner om lesmateriaal te creëren dat de leerlingen uitdaagt om niet alleen te kijken, maar ook om te denken, te reflecteren en te handelen.

6. *Microlearning* (app)

Bij deze workshop hoort een microlearning: duik in de app, bekijk de tips en voorbeelden, en ga daarna zelf aan de slag.

Je vindt de microlearning via deze interactieve link: <https://link.howest.be/AIopener-video-HSN2025>.



Referenties

- Klasse (2025). “Met deze 6 leerstrategieën leren je leerlingen beter”. Online raadpleegbaar op: <https://www.klasse.be/111613/6-leerstrategieen-leerlingen/>.
- Morseau, J. (2025a). “AI-openers voor video”. Online raadpleegbaar op: <https://link.howest.be/AIopener-video-HSN2025>.
- Morseau, J. (2025b). “AI-openers voor leerkrachten & hun leerlingen – (taal) krachtiger lesgeven met AI als sidekick”. Online raadpleegbaar op: https://www.canva.com/design/DAGzJxRMlbw/7rPrKQZqK4pnSBMxvAZ6KQ/view?utm_content=DAGzJxRMlbw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=hec3504b607.
- Verpoest, B. (2024). “Laat je lessen beter plakken met Cornell”. In: *Klasse*. Online raadpleegbaar op: <https://www.klasse.be/724272/laat-je-lessen-beter-plakken-met-cornell-samenvatting/>.

Thomas Vliebergh
Hogeschool West-Vlaanderen
Contact: thomas.vliebergh@howest.be

Cursusontwerp Nederlands met *AI-tools*: research, bouwen en betrouwbare toetsing

1. Inleiding

AI in de les Nederlands. De hype ontmoet de klaspraktijk, met al haar complexiteit en onvermijdelijke vragen. We zijn de fase van het loutere experimenteren met ChatGPT voorbij, de fase waarin een grappig gegenereerd gedicht of een snel antwoord op een simpele vraag ons nog kon verbazen. Nu staan we voor de echte uitdaging. Hoe overstijgen we de gimmick? Hoe maken we van artificiële intelligentie een betrouwbare hefboom voor beter taalonderwijs, in plaats van een sluipweg naar oppervlakkigheid?

De vraag is niet langer of we AI zullen gebruiken, maar hoe we de technologie evidence-informed en leerdoelgericht kunnen inzetten zonder de greep op onze lespraktijk te verliezen. We voelen de spanning tussen de belofte van efficiëntie en de angst voor controleverlies, tussen de mogelijkheid tot verdieping en het risico op surrogaatonderwijs. Deze bijdrage wil een kompas bieden in dat nieuwe landschap: geen abstracte toekomstvisie, maar een scherp overzicht van hoe AI vandaag al de productiviteitshefboom kan zijn die we nodig hebben, van de eerste research tot de summatieve evaluatie. We kijken naar de concrete meerwaarde van antwoordmachines, lesontwerptools en feedbackassistenten die onze lessen Nederlands kunnen verdiepen en versnellen.

2. De nieuwe *research*: van zoekmachine naar antwoordmachine

De les begint bij opzoekwerk, research, zowel voor de leraar die een les voorbereidt als voor de leerling die een opdracht uitwerkt. Jarenlang hebben we onze leerlingen getraind in het navigeren door de zee van informatie die Google ons voorschotelde. We leerden hen bronnen beoordelen, zoektermen verfijnen en informatie synthetiseren. Die vaardigheden blijven relevant, maar de manier waarop informatie tot ons komt, is fundamenteel veranderd.

AI-zoekmachines zoals Perplexity transformeren de klassieke zoekmachine tot een antwoordmachine. In plaats van een lijst met links, krijg je een gestructureerd, leesbaar antwoord, compleet met bronverwijzingen. De focus verschuift van 'kunnen vinden'

naar ‘kritisch bevragen’ van een reeds gesynthetiseerd antwoord. Welke bronnen heeft AI gebruikt? Welke informatie is weggelaten? Is het antwoord gekleurd door de data waarop het taalmodel getraind is? We moeten onze leerlingen leren om in dialoog te gaan met de machine, om door te vragen, tegenargumenten te zoeken en de output niet als een eindpunt maar als een startpunt te zien. Voor ons, als leraar, biedt dit nieuwe kansen. Complexe zoekopdrachten, zoals “Welke recente wetenschappelijke artikels bespreken de impact van dialogisch lezen op de woordenschat van adolescenten, en geef me concrete lesideeën?”, leveren in seconden een bruikbaar overzicht op. De tijd die we winnen, kunnen we investeren in het creatieve en didactische proces van het lesontwerp zelf.

3. Lesontwerp met een copiloot: efficiëntie en differentiatie

Eenmaal de researchfase voorbij is, begint het bouwen. Het ontwerpen van kwaliteitsvolle lessen, oefeningen en evaluatiematerialen is de kern van ons metier. Ook hier kan AI als een krachtige copiloot fungeren. Denk aan tools zoals Gemini Pro, met zijn gigantische contextvenster. Je kan je volledige jaarplan of een specifieke cursus uploaden en AI vragen om verbanden te leggen, inconsistenties op te sporen of suggesties te doen voor differentiatie. “Genereer tien oefenzinnen over de lijdende vorm, op drie verschillende taalniveaus, gebaseerd op de thema’s uit hoofdstuk vier”. Binnen enkele seconden heb je een basisset die je verder kan verfijnen.

Natuurlijk liggen hier valkuilen op de loer. Een door AI gegenereerde oefening kan inhoudelijk correct maar didactisch waardeloos zijn: generiek, zielloos en losgezongen van de leefwereld van de leerlingen. De kunst bestaat erin om AI niet de stuurknuppel te laten overnemen. Wij blijven de didactische piloot in de cockpit. Wij stellen de juiste vragen, wij beoordelen de output kritisch, wij passen de materialen aan onze specifieke klascontext aan en – belangrijker nog – wij injecteren de pedagogische en menselijke component die een machine vooralsnog niet kan leveren. De winst zit niet in het blindelings overnemen, maar in het versnellen van de routinetaken. Zo creëren we meer mentale ruimte voor wat echt telt: nadenken over activerende werkvormen, diepgaande gesprekken en individuele begeleiding.

4. AI-proof evalueren: de focus op het proces

Dat brengt ons naadloos bij de volgende cruciale vraag: hoe evalueren we op een betrouwbare manier in het AI-tijdperk? De klassieke schrijfofdracht die thuis wordt gemaakt, staat onder druk. Paniekreacties zoals het volledig verbieden van AI of het investeren in steeds slimmere plagiaatdetectoren zijn begrijpelijk, maar bieden geen duurzame oplossing. Ze leiden tot een kat-en-muisspel dat we nu al verliezen.

Een meer toekomstgerichte aanpak is het herontwerpen van onze opdrachten. We moeten evolueren naar evaluatievormen die AI niet buitensluiten, maar juist een zinvolle plaats geven, of die zich richten op competenties die AI moeilijk kan imiteren. Denk aan opdrachten die focussen op het proces in plaats van enkel het eindproduct. Laat leerlingen hun zoekgeschiedenis en de prompts die ze gebruikten, documenteren en daarop reflecteren. Evalueer mondelinge presentaties, debatten in de klas of schrijfopdrachten die onder toezicht en binnen een beperkte tijd worden gemaakt.

5. Feedback en feedforward: AI als persoonlijke assistent

Ten slotte kan AI een revolutie betekenen voor de manier waarop we feedback geven. Feedback is een van de krachtigste instrumenten om leren te bevorderen, maar het is ook een van de meest tijdrovende taken voor een leraar. We besteden uren aan het corrigeren van fouten, terwijl we weten dat de meest effectieve feedback direct, specifiek en toekomstgericht is.

Hier kan AI als een persoonlijke assistent fungeren. Tools kunnen helpen om snel patronen van veelgemaakte fouten in een klasgroep te identificeren. In plaats van twintig keer dezelfde d/t-fout aan te duiden, kan de leraar klassikaal ingaan op het probleem en vervolgens AI inzetten om voor elke leerling gepersonaliseerde oefeningen te genereren. AI-assistenten kunnen ook helpen bij het formuleren van feedback. Ze kunnen suggesties doen om feedback constructiever of helderder te maken, waardoor we sneller tot de essentie komen. Dit maakt de feedback niet onpersoonlijker, wel integendeel. Door de automatisering van de lagere-orde-feedback (spelling, basisgrammatica) komt er meer tijd vrij voor de hogere-orde-feedback: de structuur van een betoog, de stijl, de argumentatie, de originaliteit. De leraar kan sneller en gericht coachen, precies op die vlakken waar menselijk inzicht het verschil maakt.

De transformatie van het vak Nederlands is ingezet. Door AI bewust en doordacht in te zetten als een copiloot, kunnen we onze eigen expertise versterken. We breiden onze mogelijkheden uit, maar we vervangen ze niet. Zo bouwen we aan een taalonderwijs dat niet alleen inhoudelijk rijk en uitdagend is, maar onze leerlingen ook toerust met de vaardigheden, het kritisch denkvermogen en het technologisch inzicht dat ze nodig hebben in de nieuwe taalrealiteit van de 21^{ste} eeuw.

10. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Jeroen Steenbakkens (Hogeschool Windesheim)

Jimmy van Rijt (Tilburg Center of the Learning Sciences)

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Rianne Schippers
Hogeschool Rotterdam
Contact: r.schippers@hr.nl

Grammaticaonderwijs moet anders! Maar wat moet een student dan precies kunnen?

1. Inleiding

Met de nieuwe kerndoelen komt er meer aandacht voor taalbeschouwing in het middelbaar onderwijs (SLO 2025) en ontstaat er ruimte om ons grammaticaonderwijs grondig te herzien. Dat dit nodig is en dat men graag wil dat het grammaticaonderwijs op de middelbare scholen anders aangeboden wordt, is onderhand wel duidelijk. Coppen (2010), Coppen e.a. (2019), Mooij & Sweep (2019), Leenders (2020), van Rijt (2020) en anderen doen allen voorstellen voor het vernieuwen van de didactiek (zoals het ‘voelen, vatten, verwerken’) en voor het ‘vertaalkundigen’ van de inhoud (zie bijvoorbeeld de lijst met taalkundige begrippen in het proefschrift van Jimmy van Rijt uit 2020).

Als we willen dat grammaticaonderwijs op een andere manier wordt aangeboden, moeten we onze studenten daar ook op voorbereiden. De vraag is welke kennis en vaardigheden studenten precies nodig hebben om dat vernieuwde grammaticaonderwijs zelf aan te kunnen bieden. Op de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands aan de Hogeschool Rotterdam hebben mijn collega’s en ik een curriculum ontwikkeld waarin dit vernieuwde grammaticaonderwijs is opgenomen. In deze bijdrage neem ik jullie graag mee in de keuzes die we hebben gemaakt en schets ik ook de vraagstukken waar we niet naar tevredenheid uit zijn gekomen.

2. Welke schoolgrammatica bieden we aan en waarom?

In de huidige onderwijspraktijk wordt nog veel ‘traditioneel’ grammaticaonderwijs gegeven, waarin leerlingen aan de hand van simpele trucjes geleerd wordt om zinsdelen en woordsoorten te benoemen. Welke grammaticatermen aangeleerd worden, is afhankelijk van het schoolniveau, maar opvallend is dat (bijna) al het grammaticaonderwijs in de onderbouw plaatsvindt. De onderwijspraktijk zal van onze studenten vragen om dit grammaticaonderwijs te kunnen verzorgen en wij, als lerarenopleiding, dienen hen hier dan ook op voor te bereiden.

Lang niet alle studenten die bij ons aan de opleiding beginnen hebben deze schoolgrammatica paraat. Voor een groot deel van de mbo-instroom geldt dat ze weinig grammaticaonderwijs genoten hebben en voor een groot deel van de deeltijdstudenten geldt dat het voor hen lang geleden is dat ze hierin onderwijs kregen. Aangezien onze studenten op alle schoolniveaus stage lopen, zullen we hen op al het grammaticaonderwijs dat op de middelbare scholen gegeven wordt voor moeten bereiden. Consequentie voor ons curriculum is dat we vanaf de basis moeten beginnen en dat we alle schoolgrammatica moeten aanbieden. Dit is de eerste ontwerp eis die we mee hebben genomen bij het vernieuwen van ons eigen grammaticaonderwijs.

De overige ontwerp eisen komen vooral vanuit curriculuminterne overwegingen. Vanwege de flexibele deeltijd hebben we besloten om leerlijnen strak van elkaar te scheiden, zodat studenten gemakkelijker aan kunnen tonen dat ze bepaalde onderdelen al beheersen. Het gevolg is dat er een leerlijn is ontstaan die zich puur richt op taalbeschouwing. In deze leerlijn hebben we ruimte voor twee grammaticacursussen (er zijn zes cursussen in totaal). Alle leerlijnen zijn daarnaast concentrisch ingericht, zodat er herhaling en verdieping van kennis en vaardigheden is. Voor de twee grammaticacursussen betekent dit dat we besloten hebben om in de eerste cursus de zinsontleding van de enkelvoudig zin aan te bieden en in de tweede cursus de zinsontleding van de samengestelde zin. Het geheel ziet er dan in het kort als volgt uit:

<u>Cursus 1</u> enkelvoudige zin	Zinsontleding
	onderwerp, persoonsvorm, gezegde (werkwoordelijk en naamwoordelijk), voorwerpen (lijdend, meewerkend, voorzetsel, oorzakelijk), bepalingen (bijvoeglijk, bijwoordelijk en van gesteldheid)
	Woordsoorten voorzetsels en werkwoorden
<u>Cursus 2</u> samengestelde zin	Zinsontleding
	onderwerpszin, gezegdezins, voorwerpszinnen (lijdend, meewerkend, voorzetsel, oorzakelijk), bijvoeglijke bijzin (incl. betrekkelijke bijzin), bijwoordelijke bijzin
	Woordsoorten voegwoorden, betrekkelijk voornaamwoorden en bijwoorden

In de twee grammaticacursussen besteden we vooral aandacht aan zinsontleding, omdat studenten dat het moeilijkst vinden, maar voornamelijk ook omdat hier veel taalkundige inzichten aan toegevoegd kunnen worden die het grammaticaonderwijs verrijken (Mooij & Sweep 2019; van Rijt 2020). De woordsoorten die we behandelen zijn of woordsoorten die nodig zijn om bepaalde zinsdelen te herkennen (zoals voorzetsels) of gevallen waarin de benoeming van de woordsoort enkel kan in de context van zinsontleding (zoals het onderscheiden van het voegwoord *dat* van het betrekkelijk voornaamwoord *dat*).

3. Welke taalkundige termen nemen we op in het curriculum en waarom?

Zoals gezegd in de inleiding beargumenteren Coppen (2010), Mooij & Sweep (2019), van Rijt (2020) en anderen dat het huidige grammaticaonderwijs niet effectief is en dat dit (deels) komt doordat het ontbreekt aan kennis vanuit de taalwetenschap. Het toevoegen van deze kennis zou het onderwijs kunnen verrijken. In Van Rijt (2020) wordt een lijst van begrippen vanuit de taalwetenschap gepresenteerd die hiertoe ingezet kunnen worden. Op die lijst staan onder andere begrippen als ‘predicatie’ en ‘valentie’. Het voorstel is niet om leerlingen in het voortgezet onderwijs deze begrippen aan te leren, maar om hen, op basis van de onderliggende theorie, meer inzicht te verschaffen in de grammatica. Mooij & Sweep (2019) en Van Rijt (2020) laten zien dat het toevoegen van deze kennis inderdaad leidt tot meer inzicht in grammaticale structuren, en zodoende tot beter grammaticaonderwijs.

In de twee grammaticacursussen die wij studenten bieden, hebben wij vrijelijk geput uit het lesmateriaal dat is ontwikkeld door De Bruijn e.a. (2016) en door Van Rijt (2020). Wij bieden nu onderwijs aan waarin schoolgrammatica gecombineerd wordt met de volgende terminologie vanuit taalbeschouwing: ‘predicatie’, ‘valentie’, ‘semantische rollen’ (‘agens’, ‘patiens’, ‘recipiens’), ‘argument’, ‘adjunct’, ‘benamingen voor soorten woordgroepen’ (‘NP’, ‘VP’, ‘AP’, ‘AdvP’ en ‘PP’) en een zeer oppervlakkige representatie van ‘*verb second*’ (het concept dat in het Nederlands in de hoofdzin de persoonsvorm het tweede zinsdeel is). We hebben de terminologie als volgt over de twee cursussen verdeeld:

<u>Cursus 1</u> enkelvoudige zin	Zinsontleding
	predicaat, argument, adjunct, valentie (één-, twee- en drieplaatsig) en semantische rol (uitvoerder, ondergaander, ontvanger)
<u>Cursus 2</u> samengestelde zin	Zinsontleding
	predicaat, argument, adjunct, valentie (één-, twee- en drieplaatsig) en semantische rol (agens, patiens, recipiens)
	Woordsoorten/woordgroepen
	NP, VP, AP, AdvP en PP

Hierbij kiezen we ervoor om deze taalbeschouwende terminologie in de eerste cursus niet mee te nemen in de toetsing. De terminologie wordt in de lessen consequent ingezet doordat de docent en de studenten worden aangespoord om deze te gebruiken. We merken echter dat voor sommige studenten het veel nieuwe theorie is, omdat ze weinig tot geen parate voorkennis hebben en naast deze ‘nieuwwetse’ grammatica ook de schoolgrammatica moeten leren. Dit is ook de reden dat we in de eerste cursus voor de semantische rollen wat toegankelijker namen gebruiken. Studenten kunnen op deze manier geleidelijk aan de nieuwe theorie en de nieuwe aanpak wennen, voor-

dat deze in de tweede cursus ook onderdeel wordt van de toetsing. Het uiteindelijke doel is dat studenten genoeg taalbeschouwende terminologie kennen, dat ze vaardig met ontleedvraagstukken om kunnen gaan, en dat ze toegang hebben tot literatuur over die vraagstukken.

De lijst met taalkundige terminologie die Van Rijt (2020) voorstelt, is beduidend langer dan de lijst met terminologie die wij in onze cursussen aanbieden. Wij hebben een keuze gemaakt die Van Rijt (2020) zelf ook lijkt te maken: de kern van een zin is het gezegde, dus alle taalwetenschappelijke terminologie die daarmee te maken heeft is de essentie die aangeboden zou moeten worden. Wij hebben besloten om daar een selecte groep aan woordgroepen aan toe te voegen, zodat studenten toegang krijgen tot syntactische literatuur over bijvoorbeeld ‘*verb second*’.

4. Hoe werken we aan de redeneervaardigheden van onze studenten?

Naast het toevoegen van taalwetenschappelijke inzichten aan het grammaticaonderwijs, beargumenteren Van Rijt (2020) en Dielemans & Coppen (2021) dat we leerlingen vooral ook moeten leren om over grammaticavraagstukken te redeneren, zodat ze taalinzicht krijgen en taalbewuste ontleders worden. De didactiek van ‘voelen, vatten, verwerken’ wordt hierbij voorgesteld. Om de leerlingen dit te kunnen leren, moeten onze studenten deze didactiek zelf kunnen toepassen. De meeste studenten hebben dit in hun vooropleiding niet geleerd. Hier kregen zij, net als de leerlingen, enkel aangeleerd om het ‘juiste’ antwoord te vinden. Als gevolg ervaren studenten problemen met het onder woorden brengen van hun keuzes in hun analyses, en merken we dat ze het lastig vinden om goed om te gaan met zinnen die ambigu zijn en zodoende meerdere analyses toelaten (Wijnands e.a. 2022).

Dit probleem wordt in ons curriculum op twee plaatsen aangepakt. In de leerlijn Vakdidactiek leren studenten over de didactiek ‘voelen, vatten, verwerken’ en over hoe ze deze in de lessen kunnen inzetten. In de twee grammaticacursussen in de leerlijn Taalbeschouwing sporen we studenten elke les aan om niet alleen hun benoeming te geven (bijvoorbeeld: ‘onderwerp’), maar om ook steeds onder woorden te brengen hoe ze tot die benoeming zijn gekomen. Deze opbouw in redenering wordt door de docenten ook systematisch gemodelleerd en onvolledige antwoorden van studenten worden aangevuld. Hierbij wordt de taalkundige terminologie die aan de schoolgrammatica is toegevoegd actief gebruikt en gestimuleerd. Zo zal een docent bij het ontleden van een zin steeds beginnen met het vinden van het predicaat. Een gemodelleerde analyse volgt over het algemeen de volgende stappen:

1. Vind het predicaat.
2. Bepaal of het een kern van zijn (naamwoordelijk gezegde) of een kern van doen (werkwoordelijk gezegde) is.

3. Bepaal de valentie van het predicaat.
4. Vind de argumenten en adjuncten.
5. Bepaal de semantische rollen van de argumenten.
6. Bepaal de grammaticale functie van de argumenten.
7. Kom tot de benoeming van het zinsdeel.

Naast dat we het onderbouwen van de benoeming consequent onderdeel laten zijn van de lessen, hebben we er ook bewust voor gekozen om het op te nemen in onze toetsing. Voor beide cursussen zijn de toetsvragen open vragen, waar studenten niet alleen gevraagd wordt om een benoeming, maar ook om een onderbouwing.

5. Vraagstukken die er nog liggen

Alhoewel we al best tevreden zijn over hoe ons grammaticaonderwijs vorm is gegeven, liggen er nog een aantal vraagstukken waar we zelf nog niet uit zijn gekomen. Zo is het vast opgevallen dat we nog veel meer zouden kunnen doen om de redeneervaardigheden van onze studenten te stimuleren. We merken echter dat de stappen die we nu zetten al tot aardig wat weerstand leiden. Studenten zijn niet gewend om over grammatica na te denken en vinden het erg lastig om met onzekerheden om te gaan. Dit laatste is echter een inherent onderdeel van kunnen redeneren over grammaticale structuren. Daar waar wij, als docent, erg blij worden van ambigue zinnen en onduidelijke benoemingsvraagstukken, worden studenten erg zenuwachtig en verlangen ze vaak naar duidelijkheid. Hoe we ze hierin beter kunnen ondersteunen in de onderwijstijd die we hebben, is ons nog niet duidelijk.

We merken daarnaast dat het aanbieden van taalkundige terminologie niet direct leidt tot betere redeneervaardigheden of tot meer taalinzicht. Sommige studenten lijken het inzetten van de nieuwe terminologie op dezelfde manier aan te vliegen als de trucjes die ze eerder geleerd hebben. Deze studenten lijken meer tijd nodig te hebben om aan de terminologie te wennen en om deze slagvaardig in te kunnen zetten. Deze tijd hebben we echter niet, waardoor we op zoek zijn naar manieren om efficiënter met de beschikbare tijd om te kunnen gaan.

We lijken ook niet genoeg taalkundige terminologie aan te bieden. Dit wordt op een aantal manieren zichtbaar. Om de didactiek van ‘voelen, vatten, verwerken’ in de praktijk goed in te kunnen zetten, lijken studenten meer kennis nodig te hebben dat wat wij ze nu aanbieden. Sommige studenten zetten de didactiek enthousiast in op hun stage en komen terug met vragen over valentie van werkwoorden als *lopen* of in gevallen van lijdende zinnen, of komen per toeval de semantische rol ‘instrument’ tegen. De kennis die ze bij ons hebben geleerd, biedt hen genoeg om te weten dat ze een interessant ontleedvraagstuk tegen zijn gekomen, maar niet genoeg kennen om het vraagstuk echt te kunnen vatten, laat staan om dat ter plekke in de klas met leerlingen te kunnen

doen. Mochten ze enthousiast zelf de literatuur in willen duiken om een analyse te vinden, dan blijkt dat de taalwetenschappelijke literatuur te specialistisch is, en dat de kloof tussen de voorkennis die vereist is om de literatuur goed te kunnen lezen en de kennis die wij de studenten geboden hebben te groot is. Gevolg is dat de studenten zich niet kundig genoeg voelen om de didactiek goed in te zetten. Deze onzekerheid leidt er vaak toe dat ze dan maar teruggrijpen naar de oude vertrouwde didactiek van het aanleren van trucjes.

Onze studenten lopen bij het inzetten van de didactiek van ‘voelen, vatten, verwerken’ ook tegen een ander probleem aan. Zij hebben vaak NT2-leerlingen in de klas en voor deze leerlingen werkt de didactiek niet goed, omdat ze de stap ‘voelen’ voor het Nederlands niet goed kunnen zetten. Studenten die zelf NT2-spreker zijn, lopen hier ook tegenaan. Zeker in de grootstedelijke context van onze hogeschool is dit een probleem waar we een oplossing voor nodig hebben, maar die we nog niet gevonden hebben.

Referenties

- Bruijn, T. de, P.A. Coppen, B. Snel, M. Timmermans, R. Walinski & N. Wassenberg (2016). *Activerende Didactiek Grammatica*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Coppen, P.A. (2010). “De taal is een rommeltje”. In: *Levende Talen Magazine*, 98 (special taalkunde), p. 26-28.
- Coppen, P.A., J. van Rijt, A. Wijnands & R. Dielemans (2019). “Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135 (2), p. 85-99.
- 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.
- 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.
- Mooij, R. & J. Sweep (2019). “Semantisch grammaticaonderwijs: Beter ontleden en formuleren”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 20 (1), p. 3-16.
- Rijt, J. van (2020). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. [Proefschrift].
- SLO (2025). ‘Definitieve conceptkerndoelen Nederlands’. Amersfoort: SLO.
- Wijnands, A., J. van Rijt & P.A. Coppen (2022). “Measuring epistemic beliefs about grammar”. In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22 (1), p. 1-29.

Anne-Sophie Ghyselen (in samenwerking met Chelsey Deklerck)

Universiteit Gent

Contact: annesophie.ghyselen@ugent.be

***Lit of cringe?* Over de dynamiek van jongerentaal**

1. Inleiding

In de levensfase tussen de kindertijd en de volwassenheid bouwen adolescenten hun eigen sociale netwerken uit, met groepsgebonden normen en symbolen waarmee ze zich van anderen – volwassenen bijvoorbeeld – kunnen onderscheiden. Kledij, haarstijl, muziek, media en ook taal zijn daarbij dankbare instrumenten. Op die manier ontstaan jeugdculturen, die vaak ook buitenstaanders weten te intrigeren. Jongerentaal, bijvoorbeeld, duikt dikwijls op als onderwerp van mediadiscussie. Terwijl in Nederland ‘straattaal’ vaak de gemoederen beroert, genereert in Vlaanderen de jaarlijkse VRT-verkiezing van het Kinder- en Tienerwoord van het jaar terugkerende discussies over jongerentaal, taalcreativiteit en taalverloeding. Een vast ingrediënt bij die mediadiscussies zijn lijstjes van ‘typische’ jongeren- of straattaalwoorden, waarbij het publiek wordt uitgedaagd om de betekenis van de woorden te raden. *Noncha, pookie, yappen...*: iemand? Het beeld dat wordt opgehangen, is doorgaans dat van een generationele Babylonische taalkloof, die het Nederlands in een nieuwe richting – de verdommenis, aldus velen – stuwt. In welke mate de opgelijste ‘jongerenwoorden’ echter ook effectief gekend en gebruikt zijn onder jongeren, is onduidelijk. Gaat het om de woordenschat van een specifieke groep jongeren (bijvoorbeeld uit een van de grootsteden of uit een specifieke sociale klasse) of zijn ze vrij algemeen ingeburgerd? Of de nieuwe woorden de tand des tijds zullen doorstaan en dus effectief het Nederlands op langere termijn beïnvloeden, is evenzeer een open vraag. In wat volgt, analyseren we daarom eerst de resultaten van een grootschalige enquête bij Vlaamse jongeren om inzicht te krijgen in de mate van eenheid en diversiteit in JongerenNederlands, waarna we het internationale onderzoek induiken voor een antwoord op de taalveranderingsvraag.

2. Eenheid en diversiteit in JongerenNederlands

2.1 Onderzoeksopzet

Om na te gaan in welke mate de VRT-tienerwoorden ook effectief door Vlaamse jongeren gekend en gebruikt zijn, zetten Chelsey Deklerck en ik in 2024 een enquête op waarin middelbare scholieren gevraagd werden om voor de 25 woorden die in de

periode 2020-2024 *geshortlist* werden (zie: Tabel 1) aan te geven of ze die kenden en/of gebruikten. Daarnaast beantwoordden de deelnemers een aantal vragen over hun regionale herkomst, gender, schoolopleiding en leeftijd. De jongeren werden via een open vraag ook gevraagd om zelf ‘jongerenwoorden’ aan te dragen die ze zelf gebruiken. Op de resultaten van die laatste vraag gaan we hier echter niet in.

Woord	Jaar nominatie	Betekenis
aura	2024	uitstraling, puntensysteem voor hoe cool je bent
glamour	2024	stijlvol
noncha	2024	nonchalant, kalm
pookie	2024	bestie, schatje, lieverd, beste vriendin
yappen	2024	kletsen, praten zonder inhoud & zonder ophouden, lullen
broer	2023	aanspreking: vriend, maat, gast; wordt meestal onder vrienden gebruikt, soms ook bij irritaties; ook voor meisjes
drm	2023	afkorting voor “daarom”, kan antwoord zijn op alles, vaak om aan te geven dat een bepaalde conclusie logisch volgt
hayek	2023	shit, godverdomme, aanduiding voor iets dat overdreven is
heftig	2023	om iets te benadrukken, zowel positief als negatief
rawr	2023	geluid van een tijger > Uitroep om aan te duiden dat je iemand knap vindt. Kan ook over een situatie gaan die je tof vindt. Wordt ook vaak gebruikt om te lachen, niet serieus bedoeld
aina	2022	oh nee (uitroep wanneer iets fout gaat)
goofy	2022	raar; onserieus
slay	2022	aanmoediging, compliment: je ziet er goed uit; goed gedaan
smash	2022	uitroep als je iemand ziet die je mooi vindt (antoniem: <i>pass</i> : ‘niet knap’, ‘niet mijn type’)
strijder	2022	held, iemand die vecht voor iets; vaak ook spottend gebruikt voor jongere met een specifieke stijl die als provocerend of overdreven wordt gezien
BAS	2021	“bitches/boys ain’t shit”, om een statement te maken, vaak om te klagen over iemand, meestal een vriendin, of om een situatie te beschrijven die niet naar wens is. Het kan achter een uitspraak worden geplaatst om een punt te maken over de slechte kwaliteit van iets of iemand
bestie	2021	goeie vriend/vriendin
drip	2021	goeie outfit. Het verwijst naar een bepaalde stijl of manier van kleden die als modieus of indrukwekkend wordt beschouwd. Iemand die “drip” heeft, heeft vaak een opvallende of trendy uitstraling, met aandacht voor details

fissa	2021	feestje
sheesh	2021	wow, amai, wajow
kaas	2020	da's klote, balen, wtf
no cap	2020	geen zever, ik lieg niet
periodt	2020	en daarmee uit; punt uit
simp	2020	uitslover
sus	2020	verdacht (<suspicious)

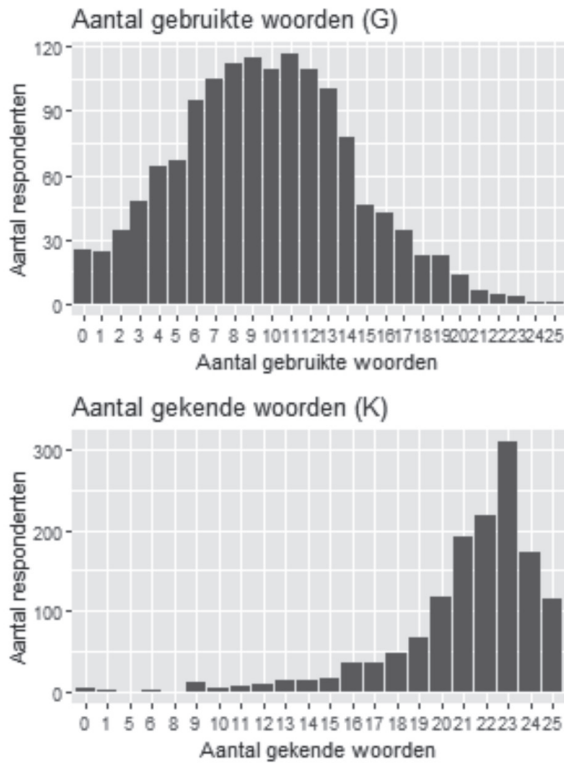
Tabel 1 – Woorden *geshortlist* voor de VRT-verkiezing van ‘Tienerwoord van het Jaar’ in de periode 2020-2024.

De enquête werd verspreid via scholen en sociale media, en bereikte uiteindelijk 1.501 Vlaamse respondenten. Respondenten uit schaars vertegenwoordigde categorieën werden verwijderd om zinvolle statistische analyses mogelijk te maken. Zo bleef uiteindelijk een steekproef van 1.400 respondenten over.

De vragenlijst circuleert op dit moment ook in Nederland via het Meertens Jongerenpanel (samenwerking met Kristel Doreleijers en Khalid Mourigh). De bedoeling is dat we zo in de toekomst inzicht krijgen in de mate waarin de VRT-woorden ook in Nederland ingeburgerd zijn. Nederlandse leerkrachten die met hun leerlingen willen deelnemen, kunnen zich aanmelden via <https://lime.meertens.knaw.nl/nl/jongerenpanel/>. Over de resultaten van de Nederlandse jongeren (en de manier waarop die zich tot de Vlaamse verhouden) wordt later gecommuniceerd.

2.2 Resultaten Vlaanderen

Van de 25 bevraagde woorden bleken de respondenten er gemiddeld 20.22 te kennen en 9.70 te gebruiken. Daarbij blijkt er veel variatie te zijn tussen de deelnemers (zie: Figuur 1). Sommigen (n = 25) geven bijvoorbeeld aan geen van de 25 VRT-woorden zelf te gebruiken; een kleine groep (n = 17) gebruikt er naar eigen zeggen dan weer meer dan 20.



Figuur 1 – Aantal respondenten in functie van het aantal gekende/gebruikte woorden.

Verdere analyses tonen aan dat de kans dat een woord opgegeven wordt als ‘gebruikt’ het sterkst beïnvloed wordt door het woord in kwestie. De afkorting *drm* blijkt het best ingeburgerd, gevolgd door *noncha* en *yappen*; de woorden *kaas* (in de betekenis ‘balen!’) en *BAS* blijken dan weer amper gekend en gebruikt (cf. Tabel 2).

Woord	% gebruik	% kennis
drm	81,00	96,50
noncha	69,14	95,64
yappen	67,86	94,29
aina	59,00	96,57
broer	58,86	98,50
heftig	58,50	95,79
aura	55,07	97,71
smash	53,36	95,57

strijder	45,36	92,93
goofy	44,71	91,00
bestie	41,93	98,07
pookie	39,79	93,93
no cap	38,21	95,21
drip	35,57	91,50
sus	32,86	93,64
slay	31,21	95,43
simp	28,14	80,57
fissa	26,71	69,64
hayek	23,57	62,57
rawr	22,50	82,79
periodt	17,93	75,29
glamour	15,93	87,71
sheesh	14,50	85,21
kaas	5,50	27,36
BAS	2,57	24,43

Tabel 2 – Percentages respondentent dat aangeeft een woord te gebruiken/kennen (gerangschikt van meest naar minst gerapporteerd gebruik – groen: >50%, blauw: > 30%, geel: >10%, oranje: <10%).

Het gender, de thuista(a)l(en) en de leeftijd van de respondenten, de plaats waar ze schoollopen, en de opleidingsvorm die ze volgen, spelen eveneens een statistisch significante rol, met gender als belangrijkste voorspeller. Het precieze effect van die factoren is echter sterk woordafhankelijk; algemene patronen vallen niet te ontwaren. De woorden *drip*, *no cap*, *fissa*, *hayek*, *aina*, *aura* en *broer* zijn bijvoorbeeld significant populairder bij jongens dan bij meisjes, terwijl het bij *bestie*, *periodt*, *glamour*, *pookie*, *slay*, *smash*, *drm* en *heftig* net andersom is. Wat regio betreft, blijken *broer* en *kaas* in de regio Gent populairder dan elders, terwijl *fissa* net in de buurt van Antwerpen en Limburg beter scoort. Het regiopatroom is voor ieder woord anders. We vinden in de data dus geen bewijs voor een ‘verstedelijkingseffect’ waarbij de woordenschat vooral in groot- of centrumsteden floreert.

3. Jongerentaal en taalverandering

Wat is de kans dat op dit moment populaire jongerenwoorden als *drm*, *noncha* en *yappen* de tand destijds doorstaan en een vast plaatsje verwerven in de Nederlandse taal? Die vraag is niet makkelijk te beantwoorden, en vraagt om een onderscheid tussen ‘duurzaamheid op het niveau van de innoverende jongeren’ en ‘intergenerationele

duurzaamheid'. Bouwend op dat onderscheid, zijn er voor nieuwe woorden verschillende scenario's denkbaar. Een woord kan (1) uitsterven wanneer de innovatoren ouder worden (een vorm van wat '*age grading*' wordt genoemd), (2) stabiel blijven bij de innovatoren, maar samen met hen uitsterven, (3) door de innovatoren achterwege gelaten worden wanneer ze ouder worden (eveneens een vorm van '*age grading*'), maar voort blijven leven bij andere groepen taalgebruikers en (4) een vaste plaats verwerven in de woordenschat van de innovatoren én van volgende generaties. Bepalen welk scenario voor een woord het meest waarschijnlijk is, is niet evident. Voor het Nederlandse taalgebied zijn er amper studies die het gebruik van jongerenwoorden door de tijd heen opvolgen (zowel op het niveau van het individu als op het niveau van de gemeenschap). Internationale literatuur suggereert echter dat scenario 4 – vaste verankering in de woordenschat – het waarschijnlijkst is bij woorden die een concept (object, activiteit, emotie, gebeurtenis, enz.) benoemen dat nog niet eerder benoemd werd (Crystal 2001). Dat blijkt voor de meeste VRT-woorden niet het geval. Uit internationaal onderzoek blijkt bovendien dat woorden die in sterke mate de gevoelens of attitude van een spreker weerspiegelen, gevoeliger zijn voor '*age grading*' en een stille dood dan neutralere woorden (Roels e.a. 2021). Zodra woorden goed ingeburgerd zijn, verliezen ze immers hun verrassings- of expressieve waarde, en dus ook hun bestaansrecht. De 'expressiviteit' van een woord valt natuurlijk moeilijk te becijferen, maar voor woorden als *aina* en *sheesh* lijken de kaarten in die context niet gunstig. Of de jongeren de woorden zelf zullen blijven gebruiken in hun verdere leven, dan wel van zich zullen afschudden in een volgende levensfase, laat zich niet zo makkelijk voorspellen. Bij internationale studies die persistentie in latere levensfasen observeren, blijkt wel dat het 'jongerentaalgebruik' in latere levensfasen heel situatiegevoelig is. Rampton (2015) illustreert dit met het voorbeeld van een 40-jarige Pakistaanse zakenman, die in informele gesprekken met bepaalde vrienden de '*contemporary urban vernacular*' van zijn jeugd blijft hanteren, maar in andere contexten andere taalkeuzes maakt.

4. Discussie en conclusie

De belangrijkste conclusie uit ons onderzoek is dat er niet zoiets bestaat als één Vlaams Jongerenennederlands. De tienerwoorden uit de jaarlijkse VRT-*shortlists* hebben elk hun eigen gebruiksprofiel. Algemene leeftijds-, plaats-, opleidings- of thuistaaleffecten werden niet geobserveerd. Een term als 'jongerentaal' is dan ook enigszins misleidend (zie ook: Cornips e.a. 2015). De term suggereert immers dat het om een set samen voorkomende taalkenmerken gaat, en voedt daarmee het idee van een gapende taalkloof tussen jongeren en ouderen, terwijl het veeleer om een grabbelton van woorden lijkt te gaan waaruit jongeren naar eigen believen en in variërende mates selecteren en combineren. Vind je 't maar *cringe* als de *pookies* en *bro's* aan 't *yappen* gaan? Geen paniek, de kans is groot dat veel van die woorden – vooral die die emoties en attitudes uitdrukken – de tand des tijds niet zullen doorstaan en vaak ook door de jongeren zelf al snel achterwege gelaten worden, of maar in specifieke contexten worden ingezet.

Referenties

- Cornips, L., J. Jaspers & V. de Rooij (2015). 'The politics of labelling youth vernaculars in the Netherlands and Belgium'. In: J. Nortier & B. Svendsen (red.). *Language, Youth and Identity in the 21st Century. Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 45-70.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2015). 'Contemporary urban vernaculars'. In: J. Nortier & B.A. Svendsen (red.). *Language, Youth and Identity in the 21st Century: Linguistic Practices across Urban Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 24-44.
- Roels, L., F. De Latte & R. Enghels (2021). "Monitoring 21st-Century Real-Time Language Change in Spanish Youth Speech". In: *Languages*, 6 (4), 162, p. 1-25.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. [Proefschrift].
- Wolf, H. & J. Bruining (2025). 'Naar een doorlopende leerlijn voor taalbeschouwing'. In: J. van Rijt & M. van Oostendorp (red.). *Zodat taal boeit: Inspirerende taalkunde voor in de klas*. Huizen: Uitgeverij Pica, p. 45-53.

Ronde 3

Mo van der Schoot, Jimmy van Rijt & Marjo van Koppen
Universiteit Utrecht
Contact: m.vanderschoot@uu.nl

Een model voor de ontwikkeling van expliciete taalkundige competentie

Met de actualisatie van de kerndoelen en eindtermen Nederlands is het domein Taal toegevoegd aan het curriculum als nieuwe inhoudelijke component (zie: SLO 2024a; 2024b; 2025). Leerlingen krijgen daarmee niet langer alleen les in taalbeheersing en literatuur, maar ook in toenemende mate in inzichten uit de taalkunde. Binnen dit domein leren zij bijvoorbeeld de relatie tussen vorm en betekenis begrijpen, taalvariatie en -verandering duiden en nadenken over de effecten van taalgebruik in verschillende contexten. Van docenten wordt zo niet alleen gevraagd om hun leerlingen instrumen-

tele taalvaardigheden aan te leren, maar ook om hen te begeleiden bij het kijken naar taal als waardevol fenomeen op zichzelf, al dan niet in nauwe samenhang met taalvaardigheid (van Rijt & Coppen 2021). Op die manier krijgt de taalvaardigheid van leerlingen in potentie een bewustere dimensie (Meesterschapsteam Nederlands 2018).

Deze vernieuwing biedt kansen voor verdieping, maar brengt ook een grote uitdaging met zich mee. Want hoewel nu op hoofdlijnen duidelijk is wat leerlingen op het gebied van taalkunde moeten leren, blijft de vraag open hoe die ontwikkeling eruit moet zien. In zowel het huidige als in het geactualiseerde curriculum ontbreekt een consistente en doorlopende leerlijn voor taalkundeonderwijs (Hulshof 2013; Wolf & Bruining 2025). Daardoor is het voor docenten lastig om te bepalen waar leerlingen kunnen beginnen (o.a. met welke inzichten), welke didactische tussenstappen nodig zijn en hoe ze kunnen inspelen op verschillen in niveau binnen de klas. Als taalbeschouwing en taalkunde echt voet aan de grond willen krijgen in het schoolvak Nederlands, hebben docenten, naast concreet lesmateriaal, houvast en ondersteuning nodig in het curriculum. Alleen op die manier kan het beoogde curriculum ook echt een gerealiseerd curriculum worden (van den Akker 2003).

Er is dus, met andere woorden, behoefte aan een doorlopende leerlijn voor wat we in ons onderzoek ‘expliciete taalkundige competentie’ (ETC) noemen, die we voorlopig definiëren als “het bewust gebruiken van taalkennis en het begrijpen hoe taal als systeem in elkaar zit”. Het gaat om inzicht in structuur en samenhang en om het kunnen redeneren over taal met behulp van taalkundige termen. Om op een wetenschappelijk verantwoorde manier over zo’n doorlopende leerlijn na te denken, werken we in dit onderzoek aan een model dat richting geeft aan het ontwikkelen van ETC bij leerlingen. Zo’n model kan alleen waardevol zijn als het tot stand komt in nauwe samenwerking met deskundigen uit het veld. Daarom raadpleeg ik in mijn promotieonderzoek, in verschillende anonieme rondes, een diverse groep experts: docenten Nederlands die al ervaring hebben opgedaan met taalkunde, vakdidactici en taalkundigen. Zij denken samen met ons na over de contouren van een leerlijn en de dimensies die in een ontwikkelingsmodel voor ETC van belang zijn. Daarbij geven ze feedback op concrete voorbeelden, opbouw van niveaus, verschillen tussen schooltypen en de relevantie van verschillende componenten van ETC. Dit gebeurt in stappen: eerst in interviews, later in vragenlijsten met verdiepende vragen. Op basis van hun reacties wordt de inhoud steeds verder aangescherpt (Sterling e.a. 2022) en wordt toegewerkt naar een consensus. Zo ontstaat een model dat zowel theoretisch onderbouwd als praktisch toepasbaar is in de klas.

Bij het vormgeven van dit model laten we ons inspireren door bestaande modellen uit verwante domeinen. Een belangrijk model is het niveaukader voor literaire competentie van Witte (2008). Daarin wordt de leesontwikkeling van leerlingen beschreven aan de hand van niveaus, waarin niet alleen vaardigheden, maar ook houding en tekstcomplexiteit een rol spelen. Op vergelijkbare wijze zou een model voor ETC inzicht

moeten geven in hoe leerlingen leren denken over taal, vragen leren stellen, verbanden leren leggen en onderbouwd leren redeneren.

Daarbij is het taalkundig redeneermodel van Dielemans & Coppen (2021) relevant. Zij onderscheiden zes kernactiviteiten in taalkundig redeneren:

1. het stellen van taalkundige vragen;
2. het opbouwen van taalkundige argumentatie;
3. taalkundige contextualisatie;
4. het gebruiken van taalkundige bronnen;
5. het gebruiken van taalkundige (meta)concepten;
6. het gebruiken van een taalkundig repertoire.

Deze activiteiten sluiten nauw aan bij de doelen uit het nieuwe curriculum. Het vergelijken van talen, zoals beschreven in eindterm 12 (SLO 2024a; 2024b), kan worden verbonden aan het gebruik van taalkundige bronnen. Daarbij onderzoeken leerlingen hun eigen taalgevoel en vergelijken ze dat met het taalgevoel van klasgenoten. Het inzetten van taalkundige begrippen – eindterm 11 (SLO 2024a; 2024b) – vloeit voort uit de activiteit waarbij leerlingen taalkundige (meta)concepten bewust toepassen in hun redeneringen, waardoor die inhoudelijk rijker worden (van Rijt 2020).

Daarnaast nemen we inzichten over epistemische overtuigingen mee, zoals besproken door Wijnands e.a. (2021). Leerlingen moeten niet alleen taalkennis opdoen, maar ook leren dat die kennis niet absoluut is: ze is soms voorlopig, vaak afhankelijk van perspectief en geregeld onderhevig aan discussie (Wijnands e.a. 2021). Die kritische, onderzoekende houding hoort bij een wetenschappelijke benadering van taalkunde, maar verdient ook op middelbare scholen een plek, op een bij het niveau passende manier. Een goede omgang met onzekerheid ontstaat immers niet vanzelf, maar moet zorgvuldig gecultiveerd worden (Wijnands e.a. 2022).

Op basis van deze theorieën en de input van experts ontwikkelen we een model dat zes niveaus van ETC onderscheidt – vergelijkbaar met de schaal van Witte (2008). Leerlingen starten op een basisniveau, waarin ze eenvoudige taalverschijnselen herkennen en oppervlakkige taalkundige vragen stellen. Gaandeweg leren ze steeds complexere verbanden te leggen, redeneringen te onderbouwen met behulp van bronnen en taalkundige (meta)concepten bewust in te zetten.

