

BEGRIJPEN EN BEGREPEN WORDEN

De essentie van het leerplan taal

Gert Rijlaarsdam



BEGRIJPEN EN BEGREPEN WORDEN

De essentie van het leerplan taal

GERT RIJLAARSDAM

Universiteit van Amsterdam
&
Norwegian University of Science and Technology
&
Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands
van de Vereniging voor Leraren Levende Talen Nederlands

Begrijpen en begrepen worden.
De essentie van het leerplan taal

Omslag: Monique van Hootegem
Foto Ruigoord's toren van Babylon: Peter Bimmel
Druk: DPN Rikken
Copyright © 2023 Gert Rijlaarsdam
Digitaal: <https://didactieknederlands.nl/>

INHOUDSOPGAVE

Deel 1: Keuzes in een leerplan.....	3
1 Het Nederlands in het leerplan	3
2 Onderwijs biedt leerlingen een venster op de wereld	4
3 Over begripsontwikkeling in schoolvakken.....	7
4 Het leerplan Taal: een kader.....	11
4.1 Taalgebruiksdomeinen.....	11
4.2 Het opleidingsprofiel als heuristiek voor keuzes.....	12
4.2.1 Voorbereidend beroepsonderwijs.....	12
4.2.2 Hoger algemeen vormend onderwijs.....	14
4.2.3 Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.....	15
4.3 Het leerplan taal: welke denkschema's?	15
4.3.1 Begrijpen: zich verhouden tot de tekst.....	16
4.3.2 Begrijpen: de werking van teksten.....	17
4.3.3 Het leerplanmodel uitgebreid	17
4.4 Het leerplan taal: verwerven van schema's	19
4.5 Het Leerplan taal: vaardigheden.....	22
Deel 2: Samenhangen.....	25
5 Begrijpen en begrepen worden: de processen.....	25
6 Het creatief-Literaire domein.....	30
6.1 Het begripsproces in literair en studerend lezen.....	30
6.2 Literair lezen van zwakke en sterkere lezers.....	31
6.3 Creatief schrijven en literair lezen	32
6.4 Creatief en argumentatief schrijven.....	32
6.5 Fictie begrijpen door dialogische gespreksvoering	33
7 Het functioneel-Academisch domein.....	33
8 Basale processen bij conceptuele begripsvorming?	33
Dissertaties Innovative Language Education Lab	47

Dames, heren,

Dit heet een afscheidscollege. Het voelt niet als zodanig, maar een andere term mag niet gebruikt worden, zei de pedel mij. Wat deze datum markeert is dat ik na vijf jaar emeritusstatus geen ius promovendi meer heb: niet meer eerste promotor van promovendi. Het is ook wel een beetje welletjes¹. De faculteit gedooft mij nog eens vijf jaar om promovendi te begeleiden als copromotor, aanstaande promovendi te helpen subsidieaanvragen op te stellen, en vanuit de UvA hoofd-redacteur te blijven van Learning & Instruction en het digitale Handboek Didactiek Nederlands. Toch, na vijf jaar emeritusstatus, leek het me goed om er publiekelijk bij stil te staan, als ware het een afscheidscollege. Dan hebben we dat ook maar gehad, dacht ik wellicht².

Het was moeilijker dan ik dacht om tot een tekst te komen. Aan stof geen gebrek, zoveel kennis als onze promovendi hebben gepubliceerd³. Het is meer een probleem van invalshoek en selectie⁴. Persoonlijk ben ik geneigd om terug te kijken op sleutelmomenten en -figuren in mijn loopbaan, die me verder hebben gebracht, aan het denken hebben gezet. Maar dat zou slechts voor een klein aantal luisteraars interessant zijn. Wat ik zal doen is mijn ideeën over een leerplan Nederlands uit een te zetten, met zo mogelijk verwijzingen naar het onderzoek uit onze onderzoeksgroep. Want dat leerplan was aan vernieuwing toe. Niet omdat het een intrinsiek slecht plan was, maar omdat het verworpen is tot matig onderwijs, matig gewaardeerd door docenten, matig gewaardeerd door leerlingen. Waardoor het nu komt dat zo'n plan niet meer voldoet, ga ik niet analyseren, nu. Er zijn te veel factoren die een rol kunnen spelen. Ik kies een factor uit de hoeveelheid: de detaillering, de versnippering. Wat ontbreekt is een visie waar het schoolvak Nederlands toe dient. Wat ontbreekt is een eenvoudige, aansprekende verwoording van het doel van het onderwijs in en van het Nederlands. Een drijvende kracht, waaraan alle keuzes in de klas, van docenten en uitgevers van onderwijsleermateriaal verbonden zijn: een generatieve kracht, een middelpuntvliedende kracht die de onderwijspraktijk en route houdt⁵.

Dat denken over wat leerlingen bij Nederlands zouden moeten leren, is niet van vandaag of gisteren. Ik ben denk ik al heel lang gefascineerd⁶ door het zoeken naar samenhang. Dat begon in de studie Nederlands, in Leiden, waar taalkunde en dialectologie me zeer interesseerden en waar ik werkstukken over systemen maakte, zoals over de valentietheorie van Charles Fillmore⁷, die nu ook weer opgeld doet, als een semantisch geïnspireerde syntaxis. Waar ik mijn scholing in empirisch onderzoek begon bij Cor van Bree⁸, die met de hele werkgroep een paar dagen in Winterswijk vertoefde om data te verzamelen: het ontlocken van variaties op de constructie 'ik heb de vrouw ziek'. Toen ik na mijn doctoraal Nederlands onderwijskunde ging studeren, was ik het meest gegrepen door

psychologie en didaxologie: systemen om de dingen die je zag en of niet kon zien, met elkaar in samenhang te brengen. Met wijlen Ton Kusters werkte ik daarna aan een diepteanalyse van een destijds veelgeprezen schoolboek, om te kunnen achterhalen wat nu de didactische principes zouden kunnen zijn die als het ware de keuzes in het boek zouden schragen. Toen de basisvorming ingevoerd werd, schreef ik een boekje over minimumprogramma (Rijlaarsdam, 1989). Later maakten Theo Witte, Marita Tholey en Hetty Mulder een vergelijkende panel studie over nieuwe leergangen Nederlands en moderne Vreemde Talen (Mulder et al., 1999). Het analysemodel dat we maakten moest de essenties van schoolboeken te pakken wilden krijgen. Met de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands herhaalden we dat project in 2021, met nieuwe schoolboeken⁹. En nu staan we aan de vooravond van een nieuw leerplan voor het onderwijs van en in het Nederlands. Aan dat leerplan wil ik vandaag bijdragen.¹⁰

DEEL 1: KEUZES IN EEN LEERPLAN

1 HET NEDERLANDS IN HET LEERPLAN

Als we nadenken over een leerplan voor een schoolvak, moet dat passen in het grotere geheel. We moeten er immers voor zorgen dat er niet te veel overlap ontstaat met andere eenheden in het curriculum, en dat men de eenheden of domeinen of vakken goed onderscheidt naar de essenties. In Nederland heeft men besloten niet te veel overhoop te halen, en door te gaan met een vakstructuur. Dat is misschien niet de beste manier om alle kennis en vaardigheden die we leerlingen willen onderwijzen in te delen, de wereld om ons heen bestaat niet uit vakken. Universiteiten en hogescholen hebben dat al wel ingezien. Studenten kunnen nu andere keuzes maken: eenduidige vakken zoals Nederlands en Duits zijn bijna verdwenen, er zijn nu allerlei studies die meer thematisch namen hebben, een afspiegeling van de werelden van het werk, van de maatschappij. Dat begon hier in Amsterdam met Europese Studies bijvoorbeeld; daar zat best veel vreemdetalenonderwijs in, maar het was veel breder dan dat en het taalvaardigheidsonderwijs werd toegespitst op wat men nodig zou kunnen hebben in Europese (beleids)functies.

Laten we eerst definiëren wat het scholingsconcept is van een Nederlands leerplan. Zo'n scholingsconcept definieert waarom wij kinderen en jeugd school laten gaan. Landen verschillen daarin. Je kunt een leerplan formuleren omdat je daarmee staten of provincies wil nationaliseren, met een sterke nadruk op gedeelde cultuur en gedeelde vijanden van die cultuur: grenzen stellen. Scholing kan zo staan in het teken van de economische groei van een land, met nadruk op kennis en vaardigheden waarmee dat land zijn voordeel kan doen. Scholing kan ook gaan om individuen te ondersteunen in hun persoonlijk groei, of de samenleving als geheel te 'verheffen'. Een leerplan, kortom, is een instrument, en niet waardenvrij.

In Nederland heeft men drie waarden geformuleerd die het nationale leerplan definiëren. Dat wil zeggen, men moet de inhoud van het leerplan kunnen verantwoorden aan de hand van die drie waarden. Die waarden komen voort uit publicaties van de pedagoog Ger Biestra, en de wetenschappelijke commissie voor het curriculum heeft die waarden in eigen termen geformuleerd.

Bij kwalificatie (i) gaat het om het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen in staat stellen zich te ontwikkelen en een basis te verwerven voor vervolgstudie of beroep. Bij socialisatie (ii) gaat het om een oriëntatie op verschillende culturen, praktijken en tradities (inclusief de verschillende

waarden en normen die daarin een rol spelen) en het vermogen zich te verhouden tot de samenleving. Bij persoonsvorming (iii) gaat het om het ontwikkelen van een zelfstandige positie en kritisch vermogen om als persoon verantwoordelijk in de wereld te staan (CurriculumCommissie, 2020, p. 19).

We gaan er even vanuit dat de volgorde willekeurig is.

Kwalificatie	Het verwerven van kennis, vaardigheden en houdingen die leerlingen in staat stellen zich te ontwikkelen en een basis te verwerven voor vervolgstudie of beroep.
Socialisatie	Een oriëntatie op verschillende culturen, praktijken en tradities (inclusief de verschillende waarden en normen die daarin een rol spelen) en het vermogen zich te verhouden tot de samenleving.
Persoonsvorming	Het ontwikkelen van een zelfstandige positie en kritisch vermogen om als persoon verantwoordelijk in de wereld te staan.

Ik breng deze drie terug tot een overkoepelaar. Waar het om gaat is dat een leerling via onderwijs de wereld om haar heen leert te begrijpen, de wereld van nu en toen en in de toekomst. De wereld en de mensen die die wereld bevolken. Die wereld kan klein zijn, dicht bij huis, en groot. Tegelijkertijd leert de leerling deel te nemen aan die wereld, door van zich te laten horen, leert gedachten, ideeën, opvattingen, zienswijzen te delen met anderen. Schoolgaan, het betekent leren begrijpen en begrepen te worden.

2 ONDERWIJS BIEDT LEERLINGEN EEN VENSTER OP DE WERELD

Ik kwam op die gedachte toen we bijeenwaren, op een zaterdagochtend, in het Academiegebouw van de Universiteit Utrecht, en we als bestuur van de vereniging van Leraren in Levende Talen Nederlands gesprekken voerden met leerkrachten van het basisonderwijs spraken over voorstellen van Curriculum.Nu¹¹, een door de politiek vermalen beweging om voor alle schoolvakken een nieuw leerplan te maken. Tijdens die consultatierondes merkte een leerkracht uit het special basisonderwijs op, dat taalonderwijs voor haar leerlingen het venster op de wereld was. Ik vond dat treffend, ik vond dat wijs.

Dat is waarom je naar school gaat. Schoolgaan maakt je wereld groter, en biedt kansen te begrijpen hoe dingen met elkaar samenhangen, waardoor de dingen gebeuren die gebeuren of gebeurd zijn, of waardoor die gebeurtenissen voorkomen (hadden) kunnen worden. Je leert dat die samenhangen bepaalde patronen kunnen vertonen, oorzaak-gevolg, actie en effect, feit en verklaring, eerst dit, toen

dat. Je leert bijvoorbeeld hoe vulkanen werken, wat ze teweeg kunnen brengen, wat ze teweegbrachten, welke sporen je nog kunt zien. Dat is kennis over de fysieke en sociale wereld. Over natuurlijke en menselijke verschijnselen. Je leert classificeren (dit hoort er wel bij, dit niet, dit noemen we wel een stoel, maar dit ding heet een bank). Dat leren gaat met taal: het benoemen van de verschijnselen, de 'dingen' en het uitdrukken van relaties tussen die verschijnselen, je leert denkpatronen en de woorden om die patronen vast te leggen in je geheugen, want veel van wat je weet zet zich in een verbale vorm vast in het geheugen. En hoe intensiever je die begrippen en patronen gebruikt, hoe beter die in je geheugen vastgezet worden, en hoe makkelijker die begrippen en patronen weer boven komen als je ze nodig hebt. Kennis verwerven en herhaaldelijk gebruiken: oefenen in deels nieuwe contexten.

Taalgebruik is de sleutel tot begripsvorming

Dat is, via taalgebruik leer je de wereld kennen, en via taalgebruik deel je je kennis met anderen. Je leert de schema's kennen die we gebruiken om over de wereld buiten ons te praten.

Maar voor je schoolgaat heb je ook ontdekt dat je met taal ook iets anders kunt doen dan dingen en relaties te benoemen. Je kunt ook leren wat mensen van dingen en andere mensen vinden, en waarom ze er zo over denken. De mensen en de dingen veranderen er niet door, maar worden wel in een bepaald daglicht gesteld. Wat gecommuniceerd wordt, is een wereld in woorden, gegoten in een ander soort schema's. Als je iets zegt waarvan je denkt dat een ander aan je uitspraak zal twijfelen, dan ga je argumenteren. Als je een verzoek wil doen waarvan je denkt dat de ander dat verzoek niet voetstoots zal inwilligen, dan ga je argumenteren. Want, en/of dus.

Hier treden we in het domein van de argumentatie, dat gaat over de beïnvloeding van de opinie en gedachtewereld van de ander:

Taalgebruik is de sleutel tot argumentatie

Dat is, via zulk taalgebruik leer je hoe anderen zich verhouden tot de wereld van dingen en gebeurtenissen en kun je eigen positie delen met anderen. Je leert schema's om te redeneren en te argumenteren. Een leerplan is zo'n wereld in woorden: geen waarneembare realiteit, maar een argumentatie, die ter discussie staat.

En er is meer. Wat je ook leert, is dat er woorden zijn die uitdrukken hoe iemand zich voelt. Je kunt zien hoe iemand zich voelt, daar heb je geen woorden voor nodig, maar je kunt ook aan een ander vertellen hoe die iemand zich voelt, als je de woorden hebt. En je kunt die woorden gebruiken als je iemand wilt vertellen hoe je gisteren voelde. En soms helpt het als je de woorden zegt, om de emotie te temperen, te begrijpen, te beheersen.

Taalgebruik is de sleutel tot het gevoel

Niet voor niets is er een heel onderzoeksveld dat nagaat wat het uiten van moties doet met mensen die op een of andere manier geestelijk in de knel raken. Dat geldt voor schrijven, voor spreken. Schrijf het van je af, spreek je uit.¹²

Men veronderstelt dat gebeurtenissen uit het verleden anders opgeslagen worden in het geheugen dan kennis over de wereld. Die kennis over de wereld wordt opgeslagen in semantische netwerken, maar belevenissen worden opgeslagen in episodische vorm. Episodische kennis kunnen we herbeleven als we gaan schrijven of als iemand ons vraagt iets te vertellen. De herbeleving kan een verhaal worden, het verhaal kan de belevenis vervormen en overwoekeren of doen glimmen, het verhaal kan literatuur worden. We treden een andere wereld binnen, de wereld van fictie en literatuur. Kinderen treden die wereld vroeg binnen; er zijn verhalen die verteld worden in de familie, er zijn boeken die voorgelezen worden, er is internet, televisie, beeld, geluid en tekst. Er zijn verhalen in de kring op school. Taal wordt gebruikt om een wereld te scheppen naar eigen inzichten.

