

**TWINTIGSTE CONFERENTIE
HET SCHOOLVAK NEDERLANDS**

Gent, 17 & 18 november 2006

TWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Gent, 17 & 18 november 2006

**Georganiseerd door de Vakgroep Onderwijskunde
van de Universiteit Gent**

**Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren**



**ACADEMIA
PRESS**

© Academia Press
Eekhout 2
9000 Gent
Tel. 09/233 80 88 Fax 09/233 14 09
Info@academiapress.be www.academiapress.be

De uitgaven van Academia Press worden verdeeld door:

J. Story-Scientia bvba Wetenschappelijke Boekhandel
P. Van Duyseplein 8
B-9000 Gent
Tel. 09/225 57 57 Fax 09/233 14 09
Info@story.be www.story.be

Ef & Ef
Eind 36
NL-6017 BH Thorn
Tel. 0475 561501 Fax 0475 561660

Ontwerp kaft: Sam Reynaert
Vormgeving & Zetwerk: Le Pur et l'Impur bvba

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)

Twintigste conferentie
Het schoolvak nederlands
Gent, Academia Press, 2006, XX + 280 p.

ISBN 978-90-382-1045-2
D/2006/4804/185
NUR1 847
U 926

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of vermenigvuldigd door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

VII	Voorwoord
IX	Het programma in een notendop
XI	Verwelkoming en officiële opening
XIII	Themaprogramma rond <i>De cultuur van het lezen</i>
XVII	Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies
1	Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops
3	1. Basisonderwijs
4	Opbouw structurele samenwerking tussen bibliotheek en lagere school <i>Bart Verdonck</i>
5	De leraar als modellezer of ‘hardop denkend lezen’ <i>Ides Callebaut</i>
8	Kleuters en dyslexie <i>Luk Van den Steen</i>
11	De meerwaarde van muzisch leren? <i>Hans Schmidt</i>
18	Procesgerichte (zelf)evaluatie van muzische (taal)opvoeding in de basisschool <i>Kris De Ruysscher</i>
25	Kikker gaat de wereld over – Kikkert giet de wrâld oer. Over het gebruik van ICT bij een tweetalige taalontwikkeling van kleuters <i>Anita Oosterloo & Agnes Benus</i>
28	De gereedschapskist taal <i>René Berends</i>
31	De Boekenkaravaan: leesplezier thuis, op school en in de bibliotheek <i>Ilona Plichart</i>
33	Leesbevordering, geen tijdverlies <i>Hedwige Buys</i>
39	2. Taalgericht vakonderwijs
40	Inleiding
41	Nieuwe stappen in taalgericht vakonderwijs; een inleiding <i>Maaïke Hajer</i>
42	De Lesfabriek, ervaringen met het ontwikkelen van taalgerichte lessen op de computer <i>Alfred Kruiskamp & Elsbeth van der Laan</i>

- 42 Draaiboek: hoe helpen wij elkaar?
Paula Bosch & Margreet Verboog,
- 43 Taalgericht lesgeven, hoe pak ik dat aan?
Hilde Hacquebord & Dolly van Eerde
- 44 De Lesfabriek, een instrument om taalgerichte lessen te maken?
Regine Bots & Josje Hamel
- 44 Taalgericht vooruit? Wat zijn de perspectieven?
Dolly van Eerde & Theun Meestringa

47 3. (inter)actief onderwijs

- 48 Tabasco Nederlands: elke leerling wordt beter in taal
Bert de Vos
- 48 Drama bij Nederlands
René van de Kraats
- 53 Actief en samenwerkend leren in de eerste graad voor het vak Nederlands
Hilde Doms
- 58 Hoekenwerk
Ann Vandemaele
- 63 Shakespeare en The Lion King
Ann Steverlynck
- 67 Digitaal vertellen
Lies Vercrujssse & Anne Casteleyn
- 71 Het diploma voor de werkwoordspelling
Jeroen Steenbakkers
- 76 Schrijfvaardigheid: werken met redacties
Josje Hamel & Monique Metzemaekers

77 4. Literatuur

- 78 Gedichtenroutes door de stad
Lucile Hemelaer & Mieke Heyrman
- 78 Veroordeeld door gedichten
Paul Demets
- 81 Literaire vorming en identiteitsontwikkeling
Henk de Lange
- 82 Intertekstualiteit bij het vak Nederlands: een nieuwe uitdaging
Ad van der Logt
- 86 Belemmeringen om VMBO leerlingen tot lezen aan te zetten
Mia Stokmans
- 90 Een portie poëzie... Smakelijk!
Heidi Denys
- 93 Uittrekselwebsites en het lezen voor het leesdossier
Joost van Luijt
- 95 Van Uilen en Apen: de jungle van de leesbevordering
Guido Spyns, Chris De Commer en Janien Benaets

- 98 Is er een relatie tussen literaire leesvaardigheid en creatieve schrijfvaardigheid?
Tanya Jansen
- 101 De inkttaap: didactiek en verdieping
Grietje Schepers, Marc Verstappen & Rudi Wuyts
- 102 De Boekenzoeker voor 8-11 jaar: een perfect instrument voor literatuuronderwijs en leesbevordering
Eva Devos
- 105 De Boekenzoeker voor 15-18 jaar: Jongeren, lezen en ICT
Rune Buerman
- 108 Vertel eens in de praktijk. De leeskring als didactische werkvorm
Lidwien Derriks

113 5. LOPON²

- 114 Werken in een catamaran: Taalhoeken in groep 4 en begrijpend lezen in de bovenbouw
Judith Kat & Aletta Modderman
- 117 'Woordenmozaïek': een onderzoek naar de integratie van woordenschatonderwijs binnen ontwikkelingsgericht onderwijs op de basisschool.
Patrick Wenmaekers
- 119 'Meer dan Goed Gelezen', een onderzoek naar de integratie van begrijpend lezen en wereldoriëntatie
Annemie Reinders
- 121 Wat is Taaltrotters, en hoe het te gebruiken op school?
Karijn Helsloot
- 124 Grammatica en literatuuronderwijs ... vijanden of bondgenoten?
Hilde Van den Bossche
- 129 Natuuronderwijs en schrijfonderwijs met ICT geïntegreerd
Marieke Willemen, Jeannette Haveman, Mieke Smits & Joke Voogt
- 136 Schrijftaken in de lerarenopleiding
Bart van der Leeuw

141 6. Taalbeleid

- 142 Samen over de meet. De TIST als startschot voor een taalvaardigheidstraject
An Lombaerts
- 145 Hoe kan je breed en permanent evalueren?
Martien Berben & Marleen Colpin
- 149 Schrijven om gelezen te worden. Uitbouwen van een schrijffrijk klasklimaat in de lagere school: een kijk in de klas
Saskia Timmermans
- 152 "De wereld, mijn dorp" in 1B Taalbeleid - schoolbeleid - integraal beleid in onze school
Veerle Boyens

- 155 Meer dan één taalbeschouwing. Een lessenpakket over taal, meertaligheid en taaldi-
versiteit
Hilde De Smedt & Hilde Leon
- 162 Direct is niet meer direct maar direct: hoe in taalonderwijs methodes wijzigen
Wilfried Decoo
- 166 Het inburgeringsexamen buitenland
Maaïke Jongerius & Petra Poelmans

173 7. Taalbeschouwing

- 174 De herontdekking van een woord: een taalkundeproject over een bijzonder *die*
Peter Nieuwenhuijsen
- 177 Taalkunde in de tweede fase vwo: nu echt!
Maaïke Rietmeijer & Hans Hulshof
- 181 Een nieuwe woordenlijst is nog geen nieuwe spelling
Rik Schutz
- 184 Weg met de spraakkunst?
Bart Vandenberghe
- 189 Hedendaags Nederlands
Joop van der Horst
- 191 Taalbeschouwing vanuit taalvaardigheid
Jan T'Sas

193 8. Taalvaardigheid

- 194 Sterke en zwakke lezers samen aan de slag
Nora Bogaert
- 196 Brutaliteit of mondigheid? Argumenteren kun je leren!
Veerle De Sutter
- 201 Daag ze uit. Een pleidooi om het onderwijs Nederlands in het vwo aantrekkelijker en
zwaarder te maken.
Marleen Kieft & Gert Rijlaarsdam
- 202 Luisteren – het internet als bron voor luistervaardigheidmateriaal
Erwin Taets
- 202 Hypertekst schrijven als aanvullende didactiek
Martine Braaksma, Gert Rijlaarsdam, Tanja Janssen, Gert Broekema & Gerard Janson
- 205 Creatief schrijven van verhalen met integratie van schrijfstrategieën: twee vliegen in
één klap
Jurgen Moons
- 205 Leesvaardigheid voor leerlingen uit het basisonderwijs tot en met 4 havo/vwo
Regine Bots
- 208 Een stap in het onbekende
Henk Vlerick
- 211 Lezen: leuk en leerzaam? Over het tekstbegrip van studieboekteksten op het Vmbo
Jentien Land

215 9. Competentieleren

- 216 Taalprofielen
Marja van Knippenberg
- 219 Taalcompetenties van politiedocenten: professionalisering in de eigen onderwijspraktijk
Sanne Limpens & Marleen van der Weij
- 222 Methodisch retorisch schrijfplan voor een zakelijke brief
Annette Bogtstra
- 222 Authentieke opdrachten in universitair NT2-onderwijs.
Bart Deygers

225 10. Zakelijke communicatie/hoger onderwijs

- 226 Ik studeer (in het) Nederlands!? 'Academisch Nederlands' Taalondersteuning in het Nederlandstalig Hoger Onderwijs in Brussel
Elke Schellekens, Jona Hebbrecht & Kim Willems
- 230 Taalcompetenties ontwikkelen in contextrijk onderwijs: een ontwikkeltraject met drie vmbo-scholen
Atty Tordoir & Bert de Vos
- 231 SAM: een schaal voor de meting van attitudes
Serge Huyghe
- 236 Competentiegericht leren in het Vlaamse (vrije) secundaire onderwijs
Lutgart Claessen

239 11. Varia

- 240 Taalconcepten in context
Tamara Platteel
- 243 Nederlands voor 'jonge onderzoekers'
René van de Kraats
- 247 Dilemma's van de manager van de vakcommunity Nederlands
Willy Weijdem

251 12. De cultuur van het lezen

- 252 Inleiding
- 253 Onderwijs als contact en confrontatie
André Mottart & Steven Vanhooren
- 258 Literatuurdidactiek als confrontatie
Johan van Iseghem
- 264 Presentatie van een webquest: Ridders, vrouwen en liefde in de pc
Bernadette Rutgeerts
- 268 Literaire competentie en de adolescentenroman
Helma van Lierop-Debrauwer

- 271 Literatuuronderwijs en (empirische) literatuurwetenschap
Dick Schram
- 274 Literatuuronderwijs en de cultuur van het lezen
Joop Dirksen
- 277 Representatie van/in het onderwijs
Ronald Soetaert, Kris Rutten & Ive Verdoodt

Voorwoord

Voor u ligt de conferentiebundel van de twintigste editie van de Conferentie Het Schoolvak Nederlands die plaatsvindt op 17 en 18 november 2006 in de gebouwen van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent.

Ook nu weer belooft de conferentie een rijk forum te worden voor allen die zich bij de ontwikkelingen van het onderwijs Nederlands in alle mogelijke leeromgevingen betrokken voelen. Dit is dan ook de plaats en gelegenheid om een groot aantal mensen te bedanken.

In de eerste plaats zij die door hun enthousiaste inzet hebben meegetimmerd aan de weg die de Conferenties Het Schoolvak Nederlands in de loop der jaren hebben afgelegd. We denken hierbij in de eerste plaats aan de Nederlandse en Vlaamse verenigingen van leraren/docenten en didactici Nederlands die de conferentie de voorbije twintig jaar in woord en daad hebben ondersteund. Jammer genoeg zijn er ondertussen enkele verdwenen; andere zijn daarentegen weer springlevend:

VLLT Vereniging van Leraren Levende Talen/sectie Nederlands
VON Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands
VVM Vereniging van Vlaamse MoedertaalDidactiek

Wij danken ook het publiek dat sinds onze eerste conferentie elk jaar talrijker is komen opdagen en telkens weer op een kritische maar tegelijkertijd constructieve manier participeert. Hierdoor houdt het niet alleen het bestuur en haar toekomstplannen bij de les, maar waarborgt het vooral die rechtstreekse band met het onderwijsveld die een HSN-conferentie zo uniek maakt;

Wij willen verder de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze twintigste editie hebben voorbereid: André Mottart (voorzitter), Carien Bakker, Nora Bogaert, Annette Bogtstra, Jan Bonne, Wilfried Dehert, Filip Dhaenens, Nanke Dokters, Mariëtte Hoogenveen, Els Leenders, Marleen Lippens, Fredy Mels, Martijn Nicholas, Peter Nieuwenhuijsen, Gert Rijlaarsdam, Rita Rymenans, José Vandekerckhove, Hilde Vanden Bossche, Goedele Vandommele, Joop Wammes en Rudi Wuyts.

Wij danken onze subsidiegevers die jaar na jaar onze conferentie blijven steunen en er zo voor zorgen dat de deelnemers tegen billijke prijzen aan onze conferentie kunnen

deelnemen. In het bijzonder bedanken wij De Nederlandse Taalunie, Stichting Lezen Vlaanderen en Stichting Lezen Nederland.

De Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen en de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent danken we voor de steun bij de praktische organisatie van deze conferentie. Prof. dr. Paul Van Cauwenberge (rector Universiteit Gent) danken we voor de bereidheid om de twintigste editie van onze conferentie mede op een feestelijke wijze te willen openen.

Maar uiteindelijk verdienen de sprekers-auteurs de meeste dank want zij zorgen er met hun presentaties tijdens de conferentie en met de bijdragen aan dit boek voor dat deze conferentie en dit boek een perspectiefrijk beeld brengen van het onderwijs Nederlands.

Het HSN-bestuur

HSN 20

het programma in een notendop

Vrijdag 17 november 2006

- 10.30 Onthaal en koffie
- 11.00 -13.15 **Officiële opening en plenair sessie** rond
 De Cultuur van het Lezen
 (Organisatie Nederlandse Taalunie)
- 13.30 - 14.30 Lunch
- 14.30 - 15.30 **Parallele sessies 1**
- 15.30 - 16.30 **Parallele sessies 2**
- 16.30 - 16.45 Koffie
- 16.45 - 17.45 **Parallele sessies 3**

Zaterdag 18 november 2006

- 9.30 - 10.30 **Parallele sessies 4**
- 10.30 - 11.30 **Parallele sessies 5**
- 11.30 - 11.45 Koffie
- 11.45 - 12.45 **Parallele sessies 6**
- 12.45 - 13.45 **Parallele sessies 7**
- 13.45 - Aperitief, buffet, muzikale omlijsting
 door *Johnny Champ & the Chimps*

Verwelkoming & opening HSN-20

Het schoolvak Nederlands en de Nederlandse Taalunie verwelkomen u met een extra feestelijke opening naar aanleiding van het twintigjarige jubileum van de HSN. De opening vindt plaats op 17 november in auditorium 2 van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Henri Dunantlaan 2) in Gent van 11u tot 13u30.

Opening van HSN-20

dr. André Mottart
voorzitter Stichting Conferenties HSN
organisator HSN-20

Welkom namens de Universiteit Gent

prof. dr. Paul Van Cauwenberge
rector van de Universiteit Gent

De cultuur van het lezen

Lidewijde Paris
presentator

Linde van den Bosch
algemeen secretaris van de Nederlandse Taalunie

De functies van lezen in woord en beeld door prof. dr. Ronald Soetaert
auteur van *De cultuur van het lezen*
voorzitter van Stichting Lezen Vlaanderen

Josse De Pauw leest voor uit *Werk en Nog*

Themaprogramma rond *De cultuur van het lezen*

De Nederlandse Taalunie presenteert tijdens het twintigjarige jubileum van de HSN een nieuwe publicatie: *De cultuur van het lezen*.

De cultuur van het lezen

Dit essay van Ronald Soetaert benadert het lezen vanuit vele gezichtspunten waaronder cultuuroverdracht, jeugdcultuur, internet, multiculturaliteit en ideeën over literatuuronderwijs. De publicatie werd onder meer aangevuld met interviews met (toekomstige) leraren en een beschouwing over empirisch onderzoek.

Waarom werd *De cultuur van het lezen* geschreven?

Steeds minder mensen lezen en wie nog leest, leest minder en anders. Met de komst van allerlei alternatieven, zoals internet en andere audiovisuele media en de grote hoeveelheid van culturele uitingen en geletterdheden, heeft literatuur en lezen niet meer de vanzelfsprekende positie die het ooit had. Er heerst bezorgdheid over de toekomst van het lezen. Maar is deze bezorgdheid nodig? Kan de veranderende leescultuur ook niet een verrijking betekenen?

Vele waarden die de westerse wereld koestert als 'essentieel', zijn ontstaan in nauwe verwevenheid met de opkomst van de leescultuur: ontwikkeling, verdieping, ontplooiing, reflectie, inleving, verbeelding, zingeving en het vermogen om zelfstandig een oordeel te vormen.

Wat betekent 'ontlezing' voor de waarden die we aan lezen verbinden? Verdwijnen deze waarden samen met het lezen, leven ze voort buiten de culturele context waarin ze tot ontwikkeling zijn gekomen of leven ze voort binnen een veranderende culturele context? En hoe kunnen we het beste op die 'ontlezing' reageren? Dat zijn vragen die bij veel mensen leven. De Taalunie besloot daarom de beschikbare kennis en inzichten over leescultuur te bundelen en toegankelijk te maken. Dit bleek een bijna onmogelijke opgave en *De cultuur van het lezen* geeft dan ook geen definitieve antwoorden, maar het is wel een aanzet tot een ontleding van de problematiek en tot een voortzetting van de dialoog erover.

Deze veranderingen in leescultuur maken het vak van de literatuurdocent tot een complexe aangelegenheid. Leerlingen hebben een heel andere culturele bagage dan leraren. Film, games, podcasts en internet vormen hun dagdagelijkse realiteit en plaatsen leraren voor grote uitdagingen. Is het mogelijk om traditie en vernieuwing te verbinden? Bestaan er bruggen tussen de literaire canon en hedendaagse jongerencultuur. Kan leesbevordering een onderdeel vormen van een bredere mediaopvoeding? Hoe kan je als leraar een zinvolle invulling geven aan je literatuuronderwijs en dat laten aansluiten bij de diverse geletterdheden van je leerlingen?

De Taalunie wil voorbeelden uit de praktijk verzamelen die zulke verbindingen vormen en bruggen slaan tussen leesonderwijs en de veranderende wereld. De internetprojecten rond *Robinson Crusoe* en *1984* van de Vakgroep Onderwijskunde in Gent tonen dat het mogelijk is om oud en nieuw te verzoenen. Uzelf kent misschien andere voorbeelden of werkt in uw eigen lespraktijk ook al bescheiden aan een andere vorm van literatuuronderwijs. Op

http://taalunieversum.org/cultuur/cultuur_van_het_lezen/

vindt u een weblog waar u uw verhaal kwijt kunt. Laat uw stem hier zeker horen! Maar ook tijdens de conferentie horen we graag van u wat u vindt over de bovenstaande problematiek en welke ondersteuning u eventueel kunt gebruiken in uw onderwijspraktijk.

Wat kunt u concreet verwachten?

De feestelijke opening van de HSN wordt volledig gewijd aan lezen. Ronald Soetaert heeft de afgelopen maanden citaten uit films, boeken, televisieprogramma's verzameld en onderhoudt u over de functies van lezen.

Als klap op de vuurpijl krijgt u een optreden van Josse de Pauw. De Pauw, schrijver, regisseur en acteur, is wereldberoemd in België en bejubeld in Nederland. Hij publiceerde twee schitterende boeken: *Werk* en *Nog* en was te zien in de films *Wildschut* en *Iedereen beroemd*. Kees van Kooten zei over zijn eerste boek: 'het beste boek dat ik dit jaar gelezen heb.' En Tom Lanoye: 'het leukste boek dat ik sinds lang gelezen heb.'

Vrijdagmiddag en zaterdag wordt er een aparte stroom georganiseerd rond *De cultuur van het lezen*. Gevestigde namen uit de academische wereld gaan het gesprek aan met leraren die met beide voeten in de praktijk staan en vaak een heel andere insteek hebben bij onderwerpen als: literaire canon en leesplezier, jeugdculturen, mediageletterdheid of literaire argumentatie. Dit kan leiden tot een interessante dialoog, tot reflectie op literatuuronderwijs en hopelijk ook tot inspirerende inzichten.

De volgende onderwerpen werden uitgewerkt tot sessies:

- André Mottart onderhoudt u over een nieuw concept: de “contact zone” en het potentieel ervan voor het onderwijs. Zijn verhaal wordt aangevuld met verhalen uit de praktijk: een aantal leraren komen vertellen over hun ervaringen met het concept in de praktijk van het onderwijs.
- Johan Van Iseghem gaat in op aspecten van literatuurdidactiek. Zijn verhaal wordt aangevuld door Bernadette Rutgeerts met een demonstratie van de webquest “Ridders, vrouwen en liefde in de pc” en met een uitzetting over de didactische waarde van webquests in het algemeen;
- Helma Van Lierop-Debrauwer neemt de jeugdcultuur en –literatuur onder de loep;
- Dick Schram gaat dieper in op de verschillende functies van lezen;
- bij Joop Dirksen kunt u terecht met vragen rond argumenteren over literatuur en de rol ervan voor het onderwijs;
- Ronald Soetaert praat met u over de representatie van leraren en onderwijs en van literatuur en lezen in diverse media. Aan de hand van een demonstratie van projecten toont hij aan hoe dit aan bod kan komen in het onderwijs;

De Nederlandse Taalunie wenst u een boeiende en inspirerende conferentie.

In de stand van de Nederlandse Taalunie vindt u de tweede editie van Taalpeil. Taalpeil is een jaarlijkse krant van de Taalunie vol feiten, cijfers en meningen over aspecten van het Nederlands. Dit jaar staat ‘lezen’ centraal. Een representatieve steekproef uit de Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse bevolking is ondervraagd over lezen. Onderwerpen die aan bod komen zijn: waarom lezen mensen, waar is lezen goed voor, internet en e-boek tegenover papier, favoriete genres bij mannen en vrouwen, leesplezier, memorabele en gevaarlijke boeken, en nog veel meer.

We hopen dat de krant u interessante gegevens biedt voor gebruik in de klas of in een andere werkomgeving. U kunt de krant afhalen aan de Taaluniestand of online lezen op www.taalunieversum.org/taalpeil_2006

Wil u graag meerdere exemplaren van de krant, dan kunt u contact opnemen met de Nederlandse Taalunie via +31 70 346 95 48 of via taalpeil@taalunie.org.

www.taaluniversum.org/onderwijs

De Nederlandse Taalunie biedt via haar website Taalunieversum heel wat interessante voorzieningen aan voor het onderwijs Nederlands, ondermeer:

Tijdschriftenattendering: een doorzoekbaar overzicht van tijdschriftartikels over onderwijs Nederlands en NT2, dat maandelijks geactualiseerd wordt.

Onderwijstermenlijst: een verklarende termenlijst met bijna 800 onderwijstermen uit Nederland, Vlaanderen en Suriname, aangevuld met achtergrondinformatie over de schoolloopbaan in deze landen.

Taalforum: een online kennisbasis met uitgebreide informatie over taal- en onderwijsachterstand.

Het taalonderwijs Nederlands onderzocht: toegankelijke beschrijvingen van al het onderzoek naar het onderwijs Nederlands en NT2 uit Nederland en Vlaanderen.

Taalunie Onderwijsprijs: uitgebreide beschrijvingen van de innovatieve onderwijsprojecten die genomineerd werden voor deze prijs voor het onderwijs in en van het Nederlands.

Woordenlijst Nederlandse Taal: alles over de editie 2005 van de Woordenlijst Nederlandse Taal, met een link naar de online versie van het nieuwe 'groene boekje'.

Boekenzoeker: een zoekmachine voor jongeren die op zoek zijn naar een boek dat bij hen past. Met leuke leestips voor verschillende leeftijdscategorieën.

De inkttaap: meer informatie voor de literaire prijs die mede dankzij de Nederlandse Taalunie uitgereikt wordt door scholieren van het voortgezet/secundair onderwijs.

Onderwijspublicaties: de publicaties van de Taalunie over het onderwijs Nederlands en NT2; deze kunnen besteld of gedownload worden.

Vacaturebank: een overzicht van vacatures voor mensen die zich professioneel bezighouden met het (onderwijs) Nederlands.

Onderwijsagenda: een activiteitenkalender voor het onderwijs Nederlands en NT2.

Koppelingen: honderden internetadressen in verband met het onderwijs Nederlands

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 17 november 2006

Ronde 1 (14.30-15.30 uur)

<i>spreker(s)</i>	<i>stroom</i>	<i>p.</i>
Bart Verdonck	Basisonderwijs	4
Maaïke Hajer	Taalgericht	41
Bert de Vos	(inter)actief	48
Lucile Hemelaer & Mieke Heyrman	Literatuur	78
Joost van Luijt	Literatuur	93
Judith Kat & Aletta Modderman	LOPON ²	114
An Lombaerts	Taalbeleid	142
Peter Nieuwenhuijsen	Taalbeschouwing	174
Nora Bogaert	Taalvaardigheid	194
Henk Vlerick	Taalvaardigheid	201
Marja van Knippenberg	Competentieleren	226
Elke Schellekens, Jona Hebbrecht & Kim Willems	Zakelijke communicatie	216
André Mottart & Steven Vanhooren	De cultuur van het lezen	253

Ronde 2 (15.30 – 16.30 uur)

<i>spreker(s)</i>	<i>stroom</i>	<i>p.</i>
Ides Callebaut	Basisonderwijs	5
Alfred Kruiskamp & Elsbeth van der Laan	Taalgericht	42
René van de Kraats	(inter)actief	48
Paul Demets	Literatuur	78
Guido Spyns, Chris De Commer & Janien Benaets	Literatuur	95
Annemie Reijnders & Patrick Wenmaekers	LOPON ²	119
Martien Berben & Marleen Colpin	Taalbeleid	145
Maaïke Rietmeijer & Hans Hulshof	Taalbeschouwing	177
Veerle De Sutter & leerlingen	Taalvaardigheid	196
Jentine Land	Taalvaardigheid	211
Atty Tordoir & Bert de Vos	Competentieleren	230
Sanne Limpens & Marleen van der Weij	Zakelijke communicatie	219
Johan van Iseghem & Bernadette Rutgeerts	De cultuur van het lezen	258

Ronde 3 (16.45 – 17.45 uur)

<i>spreker(s)</i>	<i>stroom</i>	<i>p.</i>
Luk Van den Steen	Basisonderwijs	8
Ilona Plichart	Basisonderwijs	31
Paula Bosch & Margreet Verboog	Taalgericht	42
Henk De Lange	Literatuur	81
Tanja Jansen	Literatuur	98
Karijn Helsloot	LOPON ²	121
Saskia Timmermans	Taalbeleid	149
Rik Schutz	Taalbeschouwing	181
Marleen Kieft & Gert Rijlaarsdam	Taalvaardigheid	201
Serge Huyghe	Competentieleren	231
Helma van Lierop-Debrauwer	De cultuur van het lezen	268

Zaterdag 18 november 2006**Ronde 4 (9.30 – 10.30 uur)**

<i>spreker(s)</i>	<i>stroom</i>	<i>p.</i>
Hans Schmidt	Basisonderwijs	11
Hedwige Buys (1)	Basisonderwijs	33
Hilde Hacquebord & Dolly van Eerde (1)	Taalgericht	43
Hilde Doms	(inter)actief	53
Ad van der Logt (1)	Literatuur	82
Rudi Wuyts, Marc Verstappen & Grietje Schepers	Literatuur	101
Hilde Van den Bossche	LOPON ²	124
Veerle Boyens	Taalbeleid	152
Bart Vandenberghe	Taalbeschouwing	184
Erwin Taets	Taalvaardigheid	202
Annette Bogtstra	Zakelijke communicatie	222
Tamara Platteel	Varia	240

Ronde 5 (10.30 – 11.30 uur)

<i>spreker(s)</i>	<i>stroom</i>	<i>p.</i>
Kris De Ruyscher	Basisonderwijs	18
Hedwige Buys (2)	Basisonderwijs	33
Hilde Hacquebord & Dolly van Eerde (2)	Taalgericht	43
Ann Vandemaele	(inter)actief	58
Ad n der Logt (2)	Literatuur	82
Eva Devos	Literatuur	102
Marieke Willemen & Jeannette Haveman (1)	LOPON ²	129
Hilde Leon & Hilde Desmedt	Taalbeleid	155
Joop van der Horst	Taalbeschouwing	189
Martine Braaksma e.a.	Taalvaardigheid	202
Bart Deygers	Zakelijke communicatie	222
René van de Kraats	Varia	243
Dick Schram	De cultuur van het lezen	271

Ronde 6 (11.45 – 12.45 uur)

<i>spreker(s)</i>	<i>stroom</i>	<i>p.</i>
Anita Oosterlo & Agnes enus	Basisonderwijs	25
Regine Bots & Josje Hamel	Taalgericht	44
Ann Steverlynck	(inter)actief	63
Jeroen Steenbakkers	(inter)actief	71
Mia Stokmans	Literatuur	86
Rune Buerman	Literatuur	105
Marieke Willemen & Jeannette Haveman (2)	LOPON ²	129
Wilfried Decoo	Taalbeleid	162
Jan T'Sas	Taalbeschouwing	191
Jurgen Moons	Taalvaardigheid	205
Willy Weijdema	Varia	247
Joop Dirksen	De cultuur van het lezen	274

Ronde 7 (12.45 – 13.45 uur)

<i>spreker(s)</i>	<i>stroom</i>	<i>p.</i>
Rene Berends	Basisonderwijs	28
Dolly van Eerde & Theun Meestringa	Taalgericht	44
Lies Vercruysse & Anne Casteleyn	(inter)actief	67
Josje Hamel & Monique Metzemaekers	(inter)actief	76
Heidi Denys	Literatuur	90
Lidwien Derriks	Literatuur	108
Bart van der Leeuw	LOPON ²	136
Maaïke Jongerius & Petra Poelmans	Taalbeleid	166
Regine Bots	Taalvaardigheid	205
Lutgart Claessen	Competentieleren	236
Ronald Soetaert, Kris Rutten & Ive Verdoodt	De cultuur van het lezen	277

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Filip Dhaenens (pedagogisch begeleider VVKBO)

Mariette Hoogenveen (SLO)

Fredy Mels (pedagogisch begeleider VVKBO)

Bart Verdonck

Openbare Bibliotheek – Middelkerke

contact: bart.verdonck@middelkerke.be

Opbouw structurele samenwerking tussen bibliotheek en lagere school

In de praktijk blijkt de samenwerking tussen lagere scholen en openbare bibliotheken dikwijls niet van een leien dakje te lopen. Aan de basis liggen meestal communicatiestoornissen.

Door onvoldoende kennis van elkaars 'leefcultuur' ontstaan misverstanden, verkeerde afspraken of verkeerde interpretaties van die afspraken.

Door het opzetten van een structurele samenwerking proberen we daar in Middelkerke iets aan te doen.

Uit volgend parcours zal duidelijk worden dat dit een werk van lange adem is waarin serieus wat tijd geïnvesteerd werd. Het praktijkvoorbeeld dat hier aangehaald wordt is niet meer dan wat het is: een praktijkvoorbeeld. Dit is geenszins een handleiding, maar kan een hulp zijn bij het opstarten van een structurele samenwerking tussen school en bibliotheek.

Aanvankelijk werd de bestaande dienstverlening geïnventariseerd en gebundeld. Deze bundeling werd vervolgens als 'het bibmenu' gepresenteerd aan de verschillende scholen.

Daartoe werd een charmeoffensief ontwikkeld in verschillende stappen.

- De directies kregen een brief met een bondige samenvatting van het opzet;
- Eén week later werden ze opgebeld voor een afspraak;
- Op de gemaakte afspraak met de directie werd 'het bibmenu' voorgesteld en nodigden we onszelf uit op de eerstvolgende personeelsvergadering;
- Op deze personeelsvergadering werd aan alle leerkrachten het aanbod van de bibliotheek gepresenteerd en werd een enquête afgenomen om te peilen naar wensen en tekorten in de samenwerking;
- De enquête werd verwerkt en waar nodig en mogelijk werd ingegaan op vragen en wensen;
- De communicatie naar de scholen werd onderhouden door *het bibsignaal* (trimestriel tijdschrift met info over de bib) en door informele contacten ter plaatse of buiten de school.

Na dit charmeoffensief was er een duidelijke stijging merkbaar in het aantal samenwerkingsmomenten en was er een groeiend vertrouwen tussen de partners.

Toch bleek dit niet voldoende. Het initiatief kwam eigenlijk hoofdzakelijk vanuit de bibliotheek en de respons verwaterde tot zijn vroegere niveau. Via nieuwe initiatieven zoals 'de magische bibkoffer' werd de aandacht geregeld aangewakkerd, maar ook hier stelden we na verloop van tijd vast dat de respons daalde.

Een volgende initiatief kwam er op vraag van de scholen: met alle gemeentelijke diensten die een aanbod hebben naar de scholen toe, werd een educatieve cel opgericht om het aanbod te bundelen en beter op elkaar af te stemmen. Op het einde van ieder schooljaar wordt in overleg met alle diensten en scholen een jaarkalender opgesteld en een educatieve brochure verdeeld. Alle uitleenkoffers van alle diensten worden nu ook via de bibliotheek verdeeld. Dit jaarlijkse overlegmoment was het eerste concrete succes waar van wederzijdse samenwerking kan gesproken worden.

Voor de bibliotheek leidde dit naar een verdere toenadering en sinds kort zelfs naar een echte samenwerking. In het kader van een geïntegreerd leesbevorderingsplan werden voor de lagere scholen 2 leerlijnen ontwikkeld: een leerlijn 'lezen' en een leerlijn 'informatievaardigheden'. Tussen school en bibliotheek wordt een convenant afgesloten, waarin beide partijen zich verbinden om deze leerlijnen te ondersteunen en in te voeren.

Ronde 2

Ides Callebaut

Katholieke Hogeschool Brugge Oostende

Contact: ides.callebaut@telenet.be

De leraar als modellezer of 'hardop denkend lezen'

Aidan Chambers heeft ons erop gewezen dat kinderen die goede voorlezers gehad hebben, daardoor waarschijnlijk beter kunnen lezen. Door goede voorlezers kunnen kinderen ervaren dat er achter woorden en zinnen gevoelens, verwachtingen, spanning kunnen zitten.

Docenten in het hoger onderwijs weten echter dat veel jongeren na minstens twaalf jaar leesonderwijs en leeservaring nog heel beperkte lezers zijn. Ze verwachten zelden veel van boeken, ze lezen niet tussen de regels, verbinden hun lectuur niet met hun eigen leven en vaak lezen ze zelfs niet precies wat er staat.

Misschien is nog meer nodig dan goed voorlezen en oefenen, hardop denkend voorlezen bijvoorbeeld

Met dat idee kwam Paul Filipiak in 'Jeugd in school en wereld' van februari 2006. Het lijkt me een schitterend idee en – op voorwaarde dat het goed uitgevoerd wordt – ook heel normaalfunctioneel. Bovendien denk ik dat elke goede opvoeder en leraar zo iets nu en dan doet.

Het komt erop aan dat je niet alleen de tekst voorleest, maar tussendoor ook hardop zegt wat je daarbij zelf denkt. Op die manier ontdekken de leerlingen dat er meer te lezen is dan wat zij meestal zien. Het lijkt me na een goede voorleessessie een logische volgende stap. Als je goed voorleest, kun je wel hopen dat de leerlingen uit je manier van voorlezen iets leren, maar er gebeurt veel meer in je hoofd dan de leerlingen kunnen raden: je gebruikt je eigen voorkennis, je probeert te voorspellen wat er zou kunnen volgen, je probeert je voor te stellen wat geschreven wordt en je stelt jezelf vragen.

Het is natuurlijk niet zo eenvoudig omdat te doen. We zijn er ons niet meer van bewust wat in ons hoofd omgaat als we lezen. We gebruiken leesstrategieën zonder het nog te beseffen. Eigenlijk stelt Filipiak bij het lezen voor wat eigenlijk altijd goed is: transparant maken wat er in de les gebeurt door zelf te tonen hoe wij de problemen aanpakken. Zo iets kan net zo goed gelden voor wiskunde als voor het oplossen van een schrijfprobleem.

Een poging

Ik heb het hardop denkend lezen al enkele keren uitgeprobeerd. Mijn studenten gaven me daarbij opmerkingen en ik kon er zelf al enkele bedenkingen bij maken.

Je moet niet alles hardop zeggen wat je denkt terwijl je leest

Ik heb zelf nogal de neiging veel bedenkingen te maken bij wat ik lees. Sommige studenten vonden dat ik dat bij mijn eerste poging inderdaad te veel deed. Anderen dachten dat het voor kinderen niet te veel zou zijn. Het is dus een voortdurend aftasten wat de moeite is en wat je beter niet zegt. Je doorbreekt immers het ritme van de tekst en daar heeft een goede schrijver toch ook aandacht aan besteed. Het is dus nodig om daar vooraf goed over na te denken.

Het is niet voor alle soorten teksten even geschikt

Annemie Sels, een oud-collega en kenner van sprookjes, heeft me aangeraden om geen commentaar en verwerking toe te voegen tijdens het voorlezen van oude volkssprookjes. Zij vindt dat die hun weg wel zelf kunnen vinden in het hoofd en het hart van diegenen die ze horen. Immers, de oude sprookjes zijn door het eeuwenlang doorvertellen zo goed gebleken en zo verlost van alle onnodige franjes dat er beter niets aan toegevoegd of veranderd wordt.

Toch vind ik het zinvol om bij het voorlezen van verhalen beginnende lezers – en misschien later ook nog andere minder goede lezers – attent te maken op spanningen, ver-

wachtingen en gevoelens die niet expliciet verwoord worden. Dit moet echter met mate gebeuren en op een manier dat het verhaal zelf niet verprutst wordt.

Bij weetteksten is het veel minder storend om commentaar te geven en te tonen hoe je je voorkennis en je strategieën gebruikt om het maximum uit een tekst te halen.

Het gevaar bestaat dat het leesplezier erdoor bedorven wordt, maar omgekeerd kan het leesplezier sterk verhoogd worden

Ik herinner me uit mijn studententijd veel literatuurlessen waarbij het commentaar het leesplezier volkomen verbodde, maar ik herinner me ook dat ik de poëzie van Hadewijch precies heb leren waarderen door het commentaar van een professor die ik niet zo sympathiek vond, maar die me openbaarde wat ik tot dan toe niet gezien had. Een goede modellezer kan dus geweldig verrijkend zijn.

Een ideale modellezer: George Steiner

De beste lezer die ik ken is George Steiner. Op televisie – een medium waar hij als boekenliefhebber wellicht niet zo gek op was – heb ik hem eens zien demonstreren hoe hij een schilderij las: Chardins *Le philosophe lisant* (1734). Ik ben dol op schilderkunst, maar ik zou in het Louvre dit schilderij voorbij gewandeld zijn zonder te zien wat George Steiner erin had ‘gelezen’.

In het programma van Wim Kayser, *Van de schoonheid en de troost* (VPRO, 2000) ‘las’ George Steiner de volgende dingen hardop denkend:



- De lezer heeft zich mooi gekleed om zijn boek te lezen. Hij ontvangt immers een waardevolle vriend, de schrijver. Hij *leest hofelijk*. Voor George Steiner betekent dit dat de lezer er alles aan doet om de schrijver te begrijpen, wel beseffend dat dit nooit helemaal kan.
- Hij leest *geconcentreerd*. Steiner vindt terecht dat Chardin dat prachtig weergeeft. Als je goed wilt lezen – en dat geldt voor alles wat je goed wilt doen – moet je dat immers geconcentreerd doen. ‘Concentratie is de natuurlijke vroomheid van de ziel’, zegt Steiner.

- Hij heeft een pen bij zich, klaar om aantekeningen te maken. Hij *verbindt* dus de tekst *met zijn eigen leven*. Pas als je dat doet, ben je een goede lezer, vindt Steiner.
- Hij *beschouwt goede boeken als waardevol*, waardevoller dan de kostbare muntstukken die bij hem liggen om de opkrullende bladen van zijn boek plat te houden. Goede literatuur is “aere perennius”, zoals Horatius zei.
- Hij vindt lezen niet vanzelfsprekend. *Hij beseft welk wonder lezen wel is*. Dat we uit zwarte streepjes en krulletjes op een wit blad een hele wereld kunnen halen, is inderdaad een wonder. Dat ziet Steiner aan de alchemistische instrumenten die op het rek liggen: materiaal om aan alchemie te doen, om op een wonderlijke manier goud te maken.

Telkens als ik de video met deze passage aan collega's toon, zijn ze verrukt. Het is heerlijk een modellezer als George Steiner te horen en ondertussen nog eens te zien wat de essentie van lezen is.

Niet elke leerkracht is een George Steiner

Dat is nu eenmaal zo, maar elke leerkracht kan zijn leerlingen op zijn manier tonen – dit door hardop te denken en voor te lezen – dat lezen veel meer is dan zinnen en woorden ontcijferen. Niet de moeite om te proberen?

Ronde 3

Luk Van Den Steen

Lector Arteveldehogeschool - Gent.

Contact: lvds@telenet.be

Kleuters en dyslexie

Kijken naar kleuters is voor een kleuterleidster een basistaak. Door observatie ziet de kleuterleidster de kinderen groeien, ontwikkelen. Vaak ziet de kleuterleidster ook problemen in de ontwikkeling. Ook ouders zien vaak problemen in de ontwikkeling van hun kleuter. We spreken dan van signalen. Soms is het belangrijk om alle ‘kleine’ signalen afzonderlijk samen te voegen tot een cluster. Soms vormen een aantal signalen een geheel. Recent wetenschappelijk onderzoek helpt ons daarbij een stap vooruit. We kunnen dan spreken van een vermoeden voor een later leerprobleem zoals dyslexie en dyscalculie. We kunnen voortaan sneller en duidelijker dan vroeger leerproblemen bij jonge kinderen opsporen.

Bij kinderen met een normale begaafdheid is het vaak niet eenvoudig om leerproblemen vroegtijdig op het spoor te komen. Het vraagt heel wat ‘puzzelwerk’ om alle signalen (bijv. later praten, tweehandigheid, haperend spreken, dromerigheid, moeilijk

kunnen structureren, zwakkere ruimtelijke oriëntatie, moeilijkheden bij letterspelletjes,...) correct te interpreteren. Immers, soms verdoezelen de sterke kanten van een kind de minder goede. En bovendien ziet niet elk klein afzonderlijk probleem er even problematisch uit. Daarom is het totaalbeeld van belang om in te zien of een bepaald kind al dan niet een risicokleuter is.

Vaak merken kleuterleidsters en ouders kleine signalen wel op. Maar het blijft bij een algemene observatie of soms bij een nietszeggend ‘het zal wel voorbij gaan’.

Om tot een duidelijker beeld te komen over signalen van latere leerproblemen zal in de meeste gevallen een gerichte observatie nodig zijn en moeten de gegevens van de kleuterleid(st)er én van de ouders worden samengebracht. Immers, door de kleine enkelvoudige signalen te clusteren kan men een beter beeld krijgen over het ontwikkelingsprobleem bij jonge kinderen. Recent onderzoek heeft al een aantal signalen voor het vroegtijdig opsporen van leerproblemen kunnen vastleggen. Enkel zo kan men snel en passend reageren op de problemen. En dat kan heel wat leed voorkomen.

Een vermoeden van dyslexie bij jonge kinderen

Men spreekt pas van dyslexie als een kind ten opzichte van leeftijdsgenootjes enkele maanden tot twee jaar achter is met lezen en schrijven. Bij kleuters spreekt men dus niet over dyslexie.

Toch kunnen er op kleuterleeftijd al aanwijzingen zijn dat een kind straks problemen kan krijgen met lezen en schrijven. Een afzonderlijk signaal is niet voldoende, maar de veelheid van signalen en de eventuele hardnekkigheid ervan vormen een ‘globaal vermoeden’ van latere problemen bij lezen en spellen.

Hieronder vind je enkele belangrijke signalen bij jonge kinderen en kleuters:

- later gaan praten
- woordvindingsproblemen (vandaar veel gebaren en stopwoorden)
- woordverhaspelingen
- moeite met het benoemen van kleuren en objecten
- heel onduidelijke oriëntatie bij links en rechts
- gebrekkige zinsbouw
- moeite bij het nazeggen van zinnen of versjes en bij het vinden van rijmwoorden
- moeite met auditieve synthesespelletjes (m / aa / n → maan)
- gebrekkige letterherkenning (bijv. letters van de eigen naam)
- moeite met het onthouden van een volgorde en het natikken van een ritme
- algemene achterstand in de taalontwikkeling

Een ander signaal is ook het voorkomen van dyslectische personen in de familie van het jonge kind. Erfelijkheids- en stamboomonderzoek hebben aangetoond dat dyslexie

(lees – en spellingsproblemen) statistisch meer voorkomt in een familie waar nog personen dyslexie hebben.

Maar nogmaals: de bovenstaande signalen kan je niet afzonderlijk en op zichzelf als aanwijzing voor latere dyslexie gebruiken. Er is dus nooit sprake van een volledige voorspelbaarheid. Maar als er meerdere van bovenstaande signalen bij een kind zichtbaar zijn, is waakzaamheid zeker wenselijk. In het levensverhaal van een kind zien we soms duidelijk dat een groot aantal afzonderlijke ‘kleine’ signalen zich clusteren tot een geheel dat zich later manifesteert als ‘dyslexie’.

Referenties

Luk Van Den Steen, (2005). Kijken naar kleuters. Ontwikkelingsproblemen en later leerproblemen. Praktijkgids voor de basisschool. Wolters-Plantijn, Mechelen.

Luk Van Den Steen (2005), Kleuters en ontwikkelingsproblemen. In: Leerproblemen bestaan echt! Gids voor ouders en betrokkenen. Uitg. Sprankel, Antwerpen, 25 - 34pp.

Desoete, A. (2005). Leerstoornissen in de basisschool. Praktijkgids voor de basisschool. Leren en studeren. Leerstoornissen- Algemeen. December 2005 – (pp. 105/106 en pp.13-31). Mechelen: Wolters Plantijn.

Desoete, A., Van Vreckem, C., Van Waelvelde, H., Ramboer, H., Van Acker, A., Van de Steene, D., Van Den Steen, L., M. Wilssens, S. Creve, A. Depuydt, K. Delrue & Werbrouck, N. (2006). STICORDI devices reduce the life-affecting impact of learning disabilities. Poster Annual conference TUFH (towards unity for health). Improving social accountability in education, research and service delivery. September 9-15, 2006, Ghent.

Recente informatie over kinderen met leerproblemen is onder andere te vinden bij de volgende Vlaamse organisaties en websites:

- *Sprankel*: een vereniging voor ouders van normaalbegaafde kinderen met leerproblemen:

www.sprankel.be

- *Die-3-lekti-kus*: een vzw die projecten rond leerstoornissen organiseert en ondersteunt.

- *Letop*: eerste hulp bij leerstoornissen en problemen bij het leren: www.letop.be

Ronde 4

Hans Schmidt
Pedagogisch begeleider OVSG
Contact: Hans.Schmidt@ovsg.be

De meerwaarde van muzisch leren?

Weten en verstaan

We kennen allemaal heel wat mensen die bijzonder veel weten, vol kennis zitten, maar niets te vertellen hebben. Daarnaast kennen we hele eenvoudige mensen, die echt geleefd hebben, en die ons met hun beperkte cognitieve bagage bijzonder veel te vertellen hebben. De laatste groep zijn de mensen die wat ze vertellen echt verstaan, begrijpen. Wat ze vertellen bezitten ze; het is deel van hen; ze hebben het zich eigen gemaakt.

Echte grote intellectuelen, die hun boodschap kunnen overbrengen, zijn mensen die hele complexe zaken zodanig goed verstaan, die zodanig vergroeid zijn met de materie, bij wie de kennis zo verinnerlijkt is, dat ze die op de meest eenvoudige manier kunnen uitleggen. Dat is het grote verschil tussen intellectueel en intellectualistisch. Er zijn helaas uit ons onderwijs te veel mensen van de tweede groep voortgekomen. Gelukkig blijft het intellectualistische niet bestaan en veegt de tijd het genadeloos weg.

Een voorbeeld:

Theatermaker Arne Sierens heeft, werkende vanuit de basis, met mensen die hij vanuit zijn kinder-en jeugd jaren kent en verstaat, gedreven door een streven naar waarachtigheid en door een respect voor alles wat echt is, de ganse intellectualistische taalcultuur (genre Marc Galle) in een klap van de tafel geveegd. Hij heeft een taal gecreëerd waarmee mensen die gekwetst en geschonden zijn hun verhaal kunnen doen. Deze bijzonder belezen man, met een grote eruditie, brengt met de grootste eenvoud, in een heel eigen taal, het verhaal van de eenvoudige mensen en leidt hij ons doorheen hun complex kluwen van emoties. Hij maakt ons wegwijs in hun uitzichtloze wereld zodat we hen beter verstaan. Tevens bereikt hij met die taal heel veel jonge mensen die zichzelf daarin terugvinden. Hij heeft heel bewust kanalen gezocht die niet de geijkte zijn, om ons een werkelijkheid te tonen die we met A.N. niet onder woorden kunnen brengen. Zijn taal vibreert, is klankrijk, beeldrijk, heeft andere ritmes en is daarom veel directer en m.i. veel muzischer. Overigens bestaat het werkproces van zijn creaties erin dat hij samen met de acteurs zoekt naar de beste manier om datgene wat ze aanvoelen, doorleven en dus echt verstaan over te brengen. Uit de mond van Sierens acteurs komt geen woord dat ze niet echt ten volle begrijpen en doorleefd hebben.

Hiermee wil ik alleen maar stellen dat de werkelijkheid zelf eisen stelt aan het communicatiemiddel en dat het opdringen van vaste taal, zonder compromis, niet kan. Bepaalde zaken moeten in A.N, andere in dialect, andere in raptaal, weer andere in punktaal, ... De manier waarop we communiceren moeten we steeds opnieuw in vraag stellen. Dat is ook de reden waarom taal steeds weer evolueert. Laten we er ons toch bewust van zijn dat echte taalvernieuwing niet van bovenuit komt, maar wel vanuit de basis. De taalkundigen kunnen nadien, datgene wat de basis teweegbracht, in regels en nieuwe afspraken gieten, maar zij bepalen de taalevolutie niet. (Net zomin als de muziektheoretici de evolutie van de muziek in kaart brengen maar zeker niet bepalen.)

- Verstaan is veel complexer en omvat veel meer dan weten. Het is ook meer dan bewust zijn.
- Er zijn heel veel gradaties in dat verstaan. Hoe verder we daarin gaan, hoe complexer het wordt en hoe meer elementen van onze totale persoonlijkheid aangesproken werden. (cognitieve, emotionele, religieuze, sociale, ...)
- Het onderwijs toespitsen op kennisoverdracht is te beperkt. Het maakt van de leerlingen wel interessante databanken maar de hamvraag blijft: wat gaan ze met die data vertellen?
- Alle kanalen om tot "verstaan" te komen moeten aangeboden worden.
- Hoe meer zintuigen aangesproken worden hoe dichter men bij de werkelijkheid komt.
- De muzische kanalen zijn een bijzonder belangrijk gegeven.
 - Jonge kinderen halen zintuiglijk (dus heel vaak muzisch) de werkelijkheid binnen
 - Heel veel elementen uit de werkelijkheid kunnen de kinderen (en volwassenen) enkel via muzische weg bereiken.

Het is de opdracht van het onderwijs om kinderen wegwijs te maken in de werkelijkheid waarin ze leven en ze op weg te helpen om die werkelijkheid te leren verstaan. Pas als ze het verstaan, zullen ze er wezenlijk iets kunnen mee doen en zullen ze die werkelijkheid met woorden en zinnen kunnen duiden. Er is eerst de werkelijkheid en pas daarna de woorden die de werkelijkheid benoemen. Om die werkelijkheid binnen te brengen zullen we zonder twijfel gebruik moeten maken van andere communicatiekanalen waarmee de kinderen op een veel directere en indringender manier de werkelijkheid opnemen. Dit brengt ons bij de volgende vraag:

Wanneer leren we? Wanneer zijn we tevreden met het leerproces? Wanneer was dat leren zinvol?

- als men het echt verstaat
- als het verdiept is
- als men het zich eigen gemaakt heeft
- als het lang zal blijven hangen
- als men er iets kan mee doen (transfer) (lees dit niet als “utilitair” a.u.b.)
- als het motiveert om er iets mee te doen

Hoe leren we?

Leren is altijd een communicatieproces met zender en ontvanger. Aan dit proces zijn voorwaarden verbonden:

1. De graad van welbevinden: motivatie – aanpak - leerwinst

De motivatie: de graad van motivatie bepaalt in hoge mate het welbevinden van de leerlingen in een leerproces. Heel wat kinderen worden door het muzische sterk gemotiveerd, zeker dezen voor wie het muzische hét middel is om zaken op te nemen en om zich te uiten.

De aanpak zelf: om het welbevinden te garanderen dienen we in het leerproces rekening te houden met de eigenheid van het kind en te werken binnen de naaste ontwikkelingszone.

Een voorbeeld

Ik vertelde het bekerverhaal van Theresia van Lisieux: In een discussie met een bisschop die haar ervan wou overtuigen dat ze heel veel moest studeren om aan de mensen het mysterie van de liefde en de vreugde te kunnen overbrengen, deed ze het volgende: Zij nam een hele kleine en een hele grote beker, goot die vol water en vroeg de bisschop : “Welke van de twee is het meest vol?” Het antwoord is duidelijk. Beide bekera zijn even vol. Ze stelde dat we de bekera kunnen vervangen door mensa en het water door liefde. Hiermee toonde ze aan dat niet de hoeveelheid tot welbevinden leidt, maar de juiste dosering en het aanreiken van dingen op maat van de mens voor wie men goed wil doen.

We kunnen de parabel pedagogisch vertalen. Hij leert ons dat niet de hoeveelheid kennis telt, dat het vergelijken van kinderen geen zin heeft, dat het welbevinden van mensa maar echt welbevinden kan zijn als HUN beker (met al zijn persoonlijke eigenschappen, talenten en beperktheden) gevuld is. De kinderen moeten zichzelf kunnen blijven en, volgens hun geaardheid, inzichten opdoen. Onderwijs dat daar geen rekening mee houdt, is te vergelijken met wat Malaguzzi “het bandwerkonderwijs” noemt. (cfr. Autoassemblage)

Een klas is een groep bekers:

- ze hebben allemaal een verschillende grootte (capaciteiten)
- ze zijn allemaal anders van aard (cognitief, muzisch, sociaal gericht ...)
- heel wat bekers zijn enkel te vullen via muzische kanalen
- veel bekers zijn door de muzische kanalen geholpen
- in de beginfase (jongste kinderen) kan het vullen van de bekers alleen via zintuiglijke weg en is het muzische dus echt aangewezen.

De leerwinst: kinderen blijven gemotiveerd als er echt leerwinst is. Kinderen en jongeren voelen heel sterk aan of wat ze deden bezigheidstherapie was, of echt leren. Als we als onderwijzers de kinderen echt kunnen aantonen en laten aanvoelen dat ze door het leerproces te doorlopen tot meer in staat zijn, zullen ze de volgende keer opnieuw gemotiveerd zijn. Daarom ook is het belangrijk dat we de kinderen steeds het doel van onze leeractiviteit kenbaar maken. Daarom ook is reflectie over het leerproces bijzonder belangrijk. Hoe klein de kinderen ook zijn, ze kunnen ontdekken dat de activiteit verrijkend was. Uit wat volgt kan men opmaken dat voor heel wat kinderen het gebruik maken van muzische werkvormen meer leerwinst garandeert. (We geraken zo met deze kinderen in een opwaartse spiraal: meer muzische = meer leerwinst = meer motivatie = meer welbevinden = meer leerwinst ...)

Samengevat:

Gebruik maken van de aangename muzische kanalen (talen), zal veel kinderen een groot welbevinden geven, omdat het hun manier is om de werkelijkheid te benaderen. Dat welbevinden zal in vele gevallen garant staan voor een intenser en diepgaander leren. Tevens zal het gegeven dat het kind op die manier meer leert op zijn beurt zorgen voor een nog groter welbevinden.

2. De graad van betrokkenheid

Hier hebben we gesproken over het onderzoek van prof. Soetens en zijn overtuiging dat wij veel meer impliciet leren dan we zelf willen geloven. (*denken we aan: onze moedertaal, onze gedragingen, onze bewegingen, ...*) Impliciet leren is bij Soetens het onbewuste leren dat plaats grijpt tijdens leerprocessen waarbij de leerder intens betrokken is (letterlijke betekenis van impliciet). Die betrokkenheid ontstaat door de leerder te laten doen, te laten reageren, te laten onderhandelen, te laten uitleggen...) Hij noemt het ook het leren zonder intentie, het nevenleren, het leren als bijproduct bij het uitvoeren van een of andere taak. (*Soetens wil geen scheiding tussen expliciet en impliciet leren. Hij trekt dat niet kunstmatig uit elkaar. Hij zegt alleen dat wij ontzettend veel impliciet leren (denk aan je moedertaal) en dat dus des te meer verwonderlijk is dat het in de scholen zo weinig gebruikt wordt. (De school stoelt immers veel meer op expliciet leren dan op impliciet leren.)*)

Om van echt leren te spreken, is het noodzakelijk dat we ons de dingen eigen maken, dat die opgeslagen worden in een breed en diep (hij noemt het dikwijls: het oudste) geheugen(s?). In elk geval is het zo dat wat we impliciet leerden, zich diep nestelt in wat hij noemt “het solide geheugen”. *(Dat solide geheugen is langer bestand tegen ouder worden, ziekte en schade. Uit onderzoek blijkt dat betrokkenheid essentieel is opdat dit zou gebeuren.*

Het expliciete is wel noodzakelijk om leerprocessen te begeleiden, te sturen, te ordenen, maar het expliciete op zich is niet voldoende om tot echt leren te komen. Mensen moeten met wat hen expliciet aangereikt wordt iets gaan doen. Daar waar mensen betrokken zijn in het werkproces, eraan deelnemen, meedenken, meedoen, discussiëren, reageren, interactief bezig zijn, uitleggen, boos worden, schreien, lachen, gieren, etc. daar gaan mensen de zaken echt opnemen. Wellicht wordt de ganse theorie van het impliciete leren eenvoudig samengevat in het oude gezegde: “alleen oefening baart kunst!” *(Na het impliciete leren is men zich vaak bewust van wat men geleerd heeft, maar ook niet altijd ... Laten, we dat maar eens bij onszelf nagaan door onze eigen gedragingen te analyseren. Wij doen heel veel zaken onbewust en vragen ons van heel veel zaken die we doen af: waar en hoe leerde ik dit nu eigenlijk ?)*

Twee voorbeelden

- *Mijn zoon heeft anderhalf jaar in een Brussels hotel gewerkt om er zich te specialiseren in de zaalservice in betere restaurants. Men heeft hem daar expliciet een aantal zaken getoond. Hij kwam er vast en zeker als een betere kelner uit. De leerwinst was groot. Maar de grootste leerwinst was ongetwijfeld iets wat hij de ganse tijd impliciet geleerd heeft. Nml. De Franse taal. Hij begreep en sprak vloeiend Frans zonder dat er ooit iemand expliciet Frans aan hem geleerd had.)*

- *Diezelfde zoon kreeg in zijn opleiding van een dame een cursus keukentechnieken. Hij diende dat te studeren en de dame gaf daar in de klas les over. Nu nog beweert hij dat hij daar niks van opstak. Alles wat hij van die cursus overgehouden heeft is datgene wat in de praktijkles uitgevoerd werd en wat hij later in het werkveld ervaren heeft. Je kan een kookboek uit het hoofd kennen, maar daarom kan je nog niet koken. Eén keer een gerecht maken geeft veel meer garantie op het onthouden van de ingrediënten en de hoeveelheden dan het studeren.*

Dat het muzische hier om de hoek, komt kijken, zal niemand verwonderen. Muzische kanalen en talen zorgen ervoor dat kinderen betrokken zijn. Zowel in het beschouwen als in het doen maar ook in het reflecteren is de betrokkenheid groot.

Om die betrokkenheid (tevens het welbevinden) te optimaliseren pleiten we voor het muzische proces waarbij het kind zijn impressies op een eigen manier, onder degelijke begeleiding van een muzische coach, tot expressie kan brengen. In dit proces zijn beschouwen, exploreren, experimenteren, tot vorm komen, voortdurend reflecterend en tevens evalueren noodzakelijk.

- Beschouwen is altijd kijken, luisteren, ervaren inclusief reflectie.
- De reflectie zorgt voor betrokkenheid.
- Maar er is meer : Deze zaken waar mensen zichzelf in herkennen zijn voor hen de moeite om te beschouwen. De graad van herkenning verhoogt de betrokkenheid. Vaak is dat spontaan maar in vele gevallen kan duiding hier een grote meerwaarde zijn. Deze zaken gelden voor het beschouwen van zowel beeldend werk, een muziekstuk, een toneelstuk, een ballet ...
- Het spreekt vanzelf dat in het doen exploreren, experimenteren, vorm geven tijdens het muzisch proces de betrokkenheid zeer groot kan zijn.
- Ook het intens samen reflecteren tijdens en na het proces garandeert betrokkenheid

Samengevat:

Muzisch werken is ervoor zorgen dat kinderen echt betrokken zijn en biedt dus grote kansen op impliciet leren. Dit kan tijdens muzische momenten, maar vaardige onderwijzers kunnen vooral ook de muzische werkvormen gebruiken om daarmee impliciet wiskunde-, taal-,w.o.- doelen te bereiken.

3. De graad van communicatie

Laten we terugdenken aan ons Grieks eiland. We beeldden ons in dat we enkele weken op een schitterend eiland hadden doorgebracht en we gingen op zoek naar de manier waarop we, wat we daar beleefd hadden, zo rijk mogelijk aan onze collega's zouden overbrengen. De manier waarop we wilden communiceren hoe fantastisch het daar was, bevatte bijzonder veel muzische kanalen. (mime, lichaamstaal, intonatie, overdrijven, bewegingen, proeven, smaken, ruiken, muziek beluisteren, dansen ...) Bijzonder veel communicatie gebeurt muzisch. (*Laten we onszelf bevragen hoe wij het LIEFST intens communiceren. We zullen merken dat we zelf dagdagelijks heel wat muzische kanalen gebruiken om met elkaar te communiceren.*)

Daarom is het goed te spreken van MUZISCHE TALEN, KANALEN, COMMUNICATIEMIDDELEN.

BEELD – MUZIEK – DRAMA – BEWEGING –MEDIA het zijn allemaal manieren om de werkelijkheid op te nemen, te benoemen en door te geven. Via deze talen, kanalen, kan de wereld breder en dieper in het kind binnenkomen en kan hij zijn impressies aan de anderen communiceren. Met deze talen kan men vaak veel meer vertellen dan met woorden en begrippen. Laten we maar eens verwoorden wat Vermeer in het "Melkvrouwtje" aan interpretatie van de werkelijkheid meedeelt ... ik denk dat dit niet kan. Het werk is te indringend en vertelt ons veel meer dan we ooit kunnen onder woorden kunnen brengen.

De MUZISCHE TALEN zijn schitterende dragers van de werkelijkheid (zeker van een diepere werkelijkheid). Zowel van de buitenwereld naar het kind toe als omgekeerd. Zowel dus voor het opdoen van impressies als voor het komen tot expressie zijn het RIJKE COMMUNICATIEKANALEN die we geenszins in ons onderwijs mogen laten vallen. Met deze talen spreken we alle zintuigen aan en is minder abstraheringsvermogen noodzakelijk dan bv. bij lezen en luisteren. Gezien het gegeven dat men, in het pedagogische proces, steeds van concreet naar abstract gaat, is het vanzelfsprekend dat we eerst van de muzische kanalen gebruik maken en pas nadien van de “noodzakelijke” woorden, begrippen ... spreek en schrijftaal aanleren en verfijnen. Er is eerst de werkelijkheid en daarna het duiden van de werkelijkheid.

Tevens ben ik ervan overtuigd dat deze kanalen een antwoord zijn op het gevaar dat kinderen enkel nog in virtuele werelden vertoeven. Veel meer dan onze taal (Nederlands) zal een ervaring via een beeld, muziekstuk, toneelstuk, dans ... hen de werkelijkheid laten ervaren zoals ze is en niet zoals ze virtueel in een computerspel voorgeschoteld wordt.

4. Als er stevige consolidatie is...

Soetens is ervan overtuigd dat we, wat we leerden, altijd moeten consolideren. Onderzoek wees uit dat het consolideren best snel na het aanbrengen komt. De beste manieren van consolideren zijn opnieuw deze waarbij de kinderen betrokken zijn (dus discussie, reflectie, zelf uitleggen, doen ...)

Via muzische weg kan men bijzonder veel zaken consolideren.

(Denk aan mijn voorbeeld van wiskunde: schaalberekening ... ik consolideerde dat door ze maquettes van ons toneeldecor te laten maken. Tafels kan via muziek, breuken via beeld, taalbegrippen via drama ...). Of nog: vergelijk met wat studenten drie maanden na de blokperiode (waarin ze vaak heel veel in een onmiddellijk geheugen opsloegen) nog van de leerstof bezitten. Veel is dat niet en ik heb dus bijzonder grote bedenkingen bij dergelijke vormen van leren.

Het MUZISCHE staat garant voor stevige consolidatie omwille van de grote betrokkenheid en de veelheid van hersencentra (en geheugenplaatsen) die aangesproken worden

Deze consolidatie is noodzakelijk voor het bewaren in het geheugen (of moeten we zeggen in de geheugens ...) en daardoor voor de transfermogelijkheden die gecreëerd worden om later met elementen van het geleerde aan de slag te gaan en oplossingen te zoeken voor de problemen waarvoor de kinderen komen te staan.

Conclusie:

1. Het muzische biedt voor vele kinderen kansen op een leren met meer welbevinden met als gevolg: meer leerwinst.
2. Het muzische verhoogt voor vele kinderen de betrokkenheid en dus de kans op meer impliciet leren en zo op leerwinst.
3. Het muzische als communicatiemiddel biedt meer kansen op verstaan en begrijpen. Zowel van de wereld naar het kind als van het kind naar de wereld. Betere communicatie staat garant voor leerwinst.
4. Het muzische is een meerwaarde in het consolideren. Stevige consolidatie resulteert in leerwinst.

Ronde 5

Kris De Ruysscher

Projectleider muz. opvoeding VVKBaO

Contact: kris.deruysscher@vsko.be

Procesgerichte (zelf)evaluatie van muzische (taal)opvoeding in de basisschool

Muzische taalopvoeding als deel van een geheel

Binnen de muzische opvoeding in de basisschool onderscheiden we verschillende muzische domeinen: muzikale opvoeding, beeldopvoeding, dramatisch spel, bewegingsexpressie, media en muzisch taalgebruik. Ook al zijn deze domeinen te onderscheiden, te scheiden zijn ze niet. Vandaar ons pleidooi voor een geïntegreerde aanpak van deze muzische domeinen. Wat geldt voor de evaluatie van muzische opvoeding in het algemeen, geldt dan ook voor de ‘muzische taalopvoeding’.

Doelgerichte evaluatie

In tegenstelling met wat vaak wordt gesteld, is creativiteit meer dan ‘zomaar wat verzinnen’ of ‘zomaar wat doen’. Meestal verlopen creatieve processen vrij doelgericht. Iemand wil namelijk iets uitdrukken of verwerken: een boodschap, een idee, een gevoel, ... Dat zet hem aan tot nadenken en overleg voor, tijdens en na de expressie. Hij denkt na over: de boodschap, de te volgen weg, de keuze van een ‘taal’ en een expressievorm, materialen en technieken, het verzamelen van informatie, de presentatie, het effect, enz.

In het basisonderwijs vinden we die doelgerichte aanpak van muzische expressie belangrijk. Daarom willen we de kinderen van de basisschool ook initiëren in zelfontdekkende en zelfgestuurde evaluatievormen die bijdragen tot een persoonsgerichte ontwikkeling van elk kind. Met andere woorden, wij sturen aan op een evaluatie die kinderen stimuleert tot groei, tot 'zin in meer en beter'.

Kenmerken van goede evaluatie binnen muzische opvoeding

Hoe ziet zo'n evaluatie er dan uit? We zetten even een aantal kenmerken ervan op een rijtje. Goede evaluatie binnen muzische opvoeding:

- gebeurt vanuit een ontwikkelingsperspectief en richt zich op de persoonlijke evolutie van het kind en sluit dus aan bij het individuele ontwikkelingsniveau;
- is gericht op communicatie met en tussen de kinderen;
- zet aan tot zelfreflectie bij kinderen;
- is gericht op de twee componenten van het muzische proces, namelijk: 'beschouwen' en 'creëren';
- draagt bij tot het ontwikkelen van een realistisch, maar positief zelfbeeld bij kinderen dat gekenmerkt wordt door een sterk geloof in het eigen kunnen;
- vertrekt vanuit een intense en onbevangen waarneming;
- staat niet 'buiten' het muzische proces, maar maakt er wezenlijk deel van uit;
- heeft vooral aandacht voor het creatief proces van kinderen;
- stimuleert op een gezonde manier de kritische zin bij kinderen;
- bedient zich van een genuanceerde taal in de communicatie over muzische expressie;
- laat toe dat kinderen zich op hun manier uiten;
- gebeurt met respect voor de anderen;
- is gericht op feedback zowel op niveau van het kind, als op niveau van de leerkracht;
- heeft oog voor aspecten van 'grondhouding' en van 'scholing';
- is doelgericht en gebeurt aan de hand van vooropgestelde criteria;
- stimuleert de 'wil tot' en de 'zin in' expressief bezig zijn.

Voor bijkomende voorbeelden:

- VVKBaO. (2003). *Praktijkboek bij het leerplan Muzische Opvoeding*. Brussel, 633 e.v.
- De Ruyscher, K. (2005). praktijkvoorbeelden van evaluatie binnen muzische opvoeding. *Pedagogische Mededelingen*, 9, 59 - 72.

Hoe verzamelen we de informatie voor onze evaluatie?

Het kind toont zijn muzisch kunnen niet alleen binnen de specifieke onderwijsjijd voor muzische opvoeding. Ook in zijn spontaan spel en handelen van elke dag zal het getuigen van zijn ‘muziciteit’: de manier waarop het kind spreekt, zich beweegt, al dan niet humoristisch reageert, zijn spontane zang, de wijze waarop het de werkelijkheid benadert, de mate waarin spontaan tekent en danst, enz. In die zin spreken mensen wel eens over ‘een geboren acteur’ of over iemand die ‘het’ in zijn bloed heeft of, wanneer alle talent ontbreekt, over ‘een stijve hark’ of een ‘droogstoppel’.

Dit soort ‘natte vingerwerk’ volstaat vanzelfsprekend niet. Binnen de muzische opvoeding in de klas gaan we wel iets systematischer tewerk bij het verzamelen van informatie over de expressie van de kinderen. Via een doelgerichte omgang met de muzische expressie kunnen we via observatie, communicatie en concrete ‘toetsing’ op een genuanceerdere wijze, informatie verzamelen.

Soms kunnen we die informatie verzamelen via toetsen, opvragingen en observaties bij concrete opdrachten (bvb. een muzikale proef, een voordracht, een poppenspel, ...). Binnen muzische opvoeding is er echter maar een beperkt aantal technische aspecten (het ‘kennen’ en het ‘kunnen’) dat zich op die manier laat evalueren.

Bijvoorbeeld:

Kan het een voorgespeeld ritme foutloos naspelen? (♩ 2.2)

Kan het kind de toon juist overnemen? (♩ 1) Kan een kind een beweging uitvoeren volgens een bepaald schema? (♩ 4.1)

Kan een kind bij het beeldend bezig zijn symmetrie toepassen? (✂ 12.7)

Herkent het kind de verschillende spelvormen en het bijhorende materiaal? (♩ 1.4)

Kan een kind rijmwoorden aanwijzen? (☺ 3, Tb. 8.8.6)

Daarom heeft het weinig zin hierop te focussen. Laat staan dat we omwille van hun concrete meetbaarheid uitsluitend deze doelen zouden evalueren.

Veel belangrijker is om na te gaan in welke mate kinderen erin slagen de algemene streefdoelen van de muzische opvoeding te bereiken: de kracht en de kwaliteit van de expressie, de muzische grondhouding van de kinderen, de creatieve omgang met de verschillende muzische talen, hun persoonlijke groei en vindingrijkheid, ...

Bijvoorbeeld:

Gevoelig zijn voor het overdrachtelijke of symbolische karakter van een muzische expressievorm: gevoelig zijn voor de beeldspraak in de kunstzinnige expressie. (Alg. doel 4)

De ander in zijn expressie willen ontmoeten: in kunstzinnige uitingen andere culturen ontdekken en er waardering voor opbrengen. (Alg. doel 5)

Genieten van een kunstzinnige expressie of een kunstwerk: in bewondering kunnen staan voor de bijzondere kwaliteiten van een kunstwerk: zijn expressieve kracht, technische perfectie, sterke verbeeldingskracht, oorspronkelijkheid, schoonheid, enz.

De evaluatie van die brede doelen vraagt om een specifieke aanpak. Ze zijn immers niet altijd objectief te 'meten'. We bedienen ons hier bij voorkeur van zogenaamde *zachte evaluatievormen* die aansluiten bij de eigenheid van de muzische opvoeding: gerichte observaties tijdens de activiteit van de kinderen, gesprekken tussen en met de kinderen, zelfevaluatie bij de kinderen, samen terugblikken op voorbijge activiteiten, enz.

Vanzelfsprekend hebben kinderen, ook wat de zachte evaluatie betreft, nood aan bepaalde criteria waarmee ze zichzelf, hun werkstukken en projecten kunnen evalueren. Die criteria kan de leerkracht aanreiken en komen voort uit de vooropgestelde doelen bij de activiteiten.

Kinderen die worden gestimuleerd tot zelfevaluatie zullen bepaalde van die criteria uiteindelijk integreren. Zo ontstaat een eigen referentiekader dat hen kan helpen bij het ontwikkelen van een zelfbewuste en zelfstandige houding bij het beschouwen en creëren van de kunstzinnige expressie van zichzelf en van anderen.

Muzenbox, Muzenboek, Muzenbum ...

Hoe kunnen we de muzische ervaringen van kinderen verzamelen en bewaren zodat kinderen zicht krijgen op hun persoonlijke groei binnen de muzische expressie? Soms is er een tastbaar resultaat (bvb. een tekening, een versje, ...), soms ook niet (bvb. een dans, de zang, een toneelstuk, ...). Een antwoord daarop is de portfolio. In deze context spreken wij over het werken met Muzenboxen en Muzenboeken.

In de *Muzenbox* (een muzisch gepersonaliseerde grote doos) verzamelen kinderen alle mogelijke sporen van hun muzisch handelen. Dat kan een foto zijn, een opname, een tekening, een tekst, enz. Die worden veilig opgeborgen in de doos of, wanneer het kind dat wil, geëtaleerd aan de buitenzijde van de doos in daarvoor bedoelde plastic hoesjes. Door de dozen op een creatieve wijze in de klas te schikken, vormen ze een boeiende kijkmuur waar voortdurend wat anders te zien en te beleven valt. Op regel-



matige tijdstippen gaan de boxen ook mee naar huis om ze samen met mama en papa te bekijken en te bespreken.

Bij de Muzenbox hoort echter ook een *Muzenboek*. Dat is een chronologisch opgebouwd muzisch dagboek waarin de kinderen niet alleen informatie verzamelen (liedjes, teksten, foto's, verslagjes, ...), maar waarin ze vooral reflecteren op voorbijgevoerde muzische processen. Dat reflecteren kan op een persoonlijke manier aan de hand van een tekening, een verslagje, een foto, een pictogram, een brief, enz. Het kan echter ook op een gestructureerde wijze aan de hand van 'etiketten'. Die etiketten bieden structuur voor de zelfevaluatie. Gedwongen door de structuur van het etiket denken de kinderen bewust na over de verschillende aspecten van hun muzisch proces: de inhoud, de activiteiten en technieken, hun persoonlijk gevoel en de kwaliteit van de expressie.

Bijvoorbeeld:

	Thema, project, ... <u>Kinderrechten</u>
Dit heb ik allemaal gedaan: <u>Nuut instrumentgebruik, toneel,</u> <u>tekenen, Het Kinderrechten</u> <u>spel.</u>	Periode: <u>08/12/04</u>
Wat ik wil onthouden: <u>Miek het Kinderrechten. Ik heb het niet om het eerst maar</u> <u>om het Best.</u>	
Ik voelde me hierbij: ☹️ 😐 😊 ○ <u>Omdat je met je groepje</u> <u>elke les hebt oprecht</u> <u>moet doen.</u>	

Ook de leerkracht reflecteert op het creatieve werk van de kinderen. Hij kan het zelfbeeld van het kind bijstellen en beoordelen. Dat gebeurt altijd in overleg met het kind en aan de hand van etiketten voor de leerkracht die in het Muzenboek van de kinderen worden geplakt.

Bijvoorbeeld:



Ook het Muzenboek gaat regelmatig mee naar huis. Zo worden de ouders geïnformeerd over de muzische ontwikkeling van hun kinderen. Zij kunnen op hun beurt met een etiket een persoonlijke appreciatie kwijt in het Muzenboek van hun kind. Op die manier krijgt het kind feedback van alle partijen.

- VVKBaO. (2003). *Praktijkboek bij het leerplan Muzische Opvoeding*. Brussel, 651 e.v.
- VVKBaO. (2003). *Op de hoogte van hun Nederlands? Een grabbelton met voorstellen van zachte evaluatie taalonderwijs*. Brussel.
- De Ruyscher, K., Hendrickx, H. (2005) *De kunst van zinvolle evaluatie en communicatie binnen Muzo*, dvd-verslag, Brussel, VVKBaO.

Een goed aangewend Muzenboek is zeker een goed instrument om over de muzische ontwikkeling van kinderen te rapporteren. Toch is er ook vraag naar een formeel instrument dat ook toelaat om op een summatieve wijze op een bepaalde moment vorderingen van kinderen in kaart te brengen. Het antwoord daarop is 'Muzenbum'.

Muzenbum is een instrument dat toelaat om op een doelgerichte en tegelijk ontwikkelingsgerichte manier te communiceren over de muzische ontwikkeling van kinde-



ren. Geïnspireerd door communicatieprenten, ontwikkeld op basis van het Leerplan Muzische opvoeding, komen de kinderen met hun leerkracht in gesprek over hun muzische ontwikkeling. Ze bespreken samen wat al verworven is wat de werkpunten en uitdagingen zijn voor de toekomst. De communicatie gebeurt aan de hand van prenten. Dat is misschien verrassend, maar biedt heel wat voordelen. Beelden zeggen immers zoveel meer dan woorden. Bovendien is de gebruikte beeldtaal zeer toegankelijk voor zowel (jonge) kinderen als volwassenen. Zelfs anderstalige kinderen en volwassenen kunnen ze begrijpen.

Na een gezamenlijke inhoudelijke verkenning van de prenten, gaan de kinderen samen met de leerkracht op zoek naar personages waarmee ze zich kunnen vereenzelvigen: “Die danst graag, net als ik!” Tijdens die speurtocht stuiten ze ook op personages waarmee ze zich omwille van hun nog beperkte muzische grootte (voorlopig nog) niet kunnen vereenzelvigen. Die ontdekking is meteen de uitnodiging om door te zetten of om uit te zien naar een nieuwe stap in de eigen ontwikkeling.



Ik kan genieten van de speelse omgang met taal, van verhalen, vertellingen, poëzie, kinderboeken.



Ik ervaar hoe anderen in dezelfde situatie hetzelfde ervaren dan mij.

22

Wanneer het kind en de leerkracht het eens zijn over een bepaalde ontwikkeling, dan kan het kind op de communicatieprent het overeenkomstige personage inkleuren. Naarmate het kind evolueert, wordt de prent dus kleurrijker en kleurrijker.

Muzenbox, Muzenboek als Muzenbum zijn leerjaaroverstijgend opgebouwd. Daardoor ontstaat er continuïteit en wordt aan de kinderen de kans geboden om op eigen snelheid en volgens eigen criteria te ontwikkelen.

Bij Muzenbum werd een computerprogramma ontwikkeld dat toelaat om de individuele vorderingen van kinderen systematisch bij te houden en te beheren. Allerlei overzichten bieden kans aan de leerkracht om met een aangepaste praktijk in te spelen op de behoeften van de groep en om na te gaan welke aspecten van het leerplan al dan niet aan bod zijn gekomen.

- De Ruyscher, K., VVKBaO. (2006). *Muzenbum, doelgerichte communicatie over de muzische ontwikkeling van kinderen aan de hand van prenten*, Averbode, Uitgeverij Averbode.

Conclusie

Om op een goede manier met Muzenbox, Muzenboek en Muzenbum te kunnen werken is een kindgerichte visie op evaluatie onontbeerlijk. Bovendien heeft deze manier van evaluatie weinig zin als er geen aandacht is voor deugdelijke muzische opvoeding. Evaluatie staat immers niet los van het muzische proces, maar maakt er wezenlijk deel van uit.

Ronde 6

Anita Oosterloo & Agnes Benus

O.B.S. Op 'e Feanhoop – De Veenhoop

Contact: info@anitaoosterloo.nl

info@opefeanhoop.nl

Kikker gaat de wereld over – Kikkert giet de wrâld oer. Over het gebruik van ICT bij een tweetalige taalontwikkeling van kleuters

Binnen het lectoraat *ICT en veranderende didactiek*¹ staat de vraag centraal hoe nieuwe technologieën bestaande onderwijsprocessen kunnen veranderen of nieuwe onderwijsprocessen kunnen doen ontstaan. Binnen zo'n veranderende didactiek gaan we er van uit dat leerlingen zelf een actieve rol spelen bij het verwerven van kennis. Kennis wordt door henzelf opgebouwd in interactie met de beschikbare leeromgeving. Hierbij vervult de docent een andere rol dan in traditionelere onderwijssettings gebruikelijk is. Vanuit deze gedachte zijn binnen het lectoraat verschillende projecten opgestart. Een daarvan heeft betrekking op de rol van ICT bij het stimuleren van beginnende geletterdheid in een meertalige omgeving. Een van de scholen die bij dit project betrokken zijn, is obs Op 'e Feanhoop, een kleine basisschool in De Veenhoop, een dorpje in een waterrijk gebied midden in Friesland. Van het project op deze school doen we in deze bijdrage verslag.

Het team van Op 'e Feanhoop heeft een aantal jaren geleden gekozen voor ervaringsgericht onderwijs. Voor dit project is dan ook bewust gekozen de eigen omgeving als leeromgeving te gebruiken. ICT-middelen als een digitale camera, een eigen website en een active whiteboard spelen hierbij een belangrijke rol. Doel van het project is dat met behulp van deze middelen op een stimulerende manier gewerkt wordt aan de mondelinge en de schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen in de onderbouw, zowel in het Nederlands als in het Fries. Daarbij is ouderbetrokkenheid is een middel om de

¹ Lector is Jan Lepeltak; zie ook www.frieslandleernetwerk.nl.

taalvaardigheid van leerlingen te vergroten.

Er zijn twee clusters van steeds terugkerende activiteiten uitgewerkt waarbij gebruik gemaakt wordt van ICT:

1. Activiteiten naar aanleiding van een logeerknuffel, Kikker (van Max Velthuys), die met kinderen mee naar huis gaat, samen met een digitale camera. Kinderen of ouders maken foto's van belevenissen. Deze foto's vormen het uitgangspunt voor diverse talige activiteiten, zowel op school als thuis.
2. Activiteiten rondom letters. Kinderen maken binnen een bepaalde context foto's van bijvoorbeeld voorwerpen of personen, waarin zij een bepaalde letter horen of zien. Vanuit deze foto's worden talige activiteiten opgezet.

Ad 1

Eén van de leerlingen krijgt Kikker mee naar huis. Thuis worden er foto's gemaakt van de belevenissen met Kikker. De leerling brengt Kikker en de foto's terug naar school en de leraar van groep 1/2/3 of de klassenassistent praat met de leerling over de foto's. Ze probeert hierbij verschillende taalfuncties uit te lokken. Samen kiezen ze welke foto's op de site van de school mogen (www.opefeanhoop.nl) en samen bepalen ze ook de volgorde van de foto's. Zo ontdekken kinderen aan de hand van hun eigen verhaal onder andere dat een verhaal een bepaalde volgorde heeft. Een volgende activiteit is dat de leraar of klassenassistent samen met de leerling bespreekt welke woorden of zinnen goed bij de foto's passen. Zo maken ze samen een verhaal bij de foto's. De leerling dicteert of probeert zelf te schrijven. Deze tekst wordt bij de foto's op de site geplaatst. Ook richt de leerling bij wie Kikker geloged had, zelf een thematafel in. Kinderen mogen zelf weten wat ze meenemen voor de tafel, als het maar past bij de foto's en het verhaal dat ze verteld hebben. Bij een aantal voorwerpen maken leraar en leerling samen woordkaartjes. Deze tafel maakt de klasgenoten nieuwsgierig. Regelmatig staan er kinderen bij die de voorwerpen bekijken. Het lokt gesprekken tussen kinderen uit. Degene die de tafel heeft ingericht vertelt, geeft antwoord op vragen. Ook zijn er regelmatig kinderen die samen achter de computer de kikkerverhalen bekijken. Ook dit lokt interactie uit.