Het model zou niet alleen een beschrijving van leerontwikkeling moeten zijn, maar ook een praktisch hulpmiddel voor het ontwerpen van lessen en lesmaterialen. Docenten kunnen het gebruiken om in te schatten waar leerlingen staan, welke vakdidactische stappen nodig zijn en hoe ze adequaat kunnen differentiëren. Het zou bovendien een gedeeld referentiekader moeten bieden om het taalkundeonderwijs binnen een school of sectie inhoudelijk af te stemmen. Door bewust aandacht te besteden aan de

verschillende dimensies van ETC ontstaat een rijker beeld van wat het betekent om taalbeschouwend bezig te zijn en van hoe leerlingen van een alledaagse taalbeschouwing tot een meer wetenschappelijke taalanalyse kunnen komen (Hulshof 2013).

In de komende periode wordt het voorlopige model verder uitgewerkt en verfijnd. Door te blijven samenwerken met experts streven we naar een ontwikkelingskader dat zowel theoretisch robuust als praktisch bruikbaar is. Het uiteindelijke doel is om docenten handvatten te bieden voor betekenisvol, verdiepend en ontwikkelingsgericht taalkundeonderwijs (van Rijt 2022), dat past bij de ambities van het vernieuwde curriculum.

Deze publicatie maakt deel uit van het project ‘Kundig in taal. Een onderzoek naar de taalkundige ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in het voortgezet onderwijs’ met dossiernummer 023.023.042 van het onderzoeksprogramma Promotiebeurs voor leraren dat is gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

Referenties

- Akker, J. van den (2003). ‘Curriculum perspectives: An introduction’. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (red.). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 1-10.
- 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.
- Hulshof, H. (2013). ‘Onderzoek naar taalkundeonderwijs: geloof en empirie’. In: T. Janssen & T. van Strien (red.). *Neerlandistiek in beeld*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU, p. 263-272.
- Meesterschapsteam Nederlands (2018). ‘Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteam-1.5-definitief.pdf>.
- Rijt, J. van (2020). “Hoe krijgen leerlingen inzicht in grammatica? Resultaten uit wetenschappelijk onderzoek”. In: *Levende Talen Magazine*, 107 (3), p. 6-11.
- Rijt, J. van (2022). “Taalkunde in de bovenbouw van havo en vwo. De vormgeving van een betwist vakonderdeel”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 23 (1), p. 36-47.
- Rijt, J. van & P.A. Coppen (2021). “The conceptual importance of grammar. Knowledge-related rationales for grammar teaching”. In: *Pedagogical Linguistics*, 2 (2), p. 175-199.

- SLO (2024a). ‘Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur – havo’. Amersfoort: SLO.
- SLO (2024b). ‘Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur – vwo’. Amersfoort: SLO.
- SLO (2025). ‘Definitieve conceptkerndoelen Nederlands, herziene versie 2025’. Amersfoort: SLO.
- Sterling, S., L. Plonsky, T. Larsson, M. Kytö & K. Yaw (2022). “Introducing and illustrating the Delphi method for applied linguistic research”. In: *Research Methods in Applied Linguistics*, 2 (1). Online raadpleegbaar op: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2772766122000374>.
- 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 and Education*, 71 (1), p. 1-19.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. [Proefschrift].
- Wolf, H. & J. Bruining (2025). ‘Naar een doorlopende leerlijn voor taalbeschouwing’. In: J. van Rijt & M. van Oostendorp (red.). *Zodat taal boeit: Inspirerende taalkunde voor in de klas*. Huizen: Uitgeverij Pica, p. 45-53.

Ronde 4

Leonie Goutier & Jimmy van Rijt
Fontys Hogescholen / Universiteit Utrecht
Contact: l.goutier@fontys.nl

Naar betekenisvol grammaticaonderwijs op de basisschool

1. Inleiding

Grammatica wordt door veel basisschoolleerkrachten als een belangrijk onderdeel van taal gezien (de Swart e.a. 2025). Wel zijn er onder een deel van deze leerkrachten zorgen of dit onderdeel van het taalonderwijs niet te moeilijk en te abstract is voor leerlingen van de basisschool en zien we dat leraren eigenlijk beperkt zijn voorbereid op het geven van grammatica. Dat komt bijvoorbeeld omdat ze soms worstelen met grammaticale concepten en redeneerwijzen, of omdat ze op de pabo en de lerarenopleiding niet altijd evenveel in aanraking zijn gekomen met vakdidactische alternatieven (van Rijt 2020; de Swart e.a. 2025). Grammatica wordt dan ook nog steeds veelal traditioneel gegeven, met ezelsbruggetjes en zinnen die uit de context zijn gehaald (Coppen e.a. 2019; van Rijt 2020; Leenders e.a. 2023). Dit type grammaticaonderwijs draagt helaas weinig bij aan meer taalkundig inzicht (van Rijt 2020) of betere taalbeheersing (Graham & Perin 2007; van Gelderen 2010).

Verrijkte vormen van grammaticaonderwijs (zoals bijvoorbeeld metaconceptueel grammaticaonderwijs, zie ook hierna) hebben, in tegenstelling tot traditioneel grammaticaonderwijs, wel de potentie om bij te dragen aan taalinzicht en taalvaardigheid. In het voortgezet onderwijs leiden deze vormen tot dieper inzicht en verbeterd redeneervermogen voor leerlingen, en geven ze de leraren mogelijkheden tot een rijkere behandeling van de leerstof (van Rijt 2020). Hoewel de studies die hiernaar gedaan zijn veelbelovend lijken voor een verbetering van het grammaticaonderwijs, is nog onduidelijk in hoeverre een dergelijke benadering ook ingezet zou kunnen worden in het basisonderwijs (Kennisrotonde 2023). Uit eerdere studies blijkt in ieder geval dat kinderen vanaf zeven jaar al in staat zijn om complexe syntactische structuren te begrijpen (Frizelle e.a. 2025) en dat ze van zeven tot tien jaar steeds complexere zinsconstructies kunnen maken (van Heugten e.a. 2022). We weten echter nog niet precies in welke mate jonge kinderen ook echt in staat zijn tot reflectie op zulke zinsconstructies en op grammaticale concepten in het algemeen, laat staan op welke manier leerkrachten zulke reflectie zouden kunnen stimuleren.

De noodzaak naar dergelijk onderzoek is groter dan ooit nu er nieuwe kerndoelen aankomen en een doorlopende leerlijn ontbreekt (van der Schoot e.a. 2025). In taal-

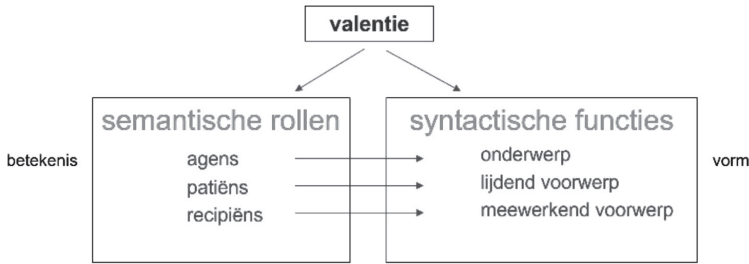
methoden is er wel aandacht voor kennis over taal in de vorm van taalbeschouwing, maar vaak zonder dat er sprake is van een doorlopende lijn richting taalkunde in de bovenbouw (Hulshof 2013). Ook een doorlopende leerlijn van primair naar voortgezet onderwijs is er nauwelijks op dit gebied, waardoor leerlingen in het voortgezet onderwijs vaak weer van voren af aan beginnen. In de nieuwe definitieve conceptkerndoelen (SLO 2025) is er meer aandacht voor een doorlopende leerlijn en voor onderwijs in kennis over taal. Dit is een mooie kans om taalwetenschap en onderwijs dichter bij elkaar te brengen, en om daarmee het grammaticaonderwijs systematisch te verrijken.

2. Metaconceptueel grammaticaonderwijs

Van Rijt (2020) heeft binnen het voortgezet onderwijs onderzoek gedaan naar een alternatieve benadering die de traditionele schoolgrammatica inhoudelijk verrijkt op basis van taalkundige metaconcepten. Een metaconcept is een overkoepelend concept dat op een hoger niveau verbanden legt tussen lagere-ordeconcepten. Het metaconcept ‘valentie’ is belangrijk binnen het primair onderwijs, omdat hiermee de beschrijvende concepten ‘onderwerp’, ‘lijdend voorwerp’ en ‘meewerkend voorwerp’ kunnen worden uitgelegd en met elkaar in verband kunnen worden gebracht.

Valentie houdt namelijk in dat het belangrijkste werkwoord van een zin rollen uitdeelt (zie hiervoor ook: Figuur 1). Zo deelt het werkwoord *lopen* een rol uit, namelijk de loper (*iemand* loopt). Zo’n handelende instantie noemen we ‘de agens’. Het werkwoord *lezen* deelt twee rollen uit, namelijk die van de lezer (agens) en die van het gelezene, ook wel ‘de patiëns’ genoemd (*iemand* leest *iets*). Het werkwoord *geven* deelt er zelfs drie uit, namelijk die van de gever, het gegevene en de ontvanger, ‘de recipiëns’ (*iemand* geeft *iets aan iemand*).

Door met leerlingen te kijken hoeveel en welke rollen een werkwoord uitdeelt, krijgen ze inzicht in de opbouw van zinnen en de functies van zinsdelen. Bovendien leren ze dat het werkwoord onlosmakelijk verbonden is met de concepten ‘onderwerp’, ‘lijdend voorwerp’ en ‘meewerkend voorwerp’. Door leerlingen bijvoorbeeld kaartjes met *iemand* en *iets* toe te laten voegen aan werkwoorden, kunnen ze, met behulp van de leerkracht, het principe van valentie zelf ontdekken. Al snel zullen leerlingen ook ontdekken dat er discussie ontstaat bij sommige werkwoorden, waardoor leerlingen moeten gaan redeneren. Dit kan bijvoorbeeld voorkomen bij het werkwoord *koken*. Sommige leerlingen zullen aangeven dat *iemand iets* kookt, maar een ander zou zich kunnen bedenken dat je in de figuurlijke zin kunt koken (van woede). In dat geval krijg je alleen de rol ‘iemand’ bij kookt.



Figuur 1 – Het metaconcept ‘valentie’, waarbij te zien is hoe betekenisrollen kunnen worden gelinkt aan syntactische functies (uit: van Rijt 2024).

3. Onderzoek naar de basisschoolcontext

Omdat we nog niet weten of en in hoeverre de onderzoeksresultaten uit het voortgezet onderwijs ook gelden voor leerlingen in het primair onderwijs (de leerlingen zijn immers jonger en de klassensamenstelling meer divers), ben ik in september 2024 gestart met een promotieonderzoek naar betekenisvol grammaticaonderwijs op de basisschool. Het doel van de eerste studie was om te verkennen in hoeverre de ontwerpprincipes van de metaconceptuele benadering toepasbaar zijn binnen de bovenbouw van het primair onderwijs. Zoals ook De Swart e.a. (2025) benoemen, is het belangrijk om leerkrachten al in een vroeg stadium te betrekken, zodat hun inzichten en zorgen met betrekking tot de complexiteit van grammatica kunnen worden meegenomen.

Leerkrachten gingen, in samenwerking met de onderzoekers, binnen een Professionele Leergemeenschap (PLG) en volgens de methodiek van *Lesson Study* (de Vries e.a. 2016) lessen cyclisch ontwerpen, uitproberen en evalueren. Hierbij werd gelet op de reacties van de leerlingen met verschillende niveaus in taalvaardigheid. De onderzoeksvraag luidde: “welke didactische ontwerpprincipes zijn effectief om metaconceptueel grammaticaonderwijs vorm te geven in de bovenbouw van het basisonderwijs?”

Aan het onderzoek hebben twee Nederlandse basisscholen meegedaan die verspreid over het land zijn gevestigd. Op iedere school is in twee verschillende bovenbouwklassen een les gegeven (door de desbetreffende leerkracht), geobserveerd en geëvalueerd. Ook enkele leerlingen werden na afloop van de les kort geïnterviewd.

We zagen een grote betrokkenheid van de leerlingen bij de lessen en mooie voorbeelden van beginnend inzicht in valentie. Tijdens de workshop laat ik de deelnemers kennismaken met de metaconceptuele benadering door aan de slag te gaan met een van de opdrachten uit de studie. Ook presenteer ik de eerste resultaten van mijn onderzoek en wil ik hier met de deelnemers over in gesprek gaan.

Referenties

- Coppen, P.A., J. van Rijt, A. Wijnands & R. Dielemans (2019). “Vakdidactisch onderzoek naar grammaticaonderwijs in Nederland”. In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135 (2), p. 85-99.
- Frizelle, P., A. Oliveira Buckley, T. Biancone, J. Oliveira, P. Fletcher, D.V. Bishop & C. McKean (2025). “The Understanding of Complex Syntax in Children From 5 to 9 Years, Using a Novel Assessment Approach–The Test of Complex Syntax Electronic (TECS E)”. In: *International Journal of Language & Communication Disorders*. Online raadpleegbaar op: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12244311/>.
- Gelderen, A. van (2010). ‘Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research’. In: T. Locke (ed.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. London: Routledge, p. 109-128.
- Graham, S. & D. Perin (2007). “A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students”. In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Heugten, V. van, I. Klatte, R. Zwitserlood & E. Gerrits (2022). “Grammaticale ontwikkeling van zich normaal ontwikkelende kinderen en kinderen met TOS in de leeftijd van 7 tot 10 jaar”. In: *Stem-, Spraak-en Taalpathologie*, 27, p. 91-114.
- Hulshof, H. (2013). ‘Onderzoek Naar Taalkundeonderwijs: Geloof en Empirie’. In: T. Janssen & T. van Strien (red.). *Neerlandistiek in Beeld*. Amsterdam: VU, p. 263-272.
- Kennisrotonde (2023). “Wat zijn effectieve werkwijzen om basisschoolleerlingen zinnen te leren ontleden waarbij begripvorming centraal staat?”. Online raadpleegbaar op: www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/wat-zijn-effectieve-werkwijzen-om-basisschoolleerlingen-zinnen-te-leren-ontleden-waarbij-begripvorming-centraal-staat.
- Leenders, G., R. de Graaff & M. van Koppen (2023). “Hoe meet je bewuste taalvaardigheid? Grammaticaal redeneren in de vakken Nederlands, Engels en Duits”. In: *Pedagogische Studiën*, 98 (1), p. 67-93.
- Rijt, J. van (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Nijmegen: Radboud University. [Dissertatie].
- Rijt, J. van (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.
- Schoot, M. van der, J. van Rijt & M. van Koppen (2025). “Een model voor de ontwikkeling van expliciete taalkundige competentie”. [te verschijnen].
- SLO (2025). ‘Functionele kerndoelen Nederlands (definitief concept) herziene versie 2025 inclusief toelichtingsdocument’. Amersfoort: SLO.

Swart, P. de, E. Windau & J. van Rijt (2025). “The grammar curriculum through the eyes of Dutch primary school teachers”. In: *Language, Culture and Curriculum*. Online raadpleegbaar op: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07908318.2025.2516008?src=exp-la#abstract>.

Vries, S. de, N. Verhoef & S.L. Goei (2016). *Lesson study: een Praktische gids voor het onderwijs*. Antwerpen: Garant.

Ronde 5

Noreen Dijkmeijer & Maartje Zijnge-Schenau

Hogeschool Windesheim

Contact: n.m.dijkmeijer@windesheim.nl

w.m.zijnge-schenau@windesheim.nl

De kunst van taal beschouwen met leerlingen in de bovenbouw havo/vwo

1. Inleiding

De nieuwe eindtermen Nederlands staan in de startblokken, met als opvallende nieuwkomer voor havo en vwo: “*het beschouwen van de relatie tussen vorm en betekenis*” (eindterm 11, in het domein Taal). Omdat deze eindterm nieuw is, en nog maar weinig scholen in hun curriculum Nederlands iets aan taalbeschouwing doen, hebben wij, in opdracht van SLO, materiaal ontwikkeld dat vanaf september 2025 door een aantal scholen in een pilot wordt gebruikt. We gaan in deze workshop aan de slag met een van die lessen, om zelf te ervaren hoe opvallende taalverschijnselen in de lespraktijk te voelen, te vatten en te verwerken zijn. Je ontdekt dat taal beschouwen meer is dan een beetje naar taal kijken, en veel meer dan alleen ‘taal doen’! ‘Doe maar even opletten dus’.

2. Taal beschouwen met leerlingen

Het opdoen van inzichten over een taalkundig verschijnsel verloopt grofweg in drie stappen (Moseley e.a. 2005, in: van Rijt 2023):

1. voelen;
2. vatten;
3. verwerken.

Deze drieslag biedt een heldere didactiek om met leerlingen te redeneren over taal. Eerst gaan de leerlingen een ervaring opdoen over een grammaticaal concept om te ‘voelen’ wat er precies aan de hand is. Vanuit dat voelen wordt het vervolgens gemakkelijker om dieper begrip aan te brengen, in de fases ‘vatten’ en ‘verwerken’.

In het doorlopen van deze fases maken we gebruik van de drie soorten kennis die elke taalgebruiker tot zijn beschikking heeft bij het bestuderen van taal (Coppen & van Rijt 2023):

1. de taalnorm (de taalregels en expliciete normen van bijvoorbeeld de taaladviesliteratuur);
2. het taalgevoel (je eigen of andermans gevoel bij een taalverschijnsel);
3. de taalwerkelijkheid (alle mondelinge en schriftelijke taaluitingen die je kunt vinden).

Het taalbeschouwingsmateriaal dat we ontwikkeld hebben voor havo- en/of vwo-bouwenbouw bevat zeer uiteenlopende taalverschijnselen: van de gevoelswaarde van woorden tot de compositionaliteit in zinnen en van het gebruik van *hen* als genderneutraal voornaamwoord tot de bekende maar vaak onbegrepen casus *hun hebben*. Wat zegt je taalgevoel? Wat hoor je om je heen? En wat zegt de norm? Dat ontdekken we met behulp van verschillende didactische werkvormen, die stuk voor stuk motiverend werken, maar die altijd in dienst staan van de vakinhoud: van flipboekjes tot schuiven met kaartjes en van het maken van je unieke vingerafdruk tot een VingerTwister.

Je ontdekt dat je echt geen taalkundige hoeft te zijn om taalbeschouwing een plek in je curriculum te geven, en dat het niet alleen je lessen Nederlands, maar ook jou als docent Nederlands verrijkt.

3. Doen als hulpwerkwoord

Het is onmogelijk dit materiaal allemaal te laten zien in één workshop. We gaan in deze workshop aan de slag met het flipboekje ‘Doen als hulpwerkwoord’. Als je goed om je heen luistert, zal het je steeds meer opvallen hoe vaak het werkwoord *doen* wordt gebruikt als hulpwerkwoord. We kennen dat uit ‘het *motherese*’ (o.a. Furrow e.a. 1977): het taaltje dat moeders tegen hun kind praten. Moeders (maar zeker ook andere opvoeders in de buurt van het jonge kind) zeggen dan ineens dingen als “*Doet Beer ook een broodje eten?*” of “*Kom, doe eens niet zo treuzelen!*”.

Tegenwoordig lijkt het werkwoord *doen* in ons alledaags taalgebruik opgenomen te

zijn, ook tussen volwassenen onderling en in geschreven taal (Coornstra 2025). Als je erop gaat letten, dan vliegen de *doen*-zinnen je ineens om de oren. Bijvoorbeeld: “*Doe jij straks even stofzuigen?*” of “*Als hobby doe ik Russisch leren*”.

4. Hoe gaan we taal beschouwen in de praktijk?

In deze workshop simuleren we de schoolse lespraktijk, waarin we een onderzoekje starten naar dit gebruik van *doen* als hulpwerkwoord, aan de hand van een door ons ontwikkeld flipboekje. In de lespraktijk ziet dit er als volgt uit:

- Het onderzoek start met de thuiswerkpagina ‘Doe in het wild’. Hiervoor gaan leerlingen in hun directe omgeving op zoek naar alledaagse uitspraken met *doen* als hulpwerkwoord.
- De leerlingen gaan in trio’s de pagina ‘Eerste observaties’ invullen. Aan de hand van vragen worden de *doen*-zinnen die in het wild gevonden werden, geanalyseerd. Juist het gesprek is hierbij belangrijk om het taalgevoel van de leerling aan elkaar te laten schuren. Deze pagina leent zich mooi voor herhaling van grammatica: is *doen* hier nu gebruikt als hulpwerkwoord of als zelfstandig werkwoord?
- Op de pagina ‘Taaldata’ bedenken de leerlingen (in hun trio) een hypothese over het gebruik van *doen*. De antwoorden op de vorige pagina kunnen ze gebruiken om een hypothese te formuleren. Deze gaan ze vervolgens toetsen aan een set gegeven taaluitingen/zinnen. Wellicht moet de hypothese aangepast worden.
- Bij ‘Ik, de taalonderzoeker’ schrijft de leerling, op basis van zijn hypothese en opgedane kennis, een taalwetenschappelijke observatie alsof hij een taalonderzoeker is in het jaar 2050. De leerlingen gaan een informerende of een overtuigende tekst schrijven met als beginzin *Tussen 2020 en 2030 begon het werkwoord doen steeds vaker...* De schrijfproducten worden gedeeld door de leerlingen te laten presenteren of door een *peerfeedback*werkvorm in te zetten.
- Op de pagina ‘Doe een pleidooi’ staan vier keuzekaarten om creatief schrijven te combineren met de opgedane kennis over het gebruik van het werkwoord *doen*. Het is ook een mogelijkheid om van deze opdracht een spreekvaardigheidsopdracht te maken. In dat geval kunnen de leerlingen de casus op de keuzekaart uitspelen.
- De pagina ‘Een reactie’ laat leerlingen kennismaken met een gepubliceerde, semi-wetenschappelijke tekst over het gebruik van *doen*. Het artikel wordt klassikaal gelezen en de leerlingen gaan in het artikel op zoek naar welke observaties, hypothesen en overtuigingen van de leerlingen overeenkomen en welke juist niet.
- Het flipboekje eindigt met de pagina ‘Zelf taal doen’. Dit lijkt misschien op een standaard reflectieopdracht, maar deze pagina is juist belangrijk als het gaat over het bevorderen van de taalbeschouwelijke blik van leerlingen. De eerste kolom gaat over het taalgevoel van de leerling: wat doe ik zelf? De tweede kolom gaat over de taalwerkelijkheid: wat hoor ik om mij heen en wat vind ik daarvan? De derde kolom gaat over de taalnorm: wat is de voorgeschreven regel en in welke mate schuurt

dat met mijn taalgevoel of met de taalwerkelijkheid? Het is de taak van de docent om hier te zorgen voor een mooi taalbeschouwend gesprek. Wees niet bang om het taalgevoel en de taalwerkelijkheid van de leerlingen meer ruimte en urgentie te geven dan de taalnorm!

5. Besluit

Wil je je goed voorbereiden op deze workshop? Doe dan vanaf nu goed opletten in je omgeving en alle zinnen noteren waarin *doen* als hulpwerkwoord wordt gebruikt.

Referenties:

- Coornstra, L. (2025). “Ik doe wel even stofzuigen. Wat doen allemaal doet”. In: *Onze Taal Magazine*, 2, p. 46-47.
- Coppen, P.A. & J. van Rijt (2023). ‘Het fenomeen taal 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. 183-193.
- Furrow, D., K. Nelson & H. Benedict (1979). “Mothers’ speech to children and syntactic development: some simple relationships”. In: *JChLang*, 6, p. 423-442.
- Rijt, J. van (2023). ‘Grammaticaonderwijs’. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.). *Vaardig met vakinhoud: Handboek Vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 195-207.

Ronde 6

Peter-Arno Coppen
 Radboud Universiteit Nijmegen
 Contact: peter-arno.coppen@ru.nl

Redenerend ontleden

1. Achtergrond

De nieuwe kerndoelen voor de basisvorming in Nederland laten er geen misverstand over bestaan: er zal aan taalbeschouwing moeten worden gedaan. Een van de eisen zegt: *De leerling beschouwt de relatie tussen vorm en betekenis van taal* (kerndoel 6A). Hoe valt dit te rijmen met de huidige praktijk? Het benoemen van woordsoorten en zinsdelen is nog steeds een wijdverbreide praktijk in zowel primair als secundair onderwijs. Elke schoolmethode bevat wel oefenzinnetjes waarbij de leerlingen woorden moeten benoemen naar woordsoort, of waarin ze zinsdelen of bijzinnen moeten onderscheiden en benoemen naar functie. Doorgaans bevatten de methoden slechts summiere instructie die vaak neerkomt op ezelsbruggetjes: maak de zin vragend om de persoonsvorm te vinden, construeer een wie/wat-vraag met de persoonsvorm (*wie of wat + pv*) en andere zinsdelen (*wie of wat + pv + onderwerp*). De gemiddelde leerling ontgaat de achtergrond van zo'n operatie en de uitleg wordt veelal aan de leraar overgelaten.

Hoe maak je van deze willekeurige (en geestdodende) toepassing van mechanische regeltjes een beschouwende didactiek? In de afgelopen jaren werden daarvoor steeds meer ideeën ontwikkeld. Zo onderzocht Van Rijt (2021) in diverse studies hoe het gebruik van concepten en metaconcepten het redeneren van leerlingen kan verbeteren. Wijnands (2025) toonde aan dat het raadplegen van taalkundige bronnen de ontwikkeling van het reflectieve denken van leerlingen kan bevorderen, mits voorzien van de nodige *scaffolds*.

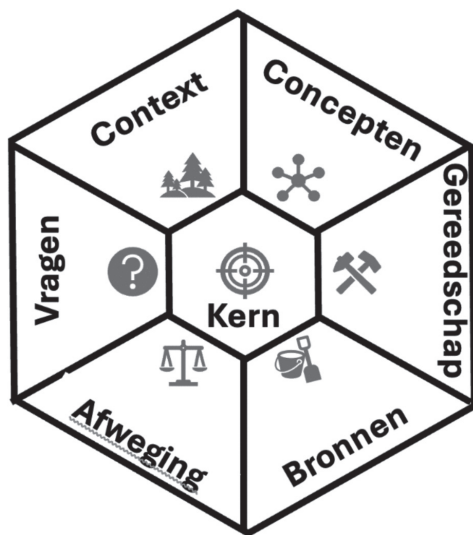
2. Taalbeschouwingsmodel

In een analyse van het taalkundige redeneren van experts namen Dielemans & Coppen (2020) een redeneermodel voor het historisch redeneren (van Boxtel & van Drie 2008) en bouwden dat om naar een model voor linguïstisch redeneren. In Coppen (2024) en Coppen (2025) vereenvoudigde ik dit model tot een didactisch hulpmiddel voor taalbeschouwing.

Het taalbeschouwingsmodel (zie: Figuur 1) is gebouwd rondom een kern van taalkundige kernconcepten: 'vorm en betekenis', 'taal in context' en 'taalvariatie en taalverandering'. Essentieel aan taal is dat het een systematisch verband is tussen vormen (klankvormen, woordvormen, woordvolgorde) en betekenissen (waaronder informatie, bedoeling, effect), dat het zich afspeelt in concrete contexten van taalgebruikers met eigen achtergronden, en dat het variatie vertoont en voortdurend verandert. Taalbeschouwing moet altijd op de een of andere manier over een of meer van deze kernconcepten gaan.

Het redeneermodel onderscheidt zes componenten die gedurende een redenering in willekeurige volgorde, en vaker dan eens, kunnen worden toegepast. Het betreft:

1. het stellen van vragen;
2. het plaatsen van de beschouwde taal in een context;
3. het relateren van de beschouwde taal aan taalkundige concepten en metaconcepten;
4. het toepassen van linguïstisch 'gereedschap' om taal te onderzoeken;
5. het raadplegen van (primaire en secundaire) bronnen;
6. het afwegen van argumenten om tot antwoorden te komen.



Figuur 1 – Redeneermodel.

Het redeneermodel is geen stappenplan, maar een didactisch hulpmiddel voor het redeneren. Het laat je zien welke mogelijkheden je op elk moment in je redenering hebt: je kunt altijd nieuwe vragen stellen, nieuwe contexten proberen, nieuwe concepten erbij halen, nieuwe operaties toepassen, nieuwe bronnen raadplegen en opnieuw afwegen.

3. Ontleden als taalbeschouwing

Wil je zinsontleding didactiseren als taalbeschouwing volgens dat redeneermodel, dan zul je moeten bedenken hoe de zes redeneercomponenten daarbij passen. Om te beginnen kun je dan constateren dat de categorieën, de namen voor woordsoorten en de zinsdelen in feite je taalkundige concepten zijn. Termen als ‘werkwoord’, ‘lidwoord’ en ‘lijdend voorwerp’ zijn in principe een soort beschrijvende concepten. Het zijn geen metaconcepten zoals ‘congruentie’ of ‘valentie’. Metaconcepten zijn concepten van hogere orde die een relatie leggen tussen concepten van een lagere orde. Een metaconcept als ‘congruentie’ kan bijvoorbeeld een relatie leggen tussen ‘een persoonsvorm’ en ‘een onderwerp’, of tussen ‘een voornaamwoord’ en ‘een antecedent’. Ontleedtermen zijn dus concepten van een lagere orde.

De klassieke zinsontleding komt voor een belangrijk deel neer op het verbinden van een beschrijvend concept met een element uit een taaluiting (meestal een zin). In de zin *Het regent* benoem je *regent* als ‘een zelfstandig werkwoord’ (als woordsoort) en als ‘een persoonsvorm’ en ‘een werkwoordelijk gezegde’ (als zinsdeel), en *het* als ‘een (onbepaald) voornaamwoord’ (als woordsoort) en ‘het (loos) onderwerp’ (als zinsdeel).

Als je dit volgens het redeneermodel wilt doen, is de vraag welke argumenten je daar allemaal voor hebt, en waarom die argumenten beter zijn dan de argumenten voor andere ontledingen. Waarom is *regent* hier geen ‘zelfstandig naamwoord’ (zo staat het bijvoorbeeld in het woordenboek) en waarom is *het* geen ‘lidwoord’? Hoe kom je aan argumenten voor die vragen? En als je helemaal geen idee hebt van al deze termen, hoe kom je dan überhaupt aan die mogelijkheden?

Een belangrijk inzicht van het taalbeschouwingsmodel is dat je je argumenten zowel uit de vorm als uit de betekenis kunt halen. Zo kun je beargumenteren dat de ‘-t’ in *regent* een uitgang is van het werkwoord ‘*regenen* (vorm)’, maar ook dat *regenen* een gebeurtenis is die zich in een bepaalde tijd kan afspelen (betekenis). Dit kun je je voorstellen als je die zin in een context plaatst: je kunt het hebben over een weerevenement dat je op dat moment constateert. Heb je het over regen in het verleden, dan zeg je *Het regende* of *Het heeft geregend*.

4. Kenmerken onderzoeken

Wat is hiervoor nodig? In elk geval een overzicht per beschrijvend concept van de argumenten die je hiervoor kunt aanvoeren. Die argumenten moeten komen uit de kenmerken van het concept. Die kun je per concept opsommen op referentiekaarten.

Neem als voorbeeld de beschrijvende concepten ‘onderwerp’ en ‘voorwerp’. De kenmerken daarvan staan uitgedrukt in Figuur 2. De woorden in hoofdletters zijn zelf

weer beschrijvende of verbindende concepten, die een eigen kenmerkenkaart hebben. Het beschrijvende concept ‘lijdend voorwerp’ bevat alle kenmerken van een voorwerp, aangevuld met specifiekere kenmerken.

Z ZINSDEEL ONDERWERP	Z ZINSDEEL VOORWERP
• Is vervangbaar door ‘iemand’, ‘iets’ of ‘het’	• Past als ‘iemand’, ‘iets’ of ‘het’ bij het GEZEGDE
• Wordt bij vervanging ‘ik’, ‘wij’, ‘hij’, ‘zij’ en niet ‘mij’, ‘ons’, ‘hem’, ‘haar’, ‘hen’	• Wordt bij vervanging ‘mij’, ‘ons’, ‘hem’, ‘haar’, en niet ‘ik’, ‘wij’, ‘hij’, ‘zij’
• Congrueert met de PERSOONSVORM in <i>persoon</i> en <i>getal</i>	• Is soms voorzien van een betekenisloos, soms <u>weglaatbaar</u> VOORZETSEL
• Is vaak de <i>iemand</i> of <i>iets</i> die iets DOET of IS	• Vervult een BETEKENISROL bij het GEZEGDE
• Staat vaak op de eerste plaats in de HOOFDZIN en meestal op de eerste plaats in de BIJZIN	• Is meestal niet de <i>doener</i>
• Ontbreekt in de BEKNOPT BIJZIN	• Kan de vorm aannemen van een BIJZIN
• Kan de vorm aannemen van een BIJZIN	•
• Kan bij <i>nominalisatie</i> en <i>lijdende vorm</i> een bepaling met ‘door’ worden	•
KENMERKENKAART	KENMERKENKAART

Figuur 2 – Kenmerkenkaarten.

De kenmerken op de kaart maken het mogelijk om te redeneren over de vraag of iets een onderwerp of een voorwerp is. Als een zinsdeel voldoet aan alle kenmerken van een onderwerp en geen van een voorwerp is het vrijwel zeker dat het een onderwerp is. Vaak voldoet een zinsdeel echter niet aan alle kenmerken, en ook aan kenmerken van andere beschrijvende concepten. Een onderwerp staat bijvoorbeeld lang niet altijd op de eerste plaats van de zin, maar als dat het enige kenmerk is dat je kunt vaststellen, heeft het toch waarde.

Sommige kenmerken zijn vormkenmerken (bijvoorbeeld die over vervangbaarheid en woordvolgorde) en andere zijn betekeniskenmerken (bijvoorbeeld die over de betekenisrollen en de betekenis ‘doen’ of ‘zijn’).

Redeneren over zinsontleding komt neer op het onderzoeken van de kenmerken van een zinsdeel of een woord, en het bekijken welke kenmerken het beste passen bij een beschrijvend concept. Dat doe je door de taalvorm in een context te plaatsen en de betekenisaspecten te beschouwen, of door vervangingen en omzettingen toe te passen om kenmerken op te sporen. Toetsing zou niet moeten gaan over het goede antwoord, maar over de kwaliteit van de argumenten en de afweging. Een minder goede benoemingsuitkomst kan zo meer punten opleveren dan een geraden betere benoeming.

Referenties

- Boxtel, C. van & J. van Drie (2008). “Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past”. In: *Educational Psychology Review*, 20 (2), p. p. 87-110.
- Coppen, P.A. (2024). “Taalbeschouwing voor iedereen”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 272-275.
- Coppen, P.A. (2025). “Het Grote Taalbeschouwingsspel”. In: *Onze Taal*, 94 (5), p. 32-35.
- 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.
- Rijt, J. van (2021). *Understanding Grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Nijmegen: Radboud University. [Dissertatie].
- Wijnands, A. (2025). *Linguistic sources in grammar education. Fostering reflective thinking about language*. Dissertation Nijmegen: Radboud University.

Ronde 7

Anne Decelle, Martien Geerts, Kristien Coussement & Nele Driessen
UCLL
Contact: anne.decelle@ucll.be

Schrijfdidactiek in balans. Taalbeschouwing integreren in je schrijven

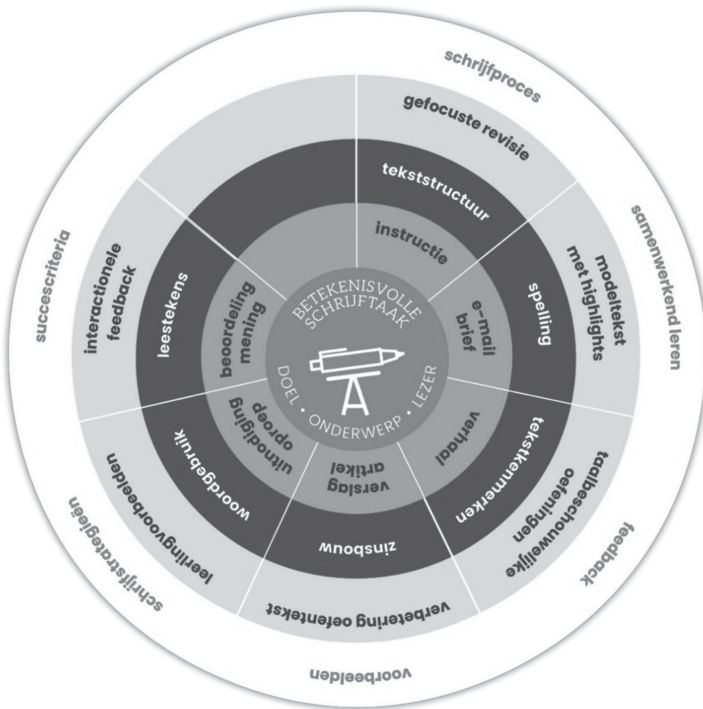
1. Inleiding

Sterk schrijfonderwijs blijft een knelpunt in het lager en secundair onderwijs. Over effectieve schrijfdidactiek bestaat nochtans een grote wetenschappelijke basis (Schiepers e.a. 2020; 2022; van Norden 2024). De rol van expliciete instructie van taalbeschouwelijke basiskennis in het schrijfproces is daarbij enigszins onderbelicht gebleven. Binnen het project ‘Schrijfbalans’ onderzochten we hoe instructie van taalbeschouwelijke basiskennis voor, tijdens of na het schrijven de schrijfvaardigheid van leerlingen kan verbeteren.

Ook in het Angelsaksische onderwijs is de versterking van schrijfonderwijs een prioriteit. Van Nassaji & Fotos (2011) weten we dat impliciete, expliciete, geplande en incidentele focus op taalbeschouwing een positieve impact kan hebben op het schrijfproces. Toonaangevend voor de vernieuwing van het schrijfonderwijs in Angelsaksische landen is *The Writing Revolution* (Hochman & Wexler 2017). In deze groep is er veel aandacht voor expliciete strategie-instructie en expliciete focus op taalbeschouwelijke aspecten zoals zinsbouw binnen het schrijfproces. Binnen het project ‘Schrijfbalans’ sluiten we aan bij die visie: een expliciete en geplande focus op taalbeschouwing in de schrijflessen. Deze focus integreren we binnen de gekende inzichten over goed schrijfonderwijs. In ‘Schrijfbalans’ zijn schrijfp opdrachten functioneel en vertrekken ze vanuit een betekenisvolle taak met een rijke context, is er ondersteuning bij elke stap van het schrijfproces, maken we ruimte voor samenwerkend schrijven en voor groeigerichte feedback. Alle producten en inzichten verzamelden we op onze website www.schrijfbalans.ucll.be. In deze bijdrage stellen we de belangrijkste resultaten voor.

2. Didactisch model: de schrijfschijf

De schrijfschijf is een hulpmiddel om taalbeschouwing op een sterke manier te integreren in lessen Schrijfvaardigheid.



Figuur 1 – De schrijfschijf.

Om een les(senreeks) te ontwerpen volgens de principes van ‘Schrijfbalans’, werk je van binnen naar buiten. Centraal staat het ontwerp van een betekenisvolle taak, met een duidelijk doel, een uitdagend en boeiend onderwerp en een concrete ontvanger. Vervolgens baken je af welk teksttype daarbij hoort en wat de kenmerken zijn van dat teksttype. Dan pas kom je bij de blauwe ringen van de schrijfschijf, die te maken hebben met taalbeschouwing. Je bakent af welke taalbeschouwelijke focus je centraal zal stellen. Die focus kan je op verschillende manieren kiezen. Binnen ‘Schrijfbalans’ bakenden we per teksttype een aantal relevante taalbeschouwelijke focussen af (zie verder). We bevelen echter aan om als leerkracht je focus zelf te bepalen. Je kunt hiervoor bijvoorbeeld vertrekken vanuit eerdere schrijfproducten van je leerlingen, van de eerste versie van hun tekst of van de leerlijn taalbeschouwing in je methode. In de lichtblauwe ring kies je vervolgens de manier waarop je taalbeschouwing zal integreren. Op basis van literatuuronderzoek selecteerden we zes effectieve aanpakken:

1. *Modeltekst met highlights* betekent dat je een voorbeeld van het teksttype aanbiedt en met markeringen (onderstrepen, arceren, enz.) de aandacht richt op de taalbeschouwelijke focus.
2. *Verbetering oefentekst* impliceert dat je de leerlingen een minder goede tekst vanuit de taalbeschouwelijke focus laat herschrijven.
3. *Gefocuste revisie* houdt in dat je leerlingen hun eigen tekst of die van een medeleerling laat reviseren op basis van een beperkt aantal vragen of opdrachten die focussen op één of enkele taalbeschouwelijke aspecten.
4. Bij *leerlingvoorbeelden* gebruik je tekstmateriaal (zinnen, stukjes tekst, enz.) van je eigen leerlingen als oefenmateriaal voor de taalbeschouwelijke focus.
5. *Interactionele feedback* betekent dat je tijdens het schrijfproces spontaan met vragen de aandacht vestigt op een aantal taalbeschouwelijke aspecten van het schrijven en dan klassikaal terugkoppelt.
6. *Taalbeschouwelijke oefeningen* zijn klassieke oefeningen op de taalbeschouwelijke focus (eventueel uit het werkboek).

Ten slotte selecteer je in de buitenste ring welke principes van schrijfonderwijs je in de verf wilt zetten. Op www.schrijfbalans.ucll.be vind je deze stappen in een uitgebreide leidraad. Nadat je deze keuzes heb gemaakt, ben je klaar om je lesmaterialen te ontwikkelen.

3. Lesscenario's

We ontwikkelden tien inspirerende lesscenario's voor schrijflessen die de principes van ‘Schrijfbalans’ illustreren. Een aantal van die lesscenario's werd uitgetest in de praktijk; andere werden van feedback voorzien door leraren basis- en secundair onderwijs. De lesscenario's gaan over verschillende teksttypes, zijn gericht op verschillende doelgroepen, van het vijfde leerjaar basisonderwijs tot en met het tweede jaar secundair, en in-

tegreren telkens een andere taalbeschouwelijke focus. Zo gaat het lesscenario ‘Recensie van een jeugdboek’ in op het gebruik van bijvoeglijke naamwoorden, staat ‘Geheime brief voor ouderdag’ stil bij de werkwoorden in de tegenwoordige tijd en de bezittelijke en persoonlijke voornaamwoorden en besteedt ‘Heksenverhaal’ aandacht aan het vermengen van werkwoordstijden. Elk lesscenario bevat een aantal leerlingbladen en een handleiding voor de leraar met didactische aanwijzingen en differentiatiemogelijkheden.

Hieronder vind je enkele voorbeeldmaterialen uit ‘E-mail naar het dierenasiel’, waarin leerlingen een e-mail naar een dierenasiel schrijven om een dier te adopteren en daarbij stilstaan bij variatie in zinsbouw en gebruik van voegwoorden.

Voorbeeld-e-mail naar een onbekende volwassene



Figuur 2 – Fragment uit lesscenario ‘E-mail naar het dierenasiel’ (1).

Bijlage 3 – modeltekst met highlights

Storm



Storm is een prachtige, blauwogige dame. Ze wil enorm graag verhuizen naar een nieuwe thuis. Storm werd als puppy aan een boom vastgebonden. Ze werd daarom naar ons asiel gebracht.

Storm heeft in het asiel veel tijd nodig gehad. Ze voelt zich hier ondertussen thuis. Ze is vriendelijk als ze nieuwe mensen ontmoet. Ze weet goed wat ze wil en niet wil. Ze zal zelf wel komen om geaaid te worden als ze daar zin in heeft.



Storm is een prachtige, blauwogige dame. Ze wil enorm graag verhuizen naar een nieuwe thuis. **Als puppy** werd Storm aan een boom vastgebonden. **Daarom** werd ze naar ons asiel gebracht.

Storm heeft in het asiel veel tijd nodig gehad. **Ondertussen** voelt ze zich hier thuis. Ze is vriendelijk als ze nieuwe mensen ontmoet. Deze hond weet goed wat ze wil en niet wil. Ze zal zelf wel komen om geaaid te worden als ze daar zin in heeft.



Storm is een prachtige, blauwogige dame. Ze wil enorm graag verhuizen naar een nieuwe thuis. Als puppy werd Storm aan een boom vastgebonden **en** daarom werd ze naar ons asiel gebracht.

Storm heeft in het asiel veel tijd nodig gehad, **maar** ondertussen voelt ze zich hier thuis. Ze is vriendelijk als ze nieuwe mensen ontmoet. Deze hond weet goed wat ze wil en niet wil, **dus** ze zal zelf wel komen om geaaid te worden als ze daar zin in heeft.

Figuur 3 – Fragment uit lesscenario ‘E-mail naar het dierenasiel’ (2).

3. Taalbeschouwelijke oefening: voeg zelf voegwoorden toe en let daarbij op het zinsverband en de zinsbouw.

Wie komt in aanmerking om een pleeggezin te worden?

Er zijn enkele voorwaarden je een dier wil adopteren:

- Het spreekt voor zich je een echte katten- of hondenliefhebber bent.

- Je mag de gezondheid van je adoptiedier niet in gevaar brengen, ... moeten al je eigen huisdieren in orde zijn met inenting en sterilisatie.

- Je mag niet voltijds werken, ... je tijd hebt om met de dieren door te brengen.

- Voor katten heb je een lege kamer of garage nodig, ... ze de eerste weken niet zouden ontsnappen.

- de kittens enkele weken binnen gebleven zijn, mag je ze geleidelijk aan naar buiten laten gaan.

- Weeskittens hebben vaste voedingsuren waaraan je je moet houden, ... volwassen katten niet.

Bron: www.adopteereendier.be

Figuur 4 – Fragment uit lesscenario ‘E-mail naar het dierenasiel’ (3).

4. Een relevante taalbeschouwelijke focus selecteren

Aan de ontwikkeling van het model van ‘Schrijfbalans’ ging uitgebreid onderzoek vooraf. Daartoe behoorde ook een corpusanalyse op 200 teksten van leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar basisonderwijs en het eerste en tweede jaar secundair onderwijs, A- en B-stroom. Op basis van de resultaten van de corpusanalyse bakenden we voor elk van de onderzochte teksttypes de meest relevante taalbeschouwelijke focus af. Hieronder vind je ter illustratie het resultaat voor de teksttypes ‘Verhaal’ en ‘Verslag’, voor de rubrieken ‘Tekstkenmerken en -structuur’, ‘Woordgebruik’ en ‘Zinsbouw’.

	Verhaal	Verslag
Tekstkenmerken en -structuur	• Het midden van de tekst indelen in afgebakende alinea's.	• Signaalwoorden gebruiken om verbanden tussen alinea's en zinnen zichtbaar te maken. • Het midden van de tekst indelen in afgebakende alinea's. • In elke alinea één kerngedachte uitwerken. • Een goede inleiding en slot schrijven. • Niet elke zin op een nieuwe regel beginnen.
Woordgebruik	• Variëren in woordkeuze. • De juiste verwijzwoorden gebruiken ('hij', 'zij', 'het', 'die', 'dat'). • Vaste uitdrukkingen correct gebruiken. • Het juiste lidwoord gebruiken. • De gepaste taalvariant selecteren (formeel, informeel). • Gepaste voegwoorden kiezen.	• Vage woorden en passe-partout-woorden vervangen door rijke woordenschat. • De gepaste taalvariant selecteren (formeel, informeel). • Chattaal en sms-taal vermijden. • Variëren in woordkeuze. • Het juiste lidwoord gebruiken. • Het bijvoeglijk naamwoord correct aanpassen. • De juiste verwijzwoorden gebruiken ('hij', 'zij', 'het', 'die', 'dat').

Zinsbouw	• Volledige zinnen schrijven met onderwerp en persoonsvorm. • Zinnen correct afbakenen. • Zinnen niet beginnen met ‘maar’, ‘want’, ‘of’, ‘en’... • Zinnen logisch opbouwen. • Congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm bewaken (enkelvoud, meervoud). • Zinnen niet met komma's aaneenschakelen.	• Volledige zinnen schrijven met onderwerp en persoonsvorm. • Logisch opgebouwde zinnen formuleren • Zin niet beginnen met ‘maar’, ‘want’, ‘en’, ‘of’... • Zinnen correct afbakenen. • Zinnen aaneenschakelen met voegwoorden. • Zinnen niet met komma's aaneenschakelen. • Variëren in zinsbouw. • Congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm bewaken (enkelvoud/meervoud).

Tabel 1 – Relevante taalbeschouwelijke focussen per teksttype.