Taalgebruik creëert fictieve werelden

Die werelden scheppen we door ze zelf te bedenken, maar ook door ze te beleven als we literatuur lezen en films kijken. Het kunnen mogelijke of onmogelijke werelden zijn, oude en vergane werelden die tot leven komen, of nieuwe werelden die we nog niet kennen. We leren mensen kennen die anders denken, anders leven. We leren mensen kennen die dingen doen die we zelf nooit zouden durven te doen, of waarvan je denkt dat je die nooit zou doen. Mensbeelden, wereldbeelden, het wezen van de mens, la condition humaine.¹³

Samenvattend

Leerlingen leren op school de wereld en de mens te begrijpen en dat begrip te delen met anderen. Ze leren daartoe drie basisfuncties van taal te gebruiken om kennis te nemen van wat er gaande is en is geweest, hier en ginds: referentieel,

persuasief, en emotief. Ze leren ook te verbeelden, via al dan niet literaire vormen.¹⁴

Referentieel taalgebruik helpt leerlingen cognitieve schema's te ontwikkelen om fenomenen te begrijpen -- definiëren, ordenen, groeperen, vergelijken – als ook om de relaties tussen die fenomenen te begrijpen -- oorzaak-gevolg, middel-doel, voorwaarde-gevolg, probleem-oplossing. Dit leren leerlingen bij alle schoolvakken: de schema's zullen vakspecifiek zijn, maar het leren ordenen, groeperen, verbinden en redeneren vindt overal en steeds plaats. School biedt heel veel taalgebruiksoefeningen, als er gelezen wordt of geschreven of als leerlingen deelnemen aan taaldenkgesprekken. Door argumentatief taalgebruik leren leerlingen hoe anderen en zichzelf zich verhouden tot wat er zich voordoet, voordeed en voor zou kunnen doen. Via emotief taalgebruik krijgen leerlingen zicht op de binnenwereld van anderen en van zichzelf. Zulk taalgebruik is onderdeel van een veilig pedagogische klassenklimaat, in alle schoolvakken.

School biedt veel gelegenheid tot oefenen. Alle schoolvakken dragen bij tot begripsontwikkeling en taalontwikkeling.

3 OVER BEGRIPSONTWIKKELING IN SCHOOLVAKKEN

Het kan geen kwaad om iets meer te weten over hoe kennisontwikkeling verloopt. We hebben daar uitgebreider over geschreven, hier volsta ik met een korte uiteenzetting¹⁵. Volgens A.D. de Groot (1980¹⁶) zijn alle leerervaringen te vatten in dit schema (Figuur 1).

We helpen leerlingen de wereld te leren kennen, in ruime betekenis; de wereld en de mens daarin. Leerlingen verwerven kennisschema's, allengs worden die kennisschema's specifiek en conditioneler, of contextspecifieker. Uitzonderingen dragen bij tot een specifiek set regels.

Wereld: Je leert algemeen geldende regels over de referentiële wereld, over het wat ('De hoofdstad van België is Brussel.') en hoe ('Een leuke fietsband plak je zo.'). Voor taal zou zo'n algemene regel zijn: als je een o hoort, schrijf je oo (boom, roos). De uitzondering zal later komen: op zeker moment blijkt die regel niet altijd op te gaan (bomen, rozen). De regel wordt aangepast, en ingeslepen door veelvuldige oefening.

Zelf: je leert je eigenschappen kennen: ‘...bekwaamheden, tekorten, affiniteiten, neigingen, – met behulp waarvan de leerlinge zijn interactie met de wereld beter kan reguleren.’ (De Groot, 1980, p. 2.3.Gro.B11). Een leerling vindt van zichzelf: ‘Ik schrijf niet graag.’ Dat zal betekenen dat de leerling schrijftaken uit de weg gaat, werk zal zoeken waarin schrijven niet belangrijk is. Als zich er dan nieuwe situaties voordoen waarin die algemene regel wordt gelogenstraft, verandert de regel. De leerling merkt dat samen aan een werkstuk werken wel een prettige leeractiviteit is, of dat schrijven over een onderwerp waarover je meer wilt weten een zinvolle investering was, of dat het schrijven van gekke, korte verhalen boeiend is.

Figuur 1. Matrix van essentiële leerervaringen
(De Groot, 1980, in aangepaste vorm)

		Object van kennis	
		Wereld	Zelf
Vorm	Regels		
	Uitzondering		

Leerpsychologen leggen deze regelvorming uit aan de hand van drie principes: het discriminatieprincipe, het generalisatieprincipe en het versterkingsprincipe. Het discriminatieprincipe verklaart hoe we een algemene regel steeds specifiek maken: de algemene regel blijkt niet altijd op te gaan, zoals ‘als je een o hoort, schrijf je oo. Dus eerst was het ‘Als X dan Y’, maar dan wordt het en als ‘X₁, dan Y₁’, en anders geldt ‘Als X, dan Y’. Of denk aan taalgebruikssituaties waarin je je zin probeert te krijgen; afhankelijk van de ander zul je je taalgebruik moeten aanpassen om begrepen te worden, en je zin te krijgen; of, dezelfde uiting of tekst zal andere effecten hebben bij verschillende communicatiepartners (‘Als X dan Y, maar als Y₁ dan X₁’) Dat voortgaande proces van onderscheidingen probeer je via vakonderwijs te bespoedigen.

Het generalisatieprincipe werkt op de Y: het toepassingsbereik van een bepaalde strategie zoals vragen stellen, heeft in verschillende contexten dezelfde werking: de spreker krijgt zicht op de ontvanger: verkopers weten heel goed dat vragen stellen helpt om even later de klant over de streep te trekken.

Verfijnen en uitbreiden van kennis gebeurt door gebruik van die regels in verschillende contexten. Leerlingen moeten steeds met nieuwe situaties worden geconfronteerd waardoor zij genoodzaakt zijn hun kennisschema's aan te passen. Door die confrontaties, en daarmee het gebruik van regelkennis, worden de eenheden van het kennisschema steeds sterker met elkaar verbonden. Dat heeft dan weer tot gevolg dat de schema's steeds makkelijker oproepbaar worden: ze poppen op als de situatie erom vraagt.

Figuur 2. Schoolboek Aardrijkskunde (de GEO basisboek Aardrijkskunde)



Waarom moeten vakdocenten dit weten? Omdat die schema's gevat zijn in taal. Ze komen via taal en beeld binnen. Ze worden in een verbale vorm onthouden, omdat ze dan beter bewerkbaar zijn als ze nodig zijn in nieuwe situaties. Het bewerken van binnenkomende schema's tot een onthoudbare en oproepbare vorm vereist actie van wie leert. Het is een generatief, constructief proces. Zo

ontstaan er denkpatronen waarmee we in onze samenleving en cultuur de dingen proberen in de greep te krijgen, omdat we kennelijk behoefte hebben verbanden te leggen. Het eenvoudige causale schema (oorzaak- gevolg, v.v.) kan een heel ingewikkeld schema worden als er meervoudige oorzaken zijn, of meervoudige gevolgen, als gevolgen weer oorzaken kunnen zijn van nieuwe, misschien ongewenste gevolgen etc.

Zulke schema's benutten we ook bij het kritisch bevragen van andermans redeneringen. Als iemand een verschijnsel verklaart uit een oorzaak, kan de vraag zijn of er niet meer oorzaken een rol kunnen spelen, of dat die oorzaak in alle gevallen een rol kan spelen. Op school leer je de redeneerschema's van de schoolvakken, maar zelden zijn die expliciet, en zelden verwijzen die naar elkaar.

Schoolvakken bieden ieder een perspectief op de wereld: de introductietekst in het aardrijkskundeschoolboek is daar duidelijk over (Figuur 2). De leerlingen lezen:

"Verklaren doe je met factoren. Die factoren kun je indelen in twee groepen: natuurlijke factoren en menselijke factoren. Soms heb je alleen natuurlijke factoren nodig voor een verklaring, soms alleen menselijke, en soms allebei."

Dat is nogal een beginselverklaring! De afbeelding daarnaast staat dan vol met vraagtekens: verschijnselen die verklaard zouden moeten kunnen worden, door een of meer 'factoren', die je moet kunnen onderscheiden qua soort: menselijk of natuurlijk. Dat is een denkschema waar je veel mee kunt verklaren, en waarmee je heel wat verklaringen kunt bevragen. Leerlingen moeten dat redeneerschema in teksten kunnen herkennen, en kritisch 'toetsen' en moeten het kunnen gebruiken, in taal, als zij een (sociaal-)geografisch verschijnsel willen uitleggen. Zo'n redenering vergt niet alleen kennis van zaken (mogelijk verschijnsel, mogelijke oorzaken) maar ook taalbeheersing: analyseren van tekst in mentale modellen of schema's en het produceren van een redenering die voor anderen begrijpelijk is

Als we leerlingen in het leerproces van alle vakken willen helpen tot actief leren aan te zetten om denk- en redeneerschema's te verwerven dan moeten leraren en leerkrachten er zich bewust van zijn hoe leerlingen hun kennis uitbreiden via discriminatie – hier werkt het wel, maar daar niet – en generalisatie – he, die regel geldt ook voor dit geval. Het vereist steeds het ophalen van de oude schema's en de oude woorden, en het verweven van het nieuwe, verbonden met het oude. Precies wat leerlingen moeten leren als zij schoolboekteksten lezen: het nieuwe verbinden met het oude, door het oude te re-activeren, op te roepen.

Dit geldt niet alleen teksten, maar ook afbeeldingen, diagrammen etc.: die zijn helemaal niet zo makkelijk te begrijpen¹⁷.

Samenvattend: alle schoolvakken bestaan uit concepten en redeneerschema's: eigenlijk: uit abstracte modellen van de werkelijkheid. Leerlingen leggen hun kennis van concepten vast in taal (factoren is zo'n concept). Door het gebruik van die concepten in toepassingssituaties wordt de betekenis van het woord steeds duidelijker. Zij kunnen het concept 'factoren' ook gaan gebruiken in andere situaties dan geografische situaties, ze leren 'factoren' te wegen (minder en meer belangrijk). Die schema's vereisen taalbeheersing: een schoolvak komt beter uit de verf als taal ... een factor is. Een factor van belang.

En wat dan over het schoolvak taal¹⁸? Wat zijn daar de essentiële schema's?

4 HET LEERPLAN TAAL: EEN KADER

4.1 Taalgebruiksdomeinen

In het onderwijs leren leerlingen taal te gebruiken om de wereld te leren kennen. We onderscheiden er in het voorgaande twee: de referentiele wereld en de verbeelde wereld. De taalgebruiker verkeert dan in het creatieve-literaire domein en het functioneel-academische domein. In het creatief-literaire domein beleeft de taalgebruiker de verbeelde wereld, in het functioneel-academische domein communiceert de taalgebruiker met anderen in maatschappelijke en het schoolse bestaan. In beide domeinen komen de taalfuncties voor: emotief-expressief, referentieel en persuasief. Zie leerplanschema 1.

Alle schoolvakken geven onderwijs in het functioneel-academische domein, en onderwijzen leerlingen de essentiële vakspecifieke redeneerschema's en kernconcepten. Leerlingen begrijpen die en kunnen daarover met anderen communiceren. Dit vakonderwijs, waarin taalgebruik centraal staat om concepten en redeneerschema's te verwerven en met anderen te delen, biedt een stevige steun aan de ontwikkeling van het begrips- en taalvermogen.

Blijft er dan nog wat over voor taalonderwijs, of kunnen we dat afschaffen? Er blijft heel veel over voor taalonderwijs. Eerst moet een leerplan Taal de twee domeinen nader definiëren, en daarna wat leerlingen binnen die domein moeten leren. In een nationaal referentiekader wordt dan gedefinieerd wat leerlingen moeten kunnen laten zien, qua taalbeheersing, aan het einde van een deel van de schoolloopbaan: einde basisonderwijs, einde vmbo, einde mbo, eind havo, einde vwo, einde hbo en einde wo. Een leerplan biedt wat er geleerd moet

worden, een referentiekader het eindniveau, een examenprogramma een uitsnede van het leerplan dat wordt getoetst. Een leerplan moet wegblijven van normerende uitspraken over niveaus en wegblijven van didactiek. De vakgroep op een school, en de individuele leraar stippelt de route uit voor leerlingen, op basis van het leerplan en het referentiekader.

Leerplanschema 1: Twee taalgebruiksdomeinen in het nationale leerplan



4.2 Het opleidingsprofiel als heuristiek voor keuzes

Nederland kent een nogal gespecificeerd stelsel van opleidingen in het voorgezet onderwijs. Daar heeft de samenleving een zekere bedoeling mee. Elke opleiding in dat stelsel bereidt een leerling voor op een volgende stap in vervolgoopleidingen dan wel werk, naast een voorbereiding op het functioneren in de samenleving en de maatschappij. In het functioneel-academische domein maakt een leerplancommissie een beargumenteerde keuze uit taalgebruikssituaties waarmee leerlingen moeten kunnen oefenen. Daar zal de schoolsoort een argument zijn. In deze paragraaf probeer ik de opleidingsspecifieke vertaling te maken naar keuzes voor het leerplan taal.

4.2.1 Voorbereidend beroepsonderwijs

Het vmbo herbergt vier trajecten, variërend van basisberoepsgerichte leerweg tot de theoretische leerweg¹⁹. In de Basisberoepsgerichte en de Kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-basis; vmbo-kader) volgen leerlingen algemeen

vormende vakken en beroepsgerichte vakken. Ongeveer de helft van de schoolweek (zo'n 12 uur) bestaat uit beroepsvormend onderwijs. Na het tweede leerjaar kiezen leerlingen een profiel, bijvoorbeeld, zoals techniek, zorg en welzijn, economie en zorg. Leerlingen leren veelal in echte en gesimuleerde beroepsomgevingen, voorbereidend op MBO-niveau 1 en 2 (vmbo-basis) en MBO 3-4 (vmbo-kader). Die aandacht voor de beroepspraktijk, in simulaties en stages, zou met zich mee moeten brengen dat leerlingen leren taalgebruikssituaties te oefenen die nut hebben voor de beroepsuitoefening.^{20,21} Er zal meer aandacht zijn voor functionele werkgerelateerd taalgebruik dan in bijvoorbeeld de theoretische leerweg, of in havo en vwo. Daarnaast moeten leerlingen in het vmbo natuurlijk taaltaken leren beheersen die hen vooruithelpen om te functioneren in de maatschappij en de democratie. Voor het vmbo betekent het, gezien de enorme heterogeniteit van opleidingswegen dat de leerplannen zullen verschillen. Vasthouden aan een algemeen leerplan voor alle leerlingen tussen 12 en 16 zou de leerling tekortdoen.

Een deel van de vmbo-leerlingen zal na vmbo-theoretische leerweg overstappen naar het havo. De scholing in taalbeheersing moet die overstap schragen om schoolvakken op havo 4 niveau te kunnen volgen.



In het creatief-literaire domein in het vmbo werken leerlingen ook via de verbeelding aan het verkennen van de wereld van het werk en werkenden in hun sector en daarbuiten. Ze lezen verhalen, luisteren (podcast, spoken words, rap) of kijken (film) en schrijven fictie (dialogen, belevenissen)²². Het maken creatieve teksten kan leerlingen helpen ervaringen te verweken, maar ook nieuwe ervaringen te scheppen, en zich zo hun arsenaal aan responses te vergroten. De

ervaring van het creatief schrijven biedt gelegenheid tot het begrijpen van wat nog niet gebeurd is, maar zou kunnen gebeuren, en inzicht te krijgen in de eigen rol in die gebeurtenissen.

