39ste HSN-CONFERENTIE

Hogeschool VIVES Brugge,
20 & 21 november 2026

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

39ste HSN-CONFERENTIE

Hogeschool VIVES Brugge, 20 & 21 november 2026

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

Redactie:
Andrй Mottart
Steven Vanhooren

SKRIBIS

© 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.)
Negenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2026, XXX p.

ISBN 978 94 935 2943 4
D/2026/3988/54
NUR 840

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

Inhoud

André Mottart
XI *Woord vooraf*

XIII *Algemeen programmaoverzicht HSN-39*

XV *Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies*

1 *Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops*

3 **1. Basisonderwijs**

Isabelle Janssens & Youri Vande Sande
4 *Evidence-informed werken in onderwijs*
Silke Vanparys, Juliette Desmet, Nicolas Slabbinck, Charlotte Arnou, Margot Blomme & Stefanie Verstraete
8 *LeesZin: via een krachtig leesnetwerk naar een gedragen leesbeleid*
Ann Hendrikx & Sofie Robyns
12 *Expliciete Directe Instructie in de kleuterklas*
Ilse Aerden
16 *Taalrijk spelen in tijden van nieuwe minimumdoelen*
Vanessa Denon & Youri Vande Sande
16 *Hoe differentiatie en data de taalles versterken*
Suzanne Bogaerds-Hazenberg
21 *Close reading: kansen en knelpunten in beeld*
Valesca van Diejen
25 *Expeditie Plot: schrijven als spel*
Joanneke Prenger & Anouk de Kleijn
29 *Van wettelijke bedoeling naar betekenisvol taalonderwijs: leerlijnen Nederlands*

33 **2. Lerarenopleiding basisonderwijs**

Carolien Koopman
34 *Er was eens… een sprookje in je taalonderwijs!*
Jona Hebbrecht, Evelien Gheeraert, Geertje Bluekens, Iris Vansteelandt & Hilde Van Keer
38 *De kracht van interactief voorlezen binnen de zorgwerking van een basisschool*
Liselotte Vandenbussche & Marlies Algoet
45 *De ontwikkeling van een blended professionaliseringstraject ter versterking van de taalstimulerende competenties van kleuterleerkrachten*
Sara Verbrugge & Saskia Timmermans
52 *Van meten naar leren. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als leerinstrument om taalgericht te observeren in de basisschool*

Gieske Laros & Petra de Lint
57 *Lezen als een schrijver en schrijven als een lezer*
Jordi Casteleyn
58 *Nieuwe minimumdoelen in Vlaanderen: sterker taalonderwijs in de klas*
Ruben Derycke
62 *Inclusief onderzoekend en ontwerpend leren in Natuur & Techniek. Taal, meertaligheid en ontwerp als sleutel tot volwaardige participatie*
Leonie Goutier & Jimmy van Rijt
67 *Praten over grammatica, kunnen basisschoolleerlingen dat al?*

73 3. Lerarenopleiding secundair/voortgezet onderwijs

Lieke Holdinga, Jeroen Steenbakkers & Jacqueline Evers-Vermeul
74 *Genredidactiek in de lerarenopleiding*
Marianne Vonck
78 *De canon en andere literaire kleppers als start voor taal en vakdidactiek. Van Het revolverschot naar taal, literatuur en vakdidactiek*
Simone Bais (a) & Pieter Olde Rikkert
81 *(G)een creatief schrijfleerproces*
Daan Jossels
85 *Taalvaardiger, -bewuster en -zekerder lesgeven in het secundair onderwijs met behulp van AI*

91 4. Hoger onderwijs

Janna Everaert
96 *Evalueren van (academische) lees- en schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs zonder AI*
Wilma van der Westen
97 *Meertaligheid doelbewust en doelgericht inbedden in curricula in het hoger onderwijs*
Nele De Witte & Jesse Mortelmans
105 *Via trial & error naar een gedeeld kader voor instructietaal en vreemde talen*
Jordi Heeren & Marike Kwakman
108 *Het twintigjarig bestaan van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs: waar komen we vandaan en waar gaan we heen?*
Alix Vereecke, Renske Bouwer, Hilde Van Keer, Bram De Wever & Fien De Smedt
110 *Generatieve AI en academisch schrijven in het hoger onderwijs. Het effect van instructie op effectieve prompting en tekstkwaliteit*
Eva Caltabellotta, An Peeters & Elke Peters
116 *Een academische woordenschattoets voor de afwijkende toelating tot het hoger onderwijs*
Evelyne van der Neut & Jacqueline van Kruiningen
121 *Docentprofessionalisering voor vakgerichte schrijfvaardigheid*
Annemarie Borst & Trienke IJmker
125 *Taalbewuste leeruitkomsten en curriculumontwerp*

131 5. Middelbaar beroepsonderwijs/BSO-TSO

Marjolein Kool & Rita Spithoff
132 *Hoe taalbeleid en -onderzoek samenkomen in het mbo*
Hanne Rosius & Saar Steverlinck
135 *Taalrijk Kansrijk: MEER taal in de B-stroom? Verlicht je toekomst!*
Annemarie Groot & Erna van Koeven
139 *De nieuwe taaleisen Nederlands in het mbo*
Clasine van Dorst
144 *Gespreksvaardigheden trainen met behulp van AI. Een verkenning van de mogelijkheden*
Jan van Gulik
148 *Genredidactiek in de praktijk: nieuw lesmateriaal*
Liesbeth Ghesquière, Lien Vanopstal & Charlotte Arnou
151 *Ze kunnen het niet en ze doen het niet graag. Of toch?*
Annemiek Evers-Wermink & Annetta de Vries-Tabak
155 *Lezen op het Deltion College: van eerste bladzijde tot breedgedragen beweging*
Emmy Stevens
157 *Digitale geletterdheid in het vmbo. Op weg naar een doorgaande leerlijn*

161 6. Literatuuronderwijs

Frauke Pauwels
162 *Wat als de leerkracht niet (genoeg) leest? Bouwen aan literair vertrouwen*
Twan Robben & Ramon Groenendijk
165 *Een nieuwe blik op het beoordelen van literaire ontwikkeling: groepsgesprekken zonder docent*
Kaat Bastiaens & Thijs Keersmaekers
169 *Van literair lezen naar burgerschap: dialoog en vertalen in de klas*
Susan Beckers
173 *Over de drempel naar bewuste geletterdheid. Met historische teksten leren lezen, redeneren en creatief schrijven in de onderbouw van het vo*
Dorien Meskens
179 *Verhalen ontleed: Literaire bouwstenen doorgronden via creatieve opdrachten*
Joke Brasser
184 *Mariken op maat: denken over een leerlijn Literatuurgeschiedenis met verschillende didactieken rond Mariken van Nieumeghen*
Marjo Albracht (a) & Hanneke Luth
188 *Sterkere leesclubs met sticky tabs*
Antonia Helsen
193 *Chatten met een middeleeuwse non; een nieuwe interactieve leesmethode met AI*

197 7. Leesbevordering

Iris Vansteelandt, Geertje Bluekens, Jona Hebbrecht & Evelien Gheeraert
198 *Literatuur als hefboom voor leesbevordering: van rijk repertoire tot sterke klaspraktijk*

Inge Misschaert
202 *LOS: Lezen Op School. Van boek tot KAnapé. Uitwerken en implementeren van het leesbeleid op GO! Atheneum Beveren*
Marloes Schrijvers & Wenckje Jongstra
208 *Leraren professionaliseren als leesbevorderaars: hoe doen we dat?*
Bart Droogers (a) & Suzanne de Leeuw
209 *Bouwen aan rijk leesonderwijs: lessen uit een tweejarig traject met scholen en bibliotheken*

215 8. Meertaligheid, OKAN/ISK

Kaat Buelens
216 *Op school spreken we Nederlands (en Arabisch, Turks en Pools): meertaligheid op Vlaamse secundaire scholen. Tussen perceptie, praktijk en beleid*
Anne Decelle & Hilde Vanbrabant
220 *Taalbruggen bouwen voor leerlingen met een blootstellingsachterstand aan de schooltaal*
Jet Doedel & Camille Welie
226 *Meertalig literatuur lezen met nieuwkomers in de ISK/OKAN-klas*
Jessica Morseau
229 *Differentiatie en drempels verlagen. Bouw je eigen taalondersteuning via vibecoding*
Oksana Filippova
233 *Leren door een culturele en meertalige bril: taal, gedrag en verbinding met Oekraïense nieuwkomers*
Veronique Verhofstede & Julie Daelman
237 *Interactief voorlezen als krachtige motor voor taalontwikkeling bij NT2-leerders*
Anne van Buul & Bente Linders
243 *Kwaliteitsvol nieuwkomersonderwijs vanuit hoge verwachtingen: interventies, mechanismen en uitkomsten*
Petra Popma
247 *Werken met learner generated stories met alfaleerlingen in het nieuwkomersonderwijs (ISK/OKAN)*

253 9. Digitale geletterdheid & didactiek

Ellen Ervinck
254 *Literaire en digitale geletterdheid versterken met parodie, satire en AI. Een lessenreeks rond Van den vos Reynaerde voor de derde graad*
Hannes Pype
257 *Een multimediaal storybook of beeldverhaal maken voor leerlingen lager onderwijs: didactische kansen en best practices*
Griet Bogaert
260 *Kansrijk onderwijs in een digitale wereld*
Charlotte Struyve
261 *Digitale vaardigheden in het tweede jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. Conclusies en aanbevelingen op basis van ICILS 2023*

Davy Mortier
265 *Schrijven met AI: bedreiging of hefboom?*
Thomas Vliebergh
269 *AI in dienst van het literatuurgesprek*
Anneke Smits
273 *Digitale geletterdheid onderwijzen in po en vo (onderbouw)*
Jeroen Clemens
276 *Taalonderwijs in het AI-tijdperk. Digitale geletterdheid als sleutelcompetentie*

283 10. Taalbeschouwing

Jantien Dhont & Katinka de Croon
284 *Naar betekenisvol taalonderwijs en taalplezier met de leerlijn Taal*
Timothy Pareit
288 *Wat taal doet: taalbeheersingsonderzoek in de klas*
Jeroen Edward Callaert
292 *Klank in taal en muziek: een interdisciplinaire verkenning voor de les Nederlands*
Jojanneke Hulsker
294 *Bundel de kracht van de Nederlandse taal(les)*
Hans Das & Brit Egeter
298 *Taal als onderzoeksobject: nieuwsgierigheid als motor van het denken*
Chris De Wulf
303 *Hoe Middelnederlands spreken en schrijven we nog?*
Anneleen Denoo & Laura Vervenne
306 *Escape room: Van den vos Reynaerde*
Rianne Schippers
309 *Ik heb zin in grammatica!*

315 11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Barbara Axters & Kaat Rykaert
316 *Aan de mengtafel! Variëren in complexiteit bij spreek- en schrijfopdrachten*
Thomas Pierrart
320 *Schrijfvaardigheid in de les Nederlands: van A(I) tot Z(elfreflectie)*
Ine Desplinter
325 *Naar een doorgaande leerlijn voor Nederlands*
Janneke Stuulen
330 *Peerfectie in het schrijfonderwijs: effect van instructie in het geven en verwerken van comparatieve peerfeedback op herschrijven in het voortgezet onderwijs*
Jocelijn Pleumeekers & Lotte Straatsma
331 *Nieuwe examenprogramma's Nederlands: welke keuzes maak jij?*
Froukje Bos & Margriet Smits
335 *Ruimte en richting in een creatief schrijfspeelveld*
Eline Peeters
339 *Kritisch denken én kritisch voelen: een intermediale literatuurles over het engagement van Lieke Marsman*

343 12. Taal- en letterkunde

Melissa Schuring
344 *Expeditie Jongerentaal: studenten als taalwetenschappers van de toekomst*
Bert Oben
348 *Homo ridens. Waarom (en hoe) mensen voortdurend grappig zijn*
Fred Weerman
351 *Toekomst voor het taalonderwijs ?/!*
Melina De Dijn
356 *Macht, taal en lichaamstaal in sollicitatiegesprekken*
Linda Ackermans & Anouk ten Peze
360 *Lezen en schrijven met Young Adult-versromans*
Jonas Roelens
363 *#MeToo in de middeleeuwen. Middeleeuwse medemensen en hun ideeënwereld in de literatuur*
Sven Vitse
367 *Emoties in hun context: gevoelsstructuren in Nederlandstalige romans*
Pieter Verstraeten
371 *Tendensen in de hedendaagse Nederlandse roman. Oefeningen in ver en nabij lezen*

377 13. Taalontwikkelend lesgeven

Suzanne van Stratum, Daphne van Weijen, Catherine van Beuningen & Carla van Boxtel
378 *Taalontwikkelend lesgeven: professionalisering van docenten voor vakgeïntegreerd schrijfonderwijs in het hbo*
Sofie Coemans
382 *Woorden die werken: taal in praktijkvakken*
Rob Honig & Rob Nijhof
385 *Debat in de les: bouw aan spreekdurf, luistervaardigheid en kritisch denken*
Bert Zurings & Brenda Vandersteen
389 *Sterke lezers maak je samen – getuigenis van een schoolbreed taalbeleidstraject*

393 14. Toetsing en evaluatie

Amaury Van Parys & Rielke Bogaert
394 *Van opdracht tot evaluatie: doordachte schrijfinstructie als basis voor een valide evaluatie van schrijfvaardigheid*
Stéphanie Vanderheeren & Rielke Bogaert
398 *Van toetsontwikkeling tot klaspraktijk: inzicht in de Vlaamse toets Leesbegrip*
Louise Lambregts & Rielke Bogaert
402 *Toetsen in beweging: de impact van herwerkte eindtermen*
Goedele Vandommele
406 *KOALA onder spanning: op zoek naar een evenwicht tussen beleid en klasrealiteit*

409 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 39ste editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 20 en 21 november 2026 op de campus Xaverianen van de Hogeschool VIVES in Brugge.

Ook in Brugge 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 39ste 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 39ste editie inhoudelijk hebben vormgegeven. U vindt hun namen in dit boek onder de hen toevertrouwde kolom.

De medewerkers van de Hogeschool VIVES 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 de uitgeverij 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-39

Vrijdag 20 november 2026

09.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 12.00u	Opening
	- Gunther Van Neste, algemeen secretaris Nederlandse Taalunie
	- Piv Huvluv
12.00 – 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 21 november 2026

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	Buffet

Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies

Vrijdag 20 november 2026

Ronde 1 (13.15 – 14.15 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Janssens & Vande Sande	Basisonderwijs	4
Koopman	Lerarenopleiding basisonderwijs	34
Holdinga e.a.	Lerarenopleiding sec/voortgezet	74
Everaert	Hoger onderwijs	92
Kool & Spithoff	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	132
Pauwels	Literatuuronderwijs	162
Vansteelandt e.a.	Leesbevordering	198
Buelens	Meertaligheid/OKAN, ISK	216
Ervinck	Digitale geletterdheid & didactiek	254
Dhont & de Croon	Taalbeschouwing	284
Axters & Rykaert	Taalvaardigheid so/vo	316
Schuring	Taal- en letterkunde	344
van Stratum e.a.	Taalontwikkelend lesgeven	378

Ronde 2 (14.15 – 15.15 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Vanparys e.a.	Basisonderwijs	8
Hebbrecht e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	38
Vonck	Lerarenopleiding sec/voortgezet	78
van der Westen	Hoger onderwijs	97
Rosius & Steverlinck	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	135
Robben & Groenendijk	Literatuuronderwijs	165
Misschaert	Leesbevordering	202
Decelle & Vanbrabant	Meertaligheid, OKAN/ISK	220
Pype	Digitale geletterdheid & didactiek	257
Pareit	Taalbeschouwing	288
Pierrart	Taalvaardigheid so/vo	320
Oben	Taal- en letterkunde	348
Coemans	Taalontwikkelend lesgeven	382

Ronde 3 (15.45 – 16.45 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Hendrikx & Robyns	Basisonderwijs	12
Vandenbussche & Algoet	Lerarenopleiding basisonderwijs	45
Bais & Olde Rikkert	Lerarenopleiding sec/voortgezet	81
De Witte & Mortelmans	Hoger onderwijs	105
Groot & van Koeven	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	139
Bastiaens & Keersmaekers	Literatuuronderwijs	169
Schrijvers & Jongstra	Leesbevordering	208
Doedel & Welie	Meertaligheid, OKAN/ISK	226
Bogaert	Digitale geletterdheid & didactiek	260
Callaert	Taalbeschouwing	292
Desplinter	Taalvaardigheid so/vo	325
Weerman	Taal- en letterkunde	351
Honig & Nijhof	Taalontwikkelend lesgeven	385

Ronde 4 (16.45 – 17.45 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Aerden	Basisonderwijs	16
Verbrugge & Timmermans	Lerarenopleiding basisonderwijs	52
Jossels	Lerarenopleiding sec/voortgezet	85
Heeren & Kwakman	Hoger onderwijs	108
van Dorst	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	144
Beckers	Literatuuronderwijs	173
Droogers & de Leeuw	Leesbevordering	209
Jessica Morseau	Meertaligheid, OKAN/ISK	229
Struyve	Digitale geletterdheid & didactiek	261
Hulsker	Taalbeschouwing	294
Stuulen	Taalvaardigheid so/vo	330
De Dijn	Taal- en letterkunde	356
Zurings & Vandersteen	Taalontwikkelend lesgeven	389

Zaterdag 21 november 2024

Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Denon & Vande Sande	Basisonderwijs	16
Laros & de Lint	Lerarenopleiding basisonderwijs	57
Vereecke e.a.	Hoger onderwijs	110
van Gulik	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	148
Meskens	Literatuuronderwijs	179
Filippova	Meertaligheid, OKAN/ISK	233
Mortier	Digitale geletterdheid & didactiek	265
Das & Egeter	Taalbeschouwing	298
Ackermans & ten Peze	Taal- en letterkunde	360
Van Parys & Bogaert	Toetsing en evaluatie	394

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Bogaerds-Hazenberg	Basisonderwijs	21
Casteleyn	Lerarenopleiding basisonderwijs	58
Caltabellotta e.a.	Hoger onderwijs	116
Ghesquière e.a.	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	151
Brasser	Literatuuronderwijs	184
Verhofstede & Daelman	Meertaligheid, OKAN/ISK	237
Vliebergh	Digitale geletterdheid & didactiek	269
De Wulf	Taalbeschouwing	303
Pleumeekers & Straatsma	Taalvaardigheid so/vo	331
Roelens	Taal- en letterkunde	363
Vanderheeren & Bogaert	Toetsing en evaluatie	398

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
van Diejen	Basisonderwijs	25
Derycke	Lerarenopleiding basisonderwijs	62
van der Neut & van Kruiningen	Hoger onderwijs	121
Evers-Wermink & de Vries-Tabak	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	155
Albracht & Luth	Literatuuronderwijs	188
van Buul & Linders	Meertaligheid, OKAN/ISK	243
Smits	Digitale geletterdheid & didactiek	273
Denoo & Vervenne	Taalbeschouwing	306
Bos & Smits	Taalvaardigheid so/vo	335
Vitse	Taal- en letterkunde	367
Lambregts & Bogaert	Toetsing en evaluatie	402

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

Spreker(s)	*Stroom*	*p.*
Prenger & de Kleijn	Basisonderwijs	29
Goutier & van Rijt	Lerarenopleiding basisonderwijs	67
Borst & IJmker	Hoger onderwijs	125
Stevens	Middelbaar beroepsonderwijs/bso-tso	157
Helsen	Literatuuronderwijs	193
Popma	Meertaligheid, OKAN/ISK	247
Clemens	Digitale geletterdheid & didactiek	276
Schippers	Taalbeschouwing	309
Peeters	Taalvaardigheid so/vo	339
Verstraeten	Taal- en letterkunde	371
Vandommele	Toetsing en evaluatie	406

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Fien Loman (KU Leuven)
Monica Koster (Tekster)

Ronde 1

Isabelle Janssens & Youri Vande Sande
Stichting Leerpunt
Contact: isabelle.janssens@leerpunt.be
youri.vandesande@leerpunt.be

Evidence-informed werken in onderwijs

1. *Evidence-informed* werken: meer dan 'doen wat onderzoek zegt'

Evidence-informed werken krijgt steeds meer aandacht in het onderwijs. Dat is terecht. Wie beslissingen neemt over onderwijs, wil die immers zo goed mogelijk onderbouwen. Toch merk ik dat *evidence-informed* werken soms nogal eng wordt ingevuld. Het wordt dan bijna synoniem met het zoeken naar wetenschappelijk onderzoek dat vertelt 'wat werkt', om die aanpak vervolgens in de klas toe te passen.

Onderwijs is echter geen context waarin we een onderzoeksresultaat zomaar kunnen kopiëren en verwachten dat het overal hetzelfde effect heeft. Een aanpak die gemiddeld positieve effecten laat zien, moet nog altijd worden vertaald naar een concrete klas, school en groep leerlingen. Omgekeerd volstaat professionele ervaring alleen evenmin om te besluiten dat een aanpak effectief is.

Het model voor *evidence-informed* onderwijs dat in opdracht van Leerpunt werd ontwikkeld, probeert precies met die complexiteit rekening te houden (Van den Rym e.a. 2025). *Evidence-informed* werken betekent binnen dit model dat onderwijsbeslissingen gebaseerd worden op een combinatie van drie kennisbronnen: wetenschappelijke kennis, praktijkkennis en data uit de eigen onderwijscontext. Die drie bronnen worden bewust met elkaar in verband gebracht. We noemen dat triangulatie.

Daarnaast is er multiperspectivisme: we kijken niet uitsluitend vanuit het perspectief van de leraar, maar betrekken ook de leerlingen en de school. *Evidence-informed* werken is bovendien geen eenmalige beslissing, maar een proces: een vraagstuk analyseren, informatie verzamelen en interpreteren, een aanpak ontwerpen en uitvoeren, evalueren, bijsturen en uiteindelijk succesvolle praktijken borgen.

In deze sessie wil ik dat model concreet maken vanuit taalonderwijs.

2. Van wetenschappelijke kennis naar de klaspraktijk

Wetenschappelijke kennis is een van de drie kennisbronnen in het model. Voor individuele leraren en schoolteams is het echter niet evident om zelf voortdurend wetenschappelijke literatuur te doorzoeken, studies op kwaliteit te beoordelen en onderzoeksresultaten naar de eigen praktijk te vertalen. Daar willen de leidraden van Leerpunt een brug slaan. Ze verzamelen bestaande wetenschappelijke kennis rond een onderwijsthema en vertalen die naar onderbouwde aanbevelingen voor de onderwijspraktijk. Een leidraad is daarbij nadrukkelijk geen receptenboek. Er bestaat zelden één aanpak die altijd, voor iedere leraar, leerling en schoolcontext werkt. De aanbevelingen moeten dus steeds worden verbonden met de andere bronnen uit het model: wat vertellen onze data? Wat weten leraren vanuit hun professionele expertise? Wat hebben onze leerlingen nodig? En wat betekent onze specifieke context?

Dat wordt concreet in de twee leidraden over betekenisvol en functioneel taalonderwijs voor het kleuter- en lager onderwijs (Goemans e.a. 2026; Verbrugge e.a. 2026).

Voor het kleuteronderwijs staan zes aanbevelingen centraal. Taalonderwijs wordt in de eerste plaats betekenisvol en functioneel gemaakt door te vertrekken vanuit activiteiten waarin kleuters taal daadwerkelijk nodig hebben om te spelen, te denken en te communiceren. Brede en rijke thema's verbinden taalontwikkeling met kennis over de wereld. Nieuwe woorden en beginnende geletterdheid krijgen een plaats in speelse en herkenbare contexten.
Daarnaast vraagt krachtig taalonderwijs om elke kans op taalbevordering te grijpen. Dagelijkse routines, spel en interactief voorlezen zijn evenzeer taalleermomenten. De leraar zorgt daarbij voor een rijk taalaanbod en lokt taalproductie uit, onder andere via taaldenkgesprekken en denkstimulerende vragen.

Niet alle kleuters hebben daarbij dezelfde ondersteuning nodig. De leidraad benadrukt daarom het systematisch observeren van taalontwikkeling, een sterke basisaanpak voor iedereen en bijkomende ondersteuning voor kleuters met een kwetsbare taalstart. Ook de thuisomgeving krijgt een duidelijke plaats. Ouders worden als partners betrokken en talige activiteiten thuis kunnen zowel in het Nederlands als in een andere taal plaatsvinden.

Ten slotte is taal een verantwoordelijkheid van de hele school. Een gedeelde visie, gerichte professionalisering, voldoende tijd voor taalonderwijs, een rijk boekenaanbod en een cyclische kwaliteitszorg helpen om goed taalonderwijs duurzaam te verankeren.

3. Een doorgaande lijn naar het lager onderwijs

In het lager onderwijs blijven betekenisvol en functioneel taalgebruik centraal staan, maar verschuiven en verbreden de accenten. Ook daar wordt taal gekoppeld aan concrete doelen en betekenisvolle contexten. Technisch lezen, spelling, begrijpend lezen en schrijven staan niet los van elkaar en worden, waar mogelijk, verbonden met andere vakdisciplines en brede thema's.
Een tweede belangrijk accent is de wisselwerking tussen kennis en woordenschat. Door rijke teksten en verschillende teksten rond eenzelfde thema aan te bieden, bouwen leerlingen kennis en woordenschat op. Aandacht voor schooltaal en complexer taalgebruik helpt leerlingen bovendien om over leerinhouden te communiceren.
De leidraad vraagt vervolgens om aan te sturen op diep begrip. Leerlingen leren verbanden leggen, voorkennis inzetten en hun eigen leesproces controleren. Gesprekken over teksten, schrijven naar aanleiding van wat gelezen werd en het verbinden van verschillende teksten dragen daaraan bij.
Betekenisvol taalonderwijs betekent overigens niet dat expliciete instructie verdwijnt. Gerichte instructie in onder meer technisch lezen en spelling, strategie-instructie, *scaffolding* en expliciete aandacht voor tekststructuren blijven belangrijk.

Ook in het lager onderwijs geldt dat sommige leerlingen meer ondersteuning nodig hebben. Een sterke basisaanpak vormt het vertrekpunt, aangevuld met extra instructie, oefentijd of intensievere interventies. Door de voortgang van leerlingen voortdurend op te volgen, kan die ondersteuning worden bijgestuurd.

De laatste aanbeveling brengt ons opnieuw naar het schoolniveau: een gedeelde visie, professionalisering, een strategisch talenbeleid, concrete doelen en evaluatie moeten ervoor zorgen dat kwaliteitsvol taalonderwijs niet afhankelijk is van losse initiatieven.

4. De aanbeveling is niet het eindpunt

Net hier wordt de koppeling met *evidence-informed* werken interessant. Stel dat een school vaststelt dat het begrijpend lezen van leerlingen onvoldoende sterk ontwikkelt. De reflex kan zijn om onmiddellijk naar een nieuwe methode of interventie te zoeken. Het model voor *evidence-informed* onderwijs vraagt om eerst beter te kijken. Wat zien we precies in onze data? Gaat het om technisch lezen, woordenschat, achtergrondkennis, tekstbegrip of verschillende elementen tegelijk? Wat zien leraren tijdens hun lessen? Hoe ervaren leerlingen het lezen? Welke aanpak hanteert de school vandaag? En wat leert wetenschappelijke kennis ons over mogelijke verklaringen en effectieve aanpakken?

De aanbevelingen uit een leidraad worden zo geen *checklist* die een school simpelweg moet afvinken. Ze worden een kennisbron waarmee het team de eigen praktijk onder-

zoekt en keuzes onderbouwt. Misschien blijkt dat meer werken met rijke teksten rond samenhangende thema's nodig is. Misschien ligt de grootste winst bij woordenschat en kennisopbouw. Misschien is gerichtere instructie nodig. Of misschien zijn er al sterke praktijken aanwezig, maar ontbreekt een doorgaande lijn.

Vervolgens wordt een aanpak ontworpen en uitgevoerd. Ook dan stopt *evidence-informed* werken niet. Tijdens de implementatie blijven we kijken: voeren we uit wat we hadden afgesproken? Wat merken leraren en leerlingen? Wat vertellen onze data? Wat moeten we bijsturen? Uiteindelijk volgt ook de vraag hoe een succesvolle aanpak structureel kan worden ingebed in het talenbeleid.

5. Van 'wat werkt?' naar een onderbouwde keuze

Evidence-informed werken vraagt dus meer dan wetenschappelijke kennis raadplegen. Het betekent evenmin dat leraren hun professionele autonomie inruilen voor voorschriften uit onderzoek. Professionele expertise is juist nodig om wetenschappelijke inzichten te interpreteren en te verbinden met leerlingen en context. De taalrichtlijnen bieden daarvoor een stevige wetenschappelijke kennisbasis. Het model voor *evidence-informed* onderwijs helpt vervolgens om die kennis niet als eindpunt, maar als onderdeel van een professioneel besluitvormingsproces te gebruiken.

Tijdens de sessie op de HSN-conferentie gaan we daarom niet alleen in op aanbevelingen voor krachtig taalonderwijs. We bekijken vooral hoe onderwijsprofessionals en schoolteams ermee aan de slag kunnen. Hoe verbind je wetenschappelijke kennis met wat je zelf ziet en weet? Welke data heb je nodig? Welke perspectieven betrek je? En hoe voorkom je dat een goed onderbouwd idee eindigt als het zoveelste tijdelijke project?

Evidence-informed werken begint voor mij dan ook niet bij de vraag wat onderzoek zegt dat we moeten doen. De interessantere vraag is wat we weten uit onderzoek, wat we weten over onze eigen praktijk en leerlingen en welke onderbouwde keuze we maken op basis daarvan. Precies in die verbinding zit de kracht van *evidence-informed* onderwijs.

Referenties

Goemans, E., S. Verbrugge, G. Vandommele & H. Taelman (2026). 'Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in de lagere school'. Gent: Stichting Leerpunt.

Van den Rym, K., J. Faddar, V. Willegems & E. Consuegra (2025). 'Evidence-informed praktijken in het basis- en secundair onderwijs'. Brussel/Gent: Vrije Universiteit Brussel/Stichting Leerpunt.

Verbrugge, S., E. Goemans, H. Taelman & G. Vandommele (2026). 'Leidraad Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in de kleuterschool'. Gent: Stichting Leerpunt.

Ronde 2

Silke Vanparys, Juliette Desmet, Nicolas Slabbinck, Charlotte Arnou, Margot Blomme & Stefanie Verstraete
Howest University of Applied Sciences
Contact: silke.vanparys@howest.be

LeesZin: via een krachtig leesnetwerk naar een gedragen leesbeleid

1. Inleiding

De dalende leesvaardigheid en leesmotivatie van leerlingen in het Vlaamse onderwijs vormen een urgente maatschappelijke uitdaging. Scholen, pedagogische begeleidingsdiensten en organisaties zoals Iedereen Leest zetten al langer in op leesbevordering, en er bestaat inmiddels een rijk aanbod aan professionaliseringstrajecten en lesmateriaal. Toch blijkt uit nationaal en internationaal onderzoek dat Vlaamse leerlingen steeds minder graag lezen en dat hun leesvaardigheden sterk dalen (De Meyer e.a. 2023; Dockx e.a. 2023; von Davier e.a. 2023; Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming 2024). Om deze negatieve trend te keren, is inzetten op leesmotivatie cruciaal. Onderzoek toont immers aan dat leesmotivatie geen bijkomstig gegeven is, maar een noodzakelijke hefboom voor duurzame lees- en taalontwikkeling: wie graag leest, leest meer, en wie meer leest, wordt vaardiger (zie o.a. De Naeghel e.a. 2012; Van Keer 2023). Die opwaartse leesspiraal vormt het hart van het driejarige praktijkgericht wetenschappelijk onderzoeksproject (PWO) 'LeesZin'.

LeesZin vertrekt vanuit de vaststelling dat leesbevordering vandaag vaak versnipperd verloopt: initiatieven leven op klasniveau, op schoolniveau of bij externe partners, maar worden onvoldoende met elkaar verbonden. Daardoor gaat veel goede wil en expertise verloren, en blijven schoolteams vaak op hun eigen kracht aangewezen wanneer ze een duurzaam leesbeleid willen uitbouwen. Het project onderzoekt daarom hoe leesmotivatie structureel en duurzaam versterkt kan worden, van kleuteronderwijs tot secundair onderwijs en dit zowel binnen als buiten de schoolmuren. Daarmee wil LeesZin een antwoord bieden op de vraag hoe schoolteams, lerarenopleidingen en lokale partners samen kunnen bijdragen aan meer gemotiveerde lezers, met de regio Brugge

als proeftuin en als voorbeeld voor bredere navolging. Het project brengt daarvoor leerkrachten, lerarenopleiders, onderzoekers, pedagogische begeleiders en partners zoals de openbare bibliotheek van Brugge samen in één stuurgroep, zodat praktijk en onderzoek voortdurend op elkaar inspelen.

2. Een ecosysteembenadering: vier samenhangende pijlers

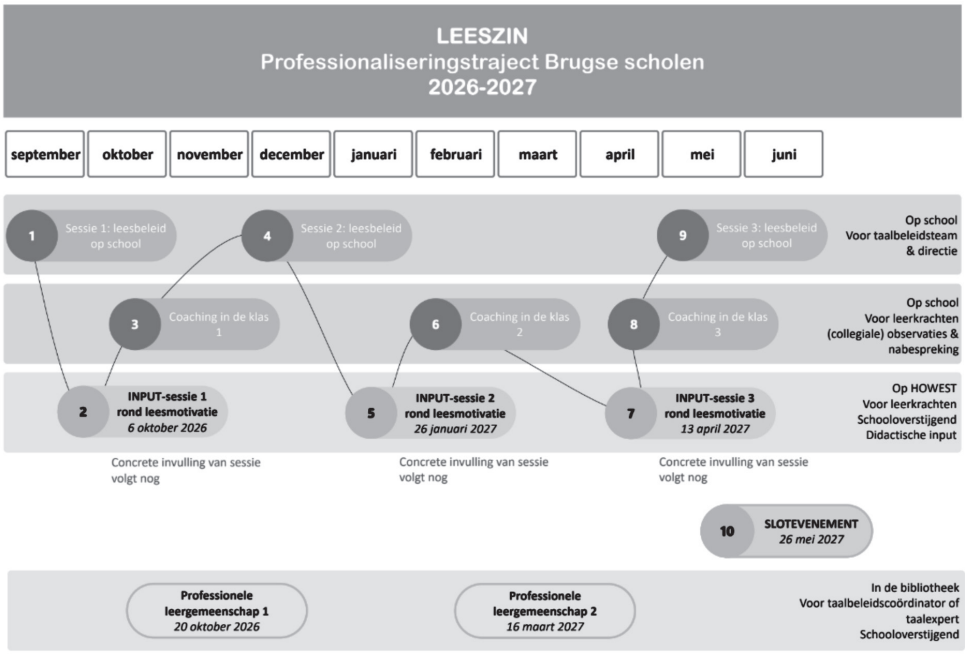
LeesZin hanteert een ecosystemische benadering en vertrekt vanuit vier samenhangende pijlers, die elk als een afzonderlijk werkpakket binnen het project worden uitgewerkt.

Een eerste pijler richt zich op het creëren van rijke leesomgevingen op klas- en schoolniveau. Hierbinnen worden leraren en schoolteams gecoacht in het versterken van hun leesdidactiek en hun klaspraktijk, onder meer via *lesson study* en de uitbouw van een modelkleuterklas.
Een tweede pijler betreft de beleidsmatige verankering van een doorgaande leeslijn. Met behulp van de Leesscan (Hebbrecht e.a. 2022) en een intakegesprek doorlopen de zes deelnemende basisscholen en secundaire scholen een begeleidingstraject waarin leesbeleid wordt ontwikkeld, geïmplementeerd, geoptimaliseerd en verduurzaamd. Dit traject bouwt voort op bestaande *evidence-informed* leesbevorderingstrajecten (bijvoorbeeld vanuit Iedereen Leest Academie).
Een derde pijler zet in op professionele leergemeenschappen, waarin Brugse scholen van en met elkaar leren over leesbevordering. Dit traject fungeert tevens als voorbeeld voor hoe scholen ook rond andere onderwijskundige uitdagingen structureel kunnen samenwerken en van elkaar leren, met een geleidelijke overdracht van de trekkersrol van de onderzoekers naar de scholen zelf.
Een vierde pijler, ten slotte, omvat de uitbouw van een breed leesnetwerk in samenwerking met lokale partners zoals de bibliotheek, de provincie en socio-culturele organisaties. Op basis van praktijkvoorbeelden uit binnen- en buitenland, onder meer uit Finland, wordt onderzocht hoe zo'n regionaal leesnetwerk kan worden ontworpen, geoperationaliseerd en verduurzaamd. Hiermee komen we tegemoet aan het belang van een breed leesnetwerk: *it takes a city to raise a reader*.

Een vijfde, transversaal werkpakket rond professionalisering bundelt de inzichten uit de andere pijlers tot een overdraagbare pilootstudie van de uitwerking van een duurzaam, breed verankerd leesbeleid.

3. Het geplande schoolontwikkelingstraject met coaching op de klasvloer

Centraal in de sessie staat het geplande schoolontwikkelingstraject. Vanaf januari 2026 werden ondersteuningsnoden van de deelnemende scholen in kaart gebracht, waarna vanaf september 2026 een intensief begeleidingstraject van start is gegaan. Schoolteams worden hierbij ondersteund bij het uitwerken van een leesbeleidsplan, terwijl leraren op de klasvloer gecoacht worden in het inrichten van een krachtige leesomgeving en het optimaliseren van hun leesdidactiek. Vanaf 2028 wordt het traject geleidelijk afgebouwd, met aandacht voor verduurzaming van de opgebouwde expertise in de scholen zelf.



Figuur 1 – LeesZin voor Brugse scholen 2026–2027.

4. Naar een opwaartse leesspiraal

Met LeesZin willen we aantonen dat leesbevordering het meest kans op slagen heeft wanneer ze structureel wordt ingebed in de klaspraktijk, het schoolbeleid, de samenwerking tussen scholen en het bredere netwerk rond de school. Geen van deze niveaus volstaat op zich: een krachtige leesomgeving in de klas verliest aan slagkracht zonder een gedragen schoolbeleid en een schoolbeleid wordt versterkt wanneer scholen onderling en met partners buiten de school van elkaar kunnen leren. Betere lezers lezen liever, en wie vaker leest, wordt leesvaardiger. Het is deze opwaartse leesspiraal die we met

het project willen aanwakkeren en verduurzamen; niet alleen voor de deelnemende scholen, maar ook als inspiratie voor scholen en steden die met eenzelfde uitdaging worstelen. In onze sessie op de HSN-conferentie gaan we graag met het publiek in gesprek over de vraag hoe deze aanpak met een lokaal leesnetwerk en met professionele leergemeenschappen als motor ook buiten Brugge navolging kan krijgen, en welke hefbomen en valkuilen daarbij het meest bepalend zijn.

Referenties

De Meyer, I., L. Berlamont, L, Hoedt, R. Janssens, A. Lermytte, N. Warlop & J. van Braak (2023). 'Vlaams rapport PISA 2022'. Gent: Universiteit Gent.

De Naeghel, J., H. Van Keer, M. Vansteenkiste & Y. Rosseel (2012). "The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: a self-determination theory perspective". In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 1006-1021.

Dockx, J., K. Denies, L. Pelgrims, H. Van Keer & K. Aesaert (2023). 'Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend rapport bij PIRLS 2021'. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Hebbrecht, J., L. Van Severen, D. De Winne, R. De Wilde & R. Van Wichelen (2022). 'De Leesscan'. Brussel: Odisee Hogeschool i.s.m. AP Hogeschool, Universiteit Gent, Iedereen Leest en de Nederlandse Taalunie.

Van Keer, H. (2023). "Begrijpend lezen: hoe maken we elke leerling sterker?". In: *Klasse*. Online raadpleegbaar op: https://www.klasse.be/670201/begrijpend-lezen-hoe-maken-we-elke-leerling-sterker/.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2024). 'Bevraging Koala Screening: Schooljaar 2023-2024'. Brussel: Vlaamse Overheid.

von Davier, M., I. Mullis, B. Fishbein & P. Foy (eds.). (2023). 'Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report'. Boston: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Ronde 3

Ann Hendrikx (a) & Sofie Robyns (b)
(a) Basisschool De Bladwijzer, Genk
(b) Scholengemeenschap De Speling, Genk-Zutendaal
Contact: ann.h@debladwijzer.be
pedagogisch.kleuter@sgdespeling.be

Expliciete Directe Instructie in de kleuterklas

1. Inleiding

Expliciete Directe Instructie (EDI) is een vorm van doelgericht lesontwerp en lesgeven waarbij de leraar nieuwe kennis en vaardigheden helder aanbrengt, het leerproces stap voor stap begeleidt en voortdurend nagaat of kinderen de leerinhoud begrijpen. EDI gaat dus verder dan 'gewoon uitleg geven'. De leraar volgt actief op wat kinderen leren en gebruikt die informatie om haar instructie bij te sturen.

Ook in het kleuteronderwijs kan expliciete instructie een waardevolle plaats krijgen. Een kleuterklas is echter geen lagere school. Kleuters leren binnen een rijke omgeving waarin spel, interactie, handelen, exploreren en ervaringen centraal staan. Expliciete instructie moet daarom aansluiten bij de eigenheid van jonge kinderen. Instructiemomenten kunnen kort, interactief en actief zijn, en verbonden worden met spel en andere betekenisvolle activiteiten. Een EDI-activiteit bij kleuters hoeft ook niet lang te duren. De kracht zit in doelgerichtheid, actieve betrokkenheid en een goede afwisseling tussen instructie en handelen.

2. Doelgericht

Een goede EDI-activiteit begint niet met de vraag "Welke leuke activiteit kunnen we doen?", maar met de vraag "Wat wil ik dat de kleuters leren?". Het leerdoel vormt het vertrekpunt. Een goed leerdoel is concreet en observeerbaar, en helpt de leraar om te bepalen welke instructie, materialen, vragen en inoefening nodig zijn. Zo is "We gaan ontdekken wat bouwen is" een té breed doel. Een concreter doel is bijvoorbeeld "De kleuters kunnen uitleggen wat een fundering is en waarom een gebouw een stevige basis nodig heeft". Vanuit het leerdoel bepaalt de leraar welke voorkennis moet worden opgeroepen en welke nieuwe kennis expliciet moet worden aangebracht.

De keuze voor expliciete instructie hangt dus samen met wat kinderen moeten leren. EDI is vooral geschikt wanneer nieuwe, belangrijke en afgebakende kennis of vaardig-

heden doelgericht moeten worden aangebracht. Voorbeelden zijn: nieuwe concepten en bijhorende woordenschat, kennis over de wereld, kenmerken en eigenschappen, eenvoudige verbanden tussen concepten, procedures, strategieën en nieuwe vaardigheden. Andere activiteiten lenen zich dan weer beter voor exploratie, onderzoek, spel of een creatief proces. Wanneer kleuters bijvoorbeeld zelf onderzoeken hoe ze een zo hoog mogelijke toren kunnen bouwen, kan een open onderzoeksactiviteit passender zijn dan een volledig voorgeschreven instructie. De keuze is dus niet EDI óf spel en exploratie, maar wel "Welke didactische aanpak past bij dit leerdoel en deze specifieke leerinhoud?".

3. Stapsgewijs

- *Stap 1* – Nieuwe kennis wordt gemakkelijker verbonden wanneer relevante voorkennis beschikbaar is. De leraar haalt daarom kort de kennis op die nodig is om de nieuwe inhoud te begrijpen. Bij een activiteit over funderingen kan ze bijvoorbeeld teruggrijpen naar eerdere ervaringen met torens die omvielen: "We hebben gisteren een hoge toren gebouwd. Wat gebeurde er toen de onderkant heel smal was?".

- *Stap 2* – Tijdens de instructie maakt de leraar de nieuwe kennis of vaardigheid expliciet. Ze gebruikt concrete materialen, afbeeldingen, handelingen en duidelijke taal. Via modeling doet ze niet alleen voor wat ze doet, maar verwoordt ze ook waarom. Zo maakt ze haar denkproces zichtbaar. Bij het bouwen van een toren kan ze zeggen: "Ik wil dat mijn toren stevig staat. Daarom begin ik onderaan met een brede basis". De kinderen zien zo niet alleen wat werkt, maar ook hoe de leraar tot een oplossing komt.

- *Stap 3* – Na de instructie nemen de kleuters steeds meer verantwoordelijkheid (zie GRIMM-model): (a) ik doe het voor, (b) wij doen het samen, (c) jullie doen het samen en (d) jij doet het zelf. De leraar blijft steeds betrokken: ze observeert, stelt gerichte vragen, geeft feedback en stuurt bij waar nodig.

De structuur van EDI biedt houvast, maar hoeft geen rigide stappenplan te worden. De inhoud, materialen, taal en werkvormen worden aangepast aan de leeftijd, voorkennis en onderwijsbehoeften van de kleuters.

4. Controle van begrip

Een essentieel onderdeel van EDI is het controleren van begrip. De leraar wacht niet tot het einde van de activiteit om te ontdekken of kinderen de leerinhoud hebben begrepen. Ze laat de kleuters iets aanwijzen, sorteren, kiezen, voorspellen, nabootsen, uitvoeren, enz. Bij een activiteit over bouwen kan ze bijvoorbeeld vragen: "Welke toren

heeft de stevigste basis?" (aanwijzen) of "Waarom staat deze toren steviger?" (verwoorden). Belangrijk is dat niet alleen de meest mondige kleuter antwoordt. De leraar wil zicht krijgen op het begrip van alle kinderen. Wanneer blijkt dat kinderen de inhoud nog niet beheersen, volgt extra instructie of een nieuwe demonstratie. Kinderen die het doel al beheersen, kunnen verder oefenen en toepassen.

5. Taalontwikkeling

Taal- en kennisontwikkeling zijn nauw met elkaar verbonden. Daarom is het belangrijk dat de leraar tijdens EDI bewust aandacht heeft voor de taal die bij de leerinhoud hoort. Binnen een thema over 'planten' kunnen bijvoorbeeld woorden als *wortel*, *stengel*, *blad*, *zaad* en *groeien* doelgericht worden aangeboden. De leraar gebruikt deze woorden herhaaldelijk en stimuleert kinderen om ze zelf te gebruiken. Nieuwe woordenschat wordt zo verbonden met kennis, handelingen en ervaringen. De leraar is hierbij een belangrijk taalmodel.

6. Integratie en toepassing

Nieuwe kennis krijgt betekenis wanneer kinderen ze kunnen gebruiken. Zelfstandig toepassen hoeft bij kleuters zeker geen werkblad te zijn. Het kan geïntegreerd worden in hoekenwerk, spel of andere activiteiten. Een kleuter die geleerd heeft wat een bouwplan is, kan in de bouwhoek een eenvoudig plan bekijken en een constructie nabouwen. Een kleuter die ruimtelijke begrippen als *boven*, *onder*, *naast* en *tussen* heeft geleerd, kan deze tijdens een bewegingsactiviteit toepassen. Expliciete instructie helpt om belangrijke nieuwe kennis en vaardigheden bewust aan te brengen; spel, exploratie en andere activiteiten bieden kansen om die kennis te gebruiken, te herhalen en te verdiepen.

Expliciete instructie hoeft bovendien niet altijd plaats te vinden tijdens een geplande activiteit. Ook tijdens dagelijkse routines en spontane momenten ontstaan kansen om doelgericht kennis aan te brengen. Tijdens het opruimen kunnen begrippen als 'sorteren' en 'ordenen' worden aangebracht. Tijdens het fruitmoment kunnen woorden als *schil*, *pit* en *vruchtvlees* doelgericht via instructie worden aangeboden. Tijdens het buitenspelen kan de leraar ruimtelijke begrippen modelleren. EDI is dus niet alleen een lesvorm, maar ook een manier om op verschillende momenten bewust instructie te geven.

7. Conclusie

EDI is duidelijk niet de enige manier waarop kleuters leren. Krachtig kleuteronderwijs vraagt om een breed repertoire van didactische aanpakken: expliciete instructie, begeleid en zelfstandig spel, exploratie en onderzoek, gesprekken, voorlezen, bewegingsactiviteiten, routines en rijke ervaringen. De kracht zit in de doelgerichte combinatie. Onderzoek naar vroegschoolse onderwijsinterventies laat zien dat verschillende kenmerken van onderwijs kunnen bijdragen aan cognitieve opbrengsten, maar dat er niet één afzonderlijke didactische aanpak als dé oplossing kan worden beschouwd.

De kernvraag is daarom niet hoe we EDI toepassen in de kleuterklas, maar wel wat we willen dat onze kleuters leren en welke manier van lesgeven hen helpt om die kennis en vaardigheden werkelijk op te bouwen. Wanneer de leraar vanuit die vraag werkt, kan EDI een krachtige didactische aanpak zijn voor doelgericht en rijk kleuteronderwijs.

Referenties

Camilli, G., S. Vargas, S. Ryan & W. Barnett (2010). "Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development". In: *Teachers College Record*, 112 (3), p. 579-620.

De Smet, M., M. Bultheel & P. Verachtert (2024). 'Leidraad differentiatie: Samen naar de meet'. Gent: Stichting Leerpunt. [Vlaamse hertaling van Bosker, R., F. Durgut, H. Edzes, M. Jol, C. van Tuijl & A. van der Vegt (2021). 'Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen'. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek].

Fisher, D. & N. Frey (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Hollingsworth, J. & S. Ybarra (2025). *Expliciete Directe Instructie 2.0: Tips en technieken voor een goede les*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Hughes, C., J. Morris, W. Therrien & S. Benson (2017). "Explicit instruction: Historical and contemporary contexts". In: *Learning Disabilities Research & Practice*, 32 (3), p. 140-148.

Ronde 4

Ilse Aerden
UCLL
Contact: ilse.aerden@ucll.be

Taalrijk spelen in tijden van nieuwe minimumdoelen

De nieuwe minimumdoelen in Vlaanderen onderstrepen het belang van woordenschat en luistervaardigheid. In deze workshop illustreren we hoe het spontane spel van kleuters een bijzonder krachtig vertrekpunt vormt om echt iedere kleuter te bereiken. Aan de hand van videobeelden uit het project 'Spelkracht' kijken we naar dat spel en gaan we op zoek naar aanknopingspunten, ook voor stillere kleuters of kleuters met beperktere taal. We tonen hoe leerkrachten zoekend zijn om als speelmaatje talig rijk aan te sluiten bij dit spel en bespreken mogelijke valkuilen. We staan stil bij concrete kapstokken zoals *sustained shared thinking*, *self-talk* en *parallel-talk* om, samen met de kleuter, rijke spelverhalen op te bouwen. *Video coaching* is een bijzonder krachtige manier om samen te professionaliseren in functie van het uitbouwen van rijke interacties.

Ronde 5

Vanessa Denon & Youri Vande Sande
Stichting Leerpunt
Contact: vanessa.denon@leerpunt.be
youri.vandesande@leerpunt.be

Hoe differentiatie en data de taalles versterken

1. Inleiding

Een toets begrijpend lezen toont dat een aantal leerlingen het vooropgestelde niveau niet haalt. Maar wat betekent dat precies? Hebben deze leerlingen moeite om informatie te vinden? Ontbreekt het hen aan woordenschat of achtergrondkennis, of kunnen zij hun begrip onvoldoende verwoorden? En vooral: wat kan de leerkracht tijdens de volgende lessen anders doen?

Toetsresultaten signaleren dat iets aandacht vraagt, maar vertellen zelden het volledige verhaal. Om goede onderwijsbeslissingen te nemen, heeft een leerkracht ook andere

informatie nodig: observaties tijdens de les, antwoorden in klasgesprekken, leerlingenwerk, gesprekken met leerlingen en eerdere resultaten. Wanneer deze gegevens doelgericht worden samengebracht, ontstaat een rijker beeld van wat leerlingen al kunnen, waar zij vastlopen en welke volgende stap nodig is.

Datageletterdheid is daarom een belangrijke voorwaarde voor doelgerichte differentiatie. Wie relevante gegevens kan selecteren, interpreteren en verbinden met didactische kennis, kan beter bepalen welke leerlingen extra instructie nodig hebben, wie meer oefenkansen moet krijgen, welke ondersteuning tijdelijk kan helpen en wie klaar is voor verdieping. Data zijn daarbij geen doel op zich. Ze vervangen het professionele oordeel van de leerkracht niet en leveren geen automatisch recept voor de volgende les. Ze helpen om scherper te kijken, aannames te toetsen en bewuster te handelen. Differentiatie wordt zo geen verzameling van losse werkblaadjes of vaste niveaugroepen, maar wordt een cyclisch proces van doelen stellen, informatie verzamelen, onderwijs afstemmen en opnieuw nagaan wat het effect daarvan is.

In onze sessie op de HSN-conferentie onderzoeken we hoe data en differentiatie elkaar kunnen versterken binnen krachtig taalonderwijs in het basisonderwijs.

2. Data zijn meer dan toetsresultaten

Bij onderwijsdata denken we vaak eerst aan cijfers uit gestandaardiseerde of methodegebonden toetsen. Die kunnen patronen en ontwikkelingen zichtbaar maken. Ze laten bijvoorbeeld zien welke doelen veel leerlingen nog niet beheersen of hoe taalresultaten zich over een langere periode ontwikkelen. Taalontwikkeling bestaat echter ook uit aspecten die minder eenvoudig in cijfers te vatten zijn. Data omvatten alle relevante, waarneembare informatie uit de klas- en schoolpraktijk. Ook een geschreven tekst, een mondelinge presentatie, antwoorden tijdens een tekstgesprek, observaties van leesgedrag, een zelfevaluatie of een gesprek met ouders kan waardevolle informatie opleveren. Leerpunt omschrijft data dan ook breed als waarneembare gegevens uit de klas of school, waaronder toetsresultaten, observaties en gesprekken met leerlingen en ouders.

Verschillende databronnen beantwoorden verschillende vragen. Een toets kan aangeven dat een leerdoel nog niet bereikt is. Leerlingenwerk kan tonen waar het precies misgaat. Observaties geven informatie over de gevolgde aanpak en betrokkenheid. Klasgesprekken maken zichtbaar hoe leerlingen redeneren en welke taal zij nodig hebben om hun ideeën uit te drukken.

Datageletterdheid betekent daarom niet zoveel mogelijk gegevens verzamelen. Het betekent dat leerkrachten vanuit een concrete onderwijsvraag bepalen welke gegevens nodig zijn, hoe bruikbaar die gegevens zijn en welke conclusies er wel en niet uit kunnen worden getrokken.

3. Data betekenis geven

Een cijfer spreekt nooit volledig voor zichzelf. Dezelfde score kan bij twee leerlingen een andere betekenis hebben. Daarom moeten gegevens steeds in hun context worden geïnterpreteerd.

Binnen het model voor *evidence-informed* onderwijs van Leerpunt vormen data een van drie kennisbronnen. Naast data zijn wetenschappelijke kennis en praktijkkennis nodig. Het combineren van deze bronnen wordt triangulatie genoemd (Leerpunt 2026a).
Praktijkkennis omvat de ervaring en expertise van leerkrachten en schoolteams.
Wetenschappelijke kennis biedt inzicht in taalontwikkeling, effectieve taaldidactiek en werkzame differentiatieprincipes.
Data maken zichtbaar wat in een specifieke klas gebeurt en hoe leerlingen zich ontwikkelen.
De drie bronnen vullen elkaar aan en kunnen elkaars beperkingen corrigeren.

Een leerkracht kan bijvoorbeeld vermoeden dat een leerling weinig gemotiveerd is om te lezen. Uit een gesprek blijkt echter dat de teksten veel onbekende woorden bevatten. Een analyse van het leerlingenwerk wijst vervolgens op onvoldoende achtergrondkennis. Wetenschappelijke kennis helpt om een passende aanpak te kiezen, bijvoorbeeld door relevante kennis en woordenschat op te bouwen en leerlingen actief over de inhoud te laten spreken.

Data zijn dus geen oordeel over een leerling, maar het vertrekpunt voor verder onderzoek en professioneel handelen.

4. Van data naar differentiatie

Differentiatie wordt doelgericht wanneer duidelijk is aan welk taaldoel leerlingen werken. Algemene labels zoals ‘taalzwak’ of ‘sterke lezer’ geven weinig richting. Een concrete vaststelling maakt handelen mogelijk.

In plaats van “de leerling begrijpt teksten niet” kan een analyse bijvoorbeeld aantonen dat de leerling expliciete informatie goed terugvindt, maar moeite heeft om informatie uit verschillende alinea’s te combineren. Bij schrijven kan blijken dat een leerling relevante ideeën heeft, maar ze nog niet logisch ordent. De leerkracht kan dan een passende volgende stap kiezen.

De Leerpunt-leidraad *Convergente differentiatie: samen naar de meet* (De Smet e.a. 2026) formuleert zeven aanbevelingen:

1. vertrek vanuit uitdagende doelen;
2. ken en volg je leerlingen;
3. gebruik principes voor effectieve instructie;
4. geef leerlingen voldoende tijd;
5. werk doelgericht en flexibel in groepjes;
6. ontwikkel en onderhoud je lesvaardigheden;
7. zorg voor een gepaste aanpak op schoolniveau.

Data ondersteunen binnen die uitgangspunten verschillende keuzes. Sommige leerlingen kunnen na de basisinstructie zelfstandig verder, terwijl anderen baat hebben bij extra modelleren of begeleide inoefening. Leerlingen die een vaardigheid nog niet beheersen, kunnen meer tijd en gerichte oefening krijgen. Wie het doel al bereikt heeft, krijgt verdieping in plaats van overbodige herhaling.

Ook feedback en hulpmiddelen kunnen worden afgestemd. Leerlingenwerk laat zien welke volgende stap prioriteit verdient. Een schrijfkader, woordenlijst, modeltekst of stappenplan kan tijdelijk ondersteuning bieden. Nieuwe gegevens maken vervolgens zichtbaar wanneer die hulp kan worden verminderd.

5. Een voorbeeld uit de taalpraktijk

Een klas werkt met informatieve teksten rond een gemeenschappelijk thema. Alle leerlingen moeten informatie uit verschillende bronnen combineren en een conclusie schriftelijk onderbouwen. Uit een eerste opdracht blijkt dat sommige leerlingen vooral zinnen uit de teksten overschrijven. Anderen formuleren een conclusie, maar gebruiken weinig bewijs. Een derde groep verbindt informatie uit verschillende bronnen en kan die kritisch vergelijken.

De leerkracht analyseert de teksten, observeert een klasgesprek en voert korte gesprekken met enkele leerlingen. Daaruit blijkt dat een deel van de leerlingen niet begrijpt wat onderbouwen inhoudt. Andere leerlingen begrijpen de opdracht, maar hebben moeite om hun redenering helder te formuleren.

Tijdens de volgende les blijft het gezamenlijke doel gelijk, maar verschilt de ondersteuning. De eerste groep krijgt extra instructie waarin de leerkracht hardop voordoet hoe je van tekstinformatie naar een onderbouwde conclusie redeneert. De tweede groep gebruikt tijdelijk enkele formuleringen die helpen om bewijs en conclusie te verbinden. De derde groep vergelijkt de betrouwbaarheid van bronnen en verwerkt een tegenargument.

Na de les bekijkt de leerkracht opnieuw enkele antwoorden. Niet alleen het eindproduct, maar ook de redenering en het taalgebruik worden geanalyseerd. Op basis daar-

van worden de groepen aangepast en wordt bepaald welke ondersteuning nog nodig is.

Dit voorbeeld toont dat data voor, tijdens en na de les een rol spelen. Ze ondersteunen zowel de beginsituatieanalyse als het voortdurend volgen en bijsturen van het leerproces.

6. De datacyclus

Datageletterd differentiëren is een cyclisch proces. De leerkracht formuleert een helder taaldoel, onderzoekt wat leerlingen al kennen en kunnen, interpreteert beschikbare gegevens en kiest een gerichte aanpassing. Tijdens en na de les wordt opnieuw informatie verzameld. Op basis daarvan wordt de aanpak voortgezet, aangepast of afgebouwd.

Leerpunt onderscheidt binnen procesmatig *evidence-informed* werken zeven fasen:

1. contextanalyse en probleemdefiniëring;
2. onderzoeksvragen en doelen;
3. informatieverzameling en interpretatie;
4. plan en ontwerp;
5. implementatie en feedbacklussen;
6. evaluatie en reflectie;
7. kennisdeling en borging.

Duurzaam datagebruik vraagt ook om samenwerking. Wanneer collega's gezamenlijk leerlingenwerk analyseren, observaties vergelijken en taaldoelen bespreken, ontstaat een rijker beeld. Tegelijk ontwikkelen zij een gemeenschappelijke taal over goed taalonderwijs.

Daarvoor is een veilige professionele cultuur nodig. Data mogen geen afrekeninstrument worden. Ze moeten vragen oproepen: wat zien we? Wat vertellen deze gegevens niet? Welke informatie ontbreekt? Welke onderwijsaanpassing willen we onderzoeken? Zo vormt datageletterdheid een hefboom voor samen leren, reflecteren en verbeteren.

7. Opbrengst van de sessie

Tijdens deze interactieve sessie analyseren deelnemers herkenbare praktijkvoorbeelden uit het basisonderwijs. We werken met verschillende databronnen, zoals toetsinformatie, observaties, leerlingenwerk en klasgesprekken. We onderzoeken hoe een breed signaal kan worden omgezet in een concrete taalvraag en hoe gegevens kunnen leiden tot haalbare keuzes in instructie, oefenkansen, feedback, ondersteuning en flexibele groepering.

We bespreken ook valkuilen: te snel conclusies trekken, één databron als waarheid behandelen, leerlingen vastzetten in niveaugroepen of zoveel informatie verzamelen dat de verbinding met het lesgeven verloren gaat.

Deelnemers vertrekken met een praktisch denkkader om data voor, tijdens en na de taalles te benutten. Het doel is niet om van leerkrachten data-analisten te maken, maar om hen te ondersteunen om met een onderzoekende blik naar het leren van leerlingen te kijken. Zo worden data geen bijkomende administratieve last, maar een bruikbaar hulpmiddel om differentiatie concreet, haalbaar en effectief te maken.

Referenties

De Smet, M., M. Bultheel & P. Verachtert (2024). 'Leidraad differentiatie: Samen naar de meet'. Gent: Stichting Leerpunt. [Vlaamse hertaling van Bosker, R., F. Durgut, H. Edzes, M. Jol, C. van Tuijl & A. van der Vegt (2021). 'Leidraad differentiatie als sleutel voor gelijke kansen'. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek].

Decabooter, I., A. Warmoes, M. Pas, K. Struyven, E. Consuegra, V. Willegems & J. Faddar (2026). 'Leidraad Dataondersteund werken binnen de brede basiszorg en verhoogde zorg'. Gent: Stichting Leerpunt.

Van den Rym, K., J. Faddar, V. Willegems & E. Consuegra (2025). 'Evidence-informed praktijken in het basis- en secundair onderwijs'. Gent: Stichting Leerpunt.

Willegems, V., E. Consuegra, E. Van den Rym & J. Faddar (2025). 'Inspiratiegids: Evidence-informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel'. Gent: Stichting Leerpunt.

Ronde 6

Suzanne Bogaerds-Hazenberg
leesonderwijs.com
Contact: leesonderwijs@gmail.com

Close reading: kansen en knelpunten in beeld

1. Inleiding

Wie leerkrachten spreekt over de leesvaardigheid van hun leerlingen krijgt regelmatig te horen: *"Leerlingen lezen amper wat er staat"*. Tegelijk is er de wens en wettelijke op-

dracht om leerlingen tot vaardige lezers op te leiden die in staat zijn tot diep en kritisch lezen. Scholen zijn dan ook naarstig op zoek naar methodieken waarmee ze de leesvaardigheid van hun leerlingen kunnen vergroten en die een duidelijk handvat bieden om lessen vorm te geven. Na een periode waarin leesstrategieën de boventoon voerden in het leesonderwijs, met daarbij minder oog voor de tekstinhoud (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2022), bevinden we ons nu in een periode waarin scholen juist de tekstinhoud meer centraal willen stellen. Ze zoeken vaak naar aanpakken die de kans bieden om meer betekenisvol leesonderwijs te verzorgen rond rijke teksten.

In die zoektocht zijn veel Nederlandse en Vlaamse basisscholen uitgekomen bij de methodiek van *close reading*, waarbij het leesonderwijs wordt vormgegeven rondom complexe, rijke teksten (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2026b). Wat weten we vanuit wetenschappelijk onderzoek over de effectiviteit van *close reading* in het basisonderwijs? In mijn bijdrage aan de HSN-conferentie vertel ik over de kansen en knelpunten van *close reading*, vanuit onze *review*studie naar *close reading* (Bogaerds-Hazenberg e.a. 2026a) en vanuit de quasi-experimentele studie die we uitvoerden (Swart e.a. 2026).

2. Wat is *close reading*?

Close reading stelt het ontrafelen van de diepere tekstbetekenis van complexe teksten centraal, waarbij leerlingen secuur en herhaaldelijk complexe teksten leren lezen en hun tekstinterpretatie(s) delen. De wortels van de methodiek liggen in de theologie en literatuur, maar langzamerhand heeft de methodiek ook invloed gekregen op het leesonderwijs. In het onderwijsveld heeft *close reading* weliswaar vele verschijningsvormen, maar toch zijn er herkenbare kernelementen (Welsh e.a. 2019) die sterk geïnspireerd zijn op onderwijsboeken van invloedrijke Amerikaanse auteurs zoals Fisher & Frey (2013).

1. *Herhaalde lezingen van een complexe tekst*
   Bij elke lezing van de tekst wordt een andere focus gekozen om de gelaagdheid van de tekst te ontdekken. Bij de eerste lezing wordt weinig weggegeven. Veel auteurs bepleiten een 'koude duik', waarbij leerlingen in eerste instantie een productieve worsteling met de tekst hebben zonder dat vooraf veel voorkennis geactiveerd wordt.

2. *Lezen met de pen in de hand*
   Leerlingen annoteren wat ze belangrijk, lastig of opvallend vinden. Dit moet het leesproces vertragen en de concentratie vergroten. Ook zou het leerkrachten helpen om het begrip van leerlingen te monitoren. Dit annoteren kan in allerlei vormen, al wordt er in de onderwijspraktijk vaak met een systematische aanpak gewerkt, zoals een cirkel rondom moeilijke woorden en een uitroepteken bij belangrijke of verrassende stukken tekst.

3. *Interactie over de tekst*
   Er worden tekstafhankelijke vragen gesteld die steeds dieper gaan: van letterlijk begrip (Wat zegt de tekst?) en een analyse van woordgebruik, structuur en stijlfiguren (Hoe zegt de tekst het?) naar interpretatieve en evaluatieve vragen (Wat betekent de tekst (voor jou)?). Leerlingen werken richting een eindproduct (schrijf- of spreektaak, zoals een schriftelijke respons) waarin ze hun tekstinterpretatie staven met citaten en tekstbewijs.

Vaak wordt in het onderwijs vertrokken vanuit een specifieke *close-reading*-aanpak waarbij dezelfde (korte) tekst in meerdere 'sessies' opnieuw gelezen wordt (Fisher & Frey 2013). Vaak gaat het daarbij om een tekstbehandeling in drie of vier sessies, steeds met een veeleisender leesdoel. Daarbij is de eerste lezing veelal gericht op een algemeen tekstbegrip (wat?), de tweede lezing op de manier waarop de tekst de boodschap overdraagt met daarbij aandacht voor bijvoorbeeld woordgebruik, stijlfiguren of tekststructuur (hoe?) en de derde en/of vierde lezing op de diepere betekenis of het standpunt van de tekst (waartoe?). De derde en/of vierde lezing biedt dan vaak inspiratie voor een schriftelijke respons of een andere eindtaak. Door in meerdere sessies dezelfde tekst onder de loep te nemen, hoopt men met leerlingen de diepste betekenis van de tekst te ontrafelen.

3. Onderzoeksopzet

Gezien de groeiende populariteit van *close reading*, hebben we de wetenschappelijke evidentie voor deze aanpak op een rij gezet. Dat is al eens eerder gedaan en toen werd geconcludeerd dat er voor leerlingen in het basisonderwijs en in de eerste jaren van het middelbaar onderwijs (te) weinig wetenschappelijke evidentie was (Welsh e.a. 2018). Daarom voerden we recentelijk een nieuwe *review*studie uit naar precies deze leeftijdsgroepen. Wat voor onderzoek is er inmiddels gedaan naar de effecten van *close reading*?

Met een systematische zoektocht in diverse wetenschappelijke databases lokaliseerden we uiteindelijk negentien studies die voldeden aan onze criteria: een onderzoek waarbij leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs (leerjaar 4) tot en met het derde jaar van het middelbaar onderwijs een *close-reading*-interventie volgden en waarin uitkomsten werden gerapporteerd over leesvaardigheid of leesmotivatie. Naast (quasi-)experimentele studies, verzamelden we ook kleinschalige *casestudies* en onderzoeken zonder controlegroep toe (zie: Bogaerds-Hazenberg e.a. 2026 voor meer detail). Daarnaast voerden we een quasi-experimenteel onderzoek uit, waarbij uiteindelijk 184 leerlingen (zwakke lezers uit groep 6 en 7 van kansarme Nederlandse scholen) twaalf weken lang in kleine tutorgroepjes een *close-reading*-interventie volgden (Swart e.a. 2026).

4. Opbrengsten

Vanuit de *review*studie kunnen we concluderen dat er te weinig adequaat wetenschappelijk onderzoek is naar *close reading*. Van de negentien studies die we vonden, is de kwaliteit discutabel: slechts drie studies waren gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften, slechts vier studies hadden een controlegroep en in driekwart van de onderzoeken was de leerkracht ook de onderzoeker. Al het onderzoek tezamen is gebaseerd op slechts 354 leerlingen doordat er veelal kleinschalige *casestudies* zijn uitgevoerd. Gerapporteerde resultaten bleken wisselend: studies met een zwakkere onderzoeksopzet waren eerder geneigd om positieve resultaten te rapporteren, terwijl dat minder uitgesproken het geval was in onderzoeken met striktere onderzoeksdesigns. Kortom, we hebben nauwelijks zicht op de effecten van *close reading* op leesvaardigheid of leesmotivatie, en we weten ook niet of de aanpak generaliseerbaar is naar klassikale settings.

Binnen het quasi-experimentele onderzoek bleek *close reading* niet bij te dragen aan veranderingen in leesmotivatie, woordenschat en verhaalbegrip. Wel vonden we effecten voor technisch lezen en informatief tekstbegrip. De kwaliteit van de uitvoering en de didactische keuzes van leerkrachten – met name op het vlak van 'voorkennis activeren' en 'annoteren' – hingen samen met de effectiviteit. De kwalitatieve data lieten zien dat vragen over letterlijk begrip haalbaar waren, maar dat gesprekken over de diepere betekenis vaak niet tot stand kwamen, dat de teksten als (te) complex werden ervaren en dat er veel meer voorkennis en extra ondersteuning nodig was, waardoor er veel tijdsdruk binnen de lessen ontstond (Swart e.a. 2026). Maar de resultaten uit dit onderzoek moeten ook voorzichtig worden geïnterpreteerd vanwege de kleinschaligheid en de methodologische beperkingen van de studie, al was de onderzoekskwaliteit in zekere zin al veel groter dan die van alle voorgaande studies. *Close reading* biedt zeker kansen voor betekenisvolle gesprekken over rijke teksten, maar het is belangrijk om ook de knelpunten niet uit het oog te verliezen.

5. Conclusie

Het is begrijpelijk dat *close reading* veel aan populariteit gewonnen heeft op scholen: *close reading* biedt kansen om het leesonderwijs vorm te geven rondom complexe teksten en om uitgebreid met leerlingen over complexe teksten te schrijven en te spreken. De aanpak is echter (nog) niet *evidence-based* (zeker niet in klassikale settings), vergt veel van leerkrachten en leerlingen, en doet mogelijk onvoldoende recht aan de rol van voorkennis. *Close reading* kan onderdeel zijn van je didactische gereedschapskist, maar zou niet dogmatisch gebruikt moeten worden als enige leesaanpak.

Referenties

Bogaerds-Hazenberg, S., M. Droop & R. van Steensel (2026a). "Still too close to call: A literature review on close reading interventions and their effects on reading outcomes in grades 3-9". In: *Reading Psychology*, 47 (6), p. 898-927.

Bogaerds-Hazenberg, S., M. Droop & R. van Steensel (2026b). "Close reading: de panacee voor het leesonderwijs!?". In: *MeerTaal*, 13 (3). Online raadpleegbaar op: https://www.tijdschriftmeertaal.nl/art/50-8895_Close-reading-de-panacee-voor-het-leesonderwijs.

Bogaerds-Hazenberg, S., J. Evers-Vermeul & H. van den Bergh (2022). "What textbooks offer and teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum". In: *Reading and Writing*, 35 (7), p. 1497-1523.

Fisher, D. & N. Frey (2013). *Rigorous reading: 5 access points for comprehending complex texts.* Los Angeles/Washington D.C.: Sage Publications.

Swart, N., E. Stuij, S. Bogaerds-Hazenberg, M. Droop & R. van Steensel (2026). 'Weet Wat Je Leest: Eindrapportage effectonderzoek'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Welsch, J., J. Powell & V. Robnolt (2019). "Getting to the core of close reading: What do we really know and what remains to be seen?". In: *Reading Psychology*, 40 (1), p. 95-116.

Ronde 7

Valesca van Diejen
Dactylus – academie voor schrijfdocenten
Contact: valesca@dactylus.info

Expeditie Plot: schrijven als spel

1. Inleiding

Creatief schrijven krijgt met de nieuwe kerndoelen (SLO 2025) en conceptexamenprogramma's (SLO 2024) een expliciete plaats binnen het curriculum. Dat biedt kansen, want schrijven is niet alleen een middel om taalvaardigheid te ontwikkelen, maar ook om verbeelding, creativiteit en persoonlijke expressie te stimuleren. Onderzoek laat zien dat creatief schrijven bijdraagt aan zowel de tekstkwaliteit als het schrijfproces van

leerlingen (ten Peze 2024). Met Expeditie Plot doorlopen leerlingen tijdens het spelen van een spel de fases van het creatieve schrijfproces bij het schrijven van een verhaal.

2. De klas als taalwerkplaats

Om te durven experimenteren met (het effect van) taal, waarbij fouten maken mag, originaliteit wordt gewaardeerd en zowel imperfecties als parels worden gedeeld, hebben leerlingen een veilige leeromgeving nodig. Een docent die van het klaslokaal een taalwerkplaats maakt, biedt zo'n omgeving. Daarin is aandacht voor taal als kunstvorm en zijn het creatieve proces en het resultaat ervan, net als in het atelier van een kunstenaar, zichtbaar in de ruimte. Met een spel als Expeditie Plot maak je van je klas zo'n taalwerkplaats.

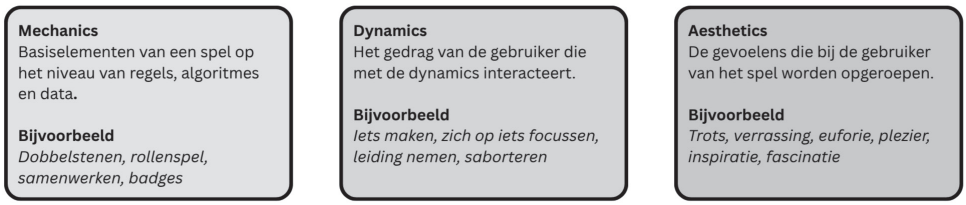
3. Expeditie Plot

Expeditie Plot is een coöperatief spel waarin leerlingen een geheim schrijversgenootschap vormen. Ieder lid van het genootschap heeft een eigen rol in het spel: er is een gids, een tijdwacht, een schatbewaarder en een scheidsrechter. Al spelend construeren de leerlingen de personages, de setting en de verhaallijn, die zij vervolgens vanuit verschillende perspectieven uitwerken. Onderweg krijgen ze *tools*, hints en feedback, en wisselen ze (schrijf)ervaringen uit. Uiteindelijk vieren de leerlingen hun geschreven verhaal op een gezamenlijk schrijfpodium. Door het spel te spelen, ontwikkelen zij hun schrijfvaardigheid, creativiteit en verhaalinzicht. Het spel kan met dezelfde leerlingen eindeloos opnieuw gespeeld worden. Steeds komt er een ander verhaal uit, worden ze uitgedaagd om op nieuwe manieren te divergeren, associëren en convergeren, en komen ze met andere schrijverstrucs in aanraking. Door vaker te spelen, bouwen leerlingen hun meesterschap verder uit, vullen ze hun gereedschapskist met schrijftrucs en maken ze schrijfmeters.

4. Ontwerp vanuit spelprincipes: Ludodidact iek

Expeditie Plot is ontworpen op basis van de principes van 'Ludodidactiek', een ontwerpbenadering die niet vertrekt vanuit de lesstof, maar vanuit de mens en diens leergedrag en leerervaring (Renger & Hoogendoorn 2022). Deze didactiek, die het idee achter spelprincipes koppelt aan leren, is ontwikkeld door Willem-Jan Renger en Evert Hoogendoorn, docenten aan de Hogeschool van de Kunsten Utrecht, waar zij Ludodidactiek ook als vak doceren.
Het werkt zo: op basis van het MDA-*framework* (zie: Figuur 1) dat de werking van een spel weergeeft, kom je tot een spelontwerp waarbij het uitgangspunt is welke ervaring, ofwel '*aesthetics*', je de speler van een spel wilt geven. Niet de leerdoelen en de lesstof

vormen het uitgangspunt, maar de leerling (speler) en wat die tijdens en direct na het spel voelt en ervaart.



Figuur 1 – Het MDA-*framework* (bewerkt naar Hunicke e.a. 2004).

Bij Expeditie Plot zijn de *aesthetics*: inspiratie, moed en trots. Inspiratie bij het verzinnen van alle aspecten van het verhaal; moed bij het durven experimenteren, het overwinnen van tegenslagen en de (vermeende) eigen beperkingen en trots op de afgelegde weg, het eigen kunnen en het eindproduct, namelijk het verhaal. Door te analyseren aan welke *dynamics*, oftewel welk gedrag van de speler, de beoogde *aesthetics* zijn te herkennen, kies je als spelontwerper voor de inzet van bepaalde spelelementen, *mechanics*, om dit gedrag te bewerkstelligen. Bij Expeditie Plot ziet dat er zo uit:

Mechanics	*Dynamics*	*Aesthetics*
coöperatief spelen rollenspel timer badges toeval/kans mystery box nieuwe vaardigheden en kennis	uitproberen creëren focussen (jezelf) overwinnen	inspiratie moed creativiteit trots

Tabel 1 – Het MDA-*framework* bij Expeditie Plot.

Om te controleren of de *mechanics* van het spel de gewenste *dynamics* en *aesthetics* veroorzaken, is testen cruciaal. Bij iedere testronde (minstens vier) krijg je feedback van de gebruiker: werkt het zoals je verwachtte? Zo niet, waar ligt dat dan aan? Ook Expeditie Plot is aan verschillende testrondes met uiteenlopende testgroepen onderworpen en de versie die op de HSN-conferentie wordt gepresenteerd, is beslist niet de laatste versie.

5. Didactiek creatief schrijven

Bij creatief schrijven staat het stimuleren van het creatieve denkproces centraal. Processen als divergeren (het genereren van ideeën), associëren (verbinden van ideeën aan eigen kennis, gevoelens, herinneringen en ideeën) en convergeren (het selecteren en

verfijnen van ideeën) spelen daarbij een belangrijke rol. De inhoud van het spel is daarom gekoppeld aan de didactiek die je kunt inzetten om leerlingen deze processen te laten doorlopen. Door de inzet van verschillende brainstorm-, associatie- en feedbacktechnieken, en door aandacht voor interactie tussen leerlingen en opdrachten waarbij zij mondeling woorden geven aan hun ideeën, is deze didactiek op een slimme wijze gekoppeld aan de *mechanics* van het spelontwerp.

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 mogelijkheid om hun verbeelding te vormen, woorden te geven aan gedachten, gevoelens en opvattingen en te experimenteren met taal. Expeditie Plot geeft leerkrachten en docenten een instrument om er morgen mee aan de slag te gaan in hun klas.

Referenties

Hunicke, R., M. LeBlanc & R. Zubek (2004). "MDA: A formal approach to game design and game research". In: *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, 4 (1), p. 1722-1726.

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.

Renger, W. & E. Hoogendoorn (2022). *Ludodidactiek: ontwerpen voor didactici*. Utrecht: HKU Press.

ten Peze, A. (2024). *Creative writing: Thinking beyond the standard text: Teaching high school students to write original texts*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. [Proefschrift].

SLO (2024). 'Examenprogramma's Nederlands'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Ronde 8

Joanneke Prenger & Anouk de Kleijn
SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum
Contact: j.prenger@slo.nl
a.dekleijn@slo.nl

Van wettelijke bedoeling naar betekenisvol taalonderwijs: leerlijnen Nederlands

1. Inleiding

Zowel in Vlaanderen als in Nederland zijn de doelen voor het (taal)onderwijs geactualiseerd (AHOVOKS 2026; SLO 2026a; 2026b). In deze doelen staat beschreven wat leerlingen moeten kennen en kunnen op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan. Scholen hebben de vrijheid om hun onderwijs vorm te geven op een manier die past bij hun eigen context, leerlingenpopulatie en onderwijsvisie, mits ze daarbij voldoen aan de wettelijke kerndoelen en examenprogramma's. Om deze doelen te realiseren ontwikkelen ze hun eigen curriculum: ze maken keuzes en afspraken over het traject dat leerlingen bij hen op school doorlopen om deze kennis, vaardigheden en houdingen te ontwikkelen.

De actualisatie van de kerndoelen vraagt van schoolteams dat zij hun bestaande curriculum opnieuw bekijken. Het curriculum dat in de loop der jaren met zorg is ontwikkeld, moet worden herijkt aan de hand van de vernieuwde doelen. Dat nodigt uit tot een gezamenlijk gesprek over het onderwijsaanbod: welke keuzes passen bij de ambities van de school, wat willen we behouden en wat gaan we bewust anders doen? Voor iedere school ziet die afweging er anders uit, afhankelijk van de eigen context en uitgangspunten.

SLO ontwikkelt nieuwe leerlijnen bij de kerndoelen van alle leergebieden om schoolteams te ondersteunen bij dit proces. De leerlijnen schrijven niet voor hoe scholen hun onderwijs moeten organiseren, maar laten zien aan welke leerinhouden leerlingen in de verschillende leerjaren kunnen werken. Zo kunnen leerlingen stap voor stap de beoogde kennis, vaardigheden en ervaringen opdoen die in de kerndoelen staan beschreven. Doel is om scholen te helpen om het traject dat leerlingen doorlopen op hun school aan te passen of te vernieuwen.

In deze tekst beschrijven we kort hoe het ontwikkelproces voor het leergebied Nederlands verloopt en welke keuzes we hebben gemaakt. Daarnaast schetsen we de opbouw van de leerlijnen Nederlands.

2. De ontwikkeling van de leerlijnen voor het leergebied Nederlands

De ontwikkeling van de leerlijnen voor het leergebied Nederlands is een complexe opgave. Taalontwikkeling verloopt immers niet in een rechte lijn, maar grotendeels concentrisch: leerlingen bouwen voort op eerder opgedane kennis en vaardigheden, terwijl de complexiteit ervan geleidelijk toeneemt. Die complexiteit wordt bepaald door factoren als onderwerp, abstractieniveau, formulering, taalgebruik en context. Daardoor is vooraf niet precies vast te leggen welke tekst een leerling aan het einde van een leerjaar moet kunnen lezen of waarover een leerling moet kunnen schrijven. Wel is duidelijk dat leerlingen gedurende hun schoolloopbaan werken met steeds complexere teksten, boeken en taken, en zelf steeds beter leren formuleren, structureren en afstemmen op doel, publiek en context. Dat maakt van de leerlijnen Nederlands dan ook geen strak stappenplan. Wel maken ze zichtbaar hoe de ontwikkeling van leerlingen zich in de tijd kan verdiepen en verbreden.

Om de bruikbaarheid van de leerlijnen te waarborgen, denkt een klankbordgroep van leraren, taalcoördinatoren en vakexperts uit het basis- en voortgezet onderwijs gedurende het hele ontwikkelproces mee. Weer andere onderwijsprofessionals hebben de eerste concepten tijdens de consultatiefase in het voorjaar van 2026 van feedback voorzien (SLO 2026d). Deze feedback is belangrijke input voor de verdere doorontwikkeling van de leerlijnen.

3. Van negen kerndoelen naar vijf leerlijnen

Het doel van de negen kerndoelen Nederlands is dat leerlingen taalcompetent de school verlaten. Taalcompetentie omvat een samenhangend geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die zich gedurende de schoolloopbaan verdiepen en verbreden (Vanhooren e.a. 2017; SLO 2025). Daarom staan de kerndoelen in de onderwijspraktijk nooit op zichzelf: in rijk, betekenisvol en samenhangend taalonderwijs werk je altijd aan meerdere kerndoelen tegelijk. De kerndoelen beschrijven welke kennis, vaardigheden en ervaringen leerlingen nodig hebben om taalcompetent te worden en zijn zo geformuleerd dat zij in samenhang kunnen worden gebruikt bij het ontwerpen van het curriculum en onderwijsactiviteiten. De leerlijnen sluiten daarbij aan door kerndoelen met elkaar te verbinden en zo houvast te bieden bij het vormgeven van samenhangend taalonderwijs. Voor het leergebied Nederlands ontwikkelen we daarom vijf leerlijnen:

1. de leerlijn Teksten begrijpen (kerndoel 1, 2 en 5);
2. de leerlijn Teksten produceren (kerndoel 1, 3 en 5);
3. de leerlijn Gesprekken voeren (kerndoel 1, 4 en 5);
4. de leerlijn Taal (kerndoel 1, 6 en 7);
5. de leerlijn Literatuur (kerndoel 1, 8 en 9).

4. De opbouw van de leerlijnen

Elke leerlijn begint met een beknopt overzicht van de doorlopende ontwikkeling van leerlingen binnen het thema van de leerlijn: van de voorschoolse educatie tot en met de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In de leerlijn Literatuur ligt de focus bijvoorbeeld op het opdoen van literaire ervaringen en het ontwikkelen van inzicht in literatuur. Vervolgens beschrijft de leerlijn vanuit kerndoel 1 hoe de school met onderwijsaanbod, materialen, afspraken en andere randvoorwaarden kan bijdragen aan de ontwikkeling binnen de betreffende leerlijn van het leergebied Nederlands. Voor de leerlijn Literatuur betekent dat onder andere het bijhouden van een rijke, actuele en diverse boekencollectie.

Daarna volgt de leerlijn zelf, waarin de kennis en vaardigheden uit de betrokken kerndoelen zijn uitgewerkt naar inhouden waarmee leerlingen per cluster van twee leerjaren aan de slag gaan. Binnen de leerlijn Literatuur zijn die inhouden uitgewerkt in een onderdeel 'ervaringen opdoen met literatuur' en 'inzicht tonen in literatuur'. Aan de uitwerkingen gaat steeds een korte beschrijving vooraf van hoe deze inhouden in de klas aan bod kunnen komen. Een groot deel van de specifieke uitwerkingen heeft tevens een concreet voorbeeld ter inspiratie voor in de klas.

De opbouw in het eerste onderdeel van de leerlijn Literatuur zit niet alleen in het aanbieden en kunnen lezen van steeds complexere teksten, maar ook in (a) het steeds zelfstandiger leren kiezen van rijke teksten op basis van inhoudelijke gronden, (b) het steeds beter onder woorden kunnen brengen van de persoonlijke voorkeur op basis van interesses, ervaringen en genrekenmerken en in (c) het verkennen van de waarde van literatuur via emoties en gedachten naar inzichten in zichzelf, de ander en/of de wereld.

Tegelijkertijd en in samenhang ontwikkelen leerlingen inzicht in wat literatuur is aan de hand van steeds meer en complexere verhaalelementen, verteltechnieken, genrekenmerken en creatief taalgebruik. Deze inhouden staan niet op zichzelf, maar steeds in dienst van het onder woorden kunnen brengen van de betekenis van het verhaal, de leeservaring en de emoties, gedachten en inzichten die ze bij de lezer oproepen. Zo beginnen dergelijke inzichten klein met bijvoorbeeld het herkennen van de angsten, woordgrapjes en het rijm in *Ridder Florian* en groeien ze uit via *Gozert*s perspectief en beeldend woordgebruik als 'onderkonten' tot het kunnen benoemen van de verschillende manieren van spanningsopbouw in diverse spannende genres als thrillers, horror, detectives en dystopieën in *young adult*literatuur.

5. Tot slot

In januari 2027 publiceert SLO de eerste leerlijnen op de website van SLO. Dit zijn de leerlijnen voor Nederlands en Rekenen en wiskunde in het po/so en de onderbouw vo/

vso/pro. De leerlijnen voor de andere leergebieden volgen een jaar later (SLO 2026d). Met deze nieuwe leerlijnen van SLO kunnen schoolteams bewuste, professionele keuzes maken om tot een curriculum te komen dat opgebouwd is vanuit de nieuwe wettelijke kaders: samenhangend en uitdagend, voor iedere leerling, en passend bij de eigen school!

Wil je op de hoogte blijven van de laatste ontwikkelingen? Houd dan de website www.slo.nl/leerlijnen in de gaten.

Referenties

AHOVOKS (2026). 'Minimumdoelen en visieteksten voor het derde jaar kleuteronderwijs, het vierde jaar lager onderwijs en het zesde jaar lager onderwijs'. Brussel: Vlaamse overheid.

SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands herziene versie 2025 inclusief toelichtingsdocument'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

SLO (2026a). 'Kerndoelen primair onderwijs'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

SLO (2026b). 'Kerndoelen voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

SLO (2026c). 'Actualisatie van de examenprogramma's'. Online raadpleegbaar op: https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/.

SLO (2026d). 'Van actuele kerndoelen naar onderwijs. Ontwikkeling leerlijnen'. Online raadpleegbaar op: https://www.slo.nl/leerlijnen.

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.

2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

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

Ronde 1

Carolien Koopman
HZ University of applied sciences, Vlissingen
Contact: koop0030@hz.nl

Er was eens… een sprookje in je taalonderwijs!

1. Inleiding

Het sprookje is een mooi (taal)middel dat al eeuwenlang meegaat. Sprookjes blijven tot de verbeelding van jong en oud spreken. Denk aan de laatste Disney-verfilmingen zoals *Sneeuwwitje* en *De kleine zeemeermin*, maar ook aan recente jeugdliteratuur zoals *Krekel* van Annet Schaap, waarin sprookjeselementen duidelijk een rol spelen. Waarom passen sprookjes goed in het primair onderwijs en op welke manier kunnen ze zo sterk mogelijk ingezet worden? Op deze vragen zal tijdens de workshop op de HSN-conferentie antwoord gegeven worden door praktijkvoorbeelden en ideeën te delen. Ook zullen deelnemers zelf ervaren welke mogelijkheden sprookjes kunnen bieden voor boeiend en rijk taalonderwijs.

2. Intertekstualiteit

Verschillende schrijvers hebben de afgelopen decennia eigen sprookjes of bewerkingen van sprookjes gemaakt. Alleen al Walt Disney heeft dankbaar gebruikgemaakt van deze verhalen voor zijn tekenfilms en tegenwoordig ook speelfilms. In onze eigen omgeving kun je denken aan Godfried Bomans, Paul Biegel, Annie M.G. Schmidt, Annet Schaap en Thé Tjong Khing. Er zijn vanzelfsprekend nog meer auteurs die sprookjes (her) schreven; dit zijn slechts enkele bekende namen.

We nemen het boek *Krekel* dat in 2025 uitgebracht werd door Annet Schaap hier als voorbeeld van hoe sprookjes een inspiratiebron zijn voor auteurs. In dit verhaal zijn (bewerkte) elementen terug te vinden uit het sprookje *Wilde zwanen* van Hans Christian Andersen. *Krekel* is de discussie waard: voor wie is het nu precies geschreven? Is dit verhaal speciaal voor kinderen of (ook) voor volwassenen? Dezelfde discussie kun je voeren over de klassieke sprookjes van bijvoorbeeld de Gebroeders Grimm. Zijn ze nu voor kinderen opgeschreven of niet? Hoe dan ook, als je kijkt naar de intertekstualiteit van sprookjes binnen de kunst en literatuur, dan is er geen twijfel over mogelijk dat dit type verhaal een onuitputtelijke en rijke bron blijft. Dit alles zorgt ervoor dat er in de onder- en bovenbouw van de basisschool verschillende mogelijkheden zijn om sprookjes te raadplegen: voorlezen, vertellen, theaterlezen, naspelen, creatief (her)schrijven, spreekteksten/raps maken en nog veel meer.

3. Sprookjes als rijke bron in het taalonderwijs

Sprookjes beschikken over herkenbare elementen voor jong en oud. Zo zijn er vaste verhaalstructuren die opgemerkt kunnen worden, ook door het jonge kind. Dat geldt ook voor de personages. Vaak zijn er (hoofd)rollen voor een lid van een koninklijke familie, een sprekend dier en een fee of tovenaar die zich bewegen in een fantasierijke wereld. Er ontstaat een probleem dat moet worden opgelost en aan het eind van het verhaal wint het goede meestal van het slechte. Sprookjes kunnen werken als een spiegel, zoals rijke teksten dat kunnen doen, waardoor de lezer zichzelf kan herkennen of juist vanuit een ander perspectief leert kijken en daarna ook in discussie kan gaan (Taalunie 2025).

Sprookjes kunnen vanzelfsprekend voorgelezen worden aan de groep. Een voordeel van het gebruik van sprookjes is dat leerlingen kennismaken met bijbehorend taalgebruik, culturen/werelden en onbekende woorden. Zo worden ze nieuwsgierig gemaakt naar de betekenis ervan (Pereira e.a. 2024). Hierdoor kunnen ze de tekst beter begrijpen – kerndoel 2: begrijpen van teksten (SLO 2025). Gesprekken voeren over de verhalen die gelezen zijn, zorgt voor een positieve invloed op de leesmotivatie en het leesgedrag van leerlingen (Stichting Lezen 2026). Docenten en leerlingen kunnen gesprekken en discussies voeren over de boeken en teksten die zij lezen. Praten over boeken en lezen heeft een positieve invloed op de leesmotivatie van leerlingen en vaak ook op hun leesgedrag, zoals op hun concentratie en hun betrokkenheid bij het lezen.

Met de kerndoelen voor Taal in po-vo en de kennisbasisdoelen Nederlands voor de pabo in het achterhoofd, kan gesteld worden dat sprookjes heel nuttig zijn om in te zetten in het taalonderwijs, omdat het rijke teksten zijn. Voor de pabo geldt dat ze passen bij alleen al de domeinen Jeugdliteratuur en Lezen. Voor het po en vo is te zien dat de sprookjes passen bij het begrijpen van teksten (kerndoel 2) en bij genrekenmerken herkennen (kerndoel 9). Verder is het boeiend om sprookjes in verschillende talen en culturen met elkaar te vergelijken, om erover te filosoferen of om te kijken naar plaatselijke sagen (omgevingsonderwijs en dialecten/streektalen). Tot slot is het mogelijk om sprookjes te laten voorlezen en na te laten spelen. Het is dus aan te raden om er een creatief vak als Drama aan te verbinden.

4. Bruikbare literatuur en andere inspiratiebronnen

4.1 (Jeugd)literatuur bij sprookjes

- *Het dagboek van de grote boze wolf* (Ben Miller 2024)
- *Roodkapje en de wolf* (Roald Dahl 2025)
- *Het groot Biegelsprookjesboek* (Paul Biegel 2021)
- *Roodkapje was een toffe meid* (Marjet Huiberts 2010)
- *Er was eens iets anders…* (serie waarin sprookjes eenvoudig worden herteld voor

beginnende lezers o.a. door Mieke van Hooft 2024)
- *Sprookjes van Grimm: 20 verhalen van toen en nu* (Sandra Diekmann 2025)
- *Grimm volledige uitgave van de 200 sprookjes* (verzameld door de gebroeders Grimm 2005)
- *Andersen, sprookjes en verhalen* (Hans Christian Andersen 2014)
- *De mooiste van het land – Sappige weetjes en verhalen over de appel* (Evelien de Vlieger 2026)
- *Allemaal sprookjes* (Annie M.G. Schmidt 2024)
- *Van bij ons: volksverhalen uit de 12 provincies* (samengesteld door Margot Senden 2020)
- *Robijntje en de wolf* (Saskia de Jong 2026)
- *Krekel* (Annet Schaap 2025)
- *De meisjes* (Annet Schaap 2021)
- *Rood rood Roodkapje* (Edward van de Vendel 2003)
- *Er was eens een sprookje* (Natalia O'Hara & Lauren O'Hara 2022)
- *Een heel bijzonder boek, een sprookje voor iedereen* (Naoki Matayoshi 2022)
- *O Pinokkio* (Imme Dros 2024)
- *Sprookjes van Ergens* (Thé Tjong Khing 2025)
- *Russische sprookjes* (Thé Tjong Khing 2020)
- *Er was ook eens* (Milouska Meulens 2023)
- *Boven in een groene linde zat een moddervette haan* (Maria van Donkelaar & Martine van Rooijen 2008)
- *Zwart als inkt* (Wim Hofman 1998)
- *Brieven aan Doornroosje* (Toon Tellegen 2009)
- *Het verhaal vertelt* (Arend van Dam 2015)
- *De prins die licht gaf* (Edward van de Vendel 2025)
- *Gefluister in de golven* (Margaretha van Andel 2025)
- *En toen, Sheherazade, en toen?* (Imme Dros & Annemarie van Haeringen 2017)
- *Ridder Roa en de gevaarlijke draak* (Pim Lammers 2021)
- *De jongen die van de wereld hield* (Tjibbe Veldkamp 2023)

4.2 Teksten die te maken hebben met sprookjes op de website www.rijketeksten.org:

- *Ridder Roa en de gevaarlijke draak* (https://www.rijketeksten.org/sites/default/files/downloads/Ridder_Roa_Lammers.pdf)
- *Het verhaal van de bange eend* (https://www.rijketeksten.org/zoek-rijke-tekst/het-verhaal-van-de-bange-eend)
- *De meisjes* (https://www.rijketeksten.org/sites/default/files/downloads/Monstermeisje-Meisjes-Schaap-9789045126692.pdf)
- *Mooie woorden* (https://www.rijketeksten.org/zoek-rijke-tekst/mooie-woorden)

4.3 Lessen of inspiratie voor lessenseries

- *Zoeklichten bij de studie van jeugdliteratuur* (https://openpress.tilburguniversity.edu/projects/zoeklichten-bij-de-studie-van-jeugdliteratuur)
- *Klassiekers in de klas – fabels* (https://klassiekersindeklas.nl/klassiekers/fabels/)
- *Springlevend – Hoe klassieke boeken van betekenis veranderen* (Saskia de Bodt)
- De meisjes – lessuggesties 2022 – Woutertje Pieterse Prijs (https://woutertjepieterseprijs.nl/lessuggesties/de-meisjes-lessuggesties-2022/)
- Krekel – lessuggesties 2026 – Woutertje Pieterse Prijs (https://woutertjepieterseprijs.nl/lessuggesties/krekel-lessuggesties-2026/)
- De jongen die van de wereld hield – lessuggesties 2024 – Woutertje Pieterse Prijs (https://woutertjepieterseprijs.nl/lessuggesties/de-jongen-die-van-de-wereld-hield-lessuggesties-2024/)
- Het kabouterboek – lessuggesties 2024 (https://www.lezeninhetpo.nl/wp-content/uploads/2024/09/SL-Lessugesties-KBW2024-Het-Kabouterboek.pdf)
- Groot Biegel Sprookjesboek – lessuggesties 2021 (https://www.lezeninhetpo.nl/wp-content/uploads/2024/06/Lessuggesties-2021-Groot-Biegel-sprookjesboek-DEF.pdf)
- Het kattenmannetje – lessuggesties (https://www.lezeninhetpo.nl/wp-content/uploads/2024/06/Lessuggesties-Topboek-Het-kattenmannetje-DEF.pdf)
- Zebedeus en het ganzenbord – lessuggesties 2023 (https://www.lezeninhetpo.nl/wp-content/uploads/2024/06/Lessuggesties-2023-Zebedeus-en-het-ganzenbord_DEF.pdf)
- Project Peer Response, lessuggesties voor groep 3, SLO (https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/peer-response/lessenserie-groep-3-project-peer/)
- Feeën en filosofen (Martine Schlingmann 2024)
- Roodkapje in vijf talen (https://stichtingleesplezier.nl/nt2-lesmateriaal-sprookjes)

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 sprookje en wat ze met dat verhaal in de klas (po/vo/leraar basisonderwijs) zouden kunnen doen. Dit is het startsein om vol ideeën weer aan de slag te kunnen gaan in de eigen lespraktijk!

Referenties

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, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Stichting Lezen (2026). 'Boekgesprekken verdiepen verhaalbegrip'. Online raadpleegbaar op: www.lezen.nl/onderzoek/boekgesprekken-verdiepen-verhaalbegrip.

Taalunie (2025). "Welke rol hebben rijke teksten binnen lees- en taalonderwijs?". Online raadpleegbaar op: www.rijketeksten.org/leer-werken-met-rijke-teksten/nt1/wat/welke-rol-hebben-rijke-teksten-binnen-lees-en-taalonderwijs.

Ronde 2

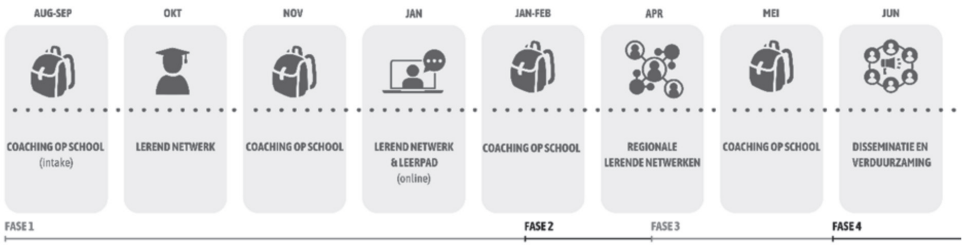
Jona Hebbrecht (a, b), Evelien Gheeraert (a), Geertje Bluekens (c, d), Iris Vansteelandt (b, c, d) & Hilde Van Keer (b)
(a) Hogeschool Odisee
(b) Universiteit Gent
(c) Iedereen Leest
(d) AP Hogeschool
Contact: jona.hebbrecht@odisee.be
evelien.gheeraert@odisee.be
geertje.bluekens@iedereenleest.be
iris.vansteelandt@ap.be
hilde.vankeer@ugent.be

De kracht van interactief voorlezen binnen de zorgwerking van een basisschool

1. De kracht van interactief voorlezen

Onderzoek wees al herhaaldelijk op vele positieve effecten van interactief voorlezen op het gebied van tekstbegrip, woordenschat en kennisontwikkeling (Gonzalez e.a. 2014). Vooral voorleesinterventies die gekoppeld zijn aan doelgerichte taal- en denkactiviteiten voor, tijdens en na het voorlezen blijken effectief (Vanparys e.a. 2025). In het bijzonder leerlingen met een lagere SES die opgroeien in een minder kansrijke omgeving zijn gebaat bij rijke interactie in de klas (Decraene e.a. 2025). De inzet van rijke teksten is bij interactief voorlezen cruciaal. Rijke teksten bieden tal van leerkansen, zowel op het vlak van taal als op het vlak van inhoudelijke kennis (www.rijketeksten.org). Interactief voorlezen heeft, tot slot, zowel voor jonge als oudere leerlingen positieve effecten, wat het de ideale methodiek maakt om de aanpak te implementeren in een doorgaande lijn en doorheen het curriculum (Mol 2022).

Maar welke plaats kan een *evidence-informed* methodiek als interactief voorlezen krijgen in de brede basiszorg en verhoogde zorg van een basisschool? Dat was het uitgangspunt van het begeleidingstraject '*Take In*: Taal en kennis in (inter)actie', met steun van Leerpunt. Hogeschool Odisee, AP Hogeschool, Iedereen Leest en de onderzoeksgroep Taal, Leren, Innoveren (vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent) bundelden de krachten om twintig basisscholen te professionaliseren rond interactief voorlezen, om kwaliteitsvolle interactie te stimuleren vanuit rijke teksten en zo de taal en kennis van elke leerling maximaal te ontwikkelen.

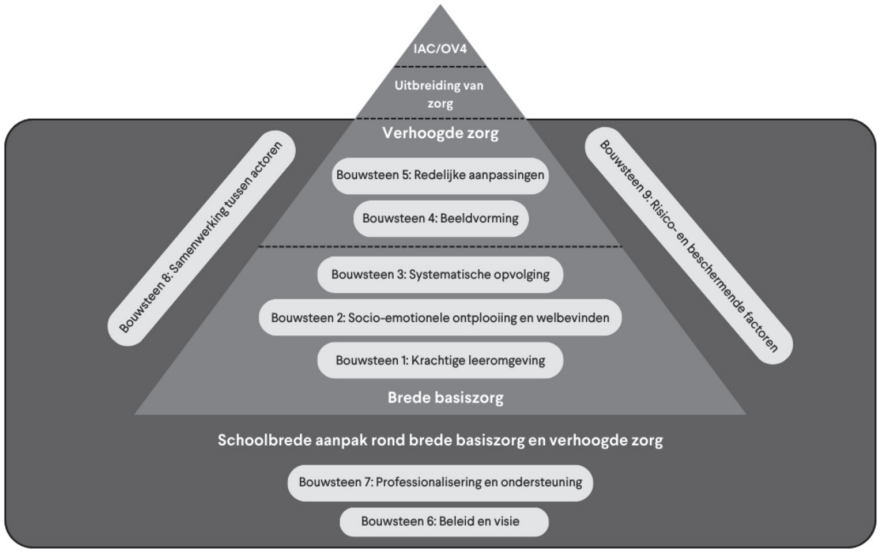


Figuur 1 – Verloop traject '*Take In*'.

In Figuur 1 illustreren we de fasering van het hybride begeleidingstraject '*Take In*'. In een eerste fase ondersteunden we twaalf scholen uit een diverse, grootstedelijke context met grote zorgnoden op basis van leerlingenresultaten. In een tweede fase breidden we het aantal scholen uit naar twintig, verspreid over verschillende provincies. In een derde fase werden de ervaringen van de twintig scholen breder gedeeld. Tot slot worden alle inzichten en ontwikkelde materialen beschikbaar gesteld via een nieuw online leertraject binnen de Iedereen Leest Academie: 'Interactief voorlezen met zorg voor elke leerling'. Dit leertraject bouwt voort op het raamwerk met bouwstenen voor effectieve klaspraktijken binnen de brede basiszorg en verhoogde zorg (De Neve e.a. 2025); een raamwerk dat nauw aansluit bij het zorgcontinuüm (Prodia 2024).

2. Interactief voorlezen: bouwstenen voor een effectieve klaspraktijk

Zoals weergegeven in Figuur 2 belichten we in deze tekst negen bouwstenen om interactief voorlezen te integreren in de zorgwerking op school, met aandacht voor de brede basiszorg en verhoogde zorg op leerling-, klas- en schoolniveau.



Figuur 2 – Raamwerk bouwstenen brede basiszorg en verhoogde zorg (gebaseerd op De Neve e.a. 2025).

3. Interactief voorlezen binnen de brede basiszorg

3.1 Bouwsteen 1 – Krachtige leeromgeving

Om interactief voorlezen te verankeren binnen een krachtige leeromgeving, houd je best rekening met onderstaande zaken (De Neve e.a. 2025).

- Zorg voor voldoende aansluiting bij de beginsituatie van je leerlingen.
- Denk na over krachtige instructie geven en gepaste differentiatie.
- Denk na over een efficiënte groepsindeling en werk met vaste routines.
- Selecteer rijke teksten.
- Monitor leerlingen tijdens het interactief voorlezen en geef feedback.
- Zet in op zelfregulerend leren en stimuleer metacognitieve vaardigheden.

3.2 Bouwsteen 2 – Socio-emotionele ontplooiing en welbevinden

Hoe kan je via interactief voorlezen de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van individuele leerlingen en van de voltallige klasgroep stimuleren (De Neve e.a. 2025)?

- Kies teksten die aansluiten bij de leefwereld van je leerlingen.
- Houd bij de groepssamenstelling rekening met de dynamieken tussen leerlingen.

- Stem de klasopstelling bewust af op het voorleesmoment.
- Bevorder met gerichte ingrepen en duidelijke afspraken de betrokkenheid van leerlingen en een positieve groepsdynamiek.

3.3 Bouwsteen 3 – Systematische opvolging

Door leerlingen regelmatig en gericht te observeren tijdens interactieve voorleesmomenten, merk je of en hoe ze deelnemen aan interactiemomenten, en hoe je je voorleesaanpak hierop kunt afstemmen. In het online leertraject vind je een kijkwijzer 'interactief voorlezen' op leerlingniveau, gebaseerd op de effectieve kenmerken van interactief voorlezen (Van Parys e.a. 2025; Decraene e.a. 2026). Onderstaande vragen zijn richtinggevend.

- Is de leerling betrokken tijdens de verschillende fasen van het voorleesmoment?
- Heeft de leerling oog voor specifieke eigenschappen van boeken en teksten?
- Kan de leerlingen vragen beantwoorden?
- Gaat de leerling in op extra vragen of tips?
- Toont de leerling diep tekstbegrip?
- Kan de leerling nieuwe woorden en uitdrukkingen uit de tekst actief gebruiken?
- Heeft de leerling oog voor afbeeldingen en illustraties?
- Houdt de leerling rekening met feedback?
- Legt de leerling verbanden tussen de tekst en de eigen leefwereld?

Door goed aan te sluiten bij je observaties kan je in een volgende (voorlees)activiteit aandacht besteden aan leerlingen die extra noden hebben of aan leerlingen die extra uitdaging kunnen gebruiken op het vlak van taal- of kennisontwikkeling.

4. Interactief voorlezen binnen de verhoogde zorg

4.1 Bouwsteen 4 – Beeldvorming

De observaties die je verzamelt, geven je waardevolle informatie over individuele leerlingen en kunnen (gedeelde) noden van je klasgroep blootleggen. Maar ze kunnen ook bijdragen aan de beeldvorming op schoolniveau (Hebbrecht & Vansteelandt 2023).

- Welke plek krijgt de opvolging van leerlingen met verhoogde zorgnoden tijdens het interactief voorlezen in jullie (voor)leesbeleid?
- Hoe delen en bespreken jullie observaties uit interactieve voorleesmomenten?
- Hoe brengen jullie observaties samen met andere resultaten van monitoring op het vlak van taal- en kennisontwikkeling?

Beeldvorming op schoolniveau is uiteraard geen doel op zich. Je beeldvorming voedt het taal- en zorgbeleid, en helpt om schoolbrede keuzes te maken op het vlak van verhoogde zorg.

4.2 Bouwsteen 5 – Redelijke aanpassingen

Voor sommige leerlingen volstaat de ondersteuning binnen de brede basiszorg niet. Als school zet je dan verhoogde zorg in met redelijke aanpassingen, de vijfde bouwsteen. Ook bij interactieve voorleesmomenten kan je nadenken over een aanpak die is afgestemd op noden van individuele leerlingen. Zo kan voor bepaalde leerlingen een individueel voorleesmoment helpend zijn om hen te betrekken bij het leesproces (Fluyt e.a. 2025). Concreet kan je in een individuele *preteaching* of verlengde instructie gericht vragen stellen, expliciete aandacht besteden aan ongekende woordenschat, laten (na) vertellen vanuit illustraties, woordenschat en kennis visualiseren in een gepersonaliseerde mindmap, enz.

5. Interactief voorlezen binnen een schoolbrede aanpak

5.1 Bouwsteen 6 – Beleid en visie

Interactief voorlezen werkt het krachtigst wanneer het in elke klas een plek krijgt. Veranker de methodiek daarom idealiter in het lees-, taal- en zorgbeleid van de school, met aandacht voor inclusie en toegankelijkheid (Hebbrecht & Vansteelandt 2023). Zo ontstaat een gezamenlijke aanpak waarmee het hele schoolteam interactief voorlezen inzet op leerling-, klas- en schoolniveau. Werk daarom aan een structurele aanpak, van bij de jongste kleuters tot en met het zesde leerjaar. Een gezamenlijke aanpak zorgt bovendien voor samenhang en een doorgaande lijn doorheen de hele basisschool.

5.2 Bouwsteen 7 – Professionalisering en ondersteuning

Een schoolbrede aanpak van interactief voorlezen vraagt tijd en ruimte om samen te leren. Collega's moeten de kans krijgen om hun competenties te versterken en de methodiek steeds doelgerichter in te zetten. Professionalisering hoeft daarbij niet alleen van buitenaf te komen. Ook door samen voorleesmomenten voor te bereiden, bij elkaar te observeren, en boekentips en ervaringen uit te wisselen, kan een team expertise opbouwen. Zo werk je stap voor stap aan een duurzame en doorgaande lijn.

6. Interactief voorlezen binnen een zorgrijk leesnetwerk

6.1 Bouwsteen 8 – Samenwerking tussen actoren

Interactief voorlezen is een 'samen-verhaal' en biedt heel wat kansen om bruggen te bouwen tussen partners binnen en buiten de school. Wanneer leraren, zorgleraren, leerlingen, ouders, brugfiguren, bibliotheekmedewerkers, leerondersteuners, enz. samenwerken ontstaat een zorgrijk leesnetwerk.

6.2 Bouwsteen 9 – Risico- en beschermende factoren

Bij elk van voorgaande bouwstenen kunnen risicofactoren een bemoeilijkende rol en beschermende factoren een faciliterende rol spelen. Het doel van een zorgbeleid is steeds om bewust risicofactoren te minimaliseren en beschermende factoren te versterken (Pameijer 2018). Hierbij speelt ook de samenwerking met ouders een belangrijke rol. Interactief voorlezen biedt heel wat kansen om school en thuis met elkaar te verbinden. Ouders spelen immers een belangrijke rol in de leesontwikkeling en bredere ontwikkeling van hun kind. Als school kan je ouders daarin ondersteunen op een manier die bij hen past en haalbaar is. Een stevige brug tussen school en thuis biedt leerlingen extra kansen om te leren en te groeien. Op deze manier wordt de thuisbetrokkenheid als beschermende factor versterkt.

Benieuwd naar het volledige traject 'Interactief voorlezen met zorg voor elke leerling'? Surf dan naar het gratis traject op www.iedereenleestacademie.be.

Referenties

De Neve, D., A. Van Mieghem, E. Struyf, K. Bodvin & S. Vets (z.d.). 'Kennishiaten in de brede basiszorg en verhoogde zorg: Een literatuurstudie, vragenlijstonderzoek en Delphi-studie'. Antwerpen: Karel de Grote Hogeschool & Universiteit Antwerpen.

Decraene, E., M. Montero Perez & H. Van Keer (2025). 'Exploring vocabulary acquisition in emergent bilingual children: A comparative study of three interactive book reading approaches'. In: *Proceedings of the 2nd Literacy Summit*. Cologne: European Literacy Network, p. 15-25.

Decraene, E., M. Montero Perez & H. Van Keer (2026). "L2 vocabulary learning through interactive book reading and factors that affect learning in emergent bilingual elementary school children". *Journal of multilingual and multicultural development*, p. 1-18.

Fluyt, L., E. Tilkin-Franssens & S. Nijs (2025). *Op Maat voor Iedereen. De basisgids voor redelijke aanpassingen in het lager onderwijs*. Leuven: KU Leuven.

Gonzalez, M. (2014). "The effect of embedded text-to-speech and vocabulary eBook scaffolds on the comprehension of students with reading disabilities". In: *International Journal of Special Education*, 29 (3), p. 1-15.

Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2023). *Van leerlingen lezers maken: Handboek krachtig leesonderwijs*. Leuven: LannooCampus.

Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde (2016). 'Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?'. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.

Mol., S. (2022). 'Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten: Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Mol, S., 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.

Pameijer, N. (2018). *Handelingsgericht werken: Samenwerken aan schoolsucces*. Leuven: Acco.

Prodia (2024). 'Theoretisch deel: Het zorgcontinuüm'. Online raadpleegbaar op: https://prodiagnostiek.be/het-zorgcontinuum/theoretisch-deel-het-zorgcontinuum/.

Sullivan, A. & M. Brown (2015). "Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics". In: *British Educational Research Journal*, 41, p. 971-991.

Vanlommel, K., E. Goffin & J. Vanhoof (2025). "Het Triple-B model voor evidence-informed werken in de onderwijspraktijk: beslissingen, bronnen van evidentie en beslissers". In: *Tijdschrift voor onderwijspraktijk studies*, 3-4, p. 1-23.

Vanparys, S., E. Decraene & H. Van Keer (2025). "Read with me, I will learn words: effects of an interactive book reading intervention on first graders' expressive target vocabulary". In: *European Journal of Developmental Psychology*, 53 (2), p. 655-666.

Wasik, B., A. Hindman & E. Snell (2016). "Book reading and vocabulary development: A systematic review". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 37, p. 39-57.

Willegems, V., E. Consuegra, K. Van den Rym & F. Faddar (2025). 'Evidence-informed onderwijs in Vlaanderen en Brussel'. Gent: Leerpunt.

Liselotte Vandenbussche (a) & Marlies Algoet (b)
(a) Arteveldehogeschool, Gent
(b) Odisee, Brussel
Contact: liselotte.vandenbussche@arteveldehs.be
marlies.algoet@odisee.be

De ontwikkeling van een blended professionaliseringstraject ter versterking van de taalstimulerende competenties van kleuterleerkrachten

1. Inleiding

De mondelinge taalvaardigheid van kinderen hangt nauw samen met hun sociale, cognitieve en schoolse ontwikkeling (Brunsek e.a. 2020). Daarom moet die ontwikkeling al vóór de lagere school worden ondersteund, met bijzondere aandacht voor schoolse of academische taal: de taal om over vakinhouden, complexe ideeën en abstracte begrippen te spreken (Snow 2014). Het kleuteronderwijs speelt daarin een sleutelrol, omdat niet alle kinderen thuis dezelfde taalervaringen krijgen, waardoor er risico is op onderwijsachterstand (Dickinson & Morse 2019; European Commission 2021).

De kwaliteit van taalstimulering in de klas is echter dikwijls niet optimaal. Veel spreektijd gaat naar instructies en klasorganisatie, terwijl taal- en kennisrijke gesprekken schaars blijven. Kinderen die er het meeste baat bij hebben, nemen bovendien minder vaak deel (Black 2004; Hadley e.a. 2022).

Professionalisering kan taalstimulerende vaardigheden versterken (Chambers e.a. 2016; Egert e.a. 2020), maar kwaliteitsvolle gesprekken leren voeren, vraagt tijd, oefening en begeleiding. Met een *blended* professionaliseringsaanbod komt TACOS hieraan tegemoet.

2. Achtergrond

TACOS werd ontwikkeld voor het kleuteronderwijs in Vlaanderen en Nederlandstalig Brussel. Ondanks de degelijke opleiding van leerkrachten varieert de kwaliteit van taalinteracties, vooral met kwetsbare kinderen (Peleman e.a. 2020). Lerarentekort, werkdruk en talige diversiteit vragen daarom om een sterk én haalbaar traject.

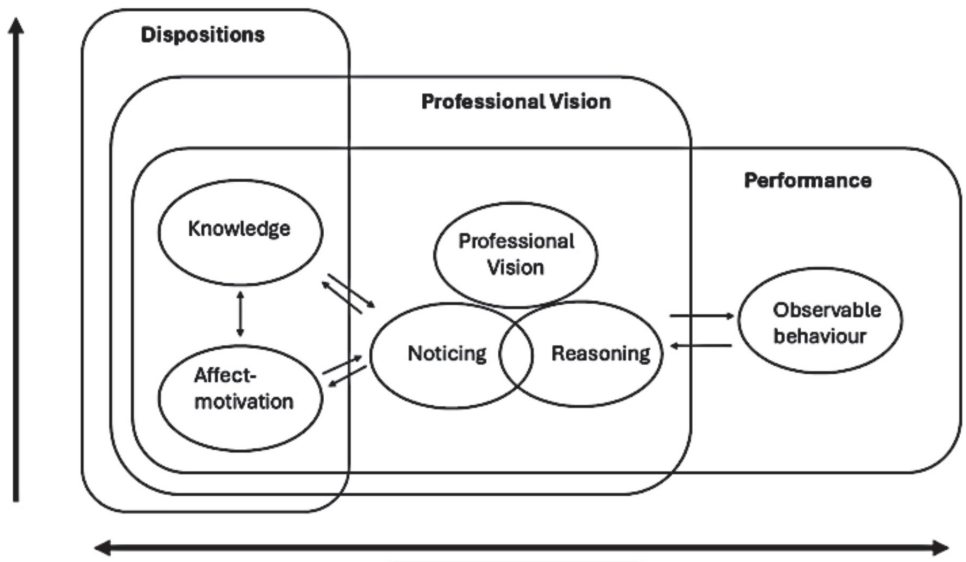
Doeltreffende taalstimulering combineert expliciete taalondersteuning met kwaliteitsvolle interacties (Fillmore & Snow 2018; Gass & Mackey 2020). TACOS stelt drie strategieën centraal:

1. een rijk taalaanbod;
2. taalproductieruimte;
3. taalstimulerende feedback.