5. Differentiëren

Een ander belangrijk luik binnen het onderzoek vormde een bevraging bij 263 leraren basis- en secundair onderwijs (Decelle e.a. 2024). Hieruit kwam als belangrijk aandachtspunt naar voren dat leraren op zoek zijn naar handvatten om om te gaan met de grote verschillen in schrijfvaardigheid binnen een klasgroep. Differentiatie binnen schrijffonderwijs kan op verschillende manieren: door leerlingen te laten kiezen tussen verschillende onderwerpen, door aan (sommige) leerlingen een schrijfkader aan te bieden, door te werken met een schrijfmaatje, enz. De focus binnen ‘Schrijfbalans’ ligt evenwel op differentiëren in taalbeschouwelijke focus. Op basis van de resultaten van de corpusanalyse bakenden we drie vaardigheidsniveaus af. Voor elk vaardigheidsniveau bakenden we af wat de typische uitdagingen zijn op het vlak van tekststructuur, woordgebruik, zinsbouw, spelling en leestekens. Op die manier kan je als leraar binnen een bepaalde focus elke leerling op maat uitdagen. Zo oefenen zwakkere leerlingen in het lesscenario ‘Heksenverhaal’ op de spelling van de werkwoorden in de verleden tijd, maken de gemiddelde schrijvers oefeningen om het vermengen van werkwoordstijden tegen te gaan en worden de sterkere leerlingen uitgedaagd met oefeningen op het voltooid deelwoord als bijvoeglijk naamwoord.

In Tabel 2 vind je een fragment uit dit differentiatie-instrument voor de rubrieken ‘Tekstkenmerken en -structuur’, ‘Woordgebruik’ en ‘Zinsbouw’.

	Vaardigheidsniveau 1 (zwakke schrijvers)	Vaardigheidsniveau 2 (gemiddelde schrijvers)	Vaardigheidsniveau 3 (sterke schrijvers)
Tekstkenmerken en -structuur	• Een tekst indelen in inleiding, midden en slot. • Niet elke zin op een nieuwe regel beginnen. • In een e-mail of brief een correcte aanspreking en afsluitende begroeting formuleren. • Witregel plaatsen tussen alinea's.	• Signaalwoorden gebruiken om de samenhang zichtbaar te maken. • Het onderwerp binnen de alinea voldoende uitwerken; alinea's van slechts één zin vermijden.	• Variëren in signaalwoorden om de samenhang zichtbaar te maken. • Het midden van de tekst indelen in alinea's. • In elk alinea één kerngedachte uitwerken.
Woordgebruik	• De gepaste taalvariant selecteren (formeel, informeel) en chattaal of sms-taal vermijden. • De juiste voorzetsels gebruiken. • Het juiste lidwoord selecteren. • Het bijvoeglijk naamwoord correct aanpassen. • Oppassen voor het verwisselen van 'voor/om', 'als/of', 'als/dan'.	• De juiste voornaamwoorden en verwijswwoorden gebruiken ('hij', 'zij', 'het', 'dit', 'dat'). • Overtollige woorden vermijden (pleonasme en tautologie). • Vaste uitdrukkingen correct gebruiken. • De gepaste voegwoorden selecteren.	• Variëren in woordkeuze. • Vage termen en passe-partoutwoorden vervangen door rijke woordenschat. • Oppassen voor wisselen tussen voornaamwoorden ('jij' versus 'u'). • Variëren in voegwoorden.

Zinsbouw	• Zinnen correct afbakenen. • Zinnen met een logische volgorde bouwen. • Volledige zinnen bouwen met onderwerp en persoonsvorm. • Inversie correct toepassen wanneer een ander zinsdeel dan het onderwerp vooraan staat in de zin.	• Voegwoorden in plaats van komma's gebruiken om zinnen aaneen te schakelen. • Variëren in lange en korte zinnen. • Hoofdzinsvolgorde en bijzinsvolgorde correct toepassen. • De werkwoordelijke eindgroep niet doorbreken. • Congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm toepassen (enkelvoud/meervoud).	• Een zin beginnen met 'want', 'maar', 'en', 'of'... • Variëren in zinsbouw (volgorde van de zinsdelen). • Actief schrijven; passieve zinnen omzetten naar actieve zinnen. • Variëren in voegwoorden om samengestelde zinnen te bouwen.

Tabel 2 – Differentiëren in taalbeschouwelijke focus volgens vaardigheidsniveau.

6. Feedback geven

Uit de bevraging kwam eveneens naar voren dat leraren feedback geven op schrijfproducten als een intensieve en tijdrovende activiteit ervaren en om die reden soms minder schrijfp opdrachten geven. Binnen 'Schrijfbalans' vertrekken we vanuit de visie dat kwalitatieve feedback leerlingen handvatten moet bieden om te groeien en dat feedback met feedup en feedforward gepaard moet gaan, dat feedback geven niet te tijdsintensief mag zijn voor de leraar en dat de evaluatie breed moet zijn, met aandacht voor proces en product. Daartoe ontwikkelden we als feedbackinstrument een *rubric* met zes onderdelen: 'inhoud', 'tekststructuur en tekstenmerken', 'zinsbouw', 'woordgebruik', 'spelling' en 'leestekens'. Voor elk onderdeel kan de leraar de leerling feedback geven volgens een vierpuntschaal. Op die manier krijgen de leerling en de leraar niet enkel zicht op de kwaliteiten en werkpunten van de ingediende of tussentijdse schrijfp opdracht, maar zien ze ook de leerlijn en kunnen ze concrete actiepunten voor een volgende schrijfp opdracht formuleren. Tabel 3 toont een voorbeeld voor de rubriek 'zinsbouw'. De volledig *rubric* kan je downloaden op de website.

	1	2	3	4
Zinsbouw	De tekst bevat veel niet-afgebakende of ‘kromme zinnen’: zinnen met een verkeerde woordvolgorde, zinnen met een verkeerd voegwoord en/of onvolledige zinnen (bijvoorbeeld: zonder onderwerp, pv, andere woorden ontbreken). Er is amper variatie in zinsbouw (altijd: onderwerp + pv) en dat stoort.	De tekst bestaat vooral uit goed afgebakende zinnen met een juiste woordvolgorde. Er is nog weinig variatie in zinsbouw.	De tekst bestaat bijna volledig uit goed gebouwde zinnen. Er is voldoende variatie in zinsbouw en er is al wat afwisseling tussen korte en lange zinnen.	De tekst bestaat uit goed gebouwde zinnen. Er is variatie in zinsbouw. Bovendien is er een goede afwisseling tussen korte en lange zinnen.

Tabel 3 – Fragment uit de *rubric*.

7. Meer lezen?

Raadpleeg al onze producten op www.schrijfbalans.ucll.be.

Referenties

- Decelle, A., M. Geerts, K. Coussement, N. Driessen & H. Vanbrabant (2024). “Schrijfdidactiek in balans. Taalbeschouwing integreren in schrijven”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 292-299.
- Fotos, S. & H. Nassaji (2013). *Form-focused instruction and teacher education*. Oxford: University Press.
- Hochman, J.C. & N. Wexler (2017). *The writing revolution: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

- Nassaji, H. & S. Fotos (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Norden, S. van (2024). *Iedereen kan leren schrijven: Schrijfplezier en schrijfvaardigheid in het basisonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Schiepers, M., P. Versteden, J. Loman, I. Callebaut, B. Froyen, J. Hebbrecht, H. Imberechts, E. Moonen, E. Ringoet, E. Schutjes, S. Timmermans, C. Truys, J. T'Sas, T. van Bergen, A. Vanherf, T. Van Houtven & I. Vansteelandt (2020). *Volop taal: Didactiek Nederlands voor de lagere school*. Gent: Owl Press.
- Schiepers, M., K. Willems, L. Verhelst, P. Versteden, S. Delarue, H. Rijckaert, B. Axters, T. Bollaert, L. Ghesquière & M. Van Nieuwenhove (2022). *Voluit taal: Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs*. Gent: Owl Press.
- Welie, C. & P.H. van Huysduynen (2018). "Gefocuste revisie in de schrijfles". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Tweëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 267-268.

Ronde 8

Marijke De Belder
Universiteit Utrecht
Contact: m.n.r.debelder@uu.nl

Vossenstreken in de spelling: taalbeschouwingsonderwijs over spelling in *de Reinaert*

10

1. Inleiding

Taalbeschouwingsonderwijs hoeft geen grammaticaonderwijs te zijn. Je kunt leerlingen bijvoorbeeld ook laten nadenken over schriftsystemen en hoe die samenhangen met de morfologie en de fonologie van het Nederlands. Dat is een laagdrempelige vorm van taalbeschouwing, want dankzij het spellingsonderwijs hebben leerlingen veel voorkennis over schrift. Tegelijkertijd staat het normatieve karakter van het spellingsonderwijs een beschouwende houding soms in de weg. Daarom is het vaak handiger om weg te blijven van het sterk genormeerde Standaardnederlands. In deze bijdrage bespreek ik hoe je van het Middelnederlands gebruik kunt maken om metareflectie over spellingsregels te bevorderen en taalbeschouwingsonderwijs te integreren in literatuuronderwijs. Ook ga ik kort in op andere, gelijkaardige ideeën die je kunnen inspireren.

2. Grafematiek

Bij taalbeschouwingsonderwijs denken we vaak aan grammatica en woordsoortenleer ('redekundig en taalkundig ontleden'), al is de taalkunde als wetenschappelijke discipline natuurlijk een huis met veel meer kamers. De aandacht voor grammatica komt voort uit traditie, maar er is geen dwingende reden om aandacht voor de structuur van de taal tot de zinsstructuur te beperken. Je zou bijvoorbeeld evengoed woordvorming (morfologie) of klankleer (fonetiek en fonologie) een plaats kunnen geven. Een in de Lage Landen minder bekende optie is 'de grafematiek'. De grafematiek is de wetenschappelijke studie van schriftsystemen en spelling (Fuhrhop & Peters 2013). Het is een tak van de taalkunde die snijvlakken heeft met andere taalkundige disciplines, zoals de fonologie en morfologie, de historische taalkunde, de sociolinguïstiek en de psycholinguïstiek. Metareflectie over spellingssystemen krijgt in ons taalgebied relatief weinig aandacht in het taalkundig onderzoek en het onderwijs, zeker in vergelijking met andere takken in de taalkunde en met andere landen. Dat betekent zeker niet dat er niets is. Nunn (1998), Neijt (1999), Nowak (2021), van der Sijs & Rem (2021), van Reenen (2021) en de talrijke psycholinguïstische bijdragen uit de vakgroep rond Dominiek Sandra zijn voorbeelden van relevante studies. In deze bijdrage bespreek ik dat zulke grafematische inzichten een interessante plek in het taalbeschouwingsonderwijs zouden kunnen innemen.

3. Norm en verwondering

Het is altijd goed als taalbeschouwingsonderwijs start vanuit een ervaring van voelen en verwondering (Coppen 2012). Bij spelling krijg je leerlingen echter niet altijd zomaar in die stand. De leerling is immers vertrouwd met spellingsonderwijs dat sterk prescriptief is. Het denken over hoe het moet zijn, bevordert niet altijd het denken over hoe het ook had kunnen zijn. Daarom werk je idealiter dus met taaldata die niet onderhevig zijn aan een norm. Middelnederlandse teksten bieden die uitweg.

4. Middelnederlands

Hoe onze spelling eruit zou zien als we er geen afspraken rond hadden, hoeft niet bij een gedachte-experiment te blijven. Elk Middelnederlands manuscript biedt concreet taalmateriaal. Wanneer Middelnederlandse literatuur besproken wordt, kun je een uitstapje maken naar spelling. Op die manier kun je ook literatuur en taalbeschouwingsonderwijs integreren. Je onderwijs krijgt dan vorm vanuit een rijke tekst die je vanuit verschillende neerlandistische invalshoeken benadert en niet vanuit domeinen.

5. (Voor)wetenschappelijk denken

Het taalbeschouwingsonderwijs kan (voor)wetenschappelijk denken stimuleren (Dielemans & Coppen 2020; van Rijt e.a. 2020; van Rijt & van Oostendorp 2025). De taalkunde is een empirische wetenschap waarbij de taalkundige data beschouwt, hypothesen opstelt en die hypothesen verifieert. Die cyclus kun je inoefenen in de klas en de grafematiek is daarbij misschien laagdrempeliger dan andere taalkundige disciplines, net omdat de leerling zo vertrouwd is met nadenken over spelling. Vergelijk bij wijze van voorbeeld eens de volgende verzen uit *Van den vos Reynaerde*, die in het manuscript vlakbij elkaar staan:

- (1) Ende *Reynaerd* soude hebben ghedaen
Sine onsculde. (vers 81-82)
- (2) Mi hevet *Reynaert*, dat felle dier,
So vele te leede ghedaen. (vers 88-89)

Naar de vos wordt in het handschrift twintig keer verwezen als *Reynaerde*, dertien keer als *Reynaerd* en vijftig keer als *Reynaert*. Dit zijn data die leerlingen zelf kunnen verzamelen. Je kunt je leerlingen vervolgens een hypothese laten opstellen waarom er soms *Reynaerd* gespeld werd. Als het goed is, vermoeden ze gelijkvormigheid voor *Reynaerd* (Reynaerde-Reynaerd) en ‘spel wat je hoort’ voor *Reynaert*, en zien ze in dat de kopiist nog niet veel last had van modern gecodificeerd denken en een spellingsgeweten. Misschien hebben de leerlingen andere hypothesen en trekken ze de betrouwbaarheid van de leesbaarheid van het handschrift in twijfel, wat ook een neerlandistisch inzicht zou zijn. Ze hebben vast nog ideeën. Of dat correcte hypothesen zijn, doet er niet veel toe. Van belang is dat ze neerlandistisch redeneren.

6. Leerdoelen

Door de spelling van ‘dt’ in de Reinaert te behandelen, integreer je allerlei leerdoelen: leerlingen beschouwen taalverandering, doen aan taalkundig redeneren en raadplegen een neerlandistische bron als je DBNL gebruikt. Doordat je over de geschiedenis van codificatie praat, werk je bovendien ook aan burgerschapsonderwijs. Daarbij heb je dan hopelijk ook bereikt dat leerlingen inzien dat het Nederlands evengoed op een andere manier gespeld had kunnen worden: het Middelnederlands toonde het aanbod aan mogelijkheden toen de afspraken nog niet vaststonden.

7. Conclusie

Het Middelnederlands laat toe om na te denken over hoe het Nederlands gespeld zou worden mochten er geen regels zijn. In mijn lezing op de HSN-conferentie laat ik, aan de hand van *de Reinaert*, zien hoe je taalbeschouwingsonderwijs over spelling en taalstructuur concreet kunt vormgeven op verschillende abstractieniveaus, en hoe je deze leerdoelen kunt integreren met leerdoelen rond literatuur. Ik zal ook kort andere voorbeelden voor integratie noemen, zoals een integratie van een studie naar leestekens en stilistiek (Fuhrhop e.a. 2023).

Referenties

- Coppen, P.A. (2012). “Sturen zonder handen”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 207-223.
- 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.
- Fuhrhop, N. & J. Peters (2013). *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Heidelberg/Berlijn: J.B. Metzler Verlag.
- Fuhrhop, N., K. Peters & N. Schreiber (2023). ‘Das Semikolon in Hagar Peeters’ *Malva*’. In: N. Fuhrhop, L. Reinken & M. Schreiber (2023) *Literarische Grammatik. Wie Literatur- und Sprachwissenschaft voneinander profitieren können*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, p.79-102.
- Janssens, J., R. van Daele & V. Uyttersprot (1991). *Van den vos Reynaerde. Het Comburgse handschrift*. Leuven: Uitgeverij Davidsfonds.
- Marynissen, A, D. Bock & A. Terhalle (2021). “Op weg naar een geschreven eenheidstaal”. In: *Taal en Tongval*, 73 (2), p. 245-295.
- Neijt, A. (1999). ‘Spelling’. In: W. Smedts & P.C. Paardeckooper (1999). *De Nederlandse taalkunde in kaart*. Leuven: Acco Uitgeverij, p. 249-256.
- Nowak, J. (2021). “Zur Diachronie der satzinternen Großschreibung im Niederländischen”. In: *Taal en Tongval*, 73 (2), p. 209-243.
- Nunn, A.M. (1998). *Dutch orthography: A systematic investigation of the spelling of Dutch words*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Holland Academic Graphics. [Doctoral dissertation].
- Reenen, P. van (2021). “Twee problematische foneemopposities door de eeuwen heen: /s/-/z/ en /f/-/v/ in het Nederlands”. In: *Taal en Tongval*, 73 (2), p.167-208.

- Rijt, J. van, A. Wijnands & P.A. Coppen (2020). “How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems”. In: *Language and Education*, 34 (3), p. 231-248.
- Rijt, J. van & M. van Oostendorp (2025). *Zodat taal boeit. Inspirerende taalkunde voor in de klas*. Huizen: Uitgeverij PICA.
- Sijs, N. van der & M. Rem (2021). “Medeklinkerwisseling tussen enkel- en meervoudsvormen. Een combinatie van spellingsbeginselen”. In: *Taal en Tongval*, 73 (2), p. 137-166.

11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Nellianne van Schaik (Hogeschool Rotterdam)

Peter Van Damme (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Inge Misschaert

GO! Atheneum Beveren

Contact: ingemisschaert@kabeveren.com

Taalvaardigheid ingezet binnen erfgoedprojecten in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

Jongeren en erfgoed, de perfecte match? Ook binnen het vak Nederlands kan je heel goed met erfgoed aan de slag. In wat volgt, leg ik aan de hand van twee concrete projecten uit hoe erfgoed binnen de lessen Nederlands toegepast kan worden en tegelijk ook de taalvaardigheid van de leerlingen kan versterken. Daarbij komen ook een aantal praktische besommeringen en misschien wel ‘drempels’ aan de orde. Hoe maak je leerlingen warm voor erfgoed en kunst in de openbare ruimte buiten hun school? Hoe leg je contact met de erfgoedpartners in je gemeente (archief, erfgoeddienst, heemkundige kringen, enz.).

Binnen het vak Nederlands past zo’n project perfect onder de doelstellingen voor de component ‘taalvaardigheid’: lezen, schrijven en spreken worden binnen die erfgoed-context ruim en op een gemotiveerde manier ingeoefend. Leerlingen selecteren bronnen en literatuur, leren hoe je publieksvriendelijke catalogus- en zaalteksten schrijft met die input of spreken het welkomstwoord uit op een persconferentie bij de opening. Is er een verschil met een ‘gewone’ oefening van die vaardigheden in de klas? Jazeker! De erfgoedwaarde en het product dat de leerlingen maken, zorgt ervoor dat zij iets doen dat blijvend is en breder gaat dan de schoolmuren, en dat motiveert vaak ook de minder sterke leerlingen.

2. Erfgoed: van de klas naar de buurt

Het vak Nederlands blijft vaak erg statisch. Leerlingen maken oefeningen en taken, maar weten vaak niet goed waartoe al dat geschrijf, gepraat en gelees moet dienen. Een concrete invulling van kennis en vaardigheden is dan ook een meerwaarde binnen dit vak (Bax 2019). En dan moet je als school of klas durven naar buiten stappen. Waar je school of onderwijsinstelling zich ook bevindt, er zijn vast tal van erfgoedlocaties in de buurt. Denk aan gebouwen, kerken, kapelletjes, monumenten, standbeelden, *landmarks*, een begraafplaats, een schandpaal, een oorlogsaandenken, een fontein op het kerkplein, geklasseerde bomen (houtig erfgoed), streekgerechten, volksgebruiken, be-

kende of minder bekende kunstenaars, enz. Alles in bovenstaande opsomming bevindt zich binnen een straal van maximaal een kilometer van mijn school, om maar een voorbeeld te geven. Als er bij jongeren gepeild wordt naar kennis van het erfgoed dat zich in de openbare ruimte bevindt en waar zij elke dag voorbij fietsen of wandelen, blijken velen dit erfgoed niet meer op te merken of – sterker – nog nooit gezien te hebben.

Er zijn veel voordelen om met erfgoed te werken in de lessen (Van Doorselaere 2025). Zo worden leerlingen niet alleen creatief uitgedaagd, maar ontwikkelen ze ook vaardigheden. Ze krijgen meer kennis over hun omgeving, leren vakoverschrijdend denken en ontwikkelen een groter historisch bewustzijn. Erfgoed in de klas brengen past ook goed binnen de eindtermen uit het curriculum, zoals onder meer ‘burgerschap’. Bovenal daagt zo’n erfgoedproject de leerlingen uit tot dialoog: niet alleen met het erfgoed, maar ook met elkaar (Cultuurkuur 2025). Vakken als geschiedenis, cultuur en kunst bieden een uitstekend platform om met cultureel erfgoed aan de slag te gaan. Maar ook binnen een vak als Nederlands kan zo’n project mooi binnen een leerplan ingebed worden. Vooral binnen de cluster taalvaardigheid kan dit hoge ogen gooien bij de deelvaardigheden lezen, schrijven en spreken.

3. ‘Klaskunst’: een voorbeeld van goede praktijk

Het erfgoedhuis ‘Hof ter Welle’ in de buurt van onze school herbergt een bijzondere collectie aan erfgoed. Niet alleen maakt het gebouw, een omwalde middeleeuwse herenhoeve, deel uit van het cultureel erfgoedpatrimonium, het bevat na de restauratie ook een collectie dagelijkse objecten uit de streek en een collectie schilderijen van lokale kunstenaars, met de nadruk op de negentiende eeuw (zie: Erfgoedhuis Hof ter Welle, <https://www.okv.be/museum/het-erfgoedhuis-hof-ter-welle>). Vanuit deze schilderijen is het erfgoedproject, in samenwerking met erfgoedmedewerker Bert Verwerft en archivaris Carine Goossens, van start gegaan. De klas waarmee werd gewerkt, was een zesde jaar Moderne Talen, bestaande uit dertien leerlingen van zeer diverse afkomst. De eerste stap in dit project, dat al snel ‘Klaskunst’ werd genoemd, was het uitstippelen van het traject en de uiteindelijke doelstelling: het resultaat dat zou worden getoond. De leerlingen kozen resoluut voor het concept van een tentoonstelling in de bovenste verdieping van het erfgoedhuis.

In eerst instantie maakten zij, na een bezoek aan het erfgoedhuis, kennis met de schilderijen in het depot. In snel tempo leerden de leerlingen woordenschat als ‘depot’, ‘schilderij’, ‘drager’, ‘erfgoedobject’ en ‘erfgoedwaarde’, en de diverse manieren om dergelijke kunstobjecten te conserveren en bewaren. Nadien maakten de erfgoedmedewerker en de archivaris een selectie voor de leerlingen van een dertigtal werken die beschikbaar waren en in goede staat om te exposeren. Elke leerling koos een werk uit. Nadien gingen ze in groepjes aan de slag. In het archief verrichtten zij historisch onderzoek naar de kunstenaars, die allemaal uit Beveren afkomstig waren en voornamelijk

tijdens de negentiende eeuw werkzaam waren. Het historisch onderzoek vormde de basis voor de brochure die de leerlingen, naast de tentoonstelling, samengesteld hebben. Om de relatie tussen de leerlingen en het erfgoedobject te versterken, werd hen opgedragen om een eigen, persoonlijk object uit te zoeken dat geconfronteerd kon worden opgesteld met het schilderij.

De vaardigheden lezen, schrijven en spreken werden gedurende dit project grondig ingeoeft en geïmplementeerd. Lezen werd vooral gedaan in het vooronderzoek naar de kunstenaars en hun werken. De leerlingen raadpleegden, onder begeleiding, diverse bronnen uit het verleden, lazen teksten in kleine groepjes, vertaalden de inhoud door middel van schrijven naar een summier biografie van de kunstenaar. *Peerevaluatie* deed hen hun teksten grondig nalezen en herschrijven, waar nodig. Een tweede soort 'lezing' deden zij bij het interpreteren van hun werk. Onder begeleiding van prof. dr. Koenraad Jonckheere (Universiteit Gent) leerden zij kijken naar een beeldend werk en die kijkervaring onder woorden brengen. Ten slotte schreven zij ook nog een stukje tekst over de connectie die zij zagen tussen het erfgoed en hun eigen object. Die objecten waren heel divers: een schilderij op nummer, een foto van de moeder en tantes van een leerlinge, een beeldje dat een oma had gekneed uit klei, een rubberlaars, een stukje speelgoed, enz. Telkens werd de connectie tussen het beeld en het object in woorden gegoten. Daaruit is een brochure ontstaan. Niet alleen lezen en schrijven werden bevraagd, maar ook spreken was een belangrijk onderdeel van dit project. Onderling bespraken leerlingen de verschillende stadia van ontwerp naar expositie met elkaar en met de medewerkers van het cultuurhuis. De *mise-en-scène* van deze tentoonstelling, het bepalen van de volgorde van de werken, gebeurde met *dummy's* in de klas. Dat leidde tot een boeiende en intense bespreking, waarbij zowel de haantjes-de-voorstes, als de meer stille leerlingen aan bod kwamen. De officiële opening van de tentoonstelling, die in totaal een drietal maanden te bezichtigen was, werd volledig door de leerlingen georganiseerd. Samen spraken zij de openingsspeech uit en knipten ze een officieel lint door, waarbij ook de schepen van cultuur, de schooldirecteuren en de burgemeester aanwezig waren.

4. Besluit en leerwinst

Wat is nu de conclusie van het implementeren van cultureel erfgoed in de les Nederlands voor de taalvaardigheden lezen, schrijven en spreken? Deze werkvorm biedt verschillende groeikansen. Lezen is een vaardigheid die in een klasgroep heel erg kan verschillen. In dit project werkten de leerlingen samen om de teksten, die vaak voor volwassenen zijn geschreven, te doorgronden en te begrijpen. Het stimuleerde niet alleen technisch lezen, ook selectief lezen werd geoefend. Niet alle informatie in die boeken was van belang: het was dus zaak om hoofd- van bijzaken te onderscheiden, en enkel de belangrijkste informatie te selecteren. Daarnaast moesten de leerlingen heel wat dingen bespreken: alle stappen in de tentoonstelling werden door de leerlin-

gen zelf besproken en uitgevoerd, met ondersteuning van de erfgoedmedewerkers, de archivaris en de leerkracht, die na elke stap feedback gaven. Leren in groep werken en discussie voeren die tot compromis leidt, bleek een proces dat erg waardevol was. Ten slotte kwam de spreekvaardigheid ook bij de opening van de tentoonstelling aan bod. De vaardigheid schrijven was diegene die wellicht het meest intensief werd gebruikt. De brochure met de biografieën van de kunstenaars, de teksten over de schilderijen, de dialoog met het object en ten slotte ook de uitnodiging voor de pers, de ouders en de leerlingen van de school, het waren stap voor stap uitdagingen die de leerlingen vooral hebben volgehouden omdat het niet zomaar losse opdrachten waren, maar omdat ze binnen een groter gegeven kaderden: de tentoonstelling waar medeleerlingen, leerkrachten, familie en vrienden naartoe zouden komen (Van Keulen & Doreleijers 2023). In dat opzicht is cultureel erfgoed goud waard: het zet leerlingen aan tot grote dingen, ook binnen de les Nederlands. Deze expo, volledig gecureerd door jongeren, won dan ook terecht de tweede prijs van de Wase Erfgoedprijs in 2023.



Referenties

- Bax, S. (2019). "Onderzoek voor het schoolvak Nederlands. Inleiding". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135 (2), p. 79-84.
- Cultuurkuur (2025). Online raadpleegbaar op: <https://www.cultuurkuur.be/erfgoed>.
- Doorsselaere, J. Van (2023). "Vlaamse cultuureducatie en het geschiedenisonderwijs. Een geïntegreerde benadering?". In: *CULTUUR + EDUCATIE*, 21 (62), p. 30-47.
- Keulen, R. Van & K. Doreleijers (2023). "Daar zou ik zonder dit project niet bij stilstaan. Integratie van vaardigheden en taalkundige vakinhoud in de lessen Nederlands". In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: <https://neerlandistiek.nl/2023/04/daar-zou-ikzonder-dit-project-niet-bij-stilstaan/>.

Misschaert, I. (2022). “Schoolproject Erfgoedwandeling”. In: *Tijdschrift Fons*. Online raadpleegbaar op: https://tijdschriftfons.be/wpcontent/uploads/2020/08/fons_5_2_misschaert.pdf.

Troyer, V. De (2005). *Erfgoed In De Klas: Een Handboek Voor Leerkrachten*. Antwerpen: Garant.

Gelijkaardige projecten

- *Cultuurkuur* (<https://www.cultuurkuur.be/project/leerlingen-6-aso-maken-erfgoedwandeling-bij-nederlands-en-cultuurwetenschappen>);
- *Erfgoed en onderwijs* (<https://www.cultuurkuur.be/project/erfgoed-x-onderwijs-das-klasse-zij-doen-het>);
- *Wase Erfgoedprijs* (<https://www.waseerfgoedprijs.be/winnaars-2023/>);
- *Catalogus Klaskunst* (https://www.waseerfgoedprijs.be/wp-content/uploads/2023/08/catalogus_klaskunst.pdf).

Ronde 2

Janneke Stuulen, Renske Bouwer & Huub van den Bergh
Universiteit Utrecht
Contact: j.a.stuulen@uu.nl

Het gebruik van comparatieve *peerfeedback* bij het herschrijven van teksten

1. Inleiding

Al jaren staat de schrijfvaardigheid van leerlingen onder druk (Elving 2019; Inspectie van het Onderwijs 2020). Niet alleen op middelbare scholen, ook in het hoger onderwijs worstelen studenten met het schrijven van heldere teksten. Docenten Nederlands herkennen het probleem. Hoe leer je leerlingen beter schrijven, vooral als er in volle klassen weinig tijd is om iedere tekst uitgebreid van feedback te voorzien en leerlingen te begeleiden bij het herschrijven? *Peerfeedback* kan hierbij een belangrijke rol spelen. Het is niet alleen een manier om de werkdruk van docenten te verlichten, het is ook een leerzame activiteit voor leerlingen. Het geven van feedback blijkt namelijk minstens zo waardevol te zijn als het ontvangen ervan (Topping 2009; Huisman 2018), zeker als die feedback van meerdere klasgenoten afkomstig is. Deze principes staan

centraal in de lessenserie ‘*Peerfectie*’. In deze bijdrage bespreken we de onderzoeken die aan de ontwikkeling van deze lessenreeks vooraf zijn gegaan en krijg je een inkijkje in het lesmateriaal.

2. Herschrijven op basis van comparatieve *peerfeedback*

Recent onderzoek bevestigt dat ook bij middelbare scholieren herschrijven een krachtig instrument is om de schrijfvaardigheid te verbeteren (Stuulen e.a. 2022). Sterker nog: herschrijven op basis van *peerfeedback* levert nóg betere teksten op (Stuulen e.a. 2024). Dat zijn de belangrijkste uitkomsten van de eerste twee studies die zijn uitgevoerd tijdens mijn promotieonderzoek. Daarin hebben we vergeleken hoe leerlingen in 5-havo feedback gaven aan de hand van een analytisch criteriamodel en op basis van comparatieve *peerfeedback*. In dat laatste geval gebruikten zij een *tool* voor paarsgewijs vergelijken: leerlingen vergelijken daarmee telkens twee teksten van medeleerlingen, bepalen welke tekst sterker is en formuleren op basis daarvan feedback op beide teksten (Bouwer e.a. 2018).

Hoewel de conditie met analytische criteria meer betekenisvolle feedback op inhoud en structuur ontving, leidde dat niet tot grotere kwaliteitswinst. Beide groepen herschreven hun tekst even goed. Dit suggereert dat leerlingen in de comparatieve *peerfeedback*conditie door het paarsgewijs vergelijken scherper leerden kijken naar tekstkwaliteit, wat hen hielp bij het herschrijven van hun eigen tekst.

Verder vonden we in beide *peerfeedback*condities een relatie tussen het aantal betekenisvolle commentaren en de kwaliteit van de eerste versie: zwakkere teksten kregen meer betekenisvolle commentaren. Dit wijst op kwaliteitsvolle *peerfeedback*, aangezien de feedback afgestemd is op de tekstkwaliteit en de schrijversbehoefte. Voor de tweede versie zagen we echter geen relatie met het aantal commentaren, wat suggereert dat leerlingen de feedback niet volledig benutten.

3. Feedback begrijpen en gebruiken voor revisie

In een vervolgstudie hebben we onderzocht hoe leerlingen omgaan met *peerfeedback*: hoe begrijpen en gebruiken ze *peerfeedback* voor revisie? Eerdere feedbackmodellen van Winstone (2017) en De Kleijn (2023) maken duidelijk dat het verwerken van feedback bestaat uit meerdere stappen: lezen van feedback, relateren van feedback (bijvoorbeeld aan de eigen tekst en de opdracht), evalueren van feedback en plannen van de revisies. Om te onderzoeken in hoeverre leerlingen deze stappen doorlopen, hebben we in een derde deelonderzoek het feedbackverwerkingsproces van 5-vwo-leerlingen geanalyseerd met hardop-denkprotocollen. (Stuulen e.a. 2025). Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen drie condities:

1. comparatieve *peerfeedback*;
2. *peerfeedback* in tips/tops;
3. reviseren zonder *peerfeedback*.

Uit de resultaten bleek dat de manier waarop leerlingen feedback verwerkten samenhang met het moment in het revisieproces. Aan het begin lazen vrijwel alle leerlingen de feedback, gedurende het proces relateerden zij nieuwe opmerkingen aan eerdere feedback en aan het eind beperkten zij zich vooral tot oppervlakkig aanpassingen. Betekenisvolle revisies bleven grotendeels uit, behalve in de comparatieve conditie, waar met name in het midden van het proces de kans op betekenisvolle revisies toenam. Daarnaast zagen we verschillen tussen condities: leerlingen zonder feedback herlazen vaker hun eigen tekst, terwijl vrijwel niemand de oorspronkelijke schrijfp opdracht herlas. Ook stelde bijna geen enkele leerling een actieplan op door feedback te categoriseren en prioriteren.

4. Actieplannen om feedback te verwerken

Leerlingen lijken meer ondersteuning nodig te hebben bij het doelgericht verwerken van feedback voor het herschrijven van hun tekst. Daarom onderzochten we in een vierde studie of instructie over het geven en verwerken van feedback met behulp van een actieplan, effect had op de tekstkwaliteit van de herschreven versie. Toch vonden we in deze studie geen verschil in tekstkwaliteit wanneer leerlingen wel of niet een actieplan gebruikten om te herschrijven. Dit kan te maken hebben met de wisselende kwaliteit van de actieplannen: sommige waren te beknopt, andere onlogisch ingedeeld en nog andere lieten zien dat bepaalde feedback bewust werd genegeerd. Slechts een enkeling maakte een actieplan met daarin logische categorieën als inhoud en structuur. Zie het voorbeeld hieronder (Figuur 1).

The screenshot displays a web application for creating an action plan from feedback. On the left, under 'Onverwerkte feedback' (12 items), there is a list of feedback points with radio buttons for selection:

- ☒ zeer fijne workeuze
- ☒ hele mooie structuur
- ☒ heb ik niet
- ☒ Concrete argumenten
- ☒ Goede duidelijke zinnen
- ☒ Eigen mening goed verwerkt in de recensie
- ☒ Goede argumenten
- ☒ goede onderbouwing
- ☒ Er wordt veel gezegd over de personages in het boek

The right column, 'Jouw thema's', shows a structured action plan with the following sections:

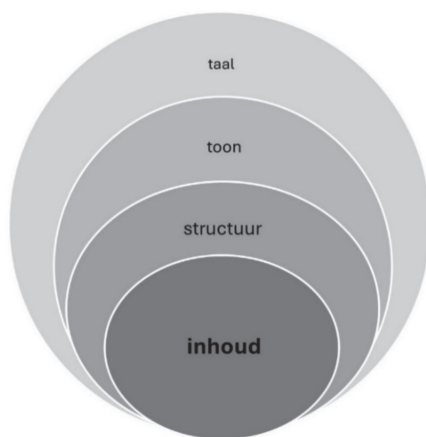
- Structuur ?**: This is an example theme. You can change the title and this description with the "edit" button. You can also add more themes using the "Add Theme" button above. And don't forget to save your changes!
 - Feedback (Sleep feedback in het vlak hieronder.) ?**
 - ☒ mening en verhaal over het bulk worden slordig door elkaar heen verteld
 - ☒ De laatste alinea is redelijk kort
 - Verbeterplan ?**: Nog geen plan.
- Inhoud ?**
 - Feedback (Sleep feedback in het vlak hieronder.) ?**
 - ☒ mid 3e alinea loopt niet goed
 - Verbeterplan ?**: Ik pas mijn zinsopbouw aan, zodat t wat beter loopt. Ik maak de alinea iets anders door en extra argument te oeven

Figuur 1 – Actieplan met verschillende categorieën en verbeterplan in *Comproved*.

5. Lessenserie *Peerfectie*

Bovenstaande studies wijzen erop dat leerlingen behoefte hebben aan meer en gerichte ondersteuning bij het categoriseren en prioriteren van feedback. Belangrijk hierbij is dat leerlingen inzien dat herschrijven meer is dan het verbeteren van een spelfout of het plaatsen van een komma. Het betekent dat ze bewust en actief gaan nadenken over hoe een tekst sterker en duidelijker kan worden met behulp van *peerfeedback*, zonder dat ze daarbij het eigenaarschap over hun tekst te verliezen. Een gestructureerde aanpak waarbij leerlingen door docenten ondersteund en begeleid worden, kan leerlingen helpen om de feedback om te zetten in betekenisvolle revisies.

Op basis hiervan is de lessenserie *Peerfectie* ontwikkeld. In vier concrete stappen worden leerlingen naar succesvol herschrijven geleid. In de eerste stap concretiseren leerlingen tekstkwaliteit door voorbeeldteksten en paarsgewijze vergelijking. Hiervoor ontwikkelden we een *tool*: peersquared.nl. Daarna leren zij wat betekenisvolle feedback inhoudt aan de hand van de feedbackring (zie: Figuur 2). Vervolgens maken leerlingen een actieplan om hun feedback actief te verwerken. De laatste stap is het herschrijven van de tekst.



Figuur 2 – Feedbackring met als belangrijkste focuspunt de inhoud, daarna structuur en toon, en pas als laatste de taal.

De lessenserie *Peerfectie* is inmiddels op verschillende scholen en in meerdere klassen getest, en de verzamelde data wordt momenteel geanalyseerd. We hopen dat deze stapsgewijze aanpak leerlingen stimuleert om hun teksten niet langer oppervlakkig, maar juist gericht en betekenisvol te reviseren. Op die manier biedt het onderzoek niet alleen inzicht in de effectiviteit van comparatieve *peerfeedback*, maar ook praktische handvatten voor het versterken van schrijfvaardigheidsonderwijs.

Referenties

- Bouwer, R., M. Goossens, A. Mortier, M. Lesterhuis & S. De Maeyer (2018). 'Een comparatieve aanpak voor peer assessment: Leren door te vergelijken'. In: D. Sluijsmans & M. Segers (eds.). *Toetsrevolutie: Naar een feedbackcultuur in het hoger onderwijs*. Culemborg: Phronese, p. 92-106.
- Double, K., J. McGrane & T. Hopfenbeck (2020). "The Impact of Peer Assessment on Academic Performance: A Meta-analysis of Control Group Studies". In: *Educational Psychology Review*, 32 (2), p. 481-509.
- Elving, K. (2019). *Effectieve leeractiviteiten voor het schrijfonderwijs in havo 4*. Utrecht: Universiteit van Utrecht. [Dissertatie].
- Huisman, B. (2018). *Peer feedback on academic writing: effects on performance and the role of task design*. Leiden: Universiteit Leiden. [Niet-gepubliceerde dissertatie].
- Inspectie van het Onderwijs (2020). 'Eindrapport Peil. Schrijfvaardigheid 2018/2019'. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kleijn, R. de (2023). "Supporting student and teacher feedback literacy: an instructional model for student feedback processes". In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 (2), p. 186-200.
- Stuulen, J., R. Bouwer & H. van den Bergh (2022). "Peerfeedback geven en gebruiken voor revisie: Een vergelijking tussen twee peerfeedbackmethoden". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 23 (1), p. 20-35.
- Stuulen, J., R. Bouwer & H. van den Bergh (2024). "Effects of a Comparative Feedback Method on Peer Feedback Characteristics and Revision Quality". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24 (1), p. 1-21.
- Stuulen, J., R. Bouwer & H. van den Bergh (2025). "De impact van peerfeedback op tekstrevisie: hoe 5-vwo-leerlingen peerfeedback begrijpen en gebruiken voor het reviseren van teksten". [Opgestuurd ter publicatie].
- Topping, K. (2009). "Peer assessment". In: *Theory Into Practice*, 48 (1), p. 20-27.
- Winstone, N., R. Nash, M. Parker & J. Rowntree (2017). "Supporting learners' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of reciprocity processes". In: *Educational Psychologist*, 52 (1), p. 17-37.

Anouk de Kleijn

SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum

Contact: a.dekleijn@slo.nl

Taal met een verhaal: literaire gesprekken in de klas

1. Het vernieuwde curriculum

De nieuwe kerndoelen Nederlands staan op het punt om bij wet bekrachtigd te worden. Daarnaast worden de concepteindtermen Nederlands momenteel beproefd op een twintigtal scholen om vervolgens, na eventuele noodzakelijke aanpassingen, ook in de wet opgenomen te worden. Voor het eerst in zo'n twintig jaar hebben we dan nieuwe doelen en eindtermen voor het schoolvak Nederlands. Voor het schoolvak Nederlands blijven de bekende taalvaardigheden belangrijk, maar door ze in samenhang in plaats van verkaveld aan te bieden, krijgen kennis en vaardigheden een betekenisvollere context en leren leerlingen hun (kennis over) taal en taalvaardigheid bewuster in te zetten. De domeinen Communicatie, Taal en Literatuur laten samen de rijkdom van het Nederlands zien en tonen wat je leerlingen moet aanbieden om ze daarin te onderwijzen. In een geïntegreerd aanbod is het mogelijk om aan verschillende doelen tegelijkertijd te werken. Zo kun je via literatuur werken aan taalvaardigheid.

In de workshop laat ik zien hoe je in de klas aan de slag kunt met interactie door leerlingen gesprekken te laten voeren over leeservaringen.

2. Leeservaringen

Leeservaringen zijn meer dan de primaire gevoelens en gedachten die een tekst bij de lezer oproepen. Het zijn ook vragen, overdenkingen, reflecties, interpretaties en inzichten die de lezer bezig kunnen houden tijdens, maar ook na het lezen. Daar aandacht aan schenken in het literatuuronderwijs is van cruciaal belang in het stimuleren van leesmotivatie en persoonlijke groei (de Kleijn 2025). In de conceptexamenprogramma's krijgen die leeservaringen nadrukkelijk een plek in eindterm 16 (vmbo) / 17 (havo/vwo). Daarin staat dat leerlingen hun eigen literaire ontwikkelingen evalueren aan de hand van literaire teksten. Daartoe lezen zij meerdere literaire teksten op belevende, herkende (vmbo), reflecterende en interpreterende (havo/vwo) wijze, verwoorden zij onder andere inzichten en kennis over zichzelf en anderen op basis van die gelezen teksten, en doen zij uitspraken over hun literaire ontwikkeling op basis van onder andere hun leeservaringen (SLO 2024).

Dat leerlingen in staat zijn om inzichten in zichzelf te verwoorden na het lezen van een literaire tekst bleek al uit onderzoek van Marloes Schrijvers (2019). Uit recent onderzoek (de Kleijn 2025) blijkt dat leerlingen een breed scala aan leeservaringen en inzichten kunnen formuleren. Zo kunnen ze plotgedreven inzichten opdoen over hoe het was om te leven in bepaalde historische perioden (bijvoorbeeld tijdens de Tweede Wereldoorlog) of over hoe het is om in slechte omstandigheden op te groeien. Ook ervaren leerlingen dat gelezen boeken hen aan het denken zetten over maatschappelijke kwesties zoals racisme, over trauma's en mentale problemen of juist over zichzelf en over hoe zij in het leven (willen) staan. Tot slot doen leerlingen ook uitspraken over ontspanning en plezier naar aanleiding van het lezen van een boek. Sommige leerlingen slapen naar eigen zeggen zelfs beter na een tijdje lezen.

Het lukt leerlingen echter niet altijd om dergelijke ervaringen en inzichten direct goed onder woorden te brengen. Ze hebben tijd nodig om hun gedachten aan te scherpen en de puzzelstukjes op hun plek te laten vallen. Oftewel, ze hebben behoefte aan een goed gesprek. Zeker als het gaat om interpretaties en verschuivingen in denkbeelden hebben leerlingen sparringpartners nodig om hun denkbeelden te delen en die van anderen te horen.

3. Literaire gesprekken

In de conceptexamenprogramma's is Interactie als apart subdomein opgenomen. Daaronder vallen *het voeren van gesprekken afgestemd op doel, gesprekspartner(s) en context* (eindterm 7) en *het voeren van gesprekken met anderen om tot kennisopbouw, begrip of een aanpak te komen* (eindterm 8) (SLO 2024). Met name de laatste eindterm is interessant in het kader van leeservaringen en andersom zijn juist de leeservaringen interessant in het kader van deze eindterm. Om via een gesprek te komen tot kennisopbouw of begrip heb je immers allereerst een gespreksonderwerp nodig dat meerdere interpretaties of visies kent of waar je als leerling in je eentje niet goed grip op kunt krijgen. Dat kan natuurlijk ook met niet-literaire onderwerpen, maar door voor samenhang te kiezen tussen literatuur en taalvaardigheid, tussen verhaal en taal, kunnen beide vakonderdelen betekenisvol aan bod komen.

Een gesprek voeren over een literaire tekst behelst meer dan elkaar vertellen wat je van een boek vond. Volgens Gertrud Cornelissen zijn literaire gesprekken “gesprekken over één boek, verhaal of gedicht waarin lezers hun gevoelens en gedachten die zij hebben ervaren tijdens het lezen, met elkaar delen” (2019: 4). Die definitie kan verbreed worden door ook literaire tekstfragmenten daaraan toe te voegen. Om over gevoelens en gedachten die je tijdens het lezen ervaart te kunnen spreken, moet je die allereerst opmerken en noteren of markeren. Dat kan met behulp van vraagtekens en uitroepetekens in de kantlijn (Goosen & Scheffer 2023), markeerstiften, het plakken van post-its of het bijhouden van een notitieschriftje. Daarnaast bieden verschillende methodes alge-

mene of juist boekspecifieke vragen aan die leerlingen kunnen inzetten in het gesprek. Denk aan de ‘hamvraag-methode’ van Tanja Janssen (2009), de boekgesprekkaarten (behorende bij de leescyclus) van Iris Kamp en Yvette Jansen (2024) en vragen als *Welke scène vond je het interessantst/opmerkelijkst/mooist/raarst om te lezen?* of *Wat ben je te weten gekomen (over de hoofdpersoon bijvoorbeeld) wat niet letterlijk verteld wordt?* (de Kleijn 2025). Boekspecifieke vragen zijn bijvoorbeeld te vinden via de websites: www.lezenvoordelijst.nl, www.pratenoverfictiefragmenten.nl, www.pratenoverromanfragmenten.nl en www.litlab.nl.

4. Ver(h/t)aal in de praktijk

Het fraaie van literaire gesprekken voeren is ook dat het in elke leerweg en in elk leerjaar kan. De complexiteit van de opdracht is immers afhankelijk van de keuze van de literaire teksten waarover de leerlingen dienen te spreken en de eisen die je als docent stelt aan de gespreksvaardigheden en zelfstandigheid van je leerlingen. Er is op verschillende manieren ondersteuning mogelijk bij het voeren van literaire gesprekken door die meer, en gaandeweg minder, te structureren, en door als docent bijvoorbeeld eerst te ‘*modelen*’ en leerlingen in de loop van de tijd steeds meer zelf de regie te geven over de gesprekken die ze voeren. Je kunt het voeren van literaire gesprekken binnen kortere en langere lessenseries aanbieden, aan de hand van een fragment, een verhaal en/of een heel boek. Dat kan met jeugdliteratuur, *youngadult*literatuur en/of literaire romans, en je kunt kiezen voor een klassikale bespreking of een bespreking in groepjes. Tot slot kun je leerlingen, zodra ze het voeren van literaire gesprekken aardig onder de knie hebben, steeds een andere focus meegeven bij het lezen en bespreken van een tekst. Dat kan bijvoorbeeld door literaire ervaringen verder uit te diepen aan de hand van literaire begrippen (de Kleijn 2025), door een verhaal of boek te benaderen via de ‘jongerenbril’ (Ackermans 2024), door aan te sturen op zelfinzicht (Schrijvers 2020), door een thematische insteek te kiezen of door de stijl van een literair werk onder de loep te nemen (voor gevorderde lezers).

