

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
Auteur: Gert Rijlaarsdam
Uitgever: Levende Talen Nederlands

ISBN 978-90-821582-4-3
NUR 842
2^e herziene druk

Omslag: Monique van Hootegem
Foto binnenkant omslag (Ruigoords toren van Babylon,
jaarwisseling 1999–2000): Peter Bimmel
Druk: DPN Rikken

© 2023 Gert Rijlaarsdam
Digitaal: <https://didactieknederlands.nl>

LEVENDE Talen
Nederlands

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	1
Deel 1: Keuzes in een leerplan.....	2
1 Nederlands in het leerplan.....	2
2 Onderwijs biedt leerlingen een venster op de wereld	3
3 Over begripsontwikkeling in schoolvakken.....	6
4 Het leerplan taal: een kader.....	11
4.1 Taalgebruiksdomeinen.....	11
4.2 Het opleidingsprofiel als heuristiek voor keuzes.....	13
4.2.1 Voorbereidend beroepsonderwijs	13
4.2.2 Hoger algemeen vormend onderwijs	14
4.2.3 Voorbereidend wetenschappelijk onderwijs	16
4.3 Het leerplan taal: welke denkschema's?	16
4.3.1 Begrijpen: zich verhouden tot de tekst	17
4.3.2 Begrijpen: de werking van teksten	18
4.3.3 Het leerplanmodel uitgebreid	18
4.4 Het leerplan taal: verwerven van schema's	20
4.5 Het leerplan taal: welke vaardigheden	22
5 Besluit deel 1.....	24
Deel 2: Samenhangen.....	26
6 Begrijpen en begrepen worden: de processen.....	26
7 Het creatief-literaire domein	32
7.1 Het begripsproces in literair en studerend lezen.....	32
7.2 Literair lezen van zwakke en sterkere lezers.....	33
7.3 Creatief schrijven en literair lezen	34
7.4 Creatief en argumentatief schrijven.....	34
7.5 Fictie begrijpen door dialogische gesprekvoering	35
8 Het functioneel-academische domein.....	35
8.1 Schrijven ondersteunt begripsvorming	35
8.2 Begripsvorming: auteurstekst en tekst-zoals-geschreven	35
8.3 Begripsvorming: de schrijver als tekstbeschouwer.....	36
8.3.1 Vakinhoud verwerven via bronnen	37
8.3.2 Begrip van vakinhoud delen via actuele casusopdrachten	38
8.3.3 Begrip delen via samenvattingen	40
8.4 Begrijpelijk schrijven.....	44
9 Besluit deel 2.....	45

Deel 3: Blauwdruk leerplan taal	47
10 Blauwdruk in negen stappen	47
10.1 Preamble 1: Het nationale leerplan voor het basis- en voortgezet onderwijs.....	47
10.2 Preamble 2: Taal in het nationale leerplan	47
10.3 Het vak taal.....	47
Literatuur	49
Noten	51
Dissertaties Innovative Language Education Lab	56

VOORWOORD¹

Het was moeilijker dan ik dacht om tot een tekst te komen waarop ik mijn lustrumcollege kon baseren. Aan stof geen gebrek, zoveel kennis als onze promovendi hebben gepubliceerd.² Het is meer een probleem van invalshoek en selectie.³ Bij het schrijven merkte ik de neiging op om terug te blikken 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 uiteen te zetten, met zo mogelijk verwijzingen naar het onderzoek uit onze onderzoeksgroep⁴. Want dat leerplan was aan vernieuwing toe. Niet omdat het een intrinsiek slecht plan was, maar omdat het verworpen lijkt tot matig onderwijs, matig gewaardeerd door docenten, matig gewaardeerd door leerlingen. Waardoor het nu komt dat zo'n plan niet meer voldoet, zal 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, het grabbelton- en afvinkkarakter.⁵ Wat ontbreekt is een visie, het waartoe doen we dit? Waartoe dient het schoolvak taal⁶? Wat ontbreekt is een aandrijf-as, een vliegwiel, een aansprekende verwoording van het doel van onderwijs *in* en *van* het Nederlands. Een drijvende kracht, waaraan alle keuzes in de klas, door docenten, en in onderwijsleermateriaal, door uitgevers verbonden zijn: een generatieve kracht, een middelpuntzoekende kracht die de onderwijspraktijk *en route* houdt: vrijheid in gebondenheid.⁷

Dat denken over wat leerlingen bij Nederlands zouden moeten leren, is niet van vandaag of gisteren. Ik ben, denk ik, al heel lang gefascineerd door het zoeken naar samenhang.⁸ Nu we aan de vooravond van een nieuw leerplan voor taal staan, wil ik aan zo'n samenhangend leerplan met dit college bijdragen.⁹

Leerplannen zijn er in soorten en maten. De tendens sinds de invoering van de Mammoetwet is dat leerplannen steeds geslotener worden, en meer vastleggen in kerndoelen, eindtermen etc. Voor de professionaliteit van onderwijsgevers is een gesloten leerplan een affront. Een leerplan erkent de professionaliteit van onderwijsgevers. Als betrokkenen bij leerplanontwikkeling geen vertrouwen hebben in de professionaliteit van onderwijsgevers, is het zaak om met andere middelen dan leerplannen die professionaliteit op peil te brengen, zoals continue nascholing, tijd en middelen voor scholing etc. Een leerplan is een gids, geen keurslijf.

DEEL 1: KEUZES IN EEN LEERPLAN

1 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 echter besloten niet te veel overhoop te halen, en door te gaan met de bestaande 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 immers niet uit vakken. Universiteiten en hogescholen hebben dat al wel ingezien. Studenten kunnen nu andere keuzes maken: de belangstelling voor studies zoals Nederlands en Duits is bijna verdwenen, er zijn nu allerlei studies met thematische namen, 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 functioneel nodig zou kunnen hebben in Europese (beleids)functies.

Laten we eerst definiëren wat het scholingsconcept is van een Nederlands leerplan. Zo'n scholingsconcept verwoordt 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 staan in het teken van de economische groei van een land, met nadruk op kennis en vaardigheden waarmee dat land zijn voordeel kan doen: lang werd het opnemen van moderne vreemde talen in het leerplan van Nederland zo verdedigd. 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 Gert Biestra, en de wetenschappelijke commissie voor het curriculum heeft die waarden in eigen termen geformuleerd.

We gaan er even vanuit dat de volgorde willekeurig is (CurriculumCommissie, 2020, p. 19):

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 probeer deze drie te overkoepelen, in mijn parafrase. 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 de wereld 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 te 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 over voorstellen van Curriculum.Nu¹⁰, een door de politiek vormalen beweging om voor alle schoolvakken een nieuw leerplan te maken. Tijdens die consultatierondes merkte een leerkracht uit het speciaal basisonderwijs op, dat taalonderwijs voor haar leerlingen het venster op de wereld moest bieden. Zo eenvoudig was dat, wat er allemaal in een leerplan beweerd werd, moest aan dat uitgangspunt bijdragen. Ik vond dat treffend, verfrissend, ik vond dat wijs.

Dat is waarom je naar school gaat. Schoolgaan maakt je wereld snel groter, en biedt kansen te begrijpen hoe dingen met elkaar samenhangen, waardoor de dingen gebeuren die gebeuren of gebeurd zijn, of waardoor die gebeurens 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 als je weet waarnaar je moet kijken. 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

is een kruk). Dat leren gaat met taal: het benoemen van de verschijnselen, de 'dingen' en het uitdrukken van relaties tussen die verschijnselen, je verwerft 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's¹¹ kennen die we gebruiken om over de wereld buiten ons te praten.

Maar voor je schoolgaat, heb je al ontdekt dat je met taal ook iets anders kunt doen dan dingen en relaties daartussen 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, je kunt horen hoe iemand zich voelt als iemand iets zegt, 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 emoties 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, 13}

Men veronderstelt dat kennis van ervaringen en gebeurtenissen anders opgeslagen worden in het geheugen dan kennis over de wereld. Die kennis over de wereld wordt opgeslagen in semantische netwerken, 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 rijmpjes en liedjes, 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, misschien niet zullen bestaan. 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*.¹⁴

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, argumentatief/persuasief, en emotief. Ze leren ook te verbeelden, via al dan niet literaire vormen.¹⁵

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 leerlingen heel veel taalgebruiksoefeningen: zodra er gelezen of geschreven wordt of leerlingen bijvoorbeeld 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 pedagogisch klimaat, in alle schoolvakken.

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

3 OVER BEGRIPSONTWIKKELING IN SCHOOLVAKKEN

Als taalgebruik en kennisontwikkeling zo met elkaar verbonden zijn, kan het geen kwaad om iets meer te weten over hoe kennisontwikkeling verloopt. Hier volsta ik met een korte uiteenzetting¹⁶. Volgens A.D. de Groot (1980¹⁷) 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 specifiekere en conditioneler, contextspecifieker. Uitzonderingen dragen bij tot een specifiekere set regels.

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

	Wereld	Zelf
Regels		
Uitzondering		

Wereld: Je leert algemeen geldende regels over de referentiële wereld, over het wat ('Zwammerdam ligt aan de Oude Rijn.') 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 geconsolideerd 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 bijvoorbeeld 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 van tijd en energie was, of dat het schrijven van gekke, korte verhalen boeiend is.

Leerpsychologen leggen deze regelvorming uit aan de hand van drie principes: het discriminatie-, het generalisatie 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 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 alsmaar voortgaande proces van onderscheidingen proberen we 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.

Waarom moeten vakdocenten dit weten? Omdat die schema's gevat zijn in taal. Ze komen via taal binnen, via audio en of beeld. Ze worden in een verbale vorm opgeslagen, 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. Dat 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. Als we kennis kunnen verbinden, wordt het onthouden makkelijker, en kunnen die verbanden met nieuwe kennis worden uitgebreid: het schema wordt complexer. 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. Leerlingen moeten die verbanden tussen vakken zelf leggen.

Schoolvakken bieden ieder een perspectief op de wereld: de introductietekst in het aardrijkskundeschoolboek is daar duidelijk over (Figuur 2). Kijk maar wat er allemaal in de inleidende tekst van het aardrijkskundeboek gebeurt (Figuur 2). Dit voorbeeld laat zien wat er allemaal wel niet van een leerling in leerjaar 2 verwacht wordt aan begripsvaardigheid. Een tekst die het wezen van het vak aardrijkskunde uitlegt. Tekst met veel visuele ondersteuning, zoals vier bekopte eenheden (paragrafen), vetgedrukte woorden, drie soorten 'bullets', verwijzingen naar de twee figuren, en interne verwijzingen ('B4'). De eerste twee koppen zijn duidelijk verwant (Samenvatting: Aardrijkskunde gaat over gebieden en verschijnselen). De paragraaf over gebieden laat zich goed samenvatten: er zijn twee soorten gebieden, en (dus?) twee soorten aardrijkskunde. De tweede paragraaf is moeilijker. De twee vetgedrukte woorden (migratie, seismograaf) zijn lastig met elkaar te verbinden, het zijn niet allebei voorbeelden van 'aardrijkskundige verschijnselen', het vetgedrukte woord in de startalinea van deze paragraaf. Het lijkt erop dat de boodschap is dat je verschijnselen kunt meten, via directe observatie of via gegevens die zijn vastgelegd, of via meetapparatuur. Hoe we deze kennis moeten verbinden met de onderscheidingen in de eerste paragraaf – typen landschappen en typen geografie – moeten leerlingen zelf zien uit te zoeken.

De tweede helft van de tekst staat los van de eerste helft, en gaat over wat ik zou noemen het redeneerschema bij aardrijkskunde. De twee delen zijn goed op elkaar afgestemd: er zijn twee taaldenkhandelingen die aardrijkskunde van leerlingen verwacht, en als het om verklaren gaat moeten we twee soorten factoren worden onderscheiden, die vetgedrukt zijn in paragraaf 3 en uitgewerkt worden in paragraaf 4. Dat maakt mechanisch samenvatten makkelijk!

B 2 Aardrijkskunde: gebieden

► Aardrijkskunde gaat over gebieden. Een **gebied of regio** is een stuk van het aardoppervlak. Zo'n gebied kan heel groot zijn, zoals het zuidpoolgebied. Dat is een werelddeel, groter dan Europa. Maar een gebied kan ook heel klein zijn, zoals je eigen buurt.