Bij een rijk taalaanbod gebruikt de leerkracht gevarieerde taal die kinderen uitdaagt. Via open vragen en langere gesprekken krijgen kleuters taalproductieruimte (Cabell e.a. 2015; Rowe & Snow 2020). Bij feedback herformuleert of verrijkt de leerkracht de uitingen van de kleuters zonder het gesprek te onderbreken, of gaat de leerkracht dieper in op een uiting (Gass & Mackey 2020).

Omdat de strategieën moeilijk consequent toe te passen zijn, maakt TACOS belangrijke onderdelen herkenbaar met avatars. Ook expliciete taalontwikkeling komt aan bod, zoals woordenschatinstructie, steunzinnen en zinstarters.

TACOS beschouwt taalstimulerende competenties als een complex samenspel van kennis, inzicht en gedrag. Het volgt het competentiemodel van Blömeke e.a. (2015), verder ontwikkeld door Vanderlinde e.a. (2020). Dat onderscheidt disposities (weten en bewustzijn), professionele visie (zien) en observeerbaar gedrag (handelen).



Figuur 1 – Herwerking van het *competency continuum* van Blömeke e.a. (2015) door Vanderlinde e.a. (2020).

'Dispositie's' omvatten kennis, overtuigingen, motivatie en vertrouwen in het eigen kunnen. Leerkrachten moeten begrijpen hoe kinderen taal verwerven, hoe dat gestimuleerd kan worden en geloven dat elk kind talig kan groeien.

'Professionele visie' verbindt weten en handelen, en bestaat uit *noticing* en *reasoning*. *'Noticing'* is het herkennen van relevante taalstimulerende momenten; *'reasoning'* het interpreteren van hun belang en het kiezen van een passende reactie (Van Es & Sherin 2002).

De onderdelen beïnvloeden elkaar: kennis kan gedrag veranderen en succesvolle klaservaringen kunnen overtuigingen bijstellen.

3. De opbouw van TACOS

Complexe competenties groeien door herhaalde oefening en door begeleiding van en reflectie op enerzijds de afzonderlijke onderdelen en anderzijds de combinatie van alle onderdelen. TACOS duurt daarom bij voorkeur minstens acht maanden en combineert online leren met fysieke bijeenkomsten.

3.1 Module 1: videovoorbeelden (dispositie en noticing)

Na een startsessie over de drie strategieën en hun avatars oefenen deelnemers in een online videobank met 51 authentieke klasfragmenten. De geleidelijk complexere oefeningen verdiepen hun kennis, trainen het herkennen van kansen en bieden digitale feedback.

3.2 Module 2: videosimulatie (dispositie en professionele visie)

De tweede module introduceert de regisseur die doelen, klasmanagement, voorbereiding, reflectie en aandachtsverdeling bewaakt. Zo blijven de drie strategieën geen losse trucjes.

In een simulatietraining bezoeken deelnemers een fictieve kleuterschool en beslissen zij over twaalf herkenbare vraagstukken. Authentieke fragmenten tonen sterke voorbeelden en gemiste kansen.

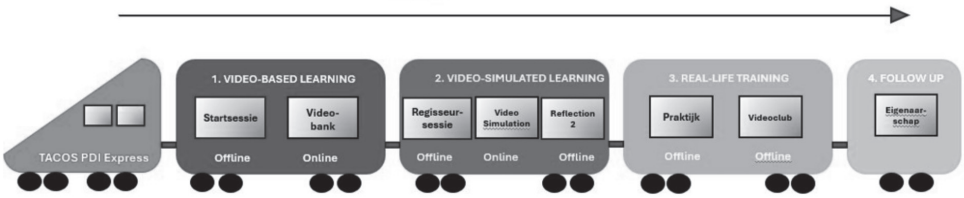
Door situaties te analyseren, aanpakken te vergelijken en feedback te krijgen, ook in een aansluitende reflectiesessie, oefenen en beschouwen leerkrachten op een veilige manier hun kennis, overtuigingen, *noticing* en *reasoning*.

3.3 Module 3: videoclubs (performance, de volledige competentie)

In de derde module selecteren leerkrachten eigen videofragmenten van taalstimulerende interacties en bespreken ze die in videoclubs. Afstand tot de eigen praktijk maakt reflectie mogelijk; collega's zien soms wat de leerkracht mist en relativeren overmatige zelfkritiek. Een leidraad helpt interpretaties met concrete aanwijzingen te onderbouwen.

3.4 Module 4: opvolging (de volledige competentie)

In de opvolgsessie bundelen deelnemers hun inzichten en formuleren zij haalbare ontwikkeldoelen. De verantwoordelijkheid verschuift zo geleidelijk van begeleiders naar leerkrachten.



Figuur 2 – De TACOS PDI Express: overzicht van de professionalisering (volgens GRRIM).

4. Uitgangspunten van TACOS

TACOS steunt op vijf kenmerken van effectieve professionalisering (Merchie e.a. 2016): cyclisch en herhaald, video-ondersteund, reflectief, actief en samenwerkend leren.

4.1 Cyclisch en herhaald leren

Herhaald oefenen met begeleiding is essentieel (Markussen-Brown e.a. 2017; Egert e.a. 2018). Omdat individuele coaching veel middelen vraagt, gebruikt TACOS *blended* leercycli waarin competenties steeds verder worden verdiept.

4.2 Leren met video

Video toont de complexiteit van echte klassituaties zonder directe handelingsdruk (Santagata & Stürmer 2014; Gaudin & Chaliès 2015). TACOS combineert videovoorbeelden, simulaties en videoclubs, zodat hun voordelen elkaar versterken (Christ & Arya 2017; Kang & Van Es 2019).

4.3 Reflectief leren

Leerkrachten onderzoeken hun handelen, overtuigingen en mogelijke vooroordelen. Ze beschrijven eerst wat gebeurt, vergelijken vervolgens verklaringen en aanpakken, en vertalen hun inzichten naar beter onderbouwd klasgedrag.

Het doel is dat leerkrachten niet alleen achteraf, maar ook tijdens het lesgeven reflecteren en bijsturen. Schön (1987) noemt dit de overgang van reflectie op naar reflectie tijdens het handelen. Elke module herhaalt en verdiept dit proces.

4.4 Actief leren

Deelnemers analyseren beelden, nemen beslissingen, verantwoorden keuzes en koppelen online leerinhouden aan hun eigen praktijk.

4.5 Samenwerkend leren

TACOS biedt online en offline kansen om ideeën uit te wisselen, samen te oefenen en gezamenlijk te reflecteren (Philipsen e.a. 2022).

5. Eerste resultaten

In het strategisch basisonderzoek werd TACOS onderzocht bij zowel studenten kleuteronderwijs als kleuterleerkrachten (premeting: 777 studenten, 179 leerkrachten; postmeting: 294 tweedejaarsstudenten, 156 leerkrachten).

De eerste resultaten wijzen erop dat TACOS leerkrachten versterkt op verschillende onderdelen van hun taalstimulerende competentie. Na het traject herkennen zij de taalgroeimiddelen vlotter, voelen zij zich bekwamer om taalstimulerende strategieën in te zetten en zien zij meer kansen om kleuters taalrijk uit te dagen. Daarnaast lijken hun overtuigingen te verschuiven: meer leerkrachten geloven sterker dat alle kleuters, ook meertalige en talig kwetsbare kinderen, in taal kunnen groeien.

Op gedragsniveau tonen de eerste analyses bovendien dat leerkrachten hun aandacht gelijker verdelen en langer kijken naar talig kwetsbare kinderen. Daarmee suggereren de eerste bevindingen dat TACOS niet alleen kennis en reflectie versterkt, maar ook kan doorwerken tot in de dagelijkse, soms onbewuste interactiepraktijk van leerkrachten.

Ook de studenten komen versterkt uit de professionalisering, hoewel hun progressie minder duidelijk en meer versnipperd is. Het tempo van de professionalisering lag voor studenten te hoog. Ook durfden zij zich nogal snel door de online oefeningen heen

werken en hadden ze duidelijk een minder sterke *sense of urgency* dan de leerkrachten. Voor lerarenopleidingen raden we daarom aan om het traject over meerdere jaren te spreiden.

6. Conclusie

TACOS benadert taalstimulering als een complexe competentie en richt zich op gedrag, kennis, overtuigingen en professionele visie.

Door videovoorbeelden, simulatie, oefening in de klas en gezamenlijke reflectie te combineren, verkleint TACOS de kloof tussen theorie en praktijk. Het traject is langdurig genoeg voor ontwikkeling, maar haalbaar bij werkdruk en lerarentekort. Voor lerarenopleidingen raden we aan om het traject over meerdere jaren te spreiden.

Het model is ook bruikbaar voor andere leerkrachtengroepen en vaardigheden, zoals klasmanagement.

Referenties

Black, L. (2004). "Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalised identities". In: *Journal of Educational Enquiry*, 5 (1), p. 34-54.

Blömeke, S., J.-E. Gustafsson & R. J. Shavelson (2015). "Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum". In: *Zeitschrift für Psychologie*, 223 (1), p. 3-13.

Brunsek, A., M. Perlman, E. McMullen, O. Falenchuk, B. Fletcher, N. Nocita, N. Kamkar & P. Shah (2020). "A meta-analysis and systematic review of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 53, p. 217-248.

Cabell, S., L. Justice, A. McGinty, J. DeCoster & L. Foston (2015). "Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 30, Part A, p. 80-92.

Chambers, B., A. Cheung & R. Slavin (2016). "Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review". In: *Educational Research Review*, 18, p. 88-111.

Christ, T. & P. Arya (2017). "Video use in teacher education: An international survey of practices". In: *Teaching and Teacher Education*, 63, p. 22-35.

Dickinson, D. & A. Morse (2019). *Connecting through talk. Nurturing children's development with language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Dickinson, D. & M. Porche (2011). "Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities". In: *Child Development*, 82 (3), p. 870-886.

Egert, F., V. Dederer & R. Fukkink (2020). "The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education and care: A meta-analysis". In: *Educational Research Review*, 29 (1), p. 1-14.

Egert, F., R. Fukkink & A. Eckhardt (2018). "Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis". In: *Review of Educational Research*, 88 (3), p. 401-433.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2021). *Toolkit for inclusive early childhood education and care: providing high-quality education and care to all young children*. Luxembourg: Publications Office.

Fillmore, L. & C. Snow (2018). 'What teachers need to know about language'. In: C. Adger, C. Snow & D. Christian (2018). *What teachers need to know about language*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-54.

Gass, S. & A. Mackey (2020). 'Input, interaction, and output in second language acquisition'. In: B. VanPatten & J. Williams (2020). *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Routledge, p. 180-206.

Gaudin, C. & S. Chaliès (2015). "Video viewing in teacher education and professional development: A literature review". In: *Educational Research Review*, 16, p. 41-67.

Hadley, E., E. Barnes, B. Wiernik & M. Raghavan (2022). "A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 59, p. 186-202.

Kang, H. & E. van Es (2019). "Articulating design principles for productive use of video in preservice education". In: *Journal of Teacher Education*, 70 (3), p. 237-250.

Markussen-Brown, J., C. Juhl, S. Piasta, D. Bleses, A. Højen & L. Justice (2017). "The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 38, p. 97-115.

Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde (2018). "Evaluating teachers' professional development initiatives: towards an extended evaluative framework". In: *Research Papers in Education*, 33 (2), p. 143-168.

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.

Philipsen, B., J. Tondeur, N. Beyens, I. de Regt, J. Zhang & C. Zhu (2022). "Evaluating professional development for blended learning in higher education: A systematic review". In: *Educational Technology Research and Development*, 70 (1), p. 1-24.

Rowe, M. & C. Snow (2020). "Analysing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual". In: *Journal of Child Language*, 47 (1), p. 5-21.

Santagata, R. & K. Stürmer (2014). "Video-enhanced teacher learning: New scenarios for teacher development". In: *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 14 (2), p. 1-3.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.

Snow, C. (2014). 'The challenge of academic language'. In: L. Verhoeven & A. van Balkom. *Language development and learning to read: The role of linguistic and metalinguistic skills*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-72.

Van Es, E. & M. Sherin (2002). "Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions". In: *Journal of Technology and Teacher Education*, 10 (4), p. 571-596.

Vanderlinde, R., E. Godaert & K. Keppens (2020). "Competentiegericht opleiden en beoordelen in de lerarenopleiding: Naar een nieuw conceptueel model". In: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 41 (4), p. 238-252.

Ronde 4

Sara Verbrugge & Saskia Timmermans
Hogeschool Odisee
Contact: sara.verbrugge@odisee.be
saskia.timmermans@odisee.be

Van meten naar leren. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als leerinstrument om taalgericht te observeren in de basisschool

1. Inleiding

Taalvaardigheid vormt een cruciale voorspeller voor schoolsucces. Toch toont onderzoek aan dat niet alle kinderen in dezelfde mate kansen krijgen om actief deel te nemen aan kwaliteitsvolle interactie in de klas. Sommige kinderen gaan tijdens een schooldag nauwelijks in gesprek met hun leerkracht, terwijl klasgenoten voortdurend aan het

woord komen. Die verschillen blijven vaak onzichtbaar, maar hebben grote gevolgen voor taalontwikkeling en schoolsucces (Peleman e.a. 2020).

Om dergelijke verschillen in participatiekansen zichtbaar te maken, werd binnen het ORION-project (Observatie-instrument Rijke Interactie in de ONderbouw) een observatie-instrument ontwikkeld dat taalinteractie in de kleuterklas en in de eerste graad van het lager onderwijs systematisch in kaart brengt. Het instrument is gebaseerd op het internationale instrument LISn (Language Interaction Snapshot; Atkins-Burnett e.a. 2011), maar werd aangepast aan de realiteit en de noden van onze klassen in de kleuterschool en in de eerste graad van het lager onderwijs. ORION richt zich in het bijzonder op kinderen met extra taalnoden die beperkte interactie vertonen in de klas ('focuskinderen') en biedt leerkrachten een houvast om hun praktijk kritisch te analyseren.

Naast de ontwikkeling van een betrouwbaar observatie-instrument ontstond de vraag hoe observatie ook kan bijdragen aan de professionele ontwikkeling van toekomstige leerkrachten.
In deze bijdrage onderzoeken we daarom interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet uitsluitend als methodologisch kwaliteitscriterium, maar ook als pedagogisch leerinstrument binnen de lerarenopleiding. We gaan na hoe het vergelijken en bespreken van observaties studenten helpt om taalgerichte interacties bewuster waar te nemen en hun pedagogisch handelen te onderbouwen. Tijdens deze sessie op de HSN-conferentie tonen we aan hoe ORION, dat oorspronkelijk werd ontwikkeld voor onderzoek, ook kan uitgroeien tot een krachtige professionaliseringsmethodiek.

2. ORION: observeren van rijke interactie

ORION werd ontwikkeld om zicht te krijgen op de taalparticipatie van kinderen en op de manier waarop leerkrachten spreekkansen creëren. Het instrument vertrekt vanuit de vaststelling dat taalontwikkeling niet enkel plaatsvindt tijdens expliciete leermomenten (bijvoorbeeld: ondersteuning tijdens hoekenwerk), maar ook tijdens overgangsmomenten, spelactiviteiten en informele gesprekken tussendoor.

ORION bestaat uit een observatieformulier voor leerkracht-kindinteractie (ORION A: bijvoorbeeld kringmomenten, hoekenwerk, lessen, enz.) en een observatieformulier voor *peer*interactie tijdens niet-begeleide activiteiten (ORION B: bijvoorbeeld vrij spel of duowerk in de hoeken). Voor kleuters zijn er op verschillende momenten gedurende de schooldag in totaal tien korte observatiemomenten; voor kinderen in de eerste graad van de lagere school acht. Elk observatiemoment duurt twee minuten en de afname gebeurt op papier of digitaal.

ORION maakt deel uit van een cyclisch proces van observeren, reflecteren en handelen. Observatiegegevens vormen de basis voor gezamenlijke reflectie met leerkrachten, waarna doelgerichte acties worden ontwikkeld om de participatiekansen van kinderen te vergroten.

3. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid als leerkans

Observeren vormt een kerncompetentie van leerkrachten. Voor studenten in de lerarenopleiding blijkt dit in de dynamische context van een klasomgeving echter geen eenvoudige opdracht. Het herkennen van relevante gedragingen, het onderscheiden van observatie en interpretatie, en het formuleren van onderbouwde conclusies vragen om oefening en expertise. Dit hangt nauw samen met de mate waarin verschillende beoordelaars, die dezelfde situatie observeren, tot vergelijkbare beoordelingen of observaties komen. Dit omschrijven we als interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Wanneer twee of meer observatoren een klassituatie op dezelfde manier interpreteren en beoordelen, wijst dit erop dat de observatiecriteria voldoende duidelijk zijn omschreven en consistent worden toegepast. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt daarom vaak beschouwd als een kwaliteitsindicator van observatie-instrumenten en beoordelingsprocedures.

Vanuit een opleidingsperspectief biedt het concept echter meer mogelijkheden dan louter het vaststellen van overeenstemming. Het proces waarbij studenten samen observeren, scores vergelijken en verschillen bespreken, creëert immers waardevolle leermomenten. Verschillen in beoordeling maken zichtbaar welke aspecten van een observatie voor interpretatie vatbaar zijn en welke impliciete aannames observatoren hanteren. Door hun keuzes te verwoorden en te onderbouwen, worden studenten gestimuleerd om observatiecriteria expliciet te gebruiken en kritischer na te denken over hun waarnemingen.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid wordt daardoor niet enkel een maat voor de kwaliteit van observaties, maar ook een instrument voor professionele groei die toekomstige leerkrachten ondersteunt in het ontwikkelen van een meer analytische en onderbouwde observatiepraktijk. Het gezamenlijke reflectieproces helpt studenten om hun observatievaardigheden te verfijnen, een gedeelde professionele taal te ontwikkelen en bewuster om te gaan met de interpretatie van klasinteracties.

4. Methode

Voor deze studie werden twee versies van het ORION-instrument onderzocht: een versie voor het kleuteronderwijs en een versie voor de eerste graad van het lager onderwijs.

Tien studenten uit de Lerarenopleiding Kleuter- en Lager Onderwijs observeerden focuskinderen tijdens authentieke klasactiviteiten. Dezelfde observatiemomenten werden nadien via videobeelden beoordeeld door medestudenten. De kleuterdataset omvatte observaties van tien focuskinderen; in de lagere school werden acht focuskinderen geobserveerd. Vervolgens werden de observaties item per item vergeleken. Verschillen in beoordeling vormden het vertrekpunt voor gesprekken over de interpretatie van de criteria en over mogelijke pedagogische implicaties.

5. Resultaten

Voor een eerste analyse van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid werd een steekproef onderzocht, bestaande uit telkens het eerste observatiemoment van elk focuskind in de dataset. Daarbij werd de overeenstemming tussen beoordelaars nagegaan voor zowel ORION A als ORION B.

Zowel voor ORION A als voor ORION B werd in deze eerste analyse een zeer hoge mate van overeenstemming tussen beoordelaars vastgesteld. De voorlopige resultaten tonen aan dat de meeste observatiecriteria op een consistente wijze kunnen worden gecodeerd door de verschillende beoordelaars. Vooral concrete en duidelijk observeerbare gedragingen leiden tot een hoge overeenstemming, terwijl meer interpretatieve categorieën vatbaarder blijken voor subjectieve interpretatie.

Tijdens onze presentatie op de HSN-conferentie presenteren we de volledige resultaten.

6. Discussie

Vanuit een opleidingsperspectief waren juist deze verschillen bijzonder waardevol. De discrepanties vormden het vertrekpunt voor gesprekken waarin studenten observatiecriteria expliciteerden, hun redeneringen onderbouwden en een scherpere blik ontwikkelden op taalstimulerende interacties. Studenten rapporteerden dat zij nauwkeuriger leerden kijken naar de verdeling van spreekkansen, de kwaliteit van vragen van leerkrachten en de manieren waarop kinderen worden ondersteund om actief deel te nemen aan gesprekken. Bovendien gebruikten zij hun observaties om concrete pedagogische acties te formuleren, zoals het creëren van meer wachttijd, het aanpassen van vraagstrategieën en het ontwikkelen van alternatieve interactievormen voor minder participerende kinderen. De bevindingen bevestigen het belang van systematische observatie voor het zichtbaar maken van verschillen in taalparticipatie. ORION maakt dergelijke patronen bespreekbaar en ondersteunt leerkrachten bij het ontwikkelen van gerichte interventies.

Daarnaast toont deze studie aan dat interbeoordelaarsbetrouwbaarheid meer is dan een technische kwaliteitscontrole. Het proces van vergelijken, argumenteren en gezamenlijk interpreteren, stimuleert metacognitieve reflectie bij studenten. Observatie wordt hierdoor een actieve leerervaring waarin toekomstige leerkrachten leren om hun professionele oordeel te verantwoorden en te onderbouwen.

Voor lerarenopleidingen biedt dit interessante perspectieven. Het expliciet inzetten van interbeoordelaarsvergelijkingen kan bijdragen aan de ontwikkeling van observatievaardigheden, analytisch denken en *evidence-informed* handelen. Tegelijk wijzen de resultaten erop dat interpretatieve indicatoren duidelijke definities, voorbeelden en oefenkansen vereisen om tot een consistente beoordeling te komen.

7. Conclusie

Deze studie toont aan dat ORION een goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vertoont voor zowel interacties tussen leerkracht en kind als interacties tussen kinderen onderling. De meeste observatie-indicatoren werden door verschillende beoordelaars op een gelijkaardige manier gecodeerd. Enkel meer interpretatieve criteria, zoals rijk taalaanbod, lijken verdere verfijning te vragen.

Belangrijker nog is de pedagogische meerwaarde van het interbeoordelingsproces. Het gezamenlijk bespreken van observaties helpt toekomstige leerkrachten om nauwkeuriger te observeren, hun interpretaties te expliciteren en observatiegegevens te vertalen naar doordachte pedagogische acties. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid kan daardoor worden beschouwd als een krachtige metacognitieve interventie die de brug slaat tussen observeren, reflecteren en handelen. Voor lerarenopleidingen die werk willen maken van taalgericht en *evidence-informed* onderwijs biedt deze aanpak een veelbelovende weg om studenten voor te bereiden op een complexe onderwijspraktijk.

ORION voor kleuteronderwijs en lager onderwijs kan je downloaden via 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: Brookes Publishing, p. 117-146.

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. & H. Taelman (2023). "ORION (Observatie-instrument Rijke Interactie in de ONderbouw): Kleuterleerkrachten meer inzicht bieden in individuele spreekkansen". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 61-64.

Verbrugge, S. & L. Van Severen (z.d.). 'Een arendsoog voor rijke interactie'. Online raadpleegbaar op: www.odisee.be/onderzoeksprojecten/een-arendsoog-voor-rijke-interactie.

Ronde 5

Gieske Laros (a) & Petra de Lint (b)
(a) de Nieuwste Pabo, Sittard
(b) [organisatie toevoegen]
Contact: g.laros@fontys.nl

Lezen als een schrijver en schrijven als een lezer

In Vlaanderen worden nieuwe minimumdoelen voor Nederlands ingevoerd in het basisonderwijs. Die doelen zijn meer dan een beleidswijziging: ze nodigen uit om opnieuw na te denken over sterk taalonderwijs, van de kleuterklas tot het einde van de basisschool.

In deze sessie bekijken we welke kansen de nieuwe minimumdoelen bieden voor de klaspraktijk en voor de lerarenopleiding. Centraal staan drie bewegingen:

1. een duidelijke doorgaande lijn in taalontwikkeling;
2. meer samenhang tussen taal en kennisopbouw;
3. expliciete aandacht voor basisvaardigh den zoals technisch lezen, spelling en grammatica.

Ook mondeling taalgebruik en literatuur krijgen een stevigere plaats. Wat betekent dat voor de lessen Nederlands? Hoe verbind je lezen, schrijven, spreken, luisteren en kennisopbouw? En hoe bereiden we toekomstige leraren daarop voor?

De sessie vertrekt vanuit de Vlaamse minimumdoelen, maar raakt aan vragen die ook in Nederland herkenbaar zijn: hoe zorgen we ervoor dat nieuwe doelen niet alleen op papier bestaan, maar leiden tot sterker taalonderwijs in de klas?

Ronde 6

Jordi Casteleyn
Universiteit Antwerpen
Contact: jordi.casteleyn@uantwerpen.be

Nieuwe minimumdoelen in Vlaanderen: sterker taalonderwijs in de klas[1]

1. Een nieuw fundament voor taalonderwijs

Vanaf het schooljaar 2026-2027 worden de nieuwe minimumdoelen voor Nederlands verplicht ingevoerd in de kleuterklas en in de eerste drie leerjaren van het lager onderwijs in Vlaanderen. De overgang van eindtermen naar minimumdoelen is meer dan een verandering van naam. Terwijl eindtermen vooral een eindpunt suggereerden, vormen minimumdoelen een fundament. Ze beschrijven wat leerlingen minimaal nodig hebben om hun verdere schoolloopbaan succesvol verder te zetten, maar zijn dus geen eindstation.

Nieuw is bovendien dat de doelen niet alleen voor het einde van het basisonderwijs zijn geformuleerd. Er zijn nu drie ankerpunten: het einde van de kleuterklas, het vierde leerjaar en het zesde leerjaar. Zo wordt zichtbaar hoe taalontwikkeling zich over de jaren heen opbouwt. De doelen zijn geordend rond vijf onderwerpen: lezen, schrijven, mondeling taalgebruik, taalsysteem en taalgebruik, en literatuur. Tegelijk rijst een cruciale vraag: in welke mate is het onderwijs hier klaar voor? En zijn de lerarenopleidingen in Vlaanderen klaar om studenten met deze nieuwe doelen te laten werken?

Deze tekst bespreekt drie inzichten die aan de grondslag liggen van deze nieuwe minimumdoelen en waarvan wij overtuigd zijn dat de lerarenopleidingen extra op kunnen inzetten:

1. sterk taalonderwijs vraagt om een doorgaande lijn van kleuteronderwijs tot zesde leerjaar;
2. taalonderwijs is ook kennisonderwijs;
3. basisvaardigheden steunen op expliciet onderwijs.

Tot slot focust deze tekst op twee domeinen die in de vorige doelenset minder prominent naar voren kwamen, namelijk, mondeling taalgebruik en literatuur.

2. Sterk taalonderwijs vraagt om een doorgaande lijn van het kleuteronderwijs tot het zesde leerjaar

Lerarenopleidingen kunnen het belang van een doorgaande lijn voor het kleuteronderwijs tot het zesde leerjaar sterker in de verf zetten. Leesonderwijs bijvoorbeeld begint niet wanneer kinderen formeel leren lezen en schrijven (Castles e.a. 2018). In de kleuterklas wordt al een belangrijk fundament gelegd. Kleuters leren bijvoorbeeld rijm herkennen, woorden in klankgroepen verdelen en afzonderlijke klanken in woorden onderscheiden. De nieuwe doelen maken die verbinding tussen klanken en letters expliciet. Aan het einde van de kleuterklas kunnen kleuters minimaal vijftien letters herkennen en de bijbehorende klank uitspreken. Fonologisch en fonemisch bewustzijn en klank-letterkoppeling krijgen zo een duidelijke plaats in de voorbereiding op lezen en spellen.

Ook voor schrijven begint de leerlijn in de kleuterklas. De doelen rond handschrift tonen hoe bijvoorbeeld motoriek bijdraagt aan de beginnende schrijfontwikkeling. Digitaal schrijven komt pas later nadrukkelijk aan bod. Schrijven met de hand blijft immers belangrijk voor spelling en kennisverwerving (Ray e.a. 2022).

Deze doorgaande lijn vraagt om samenwerking. Kleuterleerkrachten in spe moeten weten waarop hun aanbod voorbereidt, terwijl toekomstige leerkrachten in het lager onderwijs moeten begrijpen welke fundamenten eerder zijn gelegd. In de lerarenopleiding mogen daarom beide onderwijsniveaus geen afzonderlijke werelden zijn.

3. Taalonderwijs is ook kennisonderwijs

De nieuwe doelen zetten sterk in op de verbinding tussen taal en kennis. Taalvaardigheid ontwikkelt zich niet los van inhoud. Wie weinig weet over een onderwerp, begrijpt moeilijker een tekst. Omgekeerd is taal nodig om nieuwe kennis te verwerven, te ordenen en te delen.
Bij lezen betekent dit dat leesstrategieën niet langer als een afzonderlijk domein worden behandeld. Strategieën zijn een hulpmiddel, geen eindpunt. Leerlingen moeten informatie combineren, conclusies trekken en hun begrip onder woorden brengen. Lezen wordt zo een manier om de wereld te leren kennen. Die verbinding zien we ook bij schrijven. Naast correct schrijven en schrijven om te communiceren, benoemen de minimumdoelen expliciet schrijven om te leren. Leerlingen schrijven bijvoorbeeld een samenvatting waarin zij een kernidee, argumenten en relevante details verwerken. Zo verwoorden ze de kennis die ze over een onderwerp hebben opgebouwd.

Taalonderwijs kan daardoor sterker worden verbonden met geschiedenis, aardrijkskunde, wetenschap en techniek, en muzische vorming. Binnen een rijk thema lezen en beluisteren leerlingen teksten, verwerven ze nieuwe begrippen, spreken ze over de inhoud en schrijven ze vervolgens zelf. De verschillende taalvaardigheden versterken elkaar dan binnen een samenhangend kennisgeheel.

Ook woordenschatonderwijs krijgt daarin een centrale plaats. De minimumdoelen leggen geen vaste woordenlijst op, maar vragen om systematisch een rijke woordenschat op te bouwen binnen betekenisvolle inhouden. Woorden worden onderdelen van kennisnetwerken. Een grotere woordenschat ondersteunt tekstbegrip, terwijl intensief lezen de woordenschat verder uitbreidt (Killingly e.a. 2025).

4. Basisvaardigheden steunen op expliciet onderwijs

De nieuwe doelen vragen ook om meer expliciete aandacht voor basisvaardigheden. Geïntegreerd taalonderwijs betekent niet dat alle onderdelen uitsluitend geïntegreerd kunnen worden aangeleerd. Sommige vaardigheden vragen om een systematische en stapsgewijze didactiek. Dat geldt bijvoorbeeld voor technisch lezen. De leerlijn loopt van het herkennen en verbinden van klanken en letters naar vlot, vloeiend en expressief lezen. Leerlingen hebben gerichte instructie en voldoende oefenkansen nodig. Wanneer het lezen voldoende geautomatiseerd is, komt er meer ruimte vrij voor de betekenis van een tekst.
Ook spelling krijgt een duidelijkere plaats binnen de doelen. Correct schrijven houdt meer in dan spellingregels kunnen opzeggen. Leerlingen moeten woorden volgens herkenbare spellingcategorieën leren spellen en die kennis toepassen in eigen teksten. Een goede spellingdidactiek verbindt daarom expliciete instructie, begeleide inoefening en functionele toepassing.

Hetzelfde geldt voor grammatica. De minimumdoelen behandelen taal niet alleen als communicatiemiddel, maar ook als een systeem dat leerlingen kunnen onderzoeken en begrijpen. Kennis van woorden, woordsoorten en zinsstructuren helpt leerlingen om correcter te schrijven en bewuster over taal na te denken. Taalkundige begrippen vormen een gedeelde taal waarmee de opbouw van zinnen en teksten kan worden besproken.

Toekomstige leerkrachten moeten daarom niet alleen zelf over voldoende taalkennis beschikken, maar ook weten hoe zij technisch lezen, spelling en grammatica effectief kunnen onderwijzen.

5. Mondeling taalgebruik en literatuur volwaardig in beeld

De nieuwe minimumdoelen versterken ook twee domeinen die vroeger soms minder systematisch aan bod kwamen: mondeling taalgebruik en literatuur.

Mondeling taalgebruik omvat luisterbegrip, spreken, presenteren, vertellen en interactie. Luisteren is geen passieve activiteit. Leerlingen moeten informatie verwerken en tonen wat ze begrepen hebben. Ook spreken en gesprekken voeren vragen om sterk onderwijs. Leerlingen leren een boodschap structureren, argumenteren, vragen stellen, voortbouwen op de bijdrage van anderen en hun taal afstemmen op doel, publiek en context. Mondelinge taal verdient daarom een even planmatig aanpak als lezen en schrijven (Education Endowment Foundation 2025).

Literatuur is voor het eerst als volwaardig onderwerp opgenomen. Leerlingen lezen niet alleen om informatie te verwerven, maar ook om geraakt te worden en aan het denken gezet te worden. Ze verwoorden wat een verhaal bij hen oproept en bespreken hun interpretaties met anderen. Zulke literaire gesprekken kunnen bijdragen aan diepere betrokkenheid en literaire geletterdheid (Schrijvers e.a. 2019). Daarnaast krijgen leerlingen ruimte om met taal te spelen en zich creatief uit te drukken.

6. Van papieren doelen naar sterker taalonderwijs

Nieuwe minimumdoelen leiden niet automatisch tot beter taalonderwijs. Scholen moeten ze vertalen naar een samenhangend curriculum en effectieve lessen. Leerkrachten moeten zicht krijgen op de volledige leerlijn en hun instructie afstemmen op de kennis en vaardigheden die leerlingen nodig hebben. Lerarenopleidingen kunnen hierin een essentiële rol spelen door hun studenten met die drie inzichten aan de slag te laten gaan, maar ook door scholen en hun leerkrachten hierin te ondersteunen.

Referenties

Castles, A., K. Rastle & K. Nation (2018). "Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert". In: *Psychological Science in the Public Interest, 19* (1), p. 5-51.

Education Endowment Foundation. (2025). '*Oral language interventions*'. In: *Teaching and Learning Toolkit*. Online raadpleegbaar op: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/oral-language-interventions.

Killingly, C., L. Graham, H. Tancredi & P. Snow (2025). "Reciprocal relationships among reading and vocabulary over time: A longitudinal study from grade 1 to 5". In: *Reading and Writing, 38* (3), p. 605-625.

Ray, K., K. Dally, T. Rowlandson, K. Tam & A. Lane (2022). "The relationship of handwriting ability and literacy in kindergarten: A systematic review". In: *Reading and Writing, 35,* p. 1119-1155.

Schrijvers, M., T. Janssen, O. Fialho & G. Rijlaarsdam (2019). "Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies". In: *Review of Educational Research, 89* (1), p. 3-45.

Noot

[1] Deze tekst is grotendeels gebaseerd op: Casteleyn, J., M. Bogaert, A. Bosman, S. Coenen, I. Corteville, A. De Clippeleer, S. De Laet, A. Geudens & J. Schraven (2026). "Van eindtermen naar minimumdoelen. Uitdagingen en kansen voor de lerarenopleiding Nederlands in het basisonderwijs". In: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 47 (1), p. 51-60.

Ronde 7

Ruben Derycke
Hogeschool Utrecht
Contact: ruben.derycke@hu.nl

Inclusief onderzoekend en ontwerpend leren in Natuur & Techniek. Taal, meertaligheid en ontwerp als sleutel tot volwaardige participatie

1. Aanleiding

De diversiteit in het Nederlandse basisonderwijs neemt gestaag toe. Klassen worden taliger, cultureler en cognitief heterogener, terwijl scholen tegelijkertijd te maken hebben met hoge onderwijsinhoudelijke eisen en een overvol curriculum. In deze context wordt taal steeds vaker benoemd als sleutel tot leren. Toch blijft taal in de onderwijspraktijk vaak sterk gekoppeld aan het vak Nederlands, terwijl in vrijwel alle andere vakgebieden impliciet hoge talige eisen worden gesteld.

Binnen vrijwel alle vakken wordt daarmee een beroep gedaan op cognitief academische taalvaardigheid die volgens Cummins (1979; 2000) niet vanzelf ontstaat, maar doelgerichte didactische ondersteuning vereist, zeker bij leerlingen met uiteenlopende talige repertoires. Wanneer deze ondersteuning ontbreekt, lopen leerlingen het risico dat hun begrip wel aanwezig is, maar niet zichtbaar wordt in de schoolse interactie. Dit spanningsveld wordt bijzonder zichtbaar binnen Natuur & Techniek en binnen onderzoekend en ontwerpend leren (OOL). OOL vraagt van leerlingen dat zij waarnemingen verwoorden, vragen formuleren, hypotheses onderbouwen en conclusies trekken. Al deze kernactiviteiten zijn sterk talig van aard. Vanuit de lerarenopleiding bezien, ontstaat daardoor de vraag hoe onderzoekend leren zo ontworpen kan worden dat taal geen drempel vormt, maar een steun.

2. Taal en inclusie binnen onderzoekend leren

Binnen theorieën over leren en taalontwikkeling wordt een onderscheid gemaakt tussen dagelijkse algemene taalvaardigheid en cognitief academische taalvaardigheid. Leerlingen beschikken vaak over rijke ideeën, observaties en verklaringen, maar ervaren moeite om deze te verwoorden in schoolse en vakspecifieke taal. Daardoor blijft hun kennis soms onder de oppervlakte, ondanks actieve cognitieve betrokkenheid (Cummins 1979).

Dat begrip en talige productie niet synchroon hoeven te verlopen, is ook zichtbaar bij leerlingen die weinig spreken, maar wel degelijk betekenisvol deelnemen aan het leerproces. Onderzoek naar zogenoemde 'stille perioden' laat zien dat cognitieve verwerking ook kan plaatsvinden zonder onmiddellijke talige output (Bligh 2014). Wanneer onderwijs sterk leunt op expliciete taaleisen, kunnen deze leerlingen echter minder zichtbaar participeren.

Naast taalvaardigheid speelt meertaligheid een belangrijke rol. Leerlingen maken gebruik van een persoonlijk en dynamisch taalrepertoire om betekenis te construeren. Vanuit de theorie van *translanguaging* wordt meertaligheid gezien als één geïntegreerd systeem waarin leerlingen flexibel schakelen tussen talen, registers en uitdrukkingsvormen om te redeneren en te leren (García 2009). Wanneer dit volledige repertoire wordt erkend en benut, ontstaan rijkere denkprocessen en een grotere toegankelijkheid tot complexe leeractiviteiten (Celic & Seltzer 2013).

3. Natuur & Techniek als rijke context

Natuur & Techniek vormt binnen dit vraagstuk een bijzondere context. Het vak vertrekt vanuit concrete, observeerbare fenomenen: leerlingen kunnen handelen, experimenteren en ervaren voordat zij genoodzaakt zijn hun bevindingen te verwoorden.

Die concrete instap verlaagt de talige drempel en creëert een gedeelde ervaringsbasis waarop taalontwikkeling kan voortbouwen.

Onderzoek naar *inquirybased science education* laat zien dat onderzoekend leren vooral effectief is wanneer leerlingen actief redeneren, hun denkstappen expliciteren en gezamenlijk betekenis construeren. Juist deze epistemische en sociale dimensies van onderzoekend leren zijn intrinsiek talig van aard (Furtak e.a. 2012; van Uum e.a. 2016). Wanneer taal in deze processen impliciet blijft, kunnen deelnameverschillen ontstaan die niet zozeer inhoudelijk, maar talig van aard zijn.

Door Natuur & Techniek te benutten als context waarin waarnemen, handelen en verwoorden samenkomen, kan taalontwikkeling functioneel en betekenisvol plaatsvinden. De overgang van alledaagse beschrijvingen naar vakspecifieke formuleringen ontstaat dan in samenhang met begrip in plaats van los daarvan.

4. iOOL: inclusief Onderzoekend & Ontwerpend Leren

Vanuit deze inzichten is binnen dit masteronderzoek het kader' iOOL, inclusief Onderzoekend & Ontwerpend Leren' ontwikkeld. iOOL vertrekt vanuit het uitgangspunt dat inclusie geen aanvullende maatregel is, maar een ontwerpprincipe. In plaats van achteraf te compenseren, worden mogelijke leerbarrières vooraf meegenomen in het lesontwerp. Deze benadering sluit aan bij *Universal Design for Learning*, waarin inclusie wordt opgevat als het structureel aanbieden van meerdere manieren van deelnemen, begrijpen en uitdrukken, zonder de inhoudelijke doelen te reduceren (CAST 2011; Korevaar 2017; ECIO 2021).

Binnen iOOL worden drie componenten geïntegreerd. Ten eerste vormt onderzoekend en ontwerpend leren het didactische raamwerk, met interactie en actief kennis construeren als kern. De tweede component van iOOL is ontleend aan het kader van inclusieve vakdidactiek, waarin interactie, taalsteun en meertaligheid worden gezien als noodzakelijke voorwaarden voor volwaardige deelname aan vakinhoudelijk leren. Binnen dit kader wordt inclusie niet opgevat als een individuele aanpassing, maar als een didactisch ontwerpprincipe dat vanaf de start van het lesontwerp richting geeft aan keuzes rond instructie, interactie en taalgebruik (van Norden, Hajer & Smit 2017). Inclusieve vakdidactiek sluit nauw aan bij onderzoekend en ontwerpend leren, omdat beide benaderingen uitgaan van actieve deelname, betekenisvolle interactie en het expliciteren van denken. Door taalsteun (*scaffolding*) en meertalige repertoires bewust te integreren in onderzoekende activiteiten, wordt deelname aan Natuur & Techniek voor een bredere groep leerlingen toegankelijk, zonder dat vakinhoudelijke doelen worden vereenvoudigd. Ten derde wordt de vakinhoud van Natuur & Techniek ingezet als context waarin taal, handelen en kennisvorming elkaar versterken.

Door deze componenten samen te ontwerpen, verschuift taal van een impliciete norm naar een expliciete ondersteuning voor denken en leren.

5. Onderzoek binnen de lerarenopleiding

Het iOOL-kader werd uitgeprobeerd in een collegereeks binnen de Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs (ALPO). Studenten ontwierpen lessen voor Natuur & Techniek waarin onderzoekend leren, taalsteun en meertaligheid bewust geïntegreerd werden. Om inzicht te krijgen in hun ervaringen, werd gebruikgemaakt van een pre- en post*survey* en van open reflectievragen.

Omdat onderzoekend leren niet enkel bestaat uit het volgen van stappen, maar ook epistemische en sociale dimensies omvat, is taalbewuste interactie essentieel in de opleiding van toekomstige leraren (van Uum e.a. 2016). De resultaten van het onderzoek laten zien dat studenten na afloop sterker bewust zijn van talige drempels, meer inzicht hebben in de rol van taal binnen OOL en groter vertrouwen ervaren in het ontwerpen van inclusieve lessen.

In open reflecties geven studenten aan dat meertaligheid voor hen verschuift van een abstract begrip naar een concrete didactische mogelijkheid. Ook benoemen zij expliciet dat taalsteun makkelijker in te passen blijkt dan vooraf gedacht.

6. Betekenis voor onderwijs en opleiding

Wanneer taal, meertaligheid en vakinhoud vanaf het begin samen worden doordacht, ontstaat onderwijs dat zowel cognitief uitdagend als toegankelijk is voor een diverse leerlingenpopulatie (Cummins 2000; García 2009; CAST 2011). Voor de lerarenopleiding betekent dit dat taalgericht, meertalig en inclusief werken niet exclusief thuishoort bij het taalvak. Door deze principes zichtbaar te maken binnen vakdidactiek voor Natuur & Techniek, leren studenten hoe zij inclusie kunnen verankeren in hun dagelijkse lesontwerp. iOOL fungeert daarbij als een kader dat bewustwording stimuleert en concrete ontwerpkeuzes ondersteunt.

7. Vragen voor het publiek

- Welke ontwerpkeuzes in uw onderwijs maken deelname makkelijker voor sommige leerlingen, maar onbedoeld moeilijker voor anderen?
- Welke onderdelen van inclusie worden in uw praktijk vooral vooraf ontworpen en welke ontstaan juist tijdens het handelen in de les?

- Wat gebeurt er als we inclusief onderzoekend leren niet alleen beschouwen als een didactiek, maar ook als een talige en inclusieve praktijk?

Referenties

Bligh, C. (2014). *The Silent Experiences of Young Bilingual Learners: A Sociocultural Study into the Silent Period*. Rotterdam: Sense Publishers.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.

Celic, C. & K. Seltzer (2013). *Translanguaging: a cuny-nysieb guide for educators*. New York: The City University of New York.

Cummins, J. (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". In: *Working Papers on Bilingualism*, 19, p. 121-129.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

ECIO (2021). 'Handreiking: Universal Design for Learning (UDL). Onderwijsontwerp met diversiteit als uitgangspunt'. Online raadpleegbaar op: https://ecio.nl/handreiking/universal-design-for-learning-udl/.

Furtak, E., T. Seidel, H. Iverson & D. Briggs (2012). "Experimental and Quasi-Experimental Studies of Inquiry-Based Science Teaching: A Meta-Analysis". In: *Review of Educational Research*, 82 (3), p. 300-329.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Boston: Basil Blackwell.

Korevaar, A. (2017). "UDL Nederland". In: *Impuls en Woortblind Magazine*, 1, p. 17-19.

van Norden, S., M. Hajer & J. Smit (2017). 'Inclusieve vakdidactiek: Naar een taalgericht natuur- en techniekonderwijs in meertalige klassen'. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

van Uum, M., R. Verhoeff & M. Peeters (2016). "Inquiry-based science education: towards a pedagogical framework for primary school teachers". In: *International Journal of Science Education*, 38 (3), p. 450-469.

Leonie Goutier (a) & Jimmy van Rijt (b)
(a) Fontyshogescholen
(b) Universiteit Utrecht
Contact: l.goutier@fontys.nl
j.h.m.vanrijt@uu.nl

Praten over grammatica, kunnen basisschoolleerlingen dat al?

1. Inleiding

Uit de internationale literatuur over grammaticaonderwijs spreekt een brede consensus over de noodzaak om traditioneel grammaticaonderwijs te verrijken (Hudson 2020; van Rijt 2020). Langzaam sijpelt het geloof in een meer betekenisvolle aanpak ook door naar onderwijsland, waar het zich in Nederland inmiddels heeft vertaald in de nieuwe kerndoelen (SLO 2025). Grammaticaonderwijs heeft, naast het vergroten van de taalvaardigheid, nadrukkelijk als doel dat de leerling inzicht toont in taal als systeem, en zich in het bijzonder bezighoudt met het beschouwen van vorm en betekenis. En laat dit beschouwen van taal nu juist achterwege blijven in de traditionele grammaticadidactiek, waar leerlingen meestal via directe instructie en ezelsbruggetjes wordt aangeleerd hoe ze bijvoorbeeld een onderwerp dan wel een lijdend voorwerp kunnen vinden in een zin. Diepere, beschouwelijke gesprekken komen nauwelijks aan de orde (Watson 2015; Strandberg & van Rijt 2024; Marjokorpi 2026). Dit is niet door onwil van leerkrachten, want de meerderheid van de leerkrachten onderschrijft het belang van grammatica en ziet kansen voor dieper taalbegrip door grammaticaonderwijs (de Swart e.a. 2025). Wellicht spelen handelingsverlegenheid en onzekerheid over de eigen taalkundige kennis een rol, zeker in het primair onderwijs waar leerkrachten niet specifiek voor het vak Nederlands worden opgeleid. Meerdere studies hebben aangetoond dat taalkundig redeneren voor toekomstige leraren allesbehalve eenvoudig is (Marjokorpi 2026).

2. Hoe komen leerlingen tot dieper taalinzicht?

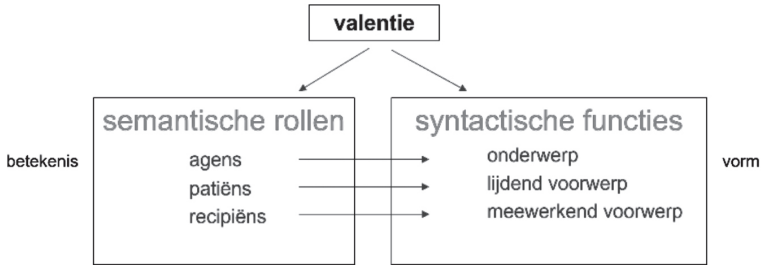
We zien wereldwijd steeds meer artikelen verschijnen over de toenemende rol van taalkundig redeneren binnen het grammaticaonderwijs. Taalkunde leent zich uitstekend voor het ontwikkelen van denkvaardigheden (Verhagen 2010) en is toegankelijk voor iedereen. Recent onderzoek van Bourdages (2026) onderstreept de potentie van grammaticaal redeneren voor het bevorderen van het wetenschappelijk denken. Het abstracte niveau van taalkunde wordt door sommige leerkrachten als een moeilijkheid voor

kinderen van deze leeftijd gezien (de Swart e.a. 2025), terwijl juist die abstractie ook een brug kan vormen naar meer wetenschappelijk denken (Verhagen 2010; Bourdages 2026). We zien steeds meer aanwijzingen dat kinderen in de basisschoolleeftijd expliciet kunnen reflecteren op taal (Liptáková 2026). Dit sterkte ons in de verwachting dat kinderen al op de basisschool met elkaar kunnen praten over taalkundige vraagstukken, ook al is hier bij sommige leerkrachten twijfel over.

In 2024 startten we een verkennend onderzoek naar een verrijkende didactiek voor grammaticaonderwijs bij leerlingen in de bovenbouw van het primair onderwijs. De metaconceptuele grammaticabenadering, waarbij leerlingen door middel van overkoepelende metaconcepten op een hoger niveau verbanden leggen tussen concepten van de schoolgrammatica (van Rijt 2020), maakt het mogelijk dat leerlingen over de samenhang van die concepten redeneren. In Goutier e.a. (2026) hebben we gekeken hoe deze benadering werd ontvangen door leerlingen en leraren van groep 7 en 8 van twee basisscholen. Het enthousiasme van de leerlingen over het samen nadenken over zinnen werd in alle klassen waargenomen. Ook leraren waren overwegend positief. Er bleef wel twijfel bestaan over de haalbaarheid van bepaalde inzichten (in werkwoordvalentie in dit geval) bij alle leerlingen, ook al zagen we wel degelijk tekenen van ontluikend inzicht. Deze uitkomsten vormden de aanleiding voor een vervolgstudie waarbij we erachter wilden komen op welke manier leerlingen met elkaar praten over taalkundige concepten en tot welke inzichten ze kunnen komen.

3. Achtergrond onderzoek

Net zoals in Goutier e.a. (2026) werd ook nu gewerkt met het metaconcept ‘valentie’. Valentie gaat over het aantal betekenisrollen dat een werkwoord uitdeelt (zie: Figuur 1). Zo deelt het werkwoord *lachen* één rol uit (iemand lacht), de ‘agens’. Het werkwoord *eten* deelt twee rollen uit, die van de eter (agens) en die van het gegetene, de ‘patiëns’ (iemand eet *iets*). Het werkwoord *geven* deelt er drie uit, die van de gever, van het gegevene en die van de ontvanger, de ‘recipiëns’ (iemand geeft iets *aan iemand*). Die betekenisrollen komen veelal overeen met de vormconcepten onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp.



Figuur 1 – Het metaconcept 'valentie', waarbij te zien is hoe betekenisrollen gelinkt kunnen worden aan syntactische functies (uit: van Rijt 2024).

Het samen nadenken is een belangrijk ontwerpprincipe binnen de metaconceptuele benadering. Leerlingen moeten dus met elkaar in gesprek komen over grammaticale concepten om hun redeneringen zichtbaar te maken. We zien in de onderwijspraktijk dat de leraar nog steeds veelal aan het woord is en dat spreek- en luistervaardigheden ondergeschikt zijn aan andere taalvaardigheden (T'Sas & Daems 2024). Interacties verlopen vaak volgens een IRF-patroon (initiatie-response-feedback), waarbij leraren zelden iets vragen wat ze zelf niet weten. Er is weinig ruimte voor leerlingen om hun complete gedachte of een idee te uiten (Gibbons 2015). Vygotski (1978) benadert kennisconstructie juist vooral als een sociaal proces, waarbij we worden beïnvloed en gestimuleerd door anderen. Kennis wordt hierbij niet alleen overgedragen maar ook onderhandeld en geherstructureerd. Ieder kind maakt kennis op zijn/haar manier eigen (Alexander 2020). Maar niet van alle soorten gesprekken leren kinderen iets. Gesprekken moeten bij voorkeur '*exploratory*' van aard zijn, waarbij een aantal gespreksregels in acht worden genomen, zoals het onderbouwen van uitspraken, luisteren naar de ander, doorvragen en de ander vragen stellen (Mercer 1996; T'Sas & Daems 2024). Een leraar kan helpen om het denken en redeneren van leerlingen expliciet te maken door het stellen van de juiste vragen en het kiezen van de juiste aanpak (*scaffolding*) (Gibbons 2015).

4. Opzet onderzoek

Met de principes van metaconceptueel grammaticaonderwijs, en in het bijzonder het principe van dialogisch onderwijs, hebben we een lessencyclus ontwikkeld van vier lessen die voortbouwde op de les die is onderzocht in Goutier e.a. (2026). In elke les zaten twee redeneeropdrachten waarbij leerlingen met elkaar in gesprek gingen. Na vier lessen was het doel dat leerlingen zouden begrijpen dat het belangrijkste werkwoord in een zin rollen uitdeelt en dat die betekenisrollen kunnen worden gekoppeld aan de vormconcepten 'onderwerp' en 'lijdend voorwerp'. Ook leerden ze dat het werkwoord bepaalt wat voor soort lijdend voorwerp er in de zin komt. Hierbij kregen ze een aantal zinnen zoals *Mijn buurman rookt een lantaarnpaal* en moesten ze samen nadenken over wat er raar is aan die zinnen (zie ook: van Rijt 2012).

De lessen werden op twee scholen uitgevoerd in drie klassen (één groep 8 en twee groepen 7). Tijdens les twee en vier werden audio-opnamen gemaakt van zes tweetallen per klas. Deze audio-opnamen werden getranscribeerd en aan de hand van conversatie-analyse geanalyseerd, met als doel tot een dieper inzicht te komen in de taalkundige redeneervaardigheden van bovenbouwleerlingen in het primair onderwijs.

5. Ontvangst lessenreeks

Op het moment van het schrijven van deze tekst zijn de gesprekken grotendeels getranscribeerd en staan we aan de start van het analyseren ervan. Uit de evaluaties van de leerkrachten blijkt dat ze zeer positief zijn over de lessenreeks. Ze werden blij van het enthousiasme van de leerlingen en zagen dat leerlingen die niet graag grammatica deden nu juist enthousiast werden. Dit kwam door het samenwerken, zelf nadenken en de creativiteit die werd gevraagd tijdens de opdrachten. Uit de observatiegegevens blijkt dat de lessen op sommige plekken afweken van het plan, waardoor niet alle ontwerpprincipes even goed uit de verf kwamen. Zo werd niet altijd nadrukkelijk verwezen naar de gespreksregels voor dialogische gesprekken en werd soms wat minder diep ingegaan op vragen van leerlingen. Dit heeft wellicht invloed op de gesprekken en mate van het samen bereiken van bepaalde inzichten. Een opvallende observatie was dat een leerkracht na de eerste les aangaf nog moeite te hebben met het beantwoorden van sommige vragen omdat ze zelf het antwoord op de vraag niet zeker wist. Juist het bespreekbaar maken hiervan, ook met de leerlingen, zorgde voor een dieper gesprek en een gezamenlijk doel om tot inzicht te komen. Aan het einde van de lessenreeks was deze leerkracht heel enthousiast, onder andere door het samen ontdekken.

6. Inzicht in valentie

Tot welke uitkomsten we uiteindelijk komen, is op het moment van schrijven nog onduidelijk. We willen tijdens de workshop enkele gesprekken laten zien en met de deelnemers bespreken. We zijn benieuwd naar hun ideeën en betekenisgeving. Dit kunnen we vervolgens weer meenemen in onze uitkomsten.

Referenties

Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion.* London: Routledge.

Bourdages, R. (2026). "Grammatical and general reasoning in students: evidence for a reasoning-driven approach to grammar education". In: *Language and Education.* Online raadpleegbaar op: https://www.researchgate.net/publication/412295436_

Grammatical_and_general_reasoning_in_students_evidence_for_a_reasoning-driven_approach_to_grammar_education.

De Swart, P., E. Windau & J. van Rijt (2025). "The grammar curriculum through the eyes of Dutch primary school teachers". In: *Language, Culture and Curriculum*, 38 (4), p. 1-22.

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goutier, L., J. van Rijt & R. de Graaff (2026). "Exploring design principles for metaconceptual grammar teaching in primary education". In: *Language and Education*, p. 1-30.

Hudson, R. (2020). "Towards a pedagogical linguistics". In: *Pedagogical Linguistics*, 1 (1), p. 8-33.

Liptáková, Ľ. (2026). "Why is it called that? Insights into the linguistic reasoning of Slovak primary school students". In: *Language and Education*, p. 1-20.

Marjokorpi, J. (2026). "Grammatical reasoning strategies in Finnish university students: a powerful knowledge perspective". In: *Language and Education*, p. 28-39.

Mercer, N. (1996). "The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom". In: *Learning and Instruction*, 6 (4), p. 359-377.

SLO (2025). 'Functionele kerndoelen Nederlands (definitief concept). Herziene versie 2025 inclusief toelichtingsdocument'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Strandberg A. & J. van Rijt (2024). "Grammatical and rhetorical reasoning in upper secondary students' collaborative talk about a literary text". *Linguistics and Education*, 84. Online raadpleegbaar op: https://dspace.library.uu.nl/server/api/core/bitstreams/991c94ac-dc3f-4485-840a-c97aaf15f384/content.

T'Sas, J. & F. Daems (2024). "Exploratory talk in times of globalisation and digitalisation: a narrative review". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24, p. 1-38.

van Rijt, J. (2012). "Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.

van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education.* Nijmegen: Radboud University. [Dissertatie].

Verhagen, A. (2010). "Taalkundig Denken. Denken als een taalkundige". In: *Levende Talen Magazine*, 97, p. 20-24.

Vygotski, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusettes: Harvard University Press.

Watson, A. (2015). "The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice". In: *Language and* Education, 29 (4), p. 332-346.

3. Lerarenopleiding secundair/ voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Tamara Bollaert (Arteveldehogeschool, Gent)
Gijs Leenders (Hogeschool Rotterdam)

Ronde 1

Lieke Holdinga (a), Jeroen Steenbakkers (b) & Jacqueline Evers-Vermeul (c)
(a) Rijkuniversiteit Groningen
(b) Hogeschool Windesheim
(c) Universiteit Utrecht
Contact: c.c. holdinga@rug.nl
j.steenbakkers@windesheim.nl

Genredidactiek in de lerarenopleiding

1. Inleiding

In het onderwijsveld en de wetenschap wordt volop bepleit om bij alle vakken (taal) bewust te werken aan lees- en schrijfonderwijs. Dit vereist wel dat leraren van alle vakken weten hoe ze hier invulling aan kunnen geven, en dus dat lerarenopleidingen hen hierop voorbereiden. Wij bepleiten om te investeren in genredidactiek. Dit is een beproefde aanpak die leerlingen helpt om in vaklessen goed (te leren) lezen en schrijven.

In deze bijdrage concretiseren we vanuit wetenschappelijke literatuur wat genres zijn en hoe genredidactiek een rol kan spelen binnen de lerarenopleiding. We doen dat vanuit wetenschappelijke literatuur en onze ervaringen tijdens een ontwerponderzoek in de lerarenopleiding Geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam en de lerarenopleiding Nederlands aan de Hogeschool Windesheim. Dit ontwerponderzoek is onderdeel van het onderzoeksproject 'BRUG: bewuste geletterdheid door het curriculum heen', waarin we werken aan de implementatie van en onderzoek doen naar genredidactiek in het voortgezet en hoger onderwijs.

2. Genres en genrekennis

Teksten zijn er in allerlei vormen. Groepen teksten die veel kenmerken gemeenschappelijk hebben, noemen we genres (Spooren & Stukker 2023). Teksten binnen een specifiek genre hebben een gedeeld communicatief doel dat contextafhankelijk is. Uit dat doel vloeien overeenkomstige kenmerken voort, zoals een vergelijkbare inhoud en structuur, gedeeld taalgebruik en een herkenbare lay-out.

Genrekennis is belangrijk, zowel binnen als buiten de schoolmuren. Kennis over dit soort genres helpt je om te functioneren in de maatschappij. Veel generieke genres, zoals nieuwsberichten, recepten of columns, kom je immers vrijwel dagelijks tegen. Daarnaast zijn er genres die in specifieke contexten zoals werk of studie van belang

zijn. Om de gebruiken in dergelijke contexten of discipline te begrijpen, moet je die genres beheersen (Shanahan & Shanahan 2012). Zo zijn binnen lerarenopleidingen algemenere genres te herkennen, waaronder stagereflecties en onderzoeksverslagen, maar daarnaast heeft elke lerarenopleiding ook te maken met vakspecifieke genres (Goldman e.a. 2016). Aan welke genres precies aandacht wordt besteed, zal dus verschillen per discipline. Bij Nederlands kan het bijvoorbeeld nuttig zijn om literaire genres te behandelen (denk aan het korte verhaal) of zakelijke genres (denk aan een column). Bij Geschiedenis kan aandacht worden besteed aan vakspecifieke genres, zoals de historiografie.

3. Nut van genrekennis

Voor studenten is kennis van genres op twee manieren nuttig. Ten eerste draagt het bij aan hun eigen bewuste geletterdheid (Meesterschapsteam Nederlands 2021): genrekennis helpt studenten beter begrijpen hoe teksten in verschillende contexten functioneren, wat hun eigen lees- en schrijfvaardigheid vergroot. Dat kan gaan over generieke genres, zoals een betoog, maar ook over vakspecifieke genres, zoals een historische biografie bij Geschiedenis.

Daarnaast kunnen bewust geletterde leraren(-in-opleiding) bijdragen aan de bewuste geletterdheid van hun leerlingen. Ze kunnen hun genrekennis immers benutten in eigen lessen. Hierbij is het echter ook van belang dat zij kennis en vaardigheden opdoen over genredidactiek en hoe ze die gericht kunnen toepassen op hun schoolvak.

4. Genredidactiek

Op basis van literatuurstudie hebben we binnen het BRUG-consortium vijf ontwerpprincipes opgesteld, waarop we genredidactisch onderwijs baseren.

1. Maak studenten vertrouwd met de begrippen om over genres te praten en ermee te werken als ze teksten lezen, schrijven, analyseren en bekritiseren. Doe dit door via expliciete instructie en modeling in samenhang aandacht te besteden aan:

    a. het communicatieve doel van genres;
    b. hun sociale setting en gebruikscontext;
    c. inhoudelijke conventies van genres;
    d. vormconventies op het gebied van structuur, taalgebruik en lay-out.

2. Maak studenten bewust van variatie tussen en binnen genres: er zijn zowel conventies als keuzes als je in een specifieke context schrijft. Gebruik hiervoor meerdere

voorbeeldteksten. Kies daarnaast activiteiten die studenten stimuleren om te reflecteren op overeenkomsten en verschillen tussen teksten.

3. Benadruk de communicatieve effectiviteit van teksten door lezen en schrijven te verbinden. Doe dit door:

   a. leerlingen in dezelfde genres te laten lezen en schrijven;
   b. leerlingen bij leestaken oog te laten hebben voor de schrijver en bij schrijftaken voor de lezer;
   c. leestaken in te bedden in schrijftaken of schrijftaken in te bedden in leestaken.

4. Leer studenten hun genrekennis strategisch inzetten als ze lezen en schrijven. Laat ze daartoe:

   a. vooraf communicatieve doelen stellen (bij schrijven) of achterhalen (bij lezen);
   b. tijdens het proces hun formuleerkeuzes, lees- en/of schrijfwerkwijze monitoren, evalueren en, waar nodig, aanpassen.

5. Verbind werken met genres met vakinhoud en vakspecifieke denk- en redeneervaardigheden. Gebruik hiertoe taken die aansluiten bij werkwijzen binnen het vakgebied en laat studenten verschillende bij het vak passende genres lezen en schrijven.

In ons ontwerponderzoek is in beide tweedegraadslerarenopleidingen een vak herontworpen volgens bovengenoemde principes. De principes komen hierbij op twee manieren terug. Ten eerste worden ze expliciet onderwezen, opdat studenten deze principes in hun eigen onderwijs leren toepassen. Ten tweede passen de lerarenopleiders ze zelf toe; de principes bepalen de keuze van concrete teksten, instructie- en werkvormen en toetsing in de ontwikkelde vakken voor de lerarenopleidingen Geschiedenis en Nederlands.

Enerzijds krijgen studenten op deze manier een goed voorbeeld van de manier waarop ze genredidactiek kunnen toepassen binnen hun schoolvak. Anderzijds halen studenten meer uit lees- en schrijftaken doordat ze zelf lessen ondergaan waarin genredidactiek wordt toegepast, waarbij ze geregeld teksten lezen en schrijven.

5. Opbrengsten

Een eerste belangrijke opbrengst van dit ontwerponderzoek was de inventarisatie van genres binnen de opleiding als geheel. In beide opleidingen bracht deze verkenning aan het licht dat bepaalde genres oververtegenwoordigd waren in het programma, terwijl andere genres onderbelicht bleven. Bij de lerarenopleiding Nederlands schreven studenten in alle jaren veel visiestukken en standpuntbepalingen. Ze schreven veel

minder informatieve teksten, zoals een speech aan de ouders van hun leerlingen over het lees- en schrijfonderwijs bij het schoolvak Nederlands. Het aannemen van zo'n helikopterview draagt bij aan balans in het curriculum.

Aan de hand van de vijf ontwerpprincipes is er binnen de lerarenopleidingen een nieuwe lees- en schrijfdidactiek ontwikkeld voor genres die nog niet (veel) voorkwamen. Bij de lerarenopleiding Nederlands is een vak herontworpen waarbij het lezen en schrijven van zowel literaire als zakelijke teksten centraal stond. Hierbij werd ruimte ingebouwd voor genres als korte creatieve verhalen, een speech voor collega's en een antwoord op een klacht van ouders.

In de lerarenopleiding Geschiedenis is een vak 'historisch denken' verrijkt met het lezen van verschillende handboekteksten en opdrachten waarbij *peer*feedback een belangrijke rol speelde. Hierbij werd ruimte gecreëerd voor verdieping van het 'betoog' in de zin van een 'historiografische analyse', een zeer vakspecifiek genre dat goed aansluit bij de doelen van historisch leren denken.

6. Besluit

Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie bespreken we de ontwerpprincipes en laten we zien hoe deze in de praktijk vorm hebben gekregen in de genoemde lerarenopleidingen Nederlands en Geschiedenis. We verkennen met de aanwezigen deze en andere mogelijkheden om genredidactiek in te zetten in lerarenopleidingen en in het voortgezet onderwijs. Dit doen we aan de hand van concreet materiaal.

Referenties

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.

Meesterschapsteam Nederlands (2021). "Bewuste geletterdheid in perspectief: Kennis, vaardigheden en inzichten". In: *Neerlandistiek*, p. 1-17.

Shanahan, T. & C. Shanahan (2012). "What is disciplinary literacy and why does it matter?". In: *Topics in Language Disorders*, 32 (1), p. 7-18.

Spooren, W. & N. Stukker (2023). 'Genreanalyse'. In: J. Karreman & R. van Enschot (red.). *Tekstanalyse: Methoden en toepassingen.* Assen: Uitgeverij Koninklijke van Gorcum, p. 257-305.

Ronde 2

Marianne Vonck
Odisee
Contact: marianne.vonck@odisee.be

De canon en andere literaire kleppers als start voor taal en vakdidactiek. Van *Het revolverschot* naar taal, literatuur en vakdidactiek

Lesgeven aan de lerarenopleiding is een mooie uitdaging. Collega's opleiden, vakinhoudelijk bijblijven, nieuwe trends binnen het onderwijsveld opvolgen, samenwerkingen zoeken, enz., en ondertussen vaststellen dat er in de onderwijswereld wel eens wat verandert.

Niet alleen onze opleidingen evolueren, ook de studenten die voor ons zitten, zijn vandaag moeilijker in één profiel te vatten. We hebben in onze cursussen werkenden in het afstandsonderwijs, volwassenen die een carrièreswitch maken, studenten die het volledige programma in een jaar afwerken, studenten die hun traject spreiden over vier jaar, studenten die soms in de les en soms op afstand volgen, zij-instromers, trouwe aanwezigen en sporadisch zichtbare studenten. Sommige van die types zijn van alle tijden, andere kleuren onze groepen nog maar recent.

We hebben een ontzettend gevarieerde doelgroep die we allemaal naar hetzelfde punt willen brengen: hen laten afstuderen als bevlogen leerkrachten Nederlands die de verschillende domeinen van de taal beheersen en die met enthousiasme hun kennis en inzichten willen doorgeven aan hun leerlingen. Dat doel mag dan helder zijn, de beginsituatie is dat veel minder.

Onze groepen zijn heterogeen wat betreft taal- en leesniveau. De Starttoets Nederlands van de lerarenopleiding toont dat niet iedereen het gewenste niveau behaalt en deze realiteit kunnen we niet negeren (Bosmans 2025). Het vak Nederlands wordt om uiteenlopende redenen gekozen en we kunnen er niet zomaar van uitgaan dat iedereen over dezelfde talige of literaire bagage beschikt. Tegelijk zijn de contacturen eerder beperkt en wordt er van bij het begin een zekere mate van eigenaarschap van de studenten verwacht. Dat werkt uitstekend voor wie sterk aan de start staat en zelfstandig zijn weg vindt. Maar veel studenten hebben ook behoefte aan sturing, aan inhoudelijke input en aan de mogelijkheid om samen leerstof te ontdekken. Voor veel studenten zijn interactie, gesprek en het uitwisselen van inzichten belangrijke manieren om nieuwe kennis en inzichten te verwerven (van der Veen 2021). Literatuur kan daarin een cruciale rol spelen.

Veel inzichten uit het literatuuronderwijs in het lager en secundair onderwijs zijn ook relevant voor de lerarenopleiding. Lezen blijft een krachtige motor van taalontwikkeling (D'hoker 2022). Een tekst biedt niet alleen woorden, zinnen en taalstructuren, maar opent ook deuren naar andere tijden, plaatsen, perspectieven en ideeën (D'hoker 2025). Literatuur vormt een natuurlijk vertrekpunt voor gesprek en debat, en maakt het mogelijk om taal te verbinden met cultuur en maatschappij. Onderzoek naar dialogisch literatuuronderwijs sluit hier mooi bij aan: gesprekken over en met teksten kunnen betekenisgeving en inzicht ondersteunen (Rijlaarsdam 2026).

Een talig sterke leraar die via literatuur de wereld in de klas brengt, dat is uiteindelijk toch wat we willen? Vanuit die overtuiging hebben we de afgelopen jaren nagenoeg elke les Nederlands gebaseerd op literatuur, omdat een goed boek, een gedicht of een verhaal zoveel mogelijkheden tegelijk biedt. Studenten verwerven vakinhoudelijke inzichten en krijgen ondertussen een beeld van culturele en maatschappelijke evoluties. Kunststromingen en literaire kenmerken blijven beter hangen wanneer ze verbonden zijn met een verhaal of tekst. En misschien nog belangrijker: we hebben gemerkt dat lezen doet lezen. Een les taalbeschouwing met Tom Lanoye kan studenten inzicht in complexe zinnen bijbrengen, maar maakt hen ook nieuwsgierig naar de schrijver, zijn taal en zijn werk. *Karel ende Elegast* kan het vertrekpunt vormen voor een spellingsles waarin regels worden vastgezet. De Woordenlijst is nooit ver weg en een bordplan met korte zinnen, al dan niet op rijm, kan aanleiding geven tot meer spelling. Maar misschien nog belangrijker: het kan vooral zin geven in meer verhaal. Literatuur wordt op die manier geen extra onderdeel naast taalonderwijs. Literatuur wordt een startpunt.

In deze bijdrage wil ik jullie meenemen in een taalmodule die vertrekt vanuit het boek *Het revolverschot* van Virginie Loveling. De keuze voor dit boek legt onmiddellijk de link naar de literaire canon. Studenten maken kennis met de 50 titels en verwerven inzicht in de literaire geschiedenis. Er is ook plaats om na te denken over 'klassiekers', een nuttige denkoefening voor leerkrachten die voortdurend literaire keuzes moeten maken (Calvino 1991). *Het revolverschot* voert ons naar taalinzicht door de regionale toets en studenten maken kennis met een vreemde woordenschat, wat binnen moedertaalonderwijs een verrijking is. Bovendien biedt het boek inzichten die onderwerp kunnen zijn van levendige debatten. Vanuit dit boek kunnen we de link leggen naar verwante thema's, literaire benaderingen binnen andere, misschien actuelere werken. Intertekstualiteit (h)erkennen stimuleert misschien tot nog meer lezen.

Werken met literatuur op deze manier doet volgens ons geen afbreuk aan de literatuur zelf. Integendeel. Een klassieker komt opnieuw in de schoot van de student terecht: ze mogen ermee aan de slag, ermee in gesprek gaan, er taal uit halen, vragen bij stellen en verbanden leggen. De inhoudelijke waarde van het literaire werk blijft daarbij essentieel, maar tegelijk wordt de vakdidactische blik voortdurend meegenomen. Daarom staat in deze sessie niet alleen de vraag centraal wat we lezen, maar ook wat we ermee doen. Hoe kan een dergelijke aanpak vertaald worden naar de eigen klaspraktijk? Wel-

ke mogelijkheden biedt dit binnen de beschikbare lestijd? Welke competenties worden aangesproken? Hoe sluit dit alles aan bij leerplannen en eindtermen?

Teach as you preach krijgt op die manier een concrete invulling. Studenten ervaren in de lerarenopleiding zelf een manier van werken die ze later kunnen toepassen in hun eigen klas. Ze ontdekken niet alleen hoe literatuur kan worden ingezet, maar ondervinden ook wat zo'n aanpak oplevert. Na de lessen volgt daarom een reflectiemoment. Wat werkt? Wat verrast? Wat is haalbaar? Waar zouden studenten in hun eigen onderwijscontext tegenaan lopen? En vooral: wat nemen ze mee naar hun toekomstige klaspraktijk? Een vakdidactische aanpak wordt sterker wanneer studenten ze zelf ervaren, bevragen en vervolgens naar hun eigen context kunnen vertalen.

Deze sessie is daarom vooral bedoeld als inspiratie. Verwacht geen nieuwe theorieën, ingewikkelde denkkaders of schema's. Wel een concreet voorbeeld, een klassieker, veel taal en literatuur, en ruimte om samen na te denken over wat literatuur kan betekenen binnen de opleiding en het bredere taalonderwijs. Deze aanpak steunt volledig op recent onderzoek rond leesbegrip, leesmotivatie en taalontwikkeling. Dankbaar maken we gebruik van de inzichten van onder andere Elke D'hoker, Aidan Chambers, Theo Witte, Maryanne Wolf, Gert Rijlaarsdam, Jeroen Dera en vele anderen die ons vanuit wetenschappelijk onderzoek blijven inspireren en motiveren.

We hopen vooral dat de sessie aanzet tot gesprek. Misschien herken je de heterogene groepen uit je eigen onderwijspraktijk? Misschien zoek je naar manieren om studenten meer te laten lezen? Misschien vraag je je af hoe je een klassieker aantrekkelijk kunt maken zonder de literaire rijkdom ervan te verliezen? Of misschien wil je gewoon opnieuw ervaren hoeveel mogelijkheden er schuilgaan in één goed boek? Kom dus met een open blik en met zin voor literatuur.

Deze sessie krijgt trouwens nog een mooi vervolg. Vanaf eind januari kun je in het Letterenhuis in Antwerpen buiten zinnen raken van, met, door en in de literatuur. Archiefstukken komen tot leven en vinden hopelijk hun weg naar de taalles.

Referenties

Bosmans, G. (2025). "Veel toekomstige leerkrachten slagen niet voor starttoetsen lager onderwijs: Moeten gericht ingrijpen en hervormen". In: *VRTnws*. Online raadpleegbaar op: https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2025/06/04/eindtermen-leerkrachten-slagen-niet/.

Calvino, I. (2020). *Waarom zou je de klassieken lezen?* Amsterdam: LJ Veen Klassiek.

Dera, J., J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.) (2023). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur: Hoe vaardige lezers vormen*. Leuven: LannooCampus.

D'hoker, E. (2025). "Wat is literair lezen?". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: https://didactieknederlands.nl/2025/12/wat-is-literair-lezen/.

Kamp, I., J. de Jong-Slagman & P. van Duijvenboden (2026). *Jeugdliteratuur en didactiek: Handboek voor vo en mbo*. Meppel: Boom Uitgeverij.

Rijlaarsdam, G. (2026). PISA, zes jaar later: reden voor zorg. In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: https://neerlandistiek.nl/2026/09/pisa-zes-jaar-later-reden-voor-zorg/.

T'Sas, J. (2019). 'Van knelpunt tot speerpunt: Leesmotivatie in de Vlaamse lerarenopleidingen'. Brussel/Antwerpen: Vlaams Fonds voor de Letteren, Iedereen Leest & CANON Cultuurcel.

van der Knaap, E. (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

van der Veen, C. (2021). "*Gelijke kansen in dialogische gesprekken*". Online raadpleegbaar op: https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/gelijke-kansen-in-dialogische-gesprekken.

Ronde 3

Simone Bais (a) & Pieter Olde Rikkert (b)
(a) Hogeschool Rotterdam
(b) Universiteit van Amsterdam
Contact: s.j.bais@hr.nl
p.j.j.olderikkert@uva.nl

(G)een creatief schrijfleerproces

1. Inleiding

Met de nieuwe kerndoelen, eindtermen en eindexamenprogramma's voor het schoolvak Nederlands heeft creatief schrijven eindelijk een plaats in het curriculum ingenomen (SLO 2025). Door middel van creatief schrijven kunnen leerlingen hun verhaalbegrip, genrekennis en hun kritische en creatieve denkvermogen vergroten (Austen 2005; Janssen & van den Bergh 2010). De verankering van creatief schrijven in het onderwijs biedt bovendien mogelijkheden voor rijk, samenhangend en persoonsvormend

taalonderwijs. Wanneer leerlingen met creatief schrijven aan de slag gaan, creëren ze een ruimte waarin verbeelding, taal en ervaring samenkomen (Stichting Lezen 2017). In hun verhalen, gedichten, toneelteksten, essays, cabaretstukken en andere schrijfsels scheppen leerlingen nieuwe werelden, geven ze woorden aan hun gevoelens en gedachten, en reflecteren ze op zichzelf, de ander en de wereld.

Het belang van creatief schrijven kan dus niet genoeg worden benadrukt. Juist daarom is het cruciaal dat docenten (praktische) handvatten krijgen om leerlingen hier adequaat bij te begeleiden. Creatief schrijven kent namelijk geen vast stappenplan: ideeën voor een personage, een verhaalwending of een mooi beeld kunnen zich spontaan aandienen. Bovendien gaat iedere leerlingen op een andere manier te werk: de een wil eerst brainstormen en associëren, de ander pakt gelijk de pen en begint met schrijven en weer een ander wikt en weegt van alles voor de eerste zin op papier komt. Met andere woorden: het creatieve schrijfproces heeft een dynamisch en soms onzeker karakter. Het gaat er vooral om dat leerlingen durven spelen met taal, verschillende mogelijkheden en zinnen onderzoeken, uitproberen, schrappen en weer nieuwe creatieve wegen inslaan (Goldberg 2020). De docent als begeleider speelt hierin een fundamentele rol.

2. Het speelveld van creatief schrijven

Creatief schrijven is niet alleen een schrijfproces, maar vooral een schrijfleerproces. Al schrijvende doen leerlingen kennis op over verschillende genres, verteltechnieken en stijlen, en krijgen ze meer inzicht in hun eigen schrijfontwikkeling. Ze ontwikkelen een voorkeur voor een stijl en leren meer over hun eigen schrijfhouding: hoe krijgen ze inspiratie en hoe brengen ze de eerste ideeën op papier? Op wat voor momenten lopen ze vast en wat helpt hen om over die schrijfdrempel(s) te komen? De kans is heel klein dat leerlingen in een klas hier dezelfde antwoorden op geven. Elke leerling gaat bij creatief schrijven op een andere manier te werk en heeft tijdens het schrijven andere behoeften en onzekerheden. Als begeleider van het schrijfleerproces is de docent hierbij van groot belang. Om te kunnen voorzien in een begeleiding die is afgestemd op de verschillende behoeften van de leerlingen, is het belangrijk dat de docent het creatieve schrijfonderwijs als een speelveld vormgeeft.

Het speelveld benadrukt allereerst dat het bij creatief schrijven niet zozeer draait om het specifieke eindproduct of om de uiteindelijke tekst, maar om het proces. Voordat leerlingen tot een definitieve versie komen – is een tekst eigenlijk ooit ‘af’? (Bakhtin 1981) – proberen ze eerst ideeën uit, schrappen ze zinnen, lezen desnoods enkele voorbeeldteksten, beginnen opnieuw te schrijven en schaven weer aan hun tekst. Zodoende reflecteren ze steeds op hun ontwikkeling. Bij de vorming van het creatieve speelveld gaat het er dan ook om dat de docent in zijn begeleiding aandacht heeft voor de volgende vijf aspecten:

1. schrijfdurf;
2. schrijfspel;
3. schrijfplezier;
4. schrijfvrijheid;
5. schrijfkennis.

3. Aspecten van een actieve schrijfhouding

De vijf aspecten schrijfdurf, schrijfspel schrijfplezier, schrijfvrijheid en schrijfkennis vormen de kaders en lijnen die bepalen met wat voor een houding een leerling zich door het creatieve speelveld beweegt. Om een leerling in een actieve schrijfhouding te krijgen, is het belangrijk dat de docent deze aspecten in samenhang aanbiedt. Bij schrijfdurf gaat het erom dat leerlingen de eerste stap durven zetten om gedachten op papier te schrijven, daarbij risico's nemen en met taal experimenteren. Het gaat erom dat leerlingen hun innerlijke criticus durven en kunnen uitschakelen, zich openstellen voor verschillende emoties en indrukken, en het zelfvertrouwen voelen om daarover te schrijven (Goldberg 2020).

Hier hangt schrijfspel sterk mee samen. Durven schrijven betekent namelijk durven onderzoeken, experimenteren en vooral spelen met taal. Het spelelement ligt aan de basis van de creatieve (schrijf)ontwikkeling van de leerling (Huizinga 1950). Wanneer leerlingen met taaluitingen, verschillende stijlen of verteltechnieken spelen, komen ze niet alleen op nieuwe en wellicht cruciale ideeën voor hun tekst, maar krijgen ze ook meer besef van hun eigen creatieve taalvermogen. Die nieuwe indrukken en ontdekkingen kunnen hun schrijfdurf weer voeden.

In het verlengde hiervan is schrijfplezier eveneens belangrijk. Wie met plezier schrijft, zal ook eerder risico's durven nemen en met taal willen spelen. Dat plezier ontstaat niet als leerlingen allerlei schrijfregels opgelegd krijgen en weinig speelruimte hebben. Veel waardevoller is het dat de docent leerlingen stimuleert om vanuit hun hart en interesse te schrijven (Goldberg 2020). Dankzij die autonomie komen het schrijfplezier, en daarmee het schrijfspel en de schrijfdurf op gang.

Dat raakt aan het vierde aspect: schrijfvrijheid. Leerlingen moeten de vrijheid voelen om te schrijven over wat hen fascineert (Piaget 1999). Ze mogen daarbij risico's nemen, falen en experimenteren. De leerlingen volledig vrijlaten, kan echter soms ook averechts werken: wie te veel vrijheid en te weinig houvast ervaart, heeft niet het zelfvertrouwen om te durven beginnen.

Schrijfkennis kan hierbij helpen. Door verschillende teksten, genres en stijlen te lezen en te bespreken, kan een docent de literaire gereedschapskist van leerlingen voeden. Daarmee hebben ze meer vertrouwen om te schrijven. Bovendien kunnen verschil-

lende teksten en stijlen voor inspiratie zorgen en zodoende het schrijfspel weer in gang zetten.

De vijf genoemde aspecten van de schrijfhouding van leerlingen vormen overigens geen losse vaardigheden die afzonderlijk kunnen worden afgevinkt. Ze grijpen voortdurend op elkaar in.

4. Tot slot

Wanneer docenten oog hebben voor elk van bovenstaande aspecten, kunnen zij ervoor zorgen dat leerlingen zich met een actieve schrijfhouding in het creatieve speelveld bewegen. Het beeld van het speelveld maakt zichtbaar dat creatief schrijfonderwijs altijd uit keuzes en differentiatie bestaat. Met de aspecten biedt de docent vooral kaders voor een actieve schrijfhouding. Een leerling die niet weet hoe te beginnen, kan worden geholpen met schrijfkennis en het lezen van een of meerdere voorbeelden. Een leerling die niets op papier krijgt, omdat hij zichzelf niet goed genoeg vindt, zou zijn innerlijke criticus moeten uitschakelen. Die leerling moet juist de vrijheid durven opzoeken om te spelen met taal. Met behulp van de vijf aspecten van de actieve schrijfhouding bewegen de leerlingen zich op het creatieve speelveld tussen vrijheid en focus. Zij kunnen eerst breed zoeken en daarna selecteren. Zij kunnen materiaal verzamelen en vervolgens ordenen. Zij kunnen spelen met taal en daarna onderzoeken welk effect hun keuzes hebben. Zo ontstaat een leerproces waarin schrijven niet alleen leidt tot een tekst, maar ook tot inzicht in het eigen schrijfverschap. Bij dit schrijfleerproces kan de docent helpen voordoen, aanleren, begeleiden, inspireren en feedback geven.

Referenties

Austen, V. (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.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.

Goldberg, N. (2020). *Schrijven vanuit je hart*. Amsterdam: Altamira.

Huizinga, J. (1950). *Homo ludens*. Haarlem: Tjeenk Willink & Zn.

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.

Piaget, J. (1999). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton.

SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands herziene versie'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Stichting Lezen (2017). 'Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ronde 4

Daan Jossels
Arteveldehogeschool
Contact: daan.jossels@arteveldehs.be

Taalvaardiger, -bewuster en -zekerder lesgeven in het secundair onderwijs met behulp van AI

1. Inleiding

Deze tekst biedt een overzicht van de inzet van artificiële intelligentie (AI) binnen de lerarenopleiding secundair onderwijs aan Arteveldehogeschool. Deze aandacht is niet beperkt tot het vak Nederlands, maar geldt voor alle onderwijsvakken. Het doel is om docenten en leraren-in-opleiding praktische handvatten te bieden voor de integratie van AI in de lerarenopleiding, met aandacht voor zowel de ondersteuning van studenten als uiteindelijk een kwaliteitsverhoging van het onderwijs voor de leerlingen. Daarvoor zoomt de tekst in op lesmaterialen creëren, taalgerichte werkvormen uitwerken, leerlingen ondersteunen, evaluaties opstellen, corrigeren en rapporteren van leerresultaten.

2. Grondhouding

Studenten krijgen in hun eerste opleidingsjaar les over een AI-kritische grondhouding. Die is nodig bij het gebruik van AI in lesvoorbereidingen. Het gaat dan met name om AI als assistent bij nieuw materiaal, degelijk prompten, kritisch omgaan met de output en ethisch verantwoord gebruik inzake privacy.

- Gebruikers creëren met AI geen nieuw materiaal als er al kwalitatief bestaand materiaal voorhanden is. Beter is hergebruik, waar mogelijk, en de kracht van bestaande bronnen benutten. AI kan daarbij wel een rol spelen in het vinden van die bronnen.

- Gaat iemand aan de slag met AI, dan doet die dat met weldoordachte prompts die helder en specifiek zijn, zodat de AI zo goed mogelijk aansluit bij het beoogde doel.
- De gebruiker neemt altijd een kritische houding aan ten opzichte van de gegenereerde output. Een zorgvuldige controle of het resultaat inhoudelijk correct, relevant en bruikbaar is voor de onderwijspraktijk is broodnodig.
- Het is van groot belang dat alle gegevens van leerlingen en scholen te allen tijde worden geanonimiseerd om privacy te waarborgen.

3. Praktische toepassingen van AI bij het creëren van lesmateriaal

Goede werkblaadjes kennen duidelijke eisen qua taal en opbouw: een heldere hoofding, een titel, expliciete leerdoelen en zorgvuldig geformuleerde opdrachten. AI kan natuurlijk worden ingezet om taal-, spel- en tikfouten te detecteren en te verbeteren. Studenten laten daarbij best niet alleen fouten corrigeren, maar vragen ook uitleg bij de verbeteringen zodat zij ervan leren.

"Neem de rol van taalcorrector op. Lees mijn tekst na. Ik wil ook bijleren van jou. Verbeter daarom mijn taal- en spelfouten én geef me onder de verbeterde tekst een lijst met wat je verbeterde. Vermeld daarbij ook steeds waarom het initieel fout was".

Daarnaast kan AI ondersteunen om leerdoelen te formuleren. Studenten kunnen bijvoorbeeld een AI-agent programmeren die hen helpt bij het opstellen van goede leerdoelen op basis van theoretische kaders uit de opleiding of gebruikmaken van de agent die de opleiding zelf creëerde.

"Neem de rol aan van didactisch expert [onderwijsvak]*. Beoordeel de lesdoelen die ik formuleerde voor een les over* [lesonderwerp] *voor een* [doelgroep]*. Ik geef je ze in een volgende prompt. Dit zijn de criteria voor lesdoelen die je moet hanteren: Een lesdoel moet:* [criteria opleiding lesdoelen] *".*

Nog een optie is om AI-teksten te laten aanpassen aan het taalniveau van een specifieke leerling of groep leerlingen, zodat die wordt/worden uitgedaagd zonder dat de tekst te eenvoudig of te complex wordt. Daarbij moeten vakterminologie en schooltaal nog steeds een plekje krijgen, maar kunnen AI-definities verwerkt worden in de context, signaalwoorden worden toegevoegd en complexe overbodige woordenschat worden geëlimineerd wanneer dat wenselijk is.

Bij lange instructies is het van belang dat de inleiding, de context en het slot goed uitgewerkt zijn. AI kan helpen bij het structureren van instructies volgens die structuur, kan imperatieven en signaalwoorden invoegen en kan de lay-out vormgeven met opsommingstekens of cijfers. Dat zorgt voor meer overzicht en uniformiteit, wat de herkenbaarheid van instructies over verschillende vakken en werkvormen vergroot.

Dat komt leerlingen ten goede: voorspelbaarheid zorgt voor meer vrije werkruimte in het geheugen om met de opdracht zelf bezig te zijn.

Ook bij lesmateriaal voor Lichamelijke Opvoeding en Bewegingsrecreatie kan AI een rol spelen. Zo kan AI – naast woordelijke stappenplannen of instructies bij fysieke handelingen – tekeningen genereren die specifieke houdingen bij specifieke sportoefeningen verduidelijken. Ook hier geldt echter de basisregel: bestaat er al kwalitatief materiaal, dan krijgt dat voorrang.

AI-*tools* bieden eveneens mogelijkheden om mondelinge instructies en onderwijsleergesprekken te oefenen via 'spraak-naar-tekst', waarbij de *tool* de rol van een leerling kan aannemen en feedback geeft op basis van eerder gevoede kenmerken van een goede instructie of een doelgericht onderwijsleergesprek. De AI-*tool* kan ook de rol van een leerling aannemen en reageren op wat de student 'uitlegt'.

"Neem de rol aan van didactisch expert [onderwijsvak]. *Ik heb enkele vragen voor een onderwijsleergesprek voorbereid. Ik wil dat jij mijn vragen kritisch bekijkt en feedback formuleert. Het onderwijsleergesprek zal plaatsvinden met leerlingen* [omschrijving doelgroep: jaar, vak, onderwerp] *die de volgende voorkennis hebben:* [voeg beknopte voorkennisomschrijving in]. *Houd rekening met de volgende kenmerken van een goed onderwijsleergesprek:* [criteria onderwijsleergesprek opleiding] *".*

4. AI-ondersteuning bij taalgericht vakonderwijs

In een gevorderde didactische fase van de opleiding ontvangen studenten een uitgebreid pakket aan taalgerichte werkvormen, zoals denken-delen-uitwisselen, *placemats*, woordslang, taboe, expertgroepen, enz. Deze werkvormen worden gekoppeld aan de pijlers van taalgericht vakonderwijs: interactie, context en taalsteun. AI kan studenten ondersteunen door werkvormensuggesties bij aangeleverde leerplandoelen en leerinhouden te bieden. AI kan de verbanden met de pijlers expliciteren en kant-en-klaar materiaal creëren zoals dominospelletjes met definitie en term, rollenfiches bij complexere werkvormen, enz.

"Neem de rol aan van didactisch ontwikkelaar voor [onderwijsvak]. *Ik geef je zo een lijst met twintig vaktermen. Creëer in het spelformat 'taboe' één kaartje per vakterm met daarop: de vakterm (inclusief voltooid deelwoord), drie inhoudelijk relevante termen bij dat woord die de leerlingen niet mogen uitspreken".*

AI maakt het mogelijk om snel en efficiënt extra materiaal te creëren, waardoor studenten meer de neiging hebben om kansen te grijpen om naast het bestaande aanbod aanvullende werkvormen of differentiatiemateriaal te ontwikkelen. Dat maakt het toegankelijker om tijdens stageperiodes te experimenteren met nieuwe didactische ingrepen

waar anders 'tijdsgebrek' of 'het bovenop-gevoel' bij studenten de bovenhand durft te nemen. Zo kunnen studenten AI inzetten om spreekschema's te creëren en schrijf- en spreekkaders te ontwikkelen, bijvoorbeeld voor waarnemingsfiches in het vak Beeld of schrijfschema's in Geschiedenis. AI kan ook helpen bij het creëren van verklarende woordenlijsten en extra oefeningen op een basisniveau of een meer uitdagend niveau. Ook kan een student kennisclips maken met AI als assistent bij zowel de voorbereiding (Welke inhoud vertel ik wanneer? Welke voorbeelden zal ik geven?) als bij de uitwerking ervan (visuele vormgeving; feedback op intonatie en volume).

"Neem de rol aan van presentatiecoach. Ik moet voor mijn lerarenopleiding een presentatie geven over mijn visie op het leraarschap en hoe die visie doorheen het jaar is geëvolueerd. Ik wil een puntsgewijs spreekschema opbouwen. Bedenk met mij een opbouw (inleiding, midden, slot) voor mijn presentatie".

5. AI in evaluatie en rapportage

Bij het opstellen van toetsvragen wordt de voorkeur gegeven aan enkelvoudige zinnen, duidelijk geformuleerde vragen en het vermijden van verwijswoorden en negatie. AI kan feedback geven op de formulering van toetsvragen om de mentale ballast bij leerlingen weg te nemen wanneer zij toetsen afleggen. Ook kan AI varianten van toetsen creëren voor parallelklassen of leerlingen die een toets later maken. Door een consequente koppeling aan leerplandoelen of lesdoelen te voorzien, creëert een student zo ook een database aan toetsvragen die die vervolgens kan mixen en matchen. Ook differentiatie naar niveau is daarbij mogelijk: AI-ondersteuning kan helpen bij toetsvragen (door bijvoorbeeld meerkeuzeopties of aanzetzinnen toe te voegen) of op een uitdagender niveau het leerdoel kan bevragen.

Daarnaast kan AI helpen bij het creëren van *rubrics*. *Rubrics* dragen bij aan het leerproces van leerlingen door gerichte feedback, maar nog meer door feedforward en feedup te bieden. Studenten leren hoe AI het proces van *rubric*ontwikkeling kan versnellen en vereenvoudigen, zelfs voor vakken buiten talenonderwijs.

Rapportcommentaren worden met AI ondersteund, mits volledige anonimisering van gegevens. AI kan helpen bij het schrijven van duidelijke, specifieke feedback over gedrag en prestaties van leerlingen, met tips voor vervolgstappen.

Bij oudercontacten wordt het belang van een open houding, het gebruik van relevante vaktaal en het betrekken van ouders benadrukt. Observaties en concrete voorbeelden van gedrag worden gedeeld en AI kan daarbij helpen om mondelinge rollenspelen te oefenen. Studenten kunnen via 'spraak-naar-tekst' gesprekken simuleren met AI-*tools*, waarbij kenmerken van een slechtnieuwsgesprek of een regulier oudercontact worden

meegegeven in een initiële prompt. De AI-*tool* kan de rol van de ouder of de leerkracht aannemen om diverse kanten van dergelijke gesprekken te ervaren.

AI kan op diverse vlakken een waardevolle assistent zijn voor studenten binnen de lerarenopleiding, waarbij die leerkrachten in spé (en uiteindelijk de leerlingen) profiteren van meer didactische ingrepen om in taalbewuster en taalkrachtiger onderwijs te voorzien. De basisvoorwaarde daarbij blijft dat de AI-gebruikers steeds doelgericht en efficiënt prompten en kritisch omgaan met de output.

De meeste wenken en voorbeelden in deze tekst zijn gebaseerd op het boek *Taalvaardig lesgeven* (Jossels e.a. 2025), waarin taaltaken van leerkrachten worden besproken en de koppeling met AI wordt gemaakt.

Referenties

Jossels, D., L. Janssens, T. Bollaert, P. Vandaele & J. Mornie (2025). *Taalvaardig lesgeven. Helder spreken en schrijven voor de klas.* Gent: Owl Press.

4. Hoger onderwijs

Stroomleiders

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

Ronde 1

Janna Everaert
Universiteit Gent
Contact: janna.everaert@ugent.be

Evalueren van (academische) lees- en schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs zonder AI

1. Inleiding

De snelle opkomst van generatieve artificiële intelligentie (GenAI) confronteert het hoger onderwijs met fundamentele vragen over leren en beoordelen. De uitdaging beperkt zich niet enkel tot de vraag welke (nieuwe) kennis en vaardigheden studenten nog zelf moeten verwerven. Minstens even belangrijk is de vraag hoe opleidingen die kennis en vaardigheden op een valide manier kunnen evalueren in een context waarin AI-systemen steeds vaker het eindproduct van een opdracht volledig zelf kunnen vormgeven.

Vooral in menswetenschappelijke opleidingen steunt permanente evaluatie traditioneel sterk op omvangrijke schrijf- en onderzoeksopdrachten die buiten de lescontext worden uitgewerkt. AI-detectiesoftware – met de vele valse positieven en negatieven – biedt geen oplossing. Bovendien is het niet omdat een tekst met GenAI is her- of geschreven dat de ideeën niet origineel van de student kunnen zijn. Het eindproduct van een traditionele, asynchrone opdracht biedt op zichzelf dus steeds minder zekerheid over welke prestaties daadwerkelijk aan de student kunnen worden toegerekend. In de literatuur groeit daarom de consensus dat evaluatie zich meer moet richten op het onderliggende leerproces en minder op het eindproduct (Lodge 2023; Corbin e.a. 2025; Desai 2025).

Hoewel deze aanbeveling ondertussen breed onderschreven wordt, blijft het voor veel lesgevers zoeken hoe ze dit kunnen vertalen naar hun eigen onderwijspraktijk. Deze bijdrage hoopt daarom te inspireren door een concrete evaluatiepraktijk te beschrijven die wordt toegepast binnen het praktijkonderwijs in het eerste jaar van de opleiding Geschiedenis aan de Universiteit Gent. Ze sluit aan bij de steeds vaker toegepaste *two lane approach*, waarbij een deel van de opdrachten in een gesloten setting (synchroon) en een deel in een open setting (asynchroon) wordt uitgevoerd (Bridgeman & Liu 2025; VU Amsterdam 2026).

2. Context van het opleidingsonderdeel

De voorgestelde praktijk komt uit 'Historische Praktijk I – module middeleeuwen', een opleidingsonderdeel uit het eerste bachelorjaar waarin studenten stap voor stap kennismaken met het uitvoeren van een wetenschappelijke onderzoekscyclus. Waar studenten die stappen aanleren bij het vak 'Inleiding tot het Historisch Onderzoek', passen ze die voor het eerst concreet toe in de 'Historische Praktijk I'. Studenten kunnen kiezen uit verschillende modules ('Oude Nabije Oosten', 'Griekse en Romeinse Oudheid', 'Middeleeuwen', 'Vroegmoderne Tijd' en 'Moderne en Hedendaagse Tijd'). In de hieronder beschreven praktijk werken ze rond een thema en dus ook met bronmateriaal uit de middeleeuwen (Studiekiezer Universiteit Gent 2026).

Al van voor de intrede van GenAI doorlopen studenten binnen 'Historische Praktijk I' een traject dat start bij het analyseren van wetenschappelijke literatuur en uitmondt in een eigen onderzoekspaper. De verschillende opdrachten bouwen daarbij expliciet op elkaar voort: van een literatuuranalyse over het uitwerken van een onderzoeksopzet met een probleemstelling, bronnen en bibliografie tot de presentatie en rapportering van eigen onderzoeksresultaten.

Historisch onderzoek is erg talig en steunt sterk op het kritisch lezen van wetenschappelijke literatuur en primaire bronnen, het identificeren van onderzoeksvragen en argumentatiestructuren en het helder schriftelijk (en mondeling) formuleren van bevindingen met correcte referenties. Net deze vaardigheden worden in het eerste jaar aangeleerd en hierop wordt ook voortgebouwd in de volgende jaren.

3. Terug (deels) naar pen en papier

Traditioneel mochten de studenten alle opdrachten voor 'Historische Praktijk I – module middeleeuwen' thuis maken en digitaal indienen. Sinds het academiejaar volgend op de lancering van *ChatGPT*, academiejaar 2023-24, is er evenwel elk jaar gesleuteld aan de evaluatievormen. De eerste grote aanpassing was het omvormen van de analyse van een wetenschappelijk artikel (opdracht 1) van een thuisopdracht naar een evaluatiemoment tijdens de les op papier en zonder elektronische hulpmiddelen. Aan deze evaluatiepraktijk ligt de overtuiging ten grondslag dat academische lees- en schrijfvaardigheid ook in een tijdperk van GenAI essentiële academische competenties blijven. Studenten moeten wetenschappelijke teksten zelfstandig kunnen lezen, analyseren en kritisch interpreteren om de kwaliteit, betrouwbaarheid en beperkingen van zowel bestaande wetenschappelijke literatuur als GenAI-output te kunnen beoordelen. Wie zelf geen inzicht heeft in de opbouw van een wetenschappelijk argument of de manier waarop onderzoeksvragen, bronnen en bewijsvoering worden ingezet, beschikt immers ook niet over de nodige expertise om AI-gegenereerde teksten kritisch te evalueren. Eenzelfde redenering geldt voor academische schrijfvaardigheid. De opdracht is daar-

om niet gericht op het uitsluiten van GenAI als technologie, maar op het verzekeren dat studenten over de noodzakelijke basiscompetenties beschikken om AI kritisch en verantwoord te gebruiken tijdens latere fases van het onderzoeksproces.

3.1 Praktische uitwerking

Eerst leren de studenten in de lessen 'Inleiding tot het Historisch Onderzoek' en 'Historische Praktijk I' uit welke onderdelen wetenschappelijke artikels doorgaans zijn opgebouwd, hoe je ze kunt analyseren en wat de verwachtingen zijn rond academisch taalgebruik. Ze krijgen ook de kans om dit concreet in te oefenen met het lectuurschema dat ook zal gebruikt worden tijdens het evaluatiemoment.

Tijdens het evaluatiemoment van opdracht 1 krijgen de studenten (gemiddeld tussen 40 en 60 studenten) vervolgens een ongezien Engelstalig wetenschappelijk artikel. Op basis daarvan vullen zij een lectuurschema in dat peilt naar hun begrip van de tekst: wat is de probleemstelling? Welke bronnen heeft de auteur gebruikt? Met welke andere wetenschappers wordt in debat gegaan? Enz. Nadat zij de vakjes van het lectuurschema hebben ingevuld, moeten ze dezelfde informatie verwerken in een parafrase van maximaal 1 bladzijde volgens de regels rond academisch taalgebruik.

De gebruikte artikels (ongeveer 8.000 woorden lang) worden vooraf geannoteerd zodat moeilijke vaktermen of complexe Engelstalige begrippen geen onnodige drempel vormen. Studenten mogen ook extra verduidelijking rond bepaalde begrippen vragen aan de aanwezige lesgever. Aangezien studenten in een klassiek leslokaal naast elkaar zitten, krijgen studenten die naast elkaar zitten een ander artikel om spieken te vermijden. Studenten krijgen de volle drie lesuren om de opdracht te maken en dit is tot op heden steeds ruim voldoende gebleken.

Een voordeel van deze aanpak is dat studenten al vroeg in het eerste semester feedback krijgen over essentiële academische vaardigheden. Zwakkere prestaties kunnen snel worden opgemerkt, waardoor studenten tijdig kunnen worden doorverwezen naar ondersteuningsinitiatieven. Het gebruikte lectuurschema dient ook ter inspiratie voor hoe ze verder in hun onderzoekstraject nota's kunnen nemen tijdens het verwerken van de literatuur.

Voor de lesgever vergt het voorbereiden van de bundel (annoteren van artikels, verbetersleutel opstellen, printen artikels en lectuurschema's, enz.) wel enige voorbereiding, en bij gewettigde afwezigheid moet er een inhaalmoment worden voorzien. De verbeterlast valt dan weer erg mee door het gestandaardiseerde lectuurschema en de opgelegde limiet voor de parafrase.

3.2 Verdere aanpassingen

Door de positieve ervaring met opdracht 1, is nu ook een groepsopdracht (opdracht 2) omgevormd tot een opdracht die deels met pen en papier in het leslokaal wordt uitgevoerd. In deze opdracht oefenen studenten in groep hoe je een onderzoeksopzet uitwerkt met probleemstelling, primaire bron en bibliografie. Hierbij mogen de studenten zich thuis voorbereiden op basis van aangereikte literatuur, maar krijgen zij in de les ongeziene vragen waarover ze per groep in debat moeten gaan. Aan het einde van de les leveren ze hierover een kort groepsverslag in. Ze mogen de aangereikte literatuur en hun eigen nota's op basis van die literatuur op papier meebrengen naar de les ter ondersteuning.

De vervolgopdrachten waarin het eigen onderzoek echt van start gaat, worden wel buiten de lesuren uitgevoerd en daarbij is het verantwoord gebruik van GenAI toegelaten (Leuridan 2025). Er zijn wel tussentijdse mondelinge presentaties om de voortgang van de studenten te kunnen opvolgen en bij te sturen, waar nodig, en tussentijdse feedback te kunnen geven alvorens de definitieve onderzoekspaper wordt ingeleverd en beoordeeld.

4. Conclusie

De opkomst van generatieve AI noodzaakt opleidingen niet alleen om na te denken over nieuwe leerdoelen, maar ook over de manier waarop bestaande kerncompetenties geëvalueerd worden. De hier beschreven praktijk toont dat een gedeeltelijke terugkeer naar schriftelijke evaluatie in de les een haalbare strategie kan zijn om zicht te krijgen op de academische lees- en schrijfvaardigheid van studenten. Tegelijk vormt deze aanpak geen afwijzing van AI-gebruik in het onderwijs. Integendeel, zij vertrekt vanuit de overtuiging dat studenten eerst zelf moeten leren lezen, analyseren, argumenteren en schrijven alvorens zij AI op een kritische en verantwoorde manier kunnen inzetten.

Dit voorbeeld suggereert bovendien dat procesevaluatie niet noodzakelijk vraagt om een volledige hertekening van een opleidingsonderdeel. Relatief beperkte aanpassingen, zoals het evalueren van cruciale tussenstappen in een gecontroleerde context en het combineren van verschillende evaluatievormen, kunnen al bijdragen aan een meer valide beoordeling.

Referenties

Bridgeman, A. & D. Liu. "The Sydney Assessment Framework". Online raadpleegbaar op: https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/the-sydney-assessment-framework/.

Corbin, T., P. Dawson & D. Liu (2025). "Talk is cheap: why structural assessment changes are needed for a time of GenAI". In: *Assessment & Evaluation in Higher Education,* 50 (7), p. 1087-1097.

Desai, H. (2025). "What's Worth Measuring? The Future of Assessment in the AI Age". Online raadpleegbaar op: https://www.unesco.org/en/articles/whats-worth-measuring-future-assessment-ai-age.

Leuridan, M. (2025). "Universiteitsbreed richtkader voor het verantwoord gebruik van AI aan de UGent". Online raadpleegbaar op: https://www.ugent.be/nl/univgent/missie/genai/richtkader-verantwoord-ai-gebruik.

Lodge, J. (2023). "Assessing learning processes instead of artefacts won't be easy". Online raadpleegbaar op: https://www.linkedin.com/pulse/assessing-learning-processes-instead-artefacts-wont-easy-lodge/.

Studiekiezer Universiteit Gent (2026). "Bachelor of Arts in de Geschiedenis". Online raadpleegbaar op: https://studiekiezer.ugent.be/2026/bachelor-of-arts-in-de-geschiedenis/programma.

VU Amsterdam (2026). "Creating AI-Aware Assessments Using the Two-Lane Approach". Online raadpleegbaar op: https://vu.nl/en/employee/didactics/creating-ai-proof-assessments-using-the-two-lane-approach.

Transparantieverklaring

Een zelfgebouwde *Agent* van *Copilot* (via de licentie van de UGent), getraind op mijn eigen schrijftstijl, werd gebruikt om delen van deze tekst te (her)structureren en sommige passages anders te verwoorden.

Ronde 2

Wilma van der Westen
wilma van der westen tekst taal taalbeleid
Contact: taalbeleidhogeronderwijs@gmail.com

Meertaligheid doelbewust en doelgericht inbedden in curricula in het hoger onderwijs

1. Inleiding

Het afgelopen decennium is de aandacht voor taalbeleid en meertaligheid in het hoger onderwijs (ho) toegenomen. Dat is toe te juichen, maar zowel de nood van ho-studenten en ho-professionals die tegen barrières oplopen of handelingsverlegen zijn als de roep uit de samenleving (waaronder instellingen en bedrijven) vragen erom om meertalige competentie structureel en doelgericht in te passen in de curricula van ho-opleidingen. De toenemende diversiteit en meertaligheid in de samenleving noodzaakt het ho om studenten te leren om samen te studeren en om hen op te leiden voor hun beroep in een meertalige en (super)diverse context.

2. Onderzoek

Er is veel onderzoek gedaan naar meertaligheid in opvoeding en in basis- en voortgezet/secundair onderwijs, maar wat meertaligheid inhoudt voor studeren in het hoger onderwijs en of benutten van de voor studenten dominante taal voor leren zinvol is, is nog vrijwel onbekend. Sinds kort vindt onderzoek naar meertaligheid in het mbo (arbeidsmarktgerichte finaliteit) plaats (o.a. van Batenburg 2024; 2025). Onderzoek naar meertaligheid in het ho bestaat nog veelal uit perceptieonderzoek (begrijpelijk aangezien meertaligheid vaak gepercipieerd wordt als taalachterstand, als obstakel voor participatie en integratie, als oorzaak van studievertraging, enz.). Daarnaast bestaat er onderzoek in de context van internationalisering. Het is te betreuren dat taalbeleid en internationalisering vrijwel gescheiden circuits vormen, terwijl er onderling veel van elkaar te leren valt (zie bijvoorbeeld Ambags e.a. 2024). Meer onderzoek naar taalbeleid vanuit een meertalig perspectief (dus met de acceptatie van één meertalig repertoire) en naar functioneel meertalig leren van ho-studenten is aanbevelingswaardig.

3. De praktijk in het hoger onderwijs

Hoe meertaligheid op dit moment in ho-curricula is opgenomen en hoe dit zijn weerslag heeft in de lespraktijk, blijft goeddeels buiten beeld. Wat in taalbeleidsnota's staat, krijgt niet altijd ook in de onderwijspraktijk vorm. Waardevol is in dit verband de praktijkbijdragen in 'Taal en beleid in het hoger onderwijs' (Van Splunder e.a. 2026).

De indruk lijkt evenwel gerechtvaardigd dat, waar meertaligheid ruimte krijgt in ho-opleidingen, dit vaak beperkt blijft tot het erkennen en benutten van meertaligheid (een 'warm welkom' en 'tolereren' dat studenten hun thuistaal inzetten bij het leren). Meertaligheid wordt dan ingezet ten dienste van het zich erkend en herkend voelen en van het leren. In beide gevallen betreft het dus een instrumentele inzet (benutten).

4. Waarom meertaligheid opnemen in ho-curricula?

De samenleving is divers en meertalig geworden. Hoewel de instroom van deze diverse studentenpopulatie in het hoger onderwijs – en vooral aan de universiteiten – langer op zich liet wachten dan in het po en vo, is het inmiddels duidelijk dat ho-studenten worden opgeleid in en voor een meertalige samenleving.

Vanhooren & Wulftange (2022) wijzen op het belang van studenten om tijdens hun opleiding hun taalcompetentie te kunnen versterken.

Studenten worden opgeleid in een meertalige context. Zij en hun docenten zijn steeds vaker meertalig en voor een meertalige samenleving. Dat dat niet vanzelf gaat, blijkt onder andere uit de toenemende belangstelling voor meertaligheid en ho.

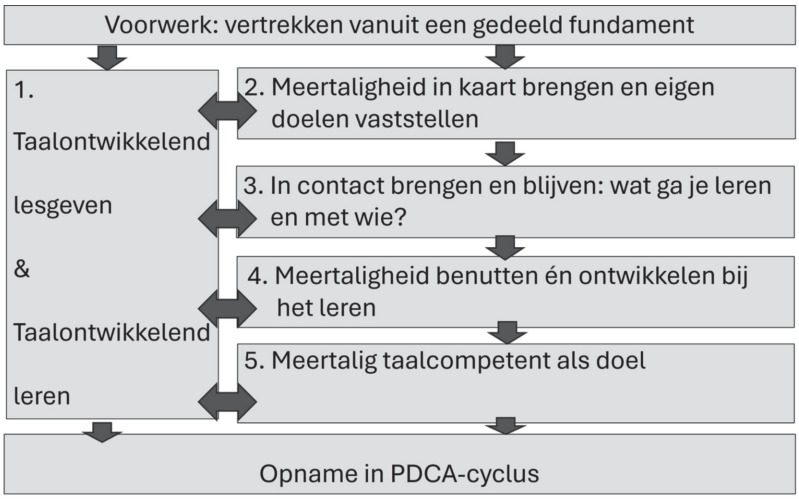
5. Een model voor de inbedding van meertaligheid in curricula van ho-opleidingen

Het model dat hier gepresenteerd wordt stoelt op ontwerponderzoek, een *mixed-method* onderzoek waarin verschillende methoden, waaronder literatuuronderzoek en reconstructief casusonderzoek, iteratief gecombineerd is in het ontwerp van een model en bijdrage aan kennisontwikkeling (van den Berg & Kouwenhoven 2008). Voor de praktijkanalyses waren onder andere de ervaringen met de begeleiding van meertalige studenten bij De Haagse Hogeschool, waar ik het grootste deel van mijn loopbaan heb gewerkt, cruciaal. Daar pionierde ik vanaf 1989 met ondersteuning voor niet-Nederlandstalige studenten, onder andere voor de opleiding Multi-Etnische Studies met toen al meer dan de helft niet-Nederlandstalige studenten. De cursussen 'Taalsterk in je werk' die ik momenteel geef aan ho-opgeleide werknemers met een NT2-achtergrond

die het Nederlands leren of verder ontwikkelen binnen en voor hun werk, bracht zicht op taal- en aanverwante barrières tijdens de beroepsuitoefening.

Kenmerkend voor dit model voor de inbedding van meertaligheid in een curriculum (als middel en als doel) is de inzet op meertalige competentie (inclusief interculturele en internationale competenties) als middel en als doel, het bevorderen van onderling contact tussen docenten en studenten en tussen studenten onderling (sociale cohesie), en de cruciale inbreng van zowel werkveld (of vakgebied) als studenten (zie ook: van der Westen & Graumans 2023; 2024; van der Westen 2025). Centraal staat de ontwikkeling van het taalrepertoire van studenten ten dienste van het studeren (studiesucces) en de voorbereiding op hun toekomstige beroep en werkplek.

Omdat ho-curricula geen lang leven beschoren zijn, zal de concrete uitwerking of invulling van dit model bij voorkeur de vorm krijgen van een beschrijving van een aanpak of werkwijze (met passende taken en werkvormen) die ook in nieuwe curricula inpasbaar is. Vandaar de keuze om deze werkwijze uiteindelijk op te nemen in de PDCA-cyclus, als een gebruikelijke manier om processen stap voor stap te verbeteren.



Figuur 1 – Model 'Meertalige taalcompetentie ingebed in een curriculum van opleidingen in het hoger onderwijs'.

6. Voorwerk: vertrek vanuit een gedeeld fundament

Dit model is als een gids bij het handen en voeten geven van meertaligheid in de eigen opleiding. Cocreatie (gelijkwaardige partners dragen in de vorm van professionele leergemeenschap/leergroep of leernetwerk gezamenlijk bij aan de invulling en het eindresultaat, beide in en met de praktijk ontwikkeld en gevalideerd) is hiertoe een geëigende

vorm (zie ook: Van der Westen & Graumans 2023; 2024; Van der Westen 2025; Van Buel 2026, in Van Splunder e.a. 2026). Dat geldt zowel voor een bestaand curriculum (waar zitten aanknopingspunten om hetzelfde anders te doen) als voor het ontwerp van een nieuw curriculum.

Gestart wordt vanuit gedeelde uitgangspunten over een taalbeleid (waarbij het inleidend deel van Van Splunder e.a. 2026 behulpzaam kan zijn) en over werken vanuit een meertalig perspectief (van der Westen 2019; 2021). Ik noem deze hier kort zonder er al te diep op in te gaan: breed taalbeleid, vanuit een meertalig perspectief; werken vanuit taalontwikkeling, geïntegreerd in het onderwijs; de keuze voor taalontwikkelend leren en lesgeven (die verder reikt dan taalgericht vakonderwijs, zie: Van der Westen 2013).

Ga uit van een positieve waardering van meertaligheid waarin alle talen gelijkwaardig zijn en meertaligheid gepercipieerd wordt als troef. Spreek over talen en taalgebruikers in een neutrale benamingen, dus niet in '*social prejudices*' die samenvallen met benamingen als 'taalachterstand', 'thuistaal', 'minderheidstaal' en 'anderstaligen' (Pulinx e.a. 2015). Beschouw meertaligheid als norm en realiseer je dat een meertalige gebruikmaakt van één meertalig repertoire (García 2011, in: van der Westen 2021).

7. Vijf fasen van meertaligheid in curricula in het hoger onderwijs

De vijf fasen van meertaligheid zijn achtereenvolgens:

1. de basis: taalontwikkelend lesgeven en taalontwikkelend leren;
2. in kaart brengen van het eigen meertalig repertoire en de taalleerervaring;
3. in contact brengen en blijven;
4. meertaligheid benutten voor het leren;
5. meertaligheid als doel.

De eerste fase, de basis, loopt eigenlijk gedurende de hele opleiding door. De andere vier, aan de rechterkant van het model gesitueerd, lopen in elkaar over en zijn eerder stadia in een continuüm. In deze fasen zijn de vier aspecten van taalcompetentie in het hoger onderwijs (Vanhooren & Wulftange 2022) verwerkt.

7.1 De basis: taalontwikkelend lesgeven en taalontwikkelend leren

Dit is de eerste kolom in het model, die parallel aan (in studieloopbaanbegeleiding, ondersteuningsactiviteiten, flankerende workshops, enz.) maar ook binnen de gehele opleiding (in al het onderwijs, ook in de stage) loopt. Taalontwikkelend lesgeven en leren wil zeggen het verder ontwikkelen en kunnen ontwikkelen van het eigen meertalig repertoire van de studenten. Hierin is een taak weggelegd voor zowel docenten als studenten, ieder met een eigen inbreng en verantwoordelijkheid (van der Westen 2013).

7.2 In kaart brengen van het eigen meertalig repertoire en taalleerervaring

De opleiding vangt aan met het in kaart brengen van het eigen meertalig repertoire. Laat studenten aan het begin van de opleiding in kaart brengen met welke taal/talen zij opgegroeid zijn, met wie ze welke taal spreken en in welke taal/talen ze onderwijs hebben gevolgd. Door hier context bij te geven (en relevante woorden en begrippen), kunnen de studenten hun taalachtergrond beschrijven en verwoorden (begrippen als: 'eentalig', 'tweetalig', 'drie- of meertalig'; 'simultane of successieve meertaligheid'; 'regionale varianten'; 'straattaal'; 'vreemde talen'; 'onderscheid in beheersing van vaardigheden'; 'dagelijkse taal', 'informele taal'; 'spreektaal'; 'formele taal'; 'academische taal'; niveau-aanduiding aan de hand van ERK-niveaus, enz.). Daarover nadenken stimuleert de bewustwording van de eigen meertaligheid.

