

30^{ste} HSN-CONFERENCE

**Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent,
18 & 19 november 2016**

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs Nederlands i.s.m.
Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent**

30^{ste} HSN-CONFERENCE

**Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen,
Universiteit Gent, 18 & 19 november 2016**

**Georganiseerd door HSN Stichting Conferenties Onderwijs
Nederlands i.s.m. Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent**

**Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren**



© De auteurs
Skribis is het publicatieplatform van drukkerij Nevelland Graphics.
Publicaties bij Skribis worden uitgebracht in eigen beheer.

Skribis – Nevelland Graphics cvba-so
Industriepark-Drongen 21
9031 Gent

Tel. 09 244 72 68
info@skribis.be
www.skribis.be

Zetwerk: Le Pur et L'Impur
Cover: Sam Reynaert

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
Dertigste Conferentie Onderwijs Nederlands
Gent, 2016, XVII + 353 p.

ISBN 978 90 736 2633 1
D/2016/3988/5
NUR 840

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

Inhoud

	André Mottart
XI	Woord vooraf
XIII	Algemeen programmaoverzicht HSN-30
XV	Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies
1	Thematisch programmaoverzicht en beschrijving/presentaties workshops

3 1. Basisonderwijs

	Marijke Bauwens
4	<i>Het schoolvak Nederlands en de beleving ervan door de ogen van het (anderstalige) jonge kind. Hoe kan men als basisschool deze kinderen ondersteunen?</i>
	Folkert Kuiken
9	<i>Woordenschatuitbreiding bij zes- tot twaalfjarige leerlingen, inclusief nieuwkomers</i>
	Mariëtte Hoogeveen & Joanneke Prenger
14	<i>Taaldomeinen in samenhang</i>
	Fien Loman
18	<i>Ben jij woordenwijs? Concreet aan de slag met schoolteams basisonderwijs (2,5-12 jaar) rond woordenschatverwerving</i>
	Marjoke Bakker
23	<i>Oefensoftware bij leren lezen. Wat werkt?</i>
	Marijke Ceunen
27	<i>Lezen als krachtig hulpmiddel om aan de slag te gaan met anderstalige leerlingen</i>
	Alma Artoos & Lut Maes
31	<i>Het verhaal van een school die van lezen een deugd maakt voor alle kinderen</i>
	Mirthe Stoop, Joeki Segers & Jurgen Tijms
33	<i>#BOOK: Een boekenclub voor leesattitude, leesbegrip en sociaal-emotioneel leren voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs</i>

39 2. Lerarenopleiding basisonderwijs

	Marlies Algoet
40	<i>Tijd voor meer onderwijstijd. Tijd voor meer interactie-kwaliteit. Maximaal Megataal in de kleuterklas</i>
	Arjanne Hoogerman
44	<i>Leesbevordering en literatuureducatie in het basisonderwijs</i>
	Saskia Buyckx, Tim Robijns, Saskia Timmermans & Marieke Vandersmissen
48	<i>Rekenen op taal: taalbewust wiskundeonderwijs in de lagere school</i>

- Niels Bakker
- 51 *Digitaal lezen, anders lezen?*
Ans Hubert & Hilde Imberechts
- 56 *Feed up, feedback en feedforward bij taaltaken in de lerarenopleiding*
Bart van der Leeuw & Theun Meestringa
- 60 *Een systematische beschrijving van relevante kennis over taal*
Jan T'Sas & Ria Van de Eynde
- 68 *Sprekend leren doet groepswork renderen*
Véronique Damoiseaux, Wenckje Jongstra & Ietje Pauw
- 71 *Leeslust op de Pabo*

77 3. Hoger onderwijs

- Erna van Koeven & Anneke Smits
- 78 *Hbo-studenten leren academisch schrijven in een blended leeromgeving*
Pieterjan Bonne, Joke Vrijders, Sofie Van Daele & Chris Collier
- 81 *Observerend leren schrijven van de bachelorproef*
Jacqueline van Kruiningen, Friso Muntinghe, Heleen Verdenius & Emma van der Weele
- 86 *"Soms verlies ik mezelf in mijn eigen emoties en gedachten". Schriftelijke reflectieta-
ken in een competentiegericht geneeskundecurriculum*
Fieke Van der Gucht, Pauline Van Daele, Mit Leuridan & Sibbo Kanobana
- 91 *Taalonthaal: een schrijfcentrum aan de Universiteit Gent*
Tine Van Houtven
- 96 *Een professionele leergemeenschap als motor voor taalbeleid*
Wilma van der Westen
- 99 *De cijfers, de gezichten en de onneembare taal(beleids)barrières. Taaldiversiteit in het
hoger onderwijs*
Annemijn Pasman
- 106 *Een kijkje in de keuken: taalvaardigheidsondersteuning in het hoger onderwijs*
Leen Schelfhout, Geert Vanthournout, Debbie Van Loo & Ann de Roover
- 111 *Het KAMELEON-model: een praktijkgericht model voor het realiseren van een brede
focus in lesgeven*

117 4. Bso, mbo, vmbo

- Youri Vande Sande
- 118 *Geletterdheid en Nederlands taalonderwijs in de B-stroom*
Tiba Bolle & Inge van Meelis
- 121 *Differentiëren. Hoe hou ik alle leerlingen zinvol bezig in de les Nederlands? Tegemoet
komen aan verschillen in het mbo*
Jeroen Hendrickx
- 127 *Digitale meerwaarde in de NT2-klas*
Hella Kroon
- 131 *Taalprogramma sterke studenten op weg naar het hoger beroepsonderwijs: 3F-plus*

- Jean Jacobs
- 135 *Spreken is zilver, schrijven is goud. Maakt een goede schrijfdidactiek het verschil?*
Eefje Boef, Corien Stevens & Joanne van der Boom
- 139 *Een hardop denken onderzoek naar kijk-luistervaardigheid*
Betty Mommen & Krista Claesen
- 143 *NodO+ – Taalcoaching voor beroepsopleidingen met laagtaalvaardige cursisten*
Freerk Teunissen
- 148 *Spellingles nieuwe stijl. Waarom stagneert spellingles? (En is daar iets aan te doen?)*

153 5. Literatuuronderwijs

- Theo Witte & Erwin Mantingh
- 154 *#Literatuurgeschiedenisonderwijs2016*
Paul Demets & Hilde Lauwers
- 159 *‘Leven in een huis als in een lichaam’. Thuiskomen in gedichten. Suggesties voor poëzielessen in de derde graad.*
Marloes Schrijvers, Tanja Janssen & Gert Rijlaarsdam
- 164 *Leert literatuur je het leven? Over het simuleren van zelfinzicht en sociaal inzicht via literatuuronderwijs*
Jan Uyttendaele
- 168 *Floris ende Blandefloer in de klas*
Margot de Wit
- 173 *Lezen doe je met elkaar: het groepsmondeling*
Dennis Van der Kuylen
- 177 *Herdruckt*
Laura Los, Maxime Van Steen, Susan Demol & Jordi Casteleyn
- 180 *Dichter. Leeronderzoek*
Caroline Wisse-Weldam & Gerdineke van Silfhout
- 182 *Zweten in de les Nederlands: geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs*

187 6. Leesbevordering

- Elf Albrecht & Peter Jongenelen
- 188 *Een leesplezierbeleid op de basisschool*
Linda Ackermans
- 191 *Young adult literatuur op de leeslijst*
Roos Wolters & Peter van Duijvenboden
- 196 *“Hebt u nog zo’n boek?”. Over het behoud van leesmotivatie in basis- en voortgezet onderwijs*
Corina Breukink-Prosper & Aalt Prins
- 201 *Visie op jeugdliteratuur en literatuuronderwijs*
Ruth Lasters
- 204 *LOL ik lees! Leesplezier, ook voor beroepsleerlingen*

207 7. Nederlands in een meertalige context

- Maarten van der Burg & Annelies Kappers
 208 *Leren met lef. Is de film beter dan het boek?*
 Mariet Schiepers
 211 *NedBox, online oefenkansen voor nieuwkomers*
 Sophie Stroobants
 215 *Turks is niet om te leren, juf! Thuis taal in groepswerk*
 Sergio Baauw
 219 *Recente migrantenkinderen en de overgang naar het regulier onderwijs*
 Karen Torfs & Pandora Verstedden
 219 *Aan de slag met anderstalige nieuwkomers: geschikte taken binnen een krachtige (taal)leeromgeving*

225 8. Onderwijsinnovatie

- Jeroen Lievens & Carolien Frijns
 226 *Mobiele technologie in de klas: hebbedingetje of modern middel voor krachtig onderwijs voor iedereen?*
 Martien Geerts & Hilde Vanbrabant
 230 *Help! Hoe schrijf ik een rapporttekst? De Digitaalkit biedt ondersteuning*
 Floor van Renssen, Anneke Smits & Heleen Vellekoop
 234 *ICT is zeg maar (niet) echt mijn ding. Met multimediablogs naar betekenisvol literatuuronderwijs*
 Mienke Droop, Karly van Gorp & Ineke Verheul
 237 *Interactieve fictie in het VO: Games maken en schrijven*
 Jeroen Clemens & Ferdi Schrooten
 243 *Lesmodule 'Verborgen familieverleden'. Een voorbeeld van innovatief onderwijs bij Nederlands in 2016*
 Linda Koenis & Pien Zeuwts
 246 *Samen lezen: verbeteren van leesvaardigheid bij vijftienjarigen*
 Joke Peremans & Nick Delafontaine
 251 ~~Dictée~~ *Twictee*
 Hélène Naert
 254 *Spelling anders bekeken*

257 9. Taalbeschouwing

- Annelies Van Laere
 258 *Taal beschouwen met leerlingen van de derde graad aso*
 Thomas de Bruijn, Peter-Arno Coppen, Barbara Snel, Maarten Timmermans, Ricardo Walinski & Nienke Wassenberg
 260 *Een activerende didactiek voor taalbeschouwing*
 Lieve Knop
 264 *Taal telt!*

- Frederik De Ridder & Karen Vander Plaetse
 267 *Taalbeschouwing in beeld en geluid met Archief voor Onderwijs*
 An Budts
 269 *Inspireert het leerplan taalbeschouwing de dagelijkse klaspraktijk?*
 Riek Hazenbosch & Carly van Tilborg
 273 *De kracht en macht van het woord*
 Michel Pijpers
 277 *Praktisch grammaticaonderwijs*
 Anneke Wurth, Jaap de Jong, Hans Hulshof, Dineke Tigelaar & Wilfried Admiraal
 284 *Naar een betere mondelinge taalvaardigheid. Het belang van feedback*

289 10. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

- Ann Moens & Peter Cockelbergh
 290 *Ze kunnen niet schrijven... En niet lezen! (Laat staan spreken)*
 Marieken Pronk-van Eunen
 293 *Lezen met sandwich*
 Amélie Rogiers & Klarien Lenting
 297 *Het profiel van de vaardige lezer. Wie met plezier leest, leest beter*
 Gerdineke van Silfhout & Elise van der Molen
 302 *Toetsen om te leren: het schrijfonderwijs op een hoger niveau!*
 Nina Verhaert & Dominiek Sandra
 307 *De ene dt-fout valt meer op tijdens het lezen dan de andere. Van experimentele resultaten naar een mogelijke onderwijsaanpak*
 Lotte Vermeij
 311 *Het belang van tekstbegrip: hoe docenten aankijken tegen leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs*
 Sofie Viaene
 312 *Meer talen, meer kansen*
 Maurice Dumont
 314 *"Schrijven, denken en lezen gaan hand in hand". Schrijfvaardigheid oefenen door leeservaringen te verwerken*

319 11. Taal- en letterkunde

- Maria Mos
 320 *Taalwetenschap in de klas: taalkundig onderzoek voor en door leerlingen*
 Pauline Van Daele, Jacques Van Keymeulen & Heleen Rijckaert
 323 *Van taalkundig onderzoek naar klaspraktijk: Dialectloket slaat de brug*
 Walter Haeseryn
 327 *Taalvariatie en normen in de vernieuwde Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS)*
 Johan van Iseghem
 330 *Ouder dan een halve eeuw: voorgoed onder de sneeuw? Over historische teksten in de les Nederlands*

- Joop van der Horst
- 336 *Zinsbrokken*
Frank Willaert
- 339 *Dichters op vrijersvoeten. Middeleeuwse minneliederen van Hendrik van Veldeke tot Gruuthuse*
Jan Stroop
- 341 *De leraar Nederlands en zijn spagaat*
Astrid Wijnands
- 344 *Denken met de Algemene Nederlandse Spraakkunst. Het gebruik van taalkundige bronnen in taalkundelessen*
- 349 *Acroniemen- en begrippenlijst*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de 30^{ste} editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 18 en 19 november 2016 in de gebouwen van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent.

Ook dit jaar houdt HSN zich opnieuw aan de beproefde formule uit het verleden. Er wordt niet op een bepaald onderwerp gefocust, maar de conferentie wordt in het format aangeboden dat haar 'groot' heeft gemaakt: een forum aanbieden aan allen die bij de ontwikkelingen van het onderwijs Nederlands in Vlaanderen en Nederland betrokken zijn en dat in alle omgevingen waarin Nederlands geleerd wordt. De evaluaties van voorbije conferenties leren dat precies de 'breedte' van de conferentie door de deelnemers sterk wordt geapprecieerd. Binnen de HSN-conferentie dekken de presentaties en workshops het totale werkveld af wat leeftijden en onderwijsniveaus van leerlingen betreft. Dat betekent dat er sessies worden aangeboden voor het basis-, secundair en tertiair onderwijs. Indien de doelgroep van HSN gedefinieerd wordt naar soorten van deelnemers, dan onderscheiden we leraren (op verschillende niveaus), ontwikkelaars, didactici, onderzoekers en studenten lerarenopleiding. Daarenboven is de conferentie uitdrukkelijk Nederlands-Vlaams, opdat wederzijds gebruik zou gemaakt worden van didactische ontwikkelingen, *good practices* en onderwijservaringen.

Ik stel er ook nog prijs op iedereen te bedanken die andermaal voor het welslagen van deze dertigste editie heeft gezorgd. In de eerste plaats danken we de conferentiedeelnemers die sinds onze eerste conferentie elk jaar talrijk(er) zijn komen opdagen. Zonder hen was HSN reeds lang opgehouden te bestaan.

We willen ook uitdrukkelijk onze financiers bedanken. Voorop de Nederlands Taalunie, de Stichting Lezen Nederland en de deelnemende uitgevers op de boekenmarkt die met hun bijdragen ervoor zorgen dat de deelnemersprijzen haalbaar blijven, het conferentieboek mooi en interessant is en de catering lekker smaakt.

Verder wil ik de leden van de programmacommissie bedanken die deze 30^{ste} editie hebben helpen vormgeven: Jordi Casteleyn, Roland de Bondt, Klaas Heemskerk, Mariëtte Hoogeveen, Jeroen Clemens, Tine Kuypers, Kathleen Leemans, Marleen Lippens, Bart Masquillier, Anneli Schaufeli, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Wilma van der Westen, Goedele Vandommele, Peter van Duyvenboden, Tine van Houtven, Marijke van Huijstee, Astrid Wijnands, Anneke Wurth en Rudi Wuyts.

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. Geert De Soete (decaan van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen) danken we voor de bereidheid om de 30^{ste} editie van onze conferentie op een feestelijke wijze te willen openen.

Ik dank ook Steven Vanhooren voor het meticuleuze redactiewerk, Sam Reynaert voor het kaftontwerp en *Nevelland Graphics* dat ons een stijlvol programmaboek bezorgt.

Ook bedank ik de sprekers-auteurs, want zij schetsen met hun presentaties tijdens de conferentie en met de bijdragen voor dit boek een perspectiefrijk beeld van het onderwijs Nederlands.

Ten slotte wens ik hier reeds te vermelden dat volgend jaar de 31^{ste} HSN-conferentie op 24 en 25 november 2017 in de Hogeschool Windesheim in Zwolle plaatsvindt.

Prof. dr. André Mottart

Voorzitter Stichting HSN Onderwijs Conferenties Nederlands

Inhoudelijk en logistiek organisator HSN-30

Algemeen programmaoverzicht

HSN-30

Vrijdag 18 november 2016

10.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 12.00u	Opening door prof. dr. Geert De Soete (decaan FPPW) Welkomstwoord Nederlandse Taalunie Gunter Lamoot, komiek en tv-maker
12.00 – 13.00u	Lunch
13.00 – 14.00u	Ronde 1
14.00 – 15.00u	Ronde 2
15.00 – 15.30u	Koffiepauze
15.30 – 16.30u	Ronde 3
16.30 – 17.30u	Ronde 4
17.30u	Borrel

Zaterdag 19 november 2016

09.00u	Onthaal en koffie
09.30 – 10.30u	Ronde 5
10.30 – 11.30u	Ronde 6
11.30 – 12.00u	Koffiepauze met versnaperingen
12.00 – 13.00u	Ronde 7
13.00 – 14.00u	Ronde 8
14.00u	Aperitief, buffet, muzikale omlijsting door <i>Esta Loco</i>

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 18 november 2016

Ronde 1 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Bauwens	Basisonderwijs	4
Algoet	Lerarenopleiding basisonderwijs	40
van Koeven & Smits	Hoger onderwijs	78
Vande Sande	Bso, mbo, vmbo	118
Witte & Mantingh	Literatuuronderwijs	154
Albrecht & Jongenelen	Leesbevordering	188
van der Burg & Kappers	Nederlands in een meertalige context	208
Lievens & Frijns	Onderwijsinnovatie	226
Van Laere	Taalbeschouwing	258
Moens & Cockelbergh	Taalvaardigheid	290
Mos	Taal- en letterkunde	320

Ronde 2 (14.00 – 15.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Kuiken	Basisonderwijs	9
Hoogerman	Lerarenopleiding basisonderwijs	44
Bonne e.a.	Hoger onderwijs	81
Bolle & van Meelis	Bso, mbo, vmbo	121
Demets & Lauwers	Literatuuronderwijs	159
Ackermans	Leesbevordering	191
Schiepers	Nederlands in een meertalige context	211
Geerts & Vanbrabant	Onderwijsinnovatie	230
de Bruijn e.a.	Taalbeschouwing	260
Pronk-van Eunen	Taalvaardigheid	293
Van Daele e.a.	Taal- en letterkunde	323

Ronde 3 (15.30 – 16.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Hoogeveen & Prenger	Basisonderwijs	14
Buyckx e.a.	Lerarenopleiding basisonderwijs	48
van Kruiningen e.a.	Hoger onderwijs	86
Hendrickx	Bso, mbo, vmbo	127
Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam	Literatuuronderwijs	164
Wolters & van Duijvenboden	Leesbevordering	196
Stroobants	Nederlands in een meertalige context	215
van Renssen e.a.	Onderwijsinnovatie	234
Knop	Taalbeschouwing	264
Rogiers & Lenting	Taalvaardigheid	297
Haeseryn	Taal- en letterkunde	327

Ronde 4 (16.30 – 17.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Loman	Basisonderwijs	18
Bakker	Lerarenopleiding basisonderwijs	51
Van der Gucht e.a.	Hoger onderwijs	91
Kroon	Bso, mbo, vmbo	131
Uyttendaele	Literatuuronderwijs	168
Breukink-Prosper & Prins	Leesbevordering	201
Droop e.a.	Onderwijsinnovatie	237
De Ridder & Vander Plaetse	Taalbeschouwing	267
van Silfhout & van der Molen	Taalvaardigheid	302
van Iseghem	Taal- en letterkunde	330

Zaterdag 19 november 2016**Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Bakker	Basisonderwijs	23
Hubert & Imberechts	Lerarenopleiding basisonderwijs	56
Van Houtven	Hoger onderwijs	96
Jacobs	Bso, mbo, vmbo	135
de Wit	Literatuuronderwijs	173
Clemens & Schrooten	Onderwijsinnovatie	243
Budts	Taalbeschouwing	269
Verhaert & Sandra	Taalvaardigheid	307
van der Horst	Taal- en letterkunde	336

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Ceunen	Basisonderwijs	27
van der Leeuw & Meestringa	Lerarenopleiding basisonderwijs	60
van der Westen	Hoger onderwijs	99
Boef, Stevens & van der Steen	Bso, mbo, vmbo	139
Van der Kuylen	Literatuuronderwijs	177
Lasters	Leesbevordering	204
Baauw	Nederlands in een meertalige context	219
Koenis & Zeuwts	Onderwijsinnovatie	246
Hazenbosch & van Tilborg	Taalbeschouwing	273
Vermeij	Taalvaardigheid	311
Willaert	Taal- en letterkunde	339

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Artoos & Maes	Basisonderwijs	31
T'Sas & Van den Eynde	Lerarenopleiding basisonderwijs	68
Pasman	Hoger onderwijs	106
Mommen & Claesen	Bso, mbo, vmbo	143
Los e.a.	Literatuuronderwijs	180
Torfs & Versteden	Nederlands in een meertalige context	219
Peremans & Delafontaine	Onderwijsinnovatie	251
Pijpers	Taalbeschouwing	277
Viaene	Taalvaardigheid	312
Stroop	Taal- en letterkunde	341

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Stoop, Segers & Tijms	Basisonderwijs	33
Damoiseaux, Jongstra & Pauw	Lerarenopleiding basisonderwijs	71
Schelfhout e.a.	Hoger onderwijs	111
Teunissen	Bso, mbo, vmbo	148
Wisse-Weldam & van Silfhout	Literatuuronderwijs	182
Naert	Onderwijsinnovatie	254
Wurth e.a.	Taalbeschouwing	284
Dumont	Taalvaardigheid	314
Wijnands	Taal- en letterkunde	344

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Bart Masquillier (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)

Mariëtte Hoogeveen (SLO)

Marijke Bauwens

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Contact: marijke.bauwens@g-o.be

Het schoolvak Nederlands en de beleving ervan door de ogen van het (anderstalige) jonge kind. Hoe kan men als basisschool deze kinderen ondersteunen?

1. Inleiding

Een taal aanleren doe je niet enkel door kennisoverdracht. Het is een wisselwerking tussen het aanleren van het Nederlands, het aanwenden van talenten van kinderen en inzetten op een talenbeleid, waarbinnen een visie op anderstaligheid kan beschreven worden. Basisscholen kunnen op deze speerpunten inzetten om anderstalige leerlingen gericht te ondersteunen.

“Als je deze namiddag naar de stad gaat, kan je dan langs de dingenstraat gaan? Ik zou namelijk graag zo een zwart ding willen hebben dat nu in promotie staat en waarmee je je papieren beter kunt opbergen. Weet je wat ik bedoel?”

