

Ontwerpen volgens dit format

Het format achter bovengenoemd idee voor een lessen-serie sluit aan bij het nieuwe conceptexamenprogramma. Bij eindterm 19, over inzicht in historische Nederlands-talige literatuur, wordt aanbevolen dat leerlingen ‘een onderzoek [kunnen] doen naar de denk- en leefwereld van personages in historische literatuur’ (SLO, 2024, p. 23). Als je als docent zo’n lessenserie wilt ontwerpen, kies dan een tekst met cultuurhistorische kenmerken die als typerend wordt beschouwd voor de ontstaansperiode. Op basis daarvan kun je analytisch gereedschap voor je leerlingen uitdenken, waarmee ze zelfstandig perso-nages, gebeurtenissen of gedachtegoed uit de literair-historische tekst in kaart kunnen brengen, analyseren, contextualiseren en beoordelen. De literatuurhistorische redenering die zo ontstaat moet betekenisvol zijn in ver-schillende contexten, zowel in het heden als het verle-den. Leerlingen hebben die keuzeruimte nodig om tot goed beargumenteerde bevindingen te komen. ■

OEDS VAN MIDDELKOOP werkt als docent Nederlands aan het Hermann Wesselink College in Amstelveen. De afgelopen jaren deed hij met een NWO-lerarenbeurs aan de Universiteit van Amsterdam onderzoek naar een didactiek voor het leren onderzoeken van literairhistorische teksten in de vwo-bovenbouw (onder begeleiding van Lia van Gemert en Erwin Mantingh). Daarnaast is hij als freelance orkestmusicus (flui-tist) actief, met name in het oudemuziekcircuit.

LITERATUUR

Appleyard, J. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.

Bax, S., & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse litera-tuur: Naar een didactiek voor literatuurgeschiedenis van de twin-tigste eeuw. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 257–286.

Bax, S., & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’: Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 100–127.

Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley international handbook of his-tory teaching and learning* (p. 149–176). Wiley Blackwell.

Dera, J. (2023). Literatuur op school: Hoe je het lezen van teksten rele-vant kunt maken. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 263–274). Coutinho.

Keulen, R. van. (2023). Proza in de klas: Op literaire teksten reflecte-ren met leerlingen. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 301–312). Coutinho.

Middelkoop, O. van. (2025). *Literatuurhistorisch redeneren met oog voor de ander: Naar een onderzoeksdidactiek voor Nederlandse literatuur-geschiedenis in de vwo-bovenbouw* [Manuscript in voorbereiding]. Universiteit van Amsterdam.

Sjtdasomroep Remunj. (2025). *Wat dreef Carolien van ’t Hof bij het schrijven van haar succesroman? – Breek de Week* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=YTXLFC7-irw>

SLO. (2024). *Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur – vwo*.

Meer weten?

Bax, S., & Mantingh, E. (2018). Een web van twintigste-eeuwse literatuur: Naar een didactiek voor litera-tuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. *Nederlandse Letterkunde*, 23(3), 257–286.

Bax, S., & Mantingh, E. (2019). Tjeempie! ‘Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?’: Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luiletterland. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 100–127.

Bax, S., & Mantingh, E. (2023). Literatuurgeschiedenis in de klas: Teksten uit andere tijden. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 325–336). Coutinho.

Boxtel, C. van, & Drie, J. van. (2018). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. In S. Metzger & L. McArthur Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (p. 149–176). Wiley Blackwell.

Wie meer wil weten over literatuurhistorisch redene-ren kan in de eerste plaats terecht bij bovenstaande artikelen van Bax en Mantingh uit 2018, 2019 en 2023. Aan de basis daarvan staat het historisch redeneren in het schoolvak geschiedenis. Zie daarvoor bij-voorbeeld de publicatie van Van Boxtel en Van Drie (2018).

Keulen, R. van. (2023). Proza in de klas: Op literaire tek-sten reflecteren met leerlingen. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo, & J. van Rijt (Red.). *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (p. 301–312). Coutinho. Het hoofdstuk ‘Proza in de klas’ van Van Keulen in de bundel *Vaardig met vakinhoud* (2023) biedt hand-vatten om met leerlingen te reflecteren op literaire teksten.