■ Als je in een gebied rondkijkt, zie je het **landschap**: het zichtbare deel van het aardoppervlak.

■ In een **natuurlandschap** is (bijna) niets in het landschap door mensen veranderd. Alles wat je ziet, is natuur: bergen, rivieren, moerassen, enzovoort. De **fysische geografie** bestudeert hoe een natuurlandschap is ontstaan.

■ **Ingerichte landschappen** zijn door mensen veranderd. Ze hebben bijvoorbeeld wegen, huizen en akkers aangelegd. De **sociale geografie** bekijkt hoe mensen het landschap hebben ingericht, en hoe mensen leven.

B 3 Aardrijkskunde: verschijnselen

► In B2 staat dat aardrijkskunde over gebieden gaat. Maar dat is nog niet alles. Aardrijkskunde gaat ook over **aardrijkskundige verschijnselen**. Dat zijn de verschijnselen die een plaats op aarde heeft. Ze kunnen worden afgebeeld op kaarten.

■ Aardbevingen en vulkanen zijn voorbeelden van aardrijkskundige verschijnselen. In sommige gebieden komen ze vaak voor, en in andere niet. Het zijn alleen natuurlijke verschijnselen. Bij aardrijkskunde bestudeer je ook menselijke verschijnselen. Voorbeelden daarvan zijn steden en **migratie**. Zo zijn er veel voorbeelden te bedenken. Kijk maar eens in de inhoudopgave van dit Basisboek. Dat is eigenlijk een lange lijst van aardrijkskundige verschijnselen.

■ Sommige verschijnselen zijn in het landschap goed zichtbaar, zoals vulkanen en steden. Voor andere verschijnselen heb je gemeten gegevens of meetapparatuur nodig, zoals bevolkingscijfers die de migratie tussen landen laten zien of een **seismograaf** voor het meten van de kracht van een aardbeving.

B 4 Beschrijven en verklaren

► Bij aardrijkskunde beschrijf en verklaar je.

■ Bij het **beschrijven** geef je antwoord op vragen over wat ergens is. Dat zijn vragen die beginnen met de woorden wat en waar. In figuur 1.3 zie je bijvoorbeeld een rivier in een bos. In figuur 1.4 is dezelfde rivier te zien, maar dan jaren later. Er is ook een stad met huizen, bedrijven en wegen. Je kunt bijvoorbeeld de vraag stellen: Waar is de stad gebouwd?

■ Verklaren betekent uitleggen hoe iets komt. Je legt verbanden tussen verschillende plaatsen of verschijnselen. Verklarende vragen beginnen vaak met het woord waarom. Bijvoorbeeld: Waarom is de stad daar gebouwd? Dat heeft te maken met de rivier. Om aan de overkant te komen, moesten mensen overvaren of een brug bouwen. Ook gingen ze lange de rivier handeldrijven met mensen uit andere gebieden. Daarom werd dit een logische plek om te gaan wonen. Met het verdende geld bouwden mensen huizen, kerken en andere gebouwen. Zo ontstond er een stad. Bij de verklaring spelen dus **natuurlijke** en **menselijke factoren** een rol. Een factor is een omstandigheid die invloed heeft op iets anders.

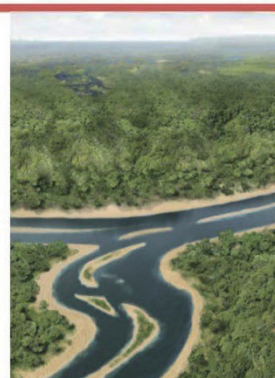
B 5 Natuurlijke en menselijke factoren

► Verklaren doe je met factoren (B4). 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 factoren en soms allebei.

■ Als je wilt verklaren waarom er in Japan vaak aardbevingen voorkomen, moet je de verklaring zoeken bij de natuur. Japan ligt op een plek waar twee stukken van de aardkorst langs elkaar schuiven. Soms gaan die verschuivingen plotseling heel snel: dat is een aardbeving. Je kunt de aardbevingen in Japan alleen met een natuurlijke factor verklaren.

■ Als je wilt verklaren waarom vluchtelingen met bootjes de Middellandse Zee oversteken, moet je de verklaring zoeken bij de mensen. De vluchtelingen gaan met boten, omdat vliegmaatschappijen ze niet willen meenemen. Omdat de vluchtelingen niet worden toegelaten in Europa, zouden de vliegmaatschappijen hen weer mee terug moeten nemen. De vluchtelingen betalen daarom veel geld voor een gevaarlijke boottocht. Je kunt de keuze voor een boottocht dus alleen met een menselijke factor verklaren.

■ Vaak gebruik je zowel menselijke als natuurlijke factoren. Bijvoorbeeld als je de wintersport in de Alpen wilt verklaren. De natuurlijke factoren klimaat en reliëf zorgen voor de sneeuw en de mogelijkheid tot afdalingen. Menselijke factoren (geld, kennis, politiek) zorgen voor de inrichting van het gebied met voorzieningen voor de wintersport.



FIGUUR 1.3 Een natuurlandschap.



FIGUUR 1.4 Een ingericht landschap.

Figuur 2. Schoolboek Aardrijkskunde (de GEO basisboek Aardrijkskunde, p.10-11). Zie hieronder de uitgeschreven tekst.¹⁸

B2 Aardrijkskunde: gebieden

► Aardrijkskunde gaat over gebieden. Een **gebied of regio** is een stuk van het aardoppervlak. Zo'n gebied kan heel groot zijn, zoals het zuidpoolgebied. Dat is een werelddeel, groter dan Europa. Maar een gebied kan ook heel klein zijn, zoals je eigen buurt.

■ Als je in een gebied rondkijkt, zie je het **landschap**: het zichtbare deel van het aardoppervlak.

■ In een **natuurlandschap** is (bijna) niets in het landschap door mensen veranderd. Alles wat je ziet, is natuur: bergen, rivieren, moerassen, enzovoort. De **fysische geografie** bestudeert hoe een natuurlandschap is ontstaan.

■ **Ingerichte landschappen** zijn door mensen veranderd. Ze hebben bijvoorbeeld wegen, huizen en

B4 Beschrijven en verklaren

► Bij aardrijkskunde beschrijf en verklaar je.

■ Bij het **beschrijven** geef je antwoord op vragen over wat ergens is. Dat zijn vragen die beginnen met de woorden wat en waar. In figuur 1.3 zie je bijvoorbeeld een rivier in een bos. In figuur 1.4 is dezelfde rivier te zien, maar dan jaren later. Er is ook een stad met huizen, bedrijven en wegen. Je kunt bijvoorbeeld de vraag stellen: Waar is de stad gebouwd?

■ Verklaren betekent uitleggen hoe iets komt. Je legt verbanden tussen verschillende plaatsen of verschijnselen. Verklarende vragen beginnen vaak met het woord waarom. Bijvoorbeeld: Waarom is de stad daar gebouwd? Dat heeft te maken met de rivier. Om aan de overkant te komen, moesten mensen overvaren of een brug bouwen. Ook gingen ze

akkers aangelegd. De **sociale geografie** bekijkt hoe mensen het landschap hebben ingericht, en hoe mensen leven.

B3 Aardrijkskunde: verschijnselen

► In B2 staat dat aardrijkskunde over gebieden gaat. Maar dat is nog niet alles. Aardrijkskunde gaat ook **over aardrijkskundige verschijnselen**. Dat zijn de verschijnselen die een plaats op aarde heeft. Ze kunnen worden afgebeeld op kaarten.

■ Aardbevingen en vulkanen zijn voorbeelden van aardrijkskundige verschijnselen. In sommige gebieden komen ze vaak voor en in andere niet. Het zijn allebei natuurlijke verschijnselen. Bij aardrijkskunde bestudeer je ook menselijke verschijnselen. Voorbeelden daarvan zijn steden en **migratie**. Zo zijn er veel voorbeelden te bedenken. Kijk maar eens in de inhoudsopgave van dit Basisboek. Dat is eigenlijk één lange lijst van aardrijkskundige verschijnselen.

■ Sommige verschijnselen zijn in het landschap goed zichtbaar, zoals vulkanen en steden. Voor andere verschijnselen heb je gemeten gegevens of meetapparatuur nodig, zoals bevolkingscijfers die de migratie tussen landen laten zien of een **seismograaf** voor het meten van de kracht van een aardbeving.

langs de rivier handeldrijven met mensen uit andere gebieden. Daarom werd dit een logische plek om te gaan wonen. Met het verdiende geld bouwden mensen huizen, kerken en andere gebouwen. Zo ontstond er een stad. Bij de verklaring spelen dus **natuurlijke** en **menselijke factoren** een rol. Een factor is een omstandigheid die invloed heeft op iets anders.

B5 Natuurlijke en menselijke factoren

► Verklaar hoe je met factoren (B4). 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 factoren en soms allebei.

■ Als je wilt verklaren waarom er in Japan vaak aardbevingen voorkomen, moet je de verklaring zoeken bij de natuur. Japan ligt op een plek waar twee stukken van de aardkorst langs elkaar schuiven. Soms gaan die verschuivingen plotseling heel snel: dat is een aardbeving. Je kunt de aardbevingen in Japan alleen met een natuurlijke factor verklaren.

■ Als je wilt verklaren waarom vluchtelingen met bootjes de Middellandse Zee oversteken, moet je de verklaring zoeken bij de mensen. De vluchtelingen gaan met boten, omdat vliegmaatschappijen ze niet willen meenemen. Omdat de vluchtelingen niet worden toegelaten in Europa, zouden de vliegmaatschappijen hen weer mee terug moeten nemen. De vluchtelingen betalen daarom veel geld voor een gevaarlijke boottocht. Je kunt de keuze voor een boottocht dus alleen met een menselijke factor verklaren.

■ Vaak gebruik je zowel menselijke als natuurlijke factoren. Bijvoorbeeld als je de wintersport in de Alpen wilt verklaren. De natuurlijke factoren klimaat en reliëf zorgen voor de sneeuw en de mogelijkheid tot afdalingen. Menselijke factoren (geld, kennis, politiek) zorgen voor de inrichting van het gebied met voorzieningen voor de wintersport.

Maar hoe bouwt een leerling hier begrip op zonder hulp van de docent? 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 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. De schoolboekauteurs geven dan

voorbeelden voor ieder van de drie opties: menselijk, natuurlijk of beide, en zorgen ervoor dat de trefwoorden natuurlijke en menselijke factoren terugkomen in de voorbeelden. De leerling moet herkennen dat dit voorbeelden zijn om het begrip 'factoren' – dat zijn kennelijk de verklaringen van verschijnselen – en twee soorten factoren te begrijpen.

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, het 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 actief denken 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 – hé, 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, te verbinden met het oude. Precies wat leerlingen moeten leren als zij schoolboekteksten lezen: het nieuwe verbinden met het oude, door het oude te re-activeren. Dit geldt niet alleen teksten, maar ook afbeeldingen, diagrammen etc.: die zijn helemaal niet zo makkelijk te begrijpen¹⁹.

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, zie Figuur 2). Door het gebruik van die concepten in toepassingssituaties wordt de betekenis en reikwijdte van het woord steeds duidelijker. Leerlingen kunnen het concept 'factoren' ook gaan gebruiken in andere situaties dan geografische situaties. Ze leren ook '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.

We hebben geëxploreerd wat de rol van taal bij leren in alle vakken kan zijn. Als we nu schoolvakken als aardrijkskunde en geschiedenis verlaten, en kijken naar het vak taal? 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 en eraan deel te nemen. We onderscheidden in het voorgaande twee werelden: de referentiële en de verbeelde wereld. De taalgebruiker verkeert dan in het

creatieve-literaire domein of het functioneel-academische domein. In het creatief-literaire domein (her)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 taal-functies voor: emotief-expressief, referentieel en persuasief-argumentatief. Zie leerplanschema 1.

Leerplanschema 1: Twee taalgebruiksdomeinen in het nationale leerplan



Alle schoolvakken geven onderwijs in het functioneel-academische domein, en onderwijzen leerlingen de essentiële vakspecifieke redeneerschema's en kern-concepten. 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 routes uit passend bij de

leerlingenpopulatie en de pedagogische visie van de school, op basis van die twee gidsen: het leerplan en het referentiekader.

