

Twijfelen mag!

Leerlingen kritisch leren lezen via de Lesson Studymethode

Lesson Study is een professionaliseringsmethode waarbij een team docenten op systematische wijze de eigen lespraktijk bestudeert. De focus ligt daarbij op het zichtbaar krijgen en verbeteren van het leren van leerlingen. Docenten van de professionele leergemeenschap ‘Meesterlijk leesonderwijs Nederlands’ ontwierpen via Lesson Study de lessenserie ‘Twijfelen mag!’, waarbij de focus lag op kritisch leren lezen.

CARIEN BAKKER & INA BIEZE

Lesson Study is een relatief nieuwe professionaliseringsmethode waarbij een team docenten (LS-team) cyclisch werkt aan het verbeteren van zijn onderwijs (De Vries, Verhoef & Goei, 2016). Een LS-team kijkt daarbij heel gedetailleerd naar de leeropbrengst van één les. Het team ontwerpt en verbetert in een aantal rondes een les waaruit doorgaans algemene lering voor verbetering van het vak wordt getrokken.

De professionele leergemeenschap ‘Meesterlijk leesonderwijs Nederlands’ heeft met Lesson Study gewerkt. Deze bovenschoolse leergemeenschap bestaat uit twaalf docenten Nederlands van zeven verschillende scholen voor voortgezet onderwijs in Noord-Nederland. Een deel van die docenten heeft ‘Twijfelen mag!’ ontwikkeld, een

lessenserie met als doel het kritisch lezen te bevorderen. Hier doen we verslag van het ontwikkelproces van deze lessenserie.

Lesson Study

Een Lesson Studycyclus bestaat uit vijf fasen (zie figuur 1). Het team start altijd vanuit een *leerprobleem* bij leerlingen, bijvoorbeeld ‘leerlingen lezen teksten nog te weinig kritisch’ of ‘goede leerlingen ervaren te weinig uitdaging in onze lessen’. Daarna bestudeert het team (vakdidactische) literatuur en goede lespraktijken om het probleem en didactische oplossingen nader te verkennen. Het team formuleert vervolgens een *onderzoeksvraag* die het wil beantwoorden. Deze heeft veelal de vorm van een vraag als ‘Is didactiek A geschikt om leerprobleem B op te lossen?’.

Foto: Anda van Riet



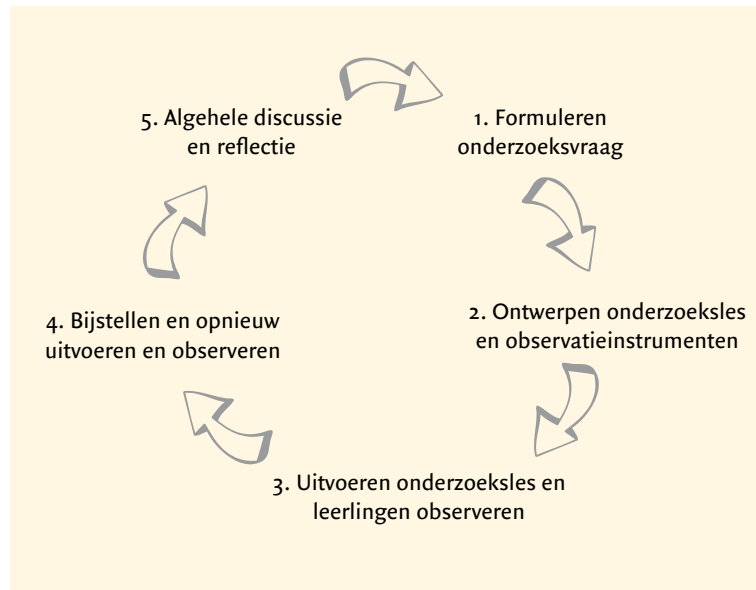
In de tweede fase *ontwerpt* het LS-team gedetailleerd een les, genaamd de *onderzoeksles*. Deze onderzoeksles zal door één teamlid in een eigen klas worden gegeven, terwijl de andere teamleden leerlingen observeren en na afloop interviewen. Hiertoe selecteert het LS-team *voorbeeldleerlingen*. Voorbeeldleerlingen zijn representatief voor een grotere groep leerlingen in de klas, bijvoorbeeld voor alle leerlingen die zwak, matig of sterk presteren, of meer of minder gemotiveerd zijn. Het LS-team beschrijft gedetailleerd hoe deze voorbeeldleerlingen naar verwachting zullen reageren: wat gaan ze moeilijk vinden, welke vragen zullen ze stellen, in hoeverre hebben ze de aandacht erbij?