Om zaken en informatie te kunnen communiceren, is het belangrijk dat we ‘dingen’ kunnen benoemen. Met andere woorden, dat je je optimaal kunt uitdrukken in een taal, ook al is die taal niet jouw moedertaal. Het onvoldoende beheersen van een (nieuwe) taal bemoeilijkt het communicatieproces tussen mensen, en zo ook optimale participatie aan onze samenleving.

Taal gaat niet alleen over leren lezen en schrijven of over spelling en woordenschat, maar gaat ook over wereldwijsheid, een leven lang leren en participeren. Het gaat over hoe kinderen communiceren, over sociale vaardigheden, relaties en cultuur. Er zijn veel vormen van taal: op papier, op computer, op televisie, op sociale media, in formele en informele situaties waarin taal de lijm vormt om te kunnen deelnemen aan de maatschappij, enz. Het is dus van groot belang dat anderstalige kinderen zich kunnen uitdrukken in hun nieuwe taal, het Nederlands. Kinderen hebben immers woorden nodig om in interactie te gaan in de samenleving waarin ze zich bevinden.

Maar hoe komt dat aan bij een jong anderstalig kind? Wat houdt hen bezig en hoe kunnen wij dat inzetten om hen zo succesvol mogelijk het tweedetaalverwervingsproces te laten doorlopen?

2. Taalontwikkelingsfasen bij eerste- en tweedetaalverwerving

2.1 Taalontwikkelingsfasen bij eerstetaalverwerving

Taal is een proces dat kinderen aanleren vanaf hun geboorte. In het verloop van dit proces zijn verschillende perioden te onderscheiden:

- de voortijdige periode (0 tot 1 jaar);
- de vroegtijdige periode (1 tot 2,5 jaar);
- de differentiatieperiode (2,5 tot 5 jaar);
- de voltooiingsperiode (5 jaar en ouder).

In de voortijdige periode verwerft het kind taal, omdat het geconfronteerd wordt met taaluitingen uit zijn omgeving, waardoor het aan de klanken van de taal en de woordenschat went. Uiteindelijk zal het kind kunnen participeren aan een eenvoudige conversatie met vocale reacties.

In de vroegtijdige periode vindt de ontwikkeling plaats tot betekenisvol taalgebruik. Het kind vergroot zijn woordenschat en maakt zinnnetjes van eenvoudige opbouw en inhoud.

Het verfijnen van de taal gebeurt in de differentiatieperiode. De ontwikkeling van moeilijke klankcombinaties (bv. 'sch-' en 'str-') en ook het begin van grammatica van woordklassen vindt plaats, waardoor het kind in staat is om langere zinnen te produceren.

In de voltooiingsperiode is het kind in staat gebruik te maken van gestructureerd taalgebruik. Door meer gebruik van abstracties en bepaalde formuleringen komt leertaal tot stand; er vindt een verdere toepassing van regels plaats, waardoor het kind een efficiënte communicatietaal ontwikkelt.

2.2 Taalontwikkelingsfasen bij tweede taalverwerving

Kinderen leren een tweede taal vaak op latere leeftijd dan hun moedertaal. Daardoor zullen kinderen bij tweedetaalverwerving een iets andere ontwikkeling doormaken dan bij eerstetaalverwerving. De eerste twee fasen van eerstetaalverwerving zullen snel doorlopen worden, terwijl de derde fase jaren in beslag kan nemen. De voltooiingsfase gaat gedurende het hele leven door. Voor tweedetaalverwerving zijn verschillende indelingen van het proces omschreven in de literatuur. Hieronder zullen we er twee bespreken.

Op basis van wat bekend is over Turkse en Marokkaanse kinderen heeft Lalleman (1986) een indeling gemaakt van het tweedetaalverwervingsproces in drie fasen. Deze

fasen worden gekenmerkt door de kennis van taalvormen waarover het kind beschikt en gaan uit van de linguïstische taalmiddelen die het kind kan toepassen.

Daarnaast kunnen we het taalverwervingsproces ook in het licht bekijken van de verschillende stadia die deels overeenkomen met de periodes van eerstetaalverwerving. Deze stadia zijn:

- het stadium van wennen;
- het stadium van redzaamheid;
- het stadium van omgangstaal;
- het stadium van leertaal.

Deze indeling is functiegericht. Het gaat uit van wat het kind kan doen met de taaluitingen.

Hieronder worden de verschillende categorieën van tweedetaalverwerving verdiept.

2.2.1 Stadium van wennen

In het stadium van wennen moet het kind zich in de nieuwe taalomgeving thuis gaan voelen. Het moet wennen aan de schoolwereld en aan de tweede taal. Het is van belang dat het kind zich in de nieuwe omgeving veilig voelt, waardoor het kan wennen aan de regels binnen de groep en aan taalklanken. Door vertrouwdheid met de groep zullen kinderen participeren aan groepsactiviteiten en acties imiteren, waaronder ook taalacties van kinderen en van de leerkracht.

2.2.2 Stadium van redzaamheid

In het stadium van redzaamheid kan het kind zich redden door middel van taaluitingen, het kan zich verweren en het kan zijn behoeftes kenbaar maken. Het kan dingen om zich heen benoemen of vragen naar de namen van dingen die het kind nog niet kent. Op een eenvoudig niveau is het kind in staat te communiceren.

De linguïstische middelen die het kind hierbij gebruikt, volgens het systeem van Lalleman, zijn onder andere ‘inhoudswoorden’, al zijn het er nog weinig. Het kind is in staat om korte zinnen te produceren van hooguit twee à drie woorden en om gebruik te maken van vaste woordvolgordes, waarbij het werkwoord vaak onvervoegd achteraan in de zin staat. Er is in deze fase nog geen sprake van gebruik van morfologie.

2.2.3 Stadium van omgangstaal

In het stadium van omgangstaal kan het kind op een volwaardige manier participeren aan het sociale interactieproces. Taal vormt geen belemmering meer voor contacten

leggen en voor samenwerking met andere kinderen. Het kind is in staat om via taal op het gedrag van andere kinderen in te werken en om verslag te geven van situaties in het heden en verleden. Hierbij is grammaticaal correct taalgebruik noodzakelijk.

In deze fase breidt het kind ook zijn woordenschat uit, maar het blijft relatief klein. De zinnen waarmee het kind communiceert zijn niet veel langer dan 5 à 6 woorden, waarbij nauwelijks voegwoorden worden gebruikt. Het kind maakt afwijkingen van de woordvolgorde die het in het vorige stadium gebruikte. Hierbij maakt het wel nog fouten in het gebruik van lidwoorden en voorzetsels.

2.2.4 Stadium van leertaal

In het stadium van leertaal is het kind in staat om begrippen en abstracties van de leertaal te begrijpen en toe te passen. Dit houdt in dat het kind gebruik kan maken van de tegenwoordige, verleden en toekomstige tijd. Het kind kan ook redeneren, voorstellingen maken en voorstellen doen. De instructietaal waarin tot het kind wordt gesproken, zal in dit stadium begrepen worden.

Aan het einde van dit stadium zal de taal van de tweedetaalverwerver meer lijken op Standaardnederlands, hoewel een aantal afwijkingen merkbaar zullen blijven.

Uit het bovenstaande kan worden afgeleid dat kinderen pas goed kunnen leren in een tweede taal als het 'stadium van leertaal' is bereikt.

3. Oudercommunicatie als onderdeel van de school om gerichte ondersteuning te bieden voor het anderstalige kind

Het is één ding om ouders advies te geven over de taalontwikkeling van hun kind. Daarnaast blijft het natuurlijk ook nodig dat de school rechtstreeks met de ouders kan communiceren. Wanneer ouders anderstalig zijn, is dat niet altijd evident. Zelfs al leren de ouders het Nederlands, dan nog blijkt vaak dat het onmogelijk is om alle communicatie in het Nederlands te voeren. Het Nederlands goed onder de knie krijgen, duurt immers al snel enkele jaren en de specifieke woordenschat van een oudercontact is dan dikwijls nog onbekend. Bovendien heeft niet iedereen dezelfde capaciteiten: sommige mensen leren het Nederlands heel snel, anderen zijn analfabeet, worden geconfronteerd met hun leerplafond en zullen misschien nooit in staat zijn om een ingewikkeld gesprek in het Nederlands aan te gaan. Het zal belangrijk zijn om steeds te nuanceren en te kijken welk communicatiemiddel het meest geschikt is.

We kunnen stellen dat de manier van communiceren met anderstalige ouders het best wordt bepaald naargelang de aard en de complexiteit van de boodschap. Alle briefjes

laten vertalen en steeds een tolk oproepen, is voor geen enkele school wenselijk of haalbaar. Voortdurend vasthouden aan het Nederlands houdt immers het risico in dat heel wat informatie verloren gaat voor bepaalde ouders. Aan de hand van eenvoudig Nederlands of pictogrammen kunnen kleine boodschappen, praktische informatie, enz. alle ouders correct bereiken. Maar een oudercontact op deze manier voeren, zal waarschijnlijk zijn doel voorbijschieten. Uiteraard communiceren scholen steeds in het Nederlands met de ouders. Als we bewust omgaan met de taal, dan kan het gebruik van toegankelijk Nederlands zelfs stimulerend werken. Op deze manier kunnen ouders die het Nederlands leren/geleerd hebben hun inspanningen valoriseren. Anderzijds is het niet voor alle ouders mogelijk om de boodschap te begrijpen in het Nederlands. Daarom menen wij dat, in het belang van het kind, bij complexe materies een beperkte vorm van flexibiliteit ten opzichte van het gebruik van vertalingen/tolken de ouderbetrokkenheid zeker ten goede kan komen. Hoe je daar als school mee omgaat, maakt deel uit van een breder taalbeleid, net zoals ook omgaan met anderstalige nieuwkomers in de klas of taalregels op de speelplaats daarvan deel uitmaken. Om met een schoolteam tot een efficiënt taalbeleid te komen, waarbij het kind centraal, zal het noodzakelijk zijn om deze vragen kritisch te beantwoorden en te zoeken naar een aantal (vuist)regels die zowel voor de school als voor de ouders haalbaar en effectief zijn.

Ten slotte willen we er nog even op wijzen dat als ouders niet ingaan op een boodschap of op een uitnodiging dat niet altijd een talige oorzaak hoeft te hebben. Vaak spelen ook andere factoren mee. Voor veel ouders is de drempel naar school heel hoog. Ze hebben soms zelf geen of weinig school gelopen, zijn onbekend met de schoolse taal of kennen het Vlaamse onderwijssysteem niet. Ze gaan ervan uit dat de school zelf het beste weet hoe het kind aan te pakken en zijn soms gewoonweg niet in staat om de schoolloopbaan van hun kind te ondersteunen zoals dat bij ons verwacht wordt van ouders. Deze problematiek is niet enkel gebonden aan anderstaligheid. Ook kansarme ouders worstelen vaak met dezelfde uitdagingen. Die ouders hebben het gevoel onkundig te zijn tegenover de leerkracht. De school staat ver af van hun leefwereld, er wordt een andere taal gesproken, er gelden andere waarden en normen, enz. Ze voelen zich minderwaardig en hebben het gevoel niet thuis te horen op school. Bij deze ouders is het extra belangrijk om te werken aan een vertrouwensband vanaf de start van het schooljaar en om te investeren in een goede communicatie.

Referenties

- De Smedt, H. (2008). *Meertalig opgroeien*. Brussel: Regionaal Integratiecentrum Foyer.
- Jonckheere, S. (2011). 'Vorming Communicatie met allochtone ouders in het BaO. Praktische Tips'. Brussel: Foyer.

Kind en Gezin (2016). “Meertaligheid bij jonge kinderen”. Online raadpleegbaar op: <http://www.kindengezin.be/ontwikkeling/taal-encommunicatie/meertaligheid>.

Odice vzw (2010/11). ‘Thuis op school. Ouderbetrokkenheid in het kleuteronderwijs’. Gent: Oost-Vlaams Diversiteitscentrum Odice vzw.

Ronde 2

Folkert Kuiken
Universiteit van Amsterdam
Contact: f.kuiken@uva.nl

Woordenschatuitbreiding bij zes- tot twaalfjarige leerlingen, inclusief nieuwkomers

1. Inleiding

De omvang van de woordenschat vormt een cruciaal onderdeel van iemands taalvaardigheid. Woorden zijn de basisingrediënten voor zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheid. Woordenschat is een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid (o.a. Gorey 2001; Loeb et al. 2007), terwijl leesvaardigheid op zijn beurt weer als een belangrijke voorspeller van taalvaardigheid geldt (o.a. Burke et al. 2009; Marulis & Neuman 2010). Doordat de woordenschat van veel leerlingen te wensen over laat (o.a. Verhoeven & Vermeer 2001; Welie 2013), is het van groot belang om de ontwikkeling van de woordenschat zoveel mogelijk te stimuleren.

In 2009 verscheen de *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters* (BAK), waarin een basiswoordenschat voor leerlingen in groep 1 en groep 2 is gepresenteerd (Mulder, Timman & Verhallen 2009). Daarbij wordt ervan uitgegaan dat zesjarigen bij binnenkomst in groep 3 over minstens 2000-3000 woorden moeten beschikken om op een zinvolle manier te kunnen beginnen met technisch lezen. Aan het eind van het primair onderwijs zou de omvang van de woordenschat moeten zijn toegenomen tot 15000-17000 woorden (Sanders 1990; Verhoeven & Vermeer 1992; Vermeer 2013).

Om de kloof te overbruggen tussen de woordenschat waarmee leerlingen in groep 3 binnenkomen en die waarmee ze in groep 8 uitstromen, moeten leerlingen zes jaar lang jaarlijks gemiddeld minstens 1500 nieuwe woorden leren. Die woorden worden aangeboden in de *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen* (WAK; Kuiken & Droge 2010). De WAK is digitaal beschikbaar via www.digiwak.nl en biedt leerkrachten de mogelijkheid om te bepalen welke woorden zij in een bepaalde fase van het basisonderwijs

het beste kunnen aanleren en over welke woorden de leerlingen op een bepaald moment dienen te beschikken. Recentelijk zijn aan alle woorden van de WAK woorddefinities, voorbeeldzinnen en afbeeldingen toegevoegd. Daarnaast is speciaal voor nieuwkomers in het basisonderwijs een functionaliteit toegevoegd, genaamd 'Digiwak Nieuwkomers', waarin voor deze groep de meest relevante schooltaalwoorden voor onder-, midden- en bovenbouw zijn opgenomen.

2. Totstandkoming van de WAK en Digiwak

De WAK is in 2010 ontwikkeld in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap. De lijst vult het gat tussen de BAK (voor vier- en vijfjarigen) en de *Streefwoordenlijst voor de basisvorming* voor de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs (Hacquebord, Alberts & Andringa 2007). Deze drie lijsten hebben alle tot doel de woordenschat van leerlingen te vergroten. Bovendien is er op deze manier sprake van een doorlopende leerlijn woordenschat van groep 1 tot en met de start van het voortgezet onderwijs.

Als basis voor de WAK heeft de door Schrooten & Vermeer (1994) samengestelde lijst van 15000 woorden voor het basisonderwijs gediend. Deze lijst is aangepast en uitgebreid met woorden uit acht taalleergangen die in het basisonderwijs worden gebruikt (*Taalleesland*, *Taalactief*, *Taaljournaal*, *Taal op maat*, *Taalverhaal taal*, *Taalverhaal spelling*, *Zin in taal* en *Taal in beeld*) en negen zaakvakmethoden (voor natuur, techniek, biologie, aardrijkskunde, wereldoriëntatie en geschiedenis). Het resultaat hiervan is vervolgens beoordeeld door leerkrachten van acht basisscholen, waarna de definitieve lijst is samengesteld.

De WAK telt in totaal ruim 9000 woorden, verdeeld over zes jaargroepen. Het aantal woorden neemt toe naarmate de leerlingen in een hogere groep komen (van ruim 1000 in groep 3 tot bijna 2000 in groep 8). Alle lijsten voor groep 3 tot en met groep 8 zijn thematisch geordend. Sommige thema's komen aan de orde bij alle groepen ('school', 'familie en vrienden', 'lichaam en gezondheid'), andere alleen in de lagere groepen ('de boerderij', 'sprookjes') en weer andere alleen in de hogere groepen ('milieu', 'informatie', 'wereldkwesities'). Op hun beurt zijn de thema's onderverdeeld in clusters van maximaal negen met elkaar samenhangende woorden. Een voorbeeld is het cluster 'bijen en wespen' binnen het thema 'dieren' in groep 4, dat bestaat uit de volgende woorden: *de wesp*, *de dar*, *de honingraat*, *de imker*, *de hommelmelk*, *de angel*, *de werkster*, *de zwerm*, *de koningin*. Woorden met meerdere betekenissen zijn ook in andere thema's opgenomen, zoals het woord *werkster* dat behalve bij 'dieren' ook in het thema 'wonen' voorkomt.

3. Het gebruik van de WAK en Digiwak

Het corpus van de WAK biedt leerkrachten een grote keus aan woorden en onderwerpen die in de wereld van zes- tot twaalfjarige kinderen van belang zijn. Dit maakt de lijst geschikt om toe te passen in de dagelijkse lespraktijk. Wanneer bijvoorbeeld woorden uit de taalmethode of tijdens het zaakvakonderwijs worden behandeld, kan een beroep op de WAK worden gedaan om extra bijpassende woorden aan te bieden. De WAK bevat frequente woorden (*de pagina, het afval, de streep*), schooltaalwoorden (*de schaal, de periode, dergelijke*), vakspecifieke woorden (*de beuk, de kringloop, de onderdaan*), maar ook lastige woorden waar leerlingen doorgaans veel moeite mee hebben (*immers, integendeel, vanwege*) en figuurlijk taalgebruik (*je ogen de kost geven, de proef op de som nemen, in het water vallen*). De WAK biedt leerkrachten steun bij het vormgeven van het woordenschatonderwijs en kan worden gebruikt naast de reguliere taal- en/of zaakvakmethode.

De ervaring leert dat het leren van de eerste paar duizend woorden van een taal over het algemeen weinig problemen oplevert, omdat deze woorden vaak en in veel verschillende situaties aangeboden worden. Het verwerven van de overige woorden is een lastiger taak, want deze komen minder vaak en in minder verschillende contexten voor. Daarnaast wordt de leerlast van een woord mede bepaald door het doel waarvoor het woord geleerd wordt: moet een leerling het woord alleen kunnen begrijpen (receptief/passief) of is het de bedoeling dat de leerling het woord ook zelf kan inzetten wanneer dat nodig is (productief/actief)? Woordkennis omvat een groot aantal facetten, zoals 'vorm', 'betekenis en gebruik van het woord', 'mate van voorkennis van de leerling' en 'de context waarin het woord geleerd wordt'. Daarom is het van groot belang dat woorden niet geïsoleerd van elkaar worden aangeboden, maar in combinatie met elkaar en in een betekenisvolle context. Om die reden zijn de woorden in de WAK thematisch geordend en daarbinnen opgedeeld in kleinere clusters.

Bij het aanleren van woorden uit de WAK kan worden aangesloten bij de didactiek van de zogeheten 'viertakt', bestaande uit onderstaande stappen (Van den Nulft & Verhallen 2009).

1. *Voorbewerken*: introductie van de woorden en hun betekenissen, waarbij zo goed mogelijk rekening wordt gehouden met de leefwereld en de voorkennis van de leerlingen.
2. *Semantiseren*: het verduidelijken van woordbetekenissen in context. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van een 'woordweb', waarbij betekenisverbindingen worden gelegd met andere woorden die de leerlingen al kennen.
3. *Consolideren*: herhalen en inoefenen van de woorden en hun betekenissen. Een woord moet vele malen herhaald worden in verschillende contexten wil het worden onthouden. Afhankelijk van de context en moeilijkheidsgraad wordt vijf tot

zestien keer herhalen genoemd als voorwaarde voor verwerving. In het algemeen wordt ervan uitgegaan dat een woord gemiddeld genomen zeven keer herhaald dient te worden, wil het verankerd raken in het geheugen van de leerling.

4. *Controleren*: nagaan of het woord en de behandelde betekenissen verworven zijn. Dit kan op een impliciete manier door te observeren of de leerlingen de woorden en betekenisinhouden hebben onthouden of op een explicietere manier, in de vorm van bijvoorbeeld een toets.

Zoals eerder opgemerkt, is het niet de bedoeling woorden één voor één en los van elkaar te behandelen, maar in een cluster. In deze clusters dienen de betekenisverbanden helder te worden gemaakt. Door gebruik te maken van clusters kan er een versnelling in de woordenschatuitbreiding worden bereikt: in plaats van één woord, worden tegelijkertijd verschillende nieuwe woorden aangeleerd die onderling nauw met elkaar verbonden zijn. Naast het direct aanbieden van woorden dienen leerkrachten hun leerlingen handvatten te bieden waarmee ze zelf nieuwe woorden kunnen verwerven. Voorbeelden van dergelijke woordleerstrategieën zijn: ‘het afleiden van de betekenis van een woord uit de woordvorm en/of de context’, ‘het gebruikmaken van een woordenboek’, ‘het inzetten van voorkennis en werkwijzen om verbanden in een tekst te vinden’.

4. Digiwak 2.0

In 2016 is een update van Digiwak gemaakt, waarbij nieuwe functies aan de website zijn toegevoegd. Hoewel ook in de eerdere versie al de mogelijkheid bestond om woorden te clusteren en daaraan definities en voorbeeldzinnen toe te voegen, werd van die mogelijkheid slechts spaarzaam gebruikgemaakt. Leerkrachten gaven aan daar door tijdgebrek niet aan toe te komen. Dat is de reden dat in Digiwak 2.0 alle woorden in clusters zijn ondergebracht en aan elk woord een definitie, een voorbeeldzin en een afbeelding is gekoppeld. Verder is, gelet op het toenemend aantal vluchteling- en asielzoekerskinderen in Nederland, voor nieuwkomers een selectie uit het Digiwakbestand gelicht, bestaande uit de voor hen 3000 meest relevante woorden, verdeeld over onder-, midden- en bovenbouw. Op die manier kunnen, met behulp van Digiwak, frequente, alledaagse woorden worden aangeleerd die voor jonge nieuwkomers belangrijk zijn om aan het onderwijs en de samenleving deel te nemen.

Referenties

Burke, M.D., S. Hagan-Burke, O. Kwok & R. Parker (2009). “Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade”. In: *The Journal of Special Education*, 42 (4), p. 209-226.