Middelkoop, O. van. (2025). *Literatuurhistorisch redene-ren met oog voor de ander: Naar een onderzoeksdidactiek voor Nederlandse literatuurgeschiedenis in de vwo-boven-bouw* [Manuscript in voorbereiding]. Universiteit van Amsterdam.

Voor informatie over de hier besproken ontwerp-principes en voor andere lessenseries, zie Van Middelkoop (2025).

Het belang van informatie-vaardigheden in het onderwijs

Van synthesesetaak in het vo tot zelfstandig onderzoeken in het hbo en wo

In een tijd waarin informatie overal en altijd beschikbaar is, is het vermogen om bronnen kritisch te verwerken en te integreren essentieel. Hoe kunnen we leerlingen al vroeg helpen deze vaardigheden te ontwikkelen? Dit artikel verkent hoe ontwerponderzoek kan bijdragen aan vakvernieuwing en biedt concrete lessen voor het voortgezet onderwijs.

DOOR LISELORE VAN OCKENBURG, DAPHNE VAN WEIJEN & GERT RIJLAARSDAM

In het digitale tijdperk is *information problem solving* (IPS), oftewel informatievaardigheden, cruciaal voor zowel studenten als professionals. IPS verwijst naar het vermogen om online informatie effectief te zoeken, (kri-tisch) te verwerken, te synthetiseren en te presenteren om problemen op te lossen en nieuwe kennis te creëren. Boetje et al. (2024) onderzochten hoe studenten in het hoger onderwijs deze vaardigheden toepassen. Ze ont-dekten dat studenten vaak oppervlakkig omgaan met broninformatie, wat wil zeggen dat ze broninformatie letterlijk kopiëren zonder diepere analyse of transfor-

matie. Ze zagen ook een beperkte inzet van integratie-strategieën, wat volgens de onderzoekers laat zien dat veel studenten moeite hebben met het combineren van verschillende bronnen om een samenhangend geheel te creëren. Dit wijst volgens de onderzoekers op een mogelijke leemte in de vooropleiding van studenten, waarin expliciete instructie over het synthetiseren van informatie ontbreekt. Toch kun je met het ontwikkelen van synthesevaar-digheden al vroeg beginnen. In dit artikel bespreken we lessen voor het leren uitvoeren van syntheseopdrachten



Foto: Tom van Limpt

Je moet drie dingen goed kunnen om een synthesesetaak succesvol uit te voeren, namelijk het selecteren, organiseren en verbinden van broninformatie

in klas 3 van het voortgezet onderwijs, voor leerlingen die voor het eerst informatie moeten integreren uit verschillende bronnen. De ontwerpregels die ten grondslag liggen aan deze lessen zijn echter ook een goede basis voor onderwijs aan zowel jongere als oudere leerlingen.

Ontwerpregels

Het uitgangspunt bij het opstellen van de ontwerpregels voor de lessenreeks was de informatie die voortkwam uit de analyse van andere bewezen effectieve lessen of lessenreeksen over synthesesetaken (Van Ockenburg et al., 2019). Deze analyse wees uit dat je drie dingen goed moet kunnen om een synthesesetaak succesvol uit te voeren, namelijk het selecteren, organiseren en verbinden van broninformatie (Spivey & King, 1989). Die drie deelvaardigheden moeten dus allemaal onderwezen worden en dit kan het best via cognitieve strategieën, bleek uit de analyse. Strategieonderwijs houdt in dat je leerlingen leert hoe ze stap voor stap een complexe taak kunnen aanpakken, met (a) observeren, (b) oefenen en (c) evalueren als belangrijkste leeractiviteiten om de strategie onder de knie te krijgen. Daarnaast ontdekten we dat metacognitieve kennis over schrijftaken, verschillende strategieën en het zelfbeeld van de leerling als schrijver de voortgang en het resultaat van deze leeractiviteiten beïnvloedt (Ramón, 2016).