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 idealiter een beargumenteerde keuze uit taalgebruikssituaties waarmee leerlingen moeten kunnen oefenen. Een van de argumenten zal de schoolsoort 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 de basisberoepsgerichte leerweg tot de theoretische leerweg²⁰. In de Basisberoepsgerichte en de Kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-basis; vmbo-kader) volgen leerlingen algemeen vormende en beroepsgerichte vakken. Ongeveer de helft van de schoolweek bestaat uit beroepsvoorbereidend onderwijs. Na het tweede leerjaar kiezen leerlingen een profiel, zoals techniek, zorg en welzijn, economie en zorg. Leerlingen leren zo mogelijk 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 taalgebruikssituaties leren oefenen die nut hebben voor de latere beroepsuitoefening.^{21 & 22} Er zal meer aandacht zijn voor functioneel-werkgerelateerd taalgebruik dan in bijvoorbeeld de theoretische leerweg, of het havo en het vwo. Daarnaast moeten leerlingen in het vmbo natuurlijk taaltaken oefenen 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 moeten 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.



Inspiratiebron voor een creatief verhaal, dissertatie Ten Peze

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 (bijvoorbeeld dialogen, belevenissen)²³. Het maken van creatieve teksten kan leerlingen helpen ervaringen te verwerken, maar ook nieuwe ervaringen te scheppen in situaties die ze nog niet meemaakten, 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 tot verwerven van inzicht in de eigen rol in die gebeurtenissen.

4.2.2 Hoger algemeen vormend onderwijs

Het havo bereidt voor op hoger beroepsonderwijs. Leerlingen kiezen uit vier profielen: natuur en techniek, natuur en gezondheid, economie en maatschappij en cultuur en maatschappij.²⁴ Het is dan een keuze of en in hoeverre het leerplan en de examens 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 beroepenveld een rol gaan spelen.

Het blijkt mogelijk om rekening te houden met zo'n opleidingsprofiel. Een werkgroep van docenten deed een eerste poging om thema's uit te werken voor verschillende richtingen binnen het HBO, opdat leerlingen in het havo kennis maken met in de taalgebruiksdomeinen van het HBO²⁵. Leerlingen kunnen zo 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 zogenaamd pre-test-onderzoek doen naar de effectiviteit van communicatie, in verschillende domeinen. Denk aan het testen van een website: geef vijf mogelijke relevante bezoekers 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 georganiseerd en gecommuniceerd moet worden ('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 voor jouw bedrijf. In dergelijke behapbare taalgebruiksonderzoekstaken komt van alles bijeen: (i) inzicht creëren over soorten taalgebruik, (ii) zoeken naar handreikingen voor taalgebruik in specifieke situaties, (iv) toetsen van dat inzicht en die handreikingen en rapporteren.

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 in veel van de literaire teksten die leerlingen lezen, beluisteren en bekijken spelen werk en studie wel een rol. Uitnodigingen om op die thema's te reflecteren zouden goed passen om zich scherpere beelden te vormen binnen de thema's van socialisatie en persoonlijke positionering. Denk aan thema's als macht en onmacht, omgaan met hiërarchische relaties, dominee versus handelman.²⁶ 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.²⁷ 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 docent – ‘het moet over taalgebruik gaan’ –, kwamen tot interessante onderwerpskeuzes, en waren trots op hun bevindingen.²⁸

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 voor vwo: reflectie op het thema wetenschap en wetenschapper, ethische dilemma’s, etc.²⁹

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’ (Van Lint, 1974). De ondertitel spreekt deftiger van: ‘Tekstanalyse als middel tot informatiedetectie en manipulatiereistentie’³⁰. Van Lint biedt de docent een reeks van vragen aan die steeds op teksten toepasbaar zijn: hij beperkt zich tot het lezen en begrijpen, maar de vragen gelden net zo goed voor het schrijven en 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 een beperkte set vragen kun je de werking van een tekst proberen bloot te leggen. Met die vragen graast lezer de tekst af in verschillende lagen:

1. de cognitieve of referentiële laag: wat moet de lezer kennelijk te weten komen uit de tekst?

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: de auteur probeert de lezer te activeren: 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 een vrij eenvoudige vorm, altijd te gebruiken. Daarmee leer je teksten kritisch te benaderen. Je leert de werking van teksten te begrijpen. Er bestaan heel bruikbare tekstwetenschappelijke inleidingen op dit terrein in binnen- en buitenland, voer voor alle leraren en zeker voor taaldocenten.³¹ Een leerplan taal kan schema's aanbieden voor verschillende opleidingsoorten, verschillend qua complexiteit.

We zijn nu op het punt dat we twee elementen toe kunnen voegen aan ons leerplanschema.

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 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 gedachtsturing. 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. 3). Dat betekent niet alleen kritisch te staan tegenover informatie van anderen, maar ook zelfinzicht waarom bepaalde informatie of argumenten weerstand oproepen bij de individuele lezer, de leerling. 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 literaire teksten kritisch te benaderen. Hij leerde leerlingen 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 fictie-teksten om de meervoudige posities in dat thema te verkennen en zich tot die posities te verhouden. Alkema (2022), Van Ockenburg (2021), Holdinga (2023) testten leerprogramma's uit waarin leerlingen leerden 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).³²

4.3.2 Begrijpen: de werking van teksten

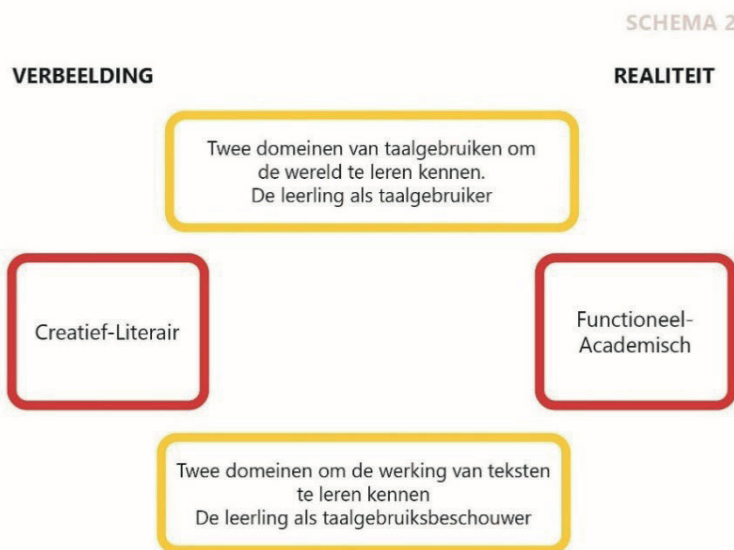
Een tweede element versterkt dat onderwijsdoel: het gaat om het begrijpen van de werking van teksten. Daarmee verwerft de leerling zeggenschap³³ over de communicatie, beheerst de communicatie, in elk geval in mentale zin. En als we dat zo stellen, dan geldt het inzicht in de werking van teksten ook het creatief-literaire domein: de tekst doet iets met jou, als lezer, en de vraag is welke tekst-eigenschappen 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? In verschillende tijden, contexten? Speelt culturele achtergrond van de lezer een rol, wellicht? *Tekst is tekst*, schreef Van Lint, en waarschijnlijk kun je een schema voor kritische tekst-bevraging 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 domein 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 metacommunicatieve kennis kan de leerlingen *met anderen over teksten communiceren*. Zie leerplanschema 2.

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.

Leerplanschema 2. Twee taalgebruiksdomeinen en twee rollen



De leerling wordt taalbeheerser,

die kennis over de wereld verwerft via teksten en de eigen positie daarin: de leerling als taalgebruiker;

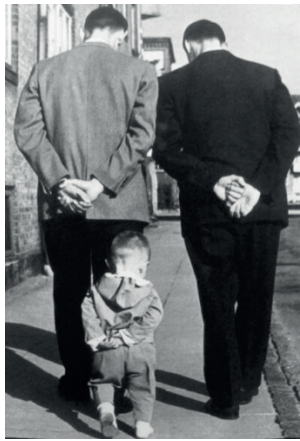
die kennis verwerft over de werking van teksten, en de rol van eigenschappen van tekst, auteur, lezer en media in dat werkingsproces: de leerling als tekstbeschouwer.

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 te kunnen 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 standaardgeschilpunten (Schotanus 2023): er zijn basisvragen en binnen die basisvragen zijn verbijzonderingen mogelijk: precies zoals leerlingen in de loop van hun schoolloopbaan de schema's voor geschiedenis en aardrijkskunde verwerven en uitbreiden. 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 inzicht³⁴. Zie leerplanschema 2.

4.4 Het leerplan taal: verwerven van schema's

We schieten aardig op, de kaders voor de vakinhoud zijn nu wel zo'n beetje bepaald. Wat we nog moeten doen is te kijken naar de regelvorming, zoals we die uiteenzetten naar aanleiding van het doelstellingenschema van De Groot op pagina 7: regelvorming via discriminatie van situaties en responses en generalisatie. Het is niet zo moeilijk om zo'n theorie te bedenken. Zie Figuur 3.

Figuur 3. Menselijk natuurverschijnsel^{B5}

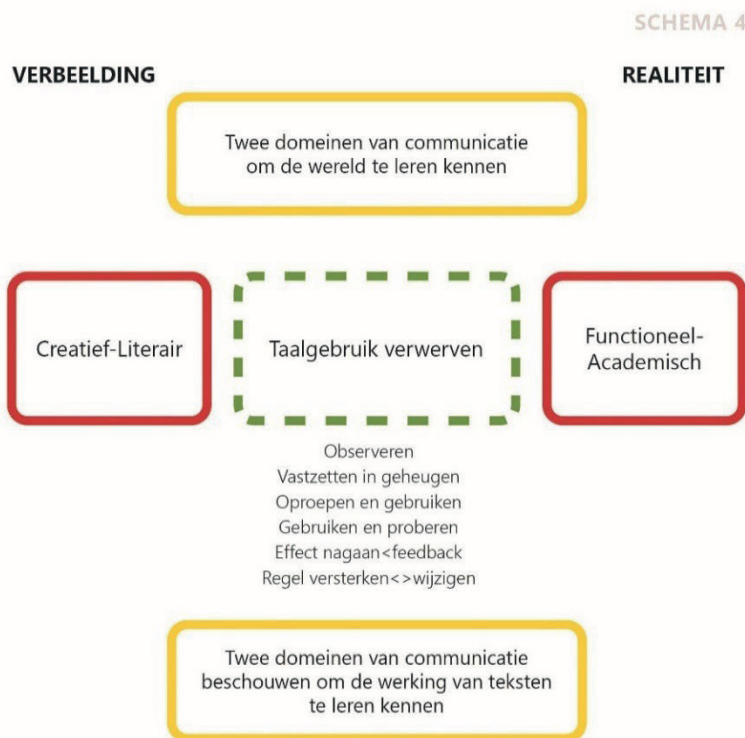


We verwerven taal en taalgebruiker door goed te luisteren en te kijken naar wat er gebeurt als we ons in taalgebruikssituaties bevinden, als deelnemer, of buitenstaander. De socio-cognitieve leertheorie van Bandura (1986) probeert te verklaren hoe mensen informatie uit de omgeving oppikken om te verwerken 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 deze specifieke gelegenheid. Veel leren begint bij observeren, meer of wat minder bewust, maar nooit onbewust waarneemen wat iemand in een bepaalde situatie zegt, of hoe die reageert op wat jij zegt. Hij noemt dat leren van modellen. Zie Leerplanschema 3.

Denk aan ideeën voor taalgebruik en retorische strategieën uit voorleesboeken, teksten in het straatbeeld, reacties in dialogen die afdoende blijken te zijn of juist tot onbegrip en onmin leiden, etc. Het is taalgebruik dat op de een of andere manier 'gezocht' wordt, mentaal 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 leerling als zender die regel dan toepast, zal zij nagaan bij de gesprekspartner of de boodschap goed aankomt.

Leerplanschema 3. Twee taalgebruiksdomeinen, twee rollen en de taalgedragsverwervingsvaardigheden



Het leerproces lijkt veel op het meester-gezelproces: de gezelschap 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. Taalgebruiksverwervingsprocessen 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.