- Gorey, K.M. (2001). "Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity". In: *School Psychology Quarterly*, 16 (1), p. 9-30.
- Hacquebord, H.I., N. Alberts & S. Andringa (2007). *Streefwoordenlijst voor de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs*. Arnhem/Groningen: Cito/Etoc.
- Kuiken, F. & S. Droge (2010). *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Loeb, S., M. Bridges, D. Bassok, B. Fuller & R.W. Rumberger (2007). "How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development". In: *Economics of Education Review*, 26, p. 52-66.
- Marulis, L.M. & S.B. Neuman (2010). "The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis". In: *Review of Educational Research*, 80 (3), p. 300-335.
- Mulder, F., Y. Timman & S. Verhallen (2009). *Handreiking bij de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (BAK)*. Amsterdam: ITTA.
- Sanders, M. (1990). *Met andere woorden. Een onderzoek naar de omvang van de receptieve woordenschat van anderstalige brugklasleerlingen*. [doctoraalscriptie]. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Schrooten, W. & A. Vermeer (1994). *Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2009) *Met Woorden in de Weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1992). "Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs". In: *Pedagogische Studiën*, 69, p. 218-234.
- Vermeer, A. (2013). 'Ontwikkeling van mondelinge vaardigheden'. In: F. Kuiken & A. Vermeer (red.) (2013). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff, p. 29-59.
- Welie, C. (2013). *Onderzoeksrapportage project OTAW: Taalvaardigheid in Amsterdam-West. Een analyse van leerlingachtergrond, taalonderwijs en lessen Nederlands*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Mariëtte Hoogeveen & Joanneke Prenger

SLO

Contact: M.Hoogeveen@slo.nl

J.Prenger@slo.nl

Taaldomeinen in samenhang

1. Inleiding

In de praktijk van het taalonderwijs op de basisschool worden de verschillende vakonderdelen tamelijk los van elkaar onderwezen en ligt het accent op geïsoleerde deeloefeningen, los van betekenisvolle contexten van taalgebruik. Van Gelderen & Van Schooten (2011) noemen het traditionele taalonderwijs in Nederland dan ook ‘verkaveld’: het onderwijs in de Nederlandse taal is in een groot aantal stukken verdeeld, die vaak gescheiden van elkaar als verschillende mini-curricula aan leerlingen worden aangeboden.

Een pleidooi voor meer samenhang in het taalonderwijs wordt in de taaldidactiek al decennialang gehouden. Uit verschillende onderzoeken blijkt namelijk dat een verkavelde praktijk – hoewel die enkele voordelen kent – vooral problemen met zich meebrengt (Van Gelderen & Van Schooten 2011; Hillocks 1984; Graham & Perin 2007; Shanahan 2006; Tuinder 1999). Zo leidt verkaveling tot overladenheid van het curriculum, verhoogt het de tijdsdruk die leraren ervaren en leidt het tot motivatieproblemen bij leerlingen. Daarnaast blijkt uit onderzoek naar prestaties bij de afzonderlijke domeinen dat leerlingen aan het einde van de basisschool onder de norm presteren die door expertpanels wenselijk wordt geacht (Bonset & Hoogeveen 2013).

Sinds het verschijnen van het advies van Platform Onderwijs2032 (2016) klinkt de roep om meer samenhang in het onderwijs weer duidelijker. Het Platform schreef dit advies in opdracht van het ministerie van OCW om in kaart te brengen welke kennis en vaardigheden leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs nodig hebben om volwaardig in de (toekomstige) samenleving te kunnen participeren. Samenhang is in het advies een kernwoord.

2. Oorzaken van verkaveling

We noemen een aantal mogelijke oorzaken voor verkaveling van het taalonderwijs:

- *Aannames over het verwerven van taalvaardigheid*

Een eerste oorzaak voor het ontstaan van scheidslijnen in het taalonderwijs lijkt de rol van oude aannames over de wijze waarop taalvaardigheden ('lezen', 'schrijven', 'spreken' en 'luisteren') het beste verworven kunnen worden (Van Gelderen & Van Schooten 2011). Zo heerste jarenlang het idee dat kinderen eerst een aantal basisvaardigheden ('technisch lezen', 'spelling', 'grammatica') moeten leren beheersen alvorens zij hun taalvaardigheid verder kunnen ontwikkelen. Denk hierbij bijvoorbeeld aan technisch lezen als voorwaarde voor begrijpend lezen.

- *Taalmethode als richtlijn*

Taalmethoden bieden al zo lang als ze bestaan een sterk verkaveld onderwijsaanbod: de basisvaardigheden en taalvaardigheden komen geïsoleerd van elkaar aan bod en er is weinig aandacht voor de context waarin taalgebruik plaatsvindt en voor de inhoud en betekenis van taalgebruik. Voor technisch lezen en begrijpend lezen en voor spelling zijn er vaak aparte delen van de taalmethoden.

- *Beschrijving in wettelijke documenten*

In wettelijke documenten worden de basisvaardigheden en de verschillende taalvaardigheden sterk verkaveld beschreven. In de kerndoelen en in het *Referentiekader Taal* wordt taal in aparte domeinen beschreven, te weten in 'mondelinge taalvaardigheid', 'lezen', 'schrijven' en 'begrijppenlijst & taalverzorging'. Verkaveling in deze documenten is weliswaar handig om tot een hanteerbare beschrijving van het schoolvak te komen, maar het is niet uit te sluiten dat deze manier van beschrijven bestendigend werkt voor de praktijk van het taalonderwijs.

3. Gevolgen van verkaveling

Dit verkaveld taalonderwijs – het geïsoleerd aanbieden van basisvaardigheden en taalvaardigheden in verschillende domeinen – leidt tot problemen in het onderwijs. Allereerst leidt het naast elkaar aanbieden van de verschillende (deel)vaardigheden tot overladenheid van het curriculum en verhoogt het de tijdsdruk die leraren ervaren. Eveneens leidt een gebrek aan samenhang en de afwezigheid van een betekenisvolle inhoud en context van taalgebruik ("taalleren om het taalleren") tot motivatieproblemen bij leerlingen (Van Gelderen & Van Schooten 2011).

Een ander gevolg van de verkaveld praktijk is dat er onvoldoende rekening gehouden wordt met het feit dat taalvaardigheden zich afhankelijk van – en dus in samenhang met – elkaar ontwikkelen. Zo is mondelinge taalvaardigheid bijvoorbeeld een belangrijke basis voor de ontwikkeling van zowel lees- als schrijfvaardigheid (Shanahan 2006).

Ook wordt bij een verkavelde praktijk geen gebruik gemaakt van de mogelijkheid dat vaardigheden elkaar gaan versterken. Dat geldt met name voor lees- en schrijfvaardigheid. In een meta-analyse van een groot aantal onderzoeken concluderen Graham & Herbert (2010) dat schrijven de leesvaardigheid van leerlingen vergroot, bijvoorbeeld door te schrijven over de teksten die je leest. Dat heeft een positieve invloed op de verwerking van de inhoud van de tekst. Andersom blijkt het effectief om in het schrijfonderwijs gebruik te maken van de leesvaardigheid van leerlingen, bijvoorbeeld door een tekstgenre te bestuderen dat je later ook zelf gaat schrijven (Graham & Herbert 2010; Hoogeveen 2012).

Ten slotte leidt geïsoleerd taalonderwijs tot praktijken waarin een veel te grote nadruk ligt op de basisvaardigheden, die veelal een technisch karakter hebben (Van Gelderen & Van Schooten 2011). Zo is er bij het spellingonderwijs meestal uitsluitend aandacht voor het leren en toepassen van spellingregels in plaats van voor het belang van aandacht voor de ontwikkeling van een spellinggeweten en een spellingbewustzijn.

4. Het project *Taaldomeinen in samenhang*

Bovenstaande bespiegelingen hebben ertoe geleid dat SLO in een vakspecifieke trendanalyse voor het schoolvak Nederlands (2016) het werken aan geïntegreerd taalonderwijs als één van de trends voor de toekomst van het taalonderwijs heeft benoemd. Het zou moeten gaan om “taalonderwijs waarin leerlingen vaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren) en kennis over taal (spelling, woordenschat, grammatica/taalbeschouwing) niet in cursorische deelleergangen, maar in onderlinge samenhang verwerven” (p. 23).

In het SLO-project *Taaldomeinen in samenhang* (Van den Bergh 2016) verkennen we de mogelijkheden om tot meer samenhang te komen in het onderwijsaanbod voor het taalonderwijs in het primair onderwijs. Hiermee willen we het taalonderwijs voor leerlingen betekenisvoller en voor leraren efficiënter maken. Omdat de notie ‘taaldomeinen in samenhang’ een vlag blijkt te zijn die veel verschillende ladingen dekt, hebben we, op basis van een literatuurstudie en interviews met deskundigen, een schaal opgesteld (Boelens 2016b), waarin verschillende vormen van samenhang onderscheiden worden (van ‘zwak’ naar ‘sterk’). Met behulp van die schaal zijn vervolgens bestaande lesmaterialen geanalyseerd die kunnen dienen als voorbeelden van verschillende vormen van samenhang. Daarnaast wordt gekeken naar hoe het reguliere aanbod in taalmethoden verrijkt kan worden met vormen van samenhangend taalonderwijs.

In onze presentatie/workshop bediscussiëren we de ins en outs van verkaveld taalonderwijs en de voordelen van een aanpak waarin basisvaardigheden en taaldomeinen in samenhang aan bod komen. We bespreken onderzoek naar de effecten van een samen-

hangend taalaanbod. Op basis van de schaal met vormen van samenhang tonen we met concrete voorbeelden hoe een samenhangend onderwijsaanbod voor het taalonderwijs eruit kan zien.

Referenties

- Boelens, L. (2016a). *Resultaten literatuursearch Taaldomeinen in samenhang*. [interne notitie]. Enschede: SLO.
- Boelens, L. (2016b). *Taaldomeinen in samenhang. Een kwalitatief beschrijvend onderzoek naar de visie en praktijk van bovenbouw-leerkrachten van verschillende typen basisscholen ten aanzien van samenhang tussen taaldomeinen*. [masterscriptie]. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2013). "Het taalonderwijs Nederlands onderzocht". In: *Tijdschrift Taal voor opleiders en begeleiders*, 4 (6), p. 40-51.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A meta-analysis of writing instruction for adolescents students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99, p. 445-476.
- Graham, S. & M. Herbert (2010). *Writing to Read. Evidence for how writing can improve reading*. Washington D.C.: Alliance for excellence in Education.
- Hillocks, G. (1984). "What works in teaching composition: A meta-analysis of experimental treatment studies". In: *American Journal of Education*, 93, p. 133-170.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genre knowledge. A classroom intervention study*. Enschede: University of Twente.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Shanahan, T. (2006). 'Relations among oral language, reading and writing development'. In: C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.). *Handbook of writing research*. New York: The Guildford Press, p. 171-183.
- Tuinder, M. (1999). "Leren ze op de basisschool dan geen Nederlands?". [redactie-neel]. In: *Moer*, 30 (5), p. 263-264.
- Van den Bergh, F. (2016). "Taaldomeinen in samenhang". In: *SLO Context PO*, 13 (juni), p. 22-24.
- Van der Leeuw, B. (red.), M. Hoogeveen, N. Jansma, M. Langberg, T. Meestringa, J. Prenger & C. Ravesloot (2016). *Vakspecifieke trendanalyse Nederlands*. Enschede: SLO.
- Van Gelderen, A. & E. van Schooten (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontmaskeren. Openbare les in duplo*. Rotterdam: University Press.

Fien Loman

Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Contact: jozefien.loman@katholiekonderwijs.vlaanderen

Ben jij woordenwijs? Concreet aan de slag met schoolteams basisonderwijs (2,5-12 jaar) rond woordenschatverwerving

Onderwijsexperts zijn het erover eens: woordenschatverwerving is belangrijk en leerkrachten moeten ervoor zorgen dat de woordenschatkloof tussen taalsterke en taalzwakke kinderen verkleint. Verder beseft ook iedereen dat woorden leren meer is dan enkel een naam kleven op een handeling of een voorwerp. Woordenschatverwerving gaat om ‘concepten verwerven’, om ‘labelen’, ‘categoriseren’, ‘netwerkopbouw’, enz. Hoewel onderwijsexperts het ook eens zijn over een aantal basisprincipes van de didactiek, zien we veel verschillen in de manier waarop ze invulling geven aan het begrip ‘woordenschatonderwijs’. Schoolteams zien dan ook vaak door de bomen het bos niet meer en stellen zich vragen over wie het nu bij het rechte eind heeft. Maar ook in dit verhaal zijn er geen absolute waarheden en moet een school zelf op zoek naar een schooleigen aanpak die is aangepast aan de leerlingen. Om hen daarbij te helpen, bieden wij scholen een kader aan van waaruit zij kunnen nadenken over een schooleigen aanpak en visie. We stellen daarbij drie cruciale vragen.

- *Vraag 1: wie zijn de leerlingen?*

Voor veel kinderen vormt woordenschatverwerving geen probleem. Ze komen uit kansrijke gezinnen en spreken vaak Nederlands thuis. Wanneer ze in een krachtige taalleeromgeving aan de slag kunnen, verwerven ze woorden haast vanzelf. Als ze daarnaast graag en goed lezen en/of vaak worden voorgelezen, pikken ze ook een stevige portie boekentaal op. Hun basiswoordenschat en hun kennis van de wereld helpen om nieuwe woorden snel te verwerven.

Voor kinderen uit kansarme gezinnen en meertalige kinderen loopt het vaak wat moeilijker. Voor hen moeten leerkrachten een extra inspanning doen. Jonge, taalzwakkere kinderen leren al spelend veel taal, vooral als ze in heterogene groepen worden ondergebracht. Toch zal het taalaanbod van de leerkracht voor deze kinderen een cruciale rol spelen: de leerkracht zal het taalaanbod sterk moeten ondersteunen, zal vaak moeten herhalen, meer in één-één-interactie moeten aanbrenge, enz. Oudere kinderen zijn

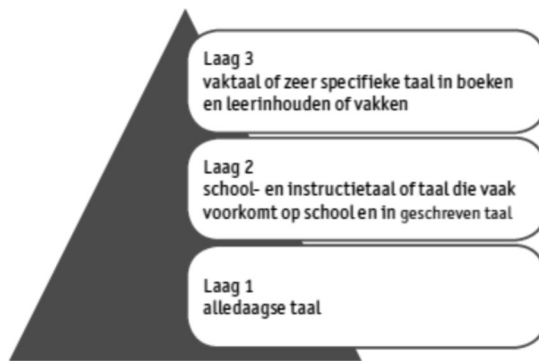
zich vaak bewust van de woorden die ze moeten leren. De leerkracht kan die kinderen helpen door bijvoorbeeld woordleerstrategieën aan te bieden of door netwerken te visualiseren.

Algemeen geldt: hoe ouder de leerling, hoe meer expliciet kan worden ingezet op woordverwerving. De leerling is dan bewust bezig met woorden en woordbetekenissen, conceptverheldering, netwerkopbouw, enz.

- *Vraag 2: welke woorden moeten worden geleerd?*

Voor de concepten en bijbehorende woorden die iemand receptief of productief bezit, gebruikt onderwijs vaak de term 'woordenschat'. Dat is een term die verschillende lagen omvat:

- Laag 1* – Kinderen die thuis een andere taal spreken of anderstalige nieuwkomers hebben nood aan kansen om alledaagse basiswoordenschat op te nemen. Gemiddeld duurt het twee jaar vooraleer een anderstalige nieuwkomer de basis van de alledaagse Nederlandse taal onder de knie heeft.
- Laag 2* – Kinderen verwerven op school typische schooltaal. Die taal is vaak abstracter en complexer, en verschilt op een aantal punten van de alledaagse taal: de onderwerpen zijn anders, taal wordt bewust gebruikt om kinderen bepaalde competenties bij te brengen en om 'wetenschappelijk' na te denken, de interactiepatronen zijn korter, strakker en meer gedirigeerd door de leerkracht, enz. Instructietaal is een aspect van schooltaal. Leerkrachten gebruiken immers specifieke woordenschat voor het geven van instructies. Daarbij gaat het vooral over werkwoorden die een bepaalde actie uitdrukken, zoals 'vergelijk' of 'omcirkel'. Gemiddeld duurt het zeven tot negen jaar alvorens een anderstalige leerling schooltaal onder de knie krijgt.
- Laag 3* – Ten slotte zijn er ook gespecialiseerde woorden die zelden of nooit voorkomen in alledaagse taal of in een andere betekenis, maar die aan een bepaalde inhoud zijn verbonden, zoals bijvoorbeeld 'persoonsvorm'. In dat geval spreken we van vaktaal.



Figuur 1 – De verschillende lagen van ‘woordenschat’.

Deze drie lagen komen in alle onderwijsniveaus voor. Naarmate kinderen ouder worden, komen ze wel meer en meer abstracte schooltaal en vaktaal tegen.

Algemeen geldt: hoe hoger je klimt in de piramide, hoe meer je vooraf bedenkt hoe je ervoor zal zorgen dat kinderen de woorden begrijpen en/of verwerven. De leerkracht kiest dan dus voor een vorm van intentioneel woordenschatonderwijs, m.a.w. een vorm waarbij doelbewust en gestructureerd aan de uitbreiding van woordenschat wordt gewerkt.

- *Vraag 3 – welke didactiek zet je in?*

Afhankelijk van de antwoorden op vraag 1 en 2 kan de leerkracht zijn didactiek bepalen. We gebruiken daarvoor volgend schema:

Leerkracht	incidenteel (toevallig)	semi-intentioneel (zonder selectie)	intentioneel (met selectie)
Leerling			
impliciet (onbewust leren)			
expliciet (bewust leren)			

Figuur 2 – Schema om een passende didactiek te bepalen.

- *Voorbeeld 1* – In de school zijn drie anderstalige nieuwkomers tussen 10 en 12 jaar. Ze praten nog geen Nederlands en de ouders zijn laagopgeleid. De leerkracht anderstalige nieuwkomers neemt de kinderen enkele weken apart om ze snel de alledaagse taal (laag 1) en basis van schooltaal (laag 2) bij te brengen, zodat ze zich kunnen redden in de schoolomgeving en contact kunnen leggen met andere kinderen. Aangezien het om oudere kinderen gaat, kiest hij voor expliciet woordenschatonderwijs. De kinderen weten dus dat ze woorden aan het leren zijn en kunnen bewust woordleerstrategieën inzetten. De leerkracht heeft ook, samen met de klasleerkrachten, een lijstje gemaakt van 50 woorden uit laag 1 en 2 waar hij sterk wil op inzetten. Dat is een vorm van intentioneel woordenschatonderwijs mét woordenselectie. Woorden die niet in de lijst staan, gaat hij echter niet uit de weg. Hij heeft een heleboel aanpakken bedacht om met deze woorden om te kunnen gaan (bijvoorbeeld: kaartjes maken met de kinderen waarop nieuwe woorden worden gevisualiseerd en waarmee nadien spelletjes kunnen worden gespeeld). Een semi-intentionele aanpak dus.

⇒ De leerkracht kiest voor het aanbrengen van alledaagse taal en eenvoudige schooltaal bij drie anderstaligen tussen 10 en 12 jaar vooral voor expliciet semi-intentioneel en intentioneel woordenschatonderwijs.
- *Voorbeeld 2* – De leerkrachten van de jongste kleuters in een school met vooral Nederlandstalige kinderen van hoogopgeleide ouders denken na over hun aanpak bij het voorlezen. Ze willen daarbij vooral dat kinderen meer boekentaal opnemen,

ook de taalzwakkere kinderen in de groep. Ze besluiten de taalzwakkere kinderen vooraf te laten kennismaken met het boek: ze mogen vrij vertellen bij de prenten. De leerkrachten weten zo welke woorden al gekend zijn voor de kinderen. De woorden die niet gekend zijn, verheldert de leerkracht een eerste keer tijdens deze *pre-teaching*. Dat doet hij door uit te beelden, door te visualiseren met *YouTube*-filmpjes, door een kindvriendelijke definitie te formuleren, enz. De woorden komen nadien terug in het klassikaal vertelmoment en krijgen verder invulling tijdens het spel in de hoeken.

⇒ Het leerkrachtenteam van de jongste kleuters brengt rijke boekentaal (woorden uit verschillende lagen van de piramide) aan bij de taalzwakke kleuters door een semi-intentionele en expliciete aanpak. De woorden komen daarna bij alle kleuters op impliciete wijze aan bod tijdens het vertellen en tijdens het spel in de hoeken.

- *Voorbeeld 3* – Het leerkrachtenteam besluit in alle klassen te werken met techniek-koffers. Door heterogene groepen samen te stellen, leren de kinderen heel wat typische schooltaal en zelfs eenvoudige vaktaal van elkaar. De leerkrachten kiezen ervoor om vooral bij taalzwakke kinderen te ondersteunen: door in één-één-interactie te gaan, door een rijk taalaanbod te bieden, door te helpen bij taaluitingen, door te werken met mentale ankers, enz.

⇒ Het leerkrachtenteam ziet in het werken met techniek-koffers veel kansen voor alle kinderen om typische schooltaal te verwerven door een impliciete en incidentele woordenschataanpak.

Referenties

Loman, J. & B. Masquillier (2016). “Ben jij woordenwijs? Woordenschatverwerving bij (jonge) kinderen”. In: *School+visie*, 4 (februari-maart), p. 24-26.

Ronde 5

Marjoke Bakker

CLS/CLST, Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: m.bakker@let.ru.nl

Oefensoftware bij het leren lezen. Wat werkt?

1. Inleiding

Bij aanvankelijk leren lezen kan oefensoftware veel voordelen bieden (zie o.a.: Blok, Oostdam, Otter & Overmaat 2002). Leerlingen kunnen individueel en op hun eigen niveau oefenen met onder andere het fonemisch bewustzijn en met de auditief-visuele koppeling die beide nodig zijn bij leren lezen. Ook krijgen leerlingen directe feedback en bovendien werkt oefensoftware vaak motiverend. Het inzetten van educatieve software in de schoolpraktijk is echter niet altijd eenvoudig (Macaruso & Hook 2007). Zo kan het bijvoorbeeld organisatorisch lastig zijn om alle leerlingen aan de beurt te laten komen; daarnaast kunnen er technische problemen optreden met computers of met het internet.

Eerdere studies hebben laten zien dat educatieve software over het algemeen effectief is bij leren lezen (zie: Blok e.a. 2002 voor een overzicht). De meeste van deze studies zijn echter kleinschalig en onderzoeken het gebruik van educatieve software in gecontroleerde settings, dus niet in de reële schoolpraktijk. Het is echter belangrijk om te weten of oefensoftware ook in de – meestal niet optimale – alledaagse schoolpraktijk de gewenste effecten heeft op de leesprestaties. Hier is nog maar weinig onderzoek naar gedaan (zie: Cheung & Slavin 2012 voor enkele Amerikaanse studies).