Daarom hanteerden we de volgende ontwerpregels:

1. *Activeer cognitieve strategieën* – Wanneer leerlingen strategieën kunnen toepassen om broninformatie te selecteren, organiseren en verbinden, zullen ze betere syntheseseteksten schrijven.
2. *Activeer metacognitie door keuzes* – Wanneer leerlingen hun metacognitieve kennis over de synthesesetaak, strategieën en henzelf als schrijver vergroten, zullen ze betere syntheseseteksten schrijven.

Praktische uitwerking

Het ontwerpproces resulteerde in een reeks van zeven lessen van vijftig minuten. De lessenreeks begon met een opdracht (les 0) waarbij leerlingen zonder instructie vooraf een syntheseopdracht moesten uitvoeren. Aangezien leerlingen geen voorkennis hadden over synthesesetaken, kregen ze eerst een instructievideo (<vlt.nl/synthinstr>) te zien. Deze drie minuten durende animatie gaf informatie over het nut van synthesesetaken en hoe het eindproduct eruit zou moeten zien (*observeren*), maar liet nog geen strategieën zien. In les 1 vergeleken leerlingen syntheseseteksten op basis van dezelfde bronnen als de opdracht uit les 0. De teksten verschilden in kwaliteit en hadden als doel de leerlingen een taakrepresentatie te laten creëren: wat is een synthesesetekst en wat kenmerkt een goede synthesesetekst (*evalueren*)?

In les 2 kregen de leerlingen hun persoonlijke uitkomst te zien van een vragenlijst over schrijfroutines die ze voorafgaand aan de lessenserie hadden ingevuld. Vervolgens vergeleken ze hun eigen scores met de gemiddelde scores uit een landelijke steekproef van vwo 4-, 5- en 6-leerlingen (Vandermeulen et al., 2020). Ten slotte keken de leerlingen naar een animatievideo waarin syntheseschrijfprofielen werden getoond, gebaseerd op onderzoek van Van Steendam et al. (2022). Zo vergrootten ze hun metacognitieve kennis – de persoonlijke kennis over hun cognitieve functioneren tijdens het schrijven, waarbij specifieke strategieën worden gebruikt om het schrijven te reguleren (ontwerpregel 2) – en waren ze beter in staat persoonlijke leerdoelen te stellen.

De lessen 3, 4 en 5 volgden een vast patroon van leeractiviteiten:

- *Observeren* – Leerlingen vergeleken verschillende strategieën getoond door peermodellen in een video (ontwerpregel 1 en 2).

- **Evalueren** – Daarna bespraken ze hun observaties, waar- na ze individueel een strategie kozen (ontwerpregel 2).
- **Oefenen** – Leerlingen pasten de gekozen strategie toe (ontwerpregel 1).

In les 3 leerden ze broninformatie selecteren, in les 4 leerden ze broninformatie integreren, en in les 5 leerden ze geïntegreerde informatie ordenen. Ze werkten in die lessen met dezelfde bronnenset, en voltooiden zo stap voor stap hun synthesesetaak. In deze lessen werden leer- lingen steeds uitgenodigd om een keuze te maken uit de verschillende strategieën die de *peer*modellen toepasten. Dit had tot doel hun metacognitieve kennis te vergroten (ontwerpregel 2).

De laatste twee lessen (6 en 7) boden de leerlingen de gelegenheid om de apart geoefende strategieën in samenhang te oefenen in een nieuwe synthesesetaak.

De lessenserie die we hier beschrijven was een eerste kennismaking met een synthesesetaak. Daarom creëer- den we een versimpelde vorm: we boden een beperkt aantal korte, eenvoudige bronnen aan, die niet te veel tegenstrijdige informatie bevatten. Een mogelijke ver- volgopdracht kan zijn dat leerlingen deze vaardigheden bewust inzetten bij bijvoorbeeld de oriëntatie op hun profielwerkstuk waarbij ze zelf betrouwbare bronnen zoeken over een zelfgekozen onderwerp.