Bevraagd wordt ook de taalleerervaring, waarmee naast de talen ook de schat aan taalleerervaring die onder studenten aanwezig is in kaart wordt gebracht. Als voorbeeld: na gesprekken in het kader van het onderzoek naar de taalachtergrond van ho-studenten (van der Westen 2016) waarin een Nederlandstalige student vertelde via informeel leren (via *anime*) Japans te hebben geleerd (verstaan en spreken) legde hij op een vraag van een niet-Nederlandstalige student uit hoe hij dat aangepakt had. Op zijn reactie dat hij moeite had met Nederlands spreken, reageerde hij met "Zullen we wat afspreken? Ik kan je wel helpen". Door studenten elkaars taalachtergrond en taalleerervaring te laten bespreken, ervaren studenten dat hun taalachtergrond erkend wordt, raken studenten betrokken bij elkaar en wordt het leren van en met elkaar gestimuleerd.

Het is een eerste vorm van taalsensibilisering in de opleiding. Een volgende stap is het bewustmaken van het belang van taal voor de opleiding (taal om te leren) en voor het toekomstige beroep (beroepstaalvaardigheid) of het vakgebied (vakjargon). Door het eigen taalrepertoire te vergelijken met de taal die nodig is voor de opleiding en het beroep krijgt de student zicht op de lacunes. Deze fase sluit dan ook af met het opstellen van de eerste eigen taal- en taalleerdoelen.

7.3 In contact brengen en blijven

Segregatie in de studentenpopulatie komt veel voor. Vooral nieuwkomers missen contact met andere en met Nederlandstalige studenten. De segregatie ken ik al uit de vorige eeuw en ook onlangs (september 2025) hoorde ik dit terug van NT2-studenten in een forumpanel aan de Hogeschool Rotterdam. Het voorwaardelijke doel van succesvol studeren, namelijk dat studenten zich veilig en gezien voelen en gebruik kunnen maken van een rijke en veilige (taal)leeromgeving, kan enkel worden bereikt wanneer deze segregatie doorbroken wordt. Dat kan enkel door betekenis te geven aan het in contact brengen van studenten: door kennis te maken, uit te wisselen en van en met elkaar te leren.

8. Inzetten van het meertalig repertoire ten dienste van het leren

Tijdens de opleiding zelf wordt, voor het leren, een beroep gedaan op "talige kennis, vaardigheden en attitudes, bijvoorbeeld kennis van specifieke vaktaal, de vaardigheid om wetenschappelijke informatie uit verschillende bronnen samen te brengen in een begrijpelijke tekst, inzicht in de manier waarop taal wordt gebruikt om de lezer of luisteraar te beïnvloeden, aandacht voor helder en verzorgd taalgebruik, enzovoort" (Vanhooren & Wulftange 2022: 6).

Meertaligheid benutten voor het leren (functioneel meertalig leren), in het po en vo vanuit onderzoek geadviseerd, (b)lijkt niet een-op-een toepasbaar bij alle meertalige ho-studenten of studenten met een migratie- of internationale achtergrond. In het adviesrapport 'Talige diversiteit benutten' (Onderwijsraad 2025: 13) wordt het hoger onderwijs niet meegenomen "omdat de situatie daar anders is. Veel hbo- en universitaire opleidingen worden in het Engels aangeboden en zijn gericht op een internationale studentenpopulatie". Het is nog onbekend of het benutten van het eigen taalrepertoire van ho-studenten voor het leren zinvol zou kunnen zijn. Natuurlijk is de inzet van de 'eigen taal' voor nieuwkomers zinvol, maar voor studenten met een migratie- of internationale achtergrond die al wat langer in Nederland verblijven of hier geboren zijn, kan dat anders liggen. Er is geen eenduidig recept. Geef studenten zolang dit nog onbekend is in ieder geval de ruimte om te exploreren of (en hoe) hun meertaligheid hen helpt bij het leren en laat hen zelf kiezen of zij een andere taal willen inzetten als steuntaal. Dat hoeft dan niet vanzelfsprekend de taal (of het taalrepertoire) te zijn die (dat) in het gezin wordt of werd gebezigd.

9. Meertaligheid als doel

Naast het benutten van meertaligheid is meertaligheid ook een onderwijsdoel: bij het meertalig taalcompetent worden, waaronder ook internationale en interculturele competenties, horen een open houding tegenover talige en culturele diversiteit (van der Westen 2021; Nuffic 2026). Hiervoor moet tijdens de opleiding ruimte zijn om te werken aan persoonlijke (taal)leerdoelen. Studenten stellen deze doelen aan het eind van fase 1 op en stellen ze gaandeweg bij of scherpen ze aan, afhankelijk van de context en inhoud van de nieuwe opleidingsfase.

De meertalige taalcompetentie heeft betrekking op het professioneel kunnen communiceren en samenwerken in meertalige en interculturele settingen, ook met collega's of burgers, klanten, cliënten, patiënten, enz. die een andere taal spreken of die de gemeenschappelijke taal niet helemaal goed beheersen.

10. De presentatie

Deze samenvattende bijdrage introduceert een model om meertalige taalcompetentie binnen bestaande en nieuwe curricula in te bedden. In de presentatie op de HSN-conferentie wordt dit model toegelicht aan de hand van inspirerende praktijkvoorbeelden uit het ho.

Referenties

Ambagts-van Rooijen, M., H. Beelen & R. Coelen (2024). "Leveraging diversity through purposeful flexibility: towards a redefinition of the international classroom". In: *European Journal of Higher Education*. Online raadpleegbaar op: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21568235.2024.2347533.

Laureys, G., K. Versluys, K. Smets, H. Deroo, J. Tollebeek, L. Taerwe, L. Van Hoof, K. Verveckken, C. Waelkens & J. Willems (2022). 'Language Matters, Taalgebruik en taalbeleid aan de Vlaamse universiteiten, KVAB Standpunt 75'. Brussel: Koninklijke Vlaamse Academie van België (KVAB).

Nuffic (2026). 'Omschrijving Model internationale competenties. Totstandkoming en beschrijving van het vernieuwde model'. Den Haag: Nuffic.

Onderwijsraad (2025). 'Talige diversiteit benutten'. Online raadpleegbaar op: https://www.onderwijsraad.nl/documenten/2025/09/04/talige-diversiteit-benutten.

Pulinx, R., P. Van Avermaet & O. Agirdag (2015). "Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers". In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (5), p. 1-15.

van Batenburg, E. (2024). 'Meertaligheid als krachtige bron van het leren in het mbo'. Den Haag: NRO/SiA.

van Batenburg, E. (2025). "Meertaligheid in het mbo". In: *Onderwijskennis.nl*. Online raadpleegbaar op: https://www.onderwijskennis.nl/node/6692.

van Beuningen, C., M. Michael, D. Snoodijk & D. Polišenská (2023). 'Meertaligheid op de HvA: opleiden in en voor een taaldiverse stad'. Amsterdam: Kennisparade HvA.

van den Berg, E. & W. Kouwenhoven (2008). 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht'. Online raadpleegbaar op: http://www.lerarenopleider.nl/velon/ledensite/$les/2008/12/29_4_3BergKouwenhoven.pdf.

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

van der Westen, W. (2016). “De cijfers, de gezichten en de onneembare taal(beleids) barrières. Taaldiversiteit in het hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 99-106.

van der Westen, W. (2019). “‘Ten years after’. Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in hoger onderwijs”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Drieëndertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 97-111.

van der Westen, W. (2021). “Taalbeleid hoger onderwijs vanuit een meertalig perspectief: hoe ziet dat eruit?”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Vijfendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 124-131.

van der Westen, W. (2025). “De pilot Opleidings- en beroepsspecifiek taalbeleid vanuit een meertalig perspectief: reflectie en evaluatie”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 157-164.

van der Westen, W. & L. Graumans (2023). “Opleidingsspecifiek taalbeleid onder de paraplu van een taalbeleid vanuit een meertalig perspectief”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 147-154.

van der Westen, W. & L. Graumans (2024). “Opleidingsspecifiek taalbeleid in beroepsonderwijs 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.

van Splunder, F., E. van der Neut, M. Leuridan, G. Dreschler & J. Heeren (2026) (red.). *Taal & beleid in het hoger onderwijs. Over kennis en keuzes in Nederland en Vlaanderen.* Gent: Academia Press.

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

Welie, C. (2025). ‘Meertaligheid erkennen en benutten in het hoger onderwijs’. Online raadpleegbaar op: https://opera-educatie.nl/wp-content/uploads/Workshop-Meertaligheid-erkennen-en-benutten-in-het-hoger-onderwijs.pdf.

Ronde 3

Nele De Witte & Jesse Mortelmans
Karel de Grote Hogeschool
Contact: nele.dewitte@kdg.be
jesse.mortelmans@kdg.be

Via trial & error naar een gedeeld kader voor instructietaal en vreemde talen

1. Aanleiding

Sinds 2022 investeert de onderwijsgroep Management en IT van de Karel de Grote Hogeschool (KdG) in de uitbouw van een talenbeleid binnen haar opleidingen. Daarbij spelen twee bezorgdheden een centrale rol. Enerzijds de bekommernis om de instructietaal, waarbij docenten vaststellen dat studenten steeds minder vaardig schrijven en steeds grotere talige drempels ervaren. Dit is iets wat in deze in se talige richtingen sterk(er) voelbaar is. Anderzijds de resultaten voor moderne vreemde talen (MVT), waar met name het dalende niveau Frans in het oog springt als aandachtspunt in meerdere opleidingsreviews.

2. Talenbeleid als verandermanagement

Een team Talenbeleid werd gevormd en werkt sindsdien aan een gerichte aanpak die inspeelt op deze bezorgdheden. Eerdere ervaringen in professionalisering maakten ons extra alert op het waarderen en valoriseren van aanwezige expertise en inspanningen. Vermits ook hogeschoolbreed de actualisering en reactivering van het talenbeleid op de agenda stond, vormde de afstemming met de centrale visie en het beleid een continu aandachtspunt.

De voorbije jaren stonden in het teken van experimenteren vanuit de inzichten van duurzame verandering in onderwijs (van Genuchten e.a. 2023; Vanlommel e.a. 2025). Dat betekende: pilots opzetten, bijsturen, frustraties incasseren en kleine successen vieren. Talenbeleid komt ook in KdG niet uit de lucht gevallen en draagt al een langere geschiedenis mee. Ruimte maken voor gevoelens van frustratie en weerstanden onderzoeken zonder daarmee alle vaart uit het proces te halen, lukt beter als je de blik systematisch richt op (kleine) successen en die samen onderzoekt. Maar ook het durven benoemen wat niet het gewenste resultaat had, luchtte op en gaf ruimte en zuurstof voor nieuwe initiatieven.

De meeste energie bij het werken met de teams ging naar het bewustmaken van eenieders aandeel in een matuur talenbeleid van een opleiding. Al te vaak wordt taal herleid tot spelling en woordenschat. De eerste stap in het werken met de teams was dan ook het grotere KdG-talenbeleidskader ingang doen vinden: vanuit een brede visie op talenbeleid werken we eerst aan aandacht voor taal(h)erkenning en -waardering, van daaruit aan taalontwikkeling binnen het curriculum en pas in laatste plaats aan taalondersteuning voor wie het echt nodig heeft.

Gaandeweg groeide vanuit de opleidingen daarbij de vraag naar meer houvast: wat werkt nu precies en hoe pakken we het concreet aan? Die vraag leidde tot de ontwikkeling van een stappenplan dat een wenselijke aanpak beschrijft langs drie assen: inhoud, houding en didactiek. Deze structuur namen we over van *Gelijke kansen in de klas* (Speltincx e.a. 2025). Daarmee sluiten we naadloos aan bij de diverssensitieve onderwijsvisie van de hogeschool.

Het overzichtelijk bundelen van alle mogelijkheden in een gestructureerd stappenplan/kader biedt houvast. Wanneer opleidingen en individuele docenten delen van het stappenplan of de kadertekst herkennen in hun eigen praktijk, ontstaat er bovendien een dankbare ingang voor kennisdeling en verdere samenwerking – met een individuele docent, met een vakgroep of met een volledig opleidingsteam. Deze herkenbaarheid blijkt een krachtig vertrekpunt voor duurzame professionalisering en groeiende *collective teacher efficacy* (Donohoo 2018).

3. Kader modernevreemdetalendidactiek

Het team Talenbeleid ging van bij de start voluit voor een geïntegreerd talenbeleid dat zowel de instructietalen als de moderne vreemde talen omvat. Docenten en leidinggevenden ervoeren dit veelal nog als twee gescheiden domeinen. We kozen er desondanks maximaal voor om de gemeenschappelijkheid op te zoeken en te benadrukken.

Om tegemoet te komen aan de specifieke noden van de docenten MVT én hen als experten en ambassadeurs voor het talenbeleid aan boord te halen, besloten we met, voor en door hen een traject rond didactiek MVT op te zetten. Dit ging aanvankelijk moeizaam: het samenbrengen van collega's strandde telkens op planningsdruk. Pogingen om een professionele leergemeenschap (PLG) op te richten, trokken bovendien vooral de docenten aan die van nature actief aan de slag gaan met piloten en experimenten, terwijl we net de collega's wilden bereiken die hiertoe minder geneigd zijn. Uiteindelijk koos het team Talenbeleid voor een andere strategie en stelde ze zelf een kadertekst didactiek MVT op, gevoed door onder andere de inbreng uit de PLG, relevante literatuur en input uit KdG Academy over geïntegreerd toetsen. Dit kader vindt ingang via kennisdelings- en werkmomenten met alle taaldocenten van de onderwijsgroep.

4. Er ligt een stappenplan. En nu?

Het bestaan van het stappenplan talenbeleid en het aanvullend kader modernevreemdetalendidactiek impliceert niet dat iedere opleiding of iedere docent er op eenzelfde manier mee aan de slag kan. Het is geen *one size fits all*. In ieder team zijn de betrokkenen en de context verschillend; ieder team hanteert een eigen implementatiestrategie (Vanbuel 2026). Het stappenplan moet dan ook niet beschouwd worden als een lineair gegeven, maar eerder als een referentiepunt waartegen de inspanningen binnen de opleiding gehouden kunnen worden.

Beide kaders schenken ruime aandacht aan expliciete strategie-instructie (Rogiers e.a. 2020). Taaldocenten worden zo bondgenoten om binnen hun opleidingen taalbewust lesgeven mee uit te dragen: door hun werk rond strategie-instructie en metacognitie, kunnen zij het pad effenen voor hun collega's.

Een stappenplan is echter pas het begin van het echte werk. Om de studenten de transfer te helpen maken van de strategie-instructie naar hun eigen praktijk en ze zo echt te versterken in hun taalvaardigheid, blijft een gedragen aanpak met het hele docententeam een absolute voorwaarde. Zonder *sense of urgency* bij de betrokkenen in de opleiding, zonder duidelijk mandaat van degenen die het beleid moeten realiseren en zonder tijd voor samenwerking, komt het stappenplan niet tot leven. Kleine ingrepen en laaghangend fruit kunnen vaart opleveren, maar een gedegen taalbeleid is traag en geduldig.

Referenties

Donohoo, J. (2018). "Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences". In: *Journal of Educational Change,* 19, p. 323-345.

Poortman, C. & P. den Brok (2025). 'Leidraad Professionele Leergemeenschappen in het hoger onderwijs: De voorbereiding, het proces en het duurzaam inbedden van professionele leergemeenschappen (PLGs). Weten wat werkt en waarom'. Den Haag: NRO.

Rogiers, A., E. Merchie, F. De Smedt, L. De Backer & H. Van Keer (2020). 'A lifespan developmental perspective on strategic processing'. In: L. Dinsmore, L. Fryer & M. Parkinson (eds.) (2020). *Handbook of Strategies and Strategic Processing: Conceptualization, Intervention, Measurement, and Analysis.* Londen: Routledge, p. 47-62.

Speltincx, G., S. Vanhoof, N. Beyram, V. Costa, N. De Witte & N. De Lobel (2025). *Gelijke kansen in de klas: houding, inhoud en didactiek.* Leuven: Lannoo Campus.

van Genugten, K., M. van der Klink & J. van den Akker (2023). "Acht kenmerken van duurzame onderwijsinnovaties". In: *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 41 (4), p. 399-412.

Vanbuel, M. (2026). 'Taalbeleid implementeren binnen een instelling: determinanten en strategieën belicht vanuit veranderkundig perspectief'. In: F. van Splunder, E. van der Neut, M. Leuridan, G. Dreschler & J. Heeren (red.) (2026). *Taal & beleid in het hoger onderwijs. Over kennis en keuzes in Nederland en Vlaanderen*. Gent: Academia Press, p. 49-64.

Vanlommel, K., R. Coppoolse & L. Schaap (red.) (2025). *De grote vragen over onderwijsinnovatie: op zoek naar meer verandergoesting*. Den Haag: Boom.

Ronde 4

Jordi Heeren (a) & Marike Kwakman (b, c)
(a) KU Leuven
(b) Hogeschool van Amsterdam
(c) Hogeschool Rotterdam
Contact: jordi.heeren@kuleuven.be
m.l.kwakman@hva.nl

Het twintigjarig bestaan van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs: waar komen we vandaan en waar gaan we heen?

Taalbeleid is weer hot, en dat te midden van alle technologische evoluties en politieke veranderingen (De Wachter & Van den Branden 2019). De taal die gebruikt wordt in het hoger onderwijs kan immers gezien worden als een specifiek soort taalgebruik, dat nog niet elke beginnende student zomaar onder de knie heeft. Het is ondertussen ook duidelijk dat taalvaardigheid een rol speelt in studiesucces en dat er een relatie is met de achtergrondkenmerken van studenten (De Wachter e.a. 2013; De Moor & Colpaert 2019). Er is ook aangetoond dat inzetten op taalvaardigheid studenten kan helpen om hierin te groeien (Kuiken & Vedder 2021). Een goed ontworpen en *up-to-date* taalbeleid is daarbij cruciaal om instellingen te helpen omgaan met nieuwe uitdagingen, zoals de opkomst van generatieve AI (Leuridan e.a. 2026).

Al in 2006 werd de behoefte gevoeld om een platform op te richten met een focus op het taalbeleid van het hoger onderwijs in Vlaanderen en Nederland, en op de uit-

voering ervan. Het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs (hierna: Platform) was geboren. Het Platform, financieel ondersteund door de Nederlandse Taalunie, had en heeft tot doel om:

- uitwisseling te organiseren tussen taalorganisaties in het hoger onderwijs;
- contacten te leggen bij het beleid;
- kennisdeling te bevorderen door goede praktijken te verzamelen en ontsluiten.

In het belang van de student bundelen de onderwijsinstellingen en collega's op deze wijze hun krachten.

Het Platform viert dit jaar, in 2026, zijn twintigjarig bestaan. Onze sessie op de HSN-conferentie vormt de ideale gelegenheid om een stand van zaken op te maken en jullie aan de hand hiervan mee te nemen doorheen de recente geschiedenis van het taalbeleid in het hoger onderwijs. Zo zal er teruggeblikt worden aan de hand van getuigenissen van de opeenvolgende voorzitters van het Platform. Zij zullen met hun verhaal een beeld schetsen van de evolutie van taalbeleid in de afgelopen 20 jaar. Wat was destijds de aanleiding voor de opstart van het Platform? Waar lagen de klemtonen in Vlaanderen en Nederland doorheen de geschiedenis van het Platform? Wat kunnen we daaruit afleiden? Ook blikken we graag vooruit. Waar gaan/willen we heen? Voor welke uitdagingen staan we vandaag en morgen? Hoe kunnen we daarop inspelen?

We nodigen jullie uit om dit jubileum tijdens onze sessie met ons mee te vieren en mee te praten.

Op de hoogte blijven van de activiteiten van het Platform kan nog altijd via onze nieuwsbrief (www.taalbeleidhogeronderwijs.org/) of onze LinkedIn-pagina.

Referenties

De Moor, A. & T. Colpaert (2019). 'Taal telt: Taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen'. In: D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdagh & J. Vrijders (2019). *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt?* Tielt: Lannoo, p. 267-275.

De Wachter, L., J. Heeren, S. Marx & S. Huyghe (2013). "Taal: een noodzakelijke, maar niet de enige voorwaarde tot studiesucces. De correlatie tussen de resultaten van een taalvaardigheidstoets en de slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (4), p. 28-36.

De Wachter, L. & K. Van den Branden (2019). 'Taalbeleid is nog steeds 'hot". In: D. Berckmoes, P. Bonne, J. Heeren, M. Leuridan, I. Mestdagh & J. Vrijders (2019). *Taalbeleid en taalondersteuning: Wat werkt?* Tielt: Lannoo, p. 13-14.

Kuiken, F. & I. Vedder (2021). "The interplay between academic writing abilities of Dutch undergraduate students, a remedial writing programme, and academic achievement". In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Jrg. 24 nr. 10, p. 1474-1485.

Leuridan, M., R. Bouwer, L. De Wachter & G. Dreschler (2026). "De impact van generatieve AI op taalbeleid". In: Frank Van Splunder, Evelyne van der Neut, Mit Leuridan, Gea Dreschler en Jordi Heeren (2026). *Taal & beleid in het hoger onderwijs: over kennis en keuzes in Nederland en Vlaanderen.* Academia Press, p. 207-226.

Ronde 5

Alix Vereecke, Renske Bouwer, Hilde Van Keer, Bram De Wever & Fien De Smedt
Universiteit Gent
Contact: alix.vereecke@ugent.be

Generatieve AI en academisch schrijven in het hoger onderwijs. Het effect van instructie op effectieve prompting en tekstkwaliteit

1. Inleiding

Generatieve AI-*tools* worden steeds vaker gebruikt in het hoger onderwijs. Hoewel universiteiten het gebruik ervan in toenemende mate toelaten, blijft onduidelijk wat verantwoord gebruik precies inhoudt en hoe deze *tools* het leren van studenten daadwerkelijk kunnen ondersteunen (Bašić e.a. 2023; Jacobsen & Weber 2025). Die vraag is bijzonder relevant voor academisch schrijven, een complexe vaardigheid waarmee veel studenten moeite hebben (Campbell 2019; Medina e.a. 2024).

Generatieve AI biedt daarbij zowel kansen als uitdagingen (Atlas 2023; Huang & Tan 2023). Studenten kunnen AI bijvoorbeeld inzetten om zoektermen voor literatuuronderzoek te formuleren, structuur aan te brengen in een tekst of feedback te ontvangen tijdens het schrijfproces. Tegelijkertijd brengt onkritisch gebruik risico's met zich mee, zoals oppervlakkige verwerking, onjuiste informatie of een te grote afhankelijkheid van de technologie.

Dit onderzoek ging na hoe studenten *ChatGPT* gebruiken bij het herwerken van een tekst en in welke mate expliciete instructie over effectieve prompting en verantwoord AI-gebruik invloed heeft op hun promptkwaliteit, tekstherwerkingen en tekstkwaliteit.

2. Van prompt tot tekstherwerking

We analyseerden gegevens van 24 studenten uit de derde bachelor en het schakelprogramma van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent). Zij schreven eerst een argumentatieve tekst zonder AI-ondersteuning en herwerkten die vervolgens met behulp van *ChatGPT*. Naast de oorspronkelijke en gereviseerde teksten werden ook de volledige AI-conversaties verzameld. Op basis daarvan onderzochten we welke prompts studenten formuleerden, welke reacties *ChatGPT* daarop genereerde en hoe die reacties werden verwerkt in de uiteindelijke tekstherwerkingen. Zo kregen we een beter beeld van de promptkwaliteit en van de rol die generatieve AI speelt tijdens het academisch schrijfproces.

Om de kwaliteit van de prompts te beoordelen, werd gekeken naar vier kenmerken van effectieve prompts (Giray 2023):

1. instructie (hoe duidelijk de opdracht wordt geformuleerd);
2. context (de mate waarin relevante achtergrondinformatie wordt gegeven);
3. input data (de informatie die aan *ChatGPT* wordt aangeboden);
4. output indicator (de mate waarin de gewenste output expliciet wordt omschreven).

Uit de analyse blijkt dat studenten doorgaans duidelijke instructies geven, al blijven de feedbackvragen vaak algemeen. Indien wel specifiek, richten ze zich vooral op academisch taalgebruik en tekststructuur, terwijl inhoudelijke feedback slechts zelden wordt gevraagd. Een duidelijke contextschets ontbreekt in de meeste prompts en waar deze wel aanwezig is, blijft het doorgaans beperkt tot omschrijvingen als “een opdracht”, zonder verdere concretisering van bijvoorbeeld het type opdracht, het doelpubliek, de evaluatiecriteria, enz. Bijna alle studenten bieden hun volledige tekst aan als input. De gewenste output wordt daarentegen zelden concreet gespecificeerd. Instructies zoals het oplijsten van ontbrekende elementen, het geven van gerichte verbetersuggesties of het integreren van feedback in de tekst komen slechts sporadisch voor. Hierdoor blijft het potentieel van *ChatGPT* als feedback*tool* gedeeltelijk onderbenut.

Nadat we bekeken hebben hoe studenten hun prompts formuleren, rijst de vraag welke output deze prompts daadwerkelijk opleveren. Daarbij valt op dat prompts die voor ons, als menselijke lezer, vergelijkbaar lijken, niet noodzakelijk tot dezelfde output leiden. Studenten die *ChatGPT* vragen om feedback op taalgebruik en structuur ontvangen soms enkel verbetersuggesties, terwijl vergelijkbare prompts bij andere studenten ook resulteren in een gedeeltelijke of volledige herwerking van de tekst (zie: Figuur 1).

Deze variatie illustreert het *black box*-karakter van generatieve AI: de interne werking en besluitvorming van het model zijn niet zichtbaar of te begrijpen voor de gebruiker (Tung e.a. 2025). Tegelijk benadrukt deze bevinding het belang van kwaliteitsvolle prompts. Hoe explicieter studenten hun verwachtingen en de gewenste output formuleren, hoe groter de kans dat de gegenereerde output aansluit bij hun doel.

Tot slot toont de analyse aan dat studenten de output van *ChatGPT* niet blindelings overnemen. Wel verschilt de mate waarin zij de suggesties gebruiken. Sommige studenten nemen slechts een enkele formulering of enkele synoniemen over, terwijl anderen een door *ChatGPT* voorgestelde herwerking als basis gebruiken voor hun revisie. Opvallend is ook dat studenten hun oorspronkelijke standpunt in de argumentatieve tekst behouden. De AI-output leidt dus niet tot een verandering van positie, maar wordt vooral gebruikt om bestaande argumenten verder uit te werken en te versterken. Dit sluit aan bij de eerdere bevindingen dat inhoudelijk feedback zelden tot nooit gevraagd wordt.

Student 9

Student: *Voor een schrijfopdracht moet ik een argumentatieve tekst schrijven die volgende vraag beantwoordt: "Mogen studenten in het hoger onderwijs gebruik maken van generatieve AI tools bij schrijfopdrachten". In volgende prompt zal ik mijn tekst plakken, kan je hierop feedback geven en mogelijke suggesties?*

ChatGPT: *Je hebt een goede start gemaakt met je argumentatieve tekst. Hier zijn enkele suggesties om het verder te verbeteren:* [tekst].

Student 9 vraagt feedback én mogelijke suggesties; ChatGPT geeft enkel een overzicht van een aantal suggesties.

Student 25

Student: *Als student Pedagogische Wetenschappen aan de UGent moet ik een argumentatieve tekst schrijven over het gebruik van AI-tools bij schrijfopdrachten in het hoger onderwijs. De volgende prompt zal ik mijn eigen geschreven bevatten. Hierbij vraag ik jou om mijn tekst kritisch na te lezen en te kijken naar het taalgebruik en structuur.*

ChatGPT: *Je tekst is goed gestructureerd en bevat heldere argumenten. Hier zijn een paar suggesties om de tekst verder te verbeteren:*

Hier is een herziene versie van de tekst: [tekst].

Student 25 vraagt om kritisch na te lezen en specifieke feedback op taalgebruik en structuur, ChatGPT geeft zowel suggesties als een herschreven versie van de tekst waarin deze suggesties worden toegepast.

Student 29

Student: *Wil je mijn tekst controleren op taalkundige en structurele fouten? Dit is de tekst: [tekst]*

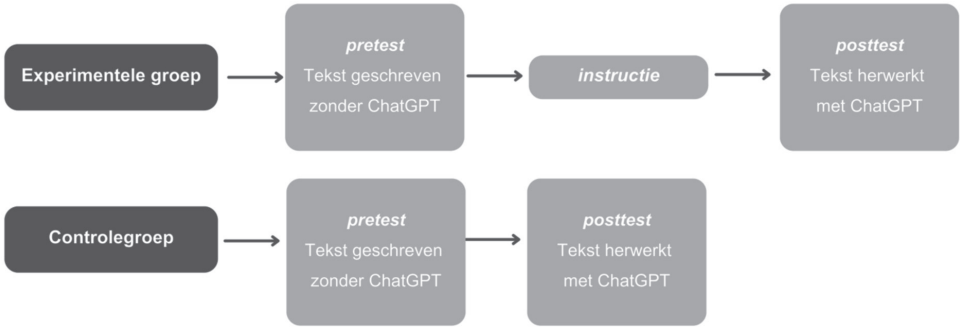
ChatGPT: *Hier is de gecorrigeerde tekst:* [tekst].

Student 29 vraagt om de tekst te controleren, specifiek op taalkundige en structurele fouten, ChatGPT geeft onmiddellijk een herschreven versie van de tekst.

Figuur 1 – Voorbeelden met een gelijkaardige prompt die tot verschillende input leiden.

3. De rol van expliciete instructie

Om het effect van expliciete instructie over het opstellen van prompts en het verantwoord gebruik van generatieve AI binnen het academisch schrijfproces te onderzoeken, namen twintig studenten uit de derde bachelor en het schakelprogramma van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Universiteit Gent) deel aan een kleinschalige interventiestudie. Daarbij werd de impact op de promptkwaliteit, tekstherwerkingen en uiteindelijke tekstkwaliteit nagegaan. Figuur 2 geeft een overzicht van het verloop van deze studie. Alle studenten schreven eerst een argumentatieve tekst zonder gebruik te maken van generatieve AI (= pretest). Tien studenten (= experimentele groep) volgden vervolgens een instructiesessie van één uur over verantwoord AI-gebruik, de rol van AI in verschillende fasen van het schrijfproces en het formuleren van effectieve prompts (= instructie). De andere tien studenten (= controlegroep) kregen deze instructie niet. Vervolgens reviseerden zij hun tekst met behulp van *ChatGPT* (= posttest). Op basis van de oorspronkelijke en gereviseerde teksten, aangevuld met de volledige AI-conversaties, werd nagegaan in welke mate de instructie invloed had op de kwaliteit van de prompts, de manier waarop studenten AI-output verwerkten in hun tekstherzieningen en de kwaliteit van hun uiteindelijke schrijfproduct.



Figuur 2 – Overzicht verloop interventiestudies.

De resultaten tonen aan dat expliciete instructie een duidelijk effect had op de kwaliteit van de prompts. Studenten die de instructiesessie hadden gevolgd, formuleerden over het algemeen meer doelgerichte en uitgewerkte prompts dan studenten uit de controlegroep. Vooral op het vlak van context en outputindicatoren was de vooruitgang groot. Zij gaven vaker relevante achtergrondinformatie mee over de opdracht en formuleerden duidelijker welke vorm van feedback of ondersteuning zij van *ChatGPT* verwachtten. Voor de input van data werd minder vooruitgang vastgesteld, maar dat is niet verrassend: ook voor de interventie gaven de meeste studenten al concrete en correcte input aan *ChatGPT*. De resultaten suggereren dat promptvaardigheden niet vanzelf ontstaan, maar gericht kunnen worden aangeleerd.

Ook in de manier waarop studenten de AI-output gebruikten, waren duidelijke verschillen zichtbaar. Studenten uit de controlegroep namen gegenereerde tekst vaker letterlijk over, soms zonder verdere aanpassingen of kritische reflectie. Verschillende studenten gaven bovendien expliciet aan dat zij AI-fragmenten rechtstreeks hadden gebruikt in hun revisie. Hoewel dit op korte termijn efficiënt lijkt, houdt het risico's in, zoals het overnemen van foutieve informatie. Studenten uit de experimentele groep gingen doorgaans bewuster om met de gegenereerde output. Zij combineerden AI-suggesties vaker met eigen bewerkingen en voerden ook herwerkingen door die niet rechtstreeks uit de output van *ChatGPT* voortkwamen. Net zoals de vaardigheid om kwaliteitsvolle prompts te formuleren, is ook verantwoord gebruik niet vanzelfsprekend, maar kan het eventueel wel gestimuleerd worden aan de hand van instructie.

Ten slotte werd gekeken naar de tekstkwaliteit. In beide groepen lag de kwaliteit van de teksten na de revisieronde significant hoger dan voor het gebruik van *ChatGPT*. Dit bevestigt dat generatieve AI effectief kan bijdragen aan tekstverbetering. Opvallend was echter dat de grootste vooruitgang werd vastgesteld in de controlegroep. Zij hadden geen instructie gekregen en uit eerdere resultaten was al gebleken dat deze studenten minder kwaliteitsvolle pompts formuleerden alsook op een minder verantwoorde manier leken om te gaan met AI door bijvoorbeeld de gegenereerde tekst letterlijk

over te nemen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het rechtstreeks overnemen van AI-gegenereerde suggesties op korte termijn kan leiden tot betere teksten. Dit betekent echter niet noodzakelijk dat studenten daarbij ook meer leren over academisch schrijven. Studenten uit de experimentele groep werden daarentegen gestimuleerd om kritischer met de AI-output om te gaan en de ontvangen feedback actief te verwerken. Hoewel dit op korte termijn mogelijk tot minder uitgesproken verbeteringen leidt, kan deze werkwijze op langere termijn meer bijdragen aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheden, omdat AI wordt ingezet als ondersteuning van het schrijfproces en niet louter als bron voor kant-en-klare oplossingen.

4. Conclusie

De resultaten van beide studies tonen aan dat generatieve AI een laagdrempelige en krachtige ondersteuning kan bieden tijdens de revisiefase van het schrijfproces. Tegelijk blijkt doelgericht prompten geen intuïtieve vaardigheid te zijn. Studenten hebben baat bij korte instructiemomenten, concrete voorbeelden en promptsjablonen die hen helpen om gerichter met AI aan de slag te gaan. Ook voor docenten liggen er kansen om AI expliciet te integreren in schrijfopdrachten en studenten kritisch te leren omgaan met gegenereerde output. Verantwoord AI-gebruik ontstaat niet vanzelf, maar kan wel worden gestimuleerd. Met de juiste ondersteuning hoeft generatieve AI geen bedreiging te vormen voor schrijfonderwijs, maar kan het net dienen als een waardevolle aanvulling erop.

Referenties

Atlas, S. (2023). *ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI.* Rhode Island: College of Business Faculty Publications.

Bašić, Ž., A. Banovac, I. Kružić & I. Jerković (2023). "ChatGPT-3.5 as writing assistance in students' essays". In: *Humanities And Social Sciences Communications,* 10 (1). Online raadpleegbaar op: https://www.nature.com/articles/s41599-023-02269-7.

Campbell, M. (2019). "Teaching academic writing in higher education". In: *Education Quarterly Reviews*, 2 (3), p. 608-614.

Giray, L. (2023). "Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers". In: *Annals of Biomedical Engineering*, 51 (12), p. 2629-2633.

Huang, J. & M. Tan (2023). "The role of ChatGPT in scientific communication: writing better scientific review articles". In: *American Journal of Cancer Research*, 13 (4), p. 1148-1154.

Jacobsen, L. & K. Weber (2025). "The Promises and Pitfalls of Large Language Models as Feedback Providers: A Study of Prompt Engineering and the Quality of AI-

Driven Feedback". In: *AI*, 6 (2). Online raadpleegbaar op: https://osf.io/preprints/osf/cr257_v1.

Medina, W., C. Velásquez, S. Del Rosario Olivares Zegarra, G. Romero, A. Andía, I. Bellido, C. Huaraca, F. Trejo & N. Bravo (2024). "Using ChatGPT in University Academic Writing: A Bibliometric Review Study on the Implications for Writing Reports, Papers, Essays, and Theses". In: *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23 (12), p. 360-381.

Tung, T., S. Hasnaeen & X. Zhao (2025). "Ethical and practical challenges of generative AI in healthcare and proposed solutions: a survey". In: *Frontiers in Digital Health*, 7. Online raadpleegbaar op: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/41333106/.

Ronde 6

Eva Caltabellotta (a, b, c), An Peeters (d) & Elke Peters (a, b, c)
(a) KU Leuven, Faculteit Letteren
(b) Leuven Interdisciplinary Language Institute (LILI)
(c) Leuvens Instituut voor Onderwijsonderzoek (LIVO)
(d) Associatie KU Leuven
Contact: eva.caltabellotta@kuleuven.be
an.peeters@associatie.kuleuven.be
elke.peters@kuleuven.be

Een academische woordenschattoets voor de afwijkende toelating tot het hoger onderwijs

1. Inleiding

Het hoger onderwijs biedt een afwijkende toelatingsprocedure aan voor kandidaat-studenten die niet aan de diplomavoorwaarden voldoen en daarom niet mogen starten in het hoger onderwijs. Jaarlijks nemen een 500-tal kandidaten deel aan deze afwijkende toelatingsprocedure voor bacheloropleidingen. Op dit moment bestaat de procedure uit een toets voor begrijpend lezen en een criteriumgericht interview. De leestest is relatief verouderd en door de stijgende deelnemersaantallen zijn de persoonlijke interviews niet altijd haalbaar. Om dit probleem aan te pakken, wordt de toelatingsprocedure aangevuld met een academische woordenschattoets, naar analogie met de vernieuwde procedure voor graduaatsopleidingen. In onze presentatie op de HSN-conferentie stellen we de ontwikkeling van de academische woordenschattoets voor.

2. Eerste itemselectie

2.1. Corpus

De woorden voor de academische woordenschattoets werden geselecteerd uit een recente woordenlijst met academische woordenschat, gebaseerd op het corpus *Spoken Academic Belgian-Dutch* (SABeD) (Mathysen e.a. 2024). Het corpus, een verzameling opnames van hoorcolleges in Vlaamse hogeronderwijsinstellingen, omvat een selectie van 200 hoorcolleges die binnen vier domeinen gedoceerd werden: Biomedische Wetenschappen, Exacte Wetenschappen, Sociale Wetenschappen en Geesteswetenschappen. De woordenlijst van het SABeD-corpus vormde de basis voor de eerste itemselectie.

Items werden geselecteerd indien ze aan de volgende voorwaarden voldeden:

a. het woord is relevant in een academische context;
b. het woord komt voor in minstens drie van de vier domeinen, met een aandeel van minimaal 10% per domein;
c. het woord komt vaker voor in het SABeD-corpus dan in het algemene Corpus Gesproken Nederlands (Oostdijk e.a. 2002), met een ratio van minstens 1,5.

Woorden uit alle woordsoorten werden mee opgenomen (substantieven, adjectieven, bijwoorden, voegwoorden). De procedure leverde een selectie op van 461 potentiële items.

2.2. Expertbeoordelingen

Na de eerste selectie werd aan experten gevraagd om de geschiktheid van de potentiële items te beoordelen. Er werd een groep vrijwilligers geselecteerd met onderwijservaring in het eerste jaar van Vlaamse professionele bacheloropleidingen (PBA) en Vlaamse academische bacheloropleidingen (ABA). We maakten een selectie met aandacht voor:

- een goede balans tussen PBA en ABA;
- variatie wat betreft instellingen (hogescholen/universiteiten);
- variatie in opleidingen (bv. Verpleegkunde, Logopedie, Chemie, Educatieve Bachelor, enz.);
- geografische spreiding over Vlaanderen.

De beoordelaars werd gevraagd om voor elk potentieel item aan te duiden of het geschikt was om op te nemen in een academische woordenschattoets (vierpunts-Likertschaal, gaande van 'niet behouden in de toets' tot 'opnemen in de toets'). Ze konden ook vrijblijvend opmerkingen toevoegen per item. Uiteindelijk ontvingen we beoordelingen van negen docenten uit professionele bacheloropleidingen en elf docenten uit academische bacheloropleidingen.

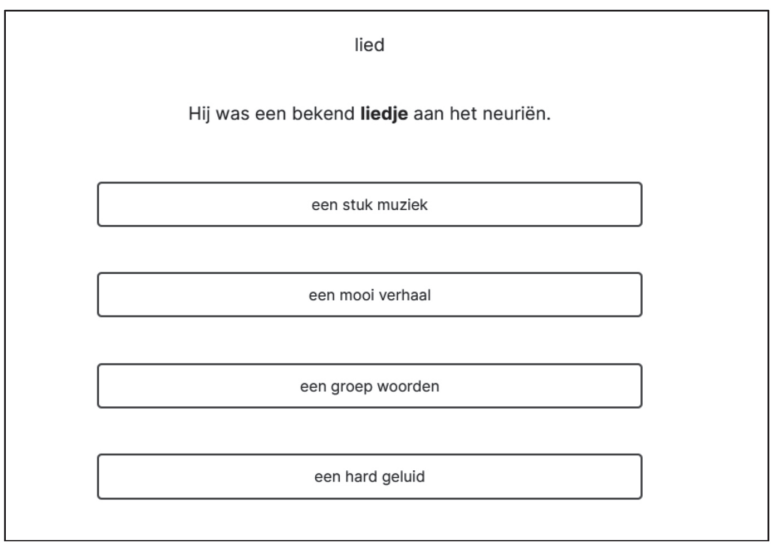
Op basis van de beoordelingen werden 303 items behouden voor het pilootonderzoek. Items werden verwijderd indien ze benoemd werden als niet-standaardtaal, niet-academisch of domein-/contextspecifiek (bv. *dagdagelijks*, *spieken*, *monitoraat*). Items werden behouden indien ze werden aangekaart als moeilijk of uitdagend voor studenten (bv. *fysiek*, *intrinsiek*). Voor de overige items analyseerden we de *item content validity index* (I-CVI), zowel voor de hele groep beoordelaars als voor PBA en ABA apart. Zo konden we rekening houden met algemene tendensen over de hele groep, alsook met specifieke behoeften binnen PBA- en ABA-opleidingen.

3. Pilootonderzoek

3.1. Testformat

Alle geselecteerde items op basis van de expertbeoordelingen werden opgenomen in de pilootversie van de toets (k = 303). Aangezien de test zal dienen om het succes van kandidaat-studenten in het hoger onderwijs te voorspellen, werd een format gekozen waarbij testpersonen de betekenis van de items moeten begrijpen. De test meet dan ook betekenisherkenning, waarbij de juiste betekenis uit meerdere antwoordopties moet worden geselecteerd. Ieder testitem bestaat uit drie onderdelen:

1. de stamvorm van het item, gepresenteerd in isolatie;
2. een voorbeeldzin waarin het item voorkomt;
3. vier antwoordopties, waarvan één juist antwoord en drie afleiders (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – Voorbeelditem dat getoond wordt voor start van de toets.

De voorbeeldzinnen werden opgesteld op basis van het SABeD-corpus, zodat de items geïntegreerd waren in een authentieke academische context. Als meerdere betekenissen voorkwamen in het corpus werd de betekenis geselecteerd die het meest frequent was en/of het meest academisch en/of het minst domeinspecifiek. Indien nodig, werden de zinnen aangepast, zodat ze in een korte zin illustreerden in welke context het woord kan voorkomen zonder de betekenis te verraden.

Voor elk item werden vier meerkeuzeopties ontwikkeld met behulp van definities in *Van Dale* en in het Nederlandstalige OPUS-corpus in *Sketch Engine*. Er werd zorgvuldig gecontroleerd dat de vier antwoordopties vergelijkbaar leken doordat ze ongeveer even lang en op dezelfde manier geformuleerd waren (bijvoorbeeld: alle antwoorden met twee lettergrepen, alle nominaliseringen met 'het'). Minstens één afleider was semantisch of orthografisch gelijkend op het juiste antwoord. Tot slot werd ook gecheckt dat er geen testitems verschenen in de antwoordopties van andere items.

3.2. Dataverzameling

Voorafgaand aan de dataverzameling werd de voorlopige versie van de toets afgelegd door zes doctoraats- en postdoctorale onderzoekers met Nederlands als eerste taal. Gezien hun opleiding en taalvaardigheid zouden foute antwoorden mogelijk wijzen op een probleem met het testitem of de antwoordopties. Items die niet door alle zes onderzoekers juist werden beantwoord, werden herbekeken en, indien nodig, aangepast, mede in overleg met de onderzoekers. De 303 items werden daarna verdeeld in twee versies (151 en 152 items) om de testafname minder belastend en tijdsintensief te maken voor de deelnemers.

Voor de dataverzameling werden klasgroepen gerekruteerd uit het laatste jaar van het secundair onderwijs. In mei 2026 vonden testafnames plaats in negentien scholen, verspreid over alle Vlaamse provincies. De testafnames verliepen in intacte klasgroepen, in het bijzijn van een klasleerkracht, mede begeleid door een van de auteurs of een andere vrijwilliger die vooraf een gedetailleerd protocol ontving. De deelnemers legden de woordenschattoets individueel af op een tablet of laptop via het online platform *Gorilla Experiment Builder* (www.gorilla.sc). Ze mochten een volledig lesuur werken aan de test. In totaal konden we data analyseren van 933 leerlingen uit alle finaliteiten (doorstroom-, dubbele en arbeidsmarktfinaliteit). 474 deelnemers legden versie A af; 459 versie B.

4. Finale itemselectie

Om de kwaliteit van de pilootversie van de academische woordenschattoets in kaart te brengen, werden in eerste instantie gemiddelde scores berekend per finaliteit om algemene patronen vast te stellen. De gemiddelde scores waren het hoogst bij leerlingen in

de doorstroomfinaliteit (voorbereiding op hoger onderwijs), gevolgd door leerlingen in de dubbele finaliteit (gericht op hoger onderwijs en arbeidsmarkt), en ten slotte leerlingen in de arbeidsmarktfinaliteit (gericht op arbeidsmarkt). Dit patroon gaf een eerste indicatie dat de toetsen werkten zoals verwacht.

In tweede instantie werden itemanalyses uitgevoerd om de kwaliteit van individuele testitems te controleren. Op itemniveau werd de moeilijkheidsindex, discriminatie-index en betrouwbaarheid bepaald. Bovendien werd aan de hand van Rasch-analyse nagegaan in welke mate elk item bijdroeg aan het overkoepelende construct van de toets. Items die te gemakkelijk of moeilijk bleken, te weinig discrimineerden, onbetrouwbaar waren of niet goed bleken te passen in de toets, werden verwijderd. Uit deze analyses kwam een item*pool* van ongeveer 250 geschikte items, waaruit per kandidaat een willekeurige selectie kan worden getrokken voor de afwijkende toelatingsprocedure.

5. Implementatie

De academische woordenschattoets zal op termijn worden ingevoerd in Vlaamse hogeronderwijsinstellingen als onderdeel van de afwijkende toelatingsprocedure voor bacheloropleidingen. Een volgende stap in de toetsontwikkeling is een valideringsstudie naar de predictieve validiteit van de woordenschattoets. Daarbij wordt nagegaan (a) in welke mate de woordenschattoets het studiesucces van kandidaten voorspelt en (b) of de groep studenten via de afwijkende toelatingsprocedure vergelijkbaar studiesucces behaalt als de groep diplomastudenten. Op basis daarvan wordt later ook bepaald hoeveel gewicht elk testonderdeel in de procedure zal krijgen en welke cesuur gehanteerd zal worden.

Doorheen het project werd een stuurgroep samengesteld met afgevaardigden van hogeronderwijsinstellingen die betrokken zijn bij de afwijkende toelatingsprocedure en de opvolging van het project. Via de stuurgroepleden wordt intern afgestemd over de verdere uitrol van de academische woordenschattoets in de afwijkende toelatingsprocedures voor bacheloropleidingen.

Referenties

Mathysen, J., V. Vandeghinste, E. Peters & P. Wambacq (2024). “Constructing SA-BeD: A Spoken Academic Belgian Dutch Corpus”. In: *Selected Papers from the CLARIN Annual Conference 2023*, p. 118–122.

Oostdijk, N., W. Goedertier, F. Van Eynde, L. Boves, J.-P. Martens, M. Moortgat & H. Baayen (2002). “Experiences from the Spoken Dutch Corpus Project”. In: *Proceedings of the Third International Conference on Language Resources and Evaluation*, p. 340–347.

Ronde 7

Evelyne van der Neut & Jacqueline van Kruiningen
Hogeschool Rotterdam
Contact: e.j.van.der.neut@hr.nl

Docentprofessionalisering voor vakgerichte schrijfvaardigheid

1. Aanleiding

Studenten in het hoger onderwijs maken zich een nieuwe taal eigen. Daar komen ook nieuwe genres bij kijken: teksten die specifiek zijn voor het vakgebied (zoals beleidsdocumenten of laboratoriumverslagen) of die verbonden zijn aan studeren in het hoger onderwijs (zoals onderzoeksverslagen of portfolio's). Dit vraagt om gerichte begeleiding van studenten om zich deze nieuwe genres eigen te maken.

In het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen is een ontwikkeling zichtbaar richting taalbewust hoger onderwijs. Dat houdt in dat taalontwikkeling is ingebed in het curriculum van een opleiding: de verantwoordelijkheid ligt bij het hele onderwijsteam (van Kruiningen 2023). Het is daarmee een vorm van breed taalbeleid (Daems & van der Westen 2008). Dit betekent dat niet alleen talendocenten, maar alle vakdocenten een rol spelen bij de ondersteuning van de schrijfvaardigheid van studenten. Schrijfonderwijs dat ingebed is in het vakinhoudelijke curriculum en gebaseerd is op een genrebenadering biedt kansen voor het hoger onderwijs (Hyland 2008; Kuiper e.a. 2017).

Docenten hebben echter niet altijd de juiste kennis en vaardigheden om deze rol in te vullen. Zo is hun kennis van de genres in het onderwijs vaak impliciet (McGrath e.a. 2019). Het aantal studies dat is gedaan naar de versterking van genrekennis van vakdocenten in het hoger onderwijs is beperkt. Twee studies zijn gericht op een grotere groep docenten, maar beperken zich tot een of twee workshops (McGrath e.a. 2019; Donaughue & Heron 2025). De implicaties van losse workshops voor de praktijk zijn echter beperkt; langere trajecten zijn vaak veelbelovender (Kraft e.a. 2018). Zowel Kuiper & Smit (2022) als McGrath e.a. (2023) beschrijven langduriger samenwerkingstrajecten waarin docenten zich bekwamen in genrekennis en genredidactiek. Het gaat dan echter om slechts een of twee docenten, waarbij de transfer naar het docententeam of het curriculum niet vanzelfsprekend is.

In mijn promotieonderzoek onderzoeken we een professionaliseringstraject voor vakdocenten op het gebied van genrekennis. Het traject is ontworpen op basis van een voorstudie die leidde tot ontwerpprincipes voor de 'modus' en de 'focus' van het professionaliseringstraject (Koster & Brouwer 2018). Op basis daarvan hebben we leerac-

tiviteiten ontworpen. In deze tekst delen we de ontwerpprincipes en lichten we enkele leeractiviteiten uit. Het doel ervan is om inspiratie te bieden voor andere hogescholen en universiteiten om professionaliseringsactiviteiten voor docenten vorm te geven.

2. Ontwerpprincipes voor modus

Het professionaliseringstraject heeft kenmerken van een Professionele Leergemeenschap (PLG). PLG's zijn veelbelovend en in opkomst binnen het hoger onderwijs (Poortman & van den Brok 2025). Een PLG bestaat uit een groep mensen die een gemeenschappelijke werkcontext delen, daarbinnen vaak hetzelfde doel voor ogen hebben en een gemeenschappelijke taal spreken (Admiraal 2018). Deze groep komt op regelmatige basis en gedurende een langere periode samen om aan een gemeenschappelijke leervraag te werken. Activiteiten binnen een PLG zijn vaak gericht op samenwerking in actieve werkvormen en gezamenlijke reflectie door middel van dialoog (Admiraal 2018). Op basis van literatuur over PLG's formuleerden we onderstaande ontwerpprincipes voor de vorm van ons professionaliseringstraject.

- M1 – De PLG bestaat uit deelnemers uit hetzelfde vakgebied.
- M2 – De PLG duurt ongeveer vijf maanden of een semester.
- M3 – De leeractiviteiten in de PLG stimuleren actieve samenwerking.
- M4 – De leeractiviteiten in de PLG stimuleren reflectieve dialoog.
- M5 – De leeractiviteiten in de PLG zijn gericht op en stimuleren toepassing in de onderwijspraktijk.

3. Ontwerpprincipes voor focus

In een interviewstudie met veertien experts onderzochten we welke inhoudelijke aspecten van genrekennis aan bod kunnen komen in een professionaliseringstraject voor vakdocenten in het hoger onderwijs. Deelnemers waren wetenschappers of praktijkexperts op het gebied van genres, schrijven en taalgericht of taalbewust onderwijs. Ook zijn vakdocenten met ervaring met taalontwikkelend lesgeven bevraagd. Met negen deelnemers zijn individuele interviews afgenomen; vijf deelnemers zijn bevraagd in een focusgroep. De interviewleidraad ging in op de huidige en benodigde kennis van vakdocenten. Ook hebben we gevraagd naar voorbeelden van programma's of leeractiviteiten.

Op basis van een thematische analyse van de transcripten van de interviews zijn onderstaande ontwerpprincipes voor de inhoudelijke focus geformuleerd.

- F1 – Maak vakdocenten bewust van het sociale doel van genres.
- F2 – Stimuleer en expliciteer kennis van beroeps- en studiegenres in het curriculum.

- F3 – Rust vakdocenten uit met de vaardigheid om een analyse te maken van sleutelgenres.
- F4 – Informeer vakdocenten over genredidactiek.
- F5 – Besteed aandacht aan schrijven in het algemeen (procesgerichte schrijfinstructie).
- F6 – Plaats genrekennis in een functionele kijk op taal (de rol van taal bij leren en in het vakgebied).

Een inzicht uit de interviewstudie was om niet alleen te focussen op genrekennis, maar om ook een breder kader te schetsen. Vakdocenten moeten weten dat schrijven een proces is dat je gedurende een onderwijseenheid gericht kunt en moet ondersteunen. Vaak zien ze schrijven enkel als middel, bijvoorbeeld voor toetsing. Een schrijfexpert in het focusgroepgesprek: "Vakdocenten geven dan een opdracht en verwachten gewoon: op het einde ligt dan dat product daar en daarop zullen we dan oordelen".

Het bredere kader gaat ook over taal in bredere zin. Het beeld dat vakdocenten hebben van taal in de opleiding is vaak beperkt tot correct schrijven en spreken. Door in de PLG aandacht te besteden aan de rol van taal bij leren en in het vakgebied zien vakdocenten mogelijk eerder in welke rol zij hierbij kunnen spelen.

Een kanttekening die de experts plaatsten was om het taalgebruik in de PLG aan te passen aan de doelgroep en niet te ingewikkelde 'metataal' uit de taalwetenschap te gebruiken.

4. Leeractiviteiten

In de interviews werd ook gevraagd naar beproefde leeractiviteiten. Dat leidde tot concrete voorbeelden, zoals gezamenlijk brainstormen over de genres in het beroep en in de opleiding en het verzamelen en collectief analyseren van voorbeeldteksten (vergelijk ontwerpprincipe M3). In algemene zin werd aangeraden om veel vragen te stellen (M4) en om in te zetten op leren en experimenteren in de praktijk (M5). Deze suggesties zijn verwerkt in het PLG-programma, samen met werkvormen uit de in de inleiding genoemde literatuur.

In ontwerpsessies met de beoogde PLG-trainers zijn de ontwerpprincipes en leeractiviteiten omgezet in een programma voor vijf PLG-bijeenkomsten. In onze presentatie laten we dit ontwerp zien en gaan we dieper in op onze ervaringen met twee concrete werkvormen.

Referenties

Admiraal, W. (2018). 'Professionele leergemeenschappen en onderzoek door leraren en opleiders: een vruchtbare combinatie?'. In: F. Boei & M. Willemse (red.). *Kennisbasis lerarenopleiders. Katern 5: Onderzoek in de lerarenopleidingen*. Utrecht: VELON, p. 131-142.

Daems, F. & W. van der Westen (2008). "Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Skribis, p. 100-104.

Day, L. & T. Stevens (2025). "Aan de slag met docentprofessionalisering". In: *Onderwijskennis (NKO)*. Online raadpleegbaar op: www.onderwijskennis.nl/node/6657.

Donaghue, H. & M. Heron (2025). "Using genre analysis to design formative assessment in higher education". In: *Innovations in Education and Teaching International*, 63 (1), p. 1-16.

Hyland, K. (2008). "Genre and academic writing in the disciplines". In: *Language Teaching*, 41 (4), p. 543-562.

Koster, M. & R. Bouwer (2018). "Describing multifaceted writing interventions: From design principles for the focus and mode of instruction to student and teacher activities". In: *Journal of Writing Research*, 10 (2), p. 189-224.

Kraft, M., D. Blazar & D. Hogan (2018). "The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence". In: *Review of Educational Research*, 88 (4), p. 547-588.

Kuiper, C. & J. Smit (2022). "Scaffolding genre-based writing in the subjects: Lecturers' learning processes in a design-based research project". In: *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19 (5), p. 1-15.

Kuiper, C., J. Smit, L. De Wachter & J. Elen (2017). "Scaffolding tertiary students' writing in a genre-based writing intervention". In: *Journal of Writing Research*, 9 (1), p. 27-59.

McGrath, L., H. Donaghue & R. Negretti (2023). "Embedding students' academic writing development in early-career disciplinary lecturers' practice". In: *Journal of Academic Language & Learning*, 17 (1), p. 134-151.

McGrath, L., R. Negretti & K. Nicholas (2019). "Hidden expectations: scaffolding subject specialists' genre knowledge of assignments they set". In: *Higher Education*, 78 (5), p. 835-853.

Poortman, C. & P. van den Brok (2025). "Leidraad professionele leergemeenschappen in het hoger onderwijs". In: *Onderwijskennis (NKO)*. Online raadpleegbaar op: www.onderwijskennis.nl/node/7240.

van Kruiningen, J. (2023). *In verband met taal. Naar een gedeelde kennisbasis voor taalbewust hoger onderwijs.* Rotterdam: Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Ronde 8

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

Taalbewuste leeruitkomsten en curriculumontwerp

1. Inleiding

In september 2026 is het nieuwe curriculum van de opleiding tot verpleegkundige (hbo-v) van De Haagse Hogeschool (De HHs) gestart. Hierbij moest, naast het nieuwe landelijke opleidingsprofiel (LOOV 2023), ook de nieuwe onderwijsvisie van De HHs worden geïmplementeerd (De HHs 2023). Uitgangspunten van deze onderwijsvisie zijn (onder andere) 'werken met leeruitkomsten' en 'taalbewust onderwijs': "Het onderwijs is taalbewust ontwikkeld, ingericht en uitgevoerd, zodat het alle studenten de mogelijkheid biedt om zich te bekwamen in de talige vereisten van het vak, de opleiding en het toekomstig werkveld". Bij taalbewust hoger onderwijs zijn taal en vakinhoud geïntegreerd in curriculum, toetsing en didactiek, met aandacht voor zowel de academische als de beroepstaalvaardigheid (van Kruiningen 2023). De hbo-v is een van de eerste opleidingen die de nieuwe onderwijsvisie implementeert en is met name wat betreft taalbewust onderwijs een voorloper binnen de instelling. In deze bijdrage beschrijven wij het belang van taalbewust hoger onderwijs en hoe wij dat binnen de hbo-v vormgeven door al vanaf het formuleren van leeruitkomsten de aandacht voor taalvaardigheidsontwikkeling mee te nemen in het curriculumontwerp.

2. Taalvaardigheidsproblemen en het verborgen curriculum

Al langere tijd zijn er zorgen over de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs. Relatief veel onderzoek richt zich specifiek op schrijfvaardigheid. Er is echter nog weinig oog voor problemen met andere talige aspecten waar studenten tijdens hun studie tegenaan lopen. Kelter e.a. (2019) bevroegen meer dan 1.000 studenten op De Haagse Hogeschool en toonden aan dat studenten niet alleen problemen hebben met het succesvol afronden van verslagen, maar ook met het begrijpen van lesmateriaal, het volgen van hoorcolleges en het kunnen meepraten over de lesstof.

Bovengenoemde problemen hebben volgens Jansen e.a. (2022) deels te maken met de toenemende diversiteit van de studentenpopulatie in het hoger onderwijs wat betreft vooropleiding, sociaaleconomische achtergrond en thuistaal. Daarnaast werden nog drie andere oorzaken beschreven:

1. gebrek aan reflectie van studenten op hun taalvaardigheid;
2. een kloof wat betreft taal- en studievaardigheden tussen het voorbereidend en het hoger onderwijs;
3. te weinig aandacht van docenten voor de taalontwikkeling van studenten.

Het besef van de eigen sterke en zwakke punten wat betreft taalvaardigheid blijkt van belang te zijn voor de bereidheid en het vermogen van studenten om hieraan te werken (Borst & de Glopper 2025).

Het is dus relevant dat studenten weten wat er van hen wordt verwacht, ook wat betreft hun taalvaardigheid. Aan de andere kant zijn docenten in het hoger onderwijs vaak niet goed op de hoogte van de eindcompetenties van het voorbereidend onderwijs en schatten ze de taalvaardigheid van instromende studenten te hoog in. Toetsing in het hoger onderwijs is ook in het eerste jaar vaak gebaseerd op de productieve taalvaardigheden spreken (presenteren) en schrijven (verslagen of open vragen). Vooral bij deze vaardigheden wordt het verschil tussen de verwachtingen van de docenten en het werkelijke niveau van de studenten duidelijk (Bonset 2010; Jansen e.a. 2022). Er wordt verwacht dat studenten met beperkte instructies in staat zijn om samenhangende verslagen te produceren met een duidelijke structuur, weinig spelfouten en correcte bronvermelding. Docenten zijn ook verbaasd over presentaties die er weliswaar gelikt uitzien maar weinig diepgang hebben, en over studenten die bij discussies geen onderscheid maken tussen feiten en meningen.

Het nieuwe opleidingsprofiel gaf ons een uitgelezen kans om bij de herziening van het curriculum vanaf de eerste stap van *constructive alignment* (Biggs & Tang 2011) de talige aspecten en de daarbij benodigde taalvaardigheid in kaart te brengen en te expliciteren. Dit gebeurde voor zowel docenten als studenten, en in overleg met het toekomstige werkveld. Want een goede taalvaardigheid is uiteraard niet alleen relevant voor studiesucces (Heeren e.a. 2021), maar ook voor het latere beroep (denk daarbij voor verpleegkundigen onder andere aan rapporteren, klinisch redeneren, communiceren en samenwerken met uiteenlopende doelgroepen en dus veel registerwisseling).

3. Leeruitkomsten als startpunt voor taalbewust onderwijs

Bij het ontwikkelen van een curriculum volgens *constructive alignment* is de eerste stap het formuleren van leeruitkomsten (Biggs & Tang 2011). Leeruitkomsten zijn datgene wat een student moet weten, begrijpen of kunnen toepassen na een leerperiode

(NVAO 2019). Leeruitkomsten kunnen worden beschreven op verschillende niveaus. Bij de hbo-v werken we met programmaleeruitkomsten (op basis van het opleidingsprofiel en de speerpunten uit de onderwijsvisie, en beschreven op eindniveau van de opleiding tot verpleegkundige, NLQF6). Hierbij is gebruikgemaakt van de *Tuning*-systematiek, wat wil zeggen dat de leeruitkomsten zijn geformuleerd met een actief werkwoord, een aanduiding van het type leeruitkomst, het onderwerpsgebied, het beoogde niveau en de context waarin de leeruitkomst wordt getoond. In de formulering van de leeruitkomsten is verder gelet op uniforme terminologie en er is een begrippenlijst toegevoegd om de leesbaarheid te bevorderen.

Deze programmaleeruitkomsten zijn gevalideerd met het werkveld, studenten én docenten om tot een set leeruitkomsten te komen die aansluiten bij de verwachtingen van het werkveld, de behoeften van de studenten en de docenten, en de academische en professionele standaarden. Het valideren van de leeruitkomsten met studenten was daarbij niet alleen een kwaliteitscontrole, maar in feite al een eerste toepassing van taalbewust onderwijs in de praktijk. Door studenten actief te bevragen op hun begrip van formuleringen werd zichtbaar waar de taal van het curriculum nog niet aansloot bij het referentiekader van de student. Waar de leeruitkomsten in eerste instantie vanuit vakinhoudelijke precisie waren geformuleerd, bleken studenten scherp te kunnen aangeven welke bewoordingen onduidelijk of dubbelzinnig overkwamen. Dit leidde tot een herformulering die inhoudelijk gelijkwaardig was, maar begrijpelijker voor studenten. Dit is een concreet voorbeeld van hoe taalbewustzijn al vanaf de eerste ontwerpstap van het curriculum kan worden toegepast, nog voordat er sprake is van lesmateriaal of didactiek.

De programmaleeruitkomsten werden daarna verder geconcretiseerd naar moduleleeruitkomsten van 5 EC. Deze moduleleeruitkomsten kunnen opleidingsspecifiek zijn of gedeeld worden met andere opleidingen van de faculteit Gezondheid, Voeding en Sport, bijvoorbeeld op het gebied van communicatie en onderzoekend vermogen (domeinbreed). Hierbij wordt gedurende de opleiding toegewerkt naar een toenemende mate van zelfstandigheid en complexiteit.

Een valkuil bij het werken met leeruitkomsten is om aparte leeruitkomsten voor taalvaardigheid te formuleren. In dat geval zou taalvaardigheid mogelijk los komen te staan van vakinhoud en wordt niet voldaan aan de visie achter taalbewust onderwijs (zie ook Daems & van der Westen (2009) over een smalle versus brede opvatting van taal en taalvaardigheid). Daarom is ervoor gekozen om taalbewust onderwijs te gebruiken als een van de ontwerpprincipes van het nieuwe curriculum. Dat houdt in dat bij het formuleren van elke leeruitkomst ook is gekeken naar de taalvaardigheidsaspecten van de leeruitkomst zelf (bijvoorbeeld het schrijven van een overdrachtsrapportage) én naar de taalvaardigheid die de studenten nodig hebben om de leeruitkomst te kunnen behalen (bijvoorbeeld het kunnen lezen van een wetenschappelijk artikel).

4. Stappenplan 'Taalbewuste Leeruitkomsten & Curriculumontwerp'

Op basis van de ervaringen bij onze opleiding is een stappenplan voor het formuleren van taalbewuste leeruitkomsten geformuleerd. Daaruit bleek dat niet alle taalvaardigheid die essentieel is om de leeruitkomsten te kunnen behalen ook daadwerkelijk gevangen kon worden in de beschrijving van de leeruitkomst zelf. Het eerdergenoemde voorbeeld 'je kunt een wetenschappelijk artikel lezen' wordt niet summatief getoetst en staat daarmee niet duidelijk verwoord in een leeruitkomst of bij de indicatoren voor toetsing. Een student die hier echter niet vaardig in is zal moeite hebben om de leeruitkomst te behalen en heeft hier dus instructie en begeleiding bij nodig. Wordt dit nergens vastgelegd, dan bestaat de kans dat de benodigde taalsteun en oefenmogelijkheden vergeten worden bij het ontwikkelen van de lessen. Daarom is een tweede deel aan dit stappenplan toegevoegd waarin wordt beschreven hoe taalbewust onderwijs gebruikt kan worden als ontwerpprincipe voor het onderwijs waarin wordt toegewerkt naar het behalen van de leeruitkomsten. Hierbij wordt gebruikgemaakt van de pijlers van taalontwikkelend lesgeven (TOL): context, interactie en taalsteun. Bij elke pijler worden concrete voorbeelden gegeven van lesactiviteiten. Ook wordt het hele proces van het formuleren van een leeruitkomst tot het ontwerp van de lessen geïllustreerd met verschillende voorbeelden. Het stappenplan (in het Nederlands en het Engels) is te vinden in de vakcommunity Taalbewust Hoger Onderwijs (TBHO) op Edusources (https://edusources.nl/communities/hhs:tbho?tab=0).

Referenties

Biggs, J. & C. Tang (2011). *Teaching for quality learning at university.* London: SRHE & Open University Press.

Bonset, H. (2010). "Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1". In: *Levende Talen Magazine*, 97 (3), p. 16-20.

Borst, A. & K. de Glopper (2025). "Werken aan de eigen taalvaardigheid door studenten in het hoger beroepsonderwijs". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs,* 43 (2), p. 1-13.

De HHs (2023). 'Onderwijsvisie. Leren op De Haagse Hogeschool'. Den Haag: De Haagse Hogeschool.

Daems, F. & W. van der Westen (2009). "Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren, & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands.* Gent: Academia Press, p. 100-104.

Heeren, H., D. Speelman & L. De Wachter (2021). "Bepaalt taal wie het haalt? De samenhang tussen een academische taalvaardigheidscreening en het behalen van een bachelordiploma aan de universiteit". In: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs,* 39 (1), p. 39-54.

Jansen, C., L. De Wachter, P. Van Dun & T. Frik (2022). 'Taalcompetentie in het Nederlands van Nederlandstalige studenten in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Kelter, J., A. Biesheuvel, M. Korpershoek, M. Baksteen-Van den Berg, A. Bremen, J. Drapers, L. Van Haperen & D. te Slaa (2019). *Taalontwikkelend lesgeven. Bijdrage aan inclusief onderwijs en studiesucces.* Den Haag: De Haagse Hogeschool.

LOOV (2023). 'Opleidingsprofiel Bachelor of Nursing 2030'. Utrecht: Landelijk Overleg Opleidingen Verpleegkunde.

NVAO (2019). *Protocol beoordeling bestaande experimenten leeruitkomsten.* Den Haag: NVAO.

5. Middelbaar beroepsonderwijs/ bso-tso

Stroomleiders

Kathleen Leemans (GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap)
Erna van Koeven (Hogeschool Windesheim, Zwolle)
Marcel Scheffer (Hogeschool Windesheim, Zwolle)

Ronde 1

Marjolein Kool & Rita Spithoff
ROC Mondriaan
Contact: m.kool@rocmondriaan.nl
m.spithoff@rocmondriaan.nl

Hoe taalbeleid en -onderzoek samenkomen in het mbo

1. Aanleiding

De scholen van ROC Mondriaan richten zich de laatste jaren steeds meer op taalbewust onderwijs. Zowel vak- als taaldocenten experimenteren met verschillende werkvormen om meer aandacht voor de taalontwikkeling bij de student te genereren. Wat werkt wel en wat niet? Een ervaren effectieve interventie bij de ene school zal niet automatisch effectief zijn bij een andere school. Verschillende factoren spelen hierbij een rol, die in deze bijdrage worden toegelicht. Taalbewust onderwijs is een veelomvattende werkwijze, waarin didactiek, pedagogiek en professionalisering een plaats hebben. Naast taalbewust onderwijs zijn er nog andere vormen van taalondersteuning die elkaar kunnen aanvullen en versterken via onder meer taalbeleid en praktijkgericht onderzoek.

Practor Taalondersteuning Nederlandse Taal Rita Spithoff en beleidsadviseur Taal Marjolein Kool werken nauw samen om taalbewust onderwijs binnen ROC Mondriaan te verstevigen. In deze bijdrage nemen ze je mee in praktijkvoorbeelden rondom taalbewust onderwijs bij ROC Mondriaan, waarbij ze stilstaan bij de succesfactoren en de uitdagingen van taalinterventies. Ook laten ze zien welke methoden worden toegepast om deze interventies te onderzoeken.

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 zien docententeams steeds vaker de noodzaak in van taalbewust lesgeven. Door deze wil op de onderwijsvloer en door de strategische aanpak vanuit Mondriaan Centraal is taalbewust onderwijs meer dan de orde van de dag. 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, ligt de beslissing om hierop in te zetten nog steeds bij de school zelf. Er is geen verplichting en een school kent veel andere prioriteiten. Om die reden is het voor Marjolein Kool belangrijk om de noodzaak te verspreiden en docenten te motiveren om aan de slag te gaan met taalbewust onderwijs. Ook wanneer een school is gestart met een traject in taalbewust onderwijs is continue aandacht en monitoring een blijvende uitdaging.

Het practoraat Taalondersteuning Nederlandse Taal (TNT) is in 2024 van start gegaan. Het is het eerste practoraat dat zich expliciet richt op de taalontwikkeling van mbo-studenten als het gaat om de Nederlandse taal. De oprichting had een duidelijke aanleiding: steeds meer docenten gaven aan dat zij behoefte hadden aan handvatten om met uitdagingen op het gebied van taalontwikkeling in de klas om te gaan. Dit blijkt ook uit de dagelijkse gesprekken die Rita als practor voert met docenten, studenten, onderzoekers en het werkveld. Het practoraat richt zich daarom op interventies die worden ervaren als effectief. De nadruk ligt op ervaren effectiviteit, omdat het onderwijs immers geen laboratorium is. Het practoraat TNT kiest ervoor om te vertrekken vanuit een vraag of behoefte, om van daaruit de context en onderliggende mechanismen goed te kunnen begrijpen. Door de focus te leggen op ervaren effectiviteit, worden de ervaringen van docenten en studenten als referentiepunt gezien in plaats van alleen de resultaten. Het practoraat TNT kiest dan ook voor participatief actieonderzoek, waarin docenten zelf hun eigen lespraktijk onderzoeken.
Ook worden studenten bij de onderzoeken betrokken en krijgen zij hierin een actieve rol. In verschillende uitgevoerde en lopende onderzoeken wordt bekeken wat maakt dat een interventie als succesvol wordt ervaren. Op basis daarvan worden succesfactoren gedeeld, zowel binnen als buiten ROC Mondriaan.

Deze aanpak sluit aan bij de manier waarop ROC Mondriaan is georganiseerd, waarbij onderwijsteams zelf veel professionele ruimte krijgen om het onderwijs vorm te geven. Ook het taalbeleid speelt hierin een rol. Niet alleen komen regelmatig vraagstukken naar voren doordat scholen vanuit de strategie nadenken over hun taalbeleid, ook kan er in het taalbeleid ruimte gemaakt worden voor onderzoek. Op die manier ontstaan kansen om onderzoek en taalbeleid te versterken op een manier die past bij de gedachte

dat de onderwijsteams zelf aan hun professionele ontwikkeling werken. Door ook aandacht te besteden aan de borging, wordt dit onderdeel van de lespraktijk zonder dat het structureel extra druk op docenten legt.

3. Inspiratie en praktische handvatten

Overstappen op taalbewust onderwijs gaat niet vanzelf. Om tot succesvolle verandering te komen, is het belangrijk dat er aandacht is voor alle facetten uit het model van Knoster (1991) voor verandering in het onderwijs. Kool neemt de deelnemers aan de presentatie op de HSN-conferentie daarom aan de hand van dit model mee in de route die ROC Mondriaan doorlopen heeft. Via overeenkomsten, valkuilen, obstakels en *best practices* geeft zij hen praktische handvatten voor invoering van taalbewust onderwijs in de eigen organisatie of school. Bovendien heeft Kool een onderdeel toegevoegd aan het model om tot blijvende verandering te komen, namelijk 'borging'.

ROC Mondriaan baseert 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 aan de HSN-conferentie voorbeelden van onder andere taaltaken, taaldoelen en taalsteun, die direct toepasbaar zijn in de eigen lespraktijk. De ervaring van Spithoff 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.

Spithoff neemt de deelnemers mee in een aantal uitgevoerde en lopende onderzoeken. Daarin komen er verschillende vormen van taalondersteuning voorbij, waaronder taalbewust onderwijs en andere vormen van taalondersteuning die binnen het mbo zijn geïnventariseerd. Spithoff gaat in op de doelstellingen, doelgroepen en succesfactoren van deze vormen van taalondersteuning. Deze zullen voor de deelnemers herkenbaar en inspirerend zijn.

4. Conclusie

De ervaringen van Kool en Spithoff onderstrepen dat taalbewust lesgeven geen extra belasting hoeft te zijn, maar juist een verrijking is voor het onderwijs. Door docenten te ondersteunen met praktische handvatten wordt taal een vanzelfsprekend onderdeel van de lespraktijk. Cruciaal daarbij is borging: taalbewust onderwijs vraagt om blijvende inzet, monitoring en verankering in beleid én praktijk. Door de inzet van het practoraat kan ook praktijkgericht onderzoek een structurele plek krijgen in het professionele handelen van docenten. Er is niet één goede of effectieve aanpak, het gaat erom dat de aanpak past bij een vraagstuk. Onderzoek is daarmee een middel, geen doel op zichzelf.

De presentatie op de conferentie biedt deelnemers inzichten in hoe taalbeleid en praktijkgericht onderzoek samengaan. Spithoff en Kool beschrijven hoe zij samenwerken en wat dit tot nu toe heeft opgeleverd. Verwacht dus inspiratie, voorbeelden, herkenning en een goed gesprek.

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/kwaliteits-agenda-2024-2027-roc-mondriaan.

Stichting Practoraten.nl (2025). 'Practoraat Taalondersteuning Nederlandse Taal'. Online raadpleegbaar op: https://practoraten.nl/practoraten/taalondersteuning-nederlandse-taal/.

Ronde 2

Hanne Rosius & Saar Steverlinck
PXL
Contact: hanne.rosius@pxl.be
saar.steverlinck@pxl.be

Taalrijk Kansrijk: MEER taal in de B-stroom? Verlicht je toekomst!

1. Taalrijk Kansrijk

Het project 'Taalrijk Kansrijk 2' is een PWO-project, gefinancierd door Hogeschool PXL en uitgevoerd door onderzoekers Saar Steverlinck en Hanne Rosius van het onderzoekscentrum PXL Onderwijsinnovatie van PXL Research. Het project loopt van september 2025 tot september 2028 en bouwt voort op de opgedane expertise in het project 'Taalrijk Kansrijk 1: MEER taal in de kleuterklas? *It's not rocket science*'.

In 'Taalrijk Kansrijk' bouwen Saar en Hanne, samen met zes pilootscholen, aan een *evidence-informed* aanpak die kwalitatieve taalkansen in élk vak van de B-stroom ambieert.

2. Probleemstelling

In de B-stroom haalt een aanzienlijk aantal leerlingen de eindtermen basisgeletterdheid niet (Claes e.a. 2023). Deze jongeren zijn maatschappelijk bijzonder kwetsbaar. Ook op de arbeidsmarkt blijkt beperkte taalvaardigheid vaak een struikelblok (Voka 2025). Vanuit een academisch optimistische visie op beroepsonderwijs zetten we daarom in op een taalrijke totaalaanpak voor de B-stroom. We geloven dat taal de sleutel is tot kansen (Lelieur e.a. 2024).

3. Missie, visie en koers

Onze missie is kort en krachtig: we versterken taalvaardigheid bij leerlingen in de B-stroom om kwetsbare jongeren meer kansen te geven in de maatschappij en op de arbeidsmarkt.

Onze visie op taalrijk leesonderwijs vatten we met de metafoor van de zaklamp. De batterij in de zaklamp wordt gevormd door het academisch optimisme. Zonder voeding geen licht! We nemen als grondvoorwaarde dat leerkrachten geloven dat leerlingen, ook leerlingen met een moeilijke beginsituatie, kunnen groeien op het vlak van taal en dat ze zichzelf bekwaam achten om die groei aan te wakkeren door een juiste didactische aanpak. De zaklamp is de eerste stap van de aanpak en staat voor het vak Nederlands (of de sleutelcompetentie Nederlands binnen een geïntegreerd curriculum zoals PAV), waar leesvaardigheid expliciet wordt aangeleerd.

We focussen op sterk leesonderwijs, waarbij andere taalvaardigheden vanzelf aansluiten. Wanneer leerlingen lezen, spreken, luisteren en schrijven geïntegreerd inzetten, groeien hun taalcompetenties in de volle breedte. Omdat we alle taalvaardigheden bewust inzetten in verschillende vakdisciplines, spreken we van taalontwikkelend leesonderwijs. In de lijn van dat taalontwikkelend lesgeven gaan we in een tweede trap buiten de lessen Nederlands aan de slag met rijk tekstmateriaal. Zo kunnen leerlingen ook daar oefenen op leesvaardigheid, gekoppeld aan andere inhoudelijke doelen. We geloven immers dat sterke taalvaardigheden een verantwoordelijkheid zijn van het volledige schoolteam en niet enkel van de leerkracht Nederlands. De focus verschuift dus van lessen in effectief lezen in trap 1 naar het toepassen van effectief lezen in een niet-talig vak of lesonderwerp in trap 2. De lichtstralen symboliseren deze verbrede toepassing in alle vakken van de algemene vorming en het praktijkgedeelte. In een derde trap stimuleren we leerlingen om de opgedane leesvaardigheden te oefenen via

functionele opdrachten in maatschappelijk relevante contexten. Het zijn die situaties waar het licht van de zaklamp op schijnt. Op die manier beogen we meer transfer van het schoolse leren naar de maatschappelijke context. De missie van beroepsonderwijs is immers jongeren te vormen die op een sterke en bewuste manier de maatschappij kunnen instappen (Placklé e.a. 2023).

De zaklampmetafoor verklaart meteen de titel van het project: 'MEER taal in de B-stroom: verlicht je toekomst!'. Met deze titel benadrukken we het belang van sterke taalvaardigheden voor het huidige en toekomstige maatschappelijke leven van leerlingen uit de B-stroom. Het woord 'verlicht' benadrukt ook de wetenschappelijke vaststelling dat beter leren lezen mensen ook effectief gelukkiger maakt (Duyck 2023). We mikken met de drie trappen in de zaklampvisie op een flexibel toe te passen aanpak die meteen ook inspeelt op het uitdoofbeleid voor invulboeken dat door het Vlaamse regeerakkoord voorgeschreven wordt (Vlaamse overheid 2024).

Scholen integreren bovenstaande missie en visie in hun talenbeleidsplan en bepalen dan hun koers om de visie waar te maken. Ze krijgen daarvoor handvaten via de 4xPOWER-aanpak die onze zaklamp extra energie geeft: PREPpower, TEKSTpower, PENpower en CHECKpower. Samen vormen deze vier pijlers de kern van onze aangepaste didactiek voor taalverrijkend lezen in de B-stroom. Ze geven richting, structuur en kracht aan elke leesles zodat leerlingen niet alleen méér lezen, maar vooral beter leren lezen.

Met PREPpower zorgen we ervoor dat leerlingen goed voorbereid aan het lezen beginnen. Voorkennis is immers een sterke voorspeller van leesbegrip en toch verliezen we dat vaak uit het oog (Surma e.a. 2025). Daarom ontwerpen we zes praatplaten die sleutelcompetenties zoals burgerzin, economische en financiële geletterdheid, ruimtelijk bewustzijn en natuurwetenschappen visueel in kaart brengen. Op de praatplaten worden kennisconcepten uit de leerplannen in een concrete en betekenisvolle context voorgesteld. In het ontwerp van de praatplaten wordt bovendien bewust gewerkt met het principe van spiegels en ramen (Bisschop 1990). Via gespreksmomenten – vormgegeven met de taxonomie van Bloom als leidraad – op basis van deze praatplaten bouwen we een stevig netwerk van kennis en woordenschat op, waaraan de tekst opgehangen kan worden.

Daarna komt TEXTpower in actie: leerkrachten bieden authentieke, rijke teksten die inhoudelijk aansluiten bij de praatplaten en bijdragen aan het realiseren van sleutelcompetenties. De Nederlandse Taalunie (2025) definieert een rijke tekst als volgt:

"Een rijke tekst is een authentieke, aansprekende tekst met veelzijdig en gevarieerd taalgebruik, afkomstig van een vakkundige schrijver, die de leerling uitnodigt tot beleven, nadenken en betekenis geven. De inhoud is verhelderend, origineel en/of gelaagd, en maakt het leggen van betekenisvolle verbanden binnen en tussen teksten mogelijk. De tekst helpt

de leerling bij het leren over en begrijpen van zichzelf en de wereld, en draagt bij aan de uitbreiding van diens talige repertoire".

We selecteren rijke teksten met inhouden die relevant zijn voor de sleutelcompetenties en bijhorende praatplaten. Door de teksten te lezen, breiden leerlingen hun kennisnetwerk uit, terwijl ze ook ook hun taalvaardigheid verder oefenen.

Met PENpower gaan leerlingen (inter)actief aan de slag. We laten leerlingen weer lezen met de pen in de hand. We leren hen annoteren met zorgvuldig gekozen symbolen die leesstrategieën zichtbaar maken. Het GRIMM-model ondersteunt dit proces met stapsgewijze instructie. Eerst demonstreert de leerkracht het complexe denkwerk. Daarna draagt hij het geleidelijk over aan de leerlingen. Het annotatiesysteem biedt een natuurlijke overgang naar een mondelinge nabespreking met denkstimulerende vragen of naar een schrijfopdracht waarin leerlingen verder op de tekst reflecteren.

Tot slot biedt CHECKpower concrete handvatten voor formatieve evaluatie. Via gerichte feedback en leren van elkaar tillen we leerlingen telkens een stapje hoger. Ook summatieve evaluaties worden zinvol en in lijn met de aangeleerde aanpak ontworpen.

Referenties

Bishop, R. (1990). "Mirrors, windows, and sliding glass doors". In: *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6 (3), p. 9-11.

Bogaerds-Hazenberg, S., H. Rijckaert, A. Smits, E. Stronks, K. van de Mortel, Y. van Dijk & E. van Koeven, i.s.m. de vaksectie Nederlands van SLO (2024). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde (definitie rijke teksten)'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Buhrs, H. (2024). *Effectief leesonderwijs in de praktijk: Een kennisrijke aanpak voor de basisschool*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Claes, R., F. Schrooten, J. Denis, S. Spikic, S. Costers, R. Janssen & M. Goos (2023). 'Peiling Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs (A-stroom en B-stroom). Eindrapport'. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.

Duyck, W. (2023). *Mijn kind, slim kind: Waarom lezen en tellen de wereld zal redden*. Leuven: LannooCampus.

Leerpunt (z.d.). 'Strategieën voor begrijpend lezen'. Online raadpleegbaar op: https://leerpunt.be/toolkit/toolkit-leren-lesgeven/strategieen-voor-begrijpend-lezen.

Lelieur, R., J. Vanhoof & N. Clycq (2024). "Explaining academic optimism in schools: The impact of performance leadership and alignment between teachers, students,

and parents". In: *International Journal of Educational Research*, 128, p. 1-12.

Nederlandse Taalunie (2025). 'Rijke teksten'. Online raadpleegbaar op: https://www.rijketeksten.org/.

Placklé, I. & C. Van Cauteren (red.) (2023). *Vakdidactiek PAV: Leren in samenhang*. Leuven: Acco.

Surma, T., C. Vanhees, M. Wils, J. Nijlunsing, N. Crato, J. Hattie, D. Muijs, E. Rata, D. Wiliam & P. Kirschner (2025). *Kennisrijk kansrijk: Naar een onderwijscurriculum voor diepe denkers*. Leuven: LannooCampus.

Vlaamse overheid (2024). 'Vlaams regeerakkoord 2024-2029: Onderwijs en vorming'. Online raadpleegbaar op: https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/wat-zegt-het-vlaams-regeerakkoord-over-onderwijs.

Voka (2025). 'Praktijkgericht onderwijs'. Online raadpleegbaar op: https://www.voka.be/praktijkgerichtonderwijs.

Ronde 3

Annemarie Groot (a) & Erna van Koeven (be)
(a) Expertisccentrum beroepsonderwijs
(b) Hogeschool Windesheim
Contact: annemarie.groot@ecbo.nl
bh.van.koeven@windesheim.nl

De nieuwe taaleisen Nederlands in het mbo

1. Inleiding

Er zijn al jaren zorgen over de taalvaardigheid van kinderen, jongeren en volwassenen in Nederland. In 2010 werd daarom het Referentiekader Taal en Rekenen ingevoerd in het Nederlandse onderwijs. De referentieniveaus in dat kader moesten onder meer zorgen voor een betere aansluiting tussen onderwijssectoren en eraan bijdragen dat de vaardigheden van kinderen en jongeren zouden verbeteren. In 2022 is een evaluatie uitgevoerd naar het Referentiekader Taal en Rekenen. Daaruit kwamen meerdere knelpunten met de referentieniveaus voor Nederlands in het mbo naar voren (van den Broek e.a. 2022). Naar aanleiding van deze bevindingen heeft het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (verder: OCW) met de MBO Raad, NRTO en BVMBO afgesproken om een expertgroep voor nieuwe taaleisen in te stellen. In onze presentatie lichten we de totstandkoming toe van deze nieuwe taaleisen en gaan we

in op de keuzes die zijn gemaakt. Ook bespreken we de bruikbaarheid van de nieuwe taaleisen in de praktijk.

2. Totstandkoming

De expertgroep Nieuwe Taaleisen is gestart in 2023 en bestond uit elf experts met uiteenlopende achtergronden uit zowel de wetenschap als de mbo-onderwijspraktijk. De experts zijn gestart met een vooronderzoek op basis van literatuur en een inventarisatie in de praktijk naar knelpunten die betrekking hadden op de instroom van studenten, het onderwijsproces, de examinering en de uitstroom. Op basis van dit vooronderzoek zijn door de experts uitgangspunten geformuleerd voor nieuwe taaleisen. Deze uitgangspunten zijn in vijf veldraadplegingen voorgelegd aan betrokkenen uit het mbo. Op basis van de uitkomsten zijn nieuwe taaleisen geformuleerd. Deze zijn vervolgens getoetst op bruikbaarheid door vijf groepen docenten. Uiteindelijk heeft dat geleid tot aanscherpingen en aanvullingen, en zijn de nieuwe taaleisen opgeleverd in de zomer van 2026.

3. Keuzes

Bij de formulering van taaleisen heeft de expertgroep drie belangrijke uitgangspunten geformuleerd.

3.1 Uitgangspunt 1

Het eerste uitgangspunt betreft de formulering van taaleisen per mbo-niveau. De doelgroep in het mbo waarvoor de taaleisen gelden, is heel divers. Er zijn verschillen in studenten van de vier opleidingsniveaus, maar er zijn ook verschillen tussen studenten van de drie leerwegen, er zijn verschillen in taalachtergronden en studenten verschillen op basis van hun ondersteuningsvraag (zoals studenten met TOS of dyslexie). En zo zijn er nog veel meer subgroepen te bedenken. De expertgroep heeft ervoor gekozen om niet voor elke subgroep andere taaleisen te formuleren. Dat zou in de praktijk te moeilijk haalbaar en uitvoerbaar zijn. De expertgroep heeft besloten om wel een onderscheid te maken tussen mbo-niveaus en voor elk mbo-niveau aparte eisen te formuleren. Een student moet na het behalen van zijn diploma immers in staat zijn om te functioneren op het niveau waarvoor hij of zij is opgeleid, ongeacht de leerweg, taalachtergrond of ondersteuningsvraag. Bovendien is er ook voor gekozen om de eisen van de volwasseneneducatie op te nemen in de nieuwe taaleisen, zodat er ook een doorlopende leerlijn ontstaat vanaf het instroomniveau uit de volwasseneneducatie.

3.2 Uitgangspunt 2

Een tweede belangrijke keuze heeft te maken met de formulering van de nieuwe taaleisen. Het huidige referentiekader kent een indeling in de volgende domeinen: 'mondelinge taalvaardigheid' (met daarin een onderscheid in luisteren, spreken en gesprekken voeren), 'lezen', 'schrijven' en 'taalverzorging'. Deze indeling zorgt in de praktijk voor verkokering van vaardigheden: vaardigheden worden in losse blokken aangeboden en geëxamineerd. Vaardigheden worden niet holistisch benaderd waardoor er meer verbindingen zijn tussen vaardigheden (bijvoorbeeld dat er geschreven of gesproken wordt naar aanleiding van het lezen van een tekst). Een tweede knelpunt is dat de huidige indeling in losse vaardigheden ook onderwijs en examinering stimuleren in niet-realistische en niet-functionele contexten. In de praktijk worden de vaardigheden continue in samenhang gebruikt. Bijvoorbeeld:

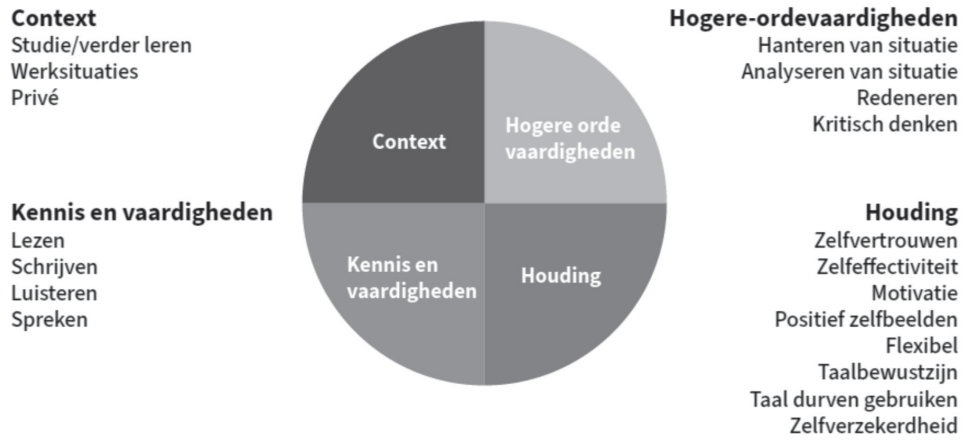
Inventarisatie betekenisvolle situaties

Beroepssituatie niveau 2

Sanne loopt stage in een verzorgingshuis. Ze praat de hele dag met cliënten ("Wilt u een kopje koffie"; "Ik ga u nu helpen met douchen") en collega's (werkoverleggen, taakverdelingen, enz.). Daarnaast moet ze cliëntendossier lezen, instructies begrijpen en correct uitvoeren. Aan het eind van haar dag maakt ze korte notities voor de overdracht.

Op school leren studenten echter nauwelijks deze onderdelen te ontwikkelen. Ze zijn vooral bezig met invuloefeningen uit de methode over onderwerpen die niet aansluiten bij hun belevingswereld of hun beroep. Vanuit het werkveld wordt teruggegeven dat studenten na hun opleiding niet in staat zijn om te handelen in de praktijk waarvoor ze zijn opgeleid. Het voorbeeld laat zien dat studenten in de les meer gestimuleerd moeten worden om functioneel gedrag te ontwikkelen. Het ontwikkelen van functioneel gedrag gaat verder dan het beschikken over de kennis en vaardigheden over taal alleen. Dat maakt het onderwijs in het mbo en in de volwasseneneducatie wezenlijk anders dan het taalonderwijs in het funderend onderwijs. Waar in het funderend onderwijs de nadruk ligt op het aanleren van een goede basis in kennis en vaardigheden, ligt de focus van het onderwijs in het mbo en in de volwasseneneducatie op het kunnen toepassen van taal: taal is een middel om te kunnen participeren en functioneren; taal leren is geen doel op zich.

Als wij onze studenten en deelnemers aan de volwasseneneducatie goed willen voorbereiden om taalvaardig te functioneren in alle situaties waar zij na hun diploma mee in aanraking komen, moeten we ons ook richten op het ontwikkelen van meer dan kennis en vaardigheden alleen. Dit is visueel weergegeven in het volgende model.



Figuur 1 – Elementen die de taalbeheersing van studenten beïnvloeden (gebaseerd op het raamwerk Gecijferdheid – Hoogland e.a. 2021).

Of je in staat bent om taalvaardig te functioneren, wordt beïnvloed door je kennis en vaardigheden op het gebied van taal, maar ook door de context waarin je je begeeft, de hogere-ordevaardigheden waarover je beschikt en de houding die je aanneemt. Dat betekent dat er ook in het onderwijs aandacht moet zijn voor al deze elementen.

Voor de formulering van de taaleisen betekent dit het volgende: de eisen beschrijven de kennis en vaardigheden die nodig zijn om te functioneren in situaties waarbij we lezen, schrijven, luisteren en spreken gebruiken. Daarnaast zijn de nieuwe taaleisen geformuleerd in termen van waarneembaar gedrag. Bijvoorbeeld:

Een student op mbo-niveau 3 "Interpreteert gelezen boeken en teksten en trekt met ondersteuning conclusies. Benut inhoud en conclusies in het eigen handelen of het handelen van anderen".

3.3 Uitgangspunt 3

Een derde keuze van de expertgroep heeft te maken met ondersteunende vaardigheden. In het referentiekader is een apart domein voor begrippenlijst en taalverzorging opgenomen. Bij de evaluatie van het referentiekader is gesuggereerd om een apart domein te ontwikkelen voor *mediation*[1]. Hoewel de expertgroep het belang erkent van kennis van grammatica en van *mediation* is ervoor gekozen om deze niet apart te benoemen, maar op te nemen als ondersteunende vaardigheden die in alle domeinen van belang zijn.

4. Hoe werken de nieuwe taaleisen in de praktijk

Vanaf september 2025 tot maart 2026 is, in opdracht van OCW, een bruikbaarheidstoets uitgevoerd bij vijf groepen docenten (met in totaal 42 deelnemers). Daarnaast

hebben 65 betrokkenen uit de volwasseneneducatie gereflecteerd op de bruikbaarheid van de nieuwe taaleisen voor de volwasseneneducatie. Het doel van de bruikbaarheidstoets was om te achterhalen in welke mate de nieuwe taaleisen voor docenten bruikbaar zijn om onderwijs te kunnen geven aan de verschillende mbo-studentengroepen.

De bruikbaarheidstoets van de nieuwe taaleisen mbo laat zien dat deze breed toepasbaar zijn en positief worden ontvangen door docenten, studenten en betrokkenen uit de volwasseneneducatie. De belangrijkste verandering is dat taaldomeinen meer met elkaar worden verbonden en dat taal vakoverstijgend en beroepsgericht wordt aangeboden. Hoewel beroepsgerichte docenten het belang hiervan erkennen, wordt taal in hun lessen nog weinig expliciet ingezet, terwijl net daar veel kansen liggen.

Docenten kunnen de nieuwe taaleisen over het algemeen goed gebruiken voor het ontwerpen van lessen en studenten ervaren de koppeling met hun beroep en leefwereld als motiverend. Uit de inventarisatie van betekenisvolle situaties blijkt dat er heel veel situaties zijn waarin een goede taalvaardigheid van studenten nodig is. Het gesprek tussen taal- en beroepsdocenten over betekenisvolle situaties maakt duidelijk dat die situaties nu nog te weinig aan bod komen in het onderwijs, terwijl ze wel belangrijk zijn voor studenten. De gesprekken over situaties waarin studenten hun taal gebruiken, helpen docenten om met elkaar af te stemmen welke elementen uit die situaties bij welke vakken aan bod (kunnen) komen.

5. Conclusie

De nieuwe taaleisen Nederlands betekenen een belangrijke verschuiving ten opzichte van het huidige Referentiekader Taal en Rekenen. Waar het huidige kader vooral uitgaat van afzonderlijke taaldomeinen en vaardigheden sluiten de nieuwe taaleisen beter aan bij de manier waarop taal in de beroepspraktijk en in het dagelijkse leven daadwerkelijk wordt gebruikt. De nadruk ligt op het functioneel en in samenhang gebruiken van taal, waarbij lezen, schrijven, luisteren en spreken worden verbonden aan betekenisvolle situaties en aan het beroep waarvoor studenten worden opgeleid.

De bruikbaarheidstoets laat zien dat deze benadering in de praktijk positief wordt ontvangen. Docenten ervaren de taaleisen als bruikbaar en studenten zijn gemotiveerder wanneer taal direct verbonden wordt met hun beroep en leefwereld. Tegelijkertijd maakt de toets duidelijk dat er nog een belangrijke opgave ligt. Taal wordt binnen beroepsgerichte vakken nog onvoldoende benut, terwijl juist daar veel mogelijkheden liggen om de taalvaardigheid van studenten te ontwikkelen. De nieuwe taaleisen vragen daarom niet alleen iets van het vak Nederlands, maar van het hele onderwijs.

Referenties

Hoogland, K., J. Díez-Palomar & N. O'Meara (ed.) (2021). "Common European Numeracy Framework – A multifaceted perspective on numeracy". In: *Proceedings of the 14th International Congress on Mathematics Education (ICME-14)*. Online raadpleegbaar op: https://husite.nl/cenf/wp-content/uploads/sites/349/2024/05/Research-CENF-Numeracy-Literature-Overview-and-Review.pdf.

van den Broek, A., J. Bron, J. Gubbels, M. Gijsel, M. Hoogeveen, J. Lentjes, J. Muja, J. Prenger, V. Schmidt, G. van Silfhout, M. in 't Zandt & M. van Zanten (2022). Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Nijmegen/ Amersfoort: ResearchNed/Expertisecentrum Nederlands/ SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Noot

[1] Wanneer een student als mediator optreedt, heeft hij de taak om anderen te helpen bij het begrijpen van informatie die voor hen niet automatisch toegankelijk is. De student 'tolkt' dan tussen sprekers of tussen een spreker en tekstuele informatie, zoals een brochure of artikel. Strategieën die hierbij van belang zijn, zijn onder andere vertalen, parafraseren/versimpelen, toelichten en samenvatten (van Batenburg te verschijnen).

Ronde 4

Clasine van Dorst
De Talengroep
Contact: c.vandorst@detalengroep.nl

Gespreksvaardigheden trainen met behulp van AI. Een verkenning van de mogelijkheden

1. Inleiding

Gespreksvaardigheid leer je vooral door gesprekken te voeren. Dat klinkt vanzelfsprekend, maar in de onderwijspraktijk is het niet altijd eenvoudig om leerlingen voldoende gelegenheid te geven om gericht te oefenen. Een leerling heeft daarbij een gespreks-

partner nodig die beschikbaar is, in een rol kan blijven en ruimte laat om een gesprek opnieuw te proberen. Generatieve AI biedt daarvoor interessante mogelijkheden. Met een *chatbot* die ook gesproken taal kan verwerken, kan een leerling zelfstandig een gesprek oefenen met een virtuele gesprekspartner.

Het simpelweg openen van een AI-*tool* levert echter nog geen goede oefening op. De kwaliteit van de oefensituatie wordt voor een belangrijk deel bepaald door de instructie die de AI krijgt. Anders gezegd: de prompt vormt het didactisch ontwerp. In de workshop 'Gespreksvaardigheden trainen met behulp van AI' ervaren deelnemers eerst zelf hoe het is om met AI een gesprek te voeren en ontwerpen zij vervolgens een gespreksprompt voor hun eigen onderwijspraktijk.

2. Waarom AI als gesprekspartner?

In veel opleidingen moeten leerlingen of studenten gesprekken leren voeren. Welke gesprekken dat zijn, verschilt sterk per vak en per opleiding. Het kan gaan om een verkoopgesprek, een intake, een slechtnieuwsgesprek of een gesprek met een patiënt, maar ook om een discussie, een mondeling examen of een gesprek in een moderne vreemde taal. Voor dergelijke vaardigheden is herhaald oefenen belangrijk. Juist daar kan AI iets toevoegen. Een leerling kan een gesprek opnieuw voeren en dezelfde oefensituatie kan eenvoudig worden aangepast. De gesprekspartner kan bijvoorbeeld vriendelijk of kritisch reageren, meer of minder informatie geven of een ander probleem voorleggen.

AI vervangt daarmee niet het gesprek tussen mensen. Een echt gesprek bevat allerlei aspecten die een digitale gesprekspartner maar gedeeltelijk kan nabootsen, zoals lichaamstaal, sociale spanning en de dynamiek tussen twee mensen. Als extra oefenpartner kan AI echter wel interessant zijn. De leerling krijgt meer gelegenheid om een gesprek uit te proberen voordat hij dat met een medeleerling, docent of echte gesprekspartner voert.

3. Eerst ervaren

In de workshop beginnen deelnemers niet met het schrijven van prompts, maar met het voeren van een gesprek. Met behulp van een bestaande prompt voeren zij via een AI-*tool* zelf een korte oefendialoog. Pas daarna bekijken zij kritisch wat er gebeurde. Reageerde de gesprekspartner geloofwaardig? Gaf de AI niet te snel hulp? Was er voldoende ruimte om zelf na te denken? Bleef de AI in zijn rol? En sloot het gesprek daadwerkelijk aan bij wat de leerling moest leren?

Vervolgens komt de vertaalslag naar de eigen onderwijspraktijk. Welke gesprekken moeten mijn leerlingen eigenlijk kunnen voeren? Welke daarvan vinden zij lastig? En waarom zou juist bij dat gesprek AI als oefenpartner iets kunnen toevoegen? In de workshop vormt die analyse het vertrekpunt voor het ontwerpen van een eigen prompt.

4. De prompt als didactisch ontwerp

Een bruikbare gespreksprompt bestaat uit vijf onderdelen:

1. rol;
2. situatie;
3. verloop;
4. aandachtspunten;
5. feedback.

Bij de rol bepaalt de docent wie de AI tijdens het gesprek is. Bij de situatie wordt vastgelegd waarover het gesprek gaat en wat de context is. Het verloop beschrijft hoe de AI zich tijdens het gesprek moet gedragen. Vooral dat laatste is belangrijk: de AI moet niet het gesprek van de leerling overnemen of te snel hulp bieden. De aandachtspunten komen rechtstreeks voort uit het leerdoel. Misschien moet een leerling leren doorvragen, argumenten geven, vaktaal gebruiken of een gesprek correct afsluiten. Tot slot bepaalt de docent bij feedback waarop de AI na afloop reageert. Hoe specifieker die criteria zijn, hoe groter de kans dat de feedback aansluit bij hetgeen daadwerkelijk geoefend wordt.

Een prompt voor het oefenen van een telefonisch klantgesprek kan er bijvoorbeeld als volgt uitzien.

1. *rol* – Jij bent Petra de Boer, een klant die telefonisch contact opneemt met de klantenservice. Ik ben een medewerker van de klantenservice en oefen het voeren van een professioneel klantgesprek. Blijf tijdens het hele gesprek in de rol van de klant en geef mij tijdens het gesprek geen tips.
2. *situatie* – Je hebt één concreet probleem met een product of dienst. Bedenk zelf een eenvoudig en realistisch probleem. Je begint vriendelijk, maar wilt wel duidelijk geholpen worden. Geef informatie alleen als ik ernaar vraag. Als mijn vraag onduidelijk is, vraag je om verduidelijking. Jij belt de klantenservice en opent het gesprek.
3. *verloop* – Voer het gesprek beurt voor beurt. Geef steeds één reactie en wacht daarna op mijn antwoord. Neem het gesprek niet over. Laat het gesprek ongeveer vijf tot zeven gespreksbeurten duren en rond het af wanneer een passende oplossing is besproken.
4. *aandachtspunten* – Ik oefen een vriendelijke en professionele opening, laat merken dat ik luister, duidelijke en gerichte vragen stel, meedenk over een oplossing en

duidelijke en begrijpelijke taal gebruik. Help mij hier tijdens het gesprek niet mee: ik moet deze vaardigheden zelf laten zien.

5. *feedback* – Geef pas na afloop feedback. Kies maximaal drie aandachtspunten. Geef per aandachtspunt één concreet compliment en één concrete tip. Geef, indien mogelijk, ook een voorbeeld van hoe ik iets anders zou kunnen zeggen of aanpakken. Gebruik begrijpelijke leerlingtaal en geef geen cijfer.

5. Testen en bijstellen

Een prompt die op papier goed lijkt, hoeft in de praktijk nog niet het gewenste gesprek op te leveren. Soms helpt de AI te veel, wordt het gesprek te gemakkelijk of wijkt de *chatbot* af van zijn rol. Daarom testen deelnemers hun prompt tijdens de workshop en stellen zij hem vervolgens bij. Dat cyclische proces – ontwerpen, uitproberen, bekijken wat er gebeurt en aanpassen – maakt duidelijk dat goed werken met AI niet begint bij de techniek, maar bij het leerdoel. Wat moet de leerling tijdens dit gesprek daadwerkelijk oefenen? Pas daarna komt de vraag welke instructies de AI nodig heeft om dat mogelijk te maken.

6. Randvoorwaarden en beperkingen

Daarbij zijn er ook praktische beperkingen. Een gesproken gesprek met AI vraagt allereerst om omstandigheden waarin de spraakherkenning goed kan functioneren. Wanneer veel leerlingen in één lokaal tegelijkertijd hardop een gesprek met een AI voeren, kan het omgevingsgeluid ervoor zorgen dat de AI de leerling minder goed verstaat. Wie deze werkvorm in een hele klas inzet, zal dus ook moeten nadenken over de organisatie: waar en wanneer kunnen leerlingen daadwerkelijk spreken?

Ook het taalniveau van de leerling speelt een rol. Voor leerlingen die zich mondeling nog maar zeer beperkt in het Nederlands kunnen uitdrukken (bijvoorbeeld sommige beginnende NT2-leerlingen) kan deze vorm van oefenen nog te moeilijk zijn. Niet alleen is het voeren van het gesprek zelf dan zeer complex, ook kan de spraakherkenning moeite hebben met wat de leerling zegt. AI als gesprekspartner is dus niet automatisch voor iedere leerling en ieder niveau geschikt.

7. Tot slot

AI kan leerlingen een extra gesprekspartner bieden waarmee zij relatief laagdrempelig en herhaald kunnen oefenen. Dat biedt mogelijkheden voor spreek- en gespreksvaardigheid, zowel binnen het talenonderwijs als binnen beroepsgerichte opleidingen.

Een goede oefening ontstaat echter niet vanzelf. De docent bepaalt wat leerlingen moeten leren, welke situatie daarvoor geschikt is, hoe de gesprekspartner zich gedraagt en waarop de leerling feedback krijgt.

Daarmee is misschien ook de belangrijkste opbrengst van deze verkenning geformuleerd: AI kan een oefenpartner zijn. Jij bepaalt waarop geoefend wordt. De prompt is het didactisch ontwerp.

Ronde 5

Jan van Gulik
Universiteit Utrecht
Contact: j.b.vangulik@uu.nl

Genredidactiek in de praktijk: nieuw lesmateriaal

1. Inleiding

De nieuwe kerndoelen (SLO 2026) en concept-eindtermen (SLO 2025) besteden meer aandacht aan genres. Leerlingen moeten meer kennis hebben van genres en ze moeten die kennis kunnen inzetten wanneer ze lezen, luisteren, spreken en schrijven. Maar hoe vertaal je de genreambities naar de klas? In deze workshop doen we een voorzet om deze vraag te beantwoorden door een nieuwe lessenserie voor vmbo-tl te presenteren, ontwikkeld in samenspraak met vmbo-docenten.
Daarna volgt een interactief deel waarin je samen met collega's gaat nadenken over het ontwerpen van genrelessen.

2. Waar gaat genredidactiek over?

In de genredidactiek staan genres centraal. Genres komen in allerlei culturele sectoren voor. Denk aan muziekgenres zoals 'rap' en filmgenres zoals 'romcoms'. Bij Nederlands en andere schoolvakken hebben we het vaak over tekstgenres: verzamelingen van teksten die meestal over vergelijkbare onderwerpen gaan en er hetzelfde uitzien. Die afspraken over inhoud en vorm – ook wel conventies genoemd – zijn ontstaan zodat taalgebruikers elkaar beter begrijpen. Schrijvers die hun lezers snel en succesvol een gerecht willen laten bereiden, kiezen bijvoorbeeld voor het genre 'recept'.

Genres geven richting aan onze communicatie, maar ze bepalen niet volledig hoe die communicatie verloopt. Dat kan je zien aan het feit dat er binnen genres ook verschillen bestaan: een *TikTok*-recept ziet er bijvoorbeeld anders uit dan een klassiek recept uit een kookboek. Schrijvers gebruiken genres dus niet als afvinklijstje, maar als een richtsnoer. Ze volgen de conventies van een genre en stemmen hun teksten verder af op verschillende situaties.

Situaties bestaan uit meerdere onderdelen (Biber & Conrad 2009), namelijk:

1. *Medium*: de manier waarop de tekst bij de lezer komt. Je kan een nieuwsbericht in de krant lezen, maar bijvoorbeeld ook op de website van NOS Jeugdjournaal of op de Instagrampagina van NOS Stories.
2. *De relatie tussen schrijver(s) en lezer(s)*: schrijvers stemmen hun tekst af op hun publiek. Ze kiezen voor een inhoud en vorm die aansluit bij de lezers waar de tekst voor bedoeld is. In een kinderrecept gebruik je bijvoorbeeld andere taal dan in een recept voor volwassenen.
3. *Plaats en tijd*: waar en wanneer een tekst geschreven is. In een plaats in Friesland is de kans groot dat je naast Nederlandse teksten ook Friese teksten tegenkomt. De tijd heeft ook invloed op hoe een tekst eruitziet. Vroeger werden de stappen van een recept bijvoorbeeld in een verhaal opgeschreven in plaats van in een lijstje.

Bij genredidactiek wordt er in samenhang aandacht besteed aan het communicatieve doel, de inhoudelijke conventies en de vormconventies, en de genoemde contextuele factoren.

3. Hoe wordt genredidactiek onderwezen?

Hoewel ze allemaal genres als uitgangspunt nemen, bestaan er allerlei benaderingen van genredidactiek. Sommige benaderingen leggen de focus op genreconventies. Leerlingen leren die conventies door in veel verschillende genres te lezen, waarna ze er ook productief mee aan de slag gaan door ze zelf te schrijven. Andere benaderingen benadrukken de gebruikssituaties van genres. Leerlingen leren dan onder andere dat schrijvers genres kunnen gebruiken om bepaalde effecten mee na te streven bij hun publiek.

In onze lessenserie kiezen we ervoor om bestaande benaderingen met elkaar te verbinden door aandacht te besteden aan de conventies van genres en aan de situaties waarin ze voorkomen. Leerlingen leren dan om de conventies toe te passen en ontdekken ook onder welke voorwaarden ze hier doelgericht van kunnen afwijken, bijvoorbeeld door het taalgebruik aan te passen aan een specifieke doelgroep, zoals jongeren.

Recent is er door docent-onderzoeker Moniek Vis en collega's (2023; 2026) onderzoek gedaan naar de toepassing van deze benadering van genredidactiek. Zij hebben een

lessenserie getest over de genres 'nieuwsberichten' en 'columns', waarin leerlingen uit havo-4 afwisselend in de rol van lezer en schrijver kropen. Via een analyse van verschillende voorbeeldteksten en het schrijven van eigen columns en nieuwsberichten, verdiepten ze hun kennis van de conventies van deze genres en de situaties waarin je ze kunt gebruiken. Dat onderzoek liet zien dat leerlingen vooral op het gebied van leesvaardigheid sterker worden, wanneer ze ook schrijven in de twee genres.

Een volgende stap in de ontwikkeling van lesmateriaal over genres is om leerlingen niet alleen in een selectie genres te leren lezen en schrijven, maar om ze bewust te maken van het brede en gevarieerde aanbod aan beschikbare genres. Dan leren ze namelijk een strategie om zélf te leren lezen en schrijven in allerlei genres. In wetenschappelijk onderzoek (o.a. Devitt 2004; Tardy e.a. 2020) wordt daarom aangeraden om in het onderwijs in algemeen genrebewustzijn te investeren. Dat betekent dat je leerlingen leert hoe genres werken. Het biedt hen een taal om ook onbekende (varianten van) genres mee te analyseren, te evalueren en zelf te produceren.

4. Besluit

In deze workshop presenteren we een nieuwe lessenserie voor klas 2 vmbo-tl, ontwikkeld in samenspraak met vmbo-docenten. We laten zien welke wetenschappelijke principes er achter de serie schuilen (deze worden ook in de HSN-bijdrage van Lieke Holdinga en collega's besproken). Onze lessenserie is bedoeld om het algemene genrebewustzijn van leerlingen te bevorderen. In zes lessen leren leerlingen wat genres zijn en hoe genres samenhangen met de situaties waarin ze worden gebruikt. Die kennis passen ze vervolgens toe wanneer ze lezen en schrijven in een reeks zakelijke genres zoals 'nieuwsberichten' en 'voorlichtingsbrieven', en in literaire genres zoals 'rapteksten' en 'dagboekteksten'.

Nadat we besproken hebben welke inzichten dit heeft opgeleverd bij collega's die in hun klas met het materiaal gewerkt hebben, krijg je de gelegenheid om zelf actief met genredidactiek aan de slag te gaan. Aan het eind van de workshop kun je samen met collega's nadenken over manieren waarop je genreonderwijs vorm kunt geven.

Referenties

Biber, D. & S. Conrad (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press.

Devitt, A. (2004). *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Meesterschapsteam Nederlands (2016). 'Manifest Nederlands op school: Meer inhoud, meer plezier, meer resultaat'. Online raadpleegbaar op: https://vakdidactiekgw.nl/

wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf.

Tardy, C., B. Sommer-Farias & J. Gevers (2020). "Teaching and researching genre knowledge: Towards an enhanced theoretical framework". In: *Written Communication*, 37 (3), p. 287-321.

Vis, M. (2026). *Verbanden zichtbaar maken: Ontwerp en effecten van genregericht, samenhangen lees- en schrijfonderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. [Proefschrift].

Vis, M., K. de Glopper & N. Stukker (2023). 'Genredidactiek: Nut en noodzaak van genrekennis en -bewustzijn in het lees- en schrijfonderwijs'. In: J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 93-104.

Ronde 6

Liesbeth Ghesquière (a), Lien Vanopstal (a) & Charlotte Arnou (b)
(a) Viveshogeschool
(b) KULeuven
Contact: liesbeth.ghesquière@vives.be
vanopstallien@hotmail.com
charlotte.arnou@kuleuven.be

Ze kunnen het niet en ze doen het niet graag. Of toch?

1. Inleiding

"Ze kunnen het niet en ze doen het niet graag", is doorgaans het antwoord op de vraag hoe het met de schrijfvaardigheid van leerlingen uit de B-stroom gesteld is. Schrijven is inderdaad de meest complexe taalvaardigheid. Je moet eerst nadenken over wat je wil zeggen (je gedachten vormgeven), vervolgens moet je die ideeën uitgeschreven krijgen, op papier of digitaal, in schrijftaal en correct gespeld. Daarnaast verpak je je boodschap in een teksttype, met een bepaalde structuur, en houd je de lezer en je schrijfdoel in je achterhoofd. Dat heel complexe proces moet je plannen en, indien nodig, bijsturen. En belangrijk: je moet kunnen doorzetten. Voor veel leerlingen uit de B-stroom is dat alles bijzonder uitdagend. Toch is schrijven ook voor hen een sleutel tot leren, communiceren en participeren: een bericht sturen naar een stageplaats, notities nemen in een praktijkvak, een afspraak verplaatsen, een mening verwoorden of een klasgenoot van iets overtuigen.

Vanuit die vaststelling startten we met het onderzoeks- en ontwikkelproject 'Schrijven in 1B'. Het project bouwde verder op het 'SOS Schrijven op school'-onderzoek, waarin we de bouwstenen voor effectieve schrijfdidactiek vertaalden naar concreet lesmateriaal (Debuysere e.a. 2023; Vanopstal & Ghesquière 2025). Voor 1B was de uitdaging iets groter: hoe krijgen we leerlingen die doorgaans over een beperkte woordenschat beschikken en niet spel- en schrijfzeker zijn, toch aan het schrijven? En ook: hoe kunnen we leraren ondersteunen om schrijven niet alleen vaker, maar vooral effectiever aan te pakken?

2. Schrijffiches als hefboom

'Schrijven in 1B' resulteerde in een schrijftraining. Elke week krijgen leerlingen een motiverende schrijfopdracht, zoals: 'Wie van de leraren kent ons het beste?' (in: 'examens voor leraren'), 'Vandaag zetten we iemand die veel voor jou betekent in de bloemetjes!' (in: 'een bedankingskaartje schrijven') en 'Hoe onthoud ik wat in de les aan bod kwam?' (in: 'notities nemen'). Leerlingen schrijven dus geen tekst omdat het moet, maar omdat ze iets willen bereiken.

We bundelden de opdrachten in schrijffiches. Die fiches zijn opgebouwd volgens de eerder onderzochte bouwstenen van effectieve schrijfdidactiek en sluiten aan bij (inter) nationaal onderzoek waaruit blijkt dat schrijfonderwijs sterker wordt wanneer leerlingen expliciete instructie krijgen in schrijfstrategieën, duidelijke doelen hebben, samen schrijven en gerichte feedback krijgen (Graham e.a. 2012). Belangrijk daarbij is dat leerlingen niet alleen veel schrijven, maar ook goed ondersteund worden. Veel schrijven zonder gerichte instructie leidt namelijk niet vanzelf tot beter schrijven. Leerlingen hebben modellen, taalsteun, feedback, succescriteria en kansen tot herschrijven nodig. Vergelijk het met een looptraining: je haalt die marathon niet door alleen meer te lopen, wel door vaker én gerichter te trainen.

De voorbije drie jaar werden bij deze fiches navormingstrajecten opgezet voor leraren uit de B-stroom. De impact van deze trajecten is zichtbaar in kleine, maar betekenisvolle verschuivingen. Leerlingen geven aan dat ze schrijven leuker vinden wanneer ze begrijpen waarom ze schrijven en wanneer hun tekst echt gelezen wordt. Leraren geven op hun beurt aan dat ze nu bewuster kiezen voor functionele schrijfopdrachten, ook al hebben ze er meer tijd voor nodig. Ze kijken ook minder uitsluitend naar spelling en meer naar het schrijfdoel, de opbouw en het denkproces. Bovendien ontstaat er een olievlek naar andere vakken: notities nemen, kernboodschappen formuleren of een instructie helder verwoorden zijn niet alleen opdrachten voor het vak Nederlands, maar voor alle vakken.