4.2.2 Hoger algemeen vormend onderwijs

Havo bereidt voor op hoger beroepsonderwijs. Leerlingen kiezen uit vier profielen: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij en cultuur en maatschappij.²³ Het is dan een keuze of en in hoeverre het leerplan taal rekening houdt met dergelijke profielen. In elk geval houdt het leerplan rekening met de voorbereiding op een studie in het hoger beroepsonderwijs, waarin taal weer een belangrijke rol speelt in het verwerven van weer abstractere en minder voorgestructureerde kennis dan in de havo-schoolvakken, en waarin de taalgebruiksregels van het voorliggende beroepsveld een rol gaat spelen. Dat blijkt wel mogelijk. Een werkgroep van docenten van de WODN deed een eerste poging om thema's uit te werken voor verschillende richtingen binnen het HBO, opdat leerlingen in het havo kennismaken met in de taalgebruiksdomeinen van het HBO²⁴. Er zijn heel wat mogelijkheden: Leerlingen kunnen kennis opdoen van beroepspraktijken uit verschillende sectoren waarin professionele communicatie een hoofdrol speelt, zoals crisiscommunicatie, gezondheidscommunicatie, marketing, journalistieke technieken, discussie- en debatvaardigheden in specifieke beroepscontexten. Wat goed past bij havo en bij hbo is dat leerlingen kennisnemen van toegepast onderzoek naar dergelijke praktijken, zoals onderzoek naar wat werkt in crisiscommunicatie en persuasieve technieken, en oefenen in contextrijke situaties. Lentz (2021) laat bijvoorbeeld zien hoe je onderzoek kunt doen naar software dat de begrijpelijkheid van je tekst voorspelt. In klein bestek kunnen leerlingen zulk onderzoek ook doen, leren om vergelijkend warenonderzoek te doen, als een opdracht vanuit een werkomgeving die voor een keuze staat. Leerlingen kunnen heel goed pre-test-onderzoek doen naar de effectiviteit van communicatie, in verschillende domeinen. Denk aan het testen van een website: geeft vijf mogelijke klanten een zoekopdracht, neem het zoeken op de site op via een screenrecorder, voer er eventueel hardopdenken door de bezoeker aan toe, en stel een advies op welke punten de website zou kunnen verbeteren. Dan is het handig als je je eerst verdiept in eisen die men stelt aan effectief zoeken: internet staat vol van dat soort handreikingen. Of: in jouw werkomgeving komt het af en toe voor dat er een terughaalactie is ('Onze lamp LichtvoorAllen blijkt spontaan te kunnen ontbranden'; 'stuur hem terug'). Stel een lijstje op met criteria voor een effectieve terughaalcampagne, verzamel vijf

voorbeelden, analyseer die voorbeelden, en schrijf een kort adviesrapport. In dergelijke behapbare taalgebruiksonderzoekstaken komen inzicht creëren over soorten taalgebruik, leren leerlingen te zoeken naar handreikingen voor taalgebruik in specifieke situaties, toetsen zij dat inzicht en die handreikingen en rapporteren zij.

In het creatief literaire domein is de noodzaak om literaire teksten te kiezen uit het toekomstig beroepsdomein misschien minder sterk aanwezig dan in het vmbo, dat voor een flink aantal leerlingen eindonderwijs is. Maar veel van de literaire teksten die leerlingen lezen, beluisteren en bekijken speelt werk en studie wel een rol. Uitnodigingen om op die thema's te reflecteren zouden goed passen om zich scherpere beelden te vormen ten behoeve van socialisatie en persoonlijke positionering. Denk aan thema's als macht en onmacht, omgaan met hiërarchische relaties, dominee versus handelaar.²⁵ Wat creatieve productie betreft zijn er meer kansen: zich inleven in situaties in de nabije toekomst via creatieve productie draagt bij aan het verbeeldingsvermogen en aan individuele toekomstperspectieven.

4.2.3 Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs

In de bovenbouw van het vwo zullen leerlingen dat soort empirisch onderzoek ook leren doen. Maar gezien het voorbereidende wetenschappelijke karakter van de onderwijssoort kunnen we leerlingen ook nodigen om na te denken over abstractere objecten van taalgebruiksonderzoek. Leerlingen kunnen inzichten opdoen over de wetenschapsvorming over taalsystemen, taalgebruik en literatuur, receptie van literair werk, ook in historisch perspectief. Ze leren die inzichten toe te passen, en leren over die inzichten te communiceren. Dezelfde WODN-werkgroep werkte drie voorbeelden uit.²⁶ Een mooi voorbeeld in de onderwijspraktijk trof ik aan op de Europese school in Mol (België). Leerlingen werkten aan een eigen onderzoeksthema binnen de ruime beschrijving van de docenten – 'het moet over taalgebruik gaan' – kwamen tot interessante onderwerpskeuzes, en waren trots op hun bevindingen.²⁷

In het creatief literaire domein kan ik het verschil tussen het havo en het vwo nog niet goed maken, behalve wat zo voor de hand ligt: reflectie op het thema wetenschap en wetenschapper, ethische dilemma's, etc.²⁸

4.3 Het leerplan taal: welke denkschema's?

Naast deze sectorspecifieke invalshoek voor het bepalen van de leerinhouden staat natuurlijk de algemene invalshoek, voor alle sectoren, aangepast aan die

sector. In het functioneel-academische domein leren leerlingen deel te nemen aan wat er in het nieuws is, aan het gesprek van de dag. Leren teksten te begrijpen en die kritisch tegen het licht te houden, opiniërende gesprekken te voeren, deel te nemen aan digitale discussies, een soort van schrijvend spreken.

Taalonderwijs wordt geïnspireerd door de vraag 'Wat mot die goser van me', de titel van een artikel over taalonderwijs uit 1974 (Van Lint, 1974). De ondertitel spreekt: 'Tekstanalyse als middel tot informatiedetectie en manipulatiereistentie'²⁹. Van Lint biedt een reeks van vragen aan die in principe steeds op teksten toepasbaar zijn: hij beperkt zich tot het lezen en begrijpen, maar de vragen gelden net zo goed het schrijven, spreken, luisteren en kijken. Of, in de woorden van Van Lint: tekst is tekst. Of het nu een zakelijke of een literaire tekst is. Met die vragen graast lezer de tekst af in verschillende lagen:

1. de cognitieve of referentiële laag: wat moet de lezer weten
2. de affectieve laag: de auteur probeert de lezer op de een of andere manier te positioneren t.o.v. de feiten uit de eerste laag
 - a. emotief: wat moet ik, de lezer, kennelijk voelen?
 - b. persuasief:
 - i. ethisch: wat moet ik, de lezer, kennelijk goed of slecht vinden?
 - ii. esthetisch: wat moet ik, als lezer, kennelijk mooi of lelijk vinden?
3. De activerende laag: wat moet ik kennelijk gaan doen?

Hier ligt een taak voor de tekstwetenschap. Hier heeft het leerplan een wetenschappelijk update nodig om tot een set sleutelvragen te komen waarmee teksten kritisch te begrijpen zijn. In feite hebben we met de Van Lint-vragen een eerste vakspecifiek redeneerschema voor het vak taal, in de eenvoudigste vorm altijd te gebruiken. Daarmee leer je teksten kritisch te lezen. Je leert de werking van teksten te begrijpen, wat is het in de tekst waaruit blijkt dat de auteur een beroep doet op de emoties van de lezer? Er bestaan heel bruikbare inleidingen op dit terrein, voer voor alle leraren en zeker voor taaldocenten.³⁰

We zijn nu op het punt om twee elementen toe te voegen aan ons domeinschema. In taalonderwijs gaat het niet alleen of vooral om het referentiele begrip, zoals in de meeste andere schoolvakken, maar meer om de verhouding tot de referentiele inhoud en argumentatieve posities. Daarmee verbonden is het tweede specifieke kenmerk van het vak taal: het gaat erom de werking van teksten te doorzien, opdat de taalgebruiker het spel doorziet en het spel machtig is.

4.3.1 Begrijpen: zich verhouden tot de tekst

Ten eerste is daar een ander soort begrip: het gaat niet alleen meer om het begrijpen van de referentiële betekenis, zoals in studieteksten, maar ook om de relatie tussen de lezer en die betekenis, en een reactie van die lezer op die

gedachtesturing: hier draagt het onderwijs bij aan de persoonsvorming, een van de drie doeldomeinen: Het ontwikkelen van een zelfstandige positie en kritisch vermogen om als persoon verantwoordelijk in de wereld te staan (zie p. 4). Dat betekent niet alleen kritisch te staan tegenover informatie van anderen, maar ook zelfinzicht waarom bepaalde informatie of argumenten weerstand oproepen. Het eigen referentiekader kan een kritische informatiebenadering danig in de weg zitten, zowel in het creatief-literaire als in het functioneel-academische domein. Koek (2022) testte een model van kritisch benadering van literaire teksten, waarin leerlingen leerden hun eerste impulsen te onderkennen en daarna even te onderdrukken om via 'tegendenken' de boel eens even op de kop te zetten en andere interpretaties te genereren, en op waarde te exploreren. Schrijvers (2019) deed iets vergelijkbaars in de onderbouw, waarin leerlingen leerden met elkaar in gesprek te komen over thema's in fictieteksten om meervoudige posities in dat thema te verkennen en zelf daarin positie te kiezen. Alkema (2022), Van Ockenburg (2021), Holdinga (2023) testten leerprogramma's uit om leerlingen te leren zich neutraal op te stellen als zij min of meer referentiële informatie uit bronnen moesten integreren in een bronnenvervangende tekst (Van Ockenburg), of juist een eigen positie in moesten innemen in een populairwetenschappelijk thema (Alkema), of argumentaties van verschillende auteurs in historische en filosofische kwesties moesten afwegen (Holdinga).³¹

4.3.2 Begrijpen: de werking van teksten

Een tweede element versterkt dat onderwijsdoel: het gaat om het begrijpen van de werking van teksten. Daarmee verwerft de leerling zeggenschap over de communicatie, beheerst de communicatie, in elk geval in mentale zin. En als we dat zo stellen, dan geldt het inzicht in de werking van teksten ook het creatief-literaire domein: de tekst doet iets met jou, als lezer, en de vraag is welke teksteigenschappen die werking teweegbrengen. En verder denkend, wat is het dat er verschillende werkingen zijn, voor verschillende lezers? Kun je vermoeden dat deze tekst verschillend uitwerkt voor verschillende lezers? Speelt culturele achtergrond een rol, bijvoorbeeld? Tekst is tekst, schreef Van Lint, en waarschijnlijk kun je een schema voor kritische tekstbevraging maken, op basis van tekstwetenschappelijke inzichten, dat voor beide domeinen van toepassing is.

4.3.3 Het leerplanmodel uitgebreid

Voor ons model betekent dit een uitbreiding in twee richtingen. Tot nu toe beschouwden we de leerling als taalgebruiker: informatie begrijpen en begrijpelijk overbrengen aan anderen, in het domain van het creatief-literaire en het

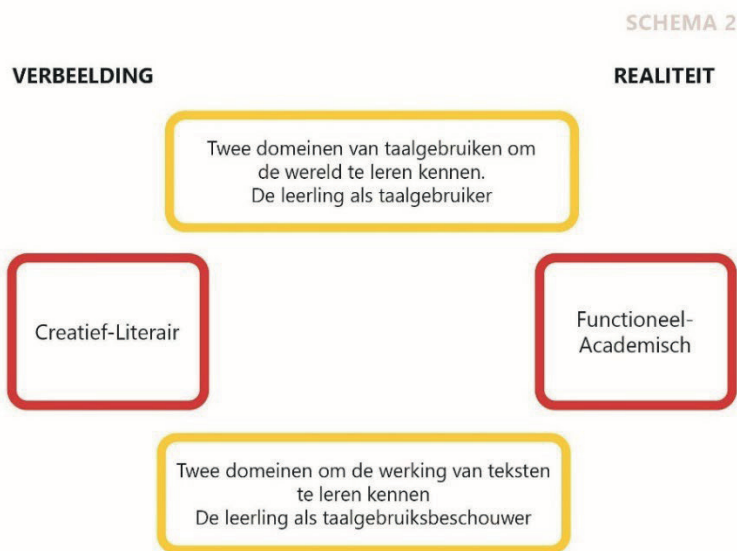
functioneel-academische domein. Dat is een majeure doelstelling van het vak taal. Maar als we leerlingen niet alleen taal leren te gebruiken, maar er ook naar te kijken, plaatsen we de leerling in de rol van (kritische) taalbeschouwer. Leerlingen gaan over inzichten en woorden beschikken waarmee zij greep krijgen op taalgebruik: zij bouwen meta-communicatieve kennis op. En met die metacom-
 municatieve kennis kan de leerlingen met anderen over teksten communiceren.

De leerling begrijpt de werking van teksten, en kan dat begrip delen met anderen. Begrijpen en begrepen worden, als het gaat om de werking van teksten.

De leerling wordt taalbeheerser,

1. die kennis over de wereld verwerft via teksten en de eigen positie daarin: de leerling als taalgebruiker.
2. die kennis verwerft over de werking van teksten, en de rol van dien eigenschappen in dat werkingsproces: de leerling als tekstbeschouwer.

Leerplanschema 2. Twee taalgebruiksdomeinen en twee rollen

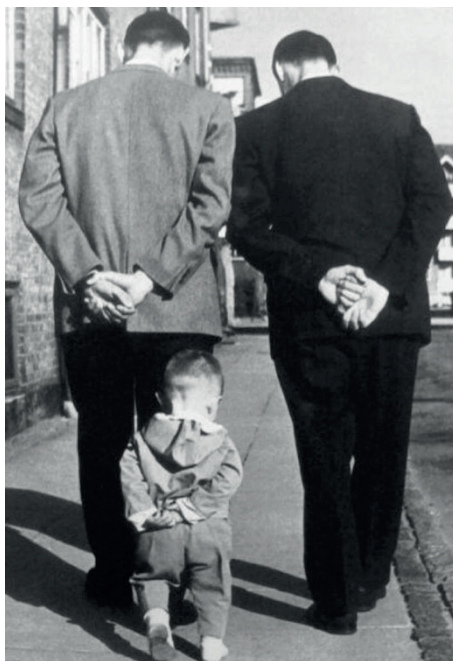


Dat houdt in dat leerlingen in het vak taal redeneerschema's verwerven om de werking van teksten te leren begrijpen en over die werking met anderen kan communiceren, in beide taalgebruiksdomeinen. Die redeneerschema's kunnen variëren in de mate van detail, en daarom variëren per sector in het voortgezet onderwijs. Schotanus demonstreert dat bijvoorbeeld voor standaardgeschildpunten (Schotanus 2023). Misschien geldt hetzelfde voor het creatief-literaire domein; al lijkt in dat domein de complexiteit van de literaire tekst vooral beslissend voor de ontwikkeling van inzicht³². Zie leerplanschema 2.

4.4 Het leerplan taal: verwerven van schema's

We schieten aardig op, de kaders voor de vakinhoud is nu wel zo'n beetje bepaald. Wat we nog moeten doen is te kijken naar de regelvorming, zoals we uitzetten naar aanleiding van het doelstellingenschema van De Groot op pagina 8: regelvorming via discriminatie van situaties en responses en generalisatie. Het is niet zo moeilijk om zo'n theorie te bedenken.

