



Foto: Tom van Limpt

OP GEVOEL

Leerlingen gevoelig maken voor framing op tekstniveau

Middelbare scholieren laten zich doorgaans makkelijk beïnvloeden door (on)bewuste woordkeuzes van een auteur wanneer zij teksten lezen. Hoe raken leerlingen gevoelig voor woorden die een positief of negatief frame om een tekst leggen?

KRISTA BAKKER, BRITT EGETER, JAN VAN GULIK & NYNKE DE HAAN

Wat is het verschil tussen een politieagent, een smeris en de popo? Dat is best moeilijk uit te leggen volgens leerlingen van de vierde klas havo en vwo. We vroegen hun verschillende benamingen te geven voor een afgebeelde politieagent en legden aan de hand daarvan het begrip *framing* uit: een auteur kan een bepaald (overtuigings)doel hebben en de lezer door het gebruik van woorden (on)bewust overreden. Framing is net als

een camera met een filter: je ziet de werkelijkheid altijd door de lens van de auteur. In een tijd waarin we dagelijks worden blootgesteld aan een eindeloze stroom van informatie, is het nodig om leerlingen handvatten te bieden om deze filters te herkennen.

Framing herkennen is onderdeel van het domein kritisch lezen, waarin het bevragen van de betrouwbaarheid van de auteur een plaats krijgt. Schrijvers beïnvloeden met hun woordkeuzes hun lezers. Hoewel de twee begrippen naar hetzelfde fenomeen verwijzen, wekt *gekkenhuis* bijvoorbeeld een negatievere associatie op

Hoewel de samenleving vraagt om betrokken lezers die de betrouwbaarheid van bronnen kunnen beoordelen, blijken leerlingen framing vaak niet te herkennen

dan het neutrale *instelling*. Met een keuze voor *gekkenhuis* stuurt de auteur de lezer dus een kant op. Hij kleurt als het ware de tekst; de inrichting wordt afgebeeld als een huis voor idioten. Het taalgebruik verradt hier een doel van de schrijver: het verspreiden van een negatief beeld van een instelling door het gebruik van woorden die ten opzichte van de grondbetekenis een positief of negatief gevoel teweegbrengen.

Gevoeligheid voor framing

Om in te schatten of middelbare scholieren in staat zijn om framing op zinsniveau te herkennen, namen wij een vragenlijst af bij 63 leerlingen uit havo en vwo 4. Daarbij vroegen we leerlingen om uit drie zinnen de meest neutraal geformuleerde zin te kiezen:

- De man verblijft in een gekkenhuis.
- De man verblijft in een instelling.
- De man verblijft in een gesticht.

We legden de leerlingen vijf van dit soort voorbeelden voor. Gemiddeld koos 71 procent van de leerlingen voor de zin met het woord dat het meest neutraal geformuleerd is, *instelling* in bovenstaand voorbeeld. Leerlingen bleken dus redelijk bekwaam in het herkennen van neutrale woorden in een zin.

Toen we leerlingen vroegen om woorden die bij uitsteking een positief of negatief gevoel opwekken uit een kort krantenknipsel (van circa 100 woorden) te halen, wist slechts 34 procent van de leerlingen de woorden aan te wijzen. Leerlingen motiveerden hun keuzes voor bepaalde woorden door te stellen dat zij ‘onbekend’ of ‘lastig’ waren, of ‘uit twee samengestelde delen bestaan’. Geen enkele leerling wees op de associatie die deze woorden bij hen opwekten.

De resultaten uit dit onderzoek passen in de trend dat leerlingen zich gemakkelijk laten beïnvloeden door woordkeuzes van schrijvers (Gubbels et al., 2019; Rooijackers & Gubbels, 2023). Hoewel de samenleving vraagt om betrokken lezers die de betrouwbaarheid van bronnen kunnen beoordelen, blijken leerlingen juist gevoelig voor framing doordat zij het fenomeen vaak niet

herkennen. Daarom ontwierpen we een les met als doel om leerlingen bewust te maken van woordkeuzes van schrijvers in een tekst.

De gevoelswaarde van woorden

In de ontworpen les (zie kader 1 voor de lesopzet) werkten leerlingen naar vier doelen toe: de leerling kan framing herkennen in teksten; de leerling kan uitleggen waarom de auteur framing heeft gebruikt; de leerling is zich bewust van de macht van de auteur; de leerling is zich bewust van het belang van kritisch lezen. Om deze doelen te bereiken hebben we leerlingen kennis aangeboden over framing en hebben we leerlingen laten oefenen met het herkennen en evalueren van framing in teksten.