3. Vraag naar meer

De fiches werden bijzonder enthousiast onthaald. Leerkrachten gaven zelfs aan dat ze verder wilden: van 1B naar 2B, en ook naar de A-stroom. De nood aan een scherpe leerlijn drong zich dus op. Om die lijn uit te werken, herbekeken we de schrijftraining aan de hand van het 4C/ID-model van van Merriënboer e.a. (2025). Dat model is ontwikkeld voor complexe vaardigheden en maakt onderscheid tussen hele leertaken, ondersteunende informatie, procedurele informatie en deeltaakoefening. Toegepast op onze schrijftraining betekent dit dat leerlingen niet alleen losse oefeningen moeten maken, maar stap voor stap groeien in volledige, betekenisvolle schrijftaken. Tegelijk krijgen ze precies de ondersteuning die ze nodig hebben: voorbeelden, modelleermomenten en gerichte feedback.

Op basis van die analyse hertekenden we de training. In de fiche 'mooie zinnen bouwen' leren leerlingen bijvoorbeeld dat een zin (doorgaans) vertrekt vanuit 'wie doet of is wat'. Daarna voegen ze informatie toe: wanneer, waar, hoe, waarom of voor wie? Vervolgens spelen ze met de volgorde van zinsdelen. Daarna bouwen ze samen met de leerkracht samengestelde zinnen: "Ik neem Uno mee, omdat iedereen dat spel graag speelt" of "Ik kies voor Vier op een rij, want bij dit spel moet je slim vooruitdenken". Zo wordt zinsbouw geen los grammaticaal onderwerp, maar een middel om preciezer te communiceren. Vanuit zinnen evolueren we vervolgens naar teksten en daarna naar specifieke genres. Een stapsgewijze opbouw; een doorgaande leerlijn dus.

4. Van zin naar alinea naar tekst

Bovenstaande verfijning sluit naadloos aan bij de basisgedachte van *The Writing Revolution* (Hochman & Wexler 2017). Hier wordt schrijfvaardigheid ook systematisch opgebouwd: van zinnen naar samengestelde zinnen, van zinnen naar alinea's en uiteindelijk naar volledige teksten. Op die manier spelen we in op een vaak gehoorde bezorgdheid bij leraren: leerlingen kunnen nauwelijks nog een degelijke zin schrijven. In plaats van die klacht te blijven herhalen, zoeken we naar een didactisch antwoord: expliciete instructie, modelleren en veel gerichte oefenkansen.

Leerlingen leren dus hoe zinnen werken, hoe zinnen verbanden uitdrukken, hoe zinnen samen een alinea vormen en hoe alinea's uiteindelijk een tekst dragen. Ze ervaren zo dat een zin een bouwsteen van een echte boodschap is en dat een samengestelde zin dient om een reden te geven een tegenstelling te tonen of een gevolg uit te drukken. En ook dat een alinea helpt om een idee helder te maken.

5. KaBOEM als B-stroombril

Tot slot bekeken we de fiches ook door de bril van KaBOEM, een observatie- en reflectiekader voor krachtige leeromgevingen in de B-stroom (Van Peteghem e.a. 2024; Arnou e.a. 2025). Kunnen we via krachtig schrijfonderwijs ook een veilige en stimulerende leeromgeving met kwaliteitsvolle instructies in authentieke contexten creëren?

Door deze analyse kregen de schrijffiches duidelijkere leerdoelen, gerichtere feedbackcriteria en maakten we ruimte voor meer reflectie op het schrijfproces. De schrijffiches bevatten dus niet alleen betekenisvolle schrijfopdrachten, het zijn ook instrumenten om krachtige leeromgevingen in de B-stroom te realiseren.

6. Wat komt in onze sessie aan bod?

In onze workshop op de HSN-conferentie ervaar je dat *"Ze kunnen het niet en ze doen het niet graag"* niet altijd het antwoord hoeft te zijn op de vraag hoe het met de schrijfvaardigheid van leerlingen uit de B-stroom gesteld is. We laten je, aan de hand van enkele schrijffiches, zien hoe leerlingen uit de B-stroom wel tot (graag) schrijven kunnen komen, op voorwaarde dat ze de juiste ondersteuning krijgen.

Referenties

Arnou, C., H. Van Peteghem, N. Engels, I. Placklé & M. Vandecandelaere (2025). "Towards a Framework for Powerful Learning Environments for Struggling Students in Middle School: A Systematic Review". In: *RMLE Online*, 48 (10), p. 1-18.

Debuysere, D., L. Ghesquière, J. Pillaert & L. Vanopstal (2023). 'SOS Schrijven op school'. 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 (4), p. 879-896.

Hochman, J. & N. Wexler (2017). *The Writing Revolution. A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sedita, J. (2021). "The Not So Simple View of Writing". In: *Keys to Literacy*. Online raadpleegbaar op: https://keystoliteracy.com/blog/the-not-so-simple-view-of-writing/.

van Merriënboer, J., P. Kirschner & J. Frèrejean (2025). *Ten Steps to Complex Learning. A Systematic Approach to Four-Component instructional design*. Abingdon: Routledge.

Van Peteghem, H., 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.

Van Peteghem, H., A. Vanfroyenhoven, M. Wils, M. Vandecandelaere & I. Placklé (2024). 'Krachtige leeromgevingen in de B-stroom. Deelstudie 5: Professionalisering van leraren in de B-stroom: perceptieonderzoek naar hun professionele groei en attitudeveranderingen'. Brussel: Vlaamse Overheid.

Vanopstal, L. & L. Ghesquière (2025). "SOS Schrijven op school: werken aan functionele schrijfvaardigheid via krachtig modelleren". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands.* Gent: Skribis, p. 345-349.

Ronde 7

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

Lezen op het Deltion College: van eerste bladzijde tot breedgedragen beweging

1. Deltion College – Zwolle

Het ROC Deltion College in Zwolle is een onderwijsinstelling voor middelbaar beroepsonderwijs. De afgelopen jaren zijn er verschillende stappen gezet binnen Deltion om leesplezier en leesbevordering structureel onderdeel te laten zijn van het onderwijs aan studenten. Leesbevordering onder studenten blijft bittere noodzaak. Dat zien we binnen het onderwijsteam in de dagelijkse lespraktijk. Ook in het laatste rapport 'De Staat van het Onderwijs' (Onderwijsinspectie 2026) worden docenten opgeroepen om dagelijks te starten met een half uur (voor)lezen. Het doel ervan is dat jongeren gemotiveerd raken om te lezen, er plezier aan beleven en er beter in worden.

In de Kwaliteitsagenda van Deltion (Deltion College 2024) is een van de drie prioriteiten het bevorderen van kansengelijkheid. Een van de doelstellingen hierbij is het verminderen van de laaggeletterdheid. Bij een groot aantal teams wordt daarom aandacht besteed aan vrij lezen.

Deltion onderneemt telkens stappen, zodat uiteindelijk binnen de school een leescultuur kan ontstaan. Daarvoor is niet alleen de inzet van docenten noodzakelijk, ook een College van Bestuur, een directie en managementteams zijn daarbij onmisbaar.

2. De rol van de Expertisegroep Nederlands

Op het Deltion College werken 1.800 leraren en instructeurs waarvan ongeveer 120 docenten Nederlands. Deltionbreed zijn er vier Expertisegroepen, waaronder de Expertisegroep Nederlands. Deze Expertisegroep heeft verschillende rollen rondom de thema's professionalisering docenten, examinering, basisvaardigheden, taalgericht beroepsonderwijs en leesbevordering.

De vijf rollen zijn:

1. signaleren;
2. belangen behartigen;
3. verbinden;
4. inspireren en adviseren;
5. faciliteren.

Annetta en Annemiek zijn binnen de Expertisegroep Nederlands thema-eigenaar en expertlid Leesbevordering. Zij richten zich tot de leraren Nederlands, de opleidingsmanagers, de teams en het management van Deltion. Zo organiseren zij o.a. kennissessies voor docenten over vrij lezen, faciliteren zij schrijversbezoeken en gaan ook in gesprek met teams over succesvol lezen met studenten (Qrius 2021).

3. Inhoud workshop

Tijdens de workshop krijg je inzicht in hoe deze breedgedragen beweging er precies uitziet en hoe dit tot stand is gekomen. Daarbij ontvang je mooie voorbeelden en praktische tips. Ook ga je in gesprek met elkaar wat er op het gebied van lezen gebeurt binnen de verschillende onderwijsinstellingen. Kortom, een workshop vol inspiratie, ontmoeting en praktijkervaringen.

Referenties

Deltion College (2024). 'Kwaliteitsagenda Deltion College 2024-2027'. Zwolle: Deltion College.

Kamp, I., J. de Jong-Slagman & P. van Duijvenboden (2019). *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Onderwijsinspectie (2026). 'De Staat van het Onderwijs. Rapport over trends en ontwikkelingen in het onderwijsstelsel en binnen de onderwijssectoren'. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Qrius (2021). 'De leescultuur van jongeren'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ronde 8

Emmy Stevens
Tilburg University
Contact: e.a.stevens@tilburguniversity.edu

Digitale geletterdheid in het vmbo. Op weg naar een doorgaande leerlijn

1. Aanleiding

Wat hebben leerlingen nodig om bewust om te leren gaan met digitale technologie? Generatieve AI maakt deze vraag voor het schoolvak Nederlands uiterst relevant. Hoe willen we leerlingen om leren gaan met een vorm van technologie die taal kan produceren? Inmiddels worden de eerste ideeën hiervoor uitgewerkt en in Nederland krijgt dat onder andere vorm in de conceptkerndoelen voor digitale geletterdheid. Belangrijke vragen zijn hoe we een reflectie op digitale media en technologie, waaronder generatieve AI, duurzaam kunnen verankeren in het onderwijs en welke aspecten ervan we kunnen integreren in het schoolvak Nederlands.

In mijn promotieonderzoek staat de vraag centraal hoe docenten Nederlands een kritische reflectie op digitale technologie, en in het bijzonder generatieve AI, bij hun leerlingen kunnen stimuleren. Belangrijke uitgangspunten daarbij zijn dat de wijze waarop generatieve AI besproken wordt in de lessen Nederlands aansluit bij de verschillende domeinen van het schoolvak en gebruikmaakt van vakinhoudelijke inzichten vanuit de taal- en letterkunde over gegenereerde taal (Stevens 2025; Stevens e.a. submitted).

2. Eerdere bevindingen

De eerste deelstudie in mijn onderzoek liet zien dat de meeste docenten Nederlands die deelgenomen hadden aan de vragenlijststudie aannemen dat hun leerlingen gebruikmaken van generatieve AI voor schoolopdrachten. Ook spraken docenten de zorg uit dat leerlingen het risico lopen dat ze, door overmatig gebruik van generatieve AI, niet de nodige kritische denkvaardigheden ontwikkelen. Docenten gaven aan dat zij het van belang vinden om dit in de lessen Nederlands aan de orde te stellen en met hun leerlingen te reflecteren op de rol die generatieve AI op school en daarbuiten speelt, maar ook dat zij het nog lastig vinden om te bedenken wat een goede manier hiervoor zou kunnen zijn (Stevens e.a. 2026).

Een vervolgstudie met focusgroepinterviews liet zien dat docenten Nederlands die een concreet lesvoorbeeld aangereikt kregen wel goed in staat waren om te reflecteren op de manieren waarop digitale geletterdheid met het schoolvak Nederlands geïntegreerd zou kunnen worden. In deze studie ging het om de integratie met de domeinen Taalbeschouwing en Literatuuronderwijs. In de presentatie tijdens de HSN-conferentie zal dit verder verkend worden voor het vmbo-onderwijs.

3. Vmbo en generatieve AI

In de meeste vakdidactische onderzoeken die de afgelopen jaren zijn uitgevoerd voor het schoolvak Nederlands staan havo en vwo centraal, maar in mijn onderzoek gaat het over het vmbo. De algemene tendens die zichtbaar was bij de vmbo-docenten Nederlands die deelgenomen hebben aan mijn interviewstudie was de zorg over hun leerlingen in relatie tot hun gebruik van generatieve AI. Zij gaven aan dat de meeste vmbo-leerlingen niet de kennis en vaardigheden bezitten om te begrijpen hoe de technologie achter de chatbot werkt en om deze vorm van technologie op een verantwoorde en effectieve manier te gebruiken voor schoolopdrachten. Omdat de conceptkerndoelen Digitale Geletterdheid straks ook zullen gelden voor de onderbouw van het vmbo is het voor deze doelgroep heel belangrijk om te verkennen hoe deze leerlingen begeleid kunnen worden om te leren wat generatieve AI is en hoe het verantwoord te gebruiken is. Een belangrijke vraag is dan op welke manier generatieve AI besproken kan worden tijdens lessen Nederlands zodat leerlingen op een zinvolle wijze leren over dit onderwerp én wat ze leren ook nog eens aansluit bij het vernieuwde curriculum voor het schoolvak Nederlands.

4. Professionalisering

Omdat onze kennis over effectief en betekenisvol (taal)onderwijs met generatieve AI nog schaars is en het een nieuw onderwerp betreft, niet alleen voor leerlingen maar

zeker ook voor docenten, is het van belang om professionalisering aan te bieden. De vraag hoe leerlingen verantwoord om kunnen leren gaan met generatieve AI kan niet losstaan van de vraag hoe docenten begeleid moeten worden om dit mogelijk te maken. In het vervolg van mijn promotieonderzoek zal daarom de methode van de *lesson study* centraal staan.

Een *lesson study* is een vorm van docentprofessionalisering, afkomstig uit Japan, waarin docenten in een kleine groep samenwerken aan een vraagstuk dat voortkomt uit hun dagelijkse praktijk (De Vries e.a. 2016; Kim e.a. 2021). Vanuit dit vraagstuk (in dit geval hoe docenten Nederlands een kritische reflectie op generatieve AI bij hun leerlingen teweeg kunnen brengen) ontwerpen de deelnemende docenten gezamenlijk een onderzoeksles die zij ook observeren en nabespreken. In een volgende ronde wordt de les opnieuw ontworpen, waarbij de bevindingen van de eerste ronde gebruikt worden om de les te verbeteren. Deze cyclus zou zich meermaals kunnen herhalen.

De van origine Japanse vorm van docentprofessionalisering wordt internationaal steeds vaker toegepast, soms in enigszins aangepaste vorm (De Vries e.a. 2016; Hallitzky e.a. 2021). In mijn onderzoek zal de *lesson study* uitgevoerd worden door docenten van verschillende middelbare scholen. Deze vorm, waarin schooloverstijgend gewerkt wordt, komt vaker voor. In plaats van bijvoorbeeld één vakgroep die betrokken is in het ontwerpen, uitvoeren en analyseren van een onderzoeksles, doorlopen docenten dit proces met verschillende schoolcontexten. Hoewel het uiteraard een kwalitatieve vorm van onderzoek is en absolute uitspraken over wat werkt voor elke docent hierna niet gedaan kunnen worden, draagt deze opzet er wel toe bij dat de ontworpen les rekening houdt met verschillende onderwijscontexten en nadien dus ook makkelijker op weer andere scholen toegepast zou kunnen worden.

5. Vooruitblik op de presentatie

In het schooljaar 2026-2027 zullen acht vmbo-docenten Nederlands van vier verschillende scholen deelnemen aan de *lesson study* over generatieve AI en het vmbo-onderwijs. Tijdens de presentatie op de HSN-conferentie zal ik de eerste bevindingen van het project bespreken, waarbij ik ook in zal gaan op de verschillende vormen van dataverzameling. Omdat de docenten gedurende verschillende bijeenkomsten met elkaar samenwerken, er een les ontworpen wordt en deze les ook geobserveerd wordt, levert dit verschillende inzichten op: over wat vmbo-leerlingen kan aanzetten tot een kritische reflectie op generatieve AI, over wat docenten Nederlands nodig hebben om zich een nieuw domein eigen te maken, maar bovenal over hoe de implementatie van digitale geletterdheid in het schoolvak Nederlands vorm kan krijgen. Een doorgaande leerlijn ontstaat immers niet zomaar. Daarvoor moeten we meer weten over de leerprocessen bij leerlingen, maar zeker ook over manieren om de professionalisering van docenten vorm te geven. De *lesson study* is hiervoor bij uitstek geschikt.

Referenties

De Vries, S., N. Verhoef & S. Goei (2016). *Lesson Study: Een praktische gids voor het onderwijs.* Antwerpen: Garant.

Hallitzky, M., C. Herfter, E. Kinoshita, J. Leicht, M. Mbaye & K. Spendrin (2021). 'Lesson Study in German-speaking countries: Between classroom research and teacher education'. In: J. Kim, N. Yoshida, S. Iwata & H. Kawaguchi (eds.). *Lesson Study-Based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings.* Abingdon: Routledge, p. 155-170.

Kim, J., N. Yoshida, S. Iwata & H. Kawaguchi (2021). 'Through foreign eyes. A critical understanding of Lesson Study-based teacher education in Japan'. In: J. Kim, N. Yoshida, S. Iwata & H. Kawaguchi (eds.). *Lesson Study-Based Teacher Education. The Potential of the Japanese Approach in Global Settings.* Abingdon: Routledge, p. 9-28.

Stevens, E. (2025). "Meer dan een schrijfrobot. Hoe generatieve AI het taalonderwijs kan verrijken". In: *Levende Talen Magazine*, 112 (2), p. 26-30.

Stevens, E., S. Bluijs, J. van Rijt & S. Bax (submitted). "What should students learn about large language models in L1 education?". In: *Postdigital Science and Education.*

Stevens, E., J. van Rijt, S. Bluijs & S. Bax (2026). "Towards AI literacy in L1 education: Examining L1 teachers' beliefs about generative AI". In: *Digital Studies in Language and Literature.* Online raadpleegbaar op: https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/dsll-2025-0003/html?srsltid=AfmBOoo0793MCCx793XzZZYnLUl0oR5OefXZo6fKx2U4gWM0awqz07a7.

6. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Gino Bombeke (KU Leuven)
Roland de Bonth (Instituut voor de Nederlandse Taal)

Ronde 1

Frauke Pauwels
Literatuur Vlaanderen / Universiteit Antwerpen
Contact: frauke@literatuurvlaanderen.be

Wat als de leerkracht niet (genoeg) leest? Bouwen aan literair vertrouwen

1. Elke leerkracht een lezende leerkracht?

Toen Bart Moeyaert in 2019 de *Astrid Lindgren Memorial Award* won – zowat de Nobelprijs voor kinderliteratuur – kopte *De Standaard* boven een interview met hem: "Leerkrachten die zelf niet lezen, zijn geen goede leerkracht". Die gedurfde stelling is intussen steeds sterker verankerd. Literatuur is in Vlaanderen en Nederland ook in het basisonderwijs aan de minimumdoelen en kerndoelen toegevoegd. Er wordt verwacht dat leraren in het basis- en secundair onderwijs hun leerlingen begeleiden bij de ontwikkeling van leesvoorkeuren en inzicht hebben in de werking van literatuur.

In de bekommernis om de dalende geletterdheid en leescultuur bij kinderen en jongeren, lijken we uit het oog te verliezen dat de volwassenen die hen daarin moeten begeleiden, geregeld ook zelf kampen met een gebrek aan leesmotivatie of op zijn minst zoekend zijn in hun leesgedrag. Niet elke leerkracht is een overtuigde lezer, lang niet alle leerkrachten lezen in hun vrije tijd en sommigen voelen zich onzeker over hun kennis van bepaalde genres. De verschuiving naar leerlinggericht literatuuronderwijs geeft dan ook een stuk minder houvast dan een welomlijnde literatuurgeschiedenis met enkele kant-en-klare verhaalanalyses van canonieke teksten. Leesbevorderend literatuuronderwijs stelt leerkrachten voor scherpe uitdagingen: een leesaanbod op maat, aandacht voor de beleving van de leerlingen, de bereidheid om het roer los te laten, enz. Veel leerkrachten blijken op dat vlak eerder onzeker te zijn. Hoe kunnen we leerkrachten ondersteunen bij leesbevorderend literatuuronderwijs en bouwen aan literair vertrouwen?

2. De lezende leerkracht

Data rond het leesgedrag van leerkrachten in Vlaanderen zijn op het moment van schrijven uiterst beperkt. Bij een steekproef onder studenten aan het begin van de lerarenopleiding (professionele bachelor) een decennium geleden bleek ruim een derde niet gemotiveerd te zijn om te lezen of zelfs negatief tegenover lezen te staan (Vansteelandt e.a. 2017). Een recente bevraging onder Nederlandse leerkrachten (in opleiding)

leert dat hun repertoirekennis beperkt is, ze weinig steun ervaren in de professionalisering rond leesbevordering, en ze zaken waarin ze zich minder bekwaam voelen ook minder vaak toepassen (Jongstra e.a. 2026). Om tot een gunstig leesklimaat te komen, zijn die repertoirekennis, leesbevorderingscompetenties en een schoolbrede leescultuur net van cruciaal belang, blijkt uit datzelfde onderzoeksproject. Eerder al riep Marloes Schrijvers er lerarenopleiders al toe op om "de groep niet-lezers en aarzelende lezers te identificeren" (Schrijvers 2024: 150) omdat lezende rolmodellen in het onderwijs cruciaal zijn.

Uit een interventieonderzoek rond *Reading Teachers*, gericht op de professionalisering van leesbevordering en leesmotivatie bij leerkrachten, bleek al dat aandacht voor de leesidentiteiten van leerkrachten bijzonder helpend kan zijn. Aandacht voor iemands eigen leesidentiteit(en) vergroot het besef dat leesvoorkeuren en -gewoonten uiteenlopen en fluctueren, dat emotionele betrokkenheid een rol speelt en dat lezen ook een sociale activiteit is (Cremin e.a. 2014). Onder andere literatuurwetenschapper Rita Felski (2008) bepleit een open benadering van literatuur en leeservaringen, met aandacht voor de uiteenlopende manieren waarop literatuur voor iemand waardevol kan zijn en de ruime schare aan mogelijke interacties: van herkenning, ver/bewondering en kennisvergaring tot schok. Door vele vormen van lezen en verschillende soorten lezers te omarmen, kunnen leerkrachten aan vertrouwen winnen. Lezen en lezers worden nog geregeld negatief *geframed*, toont Dera (2026) overtuigend aan. En die *framing* beïnvloedt zonder twijfel niet enkel de jonge lezer.

3. De leerkracht leest niet alleen

In onze sessie op de HSN-conferentie gaan we in interactie over manieren om literair vertrouwen te (her)winnen, onder meer via deelname aan leesbevorderingsprojecten met een sterke focus op literatuuronderwijs. Tal van flankerende projecten kunnen een steun betekenen voor de leraar. Ik richt me hier op de ervaringen van Literatuur Vlaanderen met Boon voor Onderwijs. Daarbij lezen leerkrachten uit de derde graad van het secundair onderwijs of uit de lerarenopleiding, met hun klas, één van de genomineerden voor de Boon literatuurprijs, en ontvangen ze de auteur ervan voor een lezing en gesprek. Tijdens het traject zijn er bijeenkomsten en online uitwisselingen tussen de leerkrachten en de organisatoren. We stellen vast dat vooral leerkrachten die al erg gemotiveerd zijn om rond literatuur te werken aan dergelijke projecten deelnemen, zeker in de pilootversie. Als we hun ervaringen naast de noden van leerkrachten leggen, wordt duidelijk hoeveel kansen hier liggen voor aarzelende lezers.

Een eerste hangt samen met de nood aan repertoirekennis. Door te vertrekken vanuit de nominatielijsten voor kinder- en jeugdliteratuur en die voor volwassen fictie en non-fictie, neemt de Boon voor Onderwijs een deel van de uitdagingen weg: een vakjury heeft reeds een preselectie gemaakt en bij de boeken die zijn genomineerd worden

boekfiches en andere relevante bronnen aangeboden. Deelnemende leerkrachten gaan met hun collega's en een jurylid in gesprek om een uiteindelijke keuze te maken, al dan niet in wisselwerking met de klas.

Een tweede kans hangt samen met leesbevorderingscompetenties en literaire competenties. Leraren geven aan dat zij het moeilijk vinden om leerlingen te begeleiden bij literaire gesprekken (Jongstra e.a. 2026). De samenleesmethode in het Boon voor Onderwijs-traject, aangereikt door het Lezerscollectief, kan daartoe een opstapje bieden. Het online traject 'Boekgesprekken in de klas' (Iedereen Leest Academie z.d.) verdiept de kennis van methodieken voor rijke gesprekken over literatuur. Ook de gesprekken met de auteurs zelf blijken hier een sterke troef te zijn en zowel voor leraren als leerlingen nieuwe inzichten te bieden in het besproken werk.

De uitbouw van een sterk leesnetwerk is een derde kans. Leraren vinden het een grote meerwaarde om ervaringen te kunnen delen met collega's, niet alleen over succesvolle praktijken maar ook over zaken die minder goed verliepen. Juist die minder geslaagde ervaringen leveren vaak waardevolle inzichten op en kunnen anderen inspireren om hun aanpak bij te sturen.

4. En wat nu?

Om tot krachtig lees- en literatuuronderwijs te komen, is er nood aan een sterk leesnetwerk dat het leesbeleid schraagt en op diverse manieren steunt (Hebbrecht & Vansteelandt 2023; Iedereen Leest Academie z.d.). Leesbevorderingsprojecten kunnen daar actief een rol in spelen, evenals een goed schoolbeleid. Laten we niet te snel aannemen dat elke leraar makkelijk zelf de weg vindt naar zo'n leesnetwerk of dat al wie geacht wordt een rol te spelen als 'helpende volwassene' in de leesopvoeding van kinderen en jongeren zich daartoe ook bekwaam voelt. Laten we noden detecteren en ook aarzelende lezers ernstig nemen door in te zetten op gepaste acties. Want lezers maak je samen.

Referenties

Cremin, T., M. Mottram, F. Collins, S. Powell & K. Safford (2014). *Reading for pleasure and reader engagement*. London/ New York: Routledge.

Dera, J. (2026). *De spagaat. Jonge lezers in tijden van ontlezing*. Amsterdam/ Antwerpen: Querido Facto.

Felski, R. (2008). *Uses of Literature*. Malden/ Oxford: Blackwell Publishing.

Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2023). *Van leerlingen lezers maken. Handboek krachtig leesonderwijs*. Tielt: Lannoo Campus.

Iedereen Leest Academie (z.d.). "Een sterk leesnetwerk bouwen: de basis". Online raadpleegbaar op: https://www.iedereenleestacademie.be/onderwijs/een-sterk-leesnetwerk-bouwen-de-basis.

Iedereen Leest Academie (z.d.). "Boekgesprekken in de klas". Online raadpleegbaar op: https://www.iedereenleestacademie.be/onderwijs/boekgesprekken-in-de-klas.

Jongstra, W., M. Schrijvers, C. Goriot, L. Arends & R. van Steensel (2026). 'Lezen en laten lezen op school: Surveyonderzoek naar drie kerncomponenten van leesbevordering in het funderend onderwijs'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Schrijvers, M. (2024). "Is de aankomende leraar Nederlands een lezer? Belezenheid, leesgedrag en literaire competenties van startende studenten aan een tweedegraadsopleiding Nederlands". In: *TNTL*, 140 (2), p. 136-161.

Vansteelandt, I., S. Mol, D. Caelen, I. Landuyt & M. Mommaerts (2017). "Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs". In: *Learning and Individual Differences*, 54, p. 109-115.

Ronde 2

Twan Robben (a) & Ramon Groenendijk (b)
(a) Kandinsky College
(b) Zwijsen College
Contact: t.robben@kandinskycollege.nl
ramon.groenendijk@voveghel.nl

Een nieuwe blik op het beoordelen van literaire ontwikkeling: groepsgesprekken zonder docent

"The thing is that, of course, there are totally different ways to think about these kinds of situations" (David Foster Wallace).

1. Inleiding

Literatuur stelt je in staat om even je eigen perspectief los te laten, je te verplaatsen in een ander en van daaruit je eigen perspectief te behouden, aan te passen en wellicht ook meer inzicht in "de ander" te krijgen. Tijdens het lezen van boeken worden verschillende perspectieven met elkaar geconfronteerd. Door deze confrontaties leer je kritisch naar je eigen overtuigingen te kijken en je in te leven in anderen.

Voor ons sluit dit alles aan bij literatuuronderwijs in het licht van *Bildung* (bijvoorbeeld: Groenendijk 2018; Verheijen 2025): literatuur als kunstvorm en misschien zelfs wel als instrument om jouw wereldbeeld te verbreden en te ontwikkelen. Thein e.a. (2007) beschrijven deze rol van literatuur als volgt:

"When we engage students in literature from a diversity of perspectives, we provide them with 'proximity' to unfamiliar worlds and perspectives. When students encounter these new perspectives, they experience tensions between the beliefs and perspectives they bring with them from their experiences and those they meet with in text worlds. […]."

2. Beoordelen op een manier die past bij *Bildung*

Een vraag-antwoordgesprek tussen leerling en leraar sluit, wat ons betreft, niet per se het beste aan bij het beoordelen van deze literaire ontwikkeling. Het gesprek tussen een docent en een leerling is momenteel een boeiend, normerend moment in de leerlijn van literatuuronderwijs, maar hoe eerlijk en valide het oordeel is dat na het gesprek geveld wordt, blijft een vraag (de Bonth 2023; Dera & Stommel 2025). De kans bestaat dat een leraar tijdens het mondeling (onbewust) stuurt in de richting van zijn eigen interpretatie van een literair werk. De studenttekst (Malgren & van de Ven 1994) staat dan niet centraal. Dit is in onze ogen niet passend bij een gesprek waarin de literaire ontwikkeling van de leerling getoetst wordt en een reden om alternatieven te verkennen. Hierin zou, in het licht van het *Bildung*sideaal, een kwalitatieve interpretatie van de leerling centraal moeten staan en niet de interpretatie die de docent zelf wil horen. Daarom hebben wij er in de hier beschreven alternatieve vorm voor gekozen om als leraar zelf niet meer bij de literatuurmondelingen aanwezig te zijn. De vragen die je als docent stelt, geven nogal eens te veel richting aan het gesprek en daarmee ook – bedoeld of onbedoeld – richting aan de interpretatie waartoe de leerling zelfstandig in staat zou moeten zijn. Dat vermogen moeten leerlingen tonen en daarvoor moet de ruimte geschapen worden.

Bij deze ideeën sluit, als beoordelingsmoment, een opname van een groepsgesprek zonder de aanwezigheid van een docent aan en wij vermoedden dat deze vorm de kwaliteit van de leerling-interpretatie, en daarmee ook de literaire competentie, beter in beeld kan brengen. Wanneer leerlingen in een *peer*groep zitten, is de drempel om vrij en diepgaand te denken lager dan wanneer een docent toekijkt. Leerlingen durven zich in het algemeen gemakkelijker aan elkaar laten zien in een groep van medeleerlingen. Het is dus naar onze mening een meer authentieke en passende setting om literaire competentie te beoordelen.

3. Kaders en opzet

De opname van het gesprek in – bij ons – de vierde klas duurt ongeveer 25 minuten en draait om boeken die de leerlingen samen uit een ieder jaar veranderende lijst kiezen. De lijst bestaat uit *young-adult*romans, maar ook al uit literaire romans. De groepen bestaan uit drie tot zes leerlingen. De niveaus van de leerling-interpretatie zijn gekoppeld aan de leesniveaus van Witte (2008) die ons een richtlijn geven voor de beoordeling, en zijn geconcretiseerd in criteria die typerend zijn voor een specifiek niveau. De beweringen van de leerlingen worden vervolgens tijdens de correctie gescoord op leesniveau.

In de vijfde en de zesde klas neemt vooral de abstractie en de literaire kwaliteit van de te lezen boeken toe. Uiteindelijk mondt dit alles in bijvoorbeeld vwo-6 uit in een opname van een literatuurgesprek van minimaal 60 minuten waarin leerlingen met elkaar over meerdere literaire werken spreken.

4. Voorbereiding op en beoordeling van het gesprek

Hoe bereidt een leerling zich op een dergelijk gesprek voor? Groepen kiezen eenzelfde boek (of boeken) om over te praten. Hierbij worden voorbereidende verwerkingsopdrachten gemaakt die zich richten op leeservaring en interpretatie. Deze opdrachten kunnen heel divers zijn. Ook wordt het doel van literatuuronderwijs vanaf de vierde klas met de leerlingen besproken en komen de verschillende perspectieven van waaruit je literatuur kunt benaderen in de literatuurlessen terug. Deze perspectieven zijn gekoppeld aan de eerder genoemde leesniveaus van Witte (2008). Ook wordt aandacht besteed aan de rollen die je in een groepsgesprek kunt vervullen en aan hoe je er als groep voor kunt zorgen dat je samen tot een literaire interpretatie komt. Denk hierbij aan de rol van voorzitter, tijdbewaker, samenvatter, enz.

Bij het beoordelen van een dergelijk gesprek is de docent tijdens het kijken aan het turven in het beoordelingsmodel waarop de interpretatieniveaus staan. Uiteindelijk ontstaat er een patroon waarin de leerling-interpretaties van elkaar onderscheiden worden. Het dominante niveau per leerling bepaalt uiteindelijk het individuele cijfer.

5. In de workshop

In de workshop concretiseren wij deze vorm van beoordeling van literaire ontwikkeling. We gaan in op de achterliggende gedachtes, de verschillende manieren van voorbereiding op deze gesprekken, de gesprekrondes en de beoordelingscriteria. Daarnaast zullen wij een aantal fragmenten tonen, om te laten zien hoe een dergelijk gesprek er in de praktijk uitziet.

Wij hopen u ervan te overtuigen dat deze groepsgesprekken een goed alternatief zijn voor de beoordeling van literaire ontwikkeling. Alvast een voorproefje: wij menen dat deze gesprekken over literatuur voor leerlingen authentieker verlopen. Het leverde gesprekken op die in de meeste gevallen makkelijker met een voldoende waren te beoordelen, maar die vooral ook hartverwarmend waren: jongeren zo uitgesproken, vaak zelfs enthousiast, zien spreken over literatuur geeft de docent Nederlands moed en voldoening. Wij gunnen u dat ook!

Wilt u zich al inlezen? Lees dan ons artikel "Ik denk dat dit wel de diepere lijn raakt" in het tijdschrift *Levende Talen Magazine* (2026-6).

Referenties

de Bonth, R. (2023). "Literaire ontwikkeling toetsen". In: *Neerlandistiek.nl*. Online raadpleegbaar op: https://neerlandistiek.nl/2023/03/literaire-ontwikkeling-toetsen/.

Dera, J. & W. Stommel (2025). "Heb je er iets van geleerd, van het boek? Onderzoeksperspectieven op mondelinge literatuurexamens in het voortgezet onderwijs". In: *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 141 (2), p. 197-215.

Groenendijk, R. (2018). "Literatuuronderwijs in het licht van bildung". In: *Levende Talen Magazine*, 105 (1), p. 12-16.

Groenendijk, R. & T. Robben (2026). "Ik denk dat dit wel de diepere lijn raakt; Een nieuwe blik op het toetsen van literaire ontwikkeling". In: *Levende Talen Magazine*, 113 (6), p. 18-23.

Malmgren, L. & P.H. van de Ven (1994). "Democracy, space, refugees, environment, love…: A case study on thematic literature teaching in a Swedish school; A report on the IMEN research project reading literature in comprehensive school (11-13)". In: *Volume 6 of Occasional Papers in Mother Tongue Education*. Nijmegen: IMEN.

Thein, A., R. Beach & D. Parks (2007). "Perspective-taking as transformative practice in teaching multicultural literature to white students". In: *English Journal*, 97 (2), p. 54-60.

Verheijen, J. (2025). *Revolutie in de schoolgang: Radicaal-romantische Bildung in en buiten het onderwijs tussen 1789 en nu*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wallace, D. (2009). *This is water: Some thoughts, delivered on a significant occasion, about living a compassionate life*. Boston: Little, Brown & Company.

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*. Delft: Eburon.

Ronde 3

Kaat Bastiaens & Thijs Keersmaekers
KU Leuven
Contact: kaat.bastiaens@kuleuven.be
thijs.keersmaekers@kuleuven.be

Van literair lezen naar burgerschap: dialoog en vertalen in de klas

1. Inleiding

Burgerschap wordt naar voren geschoven als een belangrijke 21ste-eeuwse vaardigheid. Ook in Vlaanderen en Nederland is dit merkbaar, met nieuwe onderwijsdoelen die sterk op burgerschap inzetten. Deze doelen komen vaak schoolbreed aan bod, met ook koppelingen in het vak Nederlands. Specifiek biedt literatuuronderwijs kansen om deze doelen een sterke invulling te geven.

Een kritische houding en respectvolle discussie liggen aan de grondslag van burgerschap en zitten in verschillende onderwijsdoelen verweven. Specifieke burgerschapsdoelen benadrukken dan weer onder andere reflectie over identiteit en diversiteit, en het voeren van onderbouwde, constructieve gesprekken over actuele thema's. Literaire teksten lenen zich hier uitstekend toe. Ze brengen immers vaak multiperspectiviteit en complexiteit met zich mee, die door leerlingen actief moeten worden geïnterpreteerd en bemiddeld. Daarnaast zorgt het meerduidige karakter van literatuur voor rijke discussiemogelijkheden.

In onze bijdrage stellen we twee lesontwerpen voor die deze competenties versterken in de laatste twee jaar van het middelbaar onderwijs. Het eerste ontwerp koppelt dialogisch literatuuronderwijs aan burgerschapsvorming via kritische leesvaardigheid en respectvolle discussie. We bieden leraren inzicht in hoe literaire competentie en burgerschapscompetenties met elkaar verweven zijn, en delen een concrete manier om hiermee in de les aan de slag te gaan. Het tweede ontwerp vertrekt vanuit literair vertalen als methode, waarbij leerlingen een tekst analyseren, bespreken en creatief herinterpreteren. Deze aanpak ondersteunt een dieper bewustzijn van identiteit in diversiteit.

2. Lesontwerp kritische leesvaardigheid en dialogisch literatuuronderwijs

Zowel het Vlaamse als het Nederlandse onderwijs stelt als doel om leerlingen een basis te bieden zodat ze zichzelf kunnen ontwikkelen en volwaardig kunnen deelnemen aan

de samenleving. Volwaardige deelname aan de samenleving vereist een sterke kritische leesvaardigheid. In de publicatie *21st-Century Readers* stelt de OESO (2021) dat lezen een sleutelrol speelt voor burgers en samenlevingen in de 21ste eeuw, en dat vooral kritisch denken en informatie beoordelen daarbij belangrijk zijn. Die kritische blik bij het lezen gaat verder dan onze omgang met informatie. Het betekent ook gevestigde ideeën onder de loep nemen om tot nieuwe inzichten te komen en je eigen standpunt aan te vullen (Hoff 2022). Kritische leesvaardigheid helpt je dus niet alleen om je rol op te nemen in de maatschappij, maar zorgt er ook voor dat je je eigen blik op de maatschappij ontwikkelt om zo ten volle burger te worden.

Dialogisch literatuuronderwijs is uitermate geschikt om te werken aan deze vaardigheid. Zo stellen Koek e.a. (2017) dat je, om tot literair begrip te komen, moet nagaan wat relevante informatie is, moet evalueren welke informatie betrouwbaar is en linken moet leggen binnen de logica van het werk om tot conclusies te komen. Dialogisch onderwijs kan die kritische blik verder uitdiepen. Een studie van Rombout e.a. (2024) toonde aan dat dialoog in de klas kritisch denken kan bevorderen. Een dialoog daagt namelijk je ideeën uit doordat je met een breder spectrum aan perspectieven in contact komt. Dit is inherent aanwezig in literatuur, aangezien literaire analyse een vorm van dialoog is met verschillende perspectieven binnen de tekst, maar ook met andere lezers en andere teksten (Hoff 2022). Tegelijk sluit dialogisch onderwijs naadloos aan bij doelstellingen rond respectvolle discussie en is het een geschikte methode om literaire competentie te ontwikkelen (D'hoker 2022).

In dit lesontwerp vertrekken we vanuit de principes van dialogisch literatuuronderwijs van Elke D'hoker (2022), waarbij via het literatuurgesprek de verschillende componenten van literair lezen (beleving, interpretatie, analyse en beoordeling) aan bod komen. We nemen de wisselwerking tussen literair lezen en kritische leesvaardigheid onder de loep, door te kijken hoe je via literaire analyse kritisch lezen bij je leerlingen ontwikkelt en hoe die kritische blik de interpretatie verder kan uitdiepen. Dit doen we door 'verhaal' en 'vorm' aan elkaar te koppelen. We vertrekken vanuit een dialoog over tekstbegrip (wat staat er?) en eerste inzichten in waar de tekst over gaat (beleving en interpretatie). De focus verschuift daarna naar hoe de tekst is opgebouwd (analyse): hoe worden bijvoorbeeld personages gekarakteriseerd en door wiens ogen kijken we? Vervolgens kijken we of dit een nieuwe blik werpt op de inhoud en of bepaalde thema's uit de tekst zo een andere lading krijgen (interpretatie). Leerlingen leren kritisch omgaan met hun tekstbegrip door de tekst op een analytische manier te bevragen, en verschillende perspectieven en lagen in de tekst op te zoeken. De dialoog met hun klasgenoten confronteert hen met andere mogelijke vragen en perspectieven die hun eigen kritische blik verder uitdiepen. De focus op een kritische houding, in combinatie met de confrontatie met verschillende perspectieven, stimuleert de reflectie die nodig is om tot onderbouwde discussie te komen, terwijl de tekst en het ontwikkelen van literaire competentie centraal blijven staan.

3. Lesontwerp literair vertalen

Het tweede lesontwerp vertrekt vanuit literair vertalen als model om leerlingen te leren reflecteren op identiteit en diversiteit, en om hen geïnformeerd, beargumenteerd en constructief met elkaar in dialoog te laten gaan over maatschappelijke thema's. Wie een literaire tekst vertaalt, moet immers begrijpen wat er staat, wegen hoe het gezegd wordt, voor wie, en met welk effect. Elke vertaalkeuze is zo een onderhandeling tussen taal, cultuur en betekenis, waardoor leerlingen leren omgaan met verschillende perspectieven en onderbouwd leren reflecteren op teksten en de wereld. Dat is precies het soort werk dat aansluit bij wat burgerschapsdoelen in Nederland en Vlaanderen vragen.

Voor de theoretische onderbouwing van dit lesontwerp vertrekken we van 'het model van de interculturele lezer' van Hoff (2016), die vijf kwaliteiten onderscheidt van een competente, creatieve en flexibele interculturele lezer. Literair vertalen maakt deze kwaliteiten concreet zichtbaar en inoefenbaar, en is een oefening in het expliciet maken van interpretatiekeuzes, het wegen van perspectieven en het onderhandelen over betekenis. Dat begint bij het besef dat elke vertaling binnen een nieuw cultureel systeem functioneert en betekenisvol moet zijn voor een ander publiek. Wanneer leerlingen een vertaling maken, bewegen zij daarom voortdurend tussen talen en culturen: ze lezen een tekst die geschreven is vanuit een bepaalde culturele subjectpositie, interpreteren die vanuit hun eigen positie en herschrijven hem met het oog op hoe een doelcultuurlezer de vertaling zal ontvangen. De vertaling ontstaat zo in een dialoog tussen de tekst, de eigen interpretatie en de ingebeelde lezer van de doeltekst. Literair vertalen verplicht de leerling zo om die ontmoeting tussen 'zelf' en 'ander' actief te bemiddelen. Door dit hele proces zichtbaar te maken, worden leerlingen zich bewust van hun eigen culturele, sociale en historische subjectpositie, en van die van de tekst en van andere lezers.

Verder is vertalen nooit een reproductie, gericht op linguïstische equivalentie, maar altijd een nieuwe, interpretatieve herschepping. Het vraagt dat leerlingen alternatieven verkennen, keuzes beargumenteren en creatief omgaan met beperkingen. Elke vertaling is een nieuwe culturele constructie die alternatieve lezingen mogelijk maakt (Bassnett & Lefevere 1998). Zo leert het vertaalproces leerlingen dat literatuur niet vastligt, maar veranderlijk is en afhankelijk is van de context waarin ze gelezen en geschreven wordt: literatuur wordt benaderd als een creatief proces waarin bestaande opvattingen worden bevraagd en nieuwe interpretaties ontstaan. Net dat inzicht maakt leerlingen tot kritischere, zelfstandigere lezers van de wereld om hen heen.

In dit lesontwerp werken leerlingen zelf een kort fragment uit een literaire tekst om tot een vertaling voor een bepaald doelpubliek. Vervolgens vergelijken, bespreken en beargumenteren ze hun keuzes. Waarom kozen ze voor dit woord, dit register, deze toelichting? Zulke gesprekken maken zichtbaar dat vertalen – en bij uitbreiding lezen – nooit neutraal is, en uitnodigt tot een gesprek over de eigen subjectpositie en die van

anderen. De klas wordt zo een oefenplaats waarin leerlingen niet alleen de ander leren begrijpen, maar ook zichzelf, en waarin ze oefenen om geïnformeerd, beargumenteerd en constructief met elkaar in dialoog te gaan. Zo wordt literair vertalen een concrete, activerende werkvorm waarin leerlingen werken aan literaire competentie en ook een dieper bewustzijn van identiteit en diversiteit ontwikkelen.

Referenties

Bassnett, S. (2014). *Translation Studies*. Abingdon: Routledge.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur*. Leuven: LannooCampus.

Hoff, H. (2016). 'From 'Intercultural Speaker' to 'Intercultural Reader': A Proposal to Reconceptualize Intercultural Communicative Competence Through a Focus on Literary Reading'. In: F. Dervin & Z. Gross (eds.). *Intercultural Competence in Education*. London: Palgrave Macmillan, p. 51-71.

Hoff, H. (2022). 'Promoting 21st Century Skills through Classroom Encounters with English Language Literature in Norway: Theoretical and Practical Considerations'. In: M. Dypedahl (red.). *Moving English Language Teaching Forward*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP, p. 165-194.

Koek, M., T. Janssen, F. Hakemulder & G. Rijlaarsdam (2016). "Literary reading and critical thinking: Measuring students' critical literary understanding in secondary education". In: *Scientific Study of Literature*, 6 (2), p. 243-277.

OESO (2021). *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OESO.

Rombout, F., J. Schuitema & M. Volman (2024). "Effects of a philosophy classroom dialogue intervention on students' value-loaded critical thinking". In: *Thinking Skills and Creativity*, 53. Online raadpleegbaar op: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187118712400155X.

Ronde 4

Susan Beckers
Universiteit Leiden; Fontys Educatie Sittard
Contact: s.m.beckers@hum.leidenuniv.nl
s.beckers@fontys.nl

Over de drempel naar bewuste geletterdheid. Met historische teksten leren lezen, redeneren en creatief schrijven in de onderbouw van het vo

1. Inleiding

FRaeye historie ende al waer
Mach ic v tellen hoort naer
Het was op enen auontstont
Dat karel slapen begonde
Tengelem op den rijn
Dlant was alle gader sijn.

Dit is het begin van *Karel ende Elegast* (uit: Editie A.M. Duinhoven, *Karel en Elegast*, uitgegeven als Klassieke Lijster 2009). Een titel die veel mensen bekend in de oren klinkt. *Karel ende Elegast* ontstond rond 1250 en is ook vandaag de dag nog bekend: er bestaan meerdere edities voor in de klas en bij veel mensen gaat een belletje rinkelen als de tekst ter sprake komt. Het verhaal zorgt nog steeds voor inspiratie: in 1999, bijvoorbeeld, publiceerde Agave Kruijssen het boek *Elegast*. Ze vertelt het oude verhaal, maar haar startzinnen zijn totaal anders en ze maakt heel andere keuzes dan we kunnen lezen in het middeleeuwse werk.

Niet alleen literaire teksten veranderen, ook kerndoelen veranderen. 'Literatuur' is in de nieuwe kerndoelen een apart domein. Daarbinnen zijn twee interessante kerndoelen opgenomen:

- kerndoel 9C – De leerling verkent literatuur die geschreven is in verschillende periodes en contexten;
- kerndoel 9D – De leerling legt verbanden tussen de inhoud van literatuur en de periode en context waarin deze is geschreven (SLO 2025).

Historische teksten kunnen in de onderbouw een mogelijke opening zijn naar prachtige verhalen en rijke inhouden om mee te redeneren, te lezen en te schrijven met leerlingen van alle onderwijsniveaus.

Een manier om dat in de praktijk te brengen, is (a) leerlingen laten zien dat elementen uit historische literatuur nog overal om ons heen zijn, (b) leerlingen laten zien dat oude teksten nog volop voor inspiratie zorgen en (c) door leerlingen zelf een rol te geven in creatieve receptie. Historische teksten bieden tal van mogelijkheden om leerlingen meer inzicht in, begrip van en plezier met literatuur te laten ontwikkelen.

2. Historische teksten en hun verschijningsvormen

Niet alleen *Karel ende Elegast* is een voorbeeld van een tekst die nog steeds leeft en die inspiratie biedt aan schrijvers. Er zijn zo nog tal van voorbeelden te noemen. De verschillende verschenen versies van *Van den Vos Reynaerde* laten zien dat ook die verhaalmaterie nog steeds tot de verbeelding spreekt. Denk ook aan sprookjes die overal om ons heen te vinden zijn in verschillende verschijningsvormen.

Meijer Drees & Mantingh (2020) beschreven op welke manieren historische literatuur wordt doorgegeven aan nieuwe generaties. Zij onderscheiden:

1. weergaven van de brontekst (herspeld, geannoteerd, ver/hertaald, bewerkt);
2. edities (uitgaven en bewerkingen voor het onderwijs);
3. adaptaties voor de jeugd en voor volwassenen;
4. omzettingen naar andere media.

Aan deze lijst voegde Brasser (2021) intertekstuele verwijzingen in jeugdliteratuur toe. Daaraan zouden we nog toe kunnen voegen dat historische teksten zich in de leef- en belevingsruimte van leerlingen bevinden of in hun "medienaltag" (een begrip dat ik ontleen aan De Vriend 1996). Nieuwsgierigheid wekken voor of in aanraking komen met oude verhalen kan ook gebeuren door een achtbaan in de Efteling, als weergave van *Max en Moritz* of *De Vliegende Hollander*, een standbeeld van *Mariken* op de markt in Nijmegen, een verwijzing naar een verhaalpersonage in een liedtekst, enz. Oude verhalen leven, ze zijn overal om ons heen en worden steeds opnieuw verteld en ingezet.



Figuur 1 – Verschijningsvormen van historische teksten.

Een belangrijk begrip bij deze verschijningsvormen is adaptatie: manieren om een verhaal opnieuw te vertellen met meer of minder gelijkenissen maar vaak met de bedoeling om het weer toegankelijk te maken voor een nieuw, ander of ruimer publiek of om het in te zetten om een bepaalde boodschap kracht bij te zetten (Hutcheon 2006). Historische teksten en hun verschillende verschijningsvormen geven daarbij rijke didactische mogelijkheden voor integratie in de klas en om leerlingen nieuwe inzichten op te laten doen (zie ook: de Belder e.a. 2026).

3. Mogelijkheden met verschijningsvormen in de klas

Veranderende verhalen bieden een interessante invalshoek om leerlingen kennis te laten maken met oude verhalen, daarbij te actualiseren en te historiseren, en te laten zien hoe context en tijd een tekst kunnen veranderen. Je kunt als docent gebruikmaken van de verschillende verschijningsvormen door bewust voor een bepaalde versie te kiezen die voor een klas passend of aansprekend is. Je kunt er ook voor kiezen om meerdere versies naast elkaar te leggen om leerlingen inzicht op te laten doen in de mogelijkheden van verandering en in de manier waarop een tekst door de jaren heen veranderd is en kan worden. Zo kunnen leerlingen redeneren over veranderingen en gelijkenissen,

over hoe en of deze iets veranderen aan de boodschap van een tekst, over hoe dat bij de lezer binnenkomt, enz.



Figuur 2 – *Karel ende Elegast* als voorbeeld.

Laten we terugkeren naar *Karel ende Elegast.* De tekst biedt aansprekende verhaalstof en kent door de tijd heen verschillende verschijningen die met elkaar vergeleken kunnen worden. Zo is bijvoorbeeld de ontmoeting tussen Karel en Elegast een spannend moment. Wanneer we dit fragment in drie verschillende tekstverschijningen uit verschillende tijdsperiodes bekijken, zullen we zien dat er meerdere veranderingen zijn. Wat zeggen de personages eigenlijk tegen elkaar? Wat brengt dat teweeg? Hoe wordt dat beschreven? Waarom maakt een schrijver deze keuzes?

Ook is het interessant om leerlingen te laten ontdekken hoe oude verhalen een inspiratiebron kunnen zijn. In 2026 verscheen het boek *Halewijn* door Else Boer. Deze historische roman is geschreven met de moordballade *Lied van Heer Halewijn* als inspiratiebron. Boer is overigens niet de enige die geïnspireerd werd door het lied. In heel Europa duiken liederen op met dezelfde thema's en een vergelijkbare verhaallijn. Ook verschenen twee prozabewerkingen voor een kinderpubliek. De tekst blijft dus blijkbaar tot de verbeelding spreken en wordt door de jaren heen voor verschillende publieken herverteld (zie ook: Rambocus 2003).

Weer een andere insteek is kijken hoe teksten in andere vormen verschijnen: van *Mariken van Nieumeghen* verscheen onlangs een uitgave als Kakkerlakje, waarbij illustraties een belangrijke rol spelen. Daarnaast verscheen ook *Nieuwe wegen voor Mariken – in poëzie, proza en beeld*, waarin *Mariken* herverteld wordt, met bijvoorbeeld ook poëzie vanuit het perspectief van Mariken. Zo kan er met dezelfde achtergrondtekst voor een totaal ander genre, invalshoek of een andere beleving worden gekozen

Het zijn manieren om leerlingen te laten ontdekken hoe mensen door de jaren heen met literaire teksten en verhaalmaterie gespeeld hebben en deze passend hebben gemaakt binnen een bepaalde context of voor een bepaald publiek. Door te analyseren en te vergelijken kunnen leerlingen inzichten verwerven in welke mogelijkheden daartoe bestaan. Zo kunnen leerlingen ook zien dat historische teksten niet 'dood' of 'stoffig' zijn, maar dat ze op allerlei plekken juist 'levend' worden gehouden. De leerlingen kunnen daar ook zelf aan meedoen en misschien nog wel meer ontdekken door zelf een rol in dat veranderproces te spelen.

4. De leerling als schrijver

Door niet alleen te lezen, maar ook zelf te schrijven, kunnen leerlingen ervaren dat verhalen veranderen en dat zij daaraan kunnen bijdragen. Historische teksten kunnen daarbij dienen als model, uitgangspunt en inspiratiebron. Door zelf literaire vormen en begrippen toe te passen, kunnen leerlingen deze beter begrijpen en kunnen ze hierin inzicht ontwikkelen. Verschillende onderzoeken laten zien dat het zelf schrijven van fictie een grote invloed heeft op het leesproces en op het verhaalbegrip (Janssen & van den Bergh 2010; van Silfhout 2016) en dat leerlingen creatief schrijven vaak ook leuk vinden (Remkes & Raijmakers 2004; van Silfhout 2016; Koopman 2017).

Hierbij kan gebruik worden gemaakt van de vormen van adaptatie waarin met verschillende aspecten gespeeld kan worden. Er zijn verschillende vormen van adaptatie: transpositie, commentaar en analogie (Hutcheon 2006; Schott 2024). Al die vormen bieden mogelijkheden in de klas: bijvoorbeeld het omzetten naar een ander genre of medium, de historische bron als inspiratie gebruiken of een stem geven aan een personage dat niet aan het woord komt. Dat vraagt om en zorgt voor bewuste keuzes voor docenten en voor leerlingen als schrijvers.

5. Besluit

Veranderende teksten inzetten in de klas kan leiden tot inzichten: leerlingen zien dat schrijvers door de tijd heen spelen met teksten, er nieuwe wendingen aan geven of er juist voor kiezen om zoveel mogelijk hetzelfde te laten. Daarnaast doen leerlingen nieuwe inzichten op door ook zelf speler in dit veranderproces van de tekst te mogen zijn

Dan leren we samen begrijpen hoe het kan dat in de middeleeuwen een verhaal eindigt met *Nv segghet amen alle gader* (Laat ons nu allemaal 'amen' zeggen) en dat een nieuwe vertelling van dat verhaal jaren later eindigt met *"Mijn liefste Berthe", zegt Elegast, "wat denk je nou?"*. En waarschijnlijk eindigt een door een leerling geschreven versie van *Karel ende Elegast* weer helemaal anders.

Referenties

Boer, E. (2026). *Halewijn*. Amsterdam: Prometheus.

Boschman, M. & J. Westbroek (2019). *Nieuwe wegen voor Mariken – in poëzie, proza en beeld*. Den Bosch: MB Communicatie.

Brasser, J. (2021). "Hoe komen jonge lezers in aanraking met de klassiekers?". Online raadpleegbaar op: https://klassiekersindeklas.nl/klassiekers/hoe-komen-jonge-lezers-in-aanraking-met-de-klassiekers/.

de Belder, M., E. Mantingh, J. van Rijt & G. van Rooijen (2026). "Integratie van vaardigheden en vakinhoud kan met rijke teksten. De Reinaert als voorbeeld". In: *Levende Talen Magazine*, 113 (3), p. 14-19.

de Vriend, G. (1996). "Op weg naar zelfstandig lezen van literatuur". In: *Tsjip*, 6 (4), p. 95-100.

Hutcheon, L. (2006). *A theory of adaptation*. New York: Routledge.

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.

Klassieke Lijsters (2009). *Karel en Elegast*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Koopman, E. (2017). 'Zo fijn dat het niet fout kan zijn. De invloed van (re)creatief schrijven op lezen'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Kruijssen, A. (1999). *Elegast-sprookverhalen*. Baarn: De Fontein.

Meijer Drees, M. & E. Mantingh (2020). 'Historische letterkunde deel 1: historische literatuur'. Online raadpleegbaar op: https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/historische-letterkunde-deel-1-historische-literatuur/.

Rambocus, N. (2003). "Middelnederlandse literatuur voor de moderne jeugd – Heer Halewijn: eerste liefde of sprookjesprins?". In: *Leesgoed*, 30 (2), p. 67-69.

Remkes W. & C. Raijmakers (2004). "Verhalen schrijven is spannend". In: *Levende Talen Magazine*, 91 (7), p. 5-7.

Ringelding, E. (2025). 'Mariken, in het kort naverteld door Emma Ringelding'. In: *Kakkerlakje*, nummer 42. Arnhem: Loopvis.

Schott, C. (2024). *Canon Fanfiction. Reading, Writing, and Teaching with Adaptations of Premodern and Early Modern Literature*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

SLO (2025). 'Definitieve kerndoelen Nederlands. Herziene versie 2025 inclusief toelichtingsdocument'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

van Silfhout, G. (2016). "'Ik ren harder en probeer de persoon af te schudden' – een lessenserie geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs". In: *Van Twaalf tot Achttien*, 26 (1), p. 12-14.

Ronde 5

Dorien Meskens
Universiteit Antwerpen
Contact: dorien.meskens@uantwerpen.be

Verhalen ontleed: Literaire bouwstenen doorgronden via creatieve opdrachten

6

1. Inleiding

Bij de aanvang van mijn loopbaan als leerkracht Nederlands, inmiddels ongeveer negen jaar geleden, vertrok ik vanuit de verwachting dat leerlingen in staat zouden zijn om op een diepgaande, inhoudelijke en reflectieve manier in gesprek te gaan over literaire teksten. In de onderwijspraktijk bleek dit echter niet vanzelfsprekend. Klassikale gesprekken over literatuur bleven vaak beperkt tot korte, weinig uitgewerkte reacties, zoals *"het was oké"*, *"saai"* of *"ik heb er geen mening over"*. Deze uitspraken wijzen op een beperkte verwoording van leeservaring en een gebrek aan interactie rond literaire betekenisgeving. Deze vaststelling vormde het uitgangspunt voor de centrale vraag die in deze tekst wordt onderzocht: op welke manier kunnen leerlingen ondersteund worden om actief, genuanceerd en onderbouwd in interactie te treden over literaire teksten? Vanuit een combinatie van praktijkervaring en vakdidactische inzichten presenteert deze tekst een aantal creatieve en interactieve werkvormen die vertrekken vanuit literaire bouwstenen. Het doel van deze werkvormen is om leerlingen geleidelijk taal- en denkkaders aan te reiken waarmee zij hun leeservaring kunnen verwoorden en om zo betekenisvolle literaire gesprekken in de klas te faciliteren.

2. Een gesprek faciliteren

Als van leerlingen verwacht wordt dat zij over literaire teksten kunnen spreken en daarbij analyse en leesbeleving met elkaar verbinden, is het noodzakelijk dat zij beschikken over een adequate woordenschat om dit gesprek te voeren. In de lessen Ne-

derlands wordt doorgaans expliciet aandacht besteed aan de terminologie van literaire bouwstenen, zoals 'ruimte', 'tijd', 'personage', enz. Uit praktijkervaring blijkt echter dat leerlingen deze begrippen weliswaar snel herkennen en correct kunnen benoemen, maar moeite hebben om ze functioneel in te zetten om hun persoonlijke leeservaring te verklaren of te onderbouwen.

Daarnaast zien we in de lespraktijk dat leerlingen hun analyse en beleving vaak niet gestructureerd weten te verwoorden. In de lespraktijk wordt regelmatig verondersteld dat leerlingen vanzelf in staat zijn om een mening over een tekst op te bouwen en te formuleren, terwijl het expliciete kader hiervoor vaak ontbreekt. Het aanbieden van duidelijke spreek- en schrijfkaders kan leerlingen ondersteunen bij het geleidelijk opbouwen van een genuanceerde tekstinterpretatie. Zo kan een gefaseerd model leerlingen helpen om eerst een globale leeservaring te benoemen, deze leeservaring vervolgens te specificeren, daarna analytisch te verklaren met behulp van literaire begrippen en ten slotte te reflecteren op hun eigen leesvoorkeuren als lezer.

1. **Eerste leeservarin**
Tijdens het lezen van dit fragment voelde ik mij
(bijvoorbeeld: betrokken, verveeld, nieuwsgierig, ongemakkelijk).

2. Specificatie van de ervarin
Ik ervaarde het fragment als
(bijvoorbeeld: traag, spannend, afstandelijk).

3. Analytische onderbouwin
Deze leeservaring kan verklaard worden door
(bijvoorbeeld: de verhouding tussen verteltijd en vertelde tijd, het lage verteltempo, het ontbreken van dialogen).

4. Reflectie op het lezerscha
Dit zegt iets over mij als lezer, namelijk dat
(bijvoorbeeld: ik doorgaans de voorkeur geef aan teksten met een hoger verteltempo en meer plotgerichte spanning).

Behalve dat leerlingen hun ervaring stapsgewijs opbouwen, ervaren sommigen ook moeilijkheden bij het verwoorden van genuanceerde emoties die een tekst bij hen oproept. Het inzetten van ondersteunende hulpmiddelen, zoals 'een emotiewiel', kan leerlingen helpen om hun leesbeleving preciezer te benoemen zonder hen woorden in de mond te leggen.

3. Praten over personages

Onderzoek naar luidopdenkprocessen tijdens het lezen van korte verhalen toont aan dat zowel sterke als zwakkere lezers hun aandacht in eerste instantie richten op de handelingen in een verhaal en in tweede instantie focussen op het personage (Janssen 2009). Het personage vormt dan ook een bijzonder toegankelijke literaire bouwsteen om literaire gesprekken rond op te bouwen.

Een eerste werkvorm die leerlingen ondersteunt in het spreken over personages is 'de karakterautopsie'. Het uitgangspunt van deze opdracht is bewust eenvoudig gehouden. Leerlingen krijgen een kortverhaal te lezen en krijgen de opdracht om met een markeerstift alles aan te duiden wat expliciet of impliciet informatie geeft over het hoofdpersonage. Daarbij wordt slechts één aanwijzing meegegeven: *"Dit kan wel eens belangrijk zijn voor de volgende les"*. Deze minimale instructie bleek in de klaspraktijk voldoende om leerlingen intensief en doelgericht in de tekst te laten duiken. Zonder bijkomende sturing ontstonden spontaan schema's, aantekeningen en eerste interpretaties van het personage.

In een volgende les worden leerlingen die hetzelfde verhaal gelezen hebben, samengebracht. Gewapend met een groot blad papier, stiften en een potlood maken zij gezamenlijk een visuele voorstelling van het personage. Deze schets wordt verder uitgewerkt aan de hand van een zogenaamde 'operatietafel', waarop verschillende lichaamsdelen gekoppeld worden aan gerichte vragen. Zo beantwoorden leerlingen bij het hart de vraag waar het personage van houdt of wat hij belangrijk vindt, bij de armen door wie het personage wordt gesteund en bij de hersenen waar het personage vaak aan denkt. Dit uiteraard telkens aangevuld met concrete aanwijzingen uit de tekst.

Reeds na enkele minuten wisselden de groepjes intensief ideeën en interpretaties uit, steeds onderbouwd met tekstfragmenten en aantekeningen uit de eerste les. Wanneer uiterlijke kenmerken niet expliciet in de tekst aanwezig waren, gingen leerlingen in gesprek over mogelijke invullingen en de mate waarin de auteur ruimte laat voor interpretatie.

De werkvorm mondt uit in een verdiepend klassikaal gesprek waarin onder meer gereflecteerd wordt over de mate van karakterisering in verschillende teksten en over persoonlijke leesvoorkeuren: verkiezen leerlingen een auteur die het personage expliciet beschrijft of net een auteur die ruimte laat voor de verbeelding? Op die manier fungeert de karakterautopsie niet alleen als analysekader, maar ook als katalysator voor betekenisvolle literaire gesprekken.

4. AI als buddy bij het doorgronden van literaire bouwstenen

Met de opkomst van artificiële intelligentie wordt in de klaspraktijk steeds vaker vastgesteld dat leerlingen literaire teksten niet langer zelf lezen, maar boekopdrachten laten uitvoeren door AI-toepassingen of samenvattingen laten genereren. Hoewel deze evolutie aanleiding kan geven tot bezorgdheid, biedt ze tegelijk kansen om leesopdrachten doelgerichter en betekenisvoller te herdenken. In plaats van AI louter te problematiseren, kan ervoor gekozen worden om deze technologie expliciet te integreren in het leerproces.

Digitale *tools* zoals SchoolAI maken het bijvoorbeeld mogelijk om leerlingen een inhoudelijk gesprek te laten voeren met een AI-agent over een personage of een tekstfragment. Daarnaast kan AI ingezet worden om op basis van een gezamenlijk opgebouwd gesprek een beeld van een personage te genereren. Dergelijke toepassingen stimuleren leerlingen om expliciet en onderbouwd te formuleren wat zij over een personage weten, aangezien de kwaliteit van de output rechtstreeks samenhangt met de diepgang van het gevoerde gesprek. Bovendien kan de leerkracht deze interacties volledig monitoren, wat inzicht biedt in het denkproces van de leerling en de mate waarin literaire begrippen functioneel worden ingezet.

Het genereren van teksten door AI hoeft niet noodzakelijk problematisch te zijn binnen een evaluatieve context. In mijn lespraktijk werd leerlingen bijvoorbeeld gevraagd om zelf een dystopisch openingshoofdstuk te schrijven om na te gaan of leerlingen de kenmerken van het genre beheersten. Bij nader inzien blijkt deze evaluatievorm echter niet altijd valide: leerlingen kunnen genrekenmerken correct herkennen en toepassen zonder noodzakelijkerwijs sterk te zijn in creatief schrijven. Om die reden krijgen leerlingen tegenwoordig de keuze om ofwel zelf een tekst te schrijven, ofwel een tekst te laten genereren door AI. In beide gevallen wordt echter het volledige proces gedeeld met de leerkracht, zodat zichtbaar wordt welke instructies leerlingen geven, welke aanpassingen zij laten doorvoeren en hoe zij het verhaal inhoudelijk laten verfijnen. Zo verschuift de evaluatie van het eindproduct naar het denk- en analyseproces.

Ter aanvulling wordt in de les een actieve controle ingebouwd. Leerlingen krijgen vijf *post-its* en analyseren de inleiding van een tekst van een medeleerling. Wie als eerste vijf verschillende dystopische genrekenmerken met concrete tekstbewijzen kan identificeren, wint de zogenoemde '*post-it*-race'. De verzamelde *post-its* vormen vervolgens het vertrekpunt voor een klassikale bespreking waarin teksten met elkaar worden vergeleken en waarin gereflecteerd wordt over de mate waarin de verschillende inleidingen dystopisch zijn.

5. Luidop voorlezen en interactie als motor voor literaire dialoog

Wanneer het doel is om met leerlingen in gesprek te gaan over literaire fragmenten, is 'hardop voorlezen door de leerkracht' een bijzonder effectieve didactische keuze. Verschillende invloedrijke stemmen binnen het literatuuronderwijs, waaronder Aidan Chambers, benadrukken het belang van gezamenlijk lezen. Hardop voorlezen zorgt ervoor dat alle leerlingen de tekst gelijktijdig en in hetzelfde tempo ervaren (Chambers, 2015).

Luidop lezen biedt bovendien talrijke mogelijkheden om het leesproces te onderbreken met gerichte vragen of korte reflectiemomenten. Leerlingen kunnen daarbij ondersteund worden door het gebruik van een leeslogboek, waarin zij tijdens het lezen vragen, bedenkingen of hypotheses noteren. Door deze notities per tekstfragment te herbekijken, kunnen leerlingen nagaan welke vragen beantwoord worden en welke onbeantwoord blijven, wat het inzicht in tekststructuur en betekenisvorming versterkt.

Om het gesprek in grotere klasgroepen overzichtelijk te houden en participatie te monitoren, kan gewerkt worden met een eenvoudige visuele techniek, zoals 'de rodedraadmethode'. Daarbij gooit de leerkracht een bol wol naar een leerling die aan het woord komt. Vervolgens wordt de bol doorgegeven aan een volgende leerling die een bijdrage levert. Na verloop van tijd ontstaat een zichtbaar netwerk. Leerlingen die geen draad vasthouden, hebben op dat moment nog niet deelgenomen aan het gesprek. Deze methode maakt niet alleen participatie inzichtelijk, maar verlaagt ook de drempel om leerlingen actief bij het gesprek te betrekken.

In een les rond sprookjes werd deze werkvorm ingezet om intertekstuele verbanden zichtbaar te maken. Leerlingen vatten eerst hun sprookje samen en vroegen vervolgens de wolbol wanneer zij gelijkenissen herkenden met andere sprookjes. Op die manier ontstond een dynamisch gesprek waarin niet alleen duidelijk werd welke leerlingen reeds aan bod waren gekomen, maar waarin intertekstualiteit ook letterlijk en visueel vorm kreeg in het opgebouwde web.

6. Besluit

Kortom, literaire gesprekken ontstaan niet vanzelf, maar moeten doelgericht gefaciliteerd worden. Door leerlingen expliciete taal- en denkkaders aan te reiken en literaire bouwstenen te verbinden aan interactieve werkvormen, worden analyse en leesbeleving op een functionele manier met elkaar verweven. Werkvormen zoals 'de karakterautopsie', 'de *post-it*-race', 'de rodedraadmethode', 'leeslogboeken', 'gezamenlijk hardop lezen' en 'de doordachte inzet van AI' maken het mogelijk om leerlingen actief, onderbouwd en reflectief in gesprek te laten gaan over teksten.

Referenties

Chambers, A. (2015). "Praten over boeken. Workshop Praten over boeken door Aidan Chambers, Nederland". Online raadpleegbaar op: https://www.youtube.com/watch?v=Ck-Iu0RAmYw.

Janssen, T. (2009). 'Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen'. *Kohnstamm kennisreeks*, 4. Amsterdam: Vossiuspers.

Ronde 6

Joke Brasser
Universiteit Utrecht / Klassiekersindeklas.nl
Contact: jokebrasser@gmail.com

Mariken op maat: denken over een leerlijn Literatuurgeschiedenis met verschillende didactieken rond *Mariken van Nieumeghen*

1. Inleiding

De introductie van oude teksten in de nieuwe Nederlandse onderwijsdoelen voor de onderbouw (eerste en tweede graad) is een belangrijke verandering in het literatuuronderwijs. Kerndoel 9c schrijft voor dat leerlingen "literatuur verkennen die geschreven is in verschillende perioden of contexten" (SLO 2026). Daarmee ontstaat ruimte om leerlingen al op jonge leeftijd kennis te laten maken met historische literatuur, in een passende bewerking of hertaling.

Literatuurgeschiedenis is nu voorbehouden voor gevorderde leerlingen. In Nederland is dit het domein van de bovenbouw van het vwo; Vlaanderen komt literatuurgeschiedenis in de derde graad aan bod. In beide gevallen leren leerlingen historische teksten vanuit hun literair-historische context te begrijpen. Het nieuwe kerndoel biedt daarom niet alleen de mogelijkheid om de doelgroep te verbreden, maar ook om een doorlopende leerlijn te ontwikkelen[1]. Oude teksten kunnen al in de onderbouw worden geïntroduceerd. Dit maakt de overgang van lezen in de onderbouw (vrijblijvend, voor de lol) naar de bovenbouw (literair lezen, literair-historische contexten verkennen) minder abrupt[2]. Die leerlijn hoeft echter niet te beginnen met historische kennis. Ze kan

beginnen met de ervaring dat verhalen een geschiedenis hebben: dat nieuwe teksten voortbouwen op oudere verhalen, motieven en vertelvormen.

Aan de hand van *Mariken van Nieumeghen* laat ik zien hoe zo'n leerlijn vorm kan krijgen. Daarbij staat niet één tekstvorm of één leeswijze centraal, maar een doorlopende kennismaking met de literaire traditie via verschillende tekstvormen en didactieken. Want *Mariken* is geschikt voor leerlingen van verschillende leeftijden en niveaus, mits tekstvorm en aanpak aansluiten bij hun ontwikkeling[3].

2. Oude teksten voor jonge lezers

Literatuurgeschiedenisonderwijs in de onderbouw vraagt om een eigen didactiek (Brasser 2026). Niet de literair-historische context hoeft daar voorop te staan, maar de kennismaking met de tekst zelf, in een passende bewerking of hertaling. Leerlingen kunnen zo ervaring opdoen met verschillende verhaalvormen en genres, en ontdekken dat verhalen door de tijd heen veranderen en op elkaar voortbouwen.

Theo Witte & Gertrud Cornelissen, experts op het gebied van de ontwikkeling van literaire competentie bij respectievelijk middelbare scholieren en basisscholieren, situeren deze leesvaardigheden bij leesniveau 2 ('herkennend en ontdekkend lezen'), een niveau dat onderbouwleerlingen kunnen bereiken (Witte & Cornelissen 2022). Leerlingen hoeven een tekst dus nog niet zelfstandig literair-historisch te situeren. Ze kunnen eerst ontdekken dat verhalen verwijzen naar andere verhalen en dat literaire teksten deel uitmaken van een groter geheel.

Deze intertekstuele ervaringen zijn meer dan een voorbereiding op het 'echte' literatuurgeschiedenisonderwijs. Ze vormen een eerste kennismaking met de literaire traditie. Een leerlijn Literatuurgeschiedenis hoeft dus niet te beginnen met de literatuurgeschiedenis.

3. Mariken in de onderbouw

Peter van Gestels bekroonde jeugdroman *Mariken* (1997) laat zien hoe zo'n eerste verkenning eruit kan zien. De roman biedt een fictieve ontstaansgeschiedenis van het laatmiddeleeuwse mirakelspel *Die waerachtige ende seer wonderlijcke historie van Mariken van Nieumeghen*. Daarnaast komen allerlei andere middeleeuwse verhalen en sprookjes aan bod, waaronder het *Roelantslied*, *Elckerlijc*, *Mascheroen*, *Ganzerik*, *Roodkapje* en *Assepoester*.

Marikens plot volgt losjes de laatmiddeleeuwse *Mariken van Nieumeghen*, waarin eveneens een jong meisje naar de stad gestuurd wordt om een boodschap, uitgescholden

wordt door een nare tante en verleid wordt door de duivel. In Peter van Gestels roman blijkt de duivel echter een wagenspeler in duivelskostuum. Waar het middeleeuwse mirakelspel een christelijke moraal van zonde en vergeving kent, richt Peter van Gestel zich op de rol van verhalen in onze verhouding tot de werkelijkheid. Mariken ontdekt dat elke mens een verhaal heeft, dat je niet elk verhaal moet geloven en dat sommige verhalen troost kunnen bieden. De roman kan zo fungeren als introductie op de middeleeuwse vertelcultuur. Wanneer Mariken in de stad bijvoorbeeld een wagenspel bekijkt, maken leerlingen kennis met *Elckerlijc* en met het idee dat een personage als 'Iedereen' in een verhaal kan optreden. Ze ontdekken bovendien dat verhalen vroeger gespeeld werden en voor een publiek werden opgevoerd. Via deze jeugdroman maken leerlingen zodoende kennis met de orale traditie, met middeleeuwse verhalen en met de manieren waarop verhalen werden beleefd.

4. Mariken in de bovenbouw

In de bovenbouw (derde graad) kun je heel andere accenten leggen wanneer je klassikaal *Mariken* leest in de hertaling van Willem Wilmink[4]. Met deze bewerking kun je leerlingen van diverse onderwijsniveaus in aanraking brengen met *Mariken*, ook vmbo-leerlingen en havisten.

In de vernieuwing van het bovenbouwonderwijs verschuift het accent van het memoriseren van stromingen naar het analyseren en vergelijken van historische werken en het ontwikkelen van literatuurhistorisch redeneren (SLO 2025a; SLO 2025b). De didactiek van het literatuurhistorisch redeneren (Bax & Mantingh 2018) plaatst leerlingen zelf in de rol van betekenisgever. Aan de hand van horizontale (contextuele) en verticale (thematische) vergelijkingen onderzoeken zij de historische situering, leggen zij verbanden met hun eigen leefwereld en herkennen zij terugkerende thema's in de literatuur. In deze lesopzet plaatsen leerlingen *Mariken* in haar historische context door een zakelijke bron over hekserij te lezen en fragmenten uit *Beatrijs* en het *Antwerps liedboek* te vergelijken met *Mariken*. Vervolgens vergelijken ze de verleidingsscène met duivelse ontmoetingen in hedendaagse romans, zoals *Hine* van Lotte Kok en *Echte mannen eten geen kaas* van Maria Mosterd[5].

Deze vergelijking levert een verrassend inzicht op: het personage uit de oudste tekst heeft de grootste handelingsvrijheid. Mariken gaat niet zomaar met Moenen mee, maar onderhandelt met hem over kennis van de zeven vrije kunsten en zwarte magie. Door de scènes naast elkaar te leggen, onderzoeken leerlingen de symbolische rol van ruimte, de precaire positie van de meisjes en hun handelingsvermogen. De inzichten ontstaan daarmee niet doordat de docent ze overdraagt, maar doordat leerlingen zelf historische en thematische verbanden leggen.

5. Besluit

Laten we met alle middelbare scholieren *Mariken* lezen, zodat ze de onweerstaanbare aantrekkingskracht van dit wonderlijke verhaal kunnen ervaren. Een leerlijn Literatuurgeschiedenis kan vorm krijgen door verschillende didactische accenten te leggen: eerst repertoirekennis opdoen en intertekstuele verbanden herkennen, daarna leren om literatuurhistorisch te redeneren.

Met *Mariken* van Peter van Gestel verbreden jonge leerlingen hun repertoirekennis en ontdekken ze dat het beleven van verhalen een eigen geschiedenis heeft. In de bovenbouw kunnen zij met Wilminks hertaling historische contexten en universele thema's onderzoeken. Leerlingen ontdekken dat *Mariken* voortleeft in romans van nu en dat de literaire traditie een levende traditie is waarin nieuwe teksten steeds weer in gesprek zijn met oudere verhalen. Dat inzicht kan hen helpen om zich tot competente en cultuurbewuste lezers te ontwikkelen die zelf ook met en over oude teksten in gesprek kunnen gaan.

Referenties

Bax, S. & E. Mantingh (2018). "Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twintigste eeuw". In: *Nederlandse Letterkunde*, 23 (3), p. 257-286.

Brasser, J. (2026). *Oude teksten voor jonge lezers*. Groningen: Uitgeverij Kleine Uil.

Cornelissen, G & T. Witte (2022). 'De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs'. In: Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/12/de-ontwikkeling-van-literaire-competentie-in-het-onderwijs-deel-4-naar-een-doorlopende-leerlijn-voor-het-literatuuronderwijs/.

SLO (2025a). 'Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur – havo (versie 2)'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

SLO (2025b). 'Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur – vwo (versie 2)'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

SLO (2026). 'Kerndoelen voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Stichting Lezen (2020). 'De doorgaande leeslijn: De leesontwikkeling van 0-20 jaar'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Noten

1 Deze bijdrage sluit aan bij het NWO-project 'Naar een doorlopende leerlijn Literatuurgeschiedenis in het schoolvak Nederlands: een curriculumontwerponderzoek (zie: https://www.nwo.nl/projecten/msldv29834).

2 Uit onderzoek van Stichting Lezen (2020) blijkt dat de overgang van onder- naar bovenbouw een kantelmoment is waarbij leerlingen het risico lopen om af te haken.

3 Dit impliceert niet dat je steeds dezelfde teksten terug laat komen in je leerlijn, maar de keuze voor één tekst maakt de vergelijking tussen onder- en bovenbouwdidactiek mogelijk.

4 De *Mariken*hertaling van Willem Wilmink is gratis integraal beschikbaar op www.literairecanon.be.

5 Op www.klassiekersindeklas.nl vind je de uitgewerkte lesbrief voor de bovenbouw. Een onder- en bovenbouwles worden beschreven in hoofdstuk 7 van *Oude teksten voor jonge lezers* (Brasser 2026).

Ronde 7

Marjo Albracht (a) & Hanneke Luth (b)
(a) Greijdanus Zwolle
(b) Etty Hillesum Het Vlier Deventer
Contact: m.m.albracht@greijdanus.nl
h.luth@ehl.nl

Sterkere leesclubs met *sticky tabs*

1. Aanleiding

Op het Greijdanus merkten we in havo-4 dat leerlingen geen zin hadden in lezen met de leesclub, een boek kozen op dikte of uitstraling en eigenlijk al voornemens waren om dat boek nooit uit te gaan lezen. Bijna de helft van de Nederlandse jongeren zegt nooit te lezen vanwege het plezier (Visser 2023) en is moeilijk te motiveren voor literatuuronderwijs (Ramdas e.a. 2018). Dit alles resulteerde in verloren lessen, want de leesclubgesprekken gingen over het afgelopen weekend of de vervelende werkgever, maar niet over het boek. Leerlingen hadden blijkbaar meer nodig dan alleen een boek en een paar vragen om samen tot een goed gesprek te komen. Wat konden we hieraan doen?

2. Achtergrond

Inzetten op leesmotivatie en leesplezier was het uitgangspunt bij de opzet van de leesclubs (Stichting Lezen 2021; Meelissen e.a. 2023). Betrokkenheid en een goede leesmotivatie leiden tot beter begrip en interpretatie van de tekst (Janssen 2009). Hierbij zijn autonomie, verbondenheid en competentie (zelfdeterminatietheorie, zie: Ryan & Deci 2000) belangrijk (Rogiers e.a. 2024). In onze vernieuwde opzet krijgen leerlingen autonomie door zelf hun boeken te kiezen (zonder verplichte leeslijst), een eigen leesplanning te maken (ze bepalen zelf het tempo) en tijdens het lezen zelf lezersvragen te formuleren. Verbondenheid ontstaat doordat leerlingen ook samen lezen en hun ervaringen met elkaar delen. Ben je een week ziek, dan kan de rest van de leesclub je bijpraten over wat gelezen en besproken is, waardoor je meteen weer kunt aanhaken. De *sticky tabs* (gekleurde *tab*stickers waarmee leerlingen tijdens het lezen hun eigen vragen, reacties en andere passages in het boek markeren) stimuleren de competentie, omdat iedere leerling een eigen vraag, opvallend fragment of ander gespreksonderwerp – aan de hand van de bladwijzer – aan kan dragen.

Deze aanpak is geïnspireerd door het dialogisch literatuuronderwijs. Dit houdt in dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan over lezen. Maar een goed leesgesprek begint al tijdens het lezen. Leerlingen moeten eerst zelf iets van een tekst vinden, zich iets afvragen of ergens op reageren voordat ze daar met anderen over kunnen praten. Dit noemt Schrijvers (2019) de 'interne dialoog'. Door eerst zelf na te denken en daarna pas te bespreken worden er twee lagen van ervaringen gecreëerd. Dit helpt leerlingen om hun eigen ideeën te vergelijken met die van anderen, wat ruimte geeft voor verschillende interpretaties en nieuwe inzichten in sociale en morele thema's (Schrijvers 2019). De persoonlijke, ervaringsgerichte benadering van de leesclubs stimuleert leerlingen om genuanceerder te spreken en te schrijven over literatuur. Deze benadering werkt goed voor het bespreken van boeken in leeskringen, waarbij de nadruk ligt op hoe leerlingen literaire teksten ervaren. Het is daarbij essentieel dat ze ruimte krijgen om te verwoorden wat een tekst voor hen persoonlijk betekent (de Wit 2017).

3. Opzet

We kozen voor een duidelijke structuur voor de leesclubs. Een boekenclub bestaat idealiter uit drie tot vijf leerlingen (Laughlin e.a. 2006), in een heterogene samenstelling. Denk aan: literair competentieniveau, jongens/meisjes gemengd, lezers/niet-lezers gemengd (Witte 2008; de Nood e.a. 2019). Leerlingen kiezen gezamenlijk een boek uit, met hulp van de docent. De docent kan er zelf voor kiezen om al dan niet met een lijst te werken, thematisch te laten kiezen of op moeilijkheidsgraad te selecteren. Vervolgens krijgt elke leerling een pakketje *sticky tabs*, een bladwijzer met de legenda en een gesprekshulp voor een VLOEI-end gesprek (Schrijvers 2019). De bladwijzer bevat belevende termen als 'Huh?! Dit snap ik niet', maar ook literaire begrippen zoals 'thema'.

Op de achterkant staan handvatten voor het voeren van een vloeiend leesgesprek, zoals ‘vraag door’ en ‘luister naar elkaar’(Schrijvers 2019).



Figuur 1 – Opzet.

4. Lestijd

De eerste les staat in het teken van kennismaken met de boekenlegger. Leerlingen krijgen instructie over hoe de boekenlegger ingezet wordt. De docent geeft uitleg bij de begrippen en gesprekstips en modelt de aanpak door een favoriet fragment voor te lezen en daar hardop denkend *sticky tabs* bij te plakken. De docent geeft aan welke stickers de leerlingen voor de volgende les geplakt moeten hebben, bijvoorbeeld een specifiek aantal of van hoeveel verschillende kleuren.

Leerlingen spreken in hun eigen leesclub af tot welke bladzijde ze tegen de volgende les hebben gelezen en krijgen leestijd in de les. Dit vormt de voorbereiding op de bespreking tijdens de volgende les, die essentieel is om de eigen gedachten te ordenen en zinvol over het boek te kunnen praten (Cornelissen 2016; de Kleijn 2023). Om een koppeling te kunnen maken tussen hun eigen lezing (de dialoog met de tekst) en het gesprek met klasgenoten (de dialoog over de tekst) markeren leerlingen hun bevindingen tijdens het lezen (Janssen 2009). Leerlingen gaan als het ware eerst in gesprek met het boek en daarna pas met andere lezers over het boek (Cornelissen 2019).

Als leerlingen weer bij elkaar komen, bespreken ze in hun leesclub hun vragen en bevindingen aan de hand van de geplakte stickers. Iedere leerling reageert vanuit een eigen perspectief waardoor een rijke bron van verschillende betekenissen ontstaat (ideeën, gevoelens, gedachten, interpretaties, oordelen en beelden). Tijdens het gesprek liggen de boeken op tafel, zodat leerlingen hun stickers kunnen toelichten of fragmenten kunnen voorlezen: het bewijsmateriaal voor hun literaire ontwikkeling (Cornelissen 2019). Ook passen ze tijdens het gesprek de richtlijnen voor een VLOEI-end gesprek

toe. Door op deze manier te werken gaat een boekgesprek veel meer over individuele en gezamenlijke leeservaringen en minder om het geven van het juiste antwoord (Cornelissen 2016).

Wanneer leerlingen de tekst of het boek thuis (verder) lezen, is het belangrijk om de voortgang te bewaken. Laat leerlingen bijvoorbeeld met elkaar een planning maken en geef ruimte in de les om gemaakte afspraken te bespreken, en om te kijken of iedereen mee kan komen in het leestempo (de Nood e.a. 2019).

Tijdens dit proces is de docent vooral coach. In het begin geeft de docent instructie over de werkwijze en ligt de nadruk op voordoen. Het heeft de voorkeur als de docent eigen fragmenten aandraagt op basis van de eigen leessmaak. Tijdens de leesclubgesprekken heeft de docent een begeleidende rol en geen sturende. De leerling verwacht geen eenduidige antwoorden van de docent (Koek & Maas 2018), maar heeft soms wel hulp nodig om het gesprek op gang te houden of om de principes van het vloeiend gesprek toe te passen. De nadruk blijft liggen op leesmotivatie en leeservaringen.

5. Opbrengst

Het explorerende karakter van de leesclubgesprekken – aandachtig luisteren, vragen stellen, informatie delen, ideeën en meningen bekritiseren, andere zienswijzen respecteren, streven naar consensus – draagt merkbaar bij aan de ontwikkeling van de literaire competentie. Meer betrokkenheid komt de waardering en het begrip van de tekst ten goede (dialogisch leren, zie: Chambers 1993; Applebee e.a. 2003; Schram & Raukema 2006). Juist de authentieke, persoonlijke vragen die leerlingen stellen zijn waardevol, omdat zulke vragen voortkomen uit echte nieuwsgierigheid, emotionele betrokkenheid of een persoonlijke motivatie die tot belangrijke leerervaringen kan leiden (Janssen 2009). Het ontwikkelen en ondersteunen van de literaire competentie van leerlingen lijkt enorm te helpen voor meer leesplezier, meer motivatie en gesprekken met meer inhoud. Oftewel: sterkere leesclubs met *sticky tabs*.

Referenties

Applebee, N., J. 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.

Chambers, A. (1993). *Leespraat: De leesomgeving. Vertel eens.* Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon.

Cornelissen, G. (2019). 'Literaire gesprekken in de klas: Achtergronden en praktische tips voor het voeren van literaire gesprekken in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs'. Amsterdam: Stichting Lezen.

de Kleijn, A. (2023). "Boekenclubs in de klas. Leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 170-174.

de Nood, G. Palm, M. de Vries & M. van Herten (2019). "Praten over literatuur. Lessenserie leesclub in de klas". Online raadpleegbaar op: https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2019/02/Praten-over-literatuur.pdf.

de Wit, M. (2017). "Lezen doe je met elkaar. Leeskringen en groepsmondelingen". In: *Levende Talen Magazine*, 104 (8), p. 3-9.

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen.* Amsterdam: Vossiuspers.

Koek, M. & I. Maas (2018). "Grenzen oprekken in de literatuurles: Het Murakami-effect". In: *Levende Talen Magazine*, 105 (3), p. 6-10.

Laughlin, P., E. Hatch, J. Silver & L. Boh (2006). "Groups perform better than the best individuals on letters-to-numbers problems: Effects of group size". In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (4), p. 644-651.

Meelissen, M., N. Maassen, J. Gubbels, A. van Langen, J. Valk, C. Dood & M. Wolbers (2023). 'Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht'. Twente: Universiteit Twente.

Ramdas, N., T. Beuse, W. Maas & B. de Vries (2018). "Woord in beeld. De mogelijkheden van beeldromans in het talenonderwijs". In: *Levende Talen Magazine*, 105 (3), p. 18-23.

Rogiers, M., I. Vansteelandt & H. Van Keer (2024). "Leesmotivatie: Wat is het en hoe kan je het bevorderen?". In: *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/leesmotivatie-wat-is-het-en-hoe-kan-je-het-bevorderen/.

Ryan, R. & E. Deci (2000). "Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions". In: *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), p. 54-67.

Schram, D. & A.-M. Raukema (2006). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Schrijvers, M. (2019). 'Inzicht in jezelf en anderen ontwikkelen in literatuurlessen: Een ontwerphandleiding'. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stichting Lezen (2021). Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Amsterdam: Stichting Lezen.

Visser, J. (2023). *Is het voor een cijfer?* Amsterdam: De Correspondent.

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.* Delft: Eburon.

Ronde 8

Antonia Helsen
Universiteit Antwerpen
Contact: helsenantonia@gmail.com

Chatten met een middeleeuwse non; een nieuwe interactieve leesmethode met AI

1. Aanleiding

"*Als het voor school moet...*", dat motto dat hoorde ik vaak wanneer ik mijn leerlingen vroeg naar hun motivatie om te lezen. Een redelijke groep leerlingen toonde tijdens gesprekken weinig motivatie om te lezen en konden hun redenen om te lezen moeilijk verwoorden buiten het aspect van schoolse druk. De intrinsieke leesmotivatie van leerlingen opkrikken is geen makkelijke taak, maar na een duik in de onderzoeken hierrond besloot ik om te focussen op één ingreep: interactie. Ik bedacht een nieuwe manier voor leerlingen om in interactie te gaan over een tekst: in een chatgesprek met een AI-versie van een personage uit het verhaal. Samengevat onderzocht ik of schermlezen met een interactief element, namelijk chatten met AI-personages, de intrinsieke leesmotivatie kan verhogen.

Eerder onderzoek toont aan dat digitaal lezen nauwelijks bijdraagt aan leesmotivatie (Bakker 2019) en soms zelfs voor minder immersie zorgt (Mangen & Kuiken 2014). Tegelijkertijd biedt digitale *hypertext*, waarbij links in de tekst naar extra informatie leiden, juist kansen voor de verrijking van die tekst (Mangen 2008; Bakker 2015). Ik baseerde me voor de 'verrijking' van mijn tekst op interactie als interventie, steunend op de zelfdeterminatietheorie van Deci & Ryan (Vansteenkiste e.a. 2007). De leraar ondersteunt de leerling terwijl deze zelf kan lezen, interageren en reflecteren. Interactie houdt in dat de lezer actief betekenis geeft via dialoog, wat aansluit bij de VLOR-inspiratiegids (Gobyn e.a. 2019). Het project sluit ten slotte ook aan bij de bouwstenen voor een kwalitatieve leesomgeving (Van Tilburg 2020) door in te zetten op herkenning en erkenning. Jongeren kunnen zich inleven en praten met personages,

met behulp van AI. Dit onderzoek gebruikt geen AI om leesteksten te genereren, maar gebruikt AI-personages om bestaande literatuur interactief te verrijken.

2. Ontwikkeling en uitvoering

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, voerde ik een experiment uit in drie derdegraadsklassen van de doorstroomfinaliteit (vwo). Geen van de participanten had een gekende leesstoornis. Als basistekst diende een naar het hedendaags Nederlands vertaalde versie van de Beatrijs (niveau 4 in het referentiekader van Theo Witte). Om de leesmotivatie te 'voeden' via experiment en keuze (Vansteenkiste e.a. 2007), kregen leerlingen na elk hoofdstuk de opdracht om via hun schoollaptop twee minuten te chatten met een AI-personage naar keuze (zoals Beatrijs of haar geliefde). Deze personages werden ontworpen en getraind door de onderzoeker via character.ai. Ik zorgde ervoor dat de personages de juiste achtergrondinformatie kregen, de juiste informatie over het verhaal, de juiste taal gebruikten en zelf ook een beginvraag stelden om het gesprek op gang te helpen. Tijdens het lezen hield de onderzoeker toezicht en was er geen onderling contact mogelijk. Ik verzorgde een nulmeting van de *Self-Regulation Questionnaire* (ontworpen door De Naeghel e.a. 2012). Daarna volgde de interventie waarbij de leerlingen online, via een zelfontwikkelde website, de aangepaste Beatrijslegende lazen en chatten met de AI-personages. Na de interventie werd op dezelfde dag een tweede afname van de SRQ georganiseerd, alsook focusgesprekken met de lezers met een initieel lage leesmotivatie, om de ervaringen specifieker te kunnen bespreken en benoemen.

3. Resultaten

Ik analyseerde de antwoorden van de nulmeting via Excel. Het ging daarbij om de antwoorden van 49 leerlingen om precies te zijn. De aangepaste enquête die ik gebruikte om naar motivatie te peilen gebruikt stellingen en een schaal van vijf punten waaruit de deelnemers kunnen kiezen om hun mening over de stellingen vast te leggen (1 = helemaal niet akkoord, 5 = helemaal akkoord). Na de analyse blijkt dat voor de nulmeting de gemiddelde score voor intrinsieke motivatie 2.97 bedroeg, wat duidt op een neutrale tot licht negatieve houding. De extrinsieke motivatie scoorde lager met 2.13. Na het leesexperiment werd allereerst de vragenlijst opnieuw afgenomen, waarbij de leerlingen ook herinnerd werden aan hun leeservaring. De gemiddelde intrinsieke motivatie steeg licht naar 3.09 en de extrinsieke motivatie naar 2.41.

Vervolgens namen 31 leerlingen met een lage initiële motivatie (< 4) deel aan focusgesprekken. Deze gesprekken bezorgden de meest interessante reacties, mede omdat ik als onderzoeker kon doorvragen naar de ervaringen en motivatiegevoelens van de leerlingen. De reacties op het chatten met AI-personages waren overwegend positief.

Termen als leuk, verrassend en interessant kwamen vaak aan bod. Leerlingen gaven aan dat praten met AI-personages hielp om diepere emoties van deze personages te begrijpen en dat het de personages realistischer maakte. Daarnaast gebruikten de leerlingen de AI-personages als een hulpmiddel voor tekstverduidelijking (bijvoorbeeld: verduidelijking over de leefwereld van een middeleeuwse non), wat hun autonomie versterkte. Slechts een enkeling vond de AI-interactie onwennig, terwijl alle leerlingen aangaven dat dit de eerste keer was dat ze zulke interacties met AI-personages uitvoerden.

4. In de praktijk en conclusie

De resultaten wijzen erop dat interactieve leesmethoden kansen bieden om de leesmotivatie aan te wakkeren, waarbij de kennismaking met AI-personages de drempel voor gesprekken over boeken kan verlagen. De leerlingen vonden het fijn om hun vragen tijdens het lezen te kunnen stellen aan een personage dat hen niet zou beoordelen. De betrokkenheid bij een verhaal dat ver staat van de leefwereld van leerlingen, zoals de legende van Beatrijs, kan met deze lees*tool* worden gestimuleerd. Het gebruik van de AI-personages als verduidelijkend hulpmiddel toont dat het gesprek niet uitsluitend ontspannend werkt, maar ook verdiepend. Behalve voor het lezen van fictie kan deze *tool* eveneens worden ingezet voor non-fictiepersonages uit de actualiteit of geschiedenis. Dankzij de hoge mate van creatieve invulling door de leraar of onderzoeker bij het maken van het personage, kan de *tool* in andere schoolrichtingen of voor andere leeftijden gebruikt worden.

Wanneer de leraar AI-personages bij jongere leeftijden gebruikt, moet er natuurlijk meer inmenging en controle plaatsvinden. Een chatgesprek dat met de hele klas samen wordt gevoerd, door eerst vragen te bedenken en die op het 'grote scherm' aan het personage te stellen, biedt meer controle aan de leraar, maar iets minder autonomie aan de leerling. Werkvormen met menselijk persoonlijk contact blijven uiteraard erg waardevol binnen het onderwijs. Dit onderzoek spreekt dit op geen enkele manier tegen. Deze toepassing van AI kan wel dienen als een extra, ondersteunende opstap naar intensievere dialogen tussen leerling en leerling of leerling en leraar, bijvoorbeeld over een verhaal dat 650 jaar geleden zijn oorsprong vond.

Referenties

Bakker, N. (2015). 'Hypertekstfictie op herkansing: Een empirisch onderzoek naar het effect van multimedia en interactiviteit op de leeservaring'. In: D. Schram. *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief.* Amsterdam: Stichting Lezen, p. 155-184.

Bakker, N. (2019). *De tablet voor vrij lezen: vriend of vijand?* Amsterdam: Stichting Lezen.

De Naeghel, J., H. Van Keer, M. Vansteenkiste & Y. Rosseel (2012). "The Relation between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective". In: *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), p. 1006-1021.

Gobyn, S., E. Merchie, E. De Bruyne, F. De Smedt, M. Schiepers, M. Vanbuel, P. Versteden, K. Van den Branden, P. Ghesquière & H. Van Keer (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor eigentijdse didactiek in het basisonderwijs.* Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

Mangen, A. (2008). "Hypertext fiction reading: haptics and immersion". In: *Journal of Research in Reading,* 31 (4), p. 404-419.

Mangen, A. & D. Kuiken (2014). "Lost in an iPad: Narrative engagement on paper and tablet". In: *Scientific Study of Literature*, 4 (2), p. 150-177.

Iedereen Leest (2020). "Zes bouwstenen van een kwalitatieve leesomgeving". Online raadpleegbaar op: https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/zes-bouwstenen-van-een-kwalitatieve-leesomgeving.

Vansteenkiste, M. (2010). "Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassingen van de zelfdeterminatietheorie". In: *Caleidoscoop*, 22 (1), p. 6-15.

7. Leesbevordering

Stroomleiders

Simon Bequoye (Iedereen Leest)
Martijn Nicolaas (Stichting Lezen)
Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen)

Ronde 1

Iris Vansteelandt (a, b, c), Geertje Bluekens (a, b), Jona Hebbrecht (a, c, d) & Evelien Gheeraert (d)
(a) Iedereen Leest
(b) AP Hogeschool
(c) Universiteit Gent
(d) Hogeschool Odisee
Contact: iris.vansteelandt@iedereenleest.be
geertje.bluekens@iedereenleest.be
jona.hebbrecht@odisee.be
evelien.gheeraert@odisee.be

Literatuur als hefboom voor leesbevordering: van rijk repertoire tot sterke klaspraktijk

1. Inleiding

Dat literatuur een krachtige motor is voor de ontwikkeling van elke leerling, ongeacht het leerjaar, staat vandaag buiten kijf. De nieuwe kern- en minimumdoelen benadrukken dat meer dan ooit. De echte uitdaging ligt dan ook elders: hoe bouw je, als schoolteam, aan een breed, divers en inspirerend literair repertoire? En hoe zorg je ervoor dat collega's die boeken niet alleen kennen, maar ze ook doelgericht en impactvol inzetten in hun klaspraktijk en zo bijdragen aan een doordacht leesbeleid?

In deze bijdrage ontdek je hoe scholen uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs hiermee aan de slag gingen binnen *evidence-informed* professionaliseringstrajecten van Iedereen Leest, AP Hogeschool, Odisee Hogeschool en Universiteit Gent. Kwaliteitsvolle literatuur werd het vertrekpunt voor het werken aan onder andere taal-, kennis- en socio-emotionele doelen. We illustreren ook hoe leraren bewust kiezen voor boeken die leerlingen raken, uitdagen en aan het denken zetten, en hoe een sterke doorgaande lijn het literaire lezen verdiept. Op de website www.iedereenleestacademie.be zijn verschillende leertrajecten vormgegeven vanuit de vraag hoe je literatuur als school structureel inbedt in de klas- en schoolpraktijk. Literatuur wordt zo niet louter een extraatje, maar het kloppende hart van elke klas en van de hele schoolpraktijk.

2. Een literair aanbod in elke klas

Literaire teksten vormen een ideale grondstof voor krachtig onderwijs. Zo wijst onderzoek uit dat je met kinder- en jeugdliteratuur heel wat verschillende zaken bij leer-

lingen kan versterken, zoals ontluikende geletterdheid, woordenschat, kennis van de wereld, luister-, lees-, schrijf- en spreekbegrip, verhaalbegrip, kritisch lezen, diep lezen, inlevingsvermogen en empathie, zelfkennis en welbevinden, verbinding in groep, enz. (zie onder andere: Nikolajeva 2014; Leland e.a. 2022; Nation e.a. 2022; Dera 2026). Kortom, literatuur is een goudmijn voor het onderwijs en ook in de nieuwe minimumdoelen en kerndoelen komt dit naar voren.

Literaire teksten onderscheiden zich door een aantal kenmerken, zoals bijvoorbeeld de esthetische kwaliteit, de gelaagdheid, de verbeeldingskracht, de universele thema's, de diepgang van de personages, de schrijfstijl, het gebruik van symboliek en beeldspraak, de structuur en vorm, het rijke taalgebruik, de emotionele impact of de culturele en historische context. Op de website www.rijketeksten.org van de Taalunie vind je een definitie van Stichting Leerplanontwikkeling voor een beschrijving van een rijke (literaire) tekst. Deze definitie kwam tot stand in cocreatie met verschillende experts in het kader van de ontwikkeling van de kerndoelen Nederlands in 2024. Een rijke tekst is:

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

Het is zinvol om samen met het schoolteam teksten te screenen in functie van hun rijkdom en literaire kwaliteit. Hiervoor werd bijvoorbeeld een downloadbare checklist ontwikkeld die je zowel op www.rijketeksten.org als op www.iedereenleestacademie.be kan vinden. Op de Iedereen Leest Academie vind je bovendien een gratis online leertraject rond een rijk leesaanbod en hoe je in een doorgaande lijn een rijke collectie kan realiseren. Je vindt er concrete voorbeelden voor zowel de basisschool als voor het secundair/voortgezet onderwijs (zie: https://www.iedereenleestacademie.be/onderwijs/een-rijk-leesaanbod-de-basis). Daarnaast kan je je er verdiepen in online leertrajecten rond een inclusief leesaanbod op school en in verschillende genres in kinder- en jeugdliteratuur. Ook rond illustraties lezen vind je er een uitgewerkt traject met concrete voorbeelden in een doorgaande lijn (basis- en secundair onderwijs).

3. Over boeken gesproken

Een kwaliteitsvol leesaanbod is uiteraard niet voldoende om de lees- en taalontwikkeling van je leerlingen te versterken. Als je wil dat lezen en boeken op jouw school tot leven komen, dan is het belangrijk om daar ruimte voor te maken. Zowel letterlijk als figuurlijk. Maak leesplekken gezellig en aantrekkelijk, maak je leesaanbod zichtbaar en toegankelijk, en breng boeken tot leven. Laat kinderen ook zelf

leeservaringen delen, laat hen promotie maken voor boeken, laat leerlingen de leesplekken mee inrichten, betrek hen bij het actualiseren van het leesaanbod en zorg voor vaste (voor)leesrituelen zodat er voldoende tijd is om effectief in de literaire werken te duiken. Jouw rol als leesbevorderaar maakt hierin een groot verschil.

"Praten over lezen is wezenlijk", zo stelt Aidan Chambers (2012), "omdat we pas weten wat we denken als we het onszelf horen zeggen". Door kinderen bij literair lezen de mogelijkheid te geven om hun leesbelevingen met elkaar te bespreken in een doordacht en kwaliteitsvol gesprek, krijgen ze dieper leesbegrip en vergroten ze hun literaire competentie. In het online leertraject over boekgesprekken in de klas voor basis- en secundair onderwijs (zie: https://www.iedereenleestacademie.be/onderwijs/boekgesprekken-in-de-klas) leer je hoe je met verschillende aanpakken rijke gesprekken kan voeren met je leerlingen vanuit kwaliteitsvolle literaire teksten. In interactie gaan rond boeken biedt tal van voordelen. Met een krachtig gesprek verrijk je niet alleen de lees- en taalontwikkeling van je leerlingen, maar stimuleer je net zo goed hun denkvaardigheid, kennisontwikkeling, verbeeldingskracht en empathie (o.a. Schrijvers & Rijlaarsdam 2022). Een gouden ticket voor het leven dus, zo'n goed boekgesprek.
Je kan je in het traject meer specifiek verdiepen in de meerwaarde en kenmerken van rijke gesprekken vanuit rijke teksten. Daarnaast leer je vijf methodieken kennen waarmee je doelgericht in interactie kan gaan over rijke teksten in het basis- en secundair onderwijs en dit steeds met voorbeelden uit de klaspraktijk. Zo leer je hoe je interactief voorlezen kan inzetten in een doorgaande lijn (Decraene e.a. 2026), verneem je hoe je via Leespraat natuurlijke boekgesprekken kan voeren (Chambers 2012), leer je hoe je met literaire gesprekken net dat tikkeltje dieper kan graven (Cornelissen 2016), verneem je wat een literatuurcirkel is en hoe je een leerlinggestuurd gesprek als leraar faciliteert (Jongstra & Kieft 2022). Tot slot leer je hoe De Leescyclus werkt (Kamp e.a. 2026).

4. Literatuureducatie in een doorgaande lijn

Om binnen een team in een doorgaande lijn een kwaliteitsvol aanbod aan literaire teksten doelgericht en impactvol in te zetten, is een duurzaam leesbeleid noodzakelijk. Hoe je hier samen met je team op kan inzetten, kan je leren in het online basistraject dat je vindt op de Iedereen Leest Academie (zie: https://www.iedereenleestacademie.be/onderwijs/een-duurzaam-leesbeleid-ontwikkelen). In dit traject doorloop je alle belangrijke stappen om op je school tot een duurzaam leesbeleid te komen en bekijk je wie hierin een rol kan opnemen. Daarnaast verneem je hoe je je huidige leesonderwijs kan analyseren en hoe www.leesscan.be je daarbij kan helpen. Je verdiept je in hoe je een leesbeleid uitwerkt, opstart (of versterkt) en hoe je het levend houdt. Zo kan je kinder- en jeugdliteratuur structureel als hefboom inzetten voor doelgerichte leesbevordering op school, zodat leerlingen zich volop blijven ontwikkelen als literaire lezers.

Referenties

Blömeke, S., J.-E. Gustafsson & R. Shavelson (2015). "Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum". In: *Zeitschrift für psychology*, 223 (1), p. 3-13.

Chambers, A. (2012). *Leespraat. De leesomgeving. Vertel eens.* Leidschendam: NDB, Biblion.

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.* Delft: Eburon. [Proefschrift].

Decraene, E., M. Montero Perez & H. Van Keer (2026). "L2 vocabulary learning through interactive book reading and factors that affect learning in emergent bilingual elementary school children". In: *Journal of multilingual and multicultural development*, p. 1-18.

Dera, J. (2026). *De spagaat: Jonge lezers in tijden van ontlezing*. Amsterdam: Querido.

Desimone, L. (2009). "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures". In: *Educational Researcher*, 38 (3), p. 181-199.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen?* Leuven: LannooCampus.

Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2023). *Van leerlingen lezers maken*. Leuven: LannooCampus.

Kamp, I., J. de Jong-Slagman & P. van Duijvenboden (2026). *Jeugdliteratuur en didactiek: Handboek voor vo en mbo*. Meppel: Uitgeverij Boom.

Jongstra, W. & M. Kieft (2022). *Handreiking literatuurcirkels voor professionals in de kindberoepen*. Zwolle: Hogeschool KPZ.

Leland, C., M. Lewison & J. Harste (2022). *Teaching children's literature: It's critical!*. Abingdon: Routledge.

Merchie, E., M. Tuytens, G. Devos & R. Vanderlinde (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Gent: Universiteit Gent.

Nation, K., N. Dawson & Y. Hsiao (2022). "Book language and its implications for children's language, literacy, and development". In: *Current Directions in Psychological Science*, 31 (5), p. 419–425.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Schrijvers, M. & G. Rijlaarsdam (2022). 'Theoretische achtergronden: Dialogisch literatuuronderwijs, de hamvraag en verdere verkenningen'. In: G. Rijlaarsdam, M. Braaksma, M. van de Guchte, M. Koek, A. ten Peze, M. Schrijvers & D. van Weijen (red.). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lessen geïnspireerd op het werk van Tanja Janssen*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 13-17.

Ronde 2

Inge Misschaert
GO! Atheneum Beveren
Contact: ingemisschaert@kabeveren.com

LOS: Lezen Op School. Van boek tot KAnapé. Uitwerken en implementeren van het leesbeleid op GO! Atheneum Beveren

1. Inleiding

Vanuit een enthousiaste ad-hoc-werkgroep uit zeer diverse vakgebieden is LOS ontstaan: Lezen Op School. In deze bijdrage vertel ik hoe onze werkgroep snel uitgroeide tot een stevig uitgebouwd leesbeleid, leesmethodieken introduceerde (LIST, DENK en Samen Lezen) en boeken en lezen zichtbaar maakte (Boon voor Onderwijs). Eveneens vertel ik over de unieke collegetourmethode van onze auteursbezoeken, het ontstaan van de leesklas, de KAnapé en de KA Boekenclub.
Op onze school is gedurende twee schooljaren het leesbeleid stevig uitgebouwd, uitgerold en verankerd binnen het talenbeleid. De bijdrage gaat in op concrete stappenplannen, diept eigen ervaringen uit en legt valkuilen bloot. Zowel de overkoepelende visie als de eigen praktische ervaringen komen aan de orde. Dit succesverhaal is bedoeld voor kartrekkers en karduwers, voor enthousiaste, maar ook aarzelende of ontdekkende lezers, en voor mensen met een hart voor leerlingen, leerkrachten en boeken.

2. *To the rescue*: stappenplan

De feiten zijn er, zwart op wit: kinderen en jongeren lezen steeds slechter en dat heeft een nefast effect op de rest van hun vaardigheden, vooral op schrijfvaardigheid. Los van het curriculum zijn er andere elementen die een rol spelen bij het lezen van literatuur: het krijgen van een breder wereldbeeld en empathie voor anderen, om maar iets te noemen. Opvallend is evenwel de stijging van boekuitgaven en initiatieven die kinderen en vooral jongeren (een iets lastiger doelgroep) aan het lezen krijgen, binnen en buiten het opgelegde curriculum (Steenhoff 2024).

Op het microniveau van onze school in Beveren, het GO! Atheneum, was de werkgroep Talenbeleid vooral bezig met het meten van technisch lezen via Diataal. Een echt 'lees'beleid was niet uitgebouwd en lezen dook erg fragmentarisch op tijdens lessen van lezende collega's. De nood aan een leesbeleid was voelbaar en dus startten we bovenstaande werkgroep op. Aan de hand van een aantal concrete stappen en methodieken

slaagden wij erin om het tij voorlopig te keren en het lezen op school veel zichtbaarder en vanzelfsprekend te maken.

2.1 Stap 1: een werkgroep oprichten en gegevens verzamelen

De eerste stap was bij ons al gezet: een werkgroep LOS werd heel snel gevonden. Het intrigerende daarbij was dat de collega's in de werkgroep uit heel diverse vakgroepen kwamen en dus om heel verschillende redenen wilden meedoen. De werkgroep begon eerst met het in kaart brengen van wat er rond lezen al op school gebeurde, vooral buiten het echte curriculum. Op het vlak van auteurslezingen was er op school al een traditie: elk jaar werden enkele auteurs uitgenodigd, maar dat was eerder ad hoc en niet voor alle leerlingen. Er werd besloten om elke graad en finaliteit minimaal om de twee jaar een auteurslezing op school aan te bieden. Zo haalden wij al heel wat mooie namen naar onze school, onder anderen Ilja Leonard Pfeijffer, Charlotte Van den Broeck, Tom Lanoye, Ish Ait Hamou, Arnon Grunberg en Safae el Khannoussi.

Daarnaast werd de Leesscan van Iedereen Leest uitgevoerd om de beginsituatie in kaart te brengen. Een bijscholing 'Leesbeleid' aan de academie van Iedereen Leest was eveneens een goede start.

2.2 Stap 2: logistiek en omgeving

Om LOS zichtbaar te maken op school, werden verschillende acties opgezet. Zo werd een nieuw logo ontworpen in de huisstijl van de school, dat breed in de school werd verspreid. Posters met leestips werden verspreid. In het kader van het LIST-project in de eerste graad werd ook een leesklas ingericht. Deze leesklas, KAnapé gedoopt, groeide vorig jaar uit tot een echte hub voor de leerlingen. Ook de schaakclub werd daarin geïntegreerd en dat bleek een goede zet te zijn. Elke middagpauze (dus acht keer per week) gaat de KAnapé open voor al wie zin heeft om te lezen, te schaken en te puzzelen. In het gebouw van de tweede en derde graad werd een boekenvitrine geïnstalleerd. Om de drie maanden wordt een nieuwe vitrine opgebouwd, met boeken die ook in de KAnapé aanwezig zijn, zodat leerlingen ze daar kunnen uitlenen.

Wat betreft logistiek is het werk altijd *in progress*. Zo staan er weer een aantal nieuwe acties op stapel. In de studiezalen komt een selectie aan *graphic novels*, stripverhalen en manga te liggen, waar leerlingen tijdens een studie-uur in kunnen lezen. Een vitrine in het gebouw voor de eerste graad wordt voorbereid. En dit jaar startte het keuzevak DEAR (*Drop Everything and Read*) in de tweede graad. Om het lezen – en andere activiteiten op school – nog zichtbaarder te maken, bouwen we dit jaar een oud vrachtwagentje om tot een echte podcaststudio: de KAmionet.

2.3 Stap 3: casussen en leesprojecten die mikken op 'Samen Lezen'

Hieronder belicht ik een aantal casussen die het lezen op school ten eerste veel zichtbaarder maakten, maar ook het lezen voor een stuk vanzelfsprekend doen lijken. We zijn er uiteraard nog niet, maar de eerste stappen zijn gezet. Lezen is geen solitair gebeuren, zoals zoveel mensen denken, maar een sociaal gebeuren. Om daar extra op in te zetten, gebruiken wij de methode 'Samen Lezen' doorheen veel concrete acties.

Samen lezen is één van de methodes die de laatste jaren opgang maakt. Oorspronkelijk werd ze ontwikkeld in Groot-Brittannië, door Jane Davis, die het principe '*Shared reading*' doopte. Ze groeide in moeilijke omstandigheden op, maar boeken hielpen haar om zich uit die beklemmende jeugd te bevrijden (Raes 2020). Ze wilde komaf maken met de 'klassieke' leesclubs, waar iedereen het boek al had gelezen voor de bijeenkomst. In de plaats daarvan mikte ze veel meer op het sociologische aspect achter het lezen: het feit dat je samen leest, maakte voor haar een groot verschil. Je deelt de leeservaring, maar ook de levenservaringen: wat anderen vertellen over de gelezen tekst is heel herkenbaar[1]. Dit principe werd overgenomen door de Vlaamse organisatie Het Lezerscollectief dat een vergelijkbare werkwijze hanteert en leesgroepen organiseert op uiteenlopende plekken en voor een heel divers publiek[2]. Ook op scholen vindt de methode steeds meer ingang. Zoals met veel noviteiten in het onderwijs kan je er met de nodige argwaan tegen aankijken, maar er is één belangrijk principe dat binnen dit concept vervat zit dat deze methode bij leerlingen doet werken: dezelfde tekst of hetzelfde boek samen lezen met je klasgenoten is in meer dan één opzicht een troef, zeker als je als leerkracht de tijd neemt om binnen de lesuren te lezen.

3. Casussen

3.1 Casus 1 – Boon voor Onderwijs, lezen voor een project in het vak Nederlands

De Boon Literatuurprijs is een prestigieuze literatuurprijs in Vlaanderen die elk jaar uitgereikt wordt aan een fictioneel of non-fictioneel werk voor volwassenen en voor de jeugd[3]. Vanuit de Vlaamse organisaties Iedereen Leest en Literatuur Vlaanderen (de tegenhanger van Stichting Lezen in Nederland) werd de Boon voor Onderwijs in het leven geroepen[4]. Het project is bedoeld voor jongeren uit de derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen (alle finaliteiten), en biedt steun aan leerkrachten die meer literatuur in hun lessen willen integreren[5]. Het schooljaar 2024-2025 vormde het pilootjaar met zestien scholen en mijn school en klas was daar één van. Het project ging van start in november met de bekendmaking van de *longlist* van de Boon Literatuurprijs. De leerkracht diende – eventueel samen met de leerlingen – een titel uit te kiezen om daar diepgaand mee aan de slag te gaan in de klas. Op de website staan de troeven van het project opgesomd: vooral het ondersteunende materiaal, de uitwisseling met gelijkgestemde collega's en de auteursbezoeken bleken een voltreffer. In mijn

klas zorgde het project waarlijk voor een kleine aardverschuiving. Twee maanden lang lazen de leerlingen elke week 50 pagina's, waarvan een groot deel tijdens de les mocht worden gelezen. De leerlingen lazen samen, soms spontaan, soms noodgedwongen (boek thuis vergeten!), maar altijd in dialoog. Enkele pagina's lezen en dan weer terug scrollen: het hele arsenaal aan leestechnieken werd er in die klas op een achttal weken doorheen gejaagd. Hoe lees je dit boek vol verhalen? Zoals de social media. Dat was een trucje dat werkte: scrollen kan deze generatie als geen ander. En zo werd dat dikke boek een beetje minder dik.