Een terugkerende activiteit is het naschrijven, nastempelen of natypen van woorden/zinnen bij de foto's. En aan het eind vertelt de leerling zijn verhaal bij de foto's met behulp van het active whiteboard. Kinderen bedienen dit bord zelf.

Ad 2

Een context geeft aanleiding om een bepaalde letter te kiezen en centraal te stellen. De contexten hebben altijd betrekking op de eigen omgeving, bijvoorbeeld plekje rondom school (de letters s), het tuincentrum (de letter t). Vervolgens gaan de leerlingen op onderzoek uit om woorden (of teksten) te zoeken waarin de letter te horen en/of te zien is. Ze maken er zelf foto's van en deze foto's komen, met het woord erbij en de letter gemarkeerd, in een letterboekje op de site van de school. Met de foto's vinden vervolgens allerlei talige taalactiviteiten plaats, onder andere:

- samen de foto's bekijken en de betekenis van de gevonden woorden/zinnen waarin de letter voorkomt afleiden;
- waar hoor je de letter? Waar hoor je de letter aan het begin? Aan het eind?
- letters, woorden, zinnen nastempelen, natypen, naschrijven;
- samen woorden voor de lettermuur kiezen en ophangen.

Het project is opgezet in een vorm van actieonderzoek. Een onderzoeksteam, dat bestaat uit de leraar van groep 1/2/3, de klassenassistent, de directeur en twee externe adviseurs, doorloopt steeds cycli van ongeveer drie maanden. In elke cyclus staat een onderwerp centraal dat gezamenlijk uitgewerkt wordt. Zo zijn in de eerste twee cycli bovenstaande activiteiten bedacht en ingevoerd. Ieders inbreng daarbij is belangrijk, opdat de verschillende deskundigheden en ervaring zo optimaal mogelijk benut kunnen worden. Leraar en klassenassistent experimenteren vervolgens met de bedachte aanpak. Tussendoor wordt op verschillende manieren informatie verzameld om de aanpak te kunnen evalueren en vervolgens eventueel bij te stellen.

In de derde cyclus stond het onderwerp 'meertaligheid' centraal. Tot nu toe waren de meeste activiteiten in het Nederlands. Fries werd wel gebruikt, maar eenduidige afspraken waren hier nog niet over gemaakt. Er werd een tweede Kikker geïntroduceerd, een Friese: Kikkert, herkenbaar aan zijn broekje met de Friese vlag. Kinderen mogen kiezen of ze Kikker of Kikkert meenemen. De keuze van de kikker bepaalt vervolgens de taal waarin de vervolgv activiteiten plaatsvinden, dus ook de presentatie met behulp van het active whiteboard. Wanneer deze presentatie in het Fries is, worden de andere kinderen gestimuleerd zo veel mogelijk ook in het Fries te reageren (dus ook de Nederlandstalige kinderen). Durven ze dit nog niet zo goed, dan kunnen ze proberen hun vraag via Kikkert te stellen. Dat is vaak al minder bedreigend.

Verder werden in het kader van meertaligheid onder andere de lettermuur en de letterboekjes op de site tweetalig.

Wat heeft het project tot nu toe opgeleverd? Een paar eerste bevindingen:

- Deze vorm van actieonderzoek blijkt voor alle betrokkenen een inspirerende manier van werken.
- Leraren krijgen meer oog voor de taalontwikkeling van hun leerlingen. Daardoor stimuleren ze deze taalontwikkeling bewuster en kunnen ze adaptiever werken.
- Kinderen zien uit zichzelf veel meer woorden en letters. Ze zijn er bewuster mee bezig. Het verschil tussen hoofdletters en kleine letters bijvoorbeeld hebben ze zelf ontdekt en geleerd. Verder komen ze in meer situaties waarin ze met elkaar praten.
- Ouderbetrokkenheid komt bijna vanzelf tot stand. Doordat de Kikker verhalen en de letterboekjes op de site van de school staan, kijken ouders hier regelmatig thuis met hun kinderen naar. Uitwisseling tussen ouders en leraren over de (taal)ontwikkeling van kinderen wordt op deze manier gestimuleerd.

- Het gebruik van het Fries en het systematisch scheiden van Fries en Nederlands gebeurt op een heel natuurlijke manier.
- Fries lijkt voor Nederlandstalige kinderen geen hoge drempel meer. Nederlandstalige kinderen willen bijvoorbeeld de Friese kikker mee naar huis.
- De attitude van leraren ten opzichte van het Fries is positiever geworden.
- Tussendoelen en leerlijnen geven houvast bij het ontwerpen en evalueren van taalonderwijs.

Ronde 7

René Berends

Pabo Saxion Hogescholen Deventer

Contact: r.f.berends@saxion.nl

DE GEREEDSCHAPSKIST TAAL

Vijfendertig jaar geleden maakte het thematisch onderwijs in Nederland furore. Op veel scholen werd geëxperimenteerd met een meer open benadering van het onderwijs. Leerlingen leerden om aan projecten te werken en er was daarbij meer ruimte voor de eigen inbreng van de leerlingen.

Na een aantal jaren ebde het enthousiasme weg. Er waren steeds meer kritische geluiden te horen over deze in gang gezette vernieuwingen. Het kwam erop neer dat men vond dat de leerlingen dan wel leuk met allerlei projecten en thema's aan de slag waren, maar ze leerden zo niet de taalvaardigheden, die een zorgvuldig opgebouwde didactiek behoeften. De kritiek leidde tot een hernieuwde aandacht voor een cursorische taal-didactiek.

Na desastreuze berichten over de kwaliteit van het Nederlandse taalonderwijs in het begin van de jaren negentig, gevolgd door het formuleren van het Actieplan Taal en de oprichting van het Expertisecentrum Nederlands, is het Nederlandse basisonderwijs druk in de weer met interactief taalonderwijs. We zijn weer op zoek naar betekenisvolle, authentieke leersituaties, omdat de leerlingen in het onderwijs te passief zijn, er te weinig aandacht is voor de functionaliteit van de opdrachten en de taaldomeinen volledig gesplitst aangeboden worden.

Het is de vraag of we bij deze hernieuwde aandacht voor thema's en projecten wel voldoende oog hebben voor de valkuilen. Valt er, met andere woorden, wat van de geschiedenis te leren?

Het uitwerken van het idee om een 'Gereedschapskist Taal' te maken kan daarbij wellicht uitkomst bieden.

‘Wetenschappelijk Onderzoek Doen’

Een meisje met een Duitse vader en een jongetje met een Franse moeder wilden onderzoeken welke taal voor Nederlandse kinderen moeilijker te leren is: Frans of Duits. Ze stelden een hypothese op. Ze bedachten dat Duits de makkelijkste van de twee talen zou zijn, omdat het Duits, net als het Nederlands, een Germaanse taal is. De leerlingen schreven vervolgens een onderzoeksplan voor hun onderzoeksvraag. Ze maakten een woordlijst van vijftig Nederlandse woorden met een vertaling erbij in het Frans en het Duits. Die woordlijst kregen de klasgenoten uit groep 8 als huiswerk op. Aan het eind van de week volgde een toets. Deze toets werd door de twee leerlingen nagekeken, het gemiddelde aantal fouten werd berekend, waarna het onderzoek afgerond werd met de conclusie, dat de gestelde hypothese correct was. Er werden gemiddeld 2,6 fouten in de Duitse woordjes en 4,5 fouten in de Franse woordjes gemaakt. De twee leerlingen presenteerden hun onderzoek keurig in een onderzoeksverslag en presenteerden het totale onderzoek aan de klas.

Op de pabo in Deventer van Saxion Hogescholen moeten studenten in het derde jaar de specialisatie onderbouw of bovenbouw kiezen. Bij de bovenbouwspecialisatie hoort het uitvoeren van een project op de eigen stageschool van de student. Het onderwerp van dat project is door de opleiding vastgesteld. Het moet gaan over het doen van wetenschappelijk onderzoek.

Waarover dat onderzoek moet gaan wordt volledig vrij gelaten. Uiteraard moeten de studenten hun leerlingen wel vertellen hoe wetenschappers in hun onderzoek te werk behoren te gaan. Daarbij hoort een inleidende les over hoe je bijvoorbeeld een onderzoeksvraag en een probleemstelling formuleert, hoe je een hypothese opstelt en ook moeten leerlingen geïnformeerd worden over het kiezen van een onderzoeksinstrument en over manieren van verslaglegging van onderzoeksgegevens. Uiteraard allemaal op een voor leerlingen begrijpelijke manier uitgelegd. Hoe dat in zijn werk kan gaan horen de studenten op de pabo.

Om zoveel mogelijk tegemoet te komen aan de principes van betekenisvol en authentiek werken worden de studenten aangezet de onderwerpkeuze zoveel mogelijk aan de kinderen zelf over te laten. Deze werkvorm eist van de student dat hij niet ‘de docent speelt’, maar begeleider is van leerprocessen.

Het uitvoeren van deze stageopdracht kost veel studenten de nodige hoofdbrekens. Kinderen zijn er vaak niet aan gewend om met projecten te werken en vragen veel begeleiding, mentoren op de stagescholen vinden het soms weer zo’n ‘vreemde opdracht’ van de opleiding en veel studenten zijn erg onzeker, omdat ze in hun lessen moeten leren het initiatief los te laten en ruimte te geven aan de leerlingen.

Het ‘just in time’ aanleren van strategieën en aanpakgedrag

Toch zijn in de projectverslagen van studenten juweeltjes van kleine wetenschappelijke onderzoekjes te lezen, die door leerlingen bedacht, opgezet en uitgevoerd zijn.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek komen leerlingen echter regelmatig voor de vraag te staan hoe ze iets precies moeten doen. Ze willen een brief schrijven aan de wethouder over de verkeerssituatie rond te school, ze willen een brandweerman bellen om hem uit te nodigen in de klas wat over zijn vak te vertellen, ze willen een interview opzetten, een vragenlijst maken, een verslag schrijven, enzovoorts.

Het functioneel toepassen van zo'n taalvaardigheden, in een levensechte situatie, levert vaak een probleem op. Meestal zijn deze vaardigheden ooit wel eens in de taalmethode aan bod gekomen, maar nooit in een zo'n betekenisvolle, functionele situatie. Die brief moet echt goed geschreven worden en het adres foutloos op de enveloppe komen, anders zal die brief nooit op het juiste adres aankomen en de mededeling of het verzoek uit de brief nooit begrepen worden. Dat is voor de leerlingen echt wat anders dan het schrijven van een briefje in hun schriftje als verwerking bij een taalles.

In tal van vormen van projectonderwijs, thematisch onderwijs of bij het werken met een verhalend ontwerp komen dit soort situaties voor. De leerlingen moeten als het ware even een lesje Nederlands krijgen, waarin ze een specifieke strategie of aanpak aangeleerd moeten krijgen. Op het moment dat ze het nodig hebben (just in time) moet er aandacht besteed worden aan hoe leerlingen een artikel moeten schrijven, de directeur van de school moeten interviewen, een muurkrant moeten maken of een e-mail moeten versturen. Bij zo'n betekenisvolle, functionele context moet de leerkracht alert zijn en de leerlingen op het juiste moment de betreffende aanpak aanleren. Dat is in hoge mate effectief, want kinderen hebben het direct nodig.

Het probleem daarbij is dat leerkrachten die strategieën en dat aanpakgedrag meestal niet paraat heeft. In ons cursorische taalonderwijs zijn al die onderdelen als het ware verstopt geraakt in de methode en uitgesmeerd over verschillende lessen. Probeer maar eens in een moderne taalmethode te vinden hoe je leerlingen moet leren hoe ze een goede brief of een samenvatting moeten schrijven. Je moet daarvoor flink zoeken en vaak onderdelen van verschillende lessen aan elkaar plakken. Soms vind je een deel van wat je zoekt in een leerling-boek, soms staat er in de handleiding een stukje in de instructie, soms vind je aanwijzingen voor een stappenplan in de aanwijzingen voor een nabespreking van een les. Ook in recente boeken rond taaldidactiek zal men vergeefs zoeken.

Het vullen van de 'Gereedschapskist Taal'

Willen we leerlingen bij het werken aan betekenisvolle onderwerpen, in functionele, authentieke contexten, toch helpen door ze aanpakgedrag aan te leren op het moment dat ze dat nodig hebben, dan zullen leerkrachten hun eigen 'Gereedschapskist Taal' moeten gaan ontwikkelen. Daarvoor kan uit alle methoden en literatuur die ter

beschikking staan materiaal verzameld worden.

Het is met zo'n Gereedschapskist Taal net zoals met een gereedschapskist van een timmerman. Er zit van alles in. Sommige onderdelen heb je bijna nooit nodig, andere wat vaker. Maar je pakt eruit wat je op een bepaald moment bij een bepaalde opdracht nodig hebt.

Uiteraard kan zo'n Gereedschapskist Taal voor andere vakken (rekenen, zaakvakken) uitgebreid worden.

De strategieën en aanpakken kunnen ook in kindertaal geformuleerd worden, zodat de Gereedschapskist Taal voor leerlingen te hanteren is. Het wordt dan meer een naslagwerk waarin leerlingen terug kunnen vinden hoe ze een bepaalde (taal)opdracht precies uit moet voeren.

Als we niet leren van de fouten uit het verleden en geen aandacht hebben voor het aanleren van taalvaardigheden in situaties waarin leerlingen aan projecten of thema's werken, dan zullen we onherroepelijk de vraag naar meer cursorisch taalonderwijs weer over ons afroepen. De Gereedschapskist Taal kan echter een uitkomst brengen.

Ronde 3

Ilona Plichart

Leesweb vzw

Contact: Ilona.Plichart@leesweb.be

Website: www.boekenkaravaan.be en www.leesweb.be

De Boekenkaravaan: leesplezier thuis, op school en in de bibliotheek

Leesweb coördineert de Boekenkaravaan en werkt samen met scholen en opleidingsprojecten voor volwassenen. Leesweb beschouwt de Boekenkaravaan als een onderwijsondersteunend project. Het is de school die kinderen leert lezen; die hen aanmoedigt de wondere wereld van boeken te ontdekken. De Boekenkaravaan geeft scholen een duwtje in de rug door jaarlijks meer dan honderd voorleesvrijwilligers naar gezinnen thuis te sturen. Deze vrijwilligers lezen in het najaar wekelijks een uurtje voor bij een gezin, trekken met kinderen en ouders naar de bibliotheek. De kinderen vertellen op school over de voorleeservaringen thuis. Gemotiveerde leerkrachten grijpen die aan om verder te werken rond lees- en taalvaardigheid.

Via voorlezen bij gezinnen thuis wil de Boekenkaravaan taalvaardigheid stimuleren, enthousiasme voor boeken wekken, ouders aanzetten tot vertellen en voorlezen, gezinnen stimuleren tot bibliotheekbezoek. De doelstelling van de Boekenkaravaan is lees-

plezier, *goesting* in boeken en lezen doen groeien bij jonge kinderen. En natuurlijk hun ouders laten zien dat de kinderen genieten, en de ouders stimuleren om zelf te vertellen en voor te lezen, in de taal waarin ze zich het beste vinden. Voorlezen bij de Boekenkaravaan is gewoon prettig en staat los van dwang en prestatie. Voorlezers zijn zeker geen huiswerkbegeleiders. Peter André Sollie belichaamt de ‘brug’ tussen leren lezen en leesplezier. Jeugdauteur en illustrator André Sollie is voortdurend bezig met mooie woorden en intrigerende prenten en illustreert zo de boodschap van de Boekenkaravaan.

Vijf jaar ‘Boekenkaravaan’

De Boekenkaravaan doorkruist Antwerpen sinds 2002. In dat opstartjaar kregen een twintigtal gezinnen een voorlezer over de vloer. Anno 2006 lezen studenten en vrijwilligers voor bij een tweehonderdtal gezinnen van een zestal scholen en twee opleidingsprojecten voor ouders. Ook in een kinderdagverblijf laten voorlezers peuters kennismaken met boeken. Er is een boekenkaravaanlied en een groots boekenfeest dat elke editie afsluit. De Boekenkaravaan groeit elk jaar, mede door de creatieve ideeën van leerkrachten en de vele vrijwilligers.

De resultaten van 5 jaar Boekenkaravaan zijn moeilijk te vatten in concrete cijfers (al hoort het zo in de onderwijswereld). Het enthousiasme is groot, bij de kinderen, de gezinnen en de scholen. Mond-aan-mond-reclame speelt een belangrijke rol: ouders vertellen aan elkaar dat ze thuis een voorlezer op bezoek krijgen, en stimuleren elkaar om deel te nemen. Er trekken veel voorlezers met ouders naar de bibliotheek. De Boekenkaravaanscholen merken dat leerlingen plots over boeken praten, en dat ze lezen leuker vinden. Tegelijkertijd is duidelijk dat taal- en leesniveau vooruitgaat op scholen die op vele manieren werken rond en met boeken en lezen. De Boekenkaravaan is slechts één van de projecten rond lezen en taal waaraan deze scholen participeren of die ze zelf opzetten – en daar zijn wij blij om!

‘De Boekenkaravaan’ praktisch

Een vijftal jaar ervaring leert ons dat er drie cruciale factoren zijn om de Boekenkaravaan te doen slagen: gemotiveerde leerkrachten, goed voorbereide voorlezers en heldere doelstellingen:

1. Een project heeft er baat bij als de doelstellingen helder geformuleerd worden. Kinderen naar de bibliotheek krijgen is iets anders dan werken rond leesplezier met taalzwakke kinderen. Bij de Boekenkaravaan is dit laatste de hoofddoelstelling. Bibliotheekbezoek is een – belangrijk – neven doel dat in dienst staat van blijvend leesplezier creëren.
2. Leerkrachten spreken de kinderen aan en stimuleren kinderen en ouders om een voorlezer aan huis te ontvangen. De Boekenkaravaan staat nergens zonder gemotiveerde leerkrachten die aan de slag gaan met het enthousiasme van de kinderen over ‘hun voorlezer’.

3. Voorlezers van de Boekenkaravaan vormen een ongelooflijk diverse groep van gemotiveerde boekenliefhebbers. Tijdens de workshop wordt duidelijk hoe belangrijk het is hen goed te informeren en op te volgen.

Naast deze drie factoren is coördinatie uiteraard belangrijk: voorlezers en gezinnen moeten gecontacteerd en opgevolgd worden, en beiden hebben nood aan een centraal aanspreekpunt. We zijn ervan overtuigd dat een school een kleiner, lokaler vertelproject zelf kan coördineren. Die kleinere schaal komt automatisch: als één school een gelijkaardig project opstart, gaat het niet om 200 voorlezers, misschien slechts om 30. Bij een groter project moet inderdaad gezocht worden naar personeelstijd.

Voorlezers voorbereiden, houdt vanzelfsprekend in hen de weg te wijzen naar boeken die geschikt zijn voor het Boekenkaravaanpubliek. Zodat het juiste boek op de juiste plek voorgelezen wordt. Ook taalarme kinderen genieten van een boek dat aansluit bij hun cognitieve ontwikkeling. Boekenkaravaankinderen die veel moeite hebben met concentratie, houden van actieve boeken. *Waar is de taart* (Thé Tjong-Khing) is een uitdagend zoek- en kijkboek zonder woorden. Sommige boeken doen het goed ongeacht de culturele achtergrond van voorleeskinderen: prinsessen en heksen of tovenaars, succes gegarandeerd. *De prinses met de lange haren* (Annemarie van Haeringen) wordt door elk kind gesmaakt.

Het is jammer dat de multiculturele maatschappij, die voor onze voorleeskinderen hun dagelijkse leefomgeving vormt, in de kinderliteratuur weinig zichtbaar wordt. *Tasjes* van Marita de Sterck of de boeken over *Jules* (Annemarie Berebrouckx) brengen op een vanzelfsprekende manier kleur in hun verhaal. Boeken die ingaan op de concrete leef-situatie van kansarme kinderen, zijn vooralsnog zeldzaam. Het blijft zoeken naar boeken die niet de middenklassegezinnen (mooi huis, 2 kinderen, een hond) portretteren. Gelukkig zijn goede boeken gewoon goed: elk kind geniet van *Feodoor heeft zeven zus-sen* (Marjet Huiberts en Sieb Posthuma).

Ronde 4/5

Hedwige Buys
Gemeentelijke basisschool Blanden
Contact: hedwige.buys@scarlet.be

Leesbevordering, geen tijdverlies

De vraag om als spreker aan dit congres deel te nemen, kreeg ik naar aanleiding van een wedstrijd waarin ik als 'derde beste boekenjuf' van Vlaanderen eindigde. Niet echt een groots gebeuren; wel een teken dat boeken in al hun vormen een plaats in het onderwijs hebben veroverd. Deze job van boekenjuf combineer ik met de taak van

zorgcoördinator in een gewone basisschool – een gedroomde situatie. Want, enerzijds is lezen op school één van de belangrijkste aan te leren vaardigheden. Wij willen immers dat *alle* kinderen kunnen lezen en proberen *alle* kinderen functioneel geletterd te maken. Daar waakt het stukje zorgcoördinator over. Anderzijds willen we kinderen laten ervaren dat lezen prettig en verrijkend is. Niet alleen als ontspannend tijdverdrijf maar vooral als mogelijkheid om de eigen taal, ervaringen en kennis aan te vullen. Dat onderdeel behoort tot mijn taak als boekenjuf, waar vooral leesbevordering centraal staat.

Concreet betekent dit dat elke klas zich gedurende één lesuur per week verplaatst naar wat ‘de boekenklas’ wordt genoemd. Een lokaal waar de wanden bedekt zijn met rekken, gevuld met verhalen, informatie en poëzie. Dit lesuur kent een gestructureerde, steeds terugkerende opbouw, die aangepast is aan het niveau van elke groep. De werkvormen die er aan bod komen, hebben vooral een leesbevorderend karakter. Tijdens dit lesuur is de klastitularis ‘klasvrij’. Deze tijd wordt gebruikt voor onderling overleg, participatie en differentiatie in andere klassen wat op zijn beurt het zorgbeleid van de school ten goede komt.



Doorheen de jaren maakte leesbevordering een hele evolutie door en is men er steeds meer van overtuigd dat jeugdliteratuur een belangrijke plaats mag innemen in het onderwijs.

Leesbevorderingsprojecten veroverden een plaats zowel in de basisschool, als in de lerarenopleiding en in de bibliotheek. De onderlinge samenwerking die daaruit ontstond, groeit nog steeds.

In de meeste taalmethoden zijn fragmenten uit hedendaagse kinderliteratuur terug te vinden. Het kinderboek heeft zijn weg naar de basisscholen gevonden. De wijze waarop het op de verschillende terreinen werd gepromoot wierp vruchten af.

In een school is leesbevordering echter meer dan boekpromotie. Willen we dat kinderen plezier beleven aan het lezen en beluisteren van diverse tekstgenres en –soorten, dan moeten we hen vaardig maken om zelfstandig met deze teksten om te gaan.



In deze workshop staan we stil bij de wijze waarop we kinderen leren om teksten en beelden te begrijpen zodat ze deze vaardigheid nadien kunnen integreren in hun dagelijkse leven.

De volgende vragen zijn daarbij van belang:

- Leesbevordering hoe doe je dat?
- Wat willen we daardoor bereiken?
- Hoe gaan we daartoe te werk?
- Kwaliteitsvolle kinderboeken als middel?
- Kwaliteitsvolle kinderboeken als doel?
- Hoe bewaren en bewaken we de betrokkenheid?

Bij het nadenken over doelen en werkvormen, houden we de eindtermen voor ogen. Zij vormen immers in ons onderwijs de leidraad van de door kinderen te verwerven competenties.

1. De leerlingen kunnen genieten van een gevarieerd aanbod van voor hen bestemde culturele activiteiten. (Muzische vorming, Drama 3.1) Genieten van lectuur: fictie, non-fictie, prentenboeken, strips, poëzie, ... om nieuwe taal- en bewegingsmogelijkheden te verzinnen.
2. De leerlingen kunnen geconcentreerd luisteren naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en die mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weergeven. (Muzische vorming, Drama 3.3.) *In verhalen echt gebeurde dingen en gefantaseerde dingen herkennen, onderscheiden en navertellen. Een verhaal in gebarentaal weergeven. Sfeerindrukken uit poëzie uitbeelden met beeld, muziek, beweging, drama en media....*

3. Zonder vooroordelen naar kunst kijken en luisteren. Openstaan voor en genieten van andere kunstuitingen dan diegene waarmee men vertrouwd is.
4. De leerlingen kunnen de informatie ordenen (verwerkingsniveau = structureren) die voorkomt in: voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdcyclopedie. (Nederlands, Lezen 3.5) *In een stripverhaal de belangrijkste zinnen en afbeeldingen terugvinden. De fasen van een verhaal opnoemen. De rode draad in een kinderroman vatten. De inhoud van een gedicht associëren met een bepaalde kleur, met een eigen belevenis,...In verschillende bronnen informatie over een bepaald onderwerp selecteren en ordenen.*
5. De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes: plezier in luisteren, spreken, lezen en schrijven; bereidheid tot nadenken over het eigen luistergedrag, spreekgedrag, leesgedrag en schrijfgedrag. (Nederlands, schrijven 4.8) *Spontaan een voorkeur kenbaar maken voor bepaalde soorten lectuur: verhalen, stripverhalen, sprookjes, poëzie, informatieve teksten. Experimenteren met gedichten...*



6. De leerlingen zijn bereid om vanuit een concrete context te reflecteren over de volgende aspecten van taal:
 - a. Klankniveau
 - b. Woordniveau
 - c. Zinsniveau
 - d. Tekstniveau
- (Nederlands, Taalbeschouwing 6.3) *Synoniemen, homoniemen in wisselende context verklaren. Verschillen in woordvorming bij dialect en Standaard-Nederlands herkennen. Verband aangeven tussen zinsstructuur en bedoeling. In teksten ontbrekende informatie aanduiden. Verwijswoorden, verbindingswoorden, relatiewoor-*

den, ..., begrijpen. Voorkennis over tekstinhoud, tekstvorm mobiliseren. Oorzaak-gevolgrelaties doorzien. Oriënteren op de tekst. De inhoud verkennen. Woorden en uitdrukkingen begrijpen. Objectief en subjectief taalgebruik herkennen. De bedoeling van de schrijver achterhalen. Reflecteren op het lezen...

7. De leerlingen kunnen op hun niveau verschillende informatiebronnen raadplegen. (Brongebruik 7) *In een documentatiecentrum een eenvoudig classificatiesysteem hanteren om bronnen die bij een onderwerp horen af te zonderen en ze kunnen de inhoudsopgave en het register raadplegen.*
8. Op systematische wijze verschillende informatiebronnen zelfstandig gebruiken.
9. De leerlingen tonen belangstelling voor het verleden, voor het heden en de toekomst, hier en elders. *Belangstelling voor historische romans.*



De activiteiten die in deze workshop worden voorgesteld, maken deel uit van een dagelijkse praktijk. We denken samen na over de taal die de auteur heeft gebruikt om zijn verhaal of informatie over te brengen, en stappen binnen in de beelden die de illustrator heeft gemaakt. Tijdens het interactieve proces dat daardoor ontstaat, wordt bewust aandacht geschonken aan de deeltaarigheden die in de loop van het lesonderwijs aan bod komen. Deeltaarigheden en basistaarigheden lopen hier als het ware in elkaar over. Het lezen beschouwen we hier als een totale taarigheid.

Saa?

Nee, want wie beter begrijpt wat er staat, wie leert z'n weg te vinden in wat door anderen werd geschreven, wie daar misschien ook wel beter door gaat lezen, beleeft daar wellicht ook meer plezier aan. Op die manier kunnen we er in scholen voor zorgen dat kinderen zelfstandige lezers worden en dat ze dat ook blijven.

Referenties:

- Jacques Vos, Jeugdliteratuur, didactiek en methodiek, Martinus Nijhoff, 1988
- Marleen Colpin, e.a., Leesrijk school en klasklimaat, Garant, 2002
- Stichting Lezen, Lessuggesties naar aanleiding van de jeugdboekenweek,
- Departement onderwijs – Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1997
Basisonderwijs, ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Besluit 27 mei 1997. Decreet
15 juli 1997. Brussel
- O.V.S.G. 1998 Leerplan Nederlandse taal.
- C.R.K.L.O. 1993 Moedertaalopvoeding in de basisschool.
- C.R.K.L.O. 1993 Lezen

2. Taalgericht vakonderwijs

Stroomleider

Theun Meestringa (SLO)

Taalgericht vooruit!

Inleiding

Kunnen we taalontwikkeling van leerlingen in elke les, bij elk vak, bij elke activiteit op school stimuleren? Kunnen we als team taalgerichter te werk gaan? Wat kan mij als school-leider helpen om taalbeleid echt van de grond te krijgen?

Communicatie en contact met leerlingen is de basis van het onderwijs. Dat kan lastig zijn in een klas, waarin kinderen verschillende levenservaringen en dus ook taal meebrengen en geschikte leermiddelen niet altijd voorhanden zijn. Een taalgerichte vakdidactiek is dan een oplossing.

Taal is onmisbaar bij leren en denken. Taal speelt immers een rol bij het begrijpen van geschreven teksten (schoolboeken en toetsen) en van gesproken taal van leraren en andere leerlingen. Een goede taalbeheersing is ook nodig om actief mee te kunnen praten in de klas en om op te kunnen schrijven wat je denkt en geleerd hebt. Bovendien is de communicatie tussen leraar en leerling essentieel voor de betrokkenheid van de leerling met de school. Kortom, taal is cruciaal voor de schoolloopbaan.

Voor leerlingen die in één of meer opzichten moeite hebben met taal, vormt dit een hinderpaal om optimaal te leren en vakmatig te leren denken. Voor hen is een vorm van onderwijs nodig die actief aandacht schenkt aan de rol van taal, zowel bij het begrijpen als bij het gebruiken van taal. Onderwijs dat de leerlingen helpt zich het vak eigen te maken en dat bovendien de taalverwerving van de leerlingen stimuleert. *Taalgericht vakonderwijs* helpt de leerlingen om zich het vak eigen te maken en bevordert bovendien de taalverwerving van de leerlingen. Het draagt zo bij tot betere leerresultaten en het maakt de leerlingen meer betrokken bij het onderwijs.

Voor het onderwijs zijn drie nieuwe producten ontwikkeld om taalgericht vakonderwijs in te voeren, uit te werken en gemakkelijker te maken: een *Kijkwijzer* om te observeren hoe taalgericht een les is en te bekijken waar verbeterpunten liggen, een brochure *Coachen op taal* voor een goed gesprek over taalgerichte didactiek en een computerprogramma om ta(a)lrijke lessen te ontwikkelen: de *Lesfabriek*

Het *Platform Taalgericht Vakonderwijs*^(zie kader) biedt leraren, schoolleiders, opleiders en begeleiders daarmee concrete middelen aan om op professionele wijze met taalgericht vakonderwijs bezig te zijn. Deze instrumenten voor intervisie, coaching en reflectie met een format voor het ontwerpen en evalueren van lessen, kunnen leraren helpen om met meer plezier en resultaat taalgericht onderwijs te verzorgen.

Deze stroom biedt een kennismaking met deze nieuwe producten voor taalgericht vakonderwijs. In de opening worden de producten ingekaderd; in de afsluiting wordt de blik geworpen op de nabije toekomst van taal bij alle vakken.

Info

Het Platform is een samenwerkingsverband van instellingen in Nederland die in hun projecten en activiteiten werken aan de ontwikkeling en invoering van Taalgericht vakonderwijs. Het doel is om kennis en ervaringen op het gebied van taalgericht vakonderwijs samen te brengen, uit te wisselen, te verbreden, te verdiepen, te verspreiden en in de lespraktijk uit te werken om de leerresultaten van leerlingen te verbeteren.

In het Platform Taalgericht Vakonderwijs werken samen: APS Utrecht, CED-groep Rotterdam, CPS Amersfoort, Educatieve Hogeschool van Amsterdam (EHvA), Eduniek Utrecht, Expertisecentrum Taal, Onderwijs en Communicatie (ETOC) / Universiteit Groningen, Freudenthal Instituut / Universiteit Utrecht, Instituut Archimedes / Hogeschool Utrecht, Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen (ITTA) / Universiteit van Amsterdam, KPC Groep Den Bosch, Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school / Hogeschool Utrecht (voorzitter), Lerarenopleiding Fontys Hogeschool Tilburg, Marant | adviseurs in leren & ontwikkeling Elst en SLO Enschede (coördinatie).

Ronde 1

Maaïke Hajer
Hogeschool Utrecht
Contact: maaïke.hajer@hu.nl

Nieuwe stappen in taalgericht vakonderwijs; een inleiding

Het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* heeft nieuwe materialen ontwikkeld ter ondersteuning van de invoering van taalgericht vakonderwijs: Wat is er, waarom is dat gedaan en wat is in grote lijnen het resultaat?

Het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* is een samenwerkingsverband van meer dan 10 begeleidings-, opleidings- en ontwikkelingsinstellingen in Nederland. Het streven van het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* is om kennis en ervaringen op het gebied van Taalgericht vakonderwijs samen te brengen, uit te wisselen, te verbreden, verdiepen, verspreiden en in de lespraktijk te (doen) uitwerken om daarmee de leerresultaten van (taalzwakke) leerlingen te verbeteren.

Wat is taalgericht vakonderwijs, waarom wordt daar zo hard aan gewerkt en hoe houdt het zich tot bijvoorbeeld taalonderwijs en taakgericht onderwijs? Wat is er al en wat is er voor nodig om taalgericht te werken? En waarom werken de betrokken instellingen in onderlinge samenwerking nu aan drie nieuwe instrumenten: een observatie-

instrument, een draaiboek en een lesfabriek?

Deze vragen komen in deze inleiding op de stroom Taalgericht vooruit! aan de orde. De nieuwe instrumenten krijgen in aansluitende presentaties en workshops ruimschoots aandacht.

Ronde 2

Alfred Kruiskamp & Elsbeth van der Laan
G.S.G Noordik – Almelo & SLO – Enschede
Contact: e.vanderlaan@slo.nl

De Lesfabriek, ervaringen met het ontwikkelen van taalgerichte lessen op de computer

Eén van de producten die onder Taalgericht vooruit! binnen het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* ontwikkeld zijn, is een word-applicatie: *De Lesfabriek*. Deze dient om het voor docenten eenvoudiger te maken om zelf lesbrieven / opdrachten voor hun leerlingen te ontwikkelen die de (vak)taalverwerving ondersteunen.

Binnen deze applicatie kan de docent een keuze maken uit tientallen elementen. Welke ‘inhouden’ zijn er geordend onder onderwerp, leerdoelen, voortgang, beoordeling, opdrachten en reflectie? En wat is de gedachte achter deze indeling?

In deze presentatie zal op grond van de ervaringen van een docent getoond worden hoe lesbrieven gemaakt kunnen worden, zodat duidelijk wordt hoe met de *Lesfabriek* gewerkt kan worden en wat het op kan leveren. Voorbeelden van ontwikkelde lesbrieven kunnen bekeken worden.

Ronde 3

Paula Bosch & Margreet Verboog
ITTA Universiteit van Amsterdam & Educatieve Hogeschool Amsterdam
Contact: p.m.bosch@uva.nl
m.verboog@hva.nl

Draaiboek: hoe helpen wij elkaar?

Taalcoördinatoren en taalspecialisten kunnen hun collega's coachen bij het ontwikkelen van taalgerichte vaardigheden. Gerichtte vragen van collega's kunnen op een goede manier helpen om verder te komen. Het draaiboek *Coachen op taal* helpt je op weg.

De beste manier om je eigen docentgedrag te kunnen verbeteren, is door jezelf te bekijken op video. Gerichtte vragen van collega's kunnen je daarbij op een goede manier helpen om verder te komen.

Om docenten die hun onderwijs meer taalgericht willen maken te kunnen helpen, is binnen het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* een brochure met een dvd vol lesfragmenten ontwikkeld. Deze brochure *Coachen op taal* is een hulpmiddel voor docenten die binnen hun team aan taalgericht vakonderwijs willen werken. In deze presentatie zullen voorbeelden van lesfragmenten getoond worden, met daarbij vragen over sterke punten en gemiste kansen.

Zo zal duidelijk worden wat *Coachen op taal* te bieden heeft, en waarom het draaiboek is zoals het is.

Ronde 4/5

Hilde Hacquebord & Dolly van Eerde
Rijksuniversiteit Groningen & Freudenthal Instituut –Utrecht
 Contact: d.vaneerde@fi.uu.nl

Taalgericht lesgeven, hoe pak ik dat aan?

Met behulp van een quickscan en een zelfobservatie-instrument kun je een beeld krijgen van hoe taalgericht je je onderwijs verzorgt, en wat je zou kunnen verbeteren. Hoe ziet die reflectie eruit, en waarom zo? Welke ervaringen zijn er al mee opgedaan?

Het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* heeft instrumenten ontwikkeld, – de *Kijkwijzer* – die door docenten, begeleiders en opleiders gebruikt kunnen worden om taalgericht vakonderwijs (verder) te ontwikkelen binnen de eigen lespraktijk of binnen de school.

Met behulp van deze instrumenten kan men lessen observeren of zichzelf beoordelen vanuit de drie basiskenmerken van het taalgericht vakonderwijs, te weten *taalsteun*, *context* en *interactie*. De *Kijkwijzer* bevat eveneens aanknopingspunten om lessen meer taalgericht te kunnen maken.

Deelnemers aan deze workshop kunnen naar eigen behoefte op verschillende manieren met de *Kijkwijzer* voor taalgericht vakonderwijs aan de slag, zoals lessen bekijken, zichzelf beoordelen en suggesties bedenken om lessen taalgericht te maken; bovendien is er ruimte om te discussiëren over het observatie-instrument.

Ronde 6

Regine Bots & Josje Hamel

CED-groep/het projectbureau – Rotterdam & APS – Utrecht

Contact: r.bots@CEDgroep.nl

j.hamel@aps.nl

De Lesfabriek, een instrument om taalgerichte lessen te maken?

Eén van de producten dat onder Taalgericht vooruit! binnen het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* ontwikkeld is, is een computerprogramma: de *Lesfabriek*. Deze dient om het voor docenten eenvoudiger te maken zelf lesbrieven / opdrachten voor hun leerlingen te ontwikkelen die de (vak)taalverwerving ondersteunen.

Binnen deze word-applicatie – want dat is het – kan de docent een keuze maken uit tientallen elementen. Welke ‘inhouden’ zijn er geordend onder onderwerp, leerdoelen, voortgang, beoordeling, opdrachten en reflectie? En wat is de gedachte achter deze indeling?

In deze presentatie zal aan de hand van de beantwoording van deze vragen ook duidelijk worden voor welke situaties de *Lesfabriek* geschikt is.

Ronde 7

Dolly van Eerde & Theun Meestringa

Freudenthal Instituut –Utrecht & SLO – Enschede

Contact: d.vaneerde@fi.uu.nl

Taalgericht vooruit? Wat zijn de perspectieven?

Nu taalgericht vakonderwijs een stap verder is met drie nieuwe instrumenten die in deze stroom de revue zijn gepasseerd, is het tijd voor een blik naar voren. Wat staat er nu op de agenda? Geschetst zal worden hoe we dieper de vakken in kunnen en hoe er voor de taaldocent een duidelijker rol kan ontstaan.

De didactiek van taalgericht vakonderwijs is in de afgelopen jaren door het gezamenlijke werk van de deelnemers binnen het *Platform Taalgericht Vakonderwijs* stevig in de steigers gezet. Het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (Coutinho 2004) is daarvan een duidelijke exponent. Met een observatie-instrument, een draaiboek en een lesfabriek worden de mogelijkheden om taalgericht vakonderwijs te implementeren vergroot.

Eén van de uitgangspunten van taalgericht vakonderwijs is dat er rekening gehouden moet en kan worden met verschillen tussen leerlingen, maar ook tussen docenten en scholen. In de uitwerking van taalgericht vakonderwijs zijn er echter ook verschillen tussen vakken. Welke zijn dat? Hoe kunnen we er meer greep op krijgen? Zijn er ook verschillen in taalgebruik bij diverse vakken, en hoe kan de docent Nederlands zijn leerlingen daarmee leren werken?

In de afsluitende presentatie van de stroom Taalgericht vooruit! zal een wenkend perspectief voor de nabije toekomst geschetst worden dat ook voor docenten Nederlands nieuwe uitdagingen en kansen biedt.

3. (inter)actief leren

Stroomleiders

Carien Bakker (Rijksuniversiteit Groningen)

Marleen Lippens (pedagogisch begeleider VVKSO)

Ronde 1

Bert de Vos

APS - Utrecht

Contact: b.devos@aps.nl

Tabasco Nederlands: elke leerling wordt beter in taal

Leerlingen zeggen vaak dat het schoolvak Nederlands saai is en dat ze er weinig bijleren. Bij taakgestuurd leren werken leerlingen aan een betekenisvolle eindtaak, zoals een uitnodiging schrijven, een muurkrant maken of een gesprek voorbereiden. Daardoor zijn leerlingen gemotiveerd. Tijdens het werken aan de taak, leren de leerlingen de benodigde taalvaardigheden. Dat gebeurt in het ritme van de Tabasco-taakcyclus. Zo worden leerlingen bewust taalcompetent. In de workshop gaan we aan de hand van een praktijkvoorbeeld in op de werkwijze en mogelijkheden van Tabasco Nederlands.

Ronde 2

René van de Kraats

IVLOS, Universiteit Utrecht

Contact: r.vandekraats@ivlos.uu.nl

Drama bij Nederlands

Het is dit jaar precies vijftig jaar geleden dat Wanda Reumer in het hart van Nederland, in Utrecht, de eerste lerarenopleiding oprichtte voor wat we nu drama noemen. De opleiding droeg de inmiddels legendarisch geworden naam *Academie voor expressie door woord en gebaar*. Daarmee werd Wanda Reumer in 1956 de grondlegster van het Nederlands dramaonderwijs. Pas in 1984 werd drama opgenomen in de wet op het basisonderwijs en daarmee ook een vak op de pedagogische academies (pabo's). Het duurde tot 1983 voordat drama ook een keuzevak werd in de basisvorming, tegenwoordig de onderbouw genoemd, d.w.z. de eerste drie leerjaren van wat in Vlaanderen het secundair onderwijs heet. Pas in 1998 werd drama met de komst van de tweede fase een keuzevak in de bovenbouw, de hoogste leerjaren van het secundair onderwijs, als onderdeel van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV).

In die tussentijd werd er wel degelijk al aan dramatische vorming gedaan in het voor-gezet onderwijs in Nederland. Het waren vooral leraren Nederlands die zich opwierpen als de pleitbezorgers ervan en in hun lessen dankbaar gebruik maakten van dra-

matische werkvormen. Daarnaast waren zij vaak ook degenen die de jaarlijkse toneeluitvoeringen op de scholen regisseerden. Voor vele docenten Nederlands was het één van de aantrekkelijkste kanten van het beroep.

Zelf heb ik me vanaf de jaren zestig volop beziggehouden met schooltoneel en dramatische werkvormen in de les. Al in het eerste jaar dat ik les gaf, was het een uitdaging voor mij om de prachtige roman *Vergeten straat* van de ‘tedere anarchist’ Louis Paul Boon door leerlingen te laten opvoeren. Daarna volgden nog vele producties, van een musicalbewerking van *De kleine Johannes* en een cabaretesk programma over de liefde tot een onvergetelijke toneeluitvoering van *Bezette stad* van Paul van Ostayen.

De komst van het vak drama in het reguliere programma van het voortgezet onderwijs heeft de animo bij sommige docenten Nederlands voor dramatische werkvormen in de klas wat doen afnemen. De gedachte is dat er al genoeg aan gedaan wordt door de collega’s drama. Bovendien was het curriculum van basisvorming en de Tweede Fase voor het vak Nederlands zo volgepropt met kerndoelen en eindtermen voor de basisvaardigheden van schrijven, lezen, spreken en luisteren dat er ook geen ruimte meer voor zoiets als dramatische werkvormen zou zijn. De nieuwe methoden slokten alle tijd op. Je zou deze ontwikkeling het beste kunnen vergelijken met die van het onderdeel ‘creatief schrijven’ waaraan in de jaren zestig ook veel aandacht werd besteed, maar waar in de afgelopen decennia steeds minder plaats voor was. Het schoolvak werd daarmee wel heel erg vernauwd tot alleen die taalfuncties die van direct maatschappelijk belang waren. Creativiteit dreigde daarmee in het verdomhoekje terecht te komen.

Met de herijking van de kerndoelen en de eindtermen zoals die de afgelopen twee jaar heeft plaatsgevonden, is er gelukkig meer ruimte gekomen in het programma van ons schoolvak.

In de nieuwe kerndoelen voor de onderbouw, wordt bij het vak Nederlands nadrukkelijk gesteld dat er een inhoudelijke samenhang is met het onderwijs in het domein kunst en cultuur, waaronder uiteraard ook het vak drama valt. In de onlangs verschenen didactische handreiking voor het literatuuronderwijs, *Literatuur en fictie* (Biblion Uitgeverij, Den Haag 2004), beschrijven Ilse Bolscher en Hanne Houkes de mogelijkheden die een docent Nederlands met toneel heeft. Zij besteden veel aandacht aan het bijwonen van een toneelvoorstelling en daarover napraten, maar ze maken ook duidelijk dat toneel bij uitstek geschikt is om vakoverstijgend aan te pakken. “In combinatie met beeldende vorming of handvaardigheid, podiumkunsten, muziek of drama kun je met een klas een toneelstuk maken, waarbij het vak Nederlands zich vooral bezighoudt met de tekst en de dialogen, het vak drama met de regie en het vak handvaardigheid of beeldende vorming met de decors en kostuums en het vak muziek met het geluid”. Dat ze leerlingen niet alleen in hun receptieve rol van toeschouwer met toneel en op video opgenomen fragmenten van allerlei soorten toneel willen confronteren, maar hen ook met hun eigen dramatische talenten willen laten werken, blijkt uit hun slotparagrafen over dit onderdeel van het vak. Daar suggereren ze dat leerlin-

gen – al dan niet improviserend – zelf toneel spelen naar aanleiding van een verhaal (mythen, sagen en legendes worden met name geschikt bevonden), een gedicht of een zelfverzonnen script. Daarmee sluiten ze aan bij wat Martien de Boer en Helge Bonset al voorstelden in het vijfde hoofdstuk over fictie in *Nederlands in de onderbouw* (Coutinho, Bussum 2005): “Laat leerlingen zelf situaties improviserend uitspelen, waarbij ze zich in een bepaald personage en een bepaalde rol moeten inleven”.

In zijn handreiking bij de nieuwe eindtermen voor de tweede fase (*Handreiking school-examen havo/vwo*, SLO, Enschede 2005) schrijft dezelfde Helge Bonset na een korte schets van de geschiedenis van drama bij Nederlands: “Docenten Nederlands die drama trouw zijn gebleven, of er ondanks het bovenstaande in geïnteresseerd zijn geraakt, zullen wellicht bovenbouwleerlingen kunnen vinden die dramalessen willen volgen. Dit lijkt ons een legitieme aanvulling op het vak Nederlands, waarbij het voor zich spreekt dat het om een keuzemogelijkheid gaat voor individuele leerlingen. De toetsing in het schoolexamen is lastiger dan bij de hiervoor geschetste mogelijkheden. Zelf zouden wij denken aan een regeling, gebaseerd op aanwezigheid en inzet, maar wellicht zijn er ook andere mogelijkheden”. Met deze formulering maakt Bonset in ieder geval duidelijk dat ‘drama mag’, maar over de precieze invulling van de dramalessen laat hij zich niet uit. Geheel in de geest van de herijking, wordt dat aan de school zelf overgelaten.

Wie de handboeken van nu vergelijkt met die uit de jaren zeventig en begin jaren tachtig, moet constateren dat de discussie en theorievorming uit die tijd helemaal weggezakt is. Als je daarop terugblijkt, besef je pas goed hoezeer ons vak in de jaren negentig van de vorige eeuw en in het begin van deze eeuw de aansluiting bij de creatieve kanten ervan is kwijtgeraakt. Dramatische vorming wordt sinds die tijd vooral opgevat als ‘leren toneelspelen’ bij het schoolvak drama. Een betrekkelijke noviteit als dramatische werkvormen in ons vak is grotendeels uit het programma Nederlands verdwenen.

In 1977 publiceerde Hans van Dam, als één van de eersten, een DCN-cahier (nr.4) over *Drama als werkvorm* (Wolters-Noordhoff, Groningen), waarin hij een gedegen uiteenzetting geeft over open en gesloten dramatische werkvormen in de lessen Nederlands, toegelicht met voorbeelden uit de praktijk. De open vormen worden gekenmerkt doordat ze uitnodigen tot divergente leerprocessen en weinig planning, maar wel veel voorbereiding vergen en gemakkelijk te plaatsen zijn in een procesmodel, terwijl de uitvoering van het onderwijsleerproces in hoge mate vastligt. De gesloten werkvormen maken convergente denkprocessen mogelijk en vergen een intensieve planning en analyse vooraf. Tot die laatste werkvormen rekent hij simulatiespel, gestructureerd rollenspel, tekstspel en toneel. Eerder was Peter van Lint in een speciaal themanummer van *Levende Talen* (298, 1973) over drama in het onderwijs al op een nadere indeling van de open dramatische werkvormen ingegaan: kleine, zoals

tableau vivant, charade en woordmozaïek en complexere, zoals vrij toneel, open rolspel, collage en cabaret. In dat zelfde jaar 1973 hadden Sjef Klinkenberg en Jacques de Vroomen de eerste cursus dramatische expressie voor de brugklas samengesteld: *Spelen met fantasie* (Malmberg, Den Bosch), een ratjetoe van spelopdrachten, zoals Jacques de Vroomen het zelf later noemde.

In 1980 bouwde Hans Hulshof in ‘Sprekken’, een hoofdstuk uit *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* (Coutinho, Muiderberg) op hun indelingen voort en stelde hij de didactische waarde van deze werkvormen voor ons vak vast. Dramatische werkvormen functioneren volgens hem vooral “als taalontklokkingsstechniek en als belevingsmiddel”. Ze zijn volgens hem zeer geschikt voor spreekoefeningen. Daarom worden ze ook behandeld in het hoofdstuk ‘Sprekken’. Ook Jan Griffioen deed dat in zijn moedertaaldidactiek *Zeggenschap*. Er wordt bij dramatische werkvormen immers veel gesproken, zowel bij de voorbereiding als de uitvoering en de nabespreking ervan. Ze sluiten bovendien aan bij de vanzelfsprekende behoefte van leerlingen om te spelen, zich in spelvorm te uiten. Ze doen dat graag en leren daardoor op een natuurlijke manier. Dramatische werkvormen kunnen leerlingen ook over een drempel heen helpen, vooral als er sprake is van enige spreekangst. Al spelend durven leerlingen dikwijls meer. Ze spreken makkelijker als ze een rol mogen spelen. Ze experimenteren sneller met de mogelijkheden van hun stem en hun gebaren, als ze een ander dan zichzelf mogen zijn. Experimenteren is een belangrijke voorwaarde om te leren. Wie gewend is zacht en betrekkelijk eentonig een voordracht te houden, komt er niet zo makkelijk toe om zijn stem anders te gaan gebruiken. In de zelfgekozen rol van piraat of clown in een zelfverzonnen spel lukt dat veel beter.

Dramatische werkvormen kunnen goed gecombineerd worden met andere onderdelen van het vak. Door zelf te spelen, ervaren leerlingen aan den lijve wat toneel is. Ze komen op een actieve manier in contact met een belangrijk genre uit de literatuur: toneelteksten. Voor het begrip daarvan kunnen dramatische werkvormen een belangrijke rol spelen. Drama is ook goed voor het ontwikkelen van de fantasie van leerlingen. Er wordt een beroep gedaan op hun inlevingsvermogen in problemen en mensen. Ze ontwikkelen een intuïtief psychologisch inzicht in het menselijk handelen.

Jacques de Vroomen schreef samen met Piet Janssen in 1982 in *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* (Coutinho, Muiderberg) een samenvattend overzicht van wat er tot dan toe te zeggen viel over drama bij Nederlands, onder de titel *Drama in het moedertaalonderwijs, een poging tot plaatsbepaling*. Daarin beschrijven zij drie hoofddoelstellingen van drama: als doel op zichzelf, als middel voor agogische doelen en als middel voor kennisverwerving. Zij vinden dat je geen recht doet aan de verschillende mogelijkheden van drama, als je het alleen maar onderbrengt bij spreekonderwijs. Observeren bij toneel, schrijven en spelen van eigen teksten en (inlevend) lezen van toneelteksten, noemen ze als andere legitieme onderdelen van het moedertaalonder-

wijs. Ten slotte wijzen zij er ook op dat drama een uitstekend middel is in het kader van thema- en projectonderwijs.

Dezelfde Jacques de Vroomen promoveerde ruim tien jaar later op wat wel het *opus magnum* in de literatuur over drama bij Nederlands genoemd mag worden: *Toneel op school* (KUN, Nijmegen 1994). Aan de ene kant geeft het proefschrift een beschrijving van historische ontwikkelingen van drama binnen educatief kader, met name in het voorgezet onderwijs in de zestiende/zeventiende en in de twintigste eeuw. Aan de andere kant worden de geconstateerde ontwikkelingen in een sociologisch kader geplaatst. Aardig is om te lezen dat de in het begin genoemde oprichting van de Academie van Wanda Reumer volledig past in de centrale doelstelling van drama-educatie in de periode 1950-1970: individuele ontplooiing. Niet een adequate vormgeving, maar de vrijheid van het individu was uitgangspunt van didactisch handelen. Drama binnen het moedertaalonderwijs werd in die jaren bepleit voor doelen op het terrein van pedagogiek, taalbeheersing en literatuuronderwijs. Het tijdvak daarna kenmerkte zich door de opkomst van nieuwigheden als het vormingstheater en dramatische werkvormen als hoofdzakelijk neutrale technieken in het moedertaalonderwijs.

In de workshop zullen we zien wat van deze traditie uit het tweede deel van de vorige eeuw nog bruikbaar is. Daarnaast gaan we aan den lijve ervaren wat we in de lessen Nederlands kunnen doen met ervaringen die zijn opgedaan met een nieuwe ontwikkeling binnen het amateurtoneel: theatersport. Keith Johstone is daarvan de grondlegger. In Nederland worden er meestal alle vormen van kort, komisch improvisatietheater onder verstaan. Sinds het einde van de twintigste eeuw is theatersport uitgegroeid tot een van de populairste vormen van improvisatietoneel. Het leent zich uitstekend voor gebruik in de lessen Nederlands.

Ronde 4

Hilde Doms

VVKSO & Sint-Donatus - Merchtem

Contact: hilde.doms@vsko.be
hilde.doms@skynet.be

3

Actief en samenwerkend leren in de eerste graad voor het vak Nederlands

*Van het vertrouwde nest van de basisschool...*¹

De laatste jaren wordt in Vlaanderen meer en meer aandacht besteed aan de overgang van basisonderwijs naar de eerste graad van het secundair onderwijs. Die bekommernis is er ook in de transfer van werkvormen. In het basisonderwijs zijn onder meer hoe-ken- en contractwerk bekende werkvormen. Leerlingen zijn daarbij actief en coöperatief aan de slag, bepalen de volgorde van uit te voeren opdrachten en waken over de tijd. Door zo te werken, krijgen ze kansen om te werken aan hun studiestijl, studieinzet en studiemethode en wordt er gesleuteld aan hun zelfstandigheidsontwikkeling. Door bovendien systematisch te leren uit fouten bij het verbeteren van opdrachten, toetsen en proefwerken (met sleutel of samen met de onderwijzer), worden de leerlingen aangezet tot zelfreflectie en zelfevaluatie. Het basisonderwijs biedt hen een krachtige leeromgeving, waarin plaats is voor de verschillen tussen leerlingen en waar ze met een waaier aan werkvormen de kans krijgen om actief aan het leren deel te nemen.

...naar de verscheiden wereld van het secundair onderwijs

Telkens opnieuw komen op 1 september de basisschoolverlaters terecht op nieuw terrein: de eerste graad van het secundair. Het veilige nest van de meester of juffrouw uit de vaak kleine basisschool hoort vanaf dan tot het verleden. De nieuwelingen starten immers in een leeromgeving die heel wat aanpassingen vergt. Eerstejaars worden geconfronteerd met een verscheidenheid aan vakken en vakleraren met elk hun eigen specifieke aanpak, persoonlijkheid, afspraken en verwachtingen. Bovendien worden jongeren in het secundair veel sterker aangesproken op hun organisatie- en structurend talent. Ze zijn de jongsten op de school en moeten leren omgaan met nieuwe afspraken en regels. Het kan verkeren!

² Tal van ideeën zijn overgenomen uit de visietekst van het VVKSO over de eerste graad. "Werken in de eerste graad" is een kadertekst die scholen wil uitnodigen hun eigen visie op en aanpak van de eerste graad opnieuw kritisch te bekijken. Mededeling-VVKSO-2005-158 (<http://www.vsko.be/vvksso>) en die via de schooldirectie te verkrijgen is in katholieke, secundaire scholen.

In de eerste graad van het secundair onderwijs werken leraren in een andere schoolcontext. De vaste klas van het basisonderwijs is nu een veelheid aan lokalen; de contactmomenten beperken zich tot 50 minuten en leraren hebben in het secundair heel wat meer leerlingen te onderwijzen waardoor de gerichtheid van een leraar naar iedere leerling individueel toch wel meer tijd vraagt.

De jongeren die de eerste graad opvangt, zitten in volle overgang van kind naar adolescent, in de puberteit. En ze zijn zo verscheiden... Hun talenten en interesses lopen niet altijd gelijk, de sociaal-maatschappelijke achtergrond is cultuurgebonden of etnisch bepaald, hun ervaring met pedagogisch-didactische methoden is uiteenlopend, de motieven voor schoollopen en leren zijn sterk verschillend, de voorkennis en/of achterstand is soms mateloos divers, hun zelfbeeld en daarmee gelinkte zelfvertrouwen is vaak nog in volle wording omdat ze in volle ontdekking van eigen talenten zitten, etc.

“Leer-kracht” door boeiende werkvormen

Het mag duidelijk zijn: de eerste graad heeft een bijzonder uitdagend heterogeen publiek dat leerrijke kansen biedt. Wil de leraar de “leer-kracht” van ieder individu aanspreken, zijn welbevinden en motivatie behartigen en aandacht hebben voor het totale ontwikkelingsproces van de leerling, waarin groeiende zelfstandigheid een belangrijke plaats krijgt, dan kan actief en samenwerkend leren een geschikt hulpmiddel zijn.

Heel wat leraren uit de eerste graad zijn zich bewust van een rijke leeromgeving voor hun pappenheimers, waar naast het frontale lesgeven, aandacht is voor actieve betrokkenheid en coöperatie bij het leren. Differentiatie, toepassing van CLIM², vakken-combinerende projecten, doelgericht gebruik van kleinere – en vaak minder bekende – werkvormen komen bij hen in de klas aan bod. Hoe dat kan voor het vak Nederlands in de eerste graad, wordt verder in deze tekst met een aantal lesideeën verduidelijkt.

Door leerlingen een actieve plaats in het leerproces toe te kennen via gepaste werkvormen en evaluatie, krijgen ze de kans om zelf informatie te verwerken. Dat vergt van hen verantwoordelijkheid tijdens de leerfase en voor het leerresultaat. Indien de leraar hen die zelfontwikkeling geeft, leidt dit tot een hoog rendement bij de lerenden en tot diepgaande beheersing van de kennis en vaardigheden. Leerlingen gebruiken en integreren immers voorkennis in de nieuwe leerstof en inzichten, en zo’n kennisconstruktieve aanpak is op zich een na te streven doelstelling.

² CLIM staat voor Coöperatief leren in multiculturele groepen. Het is een methodiek voor gestructureerd groepswerk waarbij de nadruk ligt op werken aan interculturele vaardigheden. Door de heterogene samenstelling van een klas te benutten, kan men de leerkansen van de leerlingen verhogen.

Samenwerking van leerlingen bij het uitvoeren van opdrachten, is een uitstekende overgangsmogelijkheid om zelfstandigheid bij het leren te laten toenemen. Samenwerking biedt namelijk natuurlijke kansen om metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen zoals bv. taken verdelen, een planning opstellen, reflecteren op samenwerking, peerevaluatie, etc. Trouwens, samenwerken is een aangeboren reflex bij de mens: als hij iets niet beheerst, zal hij zich snel tot een ander wenden voor bijstand. Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat de leeropbrengst het grootst is (90 %) wanneer mensen in staat zijn om iets uit te leggen aan anderen. Lezen heeft een rendement van amper 10 % en luisteren amper 20 %. ³ Dit is een bijzonder goede reden om te overwegen om de methodiek van het actief en samenwerkend leren in de lespraktijk in te voeren.

*Leraren aan de slag...*⁴

Leraren meten didactische verandering (in dit geval de invoering van meer actieve en samenwerkende werkvormen) af aan de directe bruikbaarheid in de eigen klaspraktijk en het haalbare rendement bij de eigen leerlingen. Het is dan ook belangrijk te beseffen dat de lesideeën die in het volgende deel van de tekst aan bod komen louter afgemeten worden op hun inspirerend gehalte.

Elke leraar wil ontwikkelingsdoelen nastreven en/of eindtermen halen, en dit binnen een afgemeten tijd. De methodiek van een actieve en samenwerkende aanpak consumeert leertijd. Leraren vinden sommige werkvormen misschien iets te consumerend wat tijd betreft. In de volgende voorbeelden is daarom ook aandacht voor werkvormen van kortere duur.

Er is nog een tweede reden waarom kortere werkvormen in deze tekst aan de orde zijn. Niet alle secundaire scholen kunnen elk lokaal voorzien van ICT-infrastructuur – en dit ondanks eerdere en vooral krachtige financiële inspanningen van overheidswege. Soms zitten grote groepen in kleine lokalen. De ideale werkomgeving met stillehoeken, opzoekruimten, etc. staat vaak op het verlanglijstje van heel wat leraren en directies. Omwille van deze infrastructurele beperkingen, kan het zinvol zijn om te starten met kleinere werkvormen waarin minder voorzieningen nodig zijn.

³ Deze gegevens zijn ontleend aan “We leren meer buiten de school” in *Klasse*. Nr. 159 – november 2005, pag. 10 – 13. (*Klasse* is een maandblad voor onderwijs in Vlaanderen, uitgegeven door het ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement Onderwijs.) In het artikel is het leerschema van William Glasser (www.wglasser.com) gebruikt.

⁴ De inspiratie voor de actieve werkvormen en het samenwerkend leren in en met het vak Nederlands komt van de deelnemers aan het nascholingsproject 3/05/15 ‘Actief en samenwerkend leren in de eerste graad’, een initiatief van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) tijdens het schooljaar 2005 – 2006.

De voorbeelden van werkvormen die aangehaald worden in het vervolg van de tekst zijn vakgericht of vakkencombinerend gebruikt. Elke werkvorm is daarbij een hulpmiddel waarmee de leraar zijn leerdoel wil bereiken. Een werkvorm kan nooit een doel op zich zijn (om bv. de les leuker te maken), maar helpt de leerling en leraar in het leer- en onderwijsproces eindtermen te bereiken of ontwikkelingsdoelen na te streven.

1 Vakgerichte toepassing van werkvormen

Leraren beseffen dat een variëteit aan werkvormen sterk motiveert in de les Nederlands en het vak een hoge aaibaarheidsfactor geeft. Telkens opnieuw wordt het leerdoel angstvallig bewaakt.

- Zo is de werkvorm dobbelen een objectief criterium om ieder groepslid evenredig aan het woord te laten. Elk vlak van de dobbelsteen is dan ook gekoppeld aan een type vraag (bv. w-vragen bij tekststudie.)
- Opstelduo's geven leerlingen grotere verantwoordelijkheid voor het schrijfwerk. De werkvorm bestaat erin dat leerling A aan leerling B vertelt wat hij wil schrijven terwijl leerling B aantekeningen maakt of de grote lijnen samenvat. Nadien vertelt leerling B aan A wat hij wil optekenen en leerling A noteert. In een volgende fase worden de aantekeningen uitgewerkt en kan het pennenwerk beginnen. Deze samenwerking kan zelfs uitmonden in peerevaluatie van elkaars tekst.
- De werkvorm de spin helpt leerlingen om tekstmateriaal te structureren en werkt als volgt. De leraar legt in het midden van elke groep een groot blad met in een cirkel (het lijfje van de spin) het tekstonderwerp (bv. noteer de gebeurtenissen in het verhaal die met de hoofdpersoon te maken hebben). Vanuit het lijfje lopen de poten van dit dier. Bij iedere poot (lijn) komt er een gebeurtenis. Die wordt pas genoteerd als ieder van de groep het erover eens is.
- Een rondje kan een creatieve werkvorm zijn om nonsenspoëzie te schrijven.
- Pars pro toto dwingt tot coöperatie bij begrijpen lezen van een krantenartikel, want elk groepslid krijgt slechts een deel van de tekst, zodat kennisoverdracht een vereiste is.
- Goede afspraken maken fijne vrienden. Daarom is het zo ontzettend belangrijk dat leerlingen, alvorens ze zelfstandig werken of leren, op dezelfde golflengte zitten met de leraar. Met check-in-duo als werkvorm heeft de leraar een controle-middel voor instructietaal. De leraar start met het bekendmaken van opgaven (of instructies op papier of elektronisch) of licht ze mondeling toe. Na deze

klassikale start kijken leerlingen individueel de gemaakte afspraken na en vergelijken (checken) ze nadien in duo hun versie. Wanneer er verschillen zijn, wordt er overlegd. Natuurlijk kan dit werkmiddel ook worden toegepast bij het maken van opdrachten.

2 Vakkencombinaties zoals nooit verwacht

Leraren met verschillende disciplines vinden elkaar af en toe in hun werkvorm. Zo behoort een combinatie Nederlands/wiskunde, Nederlands/plastische opvoeding, Nederlands/geschiedenis, enz. tot de niet-dadelijk-verwachte samenwerkingsvormen. Als smaakmaker kan het vakkencombinerend lesmodel Nederlands/wiskunde zeker tellen. Het is een voorbeeld van hoekenwerk in het eerste jaar B. Leerlingen werken er in 6 hoeken, die titels hebben om van te watertanden. Proef even mee: gewichtig lezen, woorddetectivehoek, cijfers en schrijven, etc. De motivatieverhogende factor zit bij andere werkvormen vaak in de verwoording. In de hoeken krijgen de groepjes opdrachten die er al even enthousiasmerend uitzien als hun titel of wat dacht je van...

→ “*Cijfers en schrijven*”

Je leest het voorbeeldverhaaltje. Het is de bedoeling dat je zelf een verhaaltje, mop, liedje of gedicht gaat schrijven met getallen. Je maakt het eerst in het klad. Je laat het ook nalezen door de leerkracht. Gebruik je fantasie ;-)

→ “*Woorddetectivehoek*”

Je leest in een tekst de woorden (bv. stelling, spiegeling, tarra, pi, enz.), maar je begrijpt er niet veel van. Geen paniek! Dit is normaal. Om te weten wat de woorden betekenen, moet je ze opzoeken in het woordenboek. Schrijf de betekenis op en vergeet ook niet of het woord onzijdig, vrouwelijk of mannelijk is. Succes!

→ “*Gewichtig lezen*”

Je leest eerst aandachtig de tekst “Blubberbillen, vetkwabben en spekarmen”. Daarna zoek je met twee de antwoorden op de vragen (bv. de berekening van de Body Mass Index (BMI). Je mag ook je eigen mening vertellen aan je partner (bv. of de reclame al te magere modellen mag tonen?). Het is belangrijk dat je samenwerkt en luistert naar de ander. Het is niet de bedoeling dat één persoon zoekt en de ander noteert. Je werkt SAMEN!

De lijst van werkvormen is eindeloos en de creativiteit binnen het vak lijkt niet te stuiten. En eerlijk gezegd is in voorliggende tekst enkel de betrokkenheid van leerlingen en hun groei naar verantwoordelijkheid via werkvormen uit de doeken gedaan. Maar leerlingen kunnen ook in het reflectie- en evaluatiegebeuren een belangrijke rol krijgen, zelfs voor medeleerlingen via peerevaluatie. Het lijkt wel of het actief en samenwerkend leren een nooit eindigend verhaal is: talloze toepassingen, reeksen doelstel-

lingen, een waslijst aan competenties, etc. Dit soort leren leeft wellicht nog heel lang en ... uitermate gelukkig leven.

Ronde 5

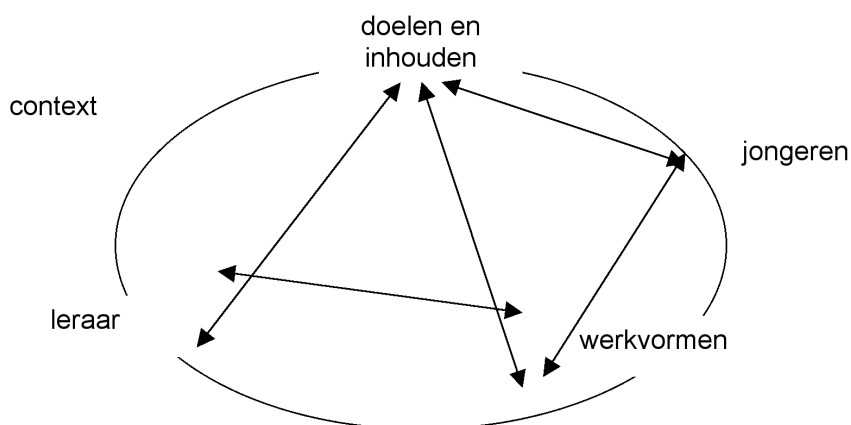
Ann Vandemaele

Technisch Instituut Immaculata - Ieper

Contact: vdmaele@hotmail.com

Hoekenwerk

Motivatiecirkel



Uit: CEGO-bundel 'Participatief leren en onderwijzen' (Cego= Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs)

1 Wat?

Hoekenwerk is een vorm van *zelfstandig werk*, waarbij sommige opdrachten uitgevoerd worden op een bepaalde plaats (hoek), omdat daar het nodige materiaal of de nodige apparatuur aanwezig is.

Het hoekenwerk gaat over *één (hoofd)onderwerp*, bv. procentberekening, soorten woordenboeken, het konijn, etc. Het kan uitgaan van *één vak*, maar kan ook over *verschillende vakken* gaan, bv. oppervlakteberekening (wiskunde) kan gecombineerd worden met een thema 'wonen' in het Frans of Nederlands.

2 Waarom?

- Leerlingen zijn *actiever* bezig.
- Dat ze tegen een bepaalde tijd moeten klaar zijn, betekent een zekere *uitdaging*.
- Het geeft je de mogelijkheid om te *differentiëren*.
- Doordat er ook *keuzeopdrachten* (van verschillende aard) worden aangeboden, vindt iedere leerling wel iets wat hem/haar aanspreekt.
- Ook het feit dat ze bepaalde opdrachten (of de volgorde ervan) mogen kiezen, geeft leerlingen een zeker *gevoel van vrijheid*, waardoor hun motivatie stijgt.

3 Werkwijze

3.1 Het maken van de bundel

Niet elke *leerinhoud* leent zich voor hoekenwerk, maar hoekenwerk kan ook na een klassikale les, waarin (de theorie van) een nieuw onderwerp wordt uitgelegd. Na de theorieles volgen dan de toepassingen in de vorm van een hoekenwerk.

Eens je een onderwerp hebt, bedenk je welke *doelen* je wil bereiken en welke opdrachten daarvoor noodzakelijk zijn. Dat worden dan de *verplichte opdrachten* (die leerlingen eventueel in een vaste volgorde moeten maken).

Daarna bedenk je *keuzeopdrachten* voor leerlingen die eerder klaar zijn met de verplichte opdrachten. Die kunnen '*leuk*' zijn (als beloning voor het snelle werk) of dat kunnen *verdiepingsopdrachten* zijn, (waar leerlingen extra leerstof krijgen aangeboden en een moeilijkere opdracht) die een intellectuele uitdaging vormen.

Voorbeelden van hoekenwerk vind je op de site www.cego.be > boeken en leermiddelen > secundair onderwijs > platform contractwerk. (Je kunt op de site ook een sjabloon downloaden.)

3.2 De bundel

3.2.1 Planningswijzer

De planningswijzer is een hulp bij de planning. Door de vraagstelling denken de leerlingen na over de verschillende opdrachten en de tijdsinvestering. In het schema kunnen ze voor zichzelf noteren wanneer ze wat zullen doen of kunnen ze afspraken met anderen (om duo's te vormen) noteren: '15.30 uur: samen met Rebecca opdracht 3 maken.'

3.2.2 Werkbrief

De werkbrief is een *overzicht van alle opdrachten* waarop de leerling in één oogopslag kan zien of de taak verplicht is of niet, of de taak individueel, in duo's of in groepjes moet gemaakt worden en of je voor de opdracht naar een 'hoek' moet. Vermeld ook of het gaat om hoek 1, hoek 2 of ... In een volgende kolom kunnen leerlingen aankruisen of ze de taak gemaakt hebben of niet (eventueel ook hoeveel tijd ze erover gedaan hebben) en wat ze ervan vonden: in welke mate ze de opdracht boeiend vonden of niet.

3.2.3 Opdrachten

Begin elke opdracht op een nieuwe bladzijde. Vermeld bij de titel van de opdracht of die verplicht is, of een keuzetaak. Onderaan de opdracht, of net onder de titel, voorzie je een strook met *icoontjes* om aan te duiden welk materiaal de leerling nodig heeft, of de opdracht individueel, in duo's of in groepjes wordt gemaakt, en hoe lang de opdracht ongeveer duurt.

3.3 De lessen zelf

3.3.1 Vooraf

Het meest ideale is, dat je vooraf je lokaal kunt klaarzetten. Zo kun je bijvoorbeeld de tafels (en stoelen) klaarzetten voor groepjes van 4 en in de verschillende 'hoeken' het materiaal klaarleggen. Op die manier snappen de leerlingen al bij het binnenkomen dat er een andere werkvorm zal toegepast worden.

3.3.2 De eerste les

Als je voor de eerste keer hoekenwerk doet, leg je best even het systeem uit en overloop je het bundeltje. Naarmate de leerlingen hoekenwerk hebben gehad, zullen ze vlotter starten.

3.3.3 Leraar = coach

Als de leerlingen dan goed gestart zijn, bestaat de taak van de leraar erin om de leerlingen te *coachen*. Dat betekent dat ze bij de leraar terecht kunnen met vragen en dat de leraar sommige leerlingen kan aanporren om hun tijd nuttig te besteden, de tijd in het oog te houden, enz.

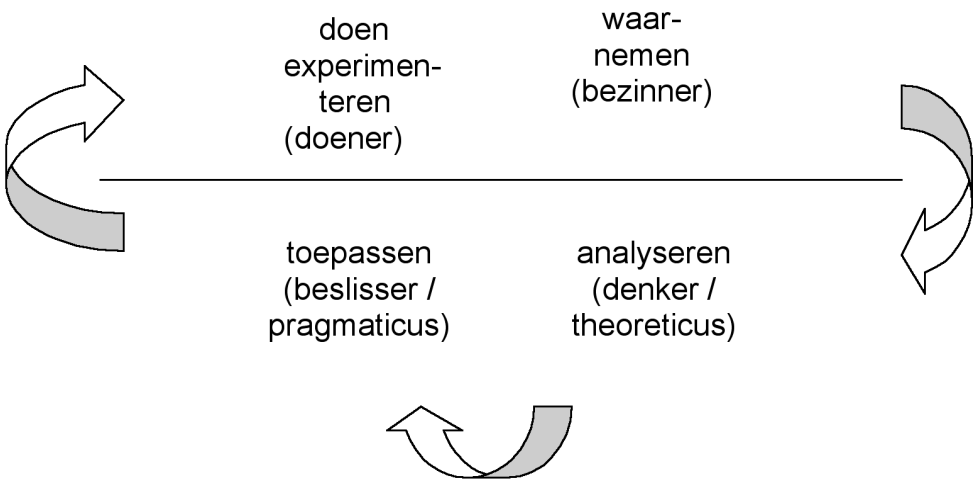
Tijdens de les kan de leraar het *proces evalueren*. Dat kan aan de hand van bepaalde vooraf bepaalde criteria (die je ook aan de leerlingen uitlegt).

3.3.4 Tips en valkuilen

- A. Om te vermijden dat steeds dezelfde leerlingen *extra uitleg* vragen (nog voor ze

de opdrachten helemaal hebben doorgelezen of voor ze de instructies hebben gelezen), kun je elke leerling 3 vraagkaartjes geven, waarmee ze uitleg mogen vragen. Sommigen zullen de vraagkaartjes misschien niet nodig hebben, maar voor de echte 'vraagstaarten' is het wel een stimulans om eerst zelf een extra inspanning te leveren; misschien vinden ze zelf al het antwoord op hun vraag of lost hun probleem zichzelf op.

- B. Een *tijdslimiet* is belangrijk omdat het voor de leerlingen een stimulans betekent om niet te treuzelen. Aangezien er verplichte opdrachten en keuzeopdrachten zijn, moeten ze de verplichte opdrachten zeker af hebben binnen de gestelde tijdslimiet. Sommige leerlingen zullen dan meer keuzeopdrachten kunnen maken dan anderen.
- C. Zorg voor *afwisseling* in de opdrachten zodat er voor elk wat wils in het pakket zit. Eigenlijk moeten we opdrachten voorzien waarin alle leerstijlen van Kolb zich aangesproken voelen.



<http://www.leren.nl/artikelen/2003/leerstijlen.html>

D Om leerlingen gemotiveerd aan het werk te krijgen, moeten we als leraar *uitdagerende taken* voorzien, al of niet met een *eindproduct*. Bv. in een hoekenwerk rond woordenboeken, kan het eindproduct een '10-voor-taal'-quiz zijn.

E Mogelijkheden voor *differentiatie*

→ Iedereen krijgt dezelfde taak.

- 1 Trage leerlingen krijgen extra tijd om aan de taak te werken.
- 2 Er zijn verschillen in de geboden instructie:
 - leerlingen die aan de slag kunnen zonder hulp;
 - leerlingen die aan de slag kunnen na een beperkt instructiemoment;
 - leerlingen die instructie en individuele hulp nodig hebben;
 - leerlingen waarvoor we stappenplannen opstellen.
- 3 Sommige jongeren krijgen extra informatie en/of ondersteunend materiaal (bv. audio-ondersteuning, een schema, een lijst met woordverklaring, ...)
- 4 De taak wordt voldoende open gehouden zodat alle jongeren op hun eigen niveau worden aangesproken. (bv. eigen tekst maken)

→ NIET iedereen krijgt dezelfde taak.

- a De inhoud is ingekort/uitgebreid (meer van hetzelfde).
- b De inhoud is makkelijker/moeilijker (in de diepte uitweiden).
- c De inhoud is breder (naast leerstofpakket).
- d De taak is gedifferentieerd naar leerstijlen (werkvormen).
- e De inhoud is gedifferentieerd naar interesse/motivatie. De leerlingen kiezen uit een aantal opdrachten die dezelfde doelstellingen realiseren.

Naar CEGO-bundel 'Participatief leren en onderwijzen'

3.4 Evaluatie

3.4.1 Eindproduct of toets(en)

Je beoordeelt het eindproduct. Je stelt de criteria vooraf (zelf of samen met de leerlingen) op. Dan weten ze waar ze naartoe moeten en aan welke voorwaarden een goed eindproduct voldoet.

Je last tussentijdse toetsen in na bepaalde opdrachten.

Je voorziet een eindtoets waarin alles wat ze in het hoekenwerk onder de knie moesten krijgen, getoetst wordt.

3.4.2 Procesevaluatie

Elke les ga je na in hoeverre leerlingen hun tijd nuttig besteden, hun aandacht bij het werk houden, doorzetten (zelf een probleem oplossen i.p.v. hulp te vragen bij de leraar), nauwkeurig werken (bv. bij het corrigeren met correctiemodellen) en respect tonen t.o.v. de mensen uit hun groep. Je kunt uiteraard nog andere criteria hanteren, al naargelang de aard van het werk. Aangezien leerlingen zelfstandig aan het werk zijn,

heb je tijd om te *observeren*. Heb je weinig tijd om per leerling de evaluatiefiche in te vullen, noteer dan de zaken die opvallen (bv. 2 leerlingen die de hele tijd zitten te kletsen, leerlingen die te lang met een opdracht bezig zijn, ...).

Je kunt leerlingen ook (aan de hand van vragen of een evaluatiefiche) *zelf* hun samenwerken in groep laten beoordelen. Zo kom je vaak zaken te weten die je anders (doordat je geen 6 groepjes tegelijkertijd kunt in het oog houden) niet zou weten, bv. over het niet of moeilijk functioneren van iemand in de groep.

4 Referenties

CEGO-bundel 'Participatief leren en onderwijzen' (2005-2006)

CEGO-bundel 'Contractwerk en werken in hoeken' (2004-2005)

LIPPENS, M., VANDERMEERSCH, F., Begeleid Zelfstandig Leren in het secundair onderwijs, Van In Wommelgem, 2005.

Ronde 6

Ann Steverlynck

Sint-Theresia-instituut - Kortrijk

Contact: ann.steverlynck@sint-theresia.be

Shakespeare en The Lion King

1 Algemeen beeld Elizabethaans theater

Korte filmfragmenten – “Shakespeare in Love” – theaters / reactie kerk / rivaliserende toneelgezelschappen

Achtergrond / Situering

- Engeland: tweede helft 16^{de} eeuw
- Theatervoorstellingen hadden plaats op straat of in kroegen. Het stadsbestuur was daar fel tegen gekant, tegen samenscholingen op straat want er was altijd geweld mee gemoeid.
- Koningin Elizabeth I was het theater gunstig gestemd. Zij voerde enkele wetten door, die een grote verandering betekenden voor het theater:

1. Toneelgezelschappen werden aan edelen verbonden, of aan eerbare burgers
vb. Queen Elizabeth's Men, Lord Chamberlain's Men, Earl of Pembroke's Men
Op die manier had ze natuurlijk sociale controle.
2. In 1575 werd het beroep van acteur wettelijk erkend; daarvoor was een toneelspe-
ler een landloper
Wettelijk erkend = stabielere functie met status.
3. In 1575 werd het eerste vaste theater in Londen gebouwd (voorbeeld: zie film)
4. Publiek kwam uit alle lagen van de bevolking, uiteraard trokken bepaalde theater-
huizen een deftiger publiek aan dan andere
5. Vrouwenrollen werden gespeeld door mannen of jongens omwille van de eerbaar-
heid
6. Acteurs waren totaalentertainers: ze moesten kunnen zingen, dansen, muziekin-
strumenten bespelen...
7. De Kerk trok nog steeds de eerbaarheid van het toneel sterk in twijfel!!

2. Inleiding op Shakespeare: situering + carrière

Er kan heel veel verteld worden over Shakespeare en juist weer zeer weinig; zijn bio-
grafie is eigenlijk een blinde vlek, wat niet uitzonderlijk is voor die tijd.
Shakespeare was namelijk nogal van eenvoudige afkomst!!

Duid de belangrijkste stukken aan binnen het artikel en maak een synthese van onge-
veer 10 regels – niet meer dan 15 regels – raadpleeg nog andere bronnen om je info te
staven – bronvermelding – taak op smartschool.
Mondelinge presentatie?

3. Hamlet – Shakespeare: de strijd van een ziel

- Video: The Lion King

Bekijken videofilm (2 lesuren)

De leerlingen concentreren zich op de verhaalelementen en vooral op het personage
Simba.

Verhaalanalyse: wat gebeurt er?

Mufasa = koning / Scar = broer = jaloers

*Scar beraamt aanslag op Simba. Deze mislukt. Scar vermoordt Mufasa (broedermoord)
en schuift de schuld in de schoenen van Simba. Scar regeert maar neemt zijn verant-
woordelijkheid niet op. Simba komt terug en herstelt de vrede + rechtvaardigheid.*

- Vergelijking met ‘Hamlet’ van Shakespeare

Lezen van enkele fragmenten na uitleg korte inhoud.

Hamlet wordt teruggehaald uit de universiteit omdat zijn vader, de koning, gestorven is. Kort na diens begrafenis hertrouwt zijn moeder met zijn oom (Claudius), de broer van zijn vader. Hamlet kan dit niet verkroppen. Ondertussen komt Horatio (een vriend van Hamlet) melden dat hij een geest heeft gezien op de kantelen van het kasteel. Hamlet gaat kijken en ontdekt dat het de geest van zijn overleden vader is en die vertelt dat hij niet gedood is door een slang (zoals werd verteld) maar door Claudius, die vergif in zijn oor heeft gegoten terwijl hij lag te slapen. De geest van zijn vader smeekt om wraak.