Leerlingen taalgedraggevoelig te maken is een onderwijsstaak, dus een element in ons leerplankader. We voegen de vaardigheden toe (zie leerplanschema 3). Het komt neer op het bevorderen van vier vaardigheden.

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. Situationele variatie is de sleutel tot bestendiging en uitbreiding van het repertoire.
3. Productie: het uitproberen van de werkzaamheid van het opgeslagen schema, en waarnemen in hoeverre de poging overeenkomt met het doelgedrag (feedback). Het repertoire (mentale schema) van het model blijft beschikbaar als doel van het leerproces en zal ook veranderen door de nieuwe observatie- en oefenervaringen.
4. Motivatie. Leren gaat niet vanzelf, vereist inspanning, dus leerlingen moeten gemotiveerd zijn om het beoogde gedrag uit te proberen. Hoewel leren door observatie een natuurlijk leerproces is, kan instructie de kwaliteit en het bereik van de vaardigheid van observatie verbeteren en uitbreiden. Leerlingen oefenen de vaardigheden die gemoeid zijn met taalgedragverwerving: 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 zelf gegenereerde gedrag.

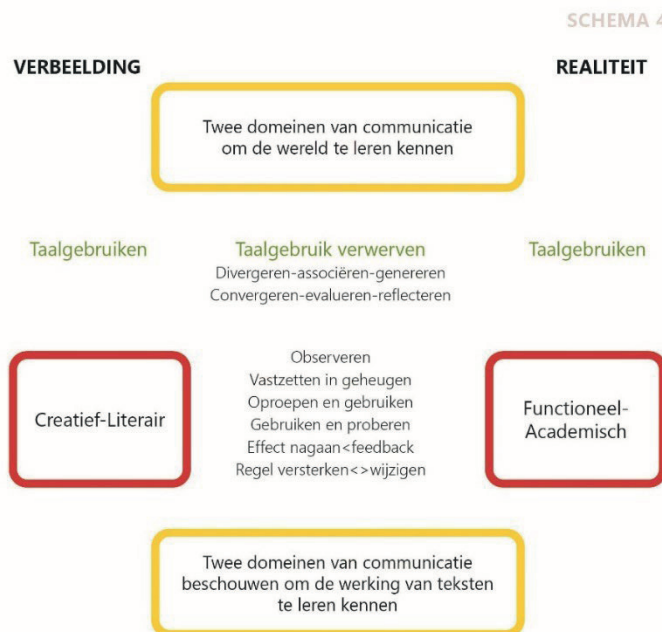
4.5 Het leerplan taal: welke vaardigheden

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 deel 2 van dit boekje laten we zien hoe zeer de twee processen

van begrijpen en begrepen worden berusten op dezelfde cognitieve en linguïstische activiteiten.

We zullen ook geen onderscheid maken qua vaardigheden tussen creatief-literaire en functioneel-academische taalgebruiksprocessen. Die twee domeinen verschillen echt wel, maar de overeenkomsten overheersen. Wie werkt aan creatieve producties doet een beroep op cognitieve en linguïstische processen die ook een rol spelen bij functioneel-academische situaties. De verhouding tussen de procesactiviteiten 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 schrijven gebaseerd op bronnen bij geschiedenis en bij filosofie 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. 32).

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



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. Zie Leerplanschema 4.

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 (dissertaties r 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 voorwaartse denkactiviteiten en activiteiten die bewerken wat gegeneerd is.

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. Hoe hoog de leerlingen de lat legt, is afhankelijk van de kwaliteit die de leerling wil leveren: van diens nom voor het begrip van teksten of de kwaliteit van een tekst die ze aan het schrijven is. Kennelijk is er een soort *monitor* aan het werk tijdens een begripsproces, die bepaalt wat er nog moet gebeuren in een lees- of schrijfproces, op basis van die norm. In hardopdenkprocessen is duidelijk te zien dat leerlingen tijdens het lees- of schrijfproces beslissingen nemen omdat ze vinden dat het zo genoeg is, of dat er nog meer of iets anders moet gebeuren (dissertaties van O'Brien, 2023, Luger, 2020 en Holdinga, 2023; onderzoek van 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 afwisselend divergeren-genereren-associëren en convergeren-evalueren-reflecteren. Daarom voeren we die twee soorten denkactiviteiten op als elementen in het leerplan: leerlingen moeten dit leren bij het vak taal.

5 BESLUIT DEEL 1

In deel 1 probeerde ik de contouren van een leerplan taal uiteen te zetten. Een belangrijke ontwerpregel voor de contouren van dit leerplan was 'samenhang', om te voorkomen dat er een leerplan ontstaat dat vrijwel zeker leidt tot

versnippering en afvinken van 'eindtermen'. In deel 2 breng ik enkele onderzoeken samen die de samenhang kunnen ondersteunen.

Deel 1 betoogt wat de rol van taalgebruik in alle schoolvakken is in het leerplan, en daarmee wat de verantwoordelijkheid is van alle leerkrachten en leraren. Het betoogt ook wat de specifieke rol van het vak taal is, in het functioneel-academische en het creatief-literaire taalgebruiksdomein, om taalgebruiks- en taalgebruiksbeschouwingsschema's op te bouwen om greep te krijgen op het eigen en andermans taalgedrag. Aan de basis van het leerplan ligt de idee dat onderwijs via taal leerlingen een venster op de wereld biedt, en dat alle onderwijs leerlingen leert die wereld en de mens daarin te begrijpen en leerlingen leert dat begrip te delen met anderen. Bij taal leren leerlingen bovendien de werking van teksten – alles is tekst – te begrijpen en dat begrip te delen met anderen en zich te weer te stellen in communicatieve situaties.

Veel wordt verwacht van de tekstwetenschap, die het leerplan kan voorzien van schema's zoals Van Lint (1974) voor de taalgebruiker en taalgebruik beschouwende leerling. Zulke schema's kunnen leerstof worden, in opklimmende complexiteit. In Deel 3 zal ik proberen om het leerplan in twaalf elementen samen te vatten.

DEEL 2: SAMENHANGEN

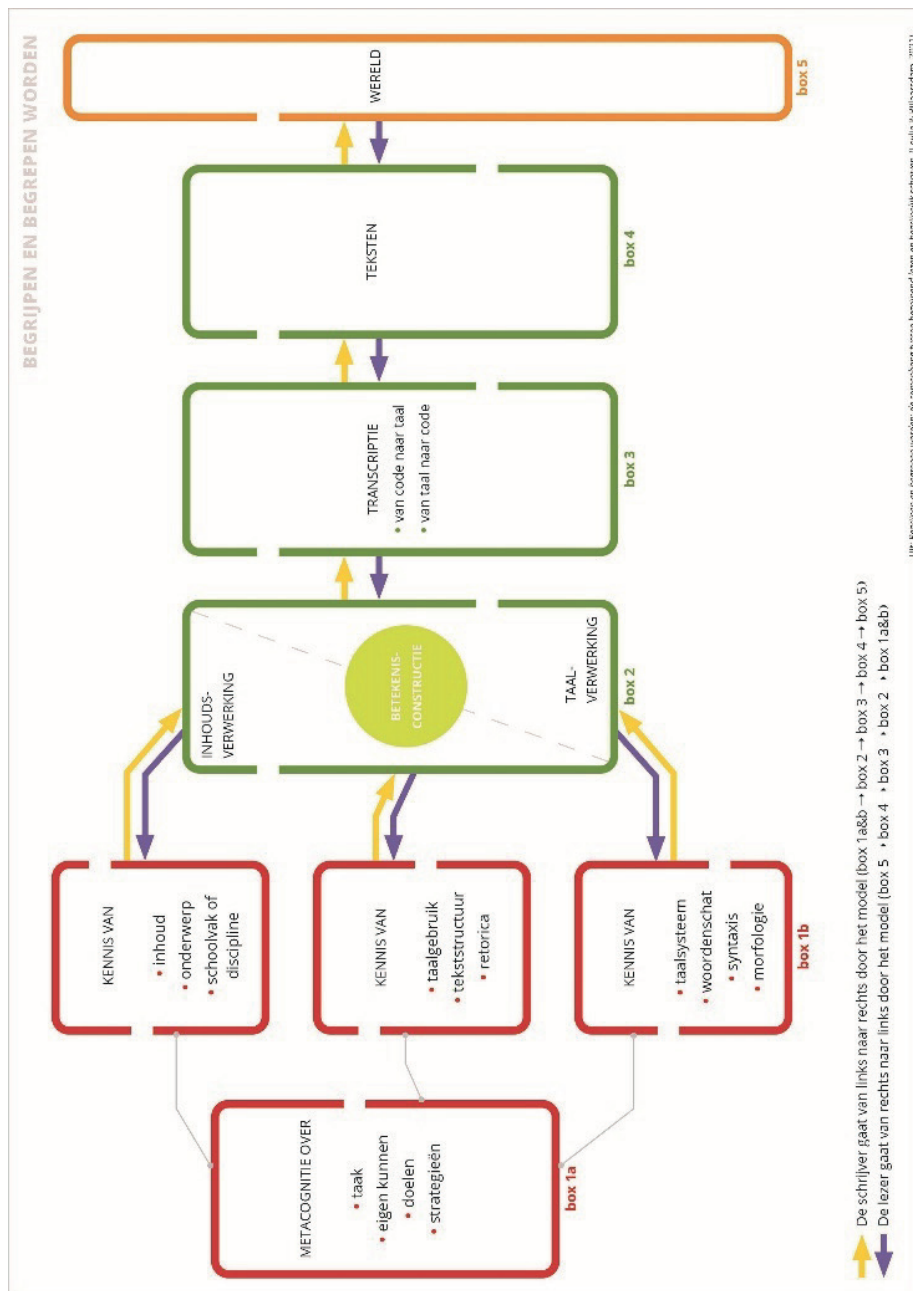
In dit tweede deel van mijn voorstel voor een leerplankader voor het vak taal, draag ik enkele analyses aan die het voorstel schragen. Eerst verbind ik lezen en schrijven, om te benadrukken dat het niet zozeer om los te onderwijzen leerplanonderdelen gaat, maar om het geheel van begrijpen en begrepen worden (paragraaf 6). In paragraaf 7 bespreek ik een paar verbindingen vanuit het creatief-literaire domein, in paragraaf 8 doe ik dat voor het functioneel-academische domein, met specifieke aandacht voor de bijdrage van andere vakken dan taal aan de vorming van leerlingen als taalgebruiker en taalbeschouwer.

6 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 goed genoeg gebeurt, hangt af van de motivatie van de leerder, en van het belang dat die hecht aan zulk begrip. Afhankelijk van de situatie zal iemand zich willen inspannen om binnenkomende informatie te begrijpen. Dat kunnen we ook zien gebeuren. Als een leerling zich inspannt 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 ziet het ook in de klas, als leerlingen tekst gaan onderstrepen, en terugkeren naar eerdere passages in de teksten, op papier of op het scherm. Of, als er meer bronnen geraadpleegd worden: switchen van bron naar bron en weer terug.

Dat proces vindt in omgekeerde richting plaats als leerlingen kennis willen delen met anderen. Dan moeten zij wat zij willen delen mentaal oproepen en omzetten in taal, en vervolgens 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 er 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.

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. Box 4 is ook onderdeel van het schrijfproces, dat uitmondt in een tekst. Betekenisgeving gebeurt in het constructievak (figuur 4, box 2). Hier wordt begrip gecreëerd als een innerlijk mentaal model van de tekstinhoud. Dit proces van begrijpen geldt voor mondelinge en schriftelijke communicatie. 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 is, hoe beter de omstandigheden voor begripsvorming. 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 (de mate waarin zender-ontvanger context delen, de mate van eenduidigheid>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, omdat er geen vooruitgang in begrip wordt geboekt.

Heel kort over de 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 dan grotere tekseenheden. 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 echt 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 woord³⁶. Voor veel leerlingen zal gelden dat zij moeten blijven oefenen, met begeleiding, tot en met het einde van 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-verhuisd³⁷), 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<>lampje). Als het woordbegrip aan de reeks tekens is gehecht kan de betekenisverwerking beginnen, de constructie van de betekenis van de tekst³⁸.

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 van deze lezing³⁹. Zie ook het hardopdenkschrijfprotocol op de volgende pagina (zie p. 30).