3.2 Casus 2 – Litlab à la carte: lezen in panels binnen het vak cultuur

Een tweede casus waarin samen lezen centraal gesteld werd, was in een zesde klas (doorstroom) van 23 leerlingen binnen het vak Cultuur. Hier ging het voornamelijk over het samen lezen met *peers*, dus met leeftijdsgenoten. Wat gebeurt er als leerlingen in kleinere groepjes hetzelfde boek lezen en hoe kan je hen tot diep lezen aanzetten? Ik wilde vermijden dat ik met de leerlingen lastige of nietszeggende eenrichtingsgesprekken zou moeten voeren over het gelezen boek. Daarom verdeelde ik de klas in groepen door ze los van elkaar een boek te laten kiezen via het vak op het schoolplatform. De keuzes waren de volgende: *Kafka op het strand* (Murakami), *Het Achterhuis* (Anne Frank), *On the road* (Jack Kerouac), *Grand Hotel Europa* (Ilja Leonard Pfeijffer) en *Beminde* (Toni Morrison). De boeken vormden een uitdaging, maar het voordeel was wel dat de leerlingen bij de bespreking gesteund zouden worden door de groep. Gebaseerd op de website Litlab van de UvA had ik per boek vragen voorbereid, die telkens een dieper niveau aanboorden. Als leerkracht moet je hier eerst duidelijk de regie in handen nemen. In eerste instantie was ik van plan om de leerlingen de vragen zelf te laten opstellen, naar analogie van de leesclubs op Litlab (Vanhoof & Speltincx 2021; Surma e.a. 2024), maar bij nader inzien was dat te hoog gegrepen voor het niveau van het literatuurgesprek dat ik voor ogen had. Daarom besloot ik de vragen zelf op te stellen, in de twee categorieën die op de site voorhanden zijn: 'feest der herkenning' en 'stof tot nadenken' (Litlab.nl).

In de plaats van de discussies en debatten in groepjes in de klas te voeren, waarbij afleiding altijd op de loer ligt, gaf ik de leerlingen de opdracht om hun debat op te nemen (een tiental minuten maar). De resultaten waren verbluffend. Niet alleen waren de filmpjes steevast minimaal het dubbele van de tijd geworden, maar de debatten waren van een diepgang en kwaliteit die zelfs mijn stoutste verwachtingen overstegen.

3.3 Casus 3 – De vakoverstijgende kracht van het boekenpakket en auteursbezoeken op school

Een boekenpakket heeft een aantal voordelen. Om te beginnen kopen de leerlingen vier romans tegen een zeer democratische prijs. Sociologisch gezien komt dit aan heel wat noden tegemoet (Van de Putte e.a. 2023; Van Hoof e.a. 2025). Ook het feit dat de

leerlingen allemaal over hetzelfde boek beschikken, levert voor de leerkracht veel op. Bovendien worden deze boeken vergezeld door een lessenpakket, wat een waardevolle ruggensteun is voor veel beginnende leerkrachten. Samen lezen of methodieken als LIST zijn erg interessant in het kader van debat en dialoog (D'Hoker 2024).

Naast de boekenpakketten bieden ook auteursbezoeken een meerwaarde in de klas. Auteurs kan je uitnodigen via gekende instanties. In Vlaanderen is dat via de Auteurslezingen van Literatuur Vlaanderen, waarbij je ook een subsidie kunt krijgen[6]. In Nederland kan je auteurs uitnodigen via de Schrijverscentrale[7]. Ook al bieden bibliotheken vaak een groot aantal auteurslezingen aan, toch zijn wij er voorstander van om die auteurs op school uit te nodigen. Als rolmodel kan zo'n auteur een grote impact hebben op jongeren. Dat een bekende figuur op hun school rondloopt en in hun aula spreekt, is voor leerlingen een bijzondere erkenning. Het kan misschien banaal klinken, maar de ervaring leert dat veel jongeren die slecht in hun vel zitten, ook hun omgeving niet de moeite waard vinden (Van de Putte e.a. 2023). Een auteursbezoek kan een grote impact hebben en hun beeld van de school krachtig veranderen.
De hele essentie van het auteursbezoek vloeit ook voort uit het feit dat wij dat in een bijzonder format gieten, namelijk dat van de college tour[8]. De auteur wordt geïnterviewd, daarna wordt er een stuk voorgelezen, gevolgd door vragen uit het publiek. Naderhand krijgen de leerlingen de kans om de auteur te begroeten bij een signeerstand en worden er boeken verkocht door een lokale boekhandel. Dat laatste leek ons eerst onmogelijk, maar bij elk bezoek is die verkooptafel steevast leeg en zie je leerlingen met boeken onder de arm uit de aula stappen. Nadien leveren de selfies die ze namen steevast weer stof tot dialoog.

4. Toekomstmuziek

Wat de toekomst brengt, weten we niet, maar deze eerste stappen binnen het leesbeleid hebben ons doen inzien dat het tij echt wel kan keren. Het is goed dat zo'n proces de tijd heeft om te rijpen en om langzaam te ontwikkelen en te verankeren binnen de schoolcultuur. We zijn er dus ook nog niet en er komt soms ook wel wat tegenwind van collega's. Maar de algemene teneur binnen onze werkgroep LOS en Taalbeleid is dat het wel goed zit met die lezende leerlingen en leerkrachten, en dat we een boeiend pad zijn ingeslagen dat alleen maar voordelen biedt.

Referenties

D'hoker, E. (2024). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen.* Tielt: LannooCampus.

Hebbrecht, J. & I. Vansteelandt (2024). *Van leerlingen lezers maken. Handboek voor krachtig leesonderwijs.* Tielt: LannooCampus.

Houtveen, T., J. Bergsma & A. Smits (2010). "Passend leesonderwijs mogelijk maken". In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 49 (9), p. 406-422.

Lanoye, T. (2001). *Mamma Medea*. Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.

Misschaert, I. (2025). "De klas die Oroppa las". In: *Neerlandistiek*. Online raadpleegbaar op: https://neerlandistiek.nl/2025/04/de-klas-die-oroppa-las/.

Peeters, E. & S. Bax (2025). "Leren de wereld te lezen. Op weg naar een intermediale literatuurdicactiek". In: *Vooys*, 41 (4), p. 6-16.

Raes, J. (2020). *Samen Lezen. De ultieme therapie*. Tielt: LannooCampus.

Sherrington, T. (2025). *De principes van Rosenshine*. Culemborg: Telos Uitgevers.

Speltinckx, G., S. Vanhoof, N. Beyram, V. Costa, N. De Witte & N. De Lobel (2025). *Gelijke kansen in de klas. Houding, inhoud en didactiek*. Tielt: Uitgeverij Lannoo.

Steenhoff, A. (2024). *Een lui letterland*. Amsterdam: Das Mag Uitgevers.

Surma, T., C. Vanhees, M. Wils, J. Nijlunsing, N. Crato, J. Hattie, D. Muijs, E. Rata, D. Wiliam & P. Kirschner (2024). *Kennisrijk Kansrijk. Naar een onderwijscurriculum voor diepe denkers*. Tielt: LannooCampus.

Van de Putte, B., P. Bracke, M. Van Houtte & H. Vermeersch (2023). *Sociologie. Een hedendaagse inleiding*. Gent: Academia Press.

Vanhoof, S. & G. Speltincx (2021). *Feedback in de klas. Verborgen leeskansen*. Tielt: LannooCampus.

Noten

1 Op de site van de organisatie lees je meer over het ontstaan en de manier van werken: www.thereader.org.uk/what-we-do/shared-reading/.

2 Op de site van het Lezerscollectief (https://lezerscollectief.be/nl/) kan je terecht voor meer informatie.

3 De prijs is de opvolger van de ter ziele gegane Gouden Uil-prijs. Meer informatie is hier te vinden: https://www.deboon.be/.

4 Over de Boon voor Onderwijs is meer informatie te vinden op: https://www.deboon.be/project/onderwijs.

5 In deze tekst verwijs ik naar de Vlaamse benamingen: doorstroom (vwo), dubbele finaliteit (havo) en arbeidsmarktgerichte finaliteit (vmbo).

6 Zie: www.auteurslezingen.be/ voor meer informatie.

7 Zie: https://deschrijverscentrale.nl/ voor meer informatie.

8 Dit format is gebaseerd op een gelijknamig Nederlands televisieprogramma, gepresenteerd door Twan Huys.

Ronde 3

Marloes Schrijvers (a) & Wenckje Jongstra (b)
(a) Hogeschool Rotterdam
(b) Hogeschool KPZ
Contact: mssch@hr.nl
w.jongstra@kpz.nl

Leraren professionaliseren als leesbevorderaars: hoe doen we dat?

Veel scholen in het basis- en voortgezet onderwijs staan voor de uitdaging om hun leesbevorderingsonderwijs (verder) vorm te geven. De repertoirekennis van leraren van actuele, rijke jeugd- en *Young Adult*-literatuur, de leesbevorderingscompetenties die ze in de klas inzetten en de schoolbrede leescultuur spelen hierbij een rol. Schoolteams hebben behoefte aan structurele professionalisering op dit gebied, maar hoe ziet die er dan uit?

In het project 'Lezen en laten lezen: leraren als leesbevorderaars in PO en VO' hebben we met een landelijke *survey* (n = 1.409) de stand van zaken onderzocht: hoe is het gesteld met de repertoirekennis en leesbevorderingscompetenties van leraren en de leescultuur op hun scholen?

Vervolgens hebben we, samen met het werkveld, een professionaliseringsaanpak ontwikkeld, bestaande uit vier pijlers:

1. boeken kiezen en cadeau krijgen;
2. lezen in literatuurcirkels;
3. toepassing en terugblik: wat werkt in de klas?;
4. vakmanschap versterken via *e-learning*.

In onze bijdrage presenteren we resultaten uit de *survey* en maak je kennis met de professionaliseringsaanpak. Na afloop van het onderzoek wordt de aanpak vrij beschikbaar, dus kom alvast ontdekken of het ook iets voor jou en je collega's is!

Ronde 4

Bart Droogers (a) & Suzanne de Leeuw (b)
(a) Stichting Lezen
(b) Universiteit Maastricht
Contact: bdroogers@lezen.nl
s.deleeuw@maastrichtuniversity.nl

Bouwen aan rijk leesonderwijs: lessen uit een tweejarig traject met scholen en bibliotheken

1. Inleiding

In 2023 kreeg Stichting Lezen een opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: zorg dat er op 100 basisscholen (lagere scholen) een verbetering komt in het leesonderwijs, betrek daar de bibliotheek bij en gebruik een *evidence-informed* aanpak. Samen met TaalLab is Stichting Lezen deze uitdaging aangegaan. Daarbij maakten ze gebruik van bestaande aanpakken: het leesbevorderingsprogramma 'de Bibliotheek op school', en een aanpak voor leesonderwijs gebaseerd op het boek *Rijke taal*. In een kleine pilot in Friesland was deze combinatie al uitgeprobeerd tussen 2020 en 2022, met veelbelovende ontwikkelingen in de scholen als gevolg.

Er werd een fasering aangebracht in het traject dat nodig werd geacht om de opdracht van het ministerie uit te voeren:

1. een pilot met een beperkt aantal scholen en bibliotheken, gekoppeld aan een implementatiestudie;
2. aanscherping van de aanpak op basis van de uitkomsten van de implementatiestudie;
3. verdere uitrol van de aanpak op de resterende scholen, gekoppeld aan een effectstudie.

2. Geïntegreerd leesonderwijs in samenwerking met de bibliotheek

Mede naar aanleiding van teruglopende resultaten op het gebied van leesvaardigheid en leesmotivatie in internationaal vergelijkend onderzoek is er de afgelopen jaren steeds meer aandacht voor een andere benadering van het leesonderwijs (Meelissen e.a. 2022; Swart e.a. 2023). Deze benadering wordt gekenmerkt door (a) vergaande integratie van voortgezet technisch lezen en lezen voor begrip met andere leergebieden (met name wereldoriëntatie), (b) een grotere rol voor het voorlezen en zelf lezen van jeugdboeken en teksten, en (c) veel aandacht voor het denken, praten en schrijven over boeken en

teksten. Scholen die hun leesonderwijs op deze manier aanpassen, hebben een specifieke vorm van ondersteuning nodig van de bibliotheek. Leerkrachten hebben behoefte aan een groter titelrepertoire, meer literaire competenties, meer leesbevorderingscompetenties en specifieke themagebonden titels in de klas. De leesmediaconsulent van de bibliotheek kan de school helpen om in deze behoeften te voorzien.

In Nederland gebeurt dat binnen de context van het programma 'de Bibliotheek op school'. In het kader van het Masterplan basisvaardigheden is een project opgezet waarbinnen 100 scholen hun leesonderwijs aanpassen, onder begeleiding van een getrainde onderwijsbegeleider, en met ondersteuning door de bibliotheek. Er is subsidie beschikbaar voor de gedeeltelijke bekostiging van het verandertraject op de scholen. Het hier beschreven onderzoekstraject maakt onderdeel uit van dit project: 'de Bibliotheek op school Plus' (dBos Plus).

3. Ontwikkelteam en werkwijze

Dit onderzoek is een voorbeeld van *Design-based research* (DBR) (Brown 1992; Anderson & Shattuck 2012). DBR heeft als doel om, door middel van iteratieve ontwerpsessies, het gat tussen theorie en de praktijk van het klaslokaal te overbruggen om zo de uitdaging van opschaling van kansrijke onderwijsinterventies mogelijk te maken.

Voor dit project is een ontwikkelteam samengesteld waarin betrokken stakeholders en experts vertegenwoordigd zijn. Het ontwikkelteam bestaat uit Stichting Lezen, onderwijsontwikkelaars, de onderzoekers van TaalLab, onderwijsbegeleiders die het ontwikkeltraject op scholen begeleiden, een schoolleider en leerkrachten. Gedurende het onderzoek komt het ontwikkelteam twee keer per jaar een dag samen, na iedere module die de pilotscholen doorlopen hebben. Gedurende deze dag worden verschillende werkvormen gebruikt om vanuit ieders perspectief terug te blikken op de afgelopen module en de komende module met elkaar vorm te geven en vast te leggen.

De rol van de onderzoekers van TaalLab heeft meerdere functies. Allereerst hebben de onderzoekers ervaringen opgehaald bij de deelnemende scholen en bibliotheken. Hiervoor zijn zowel vragenlijsten als focusgroepen ingezet. Om het designproces te voeden, zijn knelpunten en enthousiaste ervaringen gedeeld met het ontwikkelteam. Daarnaast delen de onderzoekers hun kennis over thematisch en geïntegreerd leesonderwijs en effectieve implementatieprocessen vanuit de wetenschappelijke literatuur. Ten slotte speelt het onderzoeksteam van TaalLab de rol van *critical friend* door continu te blijven bevragen wat voor andere leden van het ontwikkelteam vanzelfsprekend lijkt.

Gezamenlijk heeft het ontwikkelteam gewerkt aan:

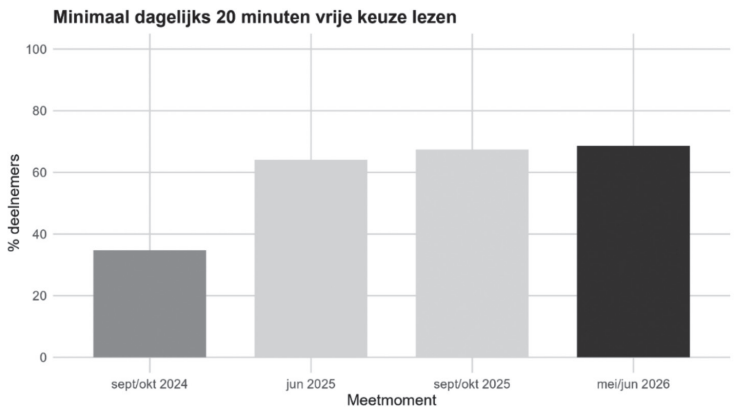
a. praktische instrumenten voor onderwijsadviseurs die de school begeleiden tijdens het implementatietraject (onder andere presentaties voor tijdens studiebijeenkomsten en werkwijzen);
b. een voorbereidingsprocedure voor scholen en bibliotheken die gaan starten met dBos Plus;
c. een handboek.

Daarnaast is gewerkt aan het ontwikkelen van meetinstrumenten voor een grootschalig onderzoek naar de effectiviteit van de aanpak. Op deze manier zijn concrete stappen gezet om opschaling van de aanpak en het onderzoek mogelijk te maken.

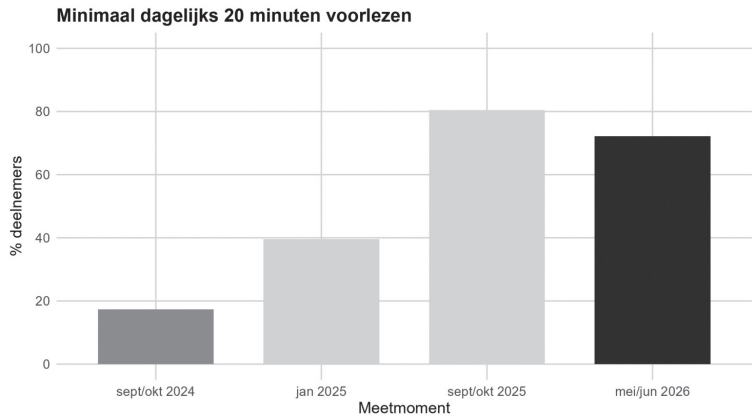
4. Pilotstudie

Zeven basisscholen en zes bibliotheken zijn in 2024 gestart met dBos Plus. Gedurende het verandertraject hebben leerkrachten, schoolleiders en leesmediaconsulenten vragenlijsten ingevuld. We lichten hier een aantal resultaten uit.

In het eerste jaar van dBos Plus staan voorlezen en vrijekeuzelezen centraal. Het is de bedoeling dat leerkrachten dagelijks 30 minuten besteden aan voorlezen en vrijekeuzelezen. Zowel bij voorlezen als vrijekeuzelezen rapporteren leerkrachten een sterke toename in het behalen van deze doelen. Ter illustratie: bij de start van het verandertraject gaf 35% aan dagelijks minstens 20 tot 30 minuten te besteden aan vrijekeuzelezen. Na het eerste jaar is dit aantal gestegen naar 68%. Dit aantal stabiliseert in het tweede jaar. Daarmee kunnen we voorzichtig concluderen dat er bij een grote groep leerkrachten een blijvende verandering is opgetreden. Anderzijds lukt het nog altijd niet alle leerkrachten om de doelfrequentie te behalen en zien we in het gedrag rondom voorlezen een kleine (niet-significante) daling in het aantal leerkrachten die de voorleesdoelen behaalt.



Figuur 1 – Minimaal dagelijks 20 minuten vrijekeuzelezen.



Figuur 2 – Minimaal dagelijks 20 minuten voorlezen.

In het tweede jaar richt het verandertraject zich op het gebruik van tekstsets en schrijfonderwijs. Hiermee wordt er ook meer vormgegeven aan het integreren van leesonderwijs in andere schoolvakken en taaldomeinen (zoals Schrijven en Mondelinge taal). De leerkrachten geven in de loop van het tweede jaar aan dat ze het leesonderwijs steeds vaker ophangen aan thema's en integreren in andere vakken en domeinen binnen hun onderwijs. Er zijn hierin duidelijke verschillen tussen scholen. Scholen die al aan het begin van het verandertraject werkten met thema's zijn aan het einde al verder met het integreren van hun leesonderwijs in andere vakgebieden en domeinen, en hebben ook vaker de begrijpendleesmethode helemaal losgelaten. Scholen die nog niet thematisch werken zijn nog minder ver in deze ontwikkeling of hebben de omslag naar thematisch onderwijs nog helemaal niet gemaakt.

5. Vervolgstappen

In het schooljaar 2025-2026 is een grootschalig (quasi-)experimenteel onderzoek van start gegaan waaraan 65 scholen deelnemen (40 interventiescholen en 25 controlescholen). Het doel van dit onderzoek is de resultaten van het tweejarige verandertraject dBos Plus bij leerkrachten en leerlingen in kaart te brengen. Hierbij wordt onder andere gekeken naar het eigen leesgedrag van leerkrachten, het handelen van leerkrachten in de klas, en het leesgedrag, de leesattitude en het leesniveau van leerlingen.

In het schooljaar 2026-2027 wordt de aanpak die is ontwikkeld voor het hierboven beschreven project geschikt gemaakt voor een bredere invoering door bibliotheken en scholen. Met behulp van de uitkomsten uit het implementatieonderzoek wordt dBos Plus verder aangescherpt. Daarnaast worden procedures ontwikkeld om bibliotheken en scholen te helpen om goed voorbereid samen aan de slag te gaan met de aanpak.

Referenties

Anderson, T. & J. Shattuck (2012). "Design-based research: A decade of progress in education research?". In: *Educational researcher*, 41 (1), p. 16-25.

Brown, A. (1992). "Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings". In: *Journal of the Learning Sciences*, 2, p. 141-178.

Meelissen, M., N. Maassen, J. Gubbels, A. van Langen, J. Valk, C. Dood, I. Derks, M. in 't Zandt & M. Wolbers (2023). 'Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht'. Twente: Universiteit Twente.

Swart, N., J. Gubbels, M. in 't Zandt, M. Wolbers & E. Segers (2023). 'PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

van Koeven, E. & A. Smits (2024). *Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Meppel: Boom Uitgevers.

8. Meertaligheid, OKAN/ISK

Stroomleiders

Steven Delarue (Stad Gent – Onderwijscentrum Gent)
Lies Alons (ITTA UvA)

Ronde 1

Kaat Buelens
KULeuven
Contact: kaat.buelens@kuleuven.be

Op school spreken we Nederlands (en Arabisch, Turks en Pools): meertaligheid op Vlaamse secundaire scholen. Tussen perceptie, praktijk en beleid

1. Inleiding

In Vlaamse secundaire scholen neemt de talige diversiteit toe. Het aantal leerlingen dat thuis een andere taal spreekt dan het Nederlands steeg van 14,6% in het schooljaar 2015-2016 naar 23,4% in 2024-2025 (Vlaamse Overheid 2026). Tegelijkertijd blijft het Nederlands de centrale instructie- en schooltaal. Voor veel scholen is die moeilijke spreidstand herkenbaar: hoe geven we al die verschillende thuistalen een plaats en waarborgen we tegelijkertijd het Nederlands?

Deze bijdrage onderzoekt daarom ten eerste hoe scholen zich tot meertaligheid verhouden. Welke plaats krijgen andere talen dan het Nederlands in de klaspraktijk? En wat vinden leerlingen en leerkrachten daarvan? In welke mate wordt hierover op schoolniveau een expliciet beleid gevoerd? Ten twee worden er eerste inzichten gedeeld uit praktijkgerichte samenwerkingen met vier scholen. Als we de uitdaging aangaan om de spreidstand wat kleiner te maken, wat zijn dan concrete, mogelijke oplossingen en de randvoorwaarden voor succes?

2. Over het onderzoek

De resultaten die tijdens de HSN-conferentie worden besproken, zijn gebaseerd op data die verzameld werd binnen het Pluridentities-project (ERC Horizon 101178914). Het onderzoek combineert kwantitatieve en kwalitatieve *survey*gegevens van 1.118 leerlingen en 127 leerkrachten in achttien Vlaamse secundaire scholen. Daarnaast werden zestien interviews met leerkrachten en acht focusgroepen met in totaal 42 leerlingen georganiseerd. De praktijkgerichte samenwerkingen met scholen kwamen binnen dit project tot stand in samenwerking met het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) en zijn geïnspireerd op ‘Onderzoekende School?!’, een langlopend onderzoeksproject aan de Vrije Universiteit Brussel (zie: www.onderzoekendeschool.be).

3. Is de klaspraktijk momenteel al meertalig? En wat willen leerkrachten en leerlingen zelf?

Het hoeft niet te verbazen dat de resultaten tonen dat het Nederlands op de klasvloer een zeer sterke positie inneemt. Andere talen komen wel voor, maar eerder beperkt en vooral om met name anderstalige nieuwkomers te ondersteunen. Leerkrachten laten in de praktijk soms andere talen toe, maar meestal pragmatisch. Zo tolereren ze bijvoorbeeld vertaling of overleg in een thuistaal tijdens groepswerk, maar zullen ze daar zelden zelf naar vragen. Een meer systematische didactische inzet van meertaligheid komt buiten de OKAN-klas bijna nooit voor. Volgens 40% van de bevraagde leerkrachten worden thuistalen op hun school bovendien expliciet verboden in het schooltalenbeleid. 34,8% spreekt van tolereren en slechts één respondent rapporteert dat thuistalen actief geïntegreerd worden in de schoolwerking.

Tegelijkertijd geven leerkrachten en leerlingen aan dat ze meer ruimte voor het inzetten van meertaligheid zouden willen dan ze momenteel ervaren. Het verschil tussen beide constructen is bij beide groepen statistisch significant en de effectgrootte is matig tot groot. Het Nederlands blijft de dominante schooltaal, maar een strikt eentalige praktijk lijkt toch ook niet volledig overeen te komen met wat leerlingen en leerkrachten zouden willen. Ook uit ander recent Vlaams onderzoek blijkt dat leerkrachten vaak een ambivalente positie innemen: ze hechten sterk aan het Nederlands, maar erkennen steeds vaker de sociale, cognitieve en identitaire betekenis van meertaligheid (Jaspers 2024; Van Raemdonck 2024; Hagenaars e.a. 2025). Die voorzichtige verschuiving naar meer positieve attitudes in vergelijking met eerder onderzoek (zoals Pulinx e.a. 2017) lijkt, gegeven wat we weten over het belang van attitudes en verwachtingen van leerkrachten, alvast een deur te openen naar een meer structurele plaats voor meertaligheid in de klas.

4. Een concrete vertaalslag voor de wens naar méér meertaligheid

Natuurlijk blijft de vraag: hoe dan? Cummins (2007) wijst erop dat er weinig empirisch bewijs is voor de veronderstelling dat het gebruik van andere talen dan de instructietaal per definitie onverenigbaar is met goed (taal)onderwijs. Toch bestaan er niet veel structurele, *evidence-informed* manieren om met de meertalige repertoires van leerlingen om te gaan.

Binnen een praktijkgericht professionaliseringstraject werd voor dit onderzoek samengewerkt met vier Vlaamse secundaire scholen. Die samenwerking werd ingebed in een breder taalbeleidstraject aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven), waarbij de school samen met de vormer-ondersteuner en de onderzoeker werkte aan het bepalen van een concrete focus of ambitie, met specifieke aandacht voor meertalige leerlingen. Zo werd meertaligheid niet als een afzonderlijk thema behandeld, maar via

een uitgebreide beginsituatieanalyse gekoppeld aan de talige ambities van de school. Vervolgens maakte per school een labogroep leerkrachten tijdens een professionaliseringsmoment kennis met het kader van functioneel meertalig leren (FML) (Sierens & Van Avermaet 2014). Hierbij staat het Nederlands centraal als gemeenschappelijke school- en instructietaal, terwijl andere talen doelgericht kunnen worden ingezet om leren te ondersteunen en kennis en didactisch kapitaal te ontsluiten. Dat kan bijvoorbeeld door meertalige woordenschatsteun, door het activeren van voorkennis, door taalvergelijking, of door het verduidelijken van complexe begrippen of opdrachten via meertalig overleg tussen leerlingen.

Voor iedere groep leerkrachten werd materiaal ontwikkeld met concrete lesideeën om te werken aan de gekozen focus via FML. Door de vele factoren die op ieder moment spelen in een lescontext, is het evenwel moeilijk om FML te herleiden tot concrete, korte werkvormen (Delarue 2025). Daarom werden de leerkrachten tijdens de sessie ook aangemoedigd om te reflecteren op het aangeboden materiaal en zelf flexibele alternatieven te bedenken. Na de workshop volgde een experimenteerperiode waarin leerkrachten enkele FML-acties konden uitproberen. Tijdens een terugkomsessie konden de leerkrachten reflecteren op de afgelopen periode en probeerden we samen gemeenschappelijke successen en groeikansen te identificeren.

Een pre- en post-meting bracht het traject in kaart: hoe veranderen de percepties rond meertaligheid in de klas na dit traject, zowel bij leerlingen als bij leerkrachten? Welke elementen van het experiment worden positief gewaardeerd en welke niet? Op alle vier de scholen bleken bepaalde structurele voorwaarden nog onvoldoende aanwezig. Het talenbeleid op de betrokken scholen stond vaak nog in de kinderschoenen. Leerkrachten gaven aan dat het moeilijk is om systematisch met meertaligheid te gaan werken wanneer onduidelijk blijft over welke plaats andere talen binnen de school mogen innemen. Dat bevestigt het belang van een minimale schoolbrede visie (Van den Branden & Vanbuel 2023). Op alle vier de scholen was de zoektocht naar tijd en middelen om de individuele experimenten duurzaam te verankeren, vaak moeilijk. Met meertaligheid komt er immers een extra complex thema bij op de reeds overvolle agenda.

5. Ter afronding

Hoewel leerlingen en leerkrachten steeds meer openstaan voor meertalige klaspraktijken, blijft het een uitdaging om de Nederlandstalige onderwijscontext te verbinden met de meertalige realiteit van leerlingen. De praktijkgerichte trajecten tonen bovendien dat een duurzame inbedding van functioneel meertalig leren zowel aandacht voor de klaspraktijk als voor het bredere schooltalenbeleid vraagt. Naast de nodige ruimte om te experimenteren is ook voldoende ondersteuning nodig.

Referenties

Cummins, J. (2007). "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms". In: *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), p. 221-240.

Delarue, S. (2025). *Meertaligheid in de klas: Veelgestelde vragen beantwoord*. Gent: Academia Press.

Hagenaars, M., T. van Heese, W. Vantieghem & P. Stevens (2025). "Pardon my French, Turkish and Arabic! How Flemish headteachers and teachers respond to multilingualism in the classroom". In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 51 (3), p. 873-897.

Jaspers, J. (2024). *Monolingual Policies in Multilingual Schools: Tensions, Ambivalence, and Thinking Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Pulinx, R., P. Van Avermaet & O. Agirdag (2017). "Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers". In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20 (5), p. 542-556.

Sierens, S. & P. Van Avermaet (2014). 'Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning'. In: D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet. *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies*. Bristol: Multilingual Matters, p. 204-222.

Van den Branden, K. & M. Vanbuel (2023). *Taal op school: 75 vragen over taalbeleid in het secundair onderwijs*. Kalmthout: Pelckmans.

Van Raemdonck, M. (2024). *Beyond one language: An intervention study in supporting teachers to create multilingual policies in secondary classrooms*. Gent: Universiteit Gent.

Vlaamse Overheid (2026). 'Dataloep: Leerlingkenmerken basis- en secundair onderwijs'. Online raadpleegbaar op: https://www.vlaanderen.be/onderwijsprofessionals/regelgeving-data-en-onderzoek/data-en-onderzoek/kennisplatform-onderwijs/dataloeptoepassingen/dataloep-leerlingenkenmerken-basis-en-secundair-onderwijs.

Ronde 2

Anne Decelle & Hilde Vanbrabant
UCLL, expertisecentrum Art of Teaching
Contact: Anne.Decelle@ucll.be
Hilde.Vanbrabant@ucll.be

Taalbruggen bouwen voor leerlingen met een blootstellingsachterstand aan de schooltaal

1. Inleiding

We hoeven u vast niet te vertellen dat taal een belangrijke sleutel vormt tot schoolsucces. Of omgekeerd, dat leerlingen met een blootstellingsachterstand aan de schooltaal in de meeste Europese landen in onevenredige proportie tot de laagpresteerders op PISA en PIRLS behoren (EACEA 2019; Vakgroep Onderwijskunde UGent 2019; 2023; Dockx e.a. 2023), dat er een samenhang is met schooluitval, met lager welbevinden, met een lagere *'sense of belonging'* en met pestervaringen (EACEA 2019). Leraren in Europa ervaren een sterke behoefte om deze leerlingen te ondersteunen, maar zij kampen met een diepgaande handelingsverlegenheid bij adequaat omgaan met de grote talige diversiteit (Bredthauer & Engfer 2016).

Over de vraag hoe we deze leerlingen dan het beste kunnen ondersteunen, heerst verdeeldheid. Zetten we best in op meer kansen tot impliciet taalleren of op meer expliciet taalonderwijs? Verwerven leerlingen de schooltaal het best via taalgericht vakonderwijs in de zaakvakken of via de taallessen? Zijn leerlingen met een blootstellingsachterstand aan de schooltaal het meest gebaat bij ondersteuning buiten de klas in kleine groepjes of blijven ze best zoveel mogelijk les volgen met de grote groep? Kiezen we best voor een aanpak waarbij de meertalige achtergrond van leerlingen wordt benut, of is het Nederlands voor hen bij voorkeur de enige taal op school? Zetten we best in op het stimuleren van hun autonomie als taalleerder of geven we beter gerichte taalondersteuning? Als leraar en als taalbeleidsmedewerker moet je voortdurend keuzes maken om je onderwijs af te stemmen op de noden van de leerlingen en de visie van de school.

Met het project 'Taalbruggen' (UCLL, *Art of Teaching*, 2025-2027) bieden we scholen handvatten bij het maken van deze keuzes en verzamelen we praktijkvoorbeelden die de verschillende visies op taalverwerving en taalondersteuning illustreren. We houden daarbij een brede doelgroep van leerlingen voor ogen: niet enkel anderstalige nieuwkomers, maar alle leerlingen met een groot verschil tussen schooltaal en thuistaal, dus

ook bijvoorbeeld Nederlandstalige leerlingen die in taalarme gezinnen opgroeien. We hanteren in het project een *mixed-methods*-aanpak waarbij we verschillende dataverzamelingsmethoden inzetten. In het schooljaar 2025-2026 deden we bronnenonderzoek, namen we interviews af met 21 experten die verschillende posities innemen in het debat, voerden we focusgesprekken met schoolteams en namen we een online *survey* af bij leraren en beleidsmedewerkers van basis- en secundair onderwijs.

In deze bijdrage stellen we de resultaten voor van de online *survey*.

2. De bevraging

De *survey* bestond uit twaalf stellingen, waarvan de respondenten op een Likertschaal konden aangeven of ze helemaal akkoord, eerder akkoord, eerder niet akkoord of helemaal niet akkoord waren, dan wel of ze deze stelling niet konden beoordelen, aangevuld met een vrijblijvende open vraag om hun antwoord toe te lichten en met een aantal vragen naar de achtergrond van de respondenten. De *survey* werd verspreid naar Vlaamse en Nederlandstalige Brusselse scholen van februari tot april 2026 en werd ingevuld door 237 respondenten.

Van de 237 respondenten is 68% leraar in het lager, kleuter- of secundair onderwijs, 11% is zorgleerkracht of leerlingbegeleider, 18% heeft een beleidsfunctie en 3% een 'andere' functie. Van de 237 respondenten is 13% verbonden aan het kleuteronderwijs, 29% aan het lager onderwijs en 57% aan het secundair onderwijs. Van de leraren secundair, ten slotte, geeft 40% een niet-taalvak, 37% is leraar Nederlands en 23% is leraar vreemde talen.

Van de respondenten is 44% verbonden aan scholen in een landelijke omgeving. Het aantal respondenten waarvan meer dan 75% van de leerlingen thuis een andere taal spreekt, is eerder beperkt (11%) (zie: Figuur 1); 37% van de respondenten geeft aan dat de meeste van zijn of haar leerlingen in een gegoed middenklassengezin opgroeien (37%) (zie: Figuur 2).

Deze omschrijving typeert mijn school het best

	Aantal	% van de antwoorden	%
Minder dan 20% van de leerlingen in mijn school spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands.	84		37%
20%-50% van de leerlingen in mijn school spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands	83		37%
Meer dan de helft van de leerlingen in mijn school spreekt thuis een andere taal dan het Nederlands	35		15%
Meer dan 75% van de leerlingen in mijn school spreekt thuis een andere taal	25		11%

N 227

Figuur 1.

Deze omschrijving typeert mijn school het meest

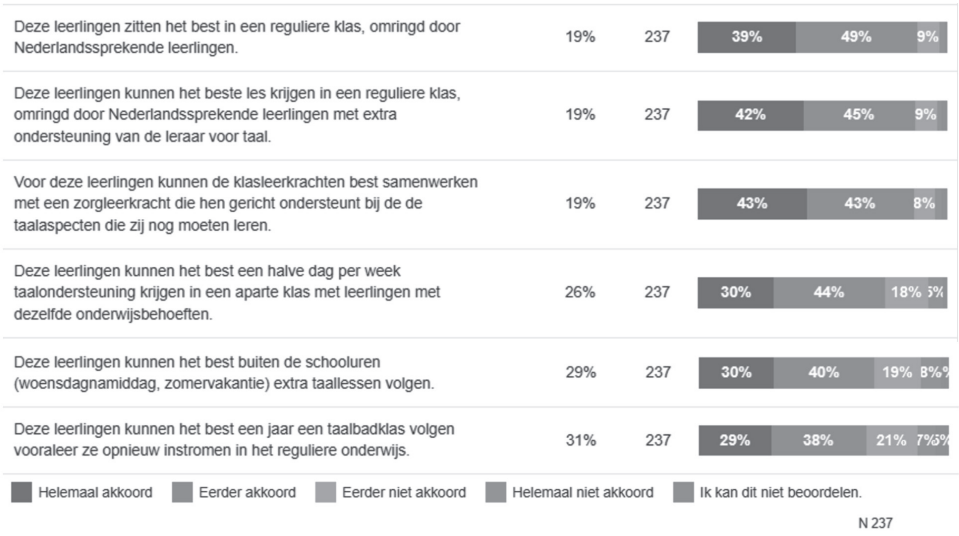
	Aantal	% van de antwoorden	%
De meeste leerlingen in mijn school groeien op in een gegoed middenklassegezin.	106		47%
30%-50% van de leerlingen in mijn school groeit op in een kansarm gezin	86		38%
Meer dan de helft van de leerlingen in mijn school groeit op in een kansarm gezin.	28		12%
Meer dan 75% van de leerlingen in mijn school groeit op in een kansarm gezin.	7		3%

N 227

Figuur 2.

3. In de klas of in aparte groepjes?

Zijn leerlingen met een blootstellingsachterstand aan de schooltaal het meest gebaat bij ondersteuning buiten de klas in kleine groepjes of blijven ze best zoveel mogelijk les volgen met de grote groep? De respondenten antwoordden verdeeld op de stellingen die betrekking hebben op deze vraag (zie: Figuur 3). Ze zijn in het algemeen voorstander van een inclusieve benadering (88% helemaal of eerder akkoord), ook wanneer er ondersteuning van de leerkracht (87% helemaal of eerder akkoord) of van de zorgleerkracht (86% helemaal of eerder akkoord) aan gekoppeld wordt. Een vrij grote groep is evenwel ook voorstander van in beperkte mate apart les volgen: een aantal uur per week tijdens de schooluren (74%) of buiten de schooluren (70%). 67% vindt een taalbad voor een jaar ook een goed idee.



Figuur 3.

In de antwoorden kunnen we een aantal tendensen vaststellen die zich voordoen voor elk van de stellingen, maar die evenwel niet statistisch significant blijken. Zo zien we dat leraren kleuteronderwijs meer dan leraren lager en secundair onderwijs voorstander zijn van een doelgroepgerichte benadering in aparte klassen ($0.18 < p < 0.21$), en dat ook leraren die lesgeven aan klassen waarvan meer dan 75% van de leerlingen een andere thuistaal spreekt, zich meer voorstander tonen van ondersteuning in aparte klassen ($0.11 < p < 0.33$).

4. Alleen Nederlands op school of benutten van meertaligheid?

De meerderheid (66% geheel of eerder akkoord) verkiest een school die eentalig Nederlands is voor deze leerlingen. Toch is 43% geheel of eerder akkoord met de stelling dat leerlingen best af en toe hun thuistaal mogen inzetten op school. Anderzijds is 80% helemaal of eerder niet akkoord met de stelling dat we best zoveel mogelijk momenten creëren waarop leerlingen hun thuistaal kunnen inzetten op school (zie: Figuur 4).



Figuur 4.

In de data kunnen we een aantal tendensen vaststellen die zich voordoen voor elk van de stellingen, maar die niet altijd statistisch significant zijn. Zo stellen we vast dat leraren meer dan directeurs en andere beleidsmedewerkers voorstander zijn van een school waar Nederlands de enige voertaal is ($p = 0.24$). Opmerkelijk is dat respondenten met klassen waar 75% van de leerlingen een andere thuistaal heeft, het minst akkoord gaan met de stelling dat deze leerlingen het best in een school zitten waar het Nederlands de enige voertaal is. Dat verschil is wel significant ($p = 0.01$).

5. Autonomie als taalleerder verhogen of gericht ondersteunen?

Ook wanneer het gaat om autonomie verhogen of gericht ondersteunen zien we zeker geen duidelijke voorkeur bij de respondenten. Een zeer duidelijke meerderheid van de respondenten (91% helemaal of eerder akkoord) erkent het belang van strategieën aanleren opdat de leerlingen zelf kunnen groeien als taalleerders en geeft ook aan dat leerlingen best hulpmiddelen zoals vertaalapps leren gebruiken (79% helemaal of eerder akkoord) (zie: Figuur 5). Tegelijkertijd toont een meerderheid (78% helemaal of eerder akkoord) zich eens met de stelling dat leraren deze leerlingen best gericht ondersteunen voor bepaalde taalaspecten.



Figuur 5.

Ook hier zien we een aantal tendensen die niet allemaal statistisch significant zijn. Zo stellen we vast dat beleidsmedewerkers het minder dan leraren belangrijk vinden om in te zetten op het aanleren van taalstrategieën ($p = 0.059$; nipt niet significant) en het meer dan leraren belangrijk vinden om de leerlingen gericht te ondersteunen voor bepaalde taalaspecten ($p = 0.002$; wel significant). Leraren kleuteronderwijs vinden het – logischerwijs – minder dan leraren lager en secundair belangrijk om in te zetten op strategieën om woorden te leren en teksten te lezen ($p = 0.00006$; significant).

8

6. Besluit

Uit de data van de *survey* leiden we af dat onderwijsprofessionals (leraren, zorgleraren, beleidsmedewerkers) in Vlaanderen en Brussel zich voorstander tonen van een inclusieve benadering waarbij leerlingen met een blootstellingsachterstand aan de schooltaal zoveel mogelijk les volgen in de grote klas, met ruimte voor beperkte momenten van doelgroepgerichte ondersteuning in kleinere groepjes. Ze zijn sterk voorstander van het Nederlands als de enige voertaal op school en tegenstander van veel momenten waarop leerlingen hun thuistaal mogen gebruiken. Sommige leraren maken wel ruimte voor sporadische momenten waarop de thuistaal kan worden benut. Onderwijsprofessionals zetten graag in op het aanleren van taalleerstrategieën en van het gebruik van hulpmiddelen, maar vinden het ook belangrijk om gericht te ondersteunen voor afgebakende taalaspecten.

In de komende maanden voeren we focusgesprekken met lerarenteams om deze topics verder te verdiepen.

Referenties

Bredthauer, S. & H. Engfer (2016). "Multilingualism is great – but is it really my business? – teachers' approaches to multilingual didactics in Austria and Germany". In: *Sustainable Multilingualism,* 9, p. 104-121.

Dockx, J., K. Denies, L. Pelgrims, H. Van Keer & K. Aesaert (2023). 'Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend rapport bij PIRLS 2021. 1: Verschillen tussen netten'. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). 'Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures'. Online raadpleegbaar op: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/integrating-students-migrant-backgrounds-schools-europe-national-policies-and-measures.

Vakgroep Onderwijskunde UGent (2019). 'Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen: Overzicht van de resultaten van PISA 2018'. Online raadpleegbaar op: https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12265.

Vakgroep Onderwijskunde UGent (2023). 'Vlaams rapport PISA 2022'. Online raadpleegbaar op: https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaams-Rapport_PISA2022.pdf.

Ronde 3

Jet Doedel & Camille Welie
Vrije Universiteit Amsterdam
Contact: m.a.doedel@vu.nl

Meertalig literatuur lezen met nieuwkomers in de ISK/OKAN-klas

1. Inleiding

Voor tweedetaalverwervers is veel lezen in de tweede taal een manier om hun woordenschat, tekstbegrip en leessnelheid te ontwikkelen (Sangers e.a. 2025). Hoe zou hun eerste taal hierbij kunnen helpen? De eerste taal is immers een bron van taalkennis die gebruikt kan worden als brug naar de tweede taal. Bovendien kan ruimte voor talige diversiteit bijdragen aan betrokkenheid en een gevoel van verbondenheid (Onderwijsraad 2025). Voor leerlingen in ISK en OKAN, jongeren die nieuw zijn in Nederland en België en het Nederlands leren, is de combinatie van lezen voor taalontwikkeling en

het inzetten van de thuistaal interessant. Nederlands lezen heeft voor deze taalleerders vaak een instrumenteel karakter: ze lezen omdat ze het Nederlands willen of moeten leren, terwijl lezen in de thuistaal vaker met plezier wordt geassocieerd (Latuny e.a., in voorbereiding). Vanuit die gedachte rijst de vraag of lezen in de eerste taal lezen in het Nederlands toegankelijker en aantrekkelijker kan maken. Bovendien kan literatuur lezen een rol vervullen in het burgerschapsonderwijs (van Dijk & Klaver 2025): literatuur biedt de mogelijkheid om je in personages te verplaatsen, om andere perspectieven te onderzoeken en om over jezelf en anderen na te denken. Verhalen met elkaar bespreken, kan daar verder aan bijdragen. In gesprekken kunnen leerlingen andere meningen en perspectieven ontdekken en kunnen zij die van zichzelf verwoorden en toetsen. Gesprekken voeren over gelezen teksten kan bovendien een effectieve aanpak zijn om de taalontwikkeling en leesmotivatie te bevorderen (Ganushchak 2025; Sangers e.a. 2025).

In ons meertalig leesproject komen verschillende inzichten bij elkaar: het benutten van het volledige taalrepertoire van leerlingen, lezen als motor voor de taalontwikkeling, het stimuleren van leesmotivatie en de inzet van verhalen als middel voor burgerschapsontwikkeling. De centrale onderzoeksvraag hierbij luidt: welk effect hebben meertalig literatuur lezen en het praten over verhalen op de leesmotivatie en burgerschapsvaardigheden van ISK-leerlingen?

2. Methodiek

Voor dit leesproject zijn negen korte, literaire verhalen geselecteerd, die leerlingen in een negenweekse interventie gingen lezen. De verhalen moesten genoeg diepgang hebben om ruimte te geven voor het nadenken en bespreken van burgerschapsthema's en tegelijkertijd passen bij de leeftijd en leefwereld van de leerlingen. De geselecteerde verhalen werden hertaald naar het taalniveau A2 (95% lexicale dekking). De verhalen werden niet inhoudelijk versimpeld: juist meerduidigheid, morele dilemma's en ruimte voor interpretatie bleven belangrijk. Daarna zijn de verhalen vertaald in de meer dan 30 thuistalen van de deelnemende leerlingen. In het voorjaar van 2026 hebben ongeveer 750 ISK-leerlingen van 12 tot 18 jaar, verdeeld over ruim 40 klassen en verspreid over heel Nederland, meegedaan aan het leesproject. De klassen werden verdeeld over vier onderzoeksgroepen die varieerden in talige aanpak (alleen Nederlands of meertalig lezen) en werkwijze in de klas (wel of geen gesprekken voeren). De leerlingen in de meertalige conditie lazen een verhaal eerst in hun thuistaal en daarna in het Nederlands. De leerlingen in de gesprekconditie bespraken na het lezen eerst kort hun leeservaring en de verhaalinhoud, en voerden vervolgens gespreksopdrachten uit die uitnodigden tot reflectie en uitwisseling. Het ging daarbij nadrukkelijk niet om het testen van leesbegrip, maar om het verwoorden van eigen perspectieven en ervaringen, en het luisteren naar en verplaatsen in anderen.
Voorafgaand aan en na afloop van de interventie vulden leerlingen vragenlijsten in over

hun leesmotivatie in het Nederlands en in hun thuistaal, en over drie deelaspecten van burgerschap, te weten *experience taking* (je verplaatsen in het perspectief en de ervaring van een ander), *self-other insight* (inzicht in jezelf en in anderen) (Schrijvers 2019) en *sense of belonging* (het gevoel ergens bij of thuis te horen). Tijdens de interventie is in elk van de vier onderzoeksgroepen geobserveerd en na de interventie is in vier focusgroepgesprekken met leerlingen gepraat over hun leesmotivatie, ervaring met het (meertalig) lezen van de verhalen en de gespreksopdrachten.

3. Eerste bevindingen

Op het moment van schrijven is de kwantitatieve data-analyse nog niet afgerond. Analyse van de kwalitatieve gegevens heeft inmiddels een aantal bevindingen opgeleverd. De leerlingen in de focusgroepen blijken onderling sterk te verschillen in hun houding ten opzichte van lezen: sommige houden ervan, andere niet. Sommige leerlingen geven aan dat zij lezen door het project leuker zijn gaan vinden of op school vaker zulke verhalen zouden willen lezen. Anderen zeggen toch vooral te lezen omdat het moet of omdat het helpt bij het leren van het Nederlands. Veel leerlingen verbinden hun leeservaring sterk aan de verhalen zelf: het onderwerp, de lengte, de spanning, het tempo en herkenning in de verhalen worden genoemd als belangrijke factoren voor het leesplezier. In beide meertalige focusgroepen werd meermaals genoemd dat lezen in de thuistaal helpt bij het begrip van de Nederlandse tekst. Leerlingen weten dan al waar het verhaal over gaat en kunnen onbekende woorden of passages makkelijker plaatsen of terugzoeken. Dat kan het lezen in het Nederlands prettiger maken.

Wat betreft burgerschap zijn in alle groepen voorbeelden te vinden van *experience taking*: leerlingen proberen te begrijpen waarom een personage iets doet of denkt, ook wanneer zij zelf anders zouden handelen. Wat betreft *self-other insight* geeft een aantal leerlingen voorbeelden van begrip van de motieven of perspectieven van anderen, zowel gerelateerd aan verhaalpersonages als aan hun klasgenoten. Voor *sense of belonging* is het beeld gemengd. Het voeren van gesprekken lijkt vooral ruimte te bieden voor perspectiefwisseling en voor het verwoorden en vergelijken van opvattingen met klasgenoten. De werkvormen met gespreksopdrachten leken doorgaans beschouwd te worden als een prettige aanvulling op de reguliere lespraktijk. In de twee gespreksgroepen werden de werkvormen van de gespreksopdrachten door verschillende leerlingen positief gewaardeerd.
Al met al laten de focusgroepgesprekken niet eenduidig zien dat meertalig lezen of het voeren van gesprekken op zichzelf direct leiden tot meer leesmotivatie of burgerschapsontwikkeling. Wel wordt zichtbaar hoe beide condities daarin een rol kunnen spelen. De thuistaal kan het begrip van de Nederlandse tekst ondersteunen, waardoor het lezen toegankelijker kan worden en de voordelen van lezen in de tweede taal wellicht beter tot hun recht komen. Tijdens de gesprekken komen leerlingen andere interpretaties en standpunten tegen en bespreken zij waarom iemand anders tot een andere mening komt. Daarbij lijkt de inhoud en vorm van het gelezen verhaal een belangrijke

rol te spelen: een passend verhaal kan nieuwsgierigheid of herkenning oproepen, wat het leesplezier zou kunnen vergroten. Juist in de ISK en OKAN, waar taalverwerving, identiteit en het vinden van een nieuwe plek in de samenleving samenkomen, kan de bijzondere potentie van literatuur hierin een nuttige rol spelen.

Referenties

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.

Onderwijsraad (2025). 'Talige diversiteit benutten'. Den Haag: Onderwijsraad.

Sangers, N., L. van der Sande, C. Welie, M. Dobber & R. van Steensel (2025). "Learning a Language Through Reading: A Meta-analysis of Studies on the Effects of Extensive Reading on Second and Foreign Language Learning". In: *Educational Psychology Review,* 37 (4), p. 1-43.

Schrijvers, M. (2019). 'The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom'. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Van Dijk, Y. & M. Klaver (2025). *Lezen voor waarden.* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Ronde 4

Jessica Morseau
Howest – School of Education
Contact: jessica.morseau@howest.be

Differentiatie en drempels verlagen. Bouw je eigen taalondersteuning via *vibecoding*

1. Inleiding[1]

Hoe creëer je lesmateriaal dat écht aansluit bij de talige achtergrond van je leerlingen in OKAN, de internationale schakelklas (ISK) of bij anderstalige nieuwkomers in je reguliere klas? In deze workshop ontdek je de mogelijkheden die AI, en meer bepaald *'vibecoding'*, kan bieden om lesmateriaal te versterken met differentiatie en taalondersteuning, om zo de drempel voor je anderstalige leerlingen te verlagen.

Met *vibecoding* kan je vandaag je eigen AI-toepassingen en -apps maken, zonder dat er één regel programmeercode voor nodig is. Het enige wat je nodig hebt, is een vraag of nood (bijvoorbeeld: *hoe zet ik de thuistaal als troef in ter ondersteuning*), een idee (en dus: *ik wil de thuistaal toevoegen aan mijn woordenlijsten*) en een goede instructie of prompt.

Je eigen didactische app is een paar minuten later een feit.

2. Wat is *vibecoding*?

Vibecoding is het bouwen van eigen toepassingen door in natuurlijke taal te beschrijven wat je nodig hebt. Een chatbot zoals *Gemini* of *Claude*, en de functie code in *Canva AI,* zet die beschrijving om in een werkende code. Je hebt vandaag dus helemaal geen programmeerkennis nodig om zoiets te maken. Wat je wel nodig hebt, is je eigen didactische expertise: weten welke leerling wat nodig heeft, en dat helder kunnen verwoorden.

3. Een waaier aan taalniveaus en thuistalen, hoe krijgen die een plaats?

Wie lesgeeft in OKAN, in NT2 of in een internationale schakelklas weet dat de term 'anderstalige nieuwkomer' een waaier aan profielen omvat. Ook in het reguliere onderwijs is meertaligheid geen uitzondering meer. In bijna elke klas in Vlaanderen en Nederland zitten vandaag leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands.

Bestaande methodes sluiten niet altijd naadloos aan bij de specifieke combinatie van thuistalen, het instapniveau en de schoolse voorkennis van een groep nieuwkomers. Veel leerkrachten ontwikkelen daarom vaak zelf (aanvullend) materiaal, en dat vraagt heel veel tijd.

4. Drie concrete voorbeelden, maar zoveel meer mogelijkheden

Om tastbaar te maken wat *vibecoding* voor een meertalige klas kan betekenen, bekijken we enkele toepassingen. Deze zijn vooral gericht op de integratie van de thuistaal, het toevoegen van ondersteuning en differentiëren in tekstmateriaal.

4.1 Toepassing 1 – Woordkaartjes met integratie van de thuistaal

Een eerste kans ligt bij de klassieke woordenschatapp die leerlingen of cursisten graag gebruiken om hun woordenschat mee te oefenen.



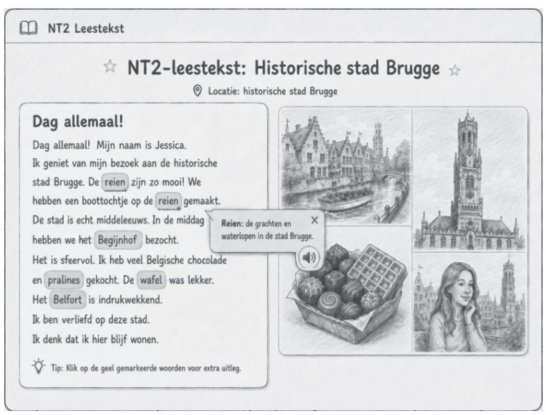
Het *flashcard*principe kent iedereen en er bestaan heel wat *tools* (zoals *Quizlet*, *StudyGo* of *Knowt*) waarmee we vandaag zoiets kunnen maken.

Als die *tools* al bestaan, wat kan *vibecoden* dan meer bieden?

Met *vibecoden* kan je vandaag niet alleen je eigen *flashcard* app bouwen, je kan ze ook meteen verrijken met een functie die in bestaande *tools* (nog) niet bestaat: ondersteuning in de thuistaal. Naast de Nederlandse vertaling (of de vertaling naar het Engels of het Frans bij het leren van een vreemde taal) krijgt de leerling het woord ook te zien in de eigen thuistaal.

4.2 Toepassing 2 – Interactieve leesteksten waarmee je (on)zichtbaar kan differentiëren

Een tweede kans zit in het interactief maken van een leestekst.



Naast de papieren versie van teksten in je lesmateriaal of werkboek voorzie je een digitale variant die de tekst toegankelijker maakt. Moeilijke woorden zijn aanklikbaar en leveren meteen een eenvoudige verklaring op, zonder dat de leerling de tekst moet verlaten of naar een woordenboek moet grijpen.

Daarnaast voeg je visuele ondersteuning toe met beelden die de inhoud en het begrip van het geheel nog extra kunnen versterken.

Het mooie aan deze aanpak is dat de differentiatie subtiel blijft. De ondersteuning is er voor wie ze nodig heeft, maar wie ze niet nodig heeft, leest gewoon door en slaat de aanklikbare woorden gewoon over.



Je kan nog een stap verder gaan door in een apart tabblad dezelfde tekst op een ander taalniveau aan te bieden. Een leerling die de oorspronkelijke versie nog te moeilijk vindt, schakelt zo over naar een eenvoudiger geformuleerde variant, terwijl sterkere leerlingen een andere versie kunnen kiezen die hen wat meer uitdaagt.

4.3 Toepassing 3 – Praatkaarten die de drempel om te spreken verlagen

Een derde kans ligt in de mondelinge fase die op een leesopdracht kan volgen.

Met een setje interactieve praatkaarten breng je het gesprek op gang, met talige ondersteuning ingebouwd. De leerlingen krijgen startzinnen en bruikbare woorden aangereikt zodat de drempel om te spreken lager ligt en ze zich kunnen concentreren op wat ze willen vertellen in plaats van enkel op hoe ze iets zullen zeggen.



Wie wil, verbergt die ondersteuning met één klik en spreekt vrijuit.

Een ingebouwde timer en namenkiezer zorgt er daarenboven voor dat de werkvorm vlot verloopt en iedereen aan de beurt komt en praat. De app ondersteunt op die manier niet enkel het spreken zelf, maar ook de werkvorm en instructies van jou als leerkracht.

Deze toepassingen zijn uiteraard maar een greep uit de mogelijkheden. Wie het *vibecoding* eenmaal in de vingers heeft, ontdekt al snel zelf dat zowat elke didactische behoefte vertaald kan worden naar een eigen toepassing op maat van de klas.

Na de workshop heb je dus inzicht in wat *vibecoding* is en weet je hoe je AI inzet als ontwerppartner voor woordenschatondersteuning en gedifferentieerd tekstmateriaal. Je hebt zelf de eerste stappen gezet in het bouwen van materiaal op maat van jouw leerlingen en dat smaakt ongetwijfeld naar meer!

Veel succes.

Jessica Morseau

Noot

[1] De afbeeldingen in deze tekst zijn gegenereerd met behulp van *ChatGPT* en het beeldgeneratiemodel *Images 2.0*.

Ronde 5

Oksana Filippova
CKC Drenthe
Contact: oyarovaya22@gmail.com

Leren door een culturele en meertalige bril: taal, gedrag en verbinding met Oekraïense nieuwkomers

1. Inleiding

Hoe kijk je voorbij gedrag? Hoe bouw je verbinding op met Oekraïense nieuwkomers en hun ouders? En welke rol spelen taal, cultuur en eerdere onderwijservaringen?

Sinds de komst van grote groepen Oekraïense leerlingen kregen Nederlandse scholen te maken met leerlingen die niet alleen een andere taal spreken, maar ook andere ervaringen met onderwijs, opvoeding en communicatie meebrengen. Dit roept praktische vragen op. Waarom reageert een leerling anders dan verwacht? Waarom lijkt een opdracht begrepen, maar blijkt dat bij het uitvoeren niet zo te zijn? En waarom verloopt het contact met ouders soms anders dan de school gewend is?

In deze workshop bekijken we herkenbare praktijksituaties vanuit een culturele en meertalige bril. Het doel is niet om Oekraïense leerlingen of hun ouders in een vast cultureel kader te plaatsen, maar om minder snel conclusies te trekken, verschillende verklaringen te onderzoeken en vanuit nieuwsgierigheid naar de situatie te kijken.

De workshop bouwt voort op mijn praktijkgerichte onderzoek binnen de Master Pedagogiek en mijn publicatie “Cultureel afgestemd lesgeven aan Oekraïense leerlingen” (Filippova 2025). Sindsdien heb ik mijn ervaring uitgebreid met de begeleiding van leerlingen in verschillende onderwijscontexten: ik heb leerlingen begeleid bij de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs en ik heb gewerkt op een NT2-taalschool voor Oekraïense kinderen.

2. Een culturele bril: wat zien we eigenlijk?

In het onderwijs wordt gedrag vaak snel geïnterpreteerd. Een leerling die niet direct een antwoord geeft, weinig initiatief neemt of weinig oogcontact maakt, kan worden gezien als onzeker, ongemotiveerd of ongeïnteresseerd. Maar alvorens een conclusie wordt getrokken, is het belangrijk om te onderzoeken wat er nog meer aan de hand kan zijn.

Culturele verschillen kunnen een rol spelen. Leerlingen brengen verwachtingen mee over de verhouding tussen leraar en leerling, autoriteit, het stellen van vragen en wat 'goed gedrag' op school betekent. Ook ouders kunnen andere verwachtingen hebben van de rol van de school en de leraar. Interculturele competentie betekent daarom niet dat een leerkracht alle kenmerken van verschillende culturen moet kennen. Belangrijker is een onderzoekende houding: waarnemen zonder onmiddellijk te oordelen, verschillende perspectieven innemen en eigen vanzelfsprekendheden kritisch bekijken (Byram e.a. 2017; Nuwenhoud 2018; van Kalsbeek 2020).

Gedrag ontstaat bovendien niet alleen vanuit cultuur. Ook leeftijd, persoonlijkheid, eerdere schoolervaringen en taalvaardigheid spelen een rol. De vraag is daarom niet alleen wat een leerling doet, maar ook wat je nog niet weet over een specifieke situatie. In de workshop oefenen deelnemers met het onderscheid tussen observatie en interpretatie.

3. Meertaligheid als kracht én als onderwijsuitdaging

Een culturele bril alleen is niet voldoende. Bij nieuwkomers is ook een meertalige bril nodig.

Oekraïense leerlingen beschikken over taalervaringen en kennis die zij meenemen naar de Nederlandse school. Tegelijkertijd moeten zij het Nederlands ontwikkelen als nieuwe instructie-, school- en omgangstaal. Daardoor kan een misleidend beeld ontstaan. Het is prima mogelijk dat een leerling woorden in het Nederlands technisch kan lezen of een eenvoudige instructie kan herhalen, maar de betekenis van een tekst of opdracht nog onvoldoende kan begrijpen. Dat was ook een belangrijke observatie in mijn eerdere praktijkgerichte onderzoek (Filippova 2025).

Taalontwikkeling gaat verder dan woordenschat en grammatica. Leerlingen moeten ook leren hoe taal binnen de Nederlandse schoolcontext wordt gebruikt: hoe je een vraag stelt, om verduidelijking vraagt en laat zien dat je iets hebt begrepen. Leerkrachten moeten daarom taalbewust handelen, ook buiten de NT2-les. Heldere instructies, visuele ondersteuning, expliciete verwachtingen, herformuleren, voldoende verwerkingstijd en het controleren van begrip kunnen helpen. Het is belangrijk om niet alleen te vragen of de leerling iets begrijpt. Een leerling kan uit beleefdheid of onzekerheid bevestigend antwoorden zonder de opdracht daadwerkelijk te begrijpen.

De thuistaal hoeft daarbij niet als obstakel te worden gezien. De taal die een leerling al beheerst, vormt een belangrijk onderdeel van zijn of haar kennisbasis. De uitdaging is om die bestaande kennis te verbinden met het leren van Nederlands.

4. Van basisschool naar voortgezet onderwijs en NT2-onderwijs

De overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs brengt nieuwe docenten, vakken, meer zelfstandigheid en andere verwachtingen. Voor een meertalige nieuwkomer komt daar bij dat de leerling tegelijkertijd de nieuwe onderwijsstructuur en de taal waarin onderwijs wordt gegeven moet leren begrijpen.

Ook binnen een NT2-taalschool gaat het niet alleen om Nederlands leren, maar om voorbereiden op deelname aan het regulier onderwijs. Belangrijk zijn zelfstandig functioneren, instructies begrijpen, vragen stellen en kennis inzetten in verschillende situaties. Dit vraagt om samenwerking tussen onderwijsprofessionals. De taalontwikkeling van een nieuwkomer is niet alleen de verantwoordelijkheid van de NT2-docent. Ook andere betrokken professionals hebben invloed op de taal- en schoolontwikkeling (van der Leeuw e.a. 2009).

5. Ouders als partners

Ook ouderbetrokkenheid vraagt om een culturele en meertalige blik. Een ouder die weinig contact opneemt met school, kan worden gezien als weinig betrokken. Maar misschien kent de ouder het Nederlandse schoolsysteem nog onvoldoende, is communiceren in het Nederlands moeilijk of bestaat er een andere opvatting over de verantwoordelijkheid van ouders en school.
Ook verwachtingen rondom huiswerk, cijfers, discipline, zelfstandigheid en de rol van de leraar kunnen verschillen. Daarom is het belangrijk om niet alleen te vragen wat de school van ouders verwacht, maar ook wat ouders van de school verwachten.

Vertrouwen vraagt om tijd, duidelijkheid en herhaald contact. Begrijpelijke communicatie, concrete voorbeelden, uitleg over het Nederlandse onderwijssysteem en ruimte voor vragen kunnen daarbij helpen. Vanuit mijn eigen ervaring als ouder en onderwijsprofessional probeer ik beide perspectieven zichtbaar te maken. Juist die dubbele blik helpt om te onderzoeken waar verwachtingen elkaar raken en waar ze van elkaar verschillen.

6. Van inzicht naar handelen

De workshop op de HSN-conferentie is nadrukkelijk praktijkgericht. Deelnemers krijgen geen lijst met ‘regels voor het werken met Oekraïense leerlingen’, maar werken met

herkenbare situaties uit de onderwijspraktijk. Bijvoorbeeld: een leerling reageert nauwelijks op een vraag van de leerkracht. Deelnemers onderzoeken eerst wat zij feitelijk waarnemen, vervolgens gaan ze op zoek naar mogelijke verklaringen en formuleren een concrete volgende stap. Welke vraag kunnen zij stellen? Welke ondersteuning kunnen zij bieden? Hoe controleren zij of hun aanpak werkt?
Ook situaties rond oudercontact worden besproken. Deelnemers oefenen met strategieën die direct toepasbaar zijn in de klas en in gesprekken met ouders. Daarbij staat steeds de vraag centraal: wat kan ik morgen anders doen?

7. Opbrengsten

Na afloop hebben deelnemers meer inzicht in de samenhang tussen taal, cultuur, gedrag en onderwijscontext. Zij oefenen met het uitstellen van snelle interpretaties en het onderzoeken van verschillende perspectieven. Daarnaast beschikken zij over concrete handvatten om:

- gedrag van nieuwkomers beter te observeren en te interpreteren;
- taalbarrières en mogelijke culturele verschillen van elkaar te onderscheiden;
- meertaligheid als onderdeel van de ontwikkeling te benutten;
- instructies en verwachtingen toegankelijker te maken;
- leerlingen te ondersteunen bij overgangsmomenten;
- de samenwerking met ouders te versterken;
- vertrouwen en verbinding op te bouwen.

De workshop wil daarmee niet alleen kennis overdragen, maar deelnemers helpen om hun eigen pedagogisch handelen opnieuw te bekijken.

8. Besluit

Werken met Oekraïense nieuwkomers vraagt om meer dan kennis van de Nederlandse taal. Het vraagt om een open, onderzoekende houding waarin taal, cultuur, gedrag en context met elkaar worden verbonden. Een culturele en meertalige bril helpt om niet te snel te denken in termen van ‘goed’ of ‘fout’ gedrag, maar om eerst te onderzoeken wat er achter een situatie kan liggen. Tegelijkertijd betekent cultuursensitief werken niet dat alles aan cultuur moet worden toegeschreven. Iedere leerling en iedere ouder is meer dan zijn of haar achtergrond.

De belangrijkste vraag is daarom misschien niet hoe je moet werken met Oekraïense leerlingen, maar hoe je beter kunt begrijpen wat een leerling of ouder probeert te vertellen, ook wanneer je elkaar nog niet volledig begrijpt. Juist vanuit die vraag kunnen taalontwikkeling, ouderbetrokkenheid en pedagogische verbinding samenkomen.

Referenties

Byram, M., D. Conlon Perugini & M. Wagner (2017). *Teaching Intercultural Competence Across the Age Range: From Theory to Practice*. Bristol: Multilingual Matters.

Filippova, O. (2025). "Cultureel afgestemd lesgeven aan Oekraïense leerlingen. Een werkboek en workshop ter ondersteuning van Nederlandse leerkrachten die werken met Oekraïense nieuwkomers". In: *TIPP: Tijdschrift van en voor de innovatieve pedagogische professional*, 5. Online raadpleegbaar op: https://www.nhlstenden.com/.

Nuwenhoud, A. (2018). *Interculturele communicatie in de NT2-les*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

van der Leeuw, B., T. Israel, I. Pauw & A. Schaufeli (2009). 'Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs'. Den Haag: LEONED.

van Kalsbeek, A. (2020). *Focus op cultuur. Basisboek voor NT2-docenten en taalvrijwilligers*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Ronde 6

Veronique Verhofstede (a) & Julie Daelman (b, c)
(a) Taalverhaal
(b) Foyer vzw
(c) Universiteit Gent
Contact: veronique.taalverhaal@gmail.com
julie_daelman@hotmail.com

8

Interactief voorlezen als krachtige motor voor taalontwikkeling bij NT2-leerders

1. Inleiding

Voorlezen biedt kinderen waardevolle kansen om hun taalvaardigheid verder te ontwikkelen. Zeker bij NT2-leerders kan een voorleesmoment uitgroeien tot een krachtige taalactiviteit die niet alleen de woordenschat vergroot, maar ook taalproductie, verhaalbegrip, betrokkenheid en spreekdurf stimuleert.

NT2-leerders staan dagelijks voor de uitdaging om een nieuwe taal te verwerven die essentieel is voor deelname aan school, werk en samenleving. Daarbij hebben zij nood aan rijke taalervaringen waarin ze nieuwe woorden horen, betekenissen kunnen op-

bouwen en kansen krijgen om actief taal te gebruiken. Interactief voorlezen biedt hiervoor een laagdrempelige en krachtige context.

Tijdens onze presentatie op de HSN-conferentie tonen we hoe interactief voorlezen kan worden ingezet als doelgerichte taalstimulerende activiteit. We vertrekken vanuit inzichten uit onderzoek naar meertaligheid, taalontwikkeling en interactief voorlezen, en vertalen deze naar concrete strategieën die onmiddellijk inzetbaar zijn in de praktijk.

2. Theoretische achtergrond

2.1 Meertaligheid als kracht

NT2-leerders worden soms benaderd vanuit wat zij nog niet beheersen in het Nederlands. Een meer holistische visie op meertaligheid vertrekt echter vanuit de talige rijkdom die leerlingen reeds meebrengen. Volgens de interdependentiehypothese van Cummins (1979) staan talen niet los van elkaar, maar zijn ze met elkaar verbonden. Hij beschrijft talen als communicerende vaten: kennis en vaardigheden die in de ene taal werden opgebouwd, kunnen worden ingezet bij het leren van een andere taal. Dit principe wordt vaak geïllustreerd met het ijsbergmodel. Hoewel talen aan de oppervlakte verschillend lijken, steunen ze onderliggend op een gemeenschappelijke cognitieve en talige basis. Een sterke basis in de eerste taal ondersteunt daarom de verwerving van een tweede of derde taal. Voor NT2-leerders betekent dit dat voorkennis, conceptuele kennis, verhaalvaardigheden en talige ervaringen uit de thuistaal niet opnieuw van nul moeten worden opgebouwd. Integendeel, ze kunnen fungeren als een hefboom voor het leren van het Nederlands. Het erkennen en inzetten van de thuistaal als didactisch kapitaal vergroot niet alleen de betrokkenheid en het zelfvertrouwen van leerlingen, maar creëert ook extra kansen voor taalontwikkeling.

2.2 Het belang van narratieve vaardigheden

Verhalen nemen een bijzondere plaats in binnen taalontwikkeling. Ze bieden een betekenisvolle context waarin woorden, begrippen en taalstructuren op een natuurlijke manier voorkomen (Brown 1996). Bovendien leren kinderen en jongeren via verhalen hoe gebeurtenissen samenhangen, hoe personages handelen en hoe gevoelens en motieven kunnen worden begrepen (Mol e.a. 2008).

Narratieve vaardigheden zijn belangrijk voor verdere taalontwikkeling en schoolse vaardigheden. Een goed begrip van verhaalstructuren ondersteunt onder meer begrijpend lezen, mondelinge taalvaardigheid en tekstproductie (Boudreau 2008). Bij meertalige leerlingen kunnen inzichten over verhaalstructuur bovendien worden meegenomen van de ene taal naar de andere. Verhalen vormen daardoor een krachtige brug tussen bestaande kennis en een nieuwe taal (Bedore e.a. 2010).

2.3 Waarom interactief voorlezen werkt (zie ook: Iedereen Leest Academie)

De kracht van interactief voorlezen ligt in de interactie tussen de voorlezer en de luisteraars. Tijdens een interactief voorleesmoment krijgen leerlingen niet enkel een rijk taalaanbod aangeboden. Ze krijgen ook ruimte voor taalproductie aan de hand van doelgerichte vragen en ze ontvangen kwalitatieve feedback als reactie op hun taalproductie (Whitehurst e.a. 1988).

Effectieve interactieve voorleesmomenten worden gekenmerkt door het stellen van open vragen, het stimuleren van voorspellingen, het bespreken van illustraties, het verdiepen van nieuwe woorden en het reflecteren over linken met de eigen leefwereld (Whitehurst e.a. 1988; Wasik & Bond 2001; Zevenbergen & Whitehurst 2003; Trivette & Dunst 2007; Zucker e.a. 2018). Op die manier ontstaat een rijke taalomgeving waarin leerlingen betekenis kunnen opbouwen en actief taal kunnen produceren. Taalontwikkeling verloopt immers niet uitsluitend door taal te horen, maar ook door taal te gebruiken. Door gesprekken rond een verhaal uit te lokken, krijgen leerlingen kansen om hun gedachten te verwoorden, verbanden te leggen en nieuwe taal uit te proberen (Gonzales e.a. 2014; Blewitt & Langan 2016; Barnes e.a. 2017). De voorlezer ondersteunt dit proces door te modelleren, taal uit te breiden en feedback te geven. Zo groeit een voorleesmoment uit tot een krachtige leeromgeving waarin taalbegrip en taalproductie elkaar voortdurend versterken.

3. Hoe ziet dat eruit in de praktijk?

Interactief voorlezen begint niet wanneer het boek wordt geopend. Het volledige proces bestaat uit activiteiten voor, tijdens en na het lezen (Jansman 2015). Tijdens onze presentatie zullen onderstaande methodieken ook gedemonstreerd worden.

3.1 Voor het lezen

Alvorens er effectief gestart wordt met voorlezen, wordt al gewerkt aan betrokkenheid, nieuwsgierigheid en voorkennis. Een voorleesmoment kan bijvoorbeeld starten met een voorwerp, afbeelding, geluid of raadsel dat verband houdt met het verhaal. Vervolgens worden de kaft, titel en illustraties verkend aan de hand van stimulerende vragen. Door leerlingen te laten voorspellen waar het verhaal over zal gaan, worden zij actief betrokken, nog voor het lezen begint. Ook belangrijke woorden of begrippen kunnen vooraf verduidelijkt worden wanneer deze essentieel zijn voor het begrijpen van het verhaal.

3.2 Tijdens het lezen

Tijdens het lezen staat actieve interactie centraal. De voorlezer stelt open vragen die leerlingen uitnodigen om te kijken, denken, voorspellen en redeneren. Idealiter wordt er voldoende afgewisseld tussen moeilijkere en makkelijkere vragen, en spreken de vragen de verschillende categorieën van denkvaardigheden aan (cfr. taxonomie van Bloom in: Anderson e.a. 2001). Er wordt doorgevraagd wanneer antwoorden beperkt blijven en de illustraties worden actief betrokken bij het gesprek. Voor NT2-leerders is visuele ondersteuning tijdens interactief voorlezen bijzonder waardevol. Gebaren, mimiek, foto's en concrete voorwerpen helpen om nieuwe woorden betekenisvol te maken. Op die manier ontstaat een sterke verbinding tussen woord, beeld en betekenis.

Daarnaast wordt bewust aandacht besteed aan woordenschatontwikkeling. Nieuwe woorden worden niet enkel benoemd, maar ook uitgelegd, herhaald en gebruikt in verschillende contexten. Door taal van leerlingen te herhalen en uit te breiden, modelleert de voorlezer rijkere taalstructuren zonder de communicatie te onderbreken. Hierbij kan ook de thuistaal van de leerlingen ingezet worden om het leren van nieuwe woorden in de schooltaal te faciliteren.

Tegelijk blijft het verhaal centraal staan. De interactie ondersteunt het verhaalbegrip, maar mag de *flow* van het verhaal niet volledig stilleggen. Een goed interactief voorleesmoment zoekt daarom voortdurend een evenwicht tussen luisteren, denken, spreken en beleven.

3.3 Na het lezen

Ook na het voorlezen liggen er belangrijke kansen voor taalontwikkeling. Voorspellingen kunnen worden geëvalueerd en leerlingen kunnen reflecteren over gebeurtenissen, personages en emoties uit het verhaal, of hun mening geven over het verhaal. Nieuwe woorden worden opnieuw gebruikt in gesprekken en activiteiten. Daarnaast kunnen leerlingen delen van het verhaal navertellen, uitbeelden of verder uitwerken. Zulke verwerkingsactiviteiten stimuleren taalproductie en bieden extra kansen om nieuwe taal actief toe te passen. Door verbindingen te maken met de eigen leefwereld van leerlingen wordt het verhaal betekenisvoller en blijft de verworven taal beter hangen.

4. Opbrengsten en meerwaarde

Interactief voorlezen levert op verschillende domeinen winst op. Leerlingen worden blootgesteld aan een rijk en gevarieerd taalaanbod en aan kwaliteitsvolle interactiekansen, waardoor taalontwikkeling, sociale en emotionele vaardigheden, fantasie en leesplezier gestimuleerd worden (Kuypers 2018). Doordat zij actief deelnemen aan gesprekken, krijgen zij bovendien meer kansen om zelf taal te oefenen. Daarnaast ver-

groot interactief voorlezen de betrokkenheid bij verhalen en spreekdurf. Leerlingen leren nadenken over personages, gebeurtenissen en gevoelens, en ontwikkelen zo niet alleen hun taalvaardigheid, maar ook hun denkvaardigheden (Barnes e.a. 2017).

Voor professionals biedt interactief voorlezen een toegankelijke en onmiddellijk toepasbare methodiek. Kleine didactische ingrepen, zoals het stellen van open vragen, het gebruik van visuele ondersteuning en het geven van kwaliteitsvolle feedback, kunnen een groot verschil maken voor de taalontwikkeling van NT2-leerders.

5. Besluit

Interactief voorlezen is veel meer dan louter het voorlezen van een boek. Door bewust ruimte te creëren voor interactie, taalproductie, feedback en betekenisverlening ontstaat een rijke leeromgeving waarin NT2-leerders actief kunnen groeien in taal. Wanneer verhalen worden gecombineerd met gerichte ondersteuning en met betekenisvolle interactie worden ze een krachtige motor voor taalontwikkeling. Zo kan elk voorleesmoment uitgroeien tot een kans om taal te begrijpen, te gebruiken en te laten groeien.

Referenties

Anderson, L., D. Krathwoh & B. Samuel (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. London: Longman.

Barnes, M., D. Dickinson & J. Grifenhagen (2017). "The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth". In: *The Journal of Educational Research,* 110 (5), p. 515-527.

Bedore, L., E. Pena, R. Gillam & T.-H. Ho (2010). "Language sample measures and language ability in Spanish-English bilingual kindergartners". In: *Journal of Communication Disorders,* 43 (6), p. 498-510.

Blewitt, P. & R. Langan (2016). "Learning words during shared book reading: The role of extratextual talk designed to increase child engagement". In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, p. 404-410.

Boudreau, D. (2008). "Narrative abilities: Advances in research and implications for clinical practice". In: *Topics in language disorders*, 28 (2), p. 99-114.

Browne, A. (1996). *Developing language and literacy 3-8*. London: Paul Chapman Publishing.

Cummins, J. (1979). "Linguistic interdependence and the educational developmant of bilingual children". In: *Review of Educational Research*, 49 (2), p. 222-251.

Gonzales, J., S. Pollard-Durodola, D. Simmons, A. Taylor, M. Davis, M. Fogaty & L. Simmons (2014). "Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading". In: *Early Childhood Research Quarterly*, 29, p. 214-226.

Jansman, M. (2015). "Kinderen vertellen zelf het verhaal". In: *De wereld van het jonge kind*, 42 (6), p. 28-31.

Kuypers, T. (2018). "De vele voordelen van voorlezen". In: *FONS*, 7, p. 26-29.

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*, 29 (1), p. 7-26.

Trivette, C. & C. Dunst (2007). "Relative Effectiveness of Dialogic, Interactive, and Shared Reading Interventions". In: *Center For Early Literacy Learning*, 1 (2), p. 1-12.

Wasik, B. & M. Bond (2001). "Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms". In: *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), p. 243-250.

Whitehurst, G., F. Falco, C. Lonigan, J. Fischel, B. DeBaryshe, M. Valdez-Menchaca & M. Caulfield (1988). "Accelerating language development through picture-book reading". In: *Developmental Psychology*, 24, p. 552-558.

Zevenbergen, A. & G. Whitehurst (2003). 'Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers'. In: A. van Kleeck, S. Stahl & E. Bauer (eds.). *On reading books to children: Parents and teachers*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 177-200.

Zucker, T., J. Pentimonti, S. Tambyraja & L. Justice (2018). *Systematic Assessment of Book Reading-Video Coding Version 2.2*. Houston, TX: University of Texas Health Science Center at Houston.

Ronde 7

Anne van Buul (a) & Bente Linders (b)
(a) Hogeschool de Kempel
(b) Taalschool Panningen
Contact: a.buul@kempel.nl

Kwaliteitsvol nieuwkomersonderwijs vanuit hoge verwachtingen: interventies, mechanismen en uitkomsten

1. Inleiding

Basisscholen worden in toenemende mate geconfronteerd met de opgave om leerlingen die de instructietaal niet machtig zijn kwalitatief hoogwaardig onderwijs te bieden (Bisschop e.a. 2022). Terwijl basiscommunicatie zich doorgaans binnen enkele jaren ontwikkelt, kan het vijf tot zeven jaar duren voordat leerlingen de academische taalvaardigheid hebben om zelfstandig te participeren in het reguliere curriculum (Berenst e.a. 2017). Leerlingen behouden dus lang specifieke ondersteuningsbehoeften. Daarnaast zijn nieuwkomers een sterk heterogene groep, met grote verschillen in schoolervaringen, geletterdheid en thuistalen (Van Avermaet & Sierens 2011). Daarom ervaren scholen nieuwkomersonderwijs vaak als complex. Leerkrachten moeten continu keuzes maken rondom taalaanbod, differentiatie en cognitieve uitdaging. Welke keuzes daarin gemaakt worden, verschilt sterk per school.

2. Kwaliteitsvol nieuwkomersonderwijs

Hoewel de inrichting van het nieuwkomersonderwijs uiteenloopt, toont onderzoek welke ingrediënten cruciaal zijn. De belangrijkste zijn (zie bijvoorbeeld Geudens e.a. 2021):

- hoge, realistische verwachtingen;
- meerlagige ondersteuning met een sterk basisaanbod voor de gehele klas en extra ondersteuningsmogelijkheden voor leerlingen die dat nodig hebben;
- een rijk taalaanbod;
- voldoende interactiekansen;
- integratie van taal in betekenisvolle contexten en vakinhouden;
- functioneel inzetten van thuistalen;
- een veilig klimaat;
- formatief handelen van leraren.

Deze ingrediënten zijn niet altijd aanwezig. Dit komt deels door een gebrek aan specifieke expertise (Azouagh 2017; Onderwijsraad 2017; Broekhuizen e.a. 2024), maar ook door impliciete aannames. Verwachtingen ten aanzien van nieuwkomers zijn in de praktijk vaak onbedoeld laag, als gevolg van een eentalige visie (Van Avermaet 2015). Bij lage verwachtingen dreigen leerlingen minder toegang te krijgen tot uitdagende leerinhouden. Hoge, realistische verwachtingen, gecombineerd met passend pedagogisch-didactisch handelen, bieden juist ruimte voor groei bij leerlingen die vaker worden onderschat.

3. Nieuwkomersonderwijs op Taalschool Panningen

Taalschool Panningen verzorgt sinds twee jaar onderwijs aan asielzoekerskinderen. De school bestaat uit drie 'bouwen' (groep 1-2, groep 3-4-5 en groep 6-7-8), met acht leerkrachten en vier onderwijsassistenten. Vanuit een gedeelde visie op kwaliteitsvol nieuwkomersonderwijs, waarin bovengenoemde ingrediënten een hoofdrol spelen, is een schoolbreed curriculum ontworpen. De school biedt kennisrijk, thematisch en taalgericht onderwijs in een veilige, gestructureerde leeromgeving. Tegelijk is de context dynamisch, door de diversiteit en door voortdurende in- en uitstroom.

Vorig jaar is een primoraat opgericht: een interne onderzoeksgroep onder leiding van primor (leerkracht-onderzoeker) Daisy Mertens. Dit primoraat heeft als doel de eigen praktijk te onderzoeken om beter zicht te krijgen op de werkzame mechanismen van kwaliteitsvol nieuwkomersonderwijs. Door deze principes bloot te leggen, kunnen ook andere scholen hiervan leren.

4. Onderzoeksmethodiek: CIMO

De CIMO-logica helpt begrijpen hoe en waarom interventies werken in specifieke contexten. CIMO staat voor Context, Intervention, Mechanism en Outcome. De formule luidt: "In deze Context zal deze Interventie bepaalde Mechanismen triggeren, waardoor deze Outcomes worden gerealiseerd" (Denyer e.a. 2008).

De praktijk werd in vier stappen onderzocht. De eerste stap (Context) was onderzoeken wat de school typeert, wat de leerlingen typeert, welke uitdagingen steeds terugkeren en wat de context uniek maakt. Daaruit ontstond een rijk beeld van de onderwijsomgeving waarin nieuwkomers zich ontwikkelen. Daarna zijn de belangrijkste interventies in kaart gebracht: wat doen we dagelijks, structureel in ons onderwijs en met het oog op welk effect? Hieruit kwamen negen hoofdinterventies naar voren, die ook als ontwerpprincipes voor het onderwijs kunnen worden gezien. Deze principes versterken elkaar en zijn in het dagelijks handelen sterk met elkaar verweven. Vervolgens onderzochten we wat er bij leerlingen gebeurt als gevolg van onze interventies

(Mechanismen). We concludeerden dat één interventie vaak meerdere mechanismen activeert. Tot slot verbonden we de gevonden interventies/ontwerpprincipes en mechanismen aan de uitkomsten die ze teweegbrengen bij de leerlingen. De inzichten vormen samen een heldere logica.

5. Twee voorbeeldredeneringen

Het pedagogisch-didactisch aanbod van Taalschool Panningen kenmerkt zich door expliciete directe instructie, groepsdynamisch onderwijs, formatief handelen, differentiatie, taalsteun, thematisch en kennisrijk onderwijs en functioneel meertalig leren. Al deze ontwerpprincipes leiden tot bepaalde mechanismen en uitkomsten. We lichten er twee van uit: (a) meertalige taalsteun bieden en (2) formatief handelen.

5.1 Meertalige taalsteun

- *Interventie* – Op Taalschool Panningen wordt meertalige taalsteun doorlopend ingezet. Het is geen losse interventie, maar een verzameling van bewuste keuzes waarmee thematisch, kennisrijk onderwijs toegankelijk wordt voor leerlingen die het Nederlands nog aan het leren zijn. Thuistalen worden ingezet bij het leren: begrippen en succescriteria worden vertaald, taalmaatjes en vertaalapps worden gebruikt en leerlingen mogen hun thuistaal inzetten om betekenis te geven, complexe taken uit te voeren en hun denken zichtbaar te maken.
- *Mechanisme* – Door meertalige taalsteun in te zetten, krijgen leerlingen toegang tot de (kennis)rijke inhoud van de les, ook wanneer hun Nederlandse taalvaardigheid nog in ontwikkeling is. Er ontstaat ruimte voor begrip, deelname en reflectie. Leerlingen hoeven niet eerst volledig Nederlands te beheersen om inhoudelijk te kunnen denken, leren, schrijven of redeneren. De thuistaal wordt de hefboom waarmee nieuwe kennis gekoppeld wordt aan kennis die leerlingen al hebben. Dat versterkt het begrip en maakt het mogelijk om complexe taken op het eigen ontwikkelingsniveau uit te voeren.
- *Outcome* – Door meertalige taalsteun kunnen leerlingen sneller starten met een opdracht, deze beter begrijpen en actief deelnemen aan alle lessen. Ze werken zelfstandiger, kunnen hun eigen werk beoordelen en verbeteren, en zijn in staat om complexe taken uit te voeren, ondanks de taalbarrière. Daarnaast ervaren de leerlingen meer vertrouwen en lukt het hen om kennis en taal beter met elkaar te verbinden.

5.2 Formatief handelen

- *Interventie* – Formatief handelen is een kerninterventie op Taalschool Panningen, die nauw verbonden is met taalsteun. Leerkrachten verzamelen continu informatie over wat leerlingen begrijpen. Ze observeren actief, geven directe feedback op geëxpliciteerde succescriteria, signaleren misvattingen en stellen instructie direct bij.

Omdat taalbegrip bij deze groep niet vanzelfsprekend is, is dit voortdurend checken noodzakelijk.

- *Mechanisme* – Formatief handelen maakt het leerproces zichtbaar. Leerkrachten sturen direct bij, waardoor voor de leerlingen duidelijk wordt wat de bedoeling is, wat kwaliteit inhoudt en wat een volgende stap kan zijn. Leerlingen blijven aangehaakt en lopen niet langdurig vast. Expliciete doelen zorgen tevens voor kwaliteitsbesef.
- *Outcome* – Leerlingen begrijpen beter wat verwacht wordt, werken gerichter en gebruiken feedback effectief. Ze herstellen misvattingen sneller, worden zelfstandiger, krijgen beter zicht op kwaliteit en doen succeservaringen op.

6. Vervolgstappen

In 2026-2027 zet het primoraat het onderzoek naar kwaliteitsvol nieuwkomersonderwijs voort. De eerste stap is de CIMO-resultaten verwerken in een *conjecture map* voor een helder overzicht van interventies, mechanismen en resultaten. In een tweede stap worden de opbrengsten van de Taalschool zichtbaar gemaakt door verhalen op te tekenen van doorgestroomde leerlingen in het voortgezet onderwijs. Tot slot nemen we groepsinterviews af met leraren buiten de Taalschool om te onderzoeken hoe leerkrachtvisies het lesaanbod en handelen beïnvloeden. Dit inzicht vergemakkelijkt het gesprek over wat nodig is om de principes van kwaliteitsvol nieuwkomersonderwijs breder in de praktijk te laten landen.

Referenties

Azouagh, S. (2017). 'Schoolloopbanen nieuwkomers. Onderzoeksrapport. Een verkennend onderzoek naar de schoolloopbaan van nieuwkomers'. Utrecht/Den Haag: Inspectie van het Onderwijs / Ministerie van OCW / Expertisegroep Nieuwkomers Primair Onderwijs.

Berenst, J., A. van Dalen, M. Hajer, K. Helsoot, G.J. Kootstra, M. van Popta, M. Pulles, A. Riemersma, J. Smit, S. Versloot-Erich & A. Visser (2017). 'Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rond nieuwkomers op de basisschool'. Utrecht: LPTN.

Bisschop, P., K. van der Ven, T. Doeve, R. Petit, D. Elshof, E. Krijnen & E.van Stigt (2022). 'Nieuwkomers in het primair en voortgezet onderwijs: Doelgroepenonderzoek. Eindrapportage'. Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek & Kohnstamm Instituut.

Broekhuizen, M., F. van Gils, I. Brasiliero Reis Pereira, E. Slot, J. Kortekaas & L. Oudega (2024). 'Bouwen aan grenzeloos goed onderwijs in de Brainportregio. Een onderzoek naar de relatief hoge instroom van niet-Nederlandstalige leerlingen in het speciaal onderwijs én mogelijke oplossingen voor het gehele primair onderwijs'. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Denyer, D., D. Tranfield & J. Ernst van Aken (2008). "Developing Design Propositions through Research Synthesis". In: *Organization Studies*, 29 (3), p. 393-413.

Geudens, A., K. Schraeyen, H. Taelman, M. Trioen, J. Casteleyn, M. Simons, & T. Smits (2021). 'Bouwstenen voor effectieve taaltrajecten. Praktijkgids voor taalondersteuning in het kleuter-, lager en secundair onderwijs'. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Onderwijsraad (2017). Vluchtelingen en onderwijs. Naar een efficiëntere organisatie, betere toegankelijkheid en hogere kwaliteit. Den Haag: Onderwijsraad.

Van Avermaet, P. (2015). "Waarom Zijn We Bang Voor Het Normale? Diversiteit in Onderwijs". In: *Welwijs*, 26 (1), p. 27-34.

Van Avermaet, P. & S. Sierens (2011). 'Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs'. In: N. Clycq, C. Timmermans & B. Segaert. *Cultuuroverdracht en Onderwijs in een Multiculturele Context*, Gent: Academia Press, p. 16-49.

Ronde 8

Petra Popma
ITTA UvA Kennisinstituut voor taalontwikkeling
Contact: petra.popma@itta.uva.nl

8

Werken met *learner generated stories* met alfaleerlingen in het nieuwkomersonderwijs (ISK/OKAN)

1. Aanleiding

In de ISK/OKAN vinden we jonge nieuwkomers (12-18 jaar) met zeer weinig schoolervaring. Soms zijn deze leerlingen ook analfabeet in hun moedertaal: zij kunnen niet of nauwelijks lezen en schrijven in welke taal dan ook. Zij starten het leren op school met het leren van een nieuwe taal, terwijl zij geen of weinig begrip hebben van wat lezen en schrijven inhoudt en ook geen gebruik kunnen maken van schrift bij het leren van die taal. Ook school, leren en een taal leren zijn vaak nieuw voor hen. Werken met '*learner generated stories*' is een actieve en creatieve manier om deze leerlingen een goede start te geven. Alfadocenten die kennismaakten met deze aanpak zijn enthousiast. Dat blijkt uit scholingen die ITTA UvA organiseert rond de leerlijn Alfabetisering ISK (ITTA z.d.) die werd ontwikkeld in een project waarbij ITTA UvA, samen met Schoolinfo en een groep ervaren alfadocenten in de ISK, in de praktijk onderzocht wat effectieve manieren zijn om analfabete leerlingen in de ISK de Nederlandse taal

te leren. De aanpak helpt leerlingen eerst en vooral om hun mondelinge vaardigheden te ontwikkelen, om te kunnen verstaan en begrijpen wat de docent zegt. Ook leren zij veel woorden, zodat zij zich ten minste op een basisniveau kunnen uitdrukken. Kennismaken met schrift gebeurt gaandeweg.

In de presentatie op de HSN-conferentie maak je kennis met hoe je gericht te werk kunt gaan met het maken van verhalen met alfaleerlingen.

2. Wat zijn '*learner generated stories*'?

Werken met een zelfgemaakt verhaal in het NT2-onderwijs is een aanpak die ook wel bekend staat als TPRS (Teaching Proficiency by Reading and Storytelling) (Hol & Hoevenaars 2015). Het principe is dat de docent een aantal doelwoorden kiest voor het verhaal dat gemaakt gaat worden, deze doelwoorden eerst expliciet aanbiedt en vervolgens tot een verhaal komt door vragen te stellen aan de leerlingen. Een voorbeeld van een verhaal dat een alfaklas kan maken, onder leiding van een docent:

'Jona gaat naar de *supermarkt*. Hij gaat op de fiets naar de supermarkt. Hij pakt een *appel* en een *sinaasappel*. Hij *betaalt* bij de kassa. Hij gaat naar huis. Jona eet de appel en de sinaasappel. De appel en de sinaasappel zijn *lekker*!'

Er is veel ruimte voor het werken aan mondelinge woordenschatuitbreiding; een belangrijk doel van de lessen aan analfabete nieuwkomersleerlingen. Voor deze leerlingen is zo veel nieuw bij de start in het Nederlandstalige onderwijs: het concept 'school' en dan specifiek hoe school werkt in een Nederlandstalige omgeving, hoe 'leren op school' gaat, het concept 'schrift', wat je kunt schrijven en hoe je dat doet, enz. Kennis van relevante woorden en zinnen die ze direct kunnen gebruiken, geeft hen de middelen in handen om zich te uiten, om te kunnen communiceren met klasgenoten en docenten, en om de instructies en uitleg van de docent te begrijpen. Tegelijkertijd werkt de leerling aan andere (sub)taalvaardigheden: luisteren (verstaan en begrijpen van nieuwe woorden en zinnen), spreken en uitspraak (bij het nazeggen en uitspreken van de woorden en zinnen), grammatica (bij het herhalen en produceren van zinnen met de woorden) en lezen. Belangrijke basisprincipes voor effectieve taalontwikkeling in een tweede taal krijgen tegelijkertijd een plaats. Er wordt gewerkt van receptief naar productief (eerst luisteren en dan pas zelf spreken), van mondeling naar schriftelijk (eerst luisteren en dan pas lezen en schrijven) en van gestuurd naar vrij (eerst onder leiding van de docent en gaandeweg meer vrije productie en zelfstandiger werken).

Specifiek het actief en creatief bezig zijn in de les heeft veel voordelen voor alfaleerlingen. Wie weinig naar school is geweest, heeft minder 'haakjes' in het geheugen om nieuwe kennis aan op te hangen. Actief bezig zijn met taal zorgt ervoor dat de nieuwe informatie gemakkelijker wordt geleerd en onthouden. Het creatieve aspect geeft ont-

spanning in de les en zorgt ook voor een gevoel van gezamenlijkheid, wat bevorderlijk is voor de sfeer en het welbevinden in de groep. En er is ruimte voor 'het eigen verhaal' van de leerling. Zelf inbreng kunnen leveren in de les en kunnen praten over eigen ideeën en (taal)ervaringen zijn belangrijke motiverende factoren bij taal leren. De aanpak in zijn geheel biedt gecontextualiseerde, betekenisvolle instructie die op de leeftijd en het niveau van de leerling is afgestemd, met expliciete en systematische instructie die gefocust is op fonemisch bewustzijn, klank-tekenkoppeling en woordherkenning. Deze 'geheel-deelgeheel-instructie' is een uitgebalanceerde benadering van alfabetisering (Bigelow & Vinogradov 2011).

3. Hoe werk je in de ISK/OKAN praktijk met '*learner generated stories*'?

Binnen het project 'Leerlijn Alfabetisering ISK' is een woordenlijst ontwikkeld van thematisch geordende, relevante woorden voor de doelgroep nieuwkomersleerlingen van 12-18 jaar (Wikiwijs z.d.). Voorbeelden van thema's zijn: 'ik ga naar school', 'mijn agenda', 'iets kopen in de kantine', 'boodschappen doen', 'lezen en schrijven', 'sporten' en 'werken'. Per les maakt de docent een selectie van een overzichtelijk aantal woorden rond het thema waar op dat moment rond gewerkt wordt.

1. Ik ga naar school

agenda
begrijpen (ik begrijp het niet)
boek
bord
computer
dicht (doe dicht)
dit
docent
doe (doen)
duidelijk
en
even
fout
ga (gaan)
geven
goed (dat is goed)
groep
gum
klaar
klas
kom (komen)
kort
laat (te laat komen)
lang
leerling
leg (leggen)
leren
makkelijk
map
moeilijk
naar
Nederlands
nu
oefenen
open (doe open)
pak (pakken)
papier
pauze
pen
potlood
rekenen
rooster
school
schoolplein
staan
stop
taal
tablet
tas
tellen
tijd (op tijd komen)
voorbeeld
vrij
wat (wat is dat?)
wc
zet (zetten)

Figuur 1 – Fragment uit de woordenlijst Alfabetisering ISK.

De docent begint met semantiseren van de woorden (zoals *supermarkt, appel, sinaasappel, betaalt* en *lekker* uit het voorbeeld), met uitleg, afbeeldingen en/of uitbeelden. De woorden worden ook schriftelijk aangeboden, zodat leerlingen kennis kunnen maken met het woordbeeld en de letters. De leerlingen herhalen deze woorden mondeling, met aandacht voor de juiste uitspraak. Met de techniek van het gericht vragen stellen, daagt de docent de leerlingen vervolgens uit om de woorden zelf te gebruiken, als losse woorden of in zinnen, om zo het verhaal te gaan vormen. Bijvoorbeeld:

Docent: *Gaat Jona naar de supermarkt?*
Klas*:* (*a) Jona gaat naar de supermarkt.*

Iets moeilijker ('of'-vraag):
D: *Gaat Jona of gaat Omer naar de supermarkt?*
Klas: *(Ja) Jona gaat naar de supermarkt.*

Zo wordt de zin *Jona gaat naar de supermarkt* mondeling ingeslepen. Deze aanpak wordt ook wel 'cirkelen' genoemd: de docent maakt gebruik van een standaardset van manieren van vragen die herhaaldelijk worden gesteld, met als doel dat leerlingen de input van de docent goed leren verstaan en gebruiken. Impliciet krijgt de leerling kennis over zinsopbouw en woordvormen mee. Verder gevorderde leerlingen worden uitgedaagd met moeilijkere, open vragen: hoe laat gaat Jona naar de supermarkt? Met wie gaat Jona naar de supermarkt? Wat neemt Jona mee naar de supermarkt? Enz. Ze worden eveneens uitgedaagd door moeilijkere vervolgoefeningen te doen, zoals het verhaal navertellen of uit het hoofd opschrijven. Minder gevorderde leerlingen kunnen het verhaal nog eens mondeling herhalen onder begeleiding van de docent of woorden en/of zinnen uit het verhaal overschrijven. Het verhaal dat tot stand komt, kan in verdere lessen opnieuw gebruikt worden: om woorden te herhalen, door het verhaal uit te breiden of juist in te zoomen op bepaalde vormaspecten (omcirkel overal de letter 'a', zoek de woorden die een naam zijn, enz.). Eén verhaal, veel effectieve lesmomenten.

4. Vraag voor publiek

Wat zou jij als docent nodig hebben om met '*learner generated stories*' te werken?

Referenties

Bigelow, P. & P. Vinogradov (2011). "Teaching adult second language learners who are emergent readers". In: *Review of Applied Linguistics*, 31, p. 120-136.

Hol, H. & B. Hoevenaars (2015). "De Nederlandse TPRS-lespraktijk in kaart gebracht". In: Levende Talen Magazine, 102 (5), p. 10-15.

ITTA (z.d.). 'Leerroute Alfabetisering ISK. Doelgericht werken aan alfabetisering'. Online raadpleegbaar op: https://itta.uva.nl/kennis/leerroute-alfabetisering-isk/.

Wikiwijs (z.d.). 'Leerlijn alfabetisering ISK'. Online raadpleegbaar op https://www.wikiwijs.nl/collecties/vo-isk/.

9. Digitale geletterdheid & didactiek

Stroomleiders

Thomas Vliebergh (Howest)
Jeroen Clemens (Onafhankelijk expert)

Ronde 1

Ellen Ervinck
viio Tongeren-Borgloon
Contact: ellen.ervinck@viio.be

Literaire en digitale geletterdheid versterken met parodie, satire en AI. Een lessenreeks rond *Van den vos Reynaerde* voor de derde graad

1. Inleiding: wie gelooft Reynaert?

Reynaert praat het hof plat in de mooiste hoofse taal die er is. Wie hem hoort, gelooft hem. Wie hem leest en het genre kent, ziet dat elk woord op zijn plaats staat en dat er ondertussen iets grondig misloopt. Die dubbele lezing wil ik ook wanneer een gegenereerde tekst op het scherm van mijn leerlingen verschijnt. Daar stopt het lezen meestal bij de eerste indruk: het klinkt goed, dus het zal wel kloppen.

Literaire en digitale geletterdheid staan in beleidsteksten in aparte hoofdstukken, maar in mijn klas vragen ze hetzelfde. Wie spreekt hier? Waar wijkt dit af van wat ik verwacht? Wie een tekst naast een norm leert leggen, heeft hetzelfde gereedschap voor AI-output, want ook dat is taal die een genre nabootst. Het ontwerp zit trouwens niet vast aan *de Reynaert*: het werkt met elke tekst waarvan leerlingen de norm kennen.

En er is haast bij. Leerlingen die een schrijftaak met *ChatGPT* reviseerden, haalden hogere tekstscores, maar boekten geen grotere winst in kennis of transfer dan de vergelijkingsgroepen (Fan e.a. 2025). Metacognitieve luiheid noemen de onderzoekers dat: het bewaken van je eigen denken aan de machine overlaten. De tekst wordt beter en de leerling blijft staan waar hij stond. De Leerpunt-leidraad (Demedts e.a. 2026) vraagt dan ook dat we onze opdrachten herdenken en leerlingen op kritisch gebruik voorbereiden.

2. Waarom uitgerekend *de Reynaert*?

Parodie werkt niet zonder voorkennis. Ze herhaalt een bekend model en wijkt er zichtbaar van af. Wie het model niet kent, ziet die afwijking niet. *Van den vos Reynaerde* reikt dat op een schoteltje aan. Het drijft de spot met de hoofse ridderroman en is vlijmscherp voor het hof dat erin rondloopt. Dat verschil maak ik uitdrukkelijk: parodie mikt op teksten en genres, satire op wat er in de samenleving misloopt.

3. Eerst de norm

De reeks start met een instructievideo die met behulp van AI wordt samengesteld op basis van eigen bronmateriaal. Tijdens het bekijken, noteren de leerlingen de belangrijkste elementen van het plot. Aansluitend beantwoorden ze enkele quizvragen, die formatieve feedback bieden op hun begrip van de inhoud en de kenmerken van de ridderroman. Daarna leggen ze fragmenten naast de norm van de ridderroman die ze reeds in een vorige les analyseerden. Ze onderzoeken hoe Reynaert zijn welbespraaktheid gebruikt om anderen te bespelen. Ze zoeken 'de manque' en volgen de queeste: hier trekt geen ridder uit om een tekort te herstellen, hier vertrekken boden die gehavend terugkeren. Even belangrijk is de andere kant: wie laat zich inpakken en waarom? Met citaten onderbouwen ze wat het werk parodieert en wat het hekelt.

4. Eén AI-tekst, twee doelwitten

Dan verschuift de reeks naar een situatie die ze kennen: een leerling die alles aan een *chatbot* overlaat. Ik laat *Copilot* daar klassikaal één tekst over schrijven en prompt zichtbaar op het scherm. Het verhaal krijgt de vorm van een ridderroman waarin de queeste naar een antwoord wordt uitbesteed, en hekelt tegelijk een samenleving die haar denkwerk uitbesteedt.

Ze analyseren die tekst op papier, met één vraag als kompas: wat is het doelwit? Waar het genre wordt nagebootst en vervormd, lezen ze parodie; waar gedrag wordt gehekeld, satire. Net als bij *de Reynaert* vallen beide samen en die dubbele laag wijzen ze met citaten aan. Daaruit stellen de groepen hun criteria op: herkenbare norm, betekenisvolle afwijking, duidelijk doelwit.

5. Zelf schrijven, met *Copilot* als tegenspeler

Nu schrijven de groepen met behulp van *Copilot* hun eigen parodie en satire. Ze beoordelen het resultaat van de *chatbot*. Welke elementen vinden ze goed en welke zouden ze willen schrappen? Dit wordt mondeling besproken. Daarna verbeteren ze de tekst, al dan niet met AI.
Schrijven is schrappen en herschrijven. AI geeft hier even een vertrekpunt, maar uiteindelijk maakt de leerling het werk sterker. Leerlingen krijgen ook enkele tips, bijvoorbeeld: een taalmodel is bijgestuurd om behulpzaam en aangenaam te zijn, dus wie "geef feedback" vraagt, krijgt complimenten. Wie om de drie zwakste passages vraagt, met telkens een reden, krijgt iets bruikbaars.

6. Wat neem je aan, wat wijs je af?

Elke groep schrijft uit wat ze van de tekst vond, en waarom en hoe ze die heeft bijgestuurd. Daarna beoordelen de groepen elkaars werk: de parodie zelf én de keuzes tegenover *Copilot*.

7. Waarin lijkt *Copilot* op Reynaert?

Dan leg ik een stelling voor: een *chatbot* is een moderne Reynaert. Allebei passen ze hun verhaal aan de gesprekspartner aan; allebei wekken ze vertrouwen met vlotte taal; allebei zijn ze moeilijk te doorgronden. Reynaert vertelt halve waarheden; een model kan hallucineren.
Het verschil formuleren ze zelf: Reynaert liegt bewust en uit eigenbelang, terwijl een model niets wil en dus niemand bedriegt. Bedoelingsloos is het daarom niet, want mensen kozen waarop het getraind werd.

De genuanceerde versie is krachtiger: een *chatbot* is geen Reynaert, maar hij toont wel hoe overtuigende taal mensen meekrijgt zonder dat ze controleren. Daarmee draait de reeks naar het publiek. De satire ontmaskert niet alleen de vos, maar ook de dieren die hem naïef geloven en niet goed nadenken.

Als afsluiter schrijven we samen één prompt en *vibecoden* mijn leerlingen daarmee hun eigen oefen*app* in *Canva*: de kernbegrippen van de reeks, in vragen die ze zichzelf later opnieuw kunnen stellen. Zichzelf overhoren en gespreid herhalen verankeren leerstof in het langetermijngeheugen. En de prompt die dat mogelijk maakt, schrijven ze zelf.

De reeks sluit aan bij het leerplan Nederlands B+S (III-NedS-d): doelen 9, 10 en 11 voor de literaire analyse; doelen 4, 5 en 7 voor schrijven, feedback beoordelen en herschrijven.

Digitale geletterdheid vraagt hier geen apart lesuur: het is hetzelfde werk als literair lezen. Analyseren, creëren en beoordelen zitten in één reeks. Houden ze er één vraag aan over, dan hoop ik op deze: waarom geloof ik dit zo vlot?

Referenties

Demedts, F., R. Van Schoors, R. Boelens, P. Dejonckheere & F. Depaepe (2026). 'Leidraad digitale technologie die het leren verbetert. Acht aanbevelingen voor het basisonderwijs en het secundair onderwijs'. Brussel: Stichting Leerpunt. Online raadpleegbaar op: https://www.leerpunt.be.

Fan, Y., L. Tang, H. Le, K. Shen, S. Tan, Y. Zhao, Y. Shen, X. Li & D. Gašević (2025). "Beware of metacognitive laziness: Effects of generative artificial intelligence on learning motivation, processes, and performance". In: *British Journal of Educational Technology*, 56 (2), p. 489-530.

Ronde 2

Hannes Pype
Howest University of Applied Sciences
Contact: hannes.pype@howest.be

Een multimediaal *storybook* of beeldverhaal maken voor leerlingen lager onderwijs: didactische kansen en *best practices*

1. Inleiding

Hoezeer onze digitale samenleving ook evolueert, goede verhalen blijven tot de verbeelding spreken. Een spannend verhaal met mooie illustraties kan onze leerlingen nog steeds boeien. Ook samen met kinderen verhalen verzinnen, is een erg boeiende en leerrijke activiteit, maar is best een uitdaging. Een gevoel of een sfeer vertalen naar precieze, prikkelende taal is immers geen evidente oefening. Hoe zet je een vaag idee om in een verhaal met spanning en personages die tot leven komen? Voor kinderen is het een directe, tastbare oefening in woordkeuze en beeldspraak.

Hoe fijn zou het niet zijn om, samen met de leerlingen, een mooi verhaal te schrijven, dat ondersteund wordt door passende afbeeldingen? Maar is dat praktisch en technisch wel haalbaar binnen de context van de lagere school? Digitale *tools* zoals *Gemini Storybook* kunnen hierbij zeker een oplossing bieden.

2. *Gemini Storybook*: van plot naar multimediaal verhaal

Gemini Storybook transformeert tekst, tekeningen of een combinatie daarvan tot een beeldverhaal met illustraties. Dit verhaal kan je vervolgens online lezen, exporteren als pdf of laten voorlezen. Dat klinkt fantastisch, maar toch moeten we als leraar met digitale *tools* als deze voorzichtig zijn. Als we het enkel gebruiken omdat het leuke resultaten oplevert maar ons niet helpt om leerdoelen te bereiken, dan is er weinig of geen toegevoegde waarde.

Het mantra dat wij in de lerarenopleiding aan onze studenten meegeven is "doel boven *tool*". Het gebruik van *tools* als deze mag uiteraard leuk zijn, maar het moet ook helpen om een didactisch doel te bereiken. Het is dan ook vanuit dat doel dat we moeten vertrekken.

Laat ons dit meteen even in de praktijk brengen voor deze *tool*. Didactisch wordt *Gemini Storybook* interessant wanneer leerlingen eerst gericht nadenken over hun verhaal. Waar zit de spanning? Wie zijn de personages? En vooral: welke informatie heeft de AI nodig om het verhaal te schrijven zoals zij het voor ogen hebben? Net die oefening zet leerlingen aan het denken over wat verhalen leuk maakt om te lezen, hoe spanning opgebouwd wordt of hoe boeiende personages gecreëerd worden. Eens dat scherp staat, kunnen leerlingen hun verhaal zelf, zonder AI, uitschrijven en pas daarna met *Storybook* een AI-versie laten genereren. Daarna kunnen ze gaan vergelijken. Welke versie vinden ze sterker? Welke passage heeft AI beter geschreven, en waarom?

Voor jongere leerlingen van wie nog geen volledig uitgeschreven verhaal kan verwacht worden, biedt een verhaalplanner een alternatief: leerlingen noteren er kernwoorden op (wie? – wanneer en waar? – probleem? – oplossing?) en verzinnen op basis daarvan in groepjes mondeling een verhaal. De leraar voert de planner in een tweede fase zelf in *Storybook* in, waarna dezelfde vergelijkende analyse mogelijk wordt. Behalve het bereiken van talige doelen zorgt het vergelijken van de eigen versie en de AI-versie ervoor dat leerlingen kritisch nadenken over AI-output. Zo ondervinden ze dat bij vrij beperkte input (zoals de verhaalplanner) AI-*tools* bepaalde stukken van het verhaal anders kunnen invullen dan de makers in gedachten hadden, en dat gedetailleerde en concrete info bij het prompten dus belangrijk is.

3. Beeldgeneratoren als opstap en als steun

Ook beeldgeneratoren binnen standaard chatbots (*Gemini*, *ChatGPT*, *Copilot*, enz.) bieden mogelijkheden bij schrijftaken. Sleutelmomenten uit een verhalende tekst laten genereren als afbeelding, die vervolgens in willekeurige volgorde worden aangeboden, levert een sterke chronologie-oefening op. Voor leerlingen voor wie taal extra uitdagend is, zoals anderstalige nieuwkomers, kunnen gegenereerde beelden bij een tekst extra houvast bieden om het verhaal te begrijpen. Het omzetten van een tekstfragment naar een andere tekstsoort, zoals een stripverhaal, nodigt dan weer uit tot een boeiend gesprek: hadden leerlingen zich de scène zo voorgesteld en is dit een geslaagde omzetting?

4. Wie prompt er eigenlijk?

Voor leerlingen in het lager onderwijs ligt zelfstandig prompten niet voor de hand. Bij de oudere leerlingen kan het misschien nog wel, maar bij jongere kinderen zijn de taal- en digitale vaardigheden daar soms nog onvoldoende voor ontwikkeld. Op de klasvloer betekent het in dat geval een verschuiving naar leraargestuurd modelleren: de leraar formuleert de prompt en expliciteert het proces klassikaal ("Waarom gebruiken we deze specifieke woorden?", "Is het duidelijk genoeg wat we bedoelen als we het zo zeggen?", "Komt de output overeen met wat we wilden zien?"). Zo wordt van bij de start een kritische basishouding gecultiveerd, in lijn met de internationale UNESCO-richtlijnen voor generatieve AI in het onderwijs. Bovendien wordt het goede voorbeeld gegeven wat betreft sterke prompts om kwalitatieve output te krijgen.

5. Besluit

Tools zoals *Gemini Storybook* bieden het lager onderwijs waardevolle kansen bij verhalend schrijven. Ze maken een volwaardig, multimediaal verhaal haalbaar voor elke leerling en leggen de lat voor de klas hoger. Die kansen realiseren zich enkel wanneer de didactische inzet doordacht gebeurt: met aandacht voor wat de leerling zelf schrijft en bedenkt, voor de rol van de leraar als gids, en voor het zorgvuldige modelleren hoe je met AI-*tools* omgaat.

Voor de leerkracht betekent dit concreet dat de voorbereiding minstens even belangrijk is als de *tool* zelf: leerlingen eerst laten nadenken over spanning en personages, hen hun verhaal eerst zelf laten creëren, en pas daarna vergelijken met de AI-versie. Ook de leeftijd van de leerlingen speelt mee: bij jongere kinderen die nog niet zelfstandig kunnen prompten, verschuift de rol van de leraar naar leraargestuurd modelleren.

Kortom: niet de *tool*, maar het leerdoel bepaalt wanneer en hoe AI een plaats krijgt in de schrijfles.

Referenties

Europese Commissie (2024). 'AI Act'. Online raadpleegbaar op: https://codecounsel.be/nl/?gad_source=1&gad_campaignid=24142871017&gclid=EAIaIQobChMIu8yV86r4lgMVaYR8Bh0OMwSEEAAYASAAEgJVmfD_BwE.

Taalwinkel UvA (z.d.). 'Handreiking Taal, denken, leren en generatieve AI (mens-machine-mensmodel)'. Online raadpleegbaar op: https://taalwinkel.uva.nl/taalbegeleiding/taal-en-generatieve-ai/handreiking-taal-denken-leren-en-generatieve-ai.html?cb.

UNESCO (z.d.). 'Richtlijnen voor generatieve AI in onderwijs en onderzoek'. Online raadpleegbaar op: https://www.unesco-vlaanderen.be/unesco-in-de-kijker/publicaties/richtlijnen-voor-generatieve-ai-in-onderwijs-en-onderzoek.

Ronde 3

Griet Bogaert
Hogeschool West-Vlaanderen
Contact: griet.bogaert@telenet.be

Kansrijk onderwijs in een digitale wereld

Weinig vakken voelen de digitalisering zo scherp als het jouwe. Artificiële Intelligentie die een tekst uit de mouw schudt, oefen*apps* die na elke klik groen of rood flitsen, zonder dat iemand nog moet nadenken over waarom: net wat jij wil aanleren, nemen bepaalde *tools* moeiteloos over. Dat splitst de leraarskamer in twee kampen: enthousiasme over de nieuwe mogelijkheden tegenover twijfel of er nog wel echt geleerd wordt. Allebei roepen ze even hard en allebei hebben ze een punt.

In deze sessie kiezen we geen kant. We bekijken beide kampen met open vizier en belanden – je raadt het al – ergens middenin. Want de vraag is niet of digitalisering werkt, maar voor wie. Diezelfde *tool* die het ene kind vooruithelpt, laat het andere achterophinken. Het weren van digitale *tools* geeft de ene leerling ademruimte, maar ontneemt de andere mogelijkheden die er thuis niet zijn. Zo raakt het debat aan gelijke kansen. Precies daar stellen we een paar vragen over – sommige zijn misschien wat ongemakkelijk – en we beantwoorden ze samen.

Geen *do's-and-don'ts*, geen *tool*tjeslijst, geen gelijk om mee naar huis te nemen. Wel een confrontatie met waar je je keuzes eigenlijk op baseert en een andere blik op digitalisering om mee te nemen naar de leraarskamer.

Ronde 4

Charlotte Struyve
KU Leuven
Contact: charlotte.struyve@kuleuven.be

Digitale vaardigheden in het tweede jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. Conclusies en aanbevelingen op basis van ICILS 2023

1. Inleiding

De samenleving verandert snel onder invloed van technologische ontwikkelingen en wordt steeds digitaler. Daardoor zijn digitale vaardigheden essentieel om volwaardig te kunnen functioneren en participeren. In het onderwijs groeit het besef dat deze vaardigheden niet alleen een ondersteunend middel zijn, maar ook een volwaardig leerdomein. Leerlingen moeten leren om technologie zinvol te gebruiken in hun dagelijkse leven en toekomstige participatie in de digitale samenleving.