Tijdens de workshop gaan we aan de slag met een (opzet voor een) lesplan voor literaire gesprekken in je eigen klas(sen). Aan de hand van een stappenplan en een verscheidenheid aan bronnen laat ik zien hoe je curriculumbewuste keuzes kunt maken in het implementeren van literaire gesprekken in de klas.

Referenties

Ackermans, L. (2024). “Kijken door een jongerenbril. Hoe onderzoek je met leerlingen representaties van adolescentie in YA-romans”. In: *Levende Talen Magazine*, 111 (4), p. 4-9.

- Cornelissen, G. (2019). *Literaire gesprekken in de klas*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Goosen, H. & M. Scheffer (2023). *Leren door praten over eigen leesbelevingen. Over het gebruik van leesfragmenten en video-opnames*. Amsterdam: Brave New Books.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog, Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Kamp, I. & Y. Jansen (2024). *De Leescyclus. Kaarten met activiteiten voor doelgericht jeugdliteratuuronderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Kleijn, A. de (2025). *Leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs*. Groningen: University of Groningen.
- Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schrijvers, M. (2020). 'Ontwerphandleiding inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen'. Amsterdam: Stichting lezen.
- SLO (2024). 'Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur'. Amersfoort: SLO. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kern-doelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/examenprogramma-nederlands/>.

Ronde 4

Barbara Axters

Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Contact: barbara.axters@katholiekonderwijs.vlaanderen

Denken met de pen in tijden van AI: een schrijftrap voor de derde graad secundair onderwijs

1. Inleiding

Schrijven is niet alleen een manier om kennis vast te leggen, maar ook om kennis te vormen. Het dwingt tot ordenen, selecteren en herdenken: een proces dat vaak omschreven wordt als 'denken met de pen'. Juist daarom blijft schrijfvaardigheid een sleutelvaardigheid, zelfs nu AI een deel van de productieve taken kan overnemen. Deze bijdrage beschrijft een schrijftraining voor de derde graad van het secundair onderwijs (D- en eventueel ook D/A-finaliteit). De training bereidt leerlingen in de eerste plaats voor op academisch schrijven in het hoger onderwijs en poogt tegelijkertijd het kritisch gebruik van AI te integreren.

2. Waarom schrijfvaardigheid trainen in tijden van AI?

Het schrijfproces zelf – plannen, schrijven, reviseren – bevordert diepere cognitieve verwerking en versterkt het begrip van de leerinhoud. Door AI te combineren met traditionele schrijftraining ontwikkelen leerlingen zowel hun taal- als hun denkvaardigheid: ze leren beoordelen, structureren en bewust kiezen. AI wordt daarbij geen vervanger, maar een klankbord, inspiratiebron en revisie-instrument. Het helpt leerlingen die moeilijk op gang komen, toont varianten om over te reflecteren en geeft gerichte feedback. Zo neemt AI een deel van de ondersteunende taak van de leraar over, waardoor die meer ruimte krijgt om zich te richten op verdieping en persoonlijke begeleiding.

3. De schrijftrap: een graduele opbouw

De schrijftraining is opgevat als een trap. Elke trede combineert eerdere vaardigheden en zet die in voor een iets complexere opdracht. Zo bouwen leerlingen voort op wat ze al kunnen en schuiven ze op in de richting van academisch schrijven. Voorbeelden van oefeningen:

- alinea's ordenen en tekststructuren herkennen;
- kernzinnen verplaatsen (vooraan/achteraan in een alinea);
- een inleiding of conclusie schrijven bij een bestaande tekst;
- bij een inleiding en conclusie alinea's schrijven waarvan je een opgegeven kernzin krijgt;
- samenvatten van één tekst, daarna van twee teksten met bijvoorbeeld tegengestelde standpunten;
- van samenvatting naar een eigen doorlopende tekst.

Door dit gradueel op te bouwen, krijgen leerlingen inzicht in wat teksten helder en overtuigend maakt. Ook de rol van AI groeit daarbij mee. In de beginfasen helpt AI vooral bij het genereren van ideeën of het geven van voorbeeldzinnen. Later kan het alternatieve structuren of stijlen aanreiken en op de hogere treden wordt AI een revisie- of sparringpartner waarmee leerlingen prompts testen, feedback verwerken en hun argumentatie verfijnen. Zo leren ze AI doelgericht te gebruiken zonder dat het hun eigen denkproces vervangt.

3. Differentiatie naar interesse en studiedomein

Omdat leerlingen verschillende toekomstpaden zullen kiezen, kan je de schrijftraining gedifferentieerd aanbieden in verschillende studiedomeinen zoals die in het Belgische onderwijs worden onderscheiden. Elk domein krijgt teksten en opdrachten die aansluiten bij de specifieke context:

- *mens en maatschappij*: opiniestukken, beleidsnota's en onderzoeksrapporten;
- *exacte wetenschappen en technologie*: onderzoeksabstracts en laboverslagen;
- *gezondheid*: medische nieuwsberichten en casussen;
- *economie en bedrijfswetenschappen*: marktrapporten en juridische argumentaties;
- *taal, cultuur en onderwijs*: recensies, artikels en cultuurkritieken;
- *filosofie, kunst en creatieve domeinen*: essays, kunstkritieken en meer filosofische fragmenten;
- *STEM en toegepaste wetenschappen*: projectbeschrijvingen en teksten rond duurzaamheid.

Door te differentiëren op interesses verhoogt de motivatie: leerlingen oefenen met teksten die aansluiten bij hun interesse of toekomstige studiecontext. Tegelijkertijd leren ze domeinspecifieke schrijfconventies kennen.

4. Schrijven en AI: samen sterker

AI kan op verschillende manieren ondersteuning bieden bij het schrijven en verbeteren van teksten:

- *feedbackgever*: AI kan suggesties doen op het gebied van stijl, structuur en spelling, zodat de tekst professioneler en consistentere wordt;
- *sparringpartner*: AI kan helpen bij het genereren van ideeën, kan vragen stellen en kan je uitdagen om nieuwe invalshoeken te verkennen;
- *revisor*: AI kan teksten controleren op coherentie, grammatica en spelling, waardoor de inhoud helder en foutloos blijft;
- *model*: AI kan voorbeelden laten zien van sterke teksten, zoals wervende teksten of zakelijke mails, om inspiratie op te doen;
- *taalverrijker*: AI kan synoniemen, variaties en herformuleringen van zinnen geven om de tekst levendiger en vloeiender te maken.

Door deze rollen te combineren, kan AI zowel het schrijfproces ondersteunen als de kwaliteit van de uiteindelijke tekst verbeteren. Hierdoor ontwikkelen leerlingen niet alleen schrijfvaardigheid, maar ook 'AI-geletterdheid'. Zo ontdekken leerlingen dat AI hun schrijfproces kan ondersteunen bij startproblemen (ideeën vinden), variatie kan aanbrengen in de teksten (andere formuleringen, synoniemen) en feedback kan geven (concrete verbeterpunten). Ze leren tegelijkertijd dat de eindverantwoordelijkheid bij henzelf blijft liggen: AI helpt en ondersteunt, maar het denkwerk en kiezen doen zij.

5. Ervaringen van leerlingen en schrijfvertrouwen

Een belangrijke meerwaarde van de schrijftrap is dat leerlingen gaandeweg meer schrijfvertrouwen ontwikkelen. Waar een uitgebreide paper vaak ontmoedigend werkt, zorgen korte en haalbare oefeningen ervoor dat de drempel om te beginnen lager wordt. Leerlingen ervaren dat schrijven stap voor stap kan: eerst een kernzin herschrijven of een tekst structureren, later langere stukken produceren. Zo wordt schrijven overzichtelijker en krijgen ze succeservaringen die hun zelfvertrouwen versterken.

Ook de integratie van AI draagt daaraan bij, mits doordacht gebruik. Leerlingen die vastlopen bij het formuleren van hun eerste ideeën kunnen via AI snel een voorzet krijgen. Zo vermindert de angst voor de lege pagina. Anderen gebruiken AI om alternatieve formuleringen of structuren te verkennen. Zo ervaren ze dat er altijd een klankbord beschikbaar is.

Tegelijk bestaat een risico dat leerlingen AI als vervanger zien in plaats van als ondersteuning. Wanneer AI het schrijven van de volledige tekst overneemt, verdwijnt het eigen denkproces uit beeld. Daarom is begeleiding cruciaal. Leraren voeren het gesprek: waarom kies je voor die formulering? Hoe verwerk je de feedback die je kreeg? Welke beslissingen neem je zelf? Welke alternatieven heb je overwogen en waarom koos je voor deze? Van welke onderdelen van de tekst voel je dat ze echt van jou zijn?

Door die balans te bewaken, groeien leerlingen niet alleen in schrijfvaardigheid en AI-geletterdheid, maar beseffen ze ook dat schrijven een persoonlijke vaardigheid is die ze zelf kunnen ontwikkelen. Dat opgebouwde vertrouwen verlaagt dan hopelijk de schrijfdrempel bij toekomstige opdrachten in het hoger onderwijs.

6. Conclusie

Schrijven is meer dan een vaardigheid. Het is een manier van denken. Door ‘denken met de pen’ te cultiveren en AI als klankbord, inspiratiebron en feedbackpartner in te zetten, versterken we leerlingen in wat hen daadwerkelijk vooruitbrengt: kritisch inzicht, een heldere en genuanceerde argumentatie, en een verzorgde, vloeiende schrijfstijl. De schrijftrap biedt daarbij een concreet, motiverend en praktisch bruikbaar kader. Juist in tijden van AI blijft schrijven de sleutel tot begrijpen, leren en vernieuwen. Bovendien geeft het idee van een schrijftrap de leraar en de leerling meer grip op een doorgaande leerlijn ‘schrijven’ die in bestaande methodes Nederlands vaak minder systematisch is uitgewerkt.

Tijdens de workshop maak je kennis met een mogelijke opbouw van een schrijftrap en ervaar je hoe de verschillende treden vertaald kunnen worden naar haalbare opdrachten. We verkennen voorbeelden uit diverse studiedomeinen en op uiteenlopende niveaus van moeilijkheid. Zo krijg je niet alleen zicht op hoe leerlingen schrijfbaar-

digheid en AI-geletterdheid kunnen ontwikkelen, maar ook op hoe ze stap voor stap schrijfvertrouwen opbouwen.

Referenties

Wachter, L. De, K. Van Soom, K. Fizez & B. De Groef (2024). *Wetenschappelijk schrijven in tijden van AI*. Gent: Borgerhoff & Lambergits.

Wulgaert, R. (2024). *AI in de klas: praktische gids voor onderwijsprofessionals*. Gent: Owl Press.

Ronde 5

Mirjam Snel & Yael Reijmer

Inspectie van het Onderwijs

Contact: m.j.snel@owinsp.nl

y.d.reijmer@owinsp.nl

Resultaten van het peilingsonderzoek ‘Schrijfvaardigheid tweede leerjaar voortgezet onderwijs’

1. Inleiding

Om volwaardig te functioneren in onze digitale kenniseconomie is het van groot belang dat leerlingen in het voortgezet onderwijs leren om hun ideeën schriftelijk helder over te brengen. Dat is niet alleen belangrijk om anderen te overtuigen, te informeren of te vermaken, maar ook om gedachten en gevoelens goed uit te drukken, en zo een stem te krijgen in het publieke debat (Bouwer e.a. 2022). Naast de communicatieve en expressieve functie die schrijven heeft, is het ook een belangrijk middel om te denken en te leren. Het helpt leerlingen om hun denkproces te organiseren en te verdiepen (Galbraith, 1999; Bangert-Drowns e.a. 2004). Schrijfvaardigheid hangt daarnaast samen met leesvaardigheid. Goede schrijvers zijn beter in staat om teksten te lezen en te begrijpen. Omgekeerd zijn goede lezers ook betere schrijvers (Graham 2018a). Een goede schrijfvaardigheid is dan ook een van de belangrijkste voorspellers van schoolsucces (Graham & Perin 2007).

2. Peilingsonderzoek Schrijfvaardigheid

Ondanks dat schrijven een van de meest fundamentele vaardigheden is in onze maatschappij, zijn er grote zorgen over het huidige niveau van schrijfvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Deze zorgen beginnen al in het basisonderwijs. De meest recente peiling van schrijfvaardigheid aan het einde van het primair onderzoek laat zien dat het merendeel van de leerlingen zich voldoende schriftelijk kan uitdrukken, maar dat toch nog 27% van de basisschoolleerlingen onder het fundamentele schrijfniveau 1F presteert. Deze leerlingen zijn niet in staat om een simpele boodschap schriftelijk over te brengen. Daarnaast voldoet maar 28% van de leerlingen aan het gewenste streefniveau 1S/2F (Inspectie van het Onderwijs 2021). Deze uitkomsten zijn vergelijkbaar met de eerdere peiling naar schrijfvaardigheid in 2009 (Kuhlemeijer e.a. 2013). Er is dus een grote groep leerlingen die het voortgezet onderwijs instroomt zonder een stevig fundament voor schrijven. Dit roept de vraag op hoe het precies is gesteld met het schrijfvaardigheidsniveau van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Wat kennen en kunnen ze op het gebied van schrijven, en in hoeverre voldoet dit niveau aan de verwachtingen (Herder & Jansen 2022)? Om deze vraag te beantwoorden is er een peilingsonderzoek uitgevoerd bij leerlingen in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs. Dit peilingsonderzoek geeft inzicht in de schrijfvaardigheid van leerlingen, het schrijfonderwijs in de klas en de houding van leerlingen en docenten ten opzichte van schrijven.

3. Resultaten

In totaal maakten 2.989 leerlingen uit het tweede leerjaar van het vo een schrijftoets. Ze vulden ook een vragenlijst in, evenals hun docent Nederlands en de schoolleider. Uit de resultaten van de schrijftoets blijkt dat 83% van de leerlingen het fundamentele schrijfniveau 1F of hoger beheerst. 39% van de leerlingen beheerst daarnaast ook niveau 2F of hoger. 4% van de leerlingen beheerst ook niveau 3F. Een deel van de leerlingen (17%) presteert onder het fundamentele niveau 1F.

Als we de resultaten per onderwijssoort bekijken, dan zien we dat de prestaties met name in het vmbo-b/k achterlopen bij de ambities: 40% van de vmbo-b/k-leerlingen presteert onder het fundamentele niveau 1F. In het vmbo-g/t is dit 18%.

De vragenlijsten en interviews met docenten geven inzicht in het schrijfonderwijs dat op scholen wordt gegeven. Uit de vragenlijsten blijkt dat docenten Nederlands gemiddeld een kwart van de lestijd Nederlands aan schrijfvaardigheid besteden. Dit is minder dan de lestijd die aan leesvaardigheid wordt besteed (gemiddeld een derde van de lestijd, zie: Inspectie van het Onderwijs 2024). Ook blijkt dat docenten leerlingen in minder dan de helft van de lessen Nederlands teksten laten schrijven. Tijdens de lessen Schrijfvaardigheid worden vaak digitale apparaten (zoals laptops of tablets) gebruikt.

Gemiddeld een derde van de docenten gebruikt deze apparaten zelfs in bijna alle lessen Nederlands.

In interviews met docenten over het schrijfonderwijs op school komt naar voren dat docenten het integreren van schrijfonderwijs met andere vakken belangrijk vinden. Volgens hen kan het koppelen van de doelen van schrijfonderwijs aan die van andere vakken, zoals Aardrijkskunde, elkaar versterken. Tegelijkertijd geven docenten aan dat samenwerking met andere vaksecties in de praktijk nog weinig gebeurt.

We vroegen leerlingen ook naar hun plezier in schrijven. Uit hun antwoorden blijkt dat bijna driekwart van de leerlingen schrijven bijna nooit leuk vindt. Het schrijfplezier van leerlingen is dus laag. Leerlingen schrijven bijna uitsluitend op sociale media.

4. Discussie

Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie gaan we met elkaar in gesprek. Een focusgroep heeft gereflecteerd op de resultaten en heeft aanbevelingen geformuleerd voor de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderzoek. We gaan in op enkele reflecties en (on)beantwoorde vragen.

Referenties

- Bangert-Drowns, R.L., M.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.
- 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.
- Galbraith, D. (1999). 'Writing as a knowledge constituting process'. In: M. Torrance & D. Galbraith (eds.). *Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 139-160.
- Graham, S. (2018a). 'A writer(s)-within-community model of writing'. In: C. Bazerman, V.W. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Langer, S. Murphy & M. Schleppegrell (eds.). *The lifespan development of writing*. Urbana, IL: National Council of English, p. 272-325.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Herder, A. & I. Jansen (2022). 'Schrijfvaardigheid onderbouw vo. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek in 2024'. Amersfoort: SLO.

Inspectie van het Onderwijs (2021). 'Peil Schrijfvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2018-2019'. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kuhlemeijer, H., A. van Til, B. Hemker, W. de Klijn & H. Feenstra (2013). 'Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het sbo'. PPON-reeks nr. 53. Arnhem: Cito.

Ronde 6

Renate van Keulen (a) & Nadie Janssen (b)

(a) Radboud Universiteit, Nijmegen

(b) Tilburg University

Contact: renate.vankeulen@ru.nl

n.m.h.janssen@tilburguniversity.edu

Diep lezen met de juiste 'bril'. Een leesvaardigheidsdidactiek die bewuste geletterdheid bevordert

1. Inleiding

Het leesonderwijs in het voortgezet onderwijs kent een vrij strikte scheiding tussen zakelijk en literair lezen. Vanuit het idee dat deze vormen van lezen verschillende doelen hebben en andere vaardigheden vereisen, worden ze over het algemeen apart van elkaar behandeld en getoetst. In de praktijk hebben we echter te maken met een breed scala aan teksten, waarbij ook sprake is van tussenvormen, zoals columns of non-fictie. Bovendien zijn zakelijke teksten niet per definitie eenduidig en kunnen ze, net als literaire teksten, het interpretatievermogen van de lezer aanspreken (Bax e.a. 2025). Literaire teksten kunnen op hun beurt ook met een meer analytische strategie benaderd worden om begrip en reflectie te bevorderen. Door in het leesonderwijs zakelijk en literair lezen meer te integreren, kunnen we leerlingen leren om op een genuanceerde manier naar teksten te kijken en de juiste 'bril' op te zetten bij het begrijpen, analyseren en interpreteren van diverse tekstsoorten en genres.

Een geïntegreerde aanpak voor het leesonderwijs sluit aan bij de voorgestelde curriculumvernieuwing in Nederland, waarin gestreefd wordt naar meer domeinintegratie binnen het schoolvak Nederlands, en expliciet gepleit wordt voor het combineren van zakelijke en literaire teksten binnen het leesonderwijs. Ook zagen we in de Centraal Schriftelijke Eindexamens in Nederland de afgelopen jaren al een grotere verscheiden-

heid aan teksten, waarbij zakelijke en literaire teksten in hetzelfde examen werden aangeboden. Ondanks de toenemende voorkeur voor integratie van zakelijke en literaire teksten in het leesonderwijs, bestaat er nog weinig (internationaal) onderzoek naar de didactische mogelijkheden en effecten van deze integratie. Om hier meer inzicht in te krijgen en ontwerpelementen te bepalen voor een 'brillendidactiek', hebben we een eerste didactische toepassing ontwikkeld en onderzocht in een vwo-3-klas. In onze bijdrage voor HSN presenteren we deze toepassing en de onderzoeksresultaten, en bespreken we welke ontwerpelementen volgens ons nodig zijn voor een didactiek die leerlingen leert om verschillende 'brillen' in te zetten bij het lezen van uiteenlopende teksten.

2. Bewust verschillende leeshoudingen aannemen

In het leesonderwijs streven we naar diep tekstbegrip. Leerlingen moeten zakelijke en literaire teksten niet alleen kunnen begrijpen, maar moeten ook in staat zijn om de inhoud te analyseren, kritisch te evalueren en te verbinden met andere ideeën of perspectieven, om op basis daarvan tot inzichten te komen (Wolf & Barzillai 2009). Daarbij is het van belang dat leerlingen oog hebben voor de verschillende genres en tekstsoorten, zakelijk of literair, en dat ze hun leeshouding daar op aanpassen. Leerlingen dienen als het ware de juiste 'bril' op te zetten om een tekst op waarde te schatten en van betekenis te voorzien. Zo moeten ze een literaire tekst met andere verwachtingen lezen dan een zakelijke beschouwing en moeten ze, indien nodig, van bril wisselen als de toon van de tekst dit vereist. Met name bij teksten die zowel zakelijke als literaire elementen bevatten, zoals columns of essays, is het van belang dat leerlingen zich van zowel een literaire als een zakelijke leeshouding kunnen bedienen.

Uit eerder onderzoek weten we dat ervaren lezers in staat zijn om beide leeshoudingen aan te nemen en daar bewust onderscheid in kunnen maken (Zwaan 1994; 1996). Lezers die verwachten een literaire tekst te lezen, onthouden meer details en lezen langzamer in vergelijking met lezers die verwachten een zakelijke tekst te lezen (Zwaan 1994). De zakelijke lezer is vooral bezig een logisch geheel te vormen en een samenhangende mentale representatie van de tekst (Zwaan 1996). De literaire lezer, daarentegen, is minder bezig met het logische geheel, en heeft meer oog voor de esthetische vorm (D'hoker 2022) en de details in een tekst (Zwaan 1994), omdat deze wellicht van belang kunnen zijn bij de interpretatie van de tekst. Ervaren lezers kunnen dus onderscheid maken tussen een zakelijke en literaire leeshouding bij het lezen van verschillende teksten. Voor leerlingen die minder ervaren zijn, geldt dat zij zich hierin (verder) moeten ontwikkelen. In ons onderzoek verkenden we waar de deelnemende leerlingen op dit gebied staan, welke vaardigheden zij nog moeten ontwikkelen en welke didactische interventies daarvoor geschikt zijn.

3. Redeneren met zakelijk en literaire teksten in de praktijk

De didactiek die wij voor ons onderzoek gebruikten, is gebaseerd op de redeneerdidactiek die Van Keulen (2024) ontwikkelde tijdens haar promotieonderzoek naar literatuurhistorisch redeneren in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Deze redeneerdidactiek biedt handvatten om diep begrip van zowel literaire als zakelijke teksten te bevorderen en om leerlingen te ondersteunen bij het kiezen van de juiste benadering van de tekst. Het startpunt van de didactiek is een centrale vraag die de leerlingen eerst moeten beantwoorden op basis van hun eigen kennis en ideeën over het onderwerp. Vervolgens lezen ze diverse bronnen die betrekking hebben op het onderwerp van de vraag. Na iedere bron krijgen de leerlingen de opdracht om te formuleren hoe zij de tekst interpreteren en welke technieken de auteur gebruikt. Vervolgens moeten zij, op basis van deze bevindingen, hun eerdere antwoord op de centrale vraag aanvullen, aanpassen of verscherpen.

In ons onderzoek hebben we de didactiek vijf keer toegepast in een vwo-3-klas. In iedere opdracht hebben de leerlingen geredeneerd met zowel zakelijke als literaire bronnen. Eén van de opdrachten draaide bijvoorbeeld om de vraag of jongeren een fijnere jeugd zouden hebben zonder smartphone. De leerlingen beantwoordden deze vraag eerst op basis van hun eigen kennis en ideeën. Daarna lazen en analyseerden ze een artikel uit *De Volkskrant* over de beweging ‘Smartphonevrij Opgroeien’, waarin initiatiefneemster Thekla Reuten, op basis van onderzoeksgegevens, pleit voor beperking van smartphonegebruik. De tweede bron was een artikel uit het *Dagblad van het Noorden* over een onderzoek dat laat zien hoe Generatie Z steeds vaker bewust kiest voor minder schermtijd. De derde bron was een fragment uit het boek *Volg me* van Sophie Jansen, waarin een van de hoofdpersonen te maken krijgt met zowel spannende en interessante als met meer problematische aspecten van sociale media.

Een analyse van het redeneren van de leerlingen in de vijf opdrachten laat zien dat vrijwel alle leerlingen in staat waren om de inhoudelijke verschillen tussen de aangeboden teksten te herkennen en de gebruikte technieken te beschrijven. Opvallend is dat de meeste leerlingen vervolgens in hun redenering geen onderscheid maakten in de manier waarop ze deze teksten inzetten. Bij de zakelijke teksten werd de informatie veelal gebruikt als feit om de eigen ideeën of mening te staven. Dit gebeurde ook bij subjectievere teksten, zoals beschouwingen of columns: de leerlingen zetten visies in als feitelijke informatie. Ook de literaire teksten werden veelvuldig ingezet als ‘bewijs’ of ondersteuning van de eigen redenering (“*Dit laat zien dat mijn vorige antwoord klopt*”). Op enkele leerlingen na, laat de onderzochte groep in de redeneringen niet het inzicht zien dat teksten vanuit een bepaald perspectief zijn geschreven of een bepaald perspectief representeren. Een kritische reflectie, met andere woorden, ontbreekt.

Op basis van deze eerste bevindingen stellen we voor om in de ‘brillendidactiek’ – ongeacht de tekstsoort – sterk de aandacht te leggen op de vorm van de teksten en op de manier waarop het verhaal tot stand is gekomen. Dit is een aanpak die we nu vooral zien bij het literatuuronderwijs. Leerlingen moeten onder andere nadenken over het woordgebruik en de verteltechniek, en leren dat teksten altijd een construct zijn, ongeacht hun zakelijke of literaire aard. Daarnaast voegen we redeneerstappen toe die uitnodigen om inzichten over de vorm van de tekst in te zetten bij een kritische reflectie. Op die manier krijgen leerlingen bagage om de juiste bril op te zetten bij het lezen en interpreteren van de teksten.

Referenties

- Bax, S., E. Peeters & N. Janssen (2025). “Naar geïntegreerd leesonderwijs met Kintsch en Jakobson”. [Ingediend ter publicatie].
- D’hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur: Hoe vaardige lezers vormen*. Tiel: Lannoo.
- Keulen, R. van (2024). *Spelen met de waarheid. Literatuurhistorisch redeneren met een digitale game over De donkere kamer van Damokles*. Tilburg: Tilburg University. [Dissertatie].
- Wolf, M. & M. Barzillai (2009). “The importance of deep reading”. In: *Educational Leadership, Literary 2.0*, 66 (6), p. 32-37.
- Zwaan, R. (1994). “Effect of genre expectations on text comprehension”. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20 (4), p. 920-933.
- Zwaan, R. (1996). ‘Toward a Model of Literary Comprehension’. In: B. Britton & A. Graesser (eds.). *Models of Understanding Text*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 241-255.

Ronde 7

Gerdien Brunsveld (a) & Esther Hanssen (b)

(a) Christelijk Lyceum Veenendaal

(b) Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Contact: *g.brunsveld@clv.nl*

esther.hanssen@han.nl

Feedback 2.0: leerlingen leren reviseren met AI

1. Inleiding

De revisiefase is voor veel leerlingen en docenten een ingewikkelde stap in het schrijfproces. Feedback geven, ontvangen en verwerken kost tijd en daarmee is het een fase die vaak onder druk staat binnen schrijfvaardigheid (Denneman e.a. 2020). Tegelijkertijd kan het verwerken van adequate feedback zorgen voor een serieuze verbetering in de kwaliteit van de tekst (Double e.a. 2020; Rijlaarsdam 2021). In een tijd waarin ChatGPT binnen enkele seconden suggesties genereert voor tekstverbetering, dringt zich de didactische vraag op: hoe kunnen we AI zinvol inzetten in de revisiefase binnen schrijfvaardigheid?

Op het Christelijk Lyceum Veenendaal (CLV) werd in havo-4 onderzocht hoe leerlingen ChatGPT waarderen en gebruiken als feedbackinstrument bij het herschrijven van hun betoog. Met behulp van een stappenplan gebruikten zij kant-en-klare prompts, waarna de AI-feedback werd benut bij het herschrijven. De behoefte aan een efficiënte en bruikbare feedbackmethode op het CLV vormde de aanleiding voor dit praktijkgerichte onderzoek. Tegelijkertijd groeide de belangstelling voor het zinvol inzetten van kunstmatige intelligentie bij schrijfvaardigheid. In de vernieuwde concepteindtermen wordt van leerlingen immers gevraagd om inzicht te tonen in en te reflecteren op de mogelijkheden en beperkingen van digitale communicatiemiddelen (eindterm 14). Het doel van het onderzoek was om inzicht te krijgen in hoe leerlingen ChatGPT gebruiken, welke aspecten van de feedback zij waardevol vinden en in hoeverre dit hun motivatie om te herschrijven versterkt. De belangrijkste bevindingen en didactische aanbevelingen worden hier beschreven.

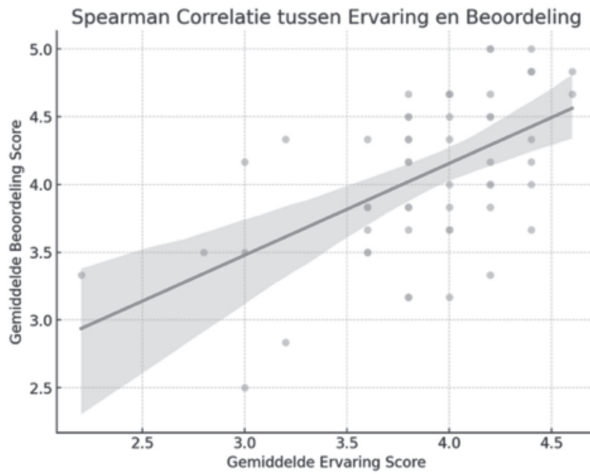
2. Onderzoeksopzet

Leerlingen uit twee havo-4-klassen ($n = 55$) van het CLV schreven (digitaal) een betoog onder toezicht van de docent. Het schrijven van het betoog bereidden de leerlingen voor, waardoor zij met een schrijfplan naar de les kwamen en in zestig mi-

nuten een eerste versie schreven en inleverden. In een volgende les startte de docent met een onderwijsleergesprek over de werking van ChatGPT en over het nut van de feedback- en revisiefase. Vervolgens introduceerde de docent een stappenplan voor het genereren van feedback met ChatGPT. Daarna demonstreerde de docent hoe leerlingen een kant-en-klare startprompt konden gebruiken, evenals vervolgprompts die voorhanden waren. Leerlingen kregen per onderdeel ('structuur', 'inhoud' en 'taalgebruik') een verplichte startprompt, waarna zij zelf konden beslissen of ze bij een onderdeel nog een vervolgprompt wilden gebruiken. Leerlingen kopieerden en plakten de gegenereerde feedback onder hun betoog, waarna ze voor zichzelf inzichtelijk maakten welke feedback zij waardevol vonden om te gebruiken bij het herschrijven. De leerlingen schreven hun tweede versie grotendeels in het klaslokaal en leverden ook die in. Via een kwantitatieve vragenlijst (Likertschaal) en groepsinterviews werd leerlingen gevraagd naar hun waardering van de door ChatGPT gegenereerde feedback. Ook is er een proportionele feedbackanalyse uitgevoerd, waarbij 25 betogen onder de loep werden genomen en vastgesteld werd hoeveel procent van het totaal aantal gegenereerde feedbackitems werd gebruikt door de leerling bij het herschrijven. Daarbij is ook geanalyseerd in hoeverre de leerlingen deze feedback gebruikten binnen de onderdelen 'structuur', 'inhoud' en 'taalgebruik' van hun betoog. Er zijn verschillende statistische analyses gedaan, waarmee onder andere de relatie kon worden onderzocht tussen de scores op de vragenlijst en de proportiescore van de gebruikte feedback.

3. Resultaten

De resultaten toonden aan dat leerlingen overwegend positief waren over de door AI gegenereerde feedback en dat zij deze bruikbaar vonden voor het verbeteren van hun betoog. Op een vijfpunts-Likertschaal scoorden leerlingen gemiddeld 4.08 met een standaarddeviatie van 0.58. Er bleek een significant verband tussen de ervaring van ChatGPT als feedbackinstrument en de beoordeling van de kwaliteit van de opgehaalde feedback (Spearman's rangcorrelatietoets $\rho = 0.54$, $p < 0.001$). Leerlingen die ChatGPT als een nuttig en toegankelijk feedbackinstrument hebben ervaren, beoordeelden de feedback als waardevoller (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Correlatie tussen ervaring met ChatGPT als instrument en beoordeling van de kwaliteit van de feedback.

Uit de proportionele analyse bleek dat leerlingen gemiddeld 51% van de ontvangen feedback op het gebied van taalgebruik (59% van de gegenereerde feedback op dit gebied) hebben gebruikt, gevolgd door feedback op de structuur (53%). Het minst maakten leerlingen gebruik van de feedback op het vlak van inhoud (39%). Vooral concrete en direct toepasbare suggesties werden vaak overgenomen, in tegenstelling tot ingrijpende inhoudelijke adviezen. Er werd geen statistisch significant verband gevonden tussen de waardering van ChatGPT en de mate waarin de leerlingen de feedback daadwerkelijk toepasten. Ook bleek de manier waarop de feedback werd gepresenteerd van belang. Leerlingen gaven de voorkeur aan feedback die overzichtelijk en puntsgewijs werd weergegeven. Feedback die verpakt was in langere stukken tekst, bemoeilijkte de verwerking voor de leerlingen. Ten slotte bleek uit de interviews dat sommige leerlingen ook waarde hechten aan een menselijke lezer die hun intentie en gevoel begrijpt. Zij zien ChatGPT als een handig hulpmiddel en niet als vervanging voor menselijke feedback.

4. Conclusies en aanbevelingen

Leerlingen in havo-4 op het CLV bleken overwegend positief over ChatGPT als feedbackinstrument. Wel waren er verschillen in hoe zij de gegenereerde feedback beoordeelden en in hoeverre zij die toepasten bij het herschrijven. ChatGPT bleek laagdrempelig als instrument, maar tegelijkertijd hebben sommige leerlingen een gebrek aan nuance en stijlgevoel ervaren, wat hun vertrouwen in ChatGPT beperkte. Om ChatGPT succesvol te integreren binnen de revisiefase van een schrijfpodracht worden de volgende aanbevelingen gedaan.

Allereerst is het van belang om het (her)schrijven gecontroleerd in de klas te laten plaatsvinden, bijvoorbeeld via afgeschermd tekstverwerkers. Daarmee wordt AI-gebruik tijdens de schrijffase vermeden en wordt het proces van zelf leren formuleren door de leerling gewaarborgd. ChatGPT fungeert op deze wijze niet als schrijfhulp, maar expliciet als revisie-instrument.

Daarnaast is doelgerichte begeleiding noodzakelijk. Leerlingen hebben ondersteuning nodig bij het formuleren van effectieve prompts en bij het interpreteren van de gegenereerde feedback. Een stappenplan biedt daarbij houvast en verlaagt de cognitieve belasting. Het helpt leerlingen stapsgewijs om gerichte, inhoudelijke vragen aan de chatbot te stellen. In zo'n stappenplan kan de docent bijvoorbeeld vooraf ontworpen prompts aanbieden, waarbij het belangrijk is dat de prompts niet alleen taal- of spellingsfouten aanstippen (lagere-orde-feedback), maar ook aanzetten tot herziening op het niveau van inhoud en structuur (hogere-orde-feedback). Juist het verwerken van deze feedback blijkt het meest bij te dragen aan tekstverbetering (Koster & Korpershoek 2021). Om ervoor te zorgen dat leerlingen niet afhaken doordat ze zich overladen voelen door de hoeveelheid feedback die mogelijk wordt gegenereerd door ChatGPT, is het raadzaam om als docent te zorgen voor een prompt die de feedback laat samenvatten of laat ordenen op volgorde van belangrijkheid.

Ten slotte kan het inzetten van zowel AI-feedback als van *peerfeedback* een waardevolle combinatie zijn. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen immers ook waarde hechten aan een menselijke lezer. In de onderwijspraktijk zou een tweefasenmodel krachtig zijn, waarbij eerst AI-feedback wordt gegenereerd en leerlingen vervolgens meerdere gerichte vervolgvragen voor hun *peer* formuleren. *Peerfeedback* zorgt ervoor dat leerlingen meer perspectieven op hun tekst krijgen, bevordert het actief leren en vergroot de interpersoonlijke vaardigheden van de leerlingen (Denneman e.a. 2020).

Referenties

- 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.
- Double, K.S., J.A. McGrane & T.N. Hopfenbeck (2020). "The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies". In: *Educational Psychology Review*, 32, p. 481-509.
- Koster, M. & M. Korpershoek (2021). *Maak er geen punt van!* Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Rijlaarsdam, G. (2021). 'Instructieprincipes voor effectief schrijfvaardigheidsonderwijs. Deel 2. Vier instructieprincipes voor schrijfvaardigheidsonderwijs?'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/>.

Lien Vanopstal & Liesbeth Ghesquière

Hogeschool VIVES

Contact: lien.vanopstal@vives.be

Liesbeth.ghesquiere@vives.be

***SOS Schrijven op school* werken aan functionele schrijfvaardigheid via krachtig modelleren**

1. Waarom functioneel schrijven een uitdaging is

Schrijven is een complexe cognitieve vaardigheid. Leerlingen moeten tegelijk nadenken over inhoud, structuur, formulering, spelling en stijl. Voor veel jongeren is dat een hele opgave. Uit de peiling Nederlands in 2018 bleek dat een groot deel van de leerlingen in het basisonderwijs onvoldoende schrijfvaardigheid ontwikkelt. Bij de start van het secundair of voortgezet onderwijs lopen zij daardoor al meteen achterstand op, wat hun verdere leren belemmert.

Schrijven is een vaardigheid die niet aangeboren is en dus op school moet worden aangeleerd. Dat betekent dat leerlingen degelijke instructies moeten krijgen en tijd nodig hebben om te oefenen. En net hier wringt het schoentje, want vaak ontbreekt de tijd om het schrijven te begeleiden. Schrijflessen zijn bovendien vaak ook onvoldoende doordacht gestructureerd, omdat de didactiek erachter onvoldoende doeltreffend is. Meta-onderzoek toont nochtans heel helder hoe zo'n krachtige en gestructureerde schrijfdidactiek eruitziet: expliciete instructie van de schrijfstrategieën, duidelijke doelen met betrekking tot het schrijfproduct, feedback van een volwassene en samen schrijven (Graham e.a. 2012).

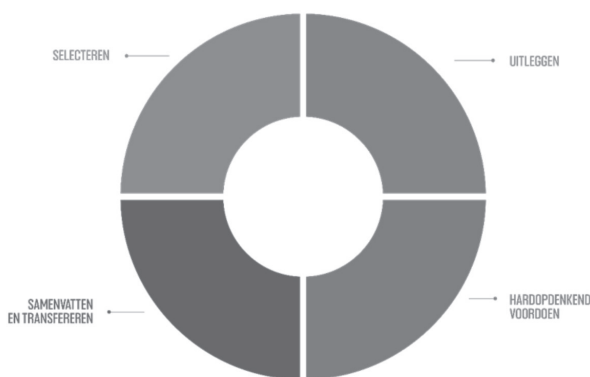
Vooraf strategie-instructie blijkt daarbij heel effectief te zijn. Daarbij toont de leerkracht bijvoorbeeld dat leerlingen vooraf moeten nadenken over hun doel, dat plannen bij het schrijven cruciaal is en dat ze het beste tussentijds en op het einde nalezen. Instructie van de strategie helpt de verschillende hordes van het schrijfproces te nemen en verlicht zo de *cognitive overload* die eigen is aan het schrijfproces bij leerlingen. Maar hoe krijgen we deze krachtige strategie-instructie nu vertaald naar de concrete klaspraktijk?

2. Effectieve schrijfdidactiek via krachtig modelleren

Een van de meest krachtige aanpakken is strategie-instructie via modelleren. De leraar doet dan hardop denkend voor hoe je een schrijfp opdracht aanpakt. Stap voor stap toont hij of zij hoe keuzes worden gemaakt, hoe je twijfels kan oplossen en hoe je een tekst kan herwerken.

Toch bleek uit het vooronderzoek, *SOS Schrijven op school* (2023), dat deze aanpak in de praktijk nauwelijks wordt toegepast. Leraren voelen zich onzeker en vragen zich af: hoe pak ik dat concreet aan? Hoe voorkom ik dat modelleren kunstmatig of tijdrovend wordt? Welke strategieën zijn het meest zinvol om te tonen? Deze kloof tussen wetenschappelijke evidentie en klaspraktijk was de aanleiding voor het vervolgproject *Schrijven op school: krachtig modelleren* (2025).

Een eerste belangrijke *outcome* van dit onderzoeksproject was de ontwikkeling van een didactisch model in vier stappen:



Figuur 1 – Didactisch model in vier stappen.

- *Stap 1: Selecteren* – De leraar kiest één schrijfstrategie die centraal staat. Bijvoorbeeld: hoe begin je aan een inleiding of hoe herlees je kritisch je eigen tekst.
- *Stap 2: Uitleggen* – De leraar legt uit waarom deze strategie belangrijk is en in welke context ze bruikbaar is.
- *Stap 3: Hardop denkend voordoen* – De leerkracht doet hardop denkend voor hoe hij een bepaalde schrijfstrategie uitwerkt. De leraar schrijft bijvoorbeeld een stukje tekst en spreekt tegelijk uit hoe hij nadenkt over het doel van de tekst: “Ik wil de lezer nieuwsgierig maken, dus ik begin met een vraag...”.
- *Stap 4: Samenvatten en transfereren* – Tot slot wordt de strategie herhaald en besproken hoe leerlingen ze in (andere) opdrachten kunnen toepassen.

Dit model werd meermaals uitgetest in partnerscholen, verfijnd en omgezet in een kijkwijzer. Die kijkwijzer helpt leraren om hun eigen lessen te analyseren, om feedback te geven aan collega's of om samen lessen voor te bereiden. Bovendien creëert de kijkwijzer een gemeenschappelijke taal in het schoolteam.

SELECTEREN

- Ging je de voorkennis van je leerlingen na? Kennen ze de strategie al? Oefenden ze die al eerder in?
- Selecteerde je een of meerdere nuttige strategieën om te modelleren?

UITLEGGEN

- Verwoordde je welke schrijfstrategie in deze les centraal staat?
- Vertelde je dat je de strategie zelf gaat voor tonen?
- Legde je de strategie uit?
- Verwees je naar eerdere schrijfervaringen met de gekozen schrijfstrategie?
- Stond je stil bij het nut van de strategie?

HARDOPDENKEND VOORDOEN

- Paste je de strategie zelf toe?
- Verwoordde je je eigen denken?
- Toonde je de strategie voor? Konden je leerlingen meekijken naar jouw tekst en de stappen die je zette?
- Maakte je duidelijk wat voor jou werkt? Toonde je ook wat minder goed lukt?

SAMENVATTEN EN TRANSFEREREN

- Blikte je terug op de strategie? Stond je stil bij typische kenmerken van de strategie?
- Blikte je vooruit op het inzetten van de strategie?
- Liet je leerlingen de strategie samen of individueel toepassen?
- Bouwde je jouw ondersteuning langzaam af?

Figuur 2 – Kijkwijzer.

3. Inspiratiefiches als hulpmiddel in de klas

Hoewel het project aanvankelijk videomateriaal wilde ontwikkelen, gaven scholen vooral aan nood te hebben aan praktisch bruikbaar materiaal. Daarom werden inspiratiefiches gemaakt. Deze fiches beschrijven negentien schrijfstrategieën, die telkens gekoppeld zijn aan een fase van het schrijfproces: oriënteren, plannen, formuleren, reviseren en publiceren. Op elke fiche staat een concreet voorbeeld van hoe een leraar een strategie kan modelleren bij een realistische taak.

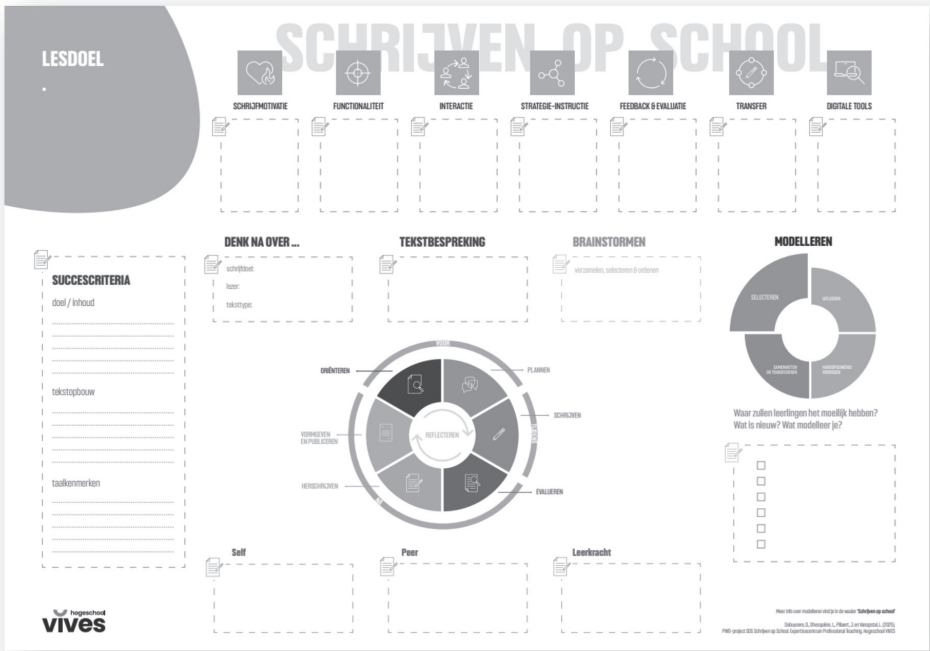
Een voorbeeld. Bij de opdracht om een uitnodiging voor een klasfeest te schrijven, kan de leraar voordoen hoe je nadenkt over de doelgroep, de toon en de noodzakelijke informatie: “Ik wil dat de uitnodiging vrolijk klinkt, dus ik kies voor een informele aanspreekvorm. Wat mag ik zeker niet vergeten? Datum, plaats en tijdstip”.

Een ander voorbeeld komt uit de revisiefase. Een leraar leest een tekst kritisch na en zegt: “Ik merk dat ik hetzelfde woord drie keer gebruik. Ik zoek een alternatief”. Leerlingen ervaren op die manier dat herschrijven een wezenlijk onderdeel van schrijven is.

De fiches bleken in de praktijk bijzonder bruikbaar. Ze maken modelleren tastbaar, herkenbaar en haalbaar, en helpen leraren om schrijfonderwijs in kleine, concrete stappen te versterken.

4. Professionalisering en schoolontwikkeling

Een derde pijler van het project was professionalisering. Oorspronkelijk lag de nadruk op een breed traject met videocoaching, maar scholen gaven aan dat ze behoefte hadden aan flexibel materiaal. Daarom werd een didactische inspiratiebundel ontwikkeld, aangevuld met een interactieve *placemat* op basis waarvan leerkrachten een krachtige schrijfles kunnen opstellen.



Figuur 3 – Voorbeeld uit de didactische inspiratiebundel.

Deze materialen zijn inzetbaar binnen lerarenopleidingen en bij schoolinterne studiedagen. Ze bevatten richtlijnen voor videocoaching, maar ook werkvormen voor interactie, kennisclips en reflectievragen. Zo stimuleren ze een cultuur van samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid.

5. Conclusie

Het project *Schrijven op school: krachtig modelleren* vertaalt wetenschappelijke inzichten over effectieve schrijfdidactiek naar de concrete lespraktijk en laat zien hoe scholen stap voor stap een reflectieve cultuur rond schrijfonderwijs kunnen uitbouwen. De focus ligt daarbij op een krachtige strategie-instructie via modelleren. Met concrete instrumenten zoals het vierstappenmodel voor krachtig modelleren, de bijhorende kijkwijzer en inspiratiefiches kunnen leerkrachten hun leerlingen ondersteunen in hun groei tot zelfverzekerde schrijvers.