Figuur 3. Menselijk natuurverschijnsel³³



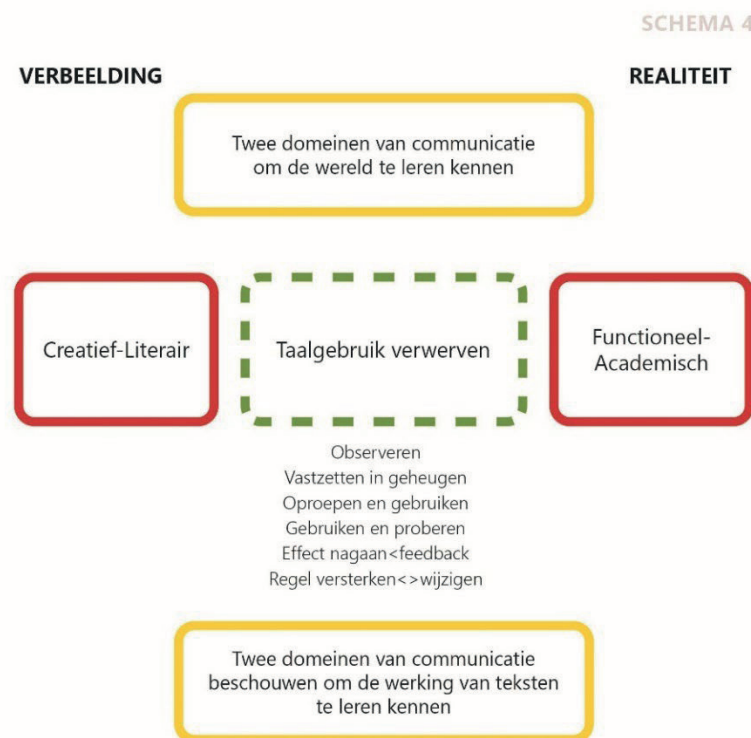
We verwerven taal en taalgebruiker door goed te luisteren en te kijken naar wat er gebeurt als we taal gebruiken. De socio-cognitieve leertheorie van Bandura

(1986) probeert te verklaren hoe mensen informatie uit de omgeving oppikken om te verwerken tot regels. Zijn theorie is goed toepasbaar op sociaal gedrag, zoals taalgedrag. Het komt erop neer dat veel van wat we aan taalgedrag zien en horen omgezet wordt in regels, geabstraheerd van de gelegenheid. Veel leren begint bij observeren, meer of wat minder bewust, maar nooit onbewust waarnemen wat iemand in een bepaalde situatie zegt, of hoe die reageert op wat jij zegt. Hij noemt dat leren van modellen (zie figuur 3).

Denk aan ideeën voor taalgebruik en retorische strategieën uit voorleesboeken, teksten in het straatbeeld, reacties in dialogen die afdoende blijken te zijn etc. Het is taalgebruik dat op de een of andere 'gezocht' wordt, genoteerd. Er kunnen zich ook nieuwe situaties voordoen waarin de leerling vergelijkbaar taalgedrag waarneemt, waardoor de regel uitgebreid kan worden: niet alleen bij X, maar ook bij X_1 is dit een effectieve retorische strategie, kennelijk. Zulke kennis (die regel) wordt opgeslagen en kan later van dienst komen als de leerling in een soortgelijke situatie verkeert, en de regel toepast. Als de zender dan die regel toepast, zal hij nagaan bij de gesprekspartner of de boodschap goed aankomt. Er is meer over te zeggen, bijvoorbeeld dat het wel een heel simpele voorstelling van zaken is, maar de basisvaardigheden worden zo wel benoemd, ik noem ze zo. Het leerproces lijkt veel op het meester-gezelproces: de gezels in de werkplaats leert een dakkapel te maken, door eerst de eenvoudige bewerkingen na te doen, onder toezicht oog van de meester, die, dat mogen we wel verwachten, begeleidend commentaar zal geven. Taalverwervingsprocessen thuis en in het wild zullen vergelijkbaar kunnen verlopen, als het om spreken, gesprekken, zinsbouw, toon, argumentatie, retorica en vocabulaire en zo meer gaat. Dat repertoire zal helpen bij het lezen en schrijven, en zodra er gelezen wordt valt er weer veel op te slaan. Het schrijven van creatieve teksten helpt om wat beschikbaar is op te roepen en te gebruiken en opties te verkennen om repertoire in een iets andere context te benutten. Dat benutten helpt dan weer om de kennis te bestendigen.

Als we taalonderwijs definiëren, zoals in dit boekje, als het gestuurd verwerven van communicatie- en metacommunicatieschema's, dan moeten we leerlingen in staat stellen om zich die schema's toe te eigenen, en de vaardigheden te verwerven om die schema's op te bouwen, te gebruiken en te evalueren. Zij moeten taalgedraggevoelig worden. Dat is een onderwijstaak, dus een element in ons leerplankader. We voegen de vaardigheden toe (zie leerplanschema 3). Het komt neer op het bevorderen van vier vaardigheden.

Leerplanschema 3. Twee taalgebruiksdomeinen, twee rollen en taalgedragsverwervingsvaardigheden



1. Aandacht voor relevant taalgedrag.
2. Retentie: het opbouwen van schema's. Zoals in zaakvakken oorzaak-gevolg schema's gebouwd worden, werkt taalonderwijs aan taalgedragsschema's, misschien in de vorm van Als X (situatie), dan Y (respons). Dit proces is het hart van observerend leren: het is een generatief proces waarin gevarieerde input wordt geselecteerd en bewerkt tot een cognitief schema dat steeds beter wordt. Veel en veel verschillende voorbeelden ('modellen' zien (en willen zien) vergemakkelijkt het vasthouden en herzien. Variatie is de sleutel.
3. Productie: het uitproberen van de werkzaamheid van het opgeslagen schema, en waarnemen in hoeverre de poging overeenkomt met het doelgedrag (feedback). Het mentale schema van het modelgedrag blijft

beschikbaar als doel van het leerproces en zal ook veranderen door de nieuwe observatie- en oefenervaringen.

4. Motivatie. Leren gaat niet vanzelf, dus leerlingen moeten gemotiveerd zijn om het beoogde gedrag uit te voeren. Hoewel leren door observatie een natuurlijk leerproces is, kan instructie de kwaliteit en het bereik van de vaardigheid van observatie verbeteren, en de subvaardigheden van selecteren, abstraheren, schema's opbouwen, evalueren in hoeverre het gegenereerde gedrag overeenkomt met het geobserveerde gedrag, en het observeren en beoordelen van de effecten van dit zelfgegenereerde gedrag.

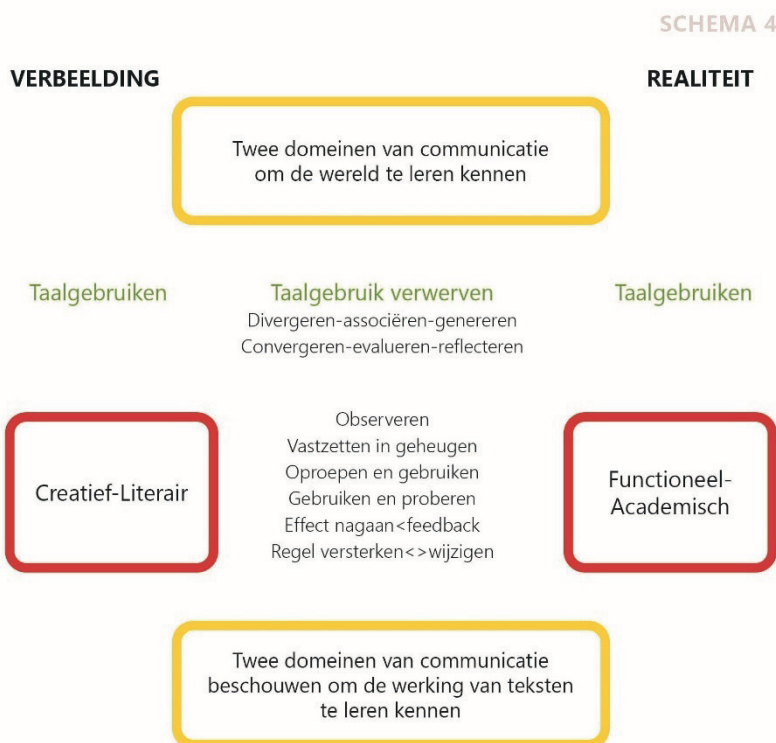
4.5 Het Leerplan taal: vaardigheden

Tot nu toe hebben we in het leerplankader taal geen onderscheid gemaakt tussen wat traditioneel de 'vier vaardigheden' heten. We gaan dat in deze paragraaf ook niet doen. In een volgend hoofdstuk laten we zien hoe zeer de twee processen van begrijpen en begrepen worden berusten op dezelfde cognitieve en linguïstische activiteiten. We hebben ook geen wezenlijk onderscheid gemaakt tussen creatief-literaire en functioneel-academische taalgebruiksprocessen. En dat gaan we in deze paragraaf ook niet doen. Ze verschillen echt wel, maar ook hier zijn de overeenkomsten overheersend. Wie werkt aan creatieve producties doet een beroep op cognitieve en linguïstische activiteiten die ook een rol spelen bij functioneel-academische situaties. De verhouding tussen de activiteiten kan verschillen, maar die verschilt ook binnen een en dezelfde communicatieve situatie, zoals Van Steendam et al. (2022) aantoonde. Holdinga et al. (2022) lieten zien dat dezelfde leerlingen die een tekst gebaseerd op bronnen bij geschiedenis en bij filosofie schrijven dezelfde activiteiten ontplooiën, maar die anders ordenen al naar gelang de taak, en dat de wijze waarop leerlingen dat doen ook weer verschilt. Hetzelfde geldt voor het begrijpend lezen van literaire en referentiële teksten (zie p. 30).

Wat zijn dan de essentiële vaardigheden die we moeten onderwijzen bij taal opdat leerlingen kunnen leren begrijpen en leren begrepen te worden? Heel kort door de bocht zijn dat er drie: genereren, organiseren en evalueren. Genereren komt in allerlei vormen voor. Soms is het vooral divergeren, om zoveel mogelijk ideeën te genereren om tot een originele productie te komen. Wie heeft geleerd te divergeren schrijft betere narratieve teksten, met de kans op transfer naar argumentatieve teksten (Ten Peze, 2024). Het associatief genereren van ideeën is een cruciale activiteit bij kritisch beschouwen van een literaire tekst (Koek, 2022). In die zin is creativiteit verwant aan kritische beschouwing: het is een

samenspel van het genereren van ideeën en die op zeker moment in toom zien te houden (convergeren, evalueren), of van genereren en exploreren (Van de Kamp, 2017; Groenendijk, 2012). Een voorwaartse beweging in het proces van begrijpen en begrepen worden – genereren van opties – en een beweging terugwaarts, – bewerken van wat er is gegeneerd aan betekenis (begripsvorming) of ideeën om te delen met anderen (begrepen worden). Dus als de leerling in de rol van taalgebruiker verkeert, dan doet hij een beroep op divergeren-genereren-associëren en convergeren-evalueren-reflecteren.

Leerplanschema 4. Twee taalgebruiksdomeinen, twee rollen, taalgedragsverwervingsvaardigheden en cognitieve basis voor begrijpen en begrepen worden



De mate waarin die processen optreden, en waarin die elkaar afwisselen in een communicatieproces, hangt af van de motivatie voor de taak: hoe hoger de leerling de lat legt, hoe intensiever het proces, en hoe vaker processen elkaar

onderbreken. Kennelijk is er een soort monitor aan het werk, die bepaalt wat er nog moet gebeuren in een lees- of schrijfproces. In hardopdenkprocessen is duidelijk te zien dat leerlingen tijdens het lees- of schrijfproces beslissingen nemen dat het zo genoeg is, of dat er nog meer of iets anders moet gebeuren (O'Brien, 2023; Luger, 2020; Holdinga, 2023; Breetvelt et al. 1994; 1996; Van den Bergh et al., 1994). Dus als taal gebruikt wordt om te begrijpen en begrepen te worden, is er sprake van divergeren-genereren-associëren en convergeren-evalueren-reflecteren. Daarom voeren we die twee soorten denkactiviteiten op als elementen in het leerplan: leerlingen moeten dit leren.

DEEL 2: SAMENHANGEN

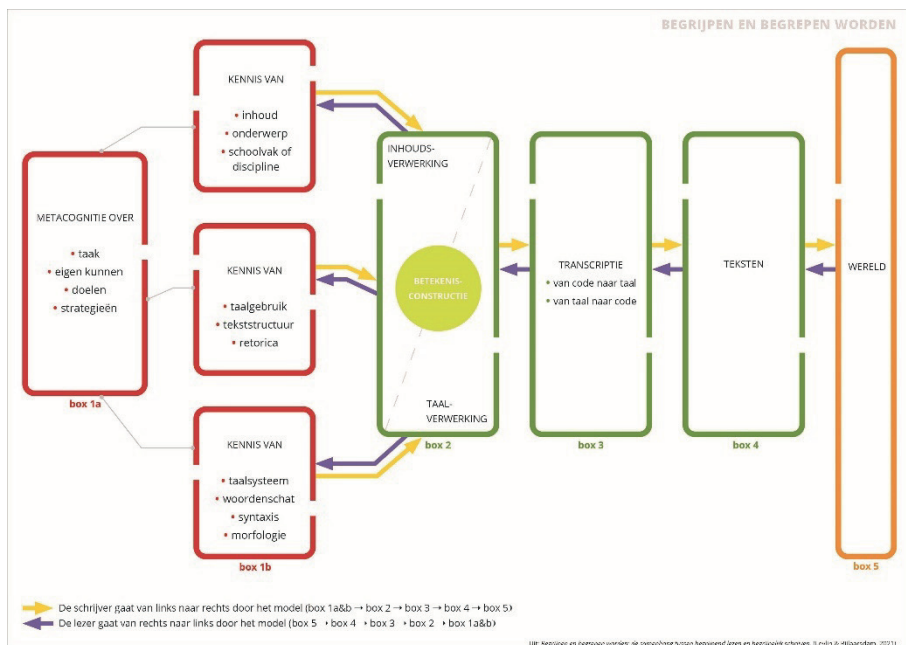
In dit tweede deel van mijn voorstel voor een leerplankader voor het vak taal, draag ik enkele analyses aan die het voorstel schragen. Eerst verbind ik lezen en schrijven, om te benadrukken dat het niet zozeer om los te onderwijzen leerplanonderdelen gaat, maar om het geheel van begrijpen en begrepen worden (paragraaf 5). In paragraaf 6 bespreken we een paar relaties vanuit het creatief-literaire domain, in paragraaf 7 doen we dat voor het functioneel-academische domein.

5 BEGRIJPEN EN BEGREPEN WORDEN: DE PROCESSEN

Veel van het leren op school gebeurt dus via taalgebruik: taalgebruik dat je waarneemt, dat je decodeert in eenheden die je met elkaar in verband brengt. Dat begrip ontstaat niet in een keer; het is geen kwestie dat wat binnenkomt in die vorm wordt opgeslagen: je bewerkt die informatie tot begrip. Of dat bewerken van binnenkomende informatie echt gebeurt, en goed gebeurt, hangt af van de motivatie van de leerder, en van het belang van zulk begrip. Van den Broek en Helder noemen dit 'de standaard van coherentie'. Afhankelijk van de situatie zal iemand zich willen inspannen om binnenkomende informatie te begrijpen. Dat kunnen ook zien gebeuren. Als een leerling zich inspent om iets te begrijpen dan gaan de ogen heen en weer in de tekst, en blijven op bepaalde passages langer hangen. Dat is goed te zien met eye-tracking, maar je zie het ook in de klas, als leerlingen tekst gaan onderstrepen, en terugkeren naar eerdere passages in de teksten, op papier of op het scherm.