Dit belang ligt ook aan de basis van *de International Computer and Information Literacy Study* (ICILS), die sinds 2013 om de vijf jaar digitale vaardigheden van leerlingen in *Grade* 8 (in Vlaanderen: tweede jaar secundair onderwijs) in kaart brengt. ICILS meet computer- en informatiegeletterdheid (CIL) en computationeel denken (CT), en onderzoekt hoe deze samenhangen met kenmerken van leerlingen, thuisomgeving, school en beleid. De studie wordt gecoördineerd door de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* en sluit aan bij andere internationale studies zoals IELS, PIRLS, TIMSS en PISA.

2. Theoretisch vertrekpunt

Digitale vaardigheden zijn cruciaal voor participatie in werk, leren en samenleving (Gómez 2021; Fraillon & Rožman 2023). Ze ondersteunen probleemoplossend denken, toegang tot informatie en volwaardige burgerschapsparticipatie in een digitale samenleving. De ontwikkeling van deze vaardigheden wordt beïnvloed door een samenspel van factoren. Thuis spelen toegang tot *devices*, internetkwaliteit en digitale activiteiten een rol (Fraillon e.a. 2020). In de klas zijn de digitale competenties van leraren en hun didactisch gebruik van technologie belangrijk (Harris & Hofer 2017; Fernández-Batanero e.a. 2020; Abel e.a. 2022). Op schoolniveau zijn onder meer ICT-infrastructuur (Garcia-Martinez & Silva-Payro 2022), een duidelijke ICT-visie

(Eickelmann 2011) en ondersteuning van leraren (Nikolopoulou & Gialamas 2016) bepalend. Deze factoren worden geïntegreerd in het *E-Capacity model* (Vanderlinde & van Braak 2010), dat de digitale capaciteit van scholen beschrijft als voorwaarde voor de ontwikkeling van digitale vaardigheden bij leerlingen. Duurzame condities op school- en leraarniveau zijn hierbij essentieel.

De Vlaamse uitvoering van ICILS 2023 (zie: Struyve e.a. 2024; 2025) brengt deze condities systematisch in kaart via vragenlijsten en kwalitatieve methoden bij leerlingen, leraren, schoolleiders en ICT-coördinatoren. Zo wordt niet alleen leerprestatie (CIL en CT) gemeten, maar ook de context waarin deze vaardigheden ontstaan. Dit levert een geïntegreerd beeld op van factoren die digitale vaardigheidsontwikkeling ondersteunen of belemmeren, en vormt een basis voor toekomstig beleid en praktijk.

3. Onderzoeksopzet

In 2023 namen in totaal 35 onderwijssystemen deel aan ICILS 2023. Dat is een duidelijke toename tegenover eerdere edities, met 21 deelnemers in 2013 en 14 in 2018. Voor Vlaanderen werd een representatieve steekproef getrokken van scholen die het tweede jaar van het secundair onderwijs aanbieden. Daarbij werd rekening gehouden met de verdeling over onderwijsnetten en -vormen, de mate van onderwijskansarmoede en de geografische spreiding over Vlaanderen. Op die manier werd een representatieve steekproef verzekerd, verspreid over ongeveer 150 scholen.

Uit de steekproef namen 136 scholen deel, goed voor in totaal 3.365 leerlingen. Elke leerling legde twee toetsmodules af die peilden naar hun vaardigheden in CIL en twee modules die peilden naar hun vaardigheden in CT. Daarnaast vulden zij een vragenlijst in. Naast de leerlingen werden ook andere actoren betrokken. Van elke deelnemende school ontvingen de directeur en de ICT-coördinator een uitnodiging om een online vragenlijst in te vullen over de context waarin leerlingen digitale vaardigheden ontwikkelen. Daarnaast werd per school een toevalssteekproef getrokken van minstens vijftien leraren die lesgeven in het tweede jaar van het secundair onderwijs. Zij werden verzocht om, naast een online vragenlijst, ook een online toets af te leggen over hun inhoudelijke kennis inzake CIL en CT.

4. Resultaten

4.1 Leerlingen scoren hoog in de ranking

Vlaanderen behoort tot de internationale top voor digitale vaardigheden. Het scoort hoger dan buurlanden en vergelijkbaar met topregio's zoals Finland en Denemarken. Enkel Zuid-Korea, Tsjechië en Taiwan doen beter. Tegelijk blijft, net zoals in andere

landen, het aandeel leerlingen dat hogere vaardigheidsniveaus bereikt beperkt. Slechts een kleine groep bereikt niveau 3 of 4, dat veronderstelt dat leerlingen zelfstandig kunnen werken met digitale informatie (bv. kiezen van geschikte informatiebronnen, gericht kunnen zoeken naar informatie om concrete vragen te beantwoorden, gebruiken kunnen maken van gangbare software om informatie te bewerken, aan te vullen en te formatteren, enz.). Leerprestaties hangen ook samen met de achtergrondkenmerken van de leerlingen (o.a. thuistaal, schooltoelage, opleidingsniveau moeder).

4.2 Leraren zijn zelf slechts beperkt digitaal vaardig

Leraren scoren gemiddeld laag op een toets die gebaseerd is op en grotendeels overeenstemt met de minimumdoelen die gelden voor leerlingen aan het einde van de eerste graad van het secundair onderwijs. Vooral de score voor CT is ondermaats. Veel leraren zijn nog weinig vertrouwd met CT. De resultaten tonen bovendien aan dat de vakinhoudelijke kennis van leraren samenhangt met hun leeftijd en het vak dat ze onderwijzen. Jongere leraren en leraren van STEM-gerelateerde vakken scoren beduidend beter, vooral voor CT. Opmerkelijk is ook het verband dat werd gevonden tussen de vakinhoudelijke kennis van leraren op het gebied van CIL en CT en de leerprestaties van de leerlingen binnen hetzelfde domein. Zo behalen leerlingen gemiddeld hogere resultaten voor CIL en CT in scholen waar de leraren zelf over meer vakinhoudelijke kennis beschikken.

4.3 Sterke ICT-infrastructuur, beperkte ICT-praktijken

Vlaamse scholen beschikken in het algemeen over een degelijke ICT-infrastructuur en leraren zijn daarover tevreden. Dit hangt samen met hogere leerlingprestaties en betere vakkennis bij leraren. Ook stimuleert een goede infrastructuur meer gevarieerde didactiek. Toch blijft ICT-gebruik vaak beperkt tot ondersteuning van lesorganisatie. Leerlingen ontwikkelen minder vaak actieve digitale vaardigheden en CT krijgt weinig systematische aandacht. Intensiever CT-gebruik leidt bovendien niet automatisch tot betere prestaties. Digitale vaardigheden blijven vooral aanwezig in STEM-vakken en zijn nog weinig curriculum-breed verankerd.

Referenties

Abel, V., J. Tondeur & G. Sang (2022). “Teacher perceptions about ICT integration into classroom instruction”. In: *Education Sciences*, 12 (9). Online raadpleegbaar op: https://www.mdpi.com/2227-7102/12/9/609.

Eickelmann, B. (2011). “Supportive and hindering factors to a sustainable implementation of ICT in schools”. In: *Journal for Educational Research Online*, 3, p. 75-103.

Fraillon, J., J. Ainley, W. Schulz, T. Friedman & D. Duckworth (2020). *Preparing for life in a digital world: IEA international computer and information literacy study 2018 international report.* London: Springer Nature.

Fraillon, J. & M. Rožman (2023). 'IEA International Computer and Information Literacy Study 2023: Assessment framework'. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

García-Martínez, I., J. Fernández-Batanero, D. Cobos Sanchiz & A. Luque de La Rosa (2019). "Using mobile devices for improving learning outcomes and teachers' professionalization". In: *Sustainability*, 11 (24). Online raadpleegbaar op: https://www.mdpi.com/2071-1050/11/24/6917.

Harris, J. & M. Hofer (2017). "'TPACK stories': Schools and school districts repurposing a theoretical construct for technology-related professional development". In: *Journal of Research on Technology in Education*, 49, p. 1-15.

Nikolopoulou, K. & V. Gialamas (2016). "Barriers to ICT use in high schools: Greek teachers' perceptions". In: *Journal of Computers in Education*, 3, p. 59-75.

Struyve, C., S. Monteyne, L. Pelgrims, F. Depaepe, K. Goeman, J. Elen, J. van Braak & K. Aesaert (2024). 'Digitale vaardigheden in het tweede jaar secundair onderwijs in Vlaanderen: Resultaten van ICILS 2023 in internationaal vergelijkend perspectief'. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Struyve, C., S. Monteyne, L. Pelgrims, C. Frijns, A. Rogiers, F. Depaepe, K. Goeman, J. Elen, J. van Braak & K. Aesaert (2025). 'Digitale vaardigheden in het tweede jaar secundair onderwijs in Vlaanderen. Verdiepend rapport bij ICILS 2023: Vakinhoudelijke kennis en onderwijsbenadering van leraren'. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Tondeur, J., H. Van Keer, J. van Braak & M. Valcke (2007). "ICT integration in the classroom: Challenging the potential of school policy". In: *Computers and Education*, 51, p. 212-223.

Vanderlinde, R. & J. van Braak (2010). "The e-capacity of primary schools: Development of a conceptual model and scale construction from a school improvement perspective". In: *Computers and Education*, 55, p. 541-553.

Ronde 5

Davy Mortier
Hogeschool West-Vlaanderen
Contact: davy.mortier@howest.be

Schrijven met AI: bedreiging of hefboom?

1. Inleiding

Generatieve artificiële intelligentie daagt het (schrijf)onderwijs uit. Studenten beschikken over toepassingen op basis van generatieve AI die in enkele seconden een verzorgde tekst produceren. De formuleringen klinken vlot, de tekst is overzichtelijk opgebouwd en taal- of spelfouten zijn nauwelijks zichtbaar (of werden er bewust opnieuw aan toegevoegd). Maar zo'n afgewerkt product zegt weinig over de schrijfvaardigheid, de inhoudelijke kennis of het denkproces van de student. Een student kan immers een overtuigende tekst indienen zonder alle begrippen te begrijpen of de redenering zelfstandig te kunnen toelichten.

Dat roept bij docenten vragen op. Wat moeten studenten nog zelf schrijven? Welke AI-ondersteuning is toelaatbaar? En hoe kunnen we de competentie valide beoordelen wanneer AI mee de pen vasthoudt? Bij een verbod is AI-gebruik moeilijk aantoonbaar. Bovendien bereidt een verbod studenten onvoldoende voor op een professionele context met AI. Starters met vaardigheden om AI doelgericht en kritisch te gebruiken, hebben meer kansen op de arbeidsmarkt (OECD 2023). Volledige vrijheid is evenmin wenselijk. Wanneer studenten het denk- en schrijfproces zonder meer uitbesteden, oefenen ze de beoogde vaardigheden niet.

De relevante vraag is daarom vooral hoe studenten generatieve AI gebruiken. AI vormt een bedreiging wanneer het denk-, leer- en schrijfproces van studenten overgenomen wordt. Maar het kan een hefboom worden wanneer het studenten aanzet tot bewuster formuleren, kritisch beoordelen, beargumenteerd kiezen en gericht herschrijven.

2. Niet het product, maar het leren staat centraal

AI-integratie vertrekt – net als de integratie van digitale *tools* – vanuit een eenvoudig uitgangspunt: eerst het doel en dan pas de *tool*. De inzet van AI krijgt pas betekenis wanneer het bijdraagt aan een concreet leerdoel.

Schrijven is meer dan het produceren van een foutloze eindtekst. Het omvat ideeën

verzamelen, informatie selecteren, argumenten ontwikkelen, structuur aanbrengen, feedback verwerken en herschrijven. AI kan in elk van die fasen ondersteuning bieden, maar moet telkens een duidelijk afgebakende rol krijgen. Wanneer studenten cognitieve taken uitbesteden die ze zelf nog onvoldoende beheersen, kunnen ze niet inschatten of de AI-output correct, betrouwbaar en bruikbaar is (Kirschner 2026).

De didactische meerwaarde zit in de interactie met AI, die studenten tot betere schrijfhandelingen aanzet. In plaats van een AI-*chatbot* als schrijver een nieuwe tekst te laten starten, kan een AI-*chatbot* optreden als brainstormpartner, opsteller van een mogelijke tekststructuur, kritische lezer of taalcoach. Studenten kunnen eigen en door AI gegenereerde formuleringen vergelijken of feedback vragen op hun betoog.

De aandacht verschuift van AI-output naar het leerproces. De student blijft auteur en beslisser. AI doet voorstellen, maar de student beoordeelt en herschrijft. Studenten leren keuzes maken, waardoor hun expertise toeneemt en ze professioneel oordeelsvermogen ontwikkelen.

3. Een pilot in verschillende schrijfcontexten

Binnen Hogeschool West-Vlaanderen (Howest) wordt verkend hoe generatieve AI doelgericht kan worden geïntegreerd in schrijftaken voor talige en minder talige bachelor- en graduaatsopleidingen. Het vertrekpunt was welke schrijfvaardigheden zij op basis van de leerdoelen moesten verwerven en aantonen.

De aanpak bestaat uit gerichte activiteiten doorheen verschillende fasen van het schrijfproces. Het oorspronkelijke stappenplan, waarmee in een vorig semester zonder AI werd gewerkt, wordt voor bepaalde stappen aangevuld met een hulpkaart AI. Daarop staan mogelijke schrijfacties die studenten met AI kunnen ondernemen en een voorbeeldprompt. Een belangrijk onderdeel van de hulpkaarten vormen de reflectievragen om de output kritisch te benaderen: studenten verwoorden waarom een suggestie wel of niet bruikbaar was.

Studenten werken tijdens contactlessen met het stappenplan en de hulpkaarten. Dat maakt dat ze AI actief, en met ondersteuning van *peers* en de lesgever, inzetten en erover in gesprek gaan. Ze vergelijken outputs en *chatbots* met elkaar. Door de interactie tussen mensen en machines leren zowel de lesgever als de studenten bij over de manier waarop die interactie verloopt. Voor de lesgever is de AI-expertise vanuit ervaring en omwille van een helikopterperspectief veel groter dan die van de studenten, ook al lijken zij de technische vaardigheden beter te beheersen. Tijdens het schrijven gaat het dan ook snel over de essentie van de inhoud, argumentatie en onderbouwing, en helpt AI het denken aanscherpen.

4. Valide evalueren wanneer AI meeschrijft

Een uitsluitend productgerichte evaluatie is kwetsbaar: een grammaticaal correcte tekst kan beheersing suggereren die er inhoudelijk niet is. Er is een verschuiving nodig naar procesgerichte evaluatie, met aandacht voor eigenaarschap en transparantie.

Een valide beoordeling combineert drie componenten. Ten eerste blijft de kwaliteit van het eindproduct belangrijk. Ten tweede wordt het schrijfproces meegenomen: hoe evolueerde de tekst en hoe werd feedback verwerkt (Carless & Boud 2018)? Ten derde beoordeelt de docent het professionele oordeel van de student. Kan de student uitleggen waarom bepaalde AI-suggesties werden gebruikt, aangepast of verworpen?

Binnen Howest maakt een variant van de *AI Assessment Scale* per (deel)opdracht helder in welke mate AI-gebruik is toegestaan (Perkins e.a. 2024). Wanneer AI gebruikt mag worden, moeten ook de verwachtingen rond transparantie en bronvermelding in de opdracht en de evaluatiecriteria zichtbaar zijn. De klassieke evaluatiecriteria worden aangevuld of deels vervangen door bijkomende criteria. Niet alleen structuur of inhoudelijke correctheid, maar ook kritisch analyseren van AI-output wordt opgenomen in de evaluatie*rubrics*.

Het is onmogelijk om elke prompt te controleren. Een korte reflectie, vergelijking tussen tekstversies of mondelinge toelichting kan meer informatie geven dan een volledig *chat*logboek. Zo'n logboek geeft een vals gevoel van controle en lijkt door de '*forced disclosure*' een stapje te ver. De kernvraag blijft: toont de combinatie van product, proces en verantwoording aan dat de student de beoogde competenties beheerst?

5. Drie ontwerpprincipes

Uit deze aanpak komen drie ontwerpprincipes naar voren, die zowel schrijfvaardigheden als digitale- en informatievaardigheden versterken.

1. Het eerste principe is dat AI-gebruik wordt gekoppeld aan een specifiek leerdoel. De opdracht "Gebruik AI om je tekst te verbeteren" is te vaag. Een gerichte opdracht focust bijvoorbeeld op samenhang, argumentatie of publieksgerichtheid. Stappenplannen, voorbeeldprompts en evaluatiecriteria helpen de focus te houden op het proces en de kwaliteit.

2. Het tweede principe is dat studenten AI-output actief beoordelen op correctheid, betrouwbaarheid, bruikbaarheid en stijl. Door AI-output te bespreken, ontdekken studenten andere visies, standpunten en formuleringen. Er worden persoonlijke lagen toegevoegd aan een tekst. De reflectievragen op de hulpkaarten ondersteunen dit proces. Dit principe is het moeilijkst toe te passen, zeker in grote groepen. Indi-

viduele coaching moet soms te snel gaan en focust snel op oplossingen in plaats van op leren (de Jong & van Kruiningen 2022).

3. Het derde principe is dat het schrijfproces zichtbaar wordt gemaakt. Studenten kunnen tussenversies bewaren en toelichten welke ondersteuning ze gebruikten, welke feedback ze hebben ontvangen en welke keuzes ze zelf hebben gemaakt. De verantwoording moet informatie opleveren over het bereikte leerdoel en de eigen bijdrage van de student. Een stappenplan en bijkomende coaching of *peer*feedback maken het schrijfproces met AI zichtbaar en beheersbaar.

6. Opbrengsten en besluit

Studenten leerden in de pilot gerichter naar formulering, structuur en inhoudelijke onderbouwing kijken. Doordat zij verschillende voorstellen vergelijken, moeten zij kwaliteitscriteria explicieter toepassen. AI kan bovendien de drempel van het witte blad verlagen en snelle feedback bieden, waardoor studenten meer input krijgen om hun tekst te herzien.

Tegelijk blijft voorzichtigheid nodig. Studenten met beperkte basiskennis kunnen fouten in AI-output moeilijker herkennen en kunnen een tekst indienen die zij zelf onvoldoende begrijpen. AI-integratie heeft nood aan instructie, oefening en begeleiding. Studenten moeten leren hoe ze AI kunnen gebruiken en waarin hun menselijke meerwaarde ligt.

Generatieve AI maakt schrijfonderwijs niet overbodig. Het dwingt ons scherper te bepalen wat we studenten willen leren en hoe ze dat leerproces kunnen aantonen. Zonder didactisch kader kan AI schrijfvaardigheid en valide evaluatie bedreigen, maar met duidelijke leerdoelen, een afgebakende rol voor AI, kritische verwerking en aandacht voor het schrijfproces kan de technologie een hefboom worden.

De expertise van de docent en diens professionele oordeelsvermogen blijven daarbij essentieel. Het onderwijsontwerp bepaalt of studenten bewuster leren schrijven. De focus ligt daarom op welk schrijfdoel centraal staat, hoe de student AI gebruikt en hoe die de eigen keuzes en leerwinst zichtbaar maakt.

Referenties

Carless, D. & D. Boud (2018). “The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback”. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), p. 1315-1325.

de Jong, J. & J. van Kruiningen (2022). *Geef ze het nakijken: Over activerende feedback en schrijfbegeleiding*. Meppel: Boom Uitgevers.

Kirschner, P. (2026). "Understanding AI: Offloading or Outsourcing Thinking?". In: *Kirschner-ED*. Online raadpleegbaar op: https://www.kirschnered.nl/2026/01/13/understanding-ai-offloading-or-outsourcing-thinking/.

OECD (2023). *OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market*. Paris: OECD Publishing.

Perkins, M., L. Furze, J. Roe & J. MacVaugh (2024). "The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS): A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment". In: *Journal of University Teaching and Learning Practice*. Online raadpleegbaar op: https://open-publishing.org/journals/index.php/jutlp/article/view/810.

Ronde 6

Thomas Vliebergh
Howest`
Contact: thomas.vliebergh@howest.be

AI in dienst van het literatuurgesprek

1. Inleiding

Een willekeurige literatuurles. Je deelt een kortverhaal uit dat je zorgvuldig hebt gekozen. Na je eerste instructie wordt het stil in de klas. Je kijkt rond en ziet gebogen hoofden, een wat onderuitgezakte leerling, ogen die over de regels glijden zonder echt ergens te landen. Een van je leerlingen slaat na drie minuten de bladzijde om; een ander kijkt bij de eerste vraag met een lege blik op. Veel jongeren zijn vertrouwd met scannen en skimmen. Literair lezen vereist iets anders: stilstaan bij een zin die je niet meteen begrijpt, je een beeld vormen van een plek die alleen in je verbeelding toegankelijk is, enz. Technologie kan de literatuurles verrijken, maar mag de leeservaring niet in de weg staan. Ze komt het best tot haar recht wanneer ze ruimte laat voor de eigen verbeelding van leerlingen en hen vervolgens helpt om uitdrukking te geven aan wat de tekst bij hen oproept.

Daar schuilt een mooie paradox in: je kunt AI inzetten om het scherm vaker dicht te klappen. Een *chatbot* kan je helpen om een geschikte tekst voor je klas te vinden, een woordenlijst op te stellen voor leerlingen die vastlopen en vragen te formuleren die

een gesprek op gang brengen. Het lezen zelf blijft bij de leerling. AI draagt de bagage, maar bepaalt de route niet. Die rolverdeling raakt aan de kern van AI-geletterdheid: je begrijpt hoe AI werkt, zet het doelgericht in voor je taaldoel en bepaalt zelf wat je eraan overlaat (Vliebergh & Morseau 2026). Daarbij speelt *agency* een rol: het vermogen om bewust te kiezen en zelf te handelen, bij jou en bij je leerlingen (Saab 2025). Een leerling die eerst zelf het kortverhaal leest en zich daarna door een *chatbot* laat bevragen om de eigen interpretatie te verdiepen, oefent dat handelingsvermogen. Maar hoe maak je die ontwikkeling zichtbaar?

2. Nieuwsgierigheid naar het verhaal

Dat begint al bij de keuze van een verhaal. Mag je bijvoorbeeld een titel aanpassen om leerlingen nieuwsgierig te maken? Een literatuurleraar fronst bij die gedachte. En terecht. Een titel hoort bij het werk. De auteur koos hem, soms na lang wikken en wegen. Toch hoeft AI die titel niet te veranderen om leerlingen dichter bij een rijke tekst te brengen. Rijke teksten dragen met hun gevarieerde taal en gelaagdheid 'het willenwetenvirus' in zich: ze roepen vragen op en nodigen uit tot gesprek (Taalunie z.d.; Van der Kuylen & Van Duffel 2024). Dat virus moet alleen de kans krijgen om over te slaan. Laat een *chatbot* daarom bij een reeks verhalen telkens een prikkelende vraag formuleren en zet die naast de oorspronkelijke titel. Zo ontstaat een keuzemenu dat leerlingen uitnodigt om hun nieuwsgierigheid te volgen. Elke leerling kiest een vraag die hem aanspreekt en leest vervolgens het bijbehorende verhaal, zoals de auteur het schreef.

3. De interne dialoog

Na die keuze begint het eigenlijke leeswerk. Sterke lezers voeren tijdens het lezen een stil gesprek met de tekst: ze stellen vragen, voorspellen wat er zal gebeuren en stellen hun verwachtingen bij. Voor minder vaardige lezers is die interne dialoog vaak minder vanzelfsprekend. Je kunt die oefenen met de driesterrenvragen van D'hoker (2022) als ladder: van een feitelijke vraag ( ) via een ordenende vraag ( ) naar de hamvraag ( ). Die laatste laat meer dan één verdedigbaar antwoord toe en nodigt uit om terug te bladeren en de tekst opnieuw te onderzoeken (Janssen 2009). AI kan leerlingen helpen die ladder op hun eigen tempo te beklimmen. Geef een *chatbot* bijvoorbeeld deze instructie: "Je bent een leescoach. De leerling typt drie eigen vragen bij een fragment. Benoem bij elke vraag het niveau. Is de bedoelde -vraag nog te feitelijk, geef dan één hint om die te verdiepen. Formuleer zelf geen betere vraag. Vraag bij elke hamvraag: welk detail in de tekst bracht je op deze vraag?". Het denkwerk blijft bij de leerling. De *chatbot* helpt de leerling gewoon een stapje verder.

4. De externe dialoog

Het moeilijkste aan een literatuurgesprek is misschien wel dat jij een stap terug moet zetten. Na het lezen sluipt vaak een vertrouwd patroon de klas binnen: jij stelt een vraag, een leerling antwoordt kort, jij bevestigt. Volgende vraag. In dat IRF-patroon (Initiatie – *Response* – Feedback) leren leerlingen vooral raden wat jij wilt horen. In een dialogisch gesprek reageren ze op elkaar, onderbouwen ze hun lezing met de tekst en verdragen ze dat een verhaal zich niet meteen laat vangen (D'hoker 2022).

Rond het gesprek neemt AI je veel werk uit handen. Vooraf vraag je een *chatbot* naar vragen waarover lezers van dit verhaal het redelijkerwijs oneens kunnen zijn, met telkens een tip om het gesprek op gang te houden. Voor elke groepssamenstelling laat je passende gespreksvragen of rollen ontwerpen. Voor wie nog naar woorden zoekt, maakt de *chatbot* kaartjes met zinsstarters in drie versies, van volledige steun ("Ik las dat anders, want op bladzijde […] staat […]") tot alleen de structuurwoorden ("Ik las dat anders, want […]"). Die steun bouw je gesprek na gesprek af. Tijdens het gesprek blijft het scherm dicht. Na afloop noteert elke leerling zijn belangrijkste inzicht in één zin. De *chatbot* brengt die zinnen samen tot een beeld van botsende lezingen en open vragen dat de klas nog één keer aan het denken zet (D'hoker 2022).

5. Evalueren wat telt

Hoe maak je dat handelingsvermogen zichtbaar? Een boekverslag dat leerlingen thuis schrijven, geeft je daar weinig zicht op. Als een leerling met AI een vlot verslag kan inleveren zonder het verhaal te lezen, vraagt vooral de opdracht om herziening (Dawson e.a. 2024). Aan het eindproduct zie je immers niet vanzelf hoe het tot stand kwam. Dat was ook voor de komst van *chatbots* al zo. Beoordeel daarom het lezen waar het hoorbaar wordt: in het gesprek in de klas. Liu & Bridgeman (2023) verdelen een opdracht daarvoor over twee banen. Op de open baan werken leerlingen met alle hulpmiddelen, ook met AI. Daar hoort de voorbereiding thuis. Op de beveiligde baan stel je zelf vast wat een leerling kan. Daar hoort het gesprek dat je beoordeelt. Beoordeel dat gesprek met een kijkwijzer van drie criteria:

1. *luisteren*: de leerling reageert op wat klasgenoten zeggen;
2. *onderbouwen*: de leerling verwijst naar details uit de tekst;
3. *bijstellen*: de leerling past zijn interpretatie aan wanneer het verhaal hem tegenspreekt (D'hoker 2022). Laat leerlingen daarnaast zonder cijfer terugblikken op hun gebruik van AI: wanneer hielp de *chatbot* hen verder en wanneer konden ze beter op hun eigen oordeel vertrouwen? Zo krijg je zicht op hun literaire leesvaardigheid en leren ze bewust kiezen wat ze aan AI overlaten.

6. Tot slot: AI maakt ruimte

Denk nog even terug aan die willekeurige literatuurles, met de gebogen hoofden en de ogen die over de regels glijden. Wat verandert er als elke leerling een verhaal kiest vanuit een vraag die hem niet loslaat? Als hij zelf vragen aan de tekst leert stellen en weet dat zijn lezing ertoe doet? AI brengt hem niet tot lezen. Het maakt ruimte: jij kunt sneller voorbereiden, gerichter ondersteunen en tijdens het gesprek zwijgen en luisteren. In *Aan zet met AI in het taalonderwijs* (2026) werken Jessica Morseau en ik die rolverdeling voor de hele taalles uit. Tijdens de sessie op de HSN-conferentie leg ik de vraag graag bij jou: welk verhaal leg jij binnenkort op tafel en welke vraag zet je ernaast om het willenwetenvirus te laten overslaan?

Referenties

Dawson, P., M. Bearman, M. Dollinger & D. Boud (2024). "Validity matters more than cheating". In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49 (7), p. 1005-1016.

D'hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur. Hoe vaardige lezers vormen*. Leuven: LannooCampus.

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Liu, D. & A. Bridgeman (2023). "What to do about assessments if we can't out-design or out-run AI?". Online raadpleegbaar op: https://educational-innovation.sydney.edu.au/teaching@sydney/what-to-do-about-assessments-if-we-cant-out-design-or-out-run-ai/ [geraadpleegd op 12 juli 2026].

Saab, N. (2025). 'Digital agency in onderwijs en samenleving: op naar kritisch en bewust technologiegebruik'. [Oratie]. Leiden: Universiteit Leiden. Online raadpleegbaar op: https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/handle/1887/4270715.

Taalunie (z.d.). "Wat zijn rijke teksten?". Online raadpleegbaar op: https://www.rijketeksten.org/leer-werken-met-rijke-teksten/nt1/wat/wat-zijn-rijke-teksten.

Van der Kuylen, D. & I. Van Duffel (2024). "Rijke tekst, rijke les. Een rijke les met www.rijketeksten.org". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 73-76.

Vliebergh, T. & J. Morseau (2026). *Aan zet met AI in het taalonderwijs*. Leuven: LannooCampus.

Ronde 7

Anneke Smits
Hogeschool Windesheim
Contact: aeh.smits@windesheim.nl

Digitale geletterdheid onderwijzen in po en vo (onderbouw)

1. Inleiding

De digitale geletterdheid die kinderen en jongeren nodig hebben ziet er heel anders uit dan tien jaar geleden. Het is niet meer vooral een knoppencursus, maar het vergt inzicht in de belangen achter de digitale wereld en bewustwording van de rol van algoritmes in de sturing van ons gedrag. Het vergt het leren opnemen van een kritische rol. Dit wordt ook tot uitdrukking gebracht in de nieuwe kerndoelen voor digitale geletterdheid die in augustus 2027 in de wet zullen worden opgenomen. De boodschap is niet dat we zijn overgeleverd aan technologie omdat het er nou eenmaal is. Integendeel, leraren, jongeren en kinderen hebben daar eigen beslissingskracht in. Hoe ziet zulk onderwijs eruit? Welke rol kan de leraar Nederlands daarin spelen? En wat zijn daarvoor geschikte en minder geschikte didactieken op basis van onderzoek? In deze bijdrage baseren we ons op twee recente *review*studies over digitale geletterdheid in po en vo. Daarin werd gezocht naar effectieve manieren om les te geven in digitale geletterdheid en naar school-, leraar- en leerlingfactoren die de digitale geletterdheid van leerlingen beïnvloeden (Smits e.a. 2024; Heitink e.a 2026).

2. Geletterdheid als fundament

Onderzoek laat zien dat de sterkste voorspellers van digitale geletterdheid niet te maken hebben met de digitale wereld. De sterkste voorspellers zijn offline leesbegrip, sociaaleconomische status en de geletterdheid van de thuisomgeving. Leesbegrip is een belangrijke voorwaarde voor het ontwikkelen van digitale geletterdheid. En dan gaat het niet alleen om de scores op leesbegripstoetsen, maar ook om de zelfinschatting van leerlingen. Hun inschatting van de eigen leesvaardigheid voorspelt hun digitale leesvaardigheid. Dit geldt niet voor de zelfinschatting voor digitale geletterdheid/computervaardigheid (Cho e.a. 2021). Een voorspellende factor is daarnaast ook wat leerlingen thuis meestal doen op de computer. Productief, doelgericht en begeleid gebruik hangt samen met betere prestaties. Onbegeleid en recreatief gebruik doet dat niet of heeft zelfs een negatief effect (Heitink e.a. 2026). Het gebruik van ICT in de les bleek over het algemeen een negatieve voorspeller te zijn voor digitale leesvaardigheid (Smits e.a. 2024). In de meest recente PISA-uitslagen vinden we een aanwijzing voor hoe dat

komt. Veel leerlingen geven aan dat zij in de les worden afgeleid door ICT-middelen. De hoeveelheid afleiding door ICT vertoonde ook een omgekeerde samenhang met de leeruitkomsten. Hoe meer afleiding, hoe lager de leeruitkomsten.

Het belang van leesbegrip als voorspeller van digitale geletterdheid betekent dat er een belangrijke rol weggelegd lijkt voor de docent Nederlands. Tegelijkertijd weten we hoe complex het is om leesbegrip te bevorderen. Onderzoek op basis van PISA-data laat een opvallend resultaat zien. Hoe meer tijd een moedertaaldocent besteedt aan leesoefeningen, hoe lager de digitale informatievaardigheden van leerlingen. Het (voor)lezen van hele boeken en het bevorderen van leesplezier hangen daarentegen juist wel samen met digitaal leesbegrip en zijn dan ook een goede investering voor digitale geletterdheid. Het lijkt bovendien een goed idee om deze investering nog te versterken door met leerlingen boeken te lezen waarin aspecten van de digitale wereld een rol spelen, en daarover met hen het gesprek aan te gaan. Bij gevoelige onderwerpen is het van belang om van tevoren met leerlingen spelregels voor gesprekken af te spreken.

3. Kerndoelen voor digitale geletterdheid die aansluiten bij het vakgebied Nederlands

De kerndoelen voor digitale geletterdheid (SLO 2025) die het duidelijkst aansluiten zijn 22B/21B (respectievelijk po en vo) 'digitale media en informatie' en 23A/22A 'creëren met digitale technologie'. Het kerndoel 'digitale media en informatie' richt zich op het kritisch zoeken en beoordelen van digitale bronnen met aandacht voor wie de makers zijn, wat hun belangen zijn en welke invloeden er zijn op het zoekresultaat. Informatievaardigheden horen van oudsher al bij het vakgebied taal/Nederlands. Recent is daarbij het belang van nieuwsgeletterdheid sterk toegenomen, onder meer door de opkomst van *fake news*, generatieve AI en algoritmes die leiden tot filterbubbels (zie ook de onderdelen B en C van kerndoel 22/21). Dit alles past bij kerndoel 2C voor Nederlands dat gaat over het verkennen van bronnen. SLO vermeldt dit (voor 22B/21B) ook in de toelichting op de kerndoelen voor digitale geletterdheid. Daarnaast benoemt SLO in de toelichting het verband tussen 'creëren met digitale technologie' (23A/22A) en kerndoel 3A voor Nederlands: 'doelgericht spreken en schrijven'. Bij Nederlands leren leerlingen zich bij spreken en schrijven af te stemmen op doel, publiek en context. Het kerndoel 'creëren met digitale technologie' vraagt datzelfde bij het maken van digitale producten. Beide leergebieden bevatten ook bronvermelding bij het produceren van teksten.

Daarnaast is er nog een doel dat deels aansluit, maar niet genoemd wordt in de toelichting van SLO. Het gaat hier om 24B/23B 'digitale technologie, jezelf en de ander'. Dit kerndoel behelst online omgangsvormen en communicatie. Dit kan aansluiten bij kerndoel 7A voor Nederlands over talige identiteit. Bij beide kerndoelen gaat het over het maken van bewuste keuzes in hoe je wilt overkomen in de communicatie.

De digitale wereld leidt in dit opzicht vaak tot extra complicaties door het ontbreken van non-verbale communicatie en door het feit dat veel communicatie langdurig blijft bestaan in de digitale wereld.

4. Effectieve werkvormen voor digitale geletterdheid

Beide *review*studies laten zien dat een actieve, complexe didactiek beter werkt voor informatieoverdracht via het digibord met reproducerende kennisvragen. Met complexe didactiek wordt bedoeld dat meerdere van de volgende werkvormen op vakspecifieke wijze worden ingezet: ervarend leren, regelmatige klassengesprekken met vooraf afgesproken spelregels waar het gaat om gevoelige onderwerpen, zelf produceren om tot kritisch begrip te komen (bijvoorbeeld eigen nieuwsberichten of eigen nepnieuws), samenwerkend leren, authentieke digitale contexten, rollenspel, werkvormen om transfer te bevorderen en *scaffolding*. Samenvattend zijn mondelinge taal en interactie heel belangrijk om tot kritisch begrip te komen van de digitale wereld. Het is belangrijk daar bij methodekeuze rekening mee te houden. Dit belang van mondelinge taal en interactie overlapt ook weer met de doelen voor het vakgebied taal/Nederlands hoewel het in traditionele methodes vaak onderbelicht bleef.

5. Betekenis voor de vaklessen taal/Nederlands

Vreemd genoeg is dit in de eerste plaats een vraag over wat we niet meer gaan doen in de onderbouw. Als we meer de nadruk willen leggen op lezen, leesmotivatie, mondelinge interactie en op taaltaken in de digitale wereld, dan vergt dat tijd. Juist in de onderbouw is er zowel noodzaak als tijd om tot deze verschuiving te komen en daarmee de ongelijkheid tussen leerlingen te helpen verminderen. Te vaak is de methode met al haar oefeningen het uitgangspunt. We voelen ons overbelast omdat we het idee hebben dat alles af moet. Maar waarom eigenlijk? Niet omdat de methode de taalontwikkeling bevordert; meer oefeningen leiden simpelweg niet tot betere resultaten. Het kan anders: hoe meer we lezen en daarover praten, hoe meer we samen schrijven en ervaren in authentieke contexten, en hoe minder afleiding er is door digitale apparaten, des te sterker de taalontwikkeling, het leesplezier en de digitale geletterdheid worden.

Referenties

Cho, B.-Y., H. Hwang & B. Jang (2021). “Predicting fourth grade digital reading comprehension: A secondary data analysis of (e)PIRLS 2016”. In: *International Journal of Educational Research*. Online raadpleegbaar op: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035520318024.

Heitink, M., A. Smits, D. van den Brink & J. te Marvelde (2026). 'Digitale geletterdheid in het (speciaal) basisonderwijs. Een reviewstudie ter voorbereiding op het peilingsonderzoek digitale geletterdheid in het (speciaal) basisonderwijs van 2028'. Twente: Universiteit Twente/Hogeschool Windesheim.

SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen digitale geletterdheid'. Online raadpleegbaar op: https://www.slo.nl/publish/pages/22984/definitieve-conceptkerndoelen-digitale_geletterdheid-inclusief-toelichtingsdocument.pdf.

Smits, A., M. Heitink, D. van den Brink & A.-M. Rouw-Meertens (2024). 'Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs. Een reviewstudie ter voorbereiding op het peilingsonderzoek digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs van 2026'. Twente: Hogeschool Windesheim/Universiteit Twente.

Ronde 8

Jeroen Clemens
Onafhankelijk expert
Contact: jeroencl@freedom

Taalonderwijs in het AI-tijdperk. Digitale geletterdheid als sleutelcompetentie

1. Waarom AI-geletterdheid niet kan ontbreken in taalonderwijs

De opkomst van generatieve AI verstoort de manier waarop leerlingen informatie vinden, evalueren en gebruiken. Waar taalonderwijs voorheen draaide om het kritisch benaderen van teksten die door een mens waren gemaakt, moeten leerlingen nu ook omgaan met synthetische informatie: teksten, beelden en geluid die door AI zijn gegenereerd en vaak niet te onderscheiden zijn van 'echte' bronnen. Dit roept drie urgente vragen op:

1. *Hoe herkennen leerlingen waarheid in een post-truth era?*
   Emotionele verhalen en persoonlijke overtuigingen winnen het van feiten (Lewandowsky e.a. 2017). Sociale media versterken 'echokamers', waarin leerlingen alleen informatie zien die hun bestaande opvattingen bevestigt. AI voegt hier een nieuwe laag aan toe: hallucinaties (AI presenteert onjuistheden als feiten) en *deepfakes* maken het nog moeilijker om bronnen te vertrouwen.

2. *Hoe evalueren leerlingen AI-output kritisch?*
   Uit recent onderzoek (Boetje e.a. 2026) blijkt dat leerlingen AI vaak zien als een vervanging voor denken in plaats van als een hulpmiddel. Ze accepteren *outputs* onkritisch, verifiëren bronnen niet en springen te snel naar contentgeneratie, zonder reflectie.

3. *Welke competenties ontbreken?*
   Leerlingen hebben kennisleemtes (hoe werkt AI eigenlijk?), vaardigheidstekorten (effectief prompten, bronnen authenticeren, synthese met menselijke inzichten) en attitudeproblemen (overmoed, cognitieve inertie, gebrek aan scepticisme).

2. AI-geletterdheid als uitbreiding van digitaal lezen

Digitaal geletterd zijn betekende ooit: zoeken, evalueren en synthetiseren van online informatie (Kiili e.a. 2018). Met AI is een nieuwe laag nodig. Het DIPS-model (*Digital Information Problem Solving*) van Boetje e.a. (2026) laat zien hoe *experts* en *novices* verschillen in hun gebruik van AI:

Experts	*Novices*
• gebruiken AI als collaboratief gereedschap • integreren AI in hun werkproces • bevragen AI-output kritisch • combineren AI-input met traditionele bronnen • investeren in probleemdefiniëring	• zien AI als vervanging voor denken • gebruiken AI geïsoleerd • accepteren outputs onkritisch • gebruiken alleen AI-bronnen • springen direct naar contentgeneratie

AI-geletterdheid omvat daarom drie pijlers:

1. *Kennis*
   Begrijpen hoe AI werkt, inclusief beperkingen en ethische kwesties (privacy, bias, enz.).
2. *Vaardigheden*
   Effectief prompten, bronnen verifiëren, synthese met menselijke inzichten.
3. *Attitudes*
   Gezond scepticisme en het vermogen om AI te reguleren.

Het recent gelanceerde *AI Literacy Framework* (EU & OECD 2026) biedt een praktisch kader met vier dimensies voor in de les:

1. *Engageer met AI*
   Leerlingen leren om de rol van AI in hun leven te begrijpen.

2. *Creëer met AI*
   AI als creatieve partner leren gebruiken, niet als vervanging.
3. *Manage AI*
   AI verantwoord en ethisch leren gebruik.
4. *Shape AI*
   Leerlingen leren om AI-ontwikkeling te beïnvloeden.

3. Mogelijke aanpak: Van theorie naar praktijk

Hoe vertaal je deze inzichten naar het taalonderwijs? Er zijn vier sleutelstrategieën: procesgerichte beoordeling, expertgedrag modelleren, begeleide AI-praktijk met *scaffolds* en AI als eerste versie, niet als eindantwoord.

3.1 Procesgerichte beoordeling

Waarom?
Traditionele beoordeling kijkt alleen naar het eindproduct, maar mist of leerlingen daadwerkelijk begrijpen hoe ze AI hebben gebruikt.

Hoe?
- *Scenario-based* taken
  Los dit probleem op met AI en leg uit welke stappen je hebt genomen
- *Screencast think-alouds*
  Leerlingen leggen uit waarom ze AI gebruiken, welke alternatieven ze overwegen en hoe ze outputs evalueren.

3.2 Modelleer expertgedrag

Waarom?
Leerlingen ontberen metacognitief bewustzijn van hoe ze AI moeten reguleren.

Hoe?
- Live demonstraties
  Denk hardop tijdens het gebruik van AI: “Ik reviseer deze output omdat er diepte ontbreekt op gebied X”.
- *Peer* demonstraties
  Gevorderde leerlingen tonen hun proces.
- Fouten benadrukken
  Laat zien wat er misgaat bij slecht AI-gebruik en bespreek wat er verkeerd liep.

3.3 Begeleide AI-praktijk met scaffolds

Waarom?
Novices slaan kritische fasen (evaluatie, synthese) over. *Scaffolds* dwingen hen om te vertragen en na te denken.

Hoe?
- AI-intentie dagboeken
  Voor het gebruik van AI schrijven leerlingen op: "Ik ga AI gebruiken voor X, omdat Y, en ik check Z".
- Planningschecklists
  "Heb ik mijn probleem gedefinieerd? Heb ik alternatieven voor AI overwogen?"
- Reflectieprompts
  Na gebruik: "Hielp dit? Wat leerde ik? Wat zou ik anders doen?"

2.4 AI als eerste versie, niet als eindantwoord

Waarom?
Leerlingen vertrouwen te veel op AI en missen de diepe leerervaring die komt van 'struggelen met het proces'.

Hoe?
- De *draft*-regel:
  "AI geeft je een eerste versie; jij verbetert deze".
- Kritische synthese-opdrachten
  "Combineer deze AI-output met 2 menselijke bronnen. Wat ontbreekt?"
- Revisie-oefeningen
  Laat leerlingen AI-teksten in hun eigen woorden herschrijven, met juiste toeschrijving.

4. Voorbeelden: toepasbaar in de les

4.1 Bronnenevaluatie: Snelle checks met 'Rules of Thumb'

Leer leerlingen om rookmelders te herkennen in AI-output:

- *Too Perfect*-test: als het antwoord vlekkeloos geschreven is, wees sceptisch.
- *No Source*-test: als AI geen specifieke, verifieerbare bronnen kan noemen, vertrouw het niet.
- *One-Sided*-test: als er geen tegenargumenten of nuances in staan, is het waarschijnlijk bevooroordeeld.

- *Jargon Overload*-test: overmatig technisch taalgebruik zonder uitleg kan duiden op fabricage.

4.2 Praktijkopdracht: Een debat voorbereiden met AI

a. Leerlingen krijgen een stelling, bijvoorbeeld: 'sociale media doen meer kwaad dan goed'.
b. Ze gebruiken AI om argumenten te verzamelen, maar moeten (1) minimaal drie bronnen verifiëren, (2) een tegenargument toevoegen dat niet door AI is gegenereerd en (3) uitleggen hoe ze de betrouwbaarheid van elke bron hebben gecheckt.
c. Leerlingen reflecteren op de opdracht: welke AI-outputs hebben ze verworpen en waarom?

4.3 Lesmodule: 'Verify Before You Trust'

a. Leerlingen krijgen vijf nieuwsberichten. Sommige nieuwsberichten zijn echt; andere zijn AI-gegenereerd.
b. Leerlingen moeten de authenticiteit van de bron controleren. Bestaat de auteur? Is de website betrouwbaar?
c. Leerlingen evalueren de inhoud van de bron met de *Rules of Thumb*.
d. Leerlingen voeren een klassikale discussie over welke signalen aangaven dat een bron onbetrouwbaar was.

4.4 Gebruik het AILit Framework

Het gratis *AILit Framework* (www.ailiteracyframework.org) biedt kant-en-klare lesvoorbeelden voor primair en secundair onderwijs, gericht op de negentien competenties. Bijvoorbeeld:

- *Engage* (laat leerlingen een dag bijhouden hoe vaak ze AI tegenkomen, bijvoorbeeld: chatbots, aanbevelingsalgoritmes, enz.).
- *Create* (gebruik AI om een gedicht te schrijven, maar laat leerlingen het gedicht evalueren en verbeteren).
- *Manage* (bespreek ethische dilemma's, bijvoorbeeld: mag je AI gebruiken voor je huiswerk? Waarom wel/niet?).
- *Shape* (laat leerlingen een brief schrijven aan een AI-ontwikkelaar met suggesties voor verbetering).

5. Afsluiting

AI verandert niet alleen wat we leren, maar ook hoe we leren. Taalonderwijs moet leerlingen voorbereiden op een wereld waarin informatie niet langer statisch is, maar

dynamisch en soms synthetisch. Door kritisch denken, verificatievaardigheden en een gezonde dosis scepticisme centraal te stellen, geven we leerlingen de *tools* om autonoom en verantwoord om te gaan met AI. De sleutel? Modelleer, begeleid en laat ze oefenen, want AI-geletterdheid ontstaat niet door te leren uit een boek, maar door het te doen.

Referenties

Boetje, J., Z. de Graaf, I. Wopereis, S. van Ginkel, M. Smakman, J. Versendaal & E. Barendsen (2026). "The DIPS model: GenAI integration in digital information problem solving by experts and novices". In: *Computers & Education*, 253. Online raadpleegbaar op: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131526001168.

Caulfield, M. & S. Wineburg (2023). *Verified: How to Think Straight, Get Duped Less, and Make Better Decisions about What to Believe Online*. Chicago: University of Chicago Press.

European Commission & OECD (2026). 'Empowering Learners for the Age of AI: An AI Literacy Framework for Primary and Secondary Education'. Online raadpleegbaar op: http://ailiteracyframework.org.

Kiili, C., D. Leu, J. Utriainen, J. Coiro, L. Kanniainen, A. Tolvanen, K. Lohvansuu & P. Leppänen (2018). "Reading to Learn From Online Information". In: *Journal of Literacy Research*, 50 (3). Online raadpleegbaar op: https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1086296X18784640.

Lewandowsky, S., U. Ecker & J. Cook (2017). "Beyond Misinformation: Understanding and Coping with the "Post-Truth" Era". In: *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 6 (4), p. 353-369.

10. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)
Jeroen Steenbakkers (Hogeschool Windesheim)

Ronde 1

Jantien Dhont & Katinka de Croon
SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum
Contact: j.dhont@slo.nl
k.decroon@slo.nl

Naar betekenisvol taalonderwijs en taalplezier met de leerlijn Taal

1. Inleiding

Met ingang van augustus 2026 zijn er nieuwe wettelijke kerndoelen Nederlands voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet (speciaal) onderwijs. De bedoeling van de kerndoelen Nederlands is dat leerlingen zich ontwikkelen tot taalcompetente burgers die kunnen deelnemen aan een geletterde samenleving, waarin mensen met verschillende achtergronden en talen samenleven (SLO 2026a; 2026b). De nieuwe kerndoelen Nederlands zijn verdeeld over de domeinen Communicatie, Taal en Literatuur. Als hulpmiddel voor scholen ontwikkelt SLO leerlijnen, zodat leraren de vertaalslag kunnen maken van kerndoelen naar de praktijk van het onderwijs.

De negen kerndoelen zijn ondergebracht in vijf leerlijnen voor het leergebied Nederlands. Daarmee wordt de samenhang binnen het leergebied nog duidelijker. De leerlijnen beschrijven leerinhouden per cluster van twee leerjaren, zodat leerlingen in een doorlopende lijn de kennis, vaardigheden en houdingen ontwikkelen die in de kerndoelen staan beschreven. Leerlingen zijn taalcompetent als ze deze kennis, vaardigheden en attitudes in samenhang kunnen inzetten om voor hen relevante doelen te halen (Vanhooren e.a. 2017).

Naast samenhang impliceren de nieuwe kerndoelen ook rijk, betekenisvol en actief taalonderwijs. Dat geldt ook voor kerndoel 6, onderdeel van het domein Taal. Dit doel gaat over taalbeschouwing in brede zin: taalgebruik, grammatica en spelling. Het ontwikkelen van inzicht in het systeem van taal staat daarbij centraal. De nieuwe benadering en verdieping vraagt om een focusverschuiving in de klas.

In deze tekst gaan we in op het belang van het ontwikkelen van inzicht in het systeem van taal en op de uitdagingen bij het vertalen van dit kerndoel naar een leerlijn.

2. Kenmerken van het huidige taalbeschouwingsonderwijs

In de kerndoelen van 2006 werd binnen het domein Taalbeschouwing een onderscheid gemaakt tussen (a) het herkennen, verwoorden, gebruiken en beoordelen van strategieën voor mondeling en schriftelijk taalgebruik (kerndoel 10), (b) het leren van een aantal taalkundige principes en regels (kerndoel 11) en (c) het verwerven van een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van onbekende woorden, waaronder begrippen om over taal te denken en spreken (kerndoel 12).

De sterke nadruk op regels en strategieën leidde tot het aanleren van trucjes, die toegepast moesten worden in taaltoetsende invuloefeningen. Dit resulteerde niet in inzicht in ons taalsysteem. Bovendien bleek transfer van deze aangeleerde trucjes naar het begrijpen, spreken en schrijven van teksten niet gegarandeerd (Goutier e.a. 2025).

3. Denken en praten over de relatie tussen vorm en betekenis

Kerndoel 6 **De leerling toont inzicht in taal als systeem.**

6A **De leerling beschouwt de relatie tussen vorm en betekenis van taal.**

Het gaat hierbij om:

- verkennen hoe letterklanken, klemtoon, intonatie en ritme samenhangen met de betekenis van taal;
- inzicht tonen in de opbouw van basale woorden om de betekenis af te leiden;
- verkennen hoe woordvolgorde en zinsdelen de betekenis van een zin bepalen;
- verkennen hoe woordgebruik, stijlmiddelen en opbouw van teksten de betekenis beïnvloeden;
- functioneel gebruiken van taalkundige begrippen en taalbeschouwingsstrategieën bij het denken en praten over spelling en grammatica.

6B **De leerling toont inzicht in regels en procedures voor spelling, formulering en interpunctie.**

Het gaat hierbij om:

- correct formuleren op woord-, zins- en tekstniveau;
- verbinden van vorm en betekenis om de correcte spelling te achterhalen;
- ontwikkelen van spellingbewustzijn en spellinggeweten;
- reflecteren op gemaakte keuzes in woorden en zinnen;
- inzetten van hulpmiddelen en bronnen om regels en procedures correct toe te passen en teksten te redigeren.

Figuur 1 – Kerndoel 6.

De bedoeling van het nieuwe kerndoel 6 is dat leerlingen inzicht krijgen in taal als systeem. Daarvoor hebben ze niet alleen kennis over de vorm van taal nodig, maar ook over de relatie tussen vorm en betekenis, en over de context waarin taal gebruikt wordt (Meesterschapsteam Nederlands 2018). Belangrijk is dat leerlingen zelf gaan nadenken en uitwisselen over deze relatie. Juist dit redeneren over vorm en betekenis van taal leidt tot inzichten en correct taalgebruik bij leerlingen in het vo (Leenders 2021). Promotieonderzoek dat Goutier op dit moment uitvoert in groep 7 en 8 van het basisonderwijs laat zien dat denken en praten over vorm en betekenis van taal ook in het po zorgt voor inzicht in zinsstructuur (Goutier e.a. 2026).

4. Implicaties voor een leerlijn Taal

Bestaande leerlijnen beschrijven vooral de taalkundige onderwerpen en spellingcategorieën die in een bepaald leerjaar aan bod moeten komen, waarbij met name de taalkundige begrippen en de spellingcategorieën worden benoemd. In het nieuwe kerndoel staan echter niet de begrippen centraal, maar de relatie tussen de vorm en de betekenis van taal. Het gaat dus in eerste instantie niet om het benoemen van de verschillende onderdelen van taal, zoals woordsoorten of zinsdelen, maar om het nadenken over de betekenis en functie van die onderdelen. Hier zit de grootste uitdaging: hoe komt deze bedoeling tot uiting in een leerlijn die voor leerkrachten duidelijk is?

Naast het denken en praten over de relatie tussen vorm en betekenis is ook de context waarin taal gebruikt wordt van belang voor het ontwikkelen van inzicht. De domeinen Communicatie en Literatuur bieden die context: kennis over taal pas je immers toe bij het lezen, spreken, schrijven, luisteren en gesprekken voeren. Daarnaast bieden de twee domeinen ook volop gelegenheid voor het betekenisvol uitbreiden en verdiepen van deze kennis.

Een voorbeeld. Als je met leerlingen redeneert over de vorm en de inhoud van een goede krantenkop, gaan ze na hoe krantenkoppen worden geformuleerd, lezen ze het bijbehorende krantenartikel met begrip, gaan ze na wat de kern is van het bericht en formuleren ze een korte maar krachtige kop waarbij ze in gesprek met elkaar beredeneren welke informatie er in elk geval in die kop moet terugkomen en welke je kunt weglaten. Daarbij staan ze stil bij de functie en betekenis van de woorden en zinsdelen. ‘Een kwart leest nooit’: is dit een goede kop? Is het onderwerp duidelijk: een kwart van de vijftienjarigen, een kwart van de wereldbevolking, een kwart van de inwoners van Amsterdam? En is het duidelijk wat er dan precies nooit wordt gelezen? Een boek, een krant, de tv-gids? Welke functie en betekenis heeft een eventuele toevoeging van het woord ‘boek’ in de krantenkop?

De tweede uitdaging voor het ontwikkelen van de leerlijn Taal ligt dus in het verbinden van taalkundige begrippen aan betekenisvolle contexten waarbinnen leerlingen de kans krijgen om actief en interactief na te denken over de systematiek van het Nederlands. Dat begint al bij jonge kinderen, want ook met hen kun je gesprekken voeren over de beer uit het prentenboek *De bijzondere beer*. Wat maakt die beer bijzonder? Zou de titel ook ‘De bruine beer’ of ‘De bange beer’ kunnen zijn? Zonder het bijvoeglijk naamwoord centraal te stellen, leg je met dit soort gesprekken de basis voor taalbeschouwing in de bovenbouw van het primair onderwijs. De leerlijn Taal maakt duidelijk dat het ontwikkelen van inzicht al vroeg begint.

5. Relatie tussen kerndoel 6A en 6B

In de leerlijn Taal wordt bovendien een expliciete relatie gelegd tussen het opdoen van grammaticale inzichten en taalverzorging. Correct leren spellen en formuleren is belangrijk: taalverzorging draagt tenslotte bij aan het bereiken van je doel. Het onder de knie krijgen van technische vaardigheden (spellen en technisch lezen) vraagt om instructie en oefening. Dat verandert niet in het nieuwe curriculum. Door leerlingen daarnaast te stimuleren om hun grammaticale inzichten in te zetten bij het achterhalen van de juiste spelling, vergroot je bovendien hun spellingbewustzijn. Als je je bewust bent van de opbouw en betekenis van een samengesteld woord zoals *tandpasta*, dan zul je een fonologische fout zoals *tampasta* niet zo snel maken. Je begrijpt dan immers dat het gaat om pasta voor je tanden (de Croon & Dhont 2026). Kerndoel 6A en 6B zijn dus nauw met elkaar verbonden en dat komt tot uiting in de leerlijn.

In onze sessie verkennen we hoe de leerlijn Taal, met name de uitwerking van het nieuwe kerndoel 6, kansen biedt voor betekenisvol en duurzaam taalonderwijs dat inzicht en taalplezier terug de klas in brengt. We geven een preview van de leerlijn die in januari 2027 wordt gepubliceerd en laten, aan de hand van voorbeelden, zien hoe de leerlijn past bij rijk, betekenisvol, actief en samenhangend (taal)onderwijs.

Referenties

de Croon, K. & J. Dhont (2026). "Zinloos zinnen ontleden wordt voltooid verleden tijd. Aan de slag met kerndoel 6*"*. In: *MeerTaal*, 13 (3). Online raadpleegbaar op: https://www.tijdschriftmeertaal.nl/art/50-8880_Zinloos-zinnen-ontleden-wordt-voltooid-verleden-tijd.

Goutier, L., J. van Rijt & R. de Graaff (2026). "Exploring design principles on meta-conceptual grammar teaching in primary education". In: *Language and Education*. Online raadpleegbaar op: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09500782.2026.2667291.

Leenders, G. (2021). 'Bewuste taalvaardigheid in het grammaticaonderwijs'. In: *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: https://didactieknederlands.nl/2021/11/bewuste-taalvaardigheid-in-het-grammaticaonderwijs/.

Meesterschapsteam Nederlands (2018). 'Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands'. Online raadpleegbaar op: https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/onderzoekspublicaties/.

SLO (2026a). 'Kerndoelen primair onderwijs'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

SLO (2026b). 'Kerndoelen voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

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.

Ronde 2

Timothy Pareit
Spes Nostra Heule
Contact: timothy.pareit@snh.be

Wat taal doet: taalbeheersingsonderzoek in de klas

1. Inleiding

Verschillende leerplannen vragen om met leerlingen onderzoek te voeren naar talige of literaire onderwerpen. Vaak is dat lastig, aangezien leerlingen niet over de nodige voorkennis beschikken om dat grondig te doen. Het onderzoek vervalt dan al snel in vaagheden of blijft hangen in zuiver opzoekwerk, waarbij het maar de vraag is hoeveel leerlingen echt opsteken. Taalbeheersingsonderzoek kan daar een interessant alternatief voor bieden.

2. Wat is taalbeheersing?

Bij de term 'taalbeheersing' denken we al snel aan prescriptief vaardigheidsonderwijs of klassieke retorica. Die traditionele benadering is erop gericht het taalgebruik van leerlingen te optimaliseren door fouten weg te zuiveren en hen de 'juiste' regels aan te leren. Denk aan het gebruik van Algemeen Nederlands of soorten deugdelijke argumenten. De vraag is echter of deze voorschriften in elke context effectief zijn. Zullen toekomstige verpleegkundigen inderdaad beter verstaanbaar zijn als ze ouderen in het Standaardnederlands aanspreken in plaats van in een dialect? Zullen mensen je altijd beleefder vinden als je *u* gebruikt in plaats van *je*?

Taalgebruik en de perceptie van taal zijn contextgebonden en we moeten deze dus benaderen vanuit het communicatiemodel. Om die reden heeft de academische neerlandistiek de prescriptieve benadering al enige tijd ingeruild voor een descriptieve. Het doel is daarbij evenwel overeind gebleven: optimalisering van taalgebruik. Spooren (2003: 342) definieert het als volgt: "Taalbeheersing is de studie van de optimalisering van taalgebruik op basis van inzichten die taalkunde, psychologie en sociologie ons

verschaffen in de rol van taal in communicatieprocessen". Taalbeheersingsonderzoek combineert zo een interdisciplinaire theoriebasis met praktijkgerichte contexten. Dat is een interessant snijpunt om met leerlingen aan de slag te gaan. In de woorden van Marc van Oostdorp (2018) kan het van leerlingen "flexibele taalgebruikers" maken die leren begrijpen waarom de ene communicatietechniek in een bepaalde situatie beter werkt dan de andere.

3. Voorbeelden

Op onze school bereiden de leerlingen een eindwerk voor, waarbij ze een onderzoeksvraag opstellen, een literatuurstudie voeren en een eigen dataset verzamelen (in de vorm van enquêtes, interviews of een experiment). Leerlingen die werken binnen het domein Taal kiezen vaak voor taalbeheersing, aangezien ze geïnteresseerd zijn in de praktische meerwaarde die taal biedt. Hieronder bieden we enkele voorbeelden van werkstukken die we het voorbije schooljaar begeleidden. We verdelen deze in drie categorieën, gebaseerd op de classificatie van Lentz (2018).

3.1 Het effect van tekstkenmerken op de ontvanger

Wanneer we communiceren, maken we (onbewust) voortdurend keuzes. Welk register kies ik? Bouw ik lange zinnen of eerder korte? Die keuzes hebben een effect op de ontvanger. Het kan daarbij gaan om de begrijpelijkheid, maar evenzeer over de aantrekkelijkheid, overtuigingskracht of het activerend vermogen. Daarom is het interessant om de impact van deze keuzes tegen het licht te houden. Zo stonden enkele van onze leerlingen stil bij het effect van aanspreekvormen (*je*/*u*) in reclameslogans voor chocolatiers. Ze opteerden voor een casestudy van een lokale verkoper. Voor hun literatuurstudie verdiepten de leerlingen zich in twee facetten. Eerst deden ze onderzoek naar het gebruik van aanspreekvormen. Ze vielen daarbij terug op eerdere studies die aantoonden dat de appreciatie van *u* of *je* vaak samenhangt met de doelgroep (in het bijzonder leeftijd en geslacht). Daarnaast verkenden ze de wereld van de chocoladeverkoop. Zo bepaalden ze dat chocolade een emotioneel product is, waarbij kleine nuances in gevoel een verschil kunnen maken. De chocolatier in kwestie verkoos daarom het gebruik van de je-vorm, omdat die een familialere sfeer creëert.

Naar analogie met eerdere onderzoeken stelden de leerlingen vervolgens een experiment op waarbij ze een poster ontwierpen in twee versies: een met *je* en een met *u*. Beide werden aan een andere testgroep voorgelegd, met Likertschalen die peilden naar aantrekkelijkheid, betrouwbaarheid en koopintentie. Uit de resultaten bleek dat de u-variant relatief gezien overal het best scoorde, uitgezonder bij vrouwen boven de veertig. Daar bleek de je-variant iets effectiever. Aangezien dat net de belangrijkste doelgroep van de chocolatier was, konden de leerlingen concluderen dat zijn huidige

strategie (die de je-vorm hanteert) het meest geschikt bleef. De prescriptieve stelregel dat *u* de voorkeur geniet, bleek hier dus niet te kloppen.

Twee andere leerlingen voerden dan weer een onderzoek naar de impact van jongerentaal op je sollicitatiekansen. Eerdere studies bewezen al dat bepaalde dialecten je kansen op de arbeidsmarkt serieus doen slinken. Over jongerentaal konden de leerlingen geen vergelijkbare studies vinden, waardoor ze hier zelf een experiment rond opstelden. Ze begonnen met de afbakening van een duidelijke doelgroep (bediendes in een Kortrijkse kledingwinkel) en analyseerden via openstaande vacatures van de Vlaamse Dienst Arbeidsbemiddeling (VDAB) over welke vaardigheden dergelijke profielen moeten beschikken. Dat leverde criteria op als betrouwbaarheid, stiptheid, flexibiliteit, intelligentie en stressbestendigheid.

Na een analyse van typische kenmerken van jongerentaal, pasten ze deze eveneens toe in twee sollicitatiebrieven: een brief in het Standaardnederlands en een brief in jongerentaal. De leerlingen waren zich ervan bewust dat deze context minder authentiek was dan een eigenlijk sollicitatiegesprek, maar die laatste piste bleek binnen hun tijdsbestek niet mogelijk. Elk van de sollicitatiebrieven werd opnieuw voorgelegd aan een groep van twintig werkgevers. Uit de resultaten bleek dat de versies in jongerentaal lichtjes beter scoorde op 'sociaal' en 'flexibel' (kenmerken die men vaak met GenZ associeert), maar dat alle andere criteria significant slechter waren. Dat effect bleek nog sterker bij werkgevers boven de veertig. De kans om effectief te worden aangenomen slonk zelfs van 100% (Standaardnederlands) tot 31,1% (jongerentaal). De prescriptieve regel dat jongerentaal geen goede indruk maakt, kon hier dus wel bewezen worden.

3.2 Taalvaardigheid van specifieke groepen

Een tweede gebied leunt dichter aan bij de 'klassieke' taalbeheersing, maar evengoed bij de taalverwerving. Het gaat om de vraag in welke mate een specifieke groep taal (vaak standaardtaal, al zou je ook perfect met dialect aan de slag kunnen gaan) beheerst. Denk daarbij aan meertaligen of jonge kinderen.

Twee leerlingen voerden onderzoek naar de receptieve woordenschatontwikkeling van kinderen in een lokale basisschool. Ze verdiepten zich daarbij in de verschillen tussen eentalige en meertalige taalverwering. Ze kozen specifiek voor receptieve woordenschatontwikkeling omdat deze de basis voor leesvaardigheid vormt (een actueel onderwerp). Aan de hand van enkele bestaande formats ontwikkelden ze twee leesvaardigheidstesten: een test voor het vierde leerjaar (waar leerlingen verondersteld worden een eerste set onderwijsdoelen te bereiken) en een test voor het zesde leerjaar (waar leerlingen een tweede set behalen). De testen zijn ideaal om eenzelfde groep over twee jaar heen te monitoren, iets wat binnen de gegeven tijdsspanne echter niet mogelijk was. De leerlingen vatten hun project daarom op als een pilootstudie die de leerkrachten in de toekomst konden gebruiken. Aangezien hun onderzoek niet helemaal het eigenlijke

opzet volgt, moeten we de resultaten met enige voorzichtigheid benaderen. Toch bleek de kloof tussen eentalige en meertalige kinderen aanzienlijk te verkleinen.

Een andere groep nam dan weer het vreemdetalenonderwijs op onze school onder de loep, meer bepaald spreekvaardigheid in de lessen Engels en Duits. Een bevraging toonde dat leerlingen vonden dat ze te weinig spreekkansen kregen, terwijl leerkrachten in interviews aangaven dat ze spreekvaardigheid met de andere leerplandoelen moesten balanceren. Aan de hand van een uitgebreide literatuurstudie suggereerden de leerlingen daarom een methode die hun spreekvaardigheid kon verhogen, zonder de andere doelen uit het oog te verliezen. Waar het onderzoek in de lagere school dus vooral beschrijvend van aard was, had dit project een eerder probleemoplossend karakter.

3.3 Het communicatieproces

Een laatste categorie leverde op onze school helaas nog geen projecten op, hoewel ook hier veel kansen liggen. Het gaat over onderzoek naar het communicatieproces, waarbij zeker het kanaal in digitale tijden interessant is. In hoeverre kan geregeld contact via apps als *FaceTime* een alternatief bieden voor fysieke ontmoetingen bij ouderen? Hoe kijken leerlingen anders naar boodschappen van hun school via *Instagram* dan via email?

4. Besluit

De bovenstaande voorbeelden tonen aan dat descriptieve taalbeheersing een prima platform biedt om leerlingen op een genuanceerde manier over taal te laten reflecteren. Eerder dan vast te houden aan starre regels, denken ze na over hoe taal in een bepaalde context functioneert. Optimalisatie blijft evenwel cruciaal: of het nu gaat over het verhogen van spreekvaardigheid in de lessen Duits dan wel over ontdekken welke aanspreekvorm de verkoopcijfers boost, het einddoel blijft om voor elke situatie het beste alternatief te kiezen.

Referenties

Lentz, L. (2018). “Drie (andere) domeinen in het onderzoek naar Taal & Communicatie”. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 40 (2), p. 213-219.

Spooren, W. (2003). “Taalbeheersing als interdiscipline”. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 25 (4), p. 342-356.

van Oostdorp, M. (2018). “Naar een bewuste taalbeheersing”. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, 40 (2), p. 235-241.

Ronde 3

Jeroen Edward Callaert
Kunsthumaniora Sint-Lucas Gent
Contact: callaert.jeroen@lucasgent.be

Klank in taal en muziek: een interdisciplinaire verkenning voor de les Nederlands

1. Inleiding

Binnen het schoolvak Nederlands ervaren leerlingen taalbeschouwing soms als abstract of losstaand van hun dagelijkse leefwereld. Om die perceptie te doorbreken, loont het de moeite om over de vakgrenzen heen te kijken. Vanuit mijn lespraktijk in Kunsthumaniora Sint-Lucas Gent, waar ik Nederlands en Muziek- en Cultuurgeschiedenis geef, zoek ik regelmatig naar kruisbestuivingen.

In deze sessie verkennen we de link tussen de aan- en afwezigheid van klank in taalproductie enerzijds en muzikale concepten anderzijds. Door fenomenen als 'klank' en 'stilte' vanuit een muzikaal perspectief te benaderen, kunnen we het klassieke communicatieschema op een verfrissende manier ontleden. We vertrekken daarbij niet vanuit de leer of de bevindingen van een traditionele taalkundige, maar wel vanuit de ideeën van de Amerikaanse componist John Cage, die zichzelf in de eerste plaats als een communicator beschouwde.

2. De afwezigheid van klank: stilte als boodschap

In de nasleep van de Tweede Wereldoorlog kozen veel componisten voor uiterst berekende muziek, waarbij alles tot in de puntjes vastlag. Cage koos een fundamenteel andere benadering: hij wilde communiceren door te spelen met verwachtingspatronen, door het toeval een plaats te geven en door nadrukkelijk het concept van de stilte te onderzoeken.

Zijn beroemdste werk, 4'33", is hiervan het ultieme voorbeeld. In de partituur staat geen enkele noot geschreven. De muzikanten maken zich klaar, spelen exact 4 minuten en 33 seconden helemaal niets en gaan ten slotte weer af. Cage wilde zijn publiek zo bewust maken van het feit dat er in het dagelijkse leven nooit sprake is van volledige stilte. Wie in de zaal luistert, wordt plots geconfronteerd met de talloze onopgemerkte geluiden die ons omringen.

Vertaald naar de les Nederlands biedt dit een intrigerend perspectief op het communicatieschema. Wat gebeurt er als de zender de boodschap bewust blanco laat? Tijdens de sessie diepen we uit hoe we leerlingen via dit concept bewust kunnen maken van non-verbale communicatie en de manier waarop de ontvanger leegtes of 'ruis' invult.

3. Rijketeksten.org: niet alleen voor literatuurlessen

In oktober 2024 kreeg ik een cameraploeg van de Taalunie over de vloer. Het doel van hun aanwezigheid was de registratie van een van mijn lessen, waarin ik aantoonde hoe ik concreet met de nieuwe website rijketeksten.org (Taalunie z.d.) aan de slag ging. Ik koos toen voor een interactieve tekst over *smartphone*gebruik bij jongeren, die ik via rijketeksten.org had gevonden. Het resultaat van die registratie (een video met momenten uit mijn les, antwoorden van de leerlingen en een kort interview achteraf) staat nog steeds op het instructiegedeelte van rijketeksten.org.

Omdat ik sindsdien (en in feite ook wel al een hele tijd daarvoor) sterk geloof in de waarde van lessen die vanuit authentiek tekstmateriaal vertrekken, grasduinde ik voor deze sessie opnieuw in het aanbod van rijketeksten.org. Daar vond ik de tekst 'De teerling geworpen: over stilte en toevalsmuziek', een fragment uit het boek *Hoe groen klinkt een gitaar? En 99 andere dingen die je moet weten over klassieke muziek* van Pieter Bergé. Deze tekst is het vertrekpunt van mijn sessie, maar meteen ook een bewijs dat rijketeksten.org heus niet alleen dient als grabbelton om literatuurlessen mee op te starten.

4. Leestekens als partituur

Tijdens het interactieve luik duiken we de praktijk in. Als contrast met en als logische aanvulling op de theorie van Cage betrekken we een tweede tekst, eveneens afkomstig van de website rijketeksten.org. Het betreft een fragment uit het Radio 1-programma *De Wereld van Sofie*, waarin Sofie Lemaire de teloorgang en het specifieke gebruik van de puntkomma onderzoekt. Waar Cage de stilte als communicatiemiddel gebruikte en die stilte noteerde in de vorm van rusten op zijn partituur, kunnen we leestekens in geschreven taal eveneens beschouwen als een muzikale partituur. Ze vormen de aanwijzingen voor hoe klank gecommuniceerd wordt. Zoals een componist termen als 'piano', 'forte', 'crescendo' en 'diminuendo' hanteert, zo bespeelt een auteur de lezer met interpunctie. Een puntkomma creëert bijvoorbeeld een heel specifieke rust in de cadans: een langere pauze dan de komma, maar een sterkere muzikale verbinding dan een harde punt.

Hoe we deze inzichten concreet vertalen naar activerende werkvormen in de klas en hoe we leerlingen met taal kunnen laten experimenteren alsof ze een partituur schrijven, vormt de kern van onze gezamenlijke brainstorm.

5. Besluit

De onconventionele blik van John Cage biedt inspirerende perspectieven voor het schoolvak Nederlands, net als de blik die we over het muurtje werpen in de richting van het vak Muziek- en Cultuurgeschiedenis. Door te focussen op stilte, ritme, toeval en klank openen we nieuwe deuren voor taalbeschouwing. Experimenten houden onze hersenen immers scherp.

Cage wenste zijn publiek vaak "*Happy new ears!*" toe. Kom tijdens deze sessie ontdekken hoe we die wens, met veel ruimte voor dialoog, waarmaken voor onze leerlingen.

Referenties

Bergé, P. (2019). *Hoe groen klinkt een gitaar? En 99 andere dingen die je moet weten over klassieke muziek*. Tielt: Lannoo.

Lemaire, S. (z.d.). "De puntkomma". In: *De wereld van Sofie*. Online raadpleegbaar op: https://open.spotify.com/episode/1RdLLrTDdTupbu7p0iXRWE. [Audio-podcastaflevering].

Taalunie (z.d.). "De wereld van Sofie: De puntkomma". Online raadpleegbaar op: https://www.rijketeksten.org/node/3887.

Ronde 4

Jojanneke Hulsker
Het Baarnsch Lyceum
Contact: j.hulsker@hetbaarnschlyceum.nl

Bundel de kracht van de Nederlandse taal(les)

1. Aanleiding

De lees- en redeneervaardigheid van Nederlandse leerlingen staat al geruime tijd onder druk, zoals ook weer bleek uit de resultaten van PISA-2025 (PISA Nederland 2026). Onderzoek laat zien dat leerlingen moeite hebben met het begrijpen, interpreteren en beoordelen van complexe teksten (SLO 2021). Dit is zorgelijk, omdat tekstbegrip niet alleen een voorwaarde vormt voor schoolsucces, maar ook essentieel is voor deelname aan vervolgonderwijs en de maatschappij.

Tegelijkertijd kent het schoolvak Nederlands een sterke verkaveling. Onderdelen als 'lezen', 'schrijven', 'grammatica' en 'spelling' worden vaak afzonderlijk aangeboden, waardoor samenhang tussen kennis en vaardigheden beperkt blijft. Volgens onderzoek van SLO (2017) wordt meer dan de helft van de lestijd besteed aan geïsoleerde taalactiviteiten. Hierdoor ontstaat het risico dat leerlingen wel vaardigheden oefenen, maar onvoldoende begrijpen hoe taal functioneert in betekenisvolle contexten. Onderzoekers wijzen er daarom op dat leesvaardigheid niet zozeer wordt ontwikkeld door losse strategieën aan te leren, maar juist door leerlingen betekenisvol te laten omgaan met rijke inhoud en complexe teksten (Rooijackers 2023).

Deze zienswijze sluit aan bij de herziening van het examenprogramma Nederlands. In het concept-examenprogramma staat de samenhang tussen kennis, vaardigheden en inzicht centraal (SLO 2024). Leerlingen worden geacht teksten te analyseren op perspectief, argumentatie en betrouwbaarheid, en zo bewustwording te creëren van de manieren waarop taal betekenis construeert. Dit vraagt om een didactische benadering die verder gaat dan afzonderlijke vaardigheden en die leerlingen ondersteunt bij het ontwikkelen van diep begrip.

2. *Framing* als vakinhoudelijk inzicht

Een mogelijke manier om meer samenhang te creëren binnen het schoolvak Nederlands is werken met zogenoemde '*big ideas*'. Binnen verschillende onderwijsdomeinen worden dergelijke overkoepelende concepten gebruikt om losse kenniscomponenten met elkaar te verbinden en leerlingen te helpen diepere inzichten te verwerven (Mitchell e.a. 2017). Ook binnen het schoolvak Nederlands bestaat de behoefte aan dergelijke verbindende concepten. Het is bovendien een antwoord op de vraag hoe de nieuwe eindtermen inhoudelijk relevant en tegelijk praktisch haalbaar in te bedden in de les.

In deze bijdrage staat daarom het concept '*framing*' centraal. *Framing* verwijst naar de wijze waarop taalgebruik bepaalde interpretatiekaders activeert en daarmee invloed uitoefent op de betekenis die lezers aan teksten geven. Woorden en formuleringen zijn nooit volledig neutraal, maar benadrukken bepaalde aspecten van de werkelijkheid ten koste van andere aspecten. Taalgebruik beïnvloedt daardoor hoe gebeurtenissen en maatschappelijke vraagstukken worden geïnterpreteerd (Blommaert 2019). Juist daarom is *framing* een relevant concept voor het schoolvak Nederlands. Het biedt leerlingen een instrument om te onderzoeken hoe betekenis ontstaat, hoe perspectieven worden geconstrueerd en hoe taal overtuigingskracht krijgt.

Bovendien maakt *framing* het mogelijk om verschillende domeinen binnen het vak met elkaar te verbinden. Vanuit taalbeheersing kan aandacht worden besteed aan argumentatie en overtuigingsstrategieën. Vanuit taalkunde kunnen leerlingen onderzoeken

hoe woordkeuze en formulering betekenis sturen. *Framing* biedt mogelijkheden om naar genredidactiek te kijken. Het concept fungeert daarmee als een inhoudelijke schakel tussen taal en communicatie.

3. Hoe ziet dat eruit in de praktijk?

Leerlingen krijgen allen een schrijfdossier uitgereikt. Dit is een mapje met ruimte voor aantekeningen en bepaalde oefeningen. Er komt ook een zelfgeschreven tekst in met feedback van de docent. Dit schrijfdossier wordt ingenomen voor het schrijfexamen plaatsvindt en wordt uitgedeeld tijdens de toets. Het dient daar als naslagwerk. Op deze manier worden leerlingen gemotiveerd om actief mee te doen in de les. Er is op deze manier ook echt sprake van een formatief leerproces.

Er is daarnaast materiaal dat in de les wordt uitgedeeld en niet wordt meegenomen naar het examen. Dit noemen we de '*reader*'. De *reader* bestaat uit een aantal teksten met veel informatie en een aantal oefeningen. In de les wordt uitgebreid behandeld hoe leerlingen aantekeningen kunnen maken en hoe samenvatten werkt. Er wordt mee geoefend door de informatie uit de *reader*, handgeschreven, over te nemen in hun schrijfdossier. Met de *reader*, het schrijfdossier en een bijbehorende *PowerPoint*, wordt zo een lessenserie gegeven waarin de theorie over *framing* centraal staat. Wat houdt het in? Wat betekent het? Hoe kun je het zelf terugvinden?
Er wordt gebruik gemaakt van filmpjes, maar ook van teksten. De vraag in hoeverre je kan spreken van *framing* in teksten die door AI zijn gegenereerd, is ook een onderdeel van de lessenserie. Nadat leerlingen 'inhoudelijk expert' zijn geworden, wordt uitgelegd hoe ze een nette, zakelijke brief kunnen schrijven met een betogend of beschouwend karakter.

De uiteindelijke eindopdracht is de volgende: leerlingen lezen een aantal columns waarin subjectief taalgebruik zit, een vorm van *framing*. Leerlingen mogen zelf weten of ze de gebruikte *framing* een geslaagde, ondersteunende functie vinden hebben om de boodschap over te brengen dan wel of ze het taalgebruik een vorm van misleiding vinden. Vervolgens is hun opdracht om een brief te sturen naar een krant, met als standpunt dat ze de column uitzonderlijk goed of slecht gebruik van *framing* vinden bevatten (en of de krant zich dit wel realiseert). Ze moeten hierbij relevante theorie over *framing* aanhalen en natuurlijk citeren met relevante citaten uit de column.

Ter voorbereiding worden in de les al een paar columns besproken waarover ze, als oefening, al een keer een brief mogen schrijven. Dit wordt nagekeken door de docent. Het geheel komt in het schrijfdossier en mag dus ingekeken worden op de toets.

Door deze opdracht moeten ze laten zien dat ze goed en helder kunnen schrijven, maar ze moeten ook theorie toepassen, laten zien dat ze die begrijpen, en echt, diep

nadenken over het taalgebruik in de krant. Met een dusdanige complexe opdracht is het prettig dat het schrijfdossier gebruikt kan worden tijdens de toets.

4. Beoogde opbrengsten

Deze didactiek heeft verschillende opbrengsten. Allereerst biedt ze een mogelijkheid om lees- en redeneervaardigheid op een geïntegreerde manier te onderwijzen. Leerlingen leren niet alleen teksten begrijpen, maar ook analyseren hoe betekenissen worden geconstrueerd en welke perspectieven daarin besloten liggen. Daarnaast kan werken met *framing* bijdragen aan een grotere samenhang binnen het schoolvak Nederlands. In plaats van losse vaardigheden te oefenen, worden taalbeschouwing, lezen en schrijven verbonden door een gemeenschappelijk conceptueel kader. Hierdoor ontstaat ruimte voor diepere inzichten en betekenisvoller leren. Ook sluit een dergelijke benadering aan bij de maatschappelijke opdracht van het onderwijs. In een samenleving waarin jongeren dagelijks worden geconfronteerd met grote hoeveelheden informatie, uiteenlopende perspectieven en '*fake news*' is het van belang dat zij taal kritisch leren analyseren. Inzicht in *framing* kan bijdragen aan hun ontwikkeling tot taalbewuste, kritisch denkende en maatschappelijk weerbare burgers.

Verder is dit een geslaagde manier om aan het nieuwe eindexamenprogramma te voldoen binnen een haalbare tijdspanne en verbonden aan één toetsmoment (SLO 2026). Veel eindtermen uit 'domein A: Communicatie' en 'domein B: Taal' worden verbonden. Teksten moeten worden gelezen (eindterm 1) en geëvalueerd (eindterm 2), er wordt doelgericht informatie geselecteerd uit bronteksten (eindterm 3), er wordt een tekst geschreven (eindterm 5), er wordt in het schrijfdossier geëxperimenteerd en geevalueerd op eigen taalgebruik (eindterm 7), er wordt nagedacht over de geschiktheid van het taalgebruik binnen het genre van de column (eindterm 10), er is aandacht voor de invloed op de overtuigingskracht (eindterm 11), er wordt geredeneerd over de vorm van taal en de betekenis die dat uitdraagt (eindterm 12) en reflectie van de mogelijkheden van digitale communicatiemiddelen is onderdeel van de lessenserie (eindterm 4). Tot slot, en boven alles, is het een feest om in de les echt met de betekenis van taal bezig te zijn en erachter te komen dat ook leerlingen dit interessant vinden.

Referenties

Blommaert, J. (2019). 'Political discourse in post-digital societies'. Tilburg: Tilburg Papers in Culture Studies.

Mitchell, I., S. Keast, D. Panizzon & J. Mitchell (2017). "Using 'big ideas' to enhance teaching and student learning". In: *Teachers and Teaching*, 23 (5), p. 596-610.

PISA Nederland (2026). 'PISA-2025: Nog geen tekenen van herstel in prestaties Nederlandse 15-jarigen'. Online raadpleegbaar op: https://www.pisa-nederland.nl/pisa-2025/.

Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip. Onderzoek naar tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Utrecht: Utrecht University Repository. [Proefschrift].

SLO (2017). 'Nederlands: Vakspecifieke trendanalyse 2017'. Online raadpleegbaar op: https://www.slo.nl/publicaties/nederlands-vakspecifieke-trendanalyse-2017.

SLO (2021). 'Startnotitie Nederlands'. Online raadpleegbaar op: https://www.slo.nl/publicaties/startnotitie-nederlands.

SLO (2024). 'Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur voor vmbo, havo en vwo'. Online raadpleegbaar op: https://www.slo.nl/publicaties/toelichtingsdocument-conceptexamenprogrammas-nederlandse-taal-en-literatuur.

SLO (2026). 'Definitief conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur vwo'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Ronde 5

Hans Das (a, b) & Brit Egeter (c)
(a) Universiteit van Amsterdam
(b) Greijdanus Zwolle
(c) Thorbecke Scholengemeenschap, Zwolle
Contact: britt.egeter@hotmail.com
h.das@uva.nl

Taal als onderzoeksobject: nieuwsgierigheid als motor van het denken

1. Inleiding

Sinds jaar en dag kampt het schoolvak Nederlands met een imagoprobleem. Leerlingen vinden het vak weliswaar nuttig, maar ervaren het tegelijkertijd vaak als weinig interessant en niet moeilijk (Prinsen e.a. 2018; van Asseldonk & Coppen 2021). Die beeldvorming hangt mogelijk samen met de manier waarop het vak dikwijls wordt aangeboden: veel aandacht gaat uit naar het ontwikkelen van taalvaardigheden en het

toepassen van regels. Met taalkunde en taalbeschouwing kunnen docenten laten zien dat het schoolvak veel meer te bieden heeft. Taal is overal om ons heen en zit vol interessante verschijnselen die leerlingen kunnen observeren, analyseren en onderzoeken.

Het is zinvol om een onderscheid te maken tussen taalbeschouwing en taalkunde. Beide richten de aandacht van leerlingen op taal en dragen bij aan bewustwording van hoe taal werkt. Bij taalbeschouwing observeren, analyseren en bespreken leerlingen taalgebruik. Taalkunde gaat een stap verder: leerlingen verklaren taalverschijnselen en doen aan theorievorming (van Rijt & van Oostendorp 2025). Voor de leesbaarheid van deze tekst gebruiken we vanaf hier alleen de term 'taalkunde'.

2. Taalkunde en bewuste geletterdheid

Aandacht voor taalkunde past bij de ontwikkeling in Nederland waarin de focus van het schoolvak verschuift van een communicatief-utilitaire benadering naar een benadering waarin 'bewuste geletterdheid' centraal staat. Met deze term, die gemunt werd door het Meesterschapsteam Nederlands (2016; 2021), wordt bedoeld dat leerlingen zich niet alleen taalvaardigheden eigen maken, maar ook kennis en inzichten ontwikkelen over taal, literatuur en communicatie. Het doel is dan dat zij leren begrijpen hoe taal werkt en welke rollen taal speelt in de samenleving.

Voor de Nederlandse onderwijscontext wordt deze ontwikkeling des te relevanter door de vernieuwing van de kerndoelen en eindtermen (SLO 2025; 2026). Taalkunde krijgt daarin een expliciete plaats: leerlingen doen kennis op over het taalsysteem, krijgen oog voor hoe taal in beweging is en leren erover te redeneren. Hoewel de kerndoelen en eindtermen specifiek betrekking hebben op de Nederlandse onderwijscontext, is de onderliggende didactische gedachte ook voor het Vlaamse onderwijs interessant. Ook Belgische leerlingen kunnen immers profiteren van onderwijs waarin een andere manier van denken centraal staat.

Een duidelijke plaats voor taalkunde biedt bovendien mogelijkheden om verschillende onderdelen van het vak met elkaar te verbinden. Taalkunde hoeft namelijk niet tegenover taalvaardigheden te staan. Integendeel, docenten kunnen taalkunde juist gebruiken om een context te creëren waarin leerlingen lezen, schrijven, spreken, informatie verwerken en met elkaar in gesprek gaan. Taalkunde kan zo bijdragen aan een rijker schoolvak en aan bewuste geletterdheid: leerlingen ontwikkelen inzicht in hoe taal werkt, leren erover na te denken en hun kennis doelgericht in te zetten.

3. Verwondering en nieuwsgierigheid als motor

Een mogelijke manier waarop taalkunde kan worden ingezet, is door leerlingen zelf taalverschijnselen te laten onderzoeken. Daarbij vormt het observeren een eerste stap. Dat kan binnen verschillende domeinen van de taalkunde, zoals syntaxis, semantiek, fonologie of pragmatiek.

Een voorbeeld hiervan is de opvallende naam *Lekkel Lekkel* van een Aziatisch restaurant in Groningen. Deze naam kan aanleiding zijn om het verschil tussen fonemen en allofonen te bespreken, maar ook om over het verschijnsel een discussie te voeren vanuit een pragmatisch perspectief: is het geoorloofd om een Aziatisch restaurant zo te noemen? Docenten kunnen zich beperken tot een groepsgesprek, maar kunnen leerlingen ook uitdagen om de vragen die het verschijnsel oproept verder te onderzoeken. Zo ontstaat een beweging van waarnemen naar onderzoeken en verklaren.

Om deze beweging op gang te brengen, is het niet nodig om te beginnen met een theorie of een begrippenlijst. Verwondering en nieuwsgierigheid kunnen simpelweg fungeren als motor van het denken. Een opvallend taalverschijnsel kan leerlingen aanzetten tot vragen als: hoe zit dat eigenlijk? Hoe kan het dat […]? Enz. Door vervolgens ruimte te laten voor het nog niet weten, worden leerlingen uitgenodigd om zelf te onderzoeken, te twijfelen en nieuwe inzichten te ontwikkelen (Coppen 2017). Deze manier van werken sluit aan bij de onderzoekscyclus die door de Scholierenacademie van de Rijksuniversiteit Groningen (2024) is ontwikkeld. Deze cyclus biedt een concrete structuur om taalkundig denken in de klas vorm te geven.

4. Van verschijnsel naar onderzoek

De didactische benadering die wij voorstaan, illustreren we met een mogelijke invulling van een lessenserie die wij al eens uitvoeriger bespraken in het boek *Zodat taal boeit* (Das & Egeter 2025). Leerlingen maken eerst kennis met verschillende taalkundige domeinen, waarna zij vanuit een taalverschijnsel zelf onderzoek doen.

Een kennismakingsles uit het domein van de pragmatiek zou kunnen beginnen met onderstaande Dirkjan-strip van Mark Retera (z.d.). De strip kan worden geanalyseerd vanuit de vier maximen van Grice (1975): kwantiteit, kwaliteit, relatie en stijl. Leerlingen bespreken in hoeverre maxime(n) worden geschonden en onderzoeken waarom deze schending een komisch of juist ongemakkelijk effect kan hebben.



De meerwaarde van zo'n les ligt niet alleen in het herkennen en toepassen van de vier begrippen. De theorie van Grice biedt leerlingen een instrument om een concreet taalverschijnsel te verklaren. Waarom werkt de communicatie tussen de arts en de patiënt niet? Welke verwachtingen hebben gesprekspartners van elkaar? En welk effect heeft de formulering op de interpretatie van de boodschap? Zo verandert een ogenschijnlijk eenvoudige en grappige strip in een taalkundig onderzoeksobject. Leerlingen passen niet alleen begrippen toe, maar worden uitgenodigd om te onderzoeken hoe taal in concrete situaties werkt.

Een introductieles als deze kan de opstap vormen naar zelfstandig onderzoek, waarin gespreksanalyse een centrale rol speelt. Met behulp van de eerder beschreven onderzoekscyclus kunnen leerlingen zich bijvoorbeeld verdiepen in het beurtwisselingssysteem in datingprogramma's op televisie en onderzoeken op welke momenten een gesprek ontspoort of ongemakkelijk wordt. Zij verzamelen en analyseren taaldata, formuleren verklaringen en verwerken hun bevindingen in een schriftelijke of mondelinge presentatie.

5. Van taalgebruiker naar -onderzoeker

Taalkunde geeft leerlingen ruimte om zelf actief met taal aan de slag te gaan. Zij zijn niet alleen taalgebruikers die vaardigheden moeten ontwikkelen, maar kunnen ook taalonderzoekers worden die zich verwonderen, vragen stellen en op zoek gaan naar verklaringen. Door taal op deze manier te benaderen, krijgen leerlingen de gelegenheid om vaardigheden functioneel in te zetten binnen een onderzoekend proces. Ze lezen en luisteren om taalverschijnselen te observeren en informatie te verzamelen, spreken en schrijven om vragen en verklaringen te formuleren, en presenteren om hun bevindingen met anderen te delen. De vaardigheden staan daarmee niet los van de taalkundige inhoud, maar ondersteunen leerlingen bij het onderzoeken, interpreteren en verklaren.

Zo kan een leerling die zich eerst alleen afvraagt of de naam *Lekkel Lekkel* acceptabel is of waarom een Dirkjan-strip grappig is, uiteindelijk ontdekken dat achter zo'n al-

ledaags taalverschijnsel een heel systeem schuilgaat. Misschien begint die ontwikkeling van taalgebruiker naar taalonderzoeker daarom wel met iets kleins: een leerling die zich over een taalverschijnsel verwondert en zich afvraagt hoe het eigenlijk zit.

Referenties

Coppen, P.-A. (2017). "Lekker leerlingen lastigvallen". In: *Levende Talen Magazine*, 104 (1), p. 28-29.

Das, H. & B. Egeter (2025). 'Taaltraditie in de praktijk: het taalkundesymposium op Greijdanus'. In: J. van Rijt & M. van Oostendorp. *Zodat taal boeit: Inspirerende taalkunde voor in de klas*. Huizen: Pica, p. 282-289.

Grice, H. (1975). 'Logic and Conversation'. In: P. Cole & J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics, Vol. 3: Speech Acts*. New York: Academic Press, p. 41-58.

Prinsen, S., T. Witte & C. Sühre (2018). "Imago en inhoud van het schoolvak Nederlands". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (3), p. 26-35.

Retera, M. (z.d.). 'Dirkjan krijgt slecht nieuws van de dokter'. In: *Humo*.

Scholierenacademie RUG (2024). 'Uitleg onderzoekscyclus'. Online raadpleegbaar op: https://www.rug.nl/society-business/scholierenacademie/documenten-onderzoeksvaardigheden/uitleg-onderzoekscyclus.pdf.

SLO (2025). 'Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur – vwo (versie 2)'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

SLO (2026). 'Kerndoelen voortgezet onderwijs'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

van Asseldonk, A. & P.-A. Coppen (2021). "Hoe leuk is saai? Bovenbouwleerlingen havo/vwo over het schoolvak Nederlands". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 22 (1), p. 25-34.

van Rijt, J. & M. van Oostendorp (2025). 'Taalkunde in het schoolvak Nederlands: inleiding'. In: J. van Rijt & M. van Oostendorp. *Zodat taal boeit: Inspirerende taalkunde voor in de klas*. Huizen: Pica, p. 9-19.

Ronde 6

Chris De Wulf
Universiteit Antwerpen
Contact: chris.dewulf@uantwerpen.be

Hoe Middelnederlands spreken en schrijven we nog?

1. Inleiding

Van dichten comt mi cleine bate. Deze openingsregel van de *Beatrijs* is overgeleverd in een handschrift dat in 1373 of 1374 in Brussel werd vervaardigd (van Oostrom 2013: 316-317). De zin klinkt voor hedendaagse sprekers van het Nederlands gedeeltelijk vertrouwd. Woorden als *van*, *dichten*, *comt* en *mi* zijn zonder veel moeite te herkennen. Tegelijk wordt de verstaanbaarheid bemoeilijkt door een aantal kleine en grote verschillen. Zo betekent *cleine* hier 'weinig' en *bate* 'voordeel'. Bovendien zijn er tussen het Middelnederlands en het moderne Nederlands verschillen op het vlak van fonologie, morfologie en spelling: in de moderne vorm *baat* is de slotsjwa van *bate* weggevallen, terwijl de /k/-klank in *komt* en *kleine* tegenwoordig met <k> en niet meer met <c> wordt geschreven.

De passage roept de vraag op hoeveel van het Middelnederlands nog voortleeft in het moderne Nederlands. Die vraag is niet makkelijk te beantwoorden. Het Middelnederlands was geen uniforme taal, en varieerde in tijd en ruimte. We kunnen ons een beeld vormen door op verschillende niveaus de parallellen tussen het Middelnederlands en het hedendaags Nederlands te zoeken. In deze bijdrage concentreren we ons op de woordenschat en de spelling, met de hedendaagse standaardtaal als referentiepunt.

2. Woordenschat

Een aanzienlijk deel van de moderne basiswoordenschat heeft oude wortels. Woorden als *koning*, *school*, *plaats*, *werk* en *geld* sluiten rechtstreeks aan bij Middelnederlandse vormen als *coninc*, *schole*, *plaetse*, *werc* en *gelt*. Nog stabieler zijn veel hoogfrequente functiewoorden, waaronder *de*, *en*, *van*, *zijn*, *in*, *een*, *dat* en *hebben*. Doordat zulke woorden heel vaak gebruikt worden, kan een Middelnederlandse tekst op het eerste gezicht verrassend herkenbaar zijn.

Het *Chronologisch woordenboek* van Nicoline van der Sijs, dat we voor deze bijdrage hebben geturfd, biedt een eenvoudige manier om de omvang van die Middelnederlandse laag te benaderen. Van de 18.540 geselecteerde, moderne woord- en betekeni-

singangen zijn er 3.942 (of 21,3%), uiterlijk in 1400 geattesteerd (van der Sijs 2001). Dat cijfer moet echter genuanceerd worden. Het woordenboek vertrekt immers van woorden en betekenissen die omstreeks 2001 volgens de door van der Sijs gebruikte woordenboeken en woordenlijsten nog in gebruik waren. Verder is het 'overleven' van een Middelnederlands woord niet makkelijk te definiëren. Als we woorden meetellen die enigszins veranderd zijn van vorm of betekenis, dan zijn er meer overlevers. *Slecht* kon onder meer 'vlak', 'eenvoudig' of 'gewoon' betekenen voordat de negatieve betekenis dominant werd. Omgekeerd kwamen in latere eeuwen nieuwe woorden op, zoals *vliegtuig* en *probleem*, maar bestaande Middelnederlandse combinaties zijn later ook nog gelexicaliseerd tot nieuwe woorden met een eigen functie. Dat was bijvoorbeeld het geval met het voegwoord *zodra*. Andere woorden verdwenen uit het algemene Nederlands, zoals het voornaamwoord *du*. De woordenschatgeschiedenis bestaat dus tegelijk uit behoud, betekenisverandering, aangroei en verlies.

3. Spelling

Ook het geschreven Nederlands begon niet met een centraal geregeld systeem. In de dertiende en veertiende eeuw nam het gebruik van het Nederlands in steeds meer ambtelijke domeinen en regio's toe. Er ontstonden regionale schrijftradities die zowel door de lokale gesproken taal als door contacten tussen schrijvers en tekstcentra werden gevormd (Rem 2003).
Vooral de klinkers stelden de eerste schrijvers van het Nederlands voor een uitdaging. Het overgeleverde Latijnse alfabet bood in hoofdzaak de klinkertekens <a>, <e>, <i>, <o>, <u> en <y>, terwijl de Nederlandse dialecten, afhankelijk van regio en analyse, ongeveer 20 tot 25 klinkerfonemen konden onderscheiden (van Loon 2014; De Wulf 2019). Een perfecte één-op-éénrelatie tussen teken en klank was dus onmogelijk. De schrijvers ontwikkelden contextgevoelige oplossingen waarin één teken of tekencombinatie verschillende klanken kon weergeven.

Dat wekt de indruk van willekeur, maar de Middelnederlandse bronnen vertonen wel degelijk tendensen die we ook in onze hedendaagse spelling nog terugvinden. Het systeem waarbij we lange klinkers in een open lettergreep met één teken en in een gesloten lettergreep met twee tekens spellen, zoals in *kopen* en *koop*, is al in Middelnederlandse teksten zichtbaar (De Wulf 2019). Ook de klankwaarden van de spellingvormen <u> en <oe> zijn oud. <u> correspondeerde in het Latijn met een achtervocaal. Aangezien die achtervocaal in een deel van de Middelnederlandse dialecten niet (meer) bestond, is de letter bij de verschriftelijking van het Nederlands meteen voor een voorvocaal ingezet. Dat verklaart het verschil tussen de uitspraak van <u> in Nederlands *kus* en die in het Duitse woord *Kuss*. Ook de spelling <oe> in *goed* en de onderscheiding tussen de 'lange ij' en de 'korte ei' gaan terug op Middelnederlandse uitspraak- en schrijftradities (van Loon 2014; de Vaan 2017; De Wulf 2019).

4. Conclusie

Hoe Middelnederlands spreken en schrijven we nog? Het antwoord laat zich niet in één eenvoudig percentage vatten, maar de continuïteit is aanzienlijk. Een oude kern van hoogfrequente woorden is nog dagelijks in gebruik; andere woorden zijn blijven bestaan, maar zijn van betekenis of functie veranderd. In de spelling gebruiken we nog conventies die ontstonden toen middeleeuwse klerken het Latijnse alfabet aan de klankstructuur van het Nederlands aanpasten.

Referenties

de Vaan, M. (2017). *The dawn of Dutch. Language contact in the Western Low Countries before 1200*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

De Wulf, C. (2019). *Klankatlas van het veertiende-eeuwse Middelnederlands. Het dialectvocalisme in de spelling van lokale oorkonden*. Gent: Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren.

Rem, M. (2003). *De taal van de klerken uit de Hollandse grafelijke kanselarij (1300-1340). Naar een lokaliseringsprocedure voor het veertiende-eeuws Middelnederlands*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.

van der Sijs, N. (2001). *Chronologisch woordenboek. De ouderdom en herkomst van onze woorden en betekenissen*. Amsterdam/Antwerpen: L.J. Veen.

van Loon, J. (2014). *Historische fonologie van het Nederlands*. Schoten: Universitas.

van Oostrom, F. (2013). *Wereld in woorden. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1300-1400*. Amsterdam: Bert Bakker.

Verder lezen

Berteloot, A. (1984). *Bijdrage tot een klankatlas van het dertiende-eeuwse Middelnederlands*. Gent: Koninklijke Vlaamse Academie voor Taal- en Letterkunde.

Breitbarth, A. (2013). 'Negation in the history of Low German and Dutch'. In: D. Willis, C. Lucas & A. Breitbarth (eds.). *The history of negation in the languages of Europe and the Mediterranean. Volume I: Case studies*. Oxford: Oxford University Press, p. 190-238.

de Vries, J., R. Willemyns & P. Burger (2009). *Het verhaal van het Nederlands. Een geschiedenis van twaalf eeuwen*. Amsterdam: Bert Bakker.

De Wulf, C. (2021). "Spellingonderzoek in ontwikkeling". In: *Taal en Tongval*, 73 (2), p. 111-136.

De Wulf, C. & J. Taeldeman (2005). 'Acht eeuwen AF/OF in de Nederlandse dialecten'. In: A. Quak & T. Schoonheim (red.). *Gehugdic sis samnungun thinro. Liber amicorum W.J.J. Pijnenburg*. Groningen: Gopher, p. 111-130.

Hogenelst, D. & F. van Oostrom (1995). *Handgeschreven wereld. Nederlandse literatuur en cultuur in de middeleeuwen*. Amsterdam: Prometheus.

Mooijaart, M. & M. van der Wal (2008). *Nederlands van Middeleeuwen tot Gouden Eeuw. Cursus Middelnederlands en Vroegnieuwnederlands*. Nijmegen: Vantilt.

Sytsema, J. & A. Lahiri (2018). "Open syllable lengthening in Middle Dutch: Evidence from verse". In: *Journal of Germanic Linguistics*, 30 (2), p. 167-212.

Taeldeman, J. & L. Van Durme (red.) (1999). *750 jaar Schepenbrief van Bochoute*. Gent: RUG, Vakgroep Duits (Studia Germanica Gandensia 48).

Ronde 7

Anneleen Denoo & Laura Vervenne
Technisch Instituut Heilige Familie, Brugge
Contact: anneleen.denoo@tihf.be
laura.vervenne@tihf.be

Escape room: Van den vos Reynaerde

1. Inleiding

Om onze leerlingen op een actieve manier kennis te laten maken met *Van den vos Reynaerde* besloten we enkele jaren geleden om een *escape room* te ontwikkelen. We wilden de leerlingen betrekken bij het verhaal en tegelijk actief aan het werk zetten rond verschillende opdrachten. De opdrachten zijn heel uiteenlopend en raken aan verschillende leerstofonderdelen die eerder in het schooljaar al aan bod komen. Zo zijn er ook enkele taalbeschouwelijke opdrachten die opgelost moeten worden voor de leerlingen kunnen ontsnappen. Op deze manier komt taalbeschouwing op een originele manier aan bod, hand in hand met literatuur.

In deze tekst delen we informatie over onze *escape room* en geven we enkele algemene tips, gebaseerd op onze eigen ervaring wanneer we de *escape room* uitwerkten.

2. *Escape room*: Van den vos Reynaerde

Onze *escape room* rond *Van den vos Reynaerde* heeft een vrij eenvoudige opbouw. De leerlingen worden opgesloten in klas. De sleutel verdwijnt in een kistje dat op slot gaat met een cijferslot. Vervolgens verloopt alles via *Google Forms*: de leerlingen worden telkens via een filmpje door 'Willem die Madocke maecte' toegesproken. Hij schetst het verhalend kader en geeft tips. Er moet een code ingevoerd worden per sectie. De juiste antwoorden leiden de leerlingen uiteindelijk naar de cijfercode voor het kistje en de vrijheid. Als leerkracht blijf je aanwezig bij de leerlingen en heb je de vrijheid om extra tips of sturing te geven.

3. Algemene tips bij de uitwerking van een *escape room*

- *Kies een thema en leef je uit*
  Waarover de *escape room* gaat, heeft op zich niet veel belang. Onze ervaring leert wel dat het echt een meerwaarde biedt om het thema grondig uit te werken en te zorgen voor een duidelijke verhaallijn of opbouw doorheen de *escape room*. Zo kunnen de leerlingen doelgericht aan de slag gaan en bestaan de opdrachten niet in het luchtledige. Denk na over hoe je het thema tot leven kunt laten komen: zorg voor kleine sfeerscheppende elementen (muziek bij het binnenkomen, bijvoorbeeld), maak video's die het thema als rode draad doorheen de *escape room* tonen, enz.

- *Werk met Google Forms*
  Toen wij onze *escape room* uitwerkten, wilden we als leerkracht zoveel mogelijk overbodig zijn. In een ideaal scenario spreken we tijdens deze les geen woord en gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag. *Google Forms* maakte dit voor ons mogelijk: het formulier wordt op de klascomputer opengezet en geprojecteerd. Leerlingen navigeren zelf door het formulier en nemen zo hun eigen voortgang in handen. Uiteraard kan je als leerkracht, waar nodig, wel bijspringen om leerlingen met een tip verder op weg te helpen of om leerlingen die aan de kant zitten aan te moedigen om mee te doen, maar het is fijn dat het grootste deel van de opdrachten door de leerlingen zelf uitgevoerd wordt. Dit geeft voor hen ook een groter gevoel van voldoening wanneer de ontsnapping effectief gelukt is.

- *Binnen Google Forms: werk met reactievalidatie*
  In *Google Forms* kan je bij vragen waarbij een korte antwoordtekst verwacht wordt, kiezen voor 'Reactievalidatie'. In dit geval kan een respondent pas verder naar de volgende pagina van het formulier na het invoeren van het juiste antwoord. Bij een fout antwoord kan er eventueel ook een extra tip komen via het formulier. Dit zorgt ervoor dat leerlingen de opdrachten effectief juist moeten uitvoeren en niet zomaar naar de volgende pagina kunnen verdergaan wanneer ze het formulier invullen. Opnieuw wordt onze rol als leerkracht op deze manier overbodig gemaakt:

het formulier geeft zelf aan wanneer iets fout is. Wij hoeven dit als leerkracht niet te controleren.

- *Varieer in soorten opdrachten*
  Te veel herhaling zorgt ervoor dat leerlingen afhaken. Zorg er dus voor dat er voldoende variatie is in het soort opdrachten dat de leerlingen moeten uitvoeren. Online is er heel wat inspiratie te vinden. Overweeg om niet elke opdracht talig te maken. Als het doel bijvoorbeeld is om kennis te maken met een verhaal (zoals in het geval van *Van den vos Reynaerde*), dan kan een niet-talige opdracht gerust gebruikt worden om de inhoud van het verhaal aan te reiken.

- *Durf verschillende leerstofonderdelen te combineren*
  Het basisidee van onze *escape room* lag duidelijk bij de literatuur: we wilden het verhaal van *Van den vos Reynaerde* op een aantrekkelijke manier bij onze leerlingen overbrengen. Tegelijk konden we hier heel wat andere componenten uit het vak Nederlands aan koppelen. Zo komen er bijvoorbeeld ook opdrachten rond taalbeschouwing en spelling aan bod. Een concreet voorbeeld: leerlingen krijgen een hele reeks zinnen die telkens gekoppeld zijn aan een letter. Door foute zinnen te schrappen, houden ze uiteindelijk enkel de letters over van het codewoord dat nodig is om naar de volgende sectie in *Google Forms* te gaan. Probeer jezelf dus niet af te remmen, maar daag jezelf uit om na te denken over welke leerstof je bij een bepaalde opdracht aan bod kunt laten komen.

- *Probeer een escape room ook uit in grote klassen*
  We hebben misschien de neiging om dit soort werkvormen enkel in kleine klassen uit te voeren, maar ook in grote klassen is een *escape room* mogelijk. Zelf werkten we onze *escape room* uit voor klassen tot 24 leerlingen. Voorzie in dat geval bijvoorbeeld veel kopieën met de opdrachten of zorg voor verschillende opdrachten die tegelijk in kleine groepjes kunnen worden uitgevoerd.

- *Overleg en neem je tijd*
  Heb je zelf zin om *een escape room* voor een klas te ontwikkelen? Neem dan de tijd om dit idee uit te werken en vooral: zoek een collega met wie je dit wilt doen. De meest waardevolle ideeën ontstaan in overleg met iemand anders. Bovendien vraagt het uitwerken van een *escape room* veel tijd, energie en inspiratie. Met twee bereik je op dat vlak altijd meer dan alleen. Durf de lat hoog te leggen en jezelf uit te dagen tot je helemaal tevreden bent. Op die manier ontwikkel je hopelijk een *escape room* die je herhaaldelijk zal willen inzetten in je lessen. Misschien kan je zelfs vakoverschrijdend werken?

- *Hou het haalbaar en overzichtelijk*
  We maakten de *escape room* in de eerste plaats voor de leerlingen. Daarom was het van belang om ook onze collega's erbij te betrekken en rekening te houden met de over-

draagbaarheid. Zo bewaren we al het nodige materiaal in één totebag. Op die manier beperken we gesleur en kan alles snel (in één speeltijd, bijvoorbeeld) klaargezet worden. Er is bovendien een overzichtelijk draaiboek met alle informatie: het verloop van de *escape room*, de juiste codes, de werkvormen, de wachtwoorden, enz. Er zit een papieren versie bij het materiaal, maar er is ook een digitale versie beschikbaar via *Drive*. Het materiaal blijft op school en staat ter beschikking van alle collega's.
Onze parallelcollega's waren tevens ons testpubliek. Op die manier konden ze gericht feedback geven, maar leerden ze ook zelf de *escape room* kennen.

4. Besluit

Met onze bijdrage hopen we vooral dat je geïnspireerd bent om zelf met de voorgestelde ideeën aan de slag te gaan en je eigen *escape room* te ontwikkelen. We wensen jou en je leerlingen veel succes en vooral veel ontwikkel- en ontsnapplezier!

Ronde 8

Rianne Schippers
Hogeschool Rotterdam
Contact: r.schippers@hr.nl

Ik heb zin in grammatica!

1. Naamwoordelijke en werkwoordelijke gezegdes

In de tweedegraadslerarenopleiding aan de Hogeschool Rotterdam maken wij dankbaar gebruik van het voorwerk van de Bruijn e.a. (2016) die de semantische grammatica hebben gedidactiseerd. In deze didactisering wordt het onderscheid tussen naamwoordelijke en werkwoordelijke gezegdes aangeleerd door studenten te leren op zoek te gaan naar 'een kern van zijn' of 'een kern van doen'. Die kernen verwijzen naar het belangrijkste betekenisdragende deel van het gezegde: de kern van zijn is het naamwoordelijk deel van het gezegde en de kern van doen is het zelfstandig werkwoord. Door te spreken over 'zijn' en 'doen' probeert men gebruik te maken van het taalgevoel van de student. Dit wordt in eerste instantie gedaan door studenten tweewoorduitingen zoals in (1) te laten groeperen in twee groepen:

(1) mama lief, papa slapen, popjes stout, oma breien

Deze twee groepen worden vervolgens gekoppeld aan gezegdes:

mama lief, popjes stout à naamwoordelijk gezegde
papa slapen, oma breien à werkwoordelijk gezegde

Het idee hierachter is dat zinnen met een werkwoordelijk gezegde over het algemeen dingen beschrijven die men doet, zoals *slapen* en *breien* en dat zinnen met een naamwoordelijk gezegde over het algemeen dingen beschrijven die zijn, zoals in *lief* en *stout*. Deze didactiek wordt daarna toegepast op volledige zinnen, zoals in (2).

(2a) De vrouw bakt een taart.
(2b) Het is vandaag mooi weer.

Door te vragen of de zin een kern van doen of een kern van zijn bevat, en welk woord of welke woordgroep die kern het beste omschrijft, zou een student het gezegde moeten kunnen herkennen en benoemen. In de onderwijspraktijk werkt dit over het algemeen goed en studenten zijn enthousiast over deze – voor hen vaak nieuwe – aanpak.

Er zijn echter zinnen waar deze aanpak minder goed lijkt te werken. Studenten hebben moeite met het ontleden van zinnen als in (3):

(3a) Zij wordt dokter.
(3b) Iedereen hoorde het harde geluid.
(3c) De oude man valt van de trap.

De zin in (3a) bevat een naamwoordelijk gezegde, maar studenten benoemen het regelmatig als werkwoordelijk gezegde, met de beredenering dat je er iets voor moet doen om dokter te worden. Zij lijken hier dus een kern van doen te zien, wat hen leidt tot de benoeming van werkwoordelijk gezegde. De zinnen in (3b) en (3c) leveren een ander soort probleem op bij de benoeming. De zinnen bevatten een werkwoordelijk gezegde, maar de werkwoorden *horen* en *vallen* roepen vragen op over of je die daadwerkelijk kunt doen. Dit leidt tot twijfel (en frustratie) bij studenten over de correcte analyse.

Het valt taalkundig te verklaren wat de zinnen in (3) lastiger maakt dan de zinnen in (2) vanuit het perspectief van de didactisering die de Bruijn e.a. (2016) voorstellen. De problemen lijken veroorzaakt te worden door twee aspecten van zinsbetekenis: 'situatietypen' en 'semantische rollen'.

2. Situatietypen: statisch versus dynamisch

Zinnen beschrijven situaties en die situaties kunnen worden opgedeeld in situatietypen (Smith 1991). Twee van deze situatietypen beschrijven in hoeverre er iets verandert in

een situatie. Als er niets verandert, dan noemt men de situatie statisch, zoals in (2b). Als er wel iets verandert, dan noemt men de situatie dynamisch, zoals in (2a). In de didactisering van de Bruijn e.a. (2016) suggereren de bewoordingen *zijn* en *doen* op het eerste oog een een-op-een-relatie met statische en dynamische situatietypen: *zijn* suggereert statisch en *doen* suggereert dynamisch. In sommige zinnen is die relatie ook daadwerkelijk zo helder een-op-een. De zinnen in (2a) en (3c) bevatten een werkwoordelijk gezegde, hebben zodoende een kern van doen en beschrijven een dynamische situatie. De zin in (2b) bevat een naamwoordelijk gezegde, heeft zodoende een kern van zijn en beschrijft een statische situatie. Dit lijkt ertoe te leiden dat studenten deze op het oog een-op-een-relatie doortrekken door te concluderen dat in een statische situatie altijd een kern van zijn moet zitten en dat in een dynamische situatie altijd een kern van doen moet zitten. Dit levert problemen op in zinnen waar dit niet het geval is. De zin in (3a) is zo'n zin. Het bevat een naamwoordelijk gezegde, maar het beschrijft een dynamische situatie: iemand was eerst geen dokter, maar zal dat later wel zijn. Dat studenten hun analyse baseren op deze dynamische situatie, blijkt uit de onderbouwing die ze geven voor hun redenering. Ze beredeneren dat je er iets voor moet doen om dokter te worden. Aangezien dit 'er iets voor doen' niet vanzelf gebeurt en een kern van doen bevat, menen studenten dat de zin in (3a) een werkwoordelijk gezegde heeft. Andere zinnen waar het situatietype anders is dan studenten op basis van het gezegde verwachten, leveren soortgelijke problemen op. Studenten hebben duidelijk iets nodig om situatietype en soort gezegde van elkaar te kunnen onderscheiden.

3. Semantische rollen: agens versus de rest

Naast de nuance die situatietypen opleveren, leiden semantische rollen ook tot verwarring bij studenten. Werkwoorden delen semantische rollen uit, waaronder de 'agens' en 'patiens' (Fillmore 1968). Deze semantische rollen beschrijven de relatie tussen het werkwoord en het zinsdeel waaraan ze toebedeeld worden. Zo wordt de semantische rol agens toebedeeld aan de handelende persoon. Het werkwoord *doen* deelt zo'n agensrol uit. Aangezien studenten bij het benoemen van een werkwoordelijk gezegde op zoek gaan naar een kern van doen, verwachten ze een werkwoord te vinden dat een agensrol uitdeelt. Deze redenering past prima bij zinnen als (2a) waar *bakken* daadwerkelijk een agensrol uitdeelt. Het levert echter problemen op bij zinnen waar het zelfstandig werkwoord geen agensrol uit te delen heeft. Er zijn twee situaties waarin dit kan gebeuren.

Ten eerste zijn er werkwoorden die niet beschrijven wat iemand doet, maar wat iemand ervaart. Deze werkwoorden delen geen agensrol uit, maar een semantische rol die '*experiencer*' wordt genoemd. Een van de verschillen tussen een agens en een *experiencer*, is dat de *experiencer* niet altijd zeggenschap heeft over wat er gebeurt. Zodoende valt het soms lastig te beredeneren dat ze iets doen. Het onderwerp in (3b) is een voorbeeld van zo'n *experiencer*, en studenten worstelen soms met de redenering dat *horen* iets is dat je doet. Andere voorbeelden van werkwoorden die een *experiencer*rol uitdelen zijn *huilen*,

lachen en *zien*, en ook bij deze werkwoorden vinden studenten het moeilijker om tot de benoeming van het werkwoordelijk gezegde te komen.