Hamlet is helemaal in de war; ze denken dat hij gek is. Claudius zendt 2 spionnen naar Hamlet. Ondertussen arrangeert Hamlet een toneelstuk op het kasteel, waar een simulatie wordt gespeeld op de moord van zijn vader. Claudius reageert woedend. Hamlet mist echter de moed om Claudius te doden. Hij wordt ontboden bij zijn moeder en slingert haar allerlei verwijten naar het hoofd. Polonius (vriend van Claudius) staat te luistervinken en wordt per ongeluk gedood door Hamlet. De geest verschijnt om Hamlet aan te manen om het werk af te maken. Omwille van de moord, wordt Hamlet naar Engeland gestuurd met zijn 2 spionnen. Hij kan echter ontsnappen en keert terug.

Ondertussen heeft Ophelia (liefje van Hamlet) zichzelf verdronken en wil de broer van Ophelia wraak nemen op Hamlet. Een plan wordt beraamd om Hamlet te doden: een tweegevecht met een vergiftigd zwaard en vergiftigde wijn.

De moeder van Hamlet drinkt per ongeluk van de vergiftigde wijn en sterft. De broer van Ophelia sterft aan zijn verwondingen en ook Hamlet is dodelijk verwond, maar dan slaat hij uiteindelijk toe en vermoordt Claudius en doet hem ook van de vergiftigde wijn drinken. Ten slotte sterft hij en redt Horatio Hamlets eer door alles te verklaren aan het Deense volk.

Fragmenten:

- 21: mededeling van Claudius dat hij zal trouwen met Gertrude en zal regeren;
- 35-36: verschijning van de geest. Hamlet moet wraak nemen. Verklaring van de broedermoord;
- 59-60: Hamlet twijfelt of hij zijn verantwoordelijkheid (de wraakneming) kan opnemen. Het risico is zo groot en alles bij het oude laten is zoveel gemakkelijker.
- 78: wegzenden van de troonopvolger, hij wordt te gevaarlijk;
- 103: het beramen van de moord op Hamlet door de koning en door de broer van Ophelia;
- 115-116: ontdekking van alle schurkenstreken van Claudius;
- 123-124-125-126-127: het tragisch einde. De uiteindelijke wraakneming.

- Vergelijking tussen Hamlet en The Lion King

Mufasa = Hamlet senior

Simba = Hamlet junior

Scar = Claudius

De geest verschijnt om het personage te wijzen op zijn verantwoordelijkheid na de broedermoord.. Het is gemakkelijker om in je positie te blijven en te doen alsof je neus bloedt (Hakuna Matata / to be or not to be). Rafiki speelt voor het geweten. CATHARSIS als Simba terugkeert. We moeten onze verantwoordelijkheid opnemen ook al lopen we daarbij een enorm risico.

- Kenmerken van Hamlet (Shakespeare)
1. Shakespeare is een kind van zijn tijd = Renaissance. Dit betekent een heropwaardering van de Griekse en Romeinse cultuur. De Kerk verliest stilaan haar invloed en de mens wordt meer centraal gesteld (humanisme).
 2. Shakespeare neemt alle verdiensten van het Griekse theater over en bevrijdt het van zijn mythologische en religieuze sfeer.
 3. Het Elizabethaans theater is – anders dan het middeleeuwse – het toneel van individuele conflicten. De personages vertegenwoordigen niet langer een stand of maatschappelijke groep. Ze staan zelf in voor hun daden en juist daarin ontstaat de tragiek. In deze grotere individuele verantwoordelijkheid en zelfbestemming reflecteert Shakespeare het nieuwe tijdperk van de Renaissance.
 4. Shakespeare maakt tragedies met karaktertekening. Zijn personages nemen de verkeerde beslissingen en komen langzaam tot een pijnlijke inkeer. Ze worden verteerd door jaloezie of machtswellust of worden gehinderd door zelftwijfel of sociale regels.
 5. Deze opvatting van theater beïnvloedt nog steeds ons theater: een spiegel van het karakter van de mens in al zijn facetten. (CATHARSIS)
- Hamlet in een nieuw kleedje

Lies Vercruysse & Anne Casteleyn
 Sint-Bernarduscollege Oudenaarde & Don Bosco Halle
 Contact: annecastelein@telenet.be
 liesvercruysse@hotmail.com

Digitaal vertellen

1. Wat is Digitaal Vertellen?

“Digitaal Vertellen is de moderne uitdrukking van de oude kunst van het vertellen. Digitale verhalen halen hun kracht uit het verweven van beeld, muziek, verhalen en de stem. Hierdoor geven ze een diepere dimensie en levendige kleuren aan de personages, situaties, ervaringen en inzichten. Vertel je verhaal nu digitaal!”⁵

De naam Digitaal Vertellen kunnen we dus letterlijk nemen: het vertellen van een persoonlijk verhaal, met behulp van moderne, digitale media: computers (laptops), videocamera's, fototoestellen, digitale muziekbestanden, enzovoort.

2. Waarom Digitaal Vertellen?

Moderne jongeren blijken in toenemende mate multimediagebruikers te zijn. Voor vele leerlingen zijn e-mail en internet lang geen gesloten werelden meer. Het is duidelijk dat het onderwijs niet langer aan dat soort media voorbij kan én dat de inhoud van de verschillende vakken ingrijpende veranderingen moeten ondergaan.

Digitaal Vertellen gaat deze uitdaging aan en zet zelfs nog een stapje verder. Naast multimedia nemen ook massamedia (krant, televisie en radio) een belangrijke plaats in in de huidige maatschappij. De televisie en radio zijn niet meer weg te denken uit de belevingswereld van de leerlingen. Het is belangrijk om in de lessen ook hier rekening mee te houden.

Digitaal Vertellen laat de leerlingen vertellen door middel van zowel multimedia als massamedia. Ze filmen of fotograferen beelden die passen bij hun verhaal, spreken de tekst in en verwerken dit alles via een geschikt montageprogramma, met als resultaat hun eigen digitaal verhaal. Omwille van zijn digitale vorm kan het gemakkelijk online gezet worden zodat het snel en gemakkelijk veel mensen kan bereiken.

⁵ Citaat van: L. Rule, Centrum voor Digitaal Vertellen (<http://electronicportfolios.com/digistory/>)

3. Wat heeft Digitaal Vertellen met het schoolvak Nederlands te maken?

Het schoolvak Nederlands is tegenwoordig meer op ‘kunnen’ dan op ‘kennen’ gericht. Een verhoging van de communicatieve vaardigheden van de leerlingen is van priortair belang. Wat taal betreft, uit zich dat in de vaardigheid om te luisteren, te spreken, te lezen en te schrijven.

Om deze vaardigheden optimaal te kunnen verwerven, moeten de leerlingen vooral de gelegenheid krijgen om te oefenen, want al doende leert men. Ze moeten de kans krijgen om in een goed opgezette leeromgeving allerlei taken uit te voeren, waardoor ze hun vaardigheden kunnen verhogen. Goed onderwijs Nederlands is namelijk altijd taakgericht. Zo worden de vooropgestelde doelen bereikt door het uitvoeren van de taaktaken. Deze manier van lesgeven biedt ruime differentiatiekansen: de leerlingen werken volgens eigen snelheid en capaciteiten de taak af.

De afzonderlijke spreek-, luister-, lees- en schrijflesjes worden voorgoed verbannen uit de klas. In de plaats komt er integratie van de vaardigheden. Tijdens deze taalklassen worden doelen op het gebied van de vier taalvaardigheidsaspecten nagestreefd en gerealiseerd.

Dit alles is pas echt zinvol als de leersituaties aansluiten bij de reële leefwereld van de leerlingen in en buiten de school. De leerlingen worden op die manier geprikkeld en gestimuleerd om de taken tot een goed einde te brengen.

De taakgerichte leersituaties zorgen ervoor dat de evaluatie op een andere en betrouwbare manier kan verlopen. De leerlingen worden niet alleen gequoteerd op het resultaat van hun werk, maar ook op het verloop ervan. We evolueren van een productgerichte naar een procesgerichte evaluatie.

Digitaal Vertellen is een samenvatting van al deze zaken. Het zorgt ervoor dat leerlingen – door middel van het toepassen van verschillende vertelvormen (schrift, beeld, stem, geluid, muziek) – bij het maken van hun eigen persoonlijke verhaal, intensief en effectief met meerdere vaardigheden tegelijkertijd in contact komen. Op die manier doet Digitaal Vertellen dienst als multifunctionele smeltkroes van vaardigheden, die op een creatieve en speelse manier (on)bewust worden opgepikt door de deelnemers. Het biedt hen ook de mogelijkheid om op hun eigen niveau te werken en oplossingen te zoeken voor zeer specifieke, individuele leerproblemen. Hierdoor kan de begeleider perfect differentiëren.

Digitaal Vertellen is zo ontworpen, dat aan het einde ervan elke leerling een eigen, persoonlijke film heeft geproduceerd. Hier gaat een proces aan vooraf, waarin duidelijk elementen van het schoolvak Nederlands te vinden zijn. Tijdens dit proces worden de

leerlingen gequoteerd op de manier waarop ze de verschillende stappen ondergaan, op hun vorderingen, op de manier waarmee ze omgaan met problemen, op hun attitudes, enz. De aangeleerde strategieën kunnen ze daarna ook in andere vakken toepassen.

Digitaal Vertellen biedt ook een oplossing bij een ander probleem dat zich vaak voordoeft bij het vak Nederlands: de meeste leerlingen voelen zich buitengewoon onzeker als ze bij Nederlands uitdrukking moeten geven aan hun eigen gedachten of gevoelens, maar op het internet vinden ze weer veel beter de weg dan hun leraren. Deze workshop biedt ze een podium waar ze zich volkomen veilig voelen en dat hen prikkelt om tot creatieve prestaties te komen. Dit is van groot belang bij de bewustwording en ontwikkeling van de leerling.

4. Praktische uitwerking

A. *Stappenplan*

De leerlingen doorlopen een stappenplan om tot het uiteindelijke filmpje te komen.

Stap 1: Het plot

Kruip in de huid van een regisseur. Bedenk een filmisch verhaal van maximum een halve getypte bladzijde.

Stap 2: Het script

Stel het script of het filmverhaal op voor je film. Dit is de verkorte, verbeterde en verfilmbare versie van het plot.

Stap 3: Het draaiboek

Denk na over hoe je het script zult verfilmen. Maak een precieze beschrijving van de scènes waaruit het verhaal is opgebouwd, waar ze zich afspelen en welke personages erin voorkomen. Voorzie ook aanwijzingen in verband met muziek, camerastandpunten, enz.

Stap 4: Het filmen

Neem de scènes op in verschillende shots.

Stap 5: Monteren

Monteer je beelden tot een mooi filmpje.

Stap 6: De voice-over

Spreek de tekst in over de beelden. Voeg eventueel nog gepaste muziek toe.

Stap 7: Reflectie

Toon je filmpje aan de medeleerlingen en bekijk de filmpjes van anderen. Wat is knap gefilmd? Welk effect kon beter in beeld gebracht worden?

B. Benodigdheden

- *een projector*: Deze kan handig zijn voor het presenteren van de verschillende shots en camerastandpunten en voor het demonstreren van het monteerprogramma.
- *een overeenkomst*: Dit mag, maar hoeft niet. Het meegeven van de camera's naar huis gaat gepaard met een risico. Daarom is het interessant om de ouders op de hoogte te brengen en hen aansprakelijk te stellen bij eventuele schade of verlies. Vraag vooraf aan de directeur of dit wel toegestaan is.
- *camera's*: Deze kan je verkrijgen op school, bij de provinciale uitleendienst of je kunt vragen aan de leerlingen of ze zelf beschikken over een camera.
- *een computerlokaal*: Op elke school is er een computerlokaal aanwezig. Zorg er wel voor dat de pc over het juiste besturingsprogramma beschikt: bv. Windows XP is voor sommige programma's een vereiste.
- *een monteerprogramma*: Het is aan te raden te werken met Windows Movie Maker 2 omdat dit programma reeds geïnstalleerd staat op computers met Windows 2000 en Windows XP. Het is eenvoudig en ook verkrijgbaar in het Nederlands.
- *een scanner*: Wanneer de leerlingen foto's willen gebruiken die nog niet gedigitaliseerd zijn, kunnen deze ingescand worden.
- *een microfoon*: Dit heb je nodig voor het inspreken van de voice-over.
- *een cd-schrijver*: Wanneer je het filmpje op CD-rom schrijft, kunnen de leerlingen het gemakkelijk meenemen naar huis.

5. Enkele bedenkingen

Digitaal Vertellen vergt een grondige voorbereiding. Het vinden van tijd, het voorzien in digitale camera's en krachtige computers en het onder de knie krijgen van het monteerprogramma, zijn enkele zaken die leerkrachten kunnen ontmoedigen. Toch weegt deze praktische voorbereiding niet op tegen de meerwaarde die Digitaal Vertellen biedt aan de leerlingen. Digitaal Vertellen is zowel voor de leerling als voor de leerkracht een digitale leeruitdaging. Maar wie durft vandaag de dag de digitale (r)evolutie nog te ontkennen?

Jeroen Steenbakkers

Ludgercollege – Doetinchem

Contact: j.steenbakkers@ludgercollege.nl

Het diploma voor de werkwoordspelling

De werkwoordspelling levert vaak frustratie op. Is het niet bij leerlingen, dan wel bij docenten. Docenten klagen over het gebrek aan spellingsvaardigheden en over slordigheid van de leerlingen. Bij de werkwoordspelling is er bovendien vaak een gebrek aan ‘transfer’: leerlingen maken dan een toets werkwoordspelling op niveau, maar ze passen vervolgens hun kennis niet toe op ‘normale schrijfproducten’: proefwerken, opstellen, werkstukken en dergelijke.

Enkele jaren geleden concludeerde ik dat de onderbouwmethode waarmee ik had gewerkt, geen effectief antwoord gaven op deze problemen. Ik wilde het anders aanpakken en schreef een syllabus voor de werkwoordspelling waarin motivatie, relevantie en transfer een duidelijke plek kregen. Ik werk er nu twee jaar mee. Hoewel niet alle problemen zijn opgelost, zijn mijn nieuwe lessen werkwoordspelling aantoonbaar effectiever⁶ en voelbaar leuker geworden.

Het diploma A en B voor de werkwoordspelling

Brugklasleerlingen werken aan het ‘diploma A voor de werkwoordspelling’. De test bestaat uit 25 werkwoorden. Bij vijf fouten of minder zijn leerlingen geslaagd. Bevraagd worden de persoonsvorm tegenwoordige en verleden tijd en het voltooid deelwoord. Leerlingen die het diploma behaald hebben, (sommigen vwo-leerlingen doen dat in twee lessen!) mogen stoppen met de spelling. Andere leerlingen doen er (veel) langer over.

Nadat het diploma is behaald, draait het alleen nog om de transfer naar gewone schrijfproducten. Daar worden leerlingen in getraind. Zolang ze in gewone schrijfproducten (brieven, proefwerken, opstellen, e.d.) weinig werkwoordsfouten maken, is er niets aan de hand. Wanneer leerlingen echter teveel fouten maken, krijgen ze een herkeuring. Slaagt de leerling voor de herkeuring, dan kan er een gesprek volgen over motivatie en zorgvuldigheid. Zet hij zich genoeg in op zijn kennis van de werkwoordspelling ook echt te gebruiken? Als de leerling zakt voor de herkeuring, dan constateer ik dat de kennis weggezakt is. De leerling zal dan het diploma opnieuw moeten behalen.

⁶ Leerlingen in de vwo-brugklas krijgen een toets met 25 werkwoorden. Bij 5 fouten halen ze een 6. Het merendeel scoort voor deze toets een (ruime) voldoende. Verder heb ik nog weinig harde gegevens, mede omdat ik twee jaar in mijn sectie heb gepioneerd. Inmiddels werkt een groter deel van de sectie met de syllabus, op termijn zijn er dus meer gegevens.

In de tweede en derde klas werken leerlingen aan ‘diploma B voor de werkwoordsspelling’. De norm ligt hoger. De leerlingen vervoegen nu alle werkwoordsvormen. Leerlingen corrigeren bij die toets ook twee korte teksten met storende werkwoordsfouten. Verder moeten ze tien werkwoorden invullen in een tekst die door een medeleerling geschreven is.

Transfer en de relevantie duidelijk maken

Aan de lessenserie werkwoordsspelling in de brugklas laat ik een opstelopdracht vooraf gaan. Naar aanleiding van de gemaakte fouten, hou ik een klassengesprek over de relevantie van werkwoordsspelling. Ik begin met de vraag hoe belangrijk leerlingen zelf de spellingsvaardigheid vinden. Aan de hand van voorbeelden leg ik uit dat er maatschappelijk belang wordt gehecht aan een correcte werkwoordsspelling, vooral bij officiële teksten. Ik bespreek met hen de stelling: ‘Als je de middelbare school hebt doorlopen, moet je in staat zijn een tekst te schrijven zonder werkwoordsfouten.’ Brugklasleerlingen onderschrijven die stelling meestal unaniem. Bovendien laat ik leerlingen thuis ervaren dat een digitale ‘spellingscontrole’ nog lang niet alle werkwoordsfouten uit teksten haalt; de meeste andere spellingsfouten worden daarentegen wel verbeterd.

Moeilijkheden aan het begin

Pas na dit klassengesprek beginnen we aan de werkwoordsspelling. Van bij het begin van de lessenserie komen alle werkwoordsvormen door elkaar aan bod. Leerlingen vervoegen onmiddellijk werkwoorden in enkelvoudige én in complexe samengestelde zinnen. De oefeningen vragen om inzet en concentratie. De eerste paragrafen maken de leerlingen in de klas. Omdat de oefeningen van een pittig niveau zijn, is een sterke docentsturing, voorafgaand aan de oefeningen, belangrijk. In de nabespreking moeten de antwoorden én de manier van werken worden geëvalueerd. Ik bespreek met de leerlingen de studievoordigheden die worden vereist.

Snelle beloning

Gedurende de lessenreeks is het einddoel (diploma A) steeds in zicht. De moeilijkheden worden al aan het begin van de lessenserie zichtbaar. Want aan het begin van het traject zijn ze nog productief te maken. Frustraties die worden herkend (en erkend), kunnen energie leveren om écht aan de slag te gaan met de werkwoordsspelling. Bovendien: als het einddoel steeds in zicht blijft, kunnen goede leerlingen snel worden beloond. Oefeningen zijn een *middel*, geen *doel*. Waar mogelijk, mogen goede leerlingen dus oefeningen overslaan. Een aantal leerlingen (ongeveer 30 procent in een vwo-klas) voldoet snel (sommige zelfs meteen) aan de eisen voor het ‘Diploma A voor de werkwoordsspelling’. Ze kunnen daarna met andere onderwerpen aan de slag (fictie, projecten). De ervaring leert dat andere leerlingen zich daardoor laten motiveren. Ook zij behalen relatief snel het ‘Diploma A voor de werkwoordsspelling’. De zwakke, onzekere of ongemotiveerde leerlingen blijven over. Zij gaan aan de slag met gevarieer-

de opdrachten. Ze hebben daarbij heldere instructie, snelle feedback op gegeven antwoorden én reflectie op de manier van werken nodig. Aan de opdrachten kunnen ze dus beter in de les dan thuis werken.

Aansluiten bij voorkennis en 'slapende kennis'

De eerste opdracht van de cursus is erop gericht de voorkennis naar boven te halen en 'gevoelens' over de werkwoordsspelling in het licht te zetten:

De basisregels van de werkwoordsspelling heb je al op de lagere school gehad. Je herinnert je vast nog wel de rijtjes met werkwoorden die je in je schrift moest schrijven:

voorbeeld:

<i>ik vertel</i>	<i>ik vertelde</i>
<i>jij vertelt</i>	<i>jij vertelde</i>
<i>hij vertelt</i>	<i>wij vertelden</i>
<i>wij vertellen</i>	<i>wij (hebben) verteld</i>

Wellicht komen er ook nog andere zaken naar boven, zoals: *verleden tijd, stam, stam + t, 't kofschip* of *hele werkwoord*, etc.

OPDRACHT 1

Wissel herinneringen uit met je buurman of buurvrouw over spelling op de basisschool. Je kunt daarbij denken aan de volgende zaken:

- Wat weet je er nog van? Komen er regels of woorden naar boven die te maken hebben met de werkwoordsspelling?
- Was je er goed in of juist niet?
- Vond je werkwoordsspelling leuk of juist vervelend?

Andere opdrachten richten zich op bewustwording. Ze maken gebruik van voorkennis of van 'slapende kennis'. Een leerling die de werkwoordsvorm *'fiets'* goed schrijft, heeft ook de nodige kennis in huis om de werkwoordsvorm *'beweert'* correct te schrijven. Zelfs in de zin: *'Het is jammer dat hij na al die doelpunten nog steeds beweert dat hij niet kan voetballen'*. Meer dan kennis van de persoonsvorm en de rijtjes van de basisschool is niet nodig. En de concentratie en motivatie om het goed te doen.

OPDRACHT 2

a. Schrijf van de onderstaande zinnen de correcte werkwoordsvormen op. Wanneer je (bijna) zeker weet dat je een werkwoord correct hebt vervoegd, noteer je voor de kantlijn een plusteken (+). Noteer de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd, behalve als de zin al in de verleden tijd staat of als er een tijdsvermelding in de zin staat. Waarschijnlijk heb je minimaal 5 werkwoorden goed. Wanneer je bij deze oefening 9 of 10 werkwoorden goed hebt, ben je (nu al!) goed in de werkwoordsspelling.

voorbeeld:

U (schrijven) toch ook stukken in de krant.

(+) schrijft

1. Hij (fietsen) dagelijks van Hummelo naar Doetinchem, behalve natuurlijk als er slecht weer is voorspeld.
2. Omdat de tandarts me eerst had verdoofd, (voelen) ik daarna niets van de behandeling.
3. (Denken) eerst na voordat je iets opschrijft,' sprak de bezorgde leraar.
4. Vroeger (behoren) mijn oma tot de beste zwemmers van haar dorp.
5. 'Die onvoldoende van vorige week telde niet mee, vandaag mocht ik het proefwerk in een apart lokaal (maken)', vertelde de brugklassers thuis opgelucht.
6. Nu de weerman (melden) dat er storm op komst is, ga je zeker met de bus.
7. 'Ik ben vroeger ook gezakt voor mijn zwemdiploma', zei mijn tante, en zij meende dat zij mij daarmee (troosten).
8. '(Verbinden) me nu eens eindelijk goed door,' riep hij ongelukkig.
9. Gisteren (landen) er op het grasveld een helikopter.
10. Het duurde lang, maar eindelijk kwam hij zich dan toch bij de docent (melden).

b. Als je van opdracht a de eerste 5 werkwoordsvormen goed hebt geschreven, dan heb je al veel kennis van de regels van de werkwoordspelling. Je hebt zelfs al voldoende kennis om ook de moeilijkere werkwoordsvormen van zin 6 tot en met 10 correct te spellen.

Kijk nu de eerste 5 antwoorden na. De correcte antwoorden zijn:

1. fietst 2. voelde 3. Denk 4. behoorde 5. maken

c. Bestudeer nu nog een keer oefening a. Als je goed kijkt, dan valt op dat zin 1 lijkt op zin 6; zin 2 lijkt op zin 7; zin 3 lijkt op zin 8; zin 4 lijkt op zin 9 en zin 5 lijkt op zin 10. Vergelijk de werkwoorden en verbeter, zo nodig, werkwoordsvormen van zin 6 tot en met zin 10.

d. Vergelijk nu je antwoorden met die van een medeleerling. Bespreek eventuele verschillen en verbeter zo nodig naar aanleiding van die bespreking je antwoorden. Maak ook de opdrachten e en f samen.

e. Is het werkwoord van zin 5 een persoonsvorm? En het werkwoord van zin 10?

f. Leg uit: waarom is het lastiger om het werkwoord van zin 10 (melden) correct te spellen dan het werkwoord van zin 5 (maken).

Ik probeer de leerlingen meteen op niveau aan te spreken. Vooraf wordt dat niveau duidelijk gemaakt. Leerlingen mogen bij deze opdracht samenwerken. Samenwerking verhoogt de veiligheid bij een moeilijke opdracht. Fouten maken hoort erbij; dat moet

al bij de eerste opdracht helder zijn. Maar fouten die leerlingen met getweeën hebben gemaakt, worden als minder eng ervaren.

Differentiatie naar niveau en leerstijl

Na de eerste twee paragrafen volgen leerlingen hun eigen weg. Verschillende leerlingen doorlopen verschillende routes. Leerlingen gebruiken verschillende leerstijlen. Ze kunnen daarom geregeld kiezen uit gevarieerde opdrachten. Het is niet de bedoeling dat ze de syllabus compleet doorwerken. Niet de oefeningen, maar het leerdoel staat centraal bij de instructie:

“Bij het nakijken van de test is je duidelijk geworden dat je vooral moeite hebt met de persoonsvorm in de verleden tijd. Je gaat nu een half uur werken aan dit onderdeel (paragraaf 5). Bepaal zelf wat je doet. Maak daarna opnieuw een testje en kijk die na. Vertel me of en hoeveel je vooruit bent gegaan.”

Zwakke, onzekere leerlingen en ongemotiveerde leerlingen

De groep leerlingen die werkwoordspelling moeilijk vindt of motivatie mist, vormt het probleem. Succesvol leren heeft baat bij een goede balans tussen inspanning en resultaat. Wanneer die balans verstoord is, komen er problemen. Er is een kans dat (ook) deze manier van werken frustraties gaat opleveren bij deze leerlingen. Veelvuldig oefenen met werkwoordspelling wordt écht vervelend als leerlingen geen vooruitgang zien en als hun niveau onvoldoende blijft.

Het kan zinvol zijn om aan zwakke en onzekere leerlingen een ander (eenvoudiger) doel te stellen. Deze leerlingen hebben uitzicht op succes nodig. Voor hen is het dan (bijvoorbeeld) voldoende als ze persoonsvormen en voltooid deelwoorden herkennen en met een schema erbij correct kunnen spellen. Het diploma-A behalen ze dan pas later, bijvoorbeeld in klas 2. Ook bij ‘gewone’ proefwerken is er steeds een groep leerlingen die onvoldoende scoort. Bij deze aanpak wordt het gebrek aan niveau benoemd en geregistreerd: de bal blijft bij de leerling liggen. Zo’n leerling is (nog?) niet goed in de werkwoordspelling. Dat kan gebeuren. Vraag is dan: wat doet zo’n leerling daarmee? Enkele leerlingen kunnen gaan klagen of zeuren. Ze verkiezen onbewust een slachtofferrol, zodat ze passief kunnen blijven. Het is dan de zaak van deze leerlingen om realistische eisen te stellen en om ervoor te zorgen dat ze actief en doelbewust blijven werken.

Ook bij zwakkere leerlingen is een koppeling naar functionele schrijfopdrachten belangrijk. Zwakke leerlingen kunnen leren om in teksten de mogelijk foutief gespelde werkwoorden te onderstrepen. Ze oefenen eerst in het onderstrepen van mogelijke fouten in teksten van een ander en vervolgens leren ze om in hun eigen schrijfproducten mogelijke fouten te onderstrepen. Hun schrijfproducten kunnen ze vervolgens door een ander laten nakijken.

Verder probeer ik niet onnodig lang op deze groep te focussen – en deze leerlingen niet te lang aan de werkwoordspelling te zetten. Want dan kan de spelling wel eens een langdurig en vervelend verhaal worden, dat desondanks weinig oplevert. Als een groepje leerlingen gemotiveerd gewerkt heeft en toch het niveau niet bereikt, dan kan het verstandig zijn de spelling even te laten rusten.

Ronde 7

Josje Hamel & Monique Metzemaekers
APS - Utrecht & Het Hogeland College - Warffum
Contact: *josjehamel@zonnet.nl*
mmetzemaekers@cs.com

Schrijfvaardigheid: werken met redacties

Vorig schooljaar zijn wij in onze havo 4 –klassen begonnen met een tijdschriftenproject in het kader van schrijfvaardigheid. De leerlingen vormden in groepen redactieteams van een zelfgekozen tijdschrift. We zullen een presentatie geven van het project tot nu toe. Deelnemers worden uitgenodigd mee te denken over soortgelijke projecten op hun eigen school. Wat inspireert je? Welke ideeën krijg je hierdoor? Hoe kan je je schrijfonderwijs uitdagender en betekenisvoller maken? We hopen de deelnemers in de workshop antwoorden op dit soort vragen mee te kunnen geven.

4. Literatuur

Stroomleiders

Martijn Nicholas (Stichting Lezen Nederland)

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen & Sint-Jan Berchmanscollege Malle)

Ronde 1

Lucile Hemelaer & Mieke Heyrman
Instituut Berkenboom Humaniora - Sint-Niklaas
Contact: lucile.hemelaer@skynet.be

Gedichtenroutes door de stad

Zesdejaars ASO ontwerpen twee gedichtenroutes door de stad. Per route kiezen zij een tiental locaties, zowel bij particulieren als in openbare ruimtes. Elk groepje leerlingen is verantwoordelijk voor de eigen locatie. De bedoeling is dat zij zich laten inspireren door de omgeving en creatief aan de slag gaan met poëzie. De leerlingen hebben vroeger bijvoorbeeld gedichten over de aardappel gebracht, terwijl ze in een keuken aardappels schilden en frietjes bakten. In de kringloopwinkel hebben leerlingen artikelen aanbevolen aan klanten door middel van gedichten.

Leerlingen van het tweede tot en met het vijfde jaar worden in groepjes verdeeld (klasdoorbrekend) en gaan een middag op stap door de stad, lopend van de ene locatie naar de andere. De logistieke organisatie van de hele middag is in handen van leerlingen uit de afdeling Boekhouden – Informatica. Leerlingen lopen de routes op de vierde donderdag van januari, op Gedichtendag.

Ronde 2

Paul Demets
Provinciaal Technisch Instituut - Eeklo
Contact: paul.demets@scarlet.be

Veroordeeld tot gedichten: tien wilde bedenkingen en suggesties

1.

Ik heb een slecht werkende gal. Ik ben namelijk poëzierecensent. En ik schrijf en ik publiceer poëzie. Bovendien ben ik leraar in het technisch onderwijs. Kan het ziekelijker? Wie ziek is, kan moeilijk een ander genezen, al moet dat in de praktijk. Maar moet dat wel?

Onderwijs en poëzie. Ja, er is in het onderwijs relatief veel aandacht voor. Ja, er zijn veel bevoegen leerkrachten. Maar we moeten al zoveel. De eindtermen halen. Desnoods sleep je de leerlingen over de streep. De doorlichtingsinspectie wil dat. 'Het taalniveau van de leerlingen moet opgetrokken worden', schrijven ze vlijtig in hun verslag. Opdracht: maak van een ezel een paard. Overschilder het beest, knip zijn oren

bij, verleng zijn poten, zet er desnoods wieltjes onder, maar de eindtermen zult gij met al uw leerlingen halen. En vergeet niet te variëren, te differentiëren, te remediëren, aan zelfevaluatie te doen – waar is de tijd dat het zondig was om zichzelf in de spiegel te bekijken. Vergeet de vaardigheden niet. En waar, o waar is uw jaarvorderingsplan?

En dus moet poëzie in de lessen Nederlands onvermijdelijk een marginale plaats krijgen.

Zegt men zo graag en veel te vaak. Het is een klaagzang waartegen ik een ander lied wil aanheffen. Wie op een inventieve manier met poëzie omgaat, ontdekt dat het vaardigheidsonderwijs (lezen en schrijven, spreken en luisteren) moeiteloos deel uitmaakt van het werken met gedichten. Poëzie stemt tot nadenken over de manier waarop taal werkt en kan functioneren. Het is geen wereldvreemd genre.

2.

Het gaat goed met de aandacht voor poëzie. Poëzieavonden hebben veel succes, ook bij jongeren. In Watou tellen ze elk jaar heel wat jonge hoofden. Tijdens *Het Groot Beschrijf*, *De Nachten* en *Zuiderzinnen* ook. Dat jongeren tijdens *De Nachten* vooral rockmuzikanten gedichten willen zien voorlezen en tijdens *Zuiderzinnen* schrijvers over de catwalk willen zien lopen, bedenk ik er in stilte bij. Maar toch. Poëzie is cool, poëzie is sexy – een mens denkt dat hij jong is als hij zo'n woorden gebruikt. Is de sms-taal niet je reinste, fascinerende Dada?

3.

Wordt er door jongeren veel poëzie gelezen? Kopen ze poëziebundels? U kent het antwoord. Maar moet dat? Is dat niet altijd zo geweest? We laten nu de nog altijd duren-de liefde voor Jotie T'Hooft of de postume verleidingskunst van Herman de Coninck even buiten beschouwing.

Het onderwijs moet dat niet willen opleggen. Niets is heerlijker voor jongeren dan iets doen wat *not done* is. Laat ze zelf maar scharrelen in het boekenrek en op het internet. En verder vind ik *Dead poets society* een slechte film. De hoofdacteur herinnert me teveel aan zijn rol in de televisieserie uit mijn jeugd, *Mork and Mindy*. Even aan jouw oren draaien als buitenaards leraar en meteen alle leerlingen aan jouw lippen hebben hangen als je over poëzie spreekt. 'Nanoo, nanoo'. Kom, kom. Onderwijs moet dat niet willen.

4

Heel veel mensen schrijven poëzie, jammer genoeg zonder te weten wat een goed gedicht is, omdat ze nauwelijks poëzie lezen. Ik mag niet aan de oplagecijfers van poëzie denken, als al die duizenden mensen in het Nederlandse taalgebied ook regelmatig poëziebundels of bloemlezingen zouden kopen. Een bundel haalt nu gemiddeld vijfhonderd exemplaren, een bloemlezing tweeduizend.

Moeten we jongeren betere gedichten leren schrijven? Het is onze opdracht niet, maar het zou mooi zijn. Het resultaat is natuurlijk minder belangrijk dan het proces.

Heel veel jongeren zijn bezig met muziek. Rap, hiphop en vooral allerlei muziekgenres door elkaar. Ze hebben best wel gevoel voor ritme en voor de woorden die gebruikt worden. Heel wat jongeren experimenteren zelf met muziek. Je hoeft er tegenwoordig zelfs geen instrument meer voor te bespelen. Vaardig zijn met de computer helpt ook. Ik droom trouwens van gedichten waarop leerlingen kunnen ingrijpen, als bij een computergame.

Het kan ook eenvoudiger: als de leerlingen elkaar gedichten voorlezen, leggen ze automatisch de muziek van hun interpretatie bloot.

5.

Hoe overleef je poëzielessen in het secundair onderwijs?

Er bestaat geen pasklare remedie. Laat de leerlingen zien dat je van poëzie vol gebreken ook niet beter wordt. Scherp hun kritische zin aan door het verschil te laten zien tussen websites van dichters als Mark Boog en Tonnus Oosterhoff, dichters die originele dingen doen met ritmiek en formulering, en het hoge *candlelight*-gehalte van veel andere poëzie op het net.

Begin niet met de meest ondoorgrondelijke gedichten als je hen bundels en bloemlezingen in de hand stopt. Laat de leerlingen aan de hand van goede voorbeelden zien dat er veel verschillende soorten poëzie bestaan en dat gedichten zeker niet zomaar te maken hebben met uitstorting van gevoelens op rijm. (Oppassen voor het erg besmettelijke en vanuit het noorden afkomstige Borsatosyndroom). Probeer aan te tonen dat een goed gedicht je met een andere blik naar de werkelijkheid doet kijken, tegendraads is, weerbarstig, ongewoon. Zoals jongeren zelf graag zijn.

Leerlingen uit het technisch onderwijs zijn gevoelig voor de technische kanten van poëzie. Ook een goed gedicht is een gebouw waar elke steen op zijn plaats zit. En het heeft ramen en deuren. Je kunt er naar binnen.

Ik vind het heel belangrijk dat leerlingen associatief leren denken over poëzie, dat ze leren hun verbeelding en al hun zintuigen te gebruiken. Dat ze beseffen dat er voor heel wat gedichten geen pasklare interpretatie bestaat. Meer zelfs: dat een gedicht minder interessant is als je meteen alles begrijpt. Natuurlijk is dat een geleidelijk proces. Je moet hen eerst van allerlei vooroordelen genezen. Dan pas voelen ze zich niet meer 'veroordeeld' tot gedichten.

6.

Een poëzieproject voor het derde jaar secundair onderwijs. Ik noem het *De doos van Pandora*: de doos die Zeus aan Pandora gaf met de goede raad dat ze niet al te nieuwsgierig mocht zijn en de doos niet mocht openen. Ze deed het toch. En al het kwaad kwam in de wereld.

Dromen over de doos van Pandora heeft volgens de psychologie ook met hoop te maken. Het wijst op gezonde nieuwsgierigheid, onbewuste gedachten en de nood om ze uit te drukken. Geen slechte uitgangspunten voor een poëzieproject, denk ik.

Doel: de leerlingen lezen gedichten, interpreteren ze zelf, gaan er creatief mee aan de slag, schrijven en spreken erover, luisteren naar elkaars interpretatie en doen vooral een beroep op hun associatief denkvermogen. En hen duidelijk maken dat de inhoud van een gedicht ook met negatieve gevoelens (onlust, afkeer, haat, angst, verdriet, wanhoop) te maken mag hebben. Dat herkennen ze vaak. En via een omweg willen ze het daar dan wel eens over hebben.

7.

Poëzie op het menu: een poëzieproject voor leerlingen van het vierde jaar secundair onderwijs.

Doel: de leerlingen laten zien dat er poëzie met verschillende smaken bestaat, dat *fast-food* poëzie niet altijd even voedzaam is en dat poëzie in de ruimste zin van het woord in onze maatschappij functioneert: in de reclame bijvoorbeeld, of in het restaurant. Woorden proeven, poëzie eten en drinken.

8.

Poëzie moet de leerlingen, via alle associatieve sprongen waartoe hun geest in staat is, op plekken brengen waar ze nog nooit geweest zijn.

9.

Ontbolsteren is moeilijk, maar wat je binnenin vindt, maakt alles goed.

10.

Je hebt wilde kastanjes en tamme. Leerlingen in het technisch onderwijs én goede poëzie behoren (gelukkig) tot de eerste soort.

Ronde 3

Henk de Lange

Christelijke Hogeschool Windesheim – Zwolle

Contact: h.de.lange@windesheim.nl

Literaire vorming en identiteitsontwikkeling

“Lees om te leven!” (Flaubert)

Tot de vormingsdoelen van fictieonderwijs behoort het bewust en bespreekbaar maken van emoties, maatschappelijke problemen en (interculturele) waarden en normen. Wie kent niet die prachtige ervaring dat een les literatuur / fictie uitmondt in een gesprek over heel persoonlijke zaken waarbij intussen de halve samenleving de revue passeert. Dit zal zeker niet in elke les lukken, maar als de condities gunstig zijn, kan fictieonderwijs wel degelijk een bijdrage leveren aan de persoonlijke groei van leerlingen.

In deze workshop zullen we allereerst ingaan op de vraag wat onder identiteit verstaan kan worden (in elk geval iets wat nooit af is en wat zich bij iedereen weer anders voltrekt). Vervolgens zullen we nagaan welke mentale mechanismen een rol kunnen spelen tijdens en na het lezen van een boek of het bekijken van een film. Multimediale fictie kan verschillende posities uitlokken. Er kan sprake zijn van de observantrol, waarbij de lezer kennis neemt van andere levens zonder veel herkenning maar wel met begrip, zodat empathie mogelijk wordt. De lezer kan ook gaan participeren in het verhaal: “hé, dat ben ik!”. De schok der herkenning is dan een feit. Verhalen kunnen daarnaast de leveranciers zijn van protagonisten als rolmodel: “zo wil ik ook zijn!”

Indien we ons als docent meer bewust zijn van wat zich mogelijk tijdens en na het lezen afspeelt in de hoofden en harten van de leerlingen, zijn we wellicht beter in staat hen te begeleiden in het zich bewust worden van de eigen gevoelens en oordelen en hoe ze daarmee om kunnen gaan. Of moeten we daar juist van afzien en moeten we de magie van het lezen niet verstoren? Een punt van discussie. Een volgende vraag kan dan zijn hoe je leeservaringen in een groep bespreekbaar maakt. Hoe creëer je een veilige sfeer waarbinnen bijvoorbeeld een moreel beladen onderwerp met fictie als opstap besproken kan worden. En welke teksten gebruik je daarbij? Zijn dit alleen fictieverhalen of ook waargebeurde (sterke) verhalen? Leerlingen lijken niet zo’n scherpe grens te trekken tussen fictie en non-fictie.

Waar of niet, verhalen hebben de leerling – zelfs een (levens)verhaal in wording – een wereld te bieden!

De workshop richt zich vooral op fictieonderwijs in onder- en middenbouw.

Ronde 4/5

Ad van der Logt

Iclon, Universiteit Leiden

Contact: Logt@iclon.leidenuniv.nl

Intertekstualiteit bij het vak Nederlands: een nieuwe uitdaging

In zijn oratie *Het mythische substraat, verhaalpatronen in de Nederlandse literatuur van de twintigste eeuw* stelde prof. dr. Jaap Goedegebuure dat het intertekstueel lezen één van de grote kansen voor het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs zou kunnen zijn.¹ Hij veronderstelde dat leerlingen gestimuleerd zouden kunnen worden om ongekende routes door de (wereld)literatuur te bewandelen; routes die niet alleen

¹ Oratie Universiteit Leiden, 30 mei 2006.

nieuwe ontdekkingen en inzichten opleveren, maar hen tegelijkertijd bewust maken van de rijkdom die de literaire traditie in zich bergt. Hoe docenten intertekstueel lezen zouden kunnen stimuleren, wordt niet aangegeven.

Dit artikel is een eerste verkenning van de didactisering van intertekstueel lezen. Hoe kunnen docenten het literatuuronderwijs een nieuwe impuls geven door leerlingen kennis te laten maken met intertekstuele verbanden en hen aldus te motiveren voor werken uit de literaire canon? Hoe is de situatie nu? De meeste leerlingen in de bovenbouw hebben een geringe kennis van de bronnen die door schrijvers in hun literaire werken bewust of onbewust worden gebruikt. De docent Nederlands kan er niet van uitgaan dat zijn leerlingen de verhalen uit de Griekse mythologie of de Bijbel paraat hebben. Het gevaar is levensgroot aanwezig dat deze docent zich genoodzaakt voelt om de intertekstualiteit uitgebreid te gaan behandelen, waardoor leerlingen nog meer in de rol van consument worden gedrukt. Laat de docent zich bij bijvoorbeeld *Een roos van vlees* van Jan Wolkers ontvallen dat de leerling er maar eens het Oude Testament op moet naslaan, dan moet hij teleurgesteld vaststellen dat ook deze losse sturing nauwelijks iets oplevert.

Moeten docenten helemaal herbeginnen omdat we moeten concluderen dat leerlingen helemaal niet op de hoogte zijn van intertekstualiteit? Als zij van die veronderstelling uitgaan, maken zij een grote fout. Leerlingen kennen het verschijnsel intertekstualiteit wel degelijk, alleen niet in de literatuur en niet onder die naam. Hoor ze maar eens praten over een film waarin bepaalde scènes verwijzen naar andere films. Zij zijn de eersten die deze verwijzingen opmerken. Hetzelfde verschijnsel herkennen ze bij muziek, stripverhalen, soaps en reclame.

In wat volgt wil ik een aantal strategieën bespreken die een docent kan toepassen om intertekstueel lezen vorm te geven.

1. Voorspellend lezen

Leerlingen zijn heel goed in staat om de inhoud van een roman te voorspellen. Om dat doel te bereiken moet een docent slechts een tiental, vijftiental zinnen of zeer korte tekstfragmenten aan hen voor te leggen. Vervolgens geeft hij de leerlingen de opdracht te raden wat de inhoud van de roman zal zijn. Tot zijn niet geringe verbazing zal hij vaststellen dat leerlingen in staat zijn om 60 tot 75% van de inhoud correct te voorspellen. Als een docent de nadruk wil leggen op intertekstualiteit, kan hij juist die fragmenten kiezen waarin deze intertekstualiteit aan het licht komt. Het bezoeken van de toneelvoorstelling *Orpheus' vriend* in *Twee vrouwen* van Harry Mulisch is dus een tekstfragment dat niet mag ontbreken. Door het brainstormen op deze manier zoveel mogelijk te stimuleren en te sturen, ontdekken leerlingen vaak de onderliggende intertekstualiteit in de roman. Het brainstormen kan gesublimeerd worden door de leerlin-

gen ook alle associaties te laten nazoeken in de mediatheek en de uitkomsten van hun onderzoek te verwerken in een woordweb.

2. Inzoomen

Bij de bespreking van een roman kan de docent ook inzoomen op een bepaald verhaal-motief. Zo kan hij bij de bespreking van *Het dwaallicht* van Willem Elsschot leerlingen laten discussiëren over het antwoord op de vraag of de vier Afghanen Maria zullen vinden of niet. Daarna kan een link gelegd worden naar het motief van de onbereikbare, ideale vrouw in de wereldliteratuur: Dulcinea van Don Quichote, Dante's Beatrice, Laura van Petrarca, Orpheus en Euridice, Martha uit *Een vlucht regenwulpen*. Leerlingen kunnen in de populaire cultuur zoeken of ze in soaps, films, strips, etc. hetzelfde motief vinden.² Een andere opdracht is de vergelijking tussen titels. Daarvoor is *Lezen Etcetra*, Pieter Steinz' gids voor de wereldliteratuur, van onschatbare waarde. Hierin vindt de docent 416 schrijverslemma's en 52 literaire schema's waarin intertekstuele verwijzingen zijn opgenomen.³

3. Stripverhalen

Verschillende reeksen stripverhalen lenen zich uitstekend om intertekstualiteit te introduceren. In *De poenschepper* uit de reeks Suske en Wiske vindt de geletterde lezer de drie fasen van het duivelscontract, die hem doen denken aan de legende van Faust.⁴ In dit album zit Lambik in zak en as omdat zijn aandelen in een klap waardeloos zijn geworden. Vertwijfeld roept hij tegen zijn vrienden dat ze hem pas terug zullen zien als hij een geslaagde zakenman is geworden. Vervolgens tekent hij in een verlaten dorpsherberg een contract met Mazoutan en diens vrouw Belzabel. Aan het eind van het album komt hij tot inkeer nadat hij door zijn vrienden en de beeldhouwer Fantamoer is gered uit de klauwen van het duivelse tweetal. Het analyseren van de verschillende fasen van het duivelscontract kan een goede opstap zijn bij de bespreking van *Marieken van Nieuwegein*.

De rebelse Reinaert en *Het ros Bazhaar* bevatten verwijzingen naar *Van den vos Reynaerde* en *De historie vanden vier heemskinderen*. Door (gedeelten van) de stripver-

² Opdracht is ontleend aan de site *Willem Elsschot, een digitaal project*. De site is te vinden op: <http://memling.rug.ac.be/elsschot>.

³ Ook op de site <http://www.the-ledge.com> worden in dezelfde trant boeken aan elkaar gekoppeld. Zo vinden docent én leerling van *Place de la Bastille* van Leon de Winter directe verwijzingen naar o.a. *De plaats van de ster* van Patrick Modiano en *Operatie Shylok* van Philip Roth. *Lezen op locatie*, een ander boek van Peter Steinz kan eveneens goede diensten bewijzen.

⁴ In *De poppenpakker* wordt eveneens verwezen naar Faust. In een poppenmuseum steelt Lambiek het strikje van Mefisto, waardoor een nieuw avontuur wordt ingezet.

halen te laten lezen, kunnen leerlingen zelf een aantal motieven ontdekken die ze in de meer literaire werken ook zullen aantreffen.

4. Webkwesties

De docent kan het intertekstueel lezen ook bevorderen door de leerstof aan te bieden in een webkwestie. Hij kan de bronnen die leerlingen op het internet moeten bestuderen danig kiezen dat de relatie met andere romans en verhalen erin opgenomen is. Voor romans waarin de Bijbel een grote rol speelt, is de site www.bijbelencultuur.nl, waarin de intertekstuele verbanden in tientallen romans, gedichten en toneelstukken vanaf de middeleeuwen tot de moderne tijd worden gepresenteerd, een uitstekende hulpbron. Wil een leerling de intertekstualiteit bij *De doodshoofdvlieder* van Jan Wolkers onderzoeken, dan wordt hij verwezen naar de geschikte tekstfragmenten in de roman en de oorspronkelijke bijbeltekst. Maar daarnaast is het voor dezelfde leerling een koud kunstje om via de button 'literatuur' een aantal vergelijkbare werken te vinden, waarin dezelfde passage voorkomt. Zijn zoektocht geeft hem het volgende resultaat: *De avonden*, *Het bureau* en *De uitvreter*.

5. Werkvormen

Het ontdekken van intertekstualiteit in een roman kan door de docent worden gestuurd door een actieve didactische werkvorm te gebruiken. Nemen we *Twee vrouwen* van Harry Mulisch als voorbeeld. Aan deze roman liggen zowel de mythe van Orpheus als die van Oedipus ten grondslag. Een docent kan zijn klas opsplitsen in groepen van vier tot zes leerlingen. Leerlingen kunnen beide mythen onderzoeken met behulp van twee dossiermappen, waarin verschillende verhaalfragmenten, lemma's uit een encyclopedie, de mythe van Orpheus resp. Oedipous, afbeeldingen uit de beeldende kunst of dvd's met filmfragmenten geselecteerd zijn. Uitwisseling tussen beide subgroepen, uitmondend in een simultane presentatie in de groep van zes leerlingen, maakt de intertekstualiteit bespreekbaar.

6. Hyperlinks

Bij het lezen van poëzie kan de docent de leerlingen helpen met intertekstueel lezen door bepaalde woorden in een gedicht weer te geven als hyperlink. Hiermee geeft hij aan dat dit betreffende woord verwijst naar andere literaire bronnen. De docent hoeft de hyperlink nog niet ingevuld weer te geven. Leerlingen zouden zelf op zoek kunnen gaan naar de 'verborgen' intertekstualiteit. De hyperlink wordt dus als zoekterm aan de leerling gepresenteerd. Edward Vanhoutte was één van de eersten die deze moge-

lijkheid beschreef.⁵ De eerste strofe van *Marsua* van Hugo Claus kan dan aldus aan de leerlingen worden gepresenteerd:

MARSUA

De koorts van mijn lied, de landwijn van mijn stem
Lieten hem deinzend achter, Wolfskeel Apollo,
De god die zijn knapen verstikte en zwammen,
Botte messen zong, wolfskeel, grintgezag.

Met het gebruik van de zoekmachine vinden leerlingen al snel de Marsyasmythe in Ovidius' *Metamorfosen* en de link met *The golden Bough* van James Frazer.

Natuurlijk moet een docent leerlingen op een intertekstueel spoor zetten, maar het maakt verschil of hij alle verbanden zelf gaat vertellen of de leerlingen handreikingen aanbiedt waardoor ze zelf op ontdekkingstocht kunnen gaan. Eenmaal op dit spoor gezet, blijken 5 en 6 VWO'ers boeken met intertekstuele verbanden als literatuur met een grote L te beschouwen.

Ronde 6

Mia Stokmans
Universiteit van Tilburg
Contact: m.j.w.stokmans@uvt.nl

Belemmeringen om vmbo-leerlingen tot lezen aan te zetten⁶

Onderzoek zoals dat van het SCP wijst uit dat jongeren steeds minder lezen in hun vrije tijd en dat ze het lezen steeds minder leuk vinden, maar dat het belang van een leesgewoonte in de huidige informatiemaatschappij niet is afgenomen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de belangstelling voor leesbevordering alleen maar is aangewakkerd. Maar kunnen leesbevorderingsprogramma's de leesgewoonte veranderen en zijn ze net zo effectief voor leeszwakke leerlingen als voor leessterke leerlingen? In deze paper zal aangetoond worden dat leeszwakke leerlingen juist minder veranderen in hun leesattitude dan leessterke leerlingen. Hiermee is de kans op een verandering in de leesgewoonte voor deze leeszwakke leerlingen ook kleiner. Om dit te onderbouwen volgt een korte theoretische uiteenzetting.

⁵ Zijn bespreking van het gebruik van hypertext bij *Marsua* is te vinden op:
<http://www.kantl.be/ctb/vanhoutte/pub/1997/marsua.htm>

⁶ Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door subsidiering van Stichting Lezen.

Vaak wordt aangenomen – zoals in deze studie – dat leesattitude (leeshouding) een belangrijk middel is om een leesgewoonte (leesomvang) te veranderen. Maar dan verschuift de vraag van *Hoe verandert men een leesgewoonte?* naar *Hoe verandert men een leesattitude?* Voor ons betoog is het van belang dat de definitie van een attitude aangeeft dat deze onderhouden wordt of verandert door ervaringen. De (positieve of negatieve) houding ten aanzien van het lezen van fictie is ontstaan doordat (positieve en/of negatieve) ervaringen met het lezen gekoppeld worden aan het gedrag lezen. Met andere woorden, men leert welke gevolgen het lezen van fictie brengt. De sterkte van de associaties tussen het gedrag lezen, de gevolgen van het lezen en de evaluatie van deze gevolgen, wordt gegeven door de frequentie waarmee deze associaties ervaren worden. Vanuit dit perspectief formuleren we de eerste deelvraag waar we ons op richten: *Geven positief geëvalueerde leesinterventies (door de leerlingen) een verbetering van de leesattitude?* De evaluatie van de leesinterventie wordt vastgesteld door de leerlingen de gevolgde interventie te laten beoordelen op het ervaren plezier, de ervaren leerzaamheid en het ervaren gemak. Omdat leesattitude uit twee soorten ervaringen is opgebouwd, maken we een onderscheid tussen een hedonistische leesattitude, die vooral het plezier met lezen weergeeft, en een utilitaire leesattitude, die vooral de ervaren nuttigheid van het lezen weerspiegelt.

Een tweede deelvraag gaat in op de kenmerken van een leerling die bepalen in welke mate een leerling een leesinterventie positief zal waarderen. Uit het gepresenteerde overzicht van de literatuur blijkt dat de leesvaardigheid evenals de leesattitude voorafgaand aan het betreden van de leesinterventie een effect zullen hebben op het verkrijgen van positieve ervaringen tijdens de interventie. Het effect van leesvaardigheid op de ervaringen tijdens een leesinterventie kan als volgt verduidelijkt worden. Een leesvaardigheid die enigszins achterblijft bij het vereiste niveau, heeft tot gevolg dat de leerling de tekst maar oppervlakkig kan verwerken. Hierdoor zal de leerling mogelijk de hoofdlijnen uit de tekst met moeite interpreteren, en kunnen de nuances binnen de tekst onbekend blijven. Dit moeizame lezen kan snel gepaard gaan met frustraties en met weinig emoties die volgen uit bijvoorbeeld het inleven in het verhaal (dat vereist namelijk een diepere verwerking van de tekst). Bij een hogere leesvaardigheid neemt de kans op moeizaam lezen af en de kans op emoties die het gevolg zijn van het inleven in het verhaal toe. Hierdoor verwachten we dat leesvaardigheid enerzijds negatief samenhangt met de ervaren moeite en positief samenhangt met het ervaren plezier en/of leerzaamheid van de gevolgde leesinterventie.

De invloed van leesattitude (voorafgaand aan het betreden van de leesinterventie) op het verkrijgen van positieve leeservaringen, blijkt uit de definitie van attitude. De definitie geeft aan dat een positieve leesattitude samengaat met benaderingsreacties en een negatieve leesattitude met vermijdingsreacties op leessituaties. De benaderingsreacties gaan enerzijds gepaard met een hogere motivatie om de tekst te lezen (wat resulteert in een diepere verwerking van de tekst) en anderzijds met een focus op positieve lees-

ervaringen die resulteren uit de tekst. Dit wil niet zeggen dat een leerling met een positieve leesattitude iedere tekst positief zal beoordelen, want de tekst moet daarvoor wel resulteren in positieve ervaringen. Aan de andere kant gaan vermijdingsreacties enerzijds gepaard met een lagere motivatie om de tekst te lezen (wat resulteert in een meer oppervlakkige verwerking van de tekst) en anderzijds met een focus op negatieve ervaringen die resulteren uit de tekst. Hierdoor verwachten we dat een positieve (negatieve) leesattitude, voorafgaand aan het betreden van de leesinterventie, positief (negatief) samenhangt met de evaluatie van de interventie in termen van ervaren gemak, leerzaamheid en plezier.

De overkoepelende vraag heeft betrekking op de gezamenlijke effecten van de leesattitude vooraf, de leesvaardigheid en de evaluatie van de leesinterventie op de leesattitude na afloop van de leesinterventie. De leesattitude vooraf heeft waarschijnlijk een direct en indirect effect op de leesattitude achteraf. Het directe effect (leesattitude vooraf beïnvloedt de leesattitude achteraf) komt tot stand doordat alle leeservaringen, dus ook de ervaringen voorafgaand aan de leesinterventie, een effect hebben op de uiteindelijke attitude. De leeservaring die een persoon heeft, voorafgaand aan de leesinterventie, is verwoord in de leesattitude vooraf. Het indirecte effect van de leesattitude vooraf komt tot stand doordat deze attitude de evaluatie van de leesinterventie bepaalt en deze evaluatie bepaalt op haar beurt weer de hoogte van de leesattitude achteraf. Betreffende leesvaardigheid verwachten we een indirect effect op de leesattitude achteraf (en niet een direct effect). Het effect van leesvaardigheid verloopt via de evaluatie van de leesinterventie.

Deze veronderstellingen zijn onderzocht door middel van een quasi-experimenteel design waarbij op een vijftal vmbo-scholen (20 klassen), voorafgaand aan een bepaalde leesinterventie (een leesmodule (Bazar) of lessen Nederlands), de leesattitude en de leesvaardigheid vastgesteld werden en waarbij achteraf opnieuw de leesattitude bevraagd werd evenals de evaluatie van de leesinterventie.

Resultaten

De resultaten voor de eerste deelvraag – *Geven positief geëvalueerde leesinterventies (door de leerlingen) een verbetering van de leesattitude?* – kunnen als volgt samengevat worden:

- Het ervaren plezier draagt bij tot een stijging in zowel de hedonistische leesattitude als in de utilitaire leesattitude.
- De ervaren leerzaamheid draagt bij tot een stijging in de utilitaire leesattitude, maar heeft geen invloed op de hedonistische leesattitude achteraf
- Het ervaren gemak heeft geen aantoonbaar effect op de (hedonistische en utilitaire) leesattitude achteraf.

De resultaten voor de tweede deelvraag – *Bepalen de leesattitude, voorafgaand aan het betreden van de leesinterventie en de leesvaardigheid, het verkrijgen van positieve ervaringen tijdens de interventie?* – luiden als volgt:

- De hedonistische leesattitude heeft een positief effect op het ervaren plezier en het ervaren gemak (maar niet op de ervaren leerzaamheid) van de leesinterventie.
- De utilitaire leesattitude heeft een positief effect op de ervaren leerzaamheid en het ervaren gemak van de leesinterventie (maar niet op het ervaren plezier).
- De leesvaardigheid heeft een positief effect op het ervaren gemak van de leesinterventie (maar niet op het ervaren plezier of de ervaren leerzaamheid).

De resultaten betreffende de overkoepelende vraag – *Op welke wijze (en hoe sterk) wordt de leesattitude achteraf bepaald door de leesattitude vooraf, de leesvaardigheid en de evaluatie van de leesinterventie?* – kunnen als volgt worden samengevat:

- Leesattitude vooraf bepaalt op twee manieren de leesattitude achteraf. Ten eerste via de evaluatie van de leesinterventie (zoals beschreven bij deelvraag één en twee). En ten tweede doordat de leesattitude vooraf sterk bepalend is voor de leesattitude achteraf.
- Leesvaardigheid bepaalt ook de leesattitude achteraf, maar niet via de evaluatie van de leesinterventie (dat blijkt uit het gecombineerde effect zoals beschreven bij deelvraag één en twee). Het effect is direct; een slechte leesvaardigheid belemmert (in vergelijking tot een goede leesvaardigheid) de stijging in de (hedonistische en utilitaire) leesattitude achteraf.

Deze resultaten geven aan dat een lage leesattitude en een achterblijvende leesvaardigheid belemmeringen vormen om door middel van een leesinterventie de leesattitude en daarmee de leesomvang te verbeteren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat leeszwakke leerlingen over het algemeen een kleinere verandering in de leesattitude verkrijgen na het doorlopen van een leesinterventie (in vergelijking tot leessterke leerlingen). Dit heeft tot gevolg dat het verschil in leeshouding (en daarmee leesomvang) tussen de leeszwakke en leessterke leerlingen met het doorlopen van het onderwijs alleen maar toeneemt!

Mijns inziens kan deze ontwikkeling alleen maar een halt toegeroepen worden door de leesinterventies, gericht op leeszwakke leerlingen, enerzijds te intensiveren en anderzijds door extra aandacht te besteden aan zowel de ontwikkeling van de interventie (deze moet zo goed mogelijk aansluiten bij de leesvaardigheid en de interesses van de doelgroep) als de daadwerkelijke uitvoering van de interventie door de docenten. Zoals McKenna al zei, is een goede docent de sleutel tot het verbeteren van de leesattitude.

*Heidi Denys**Spes Nostra - Heule**Contact: heidi.denys@telenet.be*

Een portie poëzie... Smakelijk!

Ik heb al altijd een zwak gehad voor taal in het algemeen en voor poëzie in het bijzonder. Van kindsbeen af citeerde ik luidop en vol overtuiging gedichtjes die de juf me aanleerde. Maar pas toen mijn eigen dochtertje op een avond thuiskwam – ze zat toen in de tweede kleuterklas en was net 4 geworden – besepte ik wat poëzie echt was en kon doen met een mens. Fier als een gieter bracht ze toen een betoverend gedicht over sneeuw. Ruim 3 jaar later ken ik het nog altijd uit mijn hoofd. Dit moment bezorgde me kippenvel en toen voelde ik wat poëzie met een mens kan doen.

Daarom ben ik gaan denken hoe ik voor de leerlingen met wie ik dagelijks werk (tso/bso) poëzie toegankelijker en zelfs aantrekkelijk kon maken. Ik besepte al vlug dat je zo'n doel niet kan bereiken door jongeren te overladen met verplichte opdrachten en diepgaande analyses van gedichten. Dat bezorgt hen alleen maar een afkeer. Ik merkte wel dat je met leerlingen die iets voelen voor poëzie – en dat 'iets' hoeft in een beginfase echt niet veel te zijn! – op weg kunt gaan en meer kunt bereiken dan je oorspronkelijk voor ogen had.

Bij ons op school is het eigenlijk allemaal begonnen op de gedichtendag in januari 2003. Als leraar Nederlands vond ik het hoogtijd dat we die dag poëzie op onze school in de schijnwerper zouden plaatsen. We kwamen met enkele collega's samen en daar ontstond het idee om de leerlingen en collega's 's morgens te verrassen met een leuk gedichtje op hun stoel. Niets liet ons toen vermoeden dat dit kleine initiatief zoveel stof zou doen opwaaien. Al na het eerste lesuur bleek dat veel leerlingen geraakt waren door de poëzie en er ontstond als het ware een kettingreactie. In allerlei lessen – zowel Nederlands als wiskunde, aardrijkskunde, etc. – mochten de jongeren hun gedichtje (iedereen had een ander gekregen!) voorlezen en werd er vol enthousiasme over gepraat. Het ging zelfs zo ver dat sommigen na de pauze op het podium in de speelzaal klommen en spontaan hun tekst naar voren brachten voor een groep van 500 leerlingen!

Het startschot was gegeven en sindsdien is alles in volle vaart geëvolueerd. Sinds vorig schooljaar hebben we zelfs een poëzieclub op school met een twintigtal enthousiaste vrijwilligers – zowel leerlingen als collega's! Samen zetten we heel wat acties op touw met telkens poëzie als uitgangspunt. Op onze schoolwebsite (www.snh.be, klik op 'tso-bso' en dan op 'poëzie') kun je zien wat we al allemaal gerealiseerd hebben.

Enkele weken geleden (oktober 2006) zijn we van start gegaan met de vierde poëziewedstrijd. We sporen leerlingen aan om over een bepaald thema één of meerdere gedichten te schrijven. Een jury, bestaande uit enkele leraren, de directeur en dichterschrijver Joris Denoo beoordeelt de ingezonden werkjes. Op de gedichtendag worden de winnaars bekend gemaakt en krijgen die een passend geschenk (poëziekalender, kussensloop met eigen gedicht, enz.). De thema's die al aan bod kwamen zijn 'winter', 'zwart op wit' en 'zintuigen'. Dit jaar kozen de leden van de poëzieclub voor 'water'.

Vorig jaar zetten we voor de eerste keer een vakoverschrijdend project rond 'de dood' op touw. In de lessen Nederlands gingen leerlingen van de 3 graden tso en bso op zoek naar hun favoriete gedicht rond de dood. Daaruit werd een selectie gemaakt van een tiental werkjes en die werden dan in de les plastische opvoeding van een passende illustratie voorzien. De leraar godsdienst greep de kans om naar aanleiding van de gekozen gedichten een klassengesprek op gang te brengen over deze delicate thematiek. Het resultaat van dit project is een dichtbundel met bestaande gedichten – door de jongeren geselecteerd – die telkens geïllustreerd werden leerlingen zelf. Ze zijn er – terecht! – heel trots op.

Dit jaar kozen de leerlingen voor rouwkaartjes. De werkwijze bleef dezelfde en ook nu mag het resultaat gezien worden. We verkochten net voor de herfstvakantie al heel wat pakketjes aan ouders, leraren, vrienden, etc.

Ook de jaarlijkse gedichtendag laten we nooit onopgemerkt voorbijgaan. In 2004 kozen we voor een sfeervol poëzie-uurtje voor en door leerlingen, ondersteund door live muziek die gebracht werd door vrijwillige jongeren en leraren. Dit werd enorm gesmaakt door iedereen en zelfs de lokale pers schonk aandacht aan dit gebeuren.

Twee jaar geleden mochten de leerlingen in groepjes een poëziewandeling maken. Ze doorkruisten ons dorp en overall konden ze genieten van poëzie die vooraf door vrijwilligers aangebracht was. Zo stond er in de kerk een cirkel stoelen rond een echte doodskist met daarop poëzie over de dood. We hadden ook de doopvont en de trouwstoeltjes klaargezet en in een poëtisch kleedje gestopt. In de kerk weergalmden de mooiste stukjes poëzie die leerlingen vooraf in de studio van onze schoolradio ingesproken hadden. Sommigen hadden zelfs voorgesteld om liedjesteksten in te zingen, zodat het geheel uiterst sfeervol werd. Maar ook het zwembad, de bomen en banken in het park, de telefooncel, de glascontainer, de kloostermuur, de slagerij, etc. hingen die dag vol poëzie. We kregen zelfs reacties van de lokale bevolking die het een schitterend initiatief vond en vroeg of die gedichten niet wat langer konden blijven uithangen.

Vorig jaar hebben we de smaakpapillen van de leerlingen en leraren gestreeld met allerlei lekkers. We startten met een heus poëzieontbijt. Iedereen kon van een uitgebreid ontbijtbuffet genieten op een zelf gemaakte placemat met daarop poëzie en illustraties van eigen leerlingen. Alle aangeboden producten (fruit, yoghurt, broodjes, ...) waren voorzien van een passend gedichtje. Tijdens de pauzes om 10 uur, 13 uur en 15 uur

konden de leerlingen en collega's allerlei lekkers – dat 'poëtisch' verpakt was – afhalen aan de verschillende poëziestands in de speelzaal. Zo waren er zakjes snoep met snoepgedichtjes, poëtische chocolademousse, fruitbrochettes met appelgedichtjes, etc. Dit alles werd door de leerlingen van de richting Sociale en Technische Wetenschappen in de lessen huishoudkunde zelf bereid. En of het smaakte!

Valentijn is het moment bij uitstek om aan de slag te gaan met poëzie. Dat doen we dan ook op allerlei manieren. We schakelden al meermaals de ploeg van de schoolradio in om vrijwilligers liefdespoëzie te laten inlezen, wat dan zorgt voor een passende sfeer in de speelzaal. Vorig jaar ontwierpen de leerlingen van de derde graad wenskaarten met eigen gedichten en illustraties. Nu hebben ze het idee gelanceerd om koekjes te bakken waarin een liefdesboodschap verstopt wordt.

Ondertussen is poëzie ook een vast ingrediënt geworden van onze opendeurdag. Al 5 jaar lang verzorgen we er met enkele vrijwilligers een sfeervol poëtisch moment dat kadert in het jaarthema. We gingen van start met een poëzieproject over slapen. Leerlingen brachten zelfgekozen gedichten over nachtmerries, dagdromen, etc. en speelden live muziek. We werkten ook al met 'griezelen' als thema, namen de bezoekers mee op een reis rond de wereld en vorig jaar dompelden we hen onder in een meeslepend liefdesverhaal, verteld aan de hand van gedichten.

Vorig jaar zijn we gestart met een nieuw project. Elke maand verkiezen de leerlingen en leraren via de schoolwebsite het 'gedicht van de maand'. Dat wordt telkens de eerste vrijdag van de maand voorgesteld in de speelzaal en hangt dan een maand lang uit in de poëziehoek. We proberen ook maandelijks een dichter of dichtbundel in de kijker te stellen via de site. Op die manier is er – onbewust – een constante aandacht voor poëzie op onze school.

Op de eerste vergadering van de poëzieclub dit jaar bleek nog maar eens dat er nog zoveel te doen valt met poëzie. We hebben weer heel wat ideetjes die we willen realiseren. Zo zullen we dit jaar schooldichters verkiezen, die dan een jaar lang de schoolmuren mogen gebruiken om hun eigen poëzie op te hangen. We plannen ook een poëzie-uitstap voor de leden van de poëzieclub. Elke maand voorzien we in de rubriek 'In de kijker' een interview met iemand van de poëzieclub of met een dichter. Zo zie je maar dat poëzie daadwerkelijk leeft op onze school. En dat geeft iedereen écht een goed gevoel!

Ronde 1

Joost van Luijt

Oasen - Gouda

Contact: *joostvanluijt@gmail.com*

Uittrekselwebsites en het lezen voor het leesdossier

Boeken lezen, wie doet het nog? Als vrijetijdsbesteding heeft het lezen van boeken veel terrein verloren. Vooral jongeren laten het lezen links liggen. Hun omgang met literatuur voor het leesdossier is een verhaal apart. De moeizame relatie tussen leerling en leesdossier is sinds enkele jaren onder nog grotere druk komen te staan, door de opkomst van uittrekselwebsites op het internet. Wat voor gevolgen heeft het bezoek en gebruik van zulke websites eigenlijk?

Het lezen van boeken is onder de Nederlandse bevolking een bezigheid waar steeds minder tijd aan wordt besteed. De laatste decennia is de tijd die aan lezen wordt besteed steeds verder afgenomen. De huidige generatie jongeren leest zelfs minder dan alle andere leeftijdsgroepen. Dat is niet altijd zo geweest: in 1975 lazen jongeren juist meer dan andere leeftijdsgroepen. Waar de kentering optrad, valt niet eenvoudig te zeggen. Zeker is dat de toename van het computerbezit onder jongeren van 12 tot en met 19 jaar in de jaren negentig gepaard ging met een afname van lezen. Hierna ging het snel: er kwam een explosieve toename van het aantal internetaansluitingen en de verbreiding van steeds snellere verbindingen maakte het medium veelzijdiger en aantrekkelijker. Anno 2006 is dagelijkse mailen, chatten, surfen en gamen voor de meeste jongeren vanzelfsprekend geworden. De huidige generatie middelbare scholieren groeit op in een medialandschap dat niet te vergelijken is met dat van vorige generaties.

Literatuuronderwijs

Veel docenten en onderzoekers baren zich zorgen over de manier waarop de huidige generatie jongeren omgaat met lezen. Sommigen van hen menen dat het literatuuronderwijs veel aandacht moet besteden aan het stimuleren van lezen bij jongeren. Anderen, meestal critici, schrijven de teloorgang van de literaire bagage van jongeren juist toe aan het literatuuronderwijs. Kritiek op literatuureducatie is niet nieuw, al hebben alle onderwijshervormingen in Nederland door de Tweede Fase hieraan wel een nieuwe impuls weten te geven. Sinds de invoering van de Tweede Fase is het literatuuronderwijs stelselmatig meer op de leerling afgestemd. Via het leesdossier hebben leerlingen relatief meer vrijheid gekregen om hun eigen voorkeuren te uiten. Dit werd mogelijk door andere examenreglementen, waarin minder strikte omschrijvingen waren opgenomen van wat er precies gelezen moest worden. Een groot verschil tussen het leesdossier en de vroegere leeslijst is de nadruk op de persoonlijke beleving bij het

maken van een verslag van de gelezen boeken. Dit gedachtegoed kent eveneens voor- en tegenstanders. In de discussie rondom persoonlijke beleving, voeren de voorstanders van de Tweede Fase aan dat leerlingen meer zullen gaan lezen, omdat ze nu eenvoudig boeken kunnen kiezen die ze zelf willen lezen. Tegenstanders zijn hier niet van overtuigd. Zij vrezen daarbij voor de toekomst van de literaire canon – de belangrijke werken uit de literatuurgeschiedenis. De gedachte is: gaat de canon verloren, dan wordt er uiteindelijk helemaal niet(s) meer gelezen. Onderzoek naar personen die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs, biedt vooral steun aan de voorstanders. Naarmate leerlingen meer inspraak hebben in hun keuzes voor de leeslijst en uitgenodigd worden in de les om te discussiëren over boeken, lezen zij net als volwassenen vaker boeken in hun vrije tijd. Nadruk op de ‘grote namen’ uit de literatuurgeschiedenis heeft juist een averechts effect: het drijft mensen weg van het boek.

Uittrekselwebsites

Dan is er een ander fenomeen dat in het huidige literatuuronderwijs tot zuchten en steunen leidt: uittrekselwebsites op internet. Voorheen waren de bekende uittrekselboeken als *Prisma* en *Literama* voor veel leerlingen belangrijke bronnen van inspiratie. Sinds een paar jaar kunnen ook die boeken in de kast blijven staan. In de plaats van uittrekselboeken zijn er uittrekselwebsites gekomen. Deze websites – uittrekselsites – bevatten vele duizenden boekverslagen die gemaakt zijn door en voor leerlingen. De opkomst van deze sites heeft het docenten Nederlands niet gemakkelijker gemaakt. Uittrekselsites zijn fraudegevoeliger dan uittrekselboeken vroeger waren, bieden lang niet altijd kwaliteitsverslagen, en het niet uitlezen van boeken zou als gevolg zijn toegenomen. Des te verwonderlijker lijkt het dan dat docenten soms de leerlingen wegwijs maken in het aanbod op uittrekselwebsites. Hun bedoeling is dan vooral om de leerlingen tegen zichzelf te beschermen.

Gevolgen van uittrekselsites

Vrijwel iedereen die direct of indirect te maken heeft met literatuuronderwijs zal een mening hebben over uittrekselsites. Dan mag het op zijn minst opmerkelijk heten dat er nog geen onderzoek is verricht naar het gebruik van uittrekselsites in het literatuuronderwijs. Het is dus niet duidelijk hoeveel gebruik er wordt gemaakt van deze sites, welke sites dit betreft, en wat het effect is van het gebruik van uittrekselsites op het leesdossier. De lezing over uittrekselsites op deze conferentie heeft als doel om de bezoeker meer inzicht te bieden in het gebruik van uittrekselsites door leerlingen in het voortgezet onderwijs en de invloed van dat gebruik op hun leesgedrag. Er wordt alleen aandacht besteed aan schoolgerelateerd leesgedrag: de boeken die leerlingen lezen voor hun leesdossier. De volgende vragen worden behandeld in de lezing:

- In welke mate maken leerlingen in het voortgezet onderwijs gebruik van uittrekselsites?
- Welke invloed heeft het gebruik van uittrekselsites op het soort auteurs dat leerlin-

gen voor het leesdossier lezen?

- Welke invloed heeft het gebruik van uittrekselsites op de wijze waarop er voor het leesdossier wordt gelezen?

Onderzoek naar specifiek gebruik van websites en de relatie hiervan met andere vormen van mediagebruik, is nog maar weinig verricht. Het onderzoek naar de invloed van uittrekselsites op leesgedrag is daarom exploratief van opzet. Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te bieden in de invloed van ICT op lezen en om de discussie te stimuleren over het leesdossier en de omgang met uittrekselsites in het literatuuronderwijs.

Ronde 2

Guido Spyns, Chris de Commer en Janien Benaets

Klein Seminarie – Roeselare & Katholiek Scholencentrum JOMA - Merksem

Contact: guido.spyns@belgacom.net

chris.de.commer@myonline.be

janien.benaets@telenet.be

Van Uilen en Apen: de jungle van de leesbevordering⁷

De context

Leesbevordering / literatuureducatie; een trend

Leesbevorderen of nog duidelijker literatuureducatie is in. Hoeveel projecten en acties lopen er niet in en buiten de school: van de wieg tot het graf is de weg met 'reclame voor waardevolle boeken' en het 'grote belang van lezen' geplaveid of beter geafficheerd. Wie (literatuur) wil lezen, staat nooit in de kou. Wie niet wil lezen, zal het geweten hebben.

De leraar leesbevorderaar

Ach leraar, ook jij bent geroepen tot redder van Taal en Literatuur: vermenigvuldig de boeken op school. Laat de boekenkeuze in de leesportfolio's getuigen van smaakontwikkeling en zelfontplooiing. Zorg voor verdieping: van analyse naar interpretatie en beoordeling. Bestrijd ongemotiveerdheid of onvoldoende geletterdheid met sterke middelen als de goeie ouwe literactuaamap en jazeker de illustere Inktaap, 'een coole literatuurprijs' want op maat van jongeren van 16-18 jaar.

⁷ Dit is een aanlooptekst voor een workshop waarin we met de deelnemers in discussie willen treden, vertrekkende van stellingen. We zullen de volledige stellingenlijst pas tijdens de workshop bekend maken.

Het jongerendoelpubliek

Nochtans, is deze generatie Mix, de sms-generatie, onze Einsteiners, volgens sommige communicatiespecialisten slimmer, sneller en socialer dan ooit. Kunnen wij leraren hen nog ooit bijbenen in multimedieagebruik – zowel in receptie als productie? Zijn zij niet de voorlopers van een posthumane samenleving waarin literatuur (en kunst in het algemeen) deel uitmaakt van en getransformeerd wordt door de nieuwe media? Lezen en schrijven in de ruimste en snelste leesomgeving ooit: het zal voor hen nooit meer zijn zoals het voor hun leraren ooit was.

Tien jaar literaire jongerenprijs

Zoals de schets boven al laat vermoeden, is de tijd zeer snel gegaan sinds de eerste jongerenprijs van 1996. Goed een halve eeuw geleden begon de mediatisering van de literatuur geschiedenis te schrijven. Commerciële literaire prijzen vormden daarin een modieuze trend. Maar werden die winnaars en genomineerden wel gelezen of enkel op tv bekeken? Er was sprake van ontleding – het leesbevorderen kon beginnen...

Ministers maakten plannen en leraren gaven ze gestalte: de Jonge Gouden Uil werd geboren (het proefproject onder minister Luc Martens dateert van 1996). Parallel met de JGU liep in de periode 1998-2000 een initiatief van het VPRO-tv-programma *De Plantage* dat voor de uitzending over de Generale Bank Literatuurprijs (nu AKO) werkte met een kleine jongerenschaduwjury uit Nederland en Vlaanderen. In 2001 viel de Jonge Gouden Uil officieel uit, maar vijf Vlaamse scholen konden niet meer zonder en daar verscheen een 'dissident' op het toneel: het Gouden Uilskuiken! Met De inktap van de officiële instanties komt de jongerenjury sinds 2002 weer aan haar trekken.

Wat de algemene organisatie en de uitwerking van de juryhandleiding betreft, is er sinds 1996 niet veel veranderd. De organisatoren kiezen de boeken, de jonge jury oordeelt volgens een lees- en optelpatroon en er is een feestelijke uitreiking 'en masse', afwisselend in Nederland en Vlaanderen. Een Inktapsite met info, forum en wedstrijden vormt de nieuwe elektronische component. Verschillende scholen ruimen op hun webstek plaats voor De inktap of organiseren aanvullende leesfeesten die weliswaar in de media geen noemenswaardige weerklank krijgen. In 2002 schreven we in een historiekje: "Nee, de wereld lag (en ligt) niet echt wakker van het boekenoordeel van jonge mensen."

De invraagstelling

"Ik doe niet (meer) mee." Niet gemotiveerd om jurylid te worden?

Is een jongerenprijs die aanvankelijk sterk kon spelen op de 'mediatisering van de literatuur', zijn initiële kracht niet aan het verliezen nu de nieuwe media naast tv en film ons beeld van de wereld en dus ook onze kijk op literatuur en lezen mee kleuren of

bepalen? In onze schoolpraktijk stellen we immers vast dat onze Einsteiners o.i.v. de sterke leesbevorderingstrend via internet zelf op het spoor komen van zoveel interessante en kwaliteitsvolle boeken, dat ze een 'zetje' nodig hebben om toch deel te nemen aan de Inktap. Wat voor aantrekkelijken hebben de nominaties van 2007 met Jan Siebelink, Henk van Woerden en K. Schippers nog in het breedste perspectief van boekenzoekers en allerhande favorieten- en sellerlijsten o.a. op sites van kranten, tijdschriften, uitgevers, boekhandels, literatuur-, leescampagne- en schrijfsites? Of waarom kregen we Joe Speedboot niet of De engelenmaker uit de shortlists? Die lijken ons zoveel aangenamer vanaf de achterflap en hun eerste pagina.

"Ik wil de boeken die ik verplicht ben te lezen vrij kiezen." Te weinig autonomie voor het jurylid?

De verplichting om opgedragen boeken te lezen op de aangegeven manier. Zijn de jonge juryleden geen kinderen van een sterk geïndividualiseerde samenleving en leerlingen van een school die hen steeds meer autonomie en verantwoordelijkheid probeert te geven? Moeten we hen niet verantwoord laten kiezen wat hen 'de moeite waard' lijkt? Waarom zouden we ze dwingen in het keurslijf van de Aap? Een longlist van actuele voorstellen door leeftijdgenoten? Hoeveel jongeren lezen er geen winnaars van grote thrillerprijzen? Was het Henning Mankell niet die onlangs op Canvas aan journalist Rudi Vranckx vertelde dat we niet ver zijn van een Nobelprijs voor een literaire thrillerschrijver?

"Wat stelt de Inktap als prijs in cultuurland eigenlijk voor?"

Of de jury enig gewicht in de schaal van cultureel Vlaanderen en Nederland legt? Welke media, recensenten, literatuurkenners of onderzoekers hebben echt gemeende belangstelling voor de competenties, de criteria en argumenten van een Inktapjury? Veel auteurs en mediamensen weten niet eens van het bestaan van deze prijs.

Twee antwoorden in plustaal

1. Of de Inktap zoals hij is voor jongeren van vandaag niet genoeg charmes heeft? In de jungle van de leesbevordering en bij literatuureducatie op school is een jongerenjury, georganiseerd door niet-schoolse instanties, zowel verademing als verrijking en een aangenaam gepimpte vorm van actieve cultuurparticipatie.

Verademing? Ja! Door de ontdekking van auteurs die 'weten hoe het moet'. Door de traagheid van het lezen van een hedendaags taalkunstwerk. Door de uitwisseling van ervaringen en observaties van verhaal en stijl. Door de steun die een leraar kan geven: door een goede voorbereiding, 'onderweg' bij geworstel met taal en teken, of in het aanwakkeren van het debat over smaken en kwaliteiten. Door verbreding van de leesomgeving in het (virtuele) contact met andere juryleden en scholen, met auteurs, professionele jury's e.a. Door het bruisende karakter van de prijsuitreiking.

Verrijking? Al na één Inktaap kun je als ernstig jurylid gerust ‘literair competent’ worden verklaard. Op dat moment heb je een waardevolle variatie van literatuur van je tijd leren kennen door analyse, interpretatie, argumentatie, in recensie, gesprek en reflectie.

Actieve cultuurparticipatie? De literaire jongerenprijs heeft in tien jaar tijd duizenden jongeren uitgedaagd en bijeengebracht. Als jurylid schep je gedeeltelijk een leescultuur, neem je deel aan literaire events (ook De Nachten van Villanella), kun je naar hartenlust schrijven voor een boekenbon of ...

2. Of literaire geletterdheid in competitie en concurrentie met zoveel andere geletterdheden haar pluimen aan het verliezen is? Neen. Naast alle andere media, de oude zoals film, radio en tv, en de nieuwe, krijgt ook de literatuur in boekvorm en digitaal een plek in de lifestyle van vele jongeren. Nog weinig teksten blijven onbekend en daarvoor onbemind! Immers, online en mobiel kunnen ze wereldwijd ‘aan literatuur doen’. Er valt onnoemelijk veel moois te beleven: van klassiek tot brandnieuw, via de digitalisering van bibliotheken en archieven, via sites en weblogs van grote denkers/schrijvers, via cyberpoëziecreaties, podcasts van stadsdichters, e.a. Je laat je voorlezen, je remixt woord, beeld en geluid; je kunt ook nog ‘gewoon literatuur lezen’, alles naar eigen verlangen. Activiteit, zelfexpressie, creativiteit zijn als waarden inherent geworden aan literatuurbeleving in dit prille begin van de 21^e eeuw. Mooi toch?

Ronde 3

Tanja Janssen

Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam

Contact: T.M.Janssen@uva.nl

Is er een relatie tussen literaire leesvaardigheid en creatieve schrijfvaardigheid?