Het is natuurlijk niet zo dat de tekst zoals die geprint is, op die manier ook in het brein 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 behoefte om dat wat er aan betekenis binnenkomt te integreren in een betekenisvol geheel. Dat proces vergt heel veel hersenwerk, want een tekst biedt de betekenis niet op een presenteerblaadje, zelfs niet als schoolboekenmakers erg hun best doen zoals in figuur 2 op p. 9. Dat kan ook niet, dan zou de tekst veel te lang worden. Allerlei verwijzingen ('hij', 'zij') moeten opgelost worden, uitgepakt, als het ware.⁴⁰

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 elk begrip voorlopig, want nieuwe informatie uit de tekst kan herziening van het begrip-tot-dan-toe 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. Het maximale niveau zal verschillen tussen lezers: de een is eerder tevreden met wat ie weet dan de ander, en wil meer energie investeren dan de ander. En kan dan binnen lezers weer variëren per onderwerp of doel.

In het onderwijs veronderstelt men dat leerlingen met maximaal begrip lezen. Een hoofdstuk in het geschiedenisboek is geschreven om geheel begrepen te worden. De kunst in het onderwijs is om leerlingen zodanig te inspireren dat zij inderdaad met maximale inzet dat hoofdstuk verwerken tot betekenis. Dat wil zeggen, maximaal geïntegreerd in het aanwezige kennisbestand. Als leerlingen daarna echter proefwerkvragen krijgen die vooral naar losstaande feiten of begrippen vragen ('noem twee soorten factoren'), zal de leerling de volgende keer het aardrijkskundeboekhoofdstuk met veel minder diepgang gaan lezen: de leerling weegt af wat de kosten en baten zijn van de inspanning. Hij heeft ook wel meer aan zijn hoofd.

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, dat dan soms terugleest, en dan wordt een vervolg opgeroepen. Zie het stukje hardopdenkprotocol in tabel 1, uit Chenoweth & Hayes (2001, p. 89).

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

geschraapt kan worden of anders geformuleerd. Voor een deel is het proces een associatief-voorwaarts proces, gestuurd door de communicatie tussen tekst en geheugen, voor een deel een achterwaarts-revisieproces. Dat revisieproces her-ziet tekst die al gecodeerd is in externe tekst, maar ook tekst die nog niet naar buiten is gebracht, die al wel mentaal geformuleerd is, maar nog niet in schrift is gecodeerd. Het proces vordert in de tijd, er wordt inhoud aan toegevoegd, en gepreciseerd, er wordt tekst weggehaald, voorgoed, tijdelijk, verplaatst.

Tabel 1: Segmenten uit een hardopdenkschrijfproces

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

Noot: Een P-burst is een segment dat eindigt met een pauze van tenminste twee seconden. Een R-burst is een segment dat eindigt met een revisie.

Legenda:

<u>Onderstreept</u>	<i>Nieuwe woorden die worden voorgesteld om op te nemen: de mentale formulering.</i>
Vetgedrukt	<i>Taal die al in de geschreven tekst voorkomt.</i>
Cursief	<i>Herhaling van uitgesproken of geschreven tekst; herhalen van mentale tekst of hardop herlezen van reeds geschreven tekst.</i>

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. Niet voor niets schrijven leerlingen sneller als zij creatieve teksten schrijven dan wanneer zij bijvoorbeeld argumentatieve teksten schrijven (zie dissertatie Ten Peze).

7 HET CREATIEF-LITERAIRE DOMEIN

7.1 Het begripsproces in literair en studerend lezen

Narvaez et al. (1999) deden onderzoek naar literair en studerend lezen. Zij plaatsten deelnemers in een van de twee 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 hardopdenkanalyses. 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 staan in tabel 2.

Tabel 2. Activiteiten tijdens het hardopdenkend lezen van teksten (op basis van Narvaez et al., 1999)

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. Frictie ervaren	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	Herhalen van woorden of frasen van de tekst, hardop.

Ongeacht het leesdoel of het tekstdoel waren de activiteiten dezelfde. Wel bleek dat het leesdoel en/of het tekstdoel verschillen in het aantal activiteiten teweegbracht. Samengevat in drie punten:

1. Geen effect van de condities 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 vaker 'verklaren' en 'voorspellen' op, de referentiële tekst vaker '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.

7.2 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 vertelden vaker na, terwijl goede lezers veel vaker evaluatieve opmerkingen over de tekst maakten ('niet zo'n heel leuk begin') en emoties uitten (zoals lachen tijdens het lezen). Een tweede verschil was de mate van flexibiliteit. Sterkere lezers wisselden tijdens het begripsproces 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.⁴¹

7.3 Creatief schrijven en literair lezen

Tanja Janssen (Janssen et al., 2016) onderzocht in hoeverre creatief schrijven het begrijpen en waarderen van een literair verhaal beïnvloedde. Ze vergeleek een groep leerlingen die ieder vijf verhalen probeerden te begrijpen en een groep die voordat zij verhalen lasen een korte creatieve schrijfo opdracht uitvoerden. Alle leerlingen lasen de literaire teksten hardopdenkend. Er waren duidelijke effecten van het creatieve schrijven: op het aantal emotionele responses tijdens het lezen en op de waardering van het gelezen verhaal. Ook bleek dat hoe meer verhaal-elementen in de creatieve tekst met de literaire tekst overeenkwamen, des te meer waardeerden leerlingen de literaire tekst. Misschien betekent dit: hoe beter leerlingen het schema beheersen, hoe beter het literaire lezen, en hoe hoger hun verhaalwaardering.

7.4 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 geheugenstructuren (episodische geheugenelementen) en is er een grotere vertrouwdheid met de narratieve structuur, door de vroege en jarenlange blootstelling aan verhalen, mondeling en schriftelijk. Snelheid van productie, en ook de hoeveel productie hing positief samen met de originaliteit van de creatieve tekst. Dat verband met snelheid van productie gold ook 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 leerlingen waardeerden de creatieve lessen hoog: er is niet vastgesteld of de creatieve opdrachten de attitudes jegens schrijven positief beïnvloedden, maar in elk geval werden de taken gewaardeerd.

7.5 Fictie begrijpen door dialogische gespreksvoering

Schrijvers et al. (2019) leerde leerlingen (15 jaar) gesprekken te voeren over fictie teksten over een bepaald thema (zoals recht en onrecht). De onderzoekers vergeleken klassen die dit programma uitvoerden met klassen die 'gewoon' fictie-onderwijs 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). Leren zulke begripsverhelderende gesprekken te voeren lijkt dan een goede kandidaat voor een leerplan.

8 HET FUNCTIONEEL-ACADEMISCHE DOMEIN

8.1 Schrijven ondersteunt begripsvorming

Schrijven in het functioneel-academische domein is waarschijnlijk altijd een reactie op iets wat voorafgaat: een reactie op een voorstel, een antwoord op de vraag. Maar ook een voorstel doen is te zien als ingebed in een context: er is iets gebeurd of staat te gebeuren wat de schrijver noodzaakt een voorstel te doen. Vaak is die context gegeven in een of meer teksten. 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. Schrijven betekent dat de leerlingen switchen van het lezen van externe bronnen en de tekst die ze aan het schrijven zijn. In dit hoofdstuk beperk ik me tot het academische domein: schrijven om begrip te verwerven en dat begrip te delen met anderen.

8.2 Begripsvorming: auteurstekst en tekst-zoals-geschreven

Heel vaak moeten leerlingen laten zien dat zij iets begrepen hebben, mondeling, maar vaak schriftelijk⁴². Ze schrijven een tekst op basis van bronnen om te laten zien dat zij leerstof kunnen integreren in een geheel bij Wetenschapsoriëntatie (zie Tekst A, op p. 37), schrijven een kort betoog naar aanleiding van een casus als onderdeel van een proefwerk Geschiedenis (zie Teksten B en C, p. 39), of een maken een kort samenvatting van een tekst om tekstbegrip te tonen bij Nederlands (Teksten D-H, p. 42 en verder).

Maar ook schriftelijke antwoorden op kort-antwoordvragen bij een schoolboek-hoofdstuk of naar aanleiding van een primaire geschiedenisbron of een procesdiagram bij biologie vereisen het voortdurend switchen tussen externe bron (het hoofdstuk, de bron, het diagram), de mentale tekst en externe tekst, het antwoord op de vraag. Je kunt zeggen: het geheugen met alle leerstof en de externe tekst zijn via het werkgeheugen van de leerling in dialoog. De schrijver is zelf de kwaliteitschecker, en bepaalt of de dialoog voortgezet moet worden. De schrijver gaat na of de tekst het begripsschema volledig 'dekt': 'heb ik nu alle stappen van de werking van vulkanen opgeschreven, in de goede volgorde, ben ik niets vergeten? Of: maak ik duidelijk genoeg wat ik de beste oplossing vind? Dat betekent dat de leerling in staat moet zijn om de eigen tekst, al is maar een zin, kritisch te lezen en een norm kan hanteren om te bepalen of wat er geschreven is in voldoende mate weerspiegelt wat hij zeggen wilde, een standaard (vergelijk Van den Broek en Helders term 'standaard van coherentie', in hoofdstuk 6, p. 30).

Leerlingen moeten leren de eigen tekst kritisch te lezen, en eisen aan hun begrip te stellen. Want de eigen tekst tegen het licht houden is moeilijk. We zagen al dat op jonge leeftijd het lees- en schrijfproces vooral associatief is, dat wil zeggen, voorwaarts producerend. Pas later komt de kritische component tot ontwikkeling, die de mentale en materiele productie onder de loep kan nemen. Tot dan kunnen leerlingen de tekst die ze schreven alleen lezen zoals die in hun hoofd zit. Een leerling zal zeggen als die een antwoord op een vraag opschreef dat de leraar toch niet zo heel goed vond: 'Maar mevrouw, het staat er toch?' Het staat er niet, maar zo leest de leerling de eigen tekst wel, want veel van wat impliciet in de tekst bleef of wat ontbreekt, zit wel in zijn hoofd, in de mentale tekst. Leerlingen moeten dus nog leren de eigen tekst als *tekst* te lezen en gaten in de begrijpelijkheid leren te onderkennen en te dichten. Dat vergt dat de leerling een voorstelling opbouwt van wat begrijpelijk is, van het 'schema' begrijpelijkheid, van wat coherentie van een tekst betekent. Het vergt dat de leerling tekstbeschouwer leert te zijn, van de eigen en andermans teksten. Bij alle schoolvakken.

8.3 Begripsvorming: de schrijver als tekstbeschouwer

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.⁴³ We plaatsen de leerling niet alleen in de rol van begriper ('bestudeer deze tekst over vulkanen en leg de werking uit'⁴⁴; 'verklaar waarom je vroeger steden vooral langs rivieren vond',

zie figuur 2, p. 9), 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? Vergelijk deze drie antwoorden op vraag 8, leg ze op volgorde van begrijpelijkheid, en leg me uit wat de auteurs zouden moeten doen om de begrijpelijkheid te verbeteren?

Zo werken leerlingen en leerkracht samen aan begripsvorming, en tegelijkertijd aan het vervolmaken van het begripproces, dat zeer sterk leunt op het invullen van open plekken, in het jargon 'inferenties'. Merk op dat het vergelijken van antwoorden op een vraag bij een hoofdstuk een vakgerichte activiteit is: leerlingen sporen onvolledig begrip op in andermans teksten om ook zelf tot volledig begrip te komen. Dan wordt het bespreken van antwoorden op vragen, of werkstukjes zoals in Tekst A hieronder vakinhoudelijk zinvol. Dan maar minder vragen laten beantwoorden bij een hoofdstuk, maar meer tijd steken in het bespreken van de belangrijkste van die reeks vragen.