Het leren uitvoeren van synthesesetaken, hoewel belangrijk, is natuurlijk niet het einddoel van taalon- derwijs. Het uiteindelij- ke doel is dat leerlingen volledig taalvaardig zijn in ieder vak. Uit onder- zoek van Holdinga (2023) blijkt dat vakdocenten de taalvaardigheid van leerlingen effectief kun- nen verbeteren door het inzetten van een pas- sende, vakspecifieke strategie-instructie bij ‘schrijf-leertaken’, waar- bij leerlingen de leerstof beter leren beheersen. Daarnaast ontwierp Alkema (2022; Alkema et al., 2023) op basis van haar ervaring als docent in een grote verscheiden- heid aan vakken een generiek model voor het schrij- ven van teksten op basis van bronnen. Dit model omvat onder andere de drie deelvaardigheden van ontwerpprincipe 1. Uit een casestudy bleek dat de

kwaliteit van teksten op basis van bronnen verbeterde, het schrijven van syntheseseteksten bijdraagt aan kritisch denken in drie andere zaakvakken dan het vak waar- voor de lessen waren ontworpen, en samenwerken de kloof tussen taal- en zaakvakken verkleinde.

Vakvernieuwing

Hoe sluit het onderzoek naar synthesesetaken aan bij de nieuwe uitgangspunten binnen het vak Nederlands? Het vermogen om informatie uit verschillende bronnen te synthetiseren is een vereiste in het referentiekader Taal (Meijerink et al., 2009). Op niveau 3F (het niveau dat leerlingen behaald moeten hebben eind vmbo-gl/tl, eind havo, en in mbo 4) moeten leerlingen informatie uit verschillende bronnen in één tekst kunnen synthe- tiseren.

In de concepteindtermen is nu ook expliciet opge- nomen dat leerlingen doelgericht informatie kunnen verwerken uit mondelinge, schriftelijke en digitale bronnen (eindterm 3, vmbo-gl/tl, havo en vwo). In de uitwerking voor havo en vwo staat dat het hierbij gaat om onder andere het selecteren van bruikbare bronnen en informatie. Verder moeten leerlingen informatie en inzichten uit bronnen kunnen ordenen en integreren in aantekeningen, een korte tekst of een schemati- sche vorm. Voor vmbo-leerlingen geldt dit ook, maar volgens de uitwerking hoeven zij de broninformatie

slechts in schematische vorm te kunnen weer- geven. Toch moeten vmbo-leerlingen, net als havo- en vwo-leer- lingen, leren om afge- stemd op doel, publiek en context te schrijven (eindterm 4). Om de gewenste integratie van eindtermen te bevorde- ren, zou het dus logisch zijn om ook vmbo-leer- lingen een korte tekst te leren schrijven op basis van broninformatie. Daarnaast hebben we hierboven laten zien dat

een syntheseopdracht niet alleen geschikt is voor de integratie van verschillende vaardigheden, maar ook voor het overbrengen van (vakinhoudelijke) kennis, zoals (de toekomst van) het dialect of recente ontwik- kelingen op het gebied van forensische taalkunde. ■

Leerlingen moeten informatie en
inzichten uit bronnen kunnen
ordenen en integreren in
aantekeningen, een korte tekst
of een schematische vorm

Meer weten?

De volledige lessenreeks met toelichting is te vinden op <vl.lt.nl/synthese>.

Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (2021). Learning how to synthesize: The design and eva- luation of a reading-writing learning unit for high-school students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(1), 1–33.

Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (2023). Syntheseseteksten leren schrijven: Een systemati- sche evaluatie van het ontwerp van een lessenreeks voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onder- wijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 24(1), 3–14.

Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (2024). Schrijfvaardigheid ontwikkelen met syntheseseta- ken: Effecten van een herontworpen lessenreeks voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onder- wijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 25(3), 34–46.

In een aantal artikelen kijken we terug op de keuzes die we maakten tijdens het ontwerpen van de lessen (Van Ockenburg et al., 2021, 2023) en wat de effecten waren van het herontwerp van de lessenreeks, waar- in we een extra les toevoegden om leerlingen nog bewuster aan de slag te laten gaan met metacog- nitieve vaardigheden (Van Ockenburg et al., 2024). Meer informatie over de inhoud van deze les, die zicht richt op schrijversprofielen en schrijfprocessen, is te vinden op <vl.lt.nl/schrijfproces>.