Het lezen van literatuur en het schrijven van creatieve teksten lijken vaardigheden die nauw met elkaar verbonden zijn. Door literatuur te lezen, kunnen leerlingen vertrouwd raken met allerlei kenmerken van verhalende en poëtische teksten. Het is aanmerkelijk dat leerlingen hierdoor die kenmerken beter kunnen toepassen wanneer ze zelf verhalen en gedichten schrijven. En omgekeerd: wie zelf aan creatief schrijven doet, ontdekt wat er allemaal komt kijken bij het schrijven en voor welke keuzes schrijvers staan. Uitgerust met zo’n “schrijvers-bewustzijn” zijn leerlingen misschien beter in staat om verhalen en gedichten van anderen te lezen en op waarde te schatten.

Als er zo'n sterke relatie is tussen literatuur lezen en creatief schrijven, dan is het wellicht zinvol deze vaardigheden op school in combinatie of geïntegreerd met elkaar te onderwijzen. Het literatuuronderwijs en het schrijfonderwijs zouden dan meer op elkaar afgestemd kunnen worden dan nu meestal gebeurt. Immers, bij de huidige verkaveling van vakonderdelen, vormen literatuur- en schrijfonderwijs dikwijls sterk gescheiden werelden, met aparte lesuren en aparte methoden.

Maar hangen literatuur lezen en creatief schrijven werkelijk met elkaar samen? In opdracht van Stichting Lezen deed Marleen Kieft een literatuurstudie naar de relatie tussen literaire productie en receptie (Broekkamp & Kieft, 2005). Daaruit komt naar voren dat er heel weinig onderzoek is gedaan op dit terrein. Het weinige onderzoek is vooral gericht op jonge kinderen. Zo bleek dat het lezen van verhalen en sprookjes een positieve invloed kan hebben op de narratieve teksten die kinderen zelf schrijven, met name ten aanzien van de complexiteit van verhaalstructuren die zij gebruiken en de ideeën die zij spontaan aan eerder gelezen teksten ontleen. De kwaliteit van de (voor)gelezen teksten bleek daarbij van belang: kinderen die verhalen van hogere kwaliteit lazen of hoorden (complexer, afwisselender taalgebruik), schreven zelf ook betere verhalen. Met name voor kinderen met schrijfangst zou het horen en lezen van verhalen en sprookjes een positieve invloed kunnen hebben op hun creatieve schrijfvaardigheid (o.a. Dressel, 1990; Hoewisch, 2001; Lancia, 1997; zie ook Cragg & Nation, 2006 en Weih, 2005).

In het basisonderwijs zou het lezen van jeugdliteratuur dus een goed middel zijn om de creatieve schrijfvaardigheid van kinderen te ontwikkelen. In het voortgezet of secundair onderwijs wordt meestal het omgekeerde bepleit: creatief schrijven wordt gezien als middel om het leesplezier en het inzicht in literaire teksten bij leerlingen te vergroten (o.a. Bolscher et al., 2004; Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, 1986). Door jongeren te laten spelen met literaire teksten, door hen verhalen en gedichten creatief te laten omvormen of veranderen, zouden zij meer inzicht kunnen krijgen in hoe een literaire tekst werkt, en meer gevoel kunnen krijgen voor het effect van verschillende stilistische en structurele middelen. Ook wordt wel aangenomen dat het zelf schrijven van literaire teksten tot méér lezen leidt.

Voor leerlingen van 12 jaar en ouder vond Kieft echter geen enkel onderzoek waarin de relatie tussen literaire receptie en productie wordt aangetoond. Deze stand van zaken vormde voor Stichting Lezen een aanleiding om onderzoek te laten doen naar de creatieve schrijfvaardigheid en de literaire leesvaardigheid van leerlingen in het voortgezet cq. secundair onderwijs. Dit onderzoek is in 2005-2006 uitgevoerd door medewerkers van het Instituut van de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (Janssen, Broekkamp & Smallegange, 2006).

Doel van het onderzoek was om na te gaan of er een verband bestaat tussen creatief schrijven en literatuur lezen. Zijn goede literatuurlezers beter in creatief schrijven dan

zwakke literatuurlezers? En omgekeerd: zijn goede, creatieve schrijvers beter in literatuur lezen dan zwakke, creatieve schrijvers?

Om deze vragen te beantwoorden hebben we aan ca. 260 leerlingen (5 vwo) van acht verschillende scholen, verspreid over het land, zowel creatieve schrijftaken als literaire leestaken voorgelegd. Alle schrijfproducten van de leerlingen en hun leesreacties zijn beoordeeld door panels van deskundige beoordelaars. Vervolgens zijn de scores die de leerlingen behaalden op de schrijf- en de leestaken met elkaar vergeleken. Nagegaan is of de scores met elkaar correleerden. De prestaties van drie verschillende groepen creatieve schrijvers zijn met elkaar vergeleken; zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede schrijvers.

In deze bijdrage aan Het Schoolvak Nederlands ga ik kort in op de opzet van het onderzoek. Ik laat enkele voorbeelden zien van taken die in we in het onderzoek gebruikt hebben en bespreek welke overwegingen bij de constructie en keuze van taken een rol hebben gespeeld. Uitvoerig zal ik ingaan op de prestaties van de leerlingen, en op de wijze van beoordeling. Concrete schrijfproducten en leesreacties worden getoond en besproken. Tenslotte komen de implicaties van dit onderzoek voor de onderwijspraktijk aan bod, en dit in het bijzonder voor het literatuuronderwijs aan 16-18-jarigen.

Referenties

Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H. & Van der Kist, S. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.

Broekkamp, H. & Kieft, M. (2005). Lezen doet schrijven en schrijven doet lezen. *Tsjip / Letteren*, 15(1), 29-33.

Cragg, L. & Nation, K. (2006). Exploring written narrative in children with poor reading comprehension. *Educational Psychology*, 26(1), 55-72.

Dressel, J.H. (1990). The effects of listening to and discussing different qualities of children's literature on the narrative writing of fifth graders. *Research in the Teaching of English*, 24(4), 397-414.

Hoewisch, A. (2001). "Do I have a princess in my story?": Supporting children's writing of fairy tales. *Reading & Writing Quarterly*, 17, 249-277.

Janssen, T., Broekkamp, H. & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven; een onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Lancia, P.J. (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. *The Reading Teacher*, 50(6), 470-475.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986). *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. 4^e herz. dr. Muiderberg: Dick Coutinho.

Weih, T.G. (2005). The genre of traditional literature influences student writing. *Reading Horizons*, 46(2), 77-91.

Ronde 4

Grietje Schepers, Marc Verstappen & Rudi Wuyts
 Villanella – Antwerpen & Universiteit Antwerpen
 Contact: grietje@villanella.be
marc@villanella.be
wuyts.rudi@pandora.be

4

De inktap: didactiek en verdieping

Hoe zou men vanuit de organisatie Villanella de Inktap didactischer kunnen – eventueel moeten – aanpakken? Hoe kan de leraar didactischer werken met de boeken van de Inktap?

Er wordt in leerplannen gepleit voor verschillende visies op literatuur. Er is de (traditionele) structuur-analytische aanpak naast een affectieve die vertrekt vanuit de lezer-ervaring en -beleving van de leerling; er is de mogelijkheid om de eigen creativiteit van de lezer kansen te geven naast een aanpak waar met verschillende media gewerkt wordt. Kan en/of moet de Inktap hier modellen voor aanreiken? Welke mogelijkheden worden er al gebruikt in de klas?

Beantwoordt het besprekingsformulier dat gebruikt wordt in de didactische map van de leraar aan de moderne literatuurdidactiek? Is het vragen- en opdrachteng geheel bruikbaar in de klas? Wat kan/moet verbeterd worden? Kan/moet de Inktap ander materiaal ter beschikking stellen (op de site, op papier)?

Wat met de Slotdag zelf? Kan daar wat aan verbeterd worden? Schat men het niveau van de leerlingen juist in? Beantwoordt de Slotdag aan de wensen van de leerlingen en die van de leraar?

Nog ruimer: kunnen de boeken van de Inktap in de (gewone) lessen verwerkt worden en hoe dan? Bestaat de mogelijkheid de vrije ruimte te gebruiken voor de Inktap en hoe kun je dat doen? Komen de boeken verder dan het groepje dat zich er mee bezighoudt?

Dit zijn meer vragen dan antwoorden. In een gesprek met organisatoren en leraars proberen we de Inktap te optimaliseren zodat de waarde voor de leerlingen nog groter wordt.

Eva Devos

Stichting Lezen Vlaanderen - Antwerpen

Contact: evadevos@stichtinglezen.be

De Boekenzoeker voor 8-11 jaar: een perfect instrument voor literatuuronderwijs en leesbevordering

De ontwikkeling van www.boekenzoeker.org is een initiatief van de Nederlandse Taalunie, Stichting Lezen Nederland en Stichting Lezen Vlaanderen.

De Boekenzoekersite, ontstaan in 2001 in de schoot van Fahrenheit 451, een leesbevorderingsproject voor 16+ uit BSO en TSO, is ondertussen uitgegroeid tot een tweeluik: een site voor 8-11 jarigen en een site voor 16-plussers. Het is de bedoeling dat op termijn deze site wordt verbreed naar een publiek van 6 tot 18 jaar, waardoor www.boekenzoeker.org op een fundamentele manier bijdraagt aan de doorgaande leeslijn.

De Boekenzoeker helpt een keuze uit het boekenaanbod te maken en heeft als doel het verleiden tot lezen en het laten ontdekken van nieuwe boeken, minder voor de hand liggende boeken en genres waarmee de lezer minder vertrouwd is. Het suggereren van titels gebeurt op basis van de interesses en eigenschappen van de gebruiker, die ontdekt worden via een intakegesprek en zijn leesvoorkeur.

Modaliteiten van de site

De Boekenzoekervos, ontworpen door illustrator Sebastiaan van Doninck, is het centrale figuurtje op de site voor 8 tot 11 jaar: hij begeleidt de kinderen op hun zoektocht naar een goed boek. De site kan op verschillende manieren gebruikt worden.

a. Bladeren (op zoek naar een leestip)

Bij deze optie is de algemene interessesfeer van de bezoeker op het moment van het bezoek bepalend voor de boekentips die de bezoeker krijgt.

Het boekenaanbod op de site is opgesplitst in twee hoofdgebieden: boeken rond een bepaald gevoel en boeken rond een bepaald thema. Bezoekers worden uitgenodigd een eenvoudige beslissingsboom te volgen. Na het maken van de eerste keuze wordt de bezoeker uitgenodigd om te kiezen voor een specifieke categorie, die eventueel ook in subcategorieën werd onderverdeeld.

Een boekpresentatie bestaat uit de verschillende onderdelen, met name cover, titel, auteur, illustrator, uitgave, citaat, een inhoudelijke annotatie, leeftijdsaanduiding, enkele interactieknoppen (stemmen, commentaar, boekentip doorsturen) en een knop voor het aanmaken van een zgn. boodschappenlijstje.

Bladeren door de categorieën is de meest laagdrempelige – en meest gebruikte – strategie om de Boekenzoeker te bezoeken.

b. Registreren (op zoek naar een gepersonaliseerde leestip)

Bezoekers van de Boekenzoeker worden uitgenodigd zich te laten registreren. Bij de registratie krijgt de bezoeker eenmalig een ‘intake gesprek’. Tijdens dit ‘intake gesprek’ worden gegevens over de gebruikers verzameld, zoals de nationaliteit, de klas waarin ze zitten, hun geslacht en hun hobby’s. Om de laagdrempeligheid van de site te bewaken, is registreren niet verplicht. Niet-geregistreerde bezoekers kunnen alle functies van de site gebruiken.

Geregistreerde gebruikers kunnen zich bij elk bezoek aanmelden en kunnen op hun persoonlijke pagina lijstjes aanleggen van hun favoriete boeken binnen en buiten de Boekenzoeker.

Op deze manier ontstaan gebruikersprofielen, die het leesadvies van de Boekenzoekersite een stap verder brengen dan de simpele ‘blader volgens interesse’-methode. Het systeem is namelijk in staat lezerseigenschappen en boekenvoorkeuren van geregistreerde gebruikers bij te houden en correlaties te ontdekken tussen deze twee parameters. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid, nadat voldoende statistisch materiaal verzameld is, om de gebruikers persoonlijke leestips te geven.

Dit procédé heet ‘collaborative filtering’, het automatisch aanmaken van persoonlijke aanbevelingen voor een gebruiker door parallellen te trekken tussen de voorkeur van deze gebruiker en die van vele anderen (cf. Amazon). Een bekend knelpunt hierbij is het verzamelen van voldoende statistisch materiaal. Tot op het moment dat het systeem een kritische massa aan gegevens heeft verzameld, vraagt het een inspanning van de gebruikers zonder dat ze daarvoor iets in de plaats krijgen. Zonder voldoende statistische gegevens, kunnen geen persoonlijke aanbevelingen worden gedaan.

Het is daarom nodig het registreren en inloggen uitdrukkelijk te promoten. De registratiefunctie staat dan ook prominent op de startpagina en boeken worden verloot onder regelmatige inloggers bij wijze van ‘incentive’. Wetend dat gebruikers graag hun stem uitbrengen en hun mening posten, leek het bovendien zinvol de gebruikers bij deze functies extra te attenderen op de inlogmogelijkheid, evenwel zonder verplichting. Verplicht inloggen bij het bezoeken van de site is, zo leerde de ervaring van de Boekenzoeker 16+ ons, contraproductief.

c. Extra's

Verder biedt de site ook een zoekfunctie, een top 10 (op basis van alle uitgebrachte stemmen) en verschijnt er bij het openen van de site ook een boekentip van de week. Daarnaast wordt op de startpagina ook verwezen naar een pagina voor mediatoren, zoals leerkrachten en ouders, met onder andere een handleiding over het gebruik van www.boekenzoeker.org in de klas, een volledig overzicht van boeken die in de Boekenzoeker zijn opgenomen en een colofon.

Boekenaanbod

De Boekenzoeker kan niet anders dan een beperkte selectie van de hele boekenproductie aanbieden. Bij de samenstelling van het corpus aan boeken in de Boekenzoeker is dan ook rekening gehouden met verschillende selectiecriteria. Essentieel is de aanbevelingswaardigheid en kwaliteit van de titels. Verder spelen factoren als verkrijgbaarheid (in bibliotheek of boekhandel), het evenwicht tussen verrassend en populair, evenredige verdeling van moeilijkheidsgraad, spreiding over de verschillende categorieën, het evenwicht tussen fictie en non-fictie en de diversiteit van stijlen een rol.

Gebruik van de Boekenzoeker

De bevindingen van de Vlaamse en Nederlandse pilootscholen, die de site uittestten in 2004-2005, waren over het algemeen positief.

Wat betreft de algemene opzet, scoorde de Boekenzoeker goed: www.boekenzoeker.org beschikt over een kindvriendelijke en duidelijke structuur en een helder navigatiesysteem; kinderen ervaren de site als aantrekkelijk; het taalgebruik is aangepast aan de doelgroep en zelfstandig werken op de site vormt in de regel geen probleem.

Vier elementen bleken tijdens het pilootproject duidelijk bij te dragen aan een positieve Boekenzoeker-ervaring.

Twee vrij voorspelbare en moeilijk te beïnvloeden factoren waren de attitude ten opzichte van het lezen en de ervaring met het internet. Kinderen die graag lezen voelden zich doorgaans meer in hun leesgedrag gestimuleerd door de Boekenzoeker en toonden zich vasthoudender in hun zoekgedrag. Niet-lezers zaptten meer door de site heen. Meisjes, die over het algemeen meer lezen dan jongens, bleken de Boekenzoeker ook fanatieker te raadplegen dan jongens, die iets sneller verveeld zijn. Vertrouwdheid met internet verhoogt de kans dat de Boekenzoeker effectief gezien wordt als bron van leesadvies. Een derde factor was de herkenbaarheid van de titels. Veel bezoekers gebruikten de zoekfunctie om hun favoriete auteur of een pasgelezen boek op te zoeken. Een positief zoekresultaat kan de weg wijzen naar nieuwe boeken. Een negatief zoekresultaat creëert een gevoel van teleurstelling, iets wat, in de mate van het mogelijke, en rekening houdend met onze selectiecriteria, vermeden moet worden. Tot slot blijkt de inzet van de betrokken leerkrachten cruciaal. Het is zeker niet de bedoeling om de Boekenzoeker te profileren als een louter didactisch, schoolgebonden instrument. Wél is de Boekenzoeker een bruikbaar instrument om de literaire competentie van de leerlingen aan te scherpen. En het lijkt geen twijfel dat het leesbevorderende effect bij niet-lezers of bij kinderen met minder computerervaring groter is met de stimulerende aanwezigheid van een volwassene.

Op de site (<http://www.boekenzoeker.org/boekenzoekernl/boekenzoeker/BoekenzoekerKlashandleiding.pdf>) vinden geïnteresseerde leerkrachten daarom praktische suggesties voor het gebruik van Boekenzoeker in de klas, gerelateerd aan leerdoelstellingen. Bij de pilootscholen bleek dat hoe actiever een klas rond de

Boekenzoeker werkte, hoe meer ook niet-lezers daadwerkelijk gestimuleerd bleken in hun leesgedrag. Zo organiseerde één pilootschool een projectweek rond boekensites, waarbij de kinderen een vergelijkend onderzoek deden. Eén andere school legde een Boekenzoeker-bibliotheek aan, met daarin alle Boekenzoekerboeken.

Besluit

Www.boekenzoeker.org biedt een voortdurend vernieuwd aanbod en veelzijdige boekentips. De kennis van de gespecialiseerde leesbevorderaars wordt op deze manier via het internet bereikbaar gemaakt voor een groot publiek. Dit zorgt voor een zekere anonimiteit voor de bezoeker, maar omdat het leesadvies gebaseerd is op voorspellingen van leesvoorkeuren, krijgt de site toch een persoonlijke toets. Op die manier vormt de Boekenzoeker een meerwaarde in het virtuele leesbevorderingslandschap.

Ronde 6

Rune Buerman

Stichting Lezen Vlaanderen

Contact: runebuerman@stichtinglezen.be

De Boekenzoeker voor 15-18 jaar: Jongeren, lezen en ICT

Op www.boekenzoeker.org kunnen jongeren van 15 tot 18 jaar op zoek gaan naar een boek dat bij hen past. De site helpt bezoekers om een weg te vinden in het grote boekenaanbod. Tegelijkertijd leidt de boekenzoeker jongeren via discussie en interactieve mogelijkheden naar cultuurparticipatie. Uit een evaluatierapport door de Vrije Universiteit Brussel blijkt dat de Boekenzoeker een efficiënt hulpmiddel is om jongeren aan te zetten tot lezen.

De ontwikkeling van www.boekenzoeker.org is een gezamenlijk project van de Nederlandse Taalunie, Stichting Lezen Nederland en Stichting Lezen Vlaanderen. De Boekenzoeker werd in 2001 ontwikkeld door Stichting Lezen Vlaanderen voor Fahrenheit451, een leesbevorderingsproject bedoeld voor jongeren van 15 tot 18 jaar uit het beroeps- en technisch onderwijs (vmbo). De site is ondertussen uitgegroeid tot een tweeluik: een site voor 8-11 jarigen en een site voor 16-plussers. Het is de bedoeling dat op termijn deze site wordt verbreed naar een publiek van 6 tot 18 jaar, waardoor www.boekenzoeker.org op een fundamentele manier bijdraagt aan de doorgaande leeslijn.

Ze lezen niet meer

Er bestaat nogal wat bezorgdheid bij ouders, leerkrachten en opiniemakers over het feit dat jongeren vandaag steeds minder zouden lezen. Honderden alternatieve vrijetijdsbestedingen bedreigen langzaam maar zeker het lezen. De nieuwe media zijn de grote boosdoener: televisie, computergames en vooral het internet worden verantwoordelijk gehouden voor de 'ontlezing'. Vreemd genoeg kunnen onderzoekers geen eensluidend antwoord bieden op de vraag of er nu wel degelijk reden is tot paniek. Het ene onderzoek zegt zus, het andere zo.

Het onderzoek naar cultuurparticipatie in Vlaanderen door het *Steunpunt Re-creatief Vlaanderen* toont in ieder geval aan "dat de soms alarmerende berichten over ontlezing bij de jeugd enigszins gerelativeerd kunnen worden. Jongeren tussen 14 en 17 jaar blijken net de meest actieve literatuurparticipanten te zijn." (Nulens en Daems, 2005, *Leesbevordering en ICT: Een analyse van Boekenzoeker.org*). Wanneer het gaat over het lezen van romans en poëziebundels, bibliotheekbezoek en het bijwonen van literaire evenementen scoren jongeren telkens beter dan de totale bevolking. Uiteraard zullen schoolopdrachten en –activiteiten hierin een rol spelen. Toch weten deze onderzoeksresultaten het *moral panics*-discours te nuanceren.

Boekenaanbod

De initiatiefnemers plaatsen leesbevordering en nieuwe media bewust niet als vijanden tegenover elkaar. Evenmin willen we het internet simpelweg als opstapje misbruiken om jongeren aan het lezen te krijgen. We gingen na hoe we de mogelijkheden van het internet optimaal konden inzetten om het enorme aanbod van boeken bij jongeren bekend te maken. Tegelijkertijd was het van meet af aan de bedoeling dat de Boekenzoeker een boeiende, interessante en aangename site zou worden waar allerlei zaken over lezen en boeken te beleven vallen.

Www.boekenzoeker.org is dé site waar jongeren terecht kunnen voor leesadvies. Want als één ding duidelijk was na ervaringen met projecten als *Fahrenheit451*, was het dat jongeren vaak niet weten wát ze moeten lezen. Daarom biedt de site een selectie van boeken die, wat leesvaardigheid betreft, variëren van zeer makkelijk leesbaar tot redelijk moeilijk. Het boekenaanbod op de site bevat een evenwichtige mix van boeken voor jeugd en volwassenen, iets oudere en recente boeken, dikke en dunne boeken, etc. Naast romans is er ook aandacht voor websites, strips, kunstboeken, kranten en tijdschriften. Die keuze werd bewust gemaakt om het begrip "lezen" te verruimen. De Boekenzoeker is geen volledige databank van goede boeken. De boeken op de site kunnen de weg wijzen naar weer andere boeken die in de bib of boekhandel te krijgen zijn.

De Boekenzoeker in actie

De centrale metafoor voor de Boekenzoeker voor jongeren van 15 tot 18 jaar is een hondje (illustratie: Rienk Michielsen) dat bezoekers begeleidt bij hun zoektocht naar een geschikt boek. Jongeren kunnen op verschillende manieren bij een boek terecht komen. Ten eerste bestaat er de mogelijkheid om gewoon te zoeken op titel, auteur of trefwoord. Ten tweede kunnen jongeren via twee ‘knoppen’ op de startpagina aangeven hoe ze tegenover lezen staan: “Lezen? Natuurlijk!” of “Lezen? Surprise me!” Een derde knop is een exclusieve “Fahrenheit451”-knop waar deelnemers van het project boekentips vinden. Achter elke knop gaan categorieën van boeken schuil: verfilmde boeken, poëzie, klassiekers, muzikale boeken, boeken die een prijs gewonnen hebben, etc. Volgens het onderzoeksrapport van de VUB blijkt dit de meest gebruikte manier om een boek op de site te zoeken.

Een derde manier om boekentips te krijgen, gebeurt via het “inloggen”. Bezoekers van de site, die zich na een korte procedure registreren, krijgen leesadvies dat nauwkeuriger is dan de hierboven beschreven methodes. Het systeem is namelijk in staat lezers-eigenschappen en boekenvoorkeuren van geregistreeerde gebruikers bij te houden en correlaties te ontdekken tussen deze twee parameters. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid, nadat voldoende statistisch materiaal verzameld is, om de gebruikers persoonlijke leestips te geven. Dit procédé heet *collaborative filtering*, het automatisch aanmaken van persoonlijke aanbevelingen voor een gebruiker door parallellen te trekken tussen de voorkeur van deze gebruiker en die van vele anderen (cf. Amazon).

Hoe een bezoeker ook op zoek gaat naar een persoonlijke boekentip, telkens krijgt hij/zij een lijstje met boeken. Elk boek krijgt dezelfde informatie mee: de titel, auteur, cover, uitgave, het aantal pagina's, een citaat, een inhoudelijke annotatie, een aanduiding van de moeilijkheidsgraad (light, medium, strong) en enkele interactieknoppen (stemmen, commentaar, boekentip doorsturen).

Naast de boekentips vinden jongeren nog een aantal extra's op de site die ervoor zorgen dat een ‘online community’ gecreëerd wordt. Zo is er het online magazine *De Laser online* met columns, testjes en fotoreportages; er is ook een top 10 van de meest populaire boeken en een rubriek met nieuwtjes over het Fahrenheit451 project.

Impact

Om in te schatten hoe de Boekenzoeker gebruikt wordt door de doelgroep en wat de impact is op het leesgedrag, vroegen de partners van het project aan de Vrije Universiteit Brussel om een evaluatierapport van de website te maken. Het volledige rapport kan u op eenvoudige vraag bij Stichting Lezen Vlaanderen toegestuurd krijgen maar deze hoopgevende conclusie wilden wij u alvast graag meegeven:

“De evaluatie van vormelijke en inhoudelijke aspecten van de website is bijzonder positief. De meeste bezoekers vinden de website mooi, interessant en toegankelijk. Verder blijkt dat een ruime meerderheid van de bezoekers de website ook zou raadplegen indien er geen schoolse verplichting zou plaatsvinden.”

De respondenten blijken de impact van de Boekenzoeker zeer hoog in te schatten. De website zet aan tot meer zin in lezen, meer discussie over lezen, en meer lezen op zich. Uit de eerste analyse blijkt dat vooral BSO-leerlingen moeilijk bereikt worden. Anderzijds is het eveneens duidelijk dat onder de BSO'ers die de website bezoeken, ook al is het omdat de leerkracht hen daartoe verplicht, het enthousiasme groot is. De Boekenzoeker wordt geapprecieerd en het effect wordt hoog ingeschat. Een eerste duwtje vanuit de school richting website blijkt dus zijn vruchten af te werpen.”
(Nulens en Daems, 2005, *Leesbevordering en ICT: Een analyse van Boekenzoeker.org*)

Ronde 7

Lidwien Derriks

Educatieve Hogeschool van Amsterdam

Contact: l.a.m.derriks@hva.nl

Vertel eens in de praktijk. De leeskring als didactische werkvorm

Onlangs verscheen een herdruk van de Nederlandse vertaling van Aidan Chambers' *Vertel eens* uit 1995. Ik heb destijds twee van de workshops, waarmee de auteur de publicatie begeleidde, bijgewoond. Zij inspireerde mij om de module Jeugdliteratuur 2, over adolescentenliteratuur, in de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands in te richten op de wijze die door Chambers gedemonstreerd werd, maar die tot nu toe weinig verbreid is. Over de wijze waarop de leeskring gestalte heeft gekregen in mijn lessen gaat mijn presentatie, waarbij ik een beknopte demonstratie zal geven en in zal gaan op eventuele problemen.

Centraal in de module staat het praten over een door meer personen tegelijk gelezen boek. Het doel is tweeledig: het vergroten van de luister- en spreekvaardigheid van de student en het vergroten van diens belezenheid (literaire competentie). Subdoel: de student krijgt een instrument in handen waarmee hij de luister- en de spreekvaardigheid van de leerlingen en tegelijk hun leesbereidheid kan vergroten.

De nadruk ligt bij fictie in het onderwijs (te) vaak op de schriftelijke verwerking, terwijl de mondelinge taalvaardigheid nogal eens verwaarloosd wordt (zie Inspectierapport 1999). Fictie laat zich hier echter heel goed mee combineren. Ik wil dan ook een lans breken voor de leeskring. Een leeskring houden die doelmatig is, is

niet zo makkelijk als het lijkt. Het is meer dan ‘met leerlingen discussiëren over de bedoeling van een gelezen boek of gedicht’, al of niet ‘met een heldere stelling als uitgangspunt’. Waar het vooral om gaat, is structuur aanbrengen in het praten over boeken, zoals Chambers in zijn methode beoogt. Het stramien waar ik tot nu toe succes mee heb is het volgende:

1. Een rondje reactie d.m.v. een waarderingswoord. Iedereen zegt wat hij van het boek vond.
2. Daarbij sluit meteen de volgende vraag aan (tweede rondje). Indien het waarderingswoord positief uitpakt: wat vond je er spannend, ontroerend, interessant, etc. aan? Indien de eerste reactie negatief uitvalt, luidt de tweede vraag onvermijdelijk: wat vond je er geconstrueerd, langdradig, etc. aan? Daaruit blijkt al meteen dat verschillende lezers er een heel verschillend oordeel op kunnen nahouden, en bovendien heel verschillend tot hetzelfde oordeel kunnen zijn gekomen. Heel belangrijk is het om de ‘neiging tot consensus’ die de meesten van ons hebben, de kop in te drukken. Het gaat er niet om dat de lezers het met elkaar eens worden; integendeel zou ik haast zeggen. Een tweede neiging die onderdrukt moet worden, is de neiging om één (mening) te laten winnen. Het is zaak dat de gespreksleider ingrijpt als een lezer in herhalingen valt, wat betreft zijn argumenten! Ook is het belangrijk dat iemand die in eerste instantie een negatief waarderingswoord geeft, in tweede instantie best wat goeds van het boek kan noemen. Sommige lezers komen in een negatieve spiraal, terwijl die kan doorbroken worden door alle lezers te laten reageren op beide vragen. De neiging is groot om meteen in te gaan op de argumenten (lees: de gegevens uit de tekst) die de lezers aanvoeren om hun oordeel te staven. Ook die neiging moet worden onderdrukt. Bij deze twee vragen gaat het niet om discussie. Doorvragen is alleen belangrijk als onduidelijk is wat men bedoelt.
3. De volgende vraag is uiterst belangrijk. Welke vragen heb je over de tekst? Varianten op deze vraag: Wat snap je niet? Wat vind je moeilijk? Wat wil je nog weten? Hier geldt: elke vraag is het waard om gesteld te worden, alleen zijn sommige vragen makkelijker te beantwoorden dan andere, en blijken sommige helemaal niet te beantwoorden te zijn. Belangrijk is om alle vragen te inventariseren, waarbij de woorden van de vraagsteller gebruikt worden, en daarna pas aan de beantwoording te beginnen. De beantwoording geschiedt met vereende krachten. Dit is altijd zeer bevredigend: dan blijkt dat men elkaar kan helpen, en dat er allerlei soorten vragen zijn; die waarvan het antwoord in de tekst staat en die waarvan het antwoord niet in de tekst staat, maar die je kunt invullen vanuit je leeservaring of kennis van de wereld en ten slotte die vragen waarop meer antwoorden mogelijk zijn

4. De laatste vraag is de vraag naar patronen of verbanden. Hieronder verstaat Chambers herhalingen, bouwstenen (motieven). Deze zijn binnen de tekst te vinden, maar ook erbuiten (verwante teksten of andere fictievormen). Hier blijkt de verschillende leeservaring van de lezers, zonder dat daar een beoordeling aan vastzit. Het motto is nu eenmaal: samen lees je meer dan alleen.

Voor een ordelijk verloop van het gesprek, dat immers gemakkelijk tot een chaotische toestand kan leiden, zijn twee dingen heel belangrijk:

1. De gespreksleider (in mijn colleges is dat een student) noteert de opbrengst van de vier basisvragen op het bord, in vier kolommen, zoveel mogelijk in de woorden van de leerling (manen tot beknoptheid).
2. De gespreksleider vat nu en dan samen wat er gezegd is, bijvoorbeeld naar aanleiding van een korte gedachtenwisseling. Hierbij kan het bord helpen.

Wat telkens weer blijkt:

- ieder gesprek is telkens weer anders en heeft zijn eigen waarde;
- samen een boek bespreken leidt tot samen een boek analyseren en brengt vanzelf diepere lagen naar boven. Onderschat de lezer niet!

Leeskring met studenten/leerlingen in onderbouw en in Tweede Fase

Hieronder zet ik uiteen hoe ik de leeskring met studenten vorm geef. Naar mijn indruk kan deze werkwijze zowel in de onderbouw door de leraar, als in de Tweede Fase door de leerlingen in kleine(re) groepjes worden toegepast na enig (klassikaal) oefenen.

In de introductieles krijgen de studenten een syllabus met secundaire literatuur over (de waarde van) adolescentenromans en een groslijst met primaire literatuur. De docent bespreekt deze lijst, die bestaat uit boeken die voor het merendeel bekroond zijn met een Gouden of Zilveren Zoen. In ieder geval zijn het boeken met literaire kwaliteiten, om het gesprek erover niet voorspelbaar te laten zijn. Inbreng van een student wordt, mits met argumenten onderbouwd, gehonoreerd. Dit komt echter nauwelijks voor. Opvallend wat betreft de groslijst, is de conclusie van vele studenten dat ze blij zijn boeken gelezen te hebben die anders door hen en door hun leerlingen ongelezen zouden blijven.

De volgende les geeft de docent een demonstratie van de benadering van Chambers. Hij maakt daarbij transparant wat hij doet. Ook wordt er een rooster opgesteld dat in de volgende les definitief gemaakt wordt: wat, wie, welke voorbereiding?

Omdat het een keuze betreft, heeft niet iedereen alle boeken gelezen. Per keer (les van 90 minuten) komen 2 boeken aan bod (soms 1). Er zijn gemiddeld 12 bijeenkomsten, naast de introductie en de evaluatie. Ieder gesprek is aan tijd gebonden (30 minuten; 15 minuten voor evaluatie).

Degenen die het boek niet gelezen hebben, krijgen een taak: observatie van een deelnemer, observatie van de leeskringleider, aantekeningen op het bord of notulen maken. De laatste twee taken zijn vooral van belang voor oefening in het samenvatten

van een gesprek (lees ook: luistervaardigheid), wat te pas kan komen bij het zelf leiden van de kring. De observatietaken vinden plaats aan de hand van een formulier. Na het gesprek mag de gespreksleider stoom afblazen. Vervolgens komen de observatoren met hun feedback. Op deze manier voelt iedereen zich betrokken bij de leeskring. Subdoel is hier ook: nieuwsgierigheid bij de niet-lezers opwekken naar het besproken boek, om dit alsnog te gaan lezen. In de praktijk blijkt dit positief te werken.

5. LOPON

Stroomleiders

Nanke Dokter (Fontys Pabo – 's-Hertogenbosch)

Hilde Van de Bossche (KaHo Sint-Lieven – Sint-Niklaas)

Judith Kat & Aletta Modderman

Hogeschool INholland - Pabo Haarlem & CHN Pabo - Groningen

Contact: Judith.kat@inholland.nl

amodder@chn.nl

Werken in een catamaran: Taalhoeken in groep 4 en begrijpend lezen in de bovenbouw

Twee catamaranprojecten; twee voorbeelden van 'opleiden in de basisschool'. Een voorbeeld van 'good practice' en een voorbeeld van een project dat minder goed verliep. Catamaran: een samenwerkingsverband tussen opleiding en basisschool.

Catamaranproject Holland, Judith Kat: Taalhoeken in groep 4

De catamaran ging van start in Haarlem. Ik werkte inmiddels drie jaar op de pabo, maar omdat ik een neerlandicus ben zonder basisschoolervaring, wilde ik graag de opleiding Ruim Baan gaan volgen. Tijdens stagebezoeken keek ik goed om me heen of ik iets interessants zag om te onderzoeken. Ik stuitte bij de Bosbeekschool in Santpoort op een taalcircuit. Dat vond ik erg interessant. Na lang wikken en wegen besloot ik de school van mijn kinderen, *De Molenhoek* in Uitgeest, te vragen of zij geïnteresseerd waren in zo'n taalcircuit. Ik zou op die school een dubbele rol gaan vervullen: moeder en pabo-docente; dat kan natuurlijk lastig zijn. Maar omdat ik goed contact heb met de leerkrachten, besloot ik het er toch op te wagen. Ik wilde graag, juist op die school, iets bijdragen.

De leerkrachten bleken zeer geïnteresseerd! Ik had eerst een gesprek met de leerkracht van groep 5/6. Maar al gauw werd ik benaderd door de leerkrachten van groep 3/4, Iet Jens en Sandra van Gulik. Zij vonden dat ze mij veel harder nodig hadden. Zij werkten voor het eerst met een combinatiegroep 3/4 en ze waren begonnen met taalhoeken waarin ze groep 4 aan het werk zetten, als ze groep 3 het aanvankelijk lezen aanboden. Het opzetten van die taalhoeken was ontzettend veel werk, waar ze graag wat hulp bij wilden. Ik was enorm blij met hun verzoek. Nu voldeed ik echt aan de opdracht van de opleiding: het oplossen van een taalprobleem op een basisschool. Het probleem werd als volgt geformuleerd: *op welke manier kan in groep 4 van De Molenhoek taalonderwijs worden ondergebracht in hoeken, zodat de leerlingen zoveel mogelijk zelfstandig kunnen werken?*

Twee pijlers van de catamaran stonden recht. De derde pijler, de studenten, was snel gevonden. Heel snel beschikte ik over een team van 4 pabo-studenten: Sandra Twaalhoven, Marianne Schipper, Ilse Rutte en Sjanet Busard. Zij zouden afstuderen

op dit onderwerp.

Uiteindelijk hebben we vier weken taalonderwijs verzorgd, in maart en april 2006 voor groep 4 in vier verschillende taalhoeken. Het thema daarbij was: 'dromen'. We baseerden de vier taalhoeken op de vier taaldomeinen: we hadden een gedichtenhoek (spreken en luisteren), een taaspelletjeshoek (taalbeschouwing), een duik-in-je-boekhoek (lezen) en een Klaas-Vaak hoek (schrijven). In de literatuur die we bestudeerden stuitte we op een 'dicteehoek', en die maakten we er ook bij, als een uitbreiding op de taaspelletjeshoek)

De kinderen werkten vier keer per week 45 minuten in de hoeken. Ze deden dat volgens een 'circuitmodel'. Elk kind kreeg een 'contract' waarop aangegeven stond in welke hoek en met wie ze wanneer gingen werken. De hoeken werden eens per week voorzien van nieuw materiaal dat aan de kinderen werd geïntroduceerd. En na het werken in hoeken volgde er een nabespreking. De kinderen presenteren dan hun werk en er was aandacht voor de manier waarop er gewerkt werd.

Catamaranproject Groningen, Aletta Modderman

Voor een catamaranproject heb je nodig: een school en 2 of meer studenten; een eenvoudig recept. Soms zijn deze ingrediënten heel schaars en dan heb je als docent een probleem. Gelukkig vind ik na lang zoeken op de pabo-verkort opleiding vier enthousiaste studenten en met twee van hen ga ik verder. Zij lopen stage in de bovenbouw en beiden willen zich graag verdiepen in het begrijpend lezen. Ze gaan dit project doen als leervraag voor 2 studiepunten. Hun stagescholen zijn vergelijkbare plattelandsscholen in de provincie Groningen, één met 200 leerlingen en één met 120 leerlingen. De thuistaal van de meeste leerlingen is het Gronings. De voertaal op school is Nederlands. De schoolbevolking is autochtoon. Beide scholen zijn niet specifiek achterstandsscholen, maar besteden wel extra aandacht aan taal.

De studenten merken op hun stagescholen dat begrijpend lezen voor zowel leerkrachten als leerlingen een lastig onderwerp is. Leerlingen vinden begrijpend lezen niet leuk en laten dat ook merken. De toetsresultaten zijn gemiddeld niet erg goed en verbeteren gedurende de schoolloopbaan nauwelijks. De studenten willen zich graag verdiepen in de didactiek van het begrijpend lezen, zelf ontworpen lessen geven en op die manier tot een eigen visie op begrijpend lezen komen. Zo mogelijk willen ze in overleg met hun mentor tot een andere aanpak komen. Uit de voorbereidende gesprekken met de studenten blijkt dat ik niet moet verwachten dat de mentoren een actieve rol in dit project gaan vervullen. Jammer, maar onder tijdsdruk besluit ik dat het toch zo maar door moet gaan.

Omdat er niet een vraag vanuit de basisscholen wordt geformuleerd, hou ik op beide scholen een interview om duidelijk te krijgen wat de visie is op begrijpend lezen en of zij problemen tegenkomen op dat gebied.

Hoewel ik blij ben dat er twee studenten zijn die aan dit project willen meewerken, merk ik al snel de nadelen van de keuzes die ik maak: twee scholen die ver uit elkaar liggen én, ik geef geen les aan deze studenten. Dat alles maakt het overleg tussen mij en de studenten, tussen de studenten onderling en tussen mij en de scholen erg lastig. De pabo-verkort studenten beginnen met de methode 'Goed gelezen'. Zij willen inzicht krijgen in wat leesstrategieën zijn en hoe de didactiek is van begrijpend lezen. Door les te geven uit de methode willen ze erachter komen wat begrijpend lezen voor de leerlingen inhoudt. Ik raad hen het boek *Taal, een zaak van alle vakken* aan om het belang van het gebruik van leesstrategieën bij andere teksten te onderstrepen. Ze lezen dit boek en nog een aantal artikelen over dit onderwerp en formuleren dan een visie op begrijpend lezen. Op basis van deze visie besluiten ze in hun stageklassen bij groep 6/7 en groep 8 andere teksten te behandelen in de lessen. Zij kiezen voor teksten die interessant zijn voor kinderen, b.v. over dieren, een toneeltekst over de geschiedenis van Groningen, een recept en een tekst over het gebruik van het internet. In de lessen willen ze de leerlingen stimuleren om zelf met oplossingen te komen en ze vinden interactie tussen leerlingen erg belangrijk. Ze maken gebruik van de strategieën voor, tijdens en na het lezen.

In de lessen merken de studenten dat de leerlingen erg betrokken zijn en bijna zonder uitzondering de opdrachten goed maken; ook de leerlingen die bekend staan als slechte lezers. Verder merken ze dat de kinderen de vaardigheden zoals samenvatten, ordenen, vergelijken, die ze via de methode 'Goed gelezen' hebben geleerd niet automatisch toepassen op andere teksten.

Meerwaarde van de catamaran

Groningen:

De studenten vinden het project waardevol omdat ze, begeleid door een docent, een onderwerp kunnen uitdiepen en lessen naar eigen ontwerp kunnen geven. Zij hebben in betrekkelijk korte tijd veel geleerd over begrijpend lezen, het belang ervan en de didactiek. Zij zijn in staat om vanuit hun eigen visie op begrijpend lezen lessen te verzorgen. Dat deel van het Catamaranproject heeft gebracht wat ik ervan verwacht.

De samenwerking met de mentoren verliep op zich goed maar niet volgens de opzet van het Catamaranproject. Zij zijn niet betrokken bij het project en hebben geen inhoudelijke bijdrage daaraan geleverd. Zij signaleren wel leesproblemen bij hun leerlingen, maar verbinden daar geen hulpvraag aan.

Voor mij als opleider is duidelijk geworden dat opleiden in de basisschool volgens de Catamarangedachte alleen een succes is als je je houdt aan alle voorwaarden.

Holland:

De studenten vonden het werken in een catamaran vooral waardevol omdat ze door de basisschool voor vol werden aangezien. Ze kwamen echt iets brengen. Het ontwikkelen van de taalhoeken is echt nodig; ze waren er daarom heel serieus mee bezig. Het was niet alleen voor het eigen afstuderen, maar het had ook een functie op de school.

De studenten zijn verantwoordelijk voor meerdere partijen: voor de catamaran, maar ook voor het functioneren van het taalonderwijs in de basisschool. Hierdoor waren de studenten enorm betrokken. Zeker toen ook ouders vertelden dat hun kinderen thuis kwamen met enthousiaste verhalen over de taalhoeken, en de andere leerkrachten van de basisschool hun waardering uitspraken. Verder ervoeren de studenten dat het contact binnen het catamaranteam in de loop der tijd enorm gegroeid is, wat de resultaten zeker gunstig heeft beïnvloed.

Tot slot

Twee catamaranprojecten, één volgens het boekje en één vol hindernissen. Toch zijn wij ervan overtuigd dat het een effectieve manier van opleiden in de basisschool is. Het vraagt veel inzet van de leerkrachten, docenten en studenten, maar het leereffect is geweldig!

Ronde 2

Patrick Wenmaekers

Fontys Pabo Limburg Roermond

Contact: p.wenmakers@fontys.nl:

‘Woordenmozaïek’: een onderzoek naar de integratie van woordenschatonderwijs binnen ontwikkelingsgericht onderwijs op de basisschool.

Woordenschatonderwijs vindt veelal nog niet structureel geïntegreerd plaats in alle activiteiten op de basisschool. Studenten hebben onderzocht hoe woordenschatonderwijs ook een plaats kan krijgen binnen de themamiddagen in het kader van ontwikkelingsgericht onderwijs en hoe je op het gebied van woordenschat aan kunt sluiten op de behoeften van kinderen. Kun je vanuit de themamiddagen je woordenschatonderwijs integreren in alle andere lessen, en niet alleen de taallessen?

Bij het bedenken van dit project besloot ik aan te sluiten op het project *De leraar als onderzoeker* dat wordt uitgevoerd binnen Fontys PABO Limburg. Dit project is in het schooljaar 2004-2005 van start gegaan en is stevig neergezet binnen het huidige derdejaars curriculum. De studenten voeren een beperkt actieonderzoek uit dat hen voorbereidt op het onderzoek dat ze in hun afstudeerjaar moeten uitvoeren.

Iedereen is het er wel over eens dat het uitvoeren van actieonderzoek een bijdrage kan leveren aan het hbo-niveau van de pabo. Het actieonderzoek draagt ook bij aan het komen tot een professionele leergemeenschap en draagt bij aan het worden van een

creatieve professional. Ook zou het de bestaande kloof tussen theorie en praktijk kunnen dichten. Het is niet mijn bedoeling om het actieonderzoek hier te promoten, maar het mag duidelijk zijn dat ik er waarde aan hecht en daarom heb besloten om hierop aan te sluiten.

Basisschool 't *Mozaïek* ligt in een aandachtswijk in Roermond. Op deze school volgen 165 leerlingen onderwijs, waarvan 72 leerlingen Nederlands als thuistaal hebben en 93 leerlingen een andere taalachtergrond hebben. Er is structureel sprake van een taalachterstand van twee jaar bij instroming; de school zet dan ook stevig in op taalonderwijs.

De studenten hebben eerst de huidige situatie op het gebied van taalonderwijs op de basisschool in kaart gebracht. Daarna hebben zij met de taalcoördinator een enquête opgesteld voor het team, waarin men kon aangeven tegen welke taalproblemen men dagelijks aanloopt.

Deze enquête leverde duidelijk gebrekkige woordenschat als resultaat op. Op basis van dit resultaat zijn de studenten recente literatuur gaan lezen. We zijn samen gaan brainstormen en de studenten moesten tot een vraagstelling komen voor hun actieonderzoek. Die luidde als volgt: *Hoe integreer je woordenschatonderwijs in themamiddagen?*

De school is volledig gericht op basisontwikkeling en heeft de OGO-themamiddag ingevoerd, waarin volgens de principes van basisontwikkeling wordt gewerkt. Studenten zijn met voorstellen gekomen om woordenschatonderwijs hierin te integreren. De verbetervoorstellen spraken de leden van het team aan en de studenten zijn aan de slag gegaan.

Studenten hebben aan de hand van de viertakt binnen woordenschatonderwijs (voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren) een opzet gemaakt van de uit te voeren lessen. Na bestudering van de literatuur wilden zij met name de zogenaamde drie uitjes uit de semantiseerfase tot uitvoering brengen.

Binnen het principe van basisontwikkeling kan woordenschatonderwijs heel goed geïntegreerd worden in de activiteiten die door de leerkrachten worden opgezet. Taal – en dus de woorden – worden dan ingebed in het spel van de leerlingen. Dit principe wordt wel toegepast op basisschool 't *Mozaïek*, maar heeft nog niet tot de gewenste resultaten geleid. Reden dus om te bekijken hoe je binnen themamiddagen structureel aan woordenschatonderwijs kunt doen zonder de principes van ontwikkelingsgericht onderwijs te vergeten. Hiertoe hebben de studenten een opzet gemaakt voor de themamiddagen in de groepen 1/2 en 3/4.

In deze workshop zal een beeld worden geschetst van de hiervoor genoemde opzet en zullen de verbeteracties verduidelijkt worden. Ik hoop ideeën te geven van de wijze waarop woordenschat geïntegreerd kan worden in ontwikkelingsgericht onderwijs.

Ronde 2

Annemie Reinders

Fontys Pabo Limburg Venlo

Contact: J.Reijnders@fontys.nl

‘Meer dan Goed Gelezen’, een onderzoek naar de integratie van begrijpend lezen en wereldoriëntatie

Op dit moment staat het belang van lezen weer volop op de (politieke) agenda: met meer dan een miljoen functioneel analfabete volwassenen en 25% uitstroom in het middelbaar beroepsonderwijs die in onvoldoende mate de vaardigheid van het lezen beheerst, kun je toch moeilijk stellen dat het onderwijs slaagt in zijn taak geoefende lezers af te leveren die kunnen meedraaien in een hoogontwikkelde kennismaatschappij.

Ook onder studenten is lezen allerm minst een hobby; integendeel. Tijdens de bijeenkomsten rondom begrijpend lezen zie je hoe pabo-studenten worstelen met motivatieproblemen en concentratie. Hoe willen zij dan op hun beurt kinderen motiveren in het basisonderwijs?

Het project *Meer dan Goed Gelezen* sluit dan ook prima aan bij zowel de behoefte vanuit de basisschool om kinderen betrokken te houden bij het leesproces als bij de behoefte van de pabo om het belang van lezen en leesgedrag onder studenten te promoten. Het project is uitgevoerd op basisschool *De Triolier* in Reuver, een jenaplanschool die het onderwijs in grote lijnen thematisch organiseert. Maar ook hier werd door leerkrachten ervaren dat begrijpend lezen te veel een losstaand onderdeel was in het curriculum. De vraag van de school was dan ook om de integratie van begrijpend lezen met andere vakken te onderzoeken.

Het onderzoek is in eerste instantie gestart met 4 vierdejaars studenten die echter op verschillende scholen hun LIO-jaar uitvoerden. Zij zouden op deze verschillende scholen (delen van) hetzelfde project gaan uitvoeren. De startpositie bleek achteraf een handicap te zijn voor de filosofie van het Catamaranproject: de vragen van de scholen liepen steeds verder uiteen naarmate er verdieping van de materie plaatsvond. De catamaran kwam daardoor wat moeizaam op gang en dreef op een gegeven moment zelfs wat doeleloos in de rondte. Pas nadat het besluit was genomen het project te concentreren op basisschool *De Triolier*, kwam er weer wind in de zeilen.

In de combinatiegroep 5/6 is men met enthousiasme gestart om het taalonderwijs interactiever te maken: sociaal, betekenisvol en strategisch. Met als uitgangspunt dat kinderen communicatief vaardig moeten worden en dat dit het beste kan worden

bewerkstelligd in een rijke en realistische context. Deze stellingname werd en wordt met verve uitgedragen door de leerkracht van groep 5/6 en de studente, die in deze groep haar taken als leraar-in-opleiding uitvoert.

Die rijke, realistische leeromgeving werd gecreëerd binnen wereldoriëntatie: op *De Triolier* waren leerlingen er al aan gewend om thematisch te werken vanuit de methode 'De Grote Reis', echter nog te weinig zelfontdekkend en zelfstandig naar de mening van beide onderwijsgeveden. Een thema moet voor de kinderen gaan leven en hen prikkelen en uitdagen. Daardoor kan een thema ook langer en dieper worden uitgewerkt, en kan samenhang worden aangebracht met andere vakken.

Tegelijkertijd werden teksten gezocht bij het betreffende thema, die de kinderen aanzetten en motiveerden tot lezen en uitzoeken. Hierop werden de strategieën en werkwijzen toegepast, die de kinderen geleerd hadden bij begrijpend lezen (via de methode 'Goed Gelezen'). Er vond dus een transfer plaats van strategieën voor begrijpend lezen naar de context van wereldoriëntatie.

De catamaran had de wind mee: de projectgroep werd uitgebreid met 3 studenten van pabo 3, die de mogelijkheden hebben onderzocht van de integratie van betreffende vakken in combinatiegroepen 3-4 en 7-8, zodat er sprake zou zijn van een doorlopende ontwikkeling. Informatie en ideeën werden uitgewisseld in een aantal inspirerende bijeenkomsten, waar de kruisbestuiving plaatsvond tussen leerkracht, studenten en opleider.

Meer dan Goed gelezen is een succes geworden, mede dankzij het enthousiasme van de verschillende deelnemers en de door iedereen onderschreven zinvolheid van het project.

In de workshop zal dieper worden ingegaan op de inhoud van het project en op het verloop van de samenwerking; dit alles in het (zoek)licht van de Catamaran.

Ronde 3

Karijn Helsloot

Stichting Studio Taalwetenschap – Amsterdam

k.helsloot@studiotaalwetenschap.nl

Wat is Taaltrotters, en hoe het te gebruiken op school?

De Europese Commissie heeft in november 2005 meertaligheid gepresenteerd als noodzaak voor alle burgers in de Europese Unie. Meertaligheid bevordert wederzijds begrip en sociale cohesie. Naast de nationale taal van het land waarin men woonachtig is, zou elke burger twee andere talen moeten kunnen spreken. Eén daarvan kan het Engels zijn of een (andere) belangrijke buurlandtaal, en één een taal naar keuze.

Meertaligheid moet dus een plek gaan krijgen in het onderwijs, en het liefst zo vroeg mogelijk. Immers, tot hun tiende jaar leren kinderen veel makkelijker en sneller dan daarna.

Voorafgaand aan, of tegelijkertijd met het vreemdetalenonderwijs, lijkt het zinvol onderwijs in *taalbeschouwing* aan te bieden, waarbij gebruik gemaakt wordt van de talen die in een klas aanwezig zijn. Dat wil zeggen, grijp als leerkracht de rijkdom aan talenkennis bij de leerlingen aan en laat deze tot haar recht komen in de klas. Immers, in elk lokaal in Nederland en Vlaanderen zitten leerlingen die naast het Standaardnederlands ook een andere taal, dialect of variëteit van het Nederlands spreken. Soms gaat het om een paar kinderen, soms om de helft, soms om vrijwel alle kinderen in de klas. Ook zogenaamde ‘witte’ scholen kenmerken zich door een groeiend aantal kinderen dat van thuis uit tweetalig wordt opgevoed. In dit laatste geval gaat het vaak om kinderen uit gemengde huwelijken waarvan één van de ouders een westerse taal spreekt als Engels, Duits of Spaans. Aandacht voor deze andere talen is er vrijwel niet in de klas.

Taaltrotters is een project dat scholen de mogelijkheid biedt om taalbeschouwing vorm te geven. *Taaltrotters* is een multimediale zoektocht, gemaakt voor leerlingen van groep 7 en 8 van het basisonderwijs, en van klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. Het project bestaat uit een interactief beeldverhaal en uit gedrukt lesmateriaal. De kleurrijke en hypermoderne presentatievorm is aantrekkelijk en sluit aan op de belevingswereld van de leerlingen.

Het beeldverhaal gaat over vier leerlingen die de klas zijn uitgestuurd tijdens een dictee Nederlands. Als strafwerk moeten zij terugkomen met iets nieuws over taal, waar de juf iets van kan leren. De leerlingen hebben iets dat de juf niet heeft, namelijk een heleboel talen samen.

Mercé is een Surinaams meisje dat in Nederland is opgegroeid. Zij spreekt Nederlands en een beetje Sranantongo. Lieve is een meisje uit Brussel. Zij spreekt Vlaams-Nederlands en Frans. Ahmet heeft Turkse wortels en spreekt Nederlands, Turks en zelfs een beetje Fries. Lukas is 100% Nederlands, maar beheerst ook gebarentaal en is helemaal thuis in straattaal en sms-taal. Deze vier hoofdpersonen gaan op zoek naar de kenmerken van taal: naar de klanken van taal, de klinkers en medeklinkers; naar de woordbouw en zinsbouw van taal; naar het ritme en de melodie van taal, en naar de betekenis en het gebruik van taal. De zoektocht heeft het Nederlands als vertrekpunt, maar eindigt met een verzameling kenmerken uit veel verschillende talen, resulterend in het Taaltrotterslied.

Het doel van *Taaltrotters* is dat leerlingen gaan inzien dat het Nederlands heel veel broertjes en zusjes over de grens heeft: verwantschap in structuur, in klanken, in woorden; verwantschap in hoe we een taal leren en in hoe we met taal omgaan. *Taaltrotters* bevordert een positieve houding ten opzichte van leerlingen met een andere thuistaal dan het Standaardnederlands. *Taaltrotters* geeft ruimte aan de taalrijkdom die onze samenleving kenmerkt en maakt dat iedere leerling trots kan zijn op de talen die hij spreekt.

Een voorbeeld van een onderwerp dat in *Taaltrotters* voorkomt gaat over de klankkenmerken van emoties (bladzijde 28 van het Taaltrotterspaspoort):

Emoties en stemmingen komen in alle landen en culturen voor.

En je kunt ze in alle talen uitdrukken.

Waarom hoor je dat iemand boos is, als je de woorden niet verstaat?

En waarom dat iemand blij is, of zich dood verveelt?

Dit zijn de kenmerken:

Boos

Hoog uitgesproken
Veel toonafwisseling
Snel praten
Hard praten
Klanken inslikken

Blij

Hoog uitgesproken
Veel toonafwisseling
Heel snel praten
Heel hard praten
Klanken inslikken

Verveeld

Laag uitgesproken
Weinig toonafwisseling
Langzaam praten
Zacht praten
Slappe uitspraak

Boos en blij lijken dus veel op elkaar. Maar bij blij trek je een lachend gezicht. Je lippen spreiden zich, je wangen gaan omhoog. Dat geeft een ander geluid.

Hoe klinken verontwaardigd, nieuwsgierig en geheimzinnig?

En hieronder staan twee bladzijden uit het Taaltrotterspaspoort afgedrukt.

10 Er zijn talen met veel klinkers, en talen met weinig klinkers

De meeste talen hebben tussen de zes en tien klinkers.

Wenig 1-6 klinkers	Gemiddeld 6-13 klinkers	Veel 13-20 klinkers
Arabisch Spaans Servisch / Kroatisch Italiaans Pools	Turks Koerdisch Berbers Somalisch Chinees	Nederlands Engels Twi Frans Duits

➔ Als jouw taal niet in het kaderje hierboven staat, kun je hem dan zelf toevoegen? Heeft de taal weinig, ongeveer 8, of veel klinkers?

Het Twi, de belangrijkste taal van Ghana, heeft net als het Nederlands veel klinkers. Een deel daarvan zijn neusklanken. Zulke neusklanken heb je ook in Europese talen als het Frans, Portugees en Pools. Ook in Nederlandse en Vlaamse dialecten komen ze voor. In het Tilburgs ga je daa-ng-sen.

➔ Ken je een ander voorbeeld in Nederland of Vlaanderen?

Rond 1900 vonden ze het chic als je in het Standaardnederlands neusklanken maakte.

I-ng-k wi-ng-l nie-ng-t naa-ng-r schoo-ng-l



Mercé wil ook de ei gebruiken in het lied, met de aa en oe.
◀ aa, oe, ei

30 Lukas zoekt het liever wat dichters bij huis

Hij neemt de top-20 van talen in Nederland en Vlaanderen erbij.

Top-20 van talen in Nederland en Vlaanderen

1 Nederlands/ Vlaams	8 Duits	16 Moluks Maleis
2 Turks	9 Hindi/Urdu	17 Italiaans
3 Arabisch	10 Papiaments	18 Twi
4 Berbers	11 Spaans	19 Servisch/ Kroatisch
5 Frans	12 Chinees	20 Pashtu
6 Engels	13 Somalisch	
7 Sranang	14 Iraakees	
	15 Perzisch	

Nou ja, dichters bij huis...

Zijn huis staat in een **global village**, in een werelddorp! En in dat wereld-dorp wordt ook Fries, Limburgs, West-Vlaams, Nedersaksisch en Zeeuws gesproken. En Nederlandse Gebarentaal. En dat is niet alles. In Nederland en Vlaanderen zijn ook nog ongeveer 500 verschillende stads- en dorpsvariëteiten.

Dus hoeveel talen zijn er eigenlijk?
Misschien wel net zoveel als er mensen zijn.



< Lukas:

Al die talenhitlijsten, daar schiet ik niks mee op.
Gebarentaal, daar heb ik tenminste verstand van.
Ik wil het gebaar voor taal, skateboard en dag! in het lied.

➔ Welke gebaren horen bij deze woorden? Bedenk het eerst met elkaar, en vraag het daarna aan een gebarentaalspreker, of zoek op de website www.affatha.nl.

Gebarentaal
Elk land en elke regio heeft zijn eigen gebarentaal, net als bij gesproken taal.

Taaltrotters is ruim vier jaar geleden van start gegaan in het kader van het Europees Jaar van de Talen. Het heeft een paar prijzen gewonnen, zoals het Europees Talenlabel in 2004, en de Populariseringsprijs van de Landelijke Onderzoekschool Taalkunde. Voor Friesland is aanvullend friestalig lesmateriaal ontwikkeld, samen met studenten van de hogescholen in Leeuwarden, en met docenten en taalwetenschappers, verbonden aan de hogescholen en aan de Fryske Akademie. Inmiddels is een Europees Lingua-project van start gegaan waarbij met partners uit Finland, Zweden en Duitsland voor scholen uit deze landen nieuwe versies van *Taaltrotters* worden ontwikkeld.

Ondanks het grote aantal leerlingen dat *Taaltrotters* heeft bekeken in de afgelopen vier jaren, en ondanks de positieve reacties van de leerlingen op de film, blijkt dat leerkrachten nog steeds grote moeite hebben om het onderwerp in de klas op te pakken en om het vorm te geven. De grote verscheidenheid aan talen en het niet-normatieve karakter van het lesmateriaal vragen van de leerkracht een grote mate van creativiteit en flexibiliteit. Dat de leerkracht zelf het Duits maar een beetje, of het Arabisch in het geheel niet beheerst, moet geen obstakel zijn om over deze talen iets te horen, te lezen

of te vertellen. En dat tussen de leerlingen in de klas sprekers zitten van vreemde talen, zou de leerkracht moeten toejuichen als waardevolle en direct toegankelijke bronnen.

Om leerkrachten te helpen met *Taaltrouters* te werken, verzorgt Stichting Studio Taalwetenschap trainingen voor studenten en leerkrachten op pabo's en lerarenopleidingen, en voor leerkrachten in het primair en voortgezet onderwijs. In deze trainingen wordt aandacht besteed aan de opbouw en structuur van *Taaltrouters*, over de inhoudelijke achtergronden, en over de educatieve doelstellingen. De focus ligt op kennisverrijking op het gebied van taalbeschouwing en meertaligheid. Verder komen de mogelijke werkvormen, het materiaalgebruik en de toets- en presentatievormen aan bod.

Algemene informatie:

- *Taaltrouters* is tot stand gekomen in een unieke samenwerkingsvorm tussen taalwetenschappers en vormgevers. Het is financieel mogelijk gemaakt dankzij steun van de Europese Commissie, het VSB Fonds, de Mondriaan Stichting, het Prins Bernhard Cultuurfonds, NWO, en vele andere fondsen.
- Het beeldverhaal staat opgesteld in Science Center Nemo, te Amsterdam en is op afspraak open voor schoolgroepen (reserveren: 0900-9191200 of info@e-nemo.nl, www.e-nemo.nl).
- Scholen die het project in het museum bezoeken, krijgen voor elke leerling het lesmateriaal er gratis bij.
- Het lesmateriaal bestaat uit het Taaltrouterspaspoort en de CD-rom met het beeldverhaal en opdrachten. Het kan los besteld worden via stichting@studiotaalwetenschap.nl of 0031206390115. Kosten: 7,50 euro voor een los setje; 5,00 euro bij tien of meer exemplaren.
- Op www.studiotaalwetenschap.nl vindt u allerlei informatie over *Taaltrouters* en over andere projecten van Stichting Studio Taalwetenschap.

Ronde 4

Hilde Van den Bossche

KaHo Sint-Lieven – Sint-Niklaas

Contact: hilde.vandenbossche@kahosl.be

Grammatica en literatuuronderwijs ... vijanden of bondgenoten?

Bij het bedenken van de titel heb ik iets behoorlijk uitdagends willen stellen: al jaren heerst er binnen lerarenopleidingen wrevel over een aantal tekorten van onze studen-

ten. Een aantal van die tekorten hebben op het eerste zicht niets met elkaar te maken, integendeel. Ze ‘vertegenwoordigen’ twee kampen die soms stiefmoederlijk worden behandeld binnen de dagelijkse lespraktijk en in het voetlicht worden gezet, afhankelijk van persoonlijke voorkeuren.

Aan de ene kant worden tekorten door mentoren van stagescholen dikwijls in de verf gezet door opmerkingen als: ze (de studenten) kunnen niet meer behoorlijk schrijven, ze kennen geen woord- en zinsleer meer, etc. ‘Wat leren ze eigenlijk nog in de lerarenopleiding?’ is de onderliggende vraag. Ook aan de andere kant heerst wrevel: vanuit mensen die met literatuur begaan zijn, is er grote bezorgdheid over studenten die niet in staat zijn om boeken te beoordelen op hun literaire waarde en dus ook niet in staat zijn om beargumenteerd over boeken te praten met kinderen van hun klas. ‘Wat leren ze in de lerarenopleiding? Waarom is er geen of te weinig aandacht voor het ontwikkelen van die literaire competentie?’ is hier de onderliggende vraag.

Sommige mensen en opleiders vinden beide vragen niet relevant: er zijn toch belangrijker zaken in een opleiding tot onderwijzer? Dan denken ze aan de taalvaardigheid van de student en aan de al dan niet aanwezige communicatieve vaardigheden en competenties.

Al jaren breek ik daar mijn hoofd over en probeer ik tot een geïntegreerde aanpak te komen. ‘Geïntegreerd’ omdat dat nu eenmaal op dit ogenblik een beetje in de mode is én omdat we met een beperkt aantal contacturen aan de slag moeten.

De sessie van HSN zal als doel hebben iets uit te proberen met collega’s om te zien of en hoe geïntegreerd kan worden gewerkt. Het gaat om een poging en niet meer dan dat. Basis voor de sessie zijn bestaande documenten: ten eerste *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school* (2003), een uitgave waarin krachten zijn gebundeld: Stichting Lezen, Canon cultuurcel, Biblion, Davidsfonds/ Infodok en ten tweede het deelleerplan *Taalbeschouwing* van het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (2000).

Uit *Leeskracht* haal ik het volgende op p. 6: “Boeken hebben niet alleen een didactische waarde, ze hebben ook een literaire waarde. Leerlingen moeten ook leren deze literaire waarde te onderkennen, te waarderen en ervan te genieten. Het gaat om de ontwikkeling van hun *literaire competentie*. Wanneer leerkrachten deze literaire competentie bij leerlingen willen ontwikkelen, dienen zij ook zelf kennis van boeken en smaakontwikkeling te hebben. Zij moeten beargumenteerd over de waarde van boeken kunnen praten en weten waar informatie over boeken te vinden is. Deze module is erop gericht de literaire competentie van leerkrachten te vergroten zodat ze in de klas hun leerlingen kunnen helpen ook literair vaardiger te worden.”

Het begon een beetje te kriebelen bij mij: literaire competentie vergroten is een mooi streven maar persoonlijk denk ik dat onze studenten meestal – om het even oneerbiedig uit te drukken – grotere noden hebben dan die van literaire competentie. Toch liet het me niet los: onze studenten moeten inderdaad worden opgeleid tot mensen die kinderen helpen om boeken te vinden die bij hen passen, om gesprekken over boeken en leesvoorkeuren te voeren en ze hebben daar meestal niet de nodige kennis, ervaring of dergelijke mee. Meestal moeten een aantal van onze studenten zelf nog worden bekeerd om lezen prettig, aangenaam en verrijkend te vinden: vanuit hun secundaire schoolopdrachten hebben ze dikwijls een afkeer tegenover lezen en opdrachten verworven. In de opleiding moeten we er dus eerst voor zorgen dat de studenten zelf terug aan het lezen gaan, hun eigen leesvoorkeuren ontdekken en dan leren nadenken en praten over het lezen. Ieder van ons heeft daar zijn eigen manieren voor; soms slaan die aan en soms ook niet. Die ‘soms ook niet’ maakt dat ieder van ons maar weer begint te zoeken.

In die zoektocht ben ik beginnen nadenken over hoe het communicatieschema kan worden ingeschakeld. Dat schema is in het katholieke *deelleerplan taalbeschouwing* ingevoerd en de basisgedachte is: taalbeschouwing is nadenken over taal en taalgebruik. “Hoe functioneert taal in communicatie? Hoe gebruiken mensen taal als ze luisteren en spreken, lezen en schrijven? (taalgebruik) Hoe zit taal in elkaar? (taalsystematiek)” Daarin moest toch een ingang te vinden zijn!

De componenten van elke communicatie zijn: de zender, de boodschap, de werkelijkheid waarnaar de boodschap verwijst, de ontvanger, de bedoeling van de communicatie, de manier waarop wordt gecommuniceerd, de omstandigheden waarin wordt gecommuniceerd, de weg en de middelen, het effect van de communicatie. Ik zag mogelijkheden om vanuit taalbeschouwing van onze studenten meer taalvaardige leerkrachten te maken. Ik zag mogelijkheden om taalvaardigheden en literaire competentie te ontwikkelen door middel van de taalbeschouwing.

Binnen deze workshopsessie wil ik aan de slag gaan met een beperkt aantal componenten: de weg en de middelen en het effect van de communicatie. Daarmee wil ik uiteraard niet zeggen dat de andere componenten niet belangrijk zijn; die zijn uiteraard ook belangrijk want bv. zonder een zender is er geen schrijver en dus ook geen boek. Ik wil vooral aan de slag gaan met de twee poten van taalbeschouwing: taalgebruik (van de schrijver in het verhaal) en taalsystematiek (middel om het verhaal te vertellen). Op die manier denk ik een brug te kunnen slaan tussen twee opmerkingen over onze studenten: het gebrek aan kennis van woord- en zinsleer en het gebrek aan literaire competentie; niet om zomaar een brug te slaan of per se bepaalde lesonderwerpen in stand te houden maar omdat onze studenten meer taalcompetente leerkrachten moeten worden.

De smalle brug die we nu samen zullen uitproberen, kan later worden verbreed en versterkt en zo groeien tot een echt kunstwerk waar velen komen naar kijken en van genieten.

Binnen *Leeskracht, blok 1*: literaire ontwikkeling en literaire vorming is op p.10 het volgende te vinden: “Literaire competentie gaat om het vermogen om uit de verschillende stimuli van het boek een voorstelling van de opgeroepen wereld op te bouwen. Daarnaast dient een repertoire van strategieën en activiteiten te worden ontwikkeld en moet de lezer in staat zijn een oordeel te geven over wat hij of zij gelezen heeft. Deze ontwikkeling gaat niet vanzelf maar moet worden getraind.”

Ik beperk me nu tot een selectie uit de leeservaringschaal (p. 20-21):

1 onderdeel werkelijkheid	- eenduidige betekenis of diepere lagen - enkel gebeurtenissen of gebeurtenissen, gedachten, beschrijvingen en beschouwing - in het heden, in het verleden, in de toekomst
2 personages: personen	- één enkele eigenschap, uitgewerkte karakters en een evolutie doorheen het verhaal
3 composities tijd/ plaats	nabij en verwant, buiten de eigen beleavingswereld
4 composities spanning	niets of beschrijving van gebeurtenissen en sfeer, vooruitwijzingen en perspectiefwisseling
5 taalgebruik	concreet en eenvoudig, metaforen, beeldspraak, ironie of poëtisch taalgebruik

Vele van de opgesomde elementen zijn terug te vinden in taalmethodes en leerplannen en toch wordt daar zelden of nooit gesproken over hoe kinderen de functie ervan kunnen ervaren binnen boeken. Bepalingen (deel van taalsystematiek en dus van taalbeschouwing) worden op die manier een eerder saaie uitvinding van methodemakers en leerkrachten.

In *Leeskracht, blok 3* komt de analyse van verhalen aan bod. Op p. 40 staat: “De indruk die je van verhaalfiguren krijgt, wordt vooral bepaald door:

- uiterlijke kenmerken: lichamelijke kenmerken, kleding, taalgebruik, gedrag, milieu
- innerlijke kenmerken: gedachten, gevoelens, karakter
- hun wel of niet hardop uitgesproken meningen over zichzelf en anderen en de wereld om hen heen
- hun reacties op gebeurtenissen en uitspraken van anderen.”

Ook bij al deze elementen heb je bepaalde middelen nodig om ze weer te geven; alweer die bepalingen.

In *Leeskracht* wordt bij het onderdeel ‘tijd’ op blz. 47 gesproken over tijdmanipulaties. Hiermee willen schrijvers spanning en ritme in hun verhaal brengen. Ze gebruiken daarvoor een aantal specifieke middelen: een chronologische of niet-chronologische volgorde van feiten en gebeurtenissen, tijdsverdichting, vertragingen en versnellingen, vooruit- en terugwijzen. Hoe doen ze dat? Door gebruik te maken van bepalingen bijvoorbeeld. Op blz. 48 komt dan ruimte aan bod en wordt vermeld dat door weinig of geen bepalingen te gebruiken de plaats van het handelen vaag blijft of net heel concreet geschetst. Via bepalingen over het weer kan de ruimte nader worden omschreven en bijdragen aan de sfeer van het verhaal en bepaalde personages vragen om een specifieke ruimte om geloofwaardig te kunnen bewegen binnen het verhaal.

Op blz. 74 begint in *Leeskracht blok 5*: het beoordelen van literaire kwaliteit; “Het beoordelen van literaire kwaliteit is vaak een lastige aangelegenheid. Aan de ene kant is literaire kwaliteit niet zomaar vast te stellen. (...) Literaire kwaliteit heeft niet alleen met kenmerken van een boek te maken, maar wordt ook door lezers toegekend.

Een ander punt is dat men kan verschillen over het *belang* van literaire kwaliteit, bijvoorbeeld wanneer het gaat om leesplezier en leesbevordering.”

Hier komen de samenstellers van de *Leeskracht*-bundel terug op de ‘eeuwige’ tweedeling tussen toegankelijke boeken en literaire boeken en benadrukken ze dat het één niet per se leesplezier zal ontwikkelen, terwijl het ander niet per se hoeft verantwoordelijk te zijn voor verveling en afkeer.

Binnen de module komen argumenten aan bod om literair goede boeken te onderscheiden en bij de opgesomde kanttekeningen zijn elementen van het communicatieschema te ontdekken: de functie van *de lezer* als het gaat om normen, *de beoogde lezer* als aan bod komt wie de normen hanteert; de lastige relatie tussen normen en aspecten van het boek zijn als *weg en middel* te herkennen. Verder komen een hele reeks argumenten aan bod: realistische, emotieve, morele, structurele argumenten en vernieuwingsargumenten. Al deze argumenten kunnen een plek krijgen binnen het communicatieschema: *de rol van de lezer zelf en van zijn leesvoorkeuren* (dikwijls ook gebaseerd op bepaalde elementen van het communicatieschema).

Oefening als proeve: kunnen we met die componenten aan de slag? Kunnen we met die elementen inderdaad literair ‘waardevolle’ boeken ontdekken? Kunnen we via literaire boeken studenten en kinderen laten ervaren waarom woord- en zinsleer een plek kan hebben binnen het hedendaagse onderwijs? Kunnen we met andere woorden ‘oude’ grammatica een zinvolle plek geven binnen een meer taakgerichte en competentiegerichte aanpak binnen het onderwijs?

* taalgebruik:

- weg en middelen: nadenken over de lange, ingewikkelde weg die een boodschap aflegt van de zender naar de ontvanger en die weg proberen te reconstrueren: register, registergebruik en taalgedragsregels, sociolecten en sociale taalvariëteiten.

- Effect: hoe komt de boodschap over, wat is het effect, hoe reageert de ontvanger

* taalsystematiek: bijvoeglijke naamwoorden, nadenken over zinnen en over tekststructuur (woorden en woordgroepen in zinnen, zinsdelen, tekst en tekststructuur)

Resultaten? Afhankelijk van wat we zullen ontdekken tijdens de sessie op HSN. Mogelijk zijn er nog te rapporteren problemen waarvoor een oplossing dient te worden gezocht.

Referenties

- DUIJX, T., (eindred.), HUGENS, B. (ill.), *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*, Biblion Davidsfonds/Infodok, Leidschendam Leuven, 2003.
- *Nederlands. Taalbeschouwing deelleerplan*, Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs, 2000.

Ronde 5/6

Marieke Willemen, Jeannette Haveman, Mieke Smits & Joke Voogt
SLO – Enschede & Universiteit Twente
Contact: m.smits@slo.nl

Natuuronderwijs en schrijfonderwijs met ICT geïntegreerd

Inleiding

Basisschoolleerlingen leren over de natuur en over natuurverschijnselen. Ze leren op de basisschool ook teksten schrijven. Twee gebieden die leerkrachten vaak moeilijk vinden om goed en geïntegreerd vorm te geven. De projectgroep *Taal bij de zaakvakken en de potentie van ICT* van de SLO heeft een model ontwikkeld voor een geïntegreerde didactiek voor zaakvakonderwijs en schrijfonderwijs met ICT (Kidspiration) als intermediair.

De projectgroep *Taal bij de zaakvakken en de potentie van ICT* bestaat uit een groep deskundigen op het gebied van natuuronderwijs, onderwijskundigen met ICT-specialisatie, Nederlandse taal en taalonderwijs en basisonderwijs. Het afgelopen anderhalf jaar heeft de projectgroep gewerkt aan het opzetten van lessenseries waarin natuuronderwijs en schrijfonderwijs zijn geïntegreerd en op basis waarvan het model tot stand is gekomen.

In het eerste deel van de workshop introduceren we het model aan de hand van praktijkvoorbeelden. Om de werking van het model te toetsen, vullen de deelnemers aan de workshop het model in met nieuwe inhoud. We besluiten de workshop met de dis-

cussievraag of het model geschikt is voor het ontwerpen van geïntegreerd zaakvak- en schrijfonderwijs en of het model leraren basisonderwijs (in opleiding) ondersteunt bij het geven van en het leren ontwerpen van geïntegreerd zaakvak- en schrijfonderwijs

Het integreren van leerlijnen, de inzet van ICT uitmondend in model

De projectgroep heeft als zaakvak gekozen voor natuuronderwijs (science). We gaan achtereenvolgens in op de afbakening van het onderwerp, de leerlijnen voor natuuronderwijs en schrijfonderwijs (inhoudelijk en procesmatig), de inzet van ICT (het programma, Kidspiration), en de integratie van de leerlijnen, uitmondend in een model om geïntegreerd zaakvak- en schrijfonderwijs te ontwerpen en te geven.

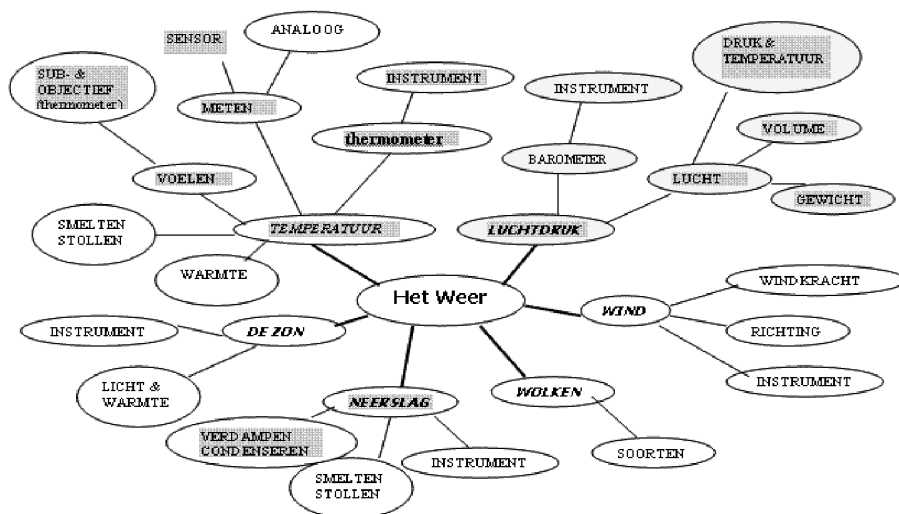
Het onderwerp voor de lessenserie

Het ontwikkelen van een lessenserie begint met het kiezen van een geschikt onderwerp uit het natuuronderwijs. De projectgroep heeft gekozen voor het onderwerp 'het weer'. Een onderwerp dat in kerndoelen en in methodes voor het basisonderwijs (zowel in de taalmethode als in de zaakvakmethode) wordt genoemd en uitgewerkt. Met behulp van de expert op het gebied van natuuronderwijs hebben we concepten rondom het weer verzameld (zie schema 1) en geordend in drie subthema's, te weten: temperatuur, lucht/luchtdruk en neerslag.

Het thema 'temperatuur' is reeds uitgewerkt in een lessenserie van zes lessen van ongeveer vijftig minuten. De lessenserie is formatief geëvalueerd en op basis van die evaluatie is de tweede lessenserie over 'lucht en luchtdruk' ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd.

In deze workshop staat de lessenserie over 'lucht en luchtdruk' en het leren schrijven van een tekst over lucht en luchtdruk centraal.

schema 1: xoordweb rondom het weer



Leerlijnen natuuronderwijs en schrijfonderwijs

In de leerlijnen voor natuuronderwijs en schrijfonderwijs maken we onderscheid tussen *wat*, de inhoud, en het *hoe*, het proces.

Wat en hoe bij natuuronderwijs

Het doel van het natuuronderwijs is te komen tot een zekere mate van ordening van verschijnselen in de fysische en biologische omgeving. Het *observeren* staat aan de basis van de natuurwetenschappen. Het proces tot ordening gaat via het stellen en beantwoorden van vragen. Om tot een antwoord op de vraag te komen, worden vaak experimenten gedaan. De verkregen antwoorden zijn weer aanleiding voor nieuwe complexere experimenten die weer nieuwe vragen oproepen. Het proces van observeren, experimenteren en vragenstellen moeten leiden tot het kunnen beschrijven, begrijpen en verklaren van natuurverschijnselen (conceptuele ontwikkeling). Op de basisschool wordt een belangrijke basis gelegd voor deze conceptuele ontwikkeling die met behulp van taal wordt opgebouwd. Taal ondersteunt niet alleen het opbouwen van concepten op een steeds hoger cognitief niveau, taal is ook belangrijk als instrument om met anderen te communiceren over de 'kennis in opbouw'.

Zowel voor het opbouwen van concepten als voor de communicatie is taal nodig, te onderscheiden in vaktaal, algemene taal en 'denktaal'. Rondom het subthema 'lucht en luchtdruk' zijn begrippen (vakwoorden) geselecteerd die de leerlingen moeten helpen om zich conceptueel te ontwikkelen op het gebied van lucht en luchtdruk in relatie tot het weer.

Het proces van het observeren, het begrijpen en verklaren van het verschijnsel lucht en luchtdruk, begint met handelen/doen, kijken en ervaren. Om het verschijnsel 'lucht en luchtdruk' te ervaren, laten we leerlingen *proeffes doen* (*experimenteren*). De leerkracht experimenteert mee en introduceert al handelend en zich hardop afvragend de vaktaal die nodig is om het geobserveerde verschijnsel te kunnen beschrijven, te leren begrijpen en om erover te kunnen praten met anderen. Wat de leerlingen doen, wat ze zien en wat er gebeurt, moeten ze vervolgens leren *verklaren*. In de onder- en middenbouw richten we ons vooral op het leren observeren en begrijpen van een verschijnsel. In de bovenbouw komt daar het verklaren van het verschijnsel aan de hand van een eenvoudig model bij. Het opbouwen van kennis over de natuur en over natuurverschijnselen op de basisschool begint in onze visie met handelen (*hands on*) en wordt al doende *via taal* gekoppeld aan het denken (*minds on*).

Vaktaalwoorden alleen bieden onvoldoende houvast om het observeren, het begrijpen en het verklaren in taal te verwoorden. Daarvoor zijn meer woorden nodig: woorden die algemener van aard zijn en woorden die de taal-denkrelaties (de denktaal) aangeven; de zogenoemde signaalwoorden. In schema:

schema 2: woordenschat

Vaktaal	Algemene taal	Taaldenkrelatie/ Signaalwoorden
• aarde • atmosfeer • lucht • deeltje • gewicht • kracht • volume • temperatuur • luchtdruk • druk • hoge druk • lage druk • evenwicht • wind • windkracht • windsterkte • barometer • instrument	Expliciet aanbod taal gr 5-6: • Meten • Vergelijken • Uitleggen • Observeren • Beschrijven • Verschijnsel • Proef • Experiment • Zie ook de woorden op de doe-kaarten (materialen en voorwerpen) Expliciet aanbod taal alleen gr 7-8: • Meten • Weergeven • Interpretieren • Conclusie • Verklaren • Model • Zie ook de woorden op de doe-kaarten (materialen en voorwerpen)	• als...dan • omdat • want • dus • eerst • ten eerste • ten tweede • vervolgens • daarna • ten slotte • ook • maar • overigens • trouwens

Wat en hoe bij schrijfonderwijs

Ook in het schrijfonderwijs onderscheiden we *wat* en *hoe*. Het *wat* heeft betrekking op het ontwikkelen van kennis, gericht op het kiezen van de juiste woorden en het formuleren van grammaticaal correcte zinnen die het denken representeren. Zeker als de tekst voor iemand anders is bedoeld, dienen de formuleringen passend te zijn bij het doel, het publiek en de presentatie. Dat betekent dat leerlingen zich conceptueel moeten ontwikkelen op het gebied van de grammatica, de spelling en de communicatieve settings (pragmalinguïstiek) waarin teksten functioneren.