In fase drie *geeft* een van de teamleden de *onderzoeksles*, terwijl andere teamleden de geselecteerde leerlingen *observeren* en na afloop *interviewen*. De vierde fase

is de *nabespreking* van de onderzoeksles. Centraal staat dan wat geobserveerd is bij de voorbeeldleerlingen, in hoeverre de observaties overeenkomen met de verwachtingen en of de les dient te worden aangepast. De onderzoeksles wordt vervolgens in fase vier *bijgesteld* en *opnieuw uitgevoerd* door een andere docent in zijn of haar klas en geobserveerd door de andere teamleden. Ook deze les wordt weer nabesproken. Indien nodig wordt de les nog een keer bijgesteld en uitgevoerd. In de laatste fase *beantwoorden* de docenten op basis van alle observaties en ervaringen de onderzoeksvraag en denken ze na over de meer algemene opbrengsten.

Ruimte voor twijfel

We merken dat onze leerlingen in havo 2 en vwo 2 uit zichzelf weinig kritisch zijn ten opzichte van de inhoud



Figuur 1. Lesson Studycyclus

van teksten en veelal klakkeloos aannemen dat alle informatie daarin waar is. Ze denken nauwelijks na over de betrouwbaarheid van de gelezen informatie en gebruiken hun eigen voorkennis weinig. De leergangen die we gebruiken, stimuleren die kritische houding ook niet. De vragen die gesteld worden bij teksten zijn gericht op het analyseren van teksten en niet zozeer op het kritisch verwerken van de inhoud. De antwoorden zijn veelal in de tekst zelf te vinden en er wordt toegewerkt naar één goed antwoord. Met andere woorden: veel ruimte voor twijfel wordt niet geboden.

We wilden dan ook graag een les ontwikkelen waarbij de leerlingen ervaren dat het belangrijk is regelmatig te twijfelen aan de tekstinhoud en waarbij ze ook hun eigen voorkennis actief gebruiken. Het concept ‘twijfelvragen’ werd geboren (zie kader 1). Kenmerkend aan deze twijfelvragen is dat het antwoord vaak niet te vinden is in de tekst zelf, maar in je eigen hoofd of in andere bronnen (internet, andere teksten) en dat ze meer divergent dan convergent zijn. Met behulp van dit soort twijfelvragen kan de betrouwbaarheid van informatie in een tekst nader bepaald worden.

Lesontwerp

Hoe leer je leerlingen om twijfelvragen te stellen bij een leestekst? Omdat deze manier van lezen en van het stellen van vragen nieuw en anders is, leek ons *modelleren* geschikt: de docent leest hardop denkend een tekst voor en verwoordt door middel van het stellen van twijfelvragen

zijn twijfels bij het lezen van een tekst. Leerlingen krijgen de opdracht de docent te observeren en te noteren wat hij doet. Ze reflecteren daarna samen met de docent op het soort vragen, de kenmerken en het doel. Vervolgens imiteren de leerlingen de werkwijze van de docent. Daarnaast leek het ons van belang de interactie tussen leerlingen over de gelezen teksten te bevorderen, zodat leerlingen ervaren dat lezers verschillen in voorkennis en een tekst op verschillende manieren begrepen wordt. Wij formuleerden onze onderzoeksvraag als volgt: ‘Zijn modelleren en interactie goede manieren om leerlingen een kritische attitude te laten ontwikkelen ten opzichte van leesteksten en bij het leren stellen van twijfelvragen?’