Dat proces vindt in omgekeerde richting plaats als leerlingen kennis willen delen met anderen. Dan moeten zij wat zij willen delen oproepen en omzetten in taal, en dan in schrift of spraak. Hoe beter de kennis is opgeslagen, en hoe minder de leerling wordt gehinderd door formuleer- en handschriftproblemen, hoe sneller het schrijfproces verloopt. Als de taak vereist dat de leerling een stof- of denkschema moet toepassen op een nieuwe vraagstelling, zul je zien dat het genereerproces langzamer verloopt, en dat de vaker reparaties zullen zijn, in het geheugen en op schrift. Er is een afwisseling van snel informatie 'dumpen' om het niet te vergeten, en er zijn stiltes, waarin de leerling terugleest, tussentijds repareert, nadenkt en dan weer op dreef raakt.

Figuur 4. Begrijpen en begrepen worden: verwerken en produceren van tekst
(uit Levlin & Rijlaarsdam, 2022, uit het Zweeds vertaald)



Het begripsproces voor lezen en schrijven probeerden we af te beelden in figuur 4. Het leesbegripsproces loopt van rechts naar links, het schrijfbegripsproces van links naar rechts.

Betekenisgeving gebeurt in het constructievak (figuur 4, box 4). Hier wordt begrip gecreëerd als een innerlijk mentaal model van de tekstinhoud. Dit proces van begrijpen is vergelijkbaar voor mondelinge en schriftelijke communicatie; beide vaardigheden zijn sterk gecorreleerd. Het werkgeheugen is cruciaal in dit proces dat inhoud in de kennisvakken (box 5) construeert en integreert met de inhoud van de tekst die wordt geschreven, gesproken, gelezen of beluisterd. Het werkgeheugen heeft echter een beperkte capaciteit. Daarom, hoe meer geautomatiseerd het proces kan zijn, hoe beter de conditie voor begrip. Geautomatiseerde processen vinden plaats wanneer de inhoudelijke kennis van de lezer over het onderwerp overeenkomt met de tekstinhoud, wanneer de syntactische verwerking van de tekst geen belemmering vormt, wanneer de tekststructuur door ervaring bekend is (verhalend<uiteenzettend<argumentatief), wanneer retorisch gesproken de communicatieve situatie niet te moeilijk is (afstand tussen zender-ontvanger klein, geen ironie, etc.). Als het 'standaard' geautomatiseerde

proces stopt, moet de lezer/schrijver nadenken over hoe verder te gaan, wat behulpzaam zou kunnen zijn om de taak uit te voeren. Dit is een metacognitief moment in het proces. De lezer/schrijver controleert het proces en 'ziet' dat er iets anders moet worden gedaan, terwijl er geen vooruitgang in begrip wordt geboekt.

Het leesproces begint in box 4, de tekst die op de een of andere manier verwijst naar de wereld om ons heen, laten we zeggen, een tekst over vulkanen. Het is ook onderdeel van het schrijfproces, uitmondend in een tekst.

Heel kort over deze belangrijke transcriptiebox (box 3). Daar gebeurt het omzetten van formuleringen naar tekens (schrijven) en van tekens naar formuleringen (lezen). Zolang de idee niet in tekens – letters, klanken – is omgezet, is er geen uiting. Dat codeer- en decodeerproces is bij een beginnende lezer een langzaam, heel bewust proces, eerst teken voor teken, dan woord voor woord en grotere teksteenheden. Door oefening gaat dat steeds sneller, en coderen en decoderen lezers en schrijvers steeds grotere eenheden ineens. Dat is ook nodig: zolang dat proces niet vlot verloopt, neemt het veel ruimte in van het werkgeheugen, met als consequentie minder ruimte voor de betekenisconstructie. Een flink deel van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs moet nog heel hard werken in box 3, waardoor lezen en schrijven erg moeizame processen zijn, en betekenisvol lezen en schrijven gehinderd wordt. Het is dus erg belangrijk dat leerlingen op de basisschool gestructureerd onderwijs krijgen in het technisch en vloeiend lezen, opdat zij niet meer spellend hoeven te lezen, letter voor letter, woord voor woord. Voor veel leerlingen zal gelden dat zij moeten blijven oefenen, met begeleiding, tot en met de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Bij het schrijven van teksten komt daar ook nog eens het spellen bij, het omzetten van klanken in tekens, met die vreselijke dt's, en woorden die je soms met d en soms met t schrijft (verhuist-verhuisd), en soms met een enkele, en soms met een dubbele (boom-bomen). Het is niet 'wat je hoort, is wat je ziet', al zijn er talen zoals het Engels waar de relatie tussen klank en tekens nog veel onregelmatiger is. Of een leerling nu een verhalend of een schoolboektekstje leest, dit omzetten van code naar betekenis stoelt op dezelfde decodeervaardigheid.

Als de tekens zijn omgezet naar taal komt de formulering box 2 binnen. Hier bouwt de lezer aan een innerlijke verwerking van de binnenkomende tekst, en de schrijver aan een innerlijke tekst die gecodeerd wordt naar een externe tekst. De taalfragmenten die binnen komen worden omgezet in betekenis. Dit is de formuleercomponent, die analyseert, bij lezen en luisteren, en die produceert, bij schrijven en spreken. Omzetten van een reeks letters in een woord doet een

beroep op het verwerken van de letters (letterbegrip), fonologische verwerking (lamp<>lomp) en morfologische verwerking (lamp<>lampen). Als het woordbegrip aan de reeks tekens is gehecht kan de betekenisverwerking beginnen, de constructie van de betekenis van de tekst³⁴.

Het onderzoek naar hoe begripsvorming plaats vindt, heeft een enorme impuls gekregen eind jaren '70 na publicatie van een model van Kintsch en Van Dijk (1978). Er werd veel gebruik gemaakt van hardopdenkprotocollen, wat destijds ook in schrijfprocesonderzoek een favoriete onderzoekstechniek werd. U zag die techniek gedemonstreerd in het openingsfilmpje.

Het is natuurlijk niet zo dat de tekst zoals die geprint is, op die manier ook in het hoofd opgeslagen wordt. Lezers bewerken de geprinte tekst tot een mentale tekst, wat men noemt, een representatie, een 'model' van de betekenissen. Wie wil begrijpen, ervaart een noodzaak om dat wat er aan betekenis binnenkomt te integreren in een betekenisvol geheel. Dat proces vergt heel veel werk van het brein, want een tekst biedt de betekenis niet op een presenteerblaadje.

Dat kan ook niet, dan zou de tekst veel te lang worden. Allerlei verwijzingen ('hij', 'zij') moeten opgelost worden, uitgepakt, als het ware³⁵. Wat er ook gebeurt is een voortdurende communicatie tussen het inhoudelijke begripproces, de kennis die de lezer al heeft, de tekst die gelezen wordt en het formuleerproces. Een tekst over een onderwerp waar de lezer helemaal niets van weet of geschreven in een taal of in een tekenstelsel dat de lezer niet kent, kan niet gelezen en begrepen worden. De betekenis van de tekst ontstaat tijdens het lezen, en groeit met het doorlezen verder. In principe is elke begrip een voorlopig betekenis, want nieuwe informatie uit de tekst kan herziening vereisen. Het is vaak ook een onzekere betekenis, want niet alles tot dan toe is begrepen, er zijn onduidelijke passages voorlopig overgeslagen. Om vooruitgang te boeken moet er soms teruggelezen worden, een passage die eerst lichtjes werd gelezen en min of meer overgeslagen, blijkt nu toch, in het licht van de tekst verderop, heel belangrijk, of beter te begrijpen. Die inspanning wordt alleen geleverd als de lezer de tekst of een deel ervan echt wil of moet begrijpen. Veel van wat we lezen, lezen we met een half dicht oog, we halen uit de tekst wat we nodig hebben. De drijfveer om tot maximaal begrip te komen noemen onderzoekers als Van den Broek en Helder 'standaard van coherentie': een norm die een lezer zich stelt voor het begripsniveau, die natuurlijk varieert per situatie en het maximale niveau zal verschillen tussen lezers.

In het onderwijs veronderstelt men dat leerlingen met maximaal begrip lezen. Een hoofdstuk in het geschiedenisboek is geschreven om begrepen te worden. De kunst in het onderwijs is om leerlingen zodanig te inspireren dat zij met

maximale inzet dat hoofdstuk verwerken tot betekenis. Dat wil zeggen, maximaal geïntegreerd in het aanwezige kennisbestand. Als leerlingen daarna echter proefwerkvragen krijgen die alleen naar losstaande feiten vragen, zal de leerling de volgende keer het geschiedenisboekhoofdstuk met veel minder diepgang gaan lezen: de leerling weegt af wat de kosten en baten zijn van de inspanning

Wat er tijdens het tekst-begrijpproces gebeurt, weerspiegelt wat er in schrijfprocessen gebeurt. Dat is zichtbaar in hardopdenkprocessen van leerlingen die een tekst schrijven (zie Holdinga et al, 2022, Breetvelt et al. 1994). Lezen en schrijven doen een beroep op overeenkomstige denkprocessen. Ook tijdens het schrijven is de boodschap die overgebracht gaat worden niet zeker, en ontstaat het ideeenetwerk voor een deel al schrijvend (Baaijen, 2022). In een hardopdenkproces hoor je dat een leerling een stukje schrijft, leest die soms terug, en dan wordt een vervolg opgeroepen. Dat is te zien in onderstaand protocol uit Chenoweth & Hayes (2001, p. 89)

Table 2
A Segmented Protocol

Segment Number	Burst Type	Segment Content	Number of New Words
1	R	<u>Many people think</u> , or	3
2	R	many people <u>find</u> uh	1
3	P	many people <u>see music and sports as opposite</u>	6
4	P	<u>opposite ends</u>	1
5	P	<u>as opposite ends of the spectrum</u> uh	3
6	P	<u>which has been good</u>	4
7	P	<u>which has been good for my sister and I</u>	5
8		<u>which has been good for my sister and I</u> uh	
9	P	<u>because we've been exposed</u>	4
10	P	<u>been exposed to both</u>	2
11	R	<u>to both worlds</u>	1
12	P	<u>to both disciplines</u> yah	1

NOTE: A P-burst is a segment that is terminated by a pause of at least two seconds. An R-burst is a segment that is terminated by revision.

Legenda: Onderstreept: nieuwe woorden die worden voorgesteld om op te nemen; Vetgedrukt: taal die al in de geschreven tekst voorkomt; Cursief: herhaling van reeds uitgesproken of geschreven tekst; herhalen van mentale tekst of hardop herlezen van reeds geschreven tekst.

De tekst-tot-dan-toe communiceert met het geheugen, rakelt daar dingen op, die de schrijver aan de tekst toevoegt, en soms zal later blijken dat er toch beter

geschrapt kan worden of anders geformuleerd. Voor een deel is het proces een associatief proces, gestuurd door de communicatie tussen tekst en geheugen, voor een deel een revisieproces. Het proces vordert in de tijd, er wordt inhoud aan toegevoegd, en gepreciseerd, er wordt tekst weggehaald.

De jongere schrijver zal vrijwel uitsluitend voorwaarts werken: alles wat haar te binnen schiet wordt opgeschreven. De structuur is vooral verhalend, die vorm vereist niet veel denkwerk: met associëren kan een heel creatieve tekst bereikt worden. Bovendien heeft de jonge schrijver al heel veel ervaring met vertelpatronen, en zijn episodische geheugenfragmenten gemakkelijk oproepbaar.

6 HET CREATIEF-LITERAIRE DOMEIN

6.1 Het begripsproces in literair en studerend lezen

Narvaez et al. (1999) plaatsten deelnemers in twee verschillende condities. In de ene conditie moesten deelnemers teksten bestuderen, in de andere lazen deelnemers teksten voor ontspanning. Alle deelnemers lazen dezelfde teksten, twee literair-verhalende en twee uiteenzettende referentiële teksten. De helft van de teksten lazen de deelnemers hardopdenkend, de andere onder gewone leescondities, stillezend. In het bestek van dit college rapporteer ik alleen de resultaten van het hardopdenkenanalyses. De vraag was of het leesdoel (studie versus ontspanning) en/of het teksttype (literair versus referentieel) verschillen in processen teweegbracht.

De activiteiten die de onderzoekers optekenden in de processen waren deze zeven. Dus ongeacht het leesdoel of het tekstdoel waren de activiteiten dezelfde.

Tabel 1. Activiteiten tijdens het hardopdenkend lezen van teksten (referentie toevoegen)

Activiteit	Toelichting
1. Associëren	Verbinden van tekstinhoud met kennis (bijv. "Dit doet me denken aan een planetariumshow die ik heb gezien") en met andere tekstinformatie (bijv. "Oké, dit is in het kuuroord");
2. Verklaren	Gebaseerd op achtergrondkennis (bijv. "Ik denk dat dit de oorzaak is van de ijstijd") en op andere tekstinformatie (bijv. "Dit moet zijn wat ze bedoelden met as");
3. Voorspellen	Voorwaartse inferenties (bijv. "Oké, de gassen zullen hen naar het eigenlijke object leiden");

4. Evalueren		Opmerkingen over de inhoud van de tekst (bijvoorbeeld het ergens niet mee eens zijn), over de manier van schrijven, of over de lezer zelf ('hier kan ik het niet meer volgen').
5. Opmerken van frictie	A	Frictie binnen de tekst (coherentie), zoals 'maar dit klopt niet met wat er eerst stond?')
	B	Frictie tussen tekst en kennis of ervaring ('maar zoiets lijkt me toch niet echt mogelijk').
6. Herhalen		Van woorden of frasen van de tekst, hardop.

Wel bleek dat het leesdoel en/of het tekstdoel verschillen in het aantal activiteiten teweegbracht. Samengevat in drie punten

1. Geen effect werd er geobserveerd voor opmerken van frictie binnen de tekst.
2. Effect van leesdoel: indien het doel 'studie' is, wordt er vaker teruggelezen en herhaald, en ook vaker geëvalueerd en frictie opgemerkt tussen tekstinhoud en eigen kennis. Die twee effecten kwamen vooral tot uiting als er een referentiële tekst werd gelezen. Het leestempo lag bij leesdoel 'studie' bij de referentiële tekst ook lager.
3. Effect van tekstdoel: De literaire tekst leverde meer 'verklaren' en 'voorspellen' op, de referentiële tekst meer 'associëren'. Deze effecten waren niet afhankelijk van het tekstdoel.

Het verschil in leesdoel had geen effect op de scores op begrip, en niet op het strategiegebruik dat deelnemers rapporteerden.

De voorzichtige les die we kunnen trekken is dat het begripproces een beroep doet op een vaste set van denkactiviteiten, dat lezers die ook oproepen, zij het in verschillende mate, afhankelijk van leesdoel en tekstdoel. Kortom, lezers brengen hun repertoire in stelling, afhankelijk van de situatie.