2. Het onderzoek

Om meer inzicht te krijgen in de effecten van oefensoftware bij het leren lezen in de schoolpraktijk heeft de Radboud Universiteit, in samenwerking met de Hogeschool Rotterdam, een grootschalige, praktijkgerichte studie uitgevoerd op 57 Nederlandse basisscholen¹. In deze studie onderzochten we de toegevoegde waarde van oefensoftware bij aanvankelijk leren lezen en spellen in groep 3 (eerste leerjaar). Ook onderzochten we voor welke leerlingen de oefensoftware vooral effectief is, bijvoorbeeld of leerlingen met een lager beginniveau meer, of juist minder, profijt hebben van de software. Verder hebben we gekeken naar de invloed van de manier waarop de leerlingsofsoftware in de schoolpraktijk wordt ingezet. We onderzochten bijvoorbeeld of er extra voordeel te halen is als er, naast op school, ook thuis met de leerlingsoftware wordt

gewerkt, en wat de invloed is van de frequentie/intensiteit van het softwaregebruik. In het onderzoek hebben we ons gericht op de leerlingsoftware die hoort bij de methode *Veilig leren lezen* (VLL kim-versie; Uitgeverij Zwijsen 2013), de meest gebruikte methode voor aanvankelijk lezen in Nederland.

3. Onderzoeksmethode

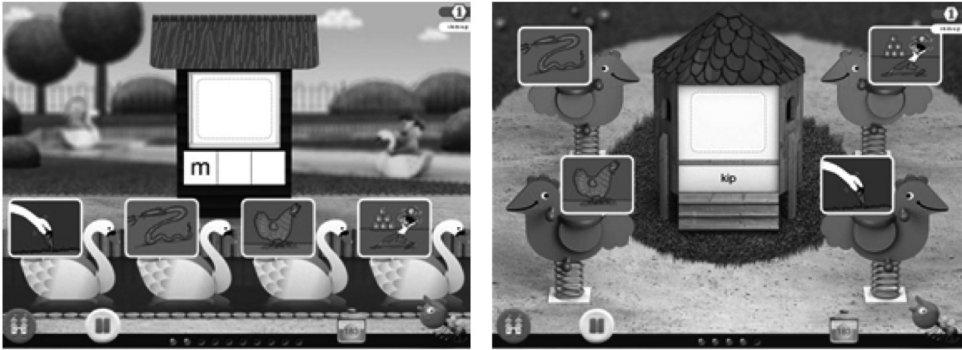
In onze effectstudie gebruikten we een quasi-experimentele onderzoeksopzet. Er werden scholen geworven die de methode VLL (kim-versie) gebruikten, al dan niet met de leerlingsoftware, en eventueel met de thuisversie van de leerlingsoftware. Uit deze scholen werden drie onderzoeksgroepen gevormd:

- VLL, met gebruik van de leerlingsoftware op school;
- VLL, met gebruik van de leerlingsoftware op school en thuis;
- Controlegroep: VLL, zonder gebruik van de leerlingsoftware.

Bij het selecteren van de deelnemende scholen werd erop gelet dat de scholen in de verschillende groepen zo goed mogelijk met elkaar vergeleken kunnen worden voor wat betreft schoolkenmerken zoals 'schoolgrootte' en 'percentage achterstandsleerlingen'. In totaal deden 57 Nederlandse basisscholen aan het onderzoek mee, met een totaal van 1434 leerlingen uit groep 3 (gemiddelde leeftijd: 6,4 jaar).

Het onderzoek vond plaats tijdens de eerste helft van het schooljaar, van september 2015 tot januari 2016. Dit is de periode waarin leerlingen van groep 3 alle letters leren. Gedurende deze periode werd op de scholen op de reguliere wijze gewerkt met VLL, met daarbij al dan niet de leerlingsoftware.

In de leerlingsoftware van VLL (zie Figuur 1) kunnen leerlingen allerlei oefeningen doen, waarmee de letters die in de methode worden aangeboden op verschillende manieren worden verwerkt en ingeoefend. De software is adaptief (i.e. de moeilijkheid van de oefeningen wordt automatisch aangepast aan het niveau van de leerling) en bevat een registratiesysteem waarmee de leerkracht de voortgang van de leerlingen kan monitoren.



Figuur 1 – Screenshots uit de leerlingsoftware bij *Veilig leren lezen*.

De scholen die werkten met de leerlingsoftware konden naar eigen inzicht gebruikmaken van een lijst van *good practices* voor het inzetten van de software, gebaseerd op een eerder uitgevoerde kwalitatieve interviewstudie met 7 leerkrachten. Deze *good practices* bevatten onder andere adviezen met oog op de voorbereiding door de leerkracht (bijvoorbeeld: de handleiding lezen, de software uitproberen) en over de organisatie in de klas (bijvoorbeeld: het bijhouden van leerlingbeurten).

Om een beeld te krijgen van het gegeven onderwijs op de deelnemende scholen, werden de leerkrachten gevraagd om vier keer een week lang een logboek bij te houden. Hierin gaven de leerkrachten aan hoeveel tijd er in de klas werd besteed aan taal- en leesonderwijs, en hoe de leerlingsoftware daarbij gebruikt werd. Verder werden er automatisch gegevens verzameld over de mate van gebruik van de software door de leerlingen.

Om de effectiviteit van de leerlingsoftware te kunnen meten, werden toetsresultaten van de leerlingen verzameld op het gebied van lezen en spelling. We verzamelden resultaten van toetsen die aan het begin, tijdens, en/of aan het eind van de onderzoeksperiode werden afgenomen. We maakten daarbij gebruik van zowel toetsen uit de methode VLL ('letterkennistoetsen', 'woordleestoetsen', 'spellingtoetsen') als van gestandaardiseerde toetsen uit het Cito-leerlingvolgsysteem (DMT en AVI; Krom, Jongen, Verhelst, Kamphuis & Kleintjes 2010).

4. Resultaten

In *multilevel* analyses werd een vergelijking gemaakt tussen de leeropbrengsten in de verschillende onderzoeksgroepen, om zo de toegevoegde waarde van de leerlingsoftware te kunnen achterhalen. Ook werd gekeken naar de rol van de mate van softwaregebruik (leren kinderen meer als zij meer met de software werken?) en naar verschillen

tussen verschillende typen leerlingen (bijvoorbeeld: leerlingen met een lager versus een hoger beginniveau). De onderzoeksresultaten worden gepresenteerd en de praktische implicaties voor het onderwijs worden besproken.

Meer informatie over het onderzoek is te vinden op <http://www.veiliglerenlezen.nl/effectiviteitleringsoftware> en op <http://hstrik.ruhosting.nl/EDiLe/>.

Referenties

- Blok, H., R. Oostdam, M.E. Otter & M. Overmaat (2002). "Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review". In: *Review of Educational Research*, 72 (1), p. 101-130.
- Cheung, A.C.K. & R.E. Slavin (2012). *The effectiveness of educational technology applications for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education.
- Krom, R., I. Jongen, N. Verhelst, F. Kamphuis & F. Kleintjes (2010). *Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI*. Arnhem: Cito.
- Macaruso, P. & P.E. Hook (2007). "Computer assisted instruction: Successful only with proper implementation". In: *Perspectives on Language and Literacy*, 33 (3), p. 43-46.
- Uitgeverij Zwijsen (2013). *Veilig leren lezen: Gebruikswijzer en verantwoording*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.

Noten

- ¹ Dit onderzoek wordt gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Het onderzoek wordt uitgevoerd door het *Centre for Language and Speech Technology* van de Radboud Universiteit Nijmegen (Marjoke Bakker, Helmer Strik, Catia Cucchiari en Maartje Giessen), in samenwerking met het Kenniscentrum Talentontwikkeling van de Hogeschool Rotterdam (Erik van Schooten) en met Uitgeverij Zwijsen (Marjon Verstappen en Rosemarie Irausquin). We danken alle deelnemende scholen voor hun medewerking aan het onderzoek.

Ronde 6

Marijke Ceunen

OCB, Brussel

Contact: ceunen.marijke@telenet.be

Lezen als krachtig hulpmiddel om aan de slag te gaan met anderstalige leerlingen

1. Inleiding

De rode draad doorheen deze workshop is de formule ‘leesbegrip’ uit het artikel “de essentie van lezen in een formule” (Smits & van Koeven 2016): $LB = DV \times ETB \times LMH \times TK \times AD$ oftewel Leesbegrip = Decoderen en Vloeiendheid x Ervarings-en TaalBasis x LeesMotivatie en Hoeveelheid x TekstKwaliteit x Actief Denken. Vanuit een praktijkvoorbeeld worden de begrippen uit de formule toegelicht.

2. Een dag in de klas van ‘School zonder grenzen’: noodopvang voor vluchtelingen in afwachting van een schoolplaats

8.30 uur – De leerlingen komen met hun ouders de klas binnen. Ze leggen hun ‘Ik-boek’ op tafel. Daarin staat wat de kinderen deden in de klas, welke opdrachten ze thuis maakten, prenten van nieuwe woorden, enz. Dit leerdagboek verhoogt de betrokkenheid van leerlingen én ouders. Tijdens deze inloop is hoekenspel mogelijk en is er tijd voor gesprekken met ouders over opvoeding en thuissituaties in brede zin.

8.50 uur – De leerlingen zitten in de kring en begroeten elkaar volgens een vast routine en taalgebruik. ‘Ik ben ...’ Ik ben ... jaar’, enz. Samen overlopen ze de daglijn en zingen ze liedjes en versjes die eerder werden neergeschreven op flappen papier.

9.00 uur – Iedereen is aan het werk in verschillende routines. Een routine is een terugkerende activiteit die door zijn vaste structuur die veiligheid biedt en tijd bespaart.

2.1 Routine ‘Letters en letterclusters’

In een beginfase lag de focus op een veilige en uitdagende klasomgeving creëren en op een aantal toetsen die peilen naar ‘voorkennis’, ‘wiskundige- en taalbasis’, ‘leesontwikkeling in de eigen taal’, ‘letterkennis’, enz. Dat gaf ons de kans om instructiegroepen samen te stellen.

Didactiek letters leren kennen

1. De letter uitspreken en neerschrijven.
2. Een lettergedichtje voorlezen, de letter zoeken in het gedicht.
3. Lijstjes maken van woorden met de letter uit:
 - de omgeving, de klas – met concrete spullen en woordkaartjes erbij;
 - de taalmethode horen, zien en schrijven;
 - prentenboeken en weetboeken;
 - schoolboeken;
 - de schrijfsels van de klas (de daglijn, het klasdagboek, neergeschreven liedjes en verhalen, ...).
4. De letter accentueren.
5. De letters neerschrijven en tegelijkertijd verklanken.

Omdat de doelstelling op dit moment slechts de letter herkennen en verklanken is, speelt de moeilijkheidsgraad van de woorden geen rol. De *au* in pauw is dezelfde *au* als in trauma. We gaan dus ook op zoek naar woorden in leeftijdsadequate weetboeken en methodes van wereldoriëntatie. Geen focus op begrip, maar wel een gedurfd aanbod van schooltaalwoorden en vaktaal.

2.2 Routine 'taalboekje'

De oudere leerlingen werken dagelijks met de methode *Horen, zien en schrijven* (Bazalt). Dat is een methode met een duidelijke structuur en met verschillende niveaus die bovendien thematisch is uitgewerkt.

Bij het tienuurtje doen de leerlingen zoveel mogelijk zelf en helpt de leraar handelingen verwoorden. Hij zorgt zelf ook voor een rijk taalaanbod.

2.3 Routine 'creatief schrijven'

Creatief schrijven met kinderen die amper Nederlands kennen? Ja, het kan! Je moet vooral voldoende beeldmateriaal en concreet materiaal (kaartjes uit domino's, boeken, computer, spelletjes, beeldwoordenboeken, enz.) aanbieden dat kinderen helpt bij het verwoorden. Een vertaalprogramma, bijvoorbeeld, is een effectieve tool.

Didactische stappen

1. Een tekening maken.
2. Nadenken over de tekst en materialen en prenten zoeken om het verhaal na te vertellen.
3. Het verhaal vertellen.

4. De leraar schrijft het verhaal op, op de computer.
5. De kinderen schrijven het verhaal over op hun blad.
6. Bij de computerversie komt een foto van hun tekening.
7. De verhalen van de kinderen worden dagelijks voorgelezen.

Deze kinderen hebben heel wat ervaring en een taalbasis in hun geheugen opgeslagen, maar in een andere taal. Mits de eerder beschreven hulpmiddelen, zijn ze in staat om nieuwe betekenissen te koppelen aan eerdere ervaringen.

2.4 Routine *‘Interesse Verbredend Lezen’*

Deze routine heeft als doel achtergrondkennis op te bouwen via een 5-stappen aanpak (Marzano).

1. *Onderwerpen kiezen* – Op de tafel liggen prenten over onderwerpen uit de klasbibliotheek. De kinderen zoeken er enkele uit die aansluiten bij hun interesses. De leraar helpt bij het verwoorden en koppelen van taal aan de beelden.
2. *Leesmateriaal zoeken* – De leerlingen zoeken met de prenten het bijpassende boek.
3. *Ongestoord vrij lezen* – Lezen of kijken naar de plaatjes? Het mag! Zelfs doen alsof ze lezen, is goed. Boeken met plaatjes die bij de tekst horen, helpen de achtergrondkennis te vergroten.
4. *Ervaringen vastleggen* – In het ‘Ik-boek’ schrijven of tekenen de kinderen wat ze willen onthouden. Een foto kan ook dienen als vastlegging. Als leerlingen nog meer willen weten of hulp nodig hebben, zetten ze ‘een post-itje’ op de desbetreffende bladzijde. De leraar kan dan later voorlezen.
5. *Interactief; aan de slag* – In groepjes vertellen ze aan elkaar wat ze neergeschreven hebben. Dat kan non-verbaal door het tonen van beelden en boeken. De leraar schrijft vragen op en vult deze aan met antwoorden en beelden.

Bij boekkeuze is aandacht voor tekstkwaliteit van groot belang. Kinderen hebben nood aan kwalitatieve boeken met rijke taal. Op die manier zijn ze in staat om rijke betekenisnetwerken te vormen in het geheugen. Voor hen zijn beelden een belangrijk medium voor begripsontwikkeling. De plaatjes moeten aansluiten bij de tekst en niet dienen als ‘bladvulling’. Bij de boekkeuze is de helpende volwassene een spilfiguur (Chambers 2002). Hij zal in zijn interactie met de leerling ook zélf een rijk taalgebruik hanteren.

Aan de slag gaan met wat gelezen is, is noodzakelijk om denkprocessen te activeren. Wanneer er een te grote taalbarrière is, kan het zinvol zijn om interactie uit te lokken door creatieve verwerkingsopdrachten.

2.5 Het actief taalmoment!

11.15 uur – Ik sta op de stoel. Amina staat op de stoel. Wij staan op de stoel. Ik doe de deur open. Ik lig neer. Luka schrijft. Enz.

James Asher is de grondlegger van de taalleermethode *Total Physical Response* (TPR). Net zoals bij jonge kinderen worden luistervaardigheden ontwikkeld door handelingen te verwoorden.

1. De leraar geeft opdrachten.
2. De leraar doet de opdrachten voor.
3. De leerlingen doen na.
4. De leraar neemt voldoende foto's en schrijft de zinnen erbij.

2.6 Terugblikken en vooruitkijken op leerervaringen

1. Het klasverloop hertellen met behulp van tekeningen, teksten en foto's.
2. Op groot vel alles vastleggen.
3. Kinderen schrijven en tekenen erbij; andere talen zijn toegelaten.
4. Afspraken maken omtrent opdrachten in het 'ik-boek'.
5. Ouders helpen mee om onduidelijkheden op gebied van taalbegrip uit te klaren

Deze terugblikvellen vormen het klasdagboek, een educatieve tool die fundamenteel bijdraagt aan onderwijs met diepgang en betrokkenheid. Door de leerervaringen te visualiseren, kunnen kinderen later terugblikken en ontstaan er nieuwe kansen op interactie. Gerichtte foto's van wat kinderen leren zijn steeds bron van plezier en gesprek!

Ten slotte, een citaat uit het artikel "de essentie van lezen in een formule" van Anneke Smits en Erna Van Koeven: "Intrinsieke leesmotivatie heeft een positieve invloed op het begrijpen van teksten en kinderen die meer lezen, meer voorgelezen worden en meer toegang hebben tot goede boeken, begrijpen beter wat ze lezen".

2.7 Dagafsluiting: Lezen met 'Hotse de Botskabouter'

Op de tafel liggen 2 autootjes en 2 kabouters. Ik toon een auto, benoem hem en schrijf een woordkaart. De kinderen vullen aan met hun talen. "Auto, *makinë, car, motor...*". Hierdoor leggen ze betekenisnetwerken met eigen ervaringen en taal. Om het woord 'botsen' te introduceren, laat ik veel dingen botsen: de auto's, de kabouters, de blokken, mezelf, enz. Ik gebruik de TPR-methode en koppel zo het woord aan een actie. Na de pre-instructie start het interactief voorleesmoment.

Ook anderstalige kinderen genieten van herhaald interactief voorlezen en kunnen intrinsieke luister-en leesmotivatie tonen. Ze doen dat op voorwaarde dat de voorlezer een goede voorlezer is die zelf van lezen houdt en de klanken van onze taal tot leven kan brengen.

Kinderen lezen door veel te lezen! Zorg daarom voor goede luisterboeken, zodat ook zij lees-en luisterkilometers kunnen maken. De leesformule was voor mij een handig hulpmiddel om mijn klaspraktijk aan te passen aan deze groep kinderen. Sommigen zijn uitgewezen, anderen hebben een plekje gevonden in een school.

Referenties

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Leuven: Davidsfonds/Infodok.

Smits, A. & E. van Koeven (2016). "De essentie van lezen in een formule: DV x ETB x LMH x TK x AD". Online raadpleegbaar op: geletterdheidenschoolsucces.blogspot.be.

Ronde 7

Alma Artoos (1) & Lut Maes (2)

(1) Basisschool Krullevaart

(2) GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Contact: Jan.odeyn@skynet.be

lut.maes@g-o.be

Het verhaal van een school die van lezen een deugd maakt voor alle kinderen

Bij ons op school lezen kinderen graag. Sterker nog: nergens leer je beter en liever lezen dan op onze school. Het zijn niet zomaar twee stevige uitspraken, maar het is het resultaat van een vijfjarig proces met als doel het lesonderwijs op school te verbeteren. Als Freinetschool leverden we al de nodige inspanningen om lezen te laten leven onder de kinderen. Leren lezen gebeurde bijvoorbeeld aan de hand van zinnen die in praatrondes aan bod kwamen, we gingen naar de stadsbibliotheek en er werd in de kring over boeken gesproken. De basiscomponenten voor een degelijk lesonderwijs waren dus aanwezig, maar toch waren we niet tevreden. Vanuit onze zorgvisie bouwden we ons project verder uit en stapten we onder meer in het LIST-project. Meteen werkten alle

klassen, zowel bij de kleuters als in de lagere school mee. In eerste instantie volgden we enkel de basisregels die het project ons oplegde: elk kind moet dagelijks 20 minuten lezen en het leesniveau wordt individueel getest om te bepalen welke mate van ondersteuning nodig is. Het was slechts het vertrekpunt van een proces dat organisch verder groeide en verbeterde. We creëerden een schooleigen aanpak die antwoorden formuleerde op de opgelegde aanpak. Motivatie en leesplezier waren hierbij ons hoofddoel. Met resultaat, want nu begint elk kind (ongeacht het leesniveau) de schooldag met lezen en daar blijft het niet bij.

Het succesrecept van dit verhaal steunt op vijf belangrijke pijlers.

- *Pijler 1 – Elke leerling is betrokken*

Lezen is al te vaak iets waar vooral aandacht aan besteed wordt bij kinderen die het goed kunnen (en er zelf dus al interesse voor hebben) of die het net minder goed kunnen (of niet goed genoeg). Het fundament van onze aanpak is echter dat elk kind betrokken partij is bij het leesgebeuren op school. Zowel de basiszorg binnen de klas als de verhoogde zorg door een externe leerkracht zorgen ervoor dat elk kind de ondersteuning krijgt die nodig is, zodat het beoogde niveau behaald kan worden. Lezen wordt daardoor ook gezien als iets vanzelfsprekends, want het geldt voor iedereen.

- *Pijler 2 – De leesclub*

In tegenstelling tot wat de naam misschien doet vermoeden, is dit geen clubje voor enkel de beste lezers van de school. Integendeel: het is een tweede leesmoment dat wordt aangeboden voor kinderen die het moeilijker hebben. Zij worden uitgenodigd of kunnen zichzelf uitnodigen om tijdens werktijden in de klas naar de leesclub te gaan om het herhaald lezen in te oefenen. De sterkte van dit concept is dat het in de ogen van de kinderen niet iets is waar ze naartoe moeten, omdat ze niet goed genoeg kunnen lezen, maar iets waar ze naartoe mogen, omdat het een extraatje is. Het gevolg daarvan is dat de leesclub erg populair is bij alle kinderen. Bovendien hebben de zwakkere lezers niet het idee dat ze onder aan de waterval zijn beland en dat ze niet mee kunnen met de rest.

- *Pijler 3 – Een niet-doorsnee schoolbibliotheek*

Een schoolbibliotheek moet kinderen in de eerste plaats stimuleren om te lezen. Bij ons op school is een bibliotheek dan ook zoveel meer dan de klassieke verzameling boeken, geordend volgens de leeftijdscategorie waartoe ze behoren. Een uitgebreid, gevarieerd en up-to-date boekenaanbod dat gerangschikt wordt volgens interesses spreekt veel meer tot de verbeelding. In de bibliotheek worden ook boeken voorgesteld. De grote toegankelijkheid zorgt ervoor dat kinderen er dagelijks terecht kunnen om een boek te ruilen.

- *Pijler 4 – Belang van de juiste boekkeuze*

Elk kind krijgt leesadvies op maat en wordt dus geholpen bij het kiezen van een boek. Door het boekenaanbod van de schoolbibliotheek kunnen allerhande – en ook de soms ietwat eigenaardige – wensen van kinderen (bijvoorbeeld: ik wil een boek dat ik in één keer kan uitlezen) ingewilligd worden. Graag lezen is immers nauw verbonden met een bewuste boekkeuze.

- *Pijler 5 – Praten over boeken*

Kinderen noteren welke boeken ze lezen. Ze beantwoorden ook een aantal vraagjes. Aan de hand hiervan stellen kinderen zelf boeken voor in de klassikale praatrondes. Dat geldt voor alle kinderen, waardoor er in elke klas een gevarieerd aanbod wordt voorgesteld. De specifieke aanpak van de voorstelling verschilt van klas tot klas. We merken dat kinderen hierdoor onderling ook op vrije momenten vaak over boeken praten.