Willen leerlingen framing kunnen herkennen en analyseren, dan hebben ze kennis nodig over de begrippen *framing*, *auteursintentie* en *gevoelswaarde*. We introduceerden deze begrippen aan de hand van een afbeelding van een agent in uniform: ook wel flik, popo, diender, sme-

1. Voorkennis ophalen: welke woorden met verschillende gevoelswaarde ken je voor het woord *agent*?

2. Uitleg framing en auteursintentie door middel van tekstfragmenten.

3. Modelleren: hoe kan je framing herkennen en evalueren?

4. Zelf doen: herkennen van framing in een tekst.

5. In duo's (sterk-zwak): evalueren van framing.

Kader 1. Lesopzet

De docent liet aan de hand van een krantenartikel over *slopmelk* zien hoe leerlingen framing kunnen herkennen en evalueren in een tekst

ris, ordehandhaver, juut, wout of politieman genoemd. Nadat de leerlingen dergelijke synoniemen voor agent bedachten, kregen zij de opdracht een gevoelswaarde (positief, negatief, neutraal) aan deze woorden te verbinden. De leerlingen kregen hiermee inzicht in het effect van specifieke woordkeuzes op de lezer.

De begrippen werden nader toegelicht aan de hand van krantenkoppen. Titels met woorden als *sprinter* (stoptrein), *plofkip* (industriekip), *anti-wegkijkwet* (wet voor verduurzaming van bedrijven) leenden zich hier goed voor, omdat dit duidelijke voorbeelden zijn van woorden die een positief of negatief gevoel oproepen. We maakten met deze krantenkoppen duidelijk dat de auteur specifieke woorden kan gebruiken om bewust de gevoelens van de lezer te sturen.

Redeneren over framing

De docent liet aan de hand van een krantenartikel over *slopmelk* zien hoe leerlingen framing kunnen herkennen en evalueren in een tekst. Dit modelleren hield in

dat de docent hardop redeneerde over woordgebruik en de intentie van de auteur. Leerlingen observeerden en beschreven tegelijkertijd de stappen die de docent uitvoerde op een hand-out. Via deze kijkopdracht maakten we het denkproces van de leerlingen zichtbaar. Er volgde een klassikale bespreking van de genoteerde stappen, zodat iedere leerling hetzelfde stappenplan kon gebruiken voor de vervolgopdracht.

In de vervolgopdracht gingen leerlingen deels individueel en deels in tweetallen aan de slag met de krantenknipsels. Aan de hand van vijf vragen (zie kader 2) gingen ze in de tekstfragmenten op zoek naar woorden die een positieve of negatieve gevoelswaarde oproepen. Daarbij gebruikten ze het stappenplan als hulpmiddel. We kozen voor fragmenten met de woorden *vleeskeuring*, *subsidieslurper* en *huurexplosie*, die volgens ons een duidelijke positieve of negatieve connotatie hebben. Er werden drie verschillende tekstfragmenten uitgedeeld in de klas om zoveel mogelijk verschillende voorbeelden van framing aan de orde te stellen.

Beantwoord deze vraag individueel:

• Wat is het niet-neutrale woord?

Beantwoord deze vragen samen met je buur:

• Welke gevoelswaarde heeft het niet-neutrale woord? Wat is het effect op jou?

• Waarom is het framing?

• Wat is volgens jou de bedoeling van de auteur met dit woordgebruik?

• Bedenk een neutraler woord.

Kader 2. Vragen bij tekstfragment

Leerling 1: ‘Ik snap het nog steeds niet.’

Leerling 2: ‘Nou je past een woord een beetje aan.’

Leerling 1: ‘Een synoniem?’

Leerling 2: ‘Ja, maar dan met gevoel, kijk: vleéskeuring.’

Leerling 1: ‘Nee, dat is niet chill voor de ander, het is wel heel duidelijk.’

Leerling 2: ‘Het valt op.’

Leerling 1: ‘Je zegt het niet zo maar als neutraal woord.’