Kortom, om een goede tekst te schrijven, moet er veel denkwerk worden verricht.

Het *proces* van de conceptuele ontwikkeling, het vinden van de juiste woorden, het formuleren van zinnen die zijn afgestemd op doel, publiek en presentatie, verloopt in fasen (zie schema 3).

schema 3: de schrijffasen in schema.

Schrijffasen

1. Oriëntatie op de schrijfopdracht

Waarover je gaat schrijven? Passende stoffwoorden vinden. Stoffvinding.

2. De schrijfopdracht afbakenen

Hoe je je onderwerp inperkt tot een concrete opdracht. Alvast nadenken over tekstsoort, doel en publiek

3. Eerste tekstversie schrijven

Een eerste tekst formuleren.

4. Bespreken van de tekst en herschrijven

Tekst door een ander laten lezen en bespreken.

5. Tekst verzorgen en presenteren/publiceren

Zorgen dat de formuleringen goed zijn, de woorden goed gespeld zijn en de layout verzorgd is.

Het schrijven, het schrijfproces, begint al op het moment dat het denken over een onderwerp begint. Het denken dient vanaf de eerste stap, vanaf de eerste fase tot en met de laatste fase 'opgeschreven' te worden. Tijdens de eerste fase zijn het nog geen teksten, maar zijn het aantekeningen. Aantekeningen die in de volgende fase uitgebreid worden en gaandeweg uitgroeien tot een eerste tekstversie. In onze visie wordt er in elke fase van het schrijfproces daadwerkelijk geschreven.

Het is onmogelijk in één les van 50 minuten de conceptuele ontwikkeling over 'lucht en luchtdruk' en het leren schrijven van een tekst te laten plaatsvinden. Het herhaaldelijk uitproberen (op het gebied van 'lucht en luchtdruk' en het schrijven) en de doelgerichte inbreng van de leerkracht zijn noodzakelijke voorwaarden om tot kennisconstructie, conceptueel en schrijfprocedureel, te komen. In het voorbeeld dat we hier presenteren gaan we uit van vijf lessen van elk 50 minuten.

Leren over de natuur door te schrijven en te leren schrijven

Het proces van handelen, benoemen en nadenken over een bepaald verschijnsel (over 'lucht en luchtdruk' in dit geval) vormt een uitstekende basis voor het leren schrijven van een tekst. De didactiek van beide inhouden valt gedeeltelijk samen en heeft een ondersteunende werking. Natuuronderwijs zorgt voor zinvolle, functionele onderwerpen en daarmee voor een belangrijke voorwaarde om de eerste stap in het schrijfproces te zetten en zich gaandeweg te ontwikkelen als schrijver en als 'natuurkundige'. Zowel natuuronderwijs als schrijfonderwijs verlopen van *hands on* via taal naar *minds on*.

Inzet van ICT als intermediair tussen natuuronderwijs en schrijfonderwijs

Voor het beschrijven, begrijpen en verklaren van verschijnselen in geschreven taal moeten leerlingen leren de juiste woorden te vinden en de correcte zinnen te formuleren. Met de proefjes die de leerlingen in tweetallen doen, leren ze al handelend vaktaalwoorden en signaalwoorden te gebruiken. Eerst mondeling en daarna schriftelijk. In eerste instantie zijn het aantekeningen die gebruikt kunnen worden bij de volgende stappen in het proces van schriftelijk benoemen, beschrijven, interpreteren en verklaren. Het schrijven, maken van aantekeningen, vastleggen van de vakwoorden en het gaandeweg leren formuleren, ondersteunen het proces van handelen via taal naar denken (mentale representaties maken) en ondersteunen het ontwikkelingsproces als schrijver.

Met behulp van het programma *Kidspiration* (een ICT-tool) zijn beide leerlijnen op elkaar af te stemmen en vorm te geven. *Kidspiration* is een tool met mogelijkheden om het denken te organiseren, te helpen structureren en vast te leggen. Samen met de leerkracht maken leerlingen een woordweb over 'lucht en luchtdruk'. In de volgende lessen komt het woordweb terug en wordt het aangepast en verdiept. In *Kidspiration* is het gemakkelijk om een woordweb te bewaren en te wijzigen.

Hierboven hebben we gezegd dat vooral signaalwoorden belangrijk zijn om het handelen en het denken te verwoorden. Die woorden zijn niet zomaar bekend bij de leerlingen en het leren gebruiken van die woorden tijdens het formuleren van zinnen, gaat bij de meeste kinderen niet vanzelf. Met behulp van templates, die in *Kidspiration* kunnen worden gemaakt, kan het leren schrijven over een verschijnsel als 'lucht en luchtdruk' en het leren gebruiken van signaalwoorden worden gemodelleerd, geoefend, en besproken. Dat kan zowel klassikaal als door kinderen individueel of in groepjes. In een volgende les of in een later stadium kan gemakkelijk worden teruggekomen op de opgedane kennis op het gebied van de natuur en op het gebied van het leren schrijven. Met behulp van de templates, gemaakt in *Kidspiration*, is het mogelijk te switchen tussen de schematische weergave (woordweb, aantekeningen) en de schrijfmodes (tekstopbouw). Dat is vooral handig om een goed opgebouwde tekst te leren schrijven. *Kidspiration* ondersteunt de conceptuele ontwikkeling over het onderwerp 'lucht en luchtdruk' en van het schrijven.

Het model voor geïntegreerd natuur- en schrijfonderwijs met behulp van Kidspiration

ICT (*Kidspiration*) biedt de mogelijkheid om natuuronderwijs en schrijfonderwijs zinvol te integreren, en om beide gebieden tegelijkertijd, conceptueel, te ontwikkelen. Met het ontwikkelde model voor geïntegreerd natuuronderwijs en schrijfonderwijs, kunnen leerkrachten zelf lessen didactisch vormgeven en het samenwerkend leren en de peer response bevorderen.

Het leren schrijven (schrijfstrategische ontwikkeling) gebeurt aan de hand van functionele inhoud. Het schrijven ondersteunt de leerlingen bij het leren over 'lucht en luchtdruk' (conceptuele ontwikkeling).

Model voor geïntegreerd natuuronderwijs en schrijfonderwijs
NB. Het model wordt tijdens de conferentie uitgereikt.

We nemen aan dat het model ook geschikt is om de conceptuele ontwikkeling rondom andere onderwerpen uit het zaakvakkenonderwijs (geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, etc.) zinvol te integreren in het schrijfonderwijs.

In het tweede deel van de workshop tijdens de HSN-conferentie gaan de deelnemers actief aan de slag met het model en met *Kidspiration*.

Tot slot: discussie

Op basis van de presentatie en het uitproberen van het model leggen we de volgende vragen ter discussie voor:

1. Is het model geschikt voor het ontwerpen van geïntegreerd zaakvak- en schrijfonderwijs?
2. Ondersteunt het model leraren basisonderwijs (in opleiding) bij het geven en het leren ontwerpen van geïntegreerd zaakvak- en schrijfonderwijs met behulp van ICT?

De projectgroepleden *Taal bij de zaakvakken en de potentie van ICT*:

Mieke Smits (Projectleider en Nederlandse taal en taalonderwijsspecialist, SLO Enschede)

Joke Voogt (Onderwijskundige met ICT-specialisatie, Universiteit Twente)

Marieke Willemen (Leerkracht basisonderwijs, Malden)

Jeannette Haveman (Leerkracht basisonderwijs, Enschede)

Susan Mckenney (Onderwijskundige met ICT/Kidspirationspecialisatie, Universiteit Twente)

Willem Bustraan (Vakdidacticus natuurkunde, Hogeschool van Amsterdam)

Andrea van Es (Onderwijskundige-in-opleiding, Universiteit Utrecht)

Referenties

Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urban,

IL: ERIC Clearinghouse on reading and communication skills.

McKenney, S. (2001). *Computer-based support for science education materials developers in*

Africa: Exploring potentials. Doctoral dissertation. Enschede: University of Twente.

Paus, H. (red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Markensteijn C., Pullens, T. & Smits, M. (2006).

Portaal: Een praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs. Coutinho: Bussum

Van Scoter, J. Boss, S. (2002). *Learners, language, and technology: Making connections that*

support literacy. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory

Voogt, J., Gorokhovatsky, Y., & Almekinders, M. (2003). *Information and communication technology in rural schools: Innovative didactics in physics teaching.* Enschede: University

Voogt, Joke, Susan McKenney & Mieke Smits (2004). *Supporting Teachers in the (Re)design of Technology Rich Learning for Literacy and Communication Skills.* Paper gepresenteerd tijdens AERA conferentie 2004 te San Diego, USA

Ronde 7

Bart van der Leeuw

Fontys Pabo 's - Hertogenbosch

Contact: BT.vanderleeuw@fontys.nl

Schrijftaken in de lerarenopleiding

Inleiding

Het onderwijs op de pabo's is de afgelopen tien jaar veranderd. In plaats van kennisoverdracht door docenten, is er steeds meer sprake van actief lerende studenten die hun eigen beroepskennis construeren. Ook op de pabo's lijkt het 'Nieuwe Leren' terrein te winnen. Die veranderingen zijn met name zichtbaar in de doelstellingen en organisatie van het paboleerplan. Over de mate waarin dit 'Nieuwe Leren' doordringt in de alledaagse praktijk van de lerarenopleiding, is echter nog maar weinig bekend.

In de presentatie laat ik zien hoe pabodocenten een sociaal-constructivistische onderwijsvisie in hun opleiding gestalte proberen te geven. Daarbij focus ik op een aantal typische paboschrijftaken, zoals de lesvoorbereiding, de stagereflectie en het betoog over een pedagogische kwestie. Een twintigtal studenten is gevolgd bij het uitvoeren van die schrijftaken. Tevens zijn de door hen geschreven teksten geanalyseerd. De analyse van zowel het schrijfproces als van de geschreven teksten levert inzicht in de rol van schrijven in het leerproces van pabostudenten.

Ik rapporteer over een viertal casestudies, die deel uitmaken van een begin dit jaar afgesloten promotieonderzoek aan de Universiteit van Utrecht (van der Leeuw 2006). Daaraan voorafgaand geef ik een korte toelichting op een aantal theoretische concepten die richtinggevend zijn in dat onderzoek.

Richtinggevende concepten

De centrale vraag van het onderzoek luidt: “welke leerfunctie vervullen schrijftaken in de lerarenopleiding?” Voor het specificeren van die leerfuncties heb ik gebruik gemaakt van categorisering van Boekaerts & Simons (1995). Zij spreken van:

- Voorbereidingsfuncties, of leerfuncties die het leren voorbereiden, zoals oriënteren op het leren, doelen concreet maken, kiezen van leeractiviteiten, plannen van het leren, enzovoort.
- Verwerkingsfuncties, die betrekking hebben op de wijze waarop wordt geleerd en dus tijdens het leren moeten worden vervuld, zoals begrijpen, integreren en toepassen (BIT-functies).
- Regulatiefuncties, die te maken hebben met de regulatie van het gedrag tijdens het leren, zoals het bewaken van de BIT-functies, bevorderen van zelfvertrouwen, toetsen, heroriënteren en beoordelen.

Voor het specificeren van de uitgevoerde schrijftaken heb ik gebruik gemaakt van een typering van Hillocks (1995). Naast een onderscheid in verschillende communicatieve functies geeft Hillocks een eenvoudige, maar zeer bruikbare typering van tekststructuren. Hij spreekt onder andere van:

- *Het verhaal*. De structuur van een verhaal (vertelling, narratief) wordt bepaald door handelende personages, de chronologische ordening van gebeurtenissen en informatie over de relatie tussen die gebeurtenissen en personages.
- *Het betoog*. De structuur van een betogende tekst heeft weinig of niets van doen met handelende personages of opeenvolgende gebeurtenissen. In een betoog is doorgaans sprake van een stellingname en gegevens, en van allerlei uitspraken die het verband aangeven tussen die stelling en de gegevens.
- *De stapel*. De structuur van een stapel is gebaseerd op associaties. Meestal zijn alle elementen van een zelfde abstractieniveau. Soms wordt een abstracte uitspraak gevolgd door concretere bijzonderheden. Maar deze concretisering is nooit bedoeld als ondersteuning, zoals in een betoogstructuur. Voorbeelden van stapelteksten zijn: reisgidsen, encyclopedieën en schoolboekteksten.

De kritische beschouwing

De eerste casestudy betreft een schrijftaak waarin studenten een leertekst schrijven over cognitieve ontwikkeling. In het kader van een onderwijskundig thema hebben de studenten het werk van Piaget en Vygotsky bestudeerd. Zij schrijven een kritische beschouwing waarin de verschillen tussen Piaget en Vygotsky aan de orde komen, evenals een stellingname van de studenten ten aanzien van deze visiestrijd. De uitwerking van deze taak is zeer uiteenlopend. Maar elke onderzochte studenttekst laat zien dat de schrijver op de één of andere manier belangrijke thema's uit de theorie over cognitieve ontwikkeling aan de orde stelt en deze in verband brengt met de eigen visie op onderwijs.

Studenten gebruiken in hun kritische beschouwing overwegend een betoogstructuur. De relatie tussen de stellingname en de gegevens uit de verschillende theorieën is niet altijd expliciet aanwezig. Binnen de betogen komen soms stapelstructuren voor. In alle onderzochte teksten worden leerfuncties gerealiseerd, met name de verwerkingsfuncties begrijpen (studenten analyseren leerinhoud) en integreren (studenten leggen relatie tussen leerinhoud en eigen mening).

De vertaling naar de stageklas

De tweede casestudie betreft een schrijftaak waarin studenten een leertekst schrijven over meten. In het kader van een module rekenen/wiskunde voeren studenten op de pabo een groot aantal practicumopdrachten uit, waarin allerlei vormen van meten aan de orde komen. Uiteindelijk dient de student deze practicumopdrachten te vertalen naar het leerlingniveau van zijn stageklas. De onderzochte studentteksten variëren vooral in de mate van gedetailleerdheid. Sommige vertalingen zijn uiterst summier en lijken sterk op de brontekst (de practicumopdracht voor de student op de pabo). Er zijn echter ook teksten waarin organisatie en materiaalkeuze van het practicum echt zijn toegesneden op leerlingen in de basisschool.

Studenten gebruiken in hun vertalingen verschillende structuurtypen. Een verhaal, als de nadruk ligt op de chronologie van handelingen. Een stapel, als de losse practica in een organisatorisch verband worden gezet.

In alle onderzochte teksten worden leerfuncties gerealiseerd, met name wordt de verwerkingsfunctie toegepast. Zo wordt vakinhoudelijke kennis over meten toegepast en ook vakdidactische kennis over organisatie en materiaalkeuze. Didactische kennis over opdrachtformulering en theoretische kennis over cognitieve ontwikkeling worden echter niet toegepast.

De lesvoorbereiding

De derde casestudie betreft de schrijftaak lesvoorbereiding. Gedurende de hele opleiding lopen studenten stage op verschillende basisscholen. Die stages worden enerzijds gestuurd door de leervragen van de student en anderzijds door eisen en opdrachten vanuit de pabo. Eén van die opdrachten luidt: de student maakt voor een aantal activiteiten in de stageschool een geschreven lesvoorbereiding op een daarvoor speciaal ontwikkeld lesformulier dat sterk aanleunt tegen het model didactische analyse (DA). De schriftelijke lesvoorbereiding blijkt verschillende gebruiksmogelijkheden te hebben. Zo heeft zij de functie van een draaiboek, dat tijdens de les geraadpleegd kan worden. De lesvoorbereiding kan ook dienen als denkttekst, een hulpmiddel om na te denken over de inhoud en vormgeving van de les. De lesvoorbereiding kan ook een rol spelen in de dialoog tussen student en begeleider. En ten slotte biedt de lesvoorbereiding - omdat zij wordt geschreven in het format van het lesformulier - ook de mogelijkheid om een bepaalde didactische inhoud (het DA-model) toe te passen.

Studenten gebruiken in hun lesvoorbereiding vooral de stapelstructuur, dat wil zeggen een serie associatief verbonden tekstdelen. Het format van het lesformulier is hierbij richtinggevend.

Van de potentieel aanwezige voorbereidingsfuncties worden oriënteren en plannen slechts incidenteel gerealiseerd. Ten aanzien van het DA-model worden de verwerkingsfuncties begrijpen, integreren en toepassen maar mondjesmaat gerealiseerd.

Het reflectieverslag

De vierde casestudie betreft de schrijftaak reflectieverslag. Studenten doen leerervaringen op in hun stage. In de loop van hun opleiding schrijven zij minimaal wekelijks – soms zelfs elke dag – een verslag over hun eigen handelen in de stagepraktijk. In deze reflectieverslagen maken zij gebruik van het ABC-tje, gebaseerd op de reflectiecirkel van Korthagen (1993). Dat wil zeggen dat zij hun verslagen structureren met behulp van de vragen: Wat was er Aan de orde? Wat vond ik hierin Belangrijk? Wat zijn de Consequenties voor mijn toekomstig handelen? Zowel studenten als docenten zien in het reflectieverslag een middel om te leren van de stage-ervaring. Zij zouden het verslag ook graag gebruiken om over die stage-ervaring te communiceren, maar daar komt maar weinig van terecht. Het reflectieverslag krijgt in de ogen van zowel docenten als studenten vooral het karakter van een routinematig in te vullen formulier. Studenten gebruiken in hun reflectieverslagen overwegend de stapelstructuur: een tekst die bestaat uit losse gestapelde onderdelen. Het format van het ABC-tje is hierbij richtinggevend.

Van de potentieel aanwezige regulatiefuncties worden toetsen en beoordelen wel gerealiseerd, terwijl het bevorderen van zelfvertrouwen achterwege blijft. Ten aanzien van de reflectiecirkel van Korthagen worden de verwerkingsfuncties begrijpen, integreren en toepassen niet gerealiseerd.

Besluit

De onderzochte schrijftaken realiseren minder leerfuncties dan je zou mogen verwachten. Dit wordt onder meer veroorzaakt door het gebruik van formats. Hoewel ze bedoeld zijn als hulp, lijken de formats van het ABC-tje en het lesformulier het leren van studenten juist te belemmeren. Ook het uitblijven van inhoudelijke feedback op de geschreven teksten door de docent staat het realiseren van leerfuncties in de weg.

Referenties

Boekaerts, M. & P.R. Simons (1995), *Leren en Instructie; psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen, Van Gorcum.

Hillocks, G. (1995), *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York & London, Teachers College Press.

Korthagen, F. (1993), Het Logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen. In: *VELON tijdschrift voor lerarenopleiders*, jaargang 16/2, p. 4-13.

Leeuw, B. van der (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding*. Een etnografie van onderwijsvernieuwing. Dissertatie UvU. Heeswijk-Dinther, Esstede. Te bestellen bij de

6. Taalbeleid

Stroomleiders

Nora Bogaert (K.U.Leuven)

Goedele Vandommele (K.U.Leuven)

Joop Wammes (Hogeschool INHolland – Diemen)

Ronde 1

An Lombaerts

Centrum voor Taal en Onderwijs - K.U.Leuven

Contact: an.lombaerts@arts.kuleuven.be

Samen over de meet. De TIST als startschot voor een taalvaardigheidstraject

Schoolse taalvaardigheid is een belangrijke voorwaarde voor schoolsucces. Voor heel wat leerlingen ligt de talige drempel op school te hoog om vakinhouden en specifieke leervaardigheden te verwerven. Deze leerlingen stromen al te vaak door naar richtingen en onderwijstypes waar ze niet thuishoren, verliezen daar hun motivatie en worden schoolmoe. Eén op acht Vlaamse jongeren verlaat zelfs de schoolbanken zonder diploma. Dit is een urgent probleem dat om een aanpak bij de basis vraagt. Met het ontwikkelen van een Taalvaardigheidstoets Instap Tweede jaar Secundair, kortweg TIST, en aanvullend lesmateriaal probeert het Centrum voor Taal en Onderwijs een antwoord te bieden op deze taalvaardigheidsval.

De talige drempel ligt niet enkel te hoog voor leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Onderzoek toont aan dat ook heel wat Nederlandstalige jongeren uit een laag socio-economisch milieu problemen hebben met de taal die op school gebruikt wordt. Deze schooltaal verschilt nogal van de omgangstaal. In de klas wordt vaak gecommuniceerd over zaken die niet aanwezig zijn. Een lerares voeding spreekt over bewaarmethodes zoals pekelen en droogvriezen zonder voorbeelden uit de voorraadkast. Het verhaal van de leerkracht is ook vaak abstract, denk aan de lessen aardrijkskunde over de klimaatclassificatie volgens Köppen. Komt daar nog eens bij dat sommige lessen erg ver van de leefwereld van hedendaagse jongeren staan. Een PAV-les over de geschiedenis van de postzegel wordt niet laaiend enthousiast onthaald door veertienjarigen. Door de fysieke afwezigheid van de onderwerpen kunnen leerkrachten en leerlingen enkel gebruik maken van taal om informatie met elkaar te delen, informatie te interpreteren en te verwerken.

Om al deze redenen hebben leerlingen het moeilijk om een mondelinge uiteenzetting over de opkomst en de val van het Romeinse Rijk te begrijpen maar snappen ze na één demonstratie de meest ingewikkelde instructies en specifieke termen voor het spelen van het nieuwe *Rise and Fall: civilizations at war* op de computer.

Nog te vaak wordt gedacht dat leerlingen aan het begin van het tweede jaar over voldoende vaardigheden beschikken om alle informatie te verwerven, op te slaan en indien nodig terug op te roepen. De praktijk wijst echter uit dat dit niet het geval is.

Om deze leerlingen op te sporen en hun talige knelpunten objectief vast te stellen werd de TIST ontwikkeld. Aan de hand van de resultaten kan de leerkracht Nederlands een effectief taalvaardigheidstraject uitstippelen dat tegemoetkomt aan de noden van de individuele jongeren en van de klasgroep als geheel.

De taalvaardigheidstoets

De TIST wordt in september afgenomen bij alle leerlingen uit de A- en B-stroom van het tweede jaar van de eerste graad. De toets meet niet alleen of leerlingen voldoende taalvaardig zijn om te functioneren in het tweede jaar maar analyseert de resultaten aan de hand van taakkenmerken en biedt zo een genuanceerd beeld van wat de leerlingen al of nog niet kunnen.

De toets bestaat uit twee luistertaken, drie leestaken en één schrijftaak. De geselecteerde informatieve teksten hebben dezelfde talige kenmerken als teksten in handboeken. De TIST werd ontwikkeld met de eindtermen/ontwikkelingsdoelen Nederlands voor de eerste graad als uitgangspunt. De toets meet dus niet wat leerlingen in september zouden moeten kunnen maar meet hoe ver ze nog verwijderd zijn van de doelen die ze in juni moeten hebben verworven.

De resultaten

De TIST-resultaten bieden een antwoord op twee vragen: Is deze leerling voldoende taalvaardig om te functioneren in het tweede jaar van de eerste graad? Wat zijn de talig sterke en zwakke(re) punten van deze leerling?

De richtscore dient als leidraad voor het beantwoorden van de eerste vraag. De maximumscore van de TIST is 71. Leerlingen die 51 of meer halen zijn in staat om zonder al te veel talige problemen de lessen te volgen en de inhouden te verwerven. Deze richtscore 51 werd bepaald door een panel van experts dat vanuit de 5000 afgenomen toetsen een representatief staal van 100 toetsen moest beoordelen.

De tweede vraag wordt beantwoord na een analyse van 5 parameters: vaardigheden, receptief/productief, verwerkingsniveau, talige ondersteuning en perspectief. Voor elk van deze taakkenmerken werden – na statistische analyse van 5000 toetsen – vier scoregroepen onderscheiden: zwak, middelmatig zwak, goed en sterk. Leerlingen komen voor elk van deze parameters in één van deze scoregroepen terecht. De analyse van deze subscores gebeurt door het TIST-computerprogramma.

Het traject

Na het analyseren van de resultaten moet er een zinvol taalvaardigheidstraject uitgestippeld worden. Als alle leerlingen de richtscore halen moet de leerkracht geen extra inspanningen leveren opdat de leerlingen de vakinhouden talig kunnen verwerken. Maar dit resultaat betekent evenmin dat alle leerlingen de eindtermen/ontwikkelings-

doelen reeds bereikt hebben. Een permanente aandacht voor taalvaardigheid is een must.

Als een aantal leerlingen de richtscore echter niet haalt, kan de leerkracht verschillende kanten uit. In ieder geval heeft de klas nood aan een taalvaardigheidstraject met taken die de leerlingen leiden naar de eindtermen/ontwikkelingsdoelen zodat de talige drempel langzaam verkleint en op termijn verdwijnt.

Indien een minderheid van de leerlingen de richtscore niet haalt, kan de leerkracht rekenen op de ondersteuning van de sterkere leerlingen. Het taakaanbod moet dus niet aansluiten bij het sterkte-zwakke-profiel van de lager taalvaardige leerlingen. Haalt een meerderheid de richtscore niet, dan hangt de invulling van het traject af van de ondersteuningsbereidheid van de leerkracht. Is deze willig om een sterk ondersteunende rol op te nemen, is een talig veeleisend taakaanbod een goede didactische keuze. Is de bereidheid door omstandigheden minder groot, dan kan het traject ingevuld worden met taken die aansluiten bij de noden van de zwakker taalvaardige leerlingen. In dit geval moet de leerkracht wel zorg dragen dat ook de sterker taalvaardige leerlingen voldoende uitgedaagd worden. Een cyclisch en thematisch takenaanbod kan hier de oplossing zijn.

Het taalvaardigheidsmateriaal

De concrete invulling van taken is niet altijd vanzelfsprekend. Cruciaal in het taakgericht taalvaardigheidstraject zijn zinvolle taken die leerlingen stimuleren en motiveren tot een actieve deelname aan de les en tot interactie met de anderen, taken die rijk zijn aan relevant taalaanbod; een leerkracht die het leerproces begeleidt en ondersteunt en die alle leerlingen die vastlopen met weloverwogen en doelgerichte vragen weer op weg kan helpen; een veilig klimaat waarin geleerd kan worden met vallen en opstaan en waarin de leerlingen voortdurend ervaren dat de correctheid van de oplossingen minder belangrijk is dan het zoekproces.

Zoals gezegd zijn deze vereisten niet van de minste. Om leerkrachten die aan de taalvaardigheid van hun leerlingen willen werken te ondersteunen en eventueel te inspireren, ontwikkelde het Centrum voor Taal en Onderwijs in het kader van het Gelijke Onderwijskansendecreet enkele thema's in de tatami-reeks die elk op hun manier geschikt zijn om te werken aan de specifieke talige noden van een klas.

Tot slot

Ook al is het taalvaardigheidsonderwijs voor veel leerkrachten geen onbekende meer, het is niet altijd evident om vat te krijgen op de talige vaardigheden die leerlingen al of nog niet bezitten. De TIST is een instrument om deze analyse uit te voeren zodat leerkrachten zeer gericht kunnen werken aan de specifieke noden van de klasgroep. Op die manier verhogen de leerlingenkansen op een succesvolle schoolloopbaan en de

daarmee samenhangende maatschappelijke redzaamheid. Een doelstelling die tegemoet komt aan de idee dat iedere leerling recht heeft op gelijke onderwijskansen.

Ronde 2

Martien Berben & Marleen Colpin
 Centrum voor Taal en Onderwijs - K.U.Leuven
 Contact: Martien.berben@arts.kuleuven.be
Marleen.colpin@arts.kuleuven.be

Hoe kan je breed en permanent evalueren?

De sessie vertrekt van het belang van een goed uitgebouwde visie en methode voor permanente en brede evaluatie in het kader van een taalbeleid op school. De sprekers werken beiden mee aan de ontwikkeling van *TotemTaal*, een taakgerichte taalvaardigheidsmethode. Brede en permanente evaluatie wordt er in vormgegeven door verschillende bronnen van informatie te betrekken bij de evaluatie van de taalvaardigheid van een leerling. Alle onderwijstaken binnen de methode worden gezien als mogelijkheden om informatie te verzamelen of de vaardigheid van een leerling te analyseren; er worden toetsen afgenomen; en er wordt mondeling en schriftelijk gereflecteerd, met neerslag in een portfolio. In de sessie vertellen de auteurs over hun ervaringen met de ontwikkeling van instrumenten voor brede en permanente evaluatie en geven ze tips en handvatten voor het uitwerken ervan in andere contexten.

6

Evaluatie dient om voortdurend *de ontwikkeling en het leerproces* van de leerling te volgen. Op die manier kan je vaststellen wat een leerling al goed kan en waarmee een leerling problemen heeft. Op basis daarvan kan je de leerling in de toekomst nog gericht ondersteunen, rekening houdend met zijn of haar specifieke moeilijkheden. Bij *TotemTaal*, een taakgerichte taalvaardigheidsmethode voor de basisschool, is een volwaardig evaluatieluik uitgewerkt, met als voornaamste kenmerken:

- breed evalueren door verschillende bronnen van informatie te betrekken in de beoordeling en die informatie te vergelijken,
- permanent evalueren door alle taken binnen *TotemTaal* te zien als een mogelijkheid om informatie te verzamelen.

De evaluatie binnen *TotemTaal* bestaat uit drie luiken: observatie en analyse van taken (dagelijks werk), toetsen en reflectie. Het geheel kan schematisch als volgt worden voorgesteld:

PERMANENTE EVALUATIE ↑ ↓	← BREDE EVALUATIE →			
		OBSERVATIE EN ANALYSE VAN TAKEN	TOETSEN	REFLECTIE
	Doel?	kijken naar de uitvoering (proces) en resultaat (product) van de taken	kijken naar het resultaat op de toetsen (product)	leerlingen krijgen greep op het eigen leerproces
	Hoe?	<i>analyseschema's</i> om te observeren voor: - spreken - schrijven - spelling - luisteren - begrijpend lezen - technisch lezen	<i>toetsen</i> voor: - spreken - schrijven - luisteren - begrijpend lezen herhalingsdictées voor: - spelling diagnose-instrumenten voor: - technisch lezen	- uitwerking van <i>reflectie</i> gesprekken - <i>portfolio</i>
	Wanneer?	tijdens en na de taken	afname voorzien in onderwijstijd	- tijdens en na taken - na thema's
	← BREDE INTERPRETATIE EN RAPPORTERING →			

1 Observatie en analyse van taken in *TotemTaal*

Waarom?

De leerlingen voeren de hele dag taken uit waarbij ze taal gebruiken. Gegevens over hoe de leerlingen de taken uitvoeren, wat ze moeilijk vinden, waar ze vlot mee omkunnen, ... vormen een schat aan informatie over de taalvaardigheid van de leerlingen. Het is dan ook handig en zinvol als de leerkracht deze informatie kan systematiseren en meenemen in de evaluatie van de leerling.

Wat?

TotemTaal voor het 2de leerjaar bevat *analyseschema's* voor de vier vaardigheden, spelling en technisch lezen.

Een analyseschema helpt de leerkracht om de leerling te observeren tijdens de uitvoering van taken en om de observaties te systematiseren. Voor de vaardigheden is het schema opgebouwd aan de hand van de aspecten die de kernprocessen van een vaardigheid omschrijven. Bij spelling en technisch lezen staan er in het analyseschema deelaspecten die in een bepaald leerjaar aan bod komen. Tijdens de sessie worden voorbeelden van analyseschema's getoond.

Hoe?

De leerkracht kan de analyseschema's zowel tijdens de uitvoering van de taak als erna gebruiken. Tijdens de taakuitvoering observeert de leerkracht de leerling, analyseert hij hoe de leerling omgaat met het doel van de taak en de aspecten die bij de uitvoering komen kijken. De leerkracht maakt daarbij notities in het analyseschema of vertaalt zijn (mentale) notities na de taak naar het analyseschema. De leerkracht kan tijdens de taak ook met de leerling in gesprek gaan om in kaart te brengen hoe de leerling omgaat met problemen, wat de attitude van de leerlingen ten opzichte van de taak is, enzovoort. Bij schrijftaken kan de leerkracht de schrijfproducten achteraf analyseren (maar dan enkel m.b.t. aspecten van het product, niet van het proces).

De leerkracht kan niet tijdens elke taak alle leerlingen observeren/analyseren. Binnen een thema van *TotemTaal* wordt een aantal taken aangeduid die zich goed lenen tot analyse (1 taak per vaardigheid). Bij alle andere taken staat de ondersteuning door de leerkracht voorop. Tijdens de analysetaken neemt de leerkracht een meer observerende positie in, maar ook dan is hij/zij steeds beschikbaar voor ondersteuning. Wie en hoeveel leerlingen de leerkracht kan observeren/analyseren hangt af van de leerling en de taak. De leerkracht krijgt de raad zijn aandacht in eerste instantie te richten op de zwakkere leerling die sowieso extra nood heeft aan ondersteuning en wiens evolutie gerichter moet worden opgevolgd. Toch is het goed als ook op regelmatige tijdstippen de andere leerlingen aan de beurt komen, zodat de evolutie van alle leerlingen kan worden opgevolgd en de permanente evaluatie van alle leerlingen kan worden vormgegeven.

2 Toetsen in *TotemTaal*

Waarom?

De toetsen in *TotemTaal* dienen voornamelijk om het beeld dat de leerkracht krijgt uit de observaties van taken te vervolledigen. Het kan immers zijn dat observaties onvolledig zijn (niet voor alle leerlingen, niet voor alle aspecten). Daarom is het zinvol en efficiënt om de observaties op regelmatige basis naast toetsresultaten te leggen.

Wat?

In *TotemTaal* (2^e leerjaar) zijn er toetsen opgenomen voor de vier vaardigheden en spelling. De toetsen maken deel uit van het verloop van een thema. De toetsen voor de vaardigheden helpen de leerkracht om een breed beeld te krijgen van de vaardigheid van de leerling op een bepaald moment. Voor technisch lezen voorziet de methode diagnose-instrumenten. Spelling wordt getoetst onder de vorm van herhalingsdictees. De dictees helpen de leerkracht om na te gaan in hoeverre de leerling bepaalde deelaspecten beheerst die belangrijk zijn in het tweede leerjaar.

Hoe?

De leerkracht neemt de toetsen af volgens de richtlijnen in de handleiding. Hij ondersteunt de leerlingen niet. De toetstaken zijn over het algemeen iets gemakkelijker dan de onderwijsleertaken, omdat het leerpotentieel niet de hoofddoelstelling is. Toetsen zijn taken die de meeste leerlingen zelfstandig zouden moeten kunnen uitvoeren.

Scoren doet de leerkracht aan de hand van een *beoordelingswijzer*, die per toets in de handleiding is opgenomen. Deze beoordelingswijzer bevat:

- algemene richtlijnen voor het scoren;
- een scoretabel waarin zichtbaar is bij welke aspecten van het analyseschema van een vaardigheid de onderscheiden items van de toets aansluiten;
- voorbeelden van wat als goed en wat als fout kan/moet worden gescoord (bij productieve antwoorden, schrijf- en spreektaken);
- een verduidelijking van welke prestaties als voldoende worden beschouwd.

Als de leerkracht voor bepaalde vaardigheden of deelaspecten extra gegevens wil verzamelen, kan hij/zij de toetsen uit *TotemTaal* als *format* gebruiken om zelf een bijkomende toets te maken. Dit betekent dat de werkvorm en de aard van de vragen grotendeels behouden kan blijven, maar dat de leerkracht een andere inhoud en/of een nieuwe tekst kiest.

3 Reflectie en portfolio in *TotemTaal*

Waarom?

In *TotemTaal* krijgen de leerlingen heel veel *kansen* om stil te staan bij de uitvoering van de taaltaken en terug te kijken op hoe de uitvoering verlopen is en op het resultaat. Wat ze daaruit leren, kunnen ze toepassen op elk volgend moment dat ze een gelijkaardige taak uitvoeren. Zo ervaren ze dat ze hun leerproces zelf kunnen sturen, krijgen ze meer zicht op wat ze moeten leren en hoe ze dat kunnen leren (inzicht in de vaardigheden), en zo groeit hun zelfvertrouwen en motivatie.

Reflectie is een belangrijke bron van informatie in het kader van evaluatie. Naast observatie en analyse van taken en toetsen is het heel zinvol om de ervaring van de leerling zelf te bevragen en in kaart te brengen. Het maakt het beeld dat je van de leerling krijgt vollediger, zodat je gericht kan inspelen op zijn individuele noden. De leerling geeft zelf aan wat hij nodig heeft en begrijpt zo ook beter waarom bepaalde stappen worden gezet.

Wat en hoe?

Reflecteren kan veel vormen aannemen:

- kijken, overleggen, vooruitdenken, feedback geven en terugblikken;

- mondeling en/of schriftelijk;
- individueel (leerkracht en 1 leerling), in kleine groep, met de hele klas.

Voor het tweede leerjaar ligt de focus vooral op *mondelinge* reflectie onder begeleiding van de leerlingen. Via gesprekken (individueel, kleine groep, hele klas) doen de leerlingen hun eerste ervaringen op met reflecteren over hun eigen taalvaardigheid en die van anderen en over wat ze moeten leren. Dat kan op elk moment van de taakuitvoering gebeuren. In *TotemTaal* worden suggesties gedaan voor reflectiegesprekken na de analysetaken en na een volledig thema.

Mondelinge reflectie is echter vluchtig, zeker voor leerlingen van het tweede leerjaar. Het is voor hen vaak niet gemakkelijk om zich achteraf nog precies te herinneren hoe en waarom ze iets gedaan hebben. En wat ze eruit leren blijft ook niet gemakkelijk bij. *Schriftelijke* reflectie, in de vorm van een taal*portfolio*, biedt een mogelijkheid om reflectie tastbaarder te maken, ernaar terug te grijpen en voort te bouwen op wat voorafging. De leerkracht die met *TotemTaal* werkt, krijgt heel wat praktische richtlijnen voor hoe hij/zij dit kan realiseren.

4 Interpretatie en rapportering

Naast richtlijnen en materiaal voor de drie luiken van evaluatie, krijgen de leerkrachten die met *TotemTaal* werken heel wat handreikingen en ankers voor het aan elkaar koppelen en interpreteren van alle gegevens die ze op deze wijze verzamelen. Ze krijgen ook voorbeelden van hoe je dat op een zinvolle manier kan overbrengen aan leerlingen en ouders (rapporteren). Tijdens de sessie gaan de sprekers daar nader op in.

Ronde 3

Saskia Timmermans

Centrum voor Taal en Onderwijs - K.U.Leuven

Contact : saskia.timmermans@arts.kuleuven.be

Schrijven om gelezen te worden. Uitbouwen van een schrijfrijk klasklimaat in de lagere school: een kijk in de klas

Deze tekst bevat achtergrondinformatie bij de dvd met klasfragmenten die tijdens de sessie op HSN werd besproken.

Schrijven is een belangrijke, maar complexe vaardigheid. Wie schrijft, moet immers met heel wat zaken rekening houden: hij heeft ideeën nodig, moet die in begrijpelijke

taal gieten, hij moet rekening houden met zijn lezer en daarenboven ook nog de nodige vormelijke afspraken respecteren. Kinderen zijn (nog) geen goede schrijvers, maar ze kunnen dat wel worden! Leerkrachten kunnen hen daarin bijstaan door het uitbouwen van een krachtig schrijfonderwijs voor alle leerlingen.

Drie belangrijke richtsnoeren daarvoor zijn:

1. Kies je schrijftaken met zorg
2. Trek voldoende tijd uit voor een schrijftaak
3. Zorg voor een goede ondersteuning

In de eerste plaats is het belangrijk om kinderen te confronteren met complete schrijftaken, waarbij ze steeds voor een bepaalde lezer en met een duidelijk doel voor ogen schrijven. Het spreekt voor zich dat daarvoor voldoende tijd moet worden uitgetrokken. Op de dvd is bijvoorbeeld te zien hoe leerlingen van het derde leerjaar een sprookje schrijven, dat ze later zullen voorlezen aan de kleuters van de derde kleuterklas. Of hoe leerlingen van het vijfde leerjaar een recept schrijven voor een toverdrank. Alle recepten zullen nadien gebundeld worden in een toverboek, dat een plaatsje krijgt in de klasbib.

Omdat schrijven een hele uitdaging is voor leerlingen, heb je niet enkel goede schrijftaken nodig, maar is ook een gerichte ondersteuning van het schrijfproces van essentieel belang.

Enerzijds betreft het hier ondersteuning door medeleerlingen, anderzijds ondersteuning door de leerkracht.

Op de dvd zie je leerlingen in duo's aan het werk. Waarom schrijven leerlingen beter per twee dan alleen?

1.

Aangezien leerlingen vaak samen (bij voorkeur per twee) aan een schrijftaak werken, ondersteunen ze elkaar automatisch voor en tijdens het schrijven. Leerlingen die samen aan één schrijfproduct werken, moeten met elkaar overleggen: ze denken samen hardop na over wat ze gaan schrijven en over hoe ze dat doen. De leerlingen ondersteunen in eerste instantie elkaar, voor ze de leerkracht erbij roepen. Heterogene duo's, waarbij een zwakkere en een sterkere schrijver samenwerken, zijn erg geschikt om samen aan een schrijfproduct te werken. Zwakkere schrijvers leren bij van sterkere schrijvers, zowel impliciet door een 'voorbeeld' aan het werk te zien, als expliciet door uitleg te vragen en te krijgen. Sterkere schrijvers worden gedwongen om een aantal onbewuste denkprocessen en handelingen uit te leggen, zodat ook zij een hoger begripsniveau bereiken. Ze worden zich beter bewust van hoe ze schrijftaken aanpakken en kunnen er daardoor beter op reflecteren en het eventueel bijsturen.

2.

De leerlingen kunnen elkaar op verschillende manieren feedback geven na het schrijven van een eerste versie. Ze kunnen elkaars schrijfproducten nalezen, waarbij ze kort noteren wat ze niet begrijpen, wat ze vreemd, onlogisch of onduidelijk vinden, wat ontbreekt, etc. Het nalezen mag dus niet beperkt blijven tot het opsporen en aanduiden van schrijffouten. Dit kan ook mondeling gebeuren, wat het ineens gemakkelijker maakt voor de medeleerlingen. Feedback geven aan medeleerlingen is niet eenvoudig, maar het draagt wel bij tot de schrijfvaardigheid: het is voor leerlingen een oefening om zich in te leven in de (afwezige) lezer. Het is immers eenvoudiger om je in de plaats te stellen van de lezer bij schrijfproducten van anderen (want daarvan ben je inderdaad een lezer en niet de schrijver), dan om afstand te nemen van je eigen schrijfproduct. Onrechtstreeks leren de leerlingen zo bij over hun eigen schrijfvaardigheid: ze zien hoe een andere leerling een gelijkaardige boodschap formuleert, wat hij vergeten is of net goed gedaan heeft, hoe de boodschap overkomt bij een lezer, etc. en de leerlingen gaan onbewust toch vergelijken met hun eigen tekst.

3.

Het kan ook zijn dat leerlingen het echte doelpubliek vormen van de schrijfopdracht: hun onmiddellijke reactie op het schrijfproduct geeft de leerlingen rechtstreeks feedback: ze zien dat de lezers bijvoorbeeld hun instructies bij een zelfbedacht gezelschapsspel begrijpen, of ze zien dat klasgenoten een verhaal voor het griezelboek van de klas spannend vinden enz.

Op de dvd is ook duidelijk te zien hoe de leerkracht de leerlingen ondersteunt voor, tijdens en na het schrijven:

1.

Voor het schrijven is het belangrijk om de schrijfopdracht te kaderen en de leerlingen te motiveren. Dat kan door te peilen naar hun eigen ervaringen, of door hen ervaringen te bieden, bijvoorbeeld door een (deel van) een verhaal voor te lezen. Tijdens de introductie van een schrijftaak worden ook een aantal praktische afspraken gemaakt. De klassikale introductie bij een schrijftaak is bij voorkeur zo kort en krachtig mogelijk, zodat de leerlingen snel zelf aan de slag kunnen.

2.

Leerlingen krijgen best *tijdens* het schrijfproces feedback van de leerkracht; precies dan kunnen zij hulp en advies immers het best gebruiken. De leerkracht loopt rond terwijl de leerlingen aan het schrijven zijn en ondersteunt waar nodig. Hij kruipt in de huid van de (afwezige) lezer en stelt gerichte vragen of veinst onbegrip: Wat bedoel je met...? En wat gebeurt er als ik de toverdrank inneem? Hoe komt de ridder zo plots in dat kasteel terecht? Begint het schoolfeest 's morgens vroeg al? De leerkracht neemt de leerlingen het denkproces niet uit handen, maar stimuleert hen om, als actieve leiders,

zelf oplossingen te zoeken voor de gesignaleerde problemen. De leerlingen zijn immers degenen die betere schrijvers moeten worden. De feedback die de leerkracht de leerlingen geeft is bij voorkeur aangepast aan:

- de essentie van de schrijftaak (Wat is het hoofddoel van de schrijftaak? (informer, overtuigen, amuseren,...) Beantwoordt de schrijftaak daaraan?
- de fase van het schrijfproces (eerst – en vooral – feedback op de inhoud van het schrijfproduct en pas in tweede instantie op de vorm: te snel ingaan op de vorm remt het schrijfproces eerder af dan het te bevorderen)
- de kenmerken van de leerling (sommige leerlingen hebben meer nood aan feedback dan andere)

3.

Na het schrijven van de eerste versie van het schrijfproduct geven leerkrachten schriftelijke feedback, zowel op inhoud als op vorm. Er wordt aangeraden om de leerlingen de eerste versie van hun schrijfproduct te laten schrijven op een dubbel blad (A5): rechts schrijven de leerlingen hun tekst zodat er links plaats is voor de inhoudelijke feedback van de leerkracht.

[noot:

Een uitgebreide versie van deze tekst is terug te vinden in Geerts, M., S. Timmermans, K. Van den Branden, K. Van Gorp & T. Verheyen (2004). *Het Schrijfpaleis. Motiverende schrijftaken voor de lagere school*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.]

Ronde 4

Veerle Boyens

IMS – Borgerhout

Veerle.boyens@telenet.be

“DE WERELD, MIJN DORP” IN 1B

Taalbeleid - schoolbeleid - integraal beleid in onze school

Reeds enkele jaren geleden koos onze school voor de uitbouw van een GOK- en taalbeleid dat geïntegreerd is in de schoolwerking. Voor die werking richten we ons op de volgende doelstellingen van taalbeleid in GOK:

- Leermotivatatie en leerwinst verhogen;
- Luisteren, spreken, schrijven en begrijpend lezen in functionele contexten bevorderen;

- De leerlingen de mogelijkheid geven om sociale en culturele vaardigheden te ontwikkelen, een optimale studiekeuze te waarborgen, een positief zelfbeeld en sociale competentie bij leerlingen te stimuleren, de betrokkenheid van ouders en leerlingen bij het schoolgebeuren te verhogen

Om gericht aan de taalproblemen en -achterstanden van onze leerlingen te kunnen werken, opteeden we voor de integratie van Nederlands en mavo (Nema) in de B-stroom. In Nema werken we via de inhoud en de thema's aan de ontwikkelingsdoelen van mavo en via de werkvormen realiseren we de ontwikkelingsdoelen voor Nederlands. We hebben in de B-stroom bewust de keuze gemaakt voor meer actieve werkvormen die meer kansen geven tot taalvaardigheidontwikkeling bij onze leerlingen en die ruimte scheppen voor differentiatie en gerichte ondersteuning.

We concentreren ons met het hele team op het verminderen van de schoolse taalachterstand. Dit kan alleen maar lukken als alle leerkrachten hier doelgericht aan werken. Via de leerlingenbegeleiding en in samenwerking met het CLB verwerven we inzicht in de taalachtergronden en de taalverwerving van onze leerlingen. We zoeken naar een talig leerlingvolgsysteem en plaatsen de talige vorderingen bij leerlingenbesprekingen op de agenda. Bij de studiebegeleiding informeren we elkaar over de taalaanpak in de verschillende lessen en gebruiken we meer leerteksten als uitgangspunt voor het aanbod van nieuwe leerstof. De leerkracht Nema heeft een coördinerende rol. We ontwikkelen een toegepaste leesaanpak en werken samen met de buurtbibliotheek. In de school worden ook extra taallessen aangeboden in samenwerking met het CVO (Centrum voor Volwassenenonderwijs); dit voor ouders, familieleden, mensen uit de buurt ouder dan 18 jaar.

Taalbeleid en organisatie

Om de afstemming en de samenwerking tussen de leraren te ondersteunen wordt in onze school gewerkt met kernteams. We noemen ze eenheden. Eenheden zijn graadgebonden teams verdeeld over de twee vestigingsplaatsen. Alle leerkrachten behoren tot een eenheid, nl. die eenheid waar ze het meeste uren lesgeven. Via een regelmatig overleg (van wekelijks tot maandelijks) concretiseren en realiseren deze eenheden het beleid van de school. De eenheid in de eerste graad BSO vergadert wekelijks en de leden zijn op eenzelfde moment vrijgeroosterd. Steeds staan de volgende items op de agenda:

- Pedagogisch beleid (bespreking agendapunten uit de algemene coördinatievergadering)
- taalbeleid
- projecten
- leerlingenbegeleiding
- leerlingenbetrokkenheid
- ouderbetrokkenheid
- varia

Taalbeleid: in de klas

Het onderdeel “taalbeleid” krijgt in het geheel een belangrijke plaats: in de eenheidsvergadering wordt een planning opgemaakt en ongeveer maandelijks wordt een ander onderdeel van taalbeleid besproken. De aspecten die we aan bod brengen zijn de volgende:

- lesstructuur
- activering van de voorkennis (ook buitenschoolse kennis komt aan bod)
- tekstbegrip
- schematische samenvattingen
- moeilijke woorden in contexten
- vragen bij vakteksten
- bordgebruik
- huiswerk

We bespreken en evalueren ook methodieken om de schoolse taalvaardigheid te optimaliseren: CLIM (coöperatief leren in multiculturele groepen), hoekenwerk, actieve werkvormen, enz. We onderzoeken bruikbare strategieën. We stellen ons daarbij de volgende vragen:

- Wat willen we bereiken?
- Wat zijn de struikelblokken?
- Welke methodieken gaan we bestuderen? (zelfstandigheid en activiteit staan centraal) We richten ons op vraaggestuurde nascholing.
- Hoe optimaliseren we de communicatie tussen de leerlingen en de leerkrachten? (observeren, lesmaterialen bewerken....) Leren leren en sociale vaardigheden ontwikkelen zijn belangrijke uitgangspunten in de eerste graad BSO.

Waarop letten we bij de evaluatie?

We maken afspraken om de verticale doorstroming te bevorderen.

Een integraal beleid

Enkele jaren geleden stelden we ook vast dat er op de speelplaats nogal wat pesterijen en uitingen van onverdraagzaamheid waren van de leerlingen van de B-stroom naar de leerlingen van OKAN-klassen. Werken aan verdraagzaamheid en omgaan met diversiteit werd dan ook één van onze werkpunten waaraan we via projecten werken. De OKAN-leerlingen worden dan ook actief bij een aantal projecten betrokken. Op deze manier realiseren we tegelijkertijd vakoverschrijdende ontwikkelingsdoelen (burgerzin, sociale vaardigheden), GOK-doelen (taalvaardigheid en socio-emotionele en socio-culturele problemen), taalbeleidsdoelen (werken aan taalondersteuning voor de reguliere B-stroom leerlingen én de OKAN-leerlingen), ICT-doelen (integratie van ICT in de lessen) en ontwikkelingsdoelen Nederlands en mavo.

Om deze werking meer kans op slagen te geven, worden ook de ouders en de buurtwerking zoveel mogelijk bij de projecten betrokken.

In de workshop stellen we één van de projecten voor die op onze school zijn uitgevoerd: “DE WERELD, MIJN DORP” IN 1B. Ik ga daarbij in op de uitgangspunten van dit project, de doelen die we ermee beogen en de manier waarop het door leerkrachten en leerlingen wordt uitgevoerd.

Ronde 5

Hilde De Smedt & Hilde Leon
Werkgroep Immigratie & Nascholing Brussel
 Contact: *Hilde.desmedt@foyer.be*
nabru.hl@skynet.be
nascholing.brussel@skynet.be

Meer dan één taalbeschuwing Een lessenpakket over taal, meertaligheid en taaldiversiteit

1. Wat vooraf ging

Allochtone en autochtone ouders hebben steeds meer nood aan expliciete aandacht voor een meertalige opvoeding. Scholen voelen de druk om erop in te spelen, maar zijn er niet op voorbereid. Zij zijn nog op zoek naar hun basishouding tegenover de taaldiversiteit die zich op school aanbiedt en de implicaties die dit heeft in hun omgang met ouders en het lesgeven. Traditioneel focust men op de gevolgen van meertaligheid voor het Nederlands. Hieraan besteden ook materiaalontwikkelaars aandacht en zo hebben heel wat goede materialen hun weg naar de scholen gevonden. Ook begeleidingsinstanties concentreren zich op de taalvaardigheid Nederlands.

Dit zoekproces is echter nog niet afgerond of er bieden zich al nieuwe vragen aan. Vroegen ouders in het verleden (haast) uitsluitend naar een goede kwaliteit van het onderwijs Nederlands, dan zien we nu hoe er een verscheidenheid van verwachtingen groeit. Sommige ouders willen ‘meer Frans’, andere willen ‘tweetalig onderwijs’ of de introductie van een allochtone taal. Ook al zijn deze vragen vaak vaag, ze wijzen op een evolutie die niet kan worden genegeerd. Sommige leerkrachten beginnen zich ook vragen te stellen over de aansluiting van het ‘traditionele’ onderwijsmodel bij de nieuwe maatschappelijke realiteit.

Zowel op beleidsvlak als op het werkveld moet er nog heel wat gebeuren om een geschikt antwoord te formuleren en dat ook te concretiseren.

Het lesmateriaal dat in de workshop wordt voorgesteld, werd ontwikkeld door het Regionaal Integratiecentrum Foyer en het Nascholingscentrum van het Brussels Hoofdstedelijk gewest. Het lessenpakket wil op laagdrempelige wijze inspelen op de groeiende interesse voor talen.

Het focust op het stimuleren van een positieve houding ten opzichte van meertaligheid. De lessen werden ontwikkeld voor de derde graad van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs en werden ook in de praktijk uitgetoetst.

2. Doelstellingen van ‘Meer dan één taalbeschouwing’

Onze maatschappij wordt hoe langer hoe meer gekenmerkt door verscheidenheid. Deze pluriformiteit maakt de samenleving er soms niet gemakkelijker op, maar ze maakt het leven wel rijker en boeiender. Onze kinderen en jongeren worden via de media, in de school en bij vrienden voortdurend geconfronteerd met die multiculturele werkelijkheid.

Taaldiversiteit is dus een ‘levensecht’ uitgangspunt, maar ook een doel op zich. Om op een volwaardige manier aan de maatschappij te kunnen participeren, is talenkennis een absolute vereiste. Taalvaardigheidsonderwijs en onderwijs in vreemde talen worden gediend door meertaligheid als interessant studieobject in de klas te brengen. Nadenken over hoe talen in elkaar zitten, over de manier waarop en de omstandigheden waarin ze worden gebruikt, versterkt die taalvaardigheid en de motivatie om talen te leren. Het vakonderdeel taalbeschouwing vormt daarvoor het uitgelezen kader.

Het lessenpakket wil ook een positieve bijdrage leveren aan het Nederlands. Al te vaak wordt Nederlands door anderstalige leerlingen als een vreemde, saaie, vervelende en zelfs lelijke taal tegenover de eigen taal geplaatst.

De concrete doelstellingen van de lessenbundel kunnen als volgt worden samengevat:

- behalen van leerplandoelen en eindtermen op het vlak van taalbeschouwing;
- taalvaardigheid verhogen;
- positieve attitude t.o.v. taalleren en meertaligheid;
- wederzijds begrip bevorderen.

3. Doelgroep

Zoals reeds vermeld, werden de materialen ontwikkeld voor de derde graad van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. Naargelang de taalachtergrond van de leerlingen zal de focus enigszins verschuiven.

In klassen waar taaldiversiteit ‘tastbaar’ aanwezig is, zullen bepaalde activiteiten vooral een gevoel van herkenning oproepen, hetzij omdat de ‘eigen taal’ erin voorkomt, hetzij omdat het thema ‘meertalig opgroeien’ sowieso centraal staat.

In groepen met (haast) uitsluitend Nederlandstalige leerlingen zullen sommige activiteiten eerder nieuwsgierigheid dan herkenning opwekken, vanwege de kennismaking met iets nieuws en onbekends.

Daar waar de eigen taalvaardigheid onder de loep wordt genomen, kan bij zogenaamd ‘eentalige’ jongeren gekeken worden naar het informele taalleren (bijvoorbeeld het Engels via liedjes) en het vreemdetalenonderwijs.

4. Inhoud en werkvormen

De bundel bestaat uit twee delen.

Het verschil tussen deel 1 en deel 2 zit hem vooral in het organisatorische. In het eerste deel worden de thema's het best als geheel via een coöperatieve werkvorm aangebracht. In het tweede deel kan ieder onderdeel los gebruikt worden.

4.1 Deel 1 : Meer dan één taalbeschouwing in climmige lessen

Een voorbeeld uit het thema ‘Talen maken verschil’:

Sommige talen worden met uitsterven bedreigd; ze worden bijna niet meer gesproken. In totaal zijn er zo'n zesduizend talen bekend. Daarvan zouden er tegen het eind van volgende eeuw maar 3000 meer overblijven. Het Nederlands loopt geen gevaar door zijn rijke literatuur. In de krant *Het Nieuwsblad* van 21 februari 2002 lezen we het volgende.

3.000 talen verdwijnen

BRUSSEL (ap) – De Unesco actualiseert haar atlas van de talen op de wereld. 3.000 talen staan op het punt te verdwijnen. In Europa zijn het Keltisch in Groot-Brittannië en de romatalen van de zigeuners het ergst bedreigd. In Australië verdwenen al 100 talen van de aboriginals.

In Afrika staan 600 van de 1.400 gekende lokale talen onder druk. De maker van de studie, een Australische professor van Hongaarse afkomst, die zelf 50 talen spreekt, voorspelt dat in Latijns-Amerika veel kennis van geneeskrachtige planten zal verdwijnen als niemand nog de plaatselijke indianentaal beheerst.

Er zijn talen in de wereld die maar door vijf mensen meer worden gesproken. Sommige indianentalen bijvoorbeeld. Als die vijf mensen dood zijn, is ook die taal dood.

Er zijn gebieden in de wereld met heel veel verschillende kleine talen. Het zijn vooral die talen die met uitsterven zijn bedreigd. In de wereld zijn er bijvoorbeeld negen landen waarin zo'n 200 verschillende talen worden gesproken. In Indonesië alleen al bestaan er 900 verschillende talen. In Afrika ook tenminste 1.400. In Europa worden er 'slechts' 175 verschillende talen gesproken.

- Groepsopdracht

Lees je bronnenkaart.

Discussieer over de volgende vragen en noteer de antwoorden kort op de antwoordkaart.

1. Zou elk land één taal hebben of denk je dat er meer talen op de wereld zijn dan landen?
2. In de tekst en het krantenartikel worden vaak landen en werelddelen genoemd. Haal er even je atlas bij en de extra antwoordkaart waarop een wereldkaart is gedrukt. Schrijf in de vakjes naast de werelddelen en landen hun naam en noteer kort wat je erover te weten bent gekomen. Hoeveel talen worden er gesproken? Zijn er talen bedreigd?
3. Waarom lopen sommige talen de kans om uit te sterven? Zou het Engels kans lopen om uit te sterven? Waarom (niet)?
4. Denk je dat jouw moedertaal bedreigd is? Waarom (niet)? Als ze bedreigd zou zijn, wat zou je dan doen om ze te redden?

In *het eerste deel* wordt de thematiek op een 'climig' wijze benaderd, d.w.z. met een specifieke methodiek waarin groepswork en interactie centraal staan. Deze methodiek, die aansluit bij CLIM (Coöperatief Leren In Multiculturele groepen), is voor veel leerkrachten geen onbekende meer en werd van bij de start verbonden met vernieuwingen inzake intercultureel onderwijs. De thematiek 'taal en meertaligheid' sluit dus naadloos aan bij deze methodiek, waarin interactie en interculturele vaardigheden in de ruime betekenis centraal staan.

Coöperatief leren is een aanpak die leerlingen ertoe aanzet om in samenwerking met elkaar een taak tot een goed einde te brengen. Het is een vorm van (complementair) groepswork, waarin elk lid van de groep zijn eigen inbreng heeft. De eigenlijke CLIM-methode is een gestructureerde vorm van samenwerkend leren waarbij, na een oriën-

tatiefase, groepswork in vijf rotaties wordt aangeboden. Ieder groepslid krijgt een bepaalde rol te vervullen. Zo is er de materiaalmeester, de verslaggever, de tijdsbewaker, etc. Elke rotatie wordt afgesloten met een presentatie.

Bij de 'climige' werkwijze vervalt de rotatie: ieder groepje krijgt een andere bronnenkaart en andere opdrachten, zodat het thema in één keer kan worden afgewerkt. Vooral in het secundair onderwijs biedt deze aanpassing meer mogelijkheden. Leerkrachten hebben zelden dezelfde klas twee lessen na elkaar en een rotatiesysteem vergt, behalve veel praktische organisatie, al gauw meer dan 100 minuten. Ook vakoverschrijdende lessen zijn nog niet zo ingeburgerd; thematische bronnenkaarten binnen één vak bieden dan ook een alternatief.

Thema's die werden uitgewerkt:

- *Talen maken verschil*. Dit geheel bevat teksten en opdrachten i.v.m. het Esperanto; talen lenen van elkaar; talen hebben een geschiedenis, etc.
- *Gebarentaal*. Hier wordt de leerling ingewijd in de boeiende wereld van de gebarentaal. Ook de gelijkenissen met de spreektaal worden eventjes onder de loep genomen.
- *Cybertaal*. Dit handelt uiteraard over sms, chatten en e-mailen, onderwerpen waarover de leerlingen meestal meer weten dan hun leraren.

4.2 Deel 2: Meer dan één taalbeschouwing in lesfiches

Een voorbeeld uit het thema: Taal in beweging (over gebaren)

Deze lesfiche beschrijft een aantal activiteiten met de volgende doelstellingen:

- De jongeren ervaren het belang en de beperkingen van het gebruik van gebaren.
- Jongeren staan stil bij de culturele verschillen en de bijzondere betekenis die soms aan een bepaald gedrag wordt toegekend.

We geven hier opdracht 2 als voorbeeld:

- Opdracht 2

De leerlingen staan nu stil bij het gegeven dat de betekenis van gebaren niet in elke taal hetzelfde is.

- Materiaal

- leerlingenfiche LLO4 (een kopie per leerling)
- pennen

- Werkwijze

Je vertelt nog niet dadelijk dat de activiteit gaat over gebaren in verschillende talen. Je laat de leerlingen eerst het werkblad maken. Ze werken per twee en bespreken de betekenis van de gebaren. Ze noteren hun idee. Wanneer ze verschillen van mening noteren ze beide ideeën. Daarna bespreek je hun oplossingen. Laat telkens eerst het gebaar uitbeelden, mogelijk zijn er ook hier verschillende interpretaties.

Vertel de leerlingen nu dat verschillende oplossingen mogelijk waren omdat deze gebaren verschillende betekenissen hebben naargelang de taal die men spreekt.

Geef de oplossingen.



Waarom *een tweede deel* met een andere aanpak dan het eerste deel?

De aanpak in deel 1 is vrij intensief en vraagt een meer gestructureerde aanpak. Leerlingen moeten zich de werkvorm eigen maken en voldoende tijd krijgen voor opdrachten en voorstellingen. Meestal zullen deze bundels verbonden worden met het vak Nederlands.

Deel 2 biedt kortere opdrachten rond dezelfde thematiek die gemakkelijk op te nemen zijn.

Er wordt eveneens veel aandacht besteed aan interactie, maar dan op een beknopte, sensibiliserende wijze.

De opbouw werd zo eenvoudig mogelijk gehouden. Per onderwerp is er een leerkrachtenfiche met bijhorende leerlingenfiches. Nu en dan is er extra materiaal voorzien voor

discussiespelen en andere werkvormen.

Thema's uit deel 2:

- *Talen in mijn klas.* Bij dit thema gaan de leerlingen na welke talen er in hun klas gesproken worden. Ze bespreken ook met elkaar wanneer ze welke taal gebruiken.
- *Talen in beweging.* Hier hebben we het over gebarentaal bij horen. Dit onderwerp leunt uiteraard aan bij 'Gebarentaal' uit deel 1. Dit is geen toeval. Regelmatig verwijzen we naar het andere deel. Zaken via een andere invalshoek en werkvorm bekijken zorgt ervoor dat de opgedane kennis en de vaardigheden ingeslepen raken.
- Andere thema's zijn onder meer: *Spreekwoorden, Kindertaal, Stopwoorden, Meertaligheid.* Ook hier hebben we getracht om vanuit de leefwereld van de leerlingen te vertrekken en de werkvormen zo aantrekkelijk, maar vooral adequaat mogelijk te maken.

5. Besluit: aansluiting zoeken met Vlaanderen en Europa

De bundel 'Meer dan één taalbeschouwing' vond zijn eerste voedingsbodem in Brussel, waar taaldiversiteit deel uitmaakt van de dagelijkse leefwereld van al wie er werkt of woont.

Door de aansluiting bij de eindtermen en het ideeëngoed rond intercultureel onderwijs is er ook in Vlaanderen heel wat interesse.

Pas na de ontwikkeling van het pakket stelden we vast dat het zeer goed is in te passen in een denkkader dat zich momenteel ontwikkelt op Europees vlak onder de noemer: talensensibilisering – *language awareness* of *éveil aux langues*.

Kennismaking met de bundel geeft vanuit dit perspectief leraren de kans om voeling te krijgen met ontwikkelingen binnen Europees perspectief.

Meer info en bestellingen

Nascholingscentrum Brussel gewest

Karel Bogaerdstraat 4

1020 Brussel

Tel. 02/219.07.09

nascholing.brussel@skynet.be

Wilfried Decoo

Universiteit Antwerpen & Brigham Young University (U.S.A.)

Contact: Wilfried.decoo@ua.ac.be

Direct is niet meer direct maar direct: hoe in taalonderwijs methodes wijzigen

De directe taalmethode (1880): geen vertaling, geen grammatica!

De directe taalmethode (2000): vertaal meteen en verduidelijk de regel!

Al eeuwen volgen ze elkaar op: de “beste” methodes om een andere taal te leren. Geëngageerde hervormers, telkens reagerend op het zogenaamde falen van het taalonderwijs, ontwikkelen “nieuwe” benaderingen die het ultieme antwoord moeten bieden.

Een taalmethode is een onderwijs- en leermodel dat een *kernconcept* benadrukt om een taal succesvol te leren. Wie een taalmethode lanceert, gebruikt immers graag een overtuigende naam. Adjectieven zoals *direct*, *actief*, *natuurlijk*, *intuïtief*, *communicatief*, of wat moeilijker zoals *holistisch* of *constructivistisch*, roepen de sfeer van het kernconcept op. Met zo’n benaming maakt een methode ook vaak een vuist tegen andere benaderingen. De implicatie is immers dat andere methodes *indirect*, *passief*, *onnatuurlijk*, *niet-communicatief*, enz. zijn.

In deze bijdrage gaat het om de term *direct*. Door een vreemde speling, die ons echter veel vertelt over de evolutie van taalmethodes, betekent die term thans precies het omgekeerde dan vroeger.

Begin van de 19^e eeuw. In het traditionele, schoolse taalonderwijs worden vreemde talen zoals Latijn en Grieks onderwezen met het accent op grammatica, vertaling en literatuur. *Vanaf het midden van de 19^e eeuw* pleitten hervormers zoals Claude Marcel (1855, 1867), François Gouin (1880), Wilhelm Viëtor (1882), etc. voor een totale ommekeer van dat schoolse taalonderwijs. Weg met de theoretische studie van een taal, weg met het accent op schrijven! De hervormers willen een levendig, mondeling, communicatief taalonderwijs. Dat wordt o.m. *la méthode directe*, zo uiteindelijk officieel opgelegd in de Franse leerplannen van 1901 en ook massaal in andere Europese landen verspreid, ondanks het verzet van voorzichtige traditionalisten. Er zijn tal van varianten van de methode, zoals bv. de nog bestaande Berlitz.

Didactisch wijst *direct* op de rechtstreekse beleving van de mondelinge taal, want ver-

taling en expliciete grammatica zijn nodeloze omwegen. Het hoofddoel is immers kunnen spreken. In de *méthode directe* wordt de leerkracht dan ook een animator, die zich *direct* in de vreemde taal tot de leerlingen richt, de betekenis van woorden via prenten en gebaren *direct* overbrengt, en die de leerlingen stimuleert tot *directe* reacties. De beweging baadt in het enthousiasme van haar grondleggers die rondom zich het goede woord verspreiden, modellessen geven aan ideale klassen, leerkrachten vormen en begeleiden. Belangrijk is ook dat de beweging deel is van een grotere pedagogische koepel van onderwijshervormingen, die het concrete en het praktische benadrukken.

Maar, zoals altijd gebeurt met strakke methodes die aan het schoolse onderwijs worden opgedrongen, komen na een aantal jaar de problemen. Ver van de grondleggers, in andere omstandigheden, met minder goed gevormde leerkrachten, met minder uren per week, in grote klassen met minder gemotiveerde leerlingen, vloten de mooie principes niet meer. Na jaren ervaring blijkt dat de directe methode haar beloften niet kan waarmaken. Zowel leerkrachten als leerlingen haken af uit een chaotisch en ontgoochelend proces (Breyman en Steinmuller 1909).

Maar daarmee was de directe methode in haar uiteenlopende varianten niet dood. Hervormers leg je niet zomaar het zwijgen op. *De eerste helft van de 20^e eeuw* blijft gedomineerd door de strijd tussen voor- en tegenstanders van *la méthode directe* die dan ook vaak *méthode active* genoemd werd. Het grootste deel van de debatten draait rond de plaats van T1-gebruik voor de betekenisoverdracht, en van het nut van expliciete grammatica. Moet je nieuwe taalelementen aanbrengen met of zonder behulp van vertaling? In welke mate moet je grammatica verduidelijken en trainen? Het is boeiend om de grote taaldidactische werken uit die periode te lezen en te ontdekken welk wetenschappelijk niveau onze voorgangers toen haalden (o.m. Aronstein 1926 ; Büttner 1910 ; Dunkel 1948 ; Otto 1925 ; Palmer 1917 ; Pinloche 1913 ; Rombouts 1937 ; Strohmeyer 1928.)

De tegenstanders van de directe methode moeten het echter tegen een ongenaakbare term opnemen. Want als je tegen *direct* taalonderwijs bent, en vóór het gebruik van T1 en van grammatica in het leerproces, dan moet je die *omwegen* rechtvaardigen. Het is niet makkelijk tegen een taalmethode te zijn die het voordeel van de *directheid* in haar vaandel voert.

Na de Tweede Wereldoorlog blijven dezelfde debatten woeden, maar de focus verplaatst zich en de terminologie verandert. De *audio*-methodes van de jaren 1950 en 1960, die eveneens T1 en grammatica vermijden, lanceren nieuwe termen om zich te profileren: *structureel*, *globaal*, *imitatief*. Die methodes vallen ook onder een bredere leerpsychologische koepel; die van het behaviorisme. De term *direct* verdwijnt uit de taaldidactische literatuur. *Vanaf 1965* voerden de tegenstanders van de audio-methodes nieuwe

termen aan om hun benaderingen te kenmerken: *cognitief*, *transformationeel*, *generatief* taalonderwijs. Het is inderdaad de periode van Chomsky.

Als reactie daarop ontstaat dan weer in het *begin van de jaren 1970* de communicatieve beweging vanuit het begrip *communicative competence* van Hymes (1971). Die beweging vertakt zich in tal van varianten en brengt veel wetenschappelijk onderzoek en discussie op gang. De termen die *sinds omstreeks 1980* overwegen in het stellen van contrasten zijn *inductief* versus *deductief* leren, *impliciet* versus *expliciet*, *bewust* versus *incidenteel*. Het gaat om het *functionele* en het *notionele*, om *input* en *output*. Van *direct* taalonderwijs als methodeterm is geen sprake meer. Specifieke methodes heten bv. CLL (Community Language Learning), TPR (Total Physical Response), TBL (Task-Based Learning), AIM (Accelerative Integrated Method), de emotieve Suggestopedie en Sofrologie enz.

Maar de oude controverses zijn nog steeds dezelfde: mag je de moedertaal gebruiken in het overbrengen van betekenis? in welke mate mag je grammatica verduidelijken? Methodes die T1 en grammatica verbieden of minimaliseren, hernemen de retoriek van hun voorgangers, de directe en de audio-methodes. Ze schermen met het doembeeld van een oude “grammatica-vertaalmethode”. Niemand weet die mythe eigenlijk goed te situeren, maar het suggereert dat grammatica en vertaling verboden zijn – of minstens verdacht – als men tot vlotte taalbeheersing wil komen.

Ik verwees al naar bredere leerpsychologische en pedagogische koepels waaronder taalmethodes bloeien. Sinds de jaren 1980 is dat bij ons vooral het *constructivisme*. Daaraan worden dan weer werkvormen als zelfontdekking, taakgericht en zelfstandig leren gekoppeld omdat de leerling zogenaamd zelf zijn kennis en vaardigheden moet opbouwen. Nogal wat communicatieve taalmethodes lopen met die mode mee. Het vermijden van vertaling en expliciete grammatica past goed in dat kader: de leerling moet zelf de betekenis van woorden leren vatten, bv. via raadtechnieken. Voor zover nodig moet hij grammaticale regels zelf ontdekken, via natuurlijk taalervaren of via een licht gestuurde *focus on form*. Inductief en incidenteel leren worden hoog aangeprezen.

En dan komt de weerbots. Het zoeken en zelf ontdekken, dat constructivistische pedagogen ook in andere leergebieden aanbevelen, lokt *sinds de jaren 1990* een groeiende reactionaire beweging uit, vooreerst in de V.S. En ja, die onderwijskundigen meten zich de term *direct* aan! Voor hen is zelfontdekking veelal een tijdrovende omweg. Zelfstandig leren zet de nuttige leerkracht aan de kant en laat vooral de zwakkere leerling ronddolen zonder houvast. Snelle deductie en verklaring zijn aan te bevelen. De hervormers willen *direct* onderwijs: geef meteen de betekenis, geef meteen de regel, en steek je tijd dan in nuttige training en automatisering.

“Direct instruction” (DI) is *sinds 2000* een vrij omvangrijke pedagogische beweging geworden, zowel voor taal als voor andere vakken. De vijand is het wollige constructivisme. De bekendste groep DI-onderwijskundigen is die van de University of Oregon, met namen als Doug Carnine, Edward Kame’enui, Siegfried Engelmann en Deborah Simmons. De DI-beweging krijgt steun van gezaghebbende professoren, onderzoekscentra, organisaties en vakbonden. De academici Bissonnette, Richard en Gauthier van de Laval Universiteit bekijken het vanuit didactiek en sociale context (2005). Geen pedagogische mythes meer die alleen maar “goed klinken”. Wat nu telt is gezond verstand en rendement. DI klaagt de contradictie aan: enerzijds zijn de laatste jaren duidelijke einddoelstellingen uitgewerkt, de zogenaamde Standards (vergelijkbaar met onze eindtermen), anderzijds beletten de richtlijnen van het constructivisme die doelstellingen op een efficiënte wijze binnen de tijdslimieten te bereiken.

DI-voorstanders benadrukken wel dat het rechtstreeks onderwijzen slechts een eerste fase is, waarna de leerlingen individueel of in groep verder kunnen werken. Ze verzetten zich evenmin tegen “zelfstandig leren”. Maar dat begrip is volgens hen verengd tot “zelfontdekkend” leren, met teveel probleemopdrachten of zoektaken. Voor DI is de beste vorm van zelfstandig leren een toepassing van rechtstreeks onderwijs: de leerling die het aankan, krijgt direct een hoeveelheid leerstof toegewezen met oefeningen en toepassingen en kan zonder omwegen aan de slag. Uiteraard moeten leerlingen problemen leren oplossen, maar niet via “probleemoplossend leren”, wel via *direct* onderwijs dat hen problemen leert oplossen.

Referenties

Aronstein, Philipp. 1926. *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. 2 vols. Leipzig: Teubner.

Bissonnette, Steve, Mario Richard, Clermont Gauthier. 2005. *Échec scolaire et réforme éducative: quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Sainte-Foy: Presses de l’Université Laval.

Breyman & Steinmüller. 1895-1909. *Die Neusprachlichen Reformliteratur von 1876-1909: Eine bibliographisch-kritische Übersicht*, 4 vols., Leipzig.

Büttner, Hermann, 1910. *Die Muttersprache im Neusprachlichen Unterricht*. Marburg: Elwert.

Dunkel, Harold B. 1948. *Second Language learning*. Boston: Ginn & Co.

Gouin, François. 1880. *L’art d’enseigner et d’étudier les langues*. Paris: G. Fichbacher.

Hymes, D.H. 1971. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Marcel, Claude. 1855. *De l’étude des langues. Premiers principes d’éducation, avec*

leur application spéciale à l'étude des langues. Paris: Borrani & Droz.

Marcel, Claude. 1867. *L'étude des langues ramenée à ses véritables principes, ou l'Art de penser dans une langue étrangère.* Paris: Borrani.

Otto, Ernst. 1925. *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts.* Bielefeld: Velhagen & Clasing.

Palmer, Harold. 1917. *The scientific study and teaching of languages.* London: Harrap.

Pinloche, A. 1913. *La nouvelle pédagogie des langues vivantes; observations et réflexions critiques.* Paris: Henri Didier.

Rombouts, Fr. S. 1937. *Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs: historisch-psychologisch-didactische beschouwing.* Tilburg : Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.

Strohmeyer, H. 1928. *Methodik des neusprachlichen Unterrichts.* Braunschweig: Westermann.

Viëtor, Wilhelm. 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren.* Heilbronn: Henninger.

Ronde 7

Maaïke Jongerius & Petra Poelmans

CINOP - 's-Hertogenbosch

Contact: mjongerius@cinop.nl

ppoelmans@cinop.nl

Het inburgeringsexamen buitenland

Het Nederlandse inburgeringsbeleid is in de loop van de jaren heel erg veranderd. Stond in 1998 inburgeren in de praktijk nog gelijk aan het leren van de Nederlandse taal, dan werd in 2002 naast het leren van de taal meedoen aan de maatschappij belangrijk. Heden ten dage is taal nog een middel om in te burgeren, het leren van Nederlands is niet meer het uiteindelijke doel. Kernwoorden van het huidige beleid zijn: eigen verantwoordelijkheid, meedoen en tweezijdig proces. Van autochtonen wordt verwacht dat ze zich inspannen om het inburgeringsproces te laten helpen slagen. Op die manier wordt inburgeren een tweezijdig proces.

Bij het huidige inburgeringsbeleid horen inburgeringsexamens: het *Examen Buitenland* en het *Examen Binnenland*. Onderwerp van de presentatie vormt het *Examen Buitenland*: in deze bijdrage geven we u alvast achtergrondinformatie. Tijdens de presentatie zullen we ingaan op de achtergrond van het beleid, de examens, de

randvoorwaarden en de stand van zaken anno november 2006.

Voor wie is het examen bedoeld?

In het Hoofdlijnenakkoord van het huidige kabinet (16 mei 2003) wordt het *inburgeringsexamen Buitenland* behandeld. Er wordt gesteld dat iedere nieuwkomer¹ die in het kader van gezinshereniging of gezinsvorming naar Nederland wil komen en valt onder de doelgroepen van de Wet Inburgering Nieuwkomers (WIN), in eigen land het *Inburgeringsexamen Buitenland* succesvol moet afleggen om in aanmerking te komen voor een Machtiging tot Voorlopig Verblijf (MVV). Om een definitieve verblijfsvergunning te krijgen, moet men in Nederland opnieuw slagen voor een examen, het *Inburgeringsexamen Binnenland*. Het inburgeringstraject begint dus al in het land van herkomst en is sinds 15 maart 2006 wettelijk verplicht.

De hoofdgroep die het examen zal moeten maken, wordt gevormd door gezinsherenigers en gezinsvormers. Daarnaast moeten ook geestelijk bedienaren, die voor werk in loondienst naar Nederland komen, voor het *Inburgeringsexamen Buitenland* slagen. Groepen vreemdelingen die slechts tijdelijk naar Nederland willen komen (studenten, au pairs en arbeidsmigranten) hoeven geen examen te maken in het land van herkomst. Ook migranten die uit één van de landen van de EU, Zwitserland, de Verenigde Staten, Canada, Australië, Nieuw Zeeland en Japan komen, hoeven geen examen af te leggen. Het verdrag dat Nederland met deze landen heeft, verbiedt namelijk het stellen van extra eisen aan migranten. Vreemdelingen die vanwege hun gezondheid niet kunnen reizen – zij kunnen bijvoorbeeld niet naar de ambassade gaan om het examen te maken – en asielzoekers en hun gezinsleden zijn ook vrijgesteld. Als bovengenoemde migranten volgens de WIN nieuwkomer zijn, zullen ze, nadat zij in Nederland zijn aangekomen, wel het inburgeringstraject in Nederland moeten volgen (dat uiteindelijk afgesloten wordt met het *Inburgeringsexamen Binnenland*).

De eisen aan de toets

Het mag duidelijk zijn dat een examen met een dergelijk civiel effect – wel of niet een MVV krijgen – aan strenge eisen moet voldoen. Naast algemene eisen die aan om het even welke toets gesteld worden (betrouwbaarheid, validiteit en uitvoerbaarheid), moet het *Examen Buitenland* aan enkele specifieke voorwaarden voldoen. Zo moet het examen geschikt zijn voor heterogene groepen, zowel qua opleidingsniveau als qua taalvaardigheidsniveau, de gekozen techniek moet wereldwijd inzetbaar zijn zonder begeleiding van een NT2 expert, en het examen moet gerelateerd zijn aan het Europees Referentiekader (het CEF (2001)). Gelet op deze eisen, is gekozen voor een toetssysteem op basis van spraaktechnologie: de Phonepass technologie².

¹ Nieuwkomers zijn allochtonen die recent naar Nederland zijn gekomen, in ieder geval na 1998

² Het CINOP is hiertoe een samenwerkingsverband aangegaan met het Amerikaanse bedrijf Ordinate en Language Testing Services (LTS) in Velp.

De technologie

De door Ordinate ontwikkelde Phonepass-technologie van de toetsen is gebaseerd op onderzoek op het gebied van spraakherkenning, statistische modellen, linguïstiek en toetstheorieën. Met deze kennis is een spraakherkenningssysteem ontwikkeld, specifiek voor het herkennen van de spraak van taalleerders. In feite is de omschrijving ‘herkenner’ in het geval van het examen niet helemaal terecht. Wat er tijdens het examen gebeurt, is het automatisch scoren van de spraak. De uitingen van de kandidaten worden ‘vergeleken’ met hoe de uiting idealiter zou geformuleerd zijn (kwalitatief & kwantitatief)³. Er is hier eerder sprake van een vergelijker dan van een herkenner.

Om een toets af te leggen heeft men een vaste telefoonverbinding nodig. Via de telefoonlijn treedt de kandidaat in verbinding met de computer (in de VS) waar het toets-systeem is opgeslagen. Vervolgens vindt de testafname automatisch plaats. Na afronding van de test is de score binnen enkele minuten beschikbaar. Voor de afname in het buitenland wordt gebruik gemaakt van de eigen telefoonverbindingen van het Ministerie van Buitenlandse Zaken (het zogenaamde MFA net).

Het niveau

Nadat het toekomstig beleid uiteengezet was in het Hoofdlijnenakkoord, werd de commissie Franssen aan het werk gezet om tot een niveaubepaling te komen waar nieuwkomers minimaal aan moeten voldoen als ze een MVV willen krijgen. De commissie werd gevraagd een, aan het CEF gerelateerd, advies uit te brengen over de minimale niveauvereisten. Op grond van overwegingen op gebied van functionaliteit, redelijkheid en selectiviteit naar opleiding en motivatie, adviseerde de commissie Franssen het vereiste niveau voor mensen die beogen zich in Nederland te vestigen, op A1-min te stellen (Fransen et al, 2004), d.w.z. een niveau onder het laagste officiële niveau van het CEF. Het examen moet dus uitvoerbaar zijn voor mensen met een (mondelinge) taalvaardigheid van A1-min.

Hoe ziet het examen er uit?

Het *Examen Buitenland* bestaat uit de onderdelen *Toets Gesproken Nederlands* en de *Toets Kennis van de Nederlandse Samenleving* (KNS).

Examenonderdeel Taalvaardigheid: de Toets Gesproken Nederlands

De Toets Gesproken Nederlands bevat drie soorten opgaven.