Het ontwikkelde materiaal is vrij te raadplegen op: <https://vivesweb.be/taalsterkschrijvenopschool/>.

Referenties

- Debuysere, D., L. Ghesquière, J. Pillaert & L. Vanopstal (2023). 'PWO-project SOS Schrijven op School'. Kortrijk: Hogeschool VIVES, Expertisecentrum Professional Teaching.
- Debuysere, D., L. Ghesquière, J. Pillaert & L. Vanopstal (2025). 'PWO-project SOS Schrijven op School: krachtig modelleren'. Kortrijk: Hogeschool VIVES, Expertisecentrum Professional Teaching.
- Graham, S., D. McKeown, S. Kiuhara & K. Harris (2012). "A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades". In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), p. 879-896
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en 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.

12. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

José Vandekerckhove (Netwerk Didactiek Nederlands)

Laurens Ham
Universiteit Utrecht
Contact: l.j.ham@uu.nl

Protestliedjes binnen het burgerschapsonderwijs

1. Inleiding

In de zomer van 2025 waren protestliederen en activistische muzikanten volop in het nieuws. Internationale artiesten met uitgesproken pro-Gaza-standpunten als Bob Vylan en Kneecap domineerden met hun uitlatingen meermaals het nieuws, terwijl ook de keuze van Douwe Bob om niet op een evenement op te treden vanwege ‘zionistische uitingen’ op veel aandacht kon rekenen. Deze mediabelangstelling voor protestmuziek maakte wellicht een vluchtige indruk, maar staat in werkelijkheid in een bredere trend. Tegenwoordig bieden protesterende artiesten wel vaker een toegang voor journalisten en lezers om een mening te vormen over de grenzen van de vrijheid van meningsuiting en over (controversieel) activisme. In deze bijdrage benaderen we het fenomeen van provocatieve protestliedjes en protestmuzikanten als een muzikaal-maatschappelijke verschijnsel dat in het voortgezet onderwijs ingezet kan worden om burgerschapsthema’s op een aansprekende en rijke manier te bespreken.

2. Burgerschapsonderwijs

Burgerschap is al langere tijd een sleutelwoord in het Nederlandse onderwijs, maar tot voor kort waren er aan het thema geen kerndoelen verbonden. Dat is veranderd nu SLO in maart 2024 de conceptkerndoelen burgerschap heeft gepubliceerd. In de definitie van SLO draait burgerschapsonderwijs om “de kennis, vaardigheden en ervaringen die leerlingen opdoen met betrekking tot de diverse en democratische samenleving”. Burgerschapsonderwijs moet volgens SLO in dienst staan van het verstevigen en koesteren van de democratische cultuur, oftewel van burgerlijke omgangsvormen als ‘vreedzaamheid’, ‘verdraagzaamheid’ en ‘gelijkheid’ (Driebergen e.a. 2024a).

Merkwaardig afwezig in de conceptkerndoelen zijn begrippen als ‘burgerlijke ongehoorzaamheid’ en ‘activisme’. Deze begrippen hebben in de discussiefase van de totstandkoming van de conceptkerndoelen op tafel gelegen, maar lijken te zijn verwijderd. De eerste versie van de karakteristiek – oftewel: de beginselverklaring – benadrukte sterk het eigen vermogen en de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen om als burger de maatschappij mee te vormen. Dit uitte zich onder meer door zinnen over

burgerlijke ongehoorzaamheid en activistisch burgerschap, in plaats van actief burgerschap. Als reactie hierop kwamen onderwerpen als ‘voegen’ naast ‘vormen’ terecht in de karakteristiek (Driebergen e.a. 2024b). Dit is een veelzeggende ontwikkeling, die ongemak verraadt met een te activistische of ‘maatschappijvormende’ focus in het burgerschapsonderwijs. Onderwijsfilosoof Michael S. Merry benoemde ‘*dissent*’, oftewel het basisvermogen om het ergens mee oneens te zijn, echter als het “kloppend hart van elke gezonde democratie” (Merry 2021: 275). Wie de huidige kerndoelen volgt, zal misschien moeite hebben om protestliedjes als zo’n uiting van ‘*dissent*’ in het curriculum op te nemen.

3. Protestliedjes als een middel voor maatschappijkritiek

Dat protestliedjes een uiting van *dissent* zijn en dat ze maatschappelijk flink kunnen schuren, is niet voor iedereen vanzelfsprekend. Lange tijd lijkt één specifieke, vrij ‘softe’ verschijningsvorm van het genre de discussie over protestliedjes te hebben gedomineerd, namelijk de (Angelsaksische) *protest song* in genres als folk en rock (Heilbronner 2016). Daarmee vallen echter talloze scherpere en provocatievere verschijningsvormen van het genre buiten het kader, bijvoorbeeld uit de punk (Ensminger 2016). Voor een integratie van protestliedjes in het burgerschapsonderwijs is het echter niet verstandig om genres die buiten de *mainstream* vallen weg te laten. Niet alleen spreken die jongeren vaak sterk aan, het is ook aannemelijk dat ze bijdragen aan hun politieke bewustwording (Anyiwo e.a. 2021). Daarom pleit ik er in deze bijdrage voor om te vertrekken van een brede, functionalistische definitie: protestliedjes zijn dan liedjes die de functie krijgen protest aan te tekenen tegen maatschappelijke misstanden (vgl. ook Ham 2020). Die functie wordt er soms door de artiest aan toegekend, maar soms verwerven liedjes een politieke boodschap door de manier waarop ze worden ingezet door anderen.

De functionalistische benadering benadrukt hoe cruciaal het is om protestliedjes in hun context te beschouwen. Het genre is immers onmogelijk te begrijpen door naar geïsoleerde liedteksten te kijken. In de eerste plaats is het een artistiek verschijnsel dat gebruikmaakt van meerdere ‘modi’ (tekst, geluid, soms ook gefilmd beeld, *performance*, enz.; vgl. de Roest 2024). Daarnaast is het echter ook een fenomeen dat, bijvoorbeeld via (sociale) media, reist en een rol in publieke debatten en historische gebeurtenissen kan spelen. Dat geldt voor alle liedjes, maar wel zeer uitgesproken voor protestliedjes: die lenen zich ertoe om toegeëigend te worden in partijpolitieke of mediale debatten, of om ingezet te worden tijdens demonstraties.

De debatten over onder meer Douwe Bob, Kneecap en Bob Vylan, of de ophef in 2020 over de anti-Zwarte-Piet-uitspraken van de Nederlandse rapper Akwasi, tonen dat het nog ingewikkelder in elkaar steekt. Ook buiten hun liedjes om kan het gedrag van muzikanten een politiek-maatschappelijke betekenis krijgen. Muzikanten zijn, wat

dat betreft, te beschouwen als opiniemakers of publieke intellectuelen die, vanwege hun toegankelijke boodschap, hun zicht- en hoorbare *performances* en hun scherpe meningen op veel media-aandacht kunnen rekenen. Hun gedrag – of het nu in liedjes, in uitspraken op een podium of erbuiten is, bijvoorbeeld tijdens demonstraties of in interviews – leidt in de huidige maatschappelijke cultuur tot een fascinerende paradox. Vanuit het ene burgerschapsideaal bekeken, zijn muzikanten die zich actief inlaten met activistische thema's 'burgerschapshelden': door hun wettelijke recht op burgerlijke ongehoorzaamheid te laten gelden, door bij te dragen aan publieke meningsvorming en door kritiek te uiten op machthebbers versterken en ondersteunen ze de democratie. Vanuit een ander veelgehoord burgerschapsideaal bekeken, ondermijnen ze net de democratie: door de heersende macht soms ongezoeten van repliek te dienen of uitingen te doen die schuren langs wettelijke kaders, zijn sommige politici en burgers zulke dissidente muzikanten liever kwijt dan rijk. Eerdergenoemde casussen als Douwe Bob, Kneecap, Bob Vylan en Akwasi tonen dit stuk voor stuk aan.

4. Protestliedjes in het burgerschapsonderwijs

Deze bijdrage vertrekt vanuit de aanname dat de bovengenoemde paradoxale status van protestmuzikanten geen reden zou moeten zijn om protestliedjes binnen het schoolvak Nederlands te omzeilen, maar juist een opening zou kunnen zijn naar een rijke vorm van burgerschapsonderwijs. 'Schurende' voorbeelden van protestliedjes – protestliedjes die kort door de bocht zijn, hard in hun oordeel of regelrecht beledigend – bieden, wanneer je ze gericht inzet, wel degelijk de mogelijkheid om de morele vorming aan te spreken die Merry graag centraal zou willen stellen in burgerschapseducatie. Tegelijk moeten we steeds blijven afwegen hoeveel ruimte er in het schoolvak Nederlands zou kunnen zijn voor gewelddadig getinte taal, scheldwoorden of feitelijke onwaarheden – alle drie die verschijnselen zie je in protestliedjes volop terug.

Vertrekkend vanuit mijn website protestliedjes.nl en mijn Spotifyplaylist 'Nederlandse protestliedjes' – twee bronnen waar prima uit geput kan worden door wie protestliedjes in het onderwijs wil integreren – bespreek ik in mijn bijdrage op de HSN-conferentie drie minder provocatieve en drie eerder controversiële protestliedjes.

Aan de hand van 'Over de Muur' (1984) van Klein Orkest, 'Van de regen naar de zon' (2014) van Typhoon en 'Voor alles bang' (2025) van Sef ft. Wende laat ik zien hoe protestliedjes kunnen verbinden en maatschappelijke kwesties kunnen problematiseren. 'Over de Muur' is een genuanceerde kritiek op beide Duitslanden ten tijde van de Koude Oorlog en 'Voor alles bang' stelt vragen over onze huidige maatschappelijke angsten. 'Van de regen naar de zon' is een reflexieve en depolariserende reflectie op het Nederlandse koloniale verleden.

Ingewikkelder voorbeelden zijn 'Allen voor 1' (2020) van Lange Frans ft. DJ Paul El-

stak, ‘Boeren aan de macht’ (2022) van De Suskes, en ‘BOM’ (2024) van Hang Youth. Alle drie de nummers zijn op hun manier controversieel in hoe ze met de waarheid, met de taal en/of met gepeperde uitspraken omgaan. Tegelijk stellen ze morele vraagstukken op scherp: wat zijn de grenzen van de vrijheid van meningsuiting? In hoeverre is het gerechtigd dat gewone burgers zich tegen machten verzetten? En hoe kun je dat op een ethische manier doen?

Referenties

- Anyiwo, N., D. Watkins & S. Rowley (2021). “They Can’t Take Away the Light: Hip-Hop Culture and Black Youth’s Racial Resistance”. In: *Youth & Society*, 54, (4), p. 611-634.
- De Suskes (2022). *Boeren aan de macht*. Emmen: Viking Vinyl. [Album].
- Driebergen, M., L. Kampman & M. Oberink (2024a). ‘Conceptkerndoelen burgerschap’. Amersfoort: SLO.
- Driebergen, M., L. Kampman & M. Oberink (2024b). ‘Toelichtingsdocument conceptkerndoelen burgerschap’. Amersfoort: SLO.
- Ensminger, D. (2016). *The Politics of Punk: Protest and Revolt from the Streets*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Ham, L. (2020). *Op de vuist. Vijftig jaar politiek en protestliedjes in Nederland*. Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Hang Youth (2024). *Er is hoop**. Z.p.: Burning Fik. [Album].
- Heilbronner, O. (2016). “Music and Protest: the Case of the 1960s and its Long Shadows”. In: *Journal of Contemporary History*, 51 (3), p. 688-700.
- Klein Orkest (1984). *Later is allang begonnen*. Baarn: Polydor. [Album].
- Lange Frans & DJ Paul Elstak (2020). ‘Allen voor 1’. Z.p.: z.u. [Single].
- Merry, M.S. (2021). “Burgerschapseducatie zal ons niet redden”. In: *Pedagogiek*, 41 (3), p. 272-295.
- Roest, A. de. (2024). *De nieuwe golf. Culturele identiteit in hedendaagse Nederlands(talig) e hiphop 2015 tot heden*. Leiden: Universiteit Leiden. [Proefschrift].
- Sef (2025). *Lieve monsters*. Amsterdam: TopNotch. [Album].
- Typhoon (2014). *Lobi da basi*. Amsterdam: TopNotch. [Album].

Jimmy van Rijt & Renske Bouwer
Universiteit Utrecht
Contact: j.h.m.vanrijt@uu.nl
r.bouwer@uu.nl

Vakdidactiek als verbindende schakel tussen de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands

1. Inleiding

Vakdidactiek heeft zich in de afgelopen jaren in toenemende mate ontwikkeld tot een serieus wetenschapsgebied. In Europa, maar ook daarbuiten, wordt steeds meer vakdidactisch onderzoek verricht (Krogh e.a. 2021). Het gaat daarbij dus nadrukkelijk niet om algemeen didactisch onderzoek, en ook niet om algemeen onderwijskundig onderzoek, maar echt om onderzoek dat de specifieke inhoud en eigenheid van een vak centraal stelt. Voor het schoolvak Nederlands betekent dit dat vakdidactiek zich mede richt op de vraag of en onder welke omstandigheden inhouden en vaardigheden vanuit de taalkunde, letterkunde en taalbeheersing – de drie klassieke pijlers van de neerlandistiek – een betekenisvolle plek kunnen krijgen in de klas. Daarbij gaat het dus zowel om de selectie van relevante inhouden als om de vraag hoe die inhouden op een betekenisvolle manier kunnen worden geleerd door verschillende groepen leerlingen (Werkgroep Vakdidactisch Onderzoek 2021). Om die reden kan vakdidactiek niet zonder vakinhoud. Een sterke verbinding tussen de academische neerlandistiek (die zulke vakinhoud levert) en de vakdidactiek Nederlands is daarom erg wenselijk (Blankesteyn e.a. 2017).

Toch is die verbinding niet onomstreden. Bonset (2021) wijst er bijvoorbeeld op dat vakdidactiek vaak wordt gezien als een praktijkgerichte discipline, waarin vooral het handelen van docenten en het leren van leerlingen centraal staan. Vanuit dat perspectief zou vakdidactiek zich in mindere mate hoeven te richten op de vakinhoud zelf. Wij menen echter dat zo'n opvatting de reikwijdte van vakdidactiek tekortdoet. Bovendien is ze niet in overeenstemming met de internationale opvattingen over de kern van vakdidactiek. Juist omdat de vakdidactiek zich beweegt op het snijvlak van vakwetenschap, onderwijswetenschap en praktijk, kan zij niet los worden gezien van de inhoudelijke kennisbasis van de neerlandistiek (zie ook: Kansanen 2009). Wanneer vakinhoud wordt losgekoppeld van didactiek, dreigt het schoolvak Nederlands te verschrallen tot een verzameling losse vaardigheden, zonder dat leerlingen de kans krijgen om inzichten te ontwikkelen in de bredere taal- en cultuurwetenschappelijke achtergronden.

2. Vakdidactiek als brug tussen neerlandistiek en schoolvak

De kracht van vakdidactiek ligt erin dat zij een brug kan slaan tussen de vaak theoretische neerlandistiek en de concrete praktijk van het schoolvak Nederlands. Vanuit de vakwetenschap worden fundamentele concepten en theorieën aangereikt, zoals inzichten in taalvariatie, tekststructuur of literaire interpretatie. De vakdidactiek analyseert vervolgens welke van deze concepten relevant zijn voor leerlingen en hoe zij didactisch vertaald kunnen worden naar leerbare en betekenisvolle inhoud. In dit proces van ‘hercontextualisering’ (Hordern 2021) krijgen wetenschappelijke inzichten een nieuwe gedaante: ze worden schoolse kennis die aansluit bij de leerbehoeften van leerlingen en bij de eisen die aan een rijk curriculum worden gesteld.

Het belang van vakdidactisch onderzoek blijkt onder meer uit de groei van het aantal vakdidactische promoties. Verschillende docenten en hbo-lerarenopleiders Nederlands zijn, naast hun onderwijsbaan, gepromoveerd met steun van NWO- of Dudoc Alfa-promotiebeurzen. Zulke onderzoeken hebben waardevolle nieuwe inzichten voor het schoolvak opgeleverd, bijvoorbeeld op het terrein van de literatuur, de taalbeheersing en de taalkunde. De opbrengsten van deze promoties vinden bovendien hun weg naar de onderwijspraktijk, onder meer via populairwetenschappelijke publicaties en via wetenschappelijk onderbouwd lesmateriaal. Daarnaast heeft vakdidactisch onderzoek zichtbaar bijgedragen aan de curriculumhervormingen (SLO 2025).

Recent is bovendien een NRO BRUG-project gestart, onder leiding van Ninke Stukker, waarin taalbeheersingsonderzoekers en vakdidactici Nederlands en Geschiedenis interdisciplinair samenwerken. In dit project onderzoeken zij hoe bewuste genregeletterdheid kan bijdragen aan een betere integratie van lezen en schrijven binnen beide vakken. Vanuit een theoretische verdieping van dit concept formuleren en beproeven zij ontwerpprincipes voor een geïntegreerde lessenserie. Juist hier wordt zichtbaar dat vakdidactici een cruciale rol spelen bij vakintegratie. Door vakdidactici van verschillende disciplines samen te brengen, ontstaan ontwerpprincipes die niet alleen theoretisch doordacht zijn, maar ook geschikt en relevant zijn voor de verschillende schoolvakken. Deze wijze van interdisciplinair vakdidactisch onderzoek vormt zo zinvolle verbindingen tussen vakken.

3. Wat heb je als docent aan de vakdidactiek als brug?

In onze workshop op de HSN-conferentie gaan we samen verkennen wat de ontwikkeling van de vakdidactiek betekent voor het schoolvak Nederlands en voor de relatie tussen onderwijspraktijk en wetenschap. Na een korte schets van de historische en actuele positie van de vakdidactiek binnen de neerlandistiek, leggen we een aantal centrale vragen op tafel: hoe kan vakdidactiek de brug vormen tussen academische kennis en klaspraktijk, en welke kansen en spanningen doen zich daarbij voor?

We nodigen deelnemers uit om met elkaar in gesprek te gaan aan de hand van korte stellingen en discussievragen. Daarbij staat steeds de wisselwerking tussen theorie en praktijk centraal. Hoe zorgen we ervoor dat inzichten uit taalkunde, letterkunde en taalbeheersing op een betekenisvolle manier doorwerken in het onderwijs? Welke blinde vlekken zijn er nog in vakdidactisch onderzoek? Welke rol kunnen docenten spelen bij het vertalen en kritisch bevragen van vakwetenschappelijke inzichten? Hoe kan vakdidactiek de integratie tussen de schoolvakken bevorderen? En welke bijdrage kan vakdidactisch onderzoek leveren aan de lopende curriculumherzieningen?

De workshop biedt ruimte voor reflectie en uitwisseling. Deelnemers krijgen de gelegenheid om hun eigen ervaringen en vragen in te brengen, terwijl we samen onderzoeken hoe vakdidactiek kan bijdragen aan een sterker, rijker en meer samenhangend schoolvak Nederlands. Het doel is niet alleen om te verkennen hoe de wetenschap van de vakdidactiek en de schoolpraktijk elkaar kunnen versterken, maar ook om te bedenken welke voorwaarden nodig zijn om die verbinding duurzaam vorm te geven.

Referenties

- Blankesteijn, E., P.A. Coppen & M. Smit (2017). 'Vakinhoud en -didactiek voor de lerarenopleiding Nederlands'. In G. Geerdink & I. Pauw (red.). *Kennisbasis lerarenopleiders – Katern 3: Inhoud en vakdidactiek op de lerarenopleidingen*. Breda: VELON, p. 271-281.
- Bonset, H. (2021). 'Wat is dat eigenlijk, vakdidactiek Nederlands?'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/04/wat-is-dat-eigenlijk-vakdidactiek-nederlands/>.
- Hordern, J. (2021). "Recontextualisation and the teaching of subjects". In: *The Curriculum Journal*, 32 (4), p. 592-606.
- Kansanen, P. (2009). "Subject-matter didactics as a central knowledge base for teachers, or should it be called pedagogical content knowledge?". In: *Pedagogy, Culture & Society*, 17 (1), p. 29-39.
- Krogh, E., A. Qvortrup & S. Tin Graf (2021). *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands – herziene versie 2025, inclusief toelichtingsdocument'. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-kerndoelen/definitieve-conceptkerndoelen-nederlands/@24174/definitieve-conceptkerndoelen-nederlands/>.
- Werkgroep Vakdidactisch Onderzoek (2021). 'Vakdidactische onderzoeksagenda'. Online raadpleegbaar op: https://www.nro.nl/sites/nro/files/media-files/vakdidactische_onderzoeksagenda_2021.pdf.

Ronde 3

Kevin Absillis

Universiteit Antwerpen

Contact: kevin.absillis@uantwerpen.be

Sentimentele educatie: aan de slag met de romans van Griet Op de Beeck

Het proza van de Vlaamse auteur Griet Op de Beeck wordt door de literaire fijnproever voornamelijk weinig gewaardeerd. Grote prijzen wint het niet en lovende recensies in de serieuze bladen zijn eerder zeldzaam. Maar in de klas veranderen de door de fijnproever gesignaleerde bezwaren tegen het werk van deze auteur al gauw in troeven: Op de Beeck serveert laagdrempelige verhalen met herkenbare personages die de lezer voortdurend uitnodigen tot emotionele identificatie en medeleven. De plot is volstrekt transparant en volgt formules die de weinig ervaren lezer kent van televisie. Geen wonder dat Op de Beeck het op een lezersplatform als *Goodreads* wel uitstekend doet. Voor wie lezen alleen nog maar durft aan te brengen met ‘pretdidactiek’ en met teksten en opdrachten die zijn afgericht op de leefwereld van de leerling liggen de kansen hier dus voor het oprapen. Maar daar hoeft het bij nader inzien niet bij te blijven. Leerkrachten kunnen hun leerlingen via dit soort teksten wel degelijk ook cultuurhistorische inzichten, gevorderde (lees)vaardigheden en morele attitudes aanbrengen.

In deze bijdrage werk ik aan de hand van Griet Op de Beecks roman *Het beste wat we hebben* (2017) enkele concrete strategieën en lessuggesties uit, die ook bij de behandeling van vergelijkbare auteurs zoals Sally Rooney en Lize Spit van pas kunnen komen.

Ronde 4

Freek Van de Velde

KU Leuven

Contact: freek.vandevelde@kuleuven.be

Het taallandschap in WEIRD-gebieden

In 2010 verschijnt in het gezaghebbende wetenschappelijke tijdschrift *Behavioral and Brain Sciences* een artikel dat de wetenschappelijke wereld grondig door elkaar zou schudden: “*The weirdest people in the world?*”, van de hand van Joseph Henrich, Ste-

ven Heine en Ara Norenzayan. Daarin argumenteren ze dat wetenschappelijke kennis van gedrag en cognitie van de mens, zoals die bestudeerd worden door psychologen, een ernstige lacune vertoont: de meeste studies zijn uitgevoerd op studenten, en die studenten studeren meestal aan universiteiten waar de onderzoekers lesgeven, dat wil zeggen: vooral in Noord-Amerika en West-Europa. En zelfs als de experimenten uitgevoerd worden met niet-studenten, dan zijn de proefkonijnen meestal mensen uit steden in dezelfde regio. Dat zou allemaal niet zo erg zijn als mensen in stedelijke gebieden in deze regio's erg lijken op mensen die elders wonen, maar volgens Henrich en zijn co-auteurs is dat manifest niet het geval: hoogopgeleide mensen in rijke steden uit democratische landen in de Westerse wereld vertonen heel eigenaardig gedrag. Ze zijn eigenlijk uitzonderingen in wat je doorgaans kunt observeren in *Homo sapiens*. Die mensen zijn 'raar', in het Engels: '*weird*', wat de auteurs als een acroniem gebruiken: '*western, educated, industrialized, rich and democratic*'. De inzichten die Henrich, Heine & Norenzayan uiteenzetten in hun artikel zijn later, in 2022, door Joseph Henrich uitgewerkt in een vuistdik boek, getiteld *The WEIRDest people in the world. How the West became psychologically peculiar and particularly prosperous*, waarin Henrich bijkomende evidentie aanhaalt, en ook naar historische verklaringen op zoek gaat hoe het stelsel van WEIRD-opvattingen tot stand gekomen is.

De verschillen tussen WEIRD- en non-WEIRD-samenlevingen betreffen niet oppervlakkige verschijnselen, zoals muzieksmaak, rijgedrag of opinies over hoe je het beste pasta carbonara bereidt, maar laten zich voelen op heel diepe niveaus: visuele waarneming, moraliteit, coöperatie, de manier om de wereld te begrijpen, logisch redeneren en zelfperceptie. Westerlingen zijn opmerkelijk individugericht, objectief en logisch in hun benadering van de wereld en van andere mensen. Dat je zou valsspelen, liegen en bedriegen om je familie of je vrienden uit de wind te zetten, is in het Westen veel uitzonderlijker dan in de meeste andere landen. In een van de experimenten waar Henrich naar verwijst wordt gekeken naar verkeersboetes van diplomaten in New York. Als politieagenten boetes uitschrijven voor verkeerd parkeren, dan hoeven die diplomaten ze niet te betalen. Ze kunnen dus straffeloos de wet overtreden. Nu blijkt er een groot verschil te bestaan tussen WEIRD- en non-WEIRD-culturen. Diplomaten uit WEIRD-landen zoals Zweden, Canada en Australië hielden zich keurig aan de wet, terwijl diplomaten uit Egypte, Tsjaad en Bulgarije zonder scrupules foutparkeerden vlak bij hun bestemming bij slecht weer. In die landen hebben ze heel andere morele principes. Of neem de manier waarop mensen uit WEIRD- en niet-WEIRD-culturen de wereld categoriseren. Als je drie objecten laat zien, bijvoorbeeld een kat, een wortel en een konijn, en je vraagt welke twee nauwer bij elkaar horen, dan vinden WEIRD-mensen doorgaans dat de kat en het konijn bij elkaar horen, terwijl niet-WEIRD-mensen vaker het konijn en de wortel bij elkaar plaatsen. Voor hen is de metonymische relatie tussen konijnen en wortels ('konijnen eten wortels') belangrijker dan de taxonomische relatie tussen katten en konijnen (beiden zoogdieren).

Een van de belangrijkste aanjagers van de WEIRD-cultuur is, aldus Henrich, geletterdheid. Mensen uit WEIRD-culturen lezen meer, veel meer, dan mensen uit andere gebieden. Dat heeft een impact op de verbindingen in hun hersenen, en stroomafwaarts ook op de cultuur die ze met z'n allen maken. Als het inderdaad zo is dat WEIRD-culturen gekenmerkt worden door een obsessie voor het geschreven woord, dan is dat misschien ook in de taal te zien. Zijn talen in WEIRD-culturen anders? Zijn Westerse talen net zo 'exotisch' als het gedrag van westerlingen, in vergelijking met de rest van de wereld?

Henrich zelf zegt daar niet zoveel over in zijn verder nochtans breedvoerige boek. Toch zijn er aanwijzingen dat de verschillen ook in de taal te vinden moeten zijn.

Ten eerste is taalgedrag een eigenschap van de *Homo sapiens* waarin we wereldwijd een verbluffende variatie kunnen zien (zie bijvoorbeeld: Evans & Levinson 2009), dus als er antropologische verschillen zijn tussen culturen, dan zouden die verschillen a fortiori zichtbaar moeten zijn in het domein van de taal, te meer omdat taal gebruikt wordt om culturele verschillen tot stand te brengen of te benadrukken. Taal en dialect zijn een lakmoesproef voor het onderscheid wij-zij.

Ten tweede, als de WEIRD-culturen diepgaand beïnvloed zijn door geletterdheid, dan wijst dat spoor ook in de richting van taal. Geschreven talen werken anders dan gesproken talen. Ten derde zijn taalkundige resultaten, zeker in vroeger onderzoek, ook onredelijk vaak gebaseerd op fenomenen in Westerse talen, met name het Engels. De kans op vertekening van wat 'normaal' is in talen is helemaal niet zo klein (zie: Majid & Levinson 2010; Blasi e.a. 2022).

Ten vierde blijkt uit taalvergelijkend onderzoek dat er robuuste verschillen zijn tussen wat je kosmopolitische talen zou kunnen noemen – talen die gebruikt worden door grote groepen mensen in dichtbevolkte gebieden: het Engels, het Frans, het Hindi, het Arabisch, het Mandarijn – en talen die gesproken worden door kleine, hechte groepen van jagers-verzamelaars. De grote talen zijn bijvoorbeeld morfologisch eenvoudiger (zie: Kusters 2003; Lupyan & Dale 2010).

Taalkundigen – voor zover ze bereid zijn te aanvaarden dat talen fundamenteel kunnen verschillen in hun grammaticale en fonetische bouw – hebben recent ook daadwerkelijk gekeken of talen uit WEIRD-culturen bijzondere kenmerken delen. De Zweedse taalkundige Östen Dahl heeft een lijstje gemaakt met WEIRD-kenmerken. WEIRD-talen hebben bijvoorbeeld vaker passieve constructies, hebben meestal geen congruentie voor objecten op hun werkwoord, hebben meer woorden voor kleuren, hebben vaker uitgangen dan voorvoegsels, en hebben vaker een onderscheid tussen informele vormen en beleefdheidsvormen (bijvoorbeeld *tu* versus *vous* in het Frans).

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat talen 'adaptief' zijn. Talen passen zich aan aan de culturele niche waarin ze functioneren. Op zichzelf is dat niet gek. Door onderzoek op het terrein van 'culturele evolutie' (Boyd & Richerson 1985; Richerson & Boyd 2005; Mesoudi 2011; Henrich 2020) weten we dat culturele verschijnselen – van

de vorm van speerpunten en eetvorken tot religie en huwelijkspolitiek – onderhevig zijn aan Darwiniaanse wetten: variatie, erfbaarheid en selectie leiden automatisch tot evolutie. Biologische evolutie op basis van DNA is eigenlijk maar een specifiek geval van dit soort mechanisme. En ook taal kan prima benaderd worden vanuit evolutionair perspectief (Christiansen & Chater 2022; Van de Velde 2024). Toch blijft deze benadering van taal controversieel, omdat ze tot politiek gevoelige conclusies kan leiden. Zo zou men kunnen stellen dat sommige talen beter zijn dan andere, dat bepaalde talen terecht verdwijnen omdat ze niet passen bij het huidige mondiale tijdsgewricht, en dat mensen die andere talen spreken zich bevinden aan de overzijde van een onoverbrugbare kloof. Ook impliceert deze visie dat het begrijpen van zulke mensen zinloos zou zijn, dat het Westen superieur is, en dat verschillen in taalgebruik — bijvoorbeeld tussen mannen en vrouwen — biologisch vastliggen en dus onveranderlijk zijn. Door een evolutionaire bril zie je te veel ‘*nature*’ en te weinig ‘*nurture*’. Die conclusies volgen helemaal niet uit het evolutionaire perspectief, maar progressief georiënteerde mensen, die geloven in de maakbaarheid van de menselijke samenleving – ideeëngoed dat populair is onder taalkundigen – hebben er vaak angst voor.

Referenties

- Blasi, D.E., J. Henrich, E. Adamou, D. Kemmerer & A. Majid (2022). “Over-reliance on English hinders cognitive science”. In: *Trends in Cognitive Science*, 26 (12), p. 1153-1170.
- Boyd, R. & P.J. Richerson (1985). *Culture and the evolutionary process*. Chicago: University of Chicago Press.
- Christiansen, M.H. & N. Chater (2022). *The language game. How improvisation created language and changed the world*. New York: Basic Books.
- Evans, N. & S.C. Levinson (2009). “The myth of language universals: Language diversity and its importance for cognitive science”. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 32, p. 429-492.
- Henrich, J. (2020). *The WEIRDest people in the world. How the West became psychologically peculiar and particularly prosperous*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Henrich J., S.J. Heine & A. Norenzayan (2010). “The weirdest people in the world?”. In: *Behavioral and Brain Sciences*, 33, p. 61-83.
- Kusters, W. (2003). *Linguistic complexity: the influence of social change on verbal inflection*. Utrecht: LOT.
- Lupyan, G. & R. Dale (2010). “Language structure is partly determined by social structure”. In: *PLoS ONE*. Online raadpleegbaar op: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0008559>.

- Majid, A. & S.C. Levinson (2010). "WEIRD languages have misled us, too". In: *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 103.
- Mesoudi, A. (2011). *Cultural evolution. How Darwinian theory can explain human culture and synthesize the social sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Richerson, P.J. & R. Boyd (2005). *Not by genes alone: how culture transformed human evolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Velde, F. Van de (2024). *Wat taal verraaft. Een kleine geschiedenis van brein tot beschaving*. Leuven: Lannoo Campus.

Ronde 5

Yöin van Spijk
Zelfstandig taalkundige
Contact: yvanspijk@gmail.com

Van Nederlands tot Germaans: een taalreis door de tijd

1. Inleiding

Hoe is het Nederlands door de eeuwen heen veranderd? Vooroorlogse opnamen laten al opvallende verschillen horen met de taal van nu. Willen we verder terugkijken dan de eerste bandopnamen, dan zijn we aangewezen op teksten. Daarin kunnen we de veranderingen in de woordenschat, grammatica en zinsbouw van de schrijftaal vanaf de zevende eeuw volgen. Door het gebrek aan opnamen is het moeilijker om de ontwikkeling van de uitspraak in kaart te brengen, maar het is wel mogelijk. Dankzij uitspraakreconstructie hebben we daar namelijk een goede indruk van. Taalreconstructie stelt ons zelfs in staat om verder het verleden in te kijken dan de eerste teksten en zo een beeld te krijgen van de verre voorouder van het Nederlands: het Germaans.

Het eerste deel van de presentatie richt zich op klankreconstructie: welke methoden gebruiken taalkundigen om de uitspraak van historische fasen van het Nederlands in kaart te brengen? Het tweede deel gaat in op taalreconstructie: hoe wordt het Germaans gereconstrueerd? De rode draad van de presentatie is een zin die opgesteld is in vier historische taalfasen: het Middelnederlands (dertiende eeuw), het Oudnederlands (tiende eeuw), het gereconstrueerde Proto-West-Germaans (vierde eeuw) en het Proto-Germaans (derde eeuw voor Christus). In interactie met het publiek worden in elke fase bijzonderheden van de woordenschat, de grammatica, de zinsbouw en de uitspraak onder de loep genomen.

Deze tekst licht de Middelnederlandse en de Proto-West-Germaanse versie van de zin uit. Aan de hand daarvan wordt ingegaan op enkele aspecten van uitspraakreconstructie en taalreconstructie.

2. Middelnederlands en uitspraakreconstructie

‘Middelnederlands’ is de koepelterm voor de Nederlandse dialecten in de periode van ongeveer 1150 tot 1500 na Christus. Grofweg kunnen we die dialecten indelen in vier hoofdvariëteiten: westelijk, centraal, zuidoostelijk en noordoostelijk (De Wulf 2019: 110).

Hieronder volgt de voor de presentatie geschreven zin in het westelijke Middelnederlands van de dertiende eeuw. Onder de vertaling staat de reconstructie van de uitspraak weergegeven in het Internationaal Fonetisch Alfabet, gebaseerd op De Wulf (2019) en Van Loon (2014). In het vervolg van deze sectie wordt uitspraakreconstructie geïllustreerd aan de hand van het woord *dijn*.

Du ende dijn moeder saghet dat licht scoonre sterren in enen swarten luchte, want die mane ne scheen niet ende die nacht was vele donker.

“Jij en jouw moeder zagen het licht van mooie sterren in een zwarte lucht, want de maan scheen niet en de nacht was heel donker”.

/dy: 'endə di:n 'muəðər 'za:ɣət dat lɪxt 'sxoənrə 'stərən in 'eə'nən 'zwartən 'lɪxtə want diə 'ma:nə nə 'sxəən niə't 'endə diə naxt was 'fe:lə 'dʊŋkər/

Dijn betekent ‘jouw’ en is de Middelnederlandse tegenhanger van het Duitse *dein*. We vinden het in het hedendaagse Nederlands alleen nog terug in de verbinding *het mijn en het dijn* (‘het mijne en het jouwe’). De dertiende-eeuwse uitspraak van *dijn* wordt gereconstrueerd als /di:n/ (Van Loon 2014: 218; De Wulf 2019: 111), waarbij /i:/ staat voor de langgerekte *ie*-klank van het hedendaagse woord *vieren*. Taalwetenschappers reconstrueren klanken door verschillende soorten data met elkaar te vergelijken, waaronder spelling, leenwoorden, rijm, zusters talen, hedendaagse dialectvariatie en fonologische universalia. Al die data wijzen in dit geval op /i:/. In het vervolg van deze sectie zoomen we in op spelling en leenwoorden.

In de Middelnederlandse periode waren er nog geen vaste spellingregels. We treffen daardoor veel spellingvariatie aan. De oudste spellingen van *dijn* zijn *din* en *diin*. Later werd de tweede *i* verlengd tot *j*. De combinatie *ii* lijkt in middeleeuwse handschriften namelijk veel op de letter *u* doordat de punten destijds nog ontbraken: *u*. Deze schrijf-

wijzen passen bij de klankwaarde /i:/, want klinkerletters werden toen al verdubbeld om een lange klinker aan te geven (De Wulf 2019: 413).

Leenwoorden die mondeling zijn overgedragen, worden uitgesproken met de klanken van de ontvangende taal die die van de brontaal het best benaderen (McColl Millar 2023: 21). Waar we tegenwoordig de spelling intact laten (denk aan *flat* of *bühne*), werd de spelling in het Middelnederlands gebaseerd op de uitspraak. Wat we weten over de brontaal geeft ons dus informatie over de uitspraak van de Middelnederlandse ontleening. Het Oudfranse *profit* is bijvoorbeeld ontleend in de spellingen *profit*, *proffit* en *profijt* – de variatie die we ook bij *dijn* zien. Dat het Oudfranse *profit* werd uitgesproken met een *ie*-klank (Alkire & Rosen 2010: 12), bevestigt dat de Middelnederlandse schrijfwijzen *i*, *ii* en *ij* een vergelijkbare klankwaarde hadden.

Pas in de veertiende eeuw zien we in oostelijk Zuid-Brabant de eerste tekenen van de verandering van /i:/ in een tweeklank – een ontwikkeling die pas later Holland zou bereiken, waar uiteindelijk de Standaardnederlandse uitspraak /ei/ zou ontstaan (Van Loon 2014: 266).

3. Proto-West-Germaans en woordreconstructie

Het Proto-West-Germaans is de hypothetische voorouder van de West-Germaanse talen, waaronder het Nederlands, het Engels, het Duits, het Fries en het Nedersaksisch (Ringe 2012b: 6). De taal, die toen al regionale verschillen moet hebben vertoond, werd gesproken tussen circa 100 en 500 na Christus. Er zijn geen substantiële teksten in het Proto-West-Germaans overgeleverd; de eerste West-Germaanse teksten stammen uit de zevende eeuw. Door middel van reconstructie hebben taalwetenschappers echter een groot deel van de taal weten te reconstrueren door de vroegste fasen van de dochtertalen te vergelijken – de zogeheten comparatieve methode (McColl Millar 2023: 189), die sinds de vroege negentiende eeuw wordt doorontwikkeld. Er zijn twee reconstructies van het Proto-West-Germaans gepubliceerd: die van Ringe & Taylor (2014) en die van Euler (2013; 2022).

Hieronder volgt de vertaling van de eerder getoonde zin in het Proto-West-Germaans volgens de reconstructie van Ringe & Taylor (2014). In het vervolg van deze sectie wordt taalreconstructie geïllustreerd aan de hand van **mōder* ('moeder').

**þū andi þīnu mōder sǣgud þat leuht skaunijerō sternōnō in swartamē luftiu, hwandā mǣnō ne skain andi naht was felu dunkru.*

“Jij en jouw moeder zagen het licht van mooie sterren in een zwarte lucht, want de maan scheen niet en de nacht was heel donker”.

/θu: 'andi 'θi:nu 'mɔ:der 'sa:γud θat leʊxt 'skaʊnijerɔ: 'sternɔ:nɔ̃: in 'swartame: 'luftiʊ
'hʷanda: 'ma:nɔ: skain 'andi naht was 'felu 'dunkru/

Het Proto-West-Germaanse woord voor ‘moeder’ wordt gereconstrueerd als **mōder* / 'mɔ:der/, waarbij *ō* staat voor de /ɔ:/ van *zone*. Deze reconstructie is niet gemaakt op basis van de hedendaagse dochters taalwoorden (zoals *moeder*, Engels *mother* en Duits *Mutter*) maar van de vroegst aangetroffen vormen, omdat die minder tijd hebben gehad om uiteen te groeien: Oudengels *mōder*/*mōdor*, Oudfries *mōder*/*mōdir*, Oudsaksisch *mōder*/*mōdar*, Oudnederlands *muoder* en Oudhoogduits *muoter*.

In de eerste lettergreep hebben drie talen een lange *ō* en twee de tweeklank *uo*. Ook het Oudnoords, de Noord-Germaanse zustertaal die samen met het Proto-West-Germaans van het Proto-Germaans afstamde, heeft een *ō*: *mōðir*. Mede op basis daarvan wordt de *ō* als ouder gezien en wordt voor het Proto-West-Germaans **mōder* gereconstrueerd. Alleen in het Oudnederlands en het Oudhoogduits is die *ō* dan de tweeklank *uo* geworden, een veel voorkomende klankverandering in talen.

De tweede lettergreep begint in alle talen met een *d*, behalve in het Oudhoogduits, dat een *t* heeft: *muoter*. In die taal zien we tussen klinkers stelselmatig een *t* waar de zustertalen een *d* of *ð* (als in het Engelse *then*) hebben. Zo staat het Oudhoogduitse *rītan* (‘rijden’) tegenover het Oudengelse, Oudsaksische en Oudnederlandse *rīdan* en het Oudfries *rīda*. Die variatie is het best te verklaren door aan te nemen dat de *t* niet geërfd is van het Proto-West-Germaans, maar een specifiek Oudhoogduitse verandering is.

4. Conclusie

Elke klank in elke historische fase van het Nederlands is tot op zekere hoogte te reconstrueren. Vergelijken we verschillende soorten data, van spelling tot leenwoorden, dan kunnen we bepaalde klankwaarden bepleiten en andere uitsluiten. De historische fasen van het Nederlands die niet op schrift zijn aangetroffen, zoals het Proto-West-Germaans, worden zelfs geheel gereconstrueerd. Dat wordt gedaan door de dochters talen te vergelijken – de comparatieve methode.

Referenties

- Euler, W. (2013). *Das Westgermanische: von der Herausbildung im 3. bis zur Aufgliederung im 7. Jahrhundert – Analyse und Rekonstruktion*. Berlin: Verlag Inspiration Unlimited.
- Loon, J. Van (2014). *Historische fonologie van het Nederlands*. Antwerpen: Uitgeverij Universitas.
- McColl Millar, R. (1996). *Trask's Historical Linguistics*. New York: Routledge.
- Ringe, D. (2012). "Cladistic principles and linguistic reality: the case of West Germanic". In: P. Probert & A. Willi (2012). *Laws and Rules in Indo-European*. Oxford: Oxford Academic, p. 33-42.
- Ringe, D. & A. Taylor (2014). *The Development of Old English. A Linguistic History of English series*. Oxford: Oxford University Press.
- Wulf, C. De (2019). *Klankatlas van het veertiende-eeuwse Middelnederlands. Het dialectvocalisme in de spelling van lokale oorkonden*. Gent: Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren.

Ronde 6

Lars Bernaerts
Universiteit Gent
Contact: lars.bernaerts@ugent.be

Lezen op de lange baan. De romancyclus in de Nederlandse literatuur

1. Van serie naar cyclus

In tijden van literaire ontleding bloeit de culturele consumptie van tv-series. Al enkele decennia is niet langer de literatuur maar wel de tv-serie de hofleverancier van grote, complexe verhalen. Zoals we al sinds de negentiende-eeuwse pioniers van de serialisering zien (denken we maar aan Charles Dickens' feuilletons), creëren series een trouw publiek, dat affectief betrokken is en zelfs actief bijdraagt tot het verloop van verhalen (Hayward 1997; Warhol 2003). In niet te onderschatten mate is dat publiek – dat vaak als 'consument' of als 'fan' aangeduid wordt – ook kritisch en onderlegd. 'Fans' hebben een meer dan intuïtieve kennis van personageopbouw, plotwendingen en cul-

turele referenties; ze protesteren tegen stigmatiserende representaties en voorzien al te gekunstelde verhaalontwikkelingen.

Het publiek van series verbindt vandaag generaties en sociale groepen die meer of minder voeling hebben met literaire teksten. Het loont daarom de moeite om in het literatuuronderwijs de series *als serie* te bespreken in het licht van het bovenstaande, en om ervaring met series in te zetten voor het literaire segment. Ook de romanliteratuur kent namelijk de praktijk van grote, complexe verhalen gepresenteerd in zelfstandig te lezen delen. We noemen die vorm gewoonlijk ‘romancyclus’. Anders dan de typische serie is de romancyclus een gesloten, afgerond geheel (Besson 2004; Mielke 2006; Conrad 2016). Hij gaat terug op Franse voorbeelden (Balzac, Zola, Proust) en is een bloeiend literair fenomeen in de moderne Nederlandse letterkunde. In het literatuuronderwijs is er maar weinig plaats voor zo’n omvangrijke literaire vorm, terwijl hij evident aansluit bij de serialiteit die vandaag zo populair is. Op de ervaring met seriële verhalen kunnen we bouwen om de kennis van de romancyclus te versterken.

2. De geschiedenis van de Nederlandstalige romanliteratuur door de lens van de cyclus

Literair-historisch gezien is de romancyclus verrassend dominant. In de moderne Nederlandse literatuur komt hij voor in alle periodes, stijlen en stromingen, en ook in allerlei genres, zoals de bildungsroman (bijvoorbeeld: de Anton Wachter-romans van Simon Vestdijk of de Ewout Meyster-cyclus van Wessel te Gussinklo) en de historische roman (bijvoorbeeld: de Leicester-cyclus van A.L.G. Bosboom-Toussaint of de Tavelinck-trilogie van Jo van Ammers-Küller). Romancycli nemen bovendien vaak een sleutelpositie in literaire oeuvres in. Een cyclus als *Onmogelijk moederland* (1996-1998), bijvoorbeeld, biedt een toegang tot de hoofdthema’s en de geheel eigen stijl van Astrid Roemer. In het werk van Jef Geeraerts is de *Gangreen*-cyclus (1967-1977) een hoogtepunt en een proeftuin.

Romancycli spelen ten slotte een belangrijke, zelfs cruciale rol in de literaire vernieuwing, ook al wordt die rol niet zo waargenomen. *Adelaïde* (Gerard Walschap 1929), *Het boek ik* (Bert Schierbeek 1951), *Het boek alfa* (Ivo Michiels 1963) of *Wit is altijd schoon* (Leo Pleysier 1989) zijn baanbrekende romans binnen hun context en ze horen allemaal tot een groter geheel van onderling sterk verbonden romans. Voor een goed begrip van die romans zijn die bredere verbanden doorslaggevend. Critici, onderzoekers en het literatuuronderwijs behandelen ze nochtans niet vaak als geheel. Studies van volledige romancycli (Marres 1983; Vervaeck 2008) zijn zeldzaam en ze zijn niet gebaseerd op een theorie van de cyclus als cyclus. Zo’n cycluseductuur is nochtans veelbelovend, omdat ze ons iets kan leren over hoe verhalen zich ontwikkelen op langere termijn en over de plaats van meerdelige werken in oeuvres en romangenres.