Zo'n twee keer per jaar kiest elk kind een boek dat ze wat uitgebreider willen voorstellen. De ervaring leert ons dat die boeken enorm populair worden. Het spreekt voor zich dat de juiste boekkeuze, maar ook het aanbod van de schoolbibliotheek, een belangrijk aandeel hebben in het feit dat kinderen spontaan praten over de boeken die ze gelezen hebben.

Ronde 8

Mirthe Stoop (1, 2), Joeki Segers (3) & Jurgen Tijms (1, 2)

(1) IWAL – Instituut voor leerproblemen, Amsterdam

(2) Rudolf Berlin Center – Universiteit van Amsterdam

(3) Ons SBO, Breda

Contact: mirthestoop@iwal.nl

Joeki.Segers@inos.nl

j.tijms@gmail.com

#BOOK: Een boekenclub voor leesattitude, leesbegrip en sociaal-emotioneel leren voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs

1. Inleiding

Leesgedrag en sociaal-emotionele competenties zijn twee essentiële vaardigheden voor het schoolsucces van jongeren (UNESCO 2005; EU 2007, 2012; Inspectie van het Onderwijs 2014). In het bijzonder is de transitie van primair onderwijs naar secundair

onderwijs hierin een cruciale fase. Enerzijds blijkt uit onderzoek dat de overgang naar het secundair onderwijs gepaard gaat met een sterke daling in de leesattitude van leerlingen (Lenters 2006; Unrau & Schlackman 2006; McKenna et al. 2012). Anderzijds worden in het secundair onderwijs veel hogere eisen gesteld aan de sociaal-emotionele competenties van leerlingen (Rhodes et al. 2004; Durlak et al. 2011). Kinderen in het laatste jaar van het speciaal basisonderwijs vertonen vaak kwetsbaarheden op deze twee terreinen (Heesters e.a. 2007; PO-Raad 2013). Doel van ons project was derhalve leerlingen in het laatste jaar van het speciaal basisonderwijs robuuster maken in zowel hun leesgedrag en leesbegrip als in hun sociaal-emotionele vaardigheden en hiermee de sprong naar het secundair onderwijs vergemakkelijken.

2. Achtergrond

Ruim vijf jaar geleden zijn de Universiteit van Amsterdam en het IWAL een samenwerking aangegaan met het Hunter College in New York om een succesvol boekenclubprogramma (bibliotherapie) dat in New York ontwikkeld was (Polleck 2007; 2011) te vertalen naar en aan te passen aan de Nederlandse situatie. Het project heeft de naam *#BOOK* gekregen. Doel van het project was om bij te dragen aan een positievere leesattitude, aan een grotere motivatie om te lezen, aan beter leesbegrip en aan het gebruik van literatuur ter bevordering van de persoonlijke ontplooiing.

Deze leestraining is gericht op:

1. *het stimuleren van leesattitude en -motivatie*, (1) door literatuur in te zetten als middel voor persoonlijke groei, los van schoolse leerdoelen, en (2) door te lezen en literatuur te bediscussiëren met leeftijdsgenoten;
2. *het verbeteren van begrijpend lezen*, door processen zoals ‘co-constructie van de betekenis van tekst’, ‘het bediscussiëren van tekstinterpretaties’ en ‘het koppelen van de tekstinhouden aan persoonlijke ervaringen’;
3. *het gebruik van literatuur ter bevordering van zelfreflectie en sociaal-emotioneel leren*, door teksten te lezen die aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen en door de thematiek te bediscussiëren en te koppelen aan hun dagelijkse leven (op die manier kunnen persoonlijke ervaringen, problemen en zorgen besproken worden).

In eerder onderzoek hebben we de effectiviteit van deze methode aangetoond voor leerlingen die afkomstig zijn uit buurten met een lage sociaaleconomische status (SES) en les volgen in de brugklas van het vmbo. Uit evaluatiestudies bleek *#BOOK* positieve effecten te hebben op ‘leesattitude’, ‘leesmotivatie’ en ‘sociaal-emotionele competenties’ van leerlingen (Stoop e.a. 2015a; Tijms, Stoop & Polleck 2016). Tevens is een protocol ontwikkeld om *#BOOK* uit te voeren op school. Dit is uitgegeven door de Nederlandse Stichting Lezen (Stoop e.a. 2015b).

Met als uitgangspunt de in de inleiding geschetste uitdagingen hebben we het afgelopen schooljaar, op een school voor speciaal (buitengewoon) basisonderwijs in Breda, een aangepaste versie van *#BOOK* uitgevoerd en geëvalueerd.

3. De training

De training *#BOOK* wordt wekelijks gegeven in groepen van 5 tot 7 leerlingen. Zij lezen gedurende de week uit hetzelfde boek. Tijdens de wekelijkse bijeenkomsten discussiëren ze over de thematiek van het boek en over hoe het verhaal en de personages aansluiten bij hun eigen ervaringen.

Door boeken te lezen en door erover te praten tijdens de bijeenkomsten van de training kunnen jongeren:

- zich leren identificeren met een karakter;
- leren om de betekenis en interpretaties van een tekst te construeren;
- inzicht krijgen in en discussiëren over een problematiek die hen raakt;
- nieuwe normen en waarden opdoen;
- bewustzijn verkrijgen dat anderen met dezelfde problematiek te maken hebben;
- verschillende oplossingsmogelijkheden hiervoor opdoen.

Jongeren doen dus op een positieve, betekenisvolle en persoonlijke wijze ervaring op met lezen (Polleck 2010). De boeken die gelezen worden, zijn zorgvuldig geselecteerd en sluiten aan bij de zorgen en problemen waarmee de leerlingen in hun dagelijkse leven te maken krijgen. Ook is bij de selectie van de boeken rekening gehouden met de woordenschat en het leesniveau van de leerlingen (Stoop et al. 2015a: 20).

4. Uitkomsten

Aan het project hebben in totaal 18 leerlingen deelgenomen, onderverdeeld in vier groepen. Ze hebben gedurende een periode van ongeveer vijf maanden wekelijks de *#BOOK*-training gevolgd.

De resultaten van de training laten positieve effecten van *#BOOK* zien. Uit de *exit*-vragenlijst, na afloop, kwam naar voren dat er tijdens *#BOOK* een veilige omgeving was waarin de leerlingen zich op hun gemak voelden om alles te kunnen zeggen. Tevens geeft 61% van de leerlingen aan zich nu beter te kunnen inleven in de meningen, de opvattingen en in het gedrag van anderen en blijkt meer dan de helft na *#BOOK* meer plezier in lezen te ervaren. De leerlingen gaven aan dat ze het erg prettig vinden om met elkaar over boeken te kunnen praten en konden gebeurtenissen uit het boek goed

koppelen aan hun eigen leven. Met betrekking tot leesbegrip gaf 28% na afloop aan beter te begrijpen wat hij/zij leest; 44% gaf aan meer woorden te kennen. Tot slot vindt een grote meerderheid (83%) van de leerlingen invoering van #BOOK in het speciaal basisonderwijs waardevol.

5. Conclusie

De resultaten van dit project zijn positief en sluiten aan bij eerder, uitgebreid evaluatieonderzoek in het eerste jaar van het vmbo. Hierbij is wel de kanttekening te plaatsen dat het een kleine groep leerlingen betrof en niet een systematisch onderzoek met een controlegroep. Het is goed om in vervolgonderzoek op een meer uitgebreide en meer gecontroleerde wijze de werkzaamheid binnen het speciaal onderwijs te gaan evalueren. Desondanks zijn de ervaringen van de leerlingen en de school positief en lijkt het erop dat deze vorm van een boekenclub, die oorspronkelijk voor de onderbouw van het vmbo ontwikkeld is, ook in het laatste jaar van het speciaal (buitengewoon) basisonderwijs succesvol kan worden ingezet.

Referenties

- Durlak, J.A., R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki, R.D. Taylor & K.B. Schellinger (2011). "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". In: *Child Development*, 82, p. 405-432.
- European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning: European reference framework*. Brussels: European Commission.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). *Act now! Final report of the EU High Level Group of Experts on Literacy*. Online raadpleegbaar op: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf.
- Heesters, K., S. van Berkel, R. Krom, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs in het special basisonderwijs*. Arnhem: Cito.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lenters, K. (2006). "Resistance, struggle, and the adolescent reader". In: *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50, p. 136-146.
- McKenna, M.C., K. Conradi, C. Lawrence, B.J. Jang & J.P. Meyer (2012). "Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey". In: *Reading Research Quarterly*, 47, p. 283-306.
- PO-Raad. (2013). *Ontwikkelingsperspectief in het special basisonderwijs en het speciaal onderwijs*. Utrecht: PO-Raad.

- Rhodes, J., J. Roffman, R. Reddy & K. Fredriksen (2004). "Changes in self-esteem during the middle school years: A latent growth curve study of individual and contextual influences". In: *Journal of School Psychology*, 42, p. 243-261.
- Stoop, M., M. Stoop, C. Carter & J. Tijms (2015a). *Onderzoeksverslag #BOOK: Bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stoop, M., M. Stoop, C. Carter & J. Tijms (2015b). *Protocol #BOOK: Bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tijms, J., M. Stoop & J.N. Polleck (in press). "Bibliotherapeutic Book Club Intervention to Promote Literacy Skills and Social-Emotional Competencies in low SES Community-Based High Schools: A Randomized Controlled Trial". In: *Journal of Research in Reading*.
- UNESCO (2005). *Education for all: Literacy for life*. Paris: UNESCO Publishing.
- Unrau, N. & J. Schlackman (2006). "Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school". In: *Journal of Educational Research*, 100, p. 81-101.

2. Lerarenopleiding basisonderwijs

Stroomleiders

Hilde Van den Bossche (Odisee, Campus Sint-Niklaas)

Anneli Schaufeli (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen)

Marlies Algoet
Odisee, Brussel
Contact: Marlies.algoet@odisee.be

Tijd voor meer onderwijstijd. Tijd voor meer interactie-kwaliteit. Maximaal Megataal in de kleuterklas

In het schooljaar 2014-2015 voerde de hogeschool Odisee een onderzoek uit in 22 Vlaamse en Brusselse tweede en derde kleuterklassen. Het onderzoek ging uit van twee onderzoeksvragen:

- Hoe wordt de onderwijstijd bij de vier- en vijfjarigen besteed?
- Wat is de interactiekwaliteit bij deze leeftijdsgroep?

De antwoorden op beide onderzoeksvragen vormden in 2015-2016 de basis voor een publicatie (Algoet 2016), met bijhorende website en training rond het efficiënt inzetten van onderwijstijd enerzijds en het verhogen van interactiekwaliteit in de kleuterklas anderzijds.

Het onderzoek naar tijdsbesteding in de tweede en derde kleuterklas bracht immers naar voren dat een klein derde van de eigenlijke onderwijstijd gaat naar wat we gemakshalve ‘routines’ noemen: aan tijd en/of ruimte gebonden, vaak terugkerende situaties op school die een fysieke nood lenigen (bijvoorbeeld: ‘tienuurtje’, ‘wc-bezoek’) of een overgangsmoment vormen (bijvoorbeeld: ‘verplaatsingen’, ‘schoenen aan- en uittrekken’). Dat is behoorlijk veel onderwijstijd.

	Onderwijstijd per dag (behalve woensdag)		Onderwijsactiviteiten		Routines	
	M	SD	M	SD	M	SD
Alle kleuterklassen	306,25	11,763	190,5	22,394	115,7	20,906
2 ^e kleuterklassen	305,25	14,372	190	15,166	115,2	10,533
3 ^e kleuterklassen	307,25	9,045	191	28,683	116,2	28,396

Tabel 1 – Overzicht tijdsindeling kleuterklassen (in minuten).

Daarnaast valt op dat deze routines in de tweede en in de derde kleuterklas evenveel tijd in beslag nemen. Het is dus bijvoorbeeld niet zo dat, ondanks de te verwachten verder gevorderde zelfredzaamheid of motorische vaardigheid van de vijfjarige, het tie-

nuurtje, het wc-bezoek, de verplaatsingen, enz. sneller verlopen. Bovendien sluiten enkele van deze tijdrovende routines weinig aan bij de te stimuleren ontwikkelingskenmerken van vier- en vijfjarigen. Markant is ten slotte ook dat de kleuters tijdens deze routines veel op elkaar (moeten) wachten.

De tweede onderzoeksvraag peilde naar interactiekwaliteit. De interactiekwaliteit in de kleuterklas is een proximale determinant van de ontwikkelingsuitkomsten van de kleuters (Curby, Rimm-Kaufman & Abry 2013; Slot 2014). Interactie in een kleuterklas kent een hoge kwaliteit, wanneer aan twee (groepen van) voorwaarden is voldaan:

de leerkracht stimuleert de algemene taalvaardigheid, door te focussen op een uitdagend taalaanbod, veel spreekkansen en een rijke talige feedback.
de leerkracht zet deze talige groeimiddelen in om de kleuters te leren plannen, redeneren, probleemoplossend en flexibel te denken. Kortom: om de hogere talige denkvaardigheden van de kleuters te stimuleren.

De leerkracht behoort dus over een grote set belangrijke interactievaardigheden te beschikken en speelt een cruciale rol in het verhogen van de taal- en denkvaardigheid van de kleuters.

De interactiekwaliteit is onderzocht aan de hand van de *CLASS Pre-K (Classroom Assessment Scoring System Pre-Kindergarten)* en blijkt over het algemeen laag ($M = 2,57$ op een schaal van 1 tot 7; $SD = 0,55$). Opvallend: tijdens routinemomenten ligt de interactiekwaliteit systematisch lager dan tijdens onderwijsmomenten. Tijdens routines wordt met andere woorden bijzonder weinig tot niet ingezet op het stimuleren van taal-denkvaardigheid. Er is geen significant verschil tussen de interactiekwaliteit in de tweede en de derde kleuterklas.

	Algemene IK		IK onderwijsactiviteiten		IK routines	
	M	SD	M	SD	M	SD
Alle kleuterklassen	2,57	0,55	2,76	0,72	1,73	0,55

Tabel 2 – Overzicht interactiekwaliteit (IK).

	Interactiekwaliteit	
	M	SD
Alle kleuterklassen	2,57	0,55
2 ^e kleuterklassen	2,50	0,573
3 ^e kleuterklassen	2,63	0,550

Tabel 3 – Overzicht interactiekwaliteit kleuterklassen.

De conclusie van dit onderzoek is tweërlei. Ten eerste hebben opleidingen en werkveld er baat bij om de interactievaardigheid van leerkrachten (in spe) te trainen en te vergroten, ten voordele van de kleuters. Onderzoek toont aan dat dit een moeilijk, maar niet onmogelijk proces is (Fukkink & Tavecchio 2010; Henrichs & Leseman 2013). Instructie en training met video-opnames en supervisie geven goede resultaten (Zan & Donega-Ritter 2014). Verder dringt reflectie over de aanpak van routines zich op, aangezien deze veel tijd in beslag nemen, weinig aansluiten bij de ontwikkelingskenmerken van de vier- en vijfjarigen en een zeer lage interactiekwaliteit vertonen.

Om aan beide conclusies tegemoet te komen, werd in 2015-2016 *Maximaal Megataal* ontwikkeld. *Maximaal Megataal* bestaat uit een handboek, website en een trainings-traject.

Van de meest voorkomende routines van de tweede en derde kleuterklas is in de publicatie onderzocht of ze ontwikkelingskenmerken van de oudste kleuters stimuleren. Sommige routines, zoals 'schoenen aan- en uittrekken', doorstaan de test en verdienen de onderwijstijd die ze innemen. Voor deze routines zijn tips voorzien om ze nog ontwikkelingsstimulerender te maken en om de interactiekwaliteit ervan te maximaliseren. Routines, zoals 'wc-bezoek', die de ontwikkelingsnoden van de oudere kleuters onvoldoende of niet stimuleren, worden sterk in tijd beperkt en/of krijgen een (extreme) make-over.

Hoewel ze geen voorwerp van onderzoek waren, zijn in de publicatie en website ook onderwijsactiviteiten met kenmerken van routines onder de loep genomen en aangepakt. Belangrijke onderwijsmomenten, zoals 'het onthaal', 'het keuzemoment', 'de terugblik', enz. zijn – net zoals de eigenlijke routines – vaak terugkerende situaties die aan tijd en/of ruimte gebonden zijn. Zij lopen het risico 'routineus' te worden ingevuld, niet (meer) (volledig) te congrueren met de te stimuleren ontwikkelingskenmerken van de oudere kleuters en wachttijd te veroorzaken. De publicatie en website bevatten tips om deze valkuilen te vermijden.

Voor het bevorderen van interactiekwaliteit wordt vertrokken vanuit de *MISC*-impulsen van P.N. Klein. *MISC* staat voor *More Sensitive and Intelligent Child of Mediation Intervention for Sensitizing Caregivers* en is in Vlaanderen vooral bekend geworden via Albert Janssens. De *MISC*-impulsen vertonen grote gelijkenissen met het gedachtegoed achter *CLASS*, dat echter een uitgebreidere waaier aan interactievaardigheden verzamelt. Beide methodes beklemtonen het bevorderen van hogere (talige) denkvaardigheden. Dit past perfect bij de typische weetgierigheid van oudere kleuters en van het proces van taalverwerving waarin ze zich bevinden.

Voor het bevorderen van de interactiekwaliteit wordt gewerkt met 'de taal-denkhand'. De taal-denkhand is een visualisatie van de *MISC*-impulsen, aangevuld met het

CLASS-gedachtegoed. Met dit handige, mnemotechnische instrument neemt de kleuteronderwijzer (in spe) zijn eigen interactiekwaliteit ‘in handen’.

Elke vinger van de taal-denkhands staat voor een aantal interactievaardigheden, die enerzijds taal of feedback bieden en/of spreekkansen uitlokken, en anderzijds de denkvaardigheid stimuleren. De taal-denkhands herinnert de kleuteronderwijzer eraan om naast de taal van de kleuters ook systematisch hun denken te bevorderen, de hele dag door.

Terwijl het boek en de website beide onderzoeksvragen behandelen, concentreert de training zich vooral op het aanleren van een grote set van taal-denkbepoederende interactievaardigheden. Internationale literatuur en ervaring leren dat het niet eenvoudig is om zich deze interactievaardigheden eigen te maken. Weten dat ze bestaan, is in ieder geval geen garantie dat ze ook worden toegepast. Daarom bestaat de training uit een herhaald proces van uitproberen en zelfobservatie via video-opnames en supervisie. Voor meer informatie, zie: <http://maximaal-megataal.odisee.be>.

Referenties

- Algoet, M. (2015). *Optimaal MaxiTAAL! Onderzoek naar de maximaal mogelijke inzet van taal- en denkstimulerende interactievaardigheden in de tweede en derde kleuterklas* [niet-gepubliceerd onderzoeksrapport]. Brussel: Odisee.
- Algoet, M. (2016). *Maximaal Megataal. Een boek vol tips voor meer taal, meer denken en meer onderwijstijd in de tweede en derde kleuterklas*. Antwerpen: Garant.
- Bogaert, E., J. Boeckx, L. Bylois, I. Estercam, E. Gheeraert & V. Peeters (VBB-OCB) (2012). *Minimaal Maxitaal. Een boek vol talige tips bij routines in de onthaalklas en eerste kleuterklas*. Antwerpen: Garant.
- Curby, T.W., S.E. Rimm-Kaufman & T. Abry (2013). “Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction?”. In: *Journal of School Psychology*, 51 (5), p. 557-569.
- Fukkink, R.G. & L.W.C. Tavecchio (2010). “Effects of Video Interaction Guidance on early childhood teachers”. In: *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), p. 1652-1659.
- Henrichs, L. & P. Leseman (2013). “Academische taal in de kleuterklas. Effecten van een korte leerkrachtinterventie”. In: *Tijdschrift voor Orthopedagogie*, 52 (2), p. 46-56.
- Janssens, A. (2009). *MISC: Mediërende tussenkomst bij baby's, peuters en kleuters. Basistekst MISC 2009*. Lubbeek/Bodegraven: CeSMOO bvba/StiBCO.

- Pianta, R.C., K.M. La Paro & B.K. Hamre (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing co.
- Slot, P.L. (2014). *Early Childhood Education and Care in the Netherlands. Quality, Curriculum en Relations with Child Development*. [proefschrift]. Leiden: Universiteit Leiden.
- Zan, B. & M. Donega-Ritter (2014). "Reflecting, Coaching and Mentoring to Enhance Teacher–Child Interactions in Head Start Classrooms". In: *Early Childhood Education Journal*, 42 (2), p. 93-104.

Ronde 2

Arjanne Hoogerman
Uitgeverij Malmberg, 's Hertogenbosch
Contact: arjanne.hoogerman@malmberg.nl

Leesbevordering en literatuureducatie in het basisonderwijs

"Kinderen die leesplezier hebben, lezen meer. Kinderen die meer lezen, lezen beter"
(Stichting Lezen).

1. Inleiding

Wetenschappelijk onderzoek toont telkens weer aan dat kinderen die meer lezen zich beter ontwikkelen op het gebied van taal. En taal staat aan de basis van alle kennisopname. Het is dus belangrijk dat leesbevordering structureel verankerd wordt in het beleid op scholen. Maar hoe zorg je ervoor dat leesbevordering een vaste plek krijgt in de les? Leesbevordering is immers niet alleen een kwestie van beleid, maar vooral een kwestie van doen. Daar is een uitgewerkt plan voor nodig, want leesbevordering is te belangrijk om het er "even bij te doen".

Verschillende onderzoeken en publicaties onderstrepen het belang van leesbevordering en literatuureducatie:

- Nederlandse kinderen houden niet erg van lezen. In vergelijking met leeftijdsgenootjes uit 48 landen scoren ze laag op de 'leesattitude' waarvoor ze stellingen moeten beantwoorden als 'Ik vind lezen leuk' en 'Ik lees alleen als het moet' (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser 2010).

- Wie veel verschillende tekstsoorten leest, is leesvaardiger dan wie dat niet doet. Het lezen van een brede waaier aan teksten – van verhaalboeken tot krant- en tijdschriftartikelen – verklaart volgens het internationale PISA-onderzoek 13% van de verschillen in leesprestaties (Gille e.a. 2010). Nederlandse 15-jarigen scoren laag op de diversiteitschaal, wat betekent dat hun leesdieet weinig variatie kent (Kordes, Feenstra, Partchev, Feskens & de Graaf 2012)
- Iemand die vaak fictie leest, heeft daar profijt van in zijn sociale leven. Het inleven in de verhaalpersonages helpt ons om ons in te leven in mensen in het dagelijks leven (Mar 2009)

Kortom, een structurele aanpak van leesbevordering is onontbeerlijk. Maar hoe pak je dat aan? De leescirkel, ontwikkeld door de Engelse schrijver en jeugdliteratuurdeskundige Aidan Chambers, biedt hiervoor ondersteuning.