I. Herhaalopdrachten

De kandidaat krijgt de opdracht een gesproken zin letterlijk na te zeggen. De herhaalopdrachten vormen een steekproef van uitingen die men in gesproken taal tegenkomt,

³ Voor een gedetailleerde beschrijving van de technologie en een verantwoording van de TGN, zie: Verantwoording Inburgeringsexamen Nederlands als tweede taal (Kerckhoff e.a. 2005).

bijvoorbeeld 'Daar heb ik nog nooit van gehoord'. De stimuli worden op een alledaagse spontane manier gesproken, zoals men deze ook in normale gesprekken, nieuwsberichten en/of aankondigingen zou kunnen aantreffen. De zinnen worden aan de kandidaat in oplopende moeilijkheidsgraad aangeboden, die vooral bepaald wordt door de lengte van de zinnen.

II. Korte-antwoordvragen

De kandidaat krijgt mondeling een korte vraag aangeboden en moet hierop een kort antwoord geven. Een voorbeeld is 'Een auto, heeft die twee wielen of vier wielen?'. Uitgangspunt is dat de vragen inhoudelijk moeten kunnen worden beantwoord door een 12-jarige zonder specifieke kennis van Nederland. Culturele verschillen tussen landen mogen de toetsresultaten niet beïnvloeden. Met het oog op zeer laaggeschoolde kandidaten in de doelgroep zijn vragen die een beroep doen op rekenvaardigheid vermeden.

III. Tegenstellingen

De kandidaat moet van een gegeven woord het tegengestelde zeggen. De kandidaat hoort bijvoorbeeld 'hoog' en moet dan antwoorden 'laag'. De kandidaat moet het aangeboden woord herkennen en begrijpen en het tegengestelde woord vinden en uitspreken.

Telkens wanneer een kandidaat inbelt om het examen te maken zal ad random een toets van 45 examen-items getrokken worden uit een itembank. Uiteraard wordt er, per opgavesoort, rekening gehouden met de moeilijkheid van de afzonderlijke items.

Het onderdeel Kennis van de Nederlandse Samenleving

Het hart van dit onderdeel bestaat uit de film *Naar Nederland*. Deze film heeft als doel een beeld te geven van hoe de Nederlandse samenleving in elkaar steekt en werkt. Een presentatrice loodst de kijker door de film en geeft informatie over thema's die in de film voorkomen (Nederland, geografie, vervoer en wonen, geschiedenis, staatsinrichting, politiek en wetgeving, de Nederlandse taal en het belang ervan, opvoeding en onderwijs, gezondheidszorg, werk en inkomen). Ten slotte is er ook nog een aflevering over hoe het examen op de ambassade in zijn werk gaat. De keuze van de thema's en de invulling ervan zijn in de eerste plaats bepaald op basis het advies van de Cie. Franssen; verder kwamen ze tot stand aan de hand van gesprekken met de opdrachtgever en historici en aan de hand van bijeenkomsten met migranten inburgeraars. De film is ontwikkeld in het Nederlands maar is nagesynchroniseerd verkrijgbaar in de volgende talen: Frans, Engels, Spaans, Portugees, Turks, Koerdisch, Standaard Arabisch, Marokkaans Arabisch, Tamazight/Berbers, Chinees, Russisch, Indonesisch en Thai. De keuze voor deze talen is gemaakt op basis van migratiecijfers van de afgelopen jaren. Geschat wordt dat door middel van deze talen meer dan 95% van de doelgroep wordt bereikt.

Bij het examenonderdeel *Kennis van de Nederlandse Samenleving* (KNS) moet de kandidaat vragen over de film *Naar Nederland* beantwoorden. Ter visuele ondersteuning hoort bij elke vraag een foto uit de film.

In het examen komen drie soorten vragen voor:

I Ja/nee vragen

bijvoorbeeld: Zijn de kranten radio en televisie vrij in hun mening?

II Of-vragen

bijvoorbeeld: Is discriminatie strafbaar of toegestaan?

III Korte open vragen

bijvoorbeeld: Hoe heet de nationale luchthaven?

Na de ontwikkel- en testfase van de KNS-toets bleven er 100 vragen en bijbehorende foto's over. Deze 100 vragen vindt de kandidaat met de bijbehorende antwoorden in het oefenpakket en de kandidaat kan zich daar dus op voorbereiden. Tijdens het examen zal de kandidaat een selectie van dertig vragen moeten beantwoorden.

Voor het onderdeel KNS wordt – net als bij de TGN – de PhonePass technologie ingezet. Dit betekent dat de kandidaat via de telefoon een vraag hoort en deze moet beantwoorden. De kandidaat krijgt tijdens het examen het boekje met de 30 foto's die bij de vragen horen, ter ondersteuning voorgelegd. Het antwoord van de kandidaat wordt automatisch gescoord.

Kandidaten kunnen bij het bestellen van het examenvoorbereidingspakket (dat kan bij o.a. Nederlandse boekhandels en bij de website www.naarnederland.nl) aangeven of ze de film op dvd (alle talen) of op video (taalselectie in combinatie met het Nederlands) willen en of hun voorkeur naar de gekuiste of naar de originele versie uitgaat.

Hoe wordt het examen afgenomen?

De afname van de toetsen vereist van de examenlocatie in beginsel niet meer dan een rustige ruimte en een goed werkende vaste telefoonlijn. De examenleiders ter plaatse verzorgen de toetsinstructie en de toetsafname. De beoordeling en scoring verlopen door middel van een automatisch scoringsproces.

Op de ambassade start het examen met het onderdeel KNS, dat circa 20 minuten duurt. Hierna krijgt de kandidaat een pauze van maximaal 10 minuten waarna het examenonderdeel TGN begint, dat ongeveer 12 minuten duurt.

Referenties:

Council of Europe (2001): Common European Framework of References for Languages

Hoofdpijnenakkoord voor het kabinet CDA, VVD en D66 (2003): Meedoen, meer werk, minder regels

Kerkhoff, A, P. Poelmans, J. de Jong & M. Lennig (2005): Verantwoording Inburgeringsexamen Nederlands als tweede taal.

Tijssen, M., A. Berntsen, J. de Jong & M. Lennig (2005): Verantwoording Inburgeringsexamen Kennis van de Nederlandse Samenleving.

Poelmans, P. & Tijssen, M. (2006): Het Inburgeringsexamen Buitenland. In *Journal Vreemdelingenrecht* juli 2006 - 6

7. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Peter Nieuwenhuijsen (NHL Leeuwarden & Rijksuniversiteit Groningen)
José Vandekerckhove (Sint-Andreaslyceum Oostende & K.U.Leuven)

7

Peter M. Nieuwenhuijsen

NHL Leeuwarden & Rijksuniversiteit Groningen

Contact: nieuwduin@hetnet.nl

De herontdekking van een woord: een taalkundeproject over een bijzonder *die*

Een spectaculaire kant van wetenschap is dat er soms iemand een ontdekking doet, zoals op 18 september 2006, toen bekend werd dat voor de kust van Nieuw-Guinea tientallen nieuwe vissoorten waren aangetroffen.

Kun je ook dingen ontdekken op taalgebied? Elk jaar verschijnen er krantenartikels en boekjes met ‘de nieuwe woorden van 200...’ Zijn dat nu ontdekkingen, of zijn die nieuwe woorden eigenlijk uitvindingen? Het mooiste zou het voor een taalkundige zijn als hij een woord ontdekte dat er al heel lang was, maar nog nooit was opgemerkt, dus net als die vissen. Maar hoe zou zo’n woord onopgemerkt kunnen blijven?

Zo’n woord kan zich eigenlijk alleen schuilhouden door zich te camoufleren. Het moet er net zo uitzien als een ander woord en het zou ook helpen als de meeste mensen het niet opschreven, maar wel mondeling gebruikten. Echt slim is het ook van zo’n woord om nu en dan eens van vorm te veranderen, zodat de mensen door de bomen het bos niet meer zien.

In het woord ‘*die*’ – in de betekenis van ‘hij’ – meende ik zo’n woord te hebben gevonden. Dit staat namelijk niet in Van Dale, die alleen maar het betreffende voornaamwoord en het aanwijzend voornaamwoord ‘*die*’ beschrijft. Een woord dat ‘hij’ betekent, is uiteraard een persoonlijk voornaamwoord. Bovendien is het mannelijk, i.t.t. de andere *die*’s, die net zo goed vrouwelijk kunnen zijn.

Aanw.vnw. (pron.demonstr.) *die* :

Sjoerd is boos op Martin₁ omdat die₁ de afspraak heeft geschonden.

Sjoerd is boos op Trudie₁ omdat die₁ de afspraak heeft geschonden.

Pers.vnw (pron.pers.) *die*:

Sjoerd was boos op Martin₁ toendie₁ de afspraak had geschonden.

*Sjoerd was boos op Trudie₁ toendie₁ de afspraak had geschonden.

U gebruikt deze ‘*die*’ waarschijnlijk ook zelf, in bv.

Weet je hoe hij dat deed?

1. De eerste stappen naar een nieuwe vorm van taalkunde-onderwijs in Nederland worden enigszins gekenmerkt doordat er vrij grote thema's bij de hoorns worden gevat: taalverwerving, taalverandering, taalvariatie, communicatie. Ik vind dat prima. Met het onderwerp 'die' wil ik niettemin laten zien dat twee klanken, drie letters, voldoende zijn voor een taalkunde-project. De grote thema's kunnen wel aan bod komen, maar aan de basis staat een enkel woordje.

Terug naar *die*. Al spoedig bleek dat ik geen ontdekking had gedaan. Weliswaar ontbreekt het woord in Van Dale, maar het staat wel in de ANS. Ook is het in de taalkundige vakliteratuur niet onbekend. In een artikel uit 1950 wordt dit woord als dialectisch besproken: het zou Zuid-Hollands zijn. Ook in de Reeks Nederlandse dialectatlassen zien we een concentratie van *die* in Zuid-Holland. Ik laat zien dat *die* in de 21^e eeuw verspreid is over het gehele Nederlandstalige gebied. Op deze gegevens afgaande moet men concluderen dat zich een taalverandering heeft voltrokken.

2. Op deze plaats kan een opdracht 'Taalverandering' aan het verhaal worden vastgeknoopt. Aan de taalkundeles die ik tijdens de HSN-conferentie presenteer zal een dozijn opdrachten worden verbonden, die op dit moment nog niet zijn uitgewerkt. Zo kan een schoolklas van gevorderde vwo'ers of aso'ers in projectvorm actief worden.
3. Bij het woord *die* treedt een vorm van assimilatie op, tegengesteld aan de assimilatie die in het Nederlands gewoon is. In een woord als *opdonder* of een woordgroepje als *op donderdag* wordt de p een b, en ook in Nederland is **optonder(dag)* niet grammaticaal. Daarentegen is *Wie istie man?* een volkomen geaccepteerde uitspraak. Het geassimileerde *tie* is dus een vorm van *die*. Het woord *ie*, dat eveneens *hij* betekent, is een ander woord.
4. Het verschijnsel van de tegendraadse assimilatie manifesteert zich ook bij enkele andere hoogfrequente woorden: *daar*, *dan*, *dat*, *dit*, *die*, *deze*, *d'r* [=haar of er] en *de*. Bovendien is de verleden tijd van zwakke werkwoorden gebaseerd op deze omgekeerde assimilatie: *jojode*, *woonde*, *werkte*. Aan Friese en Nedersaksische voorbeelden is te zien dat het oude *du* ook de omgekeerde assimilatie mogelijk maakte, zoals in Oudnederlands ook te zien is.
 - Frysk: Wêr bisto? (Waar ben je?) Uit: Wêr bist do?
 - Oudnederlands: Gelobistu in got alemehtigan fadaer
[Utrechtse doopgeloofte, 8e eeuw]
5. Een opvallende eigenschap van het persoonlijk voornaamwoord *die* is dat het in het geheel niet tot de schrijftaal behoort. Een kenmerkend incident deed zich voor op

Teletekst, toen daar eens de volgende tekst verscheen:

Chambery. In de Franse Alpen zijn bij een ongeluk met een heteluchtballon zes mensen om het leven gekomen. De ballon vloog in brand nadat *die* in botsing was gekomen met een hoogspanningskabel.

Deze tekst bleef enige uren leesbaar, maar werd vervolgens herzien: *die* werd gewijzigd in *hij*. Het aantal keren dat ik *die* tegenkom op schrift, is heel beperkt. Enkele speciale gevallen zijn de moeite om te vermelden, omdat ze laten zien dat het al dan niet toekennen van klemtoon niet alleen de betekenis van de zin verandert, maar ook de woordsoort waartoe *die* behoort.

- Bak de kip vervolgens in de olie tot *die* goudbruin is. (*NRC Handelsblad*, 21 februari 2004)
- Thor pakte de drinkbeker en smeed *die* zo hard tegen een stenen pilaar dat *die* er dwars doorheen ging en tegen de muur erachter kletterde. (*Duivelse verhalen*, Red. H. Figuee, Amsterdam: Leopold 1994: 133)

6. Verder is het een typisch spreektaalwoord, dat intussen wijd en zijd kan worden opgetekend bij personen in het gehele Nederlandstalige gebied.

spelletjes *gingdie* doen met allerlei gezelschapsspelletjes, daarna *gingie* dus met jullie tekenen, schilderen
(vrouw, 51, hbo, Roosendaal)

En dan *zegtie* zo van ... en dan *zeidie* er nog even iets bij ofzo ... (...) *Konnie* wel om lachen. (...) sommige mensen *verteldedie* wel 's wat erbij ofzo.
(man, 22, Limburg, student te Nijmegen)

Op zich *gaftie* goed les en als je een vraag had *gafdie* goed antwoord. (...) *Alsie* thuis is, *issie* even chagrijnig, en dan *kannie* alles weer doen. (...) Over het algemeen *istie* altijd blij als jullie weer thuis zijn.
(vrouw, 19, VO, Drenthe)

7. Helemaal eerlijk ben ik nu even niet geweest, want intussen heb ik *die* wel degelijk al honderden malen op schrift gezien. Ik heb namelijk studenten gevraagd te googlen met vormen van *die* die je op het internet kunt verwachten, zoals *zoudie*, *lieptie* en *deedie*. Dat leverde talloze voorbeelden op, waaronder

- na 5 jaar stilgestaan te hebben *lieptie* vandaag weer echt (Lommel, Belg. Limburg)
- Nog 1 uurtje ongeveer en dan *zoudie* binnen moeten zijn (man, 24, Rotem,

Belg. Limburg)

- *deedie* wel grappig die JK (jongen, 16, Overasselt Gld)
- mijn broer is in 1x geslaagd 21 *lesse hadie* nodig (...) en rijbewijs voor aanhanger *deedie* 3x over (jongen, 17, Heerenveen)

We zien nu dus het verschijnsel dat we op het internet geschreven bronnen van spreektaal aangeboden krijgen, alsof het Corpus Gesproken Nederlands voor niets is gemaakt...

Aan de les over *die* kunnen – op de juiste plaatsen – opdrachten worden verbonden over onder meer a. ontdekken en andere wetenschappelijke activiteiten, b. woordenboeken en nieuwe woorden, c. taalverwerving, d. dialecten en taalvariatie, e. de taalstandaard, f. de kofschip-verschijnselen, g. minderheidstalen, allochtone talen, streektaalen, h. oudere taalfasen van het Nederlands en taalverandering, i. de kloof tussen spreek- en schrijftaal, j. nieuwe talen (zoals op internet) en taalverandering.

Ronde 2

Maaïke Rietmeijer & Hans Hulshof
ICLON - Universiteit Leiden
Contact: hulshof@iclon.leidenuniv.nl

7

Taalkunde in de tweede fase vwo: nu echt!

Komt tijd komt taalkunde!

Het schoolvak Nederlands kampt in Nederland al enige tijd met een imago-probleem. Taalvaardigheidsonderwijs overheerst op dit moment het schoolvak Nederlands. Deze invulling biedt leerlingen niet alleen weinig inhoudelijke uitdaging, maar geeft ook geen goed beeld van wat taal is en wat een eventuele studie van het Nederlands zou kunnen inhouden. Waarom de studie van taal in het algemeen en die van Nederlands in het bijzonder van belang zou kunnen zijn, blijft voor de meeste leerlingen van het voorbereidend wetenschappelijk (!) onderwijs dan ook schimmig.

Taalkunde kan het schoolvak een meer inhoudelijke invulling geven, een belangwekkende, intellectuele en maatschappelijk gezien relevante inhoud. Inhoud die wel vrij veel aandacht krijgt in de media – van Poldernederlands en taalverloedering tot semantische primitieven en het nut van *er*. Het kweken van begrip voor wetenschappelijk onderzoek en het voorkomen van vooroordelen over taal(gebruikers) als gevolg van oppervlakkige observaties zijn argumenten voor de invoering van taalkunde.

In de afgelopen vijftien jaar hebben twee ministeriële adviescommissies gepleit voor taalkunde in het examen. Zo adviseerde de commissie-Braet in 1991 al om taalkunde

als experiment op te nemen, en in 1995 stelde de commissie-Ten Brinke zelfs voor om taalkunde als ‘handelingsdeel’ in het examen op te nemen. Maar de toenmalige staatssecretaris Netelenbos wees dit voorstel radicaal af, juist voor de start van de tweede fase met het ‘studiehuis’ als pedagogisch-didactisch concept. In het kader van meer autonomie voor de scholen en de vaksecties heeft het ministerie van OCW besloten de scholen met ingang van 2007 meer keuzeruimte te geven in de schoolexamenstof. Onderzoekers werden daarom in 2004 gevraagd materiaal te ontwikkelen om docenten Nederlands vertrouwd te maken met de taalkundige stof. Nijmegen, Groningen en Leiden gingen aan de gang. Het resultaat: materiaal op internet, losbladige modules in een map en een heus schoolboek. Dat laatste is *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*, aan de Universiteit Leiden ontwikkeld door Hans Hulshof, Maaïke Rietmeijer en Arie Verhagen en uitgegeven door Amsterdam University Press. Dit boek verschilt qua inhoud en doelstelling van de in Nederland gangbare leergangen voor Nederlands. De inhoud is namelijk uitsluitend gericht op taalkundige onderwerpen, die op een wetenschappelijke manier worden behandeld. Taalkunde wordt als autonoom vak aangeboden; de inhoud is niet bedoeld als taalvaardigheidsonderwijs. Moderne methoden voor vakken als biologie, natuurkunde en scheikunde hebben tot voorbeeld gediend; vakken die ‘moeilijk’ mogen zijn. Mag het schoolvak Nederlands dat niet?

Doelstelling en inhoud

De methode heeft twee componenten: (1) het aanbrengen van systematische kennis over taal en taalverschijnselen via redactionele teksten van de samenstellers en bronteksten; (2) het verwerken van de leerstof via vragen bij de taalkundige teksten en het uitwerken van onderzoeksopdrachten.

De doelstelling van het boek (‘De leerling bezit kennis over taal en taalverschijnselen’) stelt dus niet vaardigheid maar kennis centraal. Doordat de leerdoelen en de te leren termen (kernconcepten) bij elk hoofdstuk expliciet zijn aangegeven, kan de leerling zelf nagaan of de doelen zijn bereikt.

De behandelde grote onderwerpen uit de hedendaagse taalkunde zijn de volgende:

1. Taal en communicatie.

- a. Kenmerken van menselijke taal en verschillen tussen mensentaal en communicatie bij dieren. Signaal, productiviteit, culturele transmissie, dubbele articulatie.
- b. Voorbeeld van een vraag: Leg uit hoe de bijendans wel gearticuleerd is, maar niet dubbel gearticuleerd.
- c. Onderzoeksopdrachten over (communicatie met en van) huisdieren en gebarentaal.

2. Taalvariatie.

- a. Bestaande taalverschillen binnen een taalgemeenschap en oorzaken van taalverschillen. Dialect, ABN, Poldernederlands, jongerentaal.
- b. Voorbeeld van een vraag: Op welke manier beïnvloeden ‘sporttaal’ en ‘popmuzikantentaal’ jongerentaal? Geef van allebei een voorbeeld.

c. Onderzoeksopdrachten over Poldernederlands en specifieke kenmerken van een taalvariëteit.

3. *Taalverwerving.*

a. Hoe leer je je (moeder)taal? Drie theorieën die zich bezighouden met het probleem van de eerste taalverwerving (Skinner, Chomsky en Tomasello), de perioden van taalverwerving met bijbehorende kenmerken en tweetaligheid.

b. Voorbeeld van een vraag: Leg in eigen woorden uit wat de twee voornaamste bezwaren van Tomasello tegen de theorie van Chomsky zijn.

c. Onderzoeksopdrachten over de kritische periode en kindertaal.

4. *Taalverandering.*

a. De verschillende manieren waarop een taal kan veranderen, de oorzaken van taalverandering, het onderzoek naar taalverandering. Klankverandering, de Gooise R, zinsverandering, betekenisverandering, culturele identiteit.

b. Voorbeeld van een vraag: Wat is een syntactische verandering en waarom is een verandering van de negatie een syntactische verandering?

c. Onderzoeksopdrachten over *u* en *jij* en sterke werkwoorden die steeds meer zwak vervoegd worden.

5. *Pragmatiek.*

a. De regels volgens dewelke communicatie verloopt en hoe taalgebruikers elkaars bedoelingen kunnen begrijpen. De sociale rol van taal, taal is samenwerken, beleefd taalgebruik, conversatieprincipes, beurtwisseling.

b. Voorbeeld van een vraag: Hoe zou je, in het licht van de regels van het beurtwisselingssysteem, in de rede vallen kunnen opvatten?

c. Onderzoeksopdrachten over beleefdheid en mannentaal/vrouwentaal.

6. *Semantiek.*

a. Welke betekenis verschillende soorten taalelementen kunnen hebben en hoe betekenissen zich tot elkaar verhouden. De invloed van taal en cultuur op elkaar en de manier waarop sprekers de betekenis van taal opslaan en verwerken. Prototypetheorie, de semantiek van zelfstandige naamwoorden, referentiekader, deixis, zinsontkenning, semantiek van zinnen en zinsdelen, linguïstische relativiteitstheorie, semantische primitieven, (mentaal) lexicon.

b. Voorbeeld van een vraag: Om ruimtelijke verhoudingen te beschrijven combineert het Nederlands het relatieve systeem met het intrinsieke systeem. Geef van beide systemen een eigen voorbeeld.

c. Onderzoeksopdrachten over prototypes en ruimtelijk oriënteren (experiment van Levinson).

7. *Grammatica.*

a. Belangrijke principes van woordvorming en zinsbouw. Morfologie, syntaxis, volgoreregels, recursiviteit, boomstructuur, beknopte bijzin, bepaling van gesteldheid, *hun* als onderwerp.

b. Voorbeeld van een vraag: Welke woordsoort is verplicht in een NP en welke woordsoort is optioneel in een NP?

c. Onderzoeksoopdrachten over het *er*-gebruik, morfologie en syntaxis (constructies).*Taalkundige concepten*

De termenlijst in het boek omvat zo'n 145 taalkundige termen en loopt van 'Aangeboren taalvermogen' tot en met 'Zinsontkenning'. Op dit moment ligt zoals gezegd het accent in het onderwijs Nederlands op vaardigheden, zonder duidelijke lijnen naar concepten en/of reflectie. En dat terwijl de taalkundige concepten toch de kern van het taalonderwijs moeten vormen. De concepten kunnen toepassingsgericht (instrumenteel) de basis vormen voor vaardigheden als schrijven, argumenteren en woordenschatuitbreiding. Maar ze kunnen ook reflectiegericht benaderd worden met vragen als 'hoe werkt het?' 'wat voor visies zijn er?' 'hoe kom ik er meer over te weten?' We komen dan terecht bij de deelgebieden van de taalwetenschap, met bijbehorende wijze van denken om te beschrijven en te verklaren.

In het leerplan

De integratie van een 'vak(onderdeel) apart' in het onderwijs Nederlands. Hoe doe je dat?

De beschikbare vrije ruimte voor de tweede fase van het vwo is 48 uur, ofwel 10% van de totale studielast voor Nederlands. Er zou dus in principe zo'n 7 uur per hoofdstuk beschikbaar zijn. Als de hele methode wordt doorgewerkt betekent dat 28 uur in de vierde klas (de eerste vier hoofdstukken) en 21 uur in de vijfde en/of zesde klas (de laatste drie hoofdstukken). Maar gecombineerd met schrijf- en spreekvaardigheid is veel meer tijd aan de onderwerpen te besteden, bijvoorbeeld via het profielwerkstuk. Het schoolexamen Taalkunde kan in aansluiting op de behandelde stof ingericht worden.

Op scholen die werken met de leergangen *Taallijnen*, *Taaldomein* of *Taalpunt.NL* in de onderbouw, kan vrij eenvoudig aansluiting worden gevonden. In de genoemde leergangen worden verschillende taalkundige onderwerpen op een inleidende manier aan de orde gesteld in terugkomende onderdelen als 'Taalonderzoek', 'Kijk op taal' en 'Taal over taal'. Zo is het mogelijk een leerlijn voor taalkunde op te bouwen waarmee enkele scholen in Nederland reeds een begin gemaakt hebben.

Aangezien in Vlaanderen taalkunde reeds lang een vast onderdeel vormt van het leerplan, is de discussie relevant over de vraag hoe ook in Nederland taalkunde-onderwerpen op aantrekkelijke wijze zijn in te passen binnen de lespraktijk. Nederland(s) lijkt er nu rijp voor.

Ronde 3

Rik Schutz
De Nederlandse Taalunie
Contact: rschutz@taalunie.org

Een nieuwe woordenlijst is nog geen nieuwe spelling

In 1995 verscheen voor het eerst sinds vele decennia een herziene editie van de officiële Woordenlijst Nederlandse taal. Bij die gelegenheid zijn enkele opvallende dingen gebeurd:

- de dubbelspelling van veel ‘moeilijke woorden’ is afgeschaft (*contact* - *kontakt*; *equivalent* - *ekwivalent*); alleen de hier eerstgenoemde voorkeurspelling bleef behouden;
- er zijn duizenden nieuwe woorden toegevoegd;
- er is een spellingregel veranderd, namelijk die voor het schrijven van een tussen-n in samenstellingen (de pannenkoekregel);
- de voorbereide vernederlandsing van ‘moeilijke woorden’ is niet doorgegaan;
- de verantwoordelijke bewindslieden besloten dat de Woordenlijst niet opnieuw zo sterk mocht verouderen; er is een periode van tien jaar vastgesteld voor de verschijning van een aangepaste editie zonder wijziging van de spellingregels;

Omdat in 2005 de eerste termijn (een termijn = 10 jaar) verliep, heeft de Nederlandse Taalunie, de beleidsinstantie die verantwoordelijk is voor spelling, een nieuwe editie van de Woordenlijst voorbereid. In deze bijdrage lichten we deze procedure toe.

Uitgangspunten

De voorbereiding begon met een specificatie door de Nederlandse en Vlaamse bewindslieden van de opdracht. Sleutelbegrippen waren: continuïteit, actualiteit, uniformiteit en toegankelijkheid. Uit de toelichting bij besluit Comité van Ministers, 8 oktober 2001:

- a. Schrapen van in onbruik geraakte woorden;
- b. Toevoegen nieuwe woorden;
- c. Rechtzetten zetfouten in leidraad en woordenlijst;
- d. Verbeteren foutieve formuleringen in leidraad;
- e. Wegwerken tegenstrijdigheden tussen woordbeelden leidraad – woordenlijst;
- f. Verbeteren fouten en onbedoelde effecten in woordenlijst, als gevolg van foutieve formuleringen in leidraad (zie d);
- g. Verbeteren uniformiteit t.a.v. ogenschijnlijke gelijksoortige gevallen.

Traject

De Werkgroep Spelling werd opnieuw samengesteld met onder andere twee nieuwe leden die praktische ervaring hadden met het samenstellen van woordenboeken. De Taalunie wilde in 2005 tot één uniforme spelling komen, die ook alle makers van woordenboeken zouden gaan toepassen.

De samenstelling van de nieuwe Woordenlijst werd opnieuw uitbesteed aan het Instituut voor Nederlandse lexicologie in Leiden. Daar is men begonnen met het inventariseren van (1) alle opmerkingen en kritiek die de Woordenlijst van 1995 had opgeroepen en (2) alle vragen die in de loop van jaren over spelling waren gesteld aan de taaladviesdiensten.

Een daartoe uitgenodigde groep van woordenboekuitgevers, taaladviesdiensten en de makers van de spellingcorrector voor *Microsoft Office* kon periodiek kennis nemen van de voorgenomen besluiten en daarop reageren.

In december 2004 werd het eerste persbericht over de beoogde actualisering uitgebracht. In april 2005 werden de aanpassingen toegelicht op een persconferentie en in juni konden uitgevers de informatie krijgen waarmee ze hun titels konden aanpassen. In oktober werden de eerste titels die de geactualiseerde spelling toepasten gepresenteerd tijdens een parallelle persconferentie in Brussel en Den Haag. Niet alleen de Woordenlijst (het *Groene Boekje*), maar ook woordenboeken van Van Dale, Prisma en De Standaard werden bij die gelegenheid gepresenteerd; alle voorzien van een keurmerk 'officiële spelling'. Intussen zijn er meer dan 20 producten met een dergelijk keurmerk verschenen.

Beeldvorming

En toen ging er iets mis. Vanaf medio december 2006 werd in enkele Nederlandse kranten het volgende beeld geschetst:

- de impact van de veranderingen is groot;
- de veranderingen zijn onlogisch/willekeurig;
- de veranderingen leveren lelijke woordbeelden op;
- de nieuwe regels zijn niet te leren;
- de taalgebruiker is niet gehoord;
- er moet een alternatieve 'witte' spelling komen.

Kritiek

Een belangrijk punt van kritiek is de impact van de veranderingen. Drie vragen zijn relevant: wat verandert, hoeveel verandert en wat is het nut van de veranderingen?

Wat verandert?

Een belangrijk detail is dat op één uitzondering na niets verandert aan de letters waarmee woorden worden gespeld. Alleen woorden van het *paardenbloem*-type (samenstel-

ling van dier + plant) vormen niet langer een uitzondering op de algemene regel voor de tussen-n. Deze woorden worden nu ook met een tussen-n geschreven. De overige veranderingen hebben betrekking op streepjes, hoofdletters en accenten. Niemand hoeft dus opnieuw te leren spellen; de finesses betreffen kwesties die met name bureau-redacteurs en lexicografen uit het hoofd leren.

Hoeveel verandert?

De Taalunie heeft drie soorten teksten onderzocht: twee weken dagblad, een roman en materiaal van het Cito-leerlingvolgsysteem. Met de volgende aantallen veranderingen:

dagbladen	± 25 woorden
roman	< 10 woorden
Cito	0 woorden

In een gemiddelde dagbladeditie staan twee keer zo veel gewone spelfouten en slordigheden, als aanpassingen die voortvloeien uit de nieuwe Woordenlijst. Bovendien stonden er in de onderzochte twaalf edities van *De Volkskrant* (zomer 2005) een even groot aantal woorden die de spelling van 2005 al volgden (en dus afweken van de officiële spelling op het moment van verschijnen). Onze conclusie: met het blote oog zijn de veranderingen niet zichtbaar.

In een recente, omvangrijke roman met zo'n 170.000 woorden staan zes (6) verschillende woorden die door de recente aanpassingen van spelling veranderen.

In de Cito-lijsten verandert niets.

Wat is het nut van de veranderingen?

Van de 380 gedocumenteerde spellingvragen op *Taaladvies.Net*, die betrekking hadden op kwesties die niet of onduidelijk geregeld waren in de officiële spelling, zijn er nu 300 waarvan de antwoorden eenduidig terug te vinden zijn in de Woordenlijst (Leidraad).

Veel 'wijzigingen' werden in de praktijk al vaak toegepast. Woorden als *online*, *tevoorschijn*, *wij-gevoel* zijn niet langer fout, maar volgen nu de officiële spelling.

Een belangrijk voordeel van de aangescherpte regels is dat ze goed kunnen worden toegepast op grote woordverzamelingen. Het is daaraan te danken dat alle naslagwerken in het taalgebied dezelfde spelling – kunnen – toepassen.

Dit artikel biedt niet de ruimte om in te gaan op alle kritiek, maar laten we één voorbeeld bespreken, dat bijna het symbool is geworden voor de veronderstelde wereldvreemde regelzucht van de Werkgroep Spelling. In 1995 is in de Woordenlijst het woord '*appel*' in de juridische betekenis voorzien van een 'accent grave'. In de 41 jaar daarvoor stond dat accent er niet, in de Van Dale stond het niet, ook niet na 1995. Het Frans – waaruit het woord afkomstig is – kent dat accent evenmin. Een vergelijkbaar woord als *rappel* kreeg zo'n accent niet. Het woord *kartel*, dat ook verwarring kan opleveren tussen *kartel* en *kartel* evenmin. Het was kortom een merkwaardige uitzondering die door de Werkgroep Spelling is beschouwd als een vergissing. In de Woordenlijst van 2005 is die vergissing hersteld, door het woord weer zonder accent

op te nemen.

Voorlichting en hulp

Een belangrijke stap vooruit ten opzichte van 1995 is de toegankelijkheid van de officiële spelling. De *Woordenlijst* is voor iedereen gratis raadpleegbaar op internet en door het keurmerk ‘officiële spelling’ op woordenboeken en op de spellingcontrole van *Microsoft Office*, komt de officiële spelling als vanzelf bij veel taalgebruikers.

De Taalunie heeft zich in de loop van 2006 toegelegd op het geven van voorlichting en hulp. Er is een folder gemaakt die naar alle scholen en bibliotheken in het taalgebied is verstuurd. We hebben voorlichtingsbijeenkomsten gehouden voor journalisten, vertalers, tekstschrijvers, docenten Nederlands en studenten taalkunde. We hebben meegewerkt aan artikelen en programma’s over spelling en we hebben op onze website www.taalunieversum.org een overvloed aan informatie over spelling opgenomen.

Terugblik en toekomst

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de Taalunie geslaagd is in haar opdracht. De inconsistenties zijn uit de woordenlijst verwijderd en er is aanvullende regelgeving voor problematische categorieën. Er is een door alle gezaghebbende naslagwerken aanvaarde spelling die bovendien gemakkelijk en kosteloos toegankelijk is. Als in 2015 opnieuw een geactualiseerde editie van de *Woordenlijst* beschikbaar komt, zal er dus weinig aanleiding zijn voor commotie. Maar dat dachten we deze keer ook, en daar hebben we ons in vergist. Een belangrijke les die de Taalunie heeft geleerd is dat een breed draagvlak het allerbelangrijkste is als het om spelling gaat.

Ronde 4

Bart Vandenbergh

KA Mortsel & Pedagogische Begeleidingsdienst van het Gemeenschapsonderwijs

Contact: bart.vandenbergh10@telenet.be

Weg met de spraakkunst?

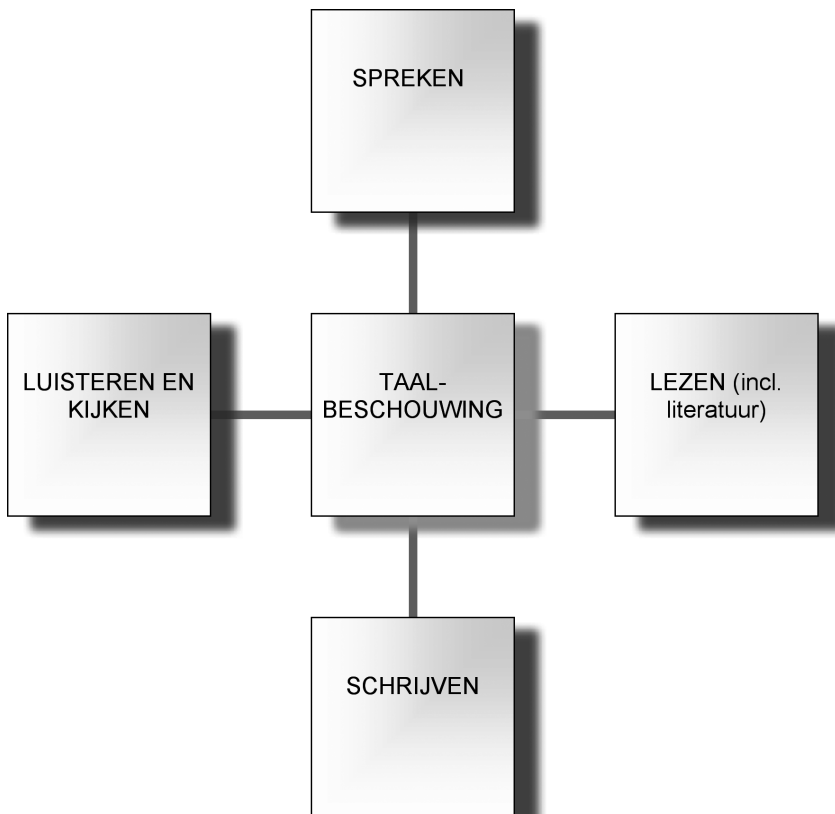
1. Principes

Ondanks de duidelijke accenten die in de diverse Vlaamse leerplannen¹ gelegd worden, blijken behoorlijk wat leerkrachten van de (eerste en) tweede graad van het middelbaar onderwijs in de praktijk hardnekkig vast te houden aan de zgn. klassieke spraakkunst. Nochtans zorgt deze nauwelijks voor transfer. In *Nederlands in de basis-*

¹ Deze tekst is gedeeltelijk gebaseerd op een basistekst in het nieuwe leerplan Nederlands voor de eerste graad van het gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen. Onze editie dateert van 2000 (derde herziene druk, p. 18).

vorming. Een praktische didactiek van Helge Bonset, Martien de Boer en Tiddo Ekens staat zelfs: “Van ontleedonderwijs is nooit een duidelijk effect aangetoond op de taalvaardigheid van leerlingen.” Het is inderdaad niet omdat leerlingen bijvoorbeeld uitstekend zinnen kunnen ontleden, dat ze ook betere teksten produceren, met goed gebouwde en duidelijk afgelijnde zinnen, een foutloze congruentie en afwisseling in de zinsbouw. Daar komt nog bij dat dergelijk grammaticaonderwijs niet erg motiverend en vaak zelfs demotiverend is, omdat de werkwijze te abstract is. De woorden en zinnen worden er meestal geanalyseerd los van hun betekenis en gebruikssituatie.

Het taalonderwijs heeft als hoofddoel de taalvaardigheid van de leerlingen te verbeteren en dient dus vanaf het begin ingebed te zijn in reële gebruikssituaties. Pas dan is de kans groot dat dit leidt tot een beter taalgebruik. Bij de reflectie op concreet materiaal zijn grammaticale begrippen weliswaar noodzakelijk, maar als instrument en niet als doel op zich. Daarbij hebben we er lang niet zoveel nodig als er vandaag onderwezen worden. De aanpak dient functioneel te zijn, d.w.z. het taalmateriaal moet aansluiten bij de interesses en behoeften van de leerlingen in hun alledaagse, schoolse en toekomstig professionele leven. De taalbeschouwing wordt daarom geïntegreerd in één of meer van de vier vaardigheden (zie schema).



2. Praktische uitwerking

Hoe kun je nu taalbeschouwend werken? De kernvragen bij elk taalthema, dus ook bij elk ‘grammaticaal onderwerp’, zijn de volgende:

- a. Hoe kan ik het taalthema functioneel maken?
 - Bij welke communicatieve situaties kan ik aansluiten?
 - Waar is het bruikbaar en zinvol voor de leerlingen?
 - Hoe draagt het bij tot de taalvaardigheid?

Verzamel ideeën (brainstorm) en kruis dan aan wat je kiest.
- b. Welke activiteiten zijn hierbij zinvol?
 - Welke oefeningen, opdrachten, werkvormen, ...?
 - Bij welke vaardigheden sluit ik aan?

Verzamel ideeën (brainstorm) en kruis dan aan wat je kiest.

Laten we dit even toepassen op de samengestelde zin:

- a. Hoe maak ik het taalthema functioneel? Bij welke communicatieve situaties kan ik aansluiten?
 - Waar kom je vooral korte zinnen tegen?
 - Zender: jonge kinderen, mensen die om een of andere reden zwakker zijn voor taal.
 - Ontvanger: teksten of programma's, bedoeld voor jonge kinderen of een heel ruim publiek.
 - Tekstsoorten: memo, schema, sms-bericht, kinderstrip, sprookje, bestelbon, reclame, instructie, gesprek op straat of bij de bakker, artikels in heel populaire bladen, etc.
 - Medium: leerboek voor de lagere school, jongerenblad, populair tijdschrift, bij het chatten, infotainment op tv, jeugdprogramma's op tv, enz.
 - Waar kom je vooral langere zinnen tegen?
 - Zender: geschoolde mensen, mensen die heel taalvaardig zijn.
 - Ontvanger: teksten of programma's bedoeld voor geschoolde mensen of een gespecialiseerd publiek.
 - Tekstsoorten: artikels in ernstige kranten of tijdschriften, wetenschappelijke teksten, wetteksten, toespraak voor een werkgroep in het parlement, etc.
 - Medium: cursus aan de universiteit, wetenschappelijk tijdschrift, meer in *Terzake* dan in *Koppen*, meer in bepaalde Canvas-programma's, ...

b. Welke activiteiten zijn hierbij zinvol?

Enkele voorbeelden:

- Twee of meer verschillende tekstsoorten vergelijken (lezen, groepswork).
- Twee of meer teksten vergelijken, bestemd voor een verschillend doelpubliek: bv. artikel uit tijdschrift voor leerlingen van de lagere school, de tweede graad en geschoolde volwassenen (lezen, groepswork).
- Twee tijdschriften vergelijken: één, bestemd voor leerlingen van de lagere school en één voor leerlingen van de tweede graad (lezen, groepswork).
- Een item uit het gewone tv-journaal en dat voor jongeren vergelijken (luisteren en kijken, groepswork).
- Het doelpubliek van een tekst (bv. voor jonge kinderen) laten vaststellen en deze dan laten herschrijven voor een ouder publiek (lezen, schrijven, groepswork, zelf- en peerevaluatie).
- Van een informatieve tekst (bv. over de behandeling van brandwonden) een instructie laten maken (idem).
- Van een sms-bericht een brief laten maken (idem).
- Twee gesprekken laten spelen over hetzelfde onderwerp: tussen twee leerlingen die elkaar goed kennen en daarna tussen een leerling en de directeur (spreken).

Op basis hiervan zou één van de lessen over de samengestelde zin in de tweede graad er zo kunnen uitzien (de basisbegrippen zijn in principe al aangebracht in de eerste graad):

1. Oriëntatie

De leerlingen bekijken een tekst met uitsluitend korte zinnen:

- Hoe vind je deze tekst?
- Voor welk publiek is hij waarschijnlijk bedoeld?
- Waaruit leid je dit af?

Aansluitend wordt de kennis over de enkelvoudige en samengestelde zin opgefrist.

2. Voorbereiding en uitvoering

De leerlingen herschrijven per twee dezelfde tekst zodat hij geschikt wordt voor een ouder doelpubliek. Van de gemarkeerde zinnen maken ze samengestelde; ze kiezen uit een aantal opgegeven verbindingswoorden. Vóór de klassikale bespreking of de verbetering door de leerkracht evalueren ze het werk van een ander duo. Daarna krijgen ze een gelijkaardige tekst die ze volledig zelf moeten herschrijven. De werkwijze is dezelfde.

3. Reflectie

Hoe waren je prestaties? Wat onthoud je vooral uit deze les?

De grammaticale kennis is hier ingebed in een les waarbij de leerlingen de geschiktheid van een tekst voor een bepaald doelpubliek moeten inschatten en waarbij ze de tekst moeten herschrijven voor een ander doelpubliek. Daardoor is de kans veel groter dat ze de verworven kennis en vaardigheden later ook zullen toepassen bij het schrijven van teksten. Ze werken trouwens zoals in veel schrijflessen in duo's die zichzelf en andere groepen (leren) evalueren. In een latere fase krijgen ze ingewikkelder opdrachten waarin andere grammaticale begrippen (bv. nevenschikkende en onderschikkende zinnen) functioneel vervat zijn.

Een les(senreeks) over modaliteit zou uiteindelijk deze vorm kunnen hebben:

1. De oriëntatie

We bekijken enkele videofragmenten: een reclamespot of filmtrailer, een fragment uit het journaal en stuk van het weerbericht. De vraag: hoe zeker of betrouwbaar vind je de gegeven informatie en waarom?

De leerlingen komen zo tot het inzicht dat de betrouwbaarheid afhangt van de tekstsoort, het tekstdoel, het kanaal, de zender, de ontvanger en de verwoording.

2. Voorbereiding, uitvoering en evaluatie

De leerlingen bekijken per twee enkele tekstfragmenten (een advertentie voor de jacht afkomstig van een jachtvereniging, een tabel uit het spoorboekje en een krantenartikel over het effect van insecticiden). Ze beantwoorden dezelfde vragen. Daarna gaan ze per twee in enkele tekstfragmenten na welke andere soorten modaliteit er behalve (on)zekerheid nog bestaan.

3. Reflectie

De leerlingen vatten samen wat ze hebben geleerd. Ze formuleren wat modaliteit is, welke soorten er bestaan (zekerheid, bevel, verplichting, verbod, verzoek ...) en hoe je deze kunt herkennen. Het laatste hangt af van de tekstsoort, het tekstdoel, de zender, het medium, de ontvanger en de verwoording. Zoals blijkt, is de formulering maar één van de vele aspecten die in een normale communicatieve situatie een rol spelen.

4. Voorbereiding, uitvoering en evaluatie

De leerlingen passen hun kennis toe op enkele andere teksten. Ze schatten hun eigen prestaties in (zelfevaluatie) of evalueren het werk van een klasgenoot vóór de klassikale bespreking.

Enkele andere mogelijke opdrachten:

- Ga in de tekst na welke talige middelen in de onderstreepte zinnen worden gebruikt.
- Kies een bepaalde situatie (bv. je wilt dat het raam gesloten wordt) en selecteer vier verschillende soorten modaliteit om je boodschap uit te drukken. Enkele

voorbeelden:

- Doe het raam dicht! (bevel)
- Kun je het raam sluiten, Jan? (verzoek)
- Mag het raam dicht? (toelating)
- Het tocht hier verschrikkelijk. (zekerheid)
- Er is een misdaad gepleegd. Schrijf per twee een persbericht met een neutrale weergave van de feiten en een kort verslag van een onderzoeker aan een superieur met enkele vermoedens. Welke modaliteit druk je in deze teksten uit? Hoe?
- Maak van een toelating een bevel of omgekeerd, van een zeker bericht een onzeker, etc.
- Beoordeel de betrouwbaarheid van enkele internetsites.

5. Reflectie

Wat onthoud je vooral uit deze les? Wat is het belangrijkste dat je hebt geleerd?

Ook in het gewone leven vragen we ons vaak af hoe betrouwbaar een bepaald bericht is, of een bepaalde mededeling een bevel dan wel een verzoek is, hoe we een bepaalde dringende wens zo kunnen formuleren dat we niemand ergeren, enz. De traditionele kennis over modaliteit is in deze les zeker aanwezig, maar dan wel als onderdeel van de analyse van gewone communicatieve situaties.

We zeggen dus niet ‘Weg met de spraakkunst!’, maar wat we doen moet een functie hebben en een transfer moet mogelijk zijn. Een taalbeschouwelijke aanpak heeft niet alleen meer effect, ze is bovendien veel boeiender en meer stimulerend voor de leerlingen.

7

Ronde 5

Joop van der Horst

KU Leuven

Contact: joop.vanderhorst@arts.kuleuven.be

Hedendaags Nederlands

Het talenonderwijs maakt zware tijden door. Enerzijds heeft de samenleving er – soms onredelijk – hoge verwachtingen van, anderzijds is de maatschappelijke waardering ervoor niet zelden gering. Bovendien zijn er de discussies en soms grote meningsverschillen binnen het vak zelf. Het is niet steeds even eenvoudig om te zeggen hoe we verder moeten.

In deze lezing wil ik proberen iets te schetsen van de achtergronden van deze situatie.

De huidige moeilijke positie van het talenonderwijs is volgens mij maar te begrijpen vanuit de nieuwe positie van de taal – in het bijzonder de standaardtaal – in de samenleving. De samenleving weet momenteel zelf ook niet goed wat ze van taal moet denken en reageert daardoor verward en tweeslachtig.

Ten minste drie ontwikkelingen hebben geleid tot deze situatie: de sociologische ontwikkeling van het ABN, een wisseling van taalcultuur en een afnemend idee van taal als telbaar en te onderscheiden van andere talen.

Het ABN heeft in de 20^e eeuw drie stadia doorlopen: begonnen als het chique ABN (ABN als onderscheidingsmiddel van de hogere klassen) (1900-1920), het burgerlijke ABN (ABN als middel van sociale vooruitgang voor de middenklassen) (1920-1970) en het democratisch ABN (met naast elkaar verschillende en concurrerende normcentra; voor iedereen; wegvallende functie van sociale verheffing) (1970 tot nu). Wij verkeren in stadium III, waarin de normen van een standaardtaal hun sociale functie goeddeels verloren hebben, en daarmee hun vanzelfsprekendheid.

Alleen al deze ontwikkeling zou voldoende zijn voor een crisis in het talenonderwijs. De situatie wordt echter nog aanzienlijk gecompliceerd doordat we tevens een periode doormaken waarin een oude en vertrouwde taalcultuur – o.a. gevoed door bekendheid met teksten uit de klassieke oudheid en de bijbel – en waarin algemener het geschreven woord uit het verleden een belangrijke factor was in het onderwijs en in de samenleving als geheel, plaatsmaakt voor een geheel nieuwe taalcultuur, die veel minder naar de historie kijkt, internationaler is, kleurrijker, enz. Ook wordt de band die bestond tussen taal en natie ('onze taal') door steeds minder mensen als dusdanig ervaren.

Een derde ontwikkeling die hier ter sprake moet komen, is de visie op taal als zodanig. Vanaf de renaissance – niet eerder – ontstond het idee van taal als telbaar en te onderscheiden van andere talen. Dit ging hand in hand met nationale en nationalistische opvattingen over de uniciteit (vaak ook: superioriteit) van de eigen taal ('De taal is gans het volk'). En zoals het volk zich moest verdedigen tegenover andere volkeren, zo moest ook de taal verdedigd worden tegen invloeden van buitenaf. Met het afnemen van het nationalistische denken in West-Europa, verdampt ook het idee van de eigen taal als uniek en te onderscheiden van andere talen. De realiteit waar de linguïstiek al twee eeuwen op wijst, lijkt nu door te dringen in breder kring: afgezien van de West-Europese standaardtalen (wier rol momenteel danig verzwakt lijkt; zie boven), toont de werkelijkheid ons veeleer overall variatie en continuïteit. In het grootste deel van de wereld is dat altijd het normale beeld geweest; tegen het einde van de 20^e eeuw heeft ook in West-Europa de natuur als het ware haar rechten hernomen. Het deels kunstmatige onderscheid tussen taal A en taal B zien we nu meer en meer als een continuüm.

De drie genoemde ontwikkelingen betreffen onze houding ten opzichte van taal en talen. Het is niet verwonderlijke dat de samenleving, en dus ook het onderwijs, met dergelijke ingrijpende en ver rijkende verschuivingen wel eens moeite heeft zijn richting te bepalen. Het is bij dit alles overigens goed om te bedenken dat deze zaken niet speciaal Vlaanderen, of zelfs maar het Nederlandse taalgebied treffen; het gaat om algemeen West-Europese ontwikkelingen.

Het zal duidelijk zijn dat ik geen recepten heb voor hoe de nieuwe situatie vertaald moet worden in ons onderwijs. Dat is dan ook het werk voor enkele generaties van leraren. Maar enig zicht op wat ons overkomt, kan wel helpen bij het bepalen van onze standpunten.

Ronde 6

Jan T'Sas

Universiteit Antwerpen & redactie Klasse (Departement Onderwijs)

Contact: jan.tsas@skynet.be

Taalbeschouwing vanuit taalvaardigheid

Bestaat er een methode om leerlingen via gevarieerde en boeiende opdrachten taalbeschouwing bij te brengen? Ja. Ze werkt grotendeels inductief en doet een beroep op de taalvaardigheid van de leerlingen. Bovendien kan ze op elk onderwijsniveau en in elk vak worden toegepast. In de les is taalgebruik het startpunt voor een leerlijn waarin herkenbare, levende taalsituaties en taalbeschouwing elkaar voortdurend afwisselen en waarbij het inzicht van de leerlingen in het taalsysteem groeit. Concreter: via allerlei boeiende taaltaken gebruiken de leerlingen hun taalvaardigheden (spreken, luisteren, lezen, schrijven) om inzicht te verwerven in het taalsysteem, wat hen uiteindelijk verder helpt in hun taalgebruik. Zij formuleren dat inzicht ook zelf.

Door deze aanpak worden de leerlingen meer gemotiveerd om bijvoorbeeld grammatica te leren. En ook de leerkracht krijgt opnieuw zin in het onderwijzen van taalbeschouwing. Of nog meer.

De visie achter de methode sluit aan bij de vandaag sterk gepromote didactiek van het sociaal constructivisme: leerlingen bouwen zelf actief mee aan hun inzichten en kennispakket, in plaats van passief toe te kijken en - misschien - te aanhoren hoe ze met kennis worden overgoten. Andere didactische principes achter de methode zijn: de afstand verkleinen tussen leerstof en leerling, en leerlingen taalkansen bieden.

Zowel onderzoek als de praktijk bewijzen dat een doorgedreven inductieve methode effectief is en motiverend werkt. Jammer genoeg vindt ze nog steeds niet overal toe-

gang in het Vlaams onderwijs. In de basisscholen willen heel wat leerkrachten best wel mee, maar in het secundair onderwijs overheerst nog altijd het transmissiemodel. En wat taalbeschouwing betreft overheerst daarmee ook nog steeds de verveling en het gebrek aan inzicht.

8. Taalvaardigheid

Stroomleiders

Jan Bonne (pedagogisch begeleider VVKSO)

Gert Rijlaarsdam (ILO - Universiteit van Amsterdam)

Nora Bogaert

Centrum voor Taal en Onderwijs – K.U.Leuven

Contact: nora.bogaert@arts.kuleuven.be

Sterke en zwakke lezers samen aan de slag

In één en dezelfde klas zitten sterke(re) en zwakke(re) lezers. Toch moet je ernaar streven om met de hele groep de eindtermen/ontwikkelingsdoelen voor leesvaardigheid te halen. Hoe ga je te werk als het niveau van leesvaardigheid en de motivatie voor lezen binnen de groep erg verschilt? Daarvoor zijn 2 dingen nodig: goede leestaken waarbij zowel zwakke als sterke lezers baat vinden én een begeleider die op de heterogeniteit inspeelt.

1. Goede leestaken

1.1

Een leesles ziet er vaak als volgt uit: de leerlingen krijgen een tekst voorgeschoteld (al dan niet gepaard met woordverklaringen) en weten uit gewoonte dat ze die aandachtig moeten lezen; nadien worden vragen gesteld over de inhoud. Die vragen mikken doorgaans op reproductie en identificatie van expliciet in de tekst aanwezige gegevens. Vaak volgen op die vragen nog allerlei schematiseer- en/of herschrijf- en/of beoordelingsopdrachten. Ik geloof niet dat veel leerlingen zin hebben in dat soort leeslessen, waar vooral getoetst wordt hoe het gesteld is met hun tekstbegrip. Van leesvaardigheidsontwikkeling (en bevordering van leesplezier) is weinig sprake en dat heeft nogal wat gevolgen voor de zwakke lezers.

Heel anders wordt het als het lezen inspeelt op een behoefte aan informatie, m.a.w. als je moet lezen om iets te kunnen doen dat je leuk vindt (bv. een bepaald trucje uitvoeren, stripfiguren leren tekenen, een codeermachine maken), om het antwoord te vinden op een vraag die je al lang bezighoudt (bv. hoe het komt dat mensen zo beducht zijn voor het getal 13) of om een complex probleem op te lossen (bv. hoe je een kruiswoordraadsel opstelt, wat de meest geloofwaardige verklaring is voor de verdwijning van schepen en vliegtuigen in de Bermudadriehoek). In zo'n situatie is lezen geen doel op zich, maar *een middel* om een doel te bereiken, dat bij voorkeur zo aantrekkelijk mogelijk is. Lezen is dan niet langer een door de leerkracht opgelegde bezigheid, maar iets wat je zelf wil. Het is ook geen vrijblijvende bezigheid, maar gericht op het handelen met de informatie die je door het lezen verkrijgt: het lezen is m.a.w. *functioneel*. Voor leerlingen die lezen als een lastig karwei zien, kan dit soort motivering het verschil maken. Naarmate ze vaker via goede 'leestaken' in behoeftescheppende situaties worden geplaatst, verlaagt de drempel naar nieuwe teksten, ook als die toevallig niet

in een sterk behoeftescheppend kader zou worden aangebracht. Heel veel ‘functioneel’ doen lezen in en buiten de klas is dus de boodschap.

Het functionele karakter van het lezen is niet alleen belangrijk met het oog op motivatie, het doet de leerlingen gaandeweg meteen ook de noodzaak tot verschillende leeswijzen op natuurlijke wijze ondervinden, zonder dat er veel theoretische uitleg moet aan vastgeknoot worden. Is je doel een codeermachine maken, dan ga je de tekst op een heel andere manier te lijf dan wanneer je te weten moet komen wanneer de eerste zeppelin is uitgevlogen. Moet je de verschillende verklaringen voor de ongeluksbrengende reputatie van het getal 13 achterhalen, dan ga je weer op een andere manier aan de slag.

1.2

Een leestaak draagt pas bij tot de verdere ontwikkeling van leesvaardigheid als ze *niet alleen motiverend maar ook grensverleggend* is, d.i. als ze meer leesvaardigheid vereist dan de leerling tot dan toe heeft verworven. Die grensverlegging kan op verschillende vlakken liggen:

- inhoudelijk: de taak voert een wereld op die de leerling nog niet bekend is of bekijkt een stuk wereld vanuit een perspectief waarmee de leerling nog niet vertrouwd is;
- talig: in de taak wordt de informatie verwoord met taalelementen zoals woorden, uitdrukkingen, vormen, etc. die de leerling nog niet bekend zijn of wordt ze gepresenteerd in een structuur waarmee de leerling nog niet vertrouwd is;
- cognitief: de taak veronderstelt het uitvoeren van cognitieve handelingen die de leerling nog onvoldoende beheerst. Dat is bijvoorbeeld het geval bij een taak die vereist dat informatie in verkorte vorm wordt weergegeven (en dus ‘structurend’ wordt verwerkt) wanneer de leerling nog niet voldoende vaardig is in het ordenen van de informatie, bv. in het herkennen van hoofd- en bijzaken.

Inzicht in de elementen die voor grensverlegging kunnen zorgen maakt het voor materiaalmaker én leerkracht mogelijk een leeslijn op te zetten die toegesneden is op de beginsituatie van het ‘lezerspubliek’ in de klas maar geleidelijk opklimt naar de moeilijkheidsgraad die door de eindtermen/ontwikkelingsdoelen worden vooropgesteld.

1.3

Het overbruggen van de kloof lukt beter als de leerlingen niet op hun eentje aan de slag moeten gaan. Twee koppen weten meer dan één. Naarmate ze meer interactie uitlokt of vergt, rendeert een leestaak overigens meer. Lezers, zwak en sterk, krijgen meer greep op de inhoud van de tekst als ze er met elkaar over aan de praat gaan. Als sterke en zwakke leerlingen samen aan het werk worden gezet is dat des te meer het geval. Heterogene groepjes boeken zelfs meer leerwinst dan bijvoorbeeld homogeen sterke groepen.

2. Een goede begeleider

Al kunnen sterke motivatie en samenwerking met anderen een aanzienlijk aandeel van de hindernissen uit de weg ruimen, soms is de leestaak toch te veeleisend en ligt de inhoudelijke en/of talige en/of cognitieve lat te hoog. Voor zwakkere lezers zal dat vaker het geval zijn dan voor sterkere. Dat hoeft niet te betekenen dat de leestaak moet worden afgevoerd. Vele hindernissen kunnen immers met de hulp van de leerkracht tóch genomen worden.

Hulp verlenen betekent echter meer dan oplossingen of technieken geven. Hulp moet de vorm krijgen van *bemiddeling* en dat betekent dat je als leerkracht in eerste instantie te weten komt waar je leerling staat ten opzichte van de taak en in functie daarvan dan de nodige interventies doet.

- Alvorens de taak wordt aangevat doe je dat door te peilen naar de inhoudelijke kennis die de leerlingen hebben over het onderwerp van de taak en de context waarin dat onderwerp aan de orde komt. Blijken daar lacunes te zitten, dan kan je de onontbeerlijke voorkennis (doen) aanreiken in een interactie met de hele klas.
- Als leerlingen tijdens de uitvoering van de leestaak vastlopen, dan probeer je ook hier te achterhalen waar de leerling staat: met gerichte vragen doe je hem zelf het probleem identificeren en activeer je zijn probleemoplossend denken zodat hij zelf betekenis kan achterhalen, gepaste redeneringswijzen en strategieën kan vinden, gedachten duidelijk kan verwoorden, etc.
- Tijdens de nabespreking van de taak kan blijken dat niet alle groepjes tot een zelfde oplossing zijn gekomen. Misschien is de oplossing van bepaalde groepjes echt fout. Misschien zijn verschillende oplossingen denkbaar. Om daarover uitsluitsel te krijgen ga je met de klas in gesprek over de manier waarop ze tot hun eindproduct zijn gekomen. In dit gesprek komen groepjes ertoe om mogelijke foute redeneringen of oplossingswijzen te identificeren en hun oplossing zelf bij te stellen. Niet alleen geeft dit een goed gevoel wat betreft de prestatie van dat moment, het versterkt hen ook om in de toekomst soortgelijke taken beter aan te kunnen.

Ronde 2

Veerle De Sutter
Instituut Blydhove – Assebroek
Contact: yona18@pandora.be

Brutaliteit of mondigheid? **Argumenteren kun je leren!**

Doelgroep lessenreeks: leerlingen uit de 2^{de} en 3^{de} graad beroepsonderwijs.

Adolescenten komen op mensen uit hun leef- en leeromgeving wel eens brutaal over. Zij hebben hun mening over alles en iedereen en geven die ongezoeten te kennen. Jongeren uit het beroepsonderwijs verliezen in discussies vaak het pleit van meer onderlegde of taalvaardige leeftijdsgenoten, omdat die hun standpunt wel met argumenten kunnen staven.

Deze lessenreeks taalvaardigheid wil eenvoudige middelen aanreiken en vaardigheden inoefenen opdat leerlingen verder komen dan 'het is zo omdat het zo is' en boos wegkijken als ze hun gelijk niet halen. Stellingen moeten met argumenten ondersteund kunnen worden.

Lesdeel 1: Motiveringsfase: kijkvaardigheid/luistervaardigheid.

De plaats waar de juiste argumentatie van levensbelang kan zijn is de rechtbank. De film 'Too young to die' (1990, Robert Markowitz) is geen topfilm, maar wel erg bruikbaar om leerlingen naar argumentatie te doen luisteren. Het dramatische verhaal boeit hen. Ze zien de jonge Amanda Sue Bradley voor de rechtbank verschijnen en horen de argumenten van de openbare aanklager en de argumenten van de advocaat die haar verdedigt. Verdient zij de doodstraf of niet? Maar vooral: wie gebruikt de sterkste argumentatie?

Lesdeel 2: Argumentatie in reclameteksten: leesvaardigheid

We zoeken in uiterst korte teksten telkens het standpunt, de argumenten, de conclusie en de signaalwoorden.

Een voorbeeld:

Bru is heerlijk

De bron van Bru ontspringt in het hartje van de Ardennen, te midden van 350 hectare natuurschoon. Het water is noch plat, noch bruisend. Bru is een zacht, natuurlijk en zuiver mineraalwater. Het bevat merkwaardig subtiele luchtbelletjes die de natuur als parels doet dansen. Daarom is Bru de ideale begeleider van gerechten en wijnen

Lesdeel 3 :Ik heb gelijk!: spreekvaardigheid/schrijfvaardigheid/ luistervaardigheid

Drie soorten argumenten worden aangereikt:

- de reden als basisargument
- een voorbeeld om alles concreter te maken
- een vergelijking ter ondersteuning

Elke leerling schrijft een argumentatie over een eenvoudige stelling uit; komt daarna voor de groep en probeert zijn klasgenoten te overtuigen. De medeleerlingen luisteren en beoordelen de argumentatie en de spreekvaardigheid.

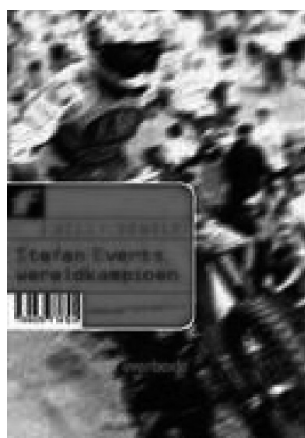
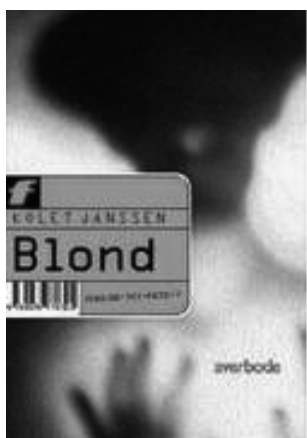
Lesdeel 4: Waarom zou ik lezen? Natuurlijk lees ik!

De startpagina van www.boekenzoeker.be berust op deze twee vragen. Leerlingen die uit zichzelf nooit lezen worden niet veroordeeld, maar worden door de argumenten op de site zachtjes aangemaand daar toch eens over na te denken. Leerlingen die wel lezen worden snel gestimuleerd om nog meer interessante boeken te leren kennen.

Als leerkracht hoef je geen argumenten te geven om te bewijzen dat lezen zinvol kan zijn, de site doet het zelf. De site is leuk gemaakt, aantrekkelijk en actueel. Als leerlingen de site verder verkennen lezen ze goede argumenten bij elk besproken boek.

Lesdeel 5: beoordelen van een boek uit de Fahrenheit-reeks:

Dit zijn de boeken:



Niets was alles wat hij zei: Dit debuutboek van Nic Balthazar is zowel door jongeren als door recensenten enthousiast onthaald. Ondertussen werd het boek herwerkt tot een theaterstuk en is een film in voorbereiding.

Nicole Boumaâza schrijft wel meer over problemen tussen verschillende culturen en

alle bijhorende wantoestanden. In dit boek legt ze opnieuw een welgemikte vinger op de wonde! *In de ban van de onbekende* is een verhaal over loze beloftes, prostitutie en uitbuiting door meedogenloze mensenhandelaars.

Martina De Ridder vertelt in *Geluk in een pil* het verhaal van een jongen die na de dood van zijn moeder en het wegvallen van zijn vertrouwde omgeving in de knoop raakt en zijn geluk zoekt in de discotheek.

Kolet Janssen vertelt in *Blond* een mysterieus en spannend griezelverhaal met een gezonde dosis humor!

Diane Broeckhoven schrijft met *Woensdag weegdag* weer een treffend verhaal over de manier waarop mensen met bepaalde problemen omgaan. Het dagboek van Silke die haar ervaringen met de Indische cultuur beschrijft, is dan ook een nieuw pareltje van haar hand.

Stefan Everts vertelt zelf over elke detail van zijn sportleven aan Willy Dewolf, sport-journalist bij de Persgroep. Dit is een verhaal dat elke motorliefhebber zal boeien! (<http://www.averbode.be>)

Dit is de verwerkingsopdracht voor de leerlingen:

Ik koos voor het volgende boek:

auteur:

titel:

Dit boek moet je zeker eens – misschien wel eens – zeker niet lezen. (schrappen wat niet past)

Dit zijn mijn argumenten:

PRO voor	CONTRA tegen	uitgewerkte argumenten
☐	☐	
☐	☐	
☐	☐	
☐	☐	

Nawoord

Dit lesmateriaal is niet allemaal eigen vinding. De film wordt ook in NETWERK 5 TSO gebruikt. Het leren argumenteren komt - meer uitgebreid en voor een andere doelgroep – aan bod in TEKSTSTUUR (M.A.Baert, Plantyn). Het aanpassen van lesmateriaal aan het taalniveau van leerlingen in het beroepsonderwijs is geïnspireerd op een dagelijkse opdracht.

Ronde 3

Marleen Kieft & Gert Rijlaarsdam
 ILO (Universiteit van Amsterdam)
 Contact: m.h.kieft@uva.nl
g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl

Daag ze uit. Een pleidooi om het onderwijs Nederlands in het vwo aantrekkelijker en zwaarder te maken.

In deze presentatie doen we verslag van een nieuw project rond onderzoekend leren bij Nederlands, waarin we in samenwerking met een flink aantal vwo-docenten en vakwetenschappers in de neerlandistiek korte lessenreeksen ontwerpen. De lessen gaan uit van een combinatie van onderzoekend leren (al wel heel gebruikelijk bij de exacte vakken in de Tweede Fase, maar niet bij de talen) en het schrijven van een uiteenzettende tekst over het uitgevoerde onderzoek. We denken dat de combinatie van onderzoek doen en erover schrijven, een positief effect zal hebben op zowel schrijfvaardigheid als onderzoeksvaardigheden van leerlingen en dat het schoolvak Nederlands hierdoor aantrekkelijker en uitdagender wordt.

Zo'n 30 docenten Nederlands en 10 vakwetenschappers vanuit verschillende universiteiten verlenen medewerking aan dit project. Er zijn zo'n tien teams van docenten en vakwetenschappers gevormd, die op dit moment bezig zijn enkele lessen te ontwikkelen rond allerlei onderwerpen uit de neerlandistiek, zoals:

- Lijken smartlappen en liefdesliederen uit de middeleeuwen en uit de 21^e eeuw op elkaar?
- Bestaat er verschil tussen lezen voor de lol en lezen voor school?
- Heeft Nederlandse gebarentaal iets met het Nederlands te maken?
- Maakt Jip-en-Janneke-taal teksten echt beter te begrijpen?

De vakwetenschappers leveren hierbij de data uit hun onderzoekspraktijk. Elke lessen-serie zal bestaan uit twee delen. Leerlingen zullen:

1. onderzoek doen aan de hand van de authentieke data
2. een uiteenzetting schrijven over hun bevindingen.

In deze presentatie zullen we iets vertellen over de achtergronden van het project en een voorbeeld presenteren van hoe onderzoekend leren bij Nederlands er uit kan zien. Kortom: we zullen we een pleidooi houden voor uitdagend onderwijs in het schoolvak Nederlands.

Ronde 4

Erwin Taets

Sint-Jozefscollege - Izegem

Contact: etaets@telenet.be

Luisteren – het internet als bron voor luistervaardigheid-materiaal

Het verzamelen van degelijk, kwalitatief hoogstaand en interessant luistermateriaal voor de lessen Nederlands en moderne, vreemde talen is niet eenvoudig. Leesmateriaal vinden we snel genoeg in kranten, tijdschriften en op websites. Kijkmateriaal nemen we op van tv. Maar hoe komen we aan luistermateriaal dat geschikt is voor onze lessen? Waar is materiaal te vinden? Hoe slaan we luisterfragmenten op om ze te gebruiken in de les? En wat zijn enkele moderne, vernieuwende ideeën op het gebied van luistervaardigheid, de integratie van ICT en BZW/BZL met luistervaardigheid en hoe kan het internet als schatkamer voor luistervaardigheid ons leven als lesgever makkelijker, afwisselender en vooral interessanter maken? In deze werkwinkel leer je:

- waar je luistermateriaal op het internet vindt
- hoe je dat luistermateriaal op je eigen pc en op cd kan zetten
- hoe je op afwisselende manier met luistermateriaal in de klas aan de slag kunt gaan

De workshop is bedoeld voor beginnende computergebruikers zonder enige specifieke voorkennis behalve een basisvertrouwdheid met Windows.

Ronde 5

Martine Braaksma, Gert Rijlaarsdam & Tanja Janssen

Instituut voor de Lerarenopleiding - Universiteit van Amsterdam

Gert Broekema & Gerard Janson

i.s.m. Gomarus College – Groningen & S.G. Copernicus - Hoorn

Contact: M.A.H.Braaksma@uva.nl

G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl

T.M.Janssen@uva.nl

Hypertekst schrijven als aanvullende didactiek

Zoals bekend heeft de invoering van de Tweede Fase ook veranderingen in het schrijf-onderwijs gebracht. Op het schoolexamen wordt schrijfvaardigheid getoetst via een

gedocumenteerde schrijfpdracht. Deze opdracht sluit aan bij het schrijfdossier dat door de leerling is opgebouwd. Voor dit dossier moeten leerlingen verschillende tekstsoorten schrijven en uit (zelf verzamelde en/of verstrekte) informatie inhoudselementen ontwikkelen, kiezen, ordenen en verwerken in de tekst. Zowel bij het zoeken van informatie als bij het schrijven van de tekst speelt ICT een belangrijke rol. Leerlingen kunnen er voor kiezen een *hypertekst* te ontwerpen – een digitale tekst waarin informatie is georganiseerd als een netwerk en waarin tekstblokken met elkaar zijn verbonden via ‘links’ (actieve verwijzingen). Voorbeelden van hyperteksten zijn webteksten (Internet) en encyclopedieën op CD-rom.

Uit interviews met leerlingen en vragenlijstonderzoek onder leerlingen blijkt dat leerlingen bij het schoolvak Nederlands geen hyperteksten schrijven. Thuis daarentegen schrijven veel leerlingen wel hyperteksten, veelal webpagina’s met bijvoorbeeld columns, foto’s en informatie over hobby’s. We verwachten dat het introduceren van een hypertekst schrijven binnen het vak Nederlands positieve effecten heeft op:

- schrijfvaardigheid (we kijken zowel naar schrijfprocessen als naar de kwaliteit van de geschreven tekst);
- domeinkennis (de kennis van het onderwerp waarover de leerling schrijft).

Verwachte effecten

Schrijfvaardigheid. Een positief effect van een hypertekst schrijven op schrijfvaardigheid bleek uit eerder onderzoek van Braaksma, Rijlaarsdam, Couzijn en Van den Bergh (2002). Leerlingen die hypertekst-achtige schrijftaken maakten, planden en analyseerden vaker dan leerlingen die lineaire teksten schreven. Dat bleek van belang voor de kwaliteit van de tekst; leerlingen die vaker planden en analyseerden tijdens het ‘hypertekst schrijven’, schreven niet alleen een betere hypertekst, maar ook een betere lineaire tekst (transfereffect). Kennelijk bieden hypertekst-schrijftaken veel mogelijkheden om het plannen en analyseren te oefenen.

Domeinkennis. Dat een hypertekst schrijven kennisverwerving positief kan beïnvloeden, bleek uit studies van Stahl en Bromme (2004). Uit hun onderzoek bleek dat het produceren van hyperteksten positieve effecten heeft op kennis over inhoudelijke relaties en structuren in een bepaald domein. Men veronderstelt dat leerders tijdens het schrijven van hyperteksten actief hun kennis construeren. Ze moeten dan expliciet beslissingen nemen over onder andere de structuur van de tekst, de te onderscheiden inhoudselementen en over het type en de plaatsing van de links. De schrijver is probleemoplossend bezig, wat kennisconstructie bevordert.

Lessenserie

Voor ons onderzoek hebben we samen met zeven docenten Nederlands een lessenserie van vijf lessen ontwikkeld waarin leerlingen leren om een betoog te schrijven over het onderwerp ‘goede doelen’. De verkenning van dit onderwerp speelt een grote rol in de

lessen; leerlingen maken onder andere een begrippenweb over goede doelen, bedenken in groepjes een (niet bestaand) goed doel en presenteren dat voor een jury van klasgenoten. Ook krijgen de leerlingen een documentatiemap met (kranten)artikelen over goede doelen. Na aanwijzingen voor, en oefeningen in het presenteren van argumentatie en het schrijven van aantrekkelijke, lezersgerichte teksten, schrijven de leerlingen uiteindelijk een betoog over goede doelen. Hierbij worden de leerlingen verdeeld in twee groepen: een hypertext-groep die het betoog in hypertextvorm schrijft, en een lineaire-groep die het betoog in lineaire, 'normale' tekstvorm schrijft. Op deze manier kunnen we via voor- en natoetsen beide groepen vergelijken en de effecten van een hypertext schrijven op schrijfvaardigheid en domeinkennis onderzoeken (zie ook Braaksma, Rijlaarsdam & Janssen, ingediend voor publicatie).

De lessenserie is uitgevoerd in zeven havo-4 klassen op drie scholen. De lessenserie maakte deel uit van de reguliere lessen Nederlands en werd gegeven door de eigen docent van de leerlingen. We hebben onderzocht of het lesmateriaal werkt zoals we dachten dat het zou werken, of de leerlingen enthousiast zijn en of het lukt om hypertexten schrijven.

Uit de reacties van de docenten en leerlingen en uit lesbezoeken blijkt dat de lessenserie goed uitvoerbaar is. Leerlingen zijn over het algemeen enthousiast en kunnen uit de voeten met het maken van hypertexten. Ook geven de reacties en de observaties goede aanwijzingen voor verbetering van het lesmateriaal. Als al het materiaal geanalyseerd is, kan onderzocht worden of een hypertext schrijven inderdaad tot de gewenste effecten op schrijfvaardigheid en domeinkennis heeft geleid.

In onze presentatie zullen we de opbouw en inhoud van de lessenserie presenteren en ingaan op de verwachte, positieve effecten op schrijfvaardigheid en domeinkennis. Natuurlijk zullen lesvoorbeelden (met o.a. filmfragmenten), voorbeelden van leerlingmateriaal (o.a. hypertexten) en opgedane ervaringen met het materiaal niet ontbreken.

Referenties

Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., & Van den Bergh, H. (2002). Learning to compose hypertext and linear text: Transfer or interference? In R. Bromme & E. Stahl (Eds.), *Writing hypertext and learning: Conceptual and empirical approaches* (pp.15-38). London: Elsevier Science.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T. (Indiend voor publicatie). Writing hypertexts: Learning and transfer effects. *L1-Educational Studies in Language & Literature*.

Stahl, E., & Bromme, R. (2004). Learning by writing hypertext: A research based design of university courses in writing hypertext. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Vol. Eds.), *Studies in Writing, Volume 14, Effective learning and teaching of writing* (pp. 547-560). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Ronde 6

Jurgen Moons

Berthoutinstituut-Klein Seminarie - Mechelen

Contact: jurgen.moons@skynet.be

Creatief schrijven van verhalen met integratie van schrijfstrategieën: twee vliegen in één klap

Volgens het leerplan Nederlands in Vlaanderen moeten leerlingen “voldoende kansen krijgen om creatief-expressief te schrijven”. Verder moeten ze “bewust schrijfstrategieën kunnen toepassen zoals het bepalen van het schrijfdoel, het verzamelen van informatie, het opstellen van een schrijfplan, het reviseren van de eigen tekst, etc.” Traditioneel komen deze schrijfstrategieën eerder aan bod bij het zakelijk schrijven. In deze presentatie hoop ik aan te tonen dat je leerlingen echt tot creatief schrijven kunt brengen met integratie van de voornoemde schrijfstrategieën. Dit probeer ik te doen via een lessenreeks creatief schrijven van verhalen voor de eerste graad van het secundair onderwijs (12-14 jaar), uitgewerkt volgens de OVUR-strategie. Ze werd al verschillende keren met succes in de klas uitgetest. Tijdens de eerste lessen maken de leerlingen een persoons- en een ruimtebeschrijving. Vervolgens verzinnen ze een inleiding en een slot bij een verhaal. In een volgende les schrijven ze het middendeel van een bestaand verhaal uit. Uiteindelijk resulteert deze schrijflijn in een totaalopdracht, uitgewerkt volgens Begeleid Zelfstandig Leren: het schrijven van een volledig verhaal. Voor een uitgebreide beschrijving van de volledige lessenreeks verwijs ik naar het Taalunieversum. Ook de tekstfragmenten vind je op deze site.

Ronde 7

Regine Bots

CED groep – Rotterdam

Contact: r.bots@cedgroep.nl

Leesvaardigheid voor leerlingen uit het basisonderwijs tot en met 4 havo/vwo

Steeds weer blijkt dat tekstbegrip cruciaal is voor succes in het onderwijs. Maar hoe geef je motiverend onderwijs in tekstbegrip? *Nieuwsbegrip* en *Tekstenweb* zijn twee producten die daarbij kunnen helpen.

Nieuwsbegrip (www.nieuwsbegrip.nl)

Leerlingen boeien door de actualiteit. Dat is een van de sterke punten van het programma Nieuwsbegrip. Hoe werkt het programma? Scholen kunnen zich aanmelden op www.nieuwsbegrip.nl. Vervolgens krijgen zij een wachtwoord en kunnen elke week, op dinsdagmorgen een tekst met bijbehorende opdrachten downloaden over een actueel onderwerp. Tot de maandag daarvoor kunnen scholen onderwerpen mailen die zij graag in Nieuwsbegrip behandeld zouden zien. Voorbeelden van de afgelopen periode zijn: de kinderboekenweek, de gestrande walvis in de Theems, de aardbeving in Pakistan, enz. Bij de tekst hoort een stappenplan lezen, waarin vijf verschillende leesstrategieën centraal staan: voorspellen, samenvatten, relaties en verwijswwoorden, vragen stellen en onduidelijkheden ophelderen. Elke week staat een strategie centraal. Daarnaast zijn er bij de tekst ook opdrachten die aansluiten bij meervoudige intelligenties. Leerlingen worden via meerdere kanalen geprikkeld om met de informatie uit de tekst aan de slag te gaan, dan alleen via het talige kanaal. Leerlingen maken bijvoorbeeld een stripverhaal over de informatie uit de tekst (visueel-ruimtelijke intelligentie) of spelen een rollenspel (lichamelijke intelligentie). Bij een tekst over de lente worden de leerlingen erop uitgestuurd om buiten te gaan kijken wat er al waarneembaar was van de lente in de natuur (natuurgerichte intelligentie).

Rolkaarten

De leerlingen zijn niet alleen op de dag dat de tekst behandeld wordt bezig met het nieuws. Bij het programma zijn verschillende rolkaarten die leerlingen stimuleren om op zoek te gaan naar nieuws. De nieuwsvolger houdt in de media in de gaten hoe het nieuws onderwerp van die week zich ontwikkelt. Wat gebeurt er verder? Hij of zij geeft het nieuws aan de nieuwsbewaarder die er op een mooie manier verslag van doet in de klas.

De nieuwszoeker gaat op zoek naar nieuwe onderwerpen voor de komende week. Deze rollen kunnen steeds aan wisselende leerlingen worden gegeven.

Nieuwsbegrip is er voor drie niveaus: het a-, het b-, en het c-niveau. Het a- en b-niveau zijn er voor het basisonderwijs, het c-niveau is er voor het voortgezet onderwijs (en voor de goede leerlingen uit het basisonderwijs). Bij het programma zijn ook toetsen, zodat de vorderingen van de leerlingen gemeten kunnen worden.

Tekstenweb (www.tekstenweb.nl)

Veel leerlingen, afkomstig uit het havo/vwo, struikelen in vervolgoopleidingen over de teksten en de woorden die daarin voorkomen. En niet alleen tijdens de vervolgoopleidingen, maar ook in de bovenbouw havo/ vwo geven teksten problemen.

Op basis van deze geluiden is besloten om de website Tekstenweb te ontwikkelen. Tekstenweb is een website waar leerlingen teksten kunnen oefenen die aansluiten bij een van de vier profielen: cultuur & maatschappij, economie & maatschappij, natuur & gezondheid en natuur & techniek.

Inhoud van Tekstenweb

Tekstenweb biedt een website met 100 teksten en 500 doelwoorden, geordend in 25 zogenaamde zoektochten. Een zoektocht bevat 3 tot 5 teksten rond een bepaald thema – bijvoorbeeld reclame of nieuwe vervoermiddelen – met daaraan gekoppeld een overkoepelende eindopdracht. Per profiel zijn er zes verschillende zoektochten. De zoektochten zijn er op drie verschillende niveaus.

Bij de teksten zijn 6 verschillende oefentypen, 3 gericht op woordenschat en 3 gericht op tekstbegrip. Na het succesvol afronden van alle (meestal twee of drie) oefeningen bij een tekst, krijgt de leerling een beloning die hem of haar verder helpt bij het uitvoeren van zijn eindopdracht. Bijvoorbeeld een site waar aanvullende informatie te vinden is, een tip of een plaatje.

Tekstbegripoefeningen

De tekstbegripoefeningen gaan in op verschillende vaardigheden. Bij het spelletje *Tekstkoerier* moeten de leerlingen steeds een korte samenvatting per alinea naar het juiste tekstdeel slepen. Bij *Tekstbouwer* zetten zij de alinea's van een tekst in de goede volgorde. Bij *Tekstquiz*, ten slotte, beantwoorden zij vragen bij de tekst. Zij schatten zichzelf hierbij echter ook in. Elke keer zij een antwoord geven, bepalen zij zelf hoeveel punten zij daarmee willen verdienen. Die punten kunnen zij inzetten. Zijn ze zeker van hun antwoord, dan zetten ze veel punten in. Zijn ze niet zo zeker, dan zetten ze minder punten in.