Omdat al snel bleek dat we meer dan één les nodig hadden, hebben we een lessenserie van drie lessen ontwikkeld. In de eerste les beantwoorden de leerlingen bij een eenvoudige tekst de vraag ‘Welke vragen komen in jou op bij het lezen van deze tekst?’ Ze werken in groepjes en iedere leerling noteert zijn vraag op een placemat (zie p. 51 in <bit.ly/ltn-placemat> voor meer informatie over deze werkvorm). De groepjes selecteren de beste vragen en noteren deze in het midden van de placemat. Leerlingen bleken veelal de traditionele vragen te stellen, zoals ze die kennen uit de leergangen en toetsen. Enkele voorbeelden die op de placemats verschenen naar aanleiding van de tekst ‘Paraplu tegen oehoe’ van Nieuwsbegrip: ‘Wat is een oehoe?’, ‘Waarom valt de oehoe mensen aan?’ en ‘Waarom laten mensen hun gekochte oehoe vaak snel weer vrij?’. De les wordt afgesloten met een bespreking op kenmerken van de meeste vragen: het antwoord is in de tekst terug te vinden, veelal via zoekend lezen, en kritisch nadenken over de inhoud van de tekst is niet nodig. De les wordt afgesloten met een vooruitblik op de volgende les over het stellen van andersoortige, kritische vragen.

- Klopt wat ik hier nu lees wel met wat ik al weet?
- Kloppen de feiten die genoemd staan in de tekst?
- Zijn de personen die genoemd worden in de tekst wel zo deskundig?
- Als we geloven wat in de tekst staat, wat voor gevolgen heeft dat dan voor de mensen om ons heen, voor de omgeving?
- Als we aannemen wat er in de tekst staat, wat verandert er dan? Is dat wenselijk?

Kader 1. Voorbeelden van twijfelvragen

We wilden een les ontwikkelen waarbij de leerlingen ervaren dat het belangrijk is regelmatig te twijfelen aan de tekstinhoud. Het concept ‘twijfelvragen’ werd geboren

Onderzoeksles

De tweede les werd onze *onderzoeksles*. In fase 1 wordt het type vragen van de vorige les samengevat en het doel van de komende les aangegeven. Leerlingen lezen vervolgens individueel de satirische tekst ‘Kind moet op jongere leeftijd leren drinken’. Zij weten niet dat dit een tekst van De Speld is. Vervolgens modelleert de docent het stellen van twijfelvragen aan de hand van deze tekst door deze hardop denkend voor te lezen. De docent stelt per alinea een aantal twijfelvragen – de algemene twijfelvragen toegespitst op deze specifieke tekst – en geeft mogelijke antwoorden erop. Leerlingen observeren de docent en noteren welke vragen de docent stelt. Zo vraagt de docent in de eerste alinea zich af of wat er staat wel klopt met wat hij al weet over het onderwerp: ‘Volgens mij heb ik eerder gelezen dat alcohol op jonge leeftijd schadelijk kan zijn.’ Bij de derde alinea stelt de docent de mogelijke gevolgen voor de omgeving aan de orde: ‘Als jullie zo pauze hebben dan moeten jullie aan de drank, en moet de kantine bier, wijn en sterkedrank gaan verkopen.’ Ook vraagt de docent zich af of veranderingen wenselijk zijn: ‘Het is toch wel gek dat ik ’s middags na schooltijd samen met mijn kinderen enorm ga zuipen.’ Na afloop bespreekt de docent in een onderwijsleergesprek kenmerken en doel van twijfelvragen.

Daarna gaan leerlingen in groepjes met een nieuwe tekst oefenen met het stellen van twijfelvragen. Ze lezen de tekst individueel en noteren twijfelvragen op een placemat. In groepjes van vier worden de beste twijfel-

vragen uitgekozen. Ten slotte presenteert elk groepje zijn beste twijfelvraag en geeft aan waarom die is gekozen. De les wordt afgerond met een bespreking: welke informatie leveren twijfelvragen op en wat is de zinvolheid ervan?