6.2 Literair lezen van zwakke en sterkere lezers

Janssen et al. (2017) deden net als Narvaez hardopdenkonderzoek bij literair lezen, maar dan onder middelbare scholieren, die ieder vijf verhalen probeerden te begrijpen, al hardopdenkend. De activiteiten die Janssen en haar collega's codeerden kwamen grotendeels overeen met die van Narvaez et al. (1999): navertellen, inferenties maken, fricties opmerken, associëren, analyseren, evalueren, emotioneel reageren, metacognitief reageren, en overige (zoals voorlezen). Dit onderzoek is interessant voor leerplanontwikkeling, omdat het laat zien waarin zwakkere en sterkere lezers verschillen. Die verschillen kunnen deel uitmaken van de rationale voor wat leerlingen in een bepaalde sector zouden

moeten oefenen. Een tweetal resultaten zijn in dit kader relevant. Ten eerste waren de verschillen tussen deze twee groepen groot als men kijkt naar welke activiteiten veel voorkomen. Zwakke lezers lieten veel meer voorwaartse inferenties zien en navertellen (bij Narvaez et al. 1999: herhalingen), terwijl goede lezers veel vaker evaluatieve opmerkingen over de tekst maakten ('niet zo'n heel leuk begin') en emoties uitten (zoals lachen).

Een tweede verschil was de mate van flexibiliteit. Sterkere lezers wisselden tijdens het lezen en interpreteren hun activiteiten vaker af dan zwakkere lezers, die eigenlijk steeds hetzelfde deden. Sterkere lezers vertoonden die flexibiliteit binnen een en hetzelfde verhaal, maar lieten ook zien dat zij hun proces aanpasten aan het verhaal.

6.3 Creatief schrijven en literair lezen

Janssen et al (2016) onderzocht in hoeverre creatief schrijven het lezen van een literair verhaal beïnvloedde. Ze vergeleken een groep leerlingen die ieder vijf verhalen probeerden te begrijpen en een groep die voordat zij verhalen lezen een korte creatieve schrijfoopdracht uitvoerden. Alle leerlingen lezen de literaire teksten hardopdenkend. Er was een duidelijk effect van het creatieve schrijven: op het aantal emotionele responses tijdens het lezen en op de waardering van het gelezen verhaal. Hoe meer verhaalelementen tussen de creatieve tekst en de literaire tekst overeenkwamen, des te meer waardeerden leerlingen de literaire tekst. Misschien betekent dit: hoe beter leerlingen het schema beheersen, hoe beter de literair lezen, en hoe hoger hun verhaalwaardering.

6.4 Creatief en argumentatief schrijven

Anouk ten Peze (ten Peze et al. 2021) vroeg twintig leerlingen (havo/vwo 4 en 5) acht teksten te schrijven, vier verhalend en vier argumentatief, en registreerde de schrijfprocessen via toetsregistratie.

De resultaten toonden aan dat creatieve tekstproductieprocessen specifieke kenmerken vertoonden. Die schrijfprocessen waren sneller en vertoonden minder revisies. Waarschijnlijk komt dat omdat creatief schrijven een beroep doet op andere geheugen structuren (episodische geheugenelementen) en is er meer vertrouwdheid van de narratieve structuur. Snelheid van productie, en ook de hoeveel productie hing positief samen met de originaliteit van de creatieve tekst, wat ook gold voor de argumentatieve tekst. Omdat het schrijven van een creatieve tekst kennelijk van nature al een snellere interactie tussen geheugen en tekst bewerkstelligt, zou het oefenen met creatieve teksten het (sneller en beter) schrijven van argumentatieve teksten kunnen bevorderen. Dat bleek zo te zijn

in ander onderzoek van Ten Peze et al. (2023). In beide onderzoeken bleken ook relaties met attitudes. Leerlingen schreven langere teksten, hadden een hogere schrijfsnelheid en schreven betere teksten wanneer ze een positievere houding ten opzichte van schrijven rapporteerden en zichzelf als creatiever beschouwden (Ten Peze et al. 2021). Leerlingen die geloofden in hun eigen creatieve vermogen boekten meer leerwinst, in beide tekstsoorten (Ten Peze et al., 2023). De waardering voor creatieve taken in het onderwijs was hoog: er is niet vastgesteld of de creatieve opdrachten de attitudes jegens schrijven positief beïnvloeden, maar in elk geval worden de taken gewaardeerd.

6.5 Fictie begrijpen door dialogische gesprekvoering

Schrijvers et al. (2019) leerde leerlingen (15 jaar) gesprekken te voeren over fictie teksten over een bepaald thema (recht en onrecht). De onderzoekers vergeleken klassen die dit programma uitvoerden met klassen die 'gewoon' fictieonderwijs kregen. Het experimentele programma leverde betere resultaten op; leerlingen rapporteerden meer geleerd te hebben over wat we in dit boekje noemen la condition humaine, en gaven vaker aan literaire teksten te willen lezen vanuit een behoefte aan reflectie over de mens (eudaimonisch).

7 HET FUNCTIONEEL-ACADEMISCH DOMEIN

In het taalverkeer gaan lezen en schrijven vaak samen op. Teksten zijn vaak een reactie op andere teksten, dus begrepen in het schrijfproces is het lezen van die andere teksten, het doorgronden van andere opinies, via allerlei media (podcasts, televisie, websites). Schrijven incorporeert het kennisnemen van informatie uit andere bronnen, de vermenging van externe bronnen en interne gedachten en kennis. Schrijven includeert dat er externe informatie verwerkt is, en bewerkt wordt. Dat geldt ook voor schooltaken: schooltalen vergen voor alle vakken dat leerlingen laten zien dat zij iets begrepen hebben: soms is dat mondeling, vaak gaat dat schriftelijk.

8 BASALE PROCESSEN BIJ CONCEPTUELE BEGRIPSVORMING?

Er zijn veel modellen in omloop die het lees- en schrijfprocessen beschrijven. Begripsprocessen in de lezer, en in de schrijver. De lezer komt tot begrip, de schrijver komt tot begrip, en de schrijver probeert het begrip van de lezer maximaal te bewerkstelligen. De schrijver is zijn eigen lezer, verplaatst zich in de rol van de lezer. De schrijver gaat na of de bedoeling van de tekst overkomt: wordt wat ik zeg begrepen, leg ik de werking van vulkanen goed genoeg uit, ben ik

niets vergeten? Of: maak ik duidelijk genoeg wat ik ervan vind? Is dit overtuigend genoeg? Of: geef ik in dit stukje goed weer wat de hoofdpersoon overkomt, is dit boeiend om te lezen?

Zich te verplaatsen in de lezer leert de leerling pas na vele jaren van oefening en ervaring. Dat dit zo lang duurt komt omdat de leerling tenslotte met drie teksten in zijn hoofd zit en dan is het werkgeheugen echt wel vol: de tekst zoals die die wilde schrijven: de mentale tekst, de tekst zoals die er tenslotte ligt, de materiele tekst, en de tekst zoals de lezer die opslaat als mentale tekst. Op jonge leeftijd is het lees- en schrijfproces vooral associatief, later ontwikkelt de kritische component zich. Eerst kan een leerling de tekst die ie schreef alleen lezen zoals die in zijn hoofd zit. Een leerling zal zeggen als die een antwoord op een vraag opschreef dat de leraar toch niet zo heel goed vond zeggen: maar meneer, het staat er toch? Het staat er niet, maar zo leest de leerling de eigen tekst wel, want alles wat impliciet in de tekst bleef, zit wel in zijn hoofd. Hij moet dus nog leren de eigen tekst als tekst te lezen en gaten in de begrijpelijkheid leren te onderkennen en te dichten. Dan is de leerling op weg om een tekst te gaan lezen zoals die bij een ander aankomt, te lezen met andermans ogen. Dan zijn we wel vijftien jaar verder in de ontwikkeling van de taalgebruiker na groep 3,

Mentale tekst Schrijver <> Materiële tekst <> Mentale tekst Lezer

Als we ons in de zaakvakken beperken tot informatieve teksten waarin een leerling zijn begrip van de leerstof toont, dan betekent dit dat we leerlingen moeten leren teksten te beoordelen op begrijpelijkheid. We plaatsen de leerling niet alleen in de rol van begriper ('bestudeer deze tekst en leg het me uit'), maar ook in de rol van evaluator van de tekst die begrepen moet worden. Wat maakt dat deze tekst niet zo goed te begrijpen is? Waar zitten de problemen? Wat kunnen we aan de tekst veranderen om de tekst beter te begrijpen? Zo werken leerlingen en leerkracht samen aan begripsvorming, en tegelijkertijd aan het vervolmaken van het begripproces, dat zeer sterkt leunt op het invullen van open plekken, in het jargon 'inferenties'.

Neem Tekst A, hieronder. De leerling heeft geprobeerd de informatie uit twee bronnen te verweven (Alkema, 2022). Het is niet zo dat deze leerling niet kan schrijven, maar kijk op coherentie blijkt nog niet uit deze tekst. Waarschijnlijk leest deze leerling Tekst A heel anders dan wij, als externe lezers. Leerlingen moeten leren dergelijke teksten te analyseren op inhoudelijke structuur, en de redenering te herleiden op basis van wat er nu staat. De leerling moet hier een taalbeschouwer worden, en een besef, een standaard, van tekstkwaliteit opbouwen.

Tekst A: Over the theorie van de continentale drift

Tot 1910 was de gehele mensheid overtuigd dat de continenten en dus de tektonische platen altijd zo gelegen hadden. Toen was daar Alfred Wegener die de 'Continental Drift' introduceerde door middel van zijn boek: 'de oorsprong van de continenten en oceanen'. Hij stelde vast dat miljoenen jaren geleden de continenten in elkaar lagen omdat hij had geconstateerd dat het ogenschijnlijk was dat de continenten tegen elkaar aan pasten als een soort puzzel. Hij had alleen nog geen goede argumenten om deze hypothese te onderbouwen dus kwam er al gauw veel tegengeluid van onder andere G.W. Lockfeer. In de rest van dit artikel wordt voortgeborduurd op deze stelling en de overtuigingen van de betrokkenen.

Wegener zegt dat de continenten wel bewogen moeten hebben aangezien er bodemmateriaal en diersoorten op verschillende continenten zijn aangetroffen die dus ooit op hetzelfde stuk land geweest moeten zijn. Het zwakke punt van zijn hypothese is dat er geen verklaring voor is dat de continenten bewegen. Meneer G.W. Lockfeer is van mening dat de optie er wel is dat de continenten bewegen, alleen mist het bewijs. Na de publicatie van het boek zijn veel wetenschappers aan de slag gegaan met de hypothese, en ze waren niet overtuigd omdat de theorie over magnetische mineralen niet bekend was. Pas in 1959 ontdekte Harry Hess met een sonar dat er gesteente uit de bodem sijpelt, er was dus wel sprake van continentale drift.

Of een tekst uit vwo 5, een antwoord op de vraag uit te leggen dat het niet waarschijnlijk is gezien de werking van de VN dat de VN militair gaat optreden nu de spanning tussen de VS en Noord-Korea oploopt omdat Noord-Korea doorgaat met het lanceren van testraketten (casus). De leerling moet twee voorbeelden gebruiken uit de bron (Materiaal onderzoek Holdinga 2023). De bron bevat korte teksten over de standpunten van de VS, Japan, China en Rusland. Het leeswerk is minimaal. De docent waardeerde tekst C hoger dan B.

De vraagstelling is lastig voor een leerling om er een goede tekst van te maken, doordat er twee voorbeelden gegeven moeten worden, die verbonden moeten worden aan de stelling dat het niet waarschijnlijk is dat de VN militair zal optreden. De argumenten moeten betrekking hebben op de werking van de VN, dus op de regels die gelden. Tekst c wordt hoger gewaardeerd dan Tekst B omdat Tekst C de vereiste twee voorbeelden geeft, en Tekst B maar één, volgens de docent, hoewel de auteur van Tekst B zal denken dat ie er twee geeft. Maar dat is niet het enige probleem in Tekst B. Hoe leer je leerlingen het redeneer schema bij zo'n vraag?

Het gaat hier om relevante kennis, en een relevante casus, maar de begripstaak die de leerling moet uitvoeren leidt niet tot een communicatieve tekst: er wordt niet voor een lezer geschreven, maar in een soort tussentaal tussen leerling en docent, die allebei de casus kennen en de bronnen.

Tekst B

In de veiligheidsraad hebben 5 landen een vetorecht FR, Eng, VS en China. De VN zal niet militair gaan optreden, omdat China hun vetorecht dan zullen gebruiken, want China is een bondgenoot van Noord-Korea (allebei communistisch). Het vetorecht is het recht dat dus 1 van de 5 nee zegt is het nee het gebeurd het niet.

In de bron staat: "China benadrukte ... te nemen". Hieruit blijkt al dat China wilt dat het mondeling wordt opgelost, zonder geweld. Ook staat er "Minister van ... vreedzame oplossing." Hieruit blijkt weer dat China probeert te overtuigen dat er niet militair moet worden getreden.

Tekst C

In de Veiligheidsraad hebben zowel de S-U als de VS vetorecht. Als één van hen het er niet mee eens is, gebeurt het niet. Zoals je in de bron kunt lezen is Rusland het er niet mee eens als de VS gaat ingrijpen.

Daarnaast wil ook China (dat ook vetorecht heeft) opzoek naar een vreedzame oplossing. De VN zal dus waarschijnlijk niet militair optreden.

In VMBO-T 4 maken leerlingen een begrijpend leestoets. Een van de teksten is een krantenartikel waarin een journalist verslag doet van een gesprek met iemand die ten onrechte verdacht werd van een moord. Vraag 21 stelt: Beschrijf in eigen woorden (40-50) waar de tekst over gaat.

De teksten tonen hoe moeilijk het voor een leerling is om een tekst samen te vatten. De vraag is welk redeneerschema leerlingen had kunnen helpen om de tekst te reduceren tot de kern, als de vraag zo open is, zonder doel. Er zullen weinig mensen vragen waar een krantenartikel over ging. Hier is lezen (begrijpen) en begrepen worden niet aan de orde. Een samenvatting is aan de orde bij een studietekst, maar niet bij een krantenartikel in de rubriek human interest.

Tekst D

21. Beschrijf in eigen woorden (40-50 woorden) waar de tekst over gaat.

Deze tekst gaat over een man die waar
druuk op is uitgeoefend, waardoor hij een foute
verklaring heeft afgelegd en hierdoor zelf
vast kwam te zitten

Tekst E

21. Beschrijf in eigen woorden (40-50 woorden) waar de tekst over gaat.

Schuchard en de Twee Puttenaren werden verdacht
van een moordzaak en moesten daardoor de cel in
hun waren uit einde bijkwietde daders en waren
onschuldig wel hebben ze er nog veel last
van zoals nachtmerries

Tekst F

21. Beschrijf in eigen woorden (40-50 woorden) waar de tekst over gaat.

De tekst gaat over Gerrit die onschuldig
vast heeft gezeten, en nu dat de echte dader
is opgepakt hij allemaal felicitaties krijgt en
en compensatie

Tekst G

21. Beschrijf in eigen woorden (40-50 woorden) waar de tekst over gaat.

in 1990 was meneer Schuchard een van de verdachte in een moord zaak maar na veel onderzoek bleek dat hij onschuldig in de cel zat. meneer had name lijn een dagboek geschreven en dat was essentieel voor zijn vrijlating.

Tekst H

21. Beschrijf in eigen woorden (40-50 woorden) waar de tekst over gaat.

het gaat over een vrouw die werd vermoord maar onderzoekers hadden ze iemand aangehouden die bijna helemaal onschuldig, doordat hij heeft vastgezet en moest hij alles verwerken en dat deed hij met alles wat hij op had geschreven in zijn dagboek.