Woordenschatoefeningen

De oefeningen bij woordenschat bieden de leerlingen de gelegenheid om de betekenis van een woord echt goed te leren. Het spelletje *Woordenrace* voert de leerlingen door een parcours. Tijdens dat parcours botsen ze tegen voorwerpen aan. Bij elke botsing verschijnt een woord uit de tekst in een contextzin. De leerlingen kiezen de juiste betekenis uit vier afleiders. Bij de oefeningen *Galgje* en *Woordschieter* hebben de leerlingen de betekenis van het woord al een keer gezien en gaan ze het woord echt inoefenen. Tijdens de testfase bleek dat leerlingen erg gemotiveerd blijven om de woorden te leren, omdat er ook een tijdsaspect aan de oefeningen vastzit. Leerlingen willen (en moeten) een spel op een voldoende niveau afronden om verder te kunnen met een volgende tekst.

Met leerlingen ontwikkeld

De website is samen met leerlingen van 3 Rotterdamse scholen ontwikkeld. De leerlingen hebben een stem gehad in de vormgeving van het scherm en de personages, in de keuze voor oefentypen, en bij het bepalen van het niveau van de teksten en de woorden. Een groepje leerlingen bedacht bijvoorbeeld het woordenschatspel 'Keep the flowers alive', dat in de website straks als *Galgje* terug te vinden is. Door de leerlingen een stem te geven bij de ontwikkeling is er een goede aansluiting bij hun interesses en bij de onderwijspraktijk.

Docentendeel

Docenten kunnen bijhouden welke zoektochten leerlingen met succes hebben afgerond.

De website www.tekstenweb.nl zal naar verwachting in januari 2007 operationeel zijn.

Uiteraard is er meer voor nodig dan goede leermiddelen om leerlingen tot goede lezers te maken; docenten die ze daarbij kunnen begeleiden bijvoorbeeld. Maar de inzet van de twee beschreven leermiddelen kan zeker bijdragen tot een motivatie om te lezen en tot een beter tekstbegrip.

Ronde 1

Henk Vlerick

Provinciaal Technisch Instituut - Eeklo

Contact: h.vlerick@pm-pti.be

Een stap in het onbekende

‘Een stap in het onbekende’ plukt leerlingen uit hun vertrouwde (werk)omgeving en dompelt hen onder in het vakgebied van leeftijdsgenoten. Daarna krijgen zij op hun beurt de kans om de basiskneepjes van hun vak over te brengen. Dit project bevordert het wederzijdse respect, de expertise binnen het eigen vakgebied en de taalvaardigheid van de leerlingen.

Werkwijze en doelstellingen

Dit vakoverschrijdende project steunt op twee belangrijke pijlers: de *ontdekkingsreis* in de wereld van leeftijdsgenoten en het *gidsen* van jongeren in het eigen vakgebied.

De titel ‘Een stap in het onbekende’ dekt tijdens de *ontdekkingsreis* volledig de lading. De bezoekende partij heeft geen enkel idee wat hen die dag/dagen te wachten staat. Deze werkwijze blokkeert elke vorm van vooringenomenheid. Tijdens het uitvoeren van de opdracht ontstaat een heel grote openheid die grensoverschrijdend werkt. De klemtoon ligt in deze fase op de waardering voor elkaar, voor het vakgebied van een ander en voor de culturele verschillen.

De slaagkans van een ontdekkingsreis wordt grotendeels bepaald door de bekwaamheid van de *gidsen*. De leerling wordt binnen zijn vakgebied leraar. Aan de hand van eigen materiaal (powerpoint, schema voor demonstratie,...) en een duidelijke (efficiënte) communicatie begeleidt hij de bezoekers tijdens hun opdracht.

Naast de taakgerichte aanpak, ligt de klemtoon op het opbouwen van expertise binnen het vakgebied (leerlingen fungeren als leerkracht) en het gebruik van instructietaal.

Een praktijkvoorbeeld: Een stap in het onbekende: 'Shake Spirit'

'Drama is SAAI!', 'Ik ga mij niet belachelijk maken!',...

Deze en andere uitspraken galmen vaak door het klaslokaal als je het woord toneel in de mond neemt. De muur van vooroordelen rond drama is moeilijk te doorbreken. En toch...

Dit project werd gerealiseerd met het vierde jaar drama (Goese Lyceum – Nederland) en het vierde BSO bouw (PTI-Eeklo). Het bestond uit twee fases die elk twee dagen in beslag namen. Om het cijfERMateriaal compleet te maken: er werkten ongeveer 35 leerlingen mee aan het project.

Fase 1: Shakespeare op de planken

Locatie: Goese Lyceum

Opdracht:

Verzorg een toneelvoorstelling over de personages van Shakespeare

Tijdens het project gidsen de leerlingen (vierde jaar drama) hun Belgische collega's door de wereld van het toneel. Zij brengen hen de basiskneepjes van het acteren bij.

Aanpak:

1. De leerlingen verdelen zich in 3 groepen
2. Brainstormsessie rond de personages van Shakespeare
3. Via rollenspel inoefenen van de karaktertrekken van de personages
4. Uitdenken van een verhaal en opstellen rekwisietenlijst
5. Inoefenen van het toneel
6. Toneelvoorstelling voor medeleerlingen en leerlingen uit het derde jaar drama.

Fase 2: decorbouw

Locatie: Provinciaal Technisch Instituut te Eeklo

De leerlingen van het vierde jaar drama spelen als eindwerk het toneel 'Mean Girls'. Het decor bestaat uit verschillende lockers.

Onder begeleiding van de leerlingen van het PTI construeren zij deze kluisjes aan de hand van een bouwplan.

Om dit tot een goed einde te brengen is duidelijke instructietaal nodig.

Tijdens het project volgden de leerlingen het schoolreglement van de gastschool. Al snel bleek dat er grote verschillen waren op het gebied van gsm-gebruik, schoolverlaten en roken. Dit leidde tot grappige discussies over schoolreglementen en gewoontes.

Extra troeven

Naast het vakoverschrijdende karakter, de taakgerichte aanpak, het inoefenen van de taalvaardigheid en het wegwerken van vooroordelen/misvattingen heeft 'Een stap in het onbekende' nog enkele belangrijke troeven:

- *Toepasbaar in ASO – TSO – KSO – BSO*
Omwille van mijn achtergrond zijn de projecten uitgewerkt in BSO-richtingen. Het spreekt voor zich dat dit concept overdraagbaar is naar alle onderwijsvormen.
- *Binnen- en buitenland*
'Een stap in het onbekende' is een samenwerking tussen het Provinciaal Technisch Instituut (België) en het Goese Lyceum (Nederland). Je hoeft niet op zoek te gaan naar een buitenlandse partner om dit project te realiseren. Het kan uitgewerkt worden tussen verschillende richtingen binnen een school, tussen scholen binnen een scholengemeenschap of met scholen uit een ander onderwijsnet.
- *Minimale kosten*
Het project hoeft geen aanslag te zijn op het schoolbudget of de portefeuille van de ouders. Heel vaak kun je materiaal gebruiken dat leerlingen toch gaan verwerken in de praktijklessen.
- *Vakoverschrijdende eindtermen*
In de opdracht zitten automatisch vakoverschrijdende eindtermen verwerkt. Dit zorgt voor een belangrijke meerwaarde.
- *Overbruggen barrières tussen de verschillende vakken*
Leerlingen decors laten bouwen, een metselinitiatie organiseren... Het klinkt prachtig, maar dit lukt enkel met de steun van je collega's.
Het uitwerken van het project is een ideale gelegenheid om kennis te maken met de belangrijkste aspecten van hun vak.

U merkt dat 'een stap in het onbekende' tal van troeven heeft. Het is geen strikt afgebakend project, maar een concept dat een waaier aan mogelijkheden biedt. Zo wordt het niet alleen een ontdekkingsreis voor leerlingen, maar ook voor leerkrachten.

Zet u de eerste stap?

Ronde 2

Jentine Land

Universiteit Utrecht

Contact: Jentine.land@let.uu.nl

Lezen: leuk en leerzaam?

Over het tekstbegrip van studieboekteksten op het vmbo

Vergelijk de volgende twee tekstfragmenten:

1. (...) Nu is er meer samenwerking.
Bijna alle landen zijn lid van de VN.
Amerika en Rusland zijn geen vijanden meer.
Iedereen zet zich in voor de vrede op de wereld.
2. (...) Er moest een Duits Rijk komen en Hitler wilde daarvan de leider zijn. Maar eerst moest hij andere landen veroveren. Daarom had Hitler een groot leger opgebouwd.

Het valt op dat de beide fragmenten onder meer verschillen in structuur en samenhang. Zo worden de zinnen in het eerste fragment gepresenteerd als hoofdzinnen; los van elkaar, ieder op een nieuwe regel. In het tweede fragment is er meer sprake van samenhang: de zinnen lopen door en nog belangrijker: de relaties tussen de zinnen worden geëxpliciteerd door connectieven zoals ‘en’ (opsomming) ‘maar’ (tegenstelling) en ‘daarom’ (reden).

Beide fragmenten zijn gebaseerd op teksten uit verschillende geschiedenisboeken voor de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo. We kunnen ervan uitgaan dat de keuze die uitgevers maken in de formulering en presentatie van leerteksten iets zegt over de intuïties die zij hebben wat betreft de effectiviteit van de tekst (wat leerlingen ervan leren en onthouden). Gezien de twee fragmenten lopen deze intuïties uiteen: de uitgever van fragment 1 heeft waarschijnlijk de intuïtie dat leerlingen het meeste voordeel hebben bij teksten met korte zinnen zonder connectieven. De uitgever van fragment 2 gaat er misschien juist van uit dat een doorlopende tekst waarin de verbanden geëxpliciteerd zijn, het meest effectief zal zijn.

Voor deze twee intuïties bestaat een theoretische onderbouwing. Een tekst waarin de zinnen korte hoofdzinnen zijn, zou door “zwakkere” lezers (zoals vmbo-leerlingen) het beste begrepen en onthouden worden omdat het werkgeheugen minimaal belast wordt (Millis et al., 1993). De lezer moet immers slechts kleine teksteenheden tegelijkertijd

verwerken. Bovendien kan het ontbreken van connectieven leiden tot een beter tekstbegrip: de lezer moet zelf de verbanden tussen de zinsdelen leggen waardoor hij intensief met de tekst bezig is.

Aan de andere kant bestaat de theorie (zie o.a. Sanders, 2001) dat juist een tekst, waarin de samenhang tussen zinnen wel geëxpliciteerd is (fragment 2), tot een beter tekstbegrip leidt. In deze tekst hoeft de lezer immers de verbanden tussen de zinnen niet zelf te leggen omdat de schrijver dat al gedaan heeft. De lezer kan dus ook geen foute interpretaties – inferenties – maken waardoor hij de tekst gemakkelijker (hij hoeft minder cognitieve energie te gebruiken) en beter verwerkt. Dit effect blijkt vooral te gelden voor zwakkere lezers (McNamara et al., 1996).

Stijl

Naast de tekststructuur verschillen de teksten in vmbo-methodes ook in tekststijl. Zo komen in sommige methodes voor ‘geschiedenis’ teksten voor zoals weergegeven in fragment 3.

3. “He joh! Kijk uit, je staat op mijn voet!”

“Sorry,” mompelt David. Hij is een joodse jongen van 12 jaar. Hij staat in een trein vol met joodse mensen. De trein is op weg naar een vernietigingskamp. Het is november 1942 en De Tweede Wereldoorlog is aan de gang. (...)

De informatie in de tekst wordt verteld als een verhaal. Er is een personage dat van alles meemaakt, evalueert, zijn gevoelens laat blijken en waarin de lezer zich kan inleven. In andere methodes komen juist zakelijke en feitelijke teksten voor, zonder een personage dat verslag doet van de gebeurtenissen (zie fragment 4).

4. In de 16^e eeuw maakten Hollandse handelaren verre reizen. Ze wilden in Azië kruiden kopen. Die kruiden verkochten ze in Nederland weer met veel winst. De handelaren maakten winst omdat deze kruiden in Nederland niet te koop waren. Toch hadden de mensen in Nederland de kruiden nodig want ze gebruiken de kruiden om het eten meer smaak te geven. Ook gebruiken ze de kruiden om eten in te bewaren. In januari 1655 vertrokken handelaren voor de eerste keer naar Azië met een groot schip. (...)

Eén van de intuïties van uitgevers over de tekststijl zou kunnen zijn dat een zakelijke tekst beter onthouden wordt omdat de leerling daarin niet afgeleid wordt van de hoofdlijnen van de tekst door emoties en beschrijvingen. De uitgevers die er wel voor kiezen om personages toe te voegen, hangen misschien de theorie aan dat een tekst door een personage leuker en toegankelijker wordt. De leerling zou zich als gevolg meer gaan inzetten waardoor hij de tekst mogelijk beter onthoudt en begrijpt (zie onder anderen Hidi en Baird, 1988).

Experimenteel onderzoek

De vraag die wij ons gesteld hebben is welke theorie over de stijl en de structuur van een vmbo-leertekst het meest van toepassing is op het tekstbegrip en de tekstwaardering van leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo.

Deze vraag hebben we proberen op te lossen aan de hand van een experimenteel onderzoek (zie Land et al., 2005). Ongeveer 600 vmbo-leerlingen moesten verschillende teksten lezen – we hebben acht teksten gecreëerd die gebaseerd waren op de leer teksten die voorkomen in de leerboeken voor geschiedenis op het vmbo – waarna ze begripsvragen en waarderingsvragen over die teksten beantwoordden. Van elke tekst werden vier versies geconstrueerd die verschilden in de structuur (coherent zoals in fragment 1 versus gefragmenteerd zoals in fragment 2) en in stijl (afstandelijk zoals in fragment 4 versus identificerend zoals in fragment 3). Iedere leerling las vier verschillende teksten in verschillende versies.

Uit de resultaten blijkt dat vmbo-leerlingen vragen over coherente tekstversies beter beantwoorden dan vragen over gefragmenteerde tekstversies ($\chi^2=4.78$, $df=1$; $p<0.05$) Bovendien beantwoorden leerlingen vragen over afstandelijke teksten beter dan vragen over identificerende teksten ($\chi^2=2.72$; $df=1$; $p<0.05$).

De leerlingen waarderen de identificerende teksten echter op een aantal punten (spannender en leuker) wel meer. Blijkbaar is er dus geen één op één relatie tussen de waardering voor een tekst en het begrip van een tekst. Hoe we de vraag naar de relatie tussen tekstbegrip, tekstwaardering en bijvoorbeeld de leesattitude precies moeten beantwoorden, gaan we op dit moment nog na met empirisch onderzoek.

Het meten van tekstbegrip

We hebben het tekstbegrip bij vmbo-leerlingen steeds gemeten op een niet-conventionele manier. Want naast de meer traditionele tekstbegripvragen zoals meerkeuzevragen, hebben we de leerlingen gevraagd schema's en tabellen en sorteertaken in te vullen. We hoopten dat we met deze taken inzicht zouden krijgen in hoe een leerling de relaties tussen de informatie-eenheden uit de tekst interpreteert. Uit onderzoek (McNamara et al., 1996 ; Kintsch 1998 ; Singer, 1990) blijkt dat lezers tekstinformatie optimaal leren, wanneer zij een model in hun hoofd construeren waarin de nieuwe informatie uit de tekst geïntegreerd wordt met reeds bestaande algemene kennis (over bijvoorbeeld tijd, ruimte, context, onderwerp). Het blijkt dat vragen die dit zogenaamde situatiemodel in kaart brengen een goed beeld geven van wat een lezer daadwerkelijk geleerd heeft uit een tekst (Kamalski et al., 2005). Uit onze experimenten blijkt dat schemavragen, tabelvragen en sorteervragen die dit situatiemodel bevragen, ook op het vmbo veelbelovend zijn om tekstbegrip te meten.

Tot slot

Met onze onderzoeken willen we achterhalen hoe teksten voor vmbo-leerlingen geoptimaliseerd kunnen worden wanneer deze leerlingen tot het beste tekstbegrip komen

en hoe we dit tekstbegrip kunnen meten. We hopen met ons onderzoek een bijdrage te kunnen leveren aan het verbeteren van het lezen van studieteksten op het vmbo. Want lezen moet ook voor vmbo-leerlingen tegelijk leuk en leerzaam zijn.

Referenties

Hidi S. & Baird, W.H. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly* 23, 465-483.

Kamalski, J., Sanders, T., Lentz, L. & Van den Bergh, H. (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6, 4, 3-10.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Land, J., Sanders, T. & Van den Bergh, H. (2005). Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen? Een experimenteel onderzoek naar de invloed van tekst- en lezerskenmerken op begrip en waardering. Amsterdam: Stichting Lezen.

McNamara, D., Kintsch, E. & Songer, N. (1996). Are good texts always better? Interaction of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 22, 1-43.

Millis, K., Graesser, A. & Haberlandt, K. (1993). The impact of connectives on the memory of expository texts. *Applied Cognitive Psychology*, 7, 317-339.

Sanders, T. (2001). Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23,1, 1-21.

Singer, M. (1990). *Psychology of language. An introduction to sentence and discourse processes*. Lawrence Erlbaum Ass, Hillsdale, N.J.

9. Zakelijke communicatie

Stroomleider

Annette Bogtstra (Hogeschool Utrecht)

Elke Schellekens, Jona Hebbrecht & Kim Willems

Huis van het Nederlands – Brussel

Contact: elke.schellekens@huisnederlandsbrussel.be

jona.hebbrecht@huisnederlandsbrussel.be

kim.willems@huisnederlandsbrussel.be

Ik studeer (in het) Nederlands!?

‘Academisch Nederlands’ Taalondersteuning in het Nederlandstalig Hoger Onderwijs in Brussel

Een stijging van het aantal niet-homogeen Nederlandstalige leerlingen in het leerplichtonderwijs in Brussel zorgt ook in het Nederlandstalig hoger onderwijs voor een toenemende instroom studenten die thuis, naast het Nederlands, een andere taal spreken. Hoewel deze anderstalige studenten meestal beschikken over de nodige inhoudelijke bagage om een studie succesvol af te ronden, hebben velen problemen met de beheersing van de academische variant van het Nederlands. Hun taalachterstand confronteert hen met extra moeilijkheden en het is voor deze studenten allesbehalve vanzelfsprekend om hun hogere studies succesvol af te ronden en een baan te vinden. Daarom startte het Huis van het Nederlands Brussel samen met zeven Nederlandstalige instellingen voor hoger onderwijs in Brussel¹ met het ondersteuningsaanbod ‘Academisch Nederlands’. Het initiatief wordt sinds oktober 2004 gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschapscommissie.

Academisch Nederlands

Die variant van het Nederlands die studenten/docenten/ ... in staat stelt om optimaal te functioneren binnen een hoger-onderwijs-context. Dit kan gaan van colleges volgen en werkstukken schrijven tot succesvol examens afleggen en vlot integreren in een academische context.

Een ondersteuningscentrum ‘Academisch Nederlands’ (OC) is het aanspreekpunt voor iedereen die in het hoger onderwijs geconfronteerd wordt met zwak academisch Nederlands. Zowel studenten als docenten en studentenbegeleiders kunnen er terecht voor begeleiding en ondersteuning.

¹ Vrije Universiteit Brussel, KUB, Ehsal, Erasmushogeschool Brussel, Hogeschool voor Wetenschap & Kunst – Honim + Vlekho, Hogeschool Sint-Lukas Brussel

Ondersteuning voor studenten

Studenten die tijdens hun studies geconfronteerd worden met talige problemen kunnen in alle partnerinstellingen terecht in een ondersteuningscentrum academisch Nederlands (OC), waar ze gratis taalbegeleiding krijgen. Het project richtte zich aanvankelijk vooral tot taalzwakke studenten uit Franstalige gezinnen en tot meertalige allochtonen met een diploma van het Nederlandstalig secundair onderwijs. De praktijk heeft echter uitgewezen dat ook vele moedertaalsprekers van het Nederlands problemen hebben met de beheersing van het Nederlands op academisch niveau.

Een student kan op eigen initiatief of op vraag van een docent gebruik maken van de taalbegeleiding. Sommige instellingen of opleidingen opteren ervoor om hun studenten een motivatietekst te laten schrijven, waarin zij hun keuze voor een bepaalde instelling of studie motiveren. De tekst wordt verbeterd met een speciaal daarvoor ontwikkelde correctiesleutel, die samen met een aantal docenten Nederlands van de partnerinstellingen werd opgesteld. Als de studenten de vooropgestelde norm - die bepaald wordt op basis van een analyse van de talige eisen van de opleiding - niet halen, worden ze uitgenodigd voor een diagnostische toets.

De diagnostische toets werd speciaal ontwikkeld om de onvolkomenheden in het academische taalgebruik van studenten te leren kennen. Om een zo goed mogelijk beeld te vormen van de knelpunten en hun oorzaak, van de motivatie van de student en van de mogelijkheden die de student heeft om aan academisch Nederlands te werken, wordt elke toets achteraf met de student besproken. De informatie uit de toets en het gesprek vormen de basis voor een individueel taalbegeleidingsprogramma.

In het ondersteuningscentrum wordt aandacht besteed aan zowel schriftelijke als mondelinge academische vaardigheden. Studenten krijgen tips bij het schrijven van een paper of werkstuk, ze leren hoe ze teksten moeten (her)schrijven, ze leren een onderscheid maken tussen teksten bestemd voor studie en teksten voor andere doeleinden, etc. Daarnaast leren ze ook een presentatie opbouwen, (kritische) vragen stellen, een mening formuleren, enz. Ten slotte komen ook grammatica en academische woordenschat aan bod.

Sommige knelpunten dienen individueel benaderd te worden, andere worden in groep besproken. De remediëring verschilt van student tot student en steunt op een grondige analyse van de vereiste taalvaardigheid binnen de academische en beroepsspecifieke context van de begeleide student. Concreet betekent dit dat het werkmateriaal grotendeels uit de opleiding zelf komt: cursussen, handboeken, eerder geschreven werkstukken, voorbeelden van examenvragen en opdrachten, etc. Zo wordt de tijd die de student in de remediëring investeert optimaal benut en geïncorporeerd in de normale studielast.

Ondersteuning voor docenten en studentenbegeleiders

Het taalprobleem is niet alleen voor studenten een struikelblok, ook docenten en studentenbegeleiders weten vaak niet hoe ze met talig zwakke studenten moeten omgaan. Ze merken dat deze studenten achterop raken omwille van een onvoldoende taalbeheersing, maar de knowhow om hierop in te spelen, ontbreekt vaak. Daarom kunnen ook zij met vragen rond talige problemen of praktijkvoorbeelden in het ondersteuningscentrum terecht. Zo kunnen ze o.a. hun cursussen laten screenen op talige toegankelijkheid om na te gaan waar de talige kant van het lesmateriaal voor taalzwakke studenten struikelblokken kan opleveren. Heel belangrijk hierbij is dat het algemene niveau bewaard blijft; het is niet de bedoeling om het materiaal inhoudelijk te vereenvoudigen, enkel om het talig toegankelijker te maken.

Ondersteuning voor instellingen

Het ondersteuningscentrum heeft niet alleen een taak ten aanzien van studenten en docenten. Om de remediëring van taalzwakke studenten zo optimaal mogelijk te maken, moeten alle betrokken partijen nauw samenwerken. Daarom is het noodzakelijk dat ook de instellingen reflecteren over en werk maken van hun taalbeleid. De medewerkers van de ondersteuningscentra beschikken over de nodige expertise om hierbij adviezen te geven.

Eerste evaluatie

De honderden studenten die tot nu toe gebruik gemaakt hebben van de ondersteuning zijn zeer tevreden over het initiatief. Papers, presentaties, mondelinge examens, etc. die zij samen met de taalbegeleider hebben voorbereid en/of hebben besproken, werden door docenten positief beoordeeld. Het effect op lange termijn is gezien het relatief nieuwe karakter van het project nog niet met cijfermateriaal aanwijsbaar. Een eerste vaststelling is dat de doelgroep 'taalzwakke eerstejaars' het moeilijkst bereikbaar blijkt. Vaak zijn eerstejaars zich niet bewust van het belang van een aangepaste taalvaardigheid voor hun studies en/of maken zij onvoldoende onderscheid tussen de informele en formele varianten van het Nederlands. Bij dit bewustmakingsproces is de betrokkenheid van zowel de docenten en studentenbegeleiders als van de instellingen zelf uitermate belangrijk. Er moet gewerkt worden aan een taalbeleid dat nagaat welke plaats academisch Nederlands inneemt binnen verschillende opleidingen, voor welke studenten de beheersing ervan een probleem vormt en hoe academisch Nederlands als struikelblok kan worden benaderd.

Meer informatie over het ondersteuningsaanbod aan partnerinstellingen

Vrije Universiteit Brussel, <http://www.vub.ac.be/diversiteit/ATHOS/index.html>

Erasmushogeschool Brussel, <http://erasmushogeschool.be/diversiteit/athos>

Vlekho <http://www.vlekho.wenk.be/showpage.asp?iPageID=927>

Het initiatief wordt gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschapscommissie.

Ronde 2

Sanne Limpens & Marleen van der Weij

Politieacademie, Faculteit Algemene Politiekunde – Eindhoven en Rotterdam

Contact: sanne.limpens@webmail.politieacademie.nl

marleen.van.der.weij@webmail.politieacademie.nl

Taalcompetenties van politiedocenten: professionalisering in de eigen onderwijspraktijk

De Politieacademie in Nederland is geen reguliere instelling voor beroepsonderwijs: haar studenten zijn werknemer van één van de 25 Nederlandse regionale politiekorpsen of het Korps landelijke politiediensten (KLPD). In 2002 is het Nederlandse politieonderwijs geheel vernieuwd; het is omgevormd van een vakgerichte ‘bedrijfsopleiding’ naar een samenhangend stelsel van beroepsonderwijs. De Politieacademie leidt studenten op tot assistent-politiemedewerker, politiemedewerker of allround politiemedewerker op middelbaar beroepsniveau, tot politiekundige bachelor op hoger beroepsniveau of tot politiekundige master op wetenschappelijk niveau. De minimale vooropleidingseisen zijn gelijk aan de vooropleidingseisen in het reguliere onderwijs. Het politieonderwijs is volwaardig beroepsonderwijs. Onlangs is de Politieacademie door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen erkend als instelling voor Hoger Onderwijs. Twee van de masteropleidingen aan de Politieacademie waren eerder dit jaar al geaccrediteerd door de Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie (NVAO).

Het politieonderwijs is dual, contextgebonden en competentiegericht. De student leert afwisselend aan de Politieacademie en in het regiokorps waarvoor hij werkt. Voor elk beroepsprofiel is vastgesteld welke taken de politiemedewerker in de praktijk moet uitvoeren. Deze taken zijn vastgelegd in kernopgaven, waarin is beschreven over welke competenties de student moet beschikken om de genoemde taken adequaat te kunnen uitvoeren. Per kernopgave zijn vier soorten competenties beschreven:

- vakmatige en methodische competenties;
- bestuurlijk-organisatorische en strategische competenties;
- sociaal-communicatieve en cultureel-normatieve competenties;
- leer- en vormgevingscompetenties.

Ter afsluiting van een kernopgave legt de student een proeve van bekwaamheid af.

Het politieonderwijs wordt voornamelijk verzorgd door docenten afkomstig uit de politiepraktijk. Zij zijn opgeleid als politiemedewerker op middelbaar beroepsniveau

en hebben tijdens hun loopbaan interne (bij)scholing in hun vakgebied gevolgd. Wanneer zij worden aangenomen als docent aan de Politieacademie, hebben zij meestal de rang van brigadier bereikt. Dat wil zeggen dat zij in de praktijk een specialistische en/of leidinggevende functie bekleden. Sinds kort kent de Politieacademie de eis dat haar docenten een opleiding in het hoger beroepsonderwijs hebben voltooid. Politiedocenten hebben doorgaans geen onderwijsachtergrond of -opleiding. Zij starten hun loopbaan als politiedocent met een didactische training, deels 'on the job'.

Politiedocenten zijn door hun opleiding en werkervaring in staat om vanuit verschillende rollen gesprekken te voeren met en presentaties te geven aan uiteenlopende doelgroepen. In hun didactische training hebben zij geleerd deze competenties in te zetten in een onderwijscontext. Hun mondelinge taalcompetenties sluiten goed aan bij de taalcompetenties 'gesprekken voeren met leerlingen', 'mondeling opdrachten geven', 'een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning' en 'vertellen', zoals deze zijn beschreven in *Dertien doelen in een dozijn*.²

Politiedocenten moeten in hun functie als docent ook een beroep doen op (taal)competenties waarmee ze in hun eerdere werkomgeving niet of nauwelijks te maken hebben gehad. Zij hebben in hun beroepspraktijk nagenoeg uitsluitend juridische teksten geschreven. Zij hebben doorgaans geen ervaring in het doen van onderzoek, het schrijven van verslagen en projectplannen en het schriftelijk evalueren van de uitvoering van werkzaamheden. In de didactische training wordt vooralsnog nauwelijks aandacht besteed aan docenttaken waarvoor schriftelijke taalvaardigheid nodig is. De docent kan zich daardoor onvoldoende toegerust voelen om bijvoorbeeld schriftelijke leeractiviteiten op te stellen, onderwijsbeoordelingen te schrijven of schriftelijk werk van een student te beoordelen.

In de opleiding tot allround politiemedewerker moet de student voor enkele kernopgaven een min of meer omvangrijk eindverslag schrijven om zijn proeve van bekwaamheid te kunnen afleggen. De proeve van de kernopgave Gemeenschappelijke Veiligheidszorg bijvoorbeeld schrijft voor dat de student in een verslag beschrijft welke problemen op het gebied van leefbaarheid en veiligheid hij heeft gesignaleerd in een bepaalde wijk, welk project hij heeft uitgevoerd om een van die problemen aan te pakken, hoe dit project tot stand gekomen is, welke aanpak er voor het project is gekozen en waarom, hoe de uitvoering is verlopen en welk resultaat er is behaald. Daarnaast wordt van de student gevraagd dat hij schriftelijk reflecteert op zijn leer- en werkproces.

De student wordt in zijn gehele leer- en werkproces en uiteindelijk bij het schrijven van het eindverslag begeleid door een politiedocent. In de praktijk blijkt dat de politiedocent voor de werkstukbegeleiding graag gebruik maakt van de expertise van een taaldocent. Hij geeft de student wel inhoudelijk feedback op zijn verslag, maar hij ver-

² Zie Paus, H. e.a., *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*, Den Haag, Nederlandse Taalunie, 2003

wijst naar een taaldocent voor feedback op de opbouw en formulering van zijn verslag. Deze zal, vanuit diens eigen specialisme, aandacht besteden aan eventuele taalproblemen, zonder noodzakelijkerwijs een verband te leggen met de inhoud van het stuk. Het gevolg is dat door geen van beide docenten aandacht wordt besteed aan het denken werkproces van de student, zoals dat zijn weerslag vindt in het eindverslag. Geen van beide docenten zal nu de student aansporen om op dit proces te reflecteren.

Toch is deze reflectie van groot belang, omdat de oorzaak van eventuele problemen meestal in dat denk- en werkproces ligt en niet in een gebrekkige vaardigheid in het formuleren of structureren van een tekst. Onvoldoende kennis van en inzicht in de uit te voeren taken in de context van de beroepspraktijk leiden tot gebrekkige verslaggeving. In onze lespraktijk blijkt bovendien dat factoren als een rumoerige werkomgeving tijdens het schrijven, onzekerheid over de eigen kennis en vaardigheden of het gevoel als aspirant-politiemedewerker niet zelfstandig een project te kunnen draaien, vaak – vaker dan onvoldoende taalvaardigheid – de oorzaak zijn van een tegenvallend projectverslag. Wanneer de student wordt uitgenodigd om, behalve op zijn schrijfvaardigheid, ook op deze zaken te reflecteren, zal hij sneller en beter in staat zijn bij zichzelf eventuele problemen te herkennen en aan te pakken.

De taaluiting van de student, zoals die is vastgelegd in een eindverslag, kan voor de docent (en voor de student) dienen als instrument om inzicht te krijgen in het onderliggende denk- en werkproces. De docent moet dan in staat zijn om talige signalen te herkennen die te maken hebben met dat proces, zoals een bepaalde woordkeuze of argumentatiestructuur. In de tweede plaats moet de docent deze signalen kunnen benoemen voor de student. Daarvoor moet de docent ook in staat zijn om zelf de juiste taal te hanteren: de taaluiting van de docent moet er op gericht zijn de student inzicht te geven in de signaalfunctie van taal, en hem door middel van het stellen van de juiste vragen aan te zetten tot reflectie. Door de student te vragen zich zorgvuldig uit te drukken, activeert de docent hem om na te denken over het eigen denk- en werkproces.

In onze bijdrage aan HSN 20 laten we zien hoe de docent aan de Politieacademie de benodigde taalcompetenties kan ontwikkelen met behulp van praktische leeractiviteiten, die aansluiten bij de leeropdrachten en leeractiviteiten die door studenten van de Politieacademie worden uitgevoerd. Deze presentatie gaat in op het gekozen kader (o.a. *Dertien doelen in een dozijn*), de methodiek, de knelpunten en de verwachte voordelen van een integratieve taaltraining voor docenten aan de Politieacademie.

Politiedocenten krijgen een nieuwe taakinving als ze leren om taal te hanteren als een instrument om inzicht te krijgen in het denk- en werkproces van de student. Ook voor taaldocenten zal deze ontwikkeling een andere taakinving betekenen: als zowel

het proces als de inhoud begeleid worden door de politiedocent, krijgt de taaldocent de ruimte om zich uitsluitend te richten op die problemen die daadwerkelijk taalproblemen zijn. De rol die de taaldocent krijgt bij het begeleiden van beroepsoverstijgende vaardigheden als verslaglegging is op deze wijze meer een remediërende. Daarnaast krijgt de taaldocent een aandeel in het professionaliseren van zijn collega's. Over deze invulling van het taaldocentschap willen we graag van gedachten wisselen.

Ronde 4

Annette Bogtstra

Faculteit Maatschappij & Recht, Hogeschool Utrecht

Contact: annette.bogtstra@hu.nl

Methodisch retorisch schrijfplan voor een zakelijke brief

Studenten die opgeleid worden binnen het Instituut voor Recht komen in het beroepsveld in functies terecht waar zij geacht worden de vertaalslag van de juridische tekst naar een informatieve tekst voor de cliënt te kunnen maken.

Via *Cascade* worden de denkstappen die de studenten moeten maken bij de analyse van een juridische casus inzichtelijk gemaakt. De studenten schrijven hun antwoord aan de cliënt nu vaak op basis van intuïtie en slaan daarbij voor de handliggende informatie over.

In de workshop maakt de deelnemer kennis met dit computerprogramma dat ontwikkeld is via de Digitale Universiteit

Ronde 5

Bart Deygers

Vakgroep Taal & Communicatie Universiteit Gent

Contact: bart.deygers@ugent.be

Authentieke opdrachten in universitair NT2-onderwijs

In deze bijdrage wordt geargumenteed dat authentieke opdrachten in universitair NT2-onderwijs een positieve invloed hebben op zowel motivatie als prestatie van de studenten. Onder authentieke opdrachten worden die taken verstaan die studenten aanzetten tot creatief, zelfstandig en kritisch denken in de echte wereld (Maina, 2004).

Sinds 2002 wordt aan de Universiteit Gent Economisch Nederlands voor Anderstaligen (ENA) gedoceerd. De cursus duurt twee jaar en richt zich voornamelijk op de anderstalige studenten van de faculteit Economie en Bedrijfskunde. Het instapniveau voor deze cursus situeert zich rond niveau B2 van het Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Het gebruik van authentieke opdrachten heeft de lessen en de prestaties van de studenten ten goede beïnvloed.

Bij het begin van de cursus was onze aanpak eerder traditioneel. We gebruikten wel echt en actueel bronmateriaal, maar de opdrachten bleven eerder artificieel. Sinds vorig jaar wisselen we de lessen af met concrete, reële taken zoals persberichten schrijven voor een echte organisatie, meedraaien in een echt callcenter, solliciteren bij een echte werkgever en dergelijke meer. Dit soort opdrachten toevoegen was niet evident omdat het een inspanning vraagt van zowel docent als student. Beiden moeten bereid zijn om onvoorspelbare en onbekende situaties in de lessen toe te laten. Meer nog, in sommige authentieke opdrachten neemt de realiteit het helemaal van de les over.

Ondanks de extra inspanningen die van hen verwacht worden, zijn de studenten zeer enthousiast over de nieuwe aanpak. Tijdens het evaluatiegesprek op het einde van het academiejaar werd ook duidelijk dat studenten de authentieke opdrachten veel nuttiger en aangenamer vonden dan de strikt lesgebonden activiteiten. Een student formuleerde het zo: “De gewone oefeningen, die zijn wel nuttig, maar we leren veel meer als we het zelf kunnen doen en kunnen fouten maken.” Internationaal onderzoek geeft trouwens aan dat studenten actiever en enthousiaster deelnemen aan authentieke dan aan klassieke opdrachten.

Doordat het vaak om groepsopdrachten gaat, leren de studenten meer dan alleen een taal. Ze werken ook aan hun sociale en professionele vaardigheden. Opvallend is ook dat studenten voor deze opdrachten spontaan aan ‘peer feedback’ doen en dat ze hun teksten herschrijven vanuit een persoonlijke – en geen externe – motivatie. Daar waar lesgebonden opdrachten vaak in de eerste plaats leiden tot een cijfer, hebben authentieke opdrachten een directe link met het leven van de studenten. Ze beginnen er dan ook met een intrinsiek hoge motivatie aan omdat ze willen slagen in de maatschappij.

Het spreekt vanzelf dat het moeilijk is om opdrachten authentiek te houden wanneer je met grote klassen werkt. Naarmate het aantal studenten stijgt, groeien ook de organisatorische moeilijkheden. Doordat wij echter les geven aan maximaal twintig studenten, is onze aanpak relatief gemakkelijk vol te houden.

Mogelijk kan, naast de logistiek, de evaluatie van de authentieke opdrachten voor problemen zorgen. De aard van deze opdrachten kan het immers erg moeilijk maken een objectieve kwantitatieve score toe te kennen. Daarnaast is snel evalueren ook zeker niet evident. Authentieke opdrachten vragen, net als de beoordeling ervan, tijd. Toch bevat

evaluatie aan de hand van dit soort taken ook onmiskenbare voordelen. Goede authentieke taken bieden vaak een beter beeld van de toekomstige taalprestaties van een student en appelleren ze aan een ruim scala van vaardigheden en kennis. Zoals eerder gesteld kunnen ze ook de inherente motivatie van studenten aanwakkeren. NT2-leerders kunnen dan tot betere prestaties gedreven worden door de inhoud van de taak zelf en niet enkel door de hoop op hoge scores.

Hoewel de kwalitatieve aard van vele authentieke opdrachten dus niet steeds gemakkelijk te verzoenen is met de cijfermatige beoordeling waartoe een docent gebonden is, is het een aanpak die kan leiden tot een grotere motivatie en prestatie van L2-studenten. Zeker bij beperkte studentenaantallen is het een aanpak die zeker te overwegen valt.

10. Competentieleren

Stroomleiders

Wilfried Dehert (VVKSO)

Els Leenders (SLO – Enschede)

Marja van Knippenberg

Mondriaan onderwijsgroep – Voorburg (Den Haag)

Contact: m.van.knippenberg@mon3aan.nl

Taalprofielen

De Mondriaan onderwijsgroep is een ROC in Den Haag en omstreken, waar jaarlijks ruim 17.000 deelnemers een opleiding in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) volgen. Steeds meer deelnemers hebben te kampen met problemen op het gebied van taalvaardigheid Nederlands. Daarom voert de Mondriaan onderwijsgroep al een aantal jaren een actief ROC-breed taalbeleid (Hovens, 2003¹).

Eén van de doelstellingen daarbij is dat de Nederlandse taal geen belemmering mag zijn voor het leren en communiceren. Enerzijds houdt dat in dat het taalgebruik in lesmateriaal en toetsen niet onnodig moeilijk mag zijn. Anderzijds is het ook van belang dat er in de opleidingen gewerkt wordt aan de benodigde *taalontwikkeling*. Welke taalvaardigheid nodig is en op welk niveau, verschilt per opleiding. Een taalprofiel is een belangrijk hulpmiddel om in beeld te krijgen wat er aan taalontwikkeling moet gebeuren.

Competentiegericht onderwijs

De opleidingen in het mbo moeten binnen enkele jaren allemaal competentiegericht worden vormgegeven. De omslag die nu gemaakt wordt, biedt een uitgelezen gelegenheid om taalvaardigheidsaspecten mee te nemen.

In de nieuwe kwalificatiedossiers voor het mbo is taalvaardigheid Nederlands nadrukkelijk opgenomen, maar de meeste dossiers bevatten vrij algemene taalprofielen die te weinig concrete aanknopingspunten bieden voor het onderwijs. De Mondriaan onderwijsgroep is daarom gestart met het beschrijven van taalprofielen in overleg met bedrijven en instellingen uit de regio. We hebben inmiddels een 15-tal conceptprofielen beschreven, onder andere voor opleidingen in de sectoren techniek, administratie, mode, sport en zorg en welzijn.

Hoe ziet een taalprofiel eruit?

Het taalprofiel Nederlands is een schematisch overzicht van de taalvaardigheid Nederlands die nodig is in de beroepscontext van een bepaalde opleiding. Als beschrij-

¹ De uitgangspunten, doelstellingen en plannen voor het Mondriaanbrede taalbeleid zijn vastgelegd in de notitie taalbeleid binnen de Mondriaan onderwijsgroep 'Elkaar verstaan bij Mondriaan' (Hovens, 2003).

vingskader voor het profiel dient het Raamwerk NT2², dat gebaseerd is op het CEF³. Het schema is uitgewerkt naar:

- a. deelvaardigheid: luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven;
- b. het niveau binnen het Raamwerk NT2 waarop (onderdelen van) de deelvaardigheid beheerst moet worden: A1, A2, B1, B2 of C1;
- c. de relevante descriptoren binnen een deelvaardigheid, bijvoorbeeld *Instructies lezen* bij de deelvaardigheid *Lezen*, of *Bijeenkomsten en vergaderingen* bij de deelvaardigheid *Gesprekken voeren*.
- d. voorbeelden van functionele taaltaken bij de descriptoren.

Hieronder is als voorbeeld het taalprofiel voor de medewerker fastfood opgenomen. De opleiding tot Medewerker fastfood vindt plaats op niveau 2 van het middelbaar beroepsonderwijs. Het kwalificatiedossier⁴ geeft de volgende beschrijving van de functie:

“Een medewerker fastfood verricht zijn werkzaamheden in bedrijven in de fastfoodsector met verschillende formules. Hierbij kan gedacht worden aan cafetaria's, ijssalons, coffeeshops, lunchrooms, croissanterieën en fastfood(keten)bedrijven. Kenmerkend voor deze bedrijven is dat gasten die ze bezoeken, verwachten dat de service snel en eenvoudig is, de verblijfsduur van de gast meestal erg kort is, de producten die worden aangeboden eenvoudig zijn en/of reeds een voorbewerking hebben ondergaan, de prijs voor de service relatief laag is, en dat de medewerkers contact hebben met de gast en tegelijkertijd bestellingen geheel of gedeeltelijk klaarmaken of verzamelen. De fastfoodmedewerker voert werkzaamheden uit in opdracht van de leidinggevende.”

² Raamwerk NT2 (2002): <http://www.cinop.nl/portfoliont2>

³ Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2001): een Europees Raamwerk van Taalvaardigheid, dat voor vijf vaardigheden en op zes niveaus internationale doelen voor het MVT-onderwijs formuleert.

⁴ Kwalificatiedossier Medewerker bediening/fastfood/café-bar (versie 14-06-2005) LOB HTV

Taalprofiel Nederlands Medewerker fastfood (concept⁵)

	Luisteren	Lezen	Gesprekken voeren	Spreeken	Schrijven
C1					
B2					
B1	2. Luisteren als lid van een live-publiek Bijvoorbeeld: - personeels-bijeenkomst - bijscholing	3. Lezen om informatie op te doen Bijvoorbeeld: - personeelsblad - verslag werkoverleg 4. Instructies lezen Bijvoorbeeld: - bereidingswijze producten - huisregels - veiligheidsinstructies (b.v. brand of overval) - hygiëne (b.v. gebruik en schoonmaak van apparaten)	2. Bijeenkomsten en vergaderingen Bijvoorbeeld: - werkoverleg 3. Zaken regelen Bijvoorbeeld: - verkoopgesprek met klant - telefoongesprek met klant: bestelling - telefoongesprek met leverancier 4. Informatie uitwisselen Bijvoorbeeld: - functioneringsgesprek		
A2			1. Informele gesprekken Bijvoorbeeld: - gesprek met collega's in de pauze		2. Aantekeningen, berichten, formulieren Bijvoorbeeld: - telefoon-notitie - lijsten b.v. temperatuur
A1					

⁵ Het profiel is een concept omdat het slechts op een beperkt aantal interviews met de beroepspraktijk is gebaseerd.

Hoe komen we tot een taalprofiel?

Op basis van het kwalificatiedossier wordt een analyse gemaakt van de taaltaken in de beroepscontext. Aan de hand van deze analyse worden mondelinge interviews afgenomen in een aantal stagebedrijven of -instellingen. Het aantal interviews is beperkt; wel wordt altijd een relevante spreiding nagestreefd. We letten dan bijvoorbeeld op kleine naast grote bedrijven, de overheidsector naast de particuliere sector, of stad naast regio.

In de interviews wordt eerst geïnventariseerd welke taaltaken voorkomen en met welke frequentie. Daarna vragen we naar knelpunten bij stagiaires en specifieke aandachtspunten voor de opleiding.

In onderstaand kader is een richtlijn uitgewerkt voor de vraagprocedure met betrekking tot de deelvaardigheid lezen.

LEZEN

Vraag wat voor soort teksten de beroepsbeoefenaar dagelijks of wekelijks moet lezen. Het is meestal nodig om door te vragen om een beeld te krijgen van het vereiste taalniveau.

- > vraag naar voorbeeldmateriaal (als je dat mee kunt nemen, bespaart dat tijd) of anders hoe zo'n tekst eruitziet (onderwerp, woordgebruik en zinsbouw, tekstindeling, lengte).
- > wat moet de beroepsbeoefenaar met de tekst doen?
- > in welke situatie?
- > zelfstandig of met hulp?
- > wie is verantwoordelijk?

De analyse van het kwalificatiedossier heeft een aantal tekstsoorten opgeleverd. Als er tekstsoorten zijn die de geïnterviewde in eerste instantie niet heeft genoemd, vraag dan alsnog of deze ook voorkomen. Zo ja, vraag dan weer door: hoe vaak, etc.

Vraag of lezen bij stagiaires wel eens problemen oplevert. Als het misgaat, welke fouten worden er dan gemaakt? Vraag naar voorbeelden. Hoe wordt het opgelost?

Vraag of er op het gebied van lezen specifieke aandachtspunten zijn voor de opleiding.

Na de documentanalyse en de interviews wordt een concepttaalprofiel geconstrueerd op basis van de niveaus in het Raamwerk NT2. Ik verwijs hiervoor naar de lezing van mijn collega Serge Huyghe (zie ronde 3).

Wat is de betekenis van een taalprofiel voor het onderwijs?

Het taalprofiel is vooral een instrument voor taal- én vakdocenten om met elkaar in gesprek te gaan over taalvaardigheid Nederlands in het kader van beroepscompetenties. Het Raamwerk NT2 verschaft daarvoor de kaders en een gemeenschappelijke terminologie.

Omdat het profiel duidelijk maakt welke taalcompetenties relevant zijn in de beroepscontext, biedt het aanknopingspunten voor de manier van toetsen en examineren, de integratie van taalonderwijs in beroepstaken, de taalleerlijn in opdrachten of de inhoud van een taalportfolio. Daarnaast geeft het informatie over de eisen die we kunnen stellen aan het taalgebruik in toetsen en examinering, in lesmateriaal en aan het taalgebruik van de deelnemer.

Verder biedt het profiel een gezamenlijk referentiekader op het gebied van taalcompetenties als het gaat om doorlopende leerlijnen binnen het mbo, en daarnaast ook vanuit het vmbo naar het mbo en vanuit het mbo naar het hbo.

Tot slot is een waarschuwing nog op zijn plaats. Het profiel is nadrukkelijk bedoeld als richtinggevend en het moet niet geïnterpreteerd worden als een volledige beschrijving van eisen voor het vak Nederlands in een middelbare beroepsopleiding. Hiervoor zijn een aantal redenen. Ten eerste is het profiel slechts gebaseerd op een beperkt aantal interviews met de beroepspraktijk. Ten tweede bevat het geen taalvaardigheidsdoelen in het kader van leer- en burgerschapscompetenties. En ten slotte is het Raamwerk NT2 weliswaar een bruikbaar handvat om taaldoelen te benoemen, maar zijn de taalniveaus in al hun dimensies niet zonder meer van toepassing op het Nederlands in het mbo. Er is op dit moment dan ook behoefte aan een beschrijvingskader van het Nederlands als moedertaal om taaleisen in het curriculum van middelbare beroepsopleidingen te kunnen vastleggen.

Ronde 2

Atty Tordoir & Bert de Vos

APS - Utrecht

Contact: a.tordoir@aps.nl

b.devos@aps.nl

Taalcompetenties ontwikkelen in contextrijk onderwijs: een ontwikkeltraject met drie vmbo-scholen

Scholen met vormen van nieuw leren, zoeken naar de rol van Nederlands. Leerlingen

gaan ontegenzeggelijk meer schrijven, lezen, spreken en luisteren in natuurlijke situaties. Maar ze worden er niet zomaar beter in.

De vragen waar deze scholen tegen op lopen zijn: “hoe kom je te weten wat leerlingen leren van Nederlands” en “hoe zorg je ervoor dat leerlingen beter worden in Nederlands”.

Het APS heeft met een aantal scholen samen gezocht naar antwoorden op deze vragen en heeft instrumenten ontwikkeld die scholen nu succesvol gebruiken.

In de presentatie gaan we in op de achterliggende ideeën van voortgezette taalverwerking bij natuurlijk leren en hoe de praktijk er dan uit kan zien.

Ronde 3

Serge Huyghe

Projectmanager Onderwijs, VKW, België

Contact: serge.huyghe@vkw.be

www.o-twee.be

www.vkw.be

SAM: een schaal voor de meting van attitudes

I. Belang van attitudes in het bedrijfsleven

Uit een studie (maart 2006) van ICHEC-PME en het VBO (Verbond van Belgische Ondernemingen) blijkt dat 80% van de ondervraagde jongeren (1011 bevragingen) zich goed voorbereid voelt op hun professionele toekomst. Daarentegen vindt 72% van de professionals (442 HR-managers) dat jongeren slecht tot zeer slecht voorbereid zijn. De competenties waar jongeren over beschikken, stemmen namelijk slechts gedeeltelijk overeen met deze die ze nodig hebben.

Wanneer we de enquête van dichtbij bekijken, valt het op dat de zaak voornamelijk op het vlak van attitudes fout zit. Hoewel jongeren de nodige teamspirit hebben en beschikken over een fikse dosis flexibiliteit, ontbreekt het daarentegen bijvoorbeeld duidelijk aan doorzettingsvermogen. Naast kennis vormen dus ook vaardigheden en correcte attitudes de elementen die er net voor zorgen dat het bedrijf over de juiste man of vrouw op de juiste plaats beschikt.

We merken dat inderdaad heel wat jongeren kampen met attitudeproblemen op het ogenblik dat ze de stap zetten naar het bedrijfsleven. Gezag aanvaarden ligt moeilijk, op tijd komen vormt soms een probleem... Dit is een constante in gesprekken met bedrijfsleiders en HR-managers.

Het bijbrengen van deze basisattitudes is inderdaad geen primaire basisopdracht van de school, al kan dit wel in een brede opvoedende context geplaatst worden. Vroeger gebeurde de attitudevorming voornamelijk in gezins- en familiale context. Maar door de teloorgang van ons familiaal en sociaal kapitaal en de nieuwe structuren die op dit vlak ontstaan zijn, is deze opdracht niet meer zo evident. Daarom wordt vanuit het bedrijfsleven richting onderwijs gekeken en ook de hand uitgestoken om samen te werken.

II. Uitleg bij de SAM-schaal

Met de lancering van de *Schaal voor Attitude Meting*, een kleine 10 jaar geleden, wilde VKW scholen, die steeds meer met attitudevorming te maken kregen, een hulpmiddel aanreiken. Daarom werd SAM als een gemeenschappelijk begrippenkader ontwikkeld. Een begrippenkader dat, mutatis mutandis, zowel in het onderwijs als in het bedrijfsleven hanteerbaar was.

De *Schaal voor Attitude Meting* kende sinds 1995 een aanzienlijk succes. Heel wat bedrijven, organisaties, scholen, onderwijsinstellingen gebruiken de schaal, in min of meer aangepaste vorm, als basis voor de ontwikkeling van eigen schalen of meetinstrumenten. Na een kleine tien jaar drong zich echter een actualisatie van de schaal op. Een werkgroep bestaande uit vertegenwoordigers van het onderwijs en ondernemingen bogen zich samen met de initiële ontwerpers over een vernieuwde versie. Net zoals bij de eerste versie werd het nieuwe ontwerp afgetoetst bij de stakeholders en waar nodig verfijnd.

SAM-schaal:

1. PERSOONLIJKE ATTITUDES EN VAARDIGHEDEN

- 1.1 Initiatief
- 1.2 Inzet en doorzettingsvermogen
- 1.3 Discipline en stiptheid
- 1.4 Uiterlijke verzorging
- 1.5 Omgaan met stress
- 1.6 Flexibiliteit
- 1.7 Creativiteit & innoveren

2. ORGANISATORISCHE ATTITUDES EN VAARDIGHEDEN

- 2.1 Zorg voor mensen, middelen en milieu
- 2.2 Persoonlijke planning en werkorganisatie
- 2.3 Kwaliteitszorg en resultaatgerichtheid
- 2.4 Werkmethodiek

3. SOCIALE ATTITUDES EN VAARDIGHEDEN

- 3.1 Sociale houding
- 3.2 Leiderschap
- 3.3 Overtuigen - assertiviteit
- 3.4 Communiceren

4. COGNITIEVE ATTITUDES EN VAARDIGHEDEN

- 4.1 Leergierigheid en interesse
- 4.2 Analyse

De Schaal voor de meting van Attitudes en Vaardigheden is een echte graadmeter. Welke symptomen, criteria en kritische punten geven aan dat iemand onvoldoende, matig, goed of zeer goed scoort in een bepaalde attitude? Op dergelijke vragen biedt deze schaal een afdoend antwoord.

Laten we een voorbeeld nemen: INITIATIEF

We gaan van start met te zeggen wat wij als initiatief zien: *“Zelfstandig werken, het zetten van de eerste stap tot of ten behoeve van iets”*

Dan vindt de gebruiker per attitude of vaardigheid een kader terug met horizontaal de gradaties: onvoldoende, matig, goed en zeer goed.

Verticaal staan een aantal topics met betrekking tot deze attitude. Voor *initiatief* gaat het om: werk zien, opdrachten, actie ondernemen, zaken melden.

Voor alle topics wordt horizontaal uitgeschreven wat de gradatie betekent voor deze topic.

Deze opbouw komt in de volledige schaal terug.

Onvoldoende	Matig	Goed	Zeer goed
Ziet geen werk en neemt <u>geen initiatief</u> .	Ziet enkel werk als de verantwoordelijke in de buurt is en neemt dan initiatief.	Ziet werk , maar moet aangepord worden om het aan te pakken.	Ziet werk en pakt het spontaan aan.
Is alleen gericht op die zaken, opdrachten die hij/zij graag doet.			
Wacht af tot anderen actie ondernemen en doet zelf niets.			
Ziet geen problemen , problemen worden bijgevolg niet gemeld.			
Meldt niet wanneer een taak is afgerond.			

III. Het gebruik van de SAM-schaal

De toepassingsgebieden voor de SAM-schaal in het secundair onderwijs zijn divers: stages, vakkenoverschrijdend projectwerk, werkvormen als minionderneming, oefenfirma, leerbedrijf, de vrije ruimte, begeleid zelfstandig leren.

Het is dus zeker *niet* de bedoeling dat bij iedere leerling telkens *alle attitudes* en vaardigheden gemeten, geëvalueerd en opgevolgd worden. Belangrijk is echter de vraag: “Wat is haalbaar in de *specifieke schoolsituatie*?” Leraars beslissen zelf welke vaardigheden/attitudes van belang zijn in een specifieke context. En aan die context zijn diverse parameters verbonden: onderwijsniveau, opleidingsniveau, leeftijd, etc.

De schaal is dus een vertrekbasis en moet als een basisinstrument, een goed voorbeeld gezien worden, van waaruit vertrokken kan worden. Daarom is de schaal ook downloadbaar in een eenvoudig word-document, zodat iedereen naar believen kan knippen en plakken. En kan men, gezien de eenvoud van de graduele methodiek, zelf attitudes die niet vermeld staan, gaan oplijsten.

Bovendien is de schaal zeker *geen opsomming van eisen waaraan iedereen volledig zou moeten voldoen*. Dit zou een compleet onrealistisch beeld geven. Niemand kan hoog scoren op ALLE attitudes. Meer zelfs: zelfs in één eigenschap kan niemand voortdurend, zonder één moment van zwakte, uitstekend blijven scoren. Zeer goed is een streefdoel, geen must.

De schaal stelt *persoonlijke groei* centraal: de schaal is een instrument om mensen *permanent* te volgen en te *begeleiden* in hun groeiproces. Ze is bedoeld om herhaaldelijk afgenomen te worden.

Maar het is niet de bedoeling om 'punten te geven' en er verder niets meer mee te doen. De actie mag niet beperkt blijven tot het in kaart brengen van... Enkel meedelen of een bepaalde attitude of vaardigheid al dan niet in sterke of zwakke mate aanwezig is, volstaat niet. Ze moeten blijvend in kaart worden gebracht en op regelmatige tijdstippen geëvalueerd.

Er is met andere woorden een belangrijke mate van sturing nodig waarbij ook werken verbeteringspunten centraal staan.

IV. Attitudes en evaluatie

De reactie vanuit het onderwijsveld op de SAM-schaal is enorm groot. We zijn dus uitermate verheugd dat onderwijs en bedrijfsleven elkaar op dit vlak vinden. Ook in het hoger onderwijs worden stappen in die richting gezet. Hogescholen formuleren begintermen voor eerstejaarsstudenten waarbij leergierigheid, kritische ingesteldheid, creativiteit, nauwgezetheid, zin voor detail, regelmatige werkgewoonten, samenwerkingsbereidheid en ethisch besef een prominente plaats innemen.

Maar we zien dat het gebruik van de SAM-schaal en het belang dat aan attitudes in het secundair onderwijs wordt gegeven veel te vaak beperkt blijft tot TSO- en BSO-opleidingen. Bovendien is het ook zo dat we in het onderwijs stilaan moeten evolveren van de evaluatie van louter kennis, naar de evaluatie van kennis, attitudes en vaardigheden. De globale leerlingevaluatie moet opgebouwd zijn uit cognitieve elementen, vaardigheden en attitudes.

Daarom is het noodzakelijk dat leerkrachten deze attitudes en vaardigheden integreren in hun pedagogische aanpak en in de evaluatie van de leerlingen. Dit is echter geen evidente stap. Het vraagt namelijk de evolutie van een testcultuur naar een evaluatiecultuur. En dat is zowel voor directie, leraars, ouders en leerlingen een grote aanpassing. Het is ook een stap die in de eerste plaats door de directie ondersteund moet worden en door het team leraars uitgewerkt. Want het kan enkel slagen als alle leerkrachten op dezelfde manier en met dezelfde methodiek dezelfde attitudes en vaardigheden

in kaart brengen, opvolgen, bijsturen en evalueren.

En daarbij staat communicatie centraal. Zowel ouders als leerlingen moeten van bij de start van het schooljaar geïnformeerd worden dat naast kennis ook attitudes deel uitmaken van de evaluatie. Dat wordt het best ook in het schoolreglement opgenomen. Aan de betrokkenen moet heel duidelijk gemaakt worden:

- Voor wie dit soort evaluatie bedoeld is.
- Hoe de evaluatie gebeurt.
- Welke aspecten bij de evaluatie belangrijk zijn.
- Waarom deze methode gehanteerd wordt. wat er verwacht wordt, hoe gewerkt wordt, wat de attitudes zijn...
- Wanneer geëvalueerd wordt?
-

Ronde 7

Lutgart Claessen
pedagogisch begeleider VVKSO
Contact: lutgart.claessen@scarlet.be

Competentiegericht leren in het Vlaamse (vrije) secundaire onderwijs

In Vlaanderen spreekt de overheid over (basis)competenties. Is dit dé grote vernieuwing om het TSO en BSO onderwijs te herwaarderen?

Maar wat betekent eigenlijk competentiegericht onderwijs? Wat er vagelijk mee bedoeld wordt is dat het onderwijs zich richt naar het bedrijfsleven. Het onderwijs wil de beroepsgerichte vorming beter laten aansluiten op de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.

In de literatuur vinden we geen eenduidige definitie van het woord 'competentie'. Alle auteurs schrijven dat het bij competenties gaat om een samenspel van kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken in een bepaalde context. Wat die context is, kan variëren. Maar wat wel bij elke auteur voorkomt is het samenspel van de verschillende onderdelen, weliswaar in verschillende verhoudingen.

De meeste auteurs linken competentie aan een beroepscontext. Verwonderlijk? Absoluut niet, want het begrip heeft zijn opgang gemaakt in het bedrijfsleven. Het is via die weg in het onderwijs binnengekomen.

Echter alleen het onderwijs beperken tot de beroepspraktijk is een verenging van het onderwijs. Het vak- of beroepsgerichte kan een belangrijk deel van het competentie-ontwikkeld leren vormen, maar het is altijd een onderdeel van een groter geheel. De leerling als ‘mens’, als ‘groeïende persoonlijkheid in de uitdagende wereld’ mag niet uit het oog verloren worden.

Competenties slaan op het geheel van kennis, vaardigheden en zijn datgene waarmee een persoon in het leven staat. Competent ben je en word je: het is een proces dat nooit af is en waar de leerling/de lerende kan in groeien. In het onderwijs vertrekt men van de lerende en bij de waaier competenties die hij al heeft. Deze competenties moeten dan verder ontwikkeld worden. Beroepsgerichte competenties zijn daar maar een onderdeel van.

Toch ben ik op zoek gegaan naar een duidelijke definitie van competentie:

competentie is de reële en individuele capaciteit om kennis (theoretisch en praktische), vaardigheden en attitudes in het handelen aan te wenden, in functie van de concrete, dagdagelijkse en veranderde werksituatie en in functie van persoonlijke en maatschappelijke activiteiten.⁶

Wat betekent dit alles nu in het secundair onderwijs?

In de leerplannen lezen we de leerplandoelstellingen en de leerinhouden, alsook enkele aanwijzingen hoe dit alles kan gerealiseerd worden. Van de leerkracht als ‘leercoach’ wordt een andere manier van denken, werken, ... gevraagd. De leerplannen, handboeken en eindtermen worden een hulpmiddel waaruit een leerkracht kan putten. Van de leerkracht wordt er niet alleen vakkennis vereist, maar ook inzichten en vaardigheden voor het ondersteunen en begeleiden van leerlingen. Dit betekent dat een leraar heel wat kennis moet hebben en/of verwerven met betrekking tot leerlingkenmerken, leerstijl en leerprocessen.

Maar ook de leerling leert anders. Een leerling moet in staat zijn om zijn kennis, vaardigheden en algemene competenties te gebruiken en te combineren in functie van de wisselende vereisten die door een bepaalde context, een bepaalde situatie of een bepaald probleem worden gesteld. Competentie verwijst dan ook altijd naar het vermogen tot zelfsturing door het individu. Competentiegericht leren impliceert dat de leraar erin slaagt tegelijk het individuele leertraject van de leerling tot maximale ontplooiing te laten komen én het leren als sociaal proces evenwichtig te onderhouden. De leerling moet groeien tot een competent individu, dat in staat is steeds meer zelf-

⁶ I. Vanhoren, *Ruim baan voor competenties. Advies voor een model van (h)erkenning van verworven competenties in Vlaanderen: beleidsconcept en aanzet tot operationalisering*. Leuven (KU Leuven: HIVA, 2002)

standige keuzen (ook op het vlak van leren) te maken. De leerling moet zijn eigen verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces.

Ook een andere en (ver)nieuwde rapportering dringt zich op bij het competentiegericht leren. De leerling moet zijn eigen leerproces leren beoordelen, zijn eigen leerstijl kennen en kunnen aanpassen. Hij moet als het ware aan zichzelf rapporteren. Ook de leerkracht – de leercoach – moet een rapport hebben, waarin zowel de werkpunten als de vorderingen van de leerling vermeld staan. Daarbij mogen we de componenten van het competentiegericht onderwijs niet uit het oog verliezen: kennis, vaardigheden en attitude.

11. Varia

Tamara Platteel

ICLON Universiteit Leiden

Contact: tplatteel@iclon.leidenuniv.nl

Taalconcepten in context

Het project ‘Taalconcepten in context’ wil de mogelijkheden van concept-contextrijk onderwijs voor docenten Nederlands 2^{de} fase havo/vwo onderzoeken. Dertien docenten ontwerpen anderhalf jaar lang concept-contextrijk onderwijs door middel van actieonderzoek. Een onderzoeker van de Universiteit Leiden – ICLON lerarenopleiding bekijkt hoe de kennis van deze docenten met betrekking tot dit onderwerp zich ontwikkelt in de loop van deze periode.

De term concept-contextrijk onderwijs is gelanceerd door de KNAW. In het eerste jaar van het project zijn onderzoekers van het ICLON op zoek gegaan naar de mogelijke invulling van de term concept-contextrijk onderwijs.

Basis van de concept-context benadering zijn de concepten van het schoolvak Nederlands. Allereerst is dus er gekeken naar wat we al weten over de concepten van het schoolvak Nederlands. Aangezien de concepten (de kennis/vakinhoud) onlosmakelijk zijn verbonden met de kernvaardigheden (het toepassen van deze kennis) zullen we het vanaf dit moment hebben over de kernconcepten en kernvaardigheden van het vak. Wat beschouwen we als de kern? Welke kennis en vaardigheden moeten leerlingen zich eigen maken?

Hieronder zijn voor één domein - mondelinge taalvaardigheid - een aantal mogelijke kernconcepten en kernvaardigheden genoemd.

Kernconcepten

Voordracht

Tekstsoorten (uiteenzetting, beschouwing, betoog)

Debat

Discussie

Signaalzinnen (“Mijn stelling is ...”)

Verskillende generaties leerlingen zullen moeten weten wat een uiteenzetting is en welke kenmerken een uiteenzettende tekst heeft, hoe een debat in elkaar steekt (toerbeurten, etc.), wat voorbeelden zijn van signaalwoorden en welke functie ze hebben. De concepten zullen met behulp van verschillende bronnen kunnen worden aangeboden maar blijven in essentie hetzelfde.

Kernvaardigheden

Informatie zoeken/verwerken/verstrekken

Correct gebruik van woorden en correcte formulering

Documentatiemap samenstellen

Verslag schrijven

Vragen stellen

Om de verschillende concepten toe te passen hebben leerlingen verschillende vaardigheden nodig. Als leerlingen een verslag moeten schrijven moeten ze weten welk doel ze met de tekst willen nastreven. Dat vereist kennis van de concepten en de vaardigheden om die kennis te gebruiken voor bijvoorbeeld het schrijven van een uiteenzetting of het uitvoeren van een van de onderstaande taken.

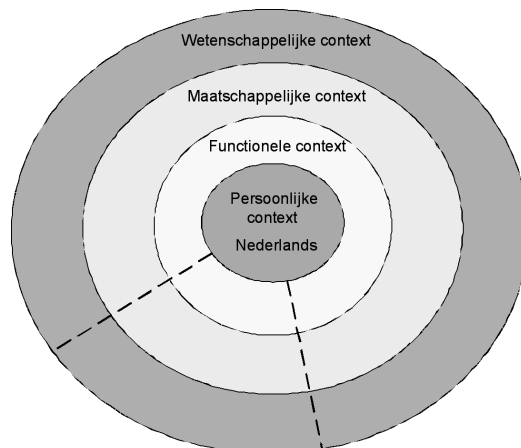
Taken

Kernconcepten en kernvaardigheden in complete communicatieve situaties toegepast.

1. Voordracht houden met vragen na
2. Luisteren naar studiestof
3. Voeren van een debat
4. Voeren van een discussie

De tweede stap in de zoektocht naar wat de concept-context benadering zou kunnen betekenen voor het schoolvak Nederlands, is het bekijken van wat de term context zou kunnen inhouden. Zoals terecht in het KNAW advies geconstateerd wordt, “verschillen relevante contexten per richting, onderwijsvorm en leerling” (KNAW 2003, p. 21). Het is daarom lastig, zo niet onmogelijk om contextrijk onderwijs in algemene zin te definiëren. Meerdere onderzoekers hebben een poging gedaan, maar de resultaten van deze zoektochten zijn vaak abstracte definities van de term context. Voor het moment werken we met onderstaand model van context.

Figuur 1: model van contexten



Figuur 1 toont een model van contexten gezien vanuit de leerling. Iedere ring stelt een deel van de context van een leerling voor. De persoonlijke context staat het dichtst bij de leerling: hij of zij gebruikt taal in elk aspect van het leven (dromen, gedachten, etcetera); het is onderdeel van de identiteit. Hiermee verbonden is de wereld waarin de leerling taal gebruikt. We noemen dit de functionele – of dagelijkse – context: praten met ouders, vrienden, een boek of een tijdschrift lezen. In deze context is taal een gebruiksvoorwerp waarmee de leerling kan communiceren met personen in zijn of haar directe omgeving. De functionele context is verbonden met de maatschappelijke context. In deze context gaat het om het gebruik van taal om de maatschappij te begrijpen en om hierin te functioneren. De wetenschappelijke context staat het verst van de leerling. In deze context wordt de wetenschappelijke taal gebruikt. De leerling moet hiervan kennis krijgen en vaardigheden opdoen voordat hij of zij hieraan kan deelnemen. In figuur 1 is een punt van de cirkel afgescheiden door gestippelde lijnen. Dit gedeelte binnen de lijnen noemen we het kader van het schoolvak Nederlands. De school of het schoolvak is eigenlijk ook een context op zichzelf waarin taken worden aangeboden. De rest van de cirkel staat voor de omgeving van de leerling buiten het schoolvak Nederlands.

Bij het vak Nederlands kunnen verschillende contexten, via taken, aan de orde komen en op deze manier kunnen de contexten met elkaar in verband worden gebracht. In schoolse taken – bijvoorbeeld een debat – kunnen artikelen en internetbronnen worden gebruikt om leerlingen te tonen hoe de concepten die op school worden aangeleerd – argumentatieve vaardigheden – naar voren komen in de maatschappelijke context en waarom deze dus relevant zijn voor henzelf. Wetenschappelijke artikelen – bijvoorbeeld over taalverandering – kunnen worden gebruikt in lessen om de functie van taal te onderzoeken. Deelname aan de maatschappelijke context (schrijven van artikelen en deze opsturen naar een krant) en de wetenschappelijke context (informatie verzamelen voor, of uitvoeren van onderzoek) kan mogelijk worden gebruikt om leerlingen bij de verschillende bronnen uit die contexten te betrekken.

Na al het bovenstaande rest ons de vraag: Hoe zou zo'n concept-contextrijke taak eruit kunnen zien? Hieronder staat een mogelijke invulling.

Leerlingen verzamelen artikelen uit kranten en tijdschriften en bepalen de tekstsoort (uiteenzetting, betoog en beschouwing). Van hun vondsten doen zij schriftelijk verslag.

De concepten in dit voorbeeld zijn de drie fundamentele tekstsoorten. Leerlingen moeten kennis hebben van de criteria waaraan elk van deze tekstsoorten moet voldoen, willen zij kunnen bepalen van welke tekstsoort sprake is. Leesvaardigheid (zoekvaardigheden) en schriftelijke taalvaardigheid zijn de kernvaardigheden die door deze opdracht ontwikkeld worden. Door te achterhalen met welk doel de tekst is geschreven (informerend, overtuigen of beschouwen), kunnen leerlingen zicht krijgen op de doelen die schrijvers met hun tekst willen nastreven. Dit kan helpen om op andere momenten het doel van een schrijver (of tekst) te doorzien (transfer), en kan dan ook

motiverend werken. Door te werken met kranten kan de maatschappelijke context in verband worden gebracht met de taak (het schoolvak).

De docenten die deelnemen aan het project zijn op het moment bezig met het zoeken naar een invulling van de termen concepten en contexten in hun lessen. Wat kan concept-contextrijk onderwijs voor hen betekenen? Duidelijk is dat er verschillende aspecten van concept-contextrijk onderwijs voor docenten van groot belang is. Op de motivatie van de leerling, de betrokkenheid bij het vak ligt bij verschillende docenten de nadruk bij het ontwerpen van concept-contextrijk onderwijs. Een ander aspect dat van belang blijkt bij het ontwerpen, is de transfer van kennis, binnen het vak en naar andere vakken. Ten derde ligt voor verschillende docenten op het moment de nadruk op de verdieping van vakinhoudelijke kennis bij leerlingen. Zij willen hier concept-contextrijk onderwijs voor benutten.

Tijdens de presentatie zullen, na een korte inleiding over concept-contextrijk onderwijs, deelnemende docenten vertellen over wat ze ontworpen en uitgevoerd hebben in hun lessen. De zaal zal worden uitgenodigd om deel te nemen aan de discussie over het ontworpen materiaal in het bijzonder en concept-contextrijk onderwijs in het algemeen.

Een uitgebreidere versie van de tekst over de concept-context benadering voor het schoolvak Nederlands is te vinden in:

Platteel, T., Hulshof, H. en Driel, J. van. (2006) Wat betekent de concept-context benadering voor het schoolvak Nederlands? *Levende Talen Tijdschrift* 7(3).

Referenties

KNAW (2003). Ontwikkeling van talent in de tweede fase. Advies van de KNAW-klankbordgroep voortgezet onderwijs. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen.

Ronde 5

René van de Kraats

IVLOS, Universiteit Utrecht

Contact: r.vandekraats@ivlos.uu.nl

Nederlands voor ‘jonge onderzoekers’

Halverwege dit jaar ontspon zich in de vakcommunity Nederlands van Kennisnet een discussie tussen Michel Couzijn, Helge Bonset en Constance van den Hill over het rapport Qompas Profielkeuze 2005-2006, met daarin gegevens over het keuzegedrag

van leerlingen in 3 havo en 3 & 4 vwo van het secundair onderwijs in Nederland. Daaruit zou blijken dat Nederlands geen populair vak is op school. “Van de 13 onderzochte schoolvakken komt het duidelijk als minst favoriete schoolvak uit de bus. Alleen de talen Duits en Frans komen nog een beetje in de buurt als eveneens oninteressante vakken. Alle overige vakken worden door ca. 40 % van de leerlingen (heel) interessant gevonden, maar bij Nederlands is dat slechts 20% ‘interessant’ en een povere 1,7 % ‘heel interessant’. Vakken als Engels, Biologie, Geschiedenis en Scheikunde scoren hier gemiddeld 50% ‘interessant’, waarvan meer dan 10% ‘heel interessant’. Nederlands, Duits en Frans zijn de enige vakken met onder de leerlingen meer vijanden dan sympathisanten”, schreef Michel Couzijn. Zijn conclusie was dat wij er in de onderbouw kennelijk niet goed in slagen leerlingen voor ons vak te interesseren.

Uit datzelfde onderzoek bleek dat Nederlands door vrijwel niemand ‘moeilijk’ wordt gevonden (zo’n 2%). Een duidelijk verschil met bijvoorbeeld de talen Frans 2 en Duits 2, die ook niet favoriet zijn maar wel door 12 tot 21% als ‘moeilijk vak’ worden aangemerkt (in de onderbouw vindt 12% Frans moeilijk en 6% Duits). Ook wordt van alle schoolvakken Nederlands het vaakst ‘noch moeilijk, noch gemakkelijk’ gevonden (neutraal dus), aldus Michel Couzijn. En hij concludeert daaruit dat het schoolvak Nederlands in 3 havo en 3-4 vwo net zo interessant is als tandenpoetsen: iedereen kan het, het is dat het moet, maar leuk is anders.

Helge Bonset reageerde daarop met de opmerking dat Nederlands en tandenpoetsen één ding gemeen hebben: ze zijn allebei erg nuttig. Maar daar hadden de onderzoekers van Qompas niet naar gevraagd. Constance van den Hill merkte op dat het de vraag is of iedereen het ook kan.

“Het probleem is de kennis en vaardigheden op een hoger plan te brengen. Nederlands beheerst iedereen wel enigszins, maar niet op het niveau dat zou moeten. De motivatie te peuteren tot een product echt goed is, ontbreekt.” Met die opmerking was Bonset het wel eens, maar de vraag blijft dan wel hoe die motivatie opgewekt moet worden.

Hetzelfde Qompas-onderzoek en een onderzoek onder studenten brachten Gert Rijlaarsdam en Marleen Kieft van de Universiteit van Amsterdam het afgelopen jaar ertoe een oproep te doen aan docenten Nederlands om mee te werken aan een project over onderzoekend leren bij Nederlands. Het onderzoek onder studenten betrof de propedeusestudenten van een flink aantal studierichtingen (waaronder de talen) die vonden dat zij bij het vak Nederlands niet goed genoeg voorbereid werden op hun universitaire studie. Rijlaarsdam en Kieft vinden daarom dat het vak Nederlands in de tweede fase aantrekkelijker en zwaarder moet worden.

Dat het vak niet aantrekkelijk en zwaar genoeg wordt gevonden, is voor iemand als Bonset niet wetenschappelijk aangetoond, maar ondanks de bezwaren tegen de gehanteerde argumentatie – zoals uit een discussie met Michel Couzijn bleek – stemt ook hij

met het opzetten van een dergelijk project in.

Wie de publiciteit over ons vak in de media de laatste jaren heeft gevolgd, weet dat het vooral de tegenstanders van de invoering van de tweede fase in het voortgezet (secundair) onderwijs zijn, die rondbazuinden dat het schoolvak Nederlands te veel een vaardigheidsvak is geworden en te weinig vraagt van hun leerlingen. Vooral de academici die moesten toezien dat het onderdeel taalkunde het niet haalde bij de invoering van de tweede fase, dat literatuurgeschiedenis geen onderdeel van examen in het havo was en dat er voor literatuur in het secundair onderwijs sowieso minder tijd was, hebben jarenlang actie gevoerd en de overheid gevraagd het schoolvak Nederlands op de schop te nemen.

Pas vorig jaar bij de herijking van de eindtermen voor de tweede fase kwam er ruimte voor andere onderdelen in het examenprogramma en werd literatuurgeschiedenis weer een verplicht onderdeel op het havo. In zijn handreiking bij deze nieuwe eindtermen wijst Bonset op de mogelijkheid om in het schoolexamen aandacht te besteden aan onderdelen als taalkunde, verdieping in fictie, massamedia, drama, creatief schrijven, spelling en grammatica. Tezelfdertijd gingen Hulshof, Verhagen en Rietmeijer aan de slag om een schoolboek over taalkunde te vervaardigen en werden in Groningen modulen voor datzelfde onderdeel ontworpen en in de praktijk getest.

Onderzoek en onderzoekend leren bij het schoolvak Nederlands is daarmee in een stroomversnelling geraakt. Niet dat er niet eerder al aandacht aan deze mogelijkheid bij ons vak is geschonken. Het profielwerkstuk in de tweede fase bood daartoe al volop de gelegenheid. En een van de mogelijkheden die Bonset zelf al vanaf zijn promotieonderzoek over heterogeniteit en interne differentiatie in de brugklas heeft aangedragen, is die van interne differentiatie. Het onderwerp differentiatie heeft aan het eind van de vorige eeuw een tijd lang volop in de belangstelling gestaan, maar niemand wist goed hoe je die in de lessen Nederlands vorm moest geven. Met de toegenomen belangstelling voor de problematiek van hoogbegaafde leerlingen bij Nederlands en andere vakken heeft de discussie daarover een nieuwe wending genomen. Samen met Dirkje Ebberts, Saskia Bergsma (SLO) en Heleen Wientjes (IVLOS, Universiteit Utrecht) heeft Bonset de afgelopen jaren diverse producten ontwikkeld waarmee docenten in ons vak in ieder geval met leerlingen die meer dan normaal begaafd zijn aan de slag kunnen. Je mag verwachten dat dergelijke leerlingen nog minder voor het vak gemotiveerd zijn en Nederlands nog minder moeilijk vinden dan de gemiddelde leerling uit het Kompas-onderzoek.

In zijn eerste publicatie over *Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands* (SLO, Enschede 2002) is Bonset nog bezig, samen met Saskia Bergsma, het veld en onderzoeksliteratuur over hoogbegaafdheid te verkennen, alvorens tot het produceren van onderwijsleermateriaal over te gaan.

In *Nederlands verrijkt* (SLO, Enschede 2003) geven Bonset, Ebberts en Wientjes een

praktische handreiking voor het ontwikkelen van zinvolle verrijkingstaken voor hoogbegaafde leerlingen. Daartoe moeten docenten zeven stappen zetten. Ze moeten zich afvragen wat ze met de taak willen bereiken. Vervolgens gaan ze ideeën genereren op het eigen vakgebied. Daaruit maken ze een keuze, die leidt tot het schetsen van de taak en het uitschrijven van een eerste versie ervan. Die proberen ze uit, wat leidt tot de definitieve versie van de taakomschrijving.

Op een bijgevoegde CD-rom geven ze voorbeelden van verrijkingstaken zoals die in de praktijk van een aantal scholen in Nederland ontwikkeld zijn. Die lopen uiteen van onderzoeken naar aard en functie van krantenkoppen, naar ironie in verschillende cabarettteksten, naar tutoyeren in gesprekken bij de kassa tot het maken van een handleiding voor cryptogrammen en het ontwerpen van een uitleg en demonstratie van Opperlands voor klasgenoten.

In de publicatie *De begaafde leerling in het VO* (IVLOS, Utrecht 2005) gaat Heleen Wientjes nog een stap verder. Ze maakt daarin duidelijk hoe leerlingen zelf een eigen onderzoek kunnen opzetten en zodoende al onderzoekend leren. Wat ze daarover zegt geldt niet alleen voor onderzoek door begaafde leerlingen: haar adviezen kunnen ter harte genomen worden bij elk onderzoek door de gemiddelde leerling.

“Onderzoek begint vaak bij nieuwsgierigheid en/of intuïtie – gevolgd door gebruik van je gezond verstand. Maar onderzoek is meer: het is een systematisch en gecontroleerd gebruik van het gezond verstand. En een onderzoek probeert tot uitspraken te komen die een hoog werkelijkheidsgehalte hebben.” Een onderzoek dat ‘goed’ genoemd wordt, is volgens haar dan ook controleerbaar, betrouwbaar en geldig.

Essentieel voor een goede start van elk onderzoek is een precieze onderzoeksvraag. Die moet aanleiding geven om iets uit te zoeken. Het moet geen vraag zijn waarop met ja of nee geantwoord kan worden of waarbij je het antwoord zo kunt opzoeken. De vraag moet ondubbelzinnig zijn, uitvoerbaar (beschikbaarheid onderzoeksmateriaal, beschikbare tijd, kwaliteit onderzoekers) en richtinggevend voor het onderzoek. De taak van de docent als begeleider is vooral: helpen inperken!

Uit de praktijkervaring in de vele cursussen voor docenten die werken met begaafde leerlingen vloeien talrijke tips voort voor de docent als coach van jonge onderzoekers. Zo moet de docent de leerlingen de kans geven om verbanden te zien en te expliciteren. Ze moeten ook de kans krijgen in abstracties te denken, maar moeten vervolgens ook kunnen concretiseren. Een opmerking die je helemaal niet kunt plaatsen, kon wel eens te maken hebben met de grote gedachtesprongen van een (begaafde) leerling. Soms kom je er een tijd later achter wat hij/zij precies bedoelde en dan is het goed om erop terug te komen.

Probeer ook niet de leerling te dwingen tot een manier van denken die de zijne niet is.

Het is ook verstandig je af te vragen wat essentieel is voor je vak en wat de doelstellingen ervan zijn. Geef de leerling de ruimte om de bij hem passende middelen toe te

passen. Zoek samen met de leerling naar passende wegen. Geef leerlingen ook inzicht in de verschillende doelen en recht van spreken bij het bepalen ervan.

Leer de leerling zijn verwondering over een fenomeen te vertalen in een onderzoeksvraag en te structureren in een systematische onderzoeksaanpak. En maak het de leerlingen daarbij lastig. Let op de 'zone van naaste ontwikkeling': is het nieuw en moeilijk?

In de workshop over de docent als coach van 'jonge onderzoekers' zullen we bespreken wat voor praktische consequenties dit kan hebben voor het schoolvak Nederlands en hoe we in de praktijk van alledag hiermee om kunnen gaan.

Ronde 6

Willy Weijdema

Educatieve Hogeschool van Amsterdam

Contact: w.h.weydema@hva.nl

Dilemma's van de manager van de vakcommunity Nederlands

Inleiding

De werkdag van veel mensen, ook van docenten Nederlands, begint veelal met het aanzetten van de computer en de mail openen. Docenten Nederlands zijn lid van de vakcommunity Nederlands, niet allemaal maar wel veel: de community telt nu al meer dan 2000 leden. Er is een grote kans dat er mail van de vakcommunity is. Als lid van de vakcommunity sta je op een mailinglist en die list wordt heel veel gebruikt.