Kader 3. Interactie tussen twee leerlingen

‘Soms heb je ook niet door dat schrijvers je beïnvloeden’

Vleeskeuring en subsidieslurper riepen negatieve gevoelens op bij leerlingen. Huurexplosie werd zelfs aangeduid als ‘extreem’ en ‘heel erg’. Op de vraag ‘Waarom is het framing?’ varieerden de antwoorden van ‘het geeft een vooroordeel’ en ‘de auteur gebruikt een erger woord’ tot ‘het belachelijk proberen te maken’. Wanneer de leerlingen het individuele deel van de opdracht met elkaar vergeleken, namen ze elkaar mee in het eigen denkproces. Een observant van de les beschreef bijvoorbeeld een interactie tussen leerlingen waarbij een leerling aan een medeleerling uitlegde hoe je framing herkent en evalueert (zie kader 3). Op de vraag met welk doel de auteur dit soort woorden gebruikt, antwoordden leerlingen in termen als ‘je negatief laten denken’, ‘het belachelijk maken’, ‘slechte invloed uitoefenen’ en ‘naar beneden halen’.

Nadat leerlingen hun antwoorden uitwisselden, besprak de docent de bevindingen van duo’s klassikaal. Een aantal leerlingen deelde mee aan de klas welk woord ze hadden gevonden en welk effect dit woord op hen had. Ook werd stilgestaan bij de intentie die de auteur met deze woordkeuze heeft. In deze fase benadrukten we de machtspositie van een auteur ten opzichte van de lezer. Framing op woord- en tekstniveau kan immers intentioneel worden ingezet om de lezer een kant op te sturen, of zoals een leerling het verwoordde na de les: ‘Soms heb je ook niet door dat schrijvers je beïnvloeden.’

Een sterkere definitie van framing

Ter evaluatie van de les verzamelden we het werkblad met antwoorden op de vijf vragen en een exit-ticket (bestaande uit een korte kennistest en een evaluatieformulier). Daarnaast interviewden we drie duo’s na afloop van de les. Op basis van deze gegevens concludeerden we dat leerlingen na de les beter in staat waren om het

begrip *framing* te definiëren. Waar leerlingen framing in de vragenlijst nog associeerden met moeilijke woorden, hanteerden zij na de les een sterkere definitie van framing. Leerlingen maakten nu onderscheid tussen moeilijke woorden en woorden die een positieve, neutrale of negatieve associatie opwekken. Ze bleken ook in staat om deze woorden te vinden in een tekst. In de interviews gaven leerlingen aan dat de uitleg over framing en het modelleren richting gaven aan de zoektocht naar deze woorden in een tekst. Toch gaven leerlingen in de praktijk de voorkeur aan het eigen taalgevoel bij het zoeken naar de woorden. Dit taalgevoel werd ingegeven door de uitleg in combinatie met het stappenplan. Tijdens de praktische opdracht profiteerden leerlingen van de samenwerking in duo’s, waarbij een sterke en een zwakkere leerling aan elkaar gekoppeld waren op basis van onze observaties en hun resultaten voor het schoolvak. We zagen in de interactie tussen leerlingen dat sterke leerlingen een tutorrol op zich namen, waar beide partijen van profiteerden.

Wie met framing aan de slag wil, doet er goed aan leerlingen teksten te laten lezen met veel moeilijke woorden. Uit de vragenlijst bleek namelijk dat leerlingen onbekende woorden vaak verwarren met framing. Bij onze analyse van veelgebruikte lesmethodes vonden we echter slechts één geschikte tekst. Dit onderstreept dat docenten actief op zoek moeten naar aanvullend materiaal. Wat wij in onze les niet meer konden realiseren, maar wat volgens ons het ideale scenario vormt, is het verbinden van verschillende domeinen. Leesvaardigheid ontwikkelt zich immers in samenhang met schrijfvaardigheid: laat leerlingen zelf ervaren hoe een auteur zijn lezers kan beïnvloeden door bewuste woordkeuzes. Op die manier wordt het begrip *framing* nog tastbaarder. ■

Het onderzoek en lesontwerp die in dit artikel worden beschreven, maakten deel uit van een Lesson Study-project (zie <vlit.nl/lesson-study>) binnen het curriculum van de universitaire lerarenopleiding aan de Rijksuniversiteit Groningen.

LITERATUUR

- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Universiteit Twente.
Rooijackers, P., & Gubbels, J. (2023). Leesbegrip. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 195–219). Coutinho.