De tweede situatie waarin het zelfstandig werkwoord geen agensrol uit te delen heeft, zijn de zogenaamde 'onaccusatieve werkwoorden' zoals *vallen*, *sterven* en *stollen*. Onaccusatieve werkwoorden zijn werkwoorden die één semantische rol uit te delen hebben en die ene semantische rol is de patiens. De patiens is het tegenovergestelde van de agens. Daar waar de agens aan de handelende persoon wordt toebedeeld, wordt de patiens toebedeeld aan het zinsdeel dat de handeling ondergaat. In zinnen met onaccusatieve werkwoorden is het dan ook onmogelijk om te beredeneren dat iemand iets doet. Het onderwerp in (3c) is geen handelende persoon en heeft geen zeggenschap over de handeling. Dat maakt het lastiger voor de student om het werkwoordelijk gezegde te herkennen.

4. Conclusie

De didactisering van de semantische grammatica voor het benoemen van gezegdes lijkt studenten een aantal problemen op te leveren. De op het eerste oog elegante aanpak van het zoeken naar een kern van doen en een kern van zijn, lijkt bij nader inzien te simplistisch. Studenten lijken op basis van hun taalgevoel te concluderen dat zinnen met een kern van doen altijd dynamische situaties moeten beschrijven en altijd een werkwoord moeten bevatten dat een agensrol uitdeelt. Deze conclusie is te kort door de bocht. Studenten zijn zich hier echter niet van bewust, omdat ze deze conclusie ten eerste onbewust hebben getrokken en omdat ze daarnaast de middelen niet hebben om de conclusie te herzien. Het lijkt mij een goed idee om studenten deze middelen op de een of andere manier wel in handen te geven. Ik zie hiervoor een aantal mogelijkheden.

Ten eerste is er de redeneerdidactiek die Dielemans & Coppen (2021) voorstellen en die Coppen (2025) verder uitwerkt. Deze didactiek leert studenten dat een benoeming een afweging is waar meerdere kenmerken van een mogelijke benoeming worden bekeken. In zo'n didactiek zou er ruimte zijn om niet alleen te kijken naar een kern van zijn of een kern van doen, maar ook naar andere kenmerkende gedragingen van gezegdes. Hopelijk kan dit de student helpen bij het 'doorzien' van situatietypen en van onverwachte semantische rollen.
Daarnaast stellen Myhill e.a. (2013) dat een holistische aanpak, geïntegreerd in schrijfdidactiek, leerlingen helpt bij grammaticaal bewustzijn. Zo'n holistische aanpak zou studenten kunnen helpen om hun blik te verbreden, wat het beredeneren van een benoeming op basis van verschillende kenmerken zou kunnen ondersteunen.
Beide aanpakken bieden ruimte om zinnen en zinstructuren met elkaar te vergelijken. Ook dat zou de studenten iets in handen kunnen geven om het onderscheid beter te kunnen maken. Een verrijking van de didactiek is in ieder geval nodig en draagt er hopelijk toe bij dat studenten (meer) zin krijgen in grammatica. Op dit moment worden

ze in voornamelijk nog zenuwachtig van de titel van deze bijdrage, want is 'zin hebben in' nu iets wat je doet of iets wat je bent?

Referenties

Coppen, P.-A. (2025). "Redenerend ontleden". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 297-301.

de Bruijn, T., P.-A. Coppen, B. Snel, M. Timmermans, R. Walinski & N. Wassenberg (2016). *Activerende Didactiek Grammatica*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

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.

Fillmore, C. (1968). 'The Case for Case'. In: E. Bach & R. Harms (eds.). *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 1-88.

Myhill, D., S. Jones & A. Watson (2013). "Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing". In: *Teaching and Teacher Education*, 36, p. 77-91.

Smith, C. (1991). *The Parameter of Aspect.* Dordrecht: Kluwer.

van Rijt, J. (2020). *Understanding grammar: The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. [Proefschrift].

11. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Stroomleiders

Peter Van Damme (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)
Nellianne van Schaik (Hogeschool Rotterdam)

Ronde 1

Barbara Axters & Kaat Rykaert
Katholiek Onderwijs Vlaanderen / Universiteit Antwerpen
Contact: barbara.axters@katholiekonderwijs.vlaanderen
kaat.rykaert@katholiekonderwijs.vlaanderen

Aan de mengtafel! Variëren in complexiteit bij spreek- en schrijfopdrachten

1. Van een reeks opdrachten naar een doordachte en gedifferentieerde opbouw

Hoe zorg je ervoor dat een reeks spreek- of schrijfopdrachten meer wordt dan losse taken, en leerlingen stap voor stap doet groeien? Die vraag kwam geregeld terug in onze professionaliseringsnetwerken met leraren secundair onderwijs. De stap van de ene naar de volgende opdracht is immers niet altijd bewust ontworpen. Waarin zit precies de volgende stap? In een abstracter onderwerp? Minder ondersteuning? Hogere talige eisen? Een sterkere afstemming op doel en publiek?

Ook bij spreken lopen verschillende vormen van moeilijkheid door elkaar. Een leerling kan inhoudelijk complex denken maar nog ondersteuning nodig hebben om dat mondeling te formuleren, of taalvaardig zijn maar weinig durven spreken voor een groep. Complexiteit, ondersteuning, taalniveau en spreekdurf vragen dus elk andere didactische keuzes.

Om daar samen met leraren gerichter over na te denken, gingen we werken met het beeld van een mengpaneel. Die metafoor is als didactisch denkinstrument niet nieuw. De concrete uitwerking voor spreek- en schrijfopdrachten die we hier beschrijven, ontwikkelden we binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen vanuit gesprekken en experimenten in professionaliseringsnetwerken.

Het beeld bleek bruikbaar omdat een mengpaneel geen knop heeft waarmee een opdracht eenvoudigweg van ‘makkelijk’ naar ‘moeilijk’ gaat. De schuiven kunnen afzonderlijk bewegen, terwijl de draaiknoppen andere didactische keuzes, zoals doel, functionaliteit, motivatie, hoge verwachtingen, procesfase en feedback in beeld houden. We zien die opbouw niet als een opeenvolging van steeds moeilijkere opdrachten, maar als een geleidelijke ontwikkeling van verschillende aspecten van spreek- of schrijfvaardigheid. Leerlingen groeien niet op alle vlakken tegelijk: soms neemt de complexiteit toe terwijl de ondersteuning behouden blijft, soms groeit de zelfstandigheid of stijgen de talige eisen. Het mengpaneel helpt om die opbouw bewust vorm te geven.

2. Leraar-dj aan de schuifknoppen: afstemmen in plaats van alles opendraaien

In het schrijfmengpaneel onderscheiden we vier schuifknoppen:

1. kwaliteit en taalniveau;
2. mate van ondersteuning;
3. complexiteit en abstractieniveau;
4. gebruik van AI.

Een eerste uitwerking is online beschikbaar bij Katholiek Onderwijs Vlaanderen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen 2026).

Bij de eerste schuif, kwaliteit en taalniveau, kan de nadruk aanvankelijk bijvoorbeeld liggen op begrijpelijk formuleren, korte zinnen, concrete inhoud en frequente woorden. Verderop kunnen we meer variatie in zinsbouw, preciezere woordenschat, expliciete tekstverbanden, een gepaste tekststructuur en bewuste afstemming op doel en publiek verwachten.
Een tweede schuif gaat over ondersteuning en autonomie. Leerlingen kunnen eerst werken vanuit modelleren, samen schrijven, een schrijfkader, zinsstarters of andere hulpmiddelen. Vanuit het principe van *scaffolding* bouwen we die tijdelijke ondersteuning geleidelijk af naarmate leerlingen zelfstandiger leren plannen, formuleren, feedback verwerken en herwerken.
De derde schuif betreft complexiteit en abstractieniveau. Een korte tekst over een herkenbare situatie met één duidelijke lezer vraagt iets anders dan een tekst over een maatschappelijk thema waarin verschillende perspectieven een rol spelen of waarin leerlingen kennis naar een andere context moeten transfereren.
Bij schrijven namen we AI-gebruik als vierde schuif op. Het gaat daarbij niet om 'geen AI' tegenover 'veel AI', maar om de functie ervan in het schrijf- en denkproces. Neemt AI het denken over of gebruikt de leerling het om mogelijkheden te vergelijken, feedback te vragen en te beoordelen, en eigen keuzes te maken?
Het spreekmengpaneel volgt voor de eerste drie parameters dezelfde redenering. De vierde schuif is daar spreekdurf. Spreken met een buddy eerst een opname maken of een spiekbriefje gebruiken, kan een stap zijn in de richting van vrijer spreken voor een grotere of minder vertrouwde groep.

De schuiven hoeven niet tegelijk in dezelfde richting te bewegen. Een cognitief complexe opdracht kan veel taalsteun bevatten. Een leerling kan een hoog taalniveau aankunnen en toch ondersteuning nodig hebben bij het plannen. Bij spreken kan de inhoudelijke uitdaging hoog blijven terwijl we de omstandigheden waarin een leerling spreekt tijdelijk veiliger maken.

3. Draaiknoppen voor krachtige spreek- en schrijfopdrachten

Naast vier schuifknoppen bevatten beide mengpanelen zes draaiknoppen:

1. hoge verwachtingen;
2. fase in het spreek- of schrijfproces;
3. feedback en evaluatie;
4. doel;
5. functionaliteit;
6. motivatie.

Voor de draaiknoppen lieten we ons onder meer inspireren door de bouwstenen voor effectief schrijfonderwijs uit *Schrijven op school* (VIVES; Debuysere e.a. 2025), waaronder schrijfmotivatie, functionaliteit en feedback en evaluatie. We combineerden die met aandachtspunten uit onze begeleiding en trokken ze door naar spreekvaardigheid.

Het onderscheid tussen schuif- en draaiknoppen is voor ons belangrijk. De schuiven helpen vooral om te onderzoeken waar we in de ontwikkeling van een vaardigheid aan werken en waarin we de opdracht variëren. Met de draaiknoppen houden we tegelijk een aantal didactische voorwaarden in beeld.

Wat is bijvoorbeeld het doel van de opdracht? Moeten leerlingen leren structureren, hun formuleringen verfijnen, argumenten ontwikkelen of hun taal leren afstemmen op een publiek? In welke fase van het proces wordt de taak ingezet? Een korte opdracht om ideeën te verzamelen heeft een andere functie dan een eindproduct dat wordt beoordeeld.
Bij functionaliteit vragen we voor wie leerlingen spreken of schrijven, waarom en wat die lezer of luisteraar met hun boodschap moet kunnen doen. Ook VIVES verbindt functionaliteit met een concreet doel, betekenisvolle taken en een echt publiek.
Ook motivatie, feedback, evaluatie en hoge verwachtingen beïnvloeden het ontwerp. Meer ondersteuning hoeft daarbij niet te betekenen dat de inhoudelijke lat lager ligt; ze kan net toegang geven tot een complexere taak.

Het mengpaneel geeft geen pasklare antwoorden op alle vragen. Het ondersteunt het professionele denkwerk van de leraar: het helpt om verschillende mogelijkheden te verkennen, bewuste keuzes te maken en belangrijke aspecten van een spreek- of schrijfopdracht niet over het hoofd te zien.

4. Aan verschillende knoppen draaien in een doordachte didactische opbouw

Een doordachte didactische opbouw is geen trap waarop alle eisen tegelijk stijgen. Een leraar kan bijvoorbeeld starten met een inhoudelijk uitdagende opdracht met veel

modellering en taalsteun, de ondersteuning vervolgens afbouwen en pas later de taalverwachting verhogen of transfer vragen. Ook binnen één klas biedt dat mogelijkheden voor differentiatie. Niet iedere leerling moet noodzakelijk een andere opdracht te krijgen. Bij dezelfde taak kan de ene leerling zinsstarters of een schrijfplan gebruiken, terwijl een andere leerling zelfstandiger werkt. Bij spreken kan het publiek of de beschikbare ondersteuning verschillen zonder dat de inhoudelijke vraag verandert.

Met het mengpaneel proberen we zo twee bewegingen zichtbaar te maken. Verticaal kunnen leraren nadenken over opbouw doorheen een reeks opdrachten: welke parameter ontwikkelen we verder? Horizontaal kunnen ze binnen eenzelfde opdracht bekijken welke ondersteuning of uitdaging verschillende leerlingen nodig hebben. Zo vermijden we ook dat minder taalvaardige leerlingen automatisch minder interessante denkvragen krijgen. Taalniveau, zelfstandigheid en cognitieve complexiteit hoeven immers niet samen op en neer te bewegen.

5. Experimenteren met korte taalprikkels in microschrijfopdrachten

Om die redenering tastbaar te maken, experimenteerden we in enkele netwerken met microschrijfopdrachten in rastervorm: korte, doelgerichte schrijfactiviteiten waarin leerlingen via enkele woorden of zinnen ideeën, woordenschat, formuleringen of redeneringen verkennen.

Bij het thema 'manipulatie' varieert dat bijvoorbeeld van het begrip in eigen woorden omschrijven tot manipulatie vergelijken met overtuigen, oorzaak en gevolg formuleren of een situatie beoordelen. Dezelfde werkwijze is toepasbaar op andere thema's zoals 'geluk', 'sociale media', 'reclame' of 'groepsdruk'. De microschrijfoefeningen moeten bovendien geen verzameling losse zinnen blijven. Leerlingen kunnen formuleringen verzamelen, selecteren, ordenen, verbinden en herwerken tot een grotere tekst.
We laten spreken daarbij bewust aan schrijven voorafgaan. Leerlingen verkennen een thema eerst mondeling via korte spreekprikkels. Zo bouwen ze ideeën, woordenschat en formuleringen op die ze daarna kunnen inzetten bij het schrijven en verder kunnen uitwerken in een grotere tekst.

We experimenteren ook met een digitale generator waarin de parameters van het mengpaneel de taalprikkels sturen. Zo kan een leraar vanuit hetzelfde thema variëren in bijvoorbeeld ondersteuning, taalverwachting of cognitieve complexiteit.

Het mengpaneel is voor ons geen niveauschaal en geen voorschrift. Het is een gesprek- en ontwerpinstrument dat helpt om bewuster en vanuit verschillende invalshoeken na te denken over de samenhang tussen opdrachten. De centrale vraag gaat dan van hoe we de volgende opdracht moeilijker maken naar wat we willen dat leerlingen verder leren en aan welke knop we daarvoor draaien.

Referenties

Debuysere, D., L. Ghesquière, J. Pillaert & L. Vanopstal (2025). *Schrijven op school. Effectief schrijfonderwijs in jouw klas.* Kortrijk: Hogeschool VIVES.

Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2026). "Het schrijfmengpaneel eerste graad". Online raadpleegbaar op: https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/het-schrijfmengpaneel-eerste-graad.

Ronde 2

Thomas Pierrart
ZAVO Zaventem
Contact: piert@zavo.be

Schrijfvaardigheid in de les Nederlands: van A(I) tot Z(elfreflectie)

1. Aanleiding

In het secundair/voortgezet onderwijs worstelen leraars Nederlands de dag van vandaag met allerlei uitdagingen. Niet alleen ondervinden jongeren almaar meer moeite met het effectief lezen en begrijpen van teksten, ook het zelf schrijven en produceren van teksten blijkt voor leerlingen allesbehalve vanzelfsprekend te zijn. Het niveau van de schrijfproducten valt over het algemeen dan ook eerder laag te noemen. Dit alles wordt nog geproblematiseerd door de opkomst van AI, aangezien leerlingen steeds gemakkelijker een afgewerkt schrijfproduct kunnen laten genereren.

Behalve de uitdagingen die de opkomst van AI met zich meebrengt, blijkt het voornaamste probleem in het schrijfonderwijs dat scholieren een schrijfopdracht onvoldoende doordacht aanpakken. Leerlingen zien het maken van een schrijftaak niet als een proces dat een planmatige aanpak vereist. Hun ideeën worden (te) snel op papier gezet, de *first draft* is vaak de *final draft* en hun teksten worden zelden gereviseerd op basis van feedback (Bereiter & Scardamalia 1987; Koster 2022). Meer nog dan fouten tegen spelling leidt dit in het bijzonder tot een gebrek aan structuur en samenhang in schrijfproducten (De Wachter & Heeren 2010; Herelixka & Verhulst 2014). Daarnaast is ook registergevoeligheid een uitdaging, onder meer door een gebrek aan reflectie over doelpubliek en genre (Van den Branden 2016).

Voorgaande vaststellingen vormden twee jaar geleden het uitgangspunt voor een grondige herziening van het Nederlands schrijfonderwijs op de middelbare school ZAVO in Zaventem (een school die gekenmerkt wordt door een hoge mate van diversiteit en meertaligheid). Concreet werd door enkele leraren Nederlands een geheel vernieuwde lessenreeks rond schrijfvaardigheid ontwikkeld, waarbij leerlingen van het derde middelbaar een heel trimester lang aan één schrijfopdracht werken. Die lessenreeks wordt in mijn presentatie op de HSN-conferentie voorgesteld.

2. Concrete uitgangspunten en krijtlijnen

De lessenreeks tracht tegemoet te komen aan de eerder beschreven uitdagingen en baseert zich daarbij op onderzoek naar effectief schrijfonderwijs. Concreet gelden volgende krijtlijnen:

a. Ten eerste wordt het schrijfproces bewust vertraagd. De lessenreeks omvat een traject van 20 lesuren dat (idealiter) gespreid wordt over een heel trimester. Zoals gezegd, werken leerlingen daarbij toe naar één enkel schrijfproduct. Concreet betreft het een krantenartikel van een 800-tal woorden over een nieuwsfeit dat zij "het herdenken waard" vinden. Alle schrijfproducten van de klas vormen op die manier samen "de krant van XXXX (bijvoorbeeld: 2026)", die de interesses van de klas op een originele manier weerspiegelt.

b. Ten tweede verbindt de lessenreeks schrijfvaardigheid nadrukkelijk met het idee van een stapsgewijs proces. De reeks is namelijk opgebouwd volgens de verschillende fasen van het schrijfproces, die stap voor stap met de leerlingen doorlopen worden:

   - oriënteren en informatie verzamelen;
   - voorbereiden en structureren;
   - eerste *draft*;
   - revisierondes op basis van verschillende vormen van feedback;
   - eindredactie (zie onder: Tabel 1).

   Binnen elke fase krijgen leerlingen telkens eerst les over de bouwstenen en competenties die voor deze fase van belang zijn (bijvoorbeeld: betrouwbaarheid en relevantie van bronnen beoordelen in fase 1, tekststructuren in fase 2, enz.). Nadien werken ze deze fase voor hun eigen schrijfopdracht af (bijvoorbeeld: het opstellen van een bouwplan voor hun artikel na fase 2). Dat proces (met tussentijdse 'versies' van het product) wordt door de leerkracht nauwgezet gemonitord en via feedback bijgestuurd. Aan het einde worden leerlingen zowel op het product als op het doorlopen proces beoordeeld.

c. Zoals voorgaande al impliceert, wordt binnen dit kader bijzondere aandacht besteed aan zowel de voorbereidende structuurfase als aan de feedback- en herwerkingsfase. Na het schrijven van hun eerste *draft* krijgen leerlingen bijvoorbeeld niet alleen feedback van hun leerkracht, maar geven ze ook elkaar *peer*feedback (Bouwer e.a. 2022). Daarnaast leren ze hoe ze via specifieke prompts feedback kunnen verwerven via AI. Op die manier wordt toegewerkt naar een zinvolle integratie van AI binnen het schrijfonderwijs.

d. Ten vierde tracht het traject de competentie schrijfvaardigheid, waar mogelijk, te integreren met andere taalcompetenties, zoals leesvaardigheid (via het gebruik van modelteksten), spreekvaardigheid en luistervaardigheid (zie o.a. Vis e.a. 2021; Bouwer e.a. 2022).

e. Om het bewustzijn van leerlingen over het schrijven als proces te verhogen, wordt, tot slot, aan het einde van het traject een individueel reflectiegesprek met leerlingen georganiseerd. Tijdens dit gesprek worden vragen gesteld waarbij wordt nagegaan of leerlingen (kritisch) kunnen reflecteren over (de sterktes en zwaktes van) hun eigen tekst, hun schrijfprofiel en het schrijfproces dat ze doorlopen hebben.

Fase + aantal lesuren	**Lesonderwerp(en)**	**Verwachtingen van leerlingen na afloop van deze fase**
Aanzet voor de lessenreeks (± 3 lesuren)	• "Kan schrijfvaardigheid misdaden oplossen?" (Wynands 2023). • Introductie tot de fasen van het schrijfproces. • Toelichting opdracht krantenartikel.	• Leerlingen begrijpen de opdracht en kunnen de verschillende fasen van het schrijfproces benoemen.
Fase 1: Oriënteren en informatie verzamelen (± 2 lesuren)	• Concretiseren van het thema in functie van het schrijfonderwerp. • Informatie verzamelen en de betrouwbaarheid en relevantie van bronnen beoordelen.	• Leerlingen kiezen een memorabele gebeurtenis van het afgelopen jaar. • Leerlingen zoeken naar relevante informatie in bronnen en dienen bronnendocument in.
Fase 2: Structureren (± 5 lesuren)	• Introductie tot een bouwplan. • Basistekststructuur inleiding (*lead*)-midden-slot. • Wat is een goede alinea? • Het gebruik van signaalwoorden.	• Leerlingen stellen een bouwplan op voor hun krantenartikel.

Fase 3: Eerste *draft* schrijven (± 5 lesuren)	• Register en stijl als continuüm. • Heldere taal + taalcorrectheid (bijvoorbeeld: hoofdletters en leestekens).	• Leerlingen schrijven een eerste versie van hun krantenartikel.
Fase 4: Reviseren (± 4 lesuren)	• Feedback van AI. • Feedback van *peers* (medeleerlingen). • Feedback van leerkracht.	• Leerlingen verzamelen feedback via AI-*tools*. • Leerlingen geven feedback op teksten van twee medeleerlingen. • Leerlingen herschrijven hun eigen tekst op basis van deze feedback.
Fase 5: Eindredactie (minstens 1 lesuur)	• Aandachtspunten lay-out via *modeling*. • Eventueel: opmaak "krant van XXXXX".	• Leerlingen lay-outen hun tekst.

Tabel 1 – Overzicht lessenreeks.

3. Voorlopige evaluatie

Het traject werd ondertussen al twee keer doorlopen in het derde middelbaar (14-15 jaar; in totaal een honderdtal leerlingen). Daarbij werd telkens gekozen om het traject in het tweede trimester te plaatsen en te alterneren met lessen rond verhaalanalyse.

De eerste ervaringen met het traject zijn erg positief te noemen. Zowel de eindproducten als de reflectiegesprekken bevatten duidelijke aanwijzingen dat leerlingen tijdens het trimester de nodige vooruitgang maakten. Leerlingen wijzen daarbij in het bijzonder op het belang van de procesvertraging – reacties als "Vroeger deden wij maar wat als we iets schreven, terwijl we nu veel duidelijkere stappen kunnen volgen" komen vaker wel dan niet voor. Daarnaast blijkt ook de structuurfase, met het opstellen van een bouwplan, voor veel leerlingen bijzonder verhelderend te zijn.

In het algemeen geven leerlingen aan het traject als erg zinvol en bijzonder fijn te ervaren. Het feit dat ze rond een zelfgekozen nieuwsfeit mogen werken (gaande van de rechtszaak rond Acid en het politiegeweld in Brussel tot de hongersnood in Soedan en de *Champions League*-winst van PSG) en zichzelf tijdens het traject ook echt zien groeien, blijkt erg motiverend te werken.

Het traject werd weliswaar ontworpen voor het derde middelbaar Doorstroom (aso), maar het kader is voldoende flexibel en biedt genoeg aanknopingspunten om het naar andere graden, leeftijden en finaliteiten te transponeren. Afhankelijk van de noden van de klasgroep kunnen bepaalde fasen of lessen daarbij eenvoudig een andere invulling

krijgen. Zo werden vorig jaar op onze school bijvoorbeeld extra lessen rond leestekengebruik in de derde fase van het traject ingepast. Die flexibiliteit zorgt er ook voor dat de inname van 'veel lestijd' geen probleem is om alle essentiële leerdoelen te bereiken. Binnen dit kader kunnen net diverse leer- en minimumdoelen geïntegreerd worden.

Het klopt wel dat het traject inspanningen vraagt van leerlingen én leerkrachten die het schrijfproces voortdurend monitoren. Tegelijkertijd leert de ervaring tot nu toe dat deze inspanningen relatief behapbaar blijven en tot zichtbare leerresultaten leiden. De lesinspanningen die binnen dit traject geleverd worden, moeten er in principe voor zorgen dat in de toekomst net minder tijd aan een schrijfopdracht besteed moet worden, zowel door de leerling als door de leerkracht.

Referenties

Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

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.

De Wachter, L. & J. Heeren (2010). 'Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven'. Leuven: ILT.

Herelixka, C. & S. Verhulst (2014). 'Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid'. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Koster, M. (2022). "Strategie-instructie bij schrijfvaardigheidsonderwijs". In: *Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/04/strategie-instructie-bij-schrijfvaardigheidsonderwijs/.

Van den Branden, K. (2016). "Is spelling het grootste probleem van jongeren als ze schrijven?". In: *Duurzaam onderwijs*. Online raadpleegbaar op: https://duurzaamonderwijs.com/2016/09/13/is-spelling-het-grootste-probleem-van-jongeren-als-ze-schrijven/.

Vis, M., A. van Gelderen, K. de Glopper & J. van Kruiningen (2021). "Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands. Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs". In: *Pedagogische Studiën*, 98 (1), p. 94-111.

Wynands, A. & P.-A. Coppen (2023). "Lesbrief 8: Brieven schrijven, stijl herkennen". In: *Taalcanon*. Online raadpleegbaar op: http://www.taalcanon.nl/wp-content/uploads/2015/06/LESBRIEF-Herken-de-schrijfstijl.pdf.

Ronde 3

Ine Desplinter
Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Contact: ine.desplinter@katholiekonderwijs.vlaanderen

Naar een doorgaande leerlijn voor Nederlands

1. Inleiding

"Hoe komt het dat onze leerlingen in het vierde jaar moeite hebben met argumenteren?"
"Waarom besteden we elk jaar opnieuw aandacht aan hetzelfde?"
"Wanneer verwachten we eigenlijk dat leerlingen een literaire analyse zelfstandig kunnen uitvoeren?"

Het zijn vragen die tijdens vakvergaderingen Nederlands regelmatig opduiken. Toch blijven de antwoorden vaak impliciet. Leraren kennen hun eigen leerjaar door en door, maar hebben minder zicht op wat voorafging of wat collega's in de volgende jaren verwachten. Daardoor ontstaan overlappingen, hiaten of onduidelijkheden over de opbouw van kennis en vaardigheden.

In veel scholen bestaat een jaarplanning waarin leerinhouden, leerplandoelen en evaluaties zijn opgenomen. Zo'n planning is onmisbaar, maar vertelt weinig over de ontwikkeling die leerlingen gedurende hun volledige schoolloopbaan doormaken. Een curriculum krijgt immers pas betekenis wanneer leraren samen nadenken over de vraag hoe leerlingen stap voor stap groeien naar steeds complexere taalvaardigheid. Een doorgaande leerlijn maakt die ontwikkeling zichtbaar. Ze ondersteunt vakgroepen bij het maken van bewuste keuzes over wat leerlingen leren, wanneer ze dat leren en hoe nieuwe leerinhouden voortbouwen op eerdere ervaringen. Daarmee wordt een leerlijn meer dan een organisatorisch instrument.

2. Een leerlijn? Wuk is dadde?

Het begrip 'leerlijn' wordt vaak gebruikt, maar kan verschillende betekenissen krijgen. Soms wordt een tabel met leerplandoelen per leerjaar een leerlijn genoemd. Elders gaat het om een overzicht van leerinhouden, tekstsoorten, strategieën of evaluaties. Zulke inventarissen kunnen waardevol zijn, maar maken nog niet noodzakelijk zichtbaar hoe het leren van leerlingen zich ontwikkelt.

Bij een doorgaande leerlijn staat precies die ontwikkeling centraal. De vraag is niet alleen wat we in welk jaar aanbieden, maar vooral welke groei we van leerlingen verwachten. Wat kunnen zij al? Wat voegen we eraan toe? Hoe verhogen we geleidelijk de complexiteit? Welke ondersteuning bieden we eerst en wanneer bouwen we die af? En wanneer verwachten we dat leerlingen kennis en vaardigheden zelfstandig kunnen inzetten in een nieuwe context? In onderzoek wordt hiervoor ook het begrip '*learning progressions*' gebruikt: beschrijvingen van opeenvolgende, steeds complexere manieren waarop kennis en vaardigheden zich over een langere periode kunnen ontwikkelen. Zulke progressies zijn geen vaststaand stappenplan dat iedere leerling op exact dezelfde manier doorloopt. Ze bieden vooral een onderbouwde voorstelling van mogelijke ontwikkelpaden en kunnen leraren helpen om curriculum, instructie en evaluatie beter op elkaar af te stemmen (Heritage 2008).

Dat maakt het opstellen van een leerlijn voor Nederlands behoorlijk complex. Taalvaardigheden ontwikkelen zich immers niet netjes van eenvoudig naar moeilijk en zijn zelden na één leerjaar 'afgewerkt'. Lezen, schrijven, spreken, luisteren en literatuur keren gedurende de volledige schoolloopbaan terug. Het is daarom weinig zinvol om bijvoorbeeld argumenteren aan één leerjaar toe te wijzen en daarna als verworven te beschouwen. Een doorgaande leerlijn vraagt eerder om een spiraalvormige benadering: leerlingen komen opnieuw in aanraking met kennis en vaardigheden, maar telkens met andere verwachtingen. Teksten kunnen complexer worden, opdrachten minder voorgestructureerd, argumentaties genuanceerder en de gevraagde zelfstandigheid groter. Wat terugkeert, hoeft geen herhaling te zijn. Net in de terugkeer kan ontwikkeling zitten.

3. Van leerplandoel naar ontwikkeling

Leerplandoelen vormen vanzelfsprekend een belangrijk vertrekpunt. Toch dreigt bij het uitwerken van een leerlijn soms een soort verdeeloefening te ontstaan: welk doel behandelen we in het eerste jaar, welk doel in het tweede jaar en welk doel daarna?

Een andere benadering ontstaat wanneer de vakgroep eerst naar de leerling kijkt. Wat moet een leerling aan het einde van een bepaalde fase zelfstandig kunnen? Welke tussenstappen zijn daarvoor nodig? En hoe kunnen we die groei zichtbaar maken?

Progressie kan daarbij op verschillende manieren ontstaan. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld met complexere teksten werken, steeds meer strategieën zelfstandig inzetten, kennis uit verschillende domeinen combineren of taalvaardigheden toepassen in minder vertrouwde situaties. Ook de ondersteuning door de leraar kan veranderen: van sterk modelleren en begeleiden naar steeds zelfstandiger handelen door de leerling. Daarbij is het interessant om niet alleen te kijken naar wat leraren aanbieden, maar ook naar wat ze verwachten en evalueren. Als leerlingen in opeenvolgende jaren vergelijkbare

schrijfopdrachten krijgen, maar de criteria nauwelijks veranderen, is er dan werkelijk sprake van progressie? En als een vaardigheid volgens de planning werd aangeleerd, maar in latere jaren nauwelijks nog wordt opgeroepen, hoeveel kans krijgt een leerling dan om die vaardigheid verder te ontwikkelen en te transfereren?

Een leerlijn nodigt uit om curriculum, didactiek en evaluatie naast elkaar te leggen.

4. Leerplanrealisatie als gezamenlijke opdracht

Een krachtige leerlijn ontstaat niet doordat één collega een overzicht opstelt. Ze groeit uit tot professionele gesprekken waarin leraren hun expertise samenbrengen en keuzes expliciteren. Nadenken over leerlijnen is geen administratieve opdracht, maar een collectief leerproces.

Tijdens de begeleiding van vakgroepen merk ik dat veel afspraken jarenlang impliciet blijven. Leraren gaan ervan uit dat collega's bepaalde vaardigheden bijbrengen of dat leerlingen voorkennis vanzelf meenemen. Pas wanneer vakgroepen hun curriculum samen in kaart brengen, worden die veronderstellingen zichtbaar. Het opstellen van leerlijnen lokt professionele gesprekken uit en nodigt vakgroepen uit om keuzes te beargumenteren, prioriteiten te stellen en samen verantwoordelijkheid te nemen voor de ontwikkeling van leerlingen gedurende de volledige schoolloopbaan.

Die explicitering is niet alleen belangrijk voor leraren. Ook leerlingen hebben baat bij duidelijkheid over wat ze leren en waar hun leerproces naartoe gaat. Onderzoek naar formatief handelen benadrukt het belang van het verhelderen van leerdoelen en succescriteria: leerlingen moeten begrijpen waar ze naartoe werken, waar ze zich bevinden ten opzichte van dat doel en welke volgende stap nodig is (Black & Wiliam 2009). Ook onderzoek naar '*teacher clarity*' wijst op het belang van heldere verwachtingen en doelen voor het leren van leerlingen (Hattie 2009).

Vanuit de zelfdeterminatietheorie draagt het ervaren van competentie bij aan de motivatie van leerlingen. Leerlingen hebben behoefte aan ervaringen waarin zij zich bekwaam voelen en vooruitgang ervaren (Ryan & Deci 2020). Daarvoor moeten verwachtingen voldoende helder zijn en moet de leeromgeving informatie geven over hun ontwikkeling (Ryan & Deci 2020). Een leerlijn kan daarbij helpen, want ze maakt niet alleen voor leraren, maar ook voor leerlingen zichtbaar dat een vaardigheid niet telkens opnieuw van nul begint, maar verder wordt opgebouwd.

Een doorgaande leerlijn biedt zo kansen om de samenhang tussen curriculum, didactiek en evaluatie te versterken. Wanneer leraren gezamenlijk bepalen welke ontwikkeling zij verwachten, kunnen zij ook gerichter nadenken over hoe ze die ontwikkeling ondersteunen en zichtbaar maken. Leerdoelen worden dan geen formuleringen die

enkel in een jaarplanning of aan het begin van de les verschijnen, maar richtingaanwijzers binnen een langer leerproces.

5. En hoe kan je eraan beginnen?

De ambitie om meteen voor alle domeinen van het vak Nederlands een volledige leerlijn uit te werken, kan verlammend werken. In de begeleiding van vakgroepen kies ik daarom liever voor een kleiner en herkenbaar vertrekpunt. Niet de lege tabel met zes leerjaren staat centraal, maar de bestaande onderwijspraktijk: wat doen we vandaag al en welke ontwikkeling kunnen we daarin herkennen?

Er bestaat niet één vast stappenplan dat voor iedere vakgroep of school werkt. De voorbeelden hieronder ontstonden in specifieke begeleidingscontexten en vertrokken telkens vanuit een concrete vraag of behoefte van een vakgroep. Ze zijn dan ook niet bedoeld als recepten die zonder meer naar een andere schoolcontext kunnen worden overgebracht. Ze illustreren mogelijke vertrekpunten en kunnen vakgroepen inspireren om een aanpak te kiezen die aansluit bij hun eigen leerlingen, curriculum, evaluatiepraktijk en ontwikkelvragen.

In mijn begeleidingspraktijk bleken verschillende vertrekpunten bruikbaar. Drie voorbeelden illustreren hoe zo'n proces vorm kan krijgen.

Een eerste mogelijkheid is om de bestaande praktijk per leerjaar te inventariseren. Welke taken en activiteiten krijgen de leerlingen? Wat moeten ze kennen en kunnen? Welke ondersteuning krijgen ze voor, tijdens en na een opdracht? Hoe worden ze geëvalueerd? Vervolgens legt de vakgroep de verschillende leerjaren naast elkaar en kijkt met vier brillen naar mogelijke progressie: inhoud, taak, ondersteuning en proces. Worden de teksten complexer? Neemt de taakcomplexiteit toe? Wordt de ondersteuning geleidelijk afgebouwd? Krijgen leerlingen voldoende kansen om te oefenen, feedback te verwerken en kennis en vaardigheden opnieuw in te zetten?
Zowel de cyclische als de lineaire opbouw is hierbij interessant. Sommige kennis en vaardigheden moeten regelmatig terugkeren om verder ontwikkeld en verdiept te worden. Tegelijk verwachten we dat de complexiteit en zelfstandigheid toenemen.

Een tweede route kan vertrekken vanuit concreet lesmateriaal. Bij het ontwikkelen van een leerlijn 'leesvaardigheid' laat ik leraren bijvoorbeeld eenzelfde set teksten rangschikken van geschikt voor het eerste tot geschikt voor het zesde jaar. Het gesprek dat daarbij ontstaat, is minstens even waardevol als de uiteindelijke volgorde. Waarom vindt de ene leraar een tekst geschikt voor het tweede jaar en plaatst een collega die pas in het vierde jaar? Welke criteria hanteren zij daarbij? Pas daarna worden die criteria naast de tekstkenmerken uit het leerplan gelegd en geconcretiseerd. Zo groeit vanuit concrete teksten een gedeeld beeld van toenemende tekstcomplexiteit.

Een derde mogelijkheid is om te starten bij de evaluatie. Vakgroepen brengen bestaande taken, toetsen en proefwerken samen, en onderzoeken per leerplandoel wat er precies wordt geëvalueerd, welke criteria worden gehanteerd en of de evaluatie daadwerkelijk meet wat men wil meten. Wanneer die informatie vervolgens over leerjaren en graden heen wordt gelegd, worden overlappingen en hiaten zichtbaar en ontstaat een gesprek over toenemende verwachtingen.

Welke aanpak passend is, hangt af van de context en de ontwikkelvraag van de vakgroep. Soms biedt een inventarisatie van de huidige praktijk een goed vertrekpunt, soms maakt het vergelijken van concrete teksten veel meer zichtbaar en in een andere context kan juist de evaluatiepraktijk het professionele gesprek op gang brengen. Het doel daarbij is niet om in één bijeenkomst een volledige leerlijn af te werken, maar om zicht te krijgen op een haalbare volgende stap.

6. Een leerlijn die blijft bewegen

Een doorgaande leerlijn is geen eindproduct dat na intensief vakoverleg in een map verdwijnt. Ook een zorgvuldig uitgewerkte leerlijn blijft voorlopig. Leerlingen veranderen, leraren doen nieuwe ervaringen op, evaluaties leveren nieuwe informatie op en gemaakte keuzes blijken in de praktijk soms anders uit te pakken dan verwacht. Een leerlijn vraagt daarom om regelmatig terugkijken, bespreken en bijsturen.

Misschien ligt precies daar een van de belangrijkste opbrengsten van werken aan leerlijnen. Het document dat uiteindelijk ontstaat, is waardevol, maar de professionele gesprekken die eraan voorafgaan en erop volgen zijn minstens even belangrijk. Leraren maken zichtbaar wat eerder impliciet bleef, leren elkaars onderwijs beter kennen en onderzoeken samen hoe hun keuzes bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen over de leerjaren heen.

Daarom hoeft een vakgroep ook niet te wachten tot de perfecte leerlijn op papier staat. Een kleine, gerichte afspraak kan een waardevol vertrekpunt zijn, zolang de vakgroep die afspraak uitprobeert, evalueert en, waar nodig, bijstuurt. Zo wordt niet alleen de leerlijn ontwikkeld, maar ook de gezamenlijke praktijk.

Tijdens de sessie op HSN-conferentie gaan we dan ook niet op zoek naar dé perfecte leerlijn Nederlands. De voorbeelden die aan bod komen, zijn ontstaan binnen specifieke school- en begeleidingscontexten en zijn geen recepten die zonder meer kunnen worden overgenomen. Ze dienen als uitnodiging om naar de eigen praktijk te kijken: waar zien we al samenhang en progressie? Waar ontbreekt dit nog en welke volgende stap is in onze context betekenisvol?

Een doorgaande leerlijn is daarmee misschien minder een antwoord dan een aanleiding

om als vakgroep de juiste vragen te blijven stellen. Het gaat daarbij niet alleen om de vraag: "Hebben we een leerlijn?", maar vooral om: "Kunnen wij uitleggen hoe onze leerlingen gedurende hun schoolloopbaan Nederlands groeien en hoe ons onderwijs die groei mogelijk maakt?"

Referenties

Black, P. & D. Wiliam (1998). "Assessment and classroom learning". In: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), p. 7-74.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Abingdon: Routledge.

Heritage, M. (2008). *Learning progressions: Supporting instruction and formative assessment.* Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Ryan, R. & E. Deci (2020). "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions". In: *Contemporary Educational Psychology*, 61. Online raadpleegbaar op: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X20300254.

Ronde 4

Janneke Stuulen
Universiteit Utrecht & Amstelveen College
Contact: jstuulen@gmail.com

*Peer*fectie in het schrijfonderwijs: effect van instructie in het geven en verwerken van comparatieve *peer*feedback op herschrijven in het voortgezet onderwijs

Waarom leidt goede feedback niet altijd tot een betere tekst? In deze presentatie staat die vraag centraal.

Op basis van vier deelstudies uit mijn promotieonderzoek laat ik zien dat de effectiviteit van *peer*feedback niet alleen wordt bepaald door de kwaliteit van de feedback, maar vooral door de manier waarop leerlingen deze feedback verwerken tijdens revisie. De resultaten laten zien dat comparatieve *peer*feedback leerlingen helpt om inhoudelijke en structurele aspecten van teksten beter te beoordelen. Tegelijkertijd blijkt dat veel

leerlingen moeite hebben om feedback te vertalen naar concrete tekstverbeteringen. Leerlingen die feedback actief analyseren en verwerken in een revisieplan realiseren meer kwaliteitswinst dan leerlingen die feedback oppervlakkig verwerken. De studies maken duidelijk dat feedback pas echt effect heeft wanneer leerlingen worden ondersteund bij het begrijpen, beoordelen en gebruiken van ontvangen feedback.
Aan de hand van onderzoeksresultaten en praktijkvoorbeelden krijgen deelnemers concrete handvatten om comparatieve *peer*feedback zo vorm te geven dat leerlingen feedback niet alleen geven en ontvangen, maar deze ook daadwerkelijk benutten tijdens revisie.

Ronde 6

Jocelijn Pleumeekers & Lotte Straatsma
SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum
Contact: j.pleumeekers@slo.nl
l.straatsma@slo.nl

Nieuwe examenprogramma's Nederlands: welke keuzes maak jij?

1. Aanleiding

In september 2026 heeft SLO de geactualiseerde examenprogramma's voor het vak Nederlandse Taal en Literatuur (vanaf nu: Nederlands) opgeleverd. Van 2022 tot 2024 werkte de vakvernieuwingscommissie, bestaande uit een procesregisseur, leraren, vakexperts en curriculumontwikkelaars, aan de eerste versie van de examenprogramma's. Daarin beschreef de commissie de kennis en vaardigheden die leerlingen gedurende de bovenbouw van het voortgezet onderwijs zouden moeten ontwikkelen. Ook staat beschreven welke ervaringen leerlingen tijdens hun bovenbouwjaren zouden moeten opdoen. Een ambitieus en betekenisvol curriculum!

In het schooljaar 2024-2025 maakte de syllabuscommissie, onder regie van het College voor Toetsen en Examens (CvTE), vijf conceptsyllabi voor de inhouden die aan het centraal examen zijn toegewezen. Voor alle schoolsoorten gaat het hierbij om de eindtermen rondom diep en meervoudig tekstbegrip, genrekennis, overtuigingskracht en literaire middelen. Voor het vmbo betreft het ook de eindterm 'schrijfvaardigheid'.

In het schooljaar 2025-2026 hebben leraren, schoolleiders en leerlingen op zeventien scholen door het hele land de vijf conceptexamenprogramma's en -syllabi beproefd. Daarbij stonden twee vragen centraal.

1. Zijn de nieuwe eindtermen duidelijk geformuleerd?
2. Is het geactualiseerde curriculum ook bruikbaar en uitvoerbaar in de praktijk?

Op basis van de feedback vanuit deze fase van beproeven zijn de examenprogramma's en syllabi verder aangescherpt en definitief gemaakt.

Met het afronden van de ontwikkelfase verschuift de aandacht van ontwikkeling naar implementatie. Daarmee begint misschien wel de meest uitdagende fase: hoe vertaal je landelijke curriculumvernieuwing naar concrete keuzes in onderwijs en toetsing binnen de eigen school? Onderzoek naar onderwijsvernieuwing laat zien dat nieuwe curricula niet vanzelf leiden tot ander onderwijs. De kwaliteit van implementatie hangt sterk samen met de ruimte die scholen en leraren krijgen om gezamenlijk betekenis te geven aan de vernieuwing en om deze te vertalen naar hun eigen context (van den Akker 2003; Fullan 2007). Dat vraagt niet alleen om kennis van wat er verandert, maar ook en vooral om een gezamenlijk gesprek over de betekenis daarvan voor het onderwijs.

2. Wat vraagt het vernieuwde curriculum van scholen?

De nieuwe examenprogramma's Nederlands zijn ontwikkeld vanuit de ambitie om leerlingen op te leiden tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste burgers. Leerlingen leren doelgericht te communiceren, hun gedachten en gevoelens te uiten en om te gaan met de continue stroom aan informatie. Daarnaast krijgen ze inzicht in talige verschijnselen en communiceren ze over literaire teksten uit heden en verleden. Zo ontwikkelen ze hun eigen talige en culturele identiteit (SLO 2026). Vanuit die doelstelling zijn verschillende inhoudelijke keuzes gemaakt die gevolgen hebben voor de inrichting van het schoolvak Nederlands.

Een belangrijke vernieuwing ten opzichte van de huidige examenprogramma's is dat er nieuwe inhouden rond communicatie en kennis over taal en literatuur zijn opgenomen. Zo is er onder andere expliciete aandacht voor creatief taalgebruik, digitale geletterdheid, interactie, literaire ontwikkeling, en taalvariatie en taalverandering. Daarmee is er meer evenwicht in de examenprogramma's gekomen voor wat betreft de aandacht voor de verschillende disciplines van het schoolvak Nederlands.

Ten tweede zijn kennis en vaardigheden veel meer in samenhang beschreven. Dat is zo binnen elk domein, maar ook tussen de domeinen Communicatie (A), Taal (B) en Literatuur (C). Binnen domein A kan het bijvoorbeeld gaan om de koppeling tussen receptieve en productieve vaardigheden: gesprekken voeren om tot beter tekstbegrip te komen. Daarnaast kan bijvoorbeeld het voeren van een gesprek over een gedicht (domein A) bijdragen aan de literaire ontwikkeling van leerlingen (domein C). De examenprogramma's maken deze wisselwerking zichtbaar en nodigen daarmee uit tot

onderwijs waarin verschillende inhouden betekenisvol met elkaar worden verbonden. Hierdoor wordt de traditionele verkaveling tussen taalvaardigheden, taalbeschouwing en literatuur doorbroken.

Tot slot bevatten de nieuwe examenprogramma's naast beheersingsdoelen (die beschrijven wat een leerling aan het eind van zijn schoolloopbaan minimaal moet kennen en kunnen) ook ervaringsdoelen. Deze beschrijven welke inspanning van een leerling wordt verwacht met het oog op ervaringen of expressieve reacties, en vragen bij afsluiting en beoordeling om een andere benadering dan beheersingsdoelen.

3. Waarom curriculumimplementatie meer is dan invoering

Zoals gezegd leiden nieuwe examenprogramma's niet automatisch tot ander onderwijs. De examenprogramma's beschrijven de landelijke doelen, maar schrijven niet voor hoe scholen deze moeten realiseren. Juist die professionele ontwerpvrijheid biedt vaksecties ruimte om eigen keuzes te maken en prioriteiten te stellen binnen het schooleigen curriculum.

Van den Akker (2003) beschrijft een curriculum als een samenhangend geheel van verschillende componenten, waaronder leerdoelen, inhoud, leeractiviteiten, toetsing, materialen, docentrollen en organisatie. Wanneer één onderdeel verandert, heeft dit gevolgen voor andere onderdelen van het onderwijsontwerp. Curriculumimplementatie vraagt om meer dan organisatorische aanpassingen, zoals het herzien van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) of het herverdelen van lestijd. Dergelijke veranderingen kunnen noodzakelijk zijn, maar raken nog niet vanzelf de kern van de onderwijsvernieuwing. De nieuwe examenprogramma's vragen daarom om een vertaling van de nieuwe eindtermen naar het onderwijsaanbod, de didactiek en toetsing. Voor vaksecties Nederlands betekent dit dat zij gezamenlijk moeten nadenken over vragen als: wat betekent deze curriculumvernieuwing voor ons onderwijs, onze leerlingen en onze visie op het vak Nederlands? Daarbij hoeft niet alles tegelijkertijd te veranderen. Een vaksectie kan eerst in kaart brengen in hoeverre het bestaande onderwijs al aansluit bij de nieuwe eindtermen en vervolgens bepalen waar aanvulling, aanscherping of herontwerp nodig is.

4. Geleerde lessen uit de fase van beproeven

Wat zo'n vertaling vraagt van de betrokkenen in en rond de onderwijspraktijk, werd zichtbaar tijdens de fase van beproeven. In het schooljaar 2025-2026 gingen ruim 30 leraren met de conceptexamenprogramma's en -syllabi aan de slag. Hun ervaringen bieden waardevolle inzichten in de kansen en uitdagingen die bij de toekomstige implementatie een rol spelen.

Veel leraren waren enthousiast over de inhoudelijke verbreding van het vak. Vooral de expliciete aandacht voor mondelinge interactie, taalbeschouwing en literaire ontwikkeling zagen zij als een verrijking. De eindtermen boden leraren bovendien aanleiding om bestaande lessen opnieuw te bekijken en nieuwe verbindingen tussen inhouden te leggen. Zo ontwierpen zij onder meer lessen waarin lezen, schrijven en gesprekken voeren werden gecombineerd of waarin taalbeschouwing functioneel werd verbonden met spreken. Tegelijkertijd bleek dat implementatie ondersteuning vraagt. Leraren noemden onder meer de behoefte aan concrete voorbeelden, ondersteuning bij het ontwerpen van doorlopende leerlijnen en voldoende ontwikkeltijd voor vaksecties. Ook het beoordelen van ervaringsdoelen riep vragen op. Hoe beoordeel je bijvoorbeeld creatief taalgebruik of de literaire ontwikkeling van een leerling? Daarnaast bleek dat scholen sterk verschillen in hun huidige onderwijsaanbod. Waar sommige scholen al geïntegreerd taalonderwijs aanbieden, vraagt de vernieuwing op andere scholen om grotere aanpassingen. Ook zijn er verschillen in beschikbare lestijd, afspraken rondom de inrichting van het PTA en de mate waarin leraren gewend zijn om gezamenlijk curriculumkeuzes te maken.

5. Van curriculumvernieuwing naar concrete keuzes

De fase van beproeven heeft laten zien dat curriculumimplementatie maatwerk is: het vertrekpunt en de context verschillen per school. Er bestaat niet één route die voor iedere school of vaksectie passend is. Wel kunnen de volgende vragen richting geven: welke leerinhouden laten we wanneer aan bod komen? Hoe zorgen we voor samenhang tussen de domeinen? Welke toetsvormen passen bij mondelinge interactie of creatief taalgebruik? En wat vraagt dit alles van de kennis en vaardigheden van ons als leraren?

Tijdens deze workshop op de HSN-conferentie onderzoeken we welke keuzes scholen en vaksecties de komende jaren kunnen maken. Aan de hand van praktijkvoorbeelden, ervaringen uit de fase van beproeven en ondersteunende SLO-materialen verkennen deelnemers welke eerste stappen zij binnen hun eigen school kunnen zetten. Zo vormt de workshop niet alleen een kennismaking met de nieuwe programma's, maar vooral een startpunt voor het professionele gesprek binnen de vaksectie.

Referenties

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Amsterdam: Teachers College Press.

SLO (2026). 'Toelichtingsdocument definitieve conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur (versie 3)'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Van den Akker, J. (2003). 'Curriculum perspectives: An introduction'. In: J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.). *Curriculum landscapes and trends*. Heidelberg: Kluwer Academic Publishers, p. 1-10.

Ronde 7

Froukje Bos (a) & Margriet Smits (b)
(a) Hogeschool Windesheim, Zwolle
(b) Fontys Educatie, Tilburg
Contact: f.bos-de.jong@windesheim.nl
mrgrt.smits@fontys.nl

Ruimte en richting in een creatief schrijfspeelveld

1. Inleiding

Schrijf een verhaal. Voor de ene leerling is dat een uitnodiging, voor de andere het begin van een langdurige confrontatie met een leeg vel of scherm. De vrijheid die creatief schrijven zo aantrekkelijk maakt, vormt tegelijkertijd een didactische uitdaging. Hoeveel ruimte heeft een leerling nodig om zelf iets echts en van zichzelf te kunnen maken? Wanneer helpt een beperking juist? En hoe kan een docent richting geven zonder het creatieve proces van de leerling te verstoren?

Deze vragen zijn relevant omdat creatief schrijven binnen en buiten het onderwijs een opmerkelijke positie inneemt. Buiten school schrijven jongeren verhalen, gedichten, strips, fanfictie, songteksten of dagboeken, terwijl creatief schrijven binnen het schoolvak Nederlands nog lang niet altijd een vanzelfsprekend onderdeel vormt van een doorgaande schrijfontwikkeling. Tegelijkertijd is er toenemende aandacht voor de verbinding tussen lezen en schrijven. In vakdidactische literatuur wordt beschreven hoe zelf literaire teksten schrijven leerlingen kan uitnodigen om met een andere blik naar bestaande teksten te kijken: als lezer én vanuit het perspectief van iemand die zelf keuzes moet maken over bijvoorbeeld personages, perspectief, structuur en stijl. Verbunt & van Strien (2018) deden een oproep om creatieve schrijfactiviteiten te verbinden met de ontwikkeling van lees- en taalvaardigheid. In de afgelopen jaren deed Anouk ten Peze (2024) promotieonderzoek naar de didactiek van creatief denken en schrijven. Ook andere initiatieven en ontwikkelingen binnen het schoolvak Nederlands wijzen op de wens en het belang om creatief schrijven als een serieus onderdeel van taal- en literatuuronderwijs te implementeren.

Minder duidelijk is hoe deze inzichten kunnen worden vertaald naar de dagelijkse onderwijspraktijk. Juist daar ontstaat een interessante spanning. Creatieve schrijftaken bieden de schrijver doorgaans meer vrijheid dan sterk voorgestructureerde zakelijke schrijftaken. Die vrijheid kan productief zijn, maar ook onzekerheid oproepen. Ten Peze (2024) stelt daarom een wezenlijke didactische vraag centraal: niet óf een docent bij creatief schrijven moet sturen, maar hoe een docent richting kan geven en tegelijkertijd ruimte kan laten voor het individuele creatieve proces.

2. Creativiteit vraagt om houvast

Een opdracht als *Schrijf een verhaal over iets wat je bezighoudt* lijkt misschien ruimhartig: alles mag. Maar voor een beginnende schrijver betekent maximale keuzevrijheid niet noodzakelijk maximale creativiteit. Wie nog geen idee heeft, weinig schrijfdurf ervaart of onvoldoende mogelijkheden ziet om een idee in taal om te zetten, krijgt met zo'n open opdracht nauwelijks houvast. Een beperking, voorbeeld, vraag of onverwachte prikkel kan dan juist mogelijkheden openen.

Daarbij begint niet iedere leerling op hetzelfde punt. Aanleg op het gebied van schrijven hangt samen met zowel de motivatie om te schrijven als de creatieve kwaliteit van teksten (ten Peze 2021). Een docent kan zulke verschillen niet wegnemen, maar kan wel bijdragen aan schrijfvertrouwen en schrijfzin. Vanuit die gedachte ontwikkelden verschillende lerarenopleiders Nederlands een 'speelveld voor creatief schrijfonderwijs'. Dat speelveld is geen stappenplan waarin iedere leerling dezelfde route naar een eindproduct aflegt. Het is evenmin een opzichzelfstaande didactische methode. Het is bedoeld als instrument om het (creatieve) schrijfleerproces zichtbaar en bespreekbaar te maken, en om docenten te helpen nadenken over een passende volgende interventie of taak voor leerlingen die leren om hun creativiteit in te zetten bij het schrijven.

3. Schrijven is een individueel proces

Om de helpende docent (vrij naar Chambers) te kunnen zijn, is het goed te beseffen dat schrijven geen lineair proces is. Soms begint een schrijver met een idee en zoekt daar woorden bij; soms ontstaat het idee pas tijdens het schrijven. Het *dual process model* van Galbraith & Baaijen (2022) beschrijft schrijven als een wisselwerking tussen processen van kennisvorming en kennisordening. In ons speelveld vertalen we die dynamiek naar twee bewegingen: 'verwonderen' en 'verwoorden'. Bij 'verwonderen' verzamelt en ontwikkelt de leerling materiaal: waarnemingen, herinneringen, associaties, kennis en beelden. Bij 'verwoorden' krijgt dat materiaal vorm in taal. Beide processen beïnvloeden elkaar voortdurend.

Goed schrijfonderwijs vraagt daarom niet om één docentinterventie die voor iedere leerling en op ieder moment werkt. Het vraagt om docenten die het vermogen hebben om te herkennen wat een schrijvende leerling op dat moment nodig zou kunnen hebben, zodat de interventie aansluit bij het individuele schrijfproces.

Ten Pezes (2021) beschrijving van de schrijfwereld en de fictiewereld waarin leerlingen zich kunnen bevinden (gebaseerd op Doyle 1998; zie ook Dera e.a. 2025: 167) helpt om verschillen binnen het creatieve schrijfproces te begrijpen. Soms bevindt een schrijvende leerling zich vooral in de wereld die tijdens het schrijven ontstaat en is het belangrijk om door te kunnen schrijven zonder voortdurend te evalueren. Op andere momenten neemt hij afstand en kijkt hij naar de tekst als maakwerk: werkt dit perspectief? Is deze formulering precies genoeg? Wat kan weg? Waar ontbreekt iets?

4. De docent als spelbegeleider

Een visueel speelveld kan helpen om dit zichtbaar te maken. Niet een ideale route naar een goed eindproduct staat daarin centraal, maar de schrijver zelf. Het speelveld biedt de docent een handvat om, samen met een leerling, te onderzoeken waar die zich bevindt en welke volgende stap behulpzaam kan zijn.

Wanneer een leerling aangeeft niets te kunnen bedenken om op te schrijven, kan de docent het verwonderen stimuleren met associatieoefeningen, beelden, teksten, voorwerpen of onverwachte vragen. Andere leerlingen hebben ideeën genoeg, maar worstelen met het verwoorden ervan. Dan kan de docent ondersteuning bieden bij bijvoorbeeld woordkeuze, metaforen, zinsbouw, perspectief of stijl. Ook literaire voorbeelden kunnen leerlingen laten ontdekken welke mogelijkheden taal biedt en hen helpen om gaandeweg een eigen stem te ontwikkelen.

De docent beweegt daarmee voortdurend tussen ruimte geven en richting bieden. Dat is geen tegenstelling, maar de kern van werken met het speelveld. Een gerichte beperking kan creativiteit stimuleren en een zorgvuldig gekozen vraag kan nieuwe mogelijkheden openen. Tegelijkertijd moet er ruimte blijven voor experiment en voor een uitkomst die de docent en de leerling vooraf niet hadden kunnen bedenken.

5. De docent maakt het verschil

Creatief schrijfonderwijs vraagt niet om een docent die zelf de beste schrijver van het lokaal is. Het vraagt om een docent die begrijpt hoe een creatief proces kan verlopen, verschillen tussen leerlingen herkent en een vastgelopen schrijfproces weer in beweging kan brengen. Daarbij helpt het wanneer de docent zelf schrijft en niet alleen de spelbegeleider, maar soms ook een speler op het speelveld is. Wie zelf naar het juiste woord

zoekt of ervaart dat een goed idee op papier niet blijkt te werken, kent van binnenuit de onzekerheid die bij het schrijven hoort. De docent staat dan niet alleen naast het eindproduct met een beoordelingscriterium, maar ook naast de leerling tijdens het ontstaan ervan.

Niet iedere leerling wordt schrijver en niet iedere tekst wordt een meesterwerk. Dat is ook niet het doel. Creatief schrijfonderwijs heeft zijn doel bereikt wanneer leerlingen ontdekken dat zij met taal iets kunnen maken wat ervoor nog niet was en wanneer leerlingen steeds bewuster woorden leren kiezen. De docent schept daarvoor de voorwaarden: door ruimte te bieden, richting te geven, het proces serieus te nemen en vertrouwen uit te spreken in de volgende stap. Precies daar ligt de inzet van ons speelveld en van onze congresbijdrage: niet de vraag hoe we onze leerlingen zo snel mogelijk een 'goede creatieve tekst' kunnen laten schrijven, maar wel hoe we omstandigheden kunnen creëren waarin al die verschillende leerlingen, vanuit al die verschillende vertrekpunten, zelf een volgende stap als schrijver kunnen zetten.

Referenties

Baaijen, V. (2022). 'Het dual process model. Deel 1: Schrijven om te begrijpen en begrepen te worden". In: Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (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/.

Dera, J., J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (red.) (2023). *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

ten Peze, A., T. Janssen, G. Rijlaarsdam & D. van Weijen (2021). "Writing creative and argumentative texts: What's the difference? Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance". In: *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, p. 1-38.

ten Peze, A. (2024). 'Creative writing: Thinking beyond the standard text. Teaching high school students to write original texts'. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Verbunt, R. & A. van Strien (2018). "Creatief schrijven als bouwsteen voor een verstevigd literatuurcurriculum". In: *Levende Talen Magazine*, 105 (8), p. 10-15.

Ronde 8

Eline Peeters
Tilburg University / Christelijk Gymnasium Utrecht
Contact: e.a.m.p.peeters@tilburguniversity.edu

Kritisch denken én kritisch voelen: een intermediale literatuurles over het engagement van Lieke Marsman

1.Inleiding

"Lieke Marsman was een van de meest vooraanstaande literair auteurs van haar generatie. Op een eigenzinnige, vernieuwende manier wist ze zo te schrijven dat haar teksten zowel intiem-persoonlijk als maatschappelijk waren" (de Veen 2026). In deze eerste regels van Thomas de Veens necrologie voor Lieke Marsman (1990-2026) worden een aantal kenmerkende elementen van Marsmans oeuvre aangestipt: haar vernieuwende en eigenzinnige manier van schrijven, haar intiem-persoonlijke teksten en haar engagement. Dezelfde elementen worden ook geroemd door de jury die Marsman in januari 2026 de Constantijn Huygensprijs uitreikte: 'Met haar werk over onder andere klimaat en ziekte, waarbij ze zowel het persoonlijke als het politiek-maatschappelijke nooit uit het oog verliest, is ze toonaangevend binnen de hedendaagse Nederlandse letteren. Ze durft met vorm te experimenteren en weet daarbij een groot, vaak opvallend jong publiek aan te spreken' (literatuurmuseum.nl z.d.). Deze kenmerken tonen ook de geschiktheid van Marsmans werk voor een literatuurles in het voortgezet onderwijs.

In haar poëzie, roman, essays, columns, interviews en via de (sociale) media spreekt Marsman zich kritisch uit over onder andere het klimaat. Daarbij combineert Marsman het persoonlijke (bijvoorbeeld haar ziekte) met expliciet engagement; ze wil kritisch denken én kritisch voelen (Marsman 2023; Peeters 2026a). Het transmediale engagement van Lieke Marsman vormt het onderwerp van een eerste pilotles die ik ontwikkeld en onderzocht heb in het kader van mijn promotieonderzoek 'De wereld leren lezen. Naar een intermediale literatuurdidactiek', waarin ik op basis van *Educational Design Research* de inzet van intermediaal literatuuronderwijs in het schoolvak Nederlands (bovenbouw havo/vwo) onderzoek. Deze pilotles zal centraal staan in mijn bijdrage aan deze HSN-conferentie.

2. Intermediale literatuurdidactiek

In navolging van het Meesterschapsteam ga ik bij het ontwerp van de intermediale literatuurdidactiek uit van het ontwikkelen van bewuste geletterdheid, wat betekent

dat vaardigheden en kennis in verband moeten staan met inzichten (Bax e.a. 2021). De kern van de didactiek bestaat uit een redeneermodel waarmee leerlingen inzichten leren verwerven over literatuur en media. Literatuur is de afgelopen decennia steeds meer onderdeel geworden van de mediacultuur (Bax 2019) en in de literatuurwetenschap is er een bloeiend onderzoeksgebied ontstaan, gericht op publiek auteurschap: de auteur als mediafiguur, publieke intellectueel en literaire beroemdheid (zie: Fransen 2010; Heynders 2015; Bax 2019). Deze literatuurwetenschappelijke kennis biedt kansen om het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs te verrijken, en om op een samenhangende manier te werken aan de literaire leesvaardigheid en de mediale geletterdheid van leerlingen. Daarmee wil ik een bijdrage leveren aan het reeds ingezette leesoffensief en inspelen op de toenemende vraag naar kennis van onze mediacultuur en bredere mediavaardigheden (Peeters 2026b). Door de nadruk te leggen op de culturele en mediale context waarin literatuur functioneert, zijn leerlingen op een onderzoekende en metacognitieve manier bezig met intermedialiteit en auteurschap: leerlingen gebruiken de Nederlandse taal en literatuur zelfbewust (Bax e.a. 2021; Peeters 2026c). Dit sluit aan bij de nieuwe conceptexamenprogramma's die als uitgangspunt hebben om leerlingen op te leiden tot taalvaardige, taalbewuste en cultuurbewuste deelnemers aan de maatschappij (Herder e.a. 2025).

3. Een intermediale literatuurles: het engagement van Lieke Marsman

Om in een latere deelstudie de inzet van een volledige lessenreeks over publiek auteurschap te onderzoeken, heb ik enkele pilotlessen ontwikkeld waarin ontwerpprincipes geëvalueerd en aangescherpt worden volgens de principes van *Educational design research* (Plomp & Nieveen 2013). Centraal in het ontwerp van de intermediale literatuurdidactiek staan inzichten over publiek auteurschap, gebaseerd op de vier perspectieven van het Meesterschapsteam (voor een nadere invulling hiervan, zie Peeters 2026b). De kern van de te ontwerpen didactiek bestaat uit een redeneermodel dat gebaseerd is op reeds ontwikkelde redeneerdidactieken voor het voortgezet onderwijs (van Drie & van Boxtel 2008; Bax & Mantingh 2019). Aan de pilotles liggen vijf ontwerpprincipes ten grondslag die beknopt zijn weergegeven in Tabel 1.

Ontwerpprincipes	
1. Inzichten verwerven als doel	Leerlingen doen inzichten op over publiek auteurschap (de auteur als mediafiguur, als literaire beroemdheid en publieke intellectueel) binnen vier perspectieven.
2. Een redeneerdidactiek als uitgangspunt	De leerlingen redeneren aan de hand van redeneerstappen over literatuur en media.
3. Geïntegreerd aanbod van een verscheidenheid aan teksten en media	Leerlingen lezen en bekijken literaire teksten, niet-literaire teksten en andere media-uitingen in samenhang.

4. Overstijging van domeinen	Het literatuuronderwijs wordt geïntegreerd met lees-, spreek-, schrijf- en argumentatieonderwijs.
5. *Onderzoekend leren*	Leerlingen doen samen onderzoek aan de hand van zelfstandige opdrachten.

Tabel 1 – Ontwerpprincipes intermediale literatuurdidactiek (Peeters 2026c).

De eerste pilotles was gericht op het verwerven van inzichten over het engagement van Marsman (Peeters 2026c). Deze les, die werd uitgevoerd in 6-vwo, ging uit van de vraag hoe Lieke Marsman zich uitspreekt over de wereld in verschillende teksten?. Om een antwoord op deze vraag te formuleren, las iedere leerling een eigen tekstfragment (iedere leerling uit het groepje las een andere tekst): een fragment uit *Het tegenovergestelde van een mens* (2017), uit het gedicht 'Alternatieve vragen en antwoorden' (2017), uit een interview in *de Morgen* (2021) en uit een column in *de Volkskrant* (2023). Aan de hand van enkele redeneerstappen formuleerden leerlingen inzichten over Marsmans engagement in haar literaire werk, journalistieke werk en mediateksten.

4. Bijdrage aan HSN-conferentie

In mijn bijdrage wil ik beknopt de literatuurdidactiek en de eerste resultaten uit de praktijk presenteren (inclusief het lesmateriaal en het werk van leerlingen). Vervolgens wil ik, aan de hand van een interactieve werkvorm met de deelnemers, onderzoeken welke inzichten je op basis van een lesactiviteit over Marsmans (literaire) teksten en media-uitingen kunt verwerven over haar engagement, haar rollen als publieke intellectueel en als literaire beroemdheid en de (literaire) genres en media die ze daarbij inzet.

Referenties

Bax, S. (2019). *De literatuur draait door. De schrijver in het mediatijdperk*. Amsterdam: Prometheus.

Bax, S., P.-A. Coppen, J. Evers-Vermeul, K. de Glopper, M. van Herten, E. Mantingh, M. van Oostendorp & S. van Voorst (2021). 'Bewuste geletterdheid in perspectief. Kennis, vaardigheden en inzichten'. Online raadpleegbaar op: https://neerlandistiek.nl/wp-content/uploads/2021/03/Bewuste-geletterdheid-in-perspectief-maart-2021-210321.pdf.

Bax, S. & E. Mantingh (2019). "Tjeempie! 'Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?': Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland". In: *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde*, 135 (2), p.100-127.

Franssen, G. (2010). "Literary Celebrity and the Discourse on Authorship in Dutch Literature". In: *Journal of Dutch Literature*, 1 (1), p. 91-113.

Herder, A., J. Pleumeekers & N. van Schaik (2025). 'Toelichtingsdocument conceptexamenprogramma's Nederlandse taal en literatuur – vmbo, havo en vwo'. Enschede: SLO.

Heynders, O. (2015). *Writers as Public Intellectuals. Literature, Celebrity, Democracy.* London: Palgrave Macmillan.

Literatuurmuseum (z.d). "Lieke Marsman – Constantijn Huygens-prijs". Online raadpleegbaar op: https://literatuurmuseum.nl/nl/literatuurprijzen/constantijn-huygens-prijs/2025-lieke-marsman.

Maes, E. (2021). "Lieke Marsman over haar nieuwe bundel en haar ziekte: 'Ik wil niet dat dit weer een 'kanker-boek' wordt'". In: *De Morgen*, 23 januari 2023.

Marsman L. (2017). *Het tegenovergestelde van een mens.* Amsterdam: Uitgeverij Pluim.

Marsman, L. (2017). 'Alternatieve vragen en antwoorden'. Online raadpleegbaar op: Liekemarsman.nl.

Marsman, L. (2023). "Naast het kritisch denken moeten we ook het kritisch voelen gaan waarderen". In: *Trouw*, 20 augustus 2023.

Marsman, L. (2023). "So what als Greta Thunberg niet zelf op het idee kwam om klimaatactivist te worden?". In: *de Volkskrant*, 20 juli 2023.

Peeters, E. (2026a). "Verlate kamervragen en alternatieve antwoorden: het transmediale engagement van Lieke Marsman". [in voorbereiding].

Peeters, E. (2026b). "Inzichten verwerven over literatuur en media. Een intermediale literatuurdidactiek voor het schoolvak Nederlands". In*: Levende Talen Magazine*, 113 (5), p. 26-31.

Peeters, E. (2026c). "'Alternatieve vragen en antwoorden' voor het literatuuronderwijs: een intermediale literatuurles over het engagement van Lieke Marsman". [in voorbereiding].

Plomp, T. & N. Nieveen (red.) (2013). *Educational Design Research. Part A: An introduction.* Enschede: SLO.

van Drie, J. & C. van Boxtel (2008). "Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past". In: *Educational Psychology Review,* 20 (2), p.87-110.

12. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

José Vandekerckhove (Netwerk Didactiek Nederlands)
Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

Ronde 1

Melissa Schuring
Vrije Universiteit Brussel
Contact: melissa.schuring@vub.be

Expeditie Jongerentaal: studenten als taalwetenschappers van de toekomst

1. *Expeditie Jongerentaal*: voor wa da?

In februari 2026 verscheen *Expeditie Jongerentaal*, een boek dat jongeren uitnodigt om zelf taalonderzoeker te worden en dat werd uitgegeven ten voordele van *Awel*. Aan de hand van tien mini-onderzoeken verzamelen jongeren onderzoeksdata over jongerentaal in hun eigen leefwereld en ontdekken ze hoe taalkundig onderzoek juist werkt. Met deze vorm van burgerwetenschap sluit het boek aan bij een bredere ontwikkeling binnen het onderzoek naar jongerentaal: jongeren worden niet langer uitsluitend beschouwd als onderzoeksobject, maar krijgen een actieve rol in het onderzoeksproces (zie ook: Doreleijers 2025). *Expeditie Jongerentaal* vertrekt dan ook vanuit een eenvoudige vraag: wat leren we over jongerentaal wanneer niet wetenschappers, maar jongeren zelf de rol van onderzoeker opnemen? In deze bijdrage bespreken we hoe het boek die rolomkering vormgeeft en welke kansen en uitdagingen dit biedt voor het taalonderwijs en toekomstig onderzoek naar jongerentaal.

2. Is jongerentaal nu echt zoooo *crazy*?

De taal van jongeren krijgt regelmatig aandacht in de media. Daarbij worden vaak vergelijkingen en hoeveelheden aangehaald: jongeren zouden voortdurend Engelse woorden gebruiken (Schuring e.a. 2023), de taal van jongeren zou achteruitgaan en het zou slechts een kwestie van tijd zijn vooraleer het Nederlands verdwijnt. Zulke uitspraken weerspiegelen een bredere bezorgdheid over de invloed van jongerentaal op de toekomst van het Nederlands. In welke mate stroken deze zorgen met de werkelijkheid?

Om die vraag te beantwoorden, richten we ons op een prominent kenmerk van jongerentaal: het gebruik van Engelse woorden. Kijken we bijvoorbeeld naar recent onderzoek, dan zien we dat jongeren in spontane gesprekken met vrienden in maximaal 7% van hun zinnen Engelse woorden gebruiken (Schuring 2025). Dat aandeel kan stijgen tot 15% wanneer jongeren in datzelfde groepsverband personen of zaken positief evalueren, bijvoorbeeld met woorden als *nice*, *awesome* of *cool*. Merk op dat die percentages opvallend laag liggen. Hetzelfde geldt voor de digitale communicatie, waarin het

gebruik van Engels beperkt blijft, met percentages tussen 9% en 14% Engels, afhankelijk van het chatcorpus en de meeteenheid (De Decker & Vandekerckhove 2013; Zenner e.a. 2023). Engelse woorden maken dus zeker deel uit van jongerentaal, maar jongeren zetten ze niet willekeurig in: ze gebruiken het Engels op specifieke momenten en doseren hun gebruik ervan, omdat een overvloed aan Engelse woorden al snel als overdreven wordt ervaren. Bovendien blijken jongeren bijzonder goed in staat om hun taalgebruik aan te passen aan hun gesprekspartner. Zo gebruiken ze minder Engelse woorden wanneer ze met volwassenen spreken (ongeveer 3% van de zinnen bevat Engels), terwijl ze in bepaalde contexten – bijvoorbeeld wanneer ze een gamer of rapper imiteren – net bewust meer Engelse woorden inzetten (Schuring e.a. 2025).

Deze inzichten maken duidelijk dat jongeren over heel wat taalbewustzijn beschikken. Toch hebben jongeren in onderzoek naar jongerentaal tot nu toe vooral de rol van deelnemer gekregen: ze leveren aan, maar bepalen zelden zelf hoe en waarom dat gebeurt. In *Expeditie Jongerentaal* krijgen jongeren daarom de ruimte om hun eigen taalgebruik te onderzoeken en te ontdekken hoe zij zelf kunnen bijdragen aan nieuwe inzichten over jongerentaal.

3. Jongeren op expeditie



Expeditie Jongerentaal neemt jongeren mee op expeditie door hun eigen talige leefwereld. Het boek bestaat uit tien mini-onderzoeken, verspreid over vier herkenbare onderzoekslocaties: van de keuken en woonkamer tot de buitenwereld en de online omgeving. Alvorens ze zelf aan de slag gaan als taalwetenschapper, maken jongeren kennis met enkele basisinzichten uit het onderzoek naar jongerentaal. In deze theoretische hoofdstukken ontdekken ze onder meer hoe jongerentaal werkt, waarom jongeren bepaalde woorden gebruiken en hoe taal samenhangt met identiteit en groepsgevoel. Daarna worden ze stap voor stap voorbereid op hun eigen onderzoek: de opdrachten volgen impliciet de principes van de OVUR-methode, waarbij jongeren leren om een onderzoeksvraag te formuleren, data te verzamelen, hun resultaten te verwerken en er kritisch over te reflecteren. De verza-

melde data hoeven bovendien niet in de boekenkast te verdwijnen: jongeren kunnen hun resultaten insturen bij de universiteit en zo bijdragen aan echt wetenschappelijk onderzoek.

De onderzoeksaanpak wordt concreet gemaakt in de tien mini-onderzoeken die de jongeren uitvoeren. Drie voorbeelden illustreren hoe uiteenlopende thema's uit de taalwetenschap aan bod komen. Zo onderzoeken jongeren in 'Shit, vul aan met een vloekwoord' hoe mensen vloeken in verschillende situaties. Aan de hand van twee tekeningen met lege tekstballonnen – waarin telkens heel wat misgaat – verzamelen ze vloekwoorden bij deelnemers en gaan ze na of het gebruik ervan verschilt tussen jongere en oudere taalgebruikers. In 'Fast fashion, Engelse woorden in de kleerkast' onderzoeken jongeren dan weer de invloed van het Engels op kledingterminologie. Deelnemers zoeken de zeven verschillen tussen twee tekeningen, waarbij de verschillen onder meer verborgen zitten in kledingstukken zoals sportschoenen, een broekpak en een trui. Zo ontdekken jongeren of deelnemers kiezen voor Nederlandse benamingen, zoals *sportschoenen*, *broekpak* en *trui*, of voor Engelse alternatieven zoals *sneakers*, *jumpsuit* en *sweater*. Een derde onderzoek, 'Taalsafari in de stad', is gebaseerd op de methode van *linguistic landscaping* (Gorter 2006). Jongeren maken van een gewone wandeling een taalkundige ontdekkingstocht door het straatbeeld: welke talen komen ze tegen? Verschilt de talige diversiteit naargelang de locatie? Enz. Dankzij de combinatie van deze actieve opdrachten, de herkenbare onderzoeksvragen en speciaal voor het boek ontworpen illustraties van Annelies De Smedt, maakt het boek taalwetenschappelijk onderzoek toegankelijk en aantrekkelijk voor jongeren.

Die combinatie van wetenschappelijke inhoud, illustraties en praktische opdrachten maakt ook dat *Expeditie Jongerentaal* op verschillende manieren inzetbaar is. Het boek kan gebruikt worden als ondersteuning binnen de klaspraktijk, waarbij de mate van begeleiding kan worden aangepast aan de doelgroep: van sterk begeleide opdrachten in het lager onderwijs tot meer zelfstandige onderzoeksprojecten in het middelbaar en hoger onderwijs (bijvoorbeeld bij NT2). Tegelijkertijd kan het boek ook zelfstandig gebruikt worden door jongeren die thuis zelf aan de slag willen gaan met taalonderzoek. Daarmee vormt *Expeditie Jongerentaal* een aanvulling op het brede aanbod aan doe-boeken binnen domeinen als chemie en fysica, waarin jongeren al langer worden uitgenodigd om zelf 'proefjes' uit te voeren, maar waarin taalwetenschap ten onrechte bijna onzichtbaar is.

4. Een expeditie, een wereld aan ontdekkingen

Als eerste Nederlandstalige non-fictieboek over taal voor jongeren maakt *Expeditie Jongerentaal* taalwetenschap zichtbaar buiten de academische wereld. Door jongeren zelf onderzoek te laten uitvoeren, stimuleert het boek onderzoeksvaardigheden en een gezonde portie nieuwsgierigheid naar taal. Tegelijk benadrukt het dat ook taalkunde

een volwaardige wetenschap is, met een maatschappelijke relevantie die allesbehalve onderschat mag worden.

Referenties

De Decker, B. & R. Vandekerckhove (2013). "De integratie van Engels in Vlaamse jongerentaal kwantitatief en kwalitatief bekeken: *das wel nice!* :p". In: *Nederlandse Taalkunde*, 18 (1), p. 2-34.

Doreleijers, K. (2025). "Maak kennis met het Meertens Jongerenpanel: De leerling als taalexpert". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtendertigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Skribis, p. 375-378.

Gorter, D. (red.) (2006). *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

Schuring, M. (2025). '*Goed*, *bad* and *ugly*: On the role of English evaluative adjectives as a youth language marker for emerging teenagers in Flanders'. In: L. Rosseel & E. Zenner. *Variation in Language Acquisition: Unity in diversity*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 86-107.

Schuring, M., L. Rosseel & E. Zenner (2023). "Says who? Language regard towards speaker groups using English loanwords in Dutch". In: *Folia Linguistica*, 57 (2), p. 387-412.

Schuring, M., L. Rosseel & E. Zenner (2025). "Children's emerging sociolinguistic expectations around social roles: A triangulated approach". In: *Linguistics Vanguard*, 11 (1), p. 407-422.

Zenner, E., L. Hilte, A. Backus & R. Vandekerckhove (2023). "On *sisters* and *zussen*: integrating semasiological and onomasiological perspectives on the use of English person-reference nouns in Belgian-Dutch teenage chat messages". In: *Folia Linguistica*, 57 (2), p. 449-480.

Ronde 2

Bert Oben
KU Leuven
Contact: bert.oben@kuleuven.be

Homo ridens. Waarom (en hoe) mensen voortdurend grappig zijn

1. Inleiding: humor zit overal

We zijn als mens voortdurend niet serieus: we maken grapjes aan de ontbijttafel, plagen elkaar tijdens vergaderingen of kunnen een glimlach niet onderdrukken wanneer een toevallige passant over een losliggende tegel struikelt en ei zo na ter aarde neerzijgt. Humor sluipt vaak ongemerkt in onze communicatie, zonder dat we daar heel bewust voor kiezen. Dat is geen toeval. Humor is namelijk niet enkel het terrein van olijke potsenmakers of professionals op een podium, het vervult belangrijke functies in het dagelijkse leven. Door die alomtegenwoordigheid en de verscheidenheid aan sociale en cognitieve functies is humor een gedroomd studieobject waar heel wat talige, biologische, psychologische, ethische, juridische, fysiologische, culturele, enz. knopen aan vast kunnen worden gemaakt. Het is bovendien ook nog eens *great fun*!

Alhoewel, wees gewaarschuwd. Om het met de woorden van de Amerikaanse schrijver E.B. White te zeggen: "*Analyzing humor is like dissecting a frog. Few people are interested and the frog dies of it*". In deze bijdrage gaan we de uitdaging van die dissectie aan en proberen we hier en daar toch nog wat plezier over te houden.

2. Waarom zijn we zo vaak niet serieus?

Een van de mogelijke redenen om zo vaak humor op te zoeken, kan een puur lichamelijke oorsprong hebben. Lachen in het bijzonder, en de beleving van humor in het algemeen, gaat namelijk gepaard met veranderingen in ademhaling, hormonen, spierspanning en hartslag. Lachen en humor beleven, kunnen dus stress verminderen en gevoelens van ontspanning bevorderen (Kramer & Leitao 2023). Dat fysieke voordeel van humor kan helpen om sterke emoties te verwerken. Zo gebruiken mensen humor vaak wanneer ze geconfronteerd worden met spanning, onzekerheid of moeilijke situaties. Denk aan galgenhumor in stressvolle omstandigheden of aan leerlingen die een grapje maken wanneer ze zenuwachtig zijn voor een toets. Humor helpt dan om die emotionele druk tijdelijk te verminderen.

Nog veel belangrijker dan een fysieke of emotionele oorsprong, zijn de sociale redenen waarom mensen voortdurend grapjes maken. De meeste humor ontstaat niet omdat iemand een afgewerkte mop vertelt (die in eender welke context zou werken als grap), maar omdat mensen zich voortdurend tot elkaar willen verhouden en duidelijk willen maken wie ze wel en wie ze niet leuk, interessant, aangenaam, aantrekkelijk, enz. vinden. Humor werkt dus als een sociaal glijmiddel. Mensen die samen humor beleven, voelen zich sterker verbonden met elkaar. Dat heeft te maken met het feit dat er, naast sociale winst, ook reële risico's zijn verbonden aan humor. De grap kan niet begrepen worden, de plaagstoot kan niet als speels gelezen worden of de grap kan als ongepast worden ervaren. Door samen te lachen, bevestig je dat je elkaar voldoende kan vertrouwen om dat soort risicootjes te nemen. Je bevestigt daarmee dus dat je een clubje vormt van mensen die elkaar leuk vinden en vertrouwen.

Humor als krachtig sociaal mechanisme werkt ontzettend verbindend maar kan, helaas, ook erg uitsluitend werken. Denk bijvoorbeeld aan gevallen van cyberpesten waarbij mensen online worden uitgelachen. De lachers voelen zich, als groep, positief met elkaar verbonden, maar uiteraard maakt de humor pijnlijk duidelijk dat het doelwit niet tot het clubje van lachers behoort. Humor maakt dus ook sociale grenzen zichtbaar. Dat merk je bijvoorbeeld aan het feit dat bepaalde grappen enkel werken wanneer spreker en luisteraar voldoende achtergrondkennis delen. De grap die in de kleedkamer van je basketbalploeg goed werkt, kan heel slecht landen in de kantine van je werk of aan de feestdis bij je ooms en tantes. De humor zit dus niet zomaar in de grap, maar in de sociale beleving ervan door concrete mensen. Het zijn de sociale relaties tussen die mensen die bepalen of iets als grappig wordt ervaren of niet.

Tot slot, zijn voor de cognitief-taalkundige die deze auteur is, de cognitieve functies van humor de meest fascinerende. Humor vereist namelijk altijd een vorm van mentale arbeid. Het is steeds een soort van puzzel die de ene legt en de andere moet oplossen. Bij een seksueel getinte woordspeling als "amai die scheidsrechter heeft een speciaal fluitje" of een mop die draait om de syntactische relatie tussen zinsdelen (A: "Mag ik die jurk in de etalage even passen?"; B: "Zou u niet liever het pashokje gebruiken?") moet je telkens van de ene mogelijke betekenis overstappen naar de andere. In het eerste geval moet je door hebben dat het woord *fluitje* een contextueel waarschijnlijke betekenis heeft van een blaasinstrument om een signaal te geven en een contextueel minder waarschijnlijke betekenis van mannelijk geslachtsorgaan. In het tweede geval moet je voor de syntactische interpretatie van *in de etalage* overstappen van de jurk in de etalage naar passen in de etalage. Dat vergt cognitieve inspanning, en de triomf van de puzzel succesvol te kunnen oplossen, is deel van het positieve gevoel dat humor teweegbrengt.

Onze geest werkt grotendeels automatisch. Wanneer we taal horen of lezen, construeren we erg snel en automatisch betekenis. Meestal verloopt dat probleemloos. Humor doorbreekt en vertraagt dat automatische proces. Door humor te beleven, word je je

bewust van jezelf als taalgebruiker. Voor de interpretatie van humor zijn meer bewuste cognitieve processen nodig. Een grap nodigt ons dus uit om een eerste interpretatie los te laten en een tweede interpretatie te zoeken. Die extra stap maakt dus dat humor verwerken extra inspanning vergt, maar het positieve gevoel van geslaagde humor maakt dat die inspanning ook loont.

3. Humor in taal en lichaam

Humor is niet alleen een kwestie van woorden. In natuurlijke gesprekken gebruiken mensen hun volledige lichaam om humor vorm te geven en om te signaleren dat iets grappig bedoeld is (Gironzetti 2023). Zoals eerder gezegd, is humor bedrijven een sociaal risicovolle onderneming omdat de humor niet begrepen of slecht onthaald kan worden. Sprekers hebben er dus alle belang bij dat luisteraars de humor begrijpen en waarderen. Om die kans te verhogen, gebruiken ze allerlei signalen die aangeven dat iets als niet serieus beschouwd moet worden (Priego-Valverde 2024).

Onderzoek naar humor in gesproken interactie toont bijvoorbeeld aan dat glimlachen vaak al begint voordat de spreker toe is aan het grappige deel van de uiting. Ook wenkbrauwen spelen een belangrijke rol. Opgetrokken wenkbrauwen, een frons of een combinatie van beide kunnen aangeven dat een spreker iets onverwachts of ironisch bedoelt. Ook die wenkbrauwbewegingen beginnen al voor de grap verbaal wordt uitgesproken. Net zoals bij glimlachen, zijn bewegingen van de wenkbrauwen niet enkel waarneembaar bij de spreker maar ook bij de luisteraar. Het signaleren van een situatie als humoristisch gebeurt dus niet enkel door de humorproducent (“hé, let op, ik ga een grapje maken”) maar ook door de humorontvanger (“hé, ik heb door dat het allemaal maar om te lachen is”). In die zin wordt humor dus onderhandeld door alle deelnemers in het gesprek, eerder dan dat het eenzijdig wordt opgelegd door enkel de spreker.

Naast gezichtsuitdrukkingen, zoals lachen en wenkbrauwbewegingen, zijn ook lichaamshouding en handgebaren relevant bij het produceren van humor. Beiden worden ingezet om verschillende rollen of perspectieven zichtbaar te maken. Iemand die een gesprek naspeelt (bijvoorbeeld een stereotyperende anekdote waarin je de draak steekt met je eigen moeder en een fictief gesprek tussen jezelf en je moeder naspeelt), gebruikt vaak verschillende gebaren en een wisselende lichaamshouding om beide rolletjes en de wisseling daartussen duidelijk te maken.

Tot slot speelt blikrichting een belangrijke rol. Zo stelden we in eigen onderzoek vast dat mensen tijdens humor en ironie vaker van blikrichting veranderen. Dat kan zowel door weg te kijken (om afstand te creëren ten opzichte van een uitspraak en zo te tonen dat de uitspraak niet gemeend is) als door de luisteraars aan te kijken (om na te gaan of de humor wordt begrepen of om het doelwit van de humor aan te duiden).

4. Besluit

Humor is veel meer dan ontspanning of amusement. Het is een fundamenteel menselijk verschijnsel dat tegelijk fysieke, sociale en cognitieve functies vervult. Mensen gebruiken humor om emoties te reguleren, sociale relaties uit te bouwen en samen betekenis op te bouwen. Om dat complexe spel met verschillende betekenissen te spelen, zetten we niet enkel onze stem, maar ons volledige lichaam in. Wie humor bestudeert, leert dus niet alleen iets over grappen en lachen, maar ook over taal, denken en sociale interactie. Het is dus een uitgelezen fenomeen om in een waaier aan vakken of projecten aan bod te laten komen.

Referenties

Kramer, C. & C. Leitao (2023). "Laughter as medicine: A systematic review and meta-analysis of interventional studies evaluating the impact of spontaneous laughter on cortisol levels". In: *PLOS ONE*, 18 (5). Online raadpleegbaar op: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0286260.

Gironzetti, E. (2022). *The Multimodal Performance of Conversational Humor*. Amsterdam: John Benjamins.

Priego-Valverde, B. (2024). *Interactional Humor: Multimodal Design and Negotiation*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Ronde 3

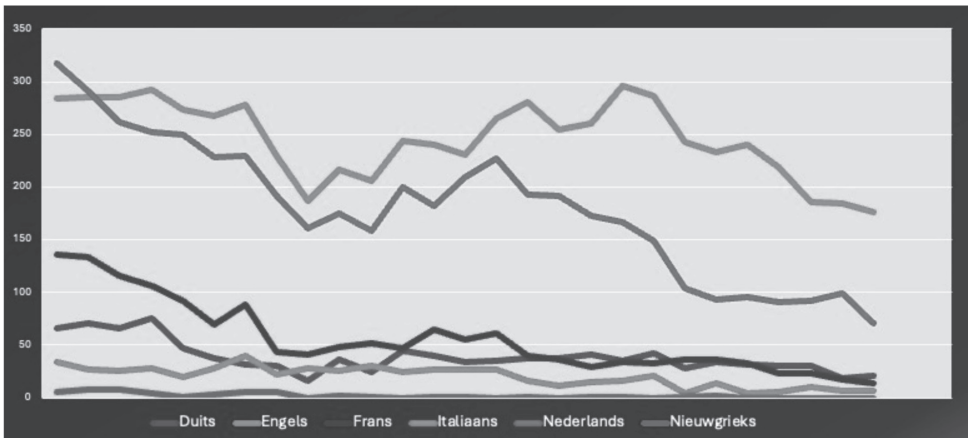
Fred Weerman
Universiteit van Amsterdam
Contact: weerman@uva.nl

Toekomst voor het taalonderwijs ?/!

1. Hoe gemotiveerd zijn leerlingen voor taalonderwijs?

Hoewel dat niet eenvoudig direct te meten is, zijn er verschillende redenen om aan te nemen dat het enthousiasme voor taalonderwijs is afgenomen. De keuze die aspirant-studenten jaarlijks maken, is bijvoorbeeld een bruikbare indicator voor de populariteit van universitaire opleidingen en – breder – vakgebieden. Welnu, voor de talen is de ontwikkeling, zoals bekend, niet al te best. Over de hele linie van de talen is het aantal

studenten sterk teruggelopen. Figuur 1 laat dit zien voor de periode 1995-2021 in Nederland voor een zestal universitaire taalopleidingen die min of meer verschillende soorten taalonderwijs representeren.



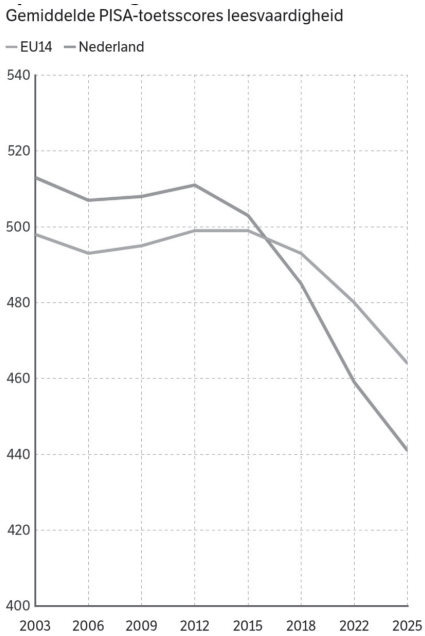
Figuur 1 – Aantallen studenten in zes talenopleidingen (periode 1995-2001).

Omdat juist in de genoemde periode het totale aantal Nederlandse studenten dat kiest voor een universitaire opleiding flink is toegenomen, is de ontwikkeling in feite nog slechter. Het aandeel van de sector Taal en Cultuur op Nederlandse universiteiten is, inclusief nieuwe populairdere opleidingen, in een periode van zo'n dertig jaren gehalveerd. Als we verder teruggaan in de tijd is de daling nog groter. Zo is het aantal studenten dat tegenwoordig in heel Nederland kiest voor de opleiding Nederlands kleiner dan het aantal dat in de jaren 1970 alleen al in bijvoorbeeld Utrecht voor deze opleiding koos. In meer landen is een vergelijkbare trend zichtbaar (zie onder andere Weerman 2025).

Hoewel er geen directe relatie is tussen studiekeuze en de positie van vakken in het voortgezet onderwijs zijn er weinig redenen om optimistisch te zijn over de status en de populariteit van de talen in het voortgezet onderwijs. In Nederland is bijvoorbeeld het aandeel vwo'ers dat in het voortgezet onderwijs kiest voor het profiel 'Cultuur en maatschappij' (dat bij uitstek op de sector Taal en Cultuur is gericht) in ruim vijftien jaar meer dan gehalveerd. Het profiel 'Cultuur en maatschappij' lijkt de status te hebben gekregen van een '*last resort*': je kiest het als leerling als andere opties uitgesloten zijn. 'Cultuur en maatschappij' wordt nogal onvriendelijk soms omschreven als het 'afvoerputje' van het voortgezet onderwijs.

2. Hoe 'klaar' zijn leerlingen met taalonderwijs?

Je zou kunnen veronderstellen dat taalonderwijs door welke ontwikkeling dan ook minder nodig is en dat leerlingen als het ware 'klaar' zijn met taal. Als dat al zo is, is dat in een andere betekenis van 'klaar zijn met'. Interessant genoeg is er namelijk in ongeveer dezelfde periode als waarin de ontwikkelingen die ik zojuist beschreef ook sprake van een opmerkelijke ontwikkeling op de score voor de om de drie à vier jaar gemeten leesvaardigheid volgens PISA (*Programme for International Student Assessment*). Die is namelijk dramatisch gedaald. Ook hier is de trend niet exclusief Nederlands want hij is zichtbaar in alle westerse landen, maar Nederlandse leerlingen scoren wel significant slechter. Vergelijk de volgende afbeelding (Kammer & Eshuis 2026), waarin de EU14 verwijst naar een hier samengenomen groep van Europese landen, bestaande uit België, Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Griekenland, Ierland, Italië, Nederland, Oostenrijk, Portugal, Spanje, Verenigd Koninkrijk en Zweden.



Figuur 2 – Leesvaardigheid Nederlandse vijftienjarigen.

3. Wat doen we ertegen?

Deze ontwikkelingen zijn bij beleidsbepalers ruimschoots bekend en er is een veelheid aan visies op de oorzaken ervan. De daling van het aantal talenstudenten en de daling op de PISA-scores halen ook met enige regelmaat de pers. Tot op zekere hoogte leiden ze ook tot enige politieke acties. Voor sommige talenopleidingen worden bijvoorbeeld

speciale budgetten gereserveerd en nationale programma's afgekondigd. De daling in de PISA-scores hebben het ministerie er (mede) toe gebracht om de kerndoelen voor Nederlands te laten herformuleren. De verwachtingen over de effectiviteit van dit type maatregelen zijn wisselend. Naar aanleiding van de meest recente PISA-scores van 2026 laat de staatsecretaris weten te komen met een "actieplan speciaal voor taal".

Een voor de hand liggende reactie is het taalonderwijs nog meer te richten op taalvaardigheidsoefeningen en in die zin functioneler te maken. De variatie in de leerlingenpopulatie is groot en in sommige delen ervan is hier wat voor te zeggen. In zijn algemeenheid is het echter weinig waarschijnlijk dat hier de kern zit. Vergelijken we bijvoorbeeld vwo-onderwijs van nu met dat van eerdere decennia, dan valt juist op hoezeer de functionaliteit ervan is toegenomen, in de zin van direct gericht op verbeteren van wat nuttig wordt geacht, namelijk taalvaardigheid. Kennelijk heeft die toegenomen functionaliteit er niet toe geleid dat de ontwikkelingen zoals ik die hierboven heb geschetst zijn geneutraliseerd. Eigenlijk lijkt het tegendeel het geval. De nonchalance, de geringe status, de geringe gemotiveerdheid, de saaiheid; in welke volgorde dan ook, ze passen bij een situatie waarin taalonderwijs gereduceerd wordt tot een functionele exercitie. Ze passen in een context waarin andere vakken (hopelijk wel) de intellectuele uitdaging bieden en het taalonderwijs de plek is waar problemen met taalvaardigheid worden opgelost. Het resulteert in onderwijs waarin de taalles de (niet zo geliefde) dienstmaagd is. Als het zou werken is het tot daaraan toe, maar de tragiek is dat de dalende lijnen niet worden omgebogen. De dienstmaagd is ook al niet echt succesvol, hoe welwillend ook.

4. Helpen nieuwe *tools*?

De ontwikkelingen staan uiteraard niet los van de context: de online digitale samenleving. Die biedt in de eerste plaats tal van nieuwe *tools* die in ieder geval ook de mogelijkheid bieden om geheel op maat taalvaardigheid te oefenen, onafhankelijk van de taalles. Met je mobiele telefoon kun je bijvoorbeeld zelf redelijk succesvol basale kennis opdoen van een vreemde taal. Generatieve AI gaat echter, zoals bekend, nog wel een paar maten verder: je mobiele telefoon kan een tekst ook direct vertalen, samenvatten dan wel schrijven en voor je uitspreken. In september 2026 blijkt dat een substantieel deel van bijdrages op de opiniepagina's van Nederlandse kranten door AI is gegenereerd en dat dat ook geldt voor de persoonlijke boodschappen van de minister-president op sociale media. Waarom zou je een samenvatting willen leren maken als een AI-*tool* sneller dan we voor mogelijk hielden een keurige samenvatting genereert? Waarom zou je een tekst willen leren vertalen als je telefoon dit ter plekke doet, enz.

5. Motivatie voor taalonderwijs

De motivatie voor taalonderwijs zal dus ergens anders vandaan moeten komen. Dat zal niet voor alle groepen leerlingen vergelijkbaar zijn, maar in essentie kan het neerkomen op wat ook uiteindelijk de kern is van andere vakken: we willen de wereld om ons heen begrijpen. Een curriculum dat dit als vertrekpunt neemt, kan volop putten uit hoe onderzoekers dit op het gebied van taal- en letterkunde van generatie op generatie hebben geprobeerd. De waarde daarvan doet niet onder voor die van andere vakken; de mate waarin het leerlingen kan aanspreken evenmin (integendeel!). Zo goed als dat dit niet kan zonder taalvaardigheid (zoals ook bij andere vakken) kan het nu juist bij taal- en letterkunde motiveren om ook die vaardigheid zelf verder te ontwikkelen, waarvoor dan weer allerlei moderne *tools* beschikbaar zijn. Die taalvaardigheid stopt overigens niet bij het curriculum Nederlands, maar is een zaak van de hele opleiding. Dat docenten uit de talen daarbij, vanwege hun deskundigheid, een speciale rol spelen, is logisch, maar dat betekent niet dat taalonderwijs vooral onderwijs is in taalvaardigheid. Taalonderwijs dat geen werkelijke intellectuele uitdaging biedt, is kansloos.

Referenties

Bolten, J., W. Feenstra & E. Verwiel (2026). "Jetten laat AI voor hem spreken". In: *De Volkskrant*, 10 september 2026. Online raadpleegbaar op: https://www.volkskrant.nl/kijkverder/v/2026/rob-jetten-d66-ai-social-media-onderzoek~v3192214/.

Kammer, C. & N. Eshuis (2026). "Vijftienjarigen lezen opnieuw slechter dan drie jaar geleden, voor vier op de tien dreigt nu laaggeletterdheid". In: *NRC*, 8 september 2026. Online raadpleegbaar op: https://www.nrc.nl/nieuws/2026/09/08/vijftienjarigen-lezen-opnieuw-slechter-dan-drie-jaar-geleden-voor-vier-op-de-tien-dreigt-nu-laaggeletterdheid-a4936000.

OECD (2026). 'PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students'. Paris: OECD Publishing.

SLO (2025). 'Definitieve conceptkerndoelen Nederlands; herziene versie'. Amersfoort: SLO, landelijk expertisecentrum voor het curriculum.

Weerman, F. (2025). *Het verdriet van de talen; metamorfoses in taal en talenstudies*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ronde 4

Melina De Dijn
KU Leuven, campus Brussel
Contact: melina.dedijn@kuleuven.be

Macht, taal en lichaamstaal in sollicitatiegesprekken

1. Inleiding

Sollicitatiegesprekken worden in de literatuur vaak omschreven als een sterk formeel genre, met een duidelijke hiërarchie tussen recruiter en kandidaat (Akinnaso & Ajirotutu 1983). Micro-analytisch onderzoek toont echter dat sollicitatiegesprekken in werkelijkheid een veel complexer en hybride karakter hebben, waarin transactionele en relationele interacties voortdurend door elkaar lopen (Roberts & Sarangi 1999; Van De Mieroop e.a. 2019). Bovendien zorgen structurele tekorten op delen van de Belgische arbeidsmarkt ervoor dat de machtsbalans in sollicitatiegesprekken steeds vaker verschuift in het voordeel van de kandidaten (De Smet e.a. 2025).

Maar hoe wordt die veranderende machtsverhouding talig en lichaamstalig zichtbaar? In deze bijdrage analyseren we zowel het taalgebruik als de lichaamstaal van recruiters en kandidaten, en ontkrachten we drie hardnekkige aannames over sollicitatiegesprekken:

1. het idee dat standaardtaal in sollicitatiegesprekken nog steeds de vanzelfsprekende norm is;
2. het idee dat de machtsbalans steeds volledig in het voordeel van de recruiter ligt;
3. het idee dat het sollicitatiegesprek een onpartijdig selectie-instrument zou zijn.

2. Corpus en methode

De analyse is gebaseerd op een eigen corpus van meer dan honderd sollicitatiegesprekken, verzameld tussen 2011 en vandaag. Het gaat om een erg gevarieerde dataset, wat betreft sector, functieniveau en context. Alle gesprekken werden getranscribeerd. Waar we daarvoor toestemming kregen, beschikken we bovendien over videomateriaal, wat toelaat om niet alleen het taalgebruik, maar ook de lichaamstaal van recruiters en kandidaten multimodaal te analyseren.

Deze combinatie van tekst en beeld is cruciaal: machtsverschuivingen laten zich immers niet enkel horen, maar ook zien, in bijvoorbeeld houding, oogcontact, gelaatsuitdrukking en timing van beurtwisselingen. Waar zuiver tekstuele transcripten al toelaten om patronen in beurtwisseling, onderbrekingen en vraagstelling in kaart te brengen, voegt het videomateriaal een extra laag toe: het maakt zichtbaar hoe die verbale strategieën samengaan met wat recruiters en kandidaten non-verbaal signaleren. Net die wisselwerking tussen taal en lichaamstaal staat centraal in deze lezing.

3. Aanname 1: formaliteit en standaardtaal als vanzelfsprekende norm

Een eerste hardnekkige aanname is dat standaardtaal in sollicitatiegesprekken de vanzelfsprekende norm zou zijn: hoe 'correcter' en formeler een kandidaat spreekt, hoe groter de kans op succes. Ons corpus toont een genuanceerder beeld. Kandidaten en recruiters bewegen zich tussen formelere en informelere registers, en die verschuivingen zijn vaak functioneel: ze signaleren nabijheid, ontspanning of gedeelde identiteit, eerder dan onzorgvuldigheid. Precies in die verschuivingen tussen registers wordt zichtbaar hoe sollicitatiegesprekken minder als een strikt formeel genre en meer als een hybride, relationeel-transactionele interactie functioneren (De Dijn e.a. 2025b).

4. Aanname 2: de machtsbalans ligt steeds in het voordeel van de recruiter

Een tweede aanname is dat de recruiter de interactie volledig stuurt en de machtsbalans dus per definitie in zijn of haar voordeel ligt. Ons onderzoek wijst eerder op een tweerichtingsproces. Recruiters blijven het gesprek weliswaar structureren en organiseren, maar de rol van de kandidaat wordt daarbinnen almaar groter. Dat is bijvoorbeeld zichtbaar in de manier waarop vragen gesteld worden: niet alleen recruiters, maar ook kandidaten blijken een eigen informatieverzamelingsproces te hebben, en stellen hun vragen niet langer noodzakelijk pas op het einde van het gesprek, maar verspreid doorheen de hele interactie. Ook onderbrekingen verlopen minder eenrichtingsverkeer dan verwacht: niet enkel recruiters onderbreken kandidaten, ook kandidaten onderbreken op hun beurt recruiters.

Lichaamstaal speelt hierin eveneens een rol, bijvoorbeeld via glimlachen. Uit een deelstudie binnen ons corpus blijkt dat de glimlach van recruiters functioneert als een soort spanningsbreker, met meerdere functies: om kandidaten op hun gemak te stellen, om het gesprek te faciliteren, maar ook om zelf een vriendelijke, toegankelijke identiteit te tonen (De Dijn e.a. 2025a). De recruiter treedt daarbij op als een soort boegbeeld van de organisatie, wat mee de indruk van de kandidaat over het bedrijf kan bepalen.

Voor deze verschuiving zien we twee verklaringen.
Ten eerste speelt organisatiecultuur een rol. In minder hiërarchische, flexibelere organi-

saties wordt van werknemers verwacht dat ze zich persoonlijk en volledig identificeren met de werkgever. Ze moeten zich als het ware voor honderd procent geven en hun eigen identiteit inzetten voor de organisatie. Deze cultuur, die Gee (2018) omschrijft als de *"new work order"*, zorgt ervoor dat het persoonlijke en informele steeds nadrukkelijker doordringt in wat traditioneel een hiërarchische en transactionele interactie heette te zijn.
Ten tweede speelt de context van schaarste op de arbeidsmarkt een rol, een fenomeen dat we niet alleen in Vlaanderen, maar ook in andere Europese landen zien (De Smet e.a. 2025). Zeker in sectoren met krapte, zoals de IT-sector, verschuift de machtsbalans merkbaar richting de kandidaat. Interessant is dat het persoonlijke daarbij niet enkel spontaan ontstaat, maar ook strategisch wordt ingezet: recruiters gebruiken het persoonlijke karakter van het gesprek soms bewust als overtuigingsstrategie, om aantrekkelijke kandidaten alsnog voor de organisatie te winnen.

5. Aanname 3: het sollicitatiegesprek als onpartijdig selectie-instrument

Een derde aanname die we ontkrachten, is dat het sollicitatiegesprek een onpartijdig en objectief selectie-instrument zou zijn. Interactioneel onderzoek toont echter dat veel afhangt van hoe een kandidaat zijn of haar verhaal brengt, en van hoe de recruiter zich daartoe verhoudt. Wanneer er tussen recruiter en kandidaat een gedeeld lidmaatschap ontstaat, bijvoorbeeld omdat ze een gemeenschappelijke hobby of interesse delen, kan dat in het voordeel van de kandidaat spelen. Objectiviteit blijkt met andere woorden minder een gegeven dan een interactioneel product, dat mee tot stand komt in het gesprek zelf.

Precies omdat succes zo sterk afhangt van de manier waarop een kandidaat zichzelf neerzet in interactie met de recruiter, kunnen bepaalde kandidaten structureel benadeeld worden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit onderzoek naar sollicitatiegesprekken met eerste-generatie-migranten: een overtuigende identiteitsconstructie opbouwen, is een bijzonder zware opgave voor een taalleerder die niet altijd dezelfde nuance kan aanbrengen of het eigen verhaal even uitgebreid kan vertellen als een moedertaalspreker (Van De Mieroop e.a. 2021). Wat het gesprek dan meet, is niet altijd louter de geschiktheid voor de functie, maar ook de interactionele en verhalende vaardigheid om die geschiktheid zichtbaar te maken.

6. Besluit

Samengevat toont onze analyse van taalgebruik en lichaamstaal in sollicitatiegesprekken dat deze interacties vaak persoonlijker, minder formeel en minder strak gestructureerd verlopen dan doorgaans wordt aangenomen. Er ontstaat ruimte voor het persoonlijke: er wordt geglimlacht, gelachen, humor gebruikt, en gedeelde identiteiten spelen een

rol in het verloop en de uitkomst van het gesprek. Tegelijk blijkt die verschuiving richting het persoonlijke niet neutraal: ze hangt samen met een bredere organisatiecultuur waarin werknemers zich volledig moeten identificeren met hun werkgever, én met de schaarste op (delen van) de arbeidsmarkt, die de machtsbalans richting kandidaten doet kantelen. Beide factoren wijzen erop dat de manier waarop een sollicitatiegesprek verloopt, nooit los te zien is van de bredere arbeidsmarktcontext waarin het plaatsvindt.

Door zowel taal als lichaamstaal in rekening te brengen, en door drie hardnekkige aannames – over standaardtaal, over de machtsbalans en over de veronderstelde onpartijdigheid van het gesprek – kritisch te bevragen, hopen we een genuanceerder beeld te bieden van wat er werkelijk gebeurt wanneer een recruiter en een kandidaat tegenover elkaar zitten. Dat genuanceerde beeld is niet enkel academisch relevant: het kan ook recruiters en kandidaten helpen om bewuster om te gaan met de talige en lichaamstalige keuzes die ze in dit soort gesprekken maken, en met de machtsdynamiek die daarin, vaak onopgemerkt, meespeelt.

Referenties

Akinnaso, F. & C. Ajirotutu (1983). “Performance and ethnic style in job interviews”. In: J. Gumperz (ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 119-144.

De Dijn, M., D. Van De Mieroop & M. Huiskes (2025a). “Smiling for Effect? Smiling as a Strategic Tool in Recruiters’ Impression Management in Belgian Job Interviews”. In: *International Journal of Business Communication*. Online raadpleegbaar op: https://www.researchgate.net/publication/394799130_Smiling_for_Effect_Smiling_as_a_Strategic_Tool_in_Recruiters’_Impression_Management_in_Belgian_Job_Interviews.

De Dijn, M., D. Van De Mieroop, E. Zenner & D. Speelman (2025b). “Indexing traditional and modern professional values: T/V-pronouns in Flemish New Work Order job interviews”. In: *Pragmatics*. Online raadpleegbaar op: https://benjamins.com/catalog/prag.24044.ded?srsltid=AfmBOoqsg5fHxr77XTwPnGL1TORZJ47fcfVURK5V6fh0ddP2Zr5Z1Iuw.

De Smet, R., A. Huyghe, B. Neefs & S. Vansteenkiste (2025). “Kwartaalbericht Vlaamse arbeidsmarkt juni 2025”. In: *Werk.Focus*. Online raadpleegbaar op: https://www.steunpuntwerk.be/publicaties/kwartaalbericht-vlaamse-arbeidsmarkt-juli-2025.

Gee, J.P. (2018). *The new work order*. Londen: Routledge.

Roberts, C. & S. Sarangi (1999). ‘Hybridity in gatekeeping discourse: Issues of practical relevance for the researcher’. In: S. Sarangi & C. Roberts (eds.). *Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlijn: Mouton de Gruyter, p. 473-503.

Van De Mieroop, D., J. Clifton & C. Schreurs (2019). "The interactional negotiation of the rules of the employment interview game: Negative remarks about third parties and 'doing' trust". In: *International Journal of Business Communication*, 56 (4), p. 560-585.

Van De Mieroop, D., M. De Dijn, C. Jacobs & K. Schoofs (2021). "Is een doorgedreven 'taligheid' van sollicitatiegesprekken altijd wenselijk? Een discoursanalytische blik op sollicitatiegesprekken met mensen met een migratieachtergrond van de eerste generatie". In: *Verslagen en Mededelingen van de KANTL*, 131 (2), p. 127-165.

Ronde 5

Linda Ackermans (a) & Anouk ten Peze (b)
(a) Hogeschool van Arnhem en Nijmegen; YALezen
(b) Mendelcollege; Universiteit van Amsterdam
Contact: info@yalezen.nl
aatenpeze@mendelcollege.nl

Lezen en schrijven met Young Adult-versromans

1. Versromans?

Versromans zijn verhalende teksten in vrijeversvorm. In zulke romans worden veel poetische elementen gebruikt om een verhaal te vertellen. Denk bijvoorbeeld aan enjambementen, metrum en klankherhalingen. Ook wordt gespeeld met de lay-out van de pagina. Literatuurwetenschappers spreken van een hybride genre, omdat het expliciet elementen van proza en poëzie combineert. Het genre is populair binnen de Young Adult-literatuur (YA-literatuur) en wordt eveneens geprezen in de literaire kritiek.

NRC-recensent Thomas de Veen noemde versromans in een bespreking van *67 seconden* van Jason Reynolds "een apart genre […], in de verteltraditie van *spoken word*-poezie, met zinnen die flowen als rap, woorden die van ritme en rijm profiteren om hun inhoud te laten klinken, om boven het alledaagse uit te stijgen". Het citaat illustreert hoe inhoud en taal in versromans samengaan.

Een ander kenmerk van versromans is de nadruk op affect. Via taal worden emoties bij een bepaalde gebeurtenis invoelbaar gemaakt. Ook open plekken spelen een grote rol: er is veel ruimte voor de interpretatie van de lezer.

2. Versromans in de klas

Leerlingen, zelfs zij die moeilijk te porren zijn voor poëzie, vinden versromans geregeld aantrekkelijk, juist vanwege de vorm. Zij zien veel wit op de pagina! Wij – leraren – weten: dit genre vraagt veel van hun analytische en interpretatieve vaardigheden. Juist het wit op de pagina, de open plekken en het betekenis geven aan de weinige woorden bieden leerlingen de mogelijkheid om te groeien als lezers. Daarmee kan met versromans zowel worden gewerkt aan leesplezier als aan het vergroten van de literaire competentie. In onze bijdrage aan HSN-39 laten we zien hoe.

We stellen een werkvorm voor waarin we YA-versromans verbinden met creatieve schrijfopdrachten waarin divergent denken centraal staat. Deze domeinoverstijgende aanpak sluit goed aan bij de nieuwe kerndoelen en eindtermen, waarin expliciet aandacht is voor creatief schrijven en veel ruimte is om vakdomeinen in samenhang aan te bieden.

3. Literair lezen en creatief schrijven

Literair lezen en creatief schrijven maken beide deel uit van het creatief-literaire domein (Rijlaarsdam 2024). Deze activiteiten zijn goed te integreren, omdat ze belangrijke overeenkomsten hebben, zoals het ervaren van 'flow' en het ontwikkelen van de verbeeldingskracht. Die flow ontstaat als een schrijver zich in de verhaalwereld begeeft en deel uitmaakt van het verhaal (Doyle 1998). Andersom speelt flow ook een rol bij literair lezen: het is een voorspeller van leesplezier en hangt samen met tekstbegrip (Thissen e.a. 2021).

Leerlingen ontwikkelen in de klas bovendien hun verbeeldingskracht doordat generatieve processen zowel bij het lezen als bij het schrijven van fictie een belangrijke rol spelen (Finke e.a. 1992; Koek 2016): bij het lezen van een literaire tekst genereer je verschillende interpretaties en bij het schrijven genereer je ideeën voor je tekst.

Wij laten zien hoe je dit generatieve proces op gang kunt brengen in de klas. Door divergente denkopdrachten in te zetten kun je leerlingen helpen om ideeën te genereren voor hun eigen tekst. Deze divergente denkfase is op verschillende momenten tijdens het schrijfproces in te zetten. Leerlingen worden gestimuleerd om verder te denken dan hun eerste ingevingen, zodat veel verschillende en originele ideeën ontstaan. Het is daarbij cruciaal dat leerlingen hun ideeën niet meteen beoordelen.

Dit vraagt iets van de leraar: zomaar brainstormen is niet effectief. De divergente denktaak dient daarom te worden afgestemd op het doel van de schrijfopdracht. Wil je bijvoorbeeld dat leerlingen een tekst schrijven met originele metaforen, dan laat je hen

eerst verschillende ideeën voor metaforen genereren. Wil je dat ze alliteraties gebruiken in hun gedicht? Dan begin je met een opdracht rond het bedenken van alliteraties. Die ideeën kunnen leerlingen vervolgens gebruiken in hun eigen tekst.

4. Een domeinoverstijgende aanpak

De domeinoverstijgende aanpak die we voorstellen, doorloopt enkele stappen waarbij leerlingen van rol wisselen: van lezer naar schrijver (Hundley & Bickmore 2023; Rijlaarsdam 2024). In de eerste stap ligt de nadruk op het lezen van (fragmenten uit) versromans en op spreken daarover. Wat valt leerlingen op? Wat voelen ze? Wat ervaren ze? Vanwege de nadruk op affect in versromans is een affectieve lezing een waardevolle gespreksopener.

Vervolgens herlezen leerlingen fragmenten, waarbij de focus ligt op de vraag: waarom is voor een bepaalde schrijfwijze gekozen? Met andere woorden: hoe draagt taal bij aan het overbrengen of benadrukken van de inhoud en het affect? In deze stap is veel aandacht voor het effect van bijvoorbeeld stijlfiguren en klankherhalingen.

Tijdens de volgende stap wisselen leerlingen van rol: van lezer worden zij schrijver. Via toegankelijke opdrachten om het divergent denken te stimuleren, wordt toegewerkt naar een creatieve schrijfopdracht. We laten bijvoorbeeld zien hoe je leerlingen ideeën kunt laten genereren voor het gebruik van stijlfiguren in hun tekst of voor een fragment vanuit een nieuw perspectief. Op die manier vraagt de leerling, in de rol van schrijver, zich af: “Hoe zou ik het zelf doen?” en leert de leerling geleerde kenmerken van versromans zelf toepassen.

In de laatste stap staat reflectie centraal: waar loop je als schrijver tegenaan? Wat heb je ervaren? Op deze manier worden leerlingen uitgedaagd om ook na te denken over hun proces en te zien hoe lezen, schrijven en denken daarin verbonden zijn.

5. Besluit

We laten met deze aanpak zien hoe samenhang kan worden aangebracht tussen het lezen van YA-literatuur en creatief schrijven. Deze aanpak sluit niet alleen goed aan bij de nieuwe kerndoelen en eindtermen voor het schoolvak Nederlands, maar kan ook bijdragen aan het creëren van lessen Nederlands waarin leesbegrip en -plezier, schrijfvaardigheid en creativiteit elkaar kunnen versterken.

Referenties

Ackermans, L. (2022). *Aan de slag met… de versroman!* Zoetermeer: NBD Biblion.

Doyle, C. (1998). "The writer tells: The creative process in the writing of literary fiction". In: *Creativity Research Journal*, 11 (1), p. 29-37.

Finke, R., T. Ward & S. Smith (1992). *Creative cognition: Theory, research, and applications*. Cambridge, Massachusetts: MIT press.