8.3.1 Vakinhoud verwerven via bronnen

Neem Tekst A, hierna. De leerling heeft geprobeerd de informatie uit twee bronnen te verweven (Alkema, 2022). Het is niet zo dat deze leerling niet kan schrijven, maar dat de leerling kijkt heeft op coherentie blijkt nog niet uit deze tekst, en dat kan duiden op onvolledig begrip. Waarschijnlijk leest deze leerling Tekst A heel anders dan wij, als externe lezers. Dat besef, bij leerling en leerkracht, is essentieel voor de ontwikkeling van het taalgebruik van leerlingen. Leerlingen moeten leren dergelijke teksten te analyseren op inhoud, en leren de redenering te herleiden op basis van wat er nu staat. Zulke oefeningen kunnen voorkomen dat er halve kennis en misconcepties ontstaan. De leerling moet hier een taalgebruiksbeschouwer worden, om een besef, een standaard, van tekstkwaliteit op te bouwen, de vakkennis te checken ('klopt dit wel?') en redeneerschema's te verwerven (minimaal bijvoorbeeld twee elementen: 'wat is de kwestie', 'wat zijn de tegenstellingen'). Het is de formulering van de opdracht aan de leerling die het meest passende redeneerschema moet aanspreken in het geheugen.

Tekst A: Over the theorie van de continentale drift⁴⁵

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 'Continentale 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 tegengeluide van onder andere G.W. Lockefeer. 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. Lockefeer 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.

Alkema (2022), maar ook Van Ockenburg (2022) en Holdinga (2023) lieten leerlingen eerst een tekst schrijven, op basis van bronnen, en voegden er dan een oefening aan toe waarin leerlingen een paar geselecteerde teksten moesten rangordenen naar kwaliteit en die ordening onderbouwen, waarop een klassikale discussie onder leiding van de leerkracht volgde. Die klassikale discussie was cruciaal, omdat de docent samen met leerlingen tot een concept van inhoudelijke kwaliteit kon komen, en er zo gezamenlijkheid ontstond en misvattingen aan het licht konden komen (Alkema, 2022). In alle drie de gevallen maakte deze oefening in het opbouwen van een tekstkwaliteitsstandaard deel uit van een effectief leerprogramma in schrijven op basis van bronnen.

8.3.2 Begrip van vakinhoud delen via actuele casusopdrachten

Of neem een tekst uit vwo 5⁴⁶, 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: Casus: de spanning tussen de VS en Noord-Korea loopt op, omdat Noord-Korea doorgaat met het lanceren van testraketten (casus). De leerling moet twee voorbeelden gebruiken uit de bron. De bron bevat zeer korte teksten over de standpunten van de VS, Japan, Frankrijk, China en Rusland. Het leeswerk is minimaal. De docent waardeerde tekst C hoger (twee punten, het maximum), dan tekst B (een punt).

Merk op dat de vraagstelling lastig is voor een leerling om er een goede tekst van te maken. Er moeten twee voorbeelden gegeven 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 VN-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.

Kennen leerlingen het redeneerschema bij zo'n vraag? De leerling die tekst C schreef lost het probleem vrij goed op: eerst een uitleg van de VN-regel die geldt in deze casus, dan de twee bewijzen en als conclusie het antwoord op de vraag. Deze leerling zal gezien de redeneerkwaliteit van de tekst baat hebben bij feedback op formulering (zin 2, zin 3; referentie 'het' in "het er niet mee eens", wat waarschijnlijk neerkomt op het aanbrengen van context (starten met de casus), het bijeenplaatsen van de bewijzen en een pluim voor de afsluiting. De leerling van tekst B zal veel meer inspanning moeten leveren om de tekst op orde te brengen opdat die zelfstandig leesbaar is: formulering, zinsbouw, redeneervorm. Ik zou denk ik een pluim geven voor de eerste zin, die een goede mogelijkheid biedt om meer uitleg te geven en daarna de toepassing op de casus. Over het algemeen is de geschatte revisielast een goede indicator voor de kwaliteit van een tekst: hoe meer er gereviseerd moet worden, hoe zwakker de initiële tekst: als het redeneerschema er grotendeels staat, is er een anker en richtsnoer voor optimalisering. Is dat er niet, wordt revisie ingrijpender.

De begripstaak van deze casus is interessant en relevant: het gaat hier om relevante kennis, en een relevante, destijds actuele casus, maar de taak leidt nog niet tot een communicatieve tekst. Geen lezer die de opdracht niet kent, kan niet dan met heel veel moeite begrijpen wat er hier aan de hand is. Er wordt niet voor een lezer geschreven, maar in een soort tussentaal tussen leerling en docent, die allebei de casus kennen en de bronnen. Zolang docenten dergelijke 'teksten' waarderen met punten, en antwoorden dus accepteren als 'tekst', is het voor het vak Nederlands dweilen met de kraan open: er is geen gemeenschappelijk kader over wat we onder een tekst verstaan en wat de redeneerschema's zijn waarop we een beroep willen doen. Examentraining voor veel vakken is funest voor de ontwikkeling van het begrip van tekst: antwoordvoorschriften vragen om de woorden/jaartallen/begrippen die meetellen, niet om 'tekst'.

Het leerplan waarin het Nederlands de instructietaal is, doet er daarom goed aan om te definiëren wat we als tekst moeten verstaan, opdat al wat geschreven wordt gezien wordt als een coherente tekst en niet als een verzameling woorden waarin de goede antwoorden besloten liggen. Een antwoord op een vraag is geen zoekplaatje voor de lezer⁴⁷. Zie Hochman & Wexler (2017) voor oefeningen om leerlingen te leren coherente en uitgewerkte antwoorden op vragen en taken te geven, zowel mondeling als schriftelijk.

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.

8.3.3 Begrip delen via samenvattingen

Het euvel dat we leerlingen niet leren hun begrip begrijpelijk op te leren schrijven speelt niet alleen bij zaakvakken. Ook bij Nederlands dragen we niet altijd uit dat we onder een tekst of antwoord van een leerling een coherente tekst verstaan en geven we niet zulke duidelijke opdrachten dat leerlingen weten welke redeneerschema zij kunnen gebruiken. Daarom een laatste voorbeeld, uit het vak Nederlands.

In vmbo-T 4 maakten leerlingen een begrijpend leestoets. Een van de teksten was een krantenartikel waarin een journalist verslag doet van een gesprek met iemand die ten onrechte verdacht werd van een moord, aangehouden werd, een week werd vastgezet en scherp werd ondervraagd⁴⁸. Hij wordt vrijgelaten als twee anderen worden veroordeeld, die later weer vrijgesproken. Het interview cirkelt rondom de vraag hoe vervelend dat allemaal niet was, om in het dorp aangezien te worden voor de degene die met zijn verklaring waarschijnlijk twee anderen verdacht heeft gemaakt, die dan blijkbaar ten onrechte worden veroordeeld. Een heel verhaal dus, dat alleen via stevige reconstructie van het rommelige interview tot stand kan komen. Vraag 21 stelt: 'Beschrijf in eigen woorden (40-50) waar de tekst over gaat'.⁴⁹

De leerlingteksten tonen hoe moeilijk het voor een leerling moet zijn geweest om zo'n tekst samen te vatten: je ziet dat ook aan de grote variatie van 'oplossingen'. De vraag is welk redeneerschema leerlingen had kunnen helpen om de tekst te reduceren tot de kern, als de vraag zo open is, zonder context, doel of lezer. Ik schat dat er weinig mensen aan u 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*.

Als leerlingen moeten leren de kern uit een interviewtekst te construeren, dan helpt het als de context wordt geschetst: in welke communicatieve situaties

wisselen mensen informatie uit over een stukje in de krant? Wat gebruiken wij van onze nieuwskennis in onze gesprekken over het nieuws van vandaag en gisteren, op het werk, in de trein? Of in welke situatie zou de leerling dit bericht met extra aandacht hebben gelezen? Dat zou goed kunnen zijn dat er gisteren een nieuwsbericht was op het jeugdjournaal over de Twee van Putten, en dan zouden we leerlingen eerst zo'n journaalitem kunnen hebben laten zien, dat de vraag zou kunnen oproepen 'maar wat is er dan aan de hand bij de eerste verdachte'?

Of we plaatsen de leerling niet in een taalgebruikersrol, maar in een taalbeschouwersrol, wat goed op zijn plaats zou zijn om de wrakke interviewtekst onder de loep te nemen. Dan gebruiken we (delen van) het schema van Van Lint (p. 16) om te peilen of de leerling begrijpt waar het de interviewer om te doen is: niet zozeer het verhaal van de Twee van Putten, maar misschien de twijfel over de eerste verklaringen van de geïnterviewde. Over die vraag is eigenlijk geen objectief uitsluitsel te geven: er kunnen verschillende redeneringen opgezet worden. Het beste antwoord zou daarop kunnen duiden, en dat is wat we leerlingen bij Nederlands bij begrijpend lezen ook moeten leren: er zijn verschillende perspectieven mogelijk, zeker als de tekst weinig sturing geeft.

Ik wil hiermee niet zeggen dat tekstvervangend samenvatten niet onderwezen moet worden, maar dan moet het gaan om contexten en teksten waarin samenvatten relevant is. Tekstvervangend samenvatten is relevant in studietaken, zoals misschien de aardrijkskundetekst die ik op p. 9 liet zien. Dat is echt een studietekst, met duidelijk signalen, koppen en structuur, die zich laten samenvatten waardoor leerlingen oog krijgen voor die aanwijzingen. Het vereist wel dat die schoolboekteksten samen te vatten zijn, wat zeker niet altijd het geval is. Toen we leerlingen leerden samen te vatten via het maken van een goed spiekbriefje, kwamen we erachter dat de teksten in vmbo-schoolboeken niet samen te vatten waren, omdat die nauwelijks redundantie bevatten: elke zin is even belangrijk (Toorenaar & Rijlaardam, 2007). Ouders die hun kinderen willen helpen om hoofdstukken in een geschiedenisleerboek leerjaar 2 havo samen te vatten als voorbereiding op een proefwerk, zullen misschien mijn ervaring herkennen: eigenlijk niet te doen.

Laten we kijken naar de teksten.

Tekst D

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

Deze tekst gaat over een man ~~die~~ ^{die} ~~door~~ ^{op is uit} geëxecuteerd, waardoor hij een foute verklaring heeft afgelegd en hierdoor zelf vast kwam te zitten.

Helemaal zo slecht niet! Goede start van 'het schema voor de samenvatting van een tekst': 'de tekst gaat over'. Zo'n start helpt de schrijver en de lezer. Misschien is het beter om de tekst te specificeren: 'Deze tekst bevat een interview met ...' De keten van oorzaken en gevolgen is niet echt correct, niet precies genoeg, wel heeft de leerling heel goed gebruik gemaakt van oorzakelijke verbindingswoorden. De leerling reconstrueert de oorzaak-gevolgketen: een sterk gegeven om uit te bouwen in een verbeterde versie. De samenvatting biedt een goede basis voor revisie tot een volledige en inhoudelijk correcte tekst. Wordt een leuk gesprek als we ingaan op de betekenis van 'vast kwam te zitten', want de geïnterviewde zat zowel fysiek (gevangen) als mentaal ('de weg kwijt') vast.

Tekst E

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

Schuchard en de Twee Puttenaren werden verdacht vaneen moord zaak en moesten daardoor de cel in hun waren uit eindelijk niet de daders en waren onschuldig wel hebben ze er nog veel last van zoals nachtmerries.

Deze tekst is vergeleken met Tekst D zwakker: het is geen zelfstandig leesbare tekst doordat de context ontbreekt, en de tekst is inhoudelijk niet correct omdat de ervaringen van de geïnterviewde ook toegekend worden aan de 'twee Puttenaren'. Ik zou van deze leerling wel willen weten wie 'ze' zijn in regel 4, en of Schuchard en de twee Puttenaren inderdaad onschuldig waren.

Tekst F

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

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

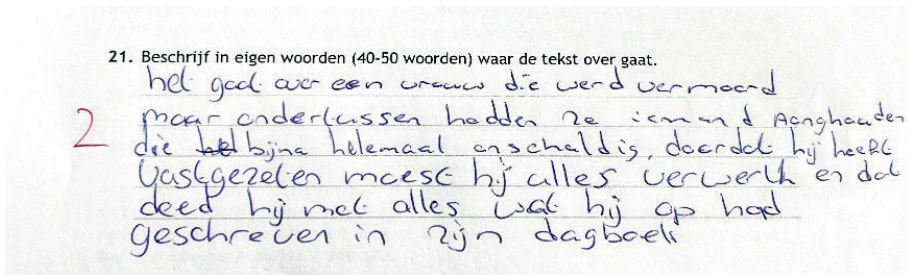
Ai, hier is wel wat te reviseren. Ik schat dat de leerling hoort, als de tekst wordt voorgelezen of als de leerling de tekst zelf hardop leest, dat er iets misloopt bij in de buurt van 'is opgepakt hij allemaal' en bij '...en en compensatie'. Inhoudelijk verre van correct.