De derde les is een les waarin leerlingen met de nieuwe kennis en hopelijk met een andere attitude een nieuwe, complexere tekst gaan lezen. De opdracht is om door middel van het stellen van twijfelvragen de betrouwbaarheid van de informatie nader te beoordelen. Er kan in deze les gedifferentieerd worden door leerlingen te laten kiezen uit teksten van verschillende moeilijkheidsgraad.

Observeren in de eerste ronde

Belangrijk onderdeel van Lesson Study is het observeren en interviewen van leerlingen. Om goed te kunnen beoordelen of de les effectief is voor verschillende leerlingen, hebben we vier voorbeeldleerlingen onderscheiden die verschillen in werkhouding/attitude en voorkennis (zie kader 2). De leerlingen zijn tijdens het groepswerk in de onderzoeksles ingedeeld in heterogene groepen van vier leerlingen waarbij in elke groep alle vier voorbeeldleerlingen vertegenwoordigd zijn.

De lessenserie werd vervolgens eerst uitgevoerd in een havo 2-klas. Tijdens de onderzoeksles observeerden en interviewden vier teamleden ieder een andere voorbeeldleerling. Tijdens de modelleerfase hadden meerdere leerlingen niet door dat de tekst uit De Speld satirisch bedoeld was, ondanks het modelleren van de docent. Nu was er bewust voor gekozen om de satirische, onbetrouw-

Voorbeeld A: wil wel | kan wel

- doet actief mee: steekt vinger op en stelt vragen
- neemt leiding in groep
- stelt goede twijfelvragen

Voorbeeld B: wil wel | kan niet

- let op tijdens de uitleg
- doet mee met overleg
- herkent verschil tussen twijfelvragen en analytische vragen, maar kan ze zelf niet goed formuleren

Voorbeeld C: wil niet | kan wel

- doet ogenschijnlijk mee, voor de vorm
- lift mee bij overleg, af en toe zinnige bijdrage
- stelt goede twijfelvragen

Voorbeeld D: wil niet | kan niet

- doet niet mee, is met andere dingen bezig, geen actieve werkhouding
- geringe bijdrage aan groepswerk; maakt grapjes
- stelt geen goede twijfelvragen

Kader 2. Typering voorbeeldleerlingen

bare aard van teksten van De Speld niet expliciet 'weg te geven'; we meenden dat op deze manier de lees- en leerervaring krachtiger zou zijn. Er werd echter nauwelijks gegniffeld of verbaasd gekeken en de indruk bestond dat sommige leerlingen de les verlieten met het idee dat het goed is om kinderen op jonge leeftijd te laten drinken – op zich een goede illustratie dat ze veel klakkeloos aannemen, maar dit moest toch worden rechtgezet in de volgende les. Ook bleek dat meerdere leerlingen het tempo van de docent niet konden bijhouden en dat het doel van de 'nieuwe' vragen niet duidelijk was.

Tijdens het oefenen met een nieuwe tekst observeerden we dat leerlingen enthousiast aan de slag gingen en in een aantal groepjes werd veel over de inhoud van de tekst gesproken. De kwaliteit van de samenwerking was wisselend: sommige leerlingen werden niet gehoord, sommige liften mee, sommige groepjes overlegden niet. Een aantal leerlingen formuleerde goede twijfelvragen na het lezen van een nieuwe tekst, maar enkele leken nu alle informatie in twijfel te trekken. Voor die leerlingen leken de twijfelvragen gewoon een nieuw trucje te zijn. Misschien werd bij het bedenken van de vragen ook niet nagedacht over het doel van het stellen van twijfelvragen. In de interviews gaven leerlingen aan dat ze geleerd hadden om 'zelfkritische vragen te stellen over de tekst en dat je zelf nadenkt over de tekst', 'dat je betere vragen kunt stellen waarbij je meer informatie kunt vragen'. In de reacties konden wij geen verschillen ontdekken tussen de voorbeeldleerlingen.