2. Leescirkel

“Het idee dat we kinderen alleen maar hoeven te omringen met boeken en dat alles dan vanzelf op zijn pootjes terechtkomt, is tamelijk naïef” (Chambers 2012).

In *Leespraat* legt Aidan Chambers (2012) uit hoe volwassenen kinderen kunnen helpen om van boeken te genieten. Zijn standpunt is: wie het belangrijk vindt dat kinderen lezen, moet het lezen ook belangrijk maken. In tijd en in aandacht, zodat kinderen merken dat je het als volwassene goed bestede tijd vindt om te lezen en om over leeservaringen te praten.

In zijn inmiddels beroemde ‘leescirkel’ maakt hij duidelijk hoe hij dat voor zich ziet. Voor, tijdens en na het lezen verricht je verschillende handelingen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, aldus Chambers. Die handelingen zijn: (1) het kiezen en lezen van boeken en teksten en (2) het reageren daarop. De helpende volwassene speelt hierin een centrale rol.

3. Literatuureducatie

Leesbevordering kent binnen het Nederlandse basisonderwijs al geruime tijd een borging middels de kerndoelen (zie kerndoel 9). Vanuit de Referentieniveaus (2010), met daarbinnen de doelstelling “een betere aansluiting tussen basis- en voortgezet onderwijs” komt literatuureducatie binnen het basisonderwijs nadrukkelijk in beeld. Dat is op zich logisch, want leesbevordering en literatuureducatie liggen in elkaars verlengde. Het doel van leesbevordering, namelijk streven naar leesplezier, is een overkoepelend doel: kinderen zouden zoveel mogelijk positieve leeservaringen moeten hebben, ook

via literatuureducatie.

De combinatie ‘leesbevordering’ en ‘literatuureducatie’ maakt volgens de Stichting Lezen de kinderen op drie niveaus literair competent:

- ze raken wegwijs in het boekenaanbod;
- ze hebben kennis van literaire teksten en ontwikkelen er waardering voor;
- ze kunnen hun waardering beargumenteren.

4. Leerlijn Leesbevordering en literatuureducatie

Een combinatie van een leerlijn leesbevordering met een aanpak als de leescirkel van Chambers maakt leesbevordering en literatuureducatie zichtbaar en realiseerbaar binnen het onderwijs. Niet alleen krijgt de leerkracht een goed inzicht in de leerlijn en grip op het onderwijsaanbod, het structurele aanbod zorgt ook voor een doorgaande leerlijn tussen jaargroepen en een aansluiting op het onderwijs in het voortgezet onderwijs.

Deze leerlijn is door Malmberg voor de voortgezet technisch leesmethode *Station Zuid* ontwikkeld. De leerlijn laat kinderen zo breed mogelijk kennis maken met lezen en literatuur. Dit geeft kinderen de beste basis tot een goede, brede en stabiele leeshouding.

Wie meer en met meer plezier leest, groeit in de vaardigheid van het lezen. En een goede leesvaardigheid stimuleert dan weer het lezen op zich (Mol 2010). Technische leesvaardigheid en leesplezier zijn dus nauw met elkaar verbonden en hebben een directe wisselwerking.

Om de proef op de som te nemen is er in het schooljaar 2014-2015 onderzoek naar gedaan.

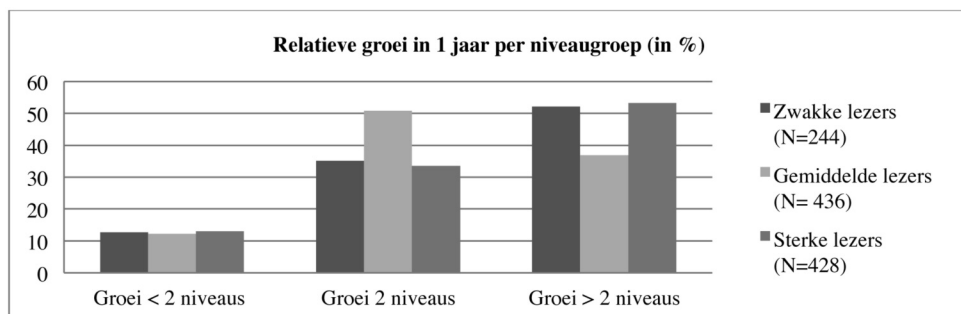
5. Onderzoek leesopbrengsten *Station Zuid*

Om de leesopbrengsten van een nieuwe leesmethode voor voortgezet technisch onderwijs in kaart te brengen, is door bureau ICE (Binsbergen 2015) in het schooljaar 2014-2015 onderzoek gedaan bij 44 scholen waar in groep 4 met de methode *Station Zuid* werd gewerkt. Bij het samenstellen van de onderzoekspopulatie is rekening gehouden met factoren als ‘spreiding in Nederland’, ‘schoolgrootte’ en ‘identiteit’. In de onderzoekspopulatie zijn tevens twee scholen voor speciaal basisonderwijs opgenomen. De 44 scholen die hebben deelgenomen aan het onderzoek vormden zo een

representatieve doorsnee van het Nederlandse basisonderwijs.

5.1 Onderzoeksmethode

Bij aanvang van het schooljaar 2014-2015 zijn van 1108 leerlingen, afkomstig van 44 deelnemende scholen, de leesscores van de methodeonafhankelijke Cito-toetsing (AVI) verwerkt. Deze gegevens zijn gebruikt als nulmeting om de leeropbrengsten na een jaar onderwijs met *Station Zuid* te kunnen beoordelen. Medio en eind groep 4 zijn opnieuw de AVI-scores bij de deelnemende leerlingen bepaald en verzameld. Door de scores van de nulmeting bij de start van het schooljaar te vergelijken met de scores halverwege het jaar en aan het eind van het jaar, kan een gefundeerde conclusie worden getrokken ten aanzien van de leeropbrengsten van de methode.



Figuur 1 – Relatieve groei in 1 jaar per niveaugroep (in %).

5.2 Resultaat

Op basis van voorliggend onderzoek bij een representatieve groep vroegstartscholen blijkt dat werken met *Station Zuid* leidt tot een significant grotere groei van de technische leesvaardigheid dan het landelijk gemiddelde, de AVI-norm. Vervolgonderzoek naar de expliciete invloed van het structurele aanbod van leesbevordering en literatuur-educatie wordt de komende jaren opgepakt.

Referenties

- Binsbergen, M.J. (2015). '*Station Zuid*, hoge leesopbrengsten voor ieder kind'. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat*. Zoetermeer: NBD Biblion.
- Gille, E., C. Loijens, J. Noijons & R. Zwitser (2010). *Resultaten PISA – 2009 in vogelvlucht: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen – Nederlandse uitkomsten*

van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009. Arnhem: Cito.

Kommers, M. & M. Nicolaas (2005). *Zicht op ... literatuureducatie en leesbevordering. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites.* Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, i.s.m. Stichting Lezen.

Kordes, J., J. Feenstra, I. Partchev, R. Feskens & A. de Graaf (2012). *Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen. Aanvullende analyses op basis van PISA-2009.* Arnhem: Cito.

Mar, R. (2009). "Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes". In: *Communications*, 34, p. 407-428.

Mol, S. (2010). *To Read or Not to Read.* Leiden: Mostert & Van Onderen.

Ronde 3

Saskia Buyckx (a), Tim Robijns (a), Saskia Timmermans (b) & Marieke Vandersmissen (a)

(a) UC Leuven-Limburg

(b) Odisee, Aalst

Contact: Sandra.buyckx@ucll.be

tom.robijns@ucll.be

marieke.vandersmissen@ucll.be

saskia.timmermans@odisee.be

Rekenen op taal: taalbewust wiskundeonderwijs in de lagere school

1. Inleiding

Ervaren je studenten soms ook talige struikelblokken in hun wiskundelessen? Ben je op zoek naar inspirerende voorbeelden om hun wiskundelessen effectiever te maken? Wil je hen helpen om een klimaat te creëren waarin ook taalzwakke leerlingen optimaal tot leren komen tijdens de wiskundeles?

Het *School of Education*-project 'Rekenen op taal' biedt een antwoord op deze vragen. Het project liep van september 2014 tot en met augustus 2016. De betrokken lerarenopleidingen lager onderwijs behoren tot Odisee Aalst, Thomas More Mechelen en UC Leuven-Limburg.

2. Opzet

In het realistisch wiskundeonderwijs van de lagere school zijn het begrijpen van probleemstellingen, het kunnen verwoorden van mogelijke oplossingswegen en het verantwoorden van de eigen oplossing essentieel. Taal kan hierbij een hefboom of een struikelblok zijn. De overkoepelende doelstelling van het project ‘Rekenen op taal’ was de co-constructie van een nieuw, toegepast referentiekader ‘Taalbewust wiskundeonderwijs’ en de integratie ervan in de eigen opleiding. Dat betekende dat we onze pijlen zowel richtten op ons eigen lesgeven in de lerarenopleiding (eigen didactiek) als op de lagere school (didactiek lager onderwijs).

3. Vraagstelling

In het project *Rekenen op taal* stonden de volgende vragen centraal:

- 1. Wat is taalbewust wiskundeonderwijs?
- 2. Hoe kunnen we taalbewust wiskundeonderwijs inzetten om de lessen wiskunde in de lagere school krachtiger te maken?
- 3. Hoe implementeren we dat in de lerarenopleiding lager onderwijs?

4. Aanpak

In het project werd via een *professional learning community* met een gemengd team van lectoren ‘wiskunde’, ‘taal’ en ‘didactiek’ een kader voor taalbewust wiskundeonderwijs ontwikkeld. Het kader werd in verschillende trajecten uitgetest en bijgesteld.

Trajecten in de lerarenopleiding	Trajecten in de lagere school
• Introductie van het kader in de opleidingsonderdelen ‘wiskunde’ van de eerste opleidingsfase. • Introductie van het kader in het opleidingsonderdeel ‘algemene didactiek’ van de tweede opleidingsfase. • Introductie van het kader in de derde opleidingsfase met toepassing ervan in de eindstage. • Coaching van de vakdocenten wiskunde • Coaching van de vakdocenten wereldoriëntatie	• Lessen wiskunde voor de 1^{ste} graad (groep 3 en 4) • Lessen wiskunde voor de 2^{de} graad (groep 5 en 6) • Lessen wiskunde voor de 3^{de} graad (groep 7 en 8)
Bachelorproef: ontwikkelen en realiseren van wiskundelessen, gebaseerd op de principes van het taalbewust wiskundeonderwijs	

5. Output

Alle ontwikkelde materialen werden samengebracht op de website www.rekenenop-taal.be, om ze beschikbaar te stellen voor leraren lager onderwijs, studenten en lectoren van de lerarenopleiding.

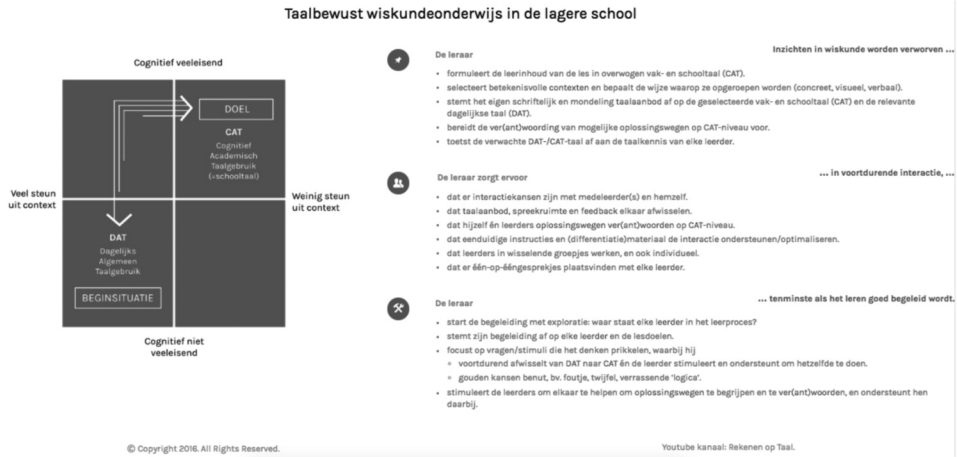
5.1 Wat vind je op deze website?

- Op de *startpagina* vind je het kader rond taalbewust wiskundeonderwijs (TWiO) voor het lager onderwijs. De belangrijkste bouwstenen van dit kader worden toegelicht en geïllustreerd met voorbeelden uit het project ‘Rekenen op taal’. Het kader en de toelichting kunnen gedownload worden in de vorm van een beknopte handleiding.
- In het deel *leraar lagere school* vind je per graad een verzameling van uitgewerkte TWiO-lessen. Elke les wordt kort gesitueerd. Verder kan je de lesfiche (met verwijzingen naar het TWiO-kader) en de bijhorende bijlagen downloaden. De meeste lessen worden geïllustreerd met videofragmenten uit de klaspraktijk.
- In het deel *lerarenopleider* vind je drie grote delen terug:
 1. In het eerste deel ‘Inspiratie voor een TWiO-leerlijn’ wordt uitgelegd hoe je taalbewust wiskundeonderwijs in de lerarenopleiding lager onderwijs kunt implementeren. Dit deel bevat tal van illustraties en gebruiksklare materialen uit verschillende actieonderzoeken.
 2. In het tweede deel krijg je handvatten aangereikt om een coachingstraject voor vakdocenten wiskunde en/of wereldoriëntatie uit te tekenen.
 3. In het derde deel lees je hoe je bachelorproeftrajecten rond het thema ‘taalbewust wiskundeonderwijs’ kunt vormgeven.

5.2 Voor wie is deze website bestemd?

- Voor de *lerarenopleider* die:
 - zelf taalbewuster wil lesgeven;
 - studenten zinvolle ervaringen rond taalbewust wiskundeonderwijs wil laten opdoen;
 - samen met collega’s taalbewust lesgeven wil verkennen (collega’s coachen).
- Voor de *leraar lager onderwijs (in wording)* die:
 - het kader rond taalbewust wiskundeonderwijs verder wil verkennen;
 - zelf graag taalbewuste wiskundelessen wil geven aan de hand van de uitgewerkte lessen.

- Voor de *student lerarenopleiding lager onderwijs* die zich graag verder wil verdiepen in taalbewust wiskundeonderwijs en een bachelorproef over het thema overweegt.
- Voor de *taalbeleidscoördinator of opleidingscoördinator* die graag werk wil maken van een meer taalbewuste aanpak in de lerarenopleiding.



Figuur 1 – Taalbewust wiskundeonderwijs in de lagere school.

Ronde 4

Niels Bakker
Stichting Lezen
Contact: nbakker@lezen.nl

Digitaal lezen, anders lezen?

1. Inleiding

De opkomst van e-boeken, lees-apps en multimediale verhalen roept de vraag op hoe kinderen zich in het digitale tijdperk ontwikkelen tot lezer. Is de manier waarop zij van het scherm lezen anders dan van papier, en zo ja, welke verschillen zijn er?

In een video op *YouTube* (2011) tikt, knijpt en veegt een eenjarig meisje over een tijdschrift alsof het een aanraakscherm is. Als het gewenste resultaat uitblijft, drukt ze haar vinger tegen haar been, om te testen of er niets aan de hand is. Haar vader, Jean-Louis Constanza, schrijft in het commentaar bij het filmpje dat haar 'operating system' is

gecodeerd door oud Apple-topman Steve Jobs. De affiniteit van opgroeiende generaties ligt niet zozeer bij papier, maar bij de digitale media waarmee ze vanaf jonge leeftijd interacteren.

2. Meer leesplezier door lezen van digitale media?

Deze affiniteit omvat vrijwel alle activiteiten: ‘kijken’, ‘luisteren’, ‘spelen’ en... ‘lezen’. Achter het scherm lezen en schrijven we meer dan ooit. Nederlanders besteden ongeveer 2 uur per dag aan talige en geletterde activiteiten: van het lezen van nieuwsberichten op websites en in *apps* tot het checken van sociale media, e-mailen en *WhatsAppen*. Deze gedragingen blijken bovendien typisch voor de jeugd. Dat geldt met name voor het digitaal communiceren, waarvoor 13- tot 19-jarigen vier keer zoveel tijd nemen als 65-plussers (Wennekers, Van Troost & Wiegman 2016).

Het klinkt paradoxaal, maar hier liggen kansen voor het boek. Blijkens onderzoek kunnen leesbevorderaars slim inspelen op de vroege acceptatie van digitale dragers. Deze media kunnen een platform bieden om kinderen in aanraking te brengen met boeken. E-boeken op de tablet en de smartphone worden met andere motieven gelezen: niet zozeer vanuit leeshonger, maar vanuit affiniteit met digitale mediatechnologie (Bakker 2013). Deze ‘*tech-liefde*’ kan een startpunt zijn om kinderen en jongeren enthousiast te maken voor het boek – eerst digitaal en vervolgens mogelijk ook van papier.

Deze mogelijkheid beperkt zich niet tot de tablet en de smartphone. Ook de e-reader, die meer door oudere mensen wordt gebruikt, blijkt het lezen van boeken aantrekkelijker te maken. Tieners van 15 en 16 jaar die een kort verhaal lezen op de e-reader prefereren het apparaat boven het gedrukte boek. Dat geldt met name voor jongens en voor minder gemotiveerde lezers (Tveit & Mangen 2014). Ook kinderen in de onderbouw van de middelbare school en in het basisonderwijs hebben waardering voor de e-reader. Jongens tussen de 11 en 14 jaar die het apparaat twee maanden mogen gebruiken, krijgen een positievere leesattitude (Miranda et al. 2011). En groep 8-leerlingen die een heel schooljaar toegang krijgen tot de e-reader, blijken aan het einde van het jaar vaker te zijn gaan lezen (Ehmig, Reuter & Menke 2011).

3. Welke verschillen zijn er tussen lezen van het scherm en van papier?

De e-reader, tablet en smartphone kunnen dus voor een frisse start zorgen, met name voor kinderen die niet erg van lezen houden. Maar leesbevorderaars willen ook graag dat kinderen positieve leeservaringen opdoen. De vrees bestaat dat digitale media dat minder goed faciliteren. Nicholas Carr (2011) beschrijft in zijn boek *Het ondiepe: hoe onze hersenen omgaan met het internet* hoe hij vroeger “een diepzeeduiker was in een

zee van woorden”. In de digitale tijd surft hij “als een jetskiër over de oppervlakte”. Het dieplezen staat op de helling, aldus Carr: het opgaan in de wereld van het verhaal, het activeren van de eigen fantasie en het inleven in de personages.

Voor deze these bestaat de nodige onderbouwing. Lezers herinneren zich de volgorde van de gebeurtenissen in een kort verhaal op de e-reader minder goed dan op papier (Mangen, in: Flood 2014). Op de tablet gaan lezers niet alleen minder op in de narratieve wereld, ook blijken ze het verhaal minder diepgaand te onthouden (Mangen & Kuiken 2014). Vergelijkbare verschillen zijn gevonden bij jongeren: 15-jarigen die een kort verhaal lezen op papier, begrijpen het beter dan op de *personal computer* (Mangen, Walgermo & Brønnick 2013). Ook het effect van *taskswitchen* tijdens het lezen lijkt negatief. Studenten die een wetenschappelijk essay lezen en tussendoor chatten of vragen beantwoorden, doen langer over het lezen van de tekst. Dat is ook het geval als de tijdsbesteding aan de ‘afleidende’ taak van de leestaak wordt afgetrokken (Fox, Rosen & Crawford 2009; Bowman et al. 2010).

Recent onderzoek onder basisscholieren toont echter aan dat het niet uitmaakt of zij de tekst van papier lezen of van het scherm (Nielen & Bus 2016). Mogelijk komt dat doordat de huidige generatie van jongs af aan is opgegroeid met digitale media, en zich (mede) met deze media hebben ontwikkeld tot lezer. Daardoor stuiten ze op minder problemen met digitaal lezen dan oudere kinderen en volwassenen, die sterker gehecht zijn aan de conventies van papier. Daar komt bij dat de eigenschappen van digitale teksten nog volop in ontwikkeling zijn: nieuwe conventies zien het levenslicht.

4. Wat is het effect van digitale verrijkingen op het lezen?

Digitale media maken het bijvoorbeeld mogelijk om boeken te verrijken met *features* die niet mogelijk zijn op papier. Makers kunnen een luisterversie toevoegen, geanimeerde prenten en bewegende beelden komen in de plaats van stilstaande prenten, en dan zijn er nog allerlei vormen van interactiviteit: van spelletjes en quizen tot hyperlinks naar het internet.

Dergelijke extra's worden vooral toegepast in kinderboeken die verkrijgbaar zijn voor de tablet. Uit onderzoek blijkt dat ze de taalontwikkeling stimuleren – mits op de juiste wijze toegepast. Een overdaad aan spelletjes en aanklikbare *hotspots* leidt kinderen af van het verhaal. Ze zijn dan niet zozeer gericht op (voor)lezen, maar op spelen. Het kost hen dan moeite om, na het spelen, opnieuw ‘in’ het voorleesverhaal te komen (Bus & Takacs 2015; Bus, Takacs & Kegel 2015).

Het devies voor het toevoegen van spelletjes en aanklikbare *hotspots* luidt dus ‘met mate, graag’. Het effect van multimedia is eenduidiger. Geanimeerde prenten en bewegende beelden hebben, eventueel in combinatie met een geluidsband, een meerwaar-

de boven de stilstaande prenten in gedrukte boeken. Ze drukken, dankzij de beweging, visueel uit hoe het verhaal zich ontwikkelt. Kinderen leren daardoor niet alleen de afzonderlijke gebeurtenissen, maar ook de oorzaken en gevolgen te doorgronden (Verhallen, Bus & De Jong 2004). Bovendien kan de camera inzoomen op allerlei details in de tekst. Dat helpt kinderen om woordbetekenissen te ontrafelen. Met name peuters en kleuters die achterlopen in hun taalontwikkeling, hebben baat bij multimedia (Bus & Takacs 2015; Bus, Takacs & Kegel 2015).

Tot slot bevatten veel digitale kinderboeken een luisterversie van het verhaal, die door een acteur of professionele voorlezer is ingesproken. Deze fungeert als volwaardige *stand-in* voor een volwassene. Kinderen begrijpen het verhaal even goed bij de opgenomen stem als bij een voorlezer die fysiek aanwezig is (De Jong & Bus 2004). De combinatie van digitaal kinderboek én volwassene werkt het meest optimaal. Dat komt door de extra mogelijkheden tot interactie. Kinderen krijgen immers niet alleen feedback van de volwassene, maar ook van de multimedia en interactiviteit in het boek (Segal-Drori et al. 2010).