3. De leeservaring van de cyclus

Serie en cyclus delen een leesdynamiek met elkaar, die een waardevol aanknopingspunt vormt voor het begrip van de romancyclus. Zoals een serie komt hij tot stand door de relaties tussen de delen: terugkerende personages en settings, doorlopende tijdslijnen, de voortzetting van verhalen en een vertelstijl (O'Sullivan 2019; Bernaerts 2022). Doorgaans vertonen de delen slechts een voorlopige of gedeeltelijke *closure* (een indruk van afronding), terwijl de cyclus typisch eindigt met sterke *closure* aan het einde. Die eigenschappen van de cyclus dragen bij tot de leeservaring. Denken we maar aan de sterke suspense en nieuwsgierigheid die series door de gespreide *closure* voortbrengen of de 'trouw' van fans aan de serie omdat ze gehecht zijn aan terugkerende personages.

Zoals het publiek van series is de lezer van de romancyclus bovendien iemand met vernetwerkte aandacht en een monsterlijk geheugen. Bij de lectuur van meerdelige werken leggen lezers meer en vaker verbanden die niet lineair zijn (Audet 2000): ze herkennen motieven uit eerdere delen of zien hoe plotlijnen uit verschillende romans elkaar doorkruisen. Zo valt de lezer terug op een cognitief netwerk van relaties. Dat netwerk vergt ook een geheugen dat al die personages, gebeurtenissen en thema's overziet. De geïmpliceerde lezer van A.F.Th. van der Heijdens *Tandeloze tijd* (1983-heden) heeft ondertussen al meer dan zesduizend bladzijden gelezen en zou bij een nieuw deel het relevante verhaalmateriaal in het geheugen moeten kunnen oproepen. Suspense, trouw, aandacht en geheugen krijgen op die manier een specifieke en fascinerende gedaante in de leeservaring van series en cycli.

4. Romancycli in de klas?

Kunnen romancycli 'ondanks' hun omvang een rol spelen in het literatuuronderwijs? Het argument dat we uit het voorgaande kunnen ontleen is tweemaal. Enerzijds is de romancyclus als het ware onontkoombaar, omdat de romantraditie er sterk op steunt. Wie de romans geïsoleerd van hun groter geheel bespreekt, mist cruciale context. Dat Ayoub uit Fikry El Azzouzi's *Drarrie in de nacht* (2014) in een vervolgroman terecht komt in een turbulente, maar in veel opzichten traditionele liefdesrelatie, werpt een ander licht op de onstuimige schelm uit de eerste delen van de cyclus. In Walschaps *Adelaïde* mag het hoofdpersonage dan ten onder gaan, haar familie regeneert aan het einde van de cyclus, in *Carla* (1933).

Anderzijds kunnen we een beroep doen op de ervaringsdeskundigheid van (jonge) lezers: de vertrouwdheid met de serie is een leerzame basis voor het begrip van de romancyclus. De bespreking van zo'n meerdelig werk kan vertrekken vanuit gesprekken en opdrachten die de leeservaring uitdiepen en zo accuraat mogelijk benoemen (bijvoorbeeld, met de hierboven genoemde parameters). Vervolgens leidt die discussie

naar de tekstuele eigenschappen die de leeservaring faciliteren: strategieën van *closure*, de karakterisering van terugkerende personages, het verloop van tijdslijnen. Ten slotte levert die analyse inzicht op in de thema's van de teksten in kwestie. De rouw om de overleden moeder in *Wit is altijd schoon* (1989) krijgt bijvoorbeeld een nieuwe dimensie als we die confronteren met de manier waarop diezelfde familie reageert op de overleden vader in *Volgend jaar in Berchem* (2000), het laatste deel van de romancyclus. Een blik op de cyclus als cyclus, geïnspireerd door de kennis van series, levert zo een verrijkte lectuur op.

Referenties

- Audet, R. (2000). *Des textes à l'oeuvre. La lecture du recueil de nouvelles*. Québec: Nota bene.
- Bernaerts, L. (2022). "Totaalpakketten. De romancyclus in de Nederlandse literatuur – een verkenning in theorie en praktijk". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 138 (2), p. 130-156.
- Besson, A. (2004). *D'Asimov à Tolkien. Cycles et séries dans la littérature de genre*. Paris: CNRS.
- Conrad, T. (2016). *Poétique des cycles romanesques de Balzac à Volodine*. Paris: Classiques Garnier.
- Hayward, J. (1997). *Consuming Pleasures: Active Audiences and Serial Fictions from Dickens to Soap Opera*. Lexington: The University Press of Kentucky.
- Levine, C. (2015). *Forms: Whole, Rhythm, Hierarchy, Network*. Princeton: Princeton University Press.
- Marres, R. (1983). *De vertelsituatie en de hoofdmotieven in de Anton Wachter cyclus van S. Vestdijk*. Amsterdam: Huis aan de drie Grachten.
- Mielke, C. (2006). *Zyklisch-serielle Narration. Erzähltes Erzählen von 1001 Nacht bis zur TV-serie*. Berlin: De Gruyter.
- O'Sullivan, S. (2019). "Six Elements of Serial Narrative". In: *Narrative*, 27 (1), p. 49-64.
- Vervaeck, B. (2008). *Op zoek naar een mens: Lokien en wij*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Warhol, R. (2003). *Having a Good Cry: Effeminate Feelings and Pop-Culture Forms*. Columbus: The Ohio State University Press.

Ronde 7

Jeroen Dera
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: jeroen.dera@ru.nl

Online reading challenges: wat leveren ze jongeren op?

1. Het fenomeen ‘reading challenges’

Een *reading challenge* is een online leesuitdaging waarbij deelnemers, veelal via platforms als *Goodreads*, *The StoryGraph* of *Hebban*, zichzelf een concreet leesdoel stellen, bijvoorbeeld het aantal boeken dat zij in een jaar willen lezen. Deze uitdagingen zijn vaak ingebed in een bredere online leescultuur, waarin sociale interactie, boekaanbevelingen op basis van algoritmes en persoonlijke leesstatistieken samenkomen (zie bijvoorbeeld: Driscoll 2024). In mijn onderzoek heb ik deze *reading challenges* bestudeerd vanuit het perspectief van deelnemende adolescenten tussen de 15 en 20 jaar (Dera 2024a). Hierbij stonden drie vragen centraal:

1. Wat motiveert adolescenten om deel te nemen aan een *reading challenge*?
2. Welke opbrengsten ervaren zij door deelname?
3. Hoe beïnvloedt deelname hun leesroutines?

2. Methodologische achtergrond van de studie

Het onderzoek dat ten grondslag ligt aan deze bijdrage is uitgevoerd met een kwalitatief onderzoeksdesign, waarin semigestructureerde interviews de kern vormden. De steekproef bestond uit twintig Nederlandse adolescenten (gemiddelde leeftijd: 17,9 jaar; 65% vrouwelijk) die actief deelnamen aan *reading challenges* op *Goodreads* of *The StoryGraph*. De helft van de deelnemers volgde nog voortgezet onderwijs; de andere helft studeerde al aan mbo, hbo of universiteit.

De werving van deelnemers verliep via *snowball sampling*, waarbij literatuurdocenten uit mijn netwerk leerlingen of studenten aandroegen die actief deelnamen aan *reading challenges*. Bij de selectie werd gelet op genderbalans en variatie in genrevoorkeuren, aansluitend op bekende patronen in het leesgedrag van Nederlandse jongeren (vergeleijk: Dera & Van Doeselaar 2022).

Het interviewprotocol werd ontwikkeld volgens het *Interview Protocol Refinement Framework* (Castillo-Montoya 2016), wat betekende dat vragen systematisch werden

gekoppeld aan de drie hoofdthema's uit de onderzoeksvraag: (1) motivatie voor deelname, (2) ervaren opbrengsten en (3) veranderingen in leesroutine. Er werd bijvoorbeeld gevraagd hoe deelnemers voor het eerst met *reading challenges* in aanraking kwamen, welke betekenis zij hechtten aan het behalen van hun doel, welke positieve en negatieve effecten zij ervoeren, en hoe hun leesroutines tijdens deelname eruitzagen.

De gesprekken vonden plaats tussen augustus en oktober 2023 via *Microsoft Teams*. Vooraf tekenden alle deelnemers een toestemmingsformulier. Bij minderjarigen werd ook ouderlijke toestemming verkregen. De interviews werden *ad verbum* getranscribeerd.

Tijdens de data-analyse werd gewerkt met memo's, omdat bestaande codeerschema's voor dit fenomeen ontbraken. Voor elk interview werden per thema unieke argumenten en subargumenten geïdentificeerd en, waar mogelijk, gekwantificeerd (in de zin van: "11 van de 20 deelnemers noemden motivatie X"). In het kader van de betrouwbaarheidsborging werd dit proces uitgevoerd door zowel mijzelf als door een onderzoeksassistent, waarbij we afwijkende coderingen kritisch vergeleken en tot onderlinge consensus over de beste keuzes kwamen. Ter validatie vond *member checking* plaats met drie respondenten, die reflecteerden op de voorlopige interpretaties.

3. De voornaamste onderzoeksresultaten

3.1 Motieven voor deelname

Uit het onderzoek kwamen vier hoofdmotieven voor deelname aan *reading challenges* naar voren:

1. *Wens om overzicht en statistieken*

Elf deelnemers haalden met name plezier uit het overzicht dat *reading challenges* bieden – in de vorm van grafieken en lijstjes na afloop van de *challenge*. Dit motiveerde hen niet per se om méér te lezen, maar versterkte naar eigen zeggen wel hun leesplezier.

2. *Impuls om ook echt te lezen*

Elf deelnemers gaven aan dat de *challenge* hen hielp om leesvoornemens ("Ik wil meer lezen") om te zetten in daadwerkelijk leesgedrag.

3. *Sociale component*

Zes deelnemers werden sterk aangetrokken door de mogelijkheid om hun leesgedrag met anderen te vergelijken, aanbevelingen te delen of samen met vrienden te lezen. Wel kreeg dit soms een competitief karakter.

4. *Zelfuitdaging*

Vier deelnemers wilden vooral hun eigen grenzen verkennen ("Hoeveel kan ik lezen?"), waarbij het behalen van het doel sterk telde.

3.2 Opbrengsten van deelname

De participanten beschreven de volgende opbrengsten van deelname, waartoe ook enkele schaduwzijdes behoren:

1. *Meer lezen*
Dertien deelnemers rapporteerden een duidelijke toename in leestijd en omvang van het gelezene. Dit ging soms gepaard met minder schermtijd.
2. *Nieuwe boeken en smaken ontdekken*
Negen deelnemers ontdekten dankzij de *challenge* nieuwe titels, genres of auteurs.
3. *Sociale verbondenheid*
Acht deelnemers ervoeren meer contact over boeken, zowel online als offline, bijvoorbeeld door discussies of gezamenlijke afronding van de *challenge*.
4. *Gevoelens van autonomie en competentie*
Enkele deelnemers benadrukten het plezier van vrij kiezen van wat ze lazen of merkten verbetering van hun leesvaardigheid.
5. *Negatieve effecten*
Twaalf deelnemers noemden ook nadelen: tijdsdruk, minder leesplezier en soms angst voor een negatieve beoordeling door anderen bij het stellen van lage doelen in de *challenge*.

3.3 Veranderingen in leesroutines

Uit de interview bleek dat deelname aan *reading challenges* tot de volgende veranderingen in leesroutines kon leiden, in elk geval in de ogen van deelnemers zelf:

1. *Leestempo*
Veertien deelnemers lazen sneller om de *challenge* te kunnen halen (soms ten koste van diepgang) of juist trager en kritischer, omdat ze zich genoodzaakt voelden om een *review* van het gelezen boek te delen.
2. *Leesplanning*
Dertien participanten planden vaker tijd in om te lezen, lazen boeken bewust eerder uit of lazen vaker tussendoor tijdens vrije momenten.
3. *Tekstselectie*
Zes deelnemers kozen bewust voor dunner of eenvoudiger boeken om op schema te blijven.
4. *Genreverschuiving*
Halverwege de *challenge* veranderde bij sommige deelnemers de smaakvoorkeur, vaak richting populaire jongerenliteratuur (*romance*, *young adult*), soms juist naar complexere literaire werken.
5. *Technologiegebruik*
Smartphones werden door deelnemers vaak weggelegd, terwijl het platform van de *challenge* vaak gebruikt werd als voortgangstracker en soms zelfs als digitale boekenlegger.

4. Mogelijkheden voor het onderwijs

Uit het interviewonderzoek blijkt dus dat *reading challenges* voor adolescenten kunnen fungeren als een katalysator om leesvoornemens om te zetten in concreet leesgedrag. We zien daarbij wel dat algoritmes sterk de titelselectie kunnen sturen, een kwestie die bijvoorbeeld ook sterk speelt op *BookTok* (vergelijk: Dera 2024b). Voor docenten liggen er meerdere kansen om *reading challenges* in het onderwijs te incorporeren.

Ten eerste zouden docenten, bijvoorbeeld via *Hebban in de Klas*, *reading challenges* op school kunnen introduceren, bijvoorbeeld in relatie tot het schoolexamen Literatuur. Mogelijk kunnen zowel fanatieke als minder gemotiveerde lezers hierbij succeservaringen opdoen, al zou dit wel vervolgonderzoek behoeven. Omdat de sociale component van *reading challenges* in het onderzoek vooral aansprak bij leerlingen op de middelbare school, zouden *challenges* ten tweede gekoppeld kunnen worden aan dialogische literatuuractiviteiten op school, zoals leesclubs. Ten derde bieden *reading challenges* mogelijkheden om met leerlingen te reflecteren op de rol van algoritmes, bijvoorbeeld in lessen over digitale geletterdheid.

Het onderzoek heeft daarnaast ook belangrijke implicaties voor medewerkers die zich in de school bezighouden met leesbevordering en collectievorming, zoals mediathecarissen. De neiging van ook fanatieke lezers om bij tijdsdruk dunnere boeken te kiezen en dus strategisch leesgedrag te vertonen, onderstreept de noodzaak om voldoende romans en dunne romans op voorraad te hebben met een hoge literaire kwaliteit.

Referenties

- Castillo-Montoya, M. (2016). "Preparing for interview research: the interview protocol refinement framework". In: *The Qualitative Report*, 21 (5), p. 811-831.
- Dera, J. (2024a). "Embarking on the online reading challenge: adolescents' participation motives, gains and impacts on reading routines". In: *Literacy*, 58 (3), p. 301-311.
- Dera, J. (2024b). "BookTok: a narrative review of current literature and directions for future research". In: *Literature Compass*, 21 (10-12). Online raadpleegbaar op: https://www.researchgate.net/publication/386042404_BookTok_A_Narrative_Review_of_Current_Literature_and_Directions_for_Future_Research.
- Dera, J. & N. Van Doeselaar (2022). "Leesvoorkeuren van havo- en vwo-leerlingen aan het begin van de bovenbouw: een enquêteonderzoek". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 23 (2), p. 3-13.
- Driscoll, B. (2024). *What readers do: aesthetic and moral practices of a post-digital age*. London/New York: Bloomsbury Publishing.

Ronde 8

Kristel Doreleijers

Meertens Instituut (KNAW)

Contact: kristel.doreleijers@meertens.knaw.nl

Maak kennis met het Meertens Jongerenpanel: de leerling als taalexpert

1. Aanleiding

Het Meertens Instituut (KNAW) in Amsterdam heeft een nieuw stokpaardje: het Meertens Jongerenpanel (Meertens Instituut 2024). Jongeren vanaf 16 jaar kunnen via dit panel deelnemen aan taalwetenschappelijk onderzoek. Dat doen ze via hun docent Nederlands, gewoon in de klas. Docenten fungeren als ‘docentwetenschappers’ en kunnen helpen om de brug te slaan tussen de taalwetenschap en het schoolvak Nederlands. Zeker in aansluiting op de nieuwe kerndoelen en eindtermen (SLO 2024), waarin taalvariatie en taalverandering een prominente rol krijgen, is dat een belangrijke missie. En voor de jongeren zelf is het vooral heel leuk en leerzaam om mee te doen aan het panel: ze krijgen de kans om input te geven op basis van hun eigen taalgebruik en ze maken kennis met het vakgebied van de taalkunde.

2. Jongerentaal

Bij wie kun je het beste terecht als je meer wilt weten over jongerentaal? Precies ja, bij de jongeren zelf. Jongerentaal is een van de snelst veranderende taalvariëteiten. Dat maakt het moeilijk om er onderzoek naar te doen. Als je denkt dat je een interessant fenomeen te pakken hebt, dan is de jeugd alweer overgestapt op iets nieuws. Jongerentaal is, wat dat betreft, een modeverschijnsel: taal volgens de laatste trends, net zoals bepaalde kleding *on trend* kan zijn. Wat je draagt en hoe je praat, zegt iets over wie je bent.

Taalwetenschappers zijn niet zozeer geïnteresseerd in specifieke trends, maar wel in wat erachter zit. Wat zorgt ervoor dat een woord, klank of grammaticale constructie populair wordt? Wie of wat bepaalt of een trend blijvend is? En hoe ontnemen jongeren er hun identiteit aan? Via het Meertens Jongerenpanel willen onderzoekers dit in kaart brengen.

3. Hoe werkt het?

Het Meertens Jongerenpanel bouwt voort op een decennialange traditie van het Meertens Instituut: vragenlijstonderzoek onder honderden of soms duizenden vrijwillige informanten, oorspronkelijk per post en later via de computer (Brouwer & Zeldenrust 2023). Als je wilt weten hoe het Nederlands varieert, dan heb je natuurlijk regelmatig een behoorlijke hoeveelheid gegevens nodig van sprekers uit verschillende delen van het taalgebied. Hoewel de taalonderzoekers van het Meertens Instituut vroeger vooral waren gericht op de Nederlandse dialecten, is die focus tegenwoordig veel breder. Die bredere focus vraagt om meer jonge informanten.

In de zomer van 2025, een half jaar na de lancering van het Meertens Jongerenpanel, doen 35 docenten Nederlands uit verschillende regio's al mee met een of meerdere klassen. Ongeveer vier keer per schooljaar ontvangen zij een digitale vragenlijst die ze via een link met hun leerlingen kunnen delen. Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer tien minuten, maar het is ook mogelijk om een heel lesuur aan het betreffende onderwerp te wijden. Bij elke vragenlijst sturen de onderzoekers namelijk extra materiaal mee, zoals een toegankelijk artikel om te bespreken in de klas of een concreet lesidee.

Deelname aan het Meertens Jongerenpanel is altijd vrijwillig: jongeren mogen zelf kiezen of ze een vragenlijst invullen. Ze worden vooraf goed geïnformeerd over het doel van het onderzoek en over de anonieme verwerking van hun antwoorden. In elke vragenlijst staat een ander thema centraal, bijvoorbeeld straattaalwoorden, andere jongerenwoorden (zie ook de bijdrage van Anne-Sophie Ghyselen in deze bundel), functiewoorden (zoals lidwoorden en voornaamwoorden) of zinsbouw.

4. Cocreatie

In 2026 mogen jongeren ook zelf grammaticale verschijnselen aandragen voor taalwetenschappelijk onderzoek. Binnen het driejarige NWO Veni-project *'Language variation on trend: the social meaning of grammar in youth language practices and its educational potential'* zullen enkele klassen hiervoor worden benaderd (Meertens Instituut 2025). Geïnteresseerde docenten kunnen ook zelf contact opnemen (zie contactgegevens). Leerlingen bepalen in twee workshops, samen met de onderzoeker, welke jongeren-taaltrends de moeite waard zijn om te onderzoeken.

Deze benadering van co-creatie, een vorm van burgerwetenschappen, betreft leerlingen niet alleen actief bij wetenschappelijk onderzoek – en democratiseert het als zodanig – maar erkent ze ook als 'eigenaren' van de jongerentaal die wordt onderzocht (Bodó e.a. 2022). Het nauwe contact tussen de onderzoeker en de leerlingen kan bovendien nieuwe inzichten opleveren die het sociale debat over jongerentaal voeden. Het stimu-

leren van de dialoog tussen academici en (jonge) burgers vergroot de maatschappelijke impact van taalwetenschappelijk onderzoek (Svendsen 2018).

5. Lenig met taal

Voorals sinds de jaren 1990 is jongerentaal een *hot topic* in het politiek-maatschappelijk debat (Cornips & de Rooij 2010). De zorg bestaat dat de Nederlandse taal ‘verloedert’ en dat variëteiten als straattaal, en recent ook *TikTok*-taal, een negatief effect hebben op de taalvaardigheid van jongeren. Zulke boude beweringen komen vooral voort uit onderbuikgevoelens en zijn nooit wetenschappelijk aangetoond. Maar dat wil niet zeggen dat ze geen serieus debat verdienen.

Voor veel mensen is de standaardtaal superieur. Het is de taal waarmee je het ver kunt schoppen. Het is de taal die je op school leert, die is opgetekend in woordenboeken, taaladviezen en andere naslagwerken, en die wordt gebruikt in overheidscommunicatie en in professionele contexten. Niet-standaardvariëteiten van het Nederlands hebben doorgaans andere functies. Zo is jongerentaal creatief en identiteitsvormend. Jongeren verzinnen zelf nieuwe woorden en ‘regels’, of ze passen wat ze oppikken via leeftijdsgenoten moeiteloos toe in hun eigen taalgebruik. Hun gedeelde spreekstijl zorgt voor een groepsgevoel waarmee ze zich kunnen afzetten tegen volwassenen. Dit rebelse karakter van jongerentaal hoeft geen bedreiging te zijn voor de standaardtaal, maar kan juist een aanvulling zijn (Doreleijers 2023).

Jongeren die lenig zijn met taal, moeten niet worden afgestraft. Als ze leren dat er verschillende registers zijn die allemaal op hun eigen manier waardevol zijn, kunnen ze hun vermogen om te schakelen tussen die registers ook verbeteren. De nieuwe eindtermen, die in samenhang kunnen worden behandeld, bieden daar veel kansen voor. Zo zijn er raakvlakken tussen bijvoorbeeld eindterm 6 (*de leerling gebruikt taal op een creatieve manier*), eindterm 11/12 (*de leerling toont inzicht in en reflecteert op taalvariatie en taalverandering*) en eindterm 13 (*de leerling toont inzicht in en reflecteert op het effect van keuzes in taalgebruik in verschillende contexten*). En er zijn nog veel meer combinaties mogelijk. Het bovengenoemde Veni-project zal de komende jaren, in samenwerking met SLO, geschikt lesmateriaal ontwikkelen en beschikbaar stellen.

6. Besluit

Door in de lessen Nederlands zo nu en dan aansluiting te zoeken bij taaltrends die voor leerlingen zelf herkenbaar zijn, kan taalkunde als onderdeel van het schoolvak concreet en relevant worden gemaakt. Het Meertens Jongerenpanel is een nieuwe en laagdrempelige manier om er in de klas mee aan de slag te gaan.

Referenties

- Bodó, C., B. Barabás, N. Fazakas, J. Gáspár, B. Jani-Demetriou, P. Laihonen & G. Szabó (2022). "Participation in sociolinguistic research". In: *Language and Linguistics Compass*, 16 (4), z.p. (e12451).
- Brouwer, J. & D. Zeldenrust (2023). "Van postzegel naar panel: De digitale vragenlijsten 1-34 van het Meertens Instituut (2002-2023)". In: *Nieuwsbrief van het Meertens Instituut*, 14 (5). Online raadpleegbaar op: https://pure.knaw.nl/ws/portalfiles/portal/1001767115/Van_postzegel_naar_panel_De_digitale_vragenlijsten_1_34_van_het_Meertens_Instituut_2002_2023_Meertens_Instituut.pdf.
- Cornips, L. & V. de Rooij (2010). "Gefascineerd door jongerentaal". In: *Neerlandia/ Nederland van Nu*, 14 (2), p. 34-35.
- Doreleijers, K. (2023). 'Taalvariatie in de klas: Talige diversiteit benutten om taalbewustzijn te vergroten'. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.). *Vaardig met Vakinhoud: Handboek Vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 221-231.
- Meertens Instituut (2024). 'Meertens Jongerenpanel'. Online raadpleegbaar op: <https://meertens.knaw.nl/onderzoek/meertens-jongerenpanel/>.
- Meertens Instituut (2025). 'NWO-subsidie voor onderzoek naar trends in jongerentaal'. Online raadpleegbaar op: <https://meertens.knaw.nl/2025/07/17/nwo-subsidie-voor-onderzoek-naar-trends-in-jongerentaal/>.
- SLO (2024). 'Conceptindexamenprogramma Nederlands vmbo/havo/vwo'. Amersfoort: SLO.
- Svendsen, B.A. (2018). The dynamics of citizen sociolinguistics. In: *Journal of Sociolinguistics*, 22 (2), p. 137-160.

13. Taalontwikkellend lesgeven

Stroomleiders

Marina Admiraal (Hogeschool Rotterdam)

Pieterjan Bonne (Arteveldehogeschool Gent)

Kris Verstappen
Vrij Technisch Instituut Zandhoven
Contact: krisverstappen@yahoo.com

Taalontwikkellend of taalbewust lesgeven – naar een breder perspectief voor meer impact

1. Inleiding

Op het VTI Zandhoven bouwden we de afgelopen schooljaren een brug tussen de vakken Nederlands en Techniek. Samen met de ondersteuner paste ik, als leraar Nederlands, een cursus Techniek zo aan dat die veel begrijpelijker werd. Dat zorgde niet enkel voor tevredenheid bij de (taalzwakke) leerlingen, maar ook bij de betrokken leraar Techniek en bij onze directie. Dit onderzoek resulteerde uiteindelijk zelfs in een uitnodiging voor deze conferentie en in een samenwerking met professor Struyf en stagiaire Eline van de Universiteit Antwerpen. Geleidelijk aan ontstond de idee om meer eigenaarschap bij de collega's Techniek te leggen. Er zijn immers te weinig middelen en uren op de meeste scholen om hen intensief te blijven ondersteunen bij het (her) schrijven van hun cursussen. Daarom ontwikkelde ik enkele *tools*, zodat ze zelf sterker worden, hun taalbewustzijn vergroot en ze meer zelfstandigheid kunnen opnemen bij het schrijven van eigen materiaal. Met de hulp van stagiaire Eline kreeg *ChatGPT* hier een heel groot aandeel in.

De inspectrice die recent onze leerlingenbegeleiding doorlichtte, noemde het een unieke, innovatieve, bewonderenswaardige en intense samenwerking tussen verschillende partijen.

2. Uitdaging

Onze screenings voor spelling en begrijpend lezen bevestigen wat Van Steensel (2021) beweert: in het algemeen kampen leerlingen met een technisch profiel vaak met leesvaardigheidsproblemen. Maar onze leerlingen maakten ook gewag van lees- en begripsoemoeilijkheden en van onduidelijke vaktaal in de cursussen Techniek. Deze technische collega's zijn experts in hun vak, maar missen voldoende talige vaardigheden (Vanhooren & Wulftange 2020). Ze kampen bovendien met talige handelingsverlegenheid tijdens het schrijven van eigen cursusmateriaal. Deze uitdaging leidde tot een cursus waarbij ik, samen met de ondersteuner, proactief de inhoud en lay-out aanpaste om aan de talige behoeften van onze leerlingen te voldoen en om leerkansen te maximaliseren. Maar alleen het beschikbare cursusmateriaal herschrijven bleek achteraf bekeken

onvoldoende. Ik moest mijn collega's Techniek zelfredzamer maken en eigenaarschap stimuleren zodat ze hierin zelf een stuk verantwoordelijkheid zouden kunnen opnemen. Eerst bracht ik de taalcompetenties en verwachtingen van mijn collega's in kaart. Daarna werkte ik een aantal nieuwe theorieën uit om hieraan te sleutelen. Uiteindelijk ontwikkelde ik enkele *tools* waar zij zelf mee aan de slag kunnen om hun taalcompetenties te versterken.

3. Achtergrond

De taalsteun in dit onderzoek is een specifieke vorm van *scaffolding*. Het is adaptief, tijdelijk en gericht op overdracht naar meer zelfstandigheid in de toekomst (van de Pol, Volman & Beishuizen 2010). Wat mijn collega Techniek vandaag met hulp kan doen, kan hij morgen hopelijk alleen. Volgens Fullan (2010) is de kern van alle verandering een nieuwe pedagogiek waarbij lerenden echt eigenaar van hun eigen leren worden, en kennis, vaardigheden en wil ontwikkelen om een leven lang te leren. Door mijn collega's intensief bij het aanpassen van de cursussen te betrekken, worden ze er mee eigenaar van en identificeren ze zich met de innovatie. Hun participatie is van groot belang om een duurzame verandering te bewerkstelligen. Want ik hoop natuurlijk dat zij na dit onderzoek even dynamisch op dit elan blijven doorgaan. Er is een brede basis van vertrouwen, waardoor ik hen kan coachen richting meer betrokkenheid en verantwoordelijkheid (Lencioni 2019). Ik toonde mijn collega's hoe *ChatGPT* waardevol ingezet kan worden om efficiënt feedback te geven op de opbouw, de samenhang, de structuur, de grammatica, de spelling en de aandacht voor visualisering in hun zelfgeschreven cursus. De chatbot genereerde in een vingerknip een degelijke aangepaste versie. Verbluffend! Toch kan dit programma niet elke context of nuance bevatten, en schat het bijvoorbeeld niet altijd correct in welke extra visuele ondersteuning wenselijk is. Het is geen goed geïnformeerde docent of ondersteuner met jaren ervaring in het technisch onderwijs. *ChatGPT* dient dus vooral als aanvulling op onze werkwijze, niet als een vervanging. Het onderwijsveld moet volgens Neefe (2023) meebewegen met de uitdaging van artificiële intelligentie en het een kans geven in zijn didactiek. Daar speelt onze school al op in.

Door de fijne samenwerking met de stagiaire en de ondersteuners leerden we in dit onderzoek van en met elkaar. Het zorgde bovendien voor perspectiefwisseling (van der Donk & van Lanen 2020), meer diepgang en kwaliteit.

4. Onderzoek

Om mijn eigen bevindingen in vraag te stellen, startte de tweede fase van dit kortlopend praktijkonderzoek met een bevraging bij de collega's Techniek. Hierin peilde ik naar hun noden, wensen en verwachtingen. Daarna werden twee cursussen Techniek

van twee verschillende leraren aangepast door theorieën rond *scaffolding*, eigenaarschap en *ChatGPT* in te zetten, in combinatie met *peer assisted rewriting* en aandacht voor visualisatie. Via een workshop en een stappenplan leerden alle geïnteresseerden zelf stappen zetten in het gebruik van *ChatGPT* bij het reviseren en formuleren van feedback. Het invullen van kijkwijzers en intervisiegesprekken met alle betrokkenen boden voldoende inzichten om de cursussen definitief aan te passen. In een voorlaatste fase kwam de stem van de leerlingen als expert aan bod. Zij gingen immers met de verschillende cursussen aan de slag en onderzochten met een kritische blik welke nu het meest duidelijk was. Zij toonden echt interesse, wat betekenis aan het onderzoek gaf en wat wijst op betrokkenheid. Ten slotte werd een stappenplan aangeboden voor het ontwerp van duidelijk geformuleerde cursussen met behulp van *ChatGPT*, naast andere direct inzetbare *tools* richting meer zelfredzaamheid: de prompt die op leeftijd en niveau ingesteld kan worden, een modelcursus met ingesproken Powerpoint, tien talige tips en een kijkwijzer.

5. Besluit

Zo schreven we op het Vrij Technisch Instituut van Zandhoven een mooi verhaal over integrale onderwijszorg. Een zaadje (talige problemen bij het lezen in de cursussen Techniek) begon te kiemen en leidde tot een grondig ontwerp onderzoek en een leeromgeving met grotere ontwikkelingskansen voor zowel de leerlingen als mijn collega's! Door de samenwerking tussen leraren van verschillende vakken, directie, ondersteuners, een stagiaire en de leerlingen ontstond een innovatieve ondersteuningsstructuur. Door de geïnteresseerde collega's Techniek nauw te betrekken vergrootten de kansen dat de opbrengsten in onze praktijk gebruikt gaan worden. De uitkomst van dit onderzoek paste binnen inclusief onderwijs met aandacht voor kansengelijkheid en diversiteit en binnen het taalbeleid van onze school.

Hopelijk kan ik vandaag scholen met een gelijkaardig profiel motiveren of warm maken om deze innovatie ook een kans te geven. Waarom bij jou ook geen schotten tussen vakken laten verdwijnen en preventief werken aan taal als struikelblok voor leerlingen en leerkrachten? Hoogstwaarschijnlijk zijn het niet enkel onze leraren Techniek die ondersteuning kunnen gebruiken bij het schrijven van cursussen en is een transfer van dit ontwerp en de gebruikte strategieën naar andere praktijken mogelijk.

Referenties

- Basten, J. (2023). *Handboek ChatGPT in het onderwijs*. Els: VanDorp Educatief.
- Donk, C. van der & B. van Lanen (2020). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Fullan, M. (2011). *Change Leader: Learning to do what matters most*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lencioni, P. (2019). *De 5 frustraties van een team*. Amsterdam: Amsterdam Business Contact.
- Neeffe, R. & K. Vogelaar (2023). 'Gebruik van ChatGPT in onderwijs en toetsing'. Online raadpleegbaar op: <https://husite.nl/toetsing-nieuw/wp-content/uploads/sites/299/2023/01/ChatGPThandreiking.pdf>.
- Pol, J. van de, M. Volman & J. Beishuizen (2010). "Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research". In: *Educational Psychology Review*, 22 (3), p. 271-297.
- Steensel, R. van (2021). 'Leesmotivatie en leesweerstand. Deel 1: theorieën over leesmotivatie'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/10/leesmotivatie-en-leesweerstand-deel-1-theorieen-over-leesmotivatie/>.
- Vanhooren, S. & L. Wulftange (2020). *De taalcompetente leraar*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 2

Joba Maréchal
Hogeschool West-Vlaanderen
Contact: joba.marechal@howest.be

Hoe studenten begeleiden naar schrijven? Een warm pleidooi voor pen en papier

1. Inleiding

Binnen de graduaatsopleiding Maatschappelijk Werk (hbo-5) aan de Hogeschool West-Vlaanderen (Howest) te Brugge wordt gewerkt met een bijzonder diverse studentenpopulatie. De instroom varieert sterk qua vooropleiding (van studenten zonder middelbaar diploma tot gediplomeerden uit het beroepsonderwijs of aso) qua leeftijd (16 tot 55 jaar) en qua talige achtergrond. In deze context is zowel meertaligheid als een zekere mate van taalarmoede waarneembaar. Opvallend hierbij is dat ook studenten met Nederlands als moedertaal niet altijd over het gewenste niveau van academische taalvaardigheid beschikken. Zowel docenten als praktijklectoren signaleren een

nood aan gerichte begeleiding op het gebied van schrijven, lezen en noteren. Deze uitdagingen vragen om een weloverwogen didactische aanpak waarin aandacht is voor talige diversiteit, differentiatie en activerende schrijfstrategieën.

2. De meerwaarde van schrijven met de hand

Hoewel in actuele onderwijskundige debatten vaak wordt gefocust op digitalisering en het gebruik van toetsenborden, toont recent onderzoek overtuigend de voordelen aan van handgeschreven notities (van der Weel & van der Meer 2024). Het schrijven op papier vraagt om controle van de fijne motoriek, waardoor de schrijver bewuster omgaat met de inhoud van de tekst en met het selecteren, samenvatten en structureren van kennis. In tegenstelling tot typen, dat vooral snelheid en kwantiteit faciliteert via repetitieve handelingen, blijkt handschrift cruciaal te zijn voor diepgaande verwerking en opslag van nieuwe leerstof in het geheugen. Neurobiologische studies wijzen bovendien uit dat handschrift grotere hersengebieden activeert dan typen, wat leidt tot verbeterde begripsvorming en een betere integratie van kennis (van der Weel & van der Meer 2024).

Studenten benoemen dat typen efficiënter is, vooral wegens de snelheid waarmee informatie kan worden verwerkt en vastgelegd. Onderzoekers daarentegen beklemtonen de effectiviteit van handgeschreven notities als het gaat om retentie, transfer en dieper leren. Het inzetten van schrijven met de hand als leerstrategie vraagt echter om doordachte didactische keuzes en een duidelijke koppeling aan de leerdoelen en taken binnen de opleiding. Praktijken uit de opleiding Maatschappelijk Werk tonen aan hoe dergelijke strategieën in de praktijk vorm krijgen.

3. Methodieken voor schrijfbegeleiding in niet-talige vakken

Het werken aan schrijfvaardigheid en taalontwikkeling in niet-talige vakken vraagt om creatieve en geïntegreerde werkvormen die studenten bewust maken van het belang van schrijven en reflecteren. Binnen het curriculum van het graduaat Maatschappelijk Werk worden drie methodieken gehanteerd die telkens vertrekken vanuit de kracht van handschrift.

3.1 De Groeipas: een instrument voor reflectie en groei

De module Reflectie & Veerkracht – vier keer aangeboden, verspreid over de tweejarige opleiding – voorziet voor elke student een ‘groeipas’: een persoonlijk notitieschrift. In deze groeipas bereiden studenten lessen voor, nemen ze notities tijdens contactmomenten en documenteren ze hun eigen leer- en ontwikkelingsproces. Het instrument krijgt een bijzondere plaats binnen vakken waarin het levensverhaal van de student en diens persoonlijke groei centraal staan. Studenten worden gestimuleerd om hun

bagage en levenslessen bewust te verkennen, te documenteren en te gebruiken als vertrekpunt voor verdere ontwikkeling. De groepas fungeert daarbij als scharnier tussen informeel en formeel leren: ideeën, ervaringen en feedback worden samengebracht, geëvalueerd en verder uitgewerkt in uitgewerkte opdrachten die vervolgens digitaal ingeleverd worden.

3.2 De samenvatting: actieve verwerking en voorbereiding

Voor aanvang van de inhoudelijke lessen maken studenten een korte samenvatting van de te behandelen theorie, voegen ze gerichte vragen toe en brengen ze begrippen of passages die onduidelijk zijn systematisch in kaart. Deze strategie dwingt studenten tot een actieve verwerking van de leerstof: door te herformuleren, structureren en bevragen ontwikkelen zij niet alleen tekstbegrip, maar ook zelfregulatie en kritische attitude. Tijdens de lessen werken de docent en de studenten samen aan het beantwoorden van deze zelfgeformuleerde vragen en aan het gezamenlijk verhelderen van begrippen. Ook hier wordt nadrukkelijk gekozen voor handschrift op papier, omdat de fysieke handeling bijdraagt aan zowel begrip als geheugensteun.

3.3 De teksttrainer-methodiek: begeleid leren schrijven

Een derde sleutelement in de schrijfbegeleiding is de teksttrainer-methodiek, ontwikkeld en beschreven door Ilse Mestdagh (Mestdagh 2019). Deze methodiek stuurt het schrijfproces van studenten aan, op basis van cyclisch werken met handgeschreven notities, voorbereiding, voorbeelden en checklists. Studenten starten steeds vanuit hun eigen notities en voorbereidingen, en verwerken de opgedane kennis in een schriftelijke opdracht, die vervolgens uitgetypt wordt ingediend. In dit proces is er veel aandacht voor expliciete instructie en begeleide feedback.

De kracht van de teksttrainer-methodiek schuilt in het werken met goede en minder goede voorbeeldteksten. Door deze op papier te bestuderen, te bespreken en te analyseren met behulp van vooraf bepaalde criteria, leren studenten wat kwaliteit inhoudt en hoe zij er zelf naartoe kunnen werken. Zij ontwikkelen in groep een checklist waarin de kernaspecten van een goede tekst worden benoemd, zodat zij hun eigen werk kunnen evalueren voor het indienen. Dit proces is cyclisch en adaptief: na feedback worden teksten herwerkt, waarbij zowel de rode als de groene pen wordt ingezet – rode markeringen voor correctie van fouten, groene markeringen voor het benadrukken van sterke elementen.

4. Tot slot: de rode én de groene balpen

Begeleiden naar beter schrijven vraagt om het balanceren tussen correctie en appreciatie. Binnen de opleiding wordt expliciet gewerkt met zowel de rode pen voor het

corrigeren van fouten als met de groene pen voor het waarderen en bevestigen van de sterke punten in het werk van de student. Dit stimuleert niet alleen technisch correcte teksten, maar draagt ook bij aan motivatie, zelfvertrouwen en groei.

5. Conclusie

De ervaring binnen de graduaatopleiding Maatschappelijk Werk laat zien dat het bewuste, methodische gebruik van pen en papier geen achterhaalde praktijk is, maar een krachtige strategie voor het ontwikkelen van schrijfvaardigheid, kritisch denken en zelfregulatie. Door het inzetten van instrumenten zoals de groeipas, het structureren van de voorbereiding met samenvattingen en het begeleiden van het schrijfproces met de teksttrainer-methodiek, worden studenten toegerust om complexe denk- en schrijfvaardigheden te verwerven die essentieel zijn in het sociaal en maatschappelijk werk. Dit pleidooi sluit aan bij actueel onderwijskundig en neurodidactisch onderzoek dat het belang van handschrift en actieve kennisverwerking onderstreept (Mestdagh 2019; van der Weel & van der Meer 2024).

Referenties

- Mestdagh, I. (2019). 'De teksttrainer als methodiek om betere teksten te produceren'. In: Forum Taalbeleid Hoger Onderwijs (red.). *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt? Inspiratie en praktijkvoorbeelden uit het hoger onderwijs*. Leuven: Lannoo-Campus, p. 93-102.
- Weel, A. van der & A. van der Meer (2024). "Paper versus pixel: Handwriting is associated with distinct brain connectivity patterns". In: *Trends in Neuroscience and Education*. Online raadpleegbaar op: <https://www.studocu.com/en-us/document/lopez-early-college-h-s/sciences-de-la-vie-et-de-la-terre/handwriting-vs-typewriting-brain-connectivity-through-eeg-analysis/126259258>.

Ronde 3

Brigitte van Hilst (a) & Lieke Holdinga (b)

(a) CED-Groep, Rotterdam

(b) Universiteit van Amsterdam

Contact: *c.c.holdinga@uva.nl*

B.vanhilst@cedgroep.nl

Taalgericht vakonderwijs in het vmbo!

1. Inleiding

Taal en leren zijn nauw met elkaar verweven. Om het leren van leerlingen te bevorderen, is het daarom van belang dat alle vakdocenten zich bewust zijn van de taligheid van hun vak. Elk vak heeft talige componenten. Om maar wat voorbeelden te noemen: bij het vak Koken moet heel zorgvuldig een recept worden gelezen, bij Wiskunde moet de juiste informatie uit een tekstje worden gehaald om een berekening te kunnen doen, bij Geschiedenis moet een bron worden gecontroleerd op betrouwbaarheid en bij Economie moet een offerte-aanvraag de juiste gegevens en toon bevatten. Taalgericht vakonderwijs (TVO) helpt docenten om de talige kant van hun vak in de klas te begeleiden. In deze bijdrage doen we verslag van een TVO-training voor vmbo-docenten. We vertellen hoe de training eruitzag, en welke vruchten deze afwierp voor docenten en leerlingen in het vmbo.

2. Taal en leren

In elk schoolvak gaat leren gepaard met taal. Elk vak kent eigen gespecialiseerde taal: begrippen, typen redeneringen, tekstgenres en wijzen waarop informatie weergegeven wordt (van der Leeuw & Meestringa 2014; Goldman e.a. 2016). Het verwerven van vakspecifieke taalvaardigheid is echter erg uitdagend voor leerlingen (Lee & De La Paz 2021). Op dit moment zijn er in Nederland zorgen om de taalvaardigheid van leerlingen, ook in het vmbo (Inspectie van het Onderwijs 2022; Onderwijsraad 2022). Vergelijkende onderzoeken naar bijvoorbeeld leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen laten een dalende trend zien (OECD 2018), terwijl het functioneren in de hedendaagse maatschappij een steeds grotere taalvaardigheid vereist. Er wordt dan ook gepleit voor aandacht voor taalvaardigheid in de vakken (Ministerie van OCW 2022; Onderwijsraad 2022).

Wanneer het leren hanteren van school- en vaktaal wordt geadresseerd binnen de schoolvakken zelf, noemen we dat taalgericht vakonderwijs (TVO) (Hajer & Mees-

tringa 2020). Bij deze geïntegreerde aanpak wordt vanuit vakspecifieke leerdoelen gekeken welke taalvaardigheden nodig zijn, die vervolgens expliciet onderwezen en ondersteund worden. Reviewstudies voor bètavakken (Lee & De La Paz 2021), Geschiedenis (Wissinger & Ciullo 2018) en beroepsonderwijs (Elbers 2012) laten zien dat expliciete instructie op talige aspecten van het vak effectief is, ook voor taalzwakkere leerlingen.

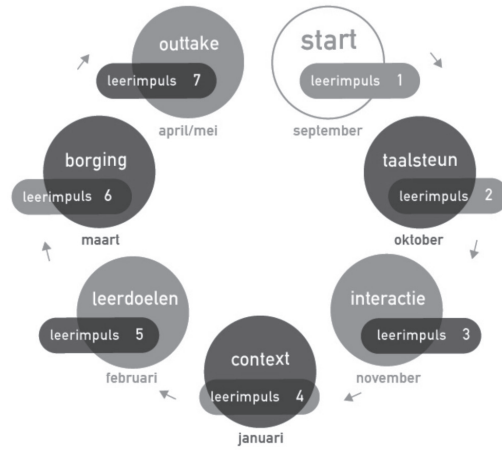
Taalgericht vakonderwijs berust op drie pijlers: context, taalsteun en interactie. Ten eerste is het belangrijk om nieuwe kennis en taal een plek te geven in bestaande kennisnetwerken. Om die koppeling te kunnen maken, hebben leerlingen een rijk aanbod aan herkenbare en toegankelijke taal en informatie nodig. Ten tweede kan het bieden van taalsteun leerlingen op weg helpen bij het begrijpen en zelf gebruiken van school- en vaktaal. Het gaat hierbij om het bieden van *scaffolding* bij talige leertaken. Tot slot zorgt interactie voor actieve taalproductie, wat stimuleert om vaktaal zelf mondeling en schriftelijk toe te passen. Samen zorgen deze pijlers voor een wederzijdse versterking van taalvaardigheid en vakinhoudelijk leren. Om dit gericht te kunnen doen, worden expliciete taaldoelen geformuleerd, zodat leerlingen gericht werken aan het beheersen van vaktaal in zowel mondelinge als schriftelijke contexten.

3. Ontwerp van de training TVO

We ontwierpen en testten een interventie om vmbo-docenten te trainen in taalgericht lesgeven. Gedurende één schooljaar namen 40 docenten van in totaal acht vmbo-scholen deel aan dit scholingstraject. Deelnemende vakdocenten gaven les in leerjaar 1 en 2, in de leergebieden ‘Rekenen en wiskunde’, ‘Mens en natuur’, ‘Mens en maatschappij’, ‘Kunst en cultuur’, ‘Lichamelijk oefening’ en ‘de beroepsgerichte vakken’. Ook de taalcoördinator van elke school was betrokken.

Tijdens de bijeenkomsten werd uitgebreid aandacht geschonken aan de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs en werden concrete lesontwerpen gemaakt. Op de lesontwerpen kregen de docenten feedback van de andere docenten en de trainers. Een bronnenboek met taalgerichte werkvormen voor verschillende vakken ondersteunde de keuzes bij de verschillende taaltaken.

Het traject bestond uit zeven bijeenkomsten. Bij de start stelden de docenten persoonlijke leerdoelen op. Bij de laatste bijeenkomst werden de doelen geëvalueerd en werden er door de docenten borgingsvoorstellen gedaan voor het vervolg van de implementatie in de school. De kern van het traject bestond uit vijf leerateliers.



Figuur 1 – TVO-traject.

De trainer (CED-groep/CPS) werkte op de school samen met de taalcoördinator aan ondersteuning van de vakdocenten bij TVO. Zo werden docenten getraind in het autonoom opsporen, ontdekken, duiden en bijhouden van eigen kennis en vaardigheden op het gebied van o.a. functionele schooltaal en woordenschat in de eigen vakles. Docenten spiegelde het eigen gedrag aan de bestaande (les)prototypes en experimenteerden hiermee tijdens kleine eigen lesmomenten.

De lesobservaties en feedbackgesprekken vonden plaats op de werkplek. Zo mogelijk werden de observaties samen met de taalcoördinator uitgevoerd. De belangrijkste principes van de begeleiding betreffen de overtuiging van leren dankzij eigenaarschap, hoge verwachtingen, resultaatgericht werken en *collective team efficacy*.