Hundley, M. & S. Bickmore (2023). 'Teaching Young Adult Verse Novels: Creating Student Writers by Honoring the White Spaces'. In: S. Bickmore, T. Hunter-Strickland & S. Graber (eds.). *How Young Adult Literature Get's Taught*. London/New York: Routledge, p. 63-76.

Koek, M. (2022). *Think Twice: Literature Lessons that Matter*. Amsterdam: University of Amsterdam.

Rijlaarsdam, G. (2024). *Begrijpen en begrepen worden. De essentie van het leerplan taal.* Utrecht: Levende Talen Nederlands.

Thissen, B., W. Menninghaus & W. Schlotz (2021). "The pleasures of reading fiction explained by flow, presence, identification, suspense, and cognitive involvement". In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15 (4), p. 710-724.

Ronde 6

Jonas Roelens
Universiteit Gent
Contact: jonas.roelens@ugent.be

#MeToo in de middeleeuwen. Middeleeuwse medemensen en hun ideeënwereld in de literatuur

1. Inleiding

Van *Egidius waer bestu bleven* tot *hebban olla vogala*. Iconische zinnen genoeg, maar jongeren vandaag de dag warm maken voor middeleeuwse literatuur blijkt niet altijd een evidente opdracht. Een belangrijke sleutel in het ontsluiten van deze eeuwenoude literatuur is het benadrukken van de tijdloze impact ervan. En van de relevantie voor hedendaagse debatten die jongeren bezighouden. Van racisme tot seksisme, van globa-

lisering tot omgaan met erotiek, de middeleeuwse literatuur biedt inspiratie om met leerlingen in debat te gaan.

2. De 'donkere' middeleeuwen?

Hoewel nieuwe inzichten binnen het academische onderzoek steeds vlotter doorsijpelt naar het middelbaar onderwijs, blijven bepaalde clichés over de middeleeuwen hardnekkig aanwezig. De middeleeuwen worden, zeker in de populaire cultuur, nog al te vaak voorgesteld als een barbaarse en achtergestelde periode waarin je voor een akkefietje aan de galg kon hangen, vrouwen niks te zeggen hadden, vorsten almachtig konden beslissen zonder rekening te houden met hun onderdanen en iedereen sidderde onder het juk van de Kerk. Het 'andere' kan leerlingen aantrekken, maar ook afstoten. Wat is immers de relevantie van eeuwenoude literatuur die zo ver van hun leefwereld afstaat?

Kun je mensen en wat hen dreef nog wel begrijpen wanneer de afstand tussen jou en die mensen zo groot is? Maar tegelijkertijd zijn de middeleeuwers helemaal niet zo'n ver-van-mijn-bedshow als gedacht. Je moet ze serieus nemen. Als mensen met uiteenlopende meningen over dezelfde zaken, als mensen die op de best mogelijke en meest logische manier hun leven en samenleving vorm probeerden geven. En daarbij vaak op dezelfde grenzen en problemen botsten als wij. Ook al kwamen ze misschien tot andere conclusies dan wij vandaag, het kan de moeite lonen om in hun hoofd proberen te kruipen. En die denkoefening kan ook via literatuur.

3. Internationalisering

Kijk naar hoe middeleeuwse schrijvers en lezers omgingen met de groeiende globalisering in hun tijd. Zo schreef Hendrik van Veldeke in de twaalfde eeuw de eerste hoofse roman in een Germaanse taal. Hij had een talenknobbel, werkte aan verschillende internationale hoven en maakte deel uit van een internationaal literair netwerk. Er was sprake van een internationale en meertalige romancultuur. Net zoals we vandaag via *Netflix* en andere *streaming*diensten vlot switchen tussen pakweg Spaanse en Koreaanse series die deel uitmaken van de kosmopolitische cultuur onder jongeren vandaag.

Romans weerleggen ook het idee dat middeleeuws Europa een 'wit' continent was, waarvan de inwoners geen idee hadden hoe niet-Europeanen eruitzagen. Ook in de middeleeuwen was er sprake van migratie uit Afrika of het Midden-Oosten, al was een deel van die migratie onvrijwillig en ging het om tot slaaf gemaakte individuen. Ook in de kunst en literatuur duiken niet-Europeanen geregeld op. Zo werd de Afrikaanse koning Balthazar steeds vaker expliciet als een zwarte man uitgebeeld. In ridderromans werd de zwarte Moriaen dan weer positief afgebeeld als lid van Arthurs ronde tafel.

Maar ook negatieve stereotyperingen in middeleeuwse literatuur kunnen een invalshoek zijn om, samen met leerlingen, de hardnekkigheid van dit soort stereotypes in hun eigen leefwereld te bespreken.

4. Seksisme

Misogynie behoort helaas niet enkel tot het verleden. Ook in een hedendaagse context worden we vaak met vrouwonvriendelijke praktijken en denkbeelden geconfronteerd. Denk maar aan hoe Donald Trump tegenstreefsters als Hillary Clinton en Kamala Harris wegzet als hysterisch en incompetent. Ook in de middeleeuwse literatuur woedde een groot debat over vrouwonvriendelijke stereotypen. Deze zogenaamde *querelle des femmes* was het gevolg van de blijvende populariteit van de *Roman de la Rose*, een toonaangevende roman die de dualiteit van het middeleeuwse vrouwbeeld als geen ander weergeeft. Het eerste luik beschrijft hoofse liefde als platonische, zuivere kunst. Het tweede deel is een satirisch traktaat waarin vrouwen tot lustobjecten gedegradeerd worden.

In de vijftiende eeuw publiceerde Christine de Pizan een bijtende kritiek op de vele vrouwonvriendelijke passages in dit werk, waarna een hele polemiek tot stand kwam binnen literaire kringen. Leerlingen uitdagen met passages uit beide kampen kan hen opnieuw uitdagen om stil te staan bij het actuele karakter van dit soort debatten.

5. Erotiek

Een bijzonder onderdeel van dit debat zijn de vele, openlijk seksuele passages in de middeleeuwse literatuur. Van de *Canterbury Tales* van Geoffrey Chaucer tot *Il Decamerone* van Boccaccio of *Les Cent Nouvelles nouvelles* die voor Bourgondisch hertog Filips de Goede geschreven werden. Deze verhalen lachen met de strijd om de broek en geven vaak een karikaturaal beeld van dictatoriale vrouwen die hun watjes van echtgenoten totaal domineren, bedriegen of de duvel aandoen. Anderzijds wordt seksueel geweld in deze romans evenmin geschuwd. Dergelijke literaire passages kunnen een aanleiding zijn om seksualiteit in literatuur te bespreken, linken te leggen met huidige debatten over hoe ver kunst kan en mag gaan, over *cancel culture* en over *#MeToo* in onze huidige tijden. Deze passages illustreren hoe recente, moderne fenomenen toch vaak voorlopers in een ver vervlogen tijd lijken te hebben.

6. Besluit

Een grotere klemtoon op de maatschappelijke context waarin middeleeuwse literatuur tot stand kwam, kan de betrokkenheid van leerlingen vergroten. Op die manier krijgen

eeuwenoude teksten opnieuw actuele relevantie binnen de leefwereld van jongeren. Deze blik op middeleeuwse literatuur stimuleert jongeren bovendien om na te denken over actuele en maatschappelijke thema's die hen vaak zelf bezighouden.

Referenties

Albin, A., M. Erler, T. O'Donnell, N. Paul & N. Rowe (eds.) (2019). *Whose Middle Ages? Teachable Moments for an Ill-Used Past.* New York: Fordham University Press.

Aussems, M. (red.) (2008). 'Kijk op de middeleeuwen' [themanummer]. *Madoc. Tijdschrift over de middeleeuwen*, 22 (4).

Camphuijsen, F., J. Hugen & L. Jongen (red.) (2018). 'De populaire middeleeuwen' [themanummer]. *Madoc. Tijdschrift over de middeleeuwen*, 32 (4).

Chazelle, C., S. Doubleday, F. Lifshitz & A. Remensnyder (eds.) (2011). *Why the Middle Ages Matter: Medieval Light on Modern Injustice.* London: Routledge.

Gertsman, E. & B. Rosenwein (2018). *The Middle Ages in 50 objects.* Cambridge: Cambridge University Press.

Meens, R. & C. van Rhijn (red.) (2015). *Cultuurgeschiedenis van de middeleeuwen. Beeldvorming en perspectieven.* Zwolle: Wbooks.

Raedts, P. (2016). *De ontdekking van de middeleeuwen: geschiedenis van een illusie.* Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Roelens, J. & N. van Kleij (red.) (2023). *Middeleeuwse medemensen. De clichés over de donkere eeuwen voorbij.* Aalter: Ertsberg.

van Kesteren, R. (2004). *Het verlangen naar de Middeleeuwen. De verbeelding van een historische passie.* Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Ronde 7

Sven Vitse
Universiteit Utrecht
Contact: s.b.vitse@uu.nl

Emoties in hun context: gevoelsstructuren in Nederlandstalige romans

Veel generaties Nederlandse scholieren lieten voor hun leeslijst hun oog vallen op de canonieke, en vooral dunne novelle *Orpheus in de dessa* (1903) van Augusta de Wit. De novelle speelt zich af in het toenmalige Nederlands-Indië, ten tijde van de zogeheten 'ethische politiek' in het Nederlandse koloniale beleid. De Nederlandse ingenieur Bake belichaamt deze ethische politiek op een ongemakkelijke manier. Hij is zich bewust van het koloniale geweld uit het verleden, maar kan de voortzetting en doorwerking daarvan in het heden niet goed onder ogen zien. De onderdanige en angstige houding van de Javaanse bevolking roept tegenstrijdige gevoelens bij hem op: "weerzin, verontwaardigd medelijden en schaamte […] schaamte vooral, alsof de vernedering dier kruipende mannen en vrouwen zijn eigene was" (38). Bake kan niet begrijpen dat "na zóo veel jaren van wel willen en wel doen" een Javaanse jongen hem nog steeds 'met angst' aankijkt: "Verjaarde onrecht ooit?" (39).

Het verdere verhaalverloop in *Orpheus in de dessa* laat zien dat onrecht niet alleen nooit verjaart, maar bovendien niet ophoudt. In de slotscène van de novelle zit Bake gebogen over een stervende Javaanse jongen, Si-Bengkok, die hij net zelf heeft neergeschoten. Deze jongen had hem eerder geïntrigeerd met zijn bezwerende fluitspel en zijn verhalen over de spirituele band tussen mens en natuur in de Javaanse cultuur. Deze Javaanse Orpheus toont Bake een andere verhouding tot de wereld dan die van de kapitalistische en koloniale ratio, maar die laatste zet zich onverminderd door. Si-Bengkoks schrijnende armoede was Bake domweg "vergeten in de haast en hebzucht van zijn jacht achter den rijkdom aan" (148), waarna de jongen zich genoodzaakt zag buffels te stelen van Bakes suikerfabriek. In de jacht op de nog onbekende dief was er "maar één gedachte in zijn hoofd, – den dief neer te schieten" (135). Nadat hij ontdekt heeft wie hij heeft neergeschoten, verzinkt Bake in een diepe melancholie: "In onuitsprekelijke wroeging en medelijden keek hij naar dat wegfilterende leven, dat hij vergoten had. De hebzucht, de haat, de wreedheid, waarmee hij den dief van zijn rijkdom had nagejaagd, waren vervlogen als een kwade roes. Zijn slachtoffer lag voor hem. En hij gevoelde onduidelijk en diep dat hij in dat arme wezen ook zichzelven kwaad had gedaan, - kwaad, dat in der eeuwigheid niet meer goedgemaakt kon worden" (141-142).

Orpheus in de dessa toont het geweld waartoe de koloniale exploitatie ook de progressief ingestelde kolonist drijft. De novelle belicht bovendien de affectieve kost van dit geweld. In koloniale stijl heeft de novelle daarbij meer oog voor de affectieve ervaring van de kolonist dan voor die van gekoloniseerde. De kolonist beschadigt zichzelf en zal hiervan nooit meer herstellen.

Over de literaire verbeelding van affectieve ervaringen wil ik het in mijn bijdrage aan de HSN-conferentie hebben. Meer bepaald wil ik laten zien hoe ervaringen van gevoelens, gemoedstoestanden en emotionele relaties ingebed zijn in bepaalde culturele en historische omstandigheden. Anders gezegd: affectieve ervaringen zijn cultureel en historisch gesitueerd. Ik focus in mijn bijdrage op een specifieke, maar alsnog zeer breed afgebakende context, namelijk die van de koloniale geschiedenis. Aan de hand van enkele Nederlandstalige romans wil ik illustreren hoe literaire werken de affectieve impact van koloniale ervaringen verbeelden of hoe ze hedendaagse gevoelservaringen verbinden met koloniale geschiedenis. Dat doe ik in twee delen. In het eerste deel bespreek ik twee Nederlandse koloniale romans uit dezelfde periode als *Orpheus in de dessa*, namelijk *Vrouwen lief en leed onder de tropen* (1892) van Thérèse van Hoven en *Bogoriana* (1890) van Annie Foore. Beide romans reflecteren op de impact van het kolonialisme op affectieve vervreemding binnen intieme relaties. In het tweede deel verleg ik de aandacht naar het heden, met twee eerder dit jaar verschenen romans, namelijk *Corpus Britney* (2026) van Dominique de Groen en *Onze versplinterde zielen* (2026) van Rima Orie. Deze hedendaagse roman situeren ervaringen van affectieve vervreemding binnen een bredere geschiedenis van koloniale en kapitalistische exploitatie.

Beide delen leid ik in met een kort theoretisch kader, dat de lezingen van de romans begeleidt. Het kader voor het eerste deel wordt gevormd door het werk van de Franse filosoof Michel Foucault over de regulering van seksualiteit in de moderne tijd. Het kader voor het tweede deel bedt de theorie van Foucault dan weer in een bredere analyse van de moderne tijd in, met meer aandacht voor koloniale en patriarchale machtsstructuren. Dit kader wordt gevormd door het werk van de Italiaans-Amerikaanse filosofe Silvia Federici.

In *La Volonté de Savoir*, het eerste deel van zijn *Histoire de la Sexualité*, betoogt Michel Foucault dat de Europese bourgeoisie in de loop van de achttiende en negentiende eeuw een bijzondere belangstelling ontwikkelde voor haar eigen lichamelijkheid en seksualiteit. Foucault gaat met zijn theorie in tegen de in zijn ogen gangbare opvatting dat seksualiteit in het moderne Europa stelselmatig onderdrukt werd, met een piek in de Victoriaanse cultuur in de negentiende eeuw. Deze opvatting noemt Foucault de ‘repressieve hypothese’. Tegenover deze hypothese plaatst Foucault de these dat de bourgeoisie haar lichaam en seksualiteit veeleer cultiveerde dan onderdrukte. Waar de aristocratie waakte over haar bloedlijn, zorgde de bourgeoisie voor de gezondheid en vitaliteit van haar lichaam, en meer bepaald van haar seksualiteit. Seksualiteit werd dan

ook allerminst verzwegen of verdrongen. Integendeel, in de loop van de negentiende eeuw ontstaat een intens publiek en wetenschappelijk gesprek over seksualiteit in al haar verschijningsvormen en effecten, met name binnen de bourgeoisfamilie. Deze intense focus op het lichaam en op seksualiteit had als doel, aldus Foucault, om de gezondheid en levenskracht van het bourgeoislichaam te optimaliseren:

"*It seems in fact that what was involved was not an ascetism, in any case not a renunciation of pleasure or a disqualification of the flesh, but on the contrary an intensification of the body, a problematization of health and its operational terms: it was a question of techniques for maximizing life. The primary concern was not repression of the sex of the classes to be exploited, but rather the body, vigor, longevity, progeniture, and descent of the classes that ruled*" (Foucault 1976: 122-123).

In de Nederlandse literatuur zien we deze belangstelling voor het lichaam en de seksualiteit van de leidende klasse terug in naturalistische en politiek geëngageerde romans aan het einde van de negentiende eeuw, bij zowel mannelijke als vrouwelijke auteurs. Naast gemeenplaatsen over erfelijkheid en nerveuze temperamenten bieden romans uit het *fin-de-siècle* een openhartige reflectie op zowel mannelijke als vrouwelijke seksualiteit, en op de affectieve en lichamelijke problemen waartoe die kan leiden wanneer ze niet in goede, burgerlijke banen geleid wordt. Een bijzondere categorie binnen de literatuur van het *fin-de-siècle* wordt gevormd door de koloniale literatuur, waarin de seksualiteit en lichamelijkheid van de koloniale klasse op de voorgrond komen te staan.

Zoals reeds aangegeven, bespreek ik in het eerste deel van mijn bijdrage twee Nederlandse koloniale romans uit het laatste decennium van de negentiende eeuw: *Vrouwen liefde en leed onder de tropen* van Thérèse van Hoven en *Bogoriana* van Annie Foore. Deze romans worden traditioneel gerekend tot het zogeheten 'damescompartiment' van de Nederlands-Indische literatuur. Het zijn romans die geschreven zijn door witte Nederlandse vrouwen en die zich afspelen in koloniale milieus in het toenmalige Nederlands-Indië. Waar de eerste roman gesitueerd is in het milieu van plantagehouders, beschrijft de tweede de wereld van het koloniale bestuur in Buitenzorg, de residentie van de gouverneur-generaal. Wat deze romans gemeen hebben, is een narratief element: een jonge Nederlandse vrouw volgt haar echtgenoot naar Nederlands-Indië, waar haar huwelijk lijdt onder de affectieve, lichamelijke en seksuele aftakeling van haar man.

In *Caliban and the Witch* (2004) constateert Silvia Federici met verbazing dat Foucault in *La Volonté de Savoir* geen aandacht besteedt aan wat volgens haar een funderende gebeurtenis is in de geschiedenis van de seksualiteit, namelijk de heksenvervolgingen in de zestiende en zeventiende eeuw. Ze wijst erop dat de buitensporige productie van discours over seks niet ontstond in de biechtstoel, zoals Foucault betoogt, maar in de martelkamers waarin vrouwen tot bezwarende seksuele bekentenissen gedwongen werden. Foucaults ommissie van de heksenvervolgingen laat volgens Federici de beperkingen zien van diens project:

"*a general 'history of sexuality' of the type Foucault has proposed, which treats sexuality from the perspective of an undifferentiated, gender-neutral subject, and as an activity presumably carrying the same consequences for men and women*" (Federici 2004: 212).

Impliciet laat Federici zien dat de geschiedenis van seksualiteit, zoals Foucault die schrijft, haar oorsprong vindt in een funderend moment van repressie en onteigening, waarin in één beweging de basis voor zowel het moderne patriarchaat als de kapitalistische samenleving gelegd wordt. Meer nog dan met Foucault is Federici echter in debat met Karl Marx, meer bepaald met diens theorie over de zogeheten 'primitieve accumulatie', de periode in de nadagen van de feodale samenleving waarin de randvoorwaarden gecreëerd werden voor het ontstaan van het kapitalisme. Het is een periode van massale private toe-eigening van gemeenschappelijk gebruikte gronden – de zogeheten '*enclosures*' – die de bodem onder het bestaan van de middeleeuwse plattelandsbevolking wegslaan. Het is tevens een periode van Europese koloniale expansie die berust op toe-eigening van land en grondstoffen in de nieuwe wereld, en al snel van de arbeidskracht en de levens van tot slaaf gemaakten in de plantage-economie. Aan Marx' analyse voegt Federici een cruciale genderdimensie toe: een intrinsieke bouwsteen van de primitieve accumulatie was de periode van intensieve vrouwenvervolging die het verzet van vrouwen tegen het opkomende kapitalisme brak.

In het licht van Federici's herlezing van Marx en Foucault plaats ik, in het tweede deel van mijn bijdrage, twee hedendaagse Nederlandstalige romans: *Corpus Britney* van Dominique de Groen en *Onze versplinterde zielen* van Rima Orie. In het geval van *Corpus Britney* is deze koppeling weinig verrassend, aangezien De Groen aangeeft zich door het werk van Federici te hebben laten inspireren bij het schrijven van haar romandebuut. Het resultaat is een weergaloze encyclopedische roman die vanuit de affectieve vervreemding in het hedendaagse datakapitalisme terug redeneert naar de oorsprong van het kapitalisme in *enclosures*, kolonialisme en hekenvervolging. De roman van Orie is het tweede deel van een *Young-Adult-fantasy*-tweeluik waarvan *In het vervloekte hart* het eerste deel was. Het tweeluik speelt zich af in een fantasierijke transpositie van het koloniale Suriname in de decennia na de formele afschaffing van de slavernij.

Referenties

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. Vol. 1: La volonté de savoir.* Paris: Gallimard.

Federici, S. (2004). *Caliban and the witch: Women, the body and primitive accumulation.* New York: Autonomedia.

Marx, K. (1867). *Das Kapital: Kritik der politischen Ökonomie.* Hamburg: Otto Meissner.

Ronde 8

Pieter Verstraeten
KU Leuven
pieter.verstraeten@kuleuven.be

Tendensen in de hedendaagse Nederlandse roman. Oefeningen in ver en nabij lezen[1]

1. Inleiding

Het aanbod van hedendaagse Nederlandse romans is overweldigend groot. Toch sijpelen er daarvan doorgaans slechts enkele titels door naar het secundair onderwijs. In deze tekst wil ik kort stilstaan bij de selectiecriteria die leerkrachten daarbij hanteren. Vervolgens zoom ik uit en breng ik enkele tendensen in de hedendaagse romanproductie in kaart, om zo recht te doen aan de diversiteit van het literaire landschap vandaag. Ik baseer me daarbij op Mark McGurls analyse van het genresysteem in wat hij omschrijft als "*the age of amazon*" (McGurl 2021). Hij maakt daarbij een onderscheid tussen genrefictie en literaire fictie enerzijds en tussen maximalisme en minimalisme anderzijds. Ten slotte wil ik via enkele werkvormen rond een concreet voorbeeld *(Een vlam Tasmaanse tijgers* van Charlotte van den Broeck uit 2024) laten zien hoe die bredere tendensen resoneren in zelfs de kleinste tekstfragmenten, en hoe een dergelijke combinatie van ver en nabij lezen kan worden geconcretiseerd in de klaspraktijk.

2. Tekstselectie

Ondanks de alom geproclameerde leescrisis blijft het aanbod van nieuwe oorspronkelijk Nederlandstalige romans bijzonder groot en ook bijzonder divers. Slechts een heel beperkt aantal van die nieuwe titels weet zich echter te verzekeren van de belangstelling van het publiek (KVB Boekwerker 2026); een nog veel kleiner percentage daarvan dringt door tot de school. Het onderzoek van Delhey e.a. (2025) over de tekstselectie in het Nederlandse literatuuronderwijs (bovenbouw vwo) laat impliciet zien dat leraren, zelfs in de context van vrijblijvende literatuursuggesties aan leerlingen, snel terugvallen op een al bij al vrij beperkte hedendaagse 'schoolcanon', met titels als *Alles wat er was* van Hanna Bervoets (2013), *Confrontaties* van Simone Atangana Bekono (2020) en *De engelenmaker* van Stefan Brijs (2005) als de meest getipte boeken. Dit soort lijstjes zijn natuurlijk heel relatief. Toch roepen ze ook interessante vragen op, onder meer naar de selectieprincipes. De onderzoekers stelden die vraag ook in de enquête, maar dat leverde mijns inziens weinig betekenisvolle inzichten op: in de praktijk bleken heel

uiteenlopende overwegingen bij de selecties een rol te spelen. Inzichtelijker is hier misschien een recente beschouwing van Alexander Manshel (2026) over de geschiedenis van het naoorlogse literatuuronderwijs op *high school*-niveau in de Verenigde Staten. Manshell argumenteert dat de praktijk van het literatuuronderwijs in het algemeen en de tekstselectie in het bijzonder geregeerd wordt door twee principes: met name '*reading for character development*' en '*reading for theme*'. De centrale teksten in de schoolcanon gaan bij voorkeur over een adolescente protagonist die zich ontwikkelt in een spanningsveld tussen het individu en de maatschappij. Bovendien handelt die prototypische tekst idealiter over grote maatschappelijke thema's (racisme, sociale ongelijkheid of uitsluiting, genderkwesties, milieuproblemen, enz.), en vormt hij zo een aanleiding om die thema's in al hun complexiteit te bespreken. Die twee criteria zijn ook duidelijk herkenbaar in de resultaten van de enquête van Delhey e.a., zowel op het vlak van de tekstkeuze als op het vlak van de zelfreflectie van leerkrachten op die tekstkeuze.

Met de criteria is niets mis. Integendeel, er valt vanuit literair-pedagogisch-didactische overwegingen juist veel voor te zeggen. Maar er zijn ook valkuilen aan verbonden, zoals onder meer een zekere eenzijdigheid in de tekstkeuze en een al te eenduidige functionele benadering van literaire teksten. Problematisch is mijns inziens vooral dat hedendaagse literaire teksten zo worden losgeweekt uit het achterliggende geheel van de literair-culturele constellatie waarin ze circuleren. Daarmee verdwijnen ook interessante en relevante kaders, zoals het leeskader van het genre, die individuele literaire teksten van betekenis kunnen voorzien, en daarmee ook van een zekere gelaagdheid en diepte. Een embryonaal inzicht in die contemporaine literair-culturele constellatie is mijns inziens cruciaal als we ervan uitgaan dat literatuuronderwijs in het secundair onderwijs uiteindelijk een vorm van literaire en culturele geletterdheid tot doel heeft: de vaardigheid om op een volwassen en ontwikkelde manier aan de hedendaagse literaire en culturele wereld in al zijn schakeringen en diversiteit te participeren, de vaardigheid om actief van verschillende cultuuruitingen te kunnen genieten en ze als een bron van zingeving te ervaren.

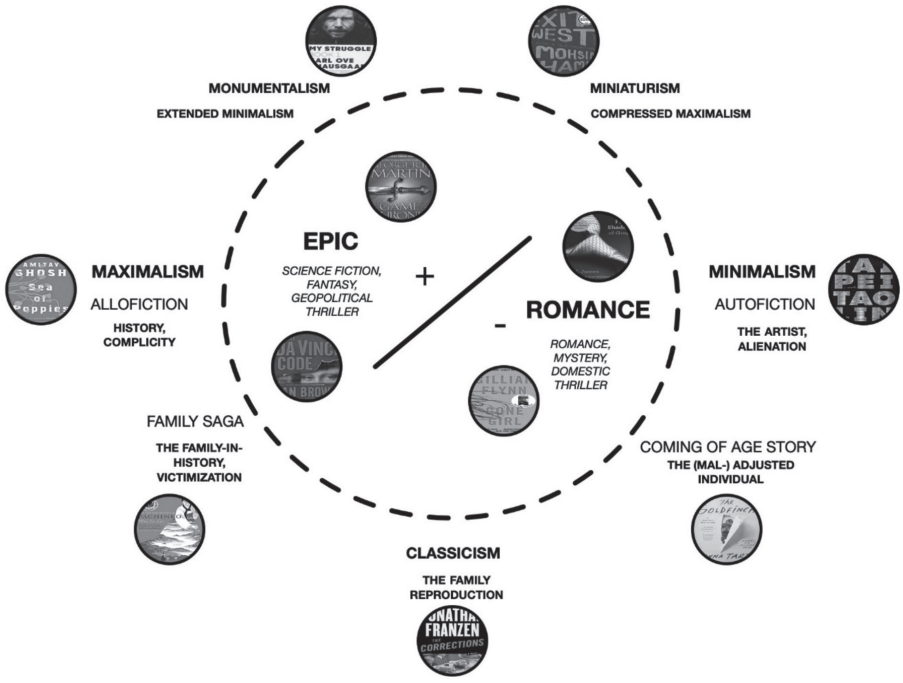
3. Het hedendaagse genresysteem

Een centrale vraag voor wie meer representatieve en beredeneerde keuzes wil maken, is dan ook de vraag naar hoe het veld van de hedendaagse Nederlandstalige literatuur eruitziet. Wat zijn de belangrijkste tendensen en ontwikkelingen vandaag? Die vraag is niet eenvoudig te beantwoorden, omwille van een veelheid van factoren. Zo is er onder meer de vaagheid en flexibiliteit van een begrip als 'literatuur': horen subvelden als *Young-Adult*-fictie of *fantasy* erbij of niet? Wat met non-fictie, *spoken word*, *graphic novels* en verfilmingen? Daarnaast zijn er de voortdurende interferenties tussen oorspronkelijk Nederlandstalige fictie en internationale, voornamelijk Anglo-Amerikaanse ontwikkelingen. Bovendien is zo'n veld voortdurend in beweging en volgen literaire

ontwikkelingen en modes elkaar in sneltempo op. In wat volgt zal ik me gemakshalve, maar nogal arbitrair, tot het genre van de roman beperken.

Een inspirerende (en soms ook wel wat gewaagde) visie op de contemporaine roman biedt Mark McGurl in zijn in 2021 verschenen boek *Everything and Less. The Novel in the Age of Amazon*. McGurl focust op de situatie in de Verenigde Staten, maar heel wat van zijn conclusies zijn mijns inziens ook voor de literaire context van de Lage Landen van belang. Hij vertrekt vanuit de vaststelling dat niet langer het onderwijs de voornaamste literaire institutie is (zoals in de twintigste eeuw), maar dat die functie in de laat-kapitalistische eenentwintigste eeuw is overgenomen door de grote online platformen (zoals *Amazon*, *Goodreads*, enz.). Die institutionele verschuiving hangt ook samen met inhoudelijke verschuivingen. In de eerste plaats zien we de emancipatie van genrefictie – "*romance, mystery, fantasy, horror, science fiction*" (McGurl 2021: xiii) en alle subgenres en hybride mengvormen daarvan – ten opzichte van literaire fictie in de meer beperkte, traditionele zin. McGurl claimt dat die literaire fictie vandaag in dat globale systeem de rol krijgt toebedeeld van niet meer dan een subcategorie van genrefictie – "*a genre in its own right*" (McGurl 2021: xvii). Daarnaast gaat die verschuiving ook gepaard met een proces van schaalvergroting. Genrefictie zoals bijvoorbeeld *fantasy* is vaak grootschalig op verschillende vlakken. Typische voorbeelden – denk aan *A Game of Thrones* – zijn wereldwijde megabestsellers. Het gaat meestal om dikke boeken die verschijnen als trilogie of serie, waar zich vervolgens gigantische multimediafranchises op enten. Hun *storyworlds* zijn van 'epische' proporties: ze strekken zich uit over complete werelden en tijdperken, en tellen soms onnoembaar veel personages. Literaire fictie gaat zich in die context, als een soort reactie, dan ook vaak terugplooien op het kleinschalige, of zal op zijn minst die spanning tussen groot en klein thematiseren.

Op basis van die dubbele tegenstelling tussen genrefictie en literaire fictie enerzijds en grootschaligheid en kleinschaligheid anderzijds komt McGurl tot een omvattend systeem van genres dat volgens hem kenmerkend is voor de literatuur in de eerste decennia van de eenentwintigste eeuw. De enorme toevloed van teksten, waar we het in het begin van deze tekst over hadden, verschijnt aan de lezer immers niet als een amorf en ongedifferentieerd kluwen, maar als een complex van groepen van teksten (= genres en subgenres) die zich op een bepaalde manier tot elkaar verhouden. Het geheel kan volgens McGurl als volgt schematisch worden voorgesteld:



Figuur 1 – Het contemporaine genresysteem volgens McGurl (2021).

Binnen het bestek van deze korte bijdrage kan slechts op een aantal aspecten van dit schema worden ingegaan. In de cirkel staat de populaire genrefictie. Ook in dit populaire segment is er sprake van een spanning tussen het grote en het kleine, tussen de expansieve en epische verbeeldingen van *fantasy* en de veel kleinere verhaalwerelden van bijvoorbeeld liefdesverhalen die vaak rond een beperkte set van personages zijn opgebouwd. Buiten de cirkel bevindt zich de traditionele literaire fictie, die echter ook op verschillende punten raakvlakken vertoont met de genrefictie. Ook die literaire genres vertonen de spanning tussen het maximale en het minimale. Uiterst rechts bevindt zich het meest minimale genre, in de vorm van de heden ten dage extreem populaire 'autofictie': fictionele verhalen over het ik (vaak een schrijver) zoals Lize Spits *Autobiografie van mijn lichaam* (2024). Uiterst links bevindt zich wat McGurl 'allofictie' noemt: grote verhalen met verschillende plotlijnen en vaak veel personages waarin grote historische en of maatschappelijke thema's centraal staan. Een vuistdikke historische roman als *Alkibiades* (2023) van Ilja Leonard Pfeiffer biedt hier een uitgelezen voorbeeld. Onderaan de cirkel bevinden zich, op een continuüm tussen groot en klein, de klassieke romangenres. Bovenaan, op hetzelfde continuüm, bevinden zich twee genres die typisch zijn voor deze tijd en die op de een of andere manier de spanning tussen het grote en het kleine belichamen en thematiseren. *Grand Hotel Europa* (2017) van Pfeiffer is een mooi voorbeeld van 'monumentalisme': de roman vertrekt vanuit een particuliere liefdeshistorie en is doorspekt met allerlei semi-autobiografische details, maar

tegelijk resoneert de hele Westerse cultuurgeschiedenis in het verhaal en worden daarbij verschillende grootschalige maatschappelijke kwesties als migratie en toerisme, of de Europese identiteit, aangesneden. In het geval van 'miniaturisme' gebeurt eigenlijk het tegenovergestelde: grote maatschappelijke en historische kwesties worden hier gecomprimeerd in een kleine vorm. Een prachtig voorbeeld daarvan is de jongste roman van Donald Niedekker, *Nevenwezen* (2026), waarin globale thema's als het kapitalisme en de koloniale uitbuiting die daarmee gepaard gaat, verschijnen in de vorm van een stilistisch bijzonder verfijnd, autobiografisch aandoend *coming-of-age*-verhaal over een jongen die opgroeit in de Zaanstreek.

4. Conclusies en werkvormen

Het heeft natuurlijk weinig zin om dergelijke complexe macroanalyses van de hedendaagse literatuur met leerlingen te delen. Wat kunnen we dan wel uit McGurls schema leren? In de eerste plaats plaatst het de keuzes die leerkrachten maken op vlak van wat zij hun leerlingen aanbieden in een ruimer perspectief. Tegelijk laat het ook het belang zien van het aanleren van een genrebesef dat voor leerlingen niet alleen belangrijk is om zelf zinvolle keuzes te maken en lectuurvoorkeuren te ontwikkelen, maar eigenlijk ook een *conditio sine qua non* is om individuele hedendaagse romans überhaupt diepgaand te kunnen lezen. Daarom wil ik, tot slot, summier de contouren van twee (samenhangende) werkvormen rond hedendaagse genres schetsen.

De eerste werkvorm bestaat erin dat je leerlingen in groepjes laat nadenken over een verzameling van minstens een tiental actuele romans (bijvoorbeeld in de context van een bibliotheekbezoek of de verkenning van *short-* of *longlists* van literaire prijzen). De opdracht bestaat erin de covers te bekijken, flapteksten en openingsalinea's te lezen, de boeken te doorbladeren, om vervolgens te proberen om de boeken in subgroepen in te delen. Welke boeken kun je samenleggen en waarom? Welke boeken zijn juist heel verschillend en waarom? En welke subgroep van boeken zou je zelf willen lezen en waarom? Tot slot vraag je de leerlingen om voor elke subgroep een label te bedenken en dat (met *post-its*) op de boeken te kleven. Finaal kunnen de groepjes hun ervaringen uitwisselen en kunnen deze 'genrelabels' besproken worden. Om deze genrebegrippen verder uit te diepen kunnen eventueel opposities uit het schema van McGurl ingezet worden: genrefictie versus literaire fictie, epische genres versus romantische verhalen, maximale genres versus minimale genres, *coming-of-age*-verhalen versus familieromans, enz. Het finale opzet is bereikt als er een consensus wordt gevonden over de relevante labels. Het kan daarbij zowel gaan om traditionele genrelabels (zoals 'liefdesverhalen' of 'romantacy'), maar ook om meer specifieke ad-hoc-constructies (zoals 'dikke boeken', 'boeken over rampen', 'vakantieboeken', enz.).

De tweede werkvorm bouwt hierop verder en brengt een hedendaagse literaire roman voor het voetlicht. Ik kies hier voor de allerminst eenvoudige 'roman' *Een vlam Tas-*

maanse tijgers (2024) van Charlotte van den Broeck. Ik vind dit een goed voorbeeld omdat allerlei hedendaagse tendensen hier samenkomen, zoals de aandacht voor de milieuproblematiek en het verdwijnen van soorten, de revival van de geschiedenis, de belangstelling voor genderrelaties, het persoonlijke levensverhaal van een individu als rode draad, de deels ook politiek-activistische inzet, de postkoloniale dimensie, het spel met verschillende media (brieven, foto's, *YouTube*filmpjes, enz.) en genres (fictie en non-fictie, maar ook het avonturen- en reisverhaal). Kortom: deze roman presenteert zich als een *patchwork* van verhalen en discoursen, die heel uiteenlopende genrekenmerken vertonen. Als dusdanig zijn hier verschillende dimensies uit het genreschema van McGurl tegelijk aanwezig: fantasie en realisme, het maximale geschiedenisverhaal en de minimale autofictie, enz. Het is belangrijk om enkele langere fragmenten uit de roman te selecteren die, samen, de diversiteit weerspiegelen: bijvoorbeeld de herinnering aan de grootmoeder van de protagonist waar het verhaal mee begint, naast een meer afstandelijke en documentaire beschrijving van de Tasmaanse tijger, naast een fragment uit het reisverhaal. Elk groepje van leerlingen krijgt één fragment te lezen en te bespreken. De opdracht bestaat erin om na te denken over welke genrelabels uit de eerste werkvorm op dit fragment van toepassing zouden kunnen zijn. Wat past? Wat niet? En welke extra labels moeten er eventueel worden aangemaakt? Tot slot wisselen de groepjes hun informatie uit: ze vertellen waar hun fragment over gaat, zodat de hele klas een idee krijgt van het boek in zijn totaliteit. Daarna probeert de klas een consensus te vormen over de labels die van toepassing zijn op het hele boek.
Eventueel kan nog worden nagegaan of die labels ook doorklinken in bestaande recensies en gebruikersrecensies.

Referenties

Delhey, Y., J. Dera, L. Janssen, S. Jentges, M. Koffeman & M. Mekenkamp (2025). 'Tekstselectie in het Nederlandse literatuuronderwijs. Een enquêtestudie onder docenten Duits, Engels, Frans, Nederlands en Spaans'. Amsterdam: Stichting lezen.

KVB Boekwerk (2026). 'Dashboard toptitels 2025'. Online raadpleegbaar op: https://kvbboekwerk.nl/monitor/markt/dashboard-toptitels-2025.

Manshel, A. (2026). "High School English and the Making of American Readers". In: *American Literary History*, 37 (4), p. 1033-1062.

McGurl, M. (2021). *Everything and Less. The Novel in the Age of Amazon.* London/New York: Verso.

Van den Broeck, Ch. (2024). *Een vlam Tasmaanse tijgers.* Amsterdam/Antwerpen: Arbeiderspers.

13. Taalontwikkelend lesgeven

Stroomleiders

Pieterjan Bonne (Arteveldehogeschool, Gent)
Marina Admiraal (Hogeschool Rotterdam)

Ronde 1

Suzanne van Stratum (a, b), Daphne van Weijen (b), Catherine van Beuningen (a, b) & Carla van Boxtel (b)
(a) Hogeschool van Amsterdam
(b) Universiteit van Amsterdam
Contact: s.n.c.vanstratum@uva.nl

Taalontwikkelend lesgeven: professionalisering van docenten voor vakgeïntegreerd schrijfonderwijs in het hbo

1. Inleiding

"Schrijven helpt studenten om hun gedachten onder woorden te brengen, concreet te worden over wat ze precies denken, vinden, bedoelen en op die manier ontwikkelen ze zich op hun eigen vakgebied."

Dit benoemt een docent in het onderzoek waar deze bijdrage over gaat. Het onderzoek is uitgevoerd in het hoger beroepsonderwijs (hbo) onder taalspecialisten en vakdocenten: met 'vak' wordt het beroep bedoeld waarvoor studenten worden opgeleid. Het is de verantwoordelijkheid van de opleiding om studenten voor te bereiden op het eindniveau voor schrijfvaardigheid zoals beschreven in het Taaluniekader (Vanhooren & Wulftange 2022). Het gaat in dat eindniveau om doelgericht en adequaat schriftelijk communiceren en om het vermogen om een breed talig repertoire aan te kunnen spreken, dat niet alleen uit een algemene, maar ook uit een vakspecifieke component bestaat. Dat schrijven een noodzakelijke vaardigheid is voor hbo-studenten staat niet ter discussie. Studenten hebben het nodig voor studiesucces, maar ook om goed voorbereid op de arbeidsmarkt te kunnen starten.

Verschillende onderzoeken (zoals Graham e.a. 2020) laten zien dat het zinvol is om schrijfonderwijs te integreren in vaklessen: schrijven ondersteunt dan het leren van die inhoud en biedt studenten tegelijkertijd de beroepscontext waarin zij hun denken en schrijven kunnen ontwikkelen. De didactiek die docenten in het hoger onderwijs daarvoor kunnen gebruiken, is taalontwikkelend lesgeven (TOL): "Taalontwikkelend lesgeven is een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarin de docent nadrukkelijk een rol heeft in het aanjagen, stimuleren, uitdagen en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van de studenten" (Alladin & van der Westen 2019: 167).

Dat de TOL-didactiek in het hbo effectief kan zijn, blijkt uit meerdere onderzoeken (zoals Wildeman 2022; van Kruiningen e.a. 2025). Over wat docenten nodig hebben om TOL-principes toe te kunnen passen, is minder bekend. Het huidige onderzoek

richt zich daarom op de TOL-gerelateerde professionaliseringsbehoeften van hbo-docenten voor het (vorm)geven van vakgeïntegreerd schrijfonderwijs.

2. Verkennend onderzoek

Het onderzoek maakt deel uit van een ontwerpgericht onderzoeksprogramma waarin we werken volgens de principes van Design Based Educational-Research (Bakker 2018). Ontwerpgericht onderzoek bestaat doorgaans uit verschillende fasen:

- een verkennende fase;
- een ontwerpfase;
- een testfase waarin het ontwerp wordt geïmplementeerd;
- een evaluatiefase.

Dit onderzoek omvat de eerste fase, namelijk de verkennende fase. De opbrengsten hiervan vormen de basis voor de ontwikkeling van een professionaliseringstraject dat in een vervolgstudie wordt geïmplementeerd en geëvalueerd onder docenten.

In het onderzoek staat de vraag centraal met welke factoren en behoeften rekening gehouden moet worden bij de ontwikkeling van een TOL-professionaliseringstraject waarmee docenten vakgeïntegreerd schrijfonderwijs kunnen vormgeven. Het onderzoek is uitgevoerd binnen een hbo-instelling. Van die hogeschool zijn zeven taalspecialisten geïnterviewd; 26 docenten hebben een vragenlijst ingevuld. In de interviews en de vragenlijst staan vier onderwerpen centraal:

1. het belang en de plaats van schrijven binnen de opleiding;
2. de schrijfproblemen van studenten;
3. het beeld dat docenten hebben van TOL;
4. de professionalisering gericht op vakgeïntegreerd schrijfonderwijs.

3. Resultaten

De resultaten laten zien dat docenten schrijfvaardigheid beschouwen als een belangrijke competentie voor hbo-studenten. Het is belangrijk voor de studie, het beroep en als middel om het denken te ontwikkelen en zichtbaar te maken. Studenten blijken tijdens hun opleiding uiteenlopende tekstsoorten te schrijven. Een grote variatie aan studieteksten en beroepsgenres wordt genoemd, variërend van onderzoeksverslagen en portfolio's tot adviezen en beleidsstukken.

Hoewel schrijven een belangrijke plaats inneemt in de opleiding, is expliciete aandacht voor het ontwikkelen van schrijfvaardigheid nauwelijks zichtbaar in het onderwijs.

Docenten noemen gebrek aan tijd, beperkte motivatie van studenten en onzekerheid over hoe zij studenten effectief kunnen begeleiden als belangrijkste belemmeringen om aandacht te besteden aan schrijfvaardigheid in hun onderwijs.

Docenten signaleren in teksten van studenten problemen met verschillende onderdelen van schrijven, zoals argumentatie en het verwerken van informatie in een tekst, maar ook met taalgebruik en de tekststructuur. In de antwoorden op de vraag met welk onderdeel studenten het meeste moeite hebben, springt er niet duidelijk een onderdeel uit. De accenten die gelegd worden verschillen, maar alle onderdelen worden genoemd.

De term TOL is, zoals verwacht, niet bekend bij de meeste docenten. Maar na een uitleg per onderliggend principe – zoals context en taalsteun bieden – is er wel veel herkenning. Vervolgens geven docenten zelf per principe voorbeelden van wat zij al hebben gedaan in hun les en waar zij nog meer kansen zien om dat principe toe te passen in hun onderwijs.

Uit de resultaten blijkt, tot slot, dat docenten ondersteuning nodig hebben om TOL dat zich richt op vakgeïntegreerd schrijfonderwijs bewust en systematisch toe te kunnen passen.

“Ik kan goed beoordelen wanneer schrijfvaardigheid wel of niet voldoet, maar met wat voor tips kan ik studenten helpen om het beter te doen?”

Hoe die ondersteuning eruit moet zien, verschilt per docent: waar de een wil leren hoe, heeft de ander vooral tijd nodig of is die alleen geïnteresseerd als leren schrijven wordt gekoppeld aan het gebruik van GenAI. De meest gerapporteerde behoeften zijn: tijd en ruimte om te leren en te oefenen, kennis over de didactiek, voorbeelden van werkvormen en inzicht in hoe studenten hiervoor te motiveren.

Aanvullend geven taalspecialisten aan dat het nodig is om aandacht te besteden aan genredidactiek en feedback geven. Ook is het van belang om het taalbewustzijn van docenten te vergroten, hun verantwoordelijkheidsgevoel voor taalontwikkeling te versterken en samenwerking binnen docententeams rond dit thema te stimuleren.

4. Conclusie

Uit het onderzoek blijkt dat bij de ontwikkeling van een TOL-professionaliseringstraject rekening moet worden gehouden met verschillende factoren en behoeften van docenten. Daarbij is in de eerste plaats aandacht nodig voor bewustwording van het belang van taalontwikkeling en genrespecifiek schrijven. Daarnaast zijn voldoende tijd en ruimte, en samenwerking binnen docententeams belangrijke voorwaarden die een

rol spelen bij professionalisering. Docenten geven verder aan dat ze behoefte hebben aan kennis over de TOL-didactiek (met concrete handvatten en voorbeelden) en aan ondersteuning om deze bewust en systematisch in te zetten. Ook hebben zij behoefte aan handvatten om de motivatie van studenten voor schrijfvaardigheid te vergroten.

Op basis van de uitkomsten van dit onderzoek worden als volgende stap ontwerpprincipes geformuleerd, op basis waarvan het professionaliseringstraject verder zal worden vormgegeven. In een vervolgonderzoek wordt dit traject onder docenten geïmplementeerd en geëvalueerd.

Referenties

Bakker, A. (2018). Design Research in Education: *A Practical Guide for Early Career Researchers*. London: Routledge.

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

Graham, S., S. Kiuhara & M. MacKay (2020). "The Effects of Writing on Learning in Science, Social Studies, and Mathematics: A Meta-Analysis". In: *Review of Educational Research*, 90 (2), p. 179-226.

van Kruiningen, J., M. Okkinga, K. van den Heuij & K van Haperen (2025). "Taal-en-vakintegratie in het hoger onderwijs; Een scoping review". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 26 (2), p. 19-37.

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

Wildeman, E., M. Koopman & D. Beijaard (2022). "Fostering subject teachers' integrated language teaching in technical vocational education: Results of a professional development program". In: Teaching and Teacher Education, 112 (5). Online raadpleegbaar op: https://www.researchgate.net/publication/357975779_Fostering_subject_teachers%27_integrated_language_teaching_in_technical_vocational_education_Results_of_a_professional_development_program.

Ronde 2

Sofie Coemans
HASP-O Zuid
contact: sofie.coemans@hasp-o.be

Woorden die werken: taal in praktijkvakken

Taal vormt de basis voor leren. Toch blijft taal in praktijkgerichte opleidingen vaak een onzichtbare factor. Van leerlingen wordt verwacht dat ze opdrachten begrijpen, handelingen correct uitvoeren en vlot communiceren met leerkrachten, stagebegeleiders en toekomstige werkgevers. Dat is echter niet vanzelfsprekend wanneer de noodzakelijke taal ontbreekt. Leerlingen kunnen in het onderwijs niet zonder schooltaal en vaktaal (Kuiper & Hajer 2024).

In het buitengewoon secundair onderwijs stellen we vast dat veel leerlingen niet alleen struikelen over de praktische uitvoering van een taak, maar ook over de taal die eraan voorafgaat. Een leerling die de instructie niet begrijpt, kan onmogelijk zelfstandig aan de slag gaan. Wanneer één handeling bovendien verschillende benamingen krijgt, ontstaat er extra verwarring. Op die manier wordt taal een verborgen drempel die het leerproces vertraagt en het zelfvertrouwen van de leerlingen aantast.

Deze vaststelling vormde meer dan tien jaar geleden de aanleiding voor een project waarin taal doelgericht werd geïntegreerd in de lessen. Vanuit een nauwe samenwerking tussen logopedisten en taal- en vakleerkrachten zijn er oefenbundels en ondersteunende materialen ontwikkeld die de brug slaan tussen theorie en praktijk. Het uiteindelijke doel is om leerlingen beter voor te bereiden op hun stage, toekomstige werkplek en maatschappelijke participatie.

“Elke leraar is een taalleraar”. Dat stelde Vandenbroucke (2007). Die uitspraak heeft een bijzondere betekenis in praktijkgerichte opleidingen. De taal die gebruikt wordt tijdens een praktijkles is immers sterk verbonden met concrete handelingen, materialen en werksituaties. Het begrijpen en gebruiken van deze vaktaal bepaalt in grote mate het succes van de leerling.

In de praktijk blijkt echter dat veel opleidingen niet beschikken over gestandaardiseerd lesmateriaal. Leerkrachten ontwikkelen zelf cursussen en stappenplannen, waardoor verschillende benamingen voor hetzelfde object of dezelfde handeling ontstaan. Een hamer wordt bijvoorbeeld aangeduid als hamer, ijzeren hamer of bankhamer. Voor leerlingen met taal-en of leerproblemen of met een autismespectrumstoornis, kan dit bijzonder verwarrend zijn. Daarnaast is het voor leerkrachten niet altijd eenvoudig om

het taalbegripsniveau van leerlingen correct in te schatten. Binnen onze schoolcontext zien we dat sommige leerlingen een taalbegripsniveau hebben dat overeenkomt met dat van een kind van vijf jaar, terwijl andere leerlingen een niveau van tien tot elf jaar bereiken. Die grote verschillen maken differentiatie noodzakelijk.

Vanuit deze noden werd een methodiek ontwikkeld die vertrekt vanuit een eenvoudige, maar essentiële vraag: welke woorden hebben leerlingen nodig om succesvol te functioneren in hun praktijkopleiding, tijdens hun stage en later op de werkvloer?

De eerste stap is het inventariseren van de kernwoordenschat. Vakleerkrachten, taalleerkrachten en de logopedist brengen samen de belangrijkste begrippen in kaart die regelmatig terugkeren tijdens de praktijklessen. Daarbij wordt bewust gestreefd naar uniformiteit. Indien verschillende termen voor hetzelfde begrip bestaan, wordt in overleg één voorkeursterm vastgelegd. Vervolgens worden de geselecteerde woorden visueel ondersteund. Er wordt niet gewerkt met algemene afbeeldingen, maar met foto's van het eigen materiaal dat binnen de school gebruikt wordt. Die herkenbaarheid vergemakkelijkt de transfer naar de praktijkcontext. Visuele ondersteuning is eveneens belangrijk voor leerlingen die nood hebben aan extra structuur en voorspelbaarheid.

Na het verzamelen van de doelwoorden wordt oefenmateriaal samengesteld. Daarbij wordt aandacht besteed aan alle taaldomeinen. Leerlingen oefenen niet alleen op woordenschat, maar ook op lezen, luisteren, spreken en schrijven. De focus ligt zowel op actieve als op passieve taal. De opdrachten worden zo concreet mogelijk geformuleerd en aangepast aan de mogelijkheden van de doelgroep. Er wordt gewerkt met voldoende witruimte, met een duidelijk lettertype en met eenvoudige instructies. Waar mogelijk worden schrijfopdrachten vervangen door alternatieve werkvormen zoals verbinden, sorteren, knippen en plakken.

Het inoefenen gebeurt op verschillende niveaus. Enerzijds worden de woorden klassikaal aangeboden door de leerkracht. Anderzijds krijgen leerlingen met bijkomende taalnoden extra ondersteuning van de logopedist. Om woorden goed te kunnen leren, moeten leerlingen ze meermaals tegenkomen en ook zelf gebruiken in betekenisvolle contexten. Woorden en begrippen die belangrijk zijn om te kennen en te onthouden moeten regelmatig en op verschillende manieren terugkomen (Bolle & van Meelis 2023). Er worden spelvormen, fotokaartjes en bezoeken aan de praktijkafdelingen ingezet om de transfer naar de dagelijkse realiteit te versterken. Deze geïntegreerde aanpak zorgt ervoor dat taal geen losstaand onderdeel meer is, maar een vanzelfsprekend onderdeel wordt van het praktijkonderwijs.

De eerste onderzoeksresultaten waren veelbelovend. Bij een groep leerlingen uit het eerste jaar van opleidingsvorm 3 (een afdeling die voorbereidt op het gewone arbeidscircuit) werd een woordproductietest afgenomen voor en na de taaltraining. De gemiddelde score steeg van 20,92 op 30 naar 27,78 op 30. Ook de spreiding tussen de

resultaten nam af, wat erop wijst dat de verschillen tussen leerlingen kleiner werden. Daarnaast zagen we een positieve evolutie bij leerlingen die bijkomende logopedische begeleiding kregen. Hun scores op de actieve woordenschat namen merkbaar toe. Hoewel de onderzoeksgroep beperkt was, bevestigen deze resultaten wat we dagelijks in de klas ervaren: gerichte aandacht voor vaktaal maakt een verschil.

De effecten beperken zich bovendien niet tot de leerlingen alleen. Ook de samenwerking tussen de verschillende onderwijsprofessionals werd versterkt. Door samen na te denken over de gebruikte taal ontstond meer bewustzijn rond de impact van instructies en communicatie. Theorie- en praktijkleerkrachten kwamen dichter bij elkaar te staan en ontwikkelden een gemeenschappelijke taalvisie.

De ervaringen uit dit project tonen aan dat taal geen bijkomende opdracht is die bovenop het bestaande curriculum komt. Integendeel, taal vormt een essentieel onderdeel van elk praktijkvak. Taalverwerving en een vak leren gaan hand in hand en kunnen didactisch worden geïntegreerd (Hajer & Meestringa 2020). Wanneer leerlingen beschikken over de juiste woorden, begrijpen zij beter wat van hen verwacht wordt. Ze kunnen zelfstandiger werken, communiceren zelfverzekerder en ervaren meer succes tijdens hun opleiding en stage. Woorden vormen dan niet langer een drempel, maar een instrument om volwaardig deel te nemen aan leren, werken en samenleven. Want taal vormt de sleutel waarmee leerlingen hun weg vinden naar een succesvolle schoolloopbaan, naar een duurzame plaats op de arbeidsmarkt en naar een sterke toekomst in de samenleving.

Referenties

Bolle, T. & I. van Meelis (2017). *Taalbewust beroepsonderwijs: vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Hajer, M. & T. Meestringa (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Kuiper, C. & M. Hajer (2024). Taalgerichte vakdidactiek: De basis ligt in de lerarenopleidingen. *In Levende Talen Magazine*, 111 (4), p. 26-30.

Vandenbroucke, F. (2007). 'Elke leraar is een taalleraar'. Brussel: Vlaamse overheid.

Ronde 3

Rob Honig & Rob Nijhof
DebatUnie
Contact: honig@debatunie.nl

Debat in de les: bouw aan spreekdurf, luistervaardigheid en kritisch denken

Spreken voor een groep vormt voor veel jongeren een drempel. Debat biedt een praktische methode om die drempel stap voor stap te verlagen. Tijdens de workshop zal de volle breedte van de titel kunnen worden behandeld. In deze tekst laten we alvast zien hoe debat kan worden ingezet om spreekangst spelenderwijs te voorkomen en mondelinge taalvaardigheid structureel te trainen.

De aandacht voor basisvaardigheden in het onderwijs is groot. De meeste aandacht gaat naar schrijf- en leesvaardigheid, terwijl mondelinge taalvaardigheid vaak een ondergeschoven kind blijft (van Schaik e.a. 2021). Het aandeel leerlingen aan het einde van de basisschool dat het fundamentele niveau voor gespreksvaardigheid behaalt, daalde van 87% in 2016-2017 naar 69% in 2023-2024. Leerlingen die dat niveau niet behalen, hebben onder meer moeite om een gesprek op gang te brengen en te houden, en om hun gedachten onder woorden te brengen (Inspectie van het Onderwijs 2025). Los van mogelijke verbeteringen in het basisonderwijs, zien wij kansen voor een inhaalslag binnen het voortgezet onderwijs.

Debat kan hier als didactische werkvorm aan bijdragen, omdat mondelinge vaardigheden actief en herhaald worden geoefend. De meerwaarde van debat bestrijkt een bredere waaier van vaardigheden en raakt ook aan argumentatie, kritisch denken, perspectiefwisseling en burgerschapsvorming (Baketa e.a. 2023). In deze tekst richten we ons specifiek op basisaspecten van effectief debatonderwijs, namelijk hoe kan worden toegewerkt naar een veilige leeromgeving voor spreken, om spreekangst te voorkomen.

Met het begin van de puberteit neemt de fysiologische stressreactie op sociaal-evaluatieve situaties geleidelijk toe (Sumter e.a. 2010). Tegelijkertijd vormt de adolescentie een gevoelige periode voor het ontstaan en toenemen van sociale angsten (Leigh & Clark 2018). Spreken voor een publiek is bij uitstek een sociaal-evaluatieve situatie; de stressreactie op een spreektaak neemt gedurende de adolescentie en puberteit toe (Sumter e.a. 2010). Toch worden leerlingen in de onderbouw soms al vroeg geconfronteerd met lange betogen en presentaties voor de klas. Een geleidelijke opbouw, waarbij vaardigheden eerst in kleinere en overzichtelijke stappen worden geoefend voordat de

complexiteit toeneemt, sluit beter aan bij algemene didactische principes (de Jong e.a. 2023). Korte en overzichtelijke spreekmomenten kunnen zo dienen als tussenstappen naar langer en zelfstandiger spreken.

Debat is als werkvorm zeer geschikt om spreekvaardigheid stapsgewijs op te bouwen. Er zijn meerdere vlakken waarop de moeilijkheidsgraad kan worden verhoogd: de publieksgrootte, de individuele spreektijd, de complexiteit van de taak, enz. Een eerste veilige oefening is een kort gesprek met één medeleerling over een laagdrempelig dilemma, bijvoorbeeld in het volgende scenario. Beide leerlingen kiezen eerst, elk voor zichzelf, een voorwerp uit hun eigen slaapkamer, voordat zij te horen krijgen dat zij samen verdwaald zijn geraakt in een groot bos. Dan volgt een gesprek waarin zij onderling bepalen welke van de twee gekozen voorwerpen het meest nuttig zal zijn om in die situatie te overleven. Er hoeft nog geen formeel debat te worden gevoerd. Toch oefenen leerlingen al met afwegen, onderbouwen, luisteren en reageren. Aan het eind van de parallelle gesprekken kan de docent klassikaal elk tweetal vragen welk voorwerp gekozen is en waarom. De leerlingen antwoorden vanaf hun plek en zijn daarbij kort plenair aan het woord.

Als volgende stap is 'het zaaldebat' geschikt. De klas wordt in twee groepen verdeeld en alle leerlingen beginnen staand. De debatleider vraagt om beurten aan de staande voor- en tegenstanders wie wil spreken. Leerlingen kunnen dat met een handgebaar aangeven. Wie een korte bijdrage heeft geleverd, mag gaan zitten. Een leerling spreekt zo nog vanuit de veiligheid van een grote groep en is slechts een paar zinnen aan het woord. In dit stadium is het vooral belangrijk dat iedere leerling laagdrempelig aan het woord komt. Bij een volgend debat kan de uitdaging groter worden gemaakt, bijvoorbeeld door een groepje van vier leerlingen samen te laten betogen. Wanneer de leerlingen voldoende oefening en zelfvertrouwen hebben ontwikkeld, kunnen zij uiteindelijk individueel voor de klas staan om te betogen: eerst met een korte spreektijd (bijvoorbeeld 60 seconden) die kan uitgroeien naar speeches van drie tot vijf minuten. De leercurve verloopt stapsgewijs van een gesprek met één ander (via spreken als deel van een groep en samen met medestanders voor de klas) naar in je eentje spreken voor de klas.

Ook inhoudelijk wordt de lat geleidelijk hoger gelegd. Een eerste debatstelling zal dicht bij de belevingswereld van de leerlingen liggen en relatief onschuldig zijn. Bijvoorbeeld, of opgroeien in de stad beter is dan op het platteland. Later volgen complexere en controversiële onderwerpen en worden structuur, onderbouwing en weerleggingen belangrijker. Ook de ondersteuning neemt af. Een debatleider zal een beginnende spreker nog op weg helpen met een concrete vraag of door een eerder argument te parafraseren. Later wordt meer zelfstandigheid verwacht.

De voorbereidingstijd wordt voor de eerste oefendebatten bewust kort gehouden. Juist in de fase voor het spreken is die toegenomen stressreactie het duidelijkst zichtbaar (Sumter e.a. 2010). Met vijf tot vijftien minuten voorbereiding ligt

de nadruk op proberen en oefenen, niet op het afleveren van een perfect betoog. Veel voorbereiding kan de druk die leerlingen ervaren juist verhogen: de spreekbeurt voelt dan sneller als een prestatie die moet slagen. Een korte voorbereiding maakt imperfecties normaler en geeft ruimte om tijdens het spreken verder te leren van fouten. Naarmate leerlingen langere speeches aankunnen, zal ook de voorbereidingstijd toenemen. Zo wordt de uitdaging stap voor stap vergroot, terwijl de spreekdrempel laag blijft. Dat draagt bij aan een veilige leeromgeving waarin spreken niet meteen als een stressvol toetsmoment voelt, maar juist als een klein succes.

Een tweede manier waarop debat kan bijdragen aan een veilige leeromgeving is werken met opgelegde standpunten. Leerlingen verdedigen niet hun eigen mening, maar een toegewezen positie. De vraag is niet "Wat vind jij hiervan?", maar "Hoe kun je deze positie verdedigen?". Daardoor staan niet de persoonlijke overtuiging en de identiteit van de leerling ter discussie, maar de argumenten rondom dilemma's. Dat geeft ruimte om ideeën en perspectieven uit te proberen zonder dat opmerkingen over standpunten persoonlijk worden opgevat.

De debatregels versterken die afstand. Leerlingen spreken niet rechtstreeks tegen elkaar, maar richten zich tot een derde partij, bijvoorbeeld de docent of jury. Er is één spreker tegelijk en persoonlijke aanvallen horen niet thuis in het debat. Daarbij wordt ook benadrukt dat argumenten stevig mogen worden bevraagd, terwijl de persoon die ze uitspreekt altijd buiten schot blijft. Debat kan zo functioneren als een laboratorium voor ideeën: een standpunt kan tijdelijk worden ingenomen, onderzocht en weer losgelaten.
Tegelijkertijd worden leerlingen uitgedaagd om argumenten te onderzoeken die zij vanuit hun eerste reactie misschien niet zouden formuleren. Dat wisselen van perspectief maakt debat relevant voor burgerschapsvorming (Baketa e.a. 2023).

Debat is een effectieve leermethode, omdat het een korte feedbackcyclus heeft. Tijdens het debat krijgt een leerling al feedback via de reacties van andere debaters. Waar een redenering onduidelijk of onvolledig is, wordt dat snel inzichtelijk gemaakt. Na een gevoerd debat kan gerichte feedback van de docent of van medeleerlingen volgen, die enkele minuten later in het volgende debat direct kan worden toegepast. Bij beginnende debaters zal bewust de nadruk liggen op positieve en stimulerende feedback. Door concreet te benoemen wat al goed gaat, ervaren leerlingen dat debat niet alleen iets is voor de meest mondige leerlingen, maar een vaardigheid die iedereen kan ontwikkelen. De feedback mag kort blijven: één concrete tip kan voldoende zijn voor een beginnend debater. Zo ontstaat een cyclus van proberen, reactie krijgen, bijstellen en opnieuw proberen in een kort tijdsbestek.

Een veilige leeromgeving voor spreken ontstaat niet door de uitdaging weg te nemen, maar door die uitdaging op te splitsen en behapbaar te maken voor de leerling. Debat en aanverwante werkvormen kunnen op vele vlakken worden gedifferentieerd om aan

te sluiten op de specifieke leerbehoefte van jongeren. Onze visie is dat oefenen met debat (liefst in de onderbouw) kan bijdragen aan het voorkomen van latere spreekangst.

Referenties

Baketa, N., M. Kovačić & M. Mornar (2023). "The role of debate in cognitive development and development of civic awareness of young people". In: *Sociologija*, 65 (3), p. 400-417.

de Jong, R., A. Hofs, M. Lommen, W. van Hout, P. de Jong & M. Nauta (2023). "Treating specific phobia in youth: a randomized controlled microtrial comparing gradual exposure in large steps to exposure in small steps". In: *Journal of Anxiety Disorders*, 96, z.p.

Inspectie van het Onderwijs (2025). 'Peil. Mondelinge taalvaardigheid einde basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs 2023-2024'. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Leigh, E. & D. Clark (2018). "Understanding Social Anxiety Disorder in Adolescents and Improving Treatment Outcomes: Applying the Cognitive Model of Clark and Wells (1995)". In: *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21 (3), p. 388-414.

Sumter, S., C. Bokhorst, A. Miers, J. van Pelt & P. Westenberg (2010). "Age and puberty differences in stress responses during a public speaking task: do adolescents grow more sensitive to social evaluation?". In: *Psychoneuroendocrinology*, 35 (10), p. 1510-1516.

van Schaik, N., M. Knook & G. van Silfhout (2021). "Mondelinge taalvaardigheid: van ondergeschoven kindje naar motiverend onderdeel van het curriculum". In: *Levende Talen Magazine*, 108 (1), p. 12-17.

Ronde 4

Bert Zurings (a) & Brenda Vandersteen (b)
(a) Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven
(b) Virgo Sapiens, Londerzeel
Contact: Bert.zurings@kuleuven.be
brenda.vandersteen@outlook.com

Sterke lezers maak je samen – getuigenis van een schoolbreed taalbeleidstraject

1. Inleiding

In deze tekst stellen we het taalbeleidstraject voor dat Virgo Sapiens Londerzeel – een secundaire school in Vlaanderen – de afgelopen drie jaar gelopen heeft. Bij zo'n langdurig traject komt heel wat kijken, zoals informatie inwinnen, een doel voor ogen stellen, ondersteuning en financiering zoeken, je laten omringen door een geëngageerde groep mensen en onverwachte obstakels overwinnen. Hierna proberen we een beeld te schetsen van dit proces.

2. De voorbereiding: waar willen we naartoe met ons taalbeleid?

Aan een taalbeleidstraject begin je niet zomaar. Om goed voorbereid van start te kunnen gaan, klopten wij aan bij het CTO (Centrum voor Taal en Onderwijs) van de KU Leuven, die in het schooljaar 2023-2024 het nascholingstraject 'Taalbeleidsexpert secundair onderwijs' organiseerden. Met een select groepje leerkrachten namen we deel aan de zes sessies en leerden we hoe we een functioneel en duurzaam talenbeleid op poten moesten zetten.

Na ons nascholingstraject deed er zich een mooie kans voor. Het CTO tekende in op het Leerpunt-project rond het versterken van brede basiszorg. De concrete invulling die het CTO hieraan gaf, was het inzetten op taalkrachtige klaspraktijken zoals mondelinge taalvaardigheid en strategieën voor begrijpend lezen, twee thema's die heel sterk scoren in 'de Toolkit Leren en lesgeven' (Leerpunt 2025). Het project kreeg de naam 'Samen hoge sprongen maken'. Onze school aarzelde niet. Met steun van de directie dienden we meteen een aanvraag in om deel te nemen als projectschool. Onze focus voor dit project: leesvaardigheid in de eerste graad.

Bert Zurings, onze CTO-begeleider, nam, in het kader van het project, ruim de tijd om met ons in gesprek te gaan over de huidige stand van zaken op school, over de

noden die er leefden en over mogelijke manieren om sterker in te zetten op taalbeleid. Het was hierbij belangrijk dat we met ons traject zo goed mogelijk aansloten bij de zaken waar de leerkrachten op botsten in hun dagelijkse klaspraktijk.

Vanuit een sterke BSA-analyse, gebaseerd op onder meer onze taalscreening, de noden van het lerarenteam en de klasobservaties van Bert, formuleerden we onze ambitie (het doel op leerlingniveau) als volgt:



Figuur 1 – 'Samen hoge sprongen maken': doelstellingen op leerlingniveau aan Virgo Sapiens, Londerzeel.

3. Samen op pad: de kracht van een kernteam

Een taalbeleid maak je niet alleen. Als taalanker had ik nood aan ondersteuning van een geëngageerde groep collega's die hetzelfde doel voor ogen hadden als ik. Op aanraden van het CTO liet ik me dan ook omringen door een sterk kernteam. Strategisch gezien kozen we hier voor diversiteit: een leerkracht Wiskunde / GOK-coördinator uit de eerste graad, een leerkracht Geschiedenis uit de tweede graad en een leerkracht Vreemde Talen die ook nog eens CLIL-Geschiedenis geeft. Aangevuld met mijn eigen vak, Nederlands (derde graad), konden we zo vanuit een brede achtergrond en expertise ons lerarenteam overtuigen van de voordelen van taalkrachtig lesgeven. Het begrip 'A-team' was helaas reeds in gebruik; we noemden onszelf dan maar 'het taalteam'. Andere naam, gelijkwaardige impact.

4. Om vooruit te kunnen moet je soms een stap terugzetten

Je taalbeleidsproces kan nog zo goed gepland zijn, onderweg kom je vaak onverwachte obstakels tegen. Dat was bij ons het geval toen bleek dat ons oorspronkelijke plan niet meteen het gewenste resultaat opleverde. Initieel wilden we, via taalsessies op maat, van elke vakgroep de collega's sensibiliseren rond taal op de klasvloer. Deze aanpak bleek te vrijblijvend. De collega's hadden nood aan concrete *tools*/werkvormen die ze weinig invasief in hun lessen konden integreren. We maakten bijgevolg een taalbingo met de

fiches Taalgericht (vak)onderwijs (Katholiek Onderwijs Vlaanderen 2019). Elke collega moest er vier uitproberen. Een stapje terug of opzij zetten, terug aan de tekentafel gaan zitten, enz., het hoort allemaal bij het taalbeleidsproces.

Er kwam weer wat schot in de zaak, maar we waren nog een heel eind van onze ambitie verwijderd. Even bijtanken dus en een nieuwe route zoeken naar het einddoel, waar we nog steeds in geloofden. Die route lag voor ons in een doorgedreven professionalisering van ons taalteam. In samenspraak met de vakgroep Nederlands bepaalden we drie leesstrategieën (eentje per trimester) waarop we de komende schooljaren volop wilden inzetten. Vanuit de principes van taalkrachtig onderwijs, geformuleerd in Voluit Taal (Schiepers e.a. 2022) en Taal op school (Van den Branden & Vanbuel 2023) gaf Bert per strategie een workshop aan het taalteam. Vanuit die inzichten creëerde het taalteam hands-on materiaal voor het lerarenteam (een fiche, een online leerpad, een schema, enz.). Hiermee gaan de leraren de komende tijd aan de slag in hun klassen, telkens wanneer zij in de les met een tekst werken.

4. *The road goes ever on*

We kunnen hier niet afsluiten door te stellen dat ons taalbeleidsproces al geslaagd is. We zetten elk jaar weer nieuwe stappen richting de verwezenlijking van onze ambitie. Wat we ondertussen wel al hebben begrepen, is dat een taalbeleid nooit helemaal klaar zal zijn: het is een never-ending story. En zelfs wanneer we merken dat de leesresultaten van onze leerlingen significant verbeteren, dan zijn er nog altijd schrijven, woordenschat, mondelinge vaardigheden, enz. om op in te zetten. We blijven dus stapje voor stapje verdergaan met het aan de horizon oplichtende besef: misschien is het proces wel even belangrijk als het einddoel.

5. Conclusie: *take-aways*

Binnen ons taalbeleidsproces was variatie een belangrijke succesfactor:

- variëren in aanpak, en als iets niet lukt de moed tonen om een stap terug te zetten en een andere weg in te slaan;
- een brede variatie aan werkvormen en strategieën meegeven aan je leerkrachten, zodat iedereen iets vindt om mee aan de slag te gaan;
- een zo groot mogelijke variatie in vakken betrekken, zodat de leerlingen zo veel mogelijk kansen krijgen om hun taalcompetentie te vergroten.

Referenties

Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2019). 'Aan de slag in je klas met taalgericht onderwijs'. Online raadpleegbaar op: file:///C:/Users/u0044605/Downloads/20190112_Fiche_taalgericht_vakonderwijs_voor_Licap%20(26).pdf.

Leerpunt (2025). 'Toolkit Leren en lesgeven'. Online raadpleegbaar op: https://leerpunt.be/toolkit.

Schiepers, M., L. Verhelst, P. Versteden, S. Delarue, H. Rijckaert, B. Axters, T. Bollaert, L. Ghesquière, M. Van Nieuwenhove & K. Willems (2022). *Voluit taal. Didactiek Nederlands voor de eerste en tweede graad van het secundair onderwijs*. Gent: OWL Press.

Van den Branden, K. & M. Vanbuel (2023). *Taal op school. 75 vragen over taalbeleid in het secundair onderwijs*. Kalmthout: Pelckmans.

14. Toetsing en evaluatie

Stroomleiders

Goedele Vandommele (KULeuven)
Patrick Rooijackers (Cito)

Ronde 5

Amaury Van Parys & Rielke Bogaert
Universiteit Gent
Contact: amaury.vanparys@ugent.be
rielke.bogaert@ugent.be

Van opdracht tot evaluatie: doordachte schrijfinstructie als basis voor een valide evaluatie van schrijfvaardigheid

1. Inleiding

Sinds 2024 nemen Vlaamse leerlingen deel aan de Vlaamse toetsen Nederlands (leesbegrip) en wiskunde, ontwikkeld door het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs. Daarnaast loopt onderzoek naar de mogelijkheden om in de toekomst ook schrijfvaardigheid Nederlands op te nemen in de Vlaamse toetsen. Het construct 'schrijfvaardigheid' wordt hierbij als volgt gedefinieerd: "De vaardigheid om doelgericht schriftelijk te communiceren binnen een digitale schrijfomgeving, in functie van het schrijfdoel en het doelpubliek".

De focus in het lopende onderzoek ligt voornamelijk op de automatische beoordeling van schrijfvaardigheid. Dit houdt in dat een computermodel geschreven teksten beoordeelt en er scores aan toekent. Om dit te kunnen doen, is het model getraind met teksten die eerder door menselijke beoordelaars werden gescoord. Het opzetten van een valide schrijftoets begint echter al ruim voordat een geschikte beoordelingsmethode wordt bepaald. De basis van een schrijftoets is namelijk de schrijfopdracht zelf. Met andere woorden: de basis is de instructie die de leerling te zien krijgt. Doorgaans wordt daarin een specifiek scenario geschetst dat de leerling ertoe aanzet om een bepaalde tekst te produceren.

De ontwikkeling van een degelijke schrijfopdracht vereist een reeks weloverwogen keuzes. De inhoud, opbouw en formulering van een schrijfopdracht oefenen immers een rechtstreekse invloed uit op het uiteindelijke schrijfproduct (bijvoorbeeld: Olinghouse & Wilson 2012; Ávila Reyes e.a. 2024) en bijgevolg op de score die een leerling behaalt. Een zorgvuldige en doordachte ontwikkeling van schrijfopdrachten is daarom essentieel. In deze bijdrage gaan we dieper in op de verschillende ontwerpaspecten van een onderbouwde, valide schrijfopdracht. We vertrekken hierbij vanuit onze context binnen de Vlaamse toetsen, maar we formuleren ook mogelijke implicaties voor de evaluatie van schrijfvaardigheid binnen de eigen klaspraktijk.

2. Ontwerpaspecten van een schrijfopdracht

Op basis van een literatuurstudie kunnen een aantal ontwerpaspecten geïdentificeerd worden die van belang zijn bij de ontwikkeling van schrijfopdrachten (zie: Figuur 1). In wat volgt gaan we dieper in op elk van deze ontwerpaspecten en de implicaties voor toetsontwikkeling.



Figuur 1 – Ontwerpaspecten van een schrijfopdracht.

2.1 Geïsoleerd of geïntegreerd toetsen

Vaardigheden en kennis kunnen geïsoleerd of geïntegreerd worden getoetst. Bij geïntegreerde toetsing worden verschillende vaardigheden gecombineerd, bijvoorbeeld bij een schrijftaak die vertrekt van een leestekst. Geïntegreerd toetsen kan de authenticiteit verhogen en relevante voorkennis activeren (Knoch & Sitajalabhorn 2013). De betrokken vaardigheden kunnen elkaar echter beïnvloeden. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld eerst een tekst moeten lezen alvorens ze aan het schrijven gaan, hangt de kwaliteit van hun schrijfproducten deels samen met hun leesvaardigheid. Dit maakt het moeilijk om valide uitspraken te doen over schrijfvaardigheid alleen. Voor een zo zuiver mogelijke meting van één specifieke vaardigheid, zoals schrijfvaardigheid, is geïsoleerd toetsen dus aangewezen.

2.2 Tekstgenre

De schrijfprestatie van eenzelfde leerling kan sterk verschillen tussen genres (tekstsoorten zoals bijvoorbeeld: informatief, persuasief of argumentatief schrijven). Een goede tekst schrijven in één specifiek genre betekent niet dat een leerling ook goed presteert in andere genres (Olinghouse & Wilson 2012). Dat komt omdat genres andere inhoudelijke en talige eisen stellen, onder meer op het gebied van woordenschat en syntactische complexiteit. Om schrijfvaardigheid valide te meten, is het daarom belangrijk om meerdere genres op te nemen in een schrijftoets, of om duidelijk af te bakenen dat een toets enkel betrekking heeft op één genre.

2.3 Onderwerp

Het onderwerp van een schrijfopdracht hangt samen met de voorkennis van de leerling, een belangrijke voorspeller van schrijfprestaties (Ávila Reyes e.a. 2024). Wie veel

over het onderwerp weet, heeft vaak een voordeel. Bij toetsen die objectieve uitspraken over schrijfvaardigheid beogen, zoals de Vlaamse toetsen, moet de rol van voorkennis daarom zo gelijk mogelijk worden gehouden. Zo niet kan de toets (deels) andere aspecten meten dan zuiver de schrijfvaardigheid van leerlingen, waardoor de validiteit afneemt.

Leerkrachten en toetsontwikkelaars kunnen de rol van voorkennis beperken door algemene onderwerpen te kiezen waarover elke leerling iets kan zeggen (zie ook: He & Shi 2012), zoals hobby's (*Beschrijf je hobby*) of thema's uit de schoolcontext (*Geef je mening: hoe laat moet school beginnen?*).

2.4 Tekstlengte

Tekstlengte hangt samen met de algemene tekstkwaliteit: vaardigere schrijvers produceren doorgaans langere teksten (Crossley 2020). De relatie tussen tekstlengte en beoordeling is echter niet eenduidig. Hoewel langere teksten op een hogere schrijfvaardigheid kunnen wijzen, bieden ze ook meer gelegenheid voor fouten. Daardoor kunnen leerlingen die langere teksten produceren ten onrechte benadeeld worden in de beoordeling. Een manier om dit tegen te gaan, is om een minimale tekstlengte te vereisen, zodat leerlingen teksten schrijven van vergelijkbaardere lengte.

2.5 Taalkundige complexiteit van de instructie

Taalkundige complexiteit verwijst naar hoe moeilijk het taalgebruik in een tekst is, bijvoorbeeld door de gebruikte woorden of zinsstructuren. In schrijfinstructies moet deze complexiteit voldoende laag en consistent blijven, zodat leerlingen de opdracht begrijpen en verschillen in leesvaardigheid hun schrijfprestaties zo weinig mogelijk beïnvloeden. Een vergelijkbaar niveau over opdrachten heen beperkt bovendien de kans dat leerlingen (complexe) formuleringen uit de instructie overnemen. De tekstkenmerken uit de Vlaamse eindtermen voor receptieve vaardigheden (zie www.onderwijsdoelen.be) kunnen hierbij als referentiekader dienen.

2.6 Explicitering van beoordelingscriteria in de instructie

Door beoordelingscriteria expliciet te vermelden in de instructie, weten leerlingen concreter hoe hun schrijftaak zal beoordeeld worden. Dit kan bijdragen aan de validiteit en eerlijkheid (*fairness*) van de beoordeling (Jonsson & Svingby 2007). Beoordelingscriteria kunnen gaan over zowel inhoudelijke als vormelijke aspecten van de schrijftaak en zijn binnen de Vlaamse toetsen afgestemd op de minimumvereisten voor productie, zoals omschreven in de eindtermen. Uit overleg met onderwijsprofessionals en academici blijkt dat transparantie wenselijk is, maar dat de vermelde criteria beknopt moeten blijven om de cognitieve belasting bij het lezen van de opdracht te beperken –

althans, binnen de context van de Vlaamse toetsen. Een evenwicht tussen transparantie en een toegankelijke, overzichtelijke instructie lijkt dus wenselijk.

3. Conclusie

Bij de ontwikkeling van een schrijfopdracht is het aan te raden om rekening te houden met de uiteenlopende ontwerpaspecten zoals besproken in deze bijdrage. Zo kan de validiteit van de schrijfopdracht verhoogd worden. Wel moeten we nuanceren dat de concrete invulling van ieder ontwerpaspect kan afhangen van de specifieke doelstellingen van een schrijftoets. De beslissingen die in deze bijdrage naar voren worden geschoven, zijn niet noodzakelijk in elke context het meest geschikt. Zo hebben de Vlaamse toetsen in de eerste plaats een summatief doel. Leerkrachten kunnen ook andere doelen nastreven (zoals formatieve evaluatie) of focussen op andere vormen van schrijfvaardigheid (zoals geïntegreerd schrijven). We raden daarom aan om de invulling van de besproken ontwerpaspecten steeds af te stemmen op het beoogde construct en de context waarin de schrijfopdracht wordt ingezet.

Referenties

Ávila Reyes, N., D. Carrasco, R. Escribano, M. Espinosa, J. Figuerao & C. Castillo (2024). "Effects of a genre and topic knowledge activation device on a standardized writing test performance". In: *Assessing Writing*, 62. Online raadpleegbaar op: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293524000916.

Crossley, S. (2020). "Linguistic features in writing quality and development: An overview". In: *Journal of Writing Research*, 11 (3), p. 415-443.

He, L. & L. Shi (2012). "Topical knowledge and ESL writing". In: *Language Testing*, 29 (3), p. 443-464.

Jonsson, A. & G. Svingby (2007). "The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences". In: *Educational Research Review*, 2 (2), p. 130-144.

Knoch, U. & W. Sitajalabhorn (2013). "A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focussed definition for assessment purposes". In: *Assessing Writing*, 18 (4), p. 300-308.

Olinghouse, N. & J. Wilson (2012). "The relationship between vocabulary and writing quality in three genres". In: *Reading and Writing*, 26 (1), p. 45-65.

Ronde 6

Stéphanie Vanderheeren (a) & Rielke Bogaert (b)
(a) Artelveldehogeschool
(b) Universiteit Gent
Contact: stephanie.vanderheeren@arteveldehs.be
Rielke.bogaert@ugent.be

Van toetsontwikkeling tot klaspraktijk: inzicht in de Vlaamse toets Leesbegrip

1. Inleiding

Vanaf het schooljaar 2023-2024 leggen leerlingen in Vlaanderen op verschillende momenten gestandaardiseerde toetsen af. Hiermee worden de vaardigheden van alle leerlingen in Vlaanderen voor begrijpend lezen en wiskunde systematisch getoetst. Het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs (verderop: Steunpunt) ontwikkelt deze toetsen. In deze bijdrage focussen we op het toetsontwikkelproces voor de Vlaamse toets Leesbegrip in het lager onderwijs (verderop: LO).

2. Onderbouwing en afbakening van het construct leesbegrip

Een valide toetsontwikkeling start met een sterke onderbouwing en duidelijke afbakening van het beoogde construct, in dit geval 'leesbegrip'. De Vlaamse toetsen zijn gebaseerd op drie belangrijke pijlers:

1. de eindtermen;
2. de visie en krachtlijnen van het Steunpunt;
3. theoretische onderbouwing.

Een eerste pijler zijn de geldende eindtermen voor het eind van het lager onderwijs. In totaal werden vijf relevante eindtermen geselecteerd (zie: Tabel 1).

Eindtermen leesbegrip LO
ET 3.2
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in: de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek.

ET 3.4
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in: voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten.
ET 3.5
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in: voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, kindertijdschriften en jeugdencyclopedieën.
ET 3.6
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in: verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen.
ET 3.7
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in: reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.

Tabel 1 – Beknopt overzicht van de geselecteerde eindtermen voor de Vlaamse toets Leesbegrip LO.

Ten tweede vormen de visie en krachtlijnen van het Steunpunt een belangrijk uitgangspunt. Het Steunpunt onderscheidt vier krachtlijnen die onderling sterk met elkaar samenhangen:

1. betekenisvol toetsen (elke leestaak is gesitueerd in een betekenisvolle context);
2. toegankelijk toetsen;
3. betrouwbaar en valide toetsen;
4. digitaal en adaptief toetsen (SCTO 2022).

Ten derde biedt een theoretische onderbouwing een belangrijke basis. Binnen de Vlaamse toetsen wordt begrijpend lezen als volgt gedefinieerd: “De vaardigheid om tekstuele informatie in digitale vorm doelgericht te begrijpen, af te leiden en te evalueren binnen een brede socio-culturele context”.

De toetsen Leesbegrip bevatten een brede waaier aan teksten (o.a. diverse tekstsoorten, teksttypes, tekstdragers, tekstlengtes en onderwerpen). De tekstuele informatie wordt uitsluitend in digitale vorm aangeboden, aangezien de afname van de Vlaamse toetsen digitaal verloopt (Bogaert e.a. 2024). Doelgericht of functioneel lezen sluit aan bij de eerste krachtlijn van het Steunpunt, namelijk betekenisvol toetsen. Zo start elke leestaak met een korte, authentieke situatieschets en sluiten de vragen hier ook bij aan. De definitie benadrukt verder de complexiteit van leesbegrip, inclusief vaardigheden als begrijpen, afleiden en evalueren.

3. Ontwikkeling van de leestaken en bijhorende vragen

Op basis van de eindtermenselectie en de theoretische onderbouwing maken we een toetsmatrijs. De toetsmatrijs geeft aan welke doelen in de toets aan bod komen en in welke verhouding. Zo zorgen we ervoor dat de geselecteerde doelen evenwichtig aan bod komen in de toets, zodat we effectief meten wat we willen meten.

De Vlaamse toets Leesbegrip bestaat uit een aantal betekenisvolle taken met één of meerdere leesteksten. Aansluitend bij elke tekst krijgen leerlingen toetsvragen. Het toetsontwikkelproces bestaat daardoor allereerst uit het selecteren van rijke, authentieke teksten. Ook andere criteria zijn van belang, onder andere geschikte en gevarieerde tekstlengte voor de doelgroep, variatie in onderwerpen zodat diverse interesses worden aangesproken, kwalitatief goed geschreven teksten, enz.

De ontwikkeling van de toetsvragen vertrekt vanuit het *construction-integration model* van Kintsch (1988; 2005). Het model onderscheidt drie verschillende verwerkingsniveaus van begrijpend lezen:

1. letterlijk begrip;
2. inferentieel begrip;
3. integratie van tekstinformatie met voorkennis.

Op het eerste niveau lokaliseert een lezer bijvoorbeeld specifieke informatie in de tekst. Op het tweede niveau zal een vaardige lezer bijvoorbeeld verbanden leggen tussen verschillende zinnen en tekstdelen, of de hoofdgedachte van een tekst bepalen. Op het derde niveau integreert de lezer tekstinformatie met eigen voorkennis of ervaringen om tot een dieper en rijker tekstbegrip te komen.
Bij de ontwikkeling van de toetsvragen streven we naar een evenwichtige verdeling over deze verschillende verwerkingsniveaus heen. In lijn met de krachtlijn 'toegankelijk toetsen' worden instructies bovendien zo helder, eenvoudig en beknopt mogelijk geformuleerd. Daarnaast houden we tijdens de toetsontwikkeling rekening met diverse andere aandachtspunten, zoals de volgorde van toetsvragen, het vermijden van afhankelijkheid tussen toetsvragen en het beperken van ongewenste effecten van voorkennis.

4. Feedbackstroom

Elke taak Leesbegrip wordt doorheen het ontwikkelproces veelvuldig van feedback voorzien en gereviseerd. Allereerst feedbackt het toetsontwikkelteam elkaars taken. Ook interne promotoren en experten geven feedback. Naast een grondige interne review, worden de taken aan diverse externen voorgelegd en herwerkt. De externe feedbackronde gebeurt via de Denktank, waarin zowel leraren, pedagogisch begeleiders,

vertegenwoordigers van het beleid (zoals de examencommissie) en lerarenopleiders zetelen. Vervolgens geven zowel leerlingen als leerkrachten feedback tijdens vooronderzoeken. Tot slot worden de psychometrische data van deze vooronderzoeken, evenals de kwalitatieve data van de leerlingen en leraren, als input gebruikt om de taken een laatste maal te herwerken.

5. Van toets naar resultaten

De toetsvragen die ontwikkeld worden voor de toetsen begrijpend lezen vormen een samenhangend geheel, omdat ze allemaal (aspecten van) leesbegrip meten. Alle toetsvragen worden met behulp van statistische analyses geordend op één meetschaal, van gemakkelijk naar moeilijk. Deze meetschaal wordt vervolgens onderverdeeld in vijf inhoudelijk beschreven vaardigheidsniveaus: E, D, C, B en A. Elk vaardigheidsniveau beschrijft welk soort toetsvragen erbij horen en wat leerlingen meestal kennen en kunnen op dat niveau (Bogaert e.a. 2024). De vaardigheidsniveaus bieden zo inzicht in hoe vaardig leerlingen zijn in bepaalde aspecten van leesbegrip.

6. Van resultaten naar klaspraktijk

De Vlaamse toetsen vormen een waardevol instrument om aspecten van onderwijskwaliteit in kaart te brengen. Hun meerwaarde wordt volledig benut wanneer scholen de resultaten daadwerkelijk inzetten in functie van interne kwaliteitszorg en schoolontwikkeling (SCTO 2025). De schoolfeedback biedt scholen inzicht in de mate waarin hun leerlingen de geselecteerde eindtermen bereiken, in welke vaardigheidsniveaus ze behalen en hoe hun resultaten zich verhouden tot die van Vlaanderen en van scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie (SCTO 2025). Tegelijk brengen deze toetsen slechts een deel van de capaciteiten van leerlingen in kaart. Binnen Nederlands ligt de focus bijvoorbeeld op digitaal leesbegrip en wordt voornamelijk gebruikgemaakt van gesloten vragen. Daarom is het belangrijk om de Vlaamse toetsen te beschouwen als een onderdeel van een breed en krachtig evaluatiebeleid.

Referenties

Bogaert, R., F. De Backer, M. De Latter, N. Mergan, L. Muylle, S. Vanderheeren, G. Vandommele, E. Versyck, R. Van Huffel, J. Harnisfeger & H. Van Genechten (2024). 'Leeswijzer bij de vaardigheidsniveaus voor het vierde leerjaar lager onderwijs'. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2005). "An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective". In: *Discourse Processes*, 39 (2-3), p. 125-128.

SCTO (2022). 'Toetsen voor onderwijsontwikkeling. Krachtlijnen voor de centrale toetsen in Vlaanderen'. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.

SCTO (2025). 'Geen cijfers zonder context. Meer uitleg over de schoolfeedback bij de Vlaamse toetsen'. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.

Ronde 7

Louise Lambregts & Rielke Bogaert
Universiteit Gent
Contact: louise.lambregts@ugent.be
rielke.bogaert@ugent.be

Toetsen in beweging: de impact van herwerkte eindtermen

1. Inleiding

Sinds 2024 nemen alle leerlingen van het vierde leerjaar lager onderwijs en het tweede jaar secundair onderwijs deel aan de Vlaamse toets leesbegrip. In 2026 namen ook de leerlingen van het zesde leerjaar lager onderwijs voor het eerst deel en in 2027 volgen de leerlingen van het zesde jaar secundair onderwijs. Deze toets, ontwikkeld door het Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs (verderop: Steunpunt), gaat na of leerlingen de eindtermen leesbegrip en wiskunde halen. In deze bijdrage focussen we op de Vlaamse toets leesbegrip voor het tweede jaar secundair onderwijs (verderop: SO2).

De eerste twee afnamemomenten van deze toets waren gebaseerd op de eindtermen die vanaf 1 september 2019 van kracht waren in Vlaanderen voor de eerste graad secundair onderwijs (verderop: oude eindtermen). Inmiddels werden deze eindtermen herwerkt om de samenhang tussen de verschillende graden van het secundair onderwijs te versterken (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2024). De herwerkte eindtermen traden verplicht in werking vanaf september 2025, waardoor ook de eindtermenselectie voor de Vlaamse toets leesbegrip in SO2 werd herzien (Lambregts e.a. 2025).

Een curriculumwijziging heeft niet alleen gevolgen voor de eindtermenselectie van een centrale, gestandaardiseerde toets, maar brengt ook uitdagingen met zich mee voor de bestaande taak- en itembank, alsook voor de verdere toetsontwikkeling. In deze bijdrage bespreken we de concrete aanpassingen die naar aanleiding van deze herzie-

ning werden doorgevoerd in de Vlaamse toets leesbegrip in SO2. Vanuit deze casus verkennen we bovendien de bredere impact van curriculumwijzigingen op centrale, gestandaardiseerde toetsen.

2. Herziening van de eindtermenselectie

Sinds september 2025 gelden er nieuwe eindtermen voor de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen. Deze eindtermen bouwen voort op de oude eindtermen, die sinds 2019 geldig waren. Een herwerking houdt in dat bepaalde elementen behouden blijven, terwijl andere worden geschrapt, samengevoegd, verduidelijkt of uitgebreid.

Voor de afname van de Vlaamse toets leesbegrip in SO2 beperkt het Steunpunt zich tot de eindtermen die te relateren zijn aan leesbegrip. Onderstaande tabel geeft een beknopt overzicht van de geselecteerde oude en nieuwe eindtermen.

Oude eindtermen Uitgebreid overzicht: Steunpunt 2022.	**Nieuwe eindtermen** Uitgebreid overzicht: Lambregts e.a. 2025.
BG 2.1 Onderwerp en relevante informatie uit tekst halen.	BG 02.01 Onderwerp en relevante informatie uit tekst halen.
ET 2.2 B – UD 2.2 B – ET 2.2 A – UD 2.2 A Onderwerp en globale inhoud bepalen.	ET 02.01 B – UD 02.01 B – ET 02.01 A – UD 02.01 A Onderwerp, hoofdgedachte en hoofdpunten bepalen.
ET 2.3 B – UD 2.3 B – ET 2.3 A – UD 2.3 A Hoofdgedachte en hoofdpunten bepalen.	ET 02.02 B – UD 02.02 B – ET 02.02 A Betrouwbaarheid, (correctheid) en bruikbaarheid beoordelen.
ET 2.4 B – UD 2.4 B – ET 2.4 A – UD 2.4 A Relevante informatie selecteren.	ET 02.03 B – UD 02.03 B – ET 02.03 A – UD 02.02 A Relevante informatie selecteren.
Functioneel gebruik van ET 2.8 B – UD 2.9 B – ET 2.9 A – UD 2.9 A (inzicht in taalsysteem gebruiken).	ET 02.07 B – UD 02.07 B – ET 02.08 A – UD 02.06 A Strategieën inzetten.
	ET 02.08 B – UD 02.08 B – ET 02.09 A – UD 02.07 A Woordenschat inzetten.
	ET 02.09 B – UD 02.09 B – ET 02.10 A – UD 02.08 A Inzicht in taalsysteem toepassen.

	ET 02.10 B – UD 02.10 B – ET 02.11 A – UD 02.10 A Inzicht in taalgebruik toepassen.

Tabel 1 – Beknopt overzicht van de geselecteerde eindtermen voor de Vlaamse toets leesbegrip.

Wanneer we de oude en nieuwe eindtermen met elkaar vergelijken, is een eerste vaststelling dat er meer eindtermen expliciet werden opgenomen in de nieuwe selectie. Zo werden het inzetten van strategieën en woordenschat in de oude eindtermen niet als afzonderlijke eindtermen geformuleerd, maar maakten ze respectievelijk deel uit van de procedurele kennis en de feitenkennis binnen de geselecteerde eindtermen. Het functionele gebruik van de eindtermen rond het toepassen van inzicht in taalsysteem en taalgebruik werd in de oude eindtermen ook beschreven binnen de andere geselecteerde eindtermen. In de nieuwe eindtermen zijn deze elementen wel als aparte eindtermen opgenomen en geselecteerd.

Daarnaast werden twee oude eindtermen, namelijk 2.2 en 2.3, samengevoegd tot één nieuwe eindterm. Terwijl de oude eindtermen verschillende aspecten van tekstbegrip afzonderlijk benoemden, brengt de nieuwe formulering deze aspecten samen in één geïntegreerde eindterm.

Ook werd een nieuwe eindterm toegevoegd rond het beoordelen van de bruikbaarheid en betrouwbaarheid van informatie. Voor de A-stroom omvat deze eindterm bovendien het beoordelen van de correctheid van informatie.

3. Gevolgen voor toetsontwikkeling en taak- en itembank

De nieuwe eindtermenselectie maakt het noodzakelijk om de impact op het proces van toetsontwikkeling en de bestaande taak- en itembank in kaart te brengen.

Hoewel verschillende eindtermen werden geherformuleerd, geherstructureerd of verder verduidelijkt, blijft de inhoudelijke kern grotendeels behouden. Daardoor blijven de meeste eindtermen op dezelfde manier toetsbaar als voorheen. Dat geldt voor de eindtermen rond (a) het bepalen van het onderwerp, de hoofdgedachte en hoofdpunten, (b) het selecteren van relevante informatie en (c) het inzetten van inzicht in taalsysteem en taalgebruik.

De grootste gevolgen voor toetsontwikkeling situeren zich bij twee nieuwe eindtermen:

1. het inzetten van woordenschat;
2. het beoordelen van de betrouwbaarheid, (correctheid) en bruikbaarheid.

Doordat woordenschatkennis voortaan als afzonderlijke eindterm is opgenomen, kan er binnen de Vlaamse toets leesbegrip meer aandacht uitgaan naar het begrijpen van woorden en woordgroepen in hun context. Daarnaast wordt ook het kritisch beoordelen van informatie voor het eerst expliciet als doelstelling vooropgesteld. Bij de ontwikkeling van nieuwe leestaken moet daarom ruimte worden voorzien voor items die nagaan in welke mate leerlingen de betrouwbaarheid, bruikbaarheid en – waar van toepassing – correctheid van informatie kunnen beoordelen.
Ook het gebruik van strategieën is een nieuw geselecteerde eindterm, aangezien leerlingen dit functioneel inzetten om tot goed leesbegrip te komen. Welke leesstrategieën leerlingen inzetten en op welke manier ze dit precies doen, vormt echter geen onderdeel van de Vlaamse toetsen. Deze eindterm werd dus geselecteerd om het functioneel gebruik ervan zichtbaar te maken.

Kortom, de herziene eindtermenselectie heeft slechts beperkte gevolgen voor de bestaande taak- en itembank. Omdat de nieuwe selectie voornamelijk bestaat uit aanvullingen en herstructureringen van bestaande eindtermen, hoeven er geen leestaken of toetsitems te worden geschrapt. Bij sommige oude leestaken werden enkele items toegevoegd die focussen op het kritisch beoordelen van informatie of het inzetten van woordenschat. Daarnaast moet ook de metadata van de toetsitems in de backoffice van het toetsplatform worden geactualiseerd en afgestemd op de nieuwe eindtermen. Deze aanpassingen zijn relevant voor het proces van toetsontwikkeling, maar hebben geen impact op de eigenlijke toetsafname.

4. Breder perspectief: implicaties voor centrale toetsen

De casus van de Vlaamse toets leesbegrip in SO2 toont aan dat curriculumwijzigingen verder reiken dan een loutere aanpassing van de eindtermenselectie. Hoewel de impact niet voor elke wijziging even groot is, kunnen deze veranderingen gevolgen hebben voor verschillende aspecten van het toetsontwikkelingsproces van centrale, gestandaardiseerde toetsen.

Ten eerste moet worden nagegaan in welke mate bestaande taken en items nog aansluiten bij de vernieuwde eindtermen, en of aanpassingen bijgevolg noodzakelijk zijn. Ten tweede kunnen wijzigingen in het curriculum leiden tot het herwerken, uitbreiden of schrappen van bestaande toetsvragen of volledige leestaken. Tot slot brengen dergelijke veranderingen ook praktische en technische uitdagingen met zich mee, zoals het actualiseren van de metadata.

Hoewel de impact afhankelijk is van de omvang van de curriculumwijziging, illustreert deze casus dat een zorgvuldige afstemming tussen vernieuwde eindtermen en gecentraliseerde toetsen essentieel is om de inhoudelijke validiteit en kwaliteit ervan te waarborgen.

Referenties

Lambregts, L., R. Bogaert, L. Muylle, N. Mergan & G. Vandommele (2025). 'Vlaamse toetsen Nederlands. Herziening eindtermenselectie eerste graad secundair onderwijs'. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.

Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs (2022). 'Centrale toetsen Nederlands. Eindtermenselectie eerste graad secundair onderwijs en toetsdesign'. Gent: Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2024). 'Onderwijsdoelen van het Vlaams onderwijs: eerste graad secundair onderwijs'. Online raadpleegbaar op: https://www.onderwijsdoelen.be/.

Ronde 8

Goedele Vandommele
KU Leuven
Contact: Goedele.Vandommele@kuleuven.be

KOALA onder spanning: op zoek naar een evenwicht tussen beleid en klasrealiteit

Aan het begin van de derde kleuterklas helpt de KOALA om kleuters met extra ondersteuningsnoden te identificeren. De KOALA-screening bevindt zich echter op het snijvlak van verschillende verwachtingen. Beleidsmakers rekenen op betrouwbare informatie om taalontwikkeling Nederlands aan het begin van het leerplichtonderwijs in beeld te brengen, terwijl leerkrachten en schoolteams vooral nood hebben aan bruikbare informatie die hun pedagogisch en didactisch handelen ondersteunt. Tegelijk blijft de beschikbare tijd in scholen beperkt. Hoe kan een screening aan al deze verwachtingen tegemoetkomen zonder de belasting voor scholen verder te verhogen?

In deze lezing staan we stil bij de actualisering van KOALA en de keuzes die tijdens het onderzoeks- en ontwikkeltraject werden gemaakt. Centraal stond de vraag hoe meer relevante en handelingsgerichte informatie verzameld kon worden, zonder scholen extra te belasten. We belichten hoe de geactualiseerde screening meer differentiatie mogelijk maakt binnen de groene zone, waardoor ook sterkere taalgebruikers beter in beeld komen. Daarnaast bespreken we hoe een nauwere aansluiting bij de minimumdoelen de inhoudelijke relevantie van de screening versterkt en hoe vernieuwde implementatiematerialen scholen ondersteunen bij de interpretatie en het gebruik van de resultaten.

De lezing biedt niet alleen inzicht in de technische en inhoudelijke aanpassingen aan KOALA, maar plaatst deze ook binnen een ruimer spanningsveld tussen beleidsambities en klasrealiteit. Daarmee willen we bijdragen aan een constructieve dialoog over de rol van taal*assessment* in het kleuteronderwijs: hoe kan een screening niet alleen signaleren, maar ook ondersteunen, richting geven en kansen creëren voor verdere taalontwikkeling?

Acroniemen- en begrippenlijst

1B	Eerste leerjaar van de B-stroom in het secundair onderwijs in Vlaanderen, bedoeld voor leerlingen die de doelen van het basisonderwijs nog niet volledig hebben bereikt of voor wie een meer praktijkgerichte leerweg aangewezen is.
2B	Tweede leerjaar van de B-stroom in het secundair onderwijs in Vlaanderen dat aansluit op 1B en leerlingen voorbereidt op een studierichting in de arbeidsmarksfinaliteit of de dubbele finaliteit.
4C/ID-model	Four Component Instructional Design Onderwijskundig ontwerpmodel voor het aanleren van complexe kennis en vaardigheden via realistische leertaken.
ABA	academische bacheloropleiding Bacheloropleiding die gericht is op wetenschappelijke vorming en toegang geeft tot een aansluitende masteropleiding.
AHOVOKS	Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen Agentschap van de Vlaamse overheid dat instaat voor de uitvoering van het beleid op het vlak van hoger onderwijs, volwassenenonderwijs, kwalificaties en studietoelagen.
AI	artificiële intelligentie
alfadocent	Docent die onderwijs geeft aan laaggeletterde of analfabete cursisten en hen ondersteunt bij het verwerven van basisvaardigheden zoals lezen en schrijven.
alfaleerling	Leerling die nog niet of slechts beperkt kan lezen en schrijven en daarom alfabetiseringsonderwijs volgt.
ALPO	Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs Vierjarig combinatietraject in het Nederlandse hoger onderwijs dat een praktijkgerichte hbo-pabo combineert met een universitaire bachelor. In de ALPO worden studenten opgeleid tot academisch geschoolde leerkrachten voor het basisonderwijs.

ASCD	Association for Supervision and Curriculum Development Een van oorsprong Amerikaanse onderwijsorganisatie die zich wereldwijd richt op de professionele ontwikkeling van docenten en schoolleiders.
aso	algemeen secundair onderwijs Onderwijsvorm in Vlaanderen die zich toespitst op een brede, theoretische en abstracte vorming. Het hoofddoel van het aso is het voorbereiden van leerlingen op hoger onderwijs (hogeschool of universiteit). Binnen de modernisering van het Vlaamse secundair onderwijs valt aso onder de doorstroomfinaliteit.
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.
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.
BSA-analyse	beginsituatieanalyse Systematisch onderzoek dat scholen of docenten, voorafgaand aan een onderwijstraject of beleidsplan, uitvoeren om de startpositie van leerlingen, leraren en de schoolorganisatie in kaart te brengen.
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 getuigschrift basisonderwijs hebben behaald.
BVMBO	Beroepsvereniging opleiders MBO Nederlandse beroepsvereniging van en voor docenten, instructeurs en onderwijsondersteuners in het middelbaar beroepsonderwijs.

CIL	Computer- en informatiegeletterdheid
CIMO	Context, Intervention, Mechanism en Outcome
CKC	Christelijke Kindcentra Nederlandse onderwijs- en opvanglocatie waarin christelijk basisonderwijs, peuteropvang en buitenschoolse opvang zijn samengevoegd binnen één organisatie.
CLIL	Content and Language Integrated Learning Vorm van meertalig onderwijs waarbij een niet-taalvak in een andere taal dan het Nederlands wordt onderwezen.
CT	Computational Thinking
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.
dBos	de Bibliotheek op school Landelijk programma in Nederland en Vlaanderen om het leesplezier, de taalvaardigheid en de digitale geletterdheid van leerlingen structureel te verhogen.
DBR	Design-based research
DENK	Wetenschappelijk onderbouwde onderwijsmethodiek voor begrijpend lezen in het basisonderwijs. Deze methodiek richt zich op het basisonderwijs en integreert lezen, schrijven en spreken met de inhoud van zaakvakken (wereldoriëntatie).
D-finaliteit	Doorstroomfinaliteit Theoretische opleidingen binnen het secundair onderwijs die voorbereiden op verder studeren in het hoger/academisch onderwijs.

D/A-finaliteit	Dubbele finaliteit Opleidingen binnen het secundair onderwijs met zowel theorie als praktijk. Ze bereiden in eerste instantie voor op verder studeren in een professionele bacheloropleiding. Vanuit sommige richtingen kunnen leerlingen ook meteen starten op de arbeidsmarkt.
DIPS-model	Digital Information Problem Solving
EACEA	European Education and Culture Executive Agency Orgaan van de Europese Commissie dat Europese financieringsprogramma's beheert. De organisatie is verantwoordelijk voor de praktische uitvoering, projectselectie en monitoring van bekende internationale initiatieven zoals Erasmus+ (voor onderwijs, opleiding, jeugd en sport) en Creative Europe (voor cultuur en media).
EC	European Credit Gestandaardiseerd Europees studiepunt dat de studielast van een opleiding of vak uitdrukt. Eén punt staat gelijk aan 25 tot 30 uur studietijd**.** Dit systeem maakt het eenvoudiger om de zwaarte van studies en de resultaten van studenten internationaal met elkaar te vergelijken en uit te wisselen.
ECIO	Expertisecentrum Inclusief Onderwijs Nederlandse netwerk- en kennisorganisatie die mbo-, hbo- en wo-instellingen adviseert en ondersteunt bij het realiseren van inclusief onderwijs en studentenwelzijn.
EDI	Expliciete Directe Instructie
EEF	Education Endowment Foundation Britse non-profitorganisatie die *evidence-based* onderzoek doet naar effectieve onderwijsstrategieën en scholen ondersteunt bij het verbeteren van leerprestaties.
EQF	European Qualifications Framework Gemeenschappelijk Europees referentiekader dat de kwalificatieniveaus van verschillende landen met elkaar verbindt. Het systeem bestaat uit acht niveaus, gebaseerd op wat een lerende weet, begrijpt en kan toepassen (leerresultaten), waardoor diploma's en certificaten internationaal gemakkelijker te vergelijken en te begrijpen zijn.

ERC Horizon	European Research Council, Horizon Europe Europees financieringsprogramma voor grensverleggend wetenschappelijk onderzoek.
ERK	Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen Internationaal kader de vaardigheden en het beheersingsniveau van een (vreemde) taal meetbaar en vergelijkbaar maakt.
EU	Europese Unie
FML	Functioneel Meertalig Leren Onderwijsaanpak waarbij de thuistaal of het meertalige repertoire van meertalige leerlingen bewust in de klas wordt ingezet.
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.
GOK	Gelijke Onderwijskansen
GRIMM	Gradual Release of Instruction Model Method Instructiemodel waarin de verantwoordelijkheid voor het leerproces geleidelijk verschuift van de leraar naar de leerling.
.	
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.
hbo-v	Hoger Beroepsonderwijs Verpleegkunde Vierjarige Nederlandse bacheloropleiding tot verpleegkundige op hbo-niveau (NLQF/EQF niveau 6).

ho	hoger onderwijs Onderwijsfase, volgende op het secundair of voortgezet onderwijs, bedoeld voor studenten vanaf ongeveer 18 jaar.
Howest	Hogeschool West-Vlaanderen
HSN	Conferentie Onderwijs Nederlands (voorheen: Het Schoolvak Nederlands) Jaarlijkse, Nederlands-Vlaamse conferentie over onderwijs Nederlands. De conferentie richt zich op het uitwisselen van vernieuwende lespraktijken, didactische inzichten en onderwijsonderzoek voor alle onderwijsniveaus.
ICILS	International Computer and Information Literacy Study Internationaal vergelijkend onderzoek dat meet hoe goed leerlingen voorbereid zijn op studeren, werken en leven in een digitale wereld.
ICT	informatie- en communicatietechnologie
I-CVI	item content validity index Statistische maatstaf binnen onderzoek en toetsontwikkeling die de inhoudelijke relevantie van een individueel testitem meet op basis van expertbeoordelingen.
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement Internationale coöperatie van nationale onderzoeksinstituten en overheidsinstanties die onderwijsprestaties wereldwijd onderzoekt en vergelijkt.
IELS	International Early Learning and Child Well-being Study Internationaal vergelijkend onderzoek van de OESO dat de ontwikkeling en het welzijn van vijfjarige kinderen (kleuters) in kaart brengt.
iOOL	inclusief Onderzoekend en Ontwerpend Leren Onderwijsaanpak waarbij leerlingen door middel van vraagstellingen, onderzoekjes en ontwerptaken actief en handelend leren.
IRF	Initiatie – Response – Feedback

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.
IT	informatietechnologie
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. Wetenschappelijk onderbouwd, Vlaams pedagogisch-didactisch raamwerk dat specifiek is ontwikkeld om krachtige leeromgevingen te ontwerpen voor leerlingen in de B-stroom van het secundair onderwijs.
KdG	Karel de Grote Hogeschool
KOALA	KleuterOnderwijs Analoog/digital Leren en Achterstand opspoen Verplichte taalscreening die bij 5-jarige kleuters in Vlaanderen de luistervaardigheid Nederlands meet om hun taalontwikkeling richting het eerste leerjaar te ondersteunen.
leerplan Nederlands B+S (III-NedS-d)	Leerplan voor het vak Nederlands van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, bestemd voor de derde graad van de doorstroomfinaliteit.
LEONED	Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit Voormalig Nederlands onderwijsexpertisecentrum dat in 2006 door het ministerie van Onderwijs werd opgericht. Het centrum richtte zich op de professionalisering van leraren in het basis- en voortgezet onderwijs, met als doel hen beter voor te bereiden op lesgeven in taalkundig diverse en heterogene klassen.

LILI	Leuven Interdisciplinary Language Institute Universitair onderzoeksinstituut van KU Leuven dat fungeert als een interdisciplinair platform voor taalonderzoek en taalonderwijs.
LISN	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 / Lezen IS Top Leesmethodiek voor het basisonderwijs die gericht is op het structureel verbeteren van de leesvaardigheid, het leesplezier en de leesmotivatie.
LIVO	Leuvens Instituut voor Onderwijsonderzoek Interdisciplinair universitair platform van de KU Leuven dat wetenschappers uit verschillende faculteiten en disciplines samenbrengt.
LOOV	Landelijk Opleidingen Overleg HBO-Verpleegkunde Nederlands samenwerkingsverband en sectoraal netwerk van alle zeventien hogescholen die de opleiding tot hbo-verpleegkundige (*Bachelor of Nursing*) aanbieden.
LOS	Lezen Op School Grootschalig Vlaams onderwijsinitiatief, gelanceerd door het Departement Onderwijs en Vorming, dat via 22 gesubsidieerde projecten het leesonderwijs in het basis- en secundair onderwijs moest versterken.
LPTN	Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers Voormalig Nederlands samenwerkingsverband van lectoren dat in opdracht van het Ministerie van OCW en de PO-raad handvaten ontwikkelde voor het nieuwkomersonderwijs.
mbo	middelbaar beroepsonderwijs Nederlandse onderwijsvorm die aansluit op vmbo en leerlingen voorbereidt op de beroepspraktijk of – in het geval van een niveau-4-opleiding – op een vervolgopleiding. De duur van een mbo-opleiding is afhankelijk van het gekozen niveau.

MBO Raad	Landelijke branche- en werkgeversorganisatie voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) in Nederland.
MDA-framework	Mechanics, Dynamics, Aesthetics Analytisch en ontwerpmodel binnen de *gamedesign*- en onderwijsliteratuur.
Ministerie van OCW	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Ministerie dat verantwoordelijk is voor het onderwijs-, cultuur- en wetenschapsbeleid in Nederland.
MVT	moderne vreemde talen
NLQF6	Nederlands Kwalificatieraamwerk Niveau 6 Officieel kwalificatieniveau binnen het Nederlands Kwalificatieraamwerk dat qua complexiteit van leerresultaten direct gelijkstaat aan een hbo- of universitaire bacheloropleiding.
NOS	Nederlandse Omroep Stichting Nederlandse publieke nieuwsorganisatie.
NRTO	Nederlandse Raad voor Training en Opleiding Overkoepelende Nederlandse branche- en werkgeversorganisatie voor private onderwijsinstellingen, exameninstituten en trainingsbureaus.
NT2	Nederlands als tweede taal
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie Onafhankelijk, binationaal orgaan dat is opgericht door de Nederlandse en Vlaamse overheid om de kwaliteit van het hoger onderwijs te beoordelen en te borgen.
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.

OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (= OECD) 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.
OOL	Onderzoekend en Ontwerpend Leren Onderwijsmethodiek waarbij de natuurlijke nieuwsgierigheid van kinderen het uitgangspunt vormt.
OPUS-corpus	Verzameling van meertalige parallelle corpora die verzameld zijn van het internet en beheerd worden binnen de taalkunde en computerlinguïstiek.
ORION	Observatie-Instrument Rijke Interactie in de Onderbouw Observatie-instrument en coachings*tool* voor kleuterklassen en de eerste graad van de lagere school.
OVUR-methode	Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren, Reflecteren Didactisch model en stappenplan in het onderwijs om het zelfstandig leren, probleemoplossend denken en formatief evalueren van leerlingen te structureren.
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.
PBA	professionele bacheloropleiding Driejarige, praktijkgerichte opleiding in het hoger onderwijs.
PDCA-cyclus	Plan-Do-Check-Act-cyclus Vierstappenmodel dat in het onderwijs en de kwaliteitszorg wordt ingezet voor de continue verbetering van beleid, onderwijsprocessen en schoolontwikkeling.
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 Samenwerkingsverband van leraren en schoolleiders die op een gestructureerde en doelgerichte manier van elkaar en met elkaar leren om de onderwijspraktijk en de leerresultaten van leerlingen te verbeteren.
po	primair onderwijs Overkoepelende term om het basisonderwijs en het speciaal onderwijs in Nederland te duiden.
PO-Raad	Nederlandse sectororganisatie voor het primair onderwijs.
pro	praktijkonderwijs Een van de vier officiële vormen van voortgezet onderwijs in Nederland, specifiek bedoeld voor leerlingen voor wie het behalen van een regulier vmbo-diploma wegens een leerachterstand niet haalbaar is.
PTA	Programma van Toetsing en Afsluiting Officieel document in het Nederlandse voortgezet onderwijs waarin per vak staat beschreven welke schoolexamens er in de bovenbouw worden afgenomen.

PWO-project	Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek Type onderzoeksproject binnen het Vlaamse hoger onderwijs dat tot de wettelijke (decretale) opdrachten van hogescholen behoort.
PXL	Hogeschool PXL
ROC	Regionaal Opleidingscentrum Onderwijsinstelling voor middelbaar beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.
SABeD	het corpus *Spoken Academic Belgian-Dutch* Taalkundig corpus dat specifiek is ontwikkeld om het gesproken academisch Nederlands in Vlaanderen in kaart te brengen.
SCTO	Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs Onafhankelijk wetenschappelijk consortium dat in opdracht van de Vlaamse regering de zogeheten Vlaamse toetsen ontwikkelt, analyseert en ondersteunt.
SES	sociaal-economische status
SLO	Landelijk expertisecentrum voor het curriculum Expertisecentrum in Nederland dat producten en diensten aanbiedt met betrekking tot leerplanontwikkeling. Een van de kerntaken is het ontwikkelen en testen van de kerndoelen, leerlijnen en referentieniveaus.
SRQ	Self-Regulation Questionnaire Psychometrische vragenlijst die het vermogen meet om eigen gedrag en emoties doelgericht te sturen, te monitoren en aan te passen.
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics Verzamelnaam voor de disciplines exacte wetenschappen, technologie, techniek en wiskunde.
TACOS	Taalstimulerende Competenties Interuniversitair samenwerkingsproject waarbinnen onderzoek wordt gedaan naar het effect van een professionaliseringsprogramma op de taalstimulerende competenties van (student-)kleuterleerkrachten.

TBHO	taalbewust hoger onderwijs Onderwijsaanpak waarin docenten van alle vakken expliciet aandacht besteden aan de rol die taal speelt bij het verwerven van kennis en het aanleren van het beroep.
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study Grootschalig internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek dat de prestaties van leerlingen op het gebied van wiskunde (rekenen) en wetenschappen in kaart brengt.
TNT	Taalondersteuning Nederlandse Taal
TOL	taalontwikkelend lesgeven Didactische aanpak waarbij een docent bewust kansen creëert om de taalvaardigheid van studenten te vergroten tijdens het aanleren van de vakinhoud.
TOS	taalontwikkelingsstoornis
TPRS	Teaching Proficiency by Reading and Storytelling
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, postgraduaten en navormingen aan, en biedt praktijkgericht onderzoek.
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.
UvA	Universiteit van Amsterdam
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding Vlaamse organisatie die werkzoekenden en werknemers begeleidt naar werk en zorgt voor een breed aanbod aan beroepsopleidingen.

vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Vorm van voortgezet onderwijs dat voorbereidt op onderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs.