

ALLE VAKKEN ZIJN TAALVAKKEN

Taalvaardigheidsontwikkeling op het hoogste niveau

Het leren begrijpen en afwegen van kennis, en vervolgens zelf kennis begrijpelijk overbrengen, daar gaat het om in een goed functionerende samenleving. Alle hens aan dek om dat te bereiken. Leren lezen en schrijven, niet alleen bij het vak Nederlands, maar binnen alle schoolvakken: hoe doe je dat?

EDITH ALKEMA, MARTINE BRAAKSMA, LIEKE HOLDINGA & LISELORE VAN OCKENBURG

De uitkomsten van het meest recente PISA-onderzoek laten zien dat het met de leesvaardigheid van de Nederlandse vijftienjarigen snel bergafwaarts gaat (Meelissen et al., 2023). Daarom verdient juist in deze tijd ook het schrijfonderwijs onze onverdeelde aandacht. Want als het met de leesvaardigheid zo hard achteruitgaat, dan valt te verwachten dat dat voor de schrijfvaardigheid van leerlingen zeker ook zal gelden.

De leesvaardigheidsopgaven in de PISA-toets richten zich op drie begripsprocessen: (1) informatie opzoeken, (2) begrijpen, en (3) evalueren en reflecteren. Onderdeel van dit laatste begripsproces is het omgaan met conflicterende informatie binnen en tussen teksten, maar dit proces speelt op dit moment geen rol van betekenis in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Toch is het belangrijk dat leerlingen leren omgaan met conflicterende informatie. Niet om de volgende PISA-score op te krikken, maar om leerlingen te leren als volwaardig lid van de samenleving verstandige afwegingen te



maken in een oceaan van (des)informatie.

Een effectieve manier om leerlingen hiermee te laten oefenen is door het uitvoeren van syntheseopdrachten. Dit zijn opdrachten waarbij leerlingen informatie uit verschillende bronnen integreren. Deze bronnen kunnen elkaar aanvullen, maar ook tegen spreken. Het uitvoeren van een syntheseopdracht doet een beroep op een combinatie van lees- en schrijfvaardigheid: het verkennend lezen en begrijpen van de bronnen, verstandig informatie eruit halen, en deze informatie op een logische en samenhangende manier

presenteren in een eigen tekst (Klein & Boscolo, 2016).

Momenteel wordt er hard gewerkt aan een nieuw (examen)programma Nederlands met meer samenhang tussen vakonderdelen. Syntheseopdrachten zijn geïntegreerde opdrachten, passend bij de nieuwe kerndoelen en concepteindtermen, en altijd met als uitkomst de synthesesetekst.

Schrijven in de vakken

Maar hoe belangrijk ook, het leren schrijven van syntheseseteksten bij het schoolvak Nederlands is niet vol-

Het is van belang dat bij elk vak aandacht wordt besteed aan de taal van dat vak: de vakspecifieke normen rondom lezen en schrijven

COMPONENT / ACTIE	TEKSTKWALITEITSCRITERIA				
1 leerstrategie het actief verwerven van de taakdefinitie : door ervaren, observeren, vergelijken en definiëren te weten komen wat je moet doen	1 informatie goed selecteren	2 informatie goed samenvoegen	3 correcte kritische noot toevoegen	4 samenhang en structuur aanbrengen	5 correcte taal en bronverwijzing gebruiken
2 taakstrategie vragend samenvatten : lees-stop-denk-noteer in een schema	1 informatie goed selecteren				
3 taakstrategie (A) ordenen en samenvoegen van overeenkomstige kerngedachten met een overkoepelterm		2 informatie goed samenvoegen			
(B) toevoegen van kritische noten per samengevoegde kerngedachten			3 correcte kritische noot toevoegen		
4 toepassen schrijven van een synthesesetext op basis van de geordende en samengevoegde informatie en de toegevoegde kritische noot	1 informatie goed selecteren	2 informatie goed samenvoegen	3 correcte kritische noot toevoegen	4 samenhang en structuur aanbrengen	5 correcte taal en bronverwijzing gebruiken

Kader 1. Generiek model voor het schrijven van teksten op basis van bronnen

doende. Het einddoel in het voortgezet onderwijs is dat leerlingen die de school verlaten met een diploma, volledig *taalvaardig* zijn. Dat betekent dat leerlingen in staat zijn om te communiceren volgens de normen van *elk vakgebied*: als leerlingen dat kunnen, hebben ze het hoogste niveau van de taalvaardigheidsontwikkeling bereikt (Shanahan & Shanahan, 2008). Het is dus van belang dat bij elk vak aandacht wordt besteed aan de taal van dat vak: de vakspecifieke normen rondom lezen en schrijven.

In onderzoek van Holdinga (2023) is aandacht besteed aan hoe vakdocenten de taalvaardigheid van leerlingen kunnen vergroten. Schrijftaken waarbij het doel is om leerstof in de vingers te krijgen, oftewel schrijf-leertaken, zijn hierbij van nut gebleken. Geschikte schrijf-leertaken zijn taken waarbij leerlingen bronnen lezen, die zij vervolgens gebruiken om een evaluatieve vraag te kunnen beantwoorden. Zo'n evaluatieve vraag is erop gericht leerlingen te laten nadenken over een kwestie, om vervolgens een eigen, goed onderbouwde, positie ten aanzien van de kwestie te kunnen presenteren.

Bij het uitvoeren van zulke taken leren leerlingen bronnen lezen en evalueren, synthetiseren, organiseren en communiceren. Dat alles binnen de normen van het betreffende vak. De bronnen die gebruikt worden kunnen vakspecifiek zijn. Bronnen bij geschiedenis kunnen bijvoorbeeld visueel zijn (cartoons of tabellen), of behoeven een uitgebreide analyse van het historisch perspectief. Bronnen bij het vak filosofie kunnen complexe theorieën van filosofen bevatten die moeten worden toegepast op een actuele kwestie. Dat vraagt andere vaardigheden. Een schrijf-leertaak kan op die manier verschillende vaardigheden adresseren.

In het onderzoek van Holdinga (2023) ontwierpen docenten geschiedenis en filosofie zulke schrijf-leertaken zelf, op basis van principes voor schrijvend

leren. Wanneer de docent een passende, vakspecifieke strategie-instructie bij deze taken aanbood, zorgde dat voor betere vakteksten bij leerlingen. Aandacht voor lees- en schrijfprocessen, met name voor de vakspecifieke elementen in deze processen, resulteert dus in beter lees- en schrijfwerk van leerlingen in de vakken.

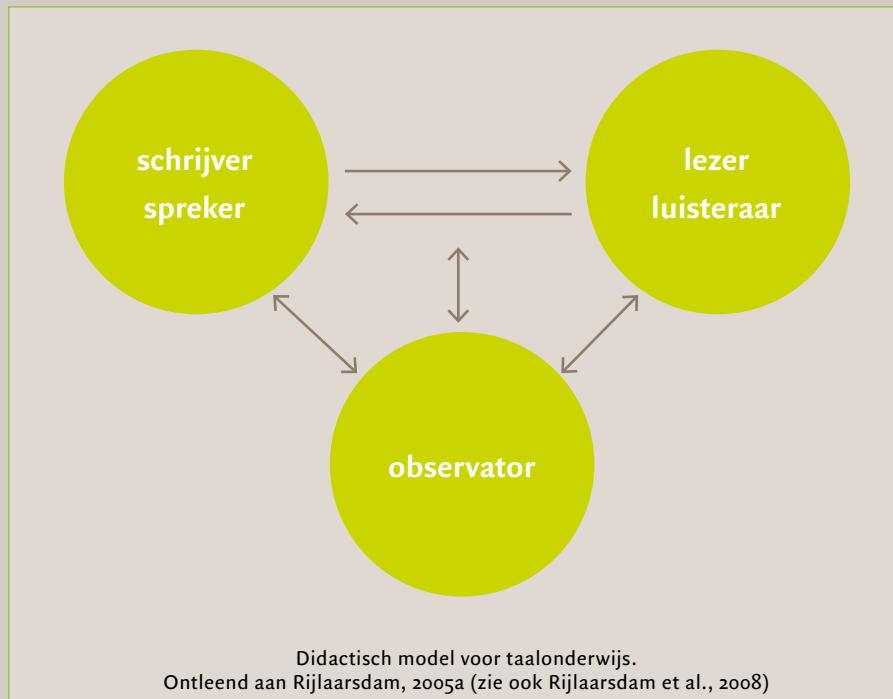
Het onderzoek liet ook zien dat leerlingen daarbij niet inleverden op *vakkennis*. Dat is van belang, omdat het een bekende vrees is van vakdocenten dat hun leerlingen minder kennis zouden opdoen, wanneer de kostbare lestijd wordt besteed aan schrijven in plaats van aan directe kennisoverdracht. Deze angst is dus ongegrond: werken aan lezen, schrijven en leren kan geïntegreerd plaatsvinden.

Alkema (2022; Alkema et al., 2023) ontwierp op basis van vooronderzoek als docent klassieke culturele vorming (kcv: geschiedenis en filosofie van de klassieke oudheid), biologie en wetenschapsoriëntatie (WON: kennis aan de hand van 'Big History', waarbij alle schoolvakken de revue passeren), een generiek model op basis van vier componenten en vijf kwaliteitscriteria voor het schrijven van teksten op basis van bronnen, zie kader 1.

Component 1 houdt het actief verwerven van de taakdefinitie in waarbij de leerling leert dat een goede synthesesetext aan vijf kwaliteitscriteria moet voldoen: (1) het goed selecteren van informatie, (2) het integreren van informatie, (3) het toevoegen van een kritische noot: klopt het wel wat er in de bronnen staat, wat weet ik van de historische context, de betrouwbaarheid van de bronnen et cetera, (4) samenhang en structuur, en (5) leesbaarheid wat stijl, grammatica, spelling, referenties betreft. Bij component 4, het oefenen van het schrijven van een synthesesetext, komen die vijf criteria weer aan bod. Component 2 focust extra op de moeilijke taak van het goed selecteren van informatie (kwaliteitscriterium 1)

Veel onderzoek dat Gert Rijlaarsdam met collega's heeft uitgevoerd naar het taalonderwijs richt zich op observerend leren. Een belangrijke onderlegger hiervan is het verplaatsen van de focus van communiceren naar *leren* communiceren. In het onderwijs gaat het erom dat we situaties creëren waarin leerlingen meer doen dan communiceren: we moeten leersituaties creëren.

Deze gedachte zien we terug in het didactische model dat is afgebeeld in het figuur. Observeren, kijken hoe anderen communiceren (bijvoorbeeld schrijvers richting lezers) of hoe anderen taaltaken uitvoeren zoals hoe een schrijver zijn taak uitvoert of hoe een lezer zijn taak uitvoert, legt geen groot beslag op het werkgeheugen zoals het zelf uitvoeren van die taken dat wel doet en waardoor er weinig cognitieve ruimte overblijft om te leren. Daarnaast levert kijken en luisteren naar een schrijver of lezer aan het werk de observator allerlei inzichten op over welke overwegingen een rol spelen bij de constructie van betekenissen (dit geldt voor zowel de schrijver als de lezer). Daarom is observeren een leeractiviteit die behoorlijk effectief blijkt.



De effectiviteit van observerend leren bleek uit verschillende studies met verschillende taaltaken, leerlingen van diverse leeftijden en met verschillende beginniveaus, en op meerdere uitkomstmaten. Zo zagen we positieve effecten op het schrijven van betogende teksten (Braaksma et al., 2002), op schrijfprocessen (Braaksma et al., 2004), op leesvaardigheid (Keehnen et al., 2015), op vertrouwen in eigen kunnen qua schrijfvaardigheid (Braaksma et al., 2018) en op het noemen van kenmerken die een betogende brief effectief maken (Rijlaarsdam, 2005b).