Tekst G

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

2 In 1994 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 namie lya een dagboek geschreven en dat was essentieel voor zijn vrijlating

Mooie start! De eerste zin is raak, en helder. Maar dan volgt zin 2 uit het niets, onverbonden met de vorige mededeling. Dat dagboek speelt wel een belangrijke rol in het interview, en de geïnterviewde maakt er ook gewag en werk van, maar tussen zin 1 en 2 ontbreekt een redenerende schakel. De tweede zin komt bijna letterlijk uit de tekst 'Het dagboek bleek later van essentieel belang bij de vrijlating van de Twee van Putten'. De leerling heeft wel gevoel voor wat essentieel is in de tekst (sic), maar kent dan die essentiële betekenis toe aan de vrijlating van de geïnterviewde, terwijl het dagboek diende om de vrijlating van de twee van Putten te ondersteunen. Misschien moet de feedback beginnen bij de vraag, tussen zin 1 en 2 gesteld: waaruit bleek dat de heer Schuchard onschuldig was? Dat zou een strategie zijn om coherentie te bevorderen (Hochman & Wexler, 2017).



Tekst H

Jammer, valse start; de tekst gaat niet over een vrouw. De leerling heeft goed begrepen dat dat dagboek belangrijk is in het interview en dat het een essentiële rol speelde in het leven van de geïnterviewde. De leerling stapelt associatief het ene op het andere, raakt de kern, maar brengt die niet over in een coherente tekst. Hier zou helpen als de leerling de eigen tekst beschouwt en de kern benoemt, en dan opnieuw start met het schrijven van een tekst vanuit die kern. Misschien helpt het ook al als we vragen om niet alles in een zin te proppen? Daar hebben veel van deze leerlingen wel een handje van: proppen. Zinsbegrip kan een goede start voor beschouwing zijn: losknippen in enkelvoudige mededelingen en dan opnieuw gaan bouwen. Ook weer Hochman & Wexler (2017).

8.4 Begrijpelijk schrijven

Wat begrijpelijk schrijven moeilijk maakt, is dat de schrijver naast die standaard van coherentie van begrip om de mentale en de gerealiseerde tekst te beoordelen *nog* een andere standaard van begrip moet hanteren: de standaard van begrip van de lezer. De schrijver moet niet alleen nagaan of wat er in de geschreven tekst staat maximaal overeenkomt met zijn bedoelingen of inhoudelijk correct is, maar ook schatten wat de begrijpelijkheid zal zijn, *in* de lezer. Het is niet alleen de vraag of de schrijver tevreden is over de mate waarin de tekst overeenkomt met zijn begrip van de leerstof, maar ook of de lezer zonder veel moeite tot begrip van de inhoud van de tekst komt.

Zich leren te verplaatsen in de lezer is een langdurig leerproces van 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: (1) de tekst zoals die die wilde schrijven – de mentale tekst – (2) de tekst zoals die er tenslotte ligt – de materiële tekst – en (3) de tekst zoals de lezer die opslaat als mentale tekst, zeg maar, het residu. Als een leerling die drie teksten met elkaar in overeenstemming kan brengen, is ie 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 (Kellogg, 2008). Het oefenen in begrijpelijkheid moet daarom vroeg beginnen wil begrijpelijk schrijven tot wasdom komen, in alle situaties waarin leerlingen teksten schrijven: van antwoord op een vraag tot een werkstuk(je). Daarom kan het verstandig zijn de taken die tot teksten zoals Teksten A-H) te formuleren in communicatieve termen, opdat de schrijver er niet voetstoots vanuit kan gaan dat de lezer (de docent die de vraag stelde) aan een half woord genoeg heeft. Tekstbesprekingen kunnen dan gevoerd worden vanuit het perspectief van de lezer: in dit schema van rechts naar links, conform Figuur 4 (p. 27).

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

9 BESLUIT DEEL 2

Lees- en schrijfprocessen doen grosso modo een beroep op dezelfde cognitieve componenten: de coderingscomponent, de taalverwerkingcomponent en de interpretatiecomponent, zij het in omgekeerde volgorde: van buiten naar binnen, of andersom (zie figuur 4, p. 27). De processen benutten, maar dragen ook bij aan kennis: taalsysteem- en taalgebruikskennis, kennis van de wereld, en meta-cognitieve kennis. In beide processen communiceert het werkgeheugen met de externe bron (het lezen van tekst, de geschreven-tekst-in-woording) en het lange termijngeheugen om tot begrip te komen. Dat begrip ontstaat deels associatief – voorwaarts genererend – en deels reflectief. In hoofdstuk 7 presenteerden we verwantschappen tussen literair en studerend lezen, creatief schrijven en literair lezen en creatief en argumentatief schrijven. Al met al lijken verwantschappen sterker dan verschillen, of, zoals een leerpsycholoog me zei: het komt allemaal uit één brein.

In hoofdstuk 8 bespraken we hoe moeilijk het is voor leerlingen in het functioneel-academische domein om hun begrip duidelijk over te brengen, omdat ze moeten jongleren met drie representaties van een tekst: de mentale tekst zoals ze die in het hoofd hebben, de materiële tekst die zij aan het schrijven zijn en de mentale tekst zoals lezers de die opbouwen. Het vereist langdurige oefening om begrijpelijk schrijven te komen, en dan helpt het als zoveel mogelijk gelegenheden volledig benut worden. Een bespreking van teksten uit drie schoolvakken moest aantonen dat we meer mogen verwachten van teksten van leerlingen. Als we leerlingen niet laten inzien dat een respons op een vraag of een taak een coherente tekst moet zijn, bieden we de leerlingen die oefenkans niet, en zenden we de boodschap: maakt niet uit, als het goede antwoord er maar in zit. Als een coherent antwoord van een zin of een alinea het doel van

alle onderwijs wordt, zal dat het taalgebruik van leerlingen sterk kunnen verbeteren. Het betekent dat leerlingen meer tijd moeten kunnen besteden aan zulke responsen, die terug moeten kunnen lezen en reviseren. Dat betekent waarschijnlijk; minder open vragen stellen bij hoofdstukken, maar meer geïntegreerd (zie voorbeelden dissertatie Holdinga), wat voor beklijving en integratie van de vakinhoudelijke kennis geen kwaad kan. Het motto kan zijn: als leerlingen iets moeten schrijven, dan moet dat als tekst gelezen kunnen worden. Zo dragen alle leerkrachten bij aan taalgebruiksontwikkeling.

DEEL 3: BLAUWDRUK LEERPLAN TAAL

10 BLAUWDRUK IN NEGEN STAPPEN

10.1 Preambule 1: Het nationale leerplan voor het basis- en voortgezet onderwijs

1. Onderwijs biedt leerlingen een venster op de wereld, met het oog op nationaal geformuleerde waarden, in Nederland zijn dat: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming, nader omschreven op pagina 3, opdat leerlingen leren die wereld te begrijpen en begrepen te worden.

10.2 Preambule 2: Taal in het nationale leerplan

2. Leerlingen leren op school de wereld en de mens te begrijpen en leren 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 en die kennis te delen: referentieel, argumentatief, en emotief (Functies van taal op school, p. 5).
3. Het leerplan taal onderscheidt twee taalgebruiksdomeinen, corresponderend met twee vensters op de wereld – de referentieel-feitelijke en de verbeelde wereld – te weten het functioneel-academische, en (b) het creatief-literaire domein.
4. Het leerplan taal plaatst de leerling in de rol van (a) taalgebruiker en (b) taal(gebruiks)beschouwer, in beide domeinen.
5. Het leerplan taal beschrijft de vakspecifieke stof- en redeneerschema's die leerlingen moeten verwerven en kunnen toepassen in begrijptaken in beide werelden, in beide rollen.¹

10.3 Het vak taal

Het leerplan onderscheidt een vak taal dat specifiek bijdraagt bij aan de doelstelling leren te begrijpen en begrepen te worden in (a) het functioneel-academische domein, afstemming met ander taalonderwijs, en (b) het creatief-literaire domein, afstemming met kunst- en filosofieonderwijs, moderne vreemde talen (Leerplanschema 1).²

Wat leren leerlingen bij taal?

6. Het vak taal bevordert de taalbeheersing van leerlingen in beide taalgebruiksdomeinen in een meertalige en multiculturele samenleving, (a) in de rol van taalgebruiker en taalgebruiksbeschouwer, (b) in relevante taalgebruikssituaties, deels specifiek voor de onderwijssoort (p. 13 e.v.).

¹ Voor alle onderscheiden schoolvakken, en dus ook voor het vak taal. Stof- en redeneerschema's kunnen per onderwijssoort variëren in complexiteit en abstractie van fenomenen.

² Het leerplan biedt scholen de gelegenheid om combinaties van vakken aan te bieden, als vak of thematische eenheden of werkverbanden, zoals Europees literatuuronderwijs, wereldliteratuur, literatuur en creatief schrijven, argumentatie en polemie, literatuur en ideeëngeschiedenis, cultureel begrip, moreel redeneren.

7. Bij taal leren leerlingen (Leerplanschema 2): (a) de werking van teksten te doorzien en die kennis te gebruiken (p. 17), (b) zich te verhouden tot inhouden en argumentatieve posities in teksten en die relatie kenbaar te maken, en (c) over de werking van teksten te communiceren.
8. Bij taal leren leerlingen taalgebruiksrepertoire te verwerven: ze worden gevoelig voor betekenisnuances in taalgebruik, verwerven repertoire, en leren hoe zij dat kunnen uitbreiden (Leerplanschema 3).
9. Bij taal leren leerlingen taaltaken uit te voeren (Leerplanschema 4), dat wil zeggen ze leren opties voor inhoud, vorm en taalgebruik te produceren: divergeren-genereren-associëren-exploreren (betekenisproductie) en te kiezen uit die opties: convergeren-evalueren-reflecteren (betekenisreflectie).

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://didactiek-nederlands.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. (1996). 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.), *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. Zie <https://www.curriculumcommissie.nl>
- 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., & van de Kerkhof, A. (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>
- Hochman, J. C., & Wexler, N. (2017). *The writing revolution: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. John Wiley & Sons.
- 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.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research*, 1(1), 1-26.
- 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://didactiek-nederlands.nl/handboek/2021/10/taaltechnologie-hoe-goed-voorspelt-de-techniek-de-begrijpelijkheid-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). *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. Zie https://didactiek-nederlands.nl/?ltm_publicatie=teaching-the-universe-of-discourse.
- 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*. Presentatie bij 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. <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. (2007). 'Een spiekbriefje leren maken?!' Sommige schoolboeken zijn gewoon te moeilijk. *Levende Talen Magazine*, 94(2), 17-19. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/302>.
- 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*, 29(1), 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 Dit boekje schreef ik als basis voor mijn lustrumcollege, dat officieel afscheidscollege moest heten en dat ik op 8 december 2023 verzorgde. Dit voorwoord draagt nog sporen van een 'lezing'. Ik paste vooral de eerste alinea aan. Oorspronkelijk luidde die in de eerste druk:

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 welletjes^a. De faculteit gedooft mij nog eens vijf jaar om promovendi te begeleiden als copromotor, om aanstaande promovendi te helpen subsidie-aanvragen op te stellen, en vanuit de UvA hoofdredacteur 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 wellicht^b.

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

^b 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 Gemeentelijk 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.

² Over 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 Serco (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.

³ Het is ook wel een strijd tegen het spook van de onzekerheid. Van een voormalige promovenda kreeg ik een jaar of tien terug Perlmann's Zwijgen, van Pascal Mercier. Over een wetenschapper die een flinke prijs krijgt, aan 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.

⁴ Merk op dat een aantal van die persoonlijke ervaringen zijn ondergebracht in deze serie eindnoten. Voor deze tweede druk stond ik voor de keuze die te schrappen, wat een strakker boekje over leerplannen zou opleveren, zonder meer. Aan de andere kant: ze maken toch deel uit van de identiteit van de auteur van het boekje, en van het schrijfproces en kunnen ongestraft overgeslagen worden.