Observeren in de tweede ronde

De onderzoeksles wordt op verschillende punten aangepast. Zo wordt het doel en nut van het stellen van twijfelvragen beter geëxpliciteerd. Daarnaast krijgt de satirische aard van de tekst uit De Speld na het modelleren meer aandacht en wordt de fase van modelleren in kleinere stappen opgedeeld. Ook worden de twijfelvragen beter getypeerd en blijven ze voor leerlingen gedurende de les zichtbaar op het bord. De twijfelvragen worden op Post-its geschreven en leerlingen plakken hun bijdrage op het bord voor in de klas. Daarmee zijn leerlingen niet alleen fysiek actiever, ook wordt zo het denken zichtbaarder gemaakt en kunnen leerlingen zich minder verschuilen. Om te kijken of de samenstelling van de groepen van invloed was op het leerresultaat zijn ook homogene groepjes gevormd.

De les werd vervolgens gegeven in vwo 2 op een andere school door een andere docent. Tijdens deze tweede uitvoering bleek dat de leerlingen beter aan het werk gingen door de betere sturing bij en het zichtbaar

houden van de twijfelvragen na het modelleren. Het werken in homogene groepen was een verbetering. Met name leerlingen in de homogene groep 'wil niet/kan wel' en de groep 'wil niet/kan niet' deden goed mee, waarschijnlijk omdat de instructie meer stapsgewijs was vormgegeven en leerlingen zich door het plakken van de Post-its op het bord voor in de klas niet meer konden verschuilen achter klasgenoten. Door het nut van de twijfelvragen te bespreken, waren leerlingen na afloop in staat de meerwaarde ervan te verwoorden.

Uitgedacht?

Modelleren en interactie lijken goede manieren te zijn om leerlingen een kritische attitude te laten ontwikkelen ten opzichte van leesteksten en bij het leren stellen van twijfelvragen. Maar uitgedacht zijn we geenszins! Zo zouden we de stap van twijfelvragen naar het beoordelen van de betrouwbaarheid meer willen nuanceren; als de inhoud niet strookt met je eigen voorkennis, kan immers ook je eigen voorkennis te beperkt zijn geweest om de inhoud van de tekst goed op waarde te schatten. Ook zou meer gedifferentieerd kunnen worden, bijvoorbeeld door sommige leerlingen na het modelleren niet direct zelfstandig maar onder begeleiding van de docent met een nieuwe tekst te laten oefenen.

We hebben Lesson Study als zeer verrijkend ervaren; het was een groot genoegen om met collega-docenten Nederlands van andere scholen na te denken over de leerstof, leerdoelen en werkvormen van leesvaardigheidslessen. Zeer verhelderend was het om het leren van leerlingen zichtbaar te maken, te voorspellen en van dichtbij te observeren. De extra paren ogen van de observatoren in de klas gaven vaak een verrassende, andere kijk op de kwaliteit van het leren van leerlingen dan de docent voor de klas ervaren had. ■

De lessenserie is ontwikkeld door Ina Bieze, Margriet Buwalda, Erna van Mil, Hetty Kuiper, Nienke Veenstra, Sanne de Vries, onder begeleiding van Carien Bakker (Rijksuniversiteit Groningen) en Joke van Balen (Noordelijke Hogeschool Leeuwarden). Voor meer informatie over dit project kunt u contact opnemen met Carien Bakker (<c.h.w.bakker@rug.nl>) of Ina Bieze (<ibieze@aletta.nl>). Meer informatie over Lesson Study is te vinden in De Vries, Verhoef en Goei (2016), Dudley (2015), Goei, Verhoef, Coenders, De Vries en Van Vugt (2015) en op <www.lessonstudy.co.uk>.

LITERATUUR

- Dudley, P. (Red.). (2015). *Lesson Study: Professional learning for our time*. New York: Routledge.
- Goei, S., Verhoef, N., Coenders, F., Vries, S. de, & Vugt, F. van. (2015). Een Lesson Study team als een professionele leergemeenschap. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 83–90.
- Vries, S. de., Verhoef, N., & Goei, S. (2016). *Lesson Study: Een praktische gids voor het onderwijs*. Apeldoorn: Garant.