Kader 2. Observerend leren in het taalonderwijs

Het is een bekende vrees van vakdocenten dat hun leerlingen minder kennis zouden opdoen, wanneer de kostbare lestijd wordt besteed aan schrijven.

Deze angst is ongegrond

met behulp van het 'vragend samenvatten in een schema', en component 3 focust extra op het integreren van de geselecteerde informatie en het toevoegen van de kritische noot op basis van kennis (kwaliteitscriteria 2 en 3). Het model leverde in WON-klassen significant betere teksten op.

Het model legde Alkema (2022) in een casestudy voor aan natuur- en zaakvakdocenten met de bedoeling dit aan te passen aan de eigen behoefte en om het vervolgens uit te voeren in de eigen klassen. Docenten die het generieke model wilden toepassen bij hun schrijftaken gaven te kennen dat zij blij waren met het model en de bijbehorende rubric. De casestudy leverde drie resultaten op: (1) er is een verbetering waarneembaar in de teksten op basis van bronnen die in vwo 5 bij de zaakvakken en voor het profielwerkstuk geschreven worden, (2) het schrijven van syntheses teksten bevordert bij drie andere zaakvakken dan WON het kritisch nadenken, en (3) de kloof tussen taal(-) en zaakvakken is door het samenwerken smaller geworden.

Ten slotte speelde bij zowel het onderzoek van Holdinga (2023) als van Alkema (2022) observerend leren ook een belangrijke rol (zie kader 2). Leerlingen konden de kunst van het lezen en schrijven afkijken door te kijken naar vooraf opgenomen videofilmpjes.

Conclusie

Om de wereld om je heen te begrijpen is er een aantal voorwaarden nodig. Er moeten realistische, interessante en uitdagende opdrachten worden aangeboden waarvan leerlingen kunnen leren. Als die conditie aanwezig is, moet er een passende didactiek zijn die het mogelijk maakt zo effectief mogelijk te leren van de opdrachten en moeten er daarnaast strategieën zijn om het leerdoel te bereiken, zoals vergelijken, activeren en reflecteren. En als ook daaraan is voldaan, kan aan de inhoud van de leerstof gewerkt worden: het leren begrijpen

en afwegen van kennis, en leren begrepen te worden, de essentie van het leerplan taal om zo uiteindelijk grip op je leven te krijgen. ■

LITERATUUR

- Alkema, E. (2022). *Schrijven met kennis van zaken: Een didactiek voor de zaakvakken* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. Uva-DARE. <https://hdl.handle.net/11245.1/d7627439-52b7-4914-b87f-d385f8748969>
- Alkema, E., Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (2023). Synthesis writing in science orientation classes: An instructional design study. *Journal of Writing Research*, 15(1), 133–165.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 405–415.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den. (2018). Effects of hypertext writing and observational learning on content knowledge acquisition, self-efficacy, and text quality: Two experimental studies exploring aptitude treatment interactions. *Journal of Writing Research*, 9(3), 259–300.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Hout-Wolters, B. van. (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1–36.
- Holdinga, C. (2023). *Disciplinary writing: Four empirical studies on historical and philosophical literacy* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. Uva-DARE. <https://hdl.handle.net/11245.1/d45c1bb1-3cb8-4b7f-83bf-de3a954820c9>
- Keehnen, T., Braaksma, M., & Boer, M. de. (2015). Leren door zien lezen: Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), 34–41.
- Klein, P., & Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), 311–350.
- Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., Langen, A. van, Valk, J., Dood, C., Derks, I., Zandt, M. in 't, & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht. Universiteit Twente.
- Rijlaarsdam, G. (2005a). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs – Deel 1: Ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10–20.
- Rijlaarsdam, G. (2005b). Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs – Deel 2: Praktijkvoorbeelden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 21–28.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Steendam, E. van, Toorenaar, A., & Bergh, H. van den. (2008). Observation of peers in learning to write: Practise and research. *Journal of Writing Research*, 1(1), 53–83.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.