De digitale schrijfvragenlijsten die leerlingen kunnen invullen om meer zicht te krijgen op hun persoonlijke schrijfproces is te vinden op <vl.lt.nl/schrijfvragen> onder het tabblad ‘Materiaal’.

Ockenburg, L. van. (2024). Schrijven op basis van bron- nen: Waarom het Centraal Examen Nederlands een syn- theseopdracht zou moeten zijn. In R. Bouwer, M. Hamel, S. van Norden, J. Steenbakkers, & E. Stronks (Red.), *Opdat wij schrijven: Herinrichting van het schrijfonderwijs nu* (p. 197–203). Pica.
De toekomstige mogelijkheden van synthesesetaken in het voortgezet onderwijs worden belicht in Van Ockenburg (2024).

LISELORE VAN OCKENBURG is docent Nederlands op het Stedelijk Gymnasium van 's-Hertogenbosch. Van 2016 tot 2022 promoveerde ze met een NWO-lerarenpromotiebeurs onder begeleiding van Daphne van Weijen en Gert Rijlaarsdam aan de Universiteit van Amsterdam op het leren schrijven van syntheseseteksten: teksten waarin je informatie uit verschillende bronnen samenvoegt en verwerkt tot een nieuw geheel. Ze heeft een lessenreeks ontwikkeld die leerlingen van vwo 3 stap voor stap begeleidt bij het schrijven van een synthesesetekst over een actueel onderwerp en daarbij rekening houdt met de verschil- lende schrijfaanpakken die leerlingen kunnen hebben, zoals vooraf plannen of juist direct beginnen met schrijven. De resultaten lieten zien dat de lessenreeks de kwaliteit van de syntheseseteksten significant verbeterde, en dat de schrijfaanpak, na een herontwerpronde, geen invloed meer had op het leereffect.

LITERATUUR

- Alkema, E. (2022). *Schrijven met kennis van zaken: Een didactiek voor de zaak- vakken* [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.
- Boetje, J., Ginkel, S. van, Smakman, M., Barendsen, E., & Versendaal, J. (2024). Information problem solving during a digital authentic task: A thematic analysis of students’ strategies. *Computers in Human Behavior Reports*, 15, Artikel 100470.
- Holdinga, C. (2023). *Disciplinary writing: Four empirical studies on his- torical and philosophical literacy* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE. <https://hdl.handle.net/11245.1/d45c1bb1-3cb8-4b7f-83bf-de3a954820c9>
- Meijerink, H., Letschert, J., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Streun, A. van. (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieni- veaus*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap; SLO.
- Ockenburg, L. van, Weijen, D. van, & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to write synthesis texts in secondary education: A review of inter- vention studies. *Journal of Writing Research*, 10(3), 401–428.
- Ramón, P. (2015). Eficacia de un programa de instrucción estratégica para la mejora de las síntesis escritas en alumnado universitario. In M. Pérez Fuentes, J. Gázquez Linares, M. Molero Jurado, M. Simón Márquez, & A. Barragán Martín (Red.), *Variables psicológicas y edu- cativas para la intervención en el ámbito escolar: Volumen II* (p. 45–52). ASUNIVEP.
- Spivey, N., & King, J. (1989). Readers as writers composing from sour- ces. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7–26.
- Steendam, E. van, Vandermeulen, N., Maeyer, S. de, Lesterhuis, M., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2022). How students per- form synthesis tasks: An empirical study into dynamic process configurations. *Journal of Educational Psychology*, 114(8), 1773–1800.
- Vandermeulen, N., Maeyer, S. de, Steendam, E. van, Lesterhuis, M., Bergh, H. van den, & Rijlaarsdam, G. (2020). Mapping synthesis writing in various levels of Dutch upper-secondary education: A national baseline study on text quality, writing process and stu- dents’ perspectives on writing. *Pedagogische Studiën*, 97(3), 187–236.