4. Onderzoek

Onderzoekers van de Universiteit van Amsterdam volgden het scholingstraject om de effecten van de training in kaart te brengen. Centrale vragen daarbij waren:

1. Welke invloed heeft de training op de kennis en opvattingen van docenten met betrekking tot TVO?
2. In hoeverre passen zij TVO-elementen daadwerkelijk toe in hun onderwijspraktijk?

De evaluatie vond plaats aan de hand van groepsinterviews, individuele vragenlijsten, lesobservaties en lesontwerpen van deelnemende docenten.

Daarnaast zijn vier casestudies uitgevoerd binnen de vakken Biologie, Economie, Kunst en Natuur-Scheikunde. In deze vakken ontwikkelden vier docenten eigen en

voor het vak relevante taaltaken als meetinstrument om de voortgang van hun leerlingen te monitoren. Tussen de voor- en nameting gaven zij taalgerichte lessen die zij, op basis van de training, zelf hadden ontworpen.

5. Effecten van de training

De eerste resultaten van het onderzoek laten zien dat docenten zich veel bewuster zijn geworden van de rol van taal binnen hun vak en binnen leren. Na bijeenkomst 4, wanneer alle pijlers zijn besproken, viel bij de deelnemers ‘alles op zijn plek’. Docenten voelden meer verantwoordelijkheid voor taalontwikkeling bij hun leerlingen. Ook de lichte huivering die sommige vakdocenten voelden bij TVO (“*Ik ben toch geen taaldocent?*”) is weg. Het implementeren van TVO kan in kleine dingen zitten, hoeft niet veel tijd te kosten en vraagt geen talig talent van de docent.

Docenten rapporteren na de training meer kennis te hebben over TVO. Ook zien ze na de training meer het belang in van TVO voor hun vak. Tot slot zeggen docenten zelf dat zij meer TVO-activiteiten toepassen in hun lessen en dat zij dat ook beter doen dan voor de training.

6. Tot slot

Tijdens onze presentatie op de HSN-conferentie delen wij onze ervaringen met het ontwerpen, uitvoeren en evalueren van de training TVO en doen wij aanbevelingen voor toekomstige interventies op dit vlak.

Referenties

- Elbers, E. (2012). ‘Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v) mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek’. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht/PROO.
- Goldman, S., M. Britt, W. Brown, G. Cribb, M. George, C. Greenleaf, C. Lee, C. Shanahan & Project READI (2016). “Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy”. In: *Educational Psychologist*, 51 (2), p. 219-246.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). ‘De staat van het onderwijs 2022’. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>.

- Lee, Y. & S. De La Paz (2021). "Science writing intervention research for students with and at risk for learning disabilities, and English learners: A systematic review". In: *Learning Disability Quarterly*, 44 (4), p. 261-274.
- Leeuw, B. van der & T. Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Ministerie van OCW (2022). 'Masterplan Basisvaardigheden'. Online raadpleegbaar op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/05/12/kamerbrief-masterplan-basisvaardigheden>.
- OECD (2018). 'PISA 2018 Results: Combined executive summaries. Volume I, II & III'. Online raadpleegbaar op: https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf.
- Onderwijsraad (2022). 'Taal en rekenen in het vizier'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2022/11/3/taal-en-rekenen-in-het-vizier>.
- Wissinger, D. & S. Ciullo (2018). "Historical literacy research for students with and at risk for learning disabilities: A systematic review". In: *Learning Disabilities Research & Practice*, 33 (4), p. 237-249.

Ronde 4

Yke Meindersma (a) & Heleen Vellekoop (b)

(a) Vrije Universiteit Amsterdam

(b) Hogeschool Windesheim

Contact: y.g.meindersma@vu.nl / info@ykemeindersma.nl

AH.Vellekoop@windesheim.nl

Taalbewust ontwerpen bij Nederlands

1. Open deur?

Taal en leren gaan hand in hand. Leerlingen verwerven kennis via taal, bijvoorbeeld als ze een tekst lezen over vulkanisme bij Aardrijkskunde, als ze naar de uitleg van de docent Biologie luisteren over fotosynthese of als ze samen met de docent tijdens een klassengesprek een nieuw onderwerp verkennen. Ze zijn ook aangewezen op taal als ze moeten laten zien dat ze de leerstof begrepen hebben. Ze krijgen dan bijvoorbeeld de opdracht om een korte tekst te schrijven waarin ze hun begrip verwoorden of om een mondelinge toelichting te geven bij een schema of een tabel. Taal speelt bij het leren

in alle schoolvakken een cruciale rol, of het nu om Aardrijkskunde, Biologie of Nederlands gaat. Daarom is het belangrijk dat er bij het ontwerpen en uitvoeren van onderwijs – bij alle schoolvakken – aandacht is voor de rol van taal bij leren. Dit geldt, zoals gezegd, ook voor het schoolvak Nederlands. Dat lijkt misschien een open deur, maar dat is het niet. In deze workshop op de HSN-conferentie staat daarom het taalbewust ontwerpen van lessen Nederlands centraal. Het handvat dat we tijdens de workshop gebruiken, is ontwikkeld in samenwerking met lerarenopleiders, wetenschappers en docenten van verschillende schoolvakken tijdens projecten en trainingen.

2. ‘Na PISA de lente’, ‘Taal Als Basis’ en taalbewust lesgeven

De gebrekkige leesvaardigheid van onze leerlingen, pijnlijk aan het licht gekomen in PISA-onderzoeken, was in 2020 aanleiding voor de start van het project ‘Na PISA de lente’ (Nijboer 2022), dat zich richtte op verbetering van het leesonderwijs in het voortgezet onderwijs. Docenten Nederlands en zaakvakken, lerarenopleiders en wetenschappers ontwikkelden hiervoor gedurende twee jaar samen onderwijsleermateriaal en schoolleerplannen. Dit project van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands van de Vereniging van Levende Talen Nederlands werd uitgevoerd in samenwerking met SLO, met subsidie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

In het verlengde van dit project ontstond in 2022 de werkgroep ‘Taal Als Basis’, waarin opleiders en wetenschappers de ontwikkelde inzichten en materialen verder de scholen in brachten in trainingstrajecten van een jaar. Bij deze trainingen sloten in toenemende mate docenten van andere vakken aan. De focus verschoof van leesvaardigheid naar taalbewust lesgeven in alle vakken, waarbij naast leesvaardigheid ook de productieve vaardigheden ‘spreken’ en ‘schrijven’ aan het licht kwamen als essentiële vaardigheden als het gaat om begrijpen en begrepen worden (Rijlaarsdam 2023). Naast het leesproces en de ontwikkeling van leesmotivatie, werd de verbinding tussen taal en leren een object van onderzoek in de lespraktijk van alledag.

Het handvat dat we tijdens de workshop gebruiken, is ontwikkeld tijdens diverse trainingen in de schoolpraktijk, in een voortdurende wisselwerking tussen theorie en praktijk. Een tip is makkelijk te geven, maar de praktijk is weerbarstig en divers. Taalbewust lesgeven is makkelijker gezegd dan gedaan.

3. De rol van ontwerper

Bij de lerarenopleiding leren onze leraren-in-opleiding om bij het ontwerpen van onderwijs (o.a.) ‘het curriculaire spinnenweb’ (van den Akker 2003) en het model ‘Didactische Analyse’ (van Gelder 1971) te gebruiken. Zij stellen zichzelf tijdens het ontwerpen van lessen (in ieder geval) de volgende vragen:

- Wat wil ik dat leerlingen leren, wat zijn de lesdoelen?
- Wat weten en kunnen de leerlingen al?
- Welke activiteiten van de docent en de leerlingen beoog ik met de les? Hoe gaan de leerlingen tot leren komen?
- Hoe borg ik de leerstof? Hoe weet ik dat en wat er geleerd is?

Deze vragen vormden het uitgangspunt bij het ontwikkelen van het handvat voor taalbewust lesgeven. Ook de drie pijlers van Taalgericht Vakonderwijs (TVO) (Haijer & Meestringa 2022) – context, interactie en taalsteun – zijn expliciet opgenomen in het handvat.

4. Bewuste geletterdheid

TVO gaat over het begrijpen van concepten en de verbanden daartussen. Past dat wel bij een vaardighedenvak als het onze, kun je je afvragen. Wij vinden van wel. In de discussie over de invulling van het schoolvak Nederlands is ‘bewuste geletterdheid’ de afgelopen jaren een centraal begrip geworden. (Meesterschapsteam Nederlands 2021).

Het Meesterschapsteam Nederlands pleit, sinds zijn ‘Manifest Nederlands op school’ (2016) voor het ontwikkelen van bewuste taalvaardigheid en literaire competentie. Inzicht en kennis, in nauw verband met vaardigheden, worden dus expliciete leerdoelen in het schoolvak:

“Een geïntegreerde verwerving van kennis, taalvaardigheden en brede vaardigheden kan leiden tot wat het Meesterschapsteam bewuste geletterdheid noemt: taalvaardigheden en brede vaardigheden die leerlingen bewust in verband brengen met de kennis waarop zij steunen, en kennis die niet op zichzelf staat, maar een rol vervult bij de vaardigheden”.



Figuur 1 – Integratie door bewuste geletterdheid (Meesterschapsteam 2021).

Bij bewuste geletterdheid worden dus kennisdoelen gekoppeld aan vaardigheidsdoelen. Expliciteer die bewuste kenniscomponent in (vak)taaldoelen (Herder & van Silfhout 2022). Dat is het eerste ontwerpprincipe in ons handvat. Welke begrippen en verbanden tussen die begrippen dienen onze leerlingen te leren begrijpen? Hoe ziet dat begrip eruit, of beter: hoe klinkt dat begrip dan in hun taal? En willen we dat ze dicht bij de dagelijkse taal blijven of hoort er bepaalde vaktaal bij – m.a.w. waar bewegen we tussen DAT (dagelijkse algemene taalvaardigheid) en CAT (cognitief abstracte of academische taalvaardigheid) (Hajer & Meestringa 2022)?

5. Handvat taalbewust lesontwerp

Op basis van de besproken bronnen en de ervaringen in de scholen werken we bij het ontwerpen van taalbewuste vaklessen met een compact handvat (zie: Figuur 2).

Ontwerp je vakles taalbewust

I Expliciteer de (vak)taaldoelen.

1. Welke begrippen en verbanden daartussen moeten leerlingen leren begrijpen?
2. In welke vorm moeten leerlingen tonen /delen dat zij het begrip beheersen?

II Creëer context.

3. Welke aanknopingspunten zijn er te vinden in het leven /taal/ referentiekader van leerlingen?

III Nodig uit tot interactie, stimuleer taalproductie en geef taalsteun.

4. Hoe kan je interactie en taalproductie stimuleren tijdens het leerproces?
5. Hoe kan je steun bieden bij het lezen, spreken en schrijven?



IV Check of leerlingen op juiste wijze begrip verwoorden.

6. Hoe ga je na of leerlingen de vaktaaldoelen bereikt hebben?

Figuur 2 – Handvat taalbewust lesontwerp ‘Taal Als Basis’.

6. Toepassing op het schoolvak Nederlands

In een les Nederlands die gericht is op bewuste geletterdheid, dient voor leraar en leerling duidelijk te zijn welke begrippen en verbanden tussen die begrippen gekend moeten worden (principe I). Door bij het formuleren van de lesdoelen talige handelingswerkwoorden te gebruiken (Herder & van Silfhout 2022), kan de docent duidelijk maken wat de leerling met de leerstof moet kunnen: iets benoemen, beschrijven, uitleggen, verklaren, beargumenteren, beredeneren, enz. Een voorbeeld uit een bovenbouwles Nederlands: “Je kunt benoemen welke drogreden in een tekst wordt gebruikt en uitleggen wat er niet aan deugt”. Bij het ontwerpen denk je na over de manier waarop leerlingen dit begrip moeten kunnen tonen, en in welke talige vorm. Welke eisen stel je daaraan?

Een tweede voorbeeld, uit onderbouwleerstof ‘taalverzorging/taalbeschouwing’, betreft de trappen van vergelijking. Een theorietekst als in Figuur 3 bevat veel CAT (Hajer & Meestringa 2022) die leerlingen niet vanzelf begrijpen, zoals stellende trap, afleiding, eigenschap, regelmatig, enz. Bij het ontwerpen dien je deze termen te identificeren en na te denken over hoe je de verbinding kunt maken met de dagelijkse taal (DAT) van leerlingen.

THEORIE

Trappen van vergelijking

Van bijvoeglijke naamwoorden kun je afleidingen maken die aangeven hoe sterk de eigenschap is. Je gebruikt hiervoor de **trappen van vergelijking**.

stellende trap
blauw
donker
lief

vergroten trap
blauwer
donkerder
liever

overtreffende trap
blauwst
donkerst
liefst

De grondvorm noem je de **stellende trap**. Daar maak je een **vergroten trap** van door **-er** erachter te zetten. Soms moet je daarbij de spelling een beetje aanpassen: **hoog - hoger**, **dwaas - dwazer**. Je maakt de **overtreffende trap** meestal door **-st** achter de stellende trap te zetten: **oud - oudst, lang - langst**.

Er zijn een paar uitzonderingen waarbij je de spelling een beetje moet aanpassen:

Eindigt de stellende trap op een r ? Dan schrijf je vaak ook een d erbij in de vergroten trap.	zuur - zuurder helder - helderder
Eindigt de stellende trap op een s ? Schrijf dan geen extra s in de overtreffende trap.	vers - verst dwaas - dwaast
Eindigt de stellende trap op -de, -isch, -sd, -sk of -st ? Schrijf dan in de overtreffende trap meest .	stupid - meest stupide logisch - meest logisch verbaasd - meest verbaasd pittoresk - meest pittoresk vast - meest vast
Bij sommige woorden zijn de trappen van vergelijking onregelmatig. Deze moet je uit je hoofd leren.	goed - beter - best graag - liever - liefst

Figuur 3 – *Op Niveau Nederlands Leerwerkboek A1 vmbo-gt/havo* (ThiemeMeulenhoff).

7. Aan de slag

In de workshop laten we je, aan de hand van deze en andere voorbeelden, ervaren hoe je taalbewust lessen kunt ontwerpen binnen verschillende domeinen van het schoolvak Nederlands, en ga je daadwerkelijk aan de slag met het ontwerpen van een les waarin de bewuste geletterdheid van jouw leerlingen hoorbaar en zichtbaar groeit.

Referenties

- Akker, J. van den (2003). “Curriculaire spinnenweb”. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/kunst-cultuur/leerplankader-kunstzinnige-orientatie/handreiking-schoolleiders/curriculaire-spinnenweb/>.
- Bruijne, M. de, M. Hajer, I. van Meelis & A. Middelweerd (2023). ‘Hoe geef je vorm aan effectief taalgericht vakonderwijs?’. Den Haag: NRO.
- Gelder, L. van e.a. (1971). *Didactische analyse. Werk- en studieboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2022). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Herder, A. & G. van Silfhout (2022). ‘Taaldenkfuncties in leerdoelen’. Amersfoort: SLO.
- Meesterschapsteam Nederlands (2021). ‘Bewuste geletterdheid in perspectief: kennis, vaardigheden en inzichten’. Online raadpleegbaar op: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/publicaties/>.
- Nijboer, M. (2022). “Leraren versterken leesonderwijs op hun school”. In: *SLO Context VO*. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/@20497/leraren-versterken-leesonderwijs-school/>.
- Rijlaarsdam, G. (2023). *Begrijpen en begrepen worden. De essentie van het leerplan taal*. Amsterdam: UvA.

14. NT2/Meertaligheid

Stroomleiders

Wilma van der Westen (Wilma van der Westen Tekst Taal Taalbeleid)
Goedeke Vandommele (CTO, KU Leuven)

Cindy Kuiper
Hogeschool Utrecht
Contact: cindy.kuiper@hu.nl

Meertalige bruggenbouwers in nieuwkomersonderwijs

1. Inleiding

In het Nederlandse nieuwkomersonderwijs is meertaligheid geen uitzondering, maar de norm. Leerlingen die recent zijn aangekomen in Nederland brengen een rijk palet aan talen, ervaringen en kennis mee. Toch wordt deze meertaligheid in het onderwijs vaak onvoldoende benut. In het recent afgeronde project 'Meertalige bruggenbouwers in nieuwkomersonderwijs' zijn vijf meertalige onderwijsassistenten (MOA's) opgeleid en ingezet als talige en culturele bruggenbouwers voor nieuwkomersleerlingen in een Internationale Schakelklas (ISK) in Utrecht. Deze meertalige onderwijsassistenten hebben gedurende dit tweejarige project, in nauwe samenwerking met docenten en vanuit een meertalige aanpak, leerlingen ingewijd in het Nederlandse onderwijs en begeleid bij hun taal- en vakinhoudelijke ontwikkeling.

2. Nieuwkomersleerlingen en -volwassenen

Nieuwkomersleerlingen zijn jongeren tussen 12 en 18 jaar die vanuit een ander land instromen in het Nederlandse onderwijssysteem. Op Ithaka ISK in Utrecht, hun eerste school in Nederland, is de populatie 100% meertalig. Deze leerlingen hebben vaak al onderwijs gevolgd in hun land van herkomst en brengen waardevolle kennis mee in andere talen dan het Nederlands. Naast nieuwkomersleerlingen kent Nederland ook veel nieuwkomersvolwassenen. Deze volwassenen brengen soms onderwijservaring en -expertise mee die ze graag willen, maar nog niet kunnen inzetten. Tegen de achtergrond van het structurele lerarentekort in Nederland betreft dit dus een onderbenutte bron van expertise. Door hen op te leiden tot MOA's wordt niet alleen het lerarentekort aangepakt, maar wordt ook het onderwijs verrijkt met talige en culturele diversiteit.

3. Thuisalen als kracht

Veel leraren in het Nederlandse onderwijs zien een meertalige klas als een uitdaging. Er is vaak maar beperkte aandacht voor de thuistaal van de leerlingen in de les (Henrichs e.a. 2021). Dit komt voort uit de gedachte dat volledige onderdompeling in een taal

de beste manier is om die taal te leren. Meertaligheid wordt daarbij vaak gezien als een obstakel voor het leren. Dat is een gemiste kans, want het inzetten van thuistalen in het onderwijs heeft juist veel voordelen voor de leerprestaties van (meertalige) leerlingen (Onderwijsraad 2025). Het actief benutten van alle talen die leerlingen spreken draagt bij aan hun welzijn en participatie. Bovendien versterkt het hun gevoel van verbondenheid met de school wanneer zij hun thuistaal mogen gebruiken. Het actief inzetten van het hele talige repertoire van leerlingen om hun leren te versterken wordt ook wel ‘functioneel meertalig leren’ genoemd (Sierens & Van Avermaet 2014). Een voorbeeld hiervan is het benutten van meerdere talen bij het spreken, schrijven en lezen in de les.

4. De rol van de MOA's

In het Nederlandse (ISK-)onderwijs is een MOA geen bestaande rol. Het is daarom in het project best even zoeken geweest naar een passende invulling. Dat was een zoektocht tussen onderzoekers, docenten en MOA's zelf, in afstemming op de leerling-populatie van de school. Gaandeweg het project ontvouwen zich diverse ‘bruggenbouwersrollen’ in de onderwijspraktijk. Zo fungeerden MOA's bijvoorbeeld als ‘brug naar begrip van taken’, waarbij ze vanuit een gedeelde thuistaal instructies en opdrachten met leerlingen doornamen en verduidelijkten. Ook fungeerden ze soms als ‘brug naar docenten, ouders en andere betrokkenen’, waarbij ze vanuit hun talige en culturele achtergrond bemiddelden in allerlei situaties en de communicatie vergemakkelijkten. Een andere rol die MOA's vaak vervulden was die van ‘brug naar vakinhoudelijk leren’. Zo ontwikkelde een Turkse MOA bijvoorbeeld tweetalig ondersteunend lesmateriaal om leerlingen te helpen met reken- en wiskundeonderwijs. Daarnaast fungeerden MOA's regelmatig als rolmodel voor leerlingen: als volwassen nieuwkomers hadden zij hun weg gevonden naar een baan in het onderwijs, beheersten zij de Nederlandse taal voldoende (maar waren ook nog volop lerende!) en wisten zij hun leerlingen daarmee te inspireren.

5. Professionalisering en samenwerking

In het project zijn de MOA's op verschillende manieren begeleid bij het vormgeven van hun rol. Vanuit het opleidingshuis van Ithaka hebben zij een professionaliseringstraject met een algemeen didactisch perspectief gevolgd en vanuit het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs (Universiteit Utrecht) hebben zij ondersteuning en handvatten gekregen voor het werken vanuit een meertalige aanpak. Ook werkten zij intensief samen met één of meerdere docenten van Ithaka. In deze samenwerking ontwikkelden zij gezamenlijk passende ondersteuning voor leerlingen. Dit kreeg onder andere vorm in *pre-teachings*activiteiten in de thuistaal, in begeleiding of verlengde instructie tijdens de les en in gezamenlijke lesvoorbereiding en -uitvoering.

6. Impact van MOA's

Op verschillende momenten in het project hebben we de ervaringen van MOA's docenten en leerlingen met het werken vanuit een meertalige aanpak in kaart gebracht middels interviews en focusgroepen. Docenten gaven daarbij *overall* aan dat de samenwerking met MOA's heel prettig en verrijkend was, aangezien zij echt een complementaire rol vervulden en ook de docenten ervan bewust maakten hoe de thuistaal van leerlingen benut kan worden voor het leren. Verder gaven een aantal docenten aan dat waar ze aanvankelijk de MOA's wat meer als een assistent zagen, ze gaandeweg veel meer als gelijkwaardige collega's gingen samenwerken vanuit *co-teaching*. Leerlingen reageerden heel positief op de MOA's. Ze voelden zich gezien, gehoord en vooral begrepen door hen, en zochten veel contact met hen, ook buiten de lessen om. Het ging daarbij niet alleen om vakinhoudelijke ondersteuning of taalondersteuning, maar ook om hulp bij vragen over de toekomst en persoonlijke en gevoelskwesties. De MOA's zelf gaven in de beginfase aan zoekend te zijn naar hun rol, maar kregen hier gaandeweg steeds meer grip op en handigheid en plezier in. Alle vijf MOA's hebben hun rol in het project als betekenisvol ervaren.

7. Vervolgproject: MOA's in het Utrechtse voortgezet onderwijs

Vanuit de opgedane ervaringen in het eerste MOA-project is in september 2025 het vervolgproject 'Meertalige onderwijsassistenten in het Utrechtse voortgezet onderwijs' opgestart, wederom gefinancierd door de gemeente Utrecht. Twee MOA's uit het eerste project participeren hierin vanuit hun opgedane kennis en ervaring. In dit project zijn, naast Ithaka ISK en het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs, ook de scholen Mpower en Gerrit Rietveld College uit Utrecht betrokken. Het doel van het project is driedelig:

1. het doorontwikkelen van de MOA-aanpak zoals ontwikkeld in het eerste project;
2. het opschalen van de MOA-aanpak naar het reguliere voortgezet onderwijs;
3. het verduurzamen van MOA-praktijken in de deelnemende scholen en het ontwikkelen van een professionaliseringsaanbod voor vo-scholen daarbuiten.

Ontwikkelingen in dit project zullen te volgen zijn via de website van het lectoraat: <https://www.hu.nl/onderzoek/meertaligheid-en-onderwijs#Projecten>.

Referenties

Henrichs, L., B. Wansink, M. Krijnen & W. Koppen (2021). 'Hoe gaan docenten om met diversiteit en meertaligheid in de klas?'. Online raadpleegbaar op: <https://nl.teachertapp.com/hoe-gaan-docenten-om-met-diversiteit-en-meertaligheid-in-de-klas/>.

Onderwijsraad (2025). *Talige diversiteit benutten*. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2025/09/04/talige-diversiteit-benutten>.

Sierens, S. & P. Van Avermaet (2014). “Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning”. In: N. Jakubowicz & A. Llorent-Bedmar. *Managing Diversity in Education, Languages, Policies, Pedagogies*. Cambridge: Scholars Publishing, p. 204-222.

Ronde 5

Annelies Stiers

PXL Education Research

Contact: Annelies.stiers@pxl.be

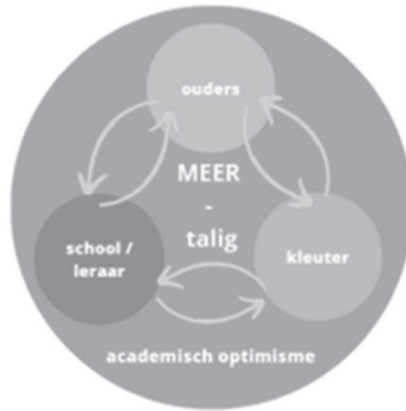
Een rijke taalbasis voor elke kleuter

In het project ‘Taalrijk Kansrijk’ van PXL Education Research vertrekken we vanuit twee bevindingen uit onderzoek:

- kleuters komen te weinig tot taalproductie en interactie;
- niet alleen thuistaal, maar ook kansarmoede leidt tot schoolse achterstand.

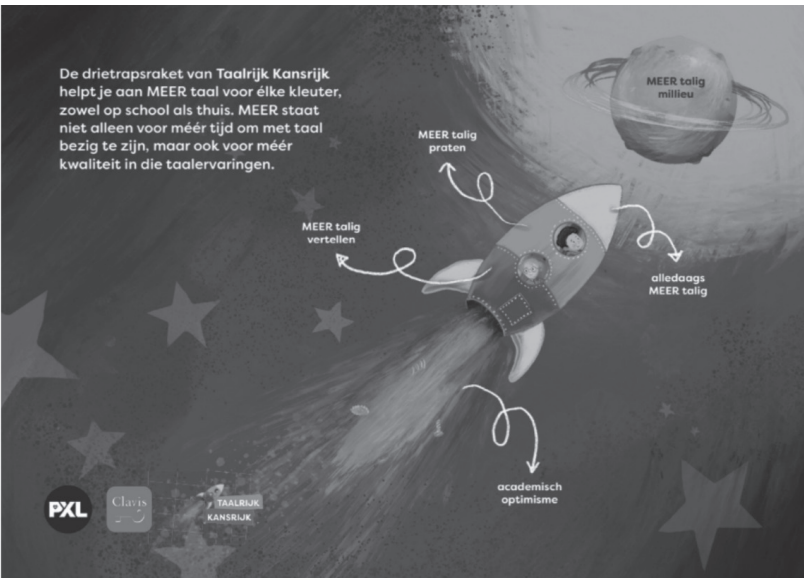
Taal is een hefboom voor sociale mobiliteit. Dat geldt des te meer voor kansarme kinderen. Hoe kunnen we zoveel mogelijk ouders stimuleren om taalrijk met hun kleuters te communiceren? Kunnen we dit ook duurzaam aanwakkeren vanuit het kleuteronderwijs? Over die actuele vragen buigt het project ‘Taalrijk Kansrijk’ zich. In dit praktijkonderzoek van PXL Education Research werken onderzoekers samen met kleuterscholen en ouders om wetenschappelijk onderzoek te vertalen naar een concrete en haalbare aanpak, verankerd in een schoolvisie omtrent taalverrijking.

Het Vlaamse onderwijs kampt met een grote kansenongelijkheid. Een schoolkenmerk dat wél een uitgesproken positieve invloed heeft op het leren van alle kleuters – ook de meest kwetsbare – is het academisch optimisme (Hoy 2012). Academisch optimistische scholen en leerkrachten zijn doelgericht bezig met leren, vanuit de overtuiging dat leerkrachten in staat zijn om een positieve impact te hebben. Ze hebben een groot vertrouwen in de kleuters en in hun ouders, en stellen van daaruit hoge verwachtingen. Sociaal-economische achtergrond, taalproblemen en culturele verschillen tussen leerlingen zijn voor academisch optimistische scholen geen verklaring voor moeilijk leren, maar een uitdaging om samen uit te zoeken naar hoe er toch geleerd kan worden.



Figuur 1 – Academisch optimisme als *fire starter* van het project ‘Taalrijk Kansrijk’.

Hoe vertaalt academisch optimisme zich dan in een concrete aanpak voor taalrijk handelen vanuit de kleuterklas? Het project ‘Taalrijk Kansrijk’ weeft het vertrouwen tussen school, leerkracht, kleuters en hun ouders als een rode draad doorheen de kleuterjaren. Taalrijke kansen bouwen we in een drietrap op: van MEER talig voorlezen samen met ouders, over MEER talig vertellen met een brugje naar huis tot MEER talig praten tijdens alledaagse taalkansen in de klas en thuis. We accentueren de letters ‘MEER’ in het woord MEER talig bewust omdat we gaan voor meer taal en kwaliteitsvolle interacties voor alle kinderen.



Figuur 2 – Drietrapsraket van het project ‘Taalrijk Kansrijk’.

We starten onze drietrapsaanpak met MEER talig voorlezen. Ouders worden uitgenodigd om, samen met de kleuterleerkracht, in de klas te komen voorlezen in hun thuistaal. Via een laagdrempelige didactiek die is gestoeld op wetenschappelijke inzichten maken we van MEER talig voorlezen een haalbare en doelgerichte activiteit, en een krachtige opstap naar meer Nederlands. Dankzij MEER talige voorleessessies op video, een zorgvuldig geselecteerde boekenplank om mee te starten en de mogelijkheid om in workshops samen voor te bereiden, versterken we het geloof van de kleuterleerkracht in de eigen capaciteiten. Het samen voorlezen sterkt ouders dan weer in hun vertrouwen om lezen door te trekken naar de thuissituatie. Een aantrekkelijke en aangepaste brief met suggesties om het verhaal thuis te doen leven, ondersteunt ouders daarin. Kleuters en hun ouders worden op die manier gezien, en het vertrouwen van en in de kleuterleerkracht groeit.

In een volgende stap werken we in de klas met MEER talige praatplaten. Ook hier zorgt een uitgewerkte didactiek met voorbeeldmateriaal en workshops ervoor dat de leerkracht voldoende vertrouwen opbouwt om de praatplaten op een MEER talige manier te gebruiken in de klas. Dat onze praatplaten in overleg met ouders gecreëerd worden, zorgt voor herkenbaarheid in veel gezinnen. Dat motiveert kleuters om, samen met broers, zussen of ouders, thuis verder te willen praten en Nederlandse woorden verder te gebruiken. Deze platen worden dan ook mee naar huis gegeven, met op de achterkant eenvoudige en concrete tips om thuis verder te praten. Gesterkt vanuit de ervaringen tijdens het MEER talig voorlezen lukt dit voor heel wat ouders. Ook hier vertrouwen we dus ouders in hun gerichtheid op het leren van hun kleuter.

In de laatste stap proberen we ouders te versterken in het aanwenden van rijke taalkansen in alledaagse gezinssituaties, zoals opruimen, slapengaan of eten. Door de briefjes naar huis bij het MEER talig voorlezen en op de achterkant van de MEER talige praatplaten hebben de ouders hier al mee geoefend. We geloven erin dat ouders via ons aangepaste '*high five*-model', gebaseerd op de methode van de taaldenkhand (Algoet 2016), in staat zijn om dit te doen. We creëren daartoe een eenvoudige flyer met onze *high five* en met filmpjes waarin ouders de *high five* toepassen. Scholen stappen mee in het geloof door tijd te voorzien op infomomenten om de *high five* laagdrempelig te duiden voor ouders en door ouders verder te helpen bij het realiseren van een zo taalrijk mogelijke thuisomgeving. Om scholen en leerkrachten in hun mogelijkheden te ondersteunen, doen we in de toekomst een beroep op brugfiguren om ook de meest kwetsbare gezinnen te bereiken.

Onze doordachte aanpak in drietrap kan door de individuele kleuterleerkracht uitgevoerd worden. Sterker wordt het als de school als organisatie kiest voor de aanpak en de academisch optimistische kijk opneemt in zijn visie. Gedurende het project nodigen we daarom directies, coördinatoren en zorgleerkrachten mee uit om samen te groeien naar een mindset van academisch optimisme inzake MEER talig handelen in de kleuterklas. We leren en denken samen na over de implementatie van het project 'Taalrijk

Kansrijk' in hun school. We doen dat met oog voor eventuele hindernissen, maar evenzeer met geloof in aanwezige kansen.

Tot slot merken we dat het academisch optimisme van scholen en leerkrachten doorheen het project groeit. We lieten heel diverse scholen participeren aan het project. Sommige scholen waren (vaak omwille van een erg multiculturele populatie) al jaren bezig met het stimuleren van een taalrijk milieu in de klas en thuis. Voor andere scholen was dit ongekend terrein. We zagen scholen die aanvankelijk twijfelden over de noodzaak van en de mogelijkheid om te werken aan MEER taligheid doorheen het project groeien, samen met ouders. De kleuterleerkrachten begonnen aarzelend met het MEER talig voorlezen en keerden enthousiast en overtuigd terug. Dat maakt dat wij, vanuit ons eigen academisch optimisme, erg overtuigd zijn van de grote MEER waarde van een structureel talenbeleid in de basisschool, met daarbij expliciete aandacht voor MEER taligheid en een warm partnerschap met ouders.

De drietrapsraket werd door onderzoekers van Hogeschool PXL ontwikkeld tijdens de academiejaren 2022-2023 en 2023-2024. De aanpak werd tijdens het schooljaar 2024-2025 klaargemaakt voor een brede uitrol in het Vlaamse onderwijs, met financiële steun van Hogeschool PXL en Leerpunt.

Referenties

- Algoet, M. (2016). *Maximaal Megataal*. Antwerpen: Uitgeverij Garant.
- Hoy, W.K. (2012). "School Characteristics That Make a Difference for the Achievement of All Students: A 40-Year Odyssey". In: *Journal of Educational Administration*, 50 (1), p. 76-97.
- Hoy, W.K., C.J. Tarter & A. Woolfolk Hoy (2006). 'Academic optimism of schools: A second-order confirmatory factor analysis'. In: K.H. Wayne & C. Miskel (eds.). *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*. Greenwich, CT: Information Age, p. 135-156.
- Nulft, D. van den & M. Verhallen (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Ronde 6

Marianne Vonck

Odisee

Contact: Marianne.vonck@odisee.be

Literatuur voor prille taalleerders: De vos Reynaert

Het initiële idee voor een vertaling is ontstaan in het Reynaertgenootschap in Sint-Niklaas. Al sinds 1988 stelt dit genootschap zich tot doel om het verhaal van de vos levend te houden. Dit betreft zowel de studie en het onderzoek van het verhaal als het verspreiden, het hertvertellen en het vormgeven ervan. We hebben onze vertaling gemaakt vanuit de overtuiging dat een verhaal verbindend werkt en dat literatuur in een prille fase van taalonderricht kan bijdragen aan een snellere verwerving van de taal op een prettige en taalrijke wijze. Ik neem jullie in deze sessie mee in deze gedachtegang en zal het waarom, het voor wie en het hoe nader verklaren.

Waarom de Reynaert? De felle met de rode baard zit stevig verankerd in onze literatuur en in onze taal. Het verhaal is eeuwen oud, maar blijft actueel en herkenbaar. Daarvoor zorgen ook de vele aanpassingen, vertalingen en actualisering van personages. De vos laat bovendien sporen na in onze woordenschat, in onze beeldspraak, in onze straten, parken en pleinen. Het is een verhaal dat we graag delen: kinderen krijgen een aangepaste versie, poëziefhebbers krijgen het verhaal in gedichten, er zijn stripuitgaven voor de liefhebbers en talloze hertalingen van het verhaal. De laatste vertaling door Tom Lanoye werpt alweer een nieuw licht op de personages, op de intrige en brengt, geheel in Lanoye-stijl, het verhaal op weer een andere manier tot leven. En het gonst al van meningen over deze vertaling. Het verhaal leeft dus, voor iedereen. Als de Reynaert door iedereen moet gekend zijn, dan zeker ook door diegenen die zich een plaats zoeken in onze cultuur: de anderstalige nieuwkomers.

Onze doelgroep was duidelijk. Wie het Nederlands nog maar net leert, mag ook nieuwsgierig gemaakt worden naar meer verhaal. Het leek ons, vanuit het Reynaertgenootschap, een kans om de prille taalleerders ook een Reynaert te schenken die hen de taal, de cultuur en de pret van cultuur biedt. We hebben ons gericht op het niveau A2. Dat is de drempel om aan het dagdagelijkse leven deel te nemen. Een complexe en meerduidige tekst vertalen naar een behapbaar niveau vraagt gerichte aanpassingen en wij zijn daarbij niet over één nacht ijs gegaan.

Een eerste kennismaking met de doelgroep en met de aanpak van NT2-lessen voor mensen met weinig of geen schoolse achtergrond, leerde ons dat een literair narratief niet evident is. De leermethoden focussen met korte teksten op vaardigheden gericht

op het functioneren in een samenleving. Voor laaggeletterden is dit erg intens: de taal, de omstandigheden en het schoolse leren zijn nieuw en vergen veel concentratie en inspanning. Met het oog op de taaltesten die voor hen van groot belang zijn voor hun toekomst in België, moeten zij op korte tijd relatief veel kunnen. De leesvaardigheid is hierbij zeker een uitdaging. Dat literatuur geen of slechts sporadisch een plek krijgt in de lessen, is vrij logisch. Het aanbod op maat van volwassen cursisten is erg beperkt en literatuur wordt vaak nog gezien als een extraatje: het echte leren verloopt niet via fictie. Toch durven wij, na onze ervaring met de Reynaert, te stellen dat literatuur prikkelt en dat een aangepaste tekst vanuit de canon vele doelen dient.

Hoe zijn we te werk gegaan en welke methode hebben we gebruikt? Op de eerste plaats zijn we op zoek gegaan naar een concrete doelgroep. Deze hebben we gevonden in Ligo, Sint-Niklaas bij Kim Flamme. Na observatie en gesprek konden we inschatten wat A2 precies betekende. Kim was ook onmiddellijk gewonnen voor het idee om met literatuur te mikken op taalonderwijs, een visie die toch niet parallel loopt met de methode die ze in de school gebruiken.

De vertaling op zich vraagt natuurlijk aanpassingen en keuzes, en daarbij laat je heel wat weg. Het hele verhaal van de Reynaert hertalen voor laaggeletterden was namelijk onbegonnen werk. Ik heb gemikt op de centrale lijn van het dierenepos, het aandeel personages is afgeslankt, de namen van de dieren zijn weggelaten en zijlijnen werden geschrapt. Ik liet me voor het grootste deel leiden door de vertaling van Verniers, een zeer mooie vertaling die al veel zijsprongen weggelaten had en die het verhaal behaarder maakt door voornamelijk vast te houden aan één verhaallijn. De bedoeling is om de cursisten bekend te maken met wie Reynaert is en wat de grote lijn van het verhaal is; niet om een tekststudie te doen. Ik ben me bewust van het feit dat we hiermee tal van fraais hebben geschrapt, en dat de smeulige humor en de sappige zijsprongen die het verhaal kleuren, weggelaten zijn. Ook wat woordenschat betreft hebben we keuzes gemaakt. We spreken bijvoorbeeld niet over ‘een kater’, ‘een moeder’, ‘een kapelaan’ of ‘de luipaard’. Het Middelnederlands met rijke beeldspraak en subtiele – of soms weinig subtiele – woordkeuze, diende aangepast te worden. Onze tekst wil herkenbare woordenschat aanbrengen, zodat het leesproces niet verstoord wordt. Het moet prettig en prikkelend blijven. Door dit te doen, hebben we natuurlijk gerommeld aan bepaalde aspecten van het oorspronkelijke verhaal. Dubbelzinnigheden, diepere lagen en satire vielen grotendeels weg. Toch hebben we geprobeerd om het verhaal niet volledig te vervlakken tot een eenvoudige, kinderlijke vertelling. Via begeleidend lezen en gesprek kunnen cursisten toch genieten van de kritiek op de clerus, de noblesse en de moraal. De tekeningen, gemaakt door Kato Beirnaert, ondersteunden ook visueel de beleving van het verhaal.

Ons enige doel was het verhaal van de vos kenbaar maken, zodat mensen deze figuur kunnen herkennen en kunnen meebabbelen. Waarom dan geen kort, informatief ar-

tikel over de vos kan je denken. Waarom het verhaal per se literair maar ingekort brengen? Omdat de kracht van literatuur in het narratief zit en in wat het doet met een lezer/toehoorder. Deze tekst nodigde uit tot gesprek, wekte verontwaardiging op en via de in- en beleving van de personages kwamen we snel tot gesprek over verraad, religie, gebruiken, macht, dieren, enz. De NT2-cursist werd onderdeel van het verhaal, zoals dat bij het lezen of beluisteren van elk verhaal is.

Wat zijn onze conclusies na een jaar? Het boekje wordt gebruikt en voornamelijk in de B-stroom. Het secundair onderwijs omarmt al langer de literatuur, en het verhaal vindt gemakkelijker zijn weg in de lessen. Ook binnen het OKAN-onderwijs wordt met het boekje gewerkt, en we ontvangen fijne reacties. Daarbij willen we graag benadrukken dat de rol van de leraar hierin van cruciaal belang is. De leraar die overtuigd is van de meerwaarde van literatuur zal ook een meerwaarde bereiken. De leraar die literatuur inzet als verplicht nummer, oogst uiteraard minder leesplezier, leeslust en taalbegrip. Want dat is waarin we steevast geloven. Via literatuur, op welk taalniveau dan ook geschreven, kom je tot een rijkere woordenschatverwerving en creëer je spontane gesprekscontexten. De bange haas, de sluwe wolf, de vermoeide koning, enz., het inzicht van deze karakters en de bespreking van hun daden zorgden elke les opnieuw, dankzij de voortdurende herhaling, voor grotere zelfzekerheid.

Onze oude teksten, die ooit mondeling werden doorgegeven, telkens afgestemd op hun publiek, blijven circuleren en leven voort. En wij, vanuit het Reynaertgenootschap, hebben geprobeerd om het verhaal aan de specifieke doelgroep van laaggeletterden te geven.

Deze tekst is een bewerking van de tekst die is uitgesproken tijdens het colloquium 'hertalen', georganiseerd door de KANTL op 4 april 2025.

Referenties

- Bax, S. & E. Mantingh (2018). "Een web van twintigste-eeuwse literatuur". In: *Nederlandse Letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.
- Biesta, G. (2015). *Beautiful Risk of Education*. London: Routledge.
- Cultuurkuur (z.d.). "Praten over boeken volgens Aidan Chambers". Online raadpleegbaar op: <https://www.cultuurkuur.be/inspiratie/praten-over-boeken-volgens-aidan-chambers>.
- Favier, S. (2020). *Individual differences in syntactic knowledge and processing: Exploring the role of literacy experience*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. [Dissertatie].

- Iedereen Leest (2022). “15-jarigen die op papier lezen, scoren beter op leestest en hebben meer boeken in huis”. Online raadpleegbaar op: <https://www.iedereen-leest.be/over-lezen/onderzoek/15-jarigen-die-op-papier-lezen-scoren-beter-op-leestest-en-hebben-meer-boeken#:~:text=Jongeren%20die%20vaker%20op%20papier,daalt%20dat%20aantal%20naar%20113>.
- Karels, M. (2021). “Het prachtige risico van onderwijs – Gert Biesta”. Online raadpleegbaar op: <https://wij-leren.nl/gert-biesta-het-prachtige-risico-van-onderwijs.php>.
- Kortlever, D. & J. Lemmens (2012). “Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen”. In: *Tijdschrift voor Communicatiewetenschappen*, 40 (1), p. 87-105.
- Pelt, S. Van (2020). “Onderwijs in tijden van onzekerheid”. Online raadpleegbaar op: <https://onderwijsvandaag.be/artikel/van-pelt-onderwijs>.
- Schrijvers, M., T. Janssen, O. Fialho & G. Rijlaarsdam (2016). “The impact of literature education on students’ perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach”. In: *Learning and Instruction*, 46 (1), p. 30-42.

Ronde 7

Cynthia Groff (a, b) & Martine van der Pluijm (b)

(a) Kohnstamm Instituut

(b) Hogeschool Rotterdam

Contact: cgroff@kohnstamm.uva.nl

Perspectiefwisseling en de taalontwikkeling van meertalige kinderen: interviews met ouders met en zonder thuisondersteuning

1. Inleiding

Ouderbetrokkenheid is cruciaal voor de taalontwikkeling van jonge kinderen, maar voor ouders met lage basisvaardigheden kan dit een uitdaging vormen. Daarom wordt ingezet op gezinsgerichte programma's zoals 'Thuis in Taal', die de taalontwikkeling van jonge kinderen bevorderen. Een andere taal spreken hoeft geen belemmering te zijn voor ouder-kind-interactie of voor (meertalige) taalontwikkeling. Onderzoek laat steeds meer de voordelen zien van meertaligheid: cognitief, academisch, sociaal-emotioneel, individueel en voor de maatschappij. Er is echter vaak weinig begrip voor de

voordelen van meertaligheid en een meertalige opvoeding. Eentalige perspectieven zijn vaak onbewust en kunnen zelfs belemmerend zijn voor kwetsbare gezinnen. Analyses van interviews met meertalige ouders laten zien dat er verschillende perspectieven over ouder-kind-interacties en het omgaan met meertaligheid leven onder ouders van meertalige kinderen.

2. Taalontwikkeling en (meertalige) opvoeding: uit de literatuur

2.1 *Ouders als samenwerkingspartners*

De basis voor geletterdheid wordt gelegd in de vroege taalontwikkeling thuis. Ouders spelen daarbij een cruciale rol spelen (Sénéchal & LeFevre 2014). Hoewel gezinsgeletterdheidsprogramma's proberen om de kloof tussen de thuis- en schoolsituatie te overbruggen (Leseman & de Jong 1998), zijn ze vaak minder effectief in gezinnen waar ouders meer afstand hebben gehad van formeel onderwijs (Mol e.a. 2008; Manz e.a. 2010). Daarom is het noodzakelijk om aan te sluiten bij de mogelijkheden binnen verschillende gezinscontexten (van Steensel e.a. 2012; van der Pluijm 2020) en bij de kennisbronnen in de thuissituatie van de gezinnen (González e.a. 2006; Mol e.a. 2008). Professionals in onderwijs en kinderopvang ervaren echter uitdagingen in het bereiken van laagopgeleide ouders (Manz e.a. 2010). In dit onderzoek geven we speciale aandacht aan de sociale omstandigheden, aan taal en culturele gewoontes, en aan de rol die zij spelen in de contexten van gezinnen met vooral laaggeletterde ouders (Auerbach 1989; van Steensel e.a. 2012; van der Pluijm 2020).

De aansluiting bij gezinscontexten is tevens verbonden aan het belang om respectvol om te gaan met ouders als samenwerkingspartners in de taalontwikkeling van hun kinderen. Ouders voelen vaak druk om hun kinderen een voorsprong te geven in schoolse vaardigheden en de schooltaal. Laagopgeleide ouders voelen die druk nog sterker, terwijl zij twifelen over hun eigen vaardigheden om hun kinderen goed te kunnen ondersteunen (Groff & de Wit 2022). Onderzoeksliteratuur rond dit thema geeft aandacht aan respect voor bestaande vaardigheden van ouders, aan diverse vormen van geletterdheid/communicatie, en aan '*self-efficacy*' (Auerbach 1989; van Steensel e.a. 2012; van der Pluijm, 2020). De meningen en opvattingen van ouders, beïnvloed door wat zij hebben gehoord of ervaren, komen soms niet overeen met wat bekend is uit onderzoek.