5. Resumé

Digitale kinderboeken bieden dus specifieke voordelen ten opzichte van gedrukte boeken. De vertelmiddelen waarmee het verhaal is verrijkt, geven de taalontwikkeling een vliegende start. De digitale transitie van het lezen lijkt vooral een kwestie van geduld en gewenning. Geduld, omdat nieuwe digitale tekstconventies nog volop in ontwikkeling zijn. En gewenning, omdat elke nieuwe generatie zich sterker socialiseert tot lezer met digitale media, waardoor de huidige nadelen ten opzichte van papier wegvallen. Tot het zover is, lijkt het devies én-én. Ofwel: een breed, gevarieerd en actueel aanbod van digitale én gedrukte boeken, thuis, op school en in de bibliotheek.

Tijdschrift Leesmonitor over deze materie via:

<http://www.leesmonitor.nu/magazine/digitaal-lezen-anders-lezen>.

Referenties

- Bakker, N. (2013). 'Digitaal lezen – wie doen het al? Een SMB-diepteststudie naar het profiel van de e-boekenlezer en de leesbeleving van de e-reader, tablet en laptop'. In: D. Schram (red.). *De aarzelende lezer over de streep*. Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon, p. 349-385
- Bowman, L., L. Levine, B. Waite & M. Gendron (2010). "Can students really multi-task? An experimental study of instant messaging while reading". In: *Computers & Education*, 54 (4), p. 927-931.

- Bus, A. & Z. Takacs (2015). 'Dankzij digitale hulpmiddelen meer leesbegrip en meer leesplezier?'. In: D. Schram (red.). *Hoe maakbaar is de lezer?* Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon, p. 97-108.
- Bus, A., Z. Takacs & C. Kegel (2015). "Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy". In: *Developmental Review*, 35, p. 79-97.
- Carr, N. (2011). *Het ondiepe. Hoe onze hersenen omgaan met internet*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Constanza, J.L. (2011). "A magazine is an iPad that does not work". *YouTube* (6 Oct. 2011). Online raadpleegbaar op: <http://youtu.be/aXV-yaFmQNk>.
- De Jong, M. & A. Bus (2004). "The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding". In: *Reading Research Quarterly*, 39 (4), p. 378-393.
- Ehmig, S., T. Reuter & M. Menke (2011). *Das Potential von E-readern in der Leseförderung*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Flood, A. (2014). "Readers absorb less on Kindles than on paper, study finds". In: *The Guardian* (19 Aug. 2014).
- Fox, A., J. Rosen & M. Crawford (2009). "Distractions, distractions: Does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task?". In: *CyberPsychology & Behavior*, 12 (1), p. 51-53.
- Mangen, A., B. Walgermo & K. Brønnick (2013). "Reading linear texts on paper vs. computer screen: Effects on reading comprehension". In: *International Journal of Educational Research*, 58, p. 61-68.
- Mangen, A. & D. Kuiken (2014). "Lost in an iPad. Narrative engagement on paper and tablet". In: *Scientific Study of Literature*, 4 (2), p. 150-177.
- Miranda, T., D. Williams-Rossi, K. Johnson & N. McKenzie (2011). "Reluctant readers in middle school: Successful engagement with text using the e-reader". In: *International Journal of Applied Science and Technology*, 1 (6), p. 81-91.
- Nielen, T. & A. Bus (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Stichting Lezen Reeks 26. Delft: Eburon.
- Segal-Drori, O., O. Korat, A. Shamir & P. Klein (2010). "Reading electronic and printed books with and without adult instruction: effects on emergent reading". In: *Reading and Writing*, 23 (8), p. 913-930.
- Tveit, A. & A. Mangen (2014). "A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices". In: *Library & Information Science Research*, 36, p. 179-184.

Verhallen, M., A. Bus & M. de Jong (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Wennekers, A., D. van Troost & P. Wiegman (2016). *Media:Tijd 2015*. Amsterdam/Den Haag: NLO, NOM, SKO, BRO en SCP.

Ronde 5

Ans Hubert & Hilde Imberechts
Hogeschool PXL, Hasselt
Contact: Ans.hubert@pxl.be
hilde.imberechts@pxl.be

Feed up, feedback en feedforward bij taaltaken in de lerarenopleiding

1. Inleiding

Geïntegreerd en integraal, dat is wat een goed taalbeleid moet zijn. Zijn we het daar al niet jarenlang met z'n allen over eens? Maar hoe pak je dat aan? De lerarenopleiding van Hogeschool PXL (Hasselt, Belgisch Limburg) ontwikkelde de afgelopen jaren allerlei instrumenten die de taalvaardigheid van studenten moeten stimuleren en die lectoren ondersteuning bieden bij het begeleiden en evalueren. Afgelopen jaar werden al die instrumenten gebundeld tot één geheel, volgens de principes van *feed up*, *feedback* en *feedforward*. Aanleiding daarvoor was de ontwikkeling van een taalgroeikaart. Deze kwam tot stand dankzij onderwijsflankerende middelen van de provincie Limburg en de samenwerking met CVO STEP.

2. Instrumenten taalbeleid

Tijdens hun opleiding tot leraar krijgen studenten regelmatig en voor bijna alle leergebieden taken met een talige component: 'een presentatie geven', 'een gesprek voeren', 'een zakelijke tekst schrijven', 'een vakartikel lezen', enz. Wij noemen deze 'kern-taaltaken'. Ter ondersteuning van zowel de studenten als de niet-taallectoren ontwikkelde het departement een 'routeboek', waarin de kenmerken van elke kerntaalkaak aan bod komen en waarin bovendien wordt uitgelegd welke stappen een student dient te ondernemen om de taak tot een goed einde te brengen. Ook de evaluatiecriteria die bij elke taak gehanteerd worden, zijn daar in opgenomen. Tot slot bevat het document een aantal weblinks naar kaders en oefeningen die de studenten in staat moeten stel-

len om zelfstandig en op hun eigen niveau hun taalvaardigheid bij te sturen. Daarnaast kunnen ze gebruikmaken van individuele of groepsessies voor *face-to-face* begeleiding.

Het routeboek met de toelichting bij de kerntaaltaken biedt de studenten een duidelijk zicht op wat van hen wordt verwacht: het is, samen met de instructie van de lector, de *feed up* bij het uitvoeren van talige taken. De kijkwijzers die erin zijn opgenomen, zijn dus een ondersteuning voor de studenten, maar ze worden door de lectoren ook voor feedback gebruikt. De kaders en oefeningen ten slotte vallen onder de noemer *feedforward*: ze helpen de studenten om een hoger beheersingsniveau te bereiken.

In de groeikaart worden de verschillende evaluatievormen gebundeld. Voor de kaart is gekozen om te vertrekken van de leerlijn Taal die werd ontwikkeld door PXL. Die is gebaseerd op decretale bepalingen, het Europees Referentiekader, Talige startcompetenties Hoger Onderwijs, Eindtermen Nederlands-ASO, het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs en gesprekken met alle opleidingen van de hogeschool. De start- en eindcompetenties van deze leerlijn vormen de basis voor dit instrument.

3. Concept groeikaart

De groeikaart wil studenten en lectoren duidelijk maken dat het niet voldoende is om enkel in te zetten op het remediëren van taal, maar dat taalcompetentieontwikkeling voor alle studenten in alle vakken nodig is (Daems 2010). Opzet van het project was om een instrument te ontwikkelen, waarin de groei van een student zichtbaar is met betrekking tot zijn taalvaardigheid. Op die manier kunnen de student en de opleiding inschatten welke sterktes er zijn en waar nog groei nodig is. Tijdens verkennende gesprekken met lectoren en studenten bleek dat er vooral vraag was naar een flexibel instrument dat snel in te vullen is en dat in een oogopslag een overzicht biedt van de groei en beheersing van verschillende taalcompetenties.

Cruciaal is dat de kaart enkel wordt gebruikt voor formatieve evaluatie. Die stimuleert namelijk *self-efficacy*, intrinsieke motivatie en zelfregulatie (Meusen-Beekman e.a. 2015).

Het instrument toont de groei van de volgende taalvaardigheden: ‘spreken’, ‘schrijven’ en ‘gesprekken voeren’. ‘Luisteren’ en ‘lezen’ zijn bewust niet opgenomen. Ook deze taalvaardigheden zijn belangrijk, maar ze blijken in de praktijk in opleidingen zelden afzonderlijk te worden ingeoefend en gemeten. ‘Luisteren’ is een cruciaal onderdeel van ‘Gesprekken voeren’; ‘leesvaardigheid’ wordt soms getoetst door een schrijfpdracht.

Voor elke genoemde taalvaardigheid zijn vijf niveaus bepaald. De laagste score wordt gegeven wanneer niet het gewenste startniveau is aangetoond. Score 1 is het gewenste

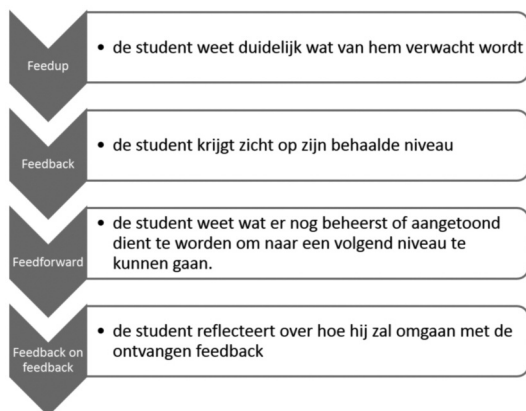
startniveau voor een student hoger onderwijs. Het hoogste niveau is het gewenste eindniveau. Deze niveaubepaling gebeurde, zoals hierboven beschreven, tijdens de ontwikkeling van een hogeschoolbrede leerlijn Taal.

Beslist werd om te werken met *rubrics* per taalvaardigheid. Beoordelaars (zowel bij evaluatie door lectoren en *peers* als bij zelfevaluatie) gebruiken hetzelfde document. Werken met *rubrics* faciliteert verschillende functies. Voor de lerende dient het als planner voor zijn eigen ontwikkeling, dankzij zelf- en *peerassessment*. Door studenten elkaar en zichzelf te laten beoordelen, krijgen ze namelijk een duidelijk zicht op de verschillende onderdelen waaruit elk van deze complexe taalvaardigheden bestaan. Voor de begeleider dient het als handvat voor feedback en als beoordelaar beschik je over een valide en betrouwbaar beoordelingsinstrument. Bovendien vormen de *rubrics* het uitgangspunt voor de ontwikkeling van het onderwijs – Welke taalvaardigheden komen aan bod in de opleiding? Is de leerlijn logisch opgebouwd? Nemen we als opleiding telkens dezelfde criteria op? Enz. – en zorgt het op die manier voor een logische samenhang tussen toets en onderwijs.

In de groeikaart is geautomatiseerde feedback en feedforward toegevoegd. De feedback ondersteunt de beoordelaar bij het bepalen van de score en geeft de beoordeelde zicht op zijn behaalde niveau. De feedforward geeft aan wat nog dient beheerst of aangeleerd te worden om naar een volgend niveau te kunnen gaan. Of met andere woorden: op welke zaken de beoordeelde moet letten om te kunnen groeien? De mogelijkheid om een meer uitgebreide dan de standaard feedback en -forward te geven, is voorzien, evenals de optie om te linken naar specifiek advies en oefenmateriaal.

Om in te spelen op de nood aan zelfregulatie, laten we de student reflecteren op zijn eigen leren en op hoe hij omgaat met de ontvangen feedback via de voorziene ruimte voor ‘feedback op de feedback’.

In deze fase van het project wordt voorzien in een vaste set *rubrics* (feedback + feedforward). Het programma laat toe om deze snel aan te passen aan de noden van de opleiding. Uit een gesprek met de taalcoach van CVO STEP bleek dat er een duidelijk verschil is in het start- en eindniveau voor bepaalde cursisten, vooral bij zij die eerder technische vakken zullen geven vanuit praktijkervaring. Op termijn zal dan ook gewerkt moeten worden aan een lager inschaalniveau met een link naar bijhorend oefenmateriaal.



4. Geïntegreerd en integraal

Belangrijk is dat de gebruiker, zowel de lector als de student, beseft dat taalvaardigheid geïntegreerd en bij voorkeur vanuit een authentieke situatie aan bod komt. Daarmee wordt bedoeld dat de taaluiting zelden op zich gemeten en getoetst wordt, maar dat deze doorgaans een manier is om een andere competentie te meten. Zo schrijven studenten bij voorkeur geen teksten louter om te oefenen op schrijven, maar is de tekst een manier om informatie of een mening kenbaar te maken. Voor taalvakken ligt dat meestal anders. Daar is het oefenen van de taalvaardigheid vaak een doel op zich, al neemt ook hier de docent vaak een authentieke situatie als uitgangspunt. Door dit te beseffen, is het voor een opleiding en lector vaak gemakkelijker om oefen- en evaluatiekansen te zien.

Een opleiding die van deze groeikaart gebruik wenst te maken, dient momenten vast te leggen (bijvoorbeeld 2x per opleidingsjaar) waarop de scorekaart wordt geactualiseerd voor de student. Enkel door dit systematisch in te bouwen, wordt het gewenste leereffect bereikt. Zo bracht de lerarenopleiding lager onderwijs in kaart welke taalvaardigheden op welk moment in de opleiding aan bod komen. Daarbij werd uiteraard gelet op een logische opbouw: we zorgen er in het curriculum voor dat de evaluatiemomenten van elke kerntaalkaak door voldoende oefenkansen worden voorafgegaan.

Het Departement Lerarenopleiding is ervan overtuigd dat de taalgroeikaart een cruciale bijdrage levert aan zijn taalbeleid. Samen met het routeboek van de kerntaaltaken en het individuele taalportfolio dat alle studenten gedurende de jaren van hun opleiding bijhouden, biedt het hen voortdurend kansen om, op een integrale en geïntegreerde manier, te werken aan hun taalvaardigheid.

Referenties

- Daems, F. (2010). 'Elke leraar is taalleraar'. In: D. Van Hoywegen e.a. (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen*. Mechelen: Plantyn, p. 13-34.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Sint-Niklaas: Abimo Uitgeverij.
- Meusen-Beekman, K.D. e.a. (2015). "Developing young adolescents' self-regulation by means of formative assessment: A theoretical perspective". In: *Cogent Education*, 2, p. 1-16.

Ronde 6

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa

SLO

Contact: b.vanderleeuw@slo.nl

t.meestringa@slo.nl

Een systematische beschrijving van relevante kennis over taal

1. Inleiding

In het taalonderwijs Nederlands ligt de nadruk op 'taalvaardigheid'. Daarnaast is er aandacht voor 'fictie en literatuur' en voor 'kennis over taal'. Die 'kennis over taal' wordt vaak vereenzelvigd met spelling en grammatica en met name het laatste is al decennia onderwerp van discussie. In deze bijdrage stellen we opnieuw de vraag welke kennis over taal relevant is voor leerlingen en hoe je daar systematisch met elkaar over in gesprek kunt gaan.

2. Taalvaardigheid en kennis over taal

'Kennis over taal' binnen het vak Nederlands is de afgelopen decennia voortdurend onderwerp van discussie geweest. Zelfs over de naamgeving bestond er verschil van mening: gaat het over 'taalkunde', 'taalbeschouwing' of 'grammatica'? Om een eerste ordening aan te brengen, hanteren wij met onder andere Hulshof (2002) het volgende onderscheid:

- *instrumentele kennis over taal*: taalkennis, ten dienste van taalvaardigheid (geletterdheid), Deze kennis heb je nodig om over taal te kunnen praten en om de betekenis van taal in context beter te kunnen begrijpen en waarderen.
- *culturele kennis over taal*: taalkennis, ten dienste van culturele en intellectuele vorming. Deze kennis heb je nodig om verantwoorde, onderbouwde uitspraken te kunnen doen over taalonderwerpen die in onze cultuur een rol spelen, zoals ‘taalvariatie’ en ‘meertaligheid’.

In deze bijdrage concentreren we ons op instrumentele kennis over taal. De veronderstelling daarbij is dat onderwijs in taalvaardigheid (‘spreken’, ‘luisteren’, ‘schrijven’ en ‘lezen’) niet kan bestaan zonder over taal en taalgebruik te spreken en daarop te reflecteren. De vraag is dus met welke termen we over taal en taalgebruik nadenken en spreken, ofwel welke vaktaal in het schoolvak Nederlands wordt gehanteerd.

We analyseren eerst wat er aan kennis over taal is beschreven in de vigerende leerplandocumenten, met name in het *Referentiekader taal* (Ministerie OCW 2010). Die analyse wijst uit dat er sprake is van een onvolledige beschrijving en een onduidelijke ordening van de verschillende begrippen. Een blik in schoolboeken voor Nederlands wijst vervolgens uit dat er in de praktijk veel meer kennis over taal aan bod komt, zij het ook met een onheldere systematiek. We presenteren tot slot een alternatieve, functionele systematiek op basis van de vraag: ‘hoe werkt taal?’

3. De begrippenlijst van het *Referentiekader taal*

Het *Referentiekader taal* is in de officiële documenten het meest uitgesproken over dit onderdeel van het schoolvak Nederlands. Domein 4 bevat een begrippenlijst die als volgt wordt geïntroduceerd:

“Om te spreken over taal en taalverschijnselen is een beperkt aantal begrippen noodzakelijk. De meeste daarvan zijn aan het eind van het basisonderwijs wel aan de orde geweest (1F). Kennis van deze begrippen bevordert het gesprek binnen en buiten het taalonderwijs over taal en taalverschijnselen: het gaat erom dat docenten (en leerlingen) bepaalde verschijnselen kunnen benoemen in contextrijke taalsituaties. Dat wil zeggen dat *docenten* deze termen moeten kunnen gebruiken in hun onderwijs in de vaardigheidsdomeinen”.

Het aantal begrippen dat daarna wordt opgesomd is ruim honderd. Tabel 1 geeft de begrippenlijst uit het *Referentiekader* die in acht categorieën is ingedeeld:

1. Leestekens;
2. Woordsoorten;
3. Grammatica;

4. Tekstkennis;
5. Stilistiek en semantiek;
6. Morfologie;
7. Opmaak;
8. Klanken.

In het *Referentiekader Taal* wordt deze lijst onder ‘Grammaticale begrippen voor de werkwoordspelling’ nog aangevuld – naast onder andere ‘persoonsvorm’ en ‘onderwerp’ – met vier extra items:

1. eerste, tweede en derde persoon;
2. voltooid deelwoord;
3. zwakke en sterke werkwoorden;
4. werkwoordelijk gezegde.

Daarnaast is er nog een aanvulling met twee regels: een regel voor overeenkomst in getal en in geslacht.

	1F	2F
Leestekens	Dubbele punt, punt, komma, puntkomma, uitroepetekens, vraagtekens, aanhalingstekens.	Trema, accent
Woordsoorten	Zelfstandig naamwoord, werkwoord (klankvast, klankveranderend (zwak, sterk)), bijvoeglijk naamwoord.	
Grammaticale kennis	Onderwerp, lijdend voorwerp, hoofdzin, bijzin, gezegde, persoonsvorm.	Lijdende en bedrijvende vorm, vragende vorm.
Tekstkennis	Standpunt, argument, feit, mening, tekstsoort en gespreksvormen, paragraaf.	Aanduidingen voor tekstsoorten en genres (ook: aanduidingen voor gespreksvormen), hoofdgedachte (van tekst), tekstschemata. Metatalige vormen: Woorden, zinnen, tekstfragmenten die informatie geven over de rest van de tekst (zoals signaalwoorden, prospectieve en retrospectieve tekstelementen in inleiding, samenvattende zin aan slot).
Stilistiek en semantiek	Betekenis, symbool, synoniem, context, letterlijk, figuurlijk, uitdrukking, spreekwoord, gezegde, moedertaal, tweede taal, vreemde taal, standaardtaal, dialect, meertalig, formeel en informeel taalgebruik, leenwoord.	Homoniem, homofoon, vakjargon, stilistische adequaatheid (publiekgericht), presentatiekenmerken (van mondelinge en schriftelijke tekst).

Morfologie	Woordvorm, woorddeel, samengesteld, voorvoegsel, achtervoegsel, lettergreep. Getal (meervoud/enkelvoud), tijd (tegenwoordig, verleden, voltooid, onvoltooid). Verkleinwoord, verschijningsvormen werkwoord (stam, infinitief, bijvoeglijk naamwoord).	
Opmaak	Bladzijde, woord, zin, hoofdletter, uitspraak, titel, hoofdstuk, regel, lettertype, alinea, kopje.	
Klanken	Articulatie, klemtoon, intonatie, spreekpauze.	

Tabel 1 – Niveaubeschrijving ‘Begrippen Taal’ uit het *Referentiekader taal*.

Wat is de ratio van de keuze voor en ordening van de acht categorieën? We zien die niet. Ook de plaatsing van de begrippen in de diverse categorieën roept vragen op. Hebben de begrippen ‘woord’ en ‘zin’ vooral betekenis bij ‘Opmaak van teksten’ en bijvoorbeeld niet bij ‘Grammaticale kennis’ of bij ‘Tekstkennis’? Opvallend aan het overzicht is dat de noodzakelijk geachte kennis over taal zich vooral richt op kennis over taal op zins- en woordniveau. Dat is zonder meer het geval in de categorieën ‘Leestekens’, ‘Woordsoorten’, ‘Grammatica’, ‘Morfologie’, ‘Opmaak’ en ‘Klanken’. En ook in de categorieën waar je vooral begrippen op tekstniveau zou verwachten – ‘Tekstkennis’, ‘Stilistiek’ en ‘Semantiek’ – zijn begrippen op woord- en zinsniveau nadrukkelijk aanwezig, zoals ‘signaalwoorden’, ‘synoniem’, ‘leenwoord’ en ‘homoniem’. Verder valt bij ‘Tekstkennis’ de geringe mate van explicietheid op: er is sprake van ‘aanduidingen voor tekstsoorten en genres’ zonder dat die bij naam genoemd worden.

4. Kennis over taal in methoden

Tabel 2 geeft alfabetisch alle begrippen weer over taal die in de methode *Taal Actief* voor groep 4 van het basisonderwijs worden gebruikt. Het zijn er al 69.