⁵ Over die verbrokkeling wil dit. Examenprogramma's zijn allengs uitgebreider geworden, uren tabellen steeds minder dwingend voorgeschreven. Voor de Mammoetwet waren rijkscholen 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 stelsvaardigheid. 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 bezighielden 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 ervoor 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 groter kunnen 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>

⁶ 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>.

⁷ Het onderwerp voor dit afscheidscollege kent al wel een langere weg. Het zoeken naar een middelpuntvlie-dende 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).

⁸ Ik herinner me die hang naar het creëren van samenhang 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 Fillmore^a, die nu ook weer opgeld doet, als een semantisch geïnspireerde syntaxis. Waar ik mijn scholing in empirisch onderzoek begon bij Cor van Bree^b, die met de hele werkgroep een paar dagen in Winterswijk vertoefde om data te verzamelen: het ontlokken 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, curriculum en didactologie: systemen om de dingen die je zag en of niet kon zien, met elkaar in samenhang te brengen. Met Inge Borchardt probeerde ik de curriculumideeën van Co van Calcar te doorgronden^c. Wijlen Ton Kusters en ik werkten 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. Met Hans Hulshof probeerde ik opvattingen over schrijfonderwijs te ordenen in opvattingen over leerplannen (Rijlaarsdam & Hulshof, 1984). Toen de basisvorming ingevoerd werd, schreef ik een boekje over een minimumprogramma (Rijlaarsdam, 1989). Later maakten Theo Witte, Marita Tholey en Hetty Mulder en ik een vergelijkende panel studie over nieuwe leergangen Nederlands en moderne vreemde talen (Mulder et al., 1999). Het analysemodel dat we toen maakten moest de essenties van schoolboeken in kaart brengen. Met de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands herhaalden we dat project in 2021, met nieuwe schoolboeken^d.

^a Zie https://en.wikipedia.org/wiki/Charles_J._Fillmore.

^b 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 weghad van het oplossen van natuurkunde sommen van Dr Vredenburg die hij ons in HBS klas 4 voorschotelde.

^c https://nl.wikipedia.org/wiki/Co_van_Calcar. Van Calcar was binnen het RITP waar ik medio 1981 deeltijds ging werken een hoofdfiguur, die met een grote groep medewerkers het Amsterdamse basisonderwijs probeerde te verbeteren. Er was een zekere controverse binnen het RITP tussen de empiristen en de activisten.

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

⁹ Voor wie vreest dat dit boekje de stof van het lustrumcollege representeert en zich realiseert dat het voordrachtstempo dan wel heel hoog geweest moet zijn: dit boekje is een uitgebreide versie van het college, van oorspronkelijk 35 minuten, dat toch nog uitliep op een uur. Als u vindt dat het boekje dan ook wel korter had gekund, ongelijk kan ik u niet geven.

¹⁰ Zie <https://curriculum.nl>.

¹¹ De term schema zal ik vaak gebruiken in dit boekje. Met het begrip schema verwijs ik naar de manier waarop kennis het beste georganiseerd is: kenniselementen die met elkaar verbonden zijn. Schema's zijn

abstracties ('modellen') van de werkelijkheid, en dat is wat we op school verwerven: schema's van gebeurtenissen, processen, in het hier en nu en in de toekomst. Dat geldt voor alle schoolvakken, ook voor taalonderwijs. We doen ons best om leerlingen inzichten bij te brengen, waarmee zij de wereld en de mens en dus ook de wereld van taalgebruik leren begrijpen en dit inzichten kunnen delen met anderen.

¹² Zie proefschrift Dick van Dijk.

¹³ Als ik in deze tekst naar een proefschrift of dissertatie verwijs zoals 'Zie proefschrift Dick van Dijk', gaat het om een proefschrift in de lijst achter in deze brochure.

¹⁴ 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*. Het verhaal *Emigratie* trof mij zeer (zie [https://nl.wikipedia.org/wiki/Emigratie_\(novelle\)](https://nl.wikipedia.org/wiki/Emigratie_(novelle))). Ik schreef het een paar keer over als een jaargenoot uit een andere klas een opstel nodig had en ik niets kon verzinnen. Meestal kreeg het een zeven. Overigens denk ik dat het wereldbeeld van Hermans en dat van mijn docent Nederlands sterk overeenkwam.

¹⁵ Allemaal niet nieuw hoor: zie Karl Buhler, (1965, tweede druk, p. 28), zie Schulz von Thun (1998), zie Moffett (1968).

¹⁶ 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.

¹⁷ 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 onderwijsonderzoek, als leraar Nederlands in Dordrecht, met een afgerond doctoraal Nederlands en studierend voor het doctoraal Onderwijskunde, met specialisaties curriculum en didaxologie. Dat instituut was opgericht door A.D. de Groot, die er toen ik daar kwam werken nog een kamer had, op het RITP, op de Prinsengracht, in het voormalige knipatelier van V&D. Ik heb hem daar nooit gezien, hij was toen al verhuisd naar Groningen/Schiemonnikoog, 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 gefluister 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 gedachtegoed doordrenkte ons 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 onderwerp: 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 'unobtrusive' dialect te ontlokken. 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 teksteigenschappen van twee groepen, ambtenaren en MEO-studenten, dat was alles. Ja, ik had ook een keer data verzameld, over de beoordeling van teksten van leerlingen door medeleerlingen, en met die data belandde ik via via in Amsterdam, bij dezelfde Henk Blok die mijn eerste mentor zou worden. Die data moest ik eerst op enorme groene ruitjes formulieren overbrengen, wat me een herfstvakantie kostte. Henk liet daar ponskaarten van maken en ging rekenen, en probeerde me duidelijk te maken wat die RIR- en RIT-waarden betekenden. Gelukkig was dat niet helemaal nieuw, want ik had ook al voor het CITO gewerkt bij dra Klaas Schreuder 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 archief van het project." Dat was na een week of twee. Die ladekast opende ik, en ik zag projectplannen, halve rapporten, pakken matrix-printer-computeruitdraai, en zag dat het zou moeten gaan om een betrouwbare en valide beoordeling van discussievaardigheid. In Athenaeum op het Spui zag ik *Methodologie* liggen, een boek van A. D. de Groot, en dat kocht ik, dan hoorde ik er ook bij. 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 artikelen. Uit een zo'n overleg herinner ik me dat Henk Blok zei dat A.D. vond dat je meest geslaagd was als onderzoeker als je de gegevens kon terugbrengen tot een twee-bij-twee tabel. Zo'n tabel herinnerde ik me uit ander werk van A.D. de Groot. Hij was namelijk een van de hoofdredacteuren 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 onderwijsdoelstellingen, deels aan de hand van stukken uit dat handboek van A.D. de Groot, die schreef over het soort leerervaringen dat een leerling op moet doen op school, en hoe die getoetst zouden kunnen worden. Daarom staat het A.D. de Groot schema in dit boekje.

¹⁸ https://issuu.com/thiememeulenhoff/docs/de_geo_basisboek_aardrijkskunde_ond?fr=sY2RINjU1Mza1Mza

¹⁹ Zie proefschrift Marco Kragten.

²⁰ Zie <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-het-vmbo-in-elkaar>.

²¹ 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, in turbulente omgevingen. Zie Toorenaar et al. (2006) en Toorenaar et al. (2011).

²² 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.

²³ Een werkgroep van docenten binnen de WODN ontwierp lessen Nederlands vanuit het perspectief van het werk. Zie voor vier voorbeelden voor het vmbo <https://didactieknederlands.nl/taal-leren-gebruiken-in-context>.

²⁴ Zie <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-zit-de-havo-in-elkaar>.

²⁵ Zie voor vier voorbeelden: <https://didactieknederlands.nl/taal-leren-gebruiken-in-context>.

²⁶ De wereld van de vertwijfelde handelaar (Elsschot), van de (door)gedreven advocaat (John Grisham), de schoolmeester (Willem van Maanen, De onrustzaaijer), de wetenschapper (Mercier, Hermans, Nooit meer slapen).

²⁷ Zie <https://didactieknederlands.nl/taal-leren-gebruiken-in-context/>

²⁸ Een leerling koos ervoor na te gaan hoe de humor in het Franse origineel van Asterisk en Obelisk vertaald werd in de Nederlandstalige uitgave, onderscheidde soorten humor, en ging na welke van die soorten wel/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.

²⁹ Zo heb ik na het lezen van *Small World* (David Lodge) nooit meer onbevangen op een conferentie kunnen rondlopen.

³⁰ 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.

³¹ Een Nederlandse introductie over tekstanalyse lijkt alles te bieden voor zo'n reeks vragen. Zie Karreman 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).

³² Omgaan met externe informatie en de eigen positie is een belangrijk onderzoeksthema in het internationale lees- en schrijfonderzoek (zie Vandermeulen et al., 2022).

³³ Zie Griffioen & Damsma, 1978.

³⁴ Zie dissertatie Theo Witte.

³⁵ Dit plaatje heb ik ooit geleend uit een presentatie van dr. Mariet Raedts (Antwerpen).

³⁶ Dat wil dan weer niet zeggen dat leerlingen eerst het technisch lezen moeten beheersen voordat er inhoudelijke gelezen wordt: juist de inhoud beweegt de lezer tot lezen en 'kilometers' maken.

³⁷ Een prachtige lijst van zulke woorden in Appendix A, p. 130 in Chamalaun, R. J. P. M. (2023). The underestimated role of grammar in processing homophonous verb forms. The case of Dutch. *Dissertatie Radboud Universiteit*.

³⁸ *Helemaal correct geformuleerd is dat niet: deels lopen die processen parallel, zeker bij geoefende taalgebruikers.*

³⁹ In de lezing werden de eerste 2'30" minuten vertoond van het filmpje waarin een leerling hardopdenkend en lezend een handleiding voor een natuurkundeproefje uitvoert. Zie https://video.uva.nl/media/Observational+Learning+4/0_hxx3kwpt.

⁴⁰ 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/>

⁴¹ Een sterk punt van dit onderzoek was dan ook dat elke leerling verscheidene verhalen las waardoor ook de variatie in aanpak binnen elke leerling kon worden onderzocht.

⁴² Edith Alkema onderzocht op haar school wat leerlingen die in vwo 4 zoal hadden geschreven aan langere teksten in hun schoolloopbaan bij alle vakken. Dat leverde een grote diversiteit aan schrijftaken op, die medeels niet werden geïnstrueerd, en waarvan het redeneerschema niet werd geëxpliciteerd. Zie dissertatie Edith Alkema.

⁴³ Voor argumentatieve teksten waarin leerlingen een standpunt moeten innemen in een kwestie en dat standpunt moeten onderbouwen zou het criterium overtuigingskracht zijn. Voor creatieve teksten: originaliteit. Zie voor criteria en beoordelingsschalen dissertatie Anouk Ten Peze.

⁴⁴ Subtiel verschil in de formulering van de opdracht: (...) en leg me de werking van vulkanen uit.

⁴⁵ Teksten van leerlingen (A-H) zijn weergegeven zoals leerlingen die indienden (diplomatisch)

⁴⁶ Materiaal dissertatieonderzoek Lieke Holdinga 2023.

⁴⁷ Denk aan de discussies met tweede correctoren? 'Het staat er wel!' 'Niet!' 'Maar de leerling bedoelt toch echt dit te zeggen?' 'Maar het staat er niet'. etc.

⁴⁸ De zaak is heel complex, en nationaal bekend als een gerechtelijke dwaling/ De geïnterviewde is een van de twee getuigen. Zie https://nl.wikipedia.org/wiki/Puttense_moordzaak.

⁴⁹ Teksten werden ter beschikking gesteld door Merel Visser-Van Houwelingen. Waarvoor dank, Merel!

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 validatie van gestructureerde stelopdrachten voor zesdeklassers
Amos van Gelderen	1992	Fonetisch en linguïstische validatie van oordelen over spreekprestaties
Michel Couzijn	1995	Observation of Writing and Reading Activities: Effects on Learning and Transfer.
Marianne Overmaat	1996	Empirische studies naar effectieve schrijfdidactiek.
Tanja Janssen	1998	Literatuuronderwijs bij benadering
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.
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.
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 selstvaardigheid. [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.
Phuong 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.
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.
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.
Liselore 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.
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.



LEVENDE Talen

Nederlands