Hoe stimuleer je leraren om zelf meer te lezen?

Hoewel bijna alle leraren lezen belangrijk vinden, blijkt uit een literatuuronderzoek van Kennisrotonde dat slechts de helft dagelijks leest voor eigen plezier. Dat geldt zelfs voor docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs. Aankomende leraren laten hetzelfde beeld zien: ze waarderen lezen, maar komen er nauwelijks aan toe. Toch is duidelijk dat lezende leraren een groot verschil maken in de klas.

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat leraren die zelf lezen, ook meer leerlingen hebben die van lezen houden en vaker naar een boek grijpen. Deze leraren zetten leesbevordering actiever in, beschikken over meer pedagogische kennis op dit vlak en kennen meer boektitels. Bovendien fungeren zij als rolmodel: door hun eigen enthousiasme over boeken over te brengen, maken zij lezen aantrekkelijker. Hun kennis van jeugdboeken stelt hen bovendien in staat om leerlingen goed te adviseren en boeken aan te raden die passen bij hun interesses en niveau.

De vraag is dus: hoe krijgen we leraren vaker aan het lezen? In een Nederlands ontwerponderzoek van Wenckje Jongstra en collega’s zijn verschillende interventies getest. Zo kregen leraren cadeauboeken aangeboden door een leesexpert, ontvingen ze regelmatig berichten over boeken, namen ze deel aan literatuercirkels en kregen ze toegang tot inspiratiekaarten voor boekkeuzes.

Voor de cadeauboeken bleken effectief: 85 procent van de deelnemers ervoer deze als positief, omdat ze zo in aanraking kwamen met titels die ze anders niet zouden lezen. Ook de literatuercirkels werden hoog gewaardeerd; twee derde van de deelnemers gaf aan dat dit hun competenties als leesbevorderaar versterkte. Het contact met collega’s en de begeleiding van leesexperts zorgden voor nieuwe inspiratie en een groter repertoire aan kinderboeken.

Een vergelijkbaar project in het Verenigd Koninkrijk liet zien dat leraren vaak een beperkte kennis hebben van jeugdliteratuur. Door leerkrachten te stimuleren breder te lezen en hen structureel te ondersteunen, groeide hun zelfvertrouwen en repertoire. Na een jaar gingen zij vaker voorlezen, deelden ze hun leeservaringen met leerlingen en organiseerden ze meer gesprekken over boeken in de klas.

Het stimuleren van leraren om zelf meer te lezen heeft dus directe gevolgen voor hun onderwijs. Niet alleen groeit hun kennis van jeugdliteratuur, ook de kwaliteit en variatie van hun leesbevorderingsactiviteiten neemt toe. Daarmee zijn leraren die zelf plezier beleven aan lezen een krachtige motor voor het leesplezier van hun leerlingen.

Voor meer informatie zie <vlit.nl/lerarenlezen>. Kennisrotonde

Duits blijft stabiele factor in Europa

Hoe sterk staat de Duitse taal in Europa? Op die vraag geeft de Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung antwoord in een recent rapport. Daaruit blijkt dat Duits nog altijd tot de meest gesproken talen op het continent behoort: ongeveer 95 miljoen Europeanen hebben het als moedertaal en nog eens 30 miljoen gebruiken het als tweede taal.

Duits wordt in 15 landen gesproken, waarvan in zeven als officiële taal. De onderzoekers benadrukken dat het aantal Duitstaligen de laatste jaren stabiel is gebleven. Migratie speelt daarbij een belangrijke rol: nieuwkomers leren de taal en dragen zo bij aan de vitaliteit ervan.

Voor docenten Duits is vooral de beleidsmatige boodschap van belang. De academie waarschuwt voor het effect van sluitingen van Goethe-Instituten in het buitenland. Deze instellingen zijn van groot belang voor taalonderwijs, uitwisseling en culturele samenwerking. Meer internationale zichtbaarheid en ondersteuning van het Duits zijn volgens de academie noodzakelijk om de positie van de taal te behouden.

Het rapport biedt zo niet alleen feiten en cijfers, maar ook een duidelijke oproep: investeer in het Duits als brugtaal in Europa. Voor scholen en docenten betekent dit dat hun werk in de klas aansluit bij een bredere, maatschappelijke opdracht, namelijk het versterken van meertaligheid en culturele verbondenheid binnen Europa. *Deutschlandfunk Kultur*