LITERATUUR

- Alkema, E., Van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2023). Synthesis writing in science orientation classes: An instructional design study. *Journal of Writing Research*, 15(1), 133-165.
- Baaijen, V. (2022). Het dual process model. Deel 1: Schrijven om te begrijpen en begrepen te worden. In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands*. Levende Talen. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/03/het-dual-writing-process-model-deel-1-schrijven-om-te-begrijpen-en-begrepen-te-worden/>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, 1986.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How? *Cognition and Instruction*, 12, (2), 103-123.
- Braaksma, M. A., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of educational psychology*, 94(2), 405.
- Bergh H. van den, G. Rijlaarsdam & I. Breetvelt (1994). Revision process and text quality: An empirical study. Eigler, G. & Th. Jechle. *Writing: Current Trends in European Research*. Freiburg: Hochschul Verlag. p. 133-148.
- Breetvelt, I., Bergh, H. Van den & Rijlaarsdam, G.. Rereading and generating and their relation to text quality, An application of multilevel analysis on writing process data. Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den & Couzijn, M. (Eds.) (1996). *Theories, models & methodology in writing research*. Amsterdam: Amsterdam University Press. P 10-21.
- Bühler, K. (1965, tweede druk, origineel 1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. *Written communication*, 18(1), 80-98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Couzijn, M. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), 109-142.
- CurriculumCommissie (2020). *Kaders voor de toekomst. Tussenadvies 1 Wetenschappelijke curriculumcommissie*. Amersfoort. 36
- CVEN (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: Sdu Uitgeverij.
- De Groot, A.D. (1980). Over leerervaringen en leerdoelen. In *Handboek Onderwijspraktijk*, Afl 10, 2.3.Gro B1-B18. Deventer: Van Loghum Slaterus
- Griffioen, J., & Damsma, H. (1978). *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Tweede herziene druk. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hendrix, T., & Kerkhof, A. van de. (1998). Het vernieuwde examen Nederlands; Het centraal examen Nederlands voor havo en vwo in de tweede fase. *Levende Talen Magazine*, 85(529), 245-250. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1004>
- Holdinga, L., Janssen, t., & Rijlaarsdam, G. (2021). The Relationship Between Students' Writing Process, Text Quality, and Thought Process Quality in 11th-Grade History and Philosophy Assignments. *Written Communication*, 1-41, online 15-7-2021, <https://doi.org/10.1177/07410883211028853>.
- Janssen, T., & Braaksma, M. (2016). Effects of creative writing on adolescent students' literary response. *Empirical stylistics: Scientific approaches to literature in learning environments*. Linguistic approaches to literature, 193-212.
- Janssen, T., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & van den Bergh, H. (2012). Flexibility in reading literature: Differences between good and poor adolescent readers. *Scientific Study of Literature*, 2(1), 83-107.

- Karreman, J., & Van Enschoot, R., (2023). Tekstanalyse. Methoden en toepassingen. Assen: Koninklijke Van Gorcum,
- Leidse werkgroep moedertaaldidactiek (1986). Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Vierde herziene druk. Muiderberg: Dick Coutinho.
- Lentz, L. (2021). Taaltechnologie: Hoe goed voorspelt de techniek de begrijpelijkheid van teksten? In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/10/taaltechnologie-hoe-goed-voorspelt-de-techniek-de-begripelijkheid-van-teksten-deel-1/>
- Levlin, M., & Rijlaarsdam, G. (2022) Skriva och läsa: att konstruera förståelse. Lindgren, E, Hermansson, C., Norlund Shaswar, A., & Areljung, S. (red.), Skrivdidactiek I grundskolan. 71-96. Lund: Studentlitteratur AB.
- Moffett, J. (1968). Moffett, J. (1968). Teaching the universe of discourse. A theory of discourse. A Rationale for English teachers used in a student-centered language arts curriculum. Boston: Houghton Mifflin Company. 37
- Mulder, H., Rijlaarsdam, G., Tholey, M., & Witte, T. (1999). Leergangen wegen; Vergelijkende beschrijvingen nieuwe leergangen voor de talen in de tweede fase. Levende Talen Magazine, 86(536), 2–12. Geraadpleegd van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/1027>
- Narvaez, D., Van den Broek, P., & Ruiz, A. B. (1999). The influence of reading purpose on inference generation and comprehension in reading. Journal of Educational Psychology, 91(3), 488-496.
- Regeling van de Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van 12 februari 2017, nr. VO/1116503, houdende wijziging van de Regeling examenprogramma's voortgezet onderwijs in verband met het aanpassen van het examenprogramma geschiedenis havo/vwo.
- Rijlaarsdam, G., Van Ockenburg, L., Matteos M., & Van Weijen, D. (submitted). Designing Interventions in Writing Research. In MacArthur, Graham & Fitzgerald (Eds.). Handbook of Writing Research, 3rd Edition.
- Rijlaarsdam, G., Gerits, H., & Janssen, T. (2019). Nederlands anders in het cultuur- en Maatschappijprofiel. Levende Talen Magazine, 106(4), p. 40-41.
- Rijlaarsdam, G. (2022, 24 oktober). Een nieuw leerplan Nederlands: de essentie van het vak. In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), De Kwestie. Geraadpleegd 2-12-2023 via <https://didactieknederlands.nl/de-kwestie/2022/10/een-nieuw-leerplan-nederlands-de-essentie-van-het-vak>.
- Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (2018). Curriculum.Nu Nederlands. Een afslag te vroeg. Levende Talen Magazine, 105(5), p. 46-48.
- Rijlaarsdam, G., Schrijvers, M., & Van Beuningen, C. (2023, 21 januari). Een nieuw leerplan Nederlands II. In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), De Kwestie. Geraadpleegd 2-12-2023 via <https://didactieknederlands.nl/de-kwestie/2022/10/een-nieuw-leerplan-nederlands-de-essentie-van-het-vak>.
- Rijlaarsdam, G. (Juni 2022). Begrijpen en begrepen worden. Keynote raadpleging Advies basisvaardigheden taal en rekenen. 24 juni 2022, Onderwijsraad, Den Haag
- Sanders, T. & Spooren, W. (2021). Teksten, Cognitie en Communicatie, deel 1: coherentie. In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen. Geraadpleegd [datum] via [<https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/10/teksten-cognitie-en-communicatie-deel-1-coherentie/>]
- Schotanus, Y. (2023). Hoe beoordeel je een argumentatie? In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen. <https://didactieknederlands.nl/de-kwestie/2023/02/hoe-beoordeel-je-een-argumentatie>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S., & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. Learning and Instruction, 63, 101216.

- Schulz von Thun, F. (1998). Miteinander reden 1,-3. Störungen und Klärungen, Allgemeine Psychologie der Kommunikation, 1-3, Reinbek.
- Ten Brinke, S. (1976). The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education. Groningen: Wolters-Noordhoff Longman.
- Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & van Weijen, D. (2021). Writing creative and argumentative texts: What's the difference?: Exploring how task type affects students' writing behaviour and performance. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–38. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.11>
- Ten Peze, A., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & van Weijen, D. (2023). Instruction in creative and argumentative writing: transfer and crossover effects on writing process and text quality. *Instructional Science*, 1–43. <https://doi.org/10.1007/s11251-023-09647-3>
- Toorenaar, A., Rijlaarsdam, G., & Poortvliet, D. (2006). De koffietafel. Nederlands en beroepsvoorbereidende vakken: experimenteren in het vmbo. *Levende Talen Magazine*, 93(8), 5-7.
- Toorenaar, A., & Rijlaarsdam, G. (2011). Instructional theory of Language Lessons. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 11, pp. 57-89.
- Van Boven, E. & Dorleijn, G. (2013). Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten. Bussum: Coutinho
- Vandermeulen, N., Van Steendam, E., & Rijlaarsdam, G. (2023). Introduction to the special issue on synthesis tasks: where reading and writing meet. *Reading and Writing*, 36(4), 747-768.
- Van Dis (red.). Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal. Vijfde druk. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Lint, P. (1973). Wat mot die goser van me? Tekstanalyse als middel tot informatiedetectie en manipulatiesistentie. *Levende Talen*, 291, p. 178-191.
- Van Steendam, E., Vandermeulen, N., De Maeyer, S., Lesterhuis, M., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2022). How students perform synthesis tasks: an empirical study into dynamic process configurations. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000755>

NOTEN

¹ Zie lijst van promovendi sinds 1991, achter in dit boekje.

² Afscheid nemen van de onderwijsinstelling die ik bezocht, lijkt moeizaam, voor mij. Na klas 6 van de basisschool, met de overgang naar het Lyceum, bleef ik nog twee weken op school, omdat ik niet zoveel beters te doen had, of omdat ik het zo enorm naar mijn zin had gehad op die school. Ik kافتte twee weken lang boeken, met bruin kaftpapier, een werkje waar ik helemaal niet goed in was, en ook niet graag deed, eigenlijk. Toen ik eindelijk het Lyceum verliet – ik bleef zitten in HBS-B klas vier – was ik na een jaar terug op die school als beginnend, ongediplomeerd leraar Nederlands. Toch is het geen wetmatigheid, kennelijk: Naar De School voor Taal- en Letterkunde in de Boylestraat (Den Haag) ging ik nooit terug, en ook niet naar de opleidingen Nederlands en Onderwijswetenschappen in Leiden. Zie schema De Groot: regels en uitzonderingen, p. 7.

³ Onze promovendi: er is geen promovendus/-da die ik alleen begeleidde. In alfabetische volgorde waren medebegeleiders in verschillende rollen: Suzanne Adema, Wilfried Admiraal, Rene Appel, Mattijs Baas, Peter Bimmel, Martine Braaksma, Frans Daems (BE), Resi Damhuis, Ger de Haan, Sven De Maeyer (BE), Vincent Donche (BE), Olivia Fialho, Raquel Fidalgo (ES), Paula Gomez Gutierrez (ES), Frank Hakemulder, Tanja Janssen, Caroline Kroon, Julio Larios de Roca (ES), Rosa Manchon (ES), Mar Mateos (ES), Don Mellenbergh, Louis Pols, Ted Sanders, Dick Schram, Iris Schrijver (BE), Lies Serçu (BE), Steven ten Brinke, Geert ten Dam, Christine Ure (AUS), Huub van den Bergh, Kris van den Branden (BE), Marjolijn van Dort-Slijper, Jannet van Drie, Arthur van Essen, Bernadette van Hout-Wolters, Elke Van Steendam (BE), Luuk van Waes (BE), Daphne van Weijen.

⁴ Het is ook wel een strijd tegen het spook van de onzekerheid. Van een voormalige promovenda kreeg ik ene jaar of tien terug Perlmann's Zwijgen, van Pascal Mercier. Over een wetenschapper die een flinke prijs krijgt, een het einde van zijn loopbaan, om een prestigieus seminar te organiseren met een kleine groep vooraanstaande wetenschappers. Op de autoreis naar de Italiaanse villa waar het seminar plaats zal vinden, komt de wetenschapper tot het inzicht dat ie niets (meer?) weet. Het schrijven aan het afscheidscollege riep vaak de herinnering aan dit boek op. Naverteld zoals opgeslagen in mijn geheugen.

⁵ Het onderwerp voor dit afscheidscollege kent al wel een langere weg. Het zoeken naar een middelpuntvliedende kracht begon bij Rijlaarsdam et al (2019), Rijlaarsdam et al. (2019), met vervolgen in Rijlaarsdam (2022, oktober) en Rijlaarsdam, Schrijvers & Van Beuningen (2023, januari). Het concept Begrijpen en Begrepen worden werd voor het eerst publiek in een expertbijeenkomst van de Onderwijsraad (Rijlaarsdam, juni 2022).

⁶ Over die verbrokkeling wel dit. Examenprogramma's zijn allengs uitgebreider geworden, uren-tabellen steeds minder dwingend voorgeschreven. Voor de Mammoetwet waren rijksscholen gebonden aan het rijksleerplan: een leerling die HBS_B had van klas 1 tot 5 met 5 respectievelijk 4+4+4+3+3 uren Nederlands (18 uur in totaal) (Van Dis et al., z.j., p. 129). Met en entree van het mavo-havo en vwo werd dat voor de vijf havoleerjaren: 4-3-3-3-3 (16 uur in totaal). Tegelijkertijd werd het examenprogramma steeds omvangrijker. In je jaren 70-90 bestond de beschrijving uit een paar pagina's waarin vijf onderdelen werden beschreven voor de mavo: de vaardigheid in het voorlezen, de luistervaardigheid, de spreekvaardigheid, het tekstbegrip en de stelvaardigheid. Bij havo en vwo kwam daar een zesde element bij: kennis van en het inzicht in de letterkunde. Het Leerplan Rijksscholen 1982 beschreef dan voor taalvaardigheid, Taalbeschouwing en literatuur in een paar regels wat er aan de orde zou kunnen komen in leerjaar 1 (taalbeschouwing en taalvaardigheid), in het tweede leerjaar kwam daar literatuur bij (het lezen en

bespreken van literatuur) en het leerplan voor de resterende leerjaren bestond uit een paar regels: voortzetting en verdieping van alle genoemde onderdelen. Daarna kwamen er tal van commissies die zich bezig hielden met het beschrijven van leerplannen voor de basisvorming en later de Tweede Fase. Er was een landelijk instituut opgericht, de Stichting Leerplanontwikkeling, destijds in Enschede gevestigd, als aanvulling op het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO, Arnhem). Vanaf die jaren werden de voorschriften voor scholen alsmaar gespecificeerder (CVEN, 1991). Deze Commissie Vernieuwing Examenprogramma's Nederlands legde de basis voor de huidige examenprogramma's in het voortgezet onderwijs. Dat examenprogramma wordt voorgesteld door twee Citomedewerkers in Hendrix en Van de Kerkhof (1998): het bestaat uit 23 eindtermen, die vaak bestaan uit verscheidene leden: het onderdeel Argumentatie bevat bijvoorbeeld negen onderdelen. Het gevolg van die doorgevoerde specificatie was dat uitgevers van leermiddelen er voor gingen zitten om alle elementen in hun materiaal aan te bieden. Achterin de schoolboeken stond dan een lijst met alle examenonderdelen en de pagina's waar die aan de orde kwamen. Compleetheid was een verkoopargument. Veel leraren Nederlands die hun loopbaan begonnen rond 2000 kennen het onderwijs Nederlands niet anders dan gefragmenteerd, schoolboekgestuurd. Er zijn nog steeds vakgroepen Nederlands die groter denken en werken, maar de schoolboek- en examenprogramma-afhankelijkheid is heel erg sterk geworden. Veel onderwijs in de bovenbouw van mavo-havo-vwo is examengericht, ook al omdat scholen door de inspectie worden beoordeeld op de examenresultaten en de discrepantie tussen de scores op schoolexamens en centraal-schriftelijk examen. Overigens doet Nederlands het nog niet zo slecht, als het om overmatige detaillering gaat: wie de officiële aankondiging van de nieuwe examenreglementen geschiedenis voor havo en vwo bekijkt, slaat de schrik om het hart. Zie <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2017-9955.pdf>

⁷ Zie https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_J._Fillmore.

⁸ Zie https://nl.wikipedia.org/wiki/Cornelis_van_Bree. Bij Van Bree leerde ik ook dat het oplossen van vraagstellingen rond historische taalkunde erg veel weg had van het oplossen van natuurkunde sommen van Dr Vredenburg die hij ons voorschotelde.

⁹ Zie <https://didactieknederlands.nl/leergangvergelijking-nederlands>.

¹⁰ Wie vreest dat dit boekje de collegestof representeert en zich realiseert dat het voordrachts-tempo dan wel heel hoog geweest moet zijn: dit boekje is een uitgebreide versie van het college, van 35 minuten. Als u vindt dat het boekje dan ook wel korter had gekund, ongelijk kan ik u niet geven.