'Super-Duits' op het mbo

Duizenden studenten op het mbo krijgen de komende jaren te maken met een totaal vernieuwd vak Duits. Dat levert hen een diploma op met het stempel van het Goethe-instituut. Het 'super-Duits' moet een einde maken aan de dalende belangstelling voor de taal op het mbo. Dat is vooral in de grensregio voelbaar, want veel mbo'ers zijn voor hun latere werkkring aangewezen op hun directe omgeving. Aan het nieuwe keuzedeel, zoals het in mbo-jargon heet, is gewerkt sinds 2012. Een projectgroep uit de grensregio nam daarvoor het initiatief en kreeg de zegen van het ministerie van Onderwijs. De deal met het Goethe-instituut is recent gesloten. *Gelderlander*

Investeren in vertalingen

De markt voor vertalingen heeft enorme proporties aangenomen. Bijna niemand is zich daarvan bewust, weet Frieda Steurs. Als nieuwe directeur van het Instituut voor de Nederlandse Taal, met alle mogelijke taalmaterialen onder één dak, wil zij garanderen dat bedrijven en instellingen naar het Nederlands blijven vertalen, want iedere consument en iedere burger wil zijn eigen taal horen.

De markt voor vertalingen is geëxplodeerd door de internationalisering van de maatschappij, legt de Vlaamse taalkundige uit. Met de samenwerking tussen staten waren er steeds meer tolken en vertalers nodig om vertegenwoordigers met elkaar te kunnen laten praten en documenten om te zetten. Toen de Benelux, Duitsland, Frankrijk en Italië de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal (EGKS) vormden, waren er vier officiële talen: Nederlands, Duits, Frans en Italiaans. De huidige EU heeft 24 officiële talen.

Steurs: 'Door de globalisering bestond de vrees dat alles uniform zou worden. Winkelstraten in Rome, Parijs en Amsterdam zouden er allemaal precies hetzelfde uitzien en overal zou dezelfde taal worden gesproken. Het tegendeel is het geval.' *Taalunie*

Nederlands in de 21e eeuw

Iedereen taalcompetent! Dat is de titel van de visietekst van het Algemeen Secretariaat van de Taalunie over onderwijs Nederlands in de 21e eeuw. De tekst gaat in op de vraag hoe het onderwijs Nederlands eruit zou moeten zien om maximaal in te kunnen spelen op de uitdagingen die onze complexe, hyperdiverse en meertalige 21e-eeuwse samenleving aan ons stelt.

In de visietekst wordt een boeiend, ambitieus en eigentijds onderwijs Nederlands bepleit dat duurzaam is en aansluit bij wat leeft in de 21e eeuw. Een onderwijs Nederlands waarin werken aan de ontwikkeling van taalcompetentie centraal staat. Een onderwijs Nederlands waarin dus aandacht is voor én kennis van/over het Nederlands en de Nederlandstalige cultuur én voor vaardigheden in het Nederlands én voor het ontwikkelen van een positieve houding ten opzichte van taal in het algemeen en het Nederlands in het bijzonder. De tekst is te raadplegen via <bit.ly/l1tm-nl21>. *Taalunie*

Adoptiekinderen hebben voorsprong bij herleren moedertaal

Koreaanse geadopteerden hebben decennia na hun adoptie nog een voorsprong bij het herleren van Koreaanse klanken, zelfs als ze bij de adoptie maar een paar maanden oud waren. Daarover publiceerden taalwetenschappers van onder meer de Radboud Universiteit onlangs in het tijdschrift *Royal Society Open Science*. De resultaten tonen aan dat baby's al veel eerder beginnen met het leren én opslaan van spraakklanken dan tot nu toe bekend was.

Binnen de taalwetenschap geven de resultaten richting in een belangrijke discussie. Mensen leren hun moedertaal al vanuit de baarmoeder en dus ook in de eerste levensmaanden, maar tot nu toe was onduidelijk wat er daarvan overbleef zonder verdere inbreng van die taal, bijvoorbeeld in het geval van buitenlandse adoptie. De studie laat zien dat jonge kinderen de kennis over hun moedertaal op een abstracte manier opslaan. Die informatie biedt later in het leven nog voordelen bij het leren van de taal. Blijvende cognitieve en taalkundige vaardigheden worden dus al tijdens de eerste levensmaanden vastgelegd. *Radboud Universiteit*