2.2 *Meertaligheid als bevorderende factor*

Discoursen rond (taal)achterstand spiegelen vaak opvattingen over de waarde van de ene taal tegenover de andere taal, wat invloed heeft op en beïnvloed wordt door taalbeleid en taalideologieën (Hornberger 2002; Blackledge 2008; García & Wei 2015). Uit onderzoek is bekend dat thuistalen bevorderend kunnen zijn voor de taalontwikkeling

van kinderen, ook voor de ouder-kind-interactie (Groff & Carrión Braakman 2023). Actief gebruik van meerdere talen zorgt voor cognitieve, sociale, en maatschappelijke voordelen (Ruiz 1984; Hult & Hornberger 2016; Quinteros Baumgart & Billick 2018). In het Nederlandse schoolstelsel en in de politiek is er een gebrek aan waardering geweest voor thuistalen, vaak verbonden aan de eentalige ideologie dat het gebruik van de thuistaal de Nederlandse taalontwikkeling belemmert (Groff e.a. 2023). Dit is een tegenkracht binnen het stelsel dat kansengelijkheid belemmert. Daardoor hebben ouders soms het advies gekregen om meer Nederlands te praten met hun kinderen, ook als ze zelf vaardiger zijn in een andere taal. Eentaligheid is dus de norm en er zijn belangrijke kansen gemist in de taalontwikkeling van kinderen (Jaspers 2024). Onderzoekers geven steeds meer aandacht aan de mogelijkheden rond gebruik van thuistalen, ook op school (May 2013; Duarte & Günther-van der Meij 2022; Zhou & Liu 2024). Dit perspectief is ook recent naar voren gekomen in het advies van de Onderwijsraad (2025) om talige diversiteit te benutten.

3. ‘Thuis in Taal’: gezinsondersteuning in onderzoek en praktijk

In de ‘Thuis in Taal’-aanpak wordt speciale aandacht gegeven aan de sociale omstandigheden, de taal en de culturele gewoontes binnen gezinnen, en aan de rol die zij spelen in de contexten van gezinnen met laagopgeleide ouders. ‘Thuis in Taal’ is gebaseerd op inzichten uit empirisch onderzoek (van der Pluijm 2020; 2024) en sluit aan bij de praktijk van leraren en hun bestaande contactmomenten met ouders. Leraren leren om partnerschapsrelaties aan te gaan met de ouders van de kinderen in hun groep, om ouder-kind-activiteiten aan te bieden en om interacties te stimuleren. Studies naar de werking hiervan laten zien dat professionals deze aanpak kunnen toepassen en dat de ouder-kind interactie bevordert wordt (van der Pluijm 2020).

In dit onderzoek is de aanpak van ‘Thuis in Taal’ uitgebreid met gezinsondersteuning thuis (het MAATWERK-project). Gedurende minimaal tien weken kwamen gezinsbegeleiders wekelijks bij gezinnen thuis, en lieten ze ouders en kinderen daar ervaring opdoen met mondelinge interacties. De gezinsbegeleiders leren de routines en interesses van het gezin kennen, stemmen daar activiteiten op af en sluiten aan bij de kennis van kinderen en ouders. Tijdens de activiteiten *modelen* gezinsbegeleiders hoe zij een actieve rol kunnen spelen in de taalontwikkeling van hun kind door aan te sluiten bij de interesses van hun kind, vragen te stellen en samen plezier te maken, gebruikmakend van hun thuistalen.

Ouders van kinderen die op school al met ‘Thuis in Taal’ werkten, zijn benaderd om mee te doen aan het MAATWERK-project. De kinderen (2-4 jaar) zijn afkomstig van twaalf voorscholen in Rotterdam. Ouders zijn opgeleid op maximaal mbo-1-niveau. In totaal werkten 51 ouder-kind-paren mee, waarvan 28 gezinnen de interventie aangeboden kregen en 23 op een wachtlijst kwamen. Ouders werden voorafgaand aan de

thuisondersteuning geïnterviewd en na afloop weer. Daarnaast is bij de ouders die nog geen thuisondersteuning kregen, ook tweemaal een interview afgenomen. De interviews zijn kwalitatief geanalyseerd middels thematische analyse. Daarnaast is gebruik gemaakt van de logboeken en evaluaties (bijgehouden door de gezinsbegeleiders) van tien focusgezinnen. De thuistalen verschilden, met vaak meerdere talen in een gezin. Zo waren er gezinnen die Turks, Arabisch, Somalisch, Tigrinya, Birmees, Bulgaars, Thais, Punjabi, Kourdish, Portugees, Farsi, Urdu, Tamil, Papamients en Nederlands spraken thuis.

4. Onderzoekresultaten en perspectiefwisseling in de Nederlandse context

De volgende vragen waren richtinggevend in de huidige analyse:

1. Welke ideeën over taalverwerving en meertaligheid komen naar voren in de uitspraken van de ouders?
2. Hoe zien de ouders hun rol in de taalverwerving van hun kinderen wat betreft hun betrokkenheid en zelfverzekerdheid?
3. In hoeverre zijn deze ideeën van ouders veranderd na de ontvangen thuisondersteuning?

In de meeste gezinnen werd zowel Nederlands als een andere thuistaal gesproken, zelfs als Nederlands niet de moedertaal was van de ouders. Veel ouders kiezen er bewust voor om Nederlands te spreken met hun kinderen, omdat ze denken dat hun eigen taal minder waardevol is. Tegelijkertijd spraken sommige ouders trots uit over hun moedertaal en accepteerden ze het natuurlijke mengen van talen.

Tijdens de interviews deden ouders uitspraken over hun rol als ouder, variërend van passief tot actief, en gaven ze zowel positieve als negatieve zelfverzekerdheid aan. Negatieve zelfverzekerdheid was vaak geassocieerd aan een gebrek aan beheersing van de Nederlandse taal. Over het algemeen zijn ouders gemotiveerd om de taalontwikkeling van hun kind te ondersteunen.

Alle ouders benadrukten het belang van praten met hun kinderen. Ouders die thuisondersteuning ontvingen, noemden vaker dan de andere ouders informele activiteiten, zoals samen spelen en uitstapjes maken. De ouders die thuisondersteuning hadden gekregen, legden minder nadruk op formele activiteiten en schoolse vaardigheden in hun gesprekken over de taalontwikkeling van hun kind. In focusgezinnen horen wij vaker in het tweede interview over hun actieve rol en positieve zelfverzekerdheid, ook in het gebruik van de thuistaal.

In onze presentatie op de HSN-conferentie geven we de resultaten gericht op de onderzoeksvragen, met voorbeelden uit de interviews, maar staan we ook stil bij andere

thema's die opvallend waren in de analyse. Dit waren vooral contextuele factoren die belangrijk zijn voor het aanpassen van thuisondersteuning voor specifieke gezinnen en voor respectvolle samenwerking met ouders. Met inzichten uit de literatuur, voorbeelden van de 'Thuis in Taal'-aanpak en resultaten van ons onderzoek hopen we in gesprek te gaan over opvattingen rond (omgaan met) meertaligheid in de Nederlandse context en over het belang van samenwerking tussen ouders en professionals. Op welke wijze kunnen perspectieven en rolpercepties veranderen en wat is daarvoor nodig is?

Referenties

- Auerbach, E. (1989). "Toward a social-contextual approach to family literacy". In: *Harvard educational review*, 59 (2), p. 165-182.
- Blackledge, A. (2008). 'Critical discourse analysis'. In: L. Wei & G. Moyer (eds.). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. Malden, MA: Blackwell Publishing, p. 296-310.
- Duarte, J. & M. Günther-van der Meij (2022). "Just accept each other, while the rest of the world doesn't – teachers' reflections on multilingual education". In: *Language and Education*, 36 (5), p. 451-466.
- García, O. & L. Wei (2015). 'Translanguaging, bilingualism, and bilingual education'. In: O. Garcia, A. Lin & S. May (eds.). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, p. 223-240.
- González, N., L. Moll & C. Amanti (eds.). (2006). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Abingdon: Routledge.
- Groff, C. & I. Carrión Braakman (2023). 'Perspectiefwisseling in het omgaan met meertaligheid'. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Groff, C. & M. de Wit (2022). 'Wat werkt in het betrekken van laagopgeleide NT1-en NT2-ouders bij de ontluikende geletterdheid van hun kinderen?'. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Groff, C., W. Zwaanswijk, A. Wilson & N. Saab (2023). "Language diversity as resource or as problem? Educator discourses and language policy at high schools in the Netherlands". In: *International Multilingual Research Journal*, 17 (2), p. 157-175.
- Hornberger, N. (2002). "Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach". In: *Language policy*, 1 (1), p. 27-51.
- Hult, F. & N. Hornberger (2016). "Revisiting Orientations in Language Planning". In: *Bilingual Review/La revista bilingüe*, 33 (3), p. 30-49.
- Jaspers, J. (2024). *Monolingual policies in multilingual schools: Tensions, ambivalence, and thinking teachers*. Oxford: Oxford University Press.

- Leseman, P. & P. de Jong (1998). "Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement". In: *Reading research quarterly*, 33 (3), p. 294-318.
- Manz, P., C. Hughes, E. Barnabas, C. Bracaliello & M. Ginsburg-Block (2010). "A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children?". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (4), p. 409-431.
- May, S. (ed.). (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Abingdon: Routledge.
- Mol, S., A. Bus, M. de Jong & D. Smeets (2008). "Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis". In: *Early Education and Development*, 19 (1), p. 7-26.
- Onderwijsraad (2025). 'Talige diversiteit benutten'. Online raadpleegbaar op: <https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2025/09/04/talige-diversiteit-benutten>.
- Pluijm, M. van der (2020). *At Home in Language. Design and evaluation of a partnership program for teachers with lower-educated parents in support of child language development*. Zevenbergen: Ridderprint.
- Pluijm, M. van der (2024). 'Voor ieder kind een stevig taalhuis. Samenwerken aan een taalrijke omgeving voor jonge kinderen'. Hogeschool Rotterdam. [Openbare les].
- Quinteros Baumgart, C. & S.B. Billick (2018). "Positive cognitive effects of bilingualism and multilingualism on cerebral function: A review". In: *Psychiatric Quarterly*, 89 (2), p. 273-283.
- Ruiz, R. (1984). "Orientations in language planning". In: *NABE journal*, 8 (2), p. 15-34.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. In: *Child development*, 85 (4), p. 1552-1568.
- Steensel, R. van, S. Herppich, N. McElvany & J. Kurvers (2012). 'How Effective Are Family Literacy Programs for Children's Literacy Skills?'. In: M. Christenson & J. Kurvers. *Handbook of Family literacy*. New York: Routledge, p. 135-148.
- Zhou, Y. & Y. Liu (2024). "A 'positive' turn in heritage language education: Multilingual children's voices on language learner well-being". In: *System*, 125. Online raadpleegbaar op: <https://www.repository.cam.ac.uk/items/b9ad5378-95e5-4193-9a4e-bd464d5a531d>.

15. Creatief schrijven

Stroomleider

Siebe Bluijs (Tilburg Center of the Learning Sciences)

Daniël Rovers
Vrije Universiteit Amsterdam
Contact: d.rovers@vu.nl

Zelf essays schrijven in gesprek met Montaigne

1. De schrijver

Michel de Montaigne (1533-1592) komt door zijn jonggestorven vriend Étienne de La Boétie onder invloed van het humanisme. Op het landgoed dat hij geërfd heeft, kan hij zich terugtrekken en zich toeleggen op het lezen van de klassieke teksten, waar hij langzamerhand, eerst in de marge, later steeds zelfstandiger, zijn eigen gedachten aan toevoegt. Aan zijn schrijven ligt een belangrijk besef ten grondslag, namelijk dat iedere mens alle menselijke eigenschappen in zich draagt. Dat heeft als consequentie dat één mens, door goed naar zichzelf te kijken, kan proberen (*essayer*) iets over de hele mensheid en daarmee de wereld te weten te komen. Dat doet Montaigne in opstellen met titels als ‘Over de vriendschap’, ‘Over de ervaring’, ‘Over slapen’ en ‘Over geuren’.

Dit was de – overgeleverde – kennis die ik in de aankondiging van deze lezing publiceerde. Maar op grond van een recente biografie van Montaigne, die van Philippe Desan (2017), valt er nog wel meer te zeggen, onder meer dat hij, de grote schrijver, en drie jaar lang – tegen zijn zin – de burgemeester van Bordeaux, tot op latere leeftijd een belangrijke rol in de politiek speelde, onder meer als bemiddelaar in het bloedige conflict tussen hugenoten en katholieken, en daarmee tussen twee rivaliserende Franse vorsten, net name Hendrik van Navarra (regerend vanuit Pamplona) en Karel de negende (standplaats Parijs). Pas na een korte gevangenschap in de Bastille, in 1588, vier jaar voor zijn dood, zei Montaigne die wereldlijke rol voorgoed vaarwel.

In 1571 nam hij de eerste keer afscheid van de politiek. In dat jaar liet hij zijn landhuis uitbreiden met een toren, waarin zijn boekenverzameling een plaats vond. Op de steunbalken liet hij de maximes uit de klassieke literatuur schilderen waardoor hij zich zou laten leiden. Gaandeweg werden zijn essays – een vorm die veel weg heeft van een brief, zo persoonlijk zijn ze – a-politiek en universeler. Maar helemaal alleen zat hij toch ook niet in die toren zijn essays te schrijven. De laatste vier jaar van zijn leven raakte het werk van Montaigne zo bekend dat lezers als pelgrims het kasteeltje van de schrijver bezochten, zo’n tachtig kilometer ten oosten van Bordeaux. Een van hen, een jonge lezeres, de negentienjarige Marie de Gournay, haalde hem uit zijn isolement en gaf hem het zelfvertrouwen om zijn essays nogmaals te bundelen. Zij heeft na Montaignes dood in 1592 ontzettend veel gedaan om het oeuvre van haar ‘geadopteerde va-

der', zoals ze hem noemde (de biograaf vermoedt echter een amoureuze relatie), onder de aandacht te brengen. Haar missie mag geslaagd worden genoemd.

2. Het essay

Studenten aan de opleiding Creatief Schrijven Nederlands aan de Vrije Universiteit laat ik graag Montaigne lezen, om zo direct tot de bron van het (persoonlijke) essay te komen. Al zeg ik daar altijd bij dat in Japan en China al veel eerder teksten geschreven werden die, achteraf bekeken, tot dat genre gerekend zouden kunnen worden. *Het hoofdkussenboek* van Sei Shōnagon, bijvoorbeeld.

Wat zijn de kenmerken van essays, zoals Montaigne ze voor het eerst schreef? Essays bieden een dialogische monoloog. Het is een zelfgesprek, maar de lezer wordt op een slimme manier aangespoord om met de auteur mee te denken, bijvoorbeeld door de vragen die de schrijver aan zichzelf stelt. Er is ruimte voor zelfrelativering en vaak wordt het abstracte gecombineerd met het aardse, tot voordeel van beide. En er mag dan gezegd worden dat Montaigne in zijn schrijven afscheid heeft genomen van de politiek, er is wel degelijk in zijn werk een kritische geest aanwezig. Hij verzette zich tegen allerlei praktijken en ideeën uit zijn tijd die als 'natuurlijk' of 'traditioneel' werden beschouwd. Hij verzette zich tegen de heksenprocessen, de afslachting van de oorspronkelijke bewoners van Amerika, en tegen folterpraktijken. En altijd weer paart hij een zekere schaamteloosheid, zoals ook vertaler Hans Van Pinxteren stelt in het leerrijke voorwoord bij de verzamelde essays, aan de wil om eerlijk naar zichzelf te kijken omdat, zoals gezegd, in één enkel individu de hele mensheid schuilt.

Een mooie verzameling essays biedt overigens de Amerikaanse anthologie *The Art of the Personal Essay* (Lopate 1997). Ik verwijs er graag naar omdat ik er zo veel essayisten door heb leren kennen: van Natalia Ginzburg tot James Baldwin, van Seneca tot Annie Dillard. Een Nederlandse bloemlezing is *De wereld in jezelf* (Polak & de Vries 2018).

3. Over geuren

Montaignes essay over geuren wordt niet zo vaak geciteerd, en dat valt ook wel te begrijpen: de tekst lijkt op het eerste gezicht banaal. Montaigne begint zijn essay met de anekdote dat het zweet van Alexander de Grote een bijzonder geur verspreidde, waarvan niemand de oorzaak heeft achterhaald. Dat is de uitzondering die de regel bevestigt, aldus Montaigne, want lichamen, zeker de mond, zouden in het beste geval helemaal geen geur verspreiden. Juist als mensen heel exotisch ruiken, vindt hij, dan kun je ervan uitgaan dat ze iets te verbergen hebben. "Een vrouw ruikt pas echt lekker als ze nergens naar ruikt", zo citeert hij Plautus, met andere woorden, en door de meester tot een aforisme gemunt: "als je lekker ruikt, betekent dit dat je stinkt". Toch,

gaat hij verder, stelt hij wel degelijk lekkere geuren op prijs, zeker omdat hij viezigheid zo snel opsnuift. Het lekkerst vindt hij de natuurlijke geuren, en hij is er trots op dat zijn huid geschikt is om ze te absorberen, en zijn zware snor, zo bekend hij, helpt een handje om geuren vast te houden. Gelukkig, zonder dat de ziekten van zijn tijd, de pest in de eerste plaats, vat op hem hebben kunnen krijgen. Geneesheren, stelt hij voor, zouden meer gebruik van geuren moeten maken, omdat ze inwerken op de levensgeesten, wat we al merken tijdens kerkbezoek, waar de etherische olie en wierook ons tot contemplatie aanzetten.

Wie geuren zegt, zegt ook de keuken, en Montaigne memoreert de legendarische keukenmeester van de koning van Tunis, die zijn gerechten zo rijkelijk liet geuren dat ze het hele paleis tot de nok toe vulden. Tot slot – en ik citeer nu de laatste alinea van dit beknopte essay van circa 1.000 woorden – schrijft Montaigne: “Als ik ergens onderdak zoek, let ik er in de eerste plaats op of het er niet stinkt of bedompt is. Mijn enthousiasme voor mooie steden als Venetië en Parijs wordt enigszins getemperd door de penetrante geur van de moerassen in de ene en het slijk in de andere stad”.

4. Aan de slag

Ik lees ‘Over geuren’ met studenten om hen een essay over geuren te laten schrijven, waarbij ze putten uit hun eigen ervaring, met als voorwaarde dat ze één verwijzing naar de oude meester zelf opnemen, en dat ze een regel citeren die hen trof. Één student, snordragend, zo’n hippe moderne, verwees naar de regel dat in de snor van Montaigne geuren bleven hangen, en hij vroeg zich af of dat bij hem ook zo was. Hij had er nog niet bij stilgestaan. Een andere student vroeg zich af, refererend aan de regel van Plautus dat een vrouw pas lekker ruikt “als ze nergens ruikt”, waarom ze eigenlijk altijd met veel deodorant de schijn ophield, waarom ze niet gewoon na een lange dag studie mocht meuren in de trein naar huis. Dit essay van Montaigne, ongeveer 550 jaar oud inmiddels, brengt met andere woorden nog altijd het denken en de verbeelding op gang.

Referenties

- Desan, P. (2017). *Montaigne: A Life*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Lopate, P. (1994). *The Art of the Personal Essay. An Anthology from the Classical Era to the Present*. New York: Anchor Books.
- Montaigne, M. de (2004). *De Essays*. Amsterdam: Athenaeum, Polak & Van Gennep.
- Polak, N. & J. de Vries (2018). *De wereld in jezelf. De Nederlandse en Vlaamse literatuur van de 21^{ste} eeuw in 60 essays*. Amsterdam: Prometheus.

Shōnagon, S. (2018). *Het hoofdkussenboek*. Amsterdam: Athenaeum, Polak & Van Genneep.

Ronde 6

Pieter Olde Rikkert
Universiteit van Amsterdam
Contact: p.j.j.olderikkert@uva.nl

Toneeldialogen lezen en schrijven met (deels) weinig woorden

1. Inleiding

Sinds enkele jaren speelt het creatief schrijfonderwijs gelukkig een steeds grotere rol in de curricula van de Nederlandse en Vlaamse hogescholen en universiteiten. Op vrijwel elke lerarenopleiding Nederlands of Bacheloropleiding Nederlandse taal en cultuur kunnen studenten in contact komen met creatief schrijven. Juist creatief schrijven kan de literaire competentie en lees- en schrijfvaardigheid van studenten stimuleren. Door middel van creatief schrijven verbeteren studenten hun verhaalbegrip, genrekennis en hun kritische en creatieve denkvermogen (Austen 2005; Janssen & van den Bergh 2010).

Het is echter jammer dat er binnen het creatieve schrijfonderwijs weinig tot geen aandacht is voor het lezen en schrijven van hedendaagse theaterteksten. Daarmee blijft niet alleen ten onrechte een aanzienlijk deel van de Nederlandstalige literatuur buiten beschouwing, maar wordt eveneens een belangrijk potentieel van creatief schrijfonderwijs niet benut. In deze workshop wil ik laten zien hoe het lezen en schrijven van toneeldialogen ervoor kan zorgen dat studenten zich in de psychologie en het talige repertoire van hun personages verdiepen, hun kennis over literaire genres verstevigen en hun creatieve schrijfvaardigheid ontwikkelen.

2. Belang van lezen en schrijven van toneeldialogen

In deze workshop staat een specifieke vorm van de toneeldialoog centraal, namelijk de dialoog waarbij het ene personage steeds slechts met één woord mag reageren en het andere personage onbegrensd mag spreken. Deze specifieke toneeldialoog markeert een belangrijk genreverschil tussen proza en theaterteksten. In toneeldialogen, vooral in deze specifieke vorm, wordt het conflict voortgedreven door de dialoog. In tegen-

stelling tot proza is er geen verteller die het verhaal stuurt. Het conflict wordt gevormd door de uitspraken en handelingen van de personages (Yankee 2022).

In toneelteksten zijn de dialogen afgestemd op het dramatische moment en de emoties van de personages. Er is een constante wisselwerking tussen dialoog, conflict en personage (Beukenkamp 2009). Met andere woorden: met hun taaluitingen zijn de personages de motor van het dramatische conflict (Wandor 2008). Het is dan ook belangrijk dat de dialoog een zekere actie en spanning uitdrukken, waarbij idealiter elk personage ook nog een eigen talig repertoire (idiolect) heeft (Duys 2019).

In deze workshop wordt de dialoog nog meer de motor van het conflict en de personages, omdat het hier specifiek gaat om een dialoog waarbij een van de personages met slechts één woord mag reageren. Welke invloed heeft die vorm op de onderlinge relatie en dus het conflict? Welk woord kies je als schrijver als jouw personage maar met één woord mag reageren? Hoe zorg je ervoor dat dat woord aansluit op de psychologie van het personage? Hoe reageert de ander, die geen woordlimiet heeft, hierop? Kan het ‘onbegrensde’ personage de nodige context geven om het conflict en de onderlinge relatie tussen de personages beter te begrijpen?

Om toneeldialogen – deze specifieke toneeldialoog in het bijzonder – te schrijven is het belangrijk dat studenten eerst gezamenlijk kennismaken met het toneelgenre en soortgelijke toneeldialogen lezen. Op de site www.denieuwetoneelbibliotheek.nl staan veel geschikte oorspronkelijk Nederlandstalige toneelteksten van schrijvers als Magne van den Berg, Esther Gerritsen en Jibbe Willems. Door samen een voorbeeldtoneeltekst te lezen en te bespreken, oriënteren studenten zich niet alleen op de specifieke tekstsoort, maar verplaatsten ze zich ook in de gedachten en gevoelens van de personages (Duys 2019).

3. Aanpak

3.1 *Toneeldialoog selecteren*

Voor deze specifieke opdracht kies of schrijf je een toneeldialoog waarin er een conflict is tussen twee personages dat grotendeels wordt bepaald door het feit dat één personage steeds slechts met één woord mag reageren. De onderstaande, zelfgeschreven situatie (zie: Figuur 1), waarin een dochter haar moeder niet wil gehoorzamen, zou als voorbeeld kunnen dienen.

dochter: Mag ik nog even tv kijken? Alleen het einde nog. *Please?*

moeder: Nee.

dochter: Maar *Wednesday* is bijna afgelopen. Nog tien minuutjes. Nog niet eens. Dan ga ik naar bed. *Please, mam, please?*

moeder: Neehee.

dochter: Nou, in dat geval zou ik zeggen: pech gehad

moeder: Pardon?

dochter: Ik zei: Nou, in dat geval zou ik zeggen: pech gehad.

moeder: Evy!

dochter: Niks Evy. Even geen Evy nu. Ik ben toch geen kleuter. Mam... Linda... Ik spreek jou toch ook niet zo kinderachtig aan?

moeder: Jongedame!

dochter: Behandelde je me maar als een jongedame. Als een volwassene. Dan kon ik normaal *Wednesday* kijken. Zoals de rest van de klas, maar nee hoor, ik moet weer op *fakking*...

moeder: Taalgebruik!

dochter: Is toch zo? Half negen is geen normale tijd om te slapen.

moeder: Jawel!

dochter: Nou, dan ga je toch lekker zelf naar bed. Welterusten hè.

moeder: Wat?

dochter: Je hebt me wel verstaan. Ik zei: Welterusten.

Figuur 1 – Voorbeelddialoog waarbij de moeder steeds met één woord mag reageren.

3.2 Voorbeelddialoog lezen en bespreken

Studenten lezen gezamenlijk de dialoog en gaan met elkaar in gesprek over de personages, de woordkeuze van de auteur en het conflict. Wat vinden ze ervan dat de moeder steeds met één woord reageert? Wat voor een effect heeft deze dialoogvorm op het conflict en op de personages? Dekt de beknopte reactie van de moeder ook haar emotionele lading? Aan de hand van dergelijke vragen stemmen studenten hun tempo en intonatie af op de emoties van de personages. Zodoende krijgen ze inzicht in de personages en het dramatische conflict. Die inzichten kunnen ze vervolgens weer vertalen naar hun eigen toneeldialoog.

3.3 Idee bedenken

Naar aanleiding van dit voorbeeld gaan studenten zelf een situatie bedenken. Laat studenten noteren wat het conflict is en hoe de personages zich tot elkaar en tot dat conflict verhouden. Wie van de twee mag onbepaald praten en wie met maar één woord?

Hoe kies je telkens dat juiste ene woord? Welk effect hopen ze hiermee te creëren? Hun ideeën kunnen studenten met elkaar of plenair uitwisselen.

3.4 Zelf schrijven

De studenten werken hun idee uit tot een dialoog. Het is belangrijk dat ze blijven schrijven en zich aan de regel houden dat één personage slechts met één woord mag reageren. Mochten de studenten vastlopen, laat ze dan nog eens goed naar het voorbeeld kijken.

3.5 Uitwisselen en evalueren

In duo's of drietallen kunnen studenten elkaars teksten hardop voorlezen. Grijp hier weer terug naar de vragen uit stap 3.2. Dragen de taaluitingen bij aan het conflict? Sluiten taalgebruik en woordkeuze aan op de dramatische situatie en op de emoties van de personages? Extra interessant voor de schrijver is het nu om te horen hoe de medestudenten de tekst lezen. Sluiten toon en intonatie aan op de auteursintenties? Zo ja, hoe komt dat? Zo niet, wat moet er worden aangepast? Deze inzichten kunnen ook plenair worden gedeeld, zodat studenten nog meer van elkaars creatieve proces leren.

3.6 Herschrijven

Naar aanleiding van die inzichten herschrijven studenten hun eerste versie. Ze kijken kritisch naar bepaalde woorden en bedenken alternatieven die meer op de situatie en op de personages aansluiten. Vervolgens reflecteren studenten, wederom door samen te lezen en te bespreken, op het effect van hun aanpassingen. Tot slot is het goed om te bespreken welke inzichten studenten met deze werkvorm hebben opgedaan over het toneelgenre in het algemeen en over het effect van de woordkeuze in dialogen op het dramatische conflict en de psychologie van de personages.

4. Wat levert het op?

Met deze creatieve schrijfopdracht ontwikkelen studenten hun literaire competentie en hun creatieve schrijfvaardigheid. Ze komen in contact met theaterteksten en breiden hun kennis over literaire genres uit. Omdat ze eerst een voorbeeldtekst lezen en bespreken, krijgen ze meer inzicht in het belang van personages en in dialogen als motor voor de ontwikkeling van een toneeltekst.

Daarnaast geeft deze specifieke schrijfopdracht studenten inzicht in het effect van creatief taalgebruik. Door hun tekst te vergelijken met andere teksten en te analyseren welk retorisch effect het taalgebruik op de personages en het conflict heeft, evalueren ze de retorische en dramatische keuzes die zijzelf en andere schrijvers in hun tekst heb-

ben gemaakt. Zo worden ze niet alleen vaardigere schrijvers, maar groeien ze ook als literaire en kritische lezers.

Referenties

- Austen, V.J. (2005). "The value of creative writing assignments in English literature courses". In: *International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 2 (2), p. 138-150.
- Beukenkamp, G. (2009). *Schrijven voor film, toneel en televisie*. Amsterdam: Augustus.
- Duys, D. (2019). *Dialoog schrijven*. Amsterdam: Augustus.
- Janssen, T. & H. van den Bergh (2010). "Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (1), p. 3-15.
- Wandor, M. (2008). *The Art of Writing Drama*. New York: Bloomsbury.
- Yankee, L. (2022). *The Art of Writing for the Theatre*. New York: Methuan Drama.

Ronde 7

Valesca van Diejen & Peet van Duijnhoven
 Dactylus – academie voor schrijfdocenten
 Contact: valesca@dactylus.info
 peet@dactylus.info

De klas als taalwerkplaats: creatief schrijven in de klas

1. Inleiding

Creatief schrijven met leerlingen is een feestje! En met de nieuwe kerndoelen (SLO 2025) en conceptexamenprogramma's (SLO 2024) krijgt creatief taalgebruik bovendien een plek in het curriculum. Terecht, want creatieve schrijvers die taal als kunstvorm gebruiken, stimuleren en vergroten hun creatieve denkvaardigheid. Wie creatief schrijft, leert de verbeelding te gebruiken en zich anders en preciezer uit te drukken. Daardoor verbetert de tekstkwaliteit en het schrijfproces van de schrijver (ten Peze 2024). Dactylus, academie voor schrijfdocenten, heeft zich gespecialiseerd in het op-leiden van docenten creatief schrijven en biedt onder andere de nascholing 'Creatief schrijven in de klas' aan.

2. Creatief schrijven

Creatieve schrijvers kruipen in het hoofd van een ander en proberen de wereld te zien zoals die persoon haar beleeft. Dit voedt hun empathisch vermogen en leert hen om mensen en de wereld op een andere manier te bekijken. Creatieve schrijvers leren gedachten, gevoelens en hun visie op bepaalde zaken te verwoorden, verkennen daarbij de grenzen van (hun) taal en creativiteit, en krijgen zo inzicht in de processen die de schrijvers van de teksten die ze lezen doormaken. Betere schrijvers zijn betere lezers (Janssen & van den Bergh 2010).

Creatief schrijven is meer dan een taal oefening; het is een cognitief proces dat gedachten ordent en verdiept, en tot nieuwe inzichten leidt. De inhoud van wat geschreven wordt, voedt het denken en stimuleert reflectie. Het fungeert als voertuig voor het denken: het brengt ideeën verder, structureert ze en maakt ze zichtbaar. Zo leent creatief schrijven zich er ook goed voor om te worden ingezet als middel bij de andere vaardigheden van het schoolvak Nederlands.

3. De klas als taalwerkplaats

Bij creatief schrijven is het gebruikmaken en stimuleren van het creatieve denkproces essentieel. Processen als divergeren (het genereren van ideeën) en convergeren (het selecteren en verfijnen van ideeën) spelen daarbij een belangrijke rol. Leerlingen hebben een veilige leeromgeving nodig om te durven experimenteren met taal, fouten te durven maken, originaliteit te tonen en zowel imperfectie als parels met elkaar te delen. Een docent die van het klaslokaal een taalwerkplaats maakt, biedt zo'n omgeving. Vergelijk het met de kunstlokalen van docenten beeldende kunst, theater, muziek en dans. Aandacht voor taal als kunstvorm, het creatieve proces en resultaat daarvan zijn zichtbaar in de ruimte.

4. Schrijvende docent, docerende schrijver

In *Opdat wij schrijven* (2024) verbaast componist, dichter en onderzoeker Micha Hamel zich erover dat in het Nederlandse schrijfonderwijs nauwelijks geleerd wordt van de deskundigen bij uitstek op dit gebied: de schrijvers die dit ambacht beoefenen zelf. Hij heeft een punt. Je kunt je afvragen hoeveel docenten de schrijfopdrachten (creatief maar ook zakelijk) die zij aan hun leerlingen geven, zelf hebben gemaakt. Of zij de worstelingen die hun leerlingen daarbij doorstaan, zelf hebben doorwrocht. Ondanks dat aankomende docenten op hun opleiding veel schrijven en kennis opdoen over de complexiteit van schrijfprocessen, doen zij weinig ervaring op met schrijven vanuit verbeelding. De didactiek van creatief schrijven is daarbij een specialisme dat vaak

ontbreekt in reguliere lerarenopleidingen. Met de nieuwe kerndoelen en concepteindtermen komt daar, op termijn, ongetwijfeld verandering in.

5. Nascholing *Creatief schrijven in de klas*

Hoe pak je creatief schrijven in jouw klas aan en activeer je het creatieve proces van je leerlingen? Dactylus, academie voor schrijfdocenten, heeft zich gespecialiseerd in het opleiden van docenten creatief schrijven en biedt onder andere de nascholing ‘Creatief schrijven in de klas’ aan. Daarbij is de aanpak ervaringsgericht: cursisten ondergaan zelf verschillende creatieve schrijfoopdrachten die ze in hun eigen klas kunnen inzetten. Daarbij ervaren ze het creatieve denkproces en het schrijfproces: ze leren al doende. Ze ondervinden wat succeservaringen, tegenslagen en het overwinnen daarvan teweegbrengen en wat precies de kracht en de bedoeling is van de opdracht. Vervolgens gebruiken ze die ervaring om te analyseren welke creatieve schrijfprocessen en andere processen daarbij komen kijken. Zo bouwt de cursist zowel een rijke schrijfervaring als kennis over schrijven op. Bij de nascholing komen verschillende onderwerpen aan bod. Deze worden onderstaand beschreven.

- *Creativiteit*

Hoe werkt het creatieve denkproces en welke vormen van creativiteit zijn er? Je maakt kennis en gaat aan de slag met creatieve denkvaardigheden, *little C* en *big C* creativiteit, associëren, divergeren, convergeren, tijdsdruk, inspiratiebronnen en verbeelding.

- *Creatief schrijven bij Nederlands*

Hoe draagt creatief schrijven bij aan leesbevordering en taalvaardigheid? Het gaat hierbij over de inzet van creatief schrijven als zelfstandig onderdeel en als middel, gekoppeld aan de andere onderdelen die bij Nederlands horen: lezen, spreken, kijken/luisteren, zakelijk schrijven, fictie/literatuur en taalbeschouwing.

- *Lesontwerp*

Hoe ontwerp en geef je lessen creatief schrijven? Je gaat aan de slag met ontwerp-principes, werkvormen, schrijfopdrachten, schrijfoefeningen, schrijfoopdrachten en presenteren. Je kijkt ook hoe je met een schrijfoopdracht kunt differentiëren naar niveau, leerstijl en tempo, en hoe je opdrachten kunt ontwikkelen die aansluiten bij de andere vaardigheden van het vak Nederlands.

- *Presenteren en beoordelen*

Hoe presenteer je creatieve schrijfproducten en geef je ze een podium? Op welke verschillende manieren kun je ze beoordelen? Wie beoordeelt en hoe geef je feedback goed vorm? Je gaat aan de slag met (*peer*)feedback op lagere- en hogere-

orde-aspecten, tekstkwaliteit, beoordelen op tekst- en/of procesniveau en holistisch beoordelen, en je leert hoe je kunt aansluiten bij de doelen van het PTO/PTA.

6. Besluit

De nieuwe kerndoelen en conceptexamenprogramma's bieden de kans om creatief schrijven onderdeel te maken van het curriculum Nederlands. Zo krijgen leerlingen de kans om hun verbeelding te vormen, woorden te geven aan gedachten, gevoelens en opvattingen, en te experimenteren met taal. Met de nascholing 'Creatief schrijven in de klas' ontwikkelen docenten hun eigen capaciteiten als creatief schrijver en bekwamen zij zich in de didactiek van creatief schrijven.

Referenties

- Bouwer, R., M. Hamel, S. van Norden, J. Steenbakkers & E. Stronks (2024). *Opdat wij schrijven: herinrichting van het schrijfonderwijs nu*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Janssen, T. & H. van den Bergh (2010). "Het effect van creatief schrijven op het lezen van korte verhalen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 11 (1), p. 3-16.
- Peze, A. ten (2024). *Creative writing: Thinking beyond the standard text: Teaching high school students to write original texts*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- SLO (2024). 'Examenprogramma's Nederlands'. Amersfoort: SLO.
- SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde'. Amersfoort: SLO.

Acroniemen- en begrippenlijst

AI	artificiële intelligentie
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.
AVI	Analyse van Individualiseringsvormen Instrument om de leesvaardigheid van kinderen te meten en de moeilijkheidsgraad van teksten te classificeren.
BG	basisgeletterdheid
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.
BRUG-project	Praktijkgericht onderzoeksproject, gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). BRUG staat voor 'Beleidsrelevant', 'Regionaal', 'Uitvoerbaar' en 'Gebruiksgericht'. BRUG-onderzoeken koppelen wetenschappelijke expertise aan actuele onderwijsvraagstukken en worden uitgevoerd in een samenwerking tussen scholen en onderzoekers.
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 A-stroom of 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 getuigenschrift basisonderwijs hebben behaald.
CAT	cognitieve academische taalvaardigheid
ce	centraal examen

CED	Centrum Educatieve Dienstverlening Nederlands onderwijsadviesbureau dat zich richt op het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs en kinderopvang.
Cito	Centraal instituut voor toetsontwikkeling Nederlandse organisatie die examens en toetsen ontwikkelt en afneemt.
CLIL	Content and Language Integrated Learning Vorm van meertalig onderwijs waarbij een niet-taalk vak in een andere taal dan het Nederlands wordt onderwezen.
CLV	Christelijk Lyceum Veenendaal
CPS	Christelijk Pedagogisch Studiecentrum Nederlands onderwijsadviesbureau dat scholen ondersteunt bij schoolontwikkeling, professionalisering en het verbeteren van onderwijskwaliteit.
CPUT	Cape Peninsula University of Technology
cse	centraal schriftelijk examen
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.
DAT	dagelijkse algemene taalvaardigheid
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 theo-

rie 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.

DBNL	Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren
EDBI	Effectmeting van Doelgerichte Begeleidingsinterventies
EDR	Educational Design Research Onderzoeksbenadering waarbij het systematisch ontwerpen en verbeteren van onderwijspraktijken hand in hand gaat met het genereren van theoretisch onderbouwde inzichten.
EEF	Education Endowment Foundation Britse non-profitorganisatie die evidence-based onderzoek doet naar effectieve onderwijsstrategieën en scholen ondersteunt bij het verbeteren van leerprestaties
EMME	Eye movement modeling examples
ETC	expliciete taalkundige competentie
FML	Functioneel Meertalig Lereren Onderwijsbenadering waarbij leerlingen actief gebruikmaken van al hun talige repertoires, inclusief thuistalen, om betekenisvol te leren en hun taalvaardigheid te versterken in verschillende contexten.
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.
GO!	Onderwijsbegeleidingsdienst van de Vlaamse Gemeenschap
GRIMM	Gradual Release of Instruction Model Method
HAN	Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs Vorm van voortgezet onderwijs in Nederland dat voorbereidt op een studie in het hoger beroepsonderwijs.
hbo	hoger beroepsonderwijs Onderwijsvorm in het Nederlandse en Vlaamse hoger onderwijs. Hbo-opleidingen worden aangeboden aan hogescholen en zijn gericht op overdracht van vaktheoretische kennis en op ontwikkeling van vaardigheden die aansluiten bij een specifieke beroepspraktijk.
HSN	Conferentie Het Schoolvak Nederlands
HvA	Hogeschool van Amsterdam
ILT	Instituut voor Levende Talen Expertisecentrum dat zich richt op taalonderwijs, taalverwerking en taaldidactiek.
IMS-structuur	Een veelgebruikte manier om een tekst logisch en overzichtelijk op te bouwen. De afkorting IMS staat voor 'Inleiding', 'Midden' en 'Slot'.
ISK	Internationale Schakelklas Schooltype in Nederland voor leerlingen die nog niet toe zijn aan het reguliere voortgezet onderwijs omdat ze het Nederlands nog onvoldoende beheersen. Bedoeling is dat leerlingen na de schakelklas kunnen doorstromen naar het regulier onderwijs.
ISO	Internationale Organisatie voor Standaardisatie
ITTA	Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek Anderstaligen Expertisecentrum dat zich richt op het verbeteren van het taalonderwijs in Nederland. Het instituut is verbonden aan de Universiteit van Amsterdam en specialiseert zich in Nederlands als eerste en tweede taal.
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.

KNAW	Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen Nationaal instituut in Nederland dat zich bezighoudt met de bevordering van wetenschap. Ze adviseert de regering en andere instanties over wetenschappelijk onderzoek en beleid, en fungeert als een koepelorganisatie voor diverse onderzoeksinstituten.
KOALA	Verplichte taalscreening die bij 5-jarige kleuters in Vlaanderen de luistervaardigheid Nederlands meet om hun taalontwikkeling richting het eerste leerjaar te ondersteunen.
LASSI	Learning and Study Strategies Inventory
LISN-instrument	Language Interaction Snapshot Observatie-instrument om de kwantiteit en kwaliteit van taalinteracties in klaslokalen te meten.
LIST	Lees Interventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak
LLM	Large Language Model Een vorm van kunstmatige intelligentie dat onder andere tekst kan herkennen en genereren.
LTN	Levende Talen, sectie Nederlands
MAXQDA	MAXimum Qualitative Data Analysis Softwarepakket voor kwalitatieve en mixed-methods data-analyse.
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 vervolgonderwijs. De duur van een mbo-opleiding is afhankelijk van het gekozen niveau.
Ministerie van OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Ministerie dat verantwoordelijk is voor het onderwijs-, cultuur- en wetenschapsbeleid in Nederland.
MMP	Moving Minds Project
MOA	Meertalige onderwijsassistent

MOOC	Massive Open Online Course Een vrij toegankelijke online cursus voor een groot publiek, waarin deelnemers zelfstandig of begeleid kunnen leren over een specifiek onderwerp via video's, opdrachten en interactieve materialen.
NT1	Nederlands als eerste taal
NRO	Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek Organisatie die zich inzet voor de verbetering en de vernieuwing van het Nederlands onderwijs, o.a. door de benutting van kennis uit onderwijsonderzoek in de onderwijspraktijk te stimuleren.
NT2	Nederlands als tweede taal
NWO	Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek Nederlandse organisatie die wetenschappelijk onderzoek financiert, stimuleert en adviseert om kennis en innovatie te bevorderen.
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development Internationaal samenwerkingsverband tussen 38 landen in de wereld dat sociaal en economisch beleid bespreekt, bestudeert en coördineert.
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.
ORION	Observatie-Instrument Rijke Interactie in de Onderbouw
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.
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies Internationaal onderzoeksprogramma van de OESO dat de vaardigheden van volwassenen in kaart brengt. Het richt zich met name op de basisvaardigheden die nodig zijn om succesvol deel te nemen aan de maatschappij en arbeidsmarkt.
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 onderzoek Overkoepelende term om het basisonderwijs en het speciaal onderwijs in Nederland te duiden.
PTA	Programma van Toetsing en Afsluiting
PTO	Programma van Toetsing Onderbouw
RCT	gerandomiseerde gecontroleerde trial
RESOLV- model	Toetsingsmodel dat wordt gebruikt om leraren te ondersteunen bij het analyseren en interpreteren van toetsresultaten. RESOLV staat voor de stappen in dat model: Resultaten verzamelen, Evalueren en interpreteren, Samen overleggen, Optimaliseren van feedback en Vervolgacties ondernemen.

ROC	Regionaal Opleidingscentrum Onderwijsinstelling voor middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en volwasseneneducatie. Het biedt opleidingen in diverse sectoren zoals techniek, zorg, economie, horeca, en meer.
SBA	Scenario Based Assessment Toetsvorm waarbij leerlingen taken moeten uitvoeren binnen realistische, contextgebonden scenario's.
SCTO	Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs Vlaams samenwerkingsverband dat centrale toetsen voor wis- kunde en Nederlands ontwikkelt, afneemt en analyseert om het onderwijs te ondersteunen.
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, leer- lijnen en referentieniveaus.
SL-taak	Schrijvendleertaak
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
SURF	Coöperatie van Nederlandse onderwijs- en onderzoeksinstel- lingen die samenwerken aan innovatieve ICT-oplossingen.
TPACK-model	Kader dat beschrijft welke soorten kennis leraren nodig hebben om technologie op een effectieve en geïntegreerde manier in hun onderwijs te gebruiken. TPACK staat voor <i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> .
TVO	Taalgericht Vakonderwijs Didactische aanpak waarbij vakinhoudelijk onderwijs (zoals Biologie, Geschiedenis of Techniek) bewust wordt gecombi- neerd met taalontwikkeling, zodat leerlingen zowel de vakin- houd als de benodigde taalvaardigheden verwerven.
TWR	Teaching Writing through Reading Didactische benadering waarbij leerlingen leren schrijven door

intensief en doelgericht te werken met leesteksten. Het idee is dat goed lezen en analyseren van teksten de basis vormt voor beter schrijven.

UCLL	University Colleges Leuven-Limburg Vlaamse hogeschool die actief is in de provincies Vlaams-Brabant en Limburg, en behoort tot de associatie van de KU Leuven. UCLL biedt professionele bacheloropleidingen, post-graduat en navormingen aan, en biedt praktijkgericht onderzoek.
UCT	University of Cape Town
UDA	Universal Design for Assessment
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation Internationale organisatie van de Verenigde Naties die wereldwijd onderwijs, wetenschap, cultuur en communicatie bevordert om vrede en duurzame ontwikkeling te ondersteunen.
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Vorm van voortgezet onderwijs dat voorbereidt op onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs.
vmbo bb	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, basisberoepsgerichte leerweg Een van de vier leerwegen binnen het vmbo die zich richt op praktisch ingestelde leerlingen en voorbereidt op mbo-opleidingen op niveau 2.
vmbo gt	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, gemengde theoretische leerweg Een van de vier leerwegen binnen het vmbo, waarin algemeen vormende vakken worden gecombineerd met één beroepsgericht vak, ter voorbereiding op mbo niveau 3 en 4 of doorstroom naar havo.
vmbo kb	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs, kaderberoepsgerichte leerweg Een van de vier leerwegen binnen het vmbo die leerlingen voorbereidt op mbo niveau 3 en 4 via een combinatie van praktijkgerichte vakken en algemeen vormend onderwijs.

vmbo tl	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 van de havo.
vo	voortgezet onderwijs Het onderwijs in Nederland dat direct aansluit op het basisonderwijs en het speciaal onderwijs.
VTI	Vrij Technisch Instituut
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs Vorm van voortgezet onderwijs in Nederland dat leerlingen voorbereidt op een studie aan een hogeschool of universiteit.
WIB	Wet Internationalisering in Balans Nederlands wetsvoorstel dat onderwijsinstellingen en de overheid instrumenten biedt om internationalisering in het hoger onderwijs beter te sturen, met als doel een evenwicht tussen toegankelijkheid, onderwijskwaliteit en het behoud van het Nederlands als onderwijstaal.
WEIRD	Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic
WODN	Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands Vakinhoudelijke werkgroep die vakdidactisch onderzoek en kennisdeling stimuleert ter versterking van het schoolvak Nederlands.

OP NIVEAU

Nu al voorbereid op
de nieuwe
kerndoelen.



Meer weten? Scan de QR code of
bezoek onze stand op de HSN
conferentie.



Hoe zorg je voor meer leesbegrip?

lezeninhetpo.nl / lezeninhetvo.nl



Twee websites vol kennis, onderzoek en praktijkvoorbeelden laten zien hoe (jeugd)literatuur bijdraagt aan rijk leesonderwijs in het primair en voortgezet onderwijs. Een greep uit het aanbod:

- Verrijk je les met suggesties over rijke teksten en actuele (jeugd)-literatuur.
- Doe de Leesscan en ontdek hoe je het leesbeleid kunt versterken.
- Werk met 8 bouwstenen toe naar kerndoelen en eindtermen.
- Gebruik de leeswijzer diversiteit en inclusie voor nieuwe perspectieven en herkenning.

Deze sites zijn ontwikkeld door Stichting Lezen en SLO, met steun van de Taalunie en het Ministerie van OCW.



slo /

Lezen
STICHTING LEZEN