¹¹ Zie <https://curriculum.nu>.

¹² Zie proefschrift Dick van Dijk.

¹³ Over het vormende aspect van literatuur lezen: Kennisnemen van het werk van W.F. Hermans via mijn docent Nederlands Henk Esseboom was van grote invloed op mensbeeld: we lazen in de tweede klas klassikaal Het Behouden Huis, en dat jaar kreeg ik voor mijn 14^e verjaardag een boekenbon en kocht ik Moedwil en Misverstand. Overigens denk ik dat het wereldbeeld van Hermans en dat van mijn docent Nederlands sterk overeenkwam.

¹⁴ Allemaal niet nieuw hoor: zie Karl Buhler, (1965, tweede druk, p. 28), zie Schulz von Thun (1998), zie Moffett (1968).

¹⁵ Zie Rijlaarsdam, G., Van Ockenburg, L., Matteos M., & Van Weijen, D. (submitted). Designing Interventions in Writing Research. In MacArthur, Graham & Fitzgerald (Eds.). Handbook of Writing Research, 3rd Edition.

¹⁶ Ik maak een kleine uitstap, om een vastloper te omzeilen. Er is een tijd geweest dat in Nederland doelstellingenonderwijs op empirische basis werd uitgevoerd, zo in de jaren 75-85. Een van die onderzoeken gold het schoolvak Nederlands waar Henk Blok onderzocht wat nu de functionele taalvaardigheden zijn die leerlingen zouden moeten beheersen aan het eind van de leerplichtige leeftijd. Henk Blok was mijn kamergenoot op het RITP, het Research Instituut voor

Toegepaste Psychologie, in Amsterdam. Daar begon ik mijn deeltijdse loopbaan in onderwijs-onderzoek, als leraar Nederlands in Dordrecht, met een afgerond doctoraal Nederlands en stude-rend voor het doctoraal Onderwijskunde, met specialisaties curriculum en didaxologie. Dat insti-tuut was opgericht door A.D. de Groot, die toen ik daar kwam werken daar nog een kamer had, in het RITP op de Prinsengracht. Ik heb hem daar nooit gezien, hij was toen al verhuisd naar Groningen, maar hij moet er toch een paar keer geweest zijn, want dan hoorde je in de gang 'A.D. is er!'. Onze onderzoeksgroep Taalonderwijs werd geleid door Hildo Wesdorp, die bij A.D. was gepromoveerd, en, ging zijn verhaal, A.D. was geen makkelijke. Vandaar wellicht dat gefluis-ter op de gang: 'Hij is er.' A.D. de Groot was ook degene die via druk op het ministerie het CITO had laten oprichten: hij was een groot voorstander van empirisch onderzoek, en dat gedachte-goed doordrenkte het werk aan het RITP.

Toen ik daar kwam werken en onderzoek moest gaan doen, had ik geen idee wat te doen; er was wel een project, en iemand had daar al aan gewerkt, maar was vertrokken, maar wat doet een onderzoeker zoal. Lezen dacht ik, een onderzoeker leest. Dus kocht ik boeken over het on-derwerp: het beoordelen van discussievaardigheid - en begon te lezen. Doelloos eigenlijk. Elke dag met hoofdpijn thuis. Empirisch onderzoek had ik nauwelijks gedaan. Ja, een heel leerzame werkgroep Dialectologie bij Cor van Bree, waar we leerden veldonderzoek te doen, en leerden dialectsprekers in de omgeving van Winterswijk dialect te ontlocken. En met een medestudent deed ik een afstudeeronderzoek over ambtenarentaal, maar in de vakgroep Nederlands was er niemand die iets wist van statistiek. We vergeleken dus gemiddelden van twee groepen, ambte-naren en MEAO-studenten, dat was alles. Ja, ik had ook een keer data verzameld, over de beoor-deling van teksten van leerlingen door medeleerlingen, en met die data belandde ik via via in Amsterdam, bij dezelfde Henk Blok die mijn kamergenoot en eerste mentor zou worden. Die data moest ik eerst op enorme groene ruitjes formulieren overbrengen, wat me een herfstva-kantie kostte. Henk liet daar ponskaarten van maken en ging rekenen, en probeerde me duide-lijk te maken wat die RIR- en RIT-waarden betekenden. Gelukkig was dat niet helemaal nieuw, want ik had ook al voor het CITO gewerkt om luistertoetsen te maken, en er was geen groter feest dan als we de data van proefonderzoek binnen hadden en gingen kijken welke items 'het nu wel deden en welke niet'.

Dus nu was ik onderzoeker, wist niet wat ik moest doen, tot kamergenoot Blok zei: "Er is een ar-chief van het project." Dat was na een week of twee. Die ladekast opende ik, en ik zag project-plannen, halve rapporten, en zag dat het zou moeten gaan om een betrouwbare en valide be-oordeling van discussievaardigheid. In Atheneum op het Spui zag ik Methodologie liggen, en boek van A.D. de Groot, en dat kocht ik. Blok zag me met dat boek, en vond het een goed idee. Ik was geland. Ik kon aan de slag als empirisch onderzoeker-in-spe.

Regelmatig was er groepsoverleg, dat lijkt, in mij herinnering, een beetje op hoe die overleggen beschreven staan in Het Bureau. Een map met inkomende stukken, een agenda, en altijd over nieuwe onderzoeksplannen, want het onderzoeksinstituut dreef op subsidies. We bespraken ar-tikelen. Uit een zo'n overleg herinner ik me dat Henk Blok zei dat A.D. vond dat je meest ge-slaagd was als onderzoeker als je de gegevens kon terugbrengen tot een twee-bij-twee tabel. Die herinnerde ik me uit ander werk van A.D. de Groot. Hij was namelijk een van de hoofdredac-teuren van een losbladig systeem, een handboek voor wie in onderwijs was geïnteresseerd als professional. Mijn rector in Dordrecht had dat driedelige werk bijvoorbeeld op zijn kamer staan. Ik had dat, als student Onderwijskunde, ook, en schreef voor die studie een stuk over onderwijs-doelstellingen, deels aan de hand van stukken uit dat handboek van A.D. de Groot, die schreef over het soort leerervaringen dat een leerlingen op moet doen op school, en hoe die getoetst zouden kunnen worden. Daarom staat het A.D. de Groot schema in dit boekje.

¹⁷ Zie proefschrift Kragten.

¹⁸ *Hoewel ik taal in het schoolvak taal zo belangrijk vind dat ik het met een hoofdletter zou willen schrijven, weerhoudt het voorschrift van Onze Taal me ervan:* <https://onzetaal.nl/taalloket/opleidingen-en-vakken>.

¹⁹ *Zie* <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>.

²⁰ *Anne Toorenaar deed in onze onderzoeksgroep onderzoek op twee vmbo-scholen om de inhoud van het vak Nederlands en de beroepsvoorbereidende vakken op elkaar af te stemmen, met interessante resultaten. Zie Toorenaar et al. (2006) en Toorenaar et al. (2011).*

²¹ *Samenwerken tussen beroepsgerichte vakken en algemeen vormende vakken is wel een wens van veel docenten, maar zeer moeilijk te realiseren wegens roosterproblemen. Dat laat onverlet dat de inhoud van het leerplan Taal voor een deel afgeleid kan worden van de taalgebruikssituaties die relevant zijn in een bepaalde sector, en die leerlingen niet als vanzelf – aldoende – verwerven.*

²² *Een werkgroep van docenten binnen de WODN ontwierpen lessen Nederlands vanuit het perspectief van het werk. Zie voor vier voorbeelden voor het vmbo* <https://didactieknederlands.nl/taal-leren-gebruiken-in-context>.

²³ *Zie* <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-de-havo-in-elkaar>.

²⁴ *Zie voor vier voorbeelden:* <https://didactieknederlands.nl/taal-leren-gebruiken-in-context>.

²⁵ *De wereld van de vertwijfelde handelsman (Elsschot), van de (door)gedreven advocaat (John Grisham), de schoolmeester (Willem van Maanen, De onrustzaaijer), de wetenschapper (Mercier, Hermans, Nooit meer slapen).*

²⁶ *Zie* <https://didactieknederlands.nl/taal-leren-gebruiken-in-context/>

²⁷ *Een leerling koos ervoor na te gaan hoe de humor in het Frans origineel van Asterisk en Obelisk vertaald werd in de Nederlandstalige uitgave, kwam tot soorten van humor, en ging na welke van die soorten we/niet vertaald werden. Een andere leerling ging na of bepaalde kleuren en symbolen op vlaggen een bepaalde associatie oproepen bij volwassenen. Weer een andere leerling probeerde de ontstaansgeschiedenis en het verloop van de Me Too hype in kaart te brengen, vond een theorie over de fasen van hype-verloop, en kon haar waarnemingen zo heel gepast rapporteren. Met dank aan Joyce Bunt, die deze leerlingen zover bracht.*

²⁸ *Zo heb ik na het lezen van Small World (David Lodge) nooit meer gewoon op een conferentie kunnen rondlopen.*

²⁹ *Merk op dat de hedendaagse roep dat leerlingen moeten leren bronnen kritisch te benaderen, noodzakelijk om ons te verweren tegen de fake-news industrie, een hedendaagse herhaling is van Van Lints titel. Vormen veranderen, essenties blijven.*

³⁰ *Een Nederlandse introductie over tekstanalyse lijkt alles te bieden voor zo'n reeks vragen. Zie Karremans en Van Enschoot ((2023). Deze inleiding biedt schema's voor de analyse en productie van narratieve teksten, argumentatieve teksten, coherentieanalyse, retorische analyse en meer. Deze kennis zou moeten volstaan voor docenten om met leerlingen aan de slag te gaan. Voor de hogere leerjaren zou daaraan de inleiding van Van Boven en Dorleijn kunnen worden toegevoegd over literaire technieken (Van Boven en Dorleijn, 2013).*

³¹ *Omgaan met externe informatie en de eigen positie is een belangrijk onderzoeksthema in het internationale lees- en schrijfonderzoek (zie Vandermeulen et al., 2022).*

³² *Zie dissertatie Witte.*

³³ *Dit plaatje ooit geleend uit een presentatie van Mariet Raedts (Antwerpen)*

³⁴ *Helemaal correct geformuleerd is dat niet: deels lopen die processen parallel, zeker bij geofende taalgebruikers.*

³⁵ Zie de bijdragen van Sanders en Spooren in het Handboek Didactiek Nederlands, <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/10/teksten-cognitie-en-communicatie-deel-1-coherentie/>

³⁶ Zie https://www.curriculumcommissie.nl/_files/ugd/de92a5_5b4728283fb04251b90bf9ab187b1e32.pdf

³⁷ Zie https://didactieknederlands.nl/?ltn_publicatie=teaching-the-universe-of-discourse.

DISSERTATIES INNOVATIVE LANGUAGE EDUCATION LAB

Jannemieke van de Gein	1991	The sense of sentences. Effects of grammar skills on aspects of writing proficiency.
Rob Schoonen	1991	Constructie en validering van gestructureerde stelopdrachten voor zesdeklassers [Construction and validation of structured writing tasks for eight graders.]
Amos van Gelderen	1992	Fonetisch en linguïstische validatie van oordelen over spreekprestaties [Phonetic and linguistic validation of rating of oral performances]
Michel Couzijn	1995	Observation of Writing and Reading Activities: Effects on Learning and Transfer
Marianne Overmaat	1996	Empirische studies naar effectieve schrijfdidactiek. [Empirical Studies in Written Composition Methodology].
Tanja Janssen	1998	Literatuuronderwijs bij benadering [Approaches in Literature Education]
Martine A.H. Braaksma	2002	Observational learning in argumentative writing.
Hein Broekkamp	2003	Task demands and test expectations. Theory and empirical research on students' preparation for a teacher-made test.
Isabelle de Ridder	2003	Hyperlinks & Vocabulary Learning from texts in L2.
Rita Rymenans & Sven de Maeyer	2004	Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen. [Investigating characteristics of effective schools. Critical factors in a study of school effectiveness in technical and vocational secondary education in Flanders.]
Lap Quoc Trinh	2005	Stimulating learner autonomy in English language education. A curriculum innovation study in a Vietnamese context.
Marleen Kieft	2006	The effects of adapting writing instruction to students' writing strategies.
Rita Rigo-Toth	2007	A study of the influence of home and preschool factors on young children's literacy achievement
Ton Koet	2007	Polder English in Dutch ears. Empirical studies on the evaluation of the pronunciation of English as a foreign language.
Theo Witte	2008	Het oog van de meester.
Mariet Raedts	2008	De invloed van zelfeffectiviteitsverwachtingen, taakkennis en observerend leren bij een nieuwe en complexe schrijftaak. [The effect of self-efficacy expectations, task knowledge and observational learning in a new and complex writing task].
Elke Van Steendam	2008	Effective instructional strategies in collaborative revision in ESL. The effects of Two empirical studies.
Daphne van Weijen	2009	Writing processes, text quality, and tasks effects Empirical studies in first and second language writing
Lieve Verheyden	2010	Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid. [The story behind the line. Four empirical studies on writing by third and fourth graders of primary school.
Tatiana Berden-Antonenko	2010	Stimulating intercultural intellectual capabilities in intercultural communication. Testing an innovative course design.
Talita Groenendijk	2012	Observe and Explore. Empirical studies on Learning in creative writing and visual arts.
Marion Tillema	2012	Writing in first and second language. Empirical studies on text quality and writing processes

Puong Nam Thi Nguyen	2012	Second language writing and literary reading in university: Three empirical studies.
Dick van Dijk	2013	De Taal van oplossingen. Een empirisch begrippenkader voor oplossingsgerichte interactie. [The Language of Solutions. An empirical conceptual framework for solution-focused interaction]
Milan Kríz	2014	Teaching Dutch as a foreign language in Eastern Europe
Marco Kragten	2015	Comprehending process diagrams in biology education
Marrit Hoeks- van de Guchte	2015	Focus on Form in Task-based Language Teaching
Marie-Thérèse van de Kamp	2017	Re-Imagine, Re-Design and Transform. Enhancing Generation and Exploration in Creative Problem Finding Processes in Visual Arts Education.
Marloes Schrijvers	2019	The story, the self, the other. Developing insight into human nature in the literature classroom.
Klaske Elving	2019	Effectieve Leeractiviteiten voor het Schrijfonderwijs in HAVO 4 [Effective Learning Activities for the Teaching of Writing in General secondary education, grade 10].
Suzanne Luger	2020	Lost in Latin Translation. Teaching students to produce coherent target texts
Nina Vandermeulen	2020	Synthesis Writing in upper-secondary Education
Magdalena Flores-Ferrés	2021	Teaching Writing in Chile. An evidence base for policies on writing instruction for Grades 7-12 of Chilean public schools
Martijn Koek	2022	Think Twice: Literature Lesson that Matter.
Lislore van Ockenburg	2022	Synthesis writing. Teaching high school students how to read, plan, draft, and revise
Edith Alkema	2022	Schrijven met kennis van zaken. Een didactiek voor de zaakvakken. [Knowledgeable writing. Writing instruction for social sciences]
Chelsea O'Brien	2023	Dealing with setbacks. Exploring academic buoyancy in Latin students who are cognitively gifted
Lieke Holdinga	2023	Disciplinary Writing. Four empirical studies on historical and philosophical literacy
Anouk ten Peze	2024	Creative writing: Thinking beyond the standard text. Teaching high school students to write original texts
Mujgan Buyuktas Kara	2024	Synthesis Writing. A Comparison of Instructional Approaches and Process Measuring Methods in English as a Foreign Language



Didactiek Nederlands

LEVENDE
Talen