De vakcommunity Nederlands

Wat is de vakcommunity Nederlands? De vakcommunity is een website: <http://www.digischool.nl/ne/community/>. Op deze website wordt informatie gepubliceerd die van belang is voor docenten Nederlands uit het secundair onderwijs in brede zin. De website biedt ook mogelijkheden tot communiceren en samenwerken: dat is vooral het doel van een community. Samenwerken is inspirerend en scheelt veel tijd. Bijna iedereen in de school heeft wel behoefte aan contact met collega's en dankzij internet kan dat digitaal gebeuren.

De communities zijn in 2000 ingesteld door Kennisnet: de internetorganisatie voor het onderwijs in Nederland. De Digitale School: www.digischool.nl, in 1995 gestart als een vrijwilligersorganisatie, coördineert de communities. Er zijn inmiddels meer dan vijftig communities: <http://www.kennisnet.nl/thema/communities/>. Er is duide-

lijk behoefte aan deze wijze van communiceren.

Elke community heeft een communitymanager. Deze heeft onder meer de volgende taken:

- Stimuleren en begeleiden van de onderlinge uitwisseling binnen de community;
- Onderhoud van de community website;
- Verzorgen van de maandelijkse nieuwsbrief;
- Externe contacten opbouwen en onderhouden, onder meer met verenigingen van docenten, lerarenopleidingen en met projectorganisaties zoals de Stichting Lezen.

Ruim zes jaar ben ik al manager van de vakcommunity Nederlands. De vakcommunity startte in mei 2000 met twee leden; nu zijn er al meer dan 2000 leden. De community groeit dus als kool, en dat in een tijd waarin docentenverenigingen in Nederland zoals Levende Talen klagen over terugloop van het aantal leden, en de VON (de Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands) per 1 januari 2005 opgeheven moest worden.

Hoe is deze groei te verklaren? Het lidmaatschap van de vakcommunity Nederlands is gratis; dat is voor Nederlanders ongetwijfeld de belangrijkste reden om lid te worden. Bovendien krijg je er ook iets voor terug. Een aantal gegevens op de website is alleen toegankelijk voor leden. De belangrijkste pagina daarvan is de Leermiddelendatabase: <http://leermiddel.digischool.nl/>. Leden van de vakcommunity kunnen daarin lesmateriaal uploaden en lesmateriaal van anderen downloaden. Er wordt vaker gedownload dan geupload ... Het aanmelden is eenvoudig te realiseren: je registreert je met je naam en je mailadres. Je geeft aan wat je relatie is tot het onderwijs en dan vul je zelf je inloggegevens in: je gebruikersnaam en je wachtwoord. Verder is de groei natuurlijk ook te verklaren uit het toenemend gebruik van digitale communicatiemiddelen: in 2000 was het gebruik van mail en internet nog niet vanzelfsprekend; nu kunnen we niet meer zonder.

Communicatiemiddelen

Het stimuleren en begeleiden van de onderlinge uitwisseling binnen de community zie ik als mijn belangrijkste taak. De vakcommunity beschikt over zeer krachtige communicatiemiddelen: de mailinglist, het forum, de leermiddelendatabase, de maandelijkse nieuwsbrief en natuurlijk de website. Maar hoe ga je met deze middelen om? Wat zet je op de website, in de nieuwsbrief, op het forum? En het allermoeilijkste: waarvoor gebruik je de mailinglist?

De website en de maandelijkse nieuwsbrief betreffen vooral het eenrichtingsverkeer: het zijn de middelen om de communityleden te informeren. Ruim vijf jaar, tot januari 2006, was de nieuwsbrief een word-document, dat als bijlage bij een mail aan de

mailinglist werd verstuurd. De nieuwsbrieven worden ook op de website gepubliceerd in het archief: <http://www.digischool.nl/ne/community/archief.htm>. Veel leden drukten de nieuwsbrief af op papier, lazen de tekst, sloegen er een nietje door en borgten het document netjes op in een map. Maar er verschenen steeds meer links naar websites in de tekst

Sinds januari 2006 wordt de nieuwsbrief op de website gepubliceerd in een bladerstructuur: http://www.digischool.nl/ne/community/nieuwsbrief_september_2006_inhoud.htm. Je ziet een inhoudsopgave, je klikt op onderwerpen die je interesseren en je krijgt daar dan meer informatie over. De leden krijgen per mail bericht dat er een nieuwsbrief gepubliceerd is. In de mail staat ook een korte aanduiding van de onderwerpen, met links naar de website. Want zo lezen we tegenwoordig: een kort berichtje, dan een link naar *Meer informatie*.

Het forum, de leermiddelendatabase en de mailinglist zijn de kanalen voor tweerichtingsverkeer: daar kunnen ook anderen dan de communitymanager publiceren. Publiceren op het forum kan iedereen, met alle gevolgen van dien. Daar staan dus soms heel ongewenste berichten op: de communitymanager moet het forum dus regelmatig opschonen.

Uploaden in de leermiddelendatabase kunnen alleen de leden: het materiaal wordt echter pas zichtbaar als de communitymanager het goedkeurt.

Iedereen kan de mailinglist gebruiken: je stuurt gewoon een bericht naar list-nederlands@digischool.nl. Het bericht komt altijd eerst bij de communitymanager en deze bepaalt of het bericht doorgestuurd wordt of niet. En daar komen mijn dilemma's ...

Dilemma's

Sinds januari 2006 wordt de mailinglist heel intensief gebruikt. Dat ervaar ik als positief: de community leeft! Maar er komen ook negatieve reacties: opzeggingen en reacties als: *Kunnen jullie eens ophouden met allen beantwoorden!? Ga naar een chatgroep of zo...*

Mijn belangrijkste dilemma is: *wat stuur ik door en wat niet?* De berichten aan de mailinglist zijn te verdelen in de volgende categorieën.

Aankondigingen: studiedagen, workshops, nascholingscursussen, evenementen

Oproepen: wie wil meewerken aan een onderzoeksproject, aan het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal, aan een krantenartikel

Verzoeken: wie heeft/kent artikelen over zakelijk en creatief schrijven in de basisvorming, geschikte teksten voor zakelijk lezen 3 havo en 3 vwo, tips voor het behandelen/voorlezen van korte verhalen in de klas?

Vragen over de onderwijspraktijk: hoe gaan jullie om met beoordelen van leesdossiers, mondelinge tentamens?

Discussies: over de nieuwe spelling, over leesdossiers, over de examenopgaven, over het niveau van het vak Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs

Mijn volgende dilemma is: *wat doe ik met de reacties op berichten aan de mailinglist?* Moeten die alleen aan de afzender van het bericht gericht worden of aan de hele mailinglist? De reacties zijn vaak voor meer mensen interessant dan alleen de afzender.

Dan komt het dilemma: *wat doe ik met alle informatie die via de mailinglist gegenereerd wordt?* Mail is een vluchtig medium. Soms ontstaan er heel interessante discussies; die zouden op het forum gepubliceerd moeten worden. Ook ontstaan er hele lijsten met nuttige tips. Een communitylid die gevraagd had om tips voor het behandelen/voorzien van korte verhalen in de klas, stuurde na een week weer een bericht aan de mailinglist. Ze bedankte daarin alle tipgevers en voegde een word-document bij, waarin ze alle tips verzameld had. Dat vind ik een voorbeeld van goed communiceren.

Tot slot

We moeten met z'n allen leren communiceren met deze digitale hulpmiddelen. Tijdens de presentatie zal ik de deelnemers een aantal concrete voorbeelden voorleggen, waarover we van gedachten kunnen wisselen: wat doen we ermee en zouden we nieuwere hulpmiddelen moeten aanwenden, zoals: een afgeschermd forum, weblogs en wiki's, etc.?

In ieder geval is duidelijk: de vakcommunity Nederlands leeft! En dat wil ik graag zo houden.

12. De cultuur van het lezen

Stroomleider

Steven Vanhooren (De Nederlandse Taalunie & Universiteit Gent)

Inleiding

Naar aanleiding van de publicatie *De cultuur van het lezen* (Soetaert et al. 2006) wordt op HSN-20 een aparte stroom georganiseerd die beschouwd kan worden als een praktische voortzetting van de inhoud van het werk. In zes parallelle sessies wordt dieper ingegaan op een aantal thema's en aspecten uit het werk. Stuk voor stuk nemen de sprekers één of meerdere aspecten uit *De cultuur van het lezen* onder de loep en proberen ze deze aan te vullen, te bekritisieren en/of te illustreren op basis van hun eigen inzichten of door middel van verhalen uit de praktijk.

In een *eerste sessie* komen André Mottart en Steven Vanhooren aan het woord. In hun lezing gaan ze dieper in op de "contactzone" en op de meerwaarde ervan voor de praktijk van het onderwijs. Hiermee willen ze een onderwijsmodel introduceren dat het potentieel in zich draagt om de leefwereld van de jongeren en de praktijk van de kennisoverdracht op een constructieve manier met elkaar te verbinden. Hun verhaal wordt geïllustreerd aan de hand van voorbeelden uit de praktijk.

In een *tweede sessie* krijgen Johan Van Iseghem en Bernadette Rutgeerts het woord. Zij hebben het respectievelijk over literatuurdidactiek en over het gebruik van de Webquest in een onderwijscontext. In hun lezing overstijgen ze het theoretische en reiken ze suggesties aan voor de implementatie van literatuurdidactiek in de praktijk.

Helma Van Lierop-Debrauwer gaat in een *derde sessie* in op literatuur en literatuuronderwijs. Eerst en vooral haalt ze de oorzaken aan van 'ontlezing' bij jongeren en volwassenen. Vervolgens pleit ze voor een gedifferentieerd aanbod van literatuur aan jongeren, verkent ze het domein van de adolescentenromans en gaat ze in op de meerwaarde ervan voor goed en aantrekkelijk literatuuronderwijs. Met haar lezing houdt ze één doel voor sterk ogen: leraren warm maken om het literatuuronderwijs danig te organiseren dat leerlingen opnieuw 'leesplezier' kunnen ervaren.

In een *vierde sessie* heeft Dick Schram het over het belang van een dialoog tussen de literatuurdidactiek en de (empirische) literatuurwetenschap.

Joop Dirksen neemt het woord in de *vijfde sessie* en gaat in op de cruciale rol van de docent in het (blijvend) motiveren van jongeren om te lezen. Goed literatuuronderwijs is volgens hem veel meer dan het doceren van chronologische, literaire overzichten, maar houdt in dat een docent tijd neemt om met zijn leerlingen te communiceren over de boeken die zij lezen – zij het via klassengesprekken, via informele gesprekken tussen de middag of via e-mail. In zijn lezing biedt hij leraars en docenten een aantal lesadviezen aan om literatuuronderwijs 'aantrekkelijk(er)' te maken en introduceert hij een aantal websites (o.a. www.leesadviezen.nl en www.literatuurgeschiedenis.nl) voor de heel geëngageerde leraars die hun literatuurkennis up-to-date willen houden.

Ronald Soetaert, Kris Rutten en Ive Verdoodt hebben het in de *zesde sessie* over het belang van representatie van/in het onderwijs. Ze presenteren een reeks films die verzameld kunnen worden onder de noemer ‘Pygmalion-template’, gaan in op sciencefiction en besteden aandacht aan cultuurproducten uit/over de derde wereld. Daarnaast komen een aantal voorbeelden van lesvoorbereidingen aan bod waarin gereflecteerd wordt over de rol van representaties en over de meerwaarde ervan in een onderwijscontext.

André Mottart & Steven Vanhooren

Universiteit Gent

Contact: Andre.Mottart@Ugent.be

Steven.Vanhooren@Ugent.be

Onderwijs als contact en confrontatie

In deze presentatie gaan we in op een aantal lesvoorbereidingen die ontwikkeld werden in een onderzoek naar ‘meervoudige geletterdheid’ (Mottart, 2002). In het onderzoek kwamen tegenstrijdige meningen over hoge en lage cultuur en over het nut en belang van bijvoorbeeld de literaire canon naar voren. Verder waren er ook pleidooien voor aandacht voor visuele geletterdheid, jeugdculturen, popmuziek, digitale culturen, multiculturele perspectieven, etc. Of met andere woorden: het debat weerspiegelde de complexiteit van het concept geletterdheid. In het onderzoek werd een verschuiving van een enkelvoudige, traditionele geletterdheid naar meervoudige geletterdheden vastgesteld. Een dergelijk inzicht heeft uiteraard gevolgen voor de kennisoverdracht. In het kader van het onderzoek werd dan ook een nieuw onderwijsconcept ontwikkeld, waarbij een les opgevat werd als een soort ‘contactzone’, een ruimte waarin verschillende perspectieven – maatschappij, leraar, leerling – met elkaar geconfronteerd worden. Concreet werd dus afgestapt van een onderwijsmodel waarbij de leraar de ‘absolute’ waarheid verkondigt. Er werden lessen uitgewerkt als voorbeelden van mogelijkheden om ‘traditionele’ inhoud uit de culturele geletterdheid (literatuur & geschiedenis) in onze postmoderne, digitale tijd te onderwijzen.

Aan de lerarenopleiding van de Universiteit Gent wordt de studenten gevraagd om een les voor te bereiden en die te ontwerpen naar het model van de ‘contactzone’. Hieronder beschrijven we de opdracht zoals die geformuleerd wordt aan de leraren-opleiding.

1. Kies een onderwerp

Kies een onderwerp, gebaseerd op het curriculum (leerplan, eindtermen) van uw vakgebied en/of vanuit een meer interdisciplinair perspectief. Hou bij die keuze rekening met de volgende aspecten: relevantie voor de maatschappij (situeer het onderwerp binnen het openbare debat), relevantie voor de leefwereld van de leerlingen (situeer het onderwerp binnen de jeugdcultuur), relevantie binnen het vakgebied (situeer het onderwerp binnen het kennisdomein).

2. Wat? Theoretische voorbereiding

Formuleer uw probleemstelling.

Situeer het probleem (thema, onderwerp); analyseer en problematiseer wat zal behandeld worden. Doe dit vanuit:

- a. het vak
- b. de openbaarheid
- c. de leefwereld/de school

Analyseer de constructie (via diverse discours en representaties, via een historisch perspectief, etc.). Verzamel bronnen en illustraties waaruit diverse perspectieven op een bepaald thema/onderwerp in beeld worden gebracht.

3. Hoe? Praktische voorbereiding

Ontwerp een les op basis van de theoretische voorbereiding met aandacht voor dezelfde aspecten. Let wel, dit keer starten we met de leefwereld van de leerlingen en confronteren we de inzichten die zij aanbrengen met deze uit het openbare debat en uit het vak.

De opdracht werd geconcretiseerd aan de hand van een aantal modules die we introduceerden in het vak *Maatschappelijke en wetenschapsfilosofische analyse van de vakinhouden*.

MODULE 1

1. Kies een onderwerp

nationalisme/globalisering (casestudy: *De Leeuw van Vlaanderen*)

2. Wat? Theoretische voorbereiding

- a. [vanuit het vak] Hoe wordt *De Leeuw van Vlaanderen* benaderd in geschiedenis en literatuur? Welke zijn de verschillende visies op deze roman?
- b. [vanuit de openbaarheid] Hoe spelen deze roman en de figuren van Conscience een rol in de maatschappij?

- c. [vanuit de leefwereld/de school] Wat weten de leerlingen van het verhaal (feiten en fictie)? Hoe hebben ze het verhaal leren kennen? Wat vertellen en vertelden schoolboeken over dit verhaal?

3. Hoe? Praktische voorbereiding

We openen de les met een klasgesprek rond de kennis van de roman en de historische achtergrond van het verhaal. Wat weten de leerlingen? Daarnaast beogen we een reconstructie van de beeldvorming rond *De Leeuw van Vlaanderen*. We presenteren en analyseren fragmenten uit films, stripverhalen, romans, krantenartikels, documentaires, etc. Vervolgens problematiseren we de beeldvorming, de visie, de ideologie, etc. die uit deze fragmenten spreekt. We thematiseren het debat door de leerlingen te confronteren met fragmenten uit schoolboeken waarin *De Leeuw van Vlaanderen* behandeld wordt.

MODULE 2

1. Kies een onderwerp

canon (casestudy: *Robinson Crusoe*)

2. Wat? Theoretische voorbereiding

- a. [vanuit het vak] Hoe wordt de canon benaderd binnen het vakgebied? Waarom wordt en werd *Robinson Crusoe* als een canonwerk gelezen in onze cultuur? Hoe wordt het verhaal besproken in een specifiek kennisgebied (literatuurgeschiedenis, kritiek)?
- b. [vanuit de openbaarheid] In welke kringen – netwerken – functioneert dit werk vandaag en vroeger? Welke rol speelt dit werk in het maatschappelijk debat?
- c. [vanuit de leefwereld/de school] Welke rol speelt dit werk in de leefwereld van de leerlingen? Hoe heb je het verhaal zelf leren kennen? Waar vind je verwijzingen in de populaire cultuur (film, strips, reclame)?

3. Hoe? Praktische voorbereiding

We openen de les met een klasgesprek rond het verhaal van *Robinson Crusoe*. Kennen de leerlingen het verhaal? Wat precies herinneren ze zich van de figuren? Hoe hebben ze het verhaal leren kennen? We presenteren en analyseren fragmenten uit diverse bewerkingen van de roman: stripverhalen, jeugdbewerkingen, Disney-versies, postmoderne herschrijvingen, etc. Vervolgens focussen we ons op verschillende perspectieven. Bijvoorbeeld: het perspectief van de natuur (welke visies op het milieu komen aan bod in de diverse bewerkingen?), het multiculturele perspectief (hoe worden de blanke Robinson en de gekleurde Vrijdag afgebeeld?), etc.

MODULE 3

1. Kies een onderwerp

multigeletterdheid (casestudy: het landschap)

2. Wat? Theoretische voorbereiding

- a. [vanuit het vak] Hoe werd en wordt de natuur (het landschap) verbeeld en gerepresenteerd in de cultuur? Hoe werd het landschap afgebeeld in verschillende tijdperken (in de middeleeuwen als achtergrond, in het impressionisme op de voorgrond, vandaag ontstaat landscape art, etc.)
- b. [vanuit de openbaarheid] Welke rol spelen schilderijen, romans, gedichten, films, reclame, computergames, etc. in onze visie op de natuur, het landschap, etc.?
- c. [vanuit de leefwereld/de school] Welke voorbeelden van representatie vinden we in jeugdculturen?

3. Hoe? Praktische voorbereiding

We beginnen de les met een inleidend gesprek over 'het landschap'. Waar denken de leerlingen spontaan aan wanneer ze het woord 'landschap' horen? Welke concepten verbinden ze met het woord 'landschap'? In welke kunstvormen wordt 'het landschap' in beeld gebracht? Vervolgens tonen we schilderijen uit diverse tijdperken (middeleeuwen, renaissance, impressionisme, expressionisme, surrealisme, nu) en vragen we de leerlingen om 'het landschap' te beschrijven. Daarna geven we tal van voorbeelden uit andere visuele kunsten (bv. fotografie) waarin 'het landschap' een prominente rol kan spelen. Ten slotte reflecteren we, samen met de leerlingen, over het belang ervan in romans, gedichten, videogames, etc.

Al ruim vijf jaar bereiden leraren-in-opleiding met diverse culturele voorkeuren en kennis lessen voor vanuit deze principes. Het aantal lesvoorbereidingen die we voorhanden hebben, is dan ook imposant en strekt zich uit over de meest uiteenlopende thema's en onderwerpen. Sinds kort hebben we het materiaal zoveel mogelijk gedigitaliseerd en online beschikbaar gesteld. In dat verband bleek de recente introductie van *WebQuest* een heel interessant element. Immers, de vragen die we hierboven als algemene formule stelden, bleken te passen bij een sjabloon dat voor digitale lesvoorbereidingen ontwikkeld werd.

Naast deze aandacht voor onderwerpen die duidelijk met 'het vak' te maken hebben, hebben we ook de mogelijkheid gecreëerd om lesvoorbereidingen te maken, waarin we specifiek de vraag stelden naar nieuwe jeugdculturen en/of subculturen. Tijdens de lessen werden voorbeelden gegeven van analyses uit Cultural Studies en van recente studies rond 'computergames'. De opdracht die de studenten meekregen werd als volgt geformuleerd:

Beschrijf nieuwe vormen van geletterdheid/cultuur die ontstaan bij jongeren vanuit twee perspectieven:

1. Maak een analyse van het soort geletterdheid/cultuur (bijvoorbeeld: weblogs, computergames, chatten, muziekgenres zoals rap, hiphop, metal, gothic, etc.)
2. Suggereer wat met deze nieuwe vormen van geletterdheid/cultuur kan gedaan worden in het onderwijs.

Steeds opnieuw stellen we ons dezelfde vraag: “hoe kunnen jeugdculturen aan bod komen in de lerarenopleiding én in het secundair onderwijs?”

Het is precies door het onderzoek en de presentaties van onze studenten over hun cultuur dat wij interesse kregen in voor ons onbekende gebieden binnen de jeugdcultuur: pareltjes van muziek in reggae, staaltjes van vakmanschap in graffiti, complexe strategieën in het spelen van games, etc. Bovendien is er ook sprake van een educatief perspectief, aangezien het interessant is om te zien hoe jongeren ook buiten de schoolmuren leren. Dit is niet alleen inhoudelijk interessant, want ook over de manieren waarop jongeren spontaan leren, kunnen we één en ander opsteken. Belangrijk lijkt dat we afstappen van de beschrijving van jeugdculturen als zinloos amusement dat losstaat van elke vorm van leren. Precies in de jeugdculturen worden identiteiten geconstrueerd, wordt met vormen van leren geëxperimenteerd en wordt een sociale positie en ruimte geconstrueerd. Dat laatste leidt tot wat centraal staat in heel wat bijdragen in *De Cultuur van het Lezen*. Immers, in onze postmoderne maatschappij krijgen we te maken met tal van subculturen die één voor één hun eigen verhalen van zingeving hebben. Ondanks hun eigenheid en verscheidenheid hebben ze toch één element met elkaar gemeen: het gaat om verhalen waarin jongeren zelf als actoren kunnen optreden en niet alleen als passieve consumenten van de verhalen van anderen¹.

Referenties

Mottart, A. (2002). *Onderwijs en kennis als postmoderne constructie. Onderzoek naar handelingsoriëntaties voor leraren*. Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen. Gent: Academia Press.

Mottart, A. & Soetaert, R. (2002). “Geletterd lezen. Van enkelvoud naar meer-
voud”, in: Raukema, A., Schram, D. & Stalpers, C. (red). (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Stichting Lezen reeks 5. Delft: Uitgeverij Eburon, p. 249-262.

¹ Met onze aandacht voor subculturen sluiten we aan bij een initiatief van de Gentse groep ‘Ladda’ die met *Talkie Walkie* een aantal lezingen organiseert rond subculturen. Eind november 2006 verschijnt *Talkie Walkie*, een boek waarin jongerenculturen in al hun aspecten centraal staan.

Mottart, A., Soetaert, R. & Verdoodt, I. (2003). "Digitalisering & cultuur. Onderwijs als *contact zone*." *Spiegel der Letteren*, 45 (4), p. 431-450. Online beschikbaar op: http://poj.peeters-leuven.be/issue.php?journal_code=SDL&issue=4&vol=45

Rutten, K. & Soetaert, R. (2006). "Het lezen van de subcultuur", in: Ladda (red.) (2006) *Talkie Walkie*, Gent: Acco.

Johan Van Iseghem

K.U. Leuven

Contact: joan.vanisehem@kuleuven-kortrijk.be

joan.vanisehem@arts.kuleuven.be

Literatuurdidactiek als confrontatie

De recente publicatie van Soetaert e.a. wil 'aanzet [...] zijn tot een ontleding van de problematiek en tot voortzetting van de dialoog' over literatuur en lezen: 'Een dialoog die gericht is op het vinden van een zinvol en breder gedragen perspectief op wat leescultuur is en in de toekomst kan zijn'.² Uitgedaagd door mogelijke consequenties daarvan voor het onderwijs en op vraag van de organisatoren van de HSN-conferentie reik ik in deze lezing een aantal persoonlijke reflecties aan, gekoppeld aan een voorbeeld voor de praktijk.

Waarom schrijven lerarenopleiders over *De cultuur van het lezen*? Allicht omdat de verzuchting dat de jeugd niet leest, ook *hen* bezighoudt. Lezen, boeken, je iets voorstellen nadat woorden het hebben opgeroepen: het zijn vanzelfsprekendheden in wat Soetaert 'humanistische cultuur' noemt³. Die bekommernis om het leesgedrag van jongeren ontstaat veelal uit de overtuiging dat de samenleving vroeger een gunstiger voedingsbodem voor leesactiviteit vormde – het 'waar-is-de-tijd-gevoel'. Maar over welke 'tijd' gaat het dan? Die toen lectuurkeuze werd beperkt door 'zedelijke' quote-ringen? Toen je de boeken pas mocht lezen wanneer je ouder was? Toen sommige titels taboe waren met als gevolg dat iedereen ze onder de bank gelezen had? We willen het lezen stimuleren, maar vooral afremmen lijkt stimulerend te werken – al is dat natuurlijk een boutade.

² Ronald Soetaert, *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2006, 3. Hieronder verder 'Soetaert 2006'.

³ Id., 9 en 11.

In zijn bestseller *De schaduw van de wind* (*La sombra del viento*, 2001) gaat Carlos Ruiz Zafón van die paradox zelfs uit.⁴ Daniel Sempere ontdekt in hartje Barcelona een mysterieuze bibliotheek: 'het Kerkhof der Vergeten Boeken'. Hij kiest er, lukraak, het laatste exemplaar van een roman door de hem onbekende Julián Carax. Dat verandert zijn leven, omdat hij geïntrigeerd raakt door wat dit boek voor mensen heeft betekend. Mentaal gaat hij bewegen in een wereld die hem vreemd was, terwijl het boek hem, via contacten en onderzoek, naar zelfwording en herkenning leidt. Ik zeg het wat mooi, want dat 'literaire' motief had sterker kunnen zijn. Maar Sempere plaatst een verhaal uiteindelijk weer in zijn ontstaanscontext, speurt naar auteur en genese, *historiseert*; terwijl hij de inzichten ook *actualiseert* en om hun relevantie naar zich toehaalt. Die wisselwerking laat de 'literatuur' toe om richting en zin aan zijn leven te geven, een postmodern accent.

Historiseren of actualiseren: de discussie is bekend. Brengen we de leerling bij de tekst of de tekst bij de leerling?⁵ Compromis ligt voor de hand. Toch wil ik in deze reflectie verder gaan. Ik vraag me namelijk af of we het niet harder moeten spelen. Ik pleit voor een 'confronterende benadering'.

Op HSN Rotterdam pikte ik documentatie op over www.dichtvorm.nl. *Dicht/vorm* brengt twintig animatiefilms, met docentenhandleiding, over Nederlandse gedichten: een geslaagd initiatief. U mag wat ik hier verder mee doe dan ook niet zien als kritiek op dit project, integendeel. Ik wil alleen, met hetzelfde materiaal en via eenvoudige ingrepen, een ander effect bereiken. Ik opteer voor het *Egidiuslied*.

Bondig samengevat is de opzet van *Dicht/vorm* als volgt.⁶

1. De klas bekijkt tien films (samen ong. 25 min.); leerlingen kiezen er één uit, individueel of per twee.
2. Les over animatiefilm en -geschiedenis.
3. Les over de tien gedichten. De leerlingen werken daarna een literatuuropdracht af bij de tekst van hun keuze: informatie zoeken op het internet.
4. Les over de beeldende kunst waar de films gebruik van maken. De leerlingen zoeken voorbeelden.
5. Presentaties, mondeling of via werkstukjes; evt. beoordeling.

De *taken* komen vooral neer op 'lezen over'.

Waarom discussieert men over de vraag of Egidius zelfmoord pleegde?

Zijn er bij de Vlaamse Primitieven ook grappige dingen te vinden?

⁴ Carlos Ruiz Zafón, *De schaduw van de wind* [vert. Nelleke Geel]. Utrecht: Signature, 2004.

⁵ Jan Uyttendaele, 'Historiseren–actualiseren: en/of? En of!' In: *Johan van Iseghem (ed.). Ridders in de pc. Middelnederlandse literatuur in de les van 2006*. Leuven: Academische Lerarenopleiding Nederlands, 2006, 2-6. Vanaf midden november 2006 beschikbaar op www.arts.kuleuven.be/alo-n

⁶ Sibylla Breimer e.a. *Docentenhandleiding Dicht/vorm Klassiekers*. Utrecht: il Luster Producties, 2005, 8-9.

Ik verkies een uitdagender lesverloop.⁷

De taal is niet hedendaags: verklaring of hertaling is dus een essentieel uitgangspunt. Daarbij kunnen gerust ook ‘inlevende’ methodes aan bod komen. Maar dan begint het pas – als we tenminste streven naar ‘lees-cultuur’. Ik formuleer een mogelijk les(sen)verloop in de vorm van opdrachten.

1. Dit is een lied, dat gezongen werd (solist met evt. medezangers). Onderzoek in dat opzicht structuren, vormen van regelmaat, herhalingen, klankpatronen van de tekst.
2. Leraren kunnen indien gewenst detailleren: vergelijk de verzen met de voorschriften van de rondeelstructuur; onderzoek overeenkomsten en afwijkingen.
3. Willem Wilmink hertaalde de tekst (<http://www.literatuurgeschiedenis.nl/teksten.asp?ID=10>). Hij probeert hedendaags Nederlands binnen dezelfde ritmische stroom in te schuiven. Wat gebeurt er in zijn versie?⁸ Let ook op de rijmen. Wat zijn de consequenties voor de betekenis? Welke nuances vallen er weg? Wat is er nieuw? We beluisteren een uitvoering naar het origineel door het ensemble Rans (zelfde site). Reacties?
4. Vandaag wordt het *Egidius-lied* enkel gelezen, soms voorgedragen. Zingen hoort er niet meer bij: poëzie is van “songs” afgescheiden.⁹ Maar de melodische onderbouw, de ritmiek en de klankpatronen van toen zitten ingebakken. Voorlezen/voordracht is daarom de presentatievorm die de oorspronkelijke context het best benadert. Ervaring leert dat jongeren teksten nauwelijks nog expressief kunnen ‘brengen’. Daarover geven we vragen en opdrachten. Hoe lees je dit zelf het best voor, gezien de betekenis? Denk na – of overleg – over (a) klemtonen, (b) versnelling en vertraging van het tempo, (c) de toon van de tekst, (d) volume en klankkleur, (e) mogelijkheden tot afwisseling van stem tussen ‘refrein’ en ‘strofe’, (f) korte of nadrukkelijke pauzes. Voer uit. Bespreek.

⁷ Verdere uitwerking van Johan van Iseghem, ‘Het Egidiuslied: een “confronterende” benadering’. In: *Johan van Iseghem (ed.). Ridders in de pc. Middel nederlandse literatuur in de les van 2006*. Leuven: Academische Lerarenopleiding Nederlands, 2006, 7-10. Vanaf midden november 2006 beschikbaar op www.arts.kuleuven.be/alo-n

⁸ Aandacht verdient zeker ‘du coors die doot’. ‘Coren’ (ook wel o.a. ‘keuren’) kan hertaald worden als ‘proeven, smaken, ondervinden’ maar ook als ‘kiezen’. De verwarring vergroot doordat sommige vormen van Mnl. ‘kiesen’ en ‘coren’ gelijk zijn. In het *Egidiuslied* is vertaling van ‘coors’ door ‘koos’ wel mogelijk (wat Wilmink doet) maar eigenlijk niet wenselijk: het roept allerlei zelfmoordassociaties op die vermoedelijk anachronistisch zijn of die hoogstwaarschijnlijk niet werden bedoeld. Met dank aan dr. An Faems.

⁹ Vgl. Soetaert 2006, 15: ‘De boekdrukkunst haalde woord, beeld en klank uit elkaar: [...] boeken in bibliotheken, muziek hoort in concertzalen’.

5. Veronderstel dat je een klankopname voorbereidt met een ingehuurd voordrachtskunstenaar. Schrijf een instructietekst waarbij je:
 - (a) het concept van het gedicht toelicht voor deze dame/heer (die tekst noch context kent);
 - (b) aanwijzingen geeft voor het gevoel dat zij/hij moet zien aan te boren;
 - (c) tips geeft voor de manier waarop zij/hij het gedicht moet brengen (cf. vorige opdracht).
6. Zie je mogelijkheden om aan die opname achtergrondgeluid of muziek toe te voegen? Welke? Motiveer.
7. Zonder de beelden te laten zien en zonder allusie te maken op de animatiefilm, laten we de klank horen (<http://www.dichtvorm.nl>) met bijgaande luisteropdrachten.
 - (a) Let op de voordracht; vergelijk met wat je zelf had bedacht; vind je dit goed?
 - (b) Welke geluiden hoor je? Wind? Regen? Ritselende bladeren? Donder? Breekt die 'donder' niet telkens kort af? Zie je verklaringen? Past de sfeer bij de tekst? Waarom (niet)?
8. Weg van klank en geluid: op zoek naar beelden. Je krijgt de opdracht om voor dit gedicht een tekening (of een reeks tekeningen) te maken. Wat bedenkt je? Licht toe.
9. Acht je het mogelijk dit gedicht, gesproken of gezongen, filmisch te evoceren? Welke mogelijkheden of problemen zie je? Is er 'actie'? Wordt dit statisch of dynamisch? Zie je personages? Komt Egidius in beeld, of hebben we aan één persoon genoeg? Hoe verbeeld je dood, hemel, 'zonneshijn'? We bespreken prognoses, concepten, problemen, 'haalbaarheid'.
10. Pas nu introduceren we de animatiefilm, eerst via de stijl van de maker (<http://www.whitecowboy.nl>). We verkennen de site. In de pc-klas zorgen we voor een deugdelijk startschot door samen tegelijk de revolvers aan te klikken. 'White Cowboy' typeert de tekenaar. Hoe omschrijf je zijn stijl? Dat beslist iemand die van avonturen, actie, vlotheid, humor houdt. Illustreer. Wat moet een verfilming van 'Egidius' bij hem dan wel worden?
11. We maken kennis met Van Santen en lezen zijn biografie (<http://www.dichtvorm.nl>). Men heeft het over 'humoristisch', zelfs 'licht absurdistisch'. We overleggen of dit onze vermoedens uit opdracht 10 bevestigt. Dit creëert een verwachtingshorizon.
12. *We bekijken de animatiefilm.* Dat we nu de 'klankband' van daarnet horen, richt meteen de aandacht. Wat was die 'donder'? Interpreteer. Dit voert ons naar de kern van wat de animatie met het gedicht heeft gedaan: een verhaal over verdriet en het taboe op zelfmoord.
13. Hoe lost de tekenaar de problemen die we eerder zagen, op? Het éne personage? Het al of niet 'aanwezig' zijn van Egidius? Er was geen verhaal, weinig 'dynamiek' in het gedicht. Nu wel? (Nogal pathetische uitingen van wanhoop, zelfmoordgedachten, ongeval, dood, hereniging). Een extra motief is het opengaan van de poorten: hemel (Egidius) en hel (naar middeleeuwse maatstaven gegarandeerd bij

zelfdoding). Passen wind, landschap, voorleesstem en beelden bij elkaar? Is dit nog 'Egidius'? Is dit geslaagd? Of vind je dit gewoon 'kunnen'? Gaat dit even ver als wat Wilmink deed?

14. Ter vergelijking lezen we de interpretatie van het Egidiuslied door Gerrit Komrij.¹⁰

15. Kijk- en luisteroefening: de makers aan het woord. We volgen het interview op de site en maken ook kennis met medewerker Roy Bergsma. We geven enkele mogelijke aandachtspunten hierbij, met toelichting achteraf.

(a) Deze specialisten in grafische vormgeving en animatiefilm gaan losjes om met inzichten over middeleeuwse letterkunde. Van Santen onderscheidt 'oud' tegenover 'gewoon Nederlands'. Waar zit de verwarring? 'De middeleeuwen' noemt hij 'de tijd zo vlak voor de renaissance' (tekstvak naast het 'interview').

(b) Zijn medewerker heeft het over 'gemiereneuk' wanneer hij *de schildertechniek van de Vlaamse Primitieven* beschrijft. Klopt dat wel? We bekijken/zoeken op het internet schilderijen en/of details: H. Memlinc, H. van der Goes, J. van Eyck, R. van der Weyden. De docent licht de symbolische betekenissen van herbaria, lapidaria en bestiaria toe: toch wel fundamenteleler dan 'grassprietjes' tekenen! Maar onze tijd, ook *de animatietechniek*, ziet zulke zaken anders.

(c) Is het uitgangspunt voor de landschappen geslaagd? Wat over de houding van de personages, de kostumering? Waarop mikken de makers naar eigen zeggen meestal: humor, wat drama of actie, 'vlotte jongens' in beeld?

16. Dit zoek- en overlegproces voert ons naar de hamvraag van de opzet. Die kan uitgewerkt worden in een *schrijfpdracht*, *huistaak of discussieforum*, maar *altijd met stelling en argumentatie*. De leerlingen bespreken de animatiefilm vanuit:

(a) de oorspronkelijke context en bedoeling van het Egidiuslied, het 'Jan Moritoen'-concept dus;

(b) hun eigen gemotiveerde appreciatie van wat de animatie wel of niet bereikt.

Dit verloop – waar leraren uit kunnen kiezen – bevat diverse types opdrachten, voor individuele toepassing of voor uitwerking via overleg:

- actief tekstonderzoek en tekstvergelijking (1-3);
- onderzoek van de vorm en aanpak van voordracht (4-5);
- stemmingen creatief, verbeeldend 'omdenken' in beeld en geluid (6-9);
- informeren, 'voorspellend' benaderen, opbouw van verwachtingshorizon (10-11);
- invalshoeken via film en schilderkunst (12-13);
- toetsing aan de visie van een geoefend lezer (14);
- toetsing aan de historische werkelijkheid (15);
- beredenering van eigen oordeel en aftoetsen aan dat van anderen (16).

De 'confrontatie' waar ik het over had, streef ik in deze opbouw na op vijf vlakken.

¹⁰ Gerrit Komrij, *Trou moet blycken of Opnieuw in liefde bloeyende: de Nederlandse poëzie van de twaalfde tot en met de eenentwintigste eeuw in honderd en enige gedichten*. Amsterdam: Bakker, 2001, 12-14.

- Ik veroorzaak tussen het actualiserende en het historiserende aspect bewust een botsing. Ik combineer ze juist *niet* tot een evenwichtig model en ik weiger tussen beide zelfs de keuze te maken. Ik speel de problematiek van de twee benaderingen integendeel didactisch uit door de problematiek van de twee visies op het niveau van de klas, *in* de lesaanpak, te thematiseren. Het onderwijs dat ik voorsta confronteert de leerlingen met beide *benaderingen*, terwijl de twee invalshoeken onder hun ogen *met elkaar* worden geconfronteerd. Dit verhindert meteen structureel dat leerlingen, door een aanpak die al te uitsluitend op ‘reader response’ is georiënteerd, blijven steken op het niveau van subjectieve ervaringen.¹¹ Ik verwijs in dat verband graag naar wat ik ook vroeger al verdedigde:

‘Of we oudere teksten [...] wel of niet actualiseren is in dat licht een secundair probleem. Het is veel belangrijker dat we de invalshoek problematiseren waarmee we teksten aanpakken, dat we de vanzelfsprekendheid opheffen waarmee we uitspraken doen over andere mensen, tijden of culturen. Niet alleen de tekst bekijken door onze eigen ogen dus, maar doorheen de tekst ook de bril onderzoeken waarmee we onze neus versieren. Thematisering van invalshoeken (op leerlingenmaat) moet [...] daarom kunnen. [...] Confrontatie tussen functies van teksten, tussen functies van leesgedrag en tussen beide samen, creëert openheid voor iets wat ooit totaal anders werkte, in een tijd toen mensen en schrijvers even normaal waren en net dààrom zulke gekke dingen deden als wij nu.

Voelen we ons als leraar niet te snel de advocaat van oude teksten, mislukt in onze opdracht als na de les de klas niet ‘Wààw!’ voor Couperus roept? Moeten wij de rol van een straatventer opnemen, met een karretje vol teksten? De les literatuur heeft niet in de eerste plaats de taak om auteurs te ‘verkopen’ aan de jeugd van morgen of om teksten te ‘redder’ voor het nageslacht. De overlevingskansen van teksten en hun makers zijn impliciet al door die teksten zelf en door de context van morgen bepaald. Op geen van beide hebben we greep. Maar we kunnen leerlingen wel helpen als ze over barrières heen willen klimmen.’¹²

- Dat de leerlingen de tekst op klankeffect onderzoeken en die ook moeten ‘brengen’, ligt niet voor de hand maar is méér dan een voordrachtoefening. Het confronteert hen met de situatie waar de eerste ‘gebruikers’ voor stonden: ze ervaren een ‘cultuurkloof’.
- Ik probeer ook ‘confrontatie’ op gang te brengen tussen een tekstgerichte en een leerlinggerichte benadering, naar het concept van de Utrechtse pedagoog Jan Dirk Imelman.¹³ Onderwijs ziet hij als een triadische structuur: het subject van de leraar (element 1) introduceert het subject van de leerling (element 2) in kennis (element

¹¹ Vgl. Soetaert 2006, 17.

¹² Johan van Iseghem, ‘Literaire competentie: de mazen van het net’. In: *Vonk* 27 (1998) 4, 17-18.

¹³ Vgl. Soetaert 2006, 18.

- 3). Kennisverantwoording is het centrale mechanisme.¹⁴ Leerlingen worden actieve zoekers van gelegitimeerde betekenis: dat staat in deze opzet centraal.
- Ik verbind een oude tekst met een ruimer netwerk: via het *Egidiuslied* confronteer ik twee tijdperken, drie kunstvormen en de vier vaardigheden van het schoolvak Nederlands. Deze integratie garandeert veelzijdigheid, werkt tijdbesparend en is confluent: het laat toe om de totale persoonlijkheid van de leerling bij de literatuurles te betrekken. Het heft meteen het dilemma over een meer verstandelijke of meer emotionele benadering op.
 - Ik confronteer 'tekst' met ICT. 'De recente digitale revolutie heeft ons bewust gemaakt van het feit dat de invulling van geletterdheid samenhangt met de ontwikkelingen in de media'.¹⁵

Natuurlijk kan niet elke les op al die principes tegelijk geënt zijn. Maar degelijk onderwijs valt van maatschappelijke evoluties niet los te maken. Het is daarbij goed dat didactici – na het aanreiken van meer principiële beschouwingen – ook werk maken van meer concreet ingevulde lesmodellen. Daar dient ook al twintig jaar deze – jubilerende – conferentie voor.

Documentatie: de nascholingsmap waar naar wordt verwezen en een daarbij horende webquest over middeleeuwse ridderromans zijn vanaf 17 november 2006 raadpleegbaar op www.arts.kuleuven.be/alo-n.

Bernadette Rutgeerts

K.U. Leuven

Contact: bernadette.rutgeerts@arts.kuleuven.be

Presentatie van een webquest: Ridders, vrouwen en liefde in de pc

In de presentatie *Ridders, vrouwen en liefde in de pc* wordt de praktische uitwerking van een webquest aangeboden¹⁶. Er wordt uiteengezet hoe leerlingen, via opdrachten en deelopdrachten, op zoek kunnen gaan naar informatie op het internet – in dit concrete geval naar informatie over de hoofse liefde en fin'amors.

¹⁴ Id., 18.

¹⁵ Id., 22.

¹⁶ Deze bijdrage gaat voor een deel terug op een nascholing voor leraren Nederlands aan de KU Leuven. Teksten erover werden gepubliceerd in een documentatiebundel. We verwijzen naar Isabel Smets, 'Webquest, webkwestie of webqueeste... Didactische beschouwingen en inleidende prakti-

De zoektocht verloopt niet willekeurig. Opdat de leerlingen niet verloren zouden lopen in het woud van informatie, wordt hun een procedure aangeboden om hun werk tot een goed einde te brengen.

Het eerste onderdeel van de quest, ‘Start’, vertelt bondig wat de bedoeling van de lessenreeks is. Het onderwerp wordt aangekaart.

Deel twee, ‘Inleiding’, sluit bij de achtergrondkennis van de leerlingen aan. Het probeert de juiste sfeer te creëren en hen nieuwsgierig te maken. Zo roept een naam als Koning Arthur bij jongelui wellicht een wereld van stoere ridders op en brengen begrippen als ‘troubadour’ en ‘trouvère’ hen waarschijnlijk meteen in de sfeer van middeleeuwse hoven, courtoisie en liefde. Maakt de suggestie dat ze van de middeleeuwer misschien nog wel iets over de liefde zouden kunnen leren, hen nieuwsgierig? We zijn er stellig van overtuigd, al zullen ze dat niet openlijk toegeven.

‘Opdrachten’ vermeldt kort de vier hoofdopdrachten: een stamboom maken van Koning Arthur, vragen beantwoorden i.v.m. hoofse liefde en fin’amors, personages uit concrete ridderverhalen en hoofse poëzie karakteriseren en een ‘Top Drie’ opstellen van de meest hoofse ridder of jonkvrouw.

Voor die laatste opdracht zullen de leerlingen een aantal concrete ridderverhalen en gedichten moeten lezen. De keuze voor deze quest is gevallen op *Karel ende Elegast*, *Ferguut*, *Beatrijs*, *Tristan en Isolde* en *Lanceloet van Denemarken* – ook dramatiek is dus vertegenwoordigd – en op de gedichten *Ik sach noyt so roden mont* en *Ghequetst ben ic van binnen*. Het gaat hier om teksten die op de meeste Vlaamse secundaire scholen worden besproken.

Vragen i.v.m. hoofse liefde en fin’amors zijn o.a.:

- Wat hield de term ‘hoofs’ in de middeleeuwen in? Hoe werd de hoofse liefde toen omschreven?
- Uit welke eeuw dateren de termen ‘hoofse liefde’ en ‘fin’ amors’ en wat houden ze in?
- Hoe werd de hoofse liefde / fin’ amors in Zuid-Frankrijk ervaren? Waarin verschilt die ervaring van die in Noord-Frankrijk?
- Hoe werd de liefde in dat opzicht symbolisch voorgesteld?
- Leg de link tussen hoofse liefde en troubadours, trouvères en jongleurs.
- Welke 3 functies had de hoofse literatuur volgens Frits van Oostrom? Bestond die hoofse liefde alleen in de literatuur of bestond ze ook in de werkelijkheid?

sche tips’. In: *Johan van Iseghem (ed.). Ridders in de pc. Middelnederlandse literatuur in de les van 2006*. Leuven: Academische Lerarenopleiding Nederlands, 2006, 14-15; en naar Bernadette Rutgeerts & Isabel Smets, ‘Ridders, vrouwen en liefde in de pc. Een webquest over de hoofse wereld’. In: idem, 16-24. Vanaf midden november 2006 zijn beide bijdragen beschikbaar op www.arts.kuleuven.be/alo-n

- Hoe is een queeste precies gestructureerd? Heeft ook de queeste iets te maken met de hoofse liefde? Wat dan precies?

‘Handelingen’ stipuleert stap voor stap hoe de leerlingen te werk moeten gaan, zegt hun of ze de opdracht individueel, met z’n tweeën of in groep moeten voltooien, en vermeldt de timing.

Bij opdracht 1 wordt de leerlingen gevraagd om een word-document te openen onder de titel ‘Opdracht 1’. Ze moeten hier niet alleen per twee de stamboom van Koning Arthur opstellen, ze moeten ook een korte tekst schrijven waarin de personages uit die stamboom in hun juiste verhoudingen voorkomen. Het geheel moeten ze fraai verluchten met afbeeldingen. Voor deze opdracht krijgen de leerlingen 1 lesuur ter beschikking.

Als ze de begrippen hebben opgezocht (opdracht 2) moeten ze, alweer per twee, een fictief interview opstellen met naar keuze de middeleeuwse troubadour Reinout (1250) of met de eenentwintigste-eeuwse prof J. Janssens, hoogleraar in de middeleeuwse literatuur aan de KU Brussel. In dat interview moeten de begrippen worden uitgelegd die eerder op het internet werden opgezocht. Ook voor deze opdracht wordt 1 lesuur voorzien.

Op het einde van dit lesuur krijgen de leerlingen vragen mee naar huis die betrekking hebben op concrete teksten en / of tekstfragmenten. Die teksten en tekstfragmenten kunnen ze vinden op het internet. Tegen een afgesproken lesuur moeten de vragen worden opgelost.

De belangrijkste verwerkingsopdracht hoort bij opdracht 3. Hierbij moeten de leerlingen een korte PowerPoint-presentatie voorbereiden. Dat doen ze in groepjes van 4, met ‘collega’s’ die dezelfde tekst hebben gelezen en die dezelfde vragen hebben beantwoord. In hun presentatie taxeren de groepjes de ‘helden’ uit ‘hun’ tekst op hun hoofsheid en verwerken ze de antwoorden op de vragen. Ze vergelijken eerst de oplossingen die ze thuis hebben gevonden en verbeteren die of vullen ze aan. Er wordt gevraagd om de presentatie zo aantrekkelijk mogelijk te maken, door ze bv. te verfraaien met beeld- en audiomateriaal, door het gedicht voor te dragen of een stukje te dramatiseren... Voor de voorbereiding van hun PowerPoint-presentatie krijgen de leerlingen 2 lesuren ter beschikking.

In opdracht 4 wordt de PowerPoint-presentatie voor de klas gebracht. Na de presentatie worden er nieuwe groepjes gevormd, en wel zo dat iedere tekst door een persoon van de groep vertegenwoordigd wordt. Nu wordt een ‘Top Drie’ van de meest hoofse ridder of jonkvrouw opgesteld. De groepjes presenteren hun genomineerde kandidaten voor de klas en uiteindelijk kan de Oscar voor de meest hoofse ridder of jonkvrouw worden uitgereikt. Opdracht 4 eindigt met een klassengesprek over het hoofse ridderideaal in de eenentwintigste eeuw.

In het deel ‘Bronnen’ worden, per opdracht, de websites aangereikt die moeten worden gebruikt. Alleen voor de verfraaiing van hun PowerPoint-presentatie mogen de

leerlingen andere websites of andere bronnen gebruiken.

In het deel 'Beoordeling' worden de opdrachten gewaardeerd. De beoordeling van de vier opdrachten gaat van 'zeer goed' over 'goed' en 'voldoende' tot 'onvoldoende'.

'Afsluiting' omvat een proces- en een productevaluatie. Er wordt nagegaan welke vaardigheden de leerlingen geoefend hebben, hoe ze hun eigen prestaties en de samenwerking beoordelen, wat gemakkelijk was en waar het fout liep, wat ze zelf de moeite waard vinden om te onthouden, of ze tevreden zijn over de waardering die ze hebben gekregen, ...

Het laatste deel, 'Leerkracht', wordt in twee versies aangeboden. De versie voor de leerling bevat de vragen bij de teksten.

De versie voor de leerkracht geeft modeloplossingen en bevat extra vragen en opdrachten. Een voorbeeld van zo'n opdracht is het schrijven van een beleavingsverslag van de bewerking van *Tristan en Isolde* door Ed Frank. Bij deze opdracht worden ook controlevragen gevoegd. Een andere extra opdracht is het bekijken van een fragment uit *Excalibur* van John Boorman, waarbij vragen en modeloplossingen worden geformuleerd.

Aan het deel 'Leerkracht' voor de leerkracht worden nog zes alternatieve evaluatieformulieren toegevoegd: een voor de zelfevaluatie van de presentatie door een individuele leerling, een voor de evaluatie van de presentatie van een lid van een andere groep, een extra rapport door de leerkracht, een formulier voor de zelfevaluatie door de klasgroep, een extra evaluatieformulier voor de schrijfopdrachten, en een gedetailleerdere evaluatie van de webquest.

Om te besluiten.

Deze webquest oefent de leerlingen vooral in het gericht zoeken op het internet. Maar niet alleen ICT-vaardigheid staat centraal, ook leesvaardigheid, spreekvaardigheid, luistervaardigheid en schrijfvaardigheid worden geoefend. Creativiteit en teamwork vormen bovendien ook een belangrijke troef. Niet onbelangrijk is dat de leerlingen inzicht krijgen in het leerproces, en dat ze dat leerproces leren evalueren. Ze reflecteren ook over het eindresultaat, en leren dat waarderen.

Het is buiten kijf dat de webquest een waaier aan mogelijkheden biedt om met vaardigheden om te gaan in het vernieuwde onderwijs.

Documentatie: de nascholingsbundel waar naar wordt verwezen en de webquest zijn vanaf 17 november 2006 raadpleegbaar op www.arts.kuleuven.be/alo-n.

Helma van Lierop-Debrauwer
Universiteit Leiden & Universiteit Tilburg
Contact: H.vanLierop@uvt.nl

Literaire competentie en de adolescentenroman

Leesplezier

In zijn essay *De cultuur van het lezen* merkt Ronald Soetaert op dat literatuuronderwijs en leesbevordering ‘in hoge mate geïnspireerd [worden] door de gedachte aan leesplezier en het genoegen van het lezen’¹⁷. Ook docenten zelf geven aan dat leesplezier, genoegen, naast kennisverwerving en reflectie een belangrijke doelstelling is van hun lessen literatuur. De reacties in ‘Perspectieven vanuit de onderwijspraktijk’ laten wat dat betreft aan duidelijkheid niets te wensen over.¹⁸ En onderzoek naar fictie- en literatuuronderwijs op Nederlandse vmbo-, havo- en vwo-scholen laat eveneens keer op keer zien dat leraren Nederlands het belangrijk vinden dat leerlingen plezier beleven aan lezen. Tegelijkertijd wordt vastgesteld dat leraren er maar moeilijk in slagen deze doelstelling te realiseren. Het leesplezier neemt in de loop der jaren eerder af dan toe.¹⁹ Wat gaat er fout? Hoe kan het dat docenten in feite het omgekeerde bereiken van wat ze nastreven.

In het verslag van de rondetafelbijeenkomst van de Nederlandse Taalunie over de functies van lezen, worden verschillende verklaringen genoemd voor het ‘afhaakgedrag’ van lezers: de concurrentie van andere media, de canon die jongeren niet inspireert, het overaanbod van boeken waardoor lezers door de bomen het bos niet meer zien en het negatieve imago van lezen.²⁰ Ik ben ervan overtuigd dat ook het ontbreken van longitudinaliteit in het boekenaanbod in de literatuurlessen verantwoordelijk is voor het negatieve resultaat. Al eerder²¹ is opgemerkt dat ondanks het ideaal van een longitudinaal lees- en literatuuronderwijs, er op Nederlandse havo- en vwo-scholen nog steeds een kloof is tussen het lezen in de onderbouw en de lessen literatuur in de tweede fase. De breuk wordt veroorzaakt door opvattingen van docenten over en hun kennis van jeugdliteratuur en meer in het bijzonder van adolescentenromans, uitgegeven voor

¹⁷ Soetaert, R., *De cultuur van het lezen*. Den Haag, Nederlandse Taalunie, 2006, p. 9-74. Citaat: p. 31.

¹⁸ Mottart, A. & Rutten, K., *Perspectieven vanuit de onderwijspraktijk*. Den Haag, Nederlandse Taalunie, 2006, p. 85-91.

¹⁹ Gazendam-Brakenhoff, P., ‘Kinderen houden van lezen! Fictieonderwijs onder de loep.’ In: *Tsjip/Letteren*, 12 (2002), nr. 3, p. 41-43.

²⁰ Deze redenen worden genoemd door onder meer Annemie Leysen en Majo de Saedeleer. In: *Appendix. Verslag rondetafelbijeenkomst ‘functies van lezen’*. Den Haag, Nederlandse Taalunie, 2006, p. 109-117.

²¹ Laarakker, K., *Lezen op je eigen niveau. De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur*. In: *Tsjip/Letteren*, 12 (2002), nr. 3, p. 36-40.

jongeren. Onderzoek²² laat zien dat docenten het nodige voorbehoud maken ten aanzien van jeugdliteratuur in de hoogste klassen. Ze hebben twijfels over het literaire niveau van de boeken en/of vinden dat jeugdliteratuur hoe dan ook niet in de tweede fase thuishoort. Een aantal docenten geeft aan niet genoeg op de hoogte te zijn van het genre om een oordeel te kunnen geven. De voornaamste oorzaak van hun beperkte kennis is naar eigen zeggen tijdgebrek. Daarnaast geeft een aantal docenten aan niet geïnteresseerd te zijn in jeugdliteratuur.

Leerlingen uitdagen en stimuleren

Niet alleen tussen, maar ook binnen de afzonderlijke leerjaren is (te) weinig aandacht voor een geleidelijke ontwikkeling van de literaire smaak. Veel docenten zijn geneigd leerlingen in de onderbouwjaren te bevestigen in de literaire smaak die ze op dat moment al hebben. Gebrek aan vertrouwen in de eigen overtuigingskracht maakt dat leraren denken dat het stimuleren van lezen weinig helpt. Een gangbare praktijk is dat ze leerlingen de opdracht geven enkele boeken te lezen en daarvan een leesverslag te schrijven.²³ De jongeren kiezen de boeken die ze gewend zijn te lezen: met een herkenbaar plot en een stijl die weinig ruimte laat aan de verbeelding van de lezer. Met deze boeken is overigens op zich niets mis. Ze sluiten in een bepaalde fase van de leesontwikkeling aan bij de voorkeur van jongeren. Maar het is de taak van de leraar om de leerlingen verder te helpen en ervoor te zorgen dat ze in het lezen een uitdaging blijven zien, dat ze geprikkeld worden om verder te kijken dan hun eigen horizon. Dat kan door meer met deze boeken te doen in de klas, door niet te volstaan met een korte beoordeling van het leesverslag, maar door met leerlingen in gesprek te gaan over literatuur. Dat vereist van de docent kennis van jeugdliteratuur, zowel van boeken die de voorkeur hebben van de leerlingen als van boeken die hen verder helpen in hun literaire ontwikkeling. Dan wordt het mogelijk om, vertrekkend vanuit de leesvoorkeur van leerlingen, jeugdboeken en boeken voor volwassenen aan te bieden die aansluiten bij de belevingswereld van jongeren, maar die in literair opzicht meer te bieden hebben.

Een gevarieerd aanbod aan adolescentenromans

De laatste jaren is het aanbod aan literaire adolescentenromans voor jongeren opvallend gegroeid. De literaire emancipatie van de jeugdliteratuur is in alle genres zichtbaar, maar wellicht het meest op het gebied van de jongerenroman. Al in 1994 wijst Peter van den Hoven op wat hij noemt 'een literaire osmose' in boeken voor jongeren in de adolescentiefase: inhouden en vormen die in de literatuur voor volwassenen gemeengoed zijn, dringen door in de jeugdliteratuur en veroorzaken een soort meng-

²² Zie onder meer Lierop-Debrauwer, H. van en S. van Bruinisse, 'Jeugdromans mag je niet lezen. Over adolescentenromans van jongeren in het literatuuronderwijs.' In: *Tsjip/Letteren*, 12 (2002), nr. 3, p. 32-35.

²³ Zie Gazendam-Brakenhoff, P., 'Kinderen houden van lezen! Fictieonderwijs onder de loep.' In: *Tsjip/Letteren* 12 (2002), nr. 3, p. 41-43.

vorm.²⁴ Naar zijn overtuiging zijn er geen inhoudelijke of literaire steekhoudende argumenten te geven voor de scheiding tussen bijvoorbeeld *Nathan Sid* en *Zilver* van Adriaan van Dis, *Kinderjaren* van Jona Oberski en *Kees de Jongen* van Theo Thijssen aan de ene kant (volwassenenliteratuur) en *De dagen van olim* van Miep Diekmann, *Mooie dagen* van Veronica Hazelhoff en *De reizen van de slimme man* van Imme Dros aan de andere kant (jeugdliteratuur).

Sinds de publicatie van *Grensverkeer*, is het aantal grensoverschrijdende boeken steeds verder uitgebreid. Een kleine greep uit het grote aanbod levert titels op als *Vallen* (1994) en *De arkvaarders* (2001) van Anne Provoost, *Gebr.* (1996) van Ted van Lieshout, *Met mij gaat alles goed* (1996), *Splinters* (1998), *Met huid en haar* (2004) van Marita de Sterck, *Koorddans* (1997) van Hilde Dillen, *De dagen van de bluegrassliefde* (1999) en *Ons derde lichaam* (2006) van Edward van de Vendel en *Niets is wat het lijkt* (2000) van Aidan Chambers. Het zijn boeken die met volwassen literaire middelen de zoektocht naar een eigen identiteit verbeelden. Er is sprake van een artistieke verwerking van de adolescentie. Auteurs kiezen niet langer voor platgetreden paden, maar voor vernieuwing. Boeken met een auctoriale vertelwijze en een chronologische opbouw zijn niet langer meer karakteristiek voor de jeugdliteratuur. Ze worden aangevuld met boeken waarin wordt geëxperimenteerd met een meervoudig perspectief en een montageachtige structuur. Deze literaire jeugdromans roepen vragen op zonder pasklare antwoorden te geven. Ze bieden vooral mogelijkheden tot reflectie. Deze boeken vergen meer van de leerling dan de traditionele jeugdroman, waarin het de auteur er vooral om gaat zijn boodschap zo helder mogelijk voor het voetlicht te brengen. In de hedendaagse adolescentenroman wordt de lezer uitgedaagd zelf na te denken over inhoud en vorm van het verhaal. De lezer wordt een actieve partner in de literaire communicatie.

Bij verschillende gelegenheden heb ik betoogd dat vergelijking en confrontatie van verschillende soorten boeken in de literatuurles een interessante bijdrage is aan de literaire competentie van leerlingen. In een levendige uitwisseling van ervaringen met de gelezen boeken leren jongeren oordelen over kwaliteit. Ze ontwikkelen een eigen visie die gestoeld is op de eigen leeservaring en onderbouwd wordt met argumenten. Ik heb mijn pleidooi steeds toegespitst op het werken met het gevarieerde aanbod aan adolescentenromans voor jongeren én volwassenen. Dit genre biedt volop mogelijkheden aan jongeren om hun eigen voorkeuren te leren kennen en daarover op een naar eigen idee zinvolle manier te praten. Dat blijkt onder meer uit een project dat bij wijze van pilot is uitgevoerd in een VWO4-klas. De leerlingen konden goed uit de voeten met de vergelijkende analyse en oordeelden positief over de werkwijze. Ze vonden de nieuwe aanpak leerzaam, omdat het hen naar eigen zeggen bewuster maakte van de verschillende verhaalaspecten. Ze kregen meer waardering voor de gelezen boeken en

²⁴ Hoven, P. van den, . Den Haag, 1994, p. 51.

hadden het gevoel deze manier van kijken naar en vergelijken van boeken hun leesgedrag veranderde. Het samen praten over de boeken zorgde voor een veelzijdig perspectief. Het enthousiasme dat de meeste leerlingen uitspraken in hun evaluatie, was ook af te lezen uit hun eindproducten.

Wie ernst wil maken met het leesplezier van leerlingen en de ontwikkeling van literaire competentie zal zich moeten verdiepen in de ontwikkelingen in de literatuur. Daarbij kan niet volstaan worden met de volwassenenliteratuur. De traditionele grenzen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur zullen in het literatuuronderwijs opgeheven moeten worden. Niet alleen omdat het aanbod daartoe uitnodigt, maar ook omdat het tegemoet komt aan de behoeften van leerlingen. Daarmee worden de kansen dat de doelstellingen van het literatuuronderwijs gerealiseerd worden, vergroot.

Dick Schram
Vrije Universiteit - Amsterdam
Contact: dh.schram@let.vu.nl

Literatuuronderwijs en (empirische) literatuurwetenschap

De literatuurwetenschap is vaak een belangrijk oriëntatiepunt geweest voor de inrichting en formulering van doelstellingen van het literatuuronderwijs. De meest hechte relaties zijn wel die tussen het literatuurwetenschappelijke structuralisme – het meest bekend is de narratologie – en de aandacht voor de structurele verhaalanalyse op de middelbare school, en de lezersgerichte theoretische stroming van de receptie-esthetica en de aandacht voor de leesbeleving in de didactiek. Deze werd tevens gevoed door het Angelsaksische *reader response criticism* (Bleich, Purves), hier te lande bekend gemaakt door Wam de Moor. Waarschijnlijk hebben deze literatuurwetenschappelijke stromingen zo gemakkelijk ingang kunnen vinden omdat de eerste, het structuralisme, een methode van analyseren aanbood die in vereenvoudigde vorm ook op de middelbare school kon worden gebruikt. De receptie-esthetica bood niet zozeer een methode als wel een verruiming van het literatuurwetenschappelijk object van de literaire met de lezer. Omdat leerlingen ook lezers zijn, kon dit gedachtengoed eveneens zijn weg naar de school vinden.

De laatste tijd lijkt de band tussen de literatuurwetenschap en het literatuuronderwijs wat losser te zijn geworden, hoewel de literatuurwetenschap ook nu nog wel het een en ander te bieden heeft. Voor de inrichting van Geïntegreerd LiteratuurOnderwijs kan de lange onderzoekstraditie van de Vergelijkende Literatuurwetenschap inspirerend werken. In de Literatuurwetenschap worden – meer toegespitst – al sedert gerui-

me tijd thema's als *literature as cultural memory* (met name wat betreft traumatische gebeurtenissen zoals oorlogen) en postkolonialisme bestudeerd, waaraan ook in het onderwijs (meer) aandacht zou kunnen worden besteed. Parallel aan de belangstelling voor verschillende media in het onderwijs in CKV is er in de Literatuurwetenschap aandacht voor intermedialiteit en *remediation*, het in andere media dan het oorspronkelijke medium overbrengen van een esthetisch werk. De structuralistische verhaalanalyse heeft zijn toepassingsgebieden verbreed: hoe kunnen verhalen worden verteld binnen de beperkingen en mogelijkheden van verschillende media (schilderkunst, muziek, literatuur, digitale verhalen, film)? De theoretische reflectie hierover kan bijdragen aan de fundering van een vak als CKV. De hernieuwde dialoog kan thematische, theoretische en methodologische onderwerpen betreffen. In deze dialoog kan men ook nagaan waarom beide partners in sommige opzichten een andere weg in lijken te gaan: literatuuronderwijs richt zeer weer meer op cultuuroverdracht (canon), terwijl sommige literatuurwetenschappers bepleiten dat hun wetenschap opgaat in de culturele analyse van populaire, voornamelijk ook visuele cultuur (*cultural analysis*).

De dialoog met het literatuuronderwijs kan ook vanuit de empirische literatuurwetenschap worden gevoerd. Deze benadering binnen de literatuurwetenschap is een voortzetting van de reeds genoemde receptie-esthetica. Wanneer de lezer opgenomen wordt in het object van de literatuurwetenschap, omdat hij/zij mede de betekenis en waarde van een literair werk bepaalt, is de consequentie dat die lezer ook wordt opgezocht en wordt bevraagd met methoden die in de sociale wetenschappen zijn ontwikkeld. In die empirische literatuurwetenschap wordt de interactie van lezer en tekst bestudeerd, alsmede de institutionele context waarin die interactie plaatsvindt (het onderwijs, de literaire kritiek).

Er zijn tenminste drie manieren waarop een empirische literatuurwetenschap voor het literatuuronderwijs vruchtbaar kan zijn.

Net zoals de structuralistische verhaalanalyse biedt de empirische literatuurwetenschap een systematische methode aan om bepaalde vragen te beantwoorden. Deze methode kan, ten eerste, ook als didactisch middel worden ingezet om vragen die leerlingen interesseren te beantwoorden in eigen onderzoek. Ik participeer in een project van het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit in samenwerking met enkele scholen, een project voor excellente leerlingen. Van elke school doen twee à drie leerlingen mee. Zij formuleren een onderzoeksvraag die hen interesseert, bijvoorbeeld 'Wat is de status van lezen onder leerlingen in vergelijking met andere vormen van vrijetijdsbesteding?' Ze krijgen een korte training in de basisprincipes van het doen van empirisch onderzoek (de empirische cyclus): het formuleren van een vraag, het opstellen van een hypothese, het operationaliseren van de begrippen die in de hypothese voorkomen, het kiezen van een onderzoeksdesign (een enquête bijvoorbeeld), het opstellen en afnemen van die enquête, het verwerken en interpreteren van de gegevens in het licht van de hypothese. De ervaringen zijn buitengewoon goed. De leerlingen zien dat het vak

Nederlands ook de mogelijkheid biedt om dit type onderzoek te doen; het laat de verwantschap zien met exactere vakken en ze werken aan een onderwerp dat hun interesse heeft.

In de methodologie van empirisch onderzoek maakt men wel het onderscheid tussen fundamenteel en toegepast onderzoek. Onder het eerste wordt het oplossen van een kennisprobleem verstaan (ook hier is sprake van de empirische cyclus); onder het tweede het oplossen van een praktijkprobleem (in dit geval spreekt men van de regulatieve cyclus). Het onderscheid is overigens gradueel en vaak een kwestie van perspectief. Een tweede mogelijkheid om tot een dialoog tussen literatuurwetenschap en literatuuronderwijs te komen is de resultaten van dat fundamentele onderzoek te gebruiken om het didactisch handelen te preciseren. Een voorbeeld. Andringa (2004) analyseert leesautobiografieën op de relatie tussen elementen van de tekst, vormen van identificatie en betrokkenheid, en – subjectief waargenomen – effecten. Met het vorderen van de leeftijd van de respondenten neemt herkenning (similariteitsidentificatie) de plaats in van wensidentificatie en wordt de relatie fictie-leven sterker. Zij spreekt van een psychologische invulling van het mimesisconcept: lezers imiteren niet eenvoudigweg de tekst of het personage maar gebruiken beide om over zichzelf, de eigen ideeën in relatie tot ‘het leven’ na te denken. Een dergelijk inzicht kan behulpzaam zijn bij het begeleiden van leerlingen en het ontwikkelen van hun literaire competentie. Er is behoefte aan een systematiserend overzicht van resultaten van dit type onderzoek ten behoeve van de literatuurdidactiek.

Ten slotte biedt de empirische literatuurwetenschap – in samenwerking met andere disciplines zoals de sociologie, psychologie, tekstverwerkingwetenschap, onderwijskunde e.d. – de mogelijkheid onderzoek te doen naar vragen die uit de lespraktijk voortkomen en veelal die lespraktijk zelf tot onderwerp hebben. Het kunnen ook vragen zijn naar het effect van bepaalde interventies. Ook hier een voorbeeld, en wel met betrekking tot het effect van twee inrichtingen van het literatuuronderwijs. Verboord (2003) constateert op basis van een survey onder leraren dat het literatuuronderwijs hetzij leerlinggericht hetzij cultuurgericht wordt ingericht; het zijn complementaire begrippen: wanneer een leraar meer het ene doet, doet hij minder het andere. Ook gaat hij veranderingen in het ouderlijk milieu na met betrekking tot leesstimulatie. Bij leerlingcohorten van na 1975 gaat hij de leesfrequentie en het leesniveau (op basis van een lijst auteurs gerangschikt naar literair prestige) na. Leerlinggericht onderwijs (via leesplezier) en een sterkere ouderlijke stimulatie leiden tot een hogere leesfrequentie en een hoger leesniveau, maar in het algemeen wordt met latere cohorten de frequentie geringer en het niveau lager. Een verklaring voor dit gegeven heeft Verboord niet; hoogstens kan hij constateren dat onderwijs en milieu de teruggang op beide variabelen nog hebben weten af te remmen.

Voor zowel de vertaling van de resultaten van het fundamentele onderzoek naar de les-

praktijk als voor de praktijkvragen die in onderzoek aan de orde kunnen komen is het belangrijk dat de literatuurdidactiek de dialoog met de literatuurwetenschap aangaat. Wat wil men weten en wat verwacht men? Natuurlijk is er niet sprake van 'de' literatuurdidactiek; ook kent de literatuurwetenschap zoals eerder aangegeven meerdere benaderingen. Die pluriformiteit van beide maakt de dialoog over methoden, theorie en inhoud alleen maar interessanter.

Referenties

Andringa, Els. The interface between fiction and life: Patterns of identification in reading autobiographies. *Poetics Today* 25 (2004), 2, 205-240.

Verboord, Marc. Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van het literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht, 2003.

Joop Dirksen
Pleincollege Eckart – Eindhoven
 Contact: jagdirksen@prettel.nl

Literatuuronderwijs en de cultuur van het lezen

In alle polemieken die de afgelopen vijftien à twintig jaar zijn gevoerd over het literatuuronderwijs heeft (vrijwel) nooit iemand ontkend dat de twee, drie jaar dat een leerling 'wordt blootgesteld' aan dat onderwijs cruciaal zijn voor zijn houding t.a.v. literatuur, voor zijn ontwikkeling als lezer. In die polemieken werd aanhangers van het 'traditionele' literatuuronderwijs steeds voor de voeten geworpen dat hun exclusieve aandacht voor literatuurgeschiedenis leerlingen zou demotiveren om zelf te (blijven) lezen, terwijl 'vernieuwers' te horen kregen dat ze dan wel aansloten bij de leessmaak van hun leerlingen, maar daarbij de cultuur 'te grabbel gooiden'.

Het literatuurprogramma dat de Vakontwikkelgroep rond 1995 in Nederland voor de Tweede Fase ontwierp, was een prima mix van beide richtingen: de leerling moet literair competent worden gemaakt, dus kennis opdoen, vaardigheden aanleren en een positieve attitude ontwikkelen.

Duidelijk is recht gedaan aan gerichtheid op 'cultural heritage', en op 'personal response', en indien de docent zijn werk serieus neemt en interessante teksten aan de klas voorlegt, krijgt ook 'cultural criticism' alle ruimte (O'Neill).

Natuurlijk staat of valt elk lesprogramma met de kwaliteit van de docent. En dat is iets

wat bij alle polemieken wel eens vergeten werd: literatuurles geven is de laatste tien, vijftien jaar véél moeilijker geworden dan het ooit geweest is.

Vanaf de invoering van het literatuuronderwijs op de Hogere Burgerscholen in Nederland, zo rond 1870 tot 1970, was het van een verrassende helderheid: de historisch-biografische aanpak werd door literatuurwetenschappers ‘verdund’ aan het literatuuronderwijs doorgegeven, zoals vanaf 1970 de structureel-analytische aanpak ook door een wetenschapper als Drop ‘versimpeld’ werd tot een methode voor het Voortgezet Onderwijs. Wat je als student in je opleiding leerde, kon je als docent in vereenvoudigde vorm kwijt aan je leerlingen

Pas vanaf de opkomst van de lezersgerichte literatuurwetenschap zo rond 1985 komen er ‘echte’ literatuurdidactici als bemiddelaars tussen wetenschap en middelbaar onderwijs.

Dat betekent een steun in de rug van docenten, maar het lesprogramma dat ze in betrekkelijk weinig tijd moeten uitvoeren is zó complex geworden dat ook de goedwillende docent voor een bijna onmogelijke taak staat.

Wil de literatuurdocent alle beoogde doelstellingen bereiken, dan dient hij (m/v!!) twee min of meer onderscheiden trajecten te bewandelen. Het eerste traject wordt doorlopen in de klas, waar de docent – hoe dan ook – zijn leerlingen leert omgaan met het lezen van literaire teksten en hen vervolgens laat kennismaken met de literatuur-, de cultuur-, de mentaliteitsgeschiedenis van West-Europa. Wezenlijk voor de betrokkenheid van de leerling, en dus het succes van de les is, dat de docent erin slaagt de leerlingen te laten ervaren wat literaire teksten uit onze geschiedenis nog voor hen kunnen betekenen, wat wij ‘wijzer’, ‘rijker’ kunnen worden van de confrontatie met die teksten. De klas kan dan functioneren als een deskundig geleide leeskring, waarin men communiceert met en over teksten die men niet zelf uit de boekenkast zou pakken. De docent maakt die ‘moeilijke’ teksten toegankelijk, leidt zijn leerlingen binnen in werelden, culturen, die een waardevolle aanvulling zijn op de manier waarop zij de werkelijkheid beleven.

Het tweede traject omvat de individuele begeleiding van leerlingen bij het ‘lezen voor de lijst’. Leerlingen die in een klas bij elkaar worden gezet, hebben gemeen dat ze tot nu toe het leertraject op hetzelfde niveau in hetzelfde tempo hebben kunnen volgen. Verder zijn ze totaal verschillend van elkaar: in interesse, motivatie, sociaal-emotionele ontwikkeling, leeservaring. Je moet deze zo verschillende jonge mensen dus wel individueel benaderen om hen aan het lezen te krijgen en te houden.

De literatuurdocent die zelf gegrepen is door literatuur, die zelf de waarde heeft ervaren en nog ervaart van literaire teksten, (dat mag een basisvoorwaarde heten: je kunt een product alleen verkopen als je er zelf enthousiast over bent!), zo’n docent wil graag dat ál zijn leerlingen kennis maken met wat literatuur hun kan bieden: ontsnapping

aan het hier en nu en tegelijk een confrontatie met andermans werkelijkheid en dus met je eigen houding daartegenover. Vergroting van je inlevingsvermogen – een heel duidelijke winst op sociaal-emotioneel gebied! -, stof tot nadenken en gespreksstof (!), nieuwe ervaringen en oude en nieuwe emoties, en dat alles gepresenteerd in mooie, verrassende, originele taal. De docent wil dat zoveel mogelijk leerlingen blijven lezen na hun schooltijd. Wil je dertig leerlingen aan het lezen krijgen én hoop hebben dat ze na hun schooltijd nog doorgaan met lezen, dan moet je ze weten te ‘raken’ in de twee, drie jaar dat je ze in je nabijheid hebt.

Het is voor gemotiveerde docenten dan ook uitermate frustrerend dat leerlingen nu vaak in plaats van zelf een boek te lezen, hun toevlucht nemen tot internet, waar ze op één van de vele daarvoor speciaal ontworpen sites een boekverslag downloaden en dat als hun eigen werk inleveren bij de docent. Ten dele komt dat downloaden voort uit gemakzucht, de mens aangeboren, maar voor een belangrijk deel ook omdat de leerling geen idee heeft hoe hij het voor hem nu juist geschikte boek vindt.

Hoe maak je leerlingen warm voor literatuur? Natuurlijk door hen op maat te bedienen, iedereen het goede boek op het goede moment voor te schotelen. Enkele echt positieve ervaringen met zelf gelezen boeken werken lang door. Enkele zwaar frustrerende ervaringen met zelf gelezen boeken (nou ja, boeken waar men aan begonnen was!) werken nog veel langer door.

Voor het eerste traject, het klassikale traject, zijn docenten goed toegerust, hun opleiding, zeker als ze nog niet zo heel lang in het vak zitten, voorziet in didactische werkvormen en lesideeën om de literatuurgeschiedenis tot leven te wekken voor hun leerlingen en om leerlingen te leren omgaan met het verschijnsel literatuur.

Voor het tweede traject echter ligt dat een stuk moeilijker, want docenten zijn er niet voor opgeleid.

Het individueel begeleiden van leerlingen vereist:

- tijd: naast je lessen ook nog hiervoor tijd reserveren valt niet mee bij een volle baan (en een parttime baan is vaak zo mogelijk nóg voller!) maar communicatie met elke leerling afzonderlijk is dus noodzakelijk, al is het maar heel even elke keer, voor of na de les, of buiten de les om via e-mail;
- kennis van niveau en belangstelling van de leerling;
- belezenheid: je moet weten wat er aan geschikte boeken is én wat er voortdurend aan nieuws verschijnt, wat aan zal slaan bij deze doelgroep.

De afgelopen tien jaar gaf ik via de website bij mijn literatuurboek leesadviezen voor leerlingen, besprak nieuwe, geschikte boeken, en bood materiaal aan voor docenten.

Die website gaat binnenkort ‘uit de lucht’.

In plaats daarvan presenteer ik vanaf januari praktische hulp voor de docent bij het individueel begeleiden van het lezen voor de lijst via de methode ‘leesadviezen.nl’: zie de site waar deze aanpak wordt uitgelegd: www.leesadviezen.nl

Het is grappig te zien dat voor het eerste traject het boek langzaam vervangen gaat worden door een multimediale aanpak: als de site www.literatuurgeschiedenis.nl eenmaal compleet is, kunnen alle traditionele literatuurschoolboeken eigenlijk wel in de kast blijven, terwijl het lezen voor de lijst nu juist weer los moet komen van internet, van die voorgekookte, steeds maar opnieuw gekopieerde leesverslagen op het net. Werken met de CD-ROMs van www.leesadviezen.nl schakelt internet als storende factor weer uit en maakt lezen voor de lijst dus weer aantrekkelijk voor leerling en leraar.

Ronald Soetaert, Kris Rutten & Ive Verdoodt

Universiteit Gent

Contact: Ronald.Soetaert@Ugent.be

Kris.Rutten@Ugent.be

Ive.Verdoodt@Ugent.be

Representatie van/in het onderwijs

In de *Cultuur van het Lezen* werd naast literatuur ook aandacht besteed aan de media, waar op zijn minst even veel geleerd wordt als in traditionele instituties zoals de school, de kerk, de familie en de peer group. We sluiten aan bij de inzichten uit Cultural Studies waar bijvoorbeeld Giroux (1994) films beschreef als “teaching machines” met de kracht van nieuwe mythes waarin we betekenis en zingeving zoeken.

In deze sessie presenteren we voorbeelden van onderzoek & onderwijspraktijk rond ‘representatie’. In de *Cultuur van het Lezen* werd een verslag gepresenteerd van een project rond de ‘representatie’ van geletterdheid in het algemeen en van de schoolcultuur in het bijzonder (gebaseerd op het proefschrift van Ive Verdoodt 2004).

Pygmalion

We presenteren kort hoe met een reeks films werd gewerkt die we verzamelden onder de noemer ‘Pygmalion’ template en die we bespraken aan de hand van binaire opposities. Het gaat om verhalen – inderdaad de films werden uitgebreid tot theater en romans – waarin een mentor zijn/haar leerling introduceert in een bepaalde geletterdheid. Die introductie creëert ook een botsing tussen de verschillende culturen, milieus, klassen, etc. Via deze films kunnen we reflecteren over wat geletterdheid in het alge-

meen is en specifiek over de literaire cultuur.

Bijvoorbeeld in de film *My Fair Lady* werd dat de tegenstelling tussen de intellectuele, afstandelijke geletterdheid (Higgins) en de spontane, emotionele geletterdheid (Liza). Of in *Educating Rita*: de vermoeide professor Frank en de levenslustige, leergierige kapster Rita.

In de loop der jaren hebben we samen met onze studenten (uit de lerarenopleiding en de onderwijskunde) een reeks films verzameld waarin op dit basisverhaal gevarieerd wordt. We menen dat deze analyses zowel interessante perspectieven bieden op het onderwerp als dat we zo studenten/leerlingen kunnen betrekken in onderzoek (ingebied in het feit dat onderzoekscompetentie een belangrijke vaardigheid is – ook in het secundair onderwijs). Verder zijn er heel wat voorbeelden die als pasklare lesvoorbereidingen kunnen gebruikt worden met als belangrijke thema's: de representatie van de school.

Sciencefiction

Vervolgens presenteren we een project dat we onlangs hebben opgestart: nadenken over de toekomst via het genre van sciencefiction. We begonnen met films, maar ook romans kwamen ter sprake. Welke rol spelen verwijzingen naar literatuur in sciencefiction? Hoe wordt het lezen van literatuur voorgesteld?

Opnieuw verschijnen een aantal binaire opposities: verleden *versus* toekomst, nostalgie *versus* hype, alfa *versus* bèta, kunst *versus* wetenschap, etc.

Vele sciencefictionverhalen blijken te draaien rond een dreigend gevaar voor de toekomst van de mensheid. Die bedreiging kan van buiten komen (bijvoorbeeld aliens van een andere planeet) of ook van binnen (bijvoorbeeld de robots die we zelf creëren, de technologische maatschappij die we aan het voorbereiden zijn of verwezenlijkt hebben). Centraal in het verhaal staat dus vaak de mens *versus* de aliens, de Andere. Samen met onze studenten verzamelden we een reeks films waarin dergelijke thema's centraal stonden. Hun onderzoek sluit aan bij genres die jongeren boeiend vinden en blijken opnieuw vaak interessante lesvoorbereidingen te zijn voor wie deze thema's wil behandelen.

Cultuur uit de derde wereld

Verder besteden we ook aandacht aan hoe deze thema's – geletterdheid, onderwijs, cultuur – gerepresenteerd worden in films uit de derde wereld. We bespreken een aantal films (o.a. *Blackboards* van Samira Makhmalbaf) en sluiten aan bij romans waarin deze thematiek centraal staat (o.a. *El Negro en ik* van Westerman).

Tevens komen een reeks voorbeelden van onderzoek naar representatie aan bod (nationaliteit, identiteit, geweld, jeugd, etc.); onderzoek, vertaald in lesvoorbereidingen waarin over die representaties gereflecteerd wordt.

Onze presentatie sluit nauw aan bij onze samenwerking met Constant (<http://www.constant.irisnet.be/>) rond sciencefiction en met Ladda (<http://www.ladda.be>) rond jeugdculturen.

Referenties

Giroux, H.A. (1994). *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. New York: Routledge.

Verdoodt, I. (2004). *Pygmalion in beeld: de mythe van geletterdheid*. Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen. Gent: Academia Press.

Rutten, K., Soetaert, R. & Verdoodt, I. (2006). "Over mensen en machines. Over lezen en overleven". *AS. Mediatijdschrift*, 178, p. 30-59.