*acteur/actrice	klankgroepen	themawoorden
*advertentie	klinker	*toespraak
*affiche	leestekens	*toneel
Alfabet	lidwoord	*verfilming
alfabetische volgorde	medeklinker	*verhaal
*artikel	meervoud	+verkleinwoord
*auteur	*onbeleefd praten	+vertelzin
*beeldtaal	*overhalen	volgorde van het alfabet
*beleefd praten	*pictogram	voorzetsel
*beweren	*praatje	+vraagteken
*bijrol	*presenteren	+vraagzin
bijvoeglijk naamwoord	punt	waar-deel
*bladzijde	*raad (advies)	wanneer-deel
*cartoon	*reclame	werkwoord
+denkwolk	*rijmen	wie-deel
*e-mail	*rijmklank	+woordkaart
*eigenaam	*rijmwoord	+woordkast
Enkelvoud	samenstelling	+woordparachute
*handleiding	*schouwburg	+woordspin
hoofdletter	symbool	+woordtrap
*hoofdrol	+tegenstelling	zelfstandig naamwoord
*illustratie	teken (cijfer/letter)	zin
*instructie	*tekst	zinsdeel

Tabel 2 – Kennis over taal in *Taal Actief groep 4* (Dannenburg e.a. 2012a; 2012b).

We zien dat het in groep 4 al niet alleen gaat om het woord- en zinsniveau of om spelling en grammatica. Ongeveer de helft van de begrippen heeft betrekking op tekstniveau. Deze zijn aangeduid met een asterisk (*). Daarnaast zijn er begrippen die het werken met betekenissen van woorden mogelijk maken (aangeduid met een +), zoals ‘woordtrap’. In de leerjaren daarna neemt het aantal begrippen over taal enorm toe: in *Taal Actief groep 6* (Dannenburg e.a. 2012 c; 2012d) tellen we er al 120, in *Nieuw Nederlands 1 vmbo-k* (Van der Bet e.a. 2011) ongeveer 330 en in *Nieuw Nederlands havo 4/5* (Steenbergen e.a. 2007) zo’n 750.

Het is niet zo dat alle begrippen in deze leergangen worden toegelicht of uitgelegd. Zo bevat het register van *Nieuw Nederlands havo 4/5* ongeveer 270 begrippen (ongeveer een derde van de gevonden begrippen dus) en ook deze registerwoorden worden in het leerboek niet allemaal (meer) toegelicht.

5. Werkwoorden in leergangen

Door de leerjaren heen komt een deel van de begrippen vanzelfsprekend terug. Om daarvan een beeld te geven, hebben we de woorden die met het begrip ‘werkwoord’ te maken hebben uit de overzichten geselecteerd. In Tabel 3 geven we weer welke we vonden in de vier hiervoor genoemde leergangen.

TA groep 4	TA groep 6	NN vmbo-1 b(k)	NN havo 4/5
*Enkelvoud	‘t kofschip x	Ik-vorm	‘t ex-fokschaap
*Meervoud	Basiswoord	Lastige werkwoorden	**Bedrijvende vorm
*Werkwoord	*Enkelvoud	*Meervoud	Enkelvoudige
	Getalsproef	Moeilijke werkwoorden	persoonsvorm
	*Hele werkwoord	*Persoonsvorm	Gebiedende wijs (gw)
	Hij-vorm	Schema	Hulpwerkwoord
	Ik-vorm	werkwoordspelling	Import-werkwoorden
	*Meervoud	*Stam van een	*Infinitief (inf)
	Onregelmatig	werkwoord	Koppelwerkwoord
	werkwoord	*Sterke werkwoorden	**Lijdende vorm
	*Persoonsvorm	*Tegenwoordige tijd	Meervoudige
	*Samengesteld	Vraagproef	persoonsvorm
	werkwoord	*Verleden tijd	Naamwoordelijk
	*Stam	*Vormen van een	gezegde
	*Tegenwoordige tijd	werkwoord	*Onvoltooid deelwoord
	Uitgang (ww)	*Werkwoorden	(od)
	*Verleden tijd	*Zwakke werkwoorden	Spellingsregels
	*Vorm (van het ww)		*STAM
	Vraagproef		STAM+T
	*Werkwoord		*Sterke werkwoorden
	*Zelfde-klank-		*Tegenwoordige tijd
	werkwoorden		(pvtt)
			*Verleden tijd (pvvt)
			Vervoeging
			*Voltooid deelwoord
			(vd)
			*Werkwoorden
			Werkwoordspelling
			Werkwoordsvormen
			*Zwakke werkwoorden

Tabel 3 – Begrippen rond het werkwoord in leerboeken van *Taal actief (TA)* en *Nieuw Nederlands (NN)*.

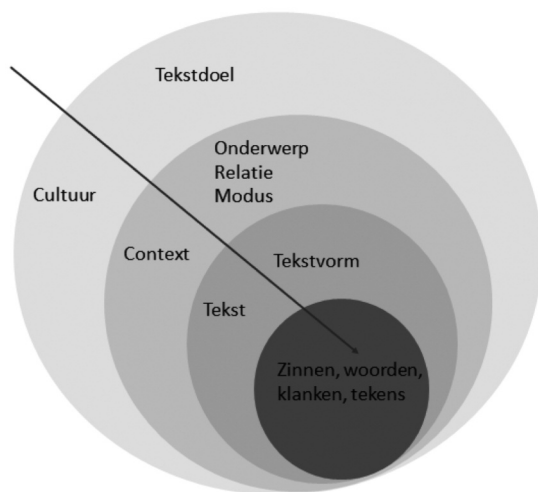
In deze opsommingen hebben we de begrippen die ook in de ‘Begrippenlijst Taal’ van het *Referentiekader* op niveau 1F voorkomen van een asterisk (*) voorzien, en op niveau 2F van twee asterisken. We zien dat *Taal actief* in groep 6 ook op dit gebied al verder gaat dan het *Referentiekader taal* (zoals ‘t kofschip’, ‘getalsproef’, ‘vraagproef’, ‘Ik-vorm’, ‘Hij-vorm’, ‘uitgang’), terwijl de leergang voor vmbo 1 b(k) wat gas terugneemt: vrijwel alleen woorden uit het *Referentiekader*, maar niet alle begrippen komen daarin aan de orde: ‘gezegde’, ‘hele werkwoord/infinitief’, ‘voltooide/onvoltooide tijd’, ‘voltoid deelwoord’ ontbreken. De leergang voor havo 4/5 is het meest omvangrijk in het gebruik van begrippen over het werkwoord. Daar komen deels andere begrippen aan bod dan die van niveau 1F en 2F, al lijkt ook dat lijstje onvolledig, omdat je ook ‘het werkwoordelijk gezegde’ zou mogen verwachten. Een paar begrippen komen in de leerboeken voor zowel groep 6, 1 vmbo b(k) als havo 4/5 voorbij: ‘stam’, ‘tegenwoordige tijd’, ‘verleden tijd’ en ‘werkwoord’.

6. Hoe werkt taal?

In onze verkenning van het *Referentiekader taal* lijkt het bij kennis over taal vooral te gaan om structuurkenmerken op woord- en zinsniveau, met veel nadruk op begrippen die ingezet kunnen worden bij de spelling van werkwoorden. Vergeleken met de gebruikte begrippen in methodes is de begrippenlijst van het *Referentiekader* erg beperkt. Voor de keuze en ordening van begrippen hebben we geen heldere rationale gevonden.

Voor zo’n rationale baseren we ons op inzichten uit de systematisch functionele linguïstiek (SFL), waarin de vraag hoe taal werkt centraal staat (Van der Leeuw & Meestringa 2014). Als taalgebruiker kies je woorden en zinnen en een tekstvorm om een sociaal doel te bereiken (zoals bijvoorbeeld: ‘verzoeken’, ‘vertellen’, ‘beschrijven’, ‘verklaren’ en ‘betogen’), waarbij de betekenis van de tekst afhankelijk is van de sociale context. De eenheid van beschrijving in deze functionele benadering van taal is dus de tekst in zijn sociale context, waarbij die tekst schriftelijke, mondelinge (dialog) of multimodale verschijningsvormen kan hebben.

Dit kan schematisch voorgesteld worden als een ui die van buiten naar binnen is af te pellen (zie: Figuur 1). Het is, wat ons betreft, een noodzakelijke aanvulling op de huidige, veelgebruikte set van taalbegrippen die vooral de structuurkenmerken van taal op woord- en zinsniveau lijken te benoemen. Met ons kader kan de manier waarop taal in context betekenis krijgt, in het onderwijs centraal komen te staan.



Figuur 1 – Een rationale voor kennis over taal.

Referenties

- Dannenburg, W., A. De Groot, C. Lensink, D. Manders, G. Van Raamsdonk, L. Rosendaal, P. Schouten & J. De Waard (2012a). *Taal actief groep 4: taalboek A*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Dannenburg, W., A. De Groot, C. Lensink, D. Manders, G. Van Raamsdonk, L. Rosendaal, P. Schouten & J. De Waard (2012b). *Taal actief groep 4: taalboek B*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Dannenburg, W., A. De Groot, C. Lensink, D. Manders, G. Van Raamsdonk, L. Rosendaal & P. Schouten (2012c). *Taal actief groep 6: taalboek A*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Dannenburg, W., A. De Groot, C. Lensink, D. Manders, G. Van Raamsdonk, L. Rosendaal & P. Schouten (2012d). *Taal actief groep 6: taalboek B*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen; de referentieniveaus*. Enschede: SLO.
- Hulshof, H. (2002). *Vormen van taalkennis. Over grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming in het onderwijs Nederlands*. [inaugurale rede]. Leiden: Universiteit Leiden.
- Ministerie van OCW (2010). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: SLO.

- Steenbergen, W., H. Feenstra, H. Frank, M. Kooiman, W. Muggen & M. Storm van Leeuwen (2007). *Nieuw Nederlands, 4/5 havo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van der Bet, V., M. Bos, D. Pijpker, M. Schouwstra, M. Schuh (red.) & H. Veldman (2011). *Nieuw Nederlands 1 vmbo b(k), Leerboek*. Groningen: Noordhoff.
- Van der Leeuw, B. & T. Meestringa (2014). *Genres in schoolvakken; Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Ronde 7

Jan T'Sas (1 & 2) & Ria Van den Eynde (1)

(1) Karel de Grote Hogeschool

(2) Universiteit Antwerpen

Contact: jan.tsas@uantwerpen.be

Ria.vandeneynde@kdg.be

Sprekend leren doet groepswork renderen

Veel leraren krijgen een hekel aan groepswork. Ze vinden dat er te veel tijd verloren gaat aan gesprekken die weinig met de leerstof te maken hebben. Maar wat als we iets doen aan de kwaliteit van dat spreken? Onderzoekers van de Karel de Grote Hogeschool leren leerlingen 'exploratieve gesprekstechnieken' aan. De eerste resultaten van dit sprekend leren zijn veelbelovend.

Engelse onderzoekers weten het al twintig jaar: als leerlingen in groepen moeten samenwerken, voeren ze heel vaak competitieve en/of cumulatieve gesprekken. Bij 'competitieve gesprekken' luisteren leerlingen niet (actief) naar elkaar, ze laten elkaar niet uitspreken, proberen het gesprek te domineren en hun mening op te dringen, vragen niet naar argumenten en formuleren er zelf nauwelijks. Er wordt weinig doelgericht gewerkt en slechts zelden streven de leerlingen bewust naar een consensus. Bij 'cumulatieve gesprekken' stellen leerlingen elkaar weinig of geen vragen en argumenteren ze slechts in beperkte mate. Ze haspelen opdrachten snel af, reageren weinig kritisch of constructief op wat iemand zegt en schrijven maar wat op om 'er vanaf te zijn'. Het effect van deze gesprekken valt makkelijk te raden: ze genereren meer decibels dan leereffecten.

Welke gespreksvaardigheden hebben leerlingen dan nodig om groepswork wél effectief te maken? Onder welke voorwaarden leren ze echt van elkaar? Het antwoord luidt: door exploratieve gesprekken te voeren. De eisen waaraan dergelijke gesprekken moeten voldoen, klinken verrassend eenvoudig: 'actief luisteren', 'vragen wat de ander

denkt', 'respect hebben voor elkaars mening of idee', 'waarom-vragen stellen', 'argumenten formuleren en anderen naar hun argumenten vragen' en 'samen naar een consensus streven'. Simpel, of niet?

"Precies die gespreksvaardigheden krijgen we niet mee met de geboorte", stelt prof. Neil Mercer van de universiteit van Cambridge. "We krijgen ze ook niet systematisch mee van thuis. Daarom moeten we ze op school leren". Hoe belangrijk exploratieve gesprekken zijn voor de schoolloopbaan van leerlingen, bewezen de – eveneens Britse onderzoekers – Hart & Risley al in 1995: "De hoeveelheid en de kwaliteit van spreken die kinderen in hun eerste jaren van onderwijs ervaren, voorspelt in hoge mate hoe goed ze het er zullen vanaf brengen in het secundair onderwijs". Om het belang van exploratieve gesprekken hard te maken, voerden Mercer en zijn team experimenten uit in verschillende Engelse lagere scholen, bij leerlingen van tien tot twaalf jaar. Telkens leerden de leerlingen op een intensieve manier zes basisregels – in de klas 'babberegels' genoemd – hanteren:

1. eigen ideeën/meningen uiten en met anderen delen;
2. naar elkaar luisteren en andermans idee/mening respecteren;
3. eigen ideeën/meningen beargumenteren;
4. anderen vragen om argumenten voor hun ideeën/meningen;
5. constructieve kritiek geven op wat gezegd wordt;
6. naar een consensus streven.

Deze basisregels werden vervolgens twee maanden lang wekelijks ingeslepen tijdens gewoon groepswork en andere klasactiviteiten. Alle lessen werden gegeven door de klasleerkracht. Via metingen voor en na het experiment, en door te vergelijken met klassen die groepswork deden zonder basisregels, gingen de onderzoekers na wat exploratieve gesprekken opleveren. "En die effecten zijn er", vertelt Mercer. "De leerlingen werken beter samen, kunnen beter hun gedachten formuleren en argumenten verwoorden, en ze lossen als groep beter probleemopdrachten op. Bovendien worden ze ook individueel beter in probleemoplossend denken".

Jan T'Sas en Ria Van den Eynde, onderzoekers aan de Karel de Grote Hogeschool in Antwerpen, lieten zich sterk inspireren door Mercer en deden een gelijkaardig onderzoek. Daarin betrokken ze 120 leerlingen van het vijfde leerjaar uit vijf lagere scholen in en rond Antwerpen. Die werden voor de hele duur van het experiment ingedeeld in groepjes van drie. Er werd gewerkt met controlegroepen (die groepswork deden zonder de basisregels aan te leren) en met experimenteelgroepen. In vijf basislessen leerden de leerlingen van de experimenteelgroepen de exploratieve gesprekstechniek aan. Elke les bestond uit praktische opdrachten (klassikaal en in groepjes) en uit reflectiemomenten. Nadat alle basisregels aan bod waren gekomen, werden ze systematisch ingeslepen tijdens gewoon groepswork. Acht weken lang. Het leerrendement van deze

aanpak werd in kaart gebracht via nul- en effectmetingen. We namen onder meer een probleemoplossende toets af. Al die tijd, drie maanden lang, maakten de onderzoekers film- en geluidsopnamen van de leerlingen tijdens hun groepswerk. Ze analyseerden hun attitudes en gesprekken. De resultaten van de toetsen werden vergeleken met de manier waarop de leerlingen met elkaar praten.

Wat heeft dit alles opgeleverd? Bij het indienen van deze tekst was het onderzoek nog niet afgerond. Daarom moeten we ons hier beperken tot de resultaten van één klas, namelijk de pilotklas. De pilot werd in het schooljaar 2014-2015 georganiseerd in een klas met bijna uitsluitend taalzwakke leerlingen. We noteren daar opvallende resultaten. Zo scoren alle groepjes aan het eind van het experiment gemiddeld 20% hoger op de probleemoplossende toets dan bij de nulmeting. Individueel gaan ze er met gemiddeld 8% op vooruit. Tegelijk is het taalgebruik van deze leerlingen veranderd. Zo formuleren ze veel meer argumenten om hun mening hard te maken en ook de kwaliteit van hun argumenten is verbeterd. Ze leggen daar bijvoorbeeld meer variatie in. Waar de leerlingen bij de nulmeting vooral persoonlijke overtuigingen laten gelden, redeneren ze drie maanden later ook met voorbeelden, analogieën, legitimatie, enz. De mate waarin leerlingen de exploratieve technieken beheersen, gaat ook samen met veranderend woordgebruik. Zo komt de waarom-vraag na het experiment meer tot veel meer voor dan bij de start. Hetzelfde geldt voor uitspraken als ‘Ik denk dat...’, ‘Ik ga akkoord met ...’, ‘Ja, dat klopt...’, ‘Waarom denk je dat...?’ en voor woorden als *want, omdat, oké, dus, als*, enz. Linguïstische markers zijn dat, in het onderzoekersjargon. De leerlingen gebruiken deze woorden duidelijk als kapstokken om hun gedachten te ordenen. Bovendien ondersteunen deze markers de soms moeilijk begrijpbare zinsbouw van de leerlingen.

De filmopnamen van het groepswerk legden nog andere effecten bloot. Zo is er meer gelijkheid onder de leden van de groepen gegroeid: omdat leerlingen meer houvast hebben aan ‘talige’ *tools* en structuren durven zij – ondanks hun soms beperkte woordenschat en kromme zinsbouw – meer meepraten en dragen ze meer bij tot een zinvol gesprek. Ze onderbreken elkaar minder, spreken minder voor hun beurt, moedigen elkaar aan om input te geven, maken elkaar attent op de ‘babberegels’ en zitten rustiger rond de tafel. Ze trekken opdrachtenbladen niet meer uit elkaars handen, maar geven ze door. Hun attitude is in positieve zin veranderd.

Er spelen natuurlijk veel factoren mee in dit verhaal, die momenteel nog worden geanalyseerd: ‘de samenstelling van de groepen’, ‘het soort opdrachten’, ‘het gebruikte lesmateriaal’, ‘de instructies van en de opvolging door de leerkracht’, ‘de kwaliteit van de reflectiemomenten’, enz. Daarnaast is meer onderzoek nodig naar bijvoorbeeld de langetermijneffecten van deze aanpak. Uit buitenlands onderzoek weten we dat het gebruiken van exploratieve gesprekstechnieken in de klas een blijvend aandachtspunt moet zijn. Als het met andere woorden bij de experimenteerfase van het onderzoek

blijft, bestaat het risico dat de positieve effecten op den duur weer zullen verdwijnen. We zouden daarom nu al willen pleiten voor een didactiek en een doorgaande leerlijn van exploratieve gesprekken in het curriculum.

Ronde 8

Véronique Damoiseaux, Wenckje Jongstra & Ietje Pauw

Katholieke Pabo Zwolle

Contact: *v.damoiseaux@kpz.nl*

w.jongstra@kpz.nl

i.pauw@kpz.nl

Leeslust op de Pabo

Het lectoraat van het Kenniscentrum van de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) is in 2013 een langdurig onderzoeksproject gestart naar een passend leescurriculum voor aanstaande leraren. In deze tekst presenteren we de resultaten van twee deelstudies: een evaluatieonderzoek naar de werking van bestaande en mogelijke leesbevorderingsactiviteiten en een casestudy waarin een docent het leesbevorderingstraject 'Lekker Lezen' met een groep studenten heeft uitgevoerd. De doelstelling van deze twee studies zijn tweeledig:

zicht krijgen op het beleefde effect van leesbevorderingsactiviteiten in het curriculum
 zicht krijgen op de elementen uit een specifieke leesbevorderingsactiviteit die volgens de deelnemers zorgen voor plezier in het lezen en voor frequenter leesgedrag.

De Pabo biedt jaarlijks een aantal leesbevorderende activiteiten aan, maar de vraag is of studenten hierdoor meer gaan lezen. In 2014 is aan 96 studenten uit alle opleidingsjaren een vragenlijst voorgelegd waarin gevraagd is of zij op een 5-puntsschaal willen aangeven in welke mate de verschillende aangeboden leesactiviteiten ertoe hebben geleid dat zij meer zijn gaan lezen (1 = minder gaan lezen, 5 = meer gaan lezen). Tabel 1 geeft inzicht in de waardering van reeds aangeboden leesbevorderingsactiviteiten.

Aangeboden activiteit	Gemiddeld
Boekproeverij	3,15
Lezing kinderboekenschrijver	3,64
Klassikaal praten over boeken	3,27
Met mentorgroep boeken lenen	2,5
Voorleesdag	3,18
Themahoek in mediatheek	3,24
Gemiddeld	3,16

Tabel 1 – Beoordeling verschillende reeds aangeboden leesactiviteiten KPZ.

Uit het overzicht in Tabel 1 blijkt dat het vermeende effect van alle activiteiten – op één na – overwegend positief beoordeeld wordt. De lezing door een kinderboekenschrijver op de Pabo wordt het hoogst gewaardeerd (3,64), gevolgd door klassikaal praten over boeken (3,27) en een themahoek in de mediatheek (3,24). Alleen de activiteit ‘met mijn mentorgroep boeken lenen’ wordt overwegend negatief beoordeeld met een gemiddelde van 2,5. 41 studenten geven aan dat ze meer zijn gaan lezen door deze activiteiten, 48 studenten zijn niet meer gaan lezen en 7 studenten zijn helemaal niet meer gaan lezen.

Het is interessant om na te gaan of studenten die een positieve leesattitude hebben de werking van leesbevorderingsactiviteiten anders beoordelen dan studenten die neutraal staan ten aanzien van lezen. De gegevens uit deze vragenlijst zijn gekoppeld aan gegevens uit een eerdere, grotere studie naar leesprofielen van studenten (Groothengel 2016; Jongstra & Pauw 2015; Jongstra, Pauw & Adolfsen 2015). Er blijkt een klein verschil tussen de mate waarin studenten beïnvloed worden door de activiteiten door de KPZ en hun leesattitude. Opvallend is dat studenten met een neutrale leesattitude de activiteiten lager beoordelen dan studenten met een positieve leesattitude.

Naast naar de beoordeling van reeds uitgevoerde leesbevorderingsactiviteiten, is gekeken naar de waardering van andere activiteiten. Daarom hebben we onze studenten gevraagd om van 22 mogelijke leesbevorderingsactiviteiten aan te geven in hoeverre ze verwachten door deze activiteiten meer of minder te gaan lezen. Tevens is onderzocht in hoeverre de waarderingen tussen studenten met een neutrale of een positieve leesattitude verschillen.

Activiteit	Gemiddelde score	Neutrale leesattitude (n=36)	Positieve leesattitude (n=60)
1. Gratis abonnement op een tijdschrift over lezen	3,43	3,36	3,47
2. Gezamenlijk een verfilmd boek lezen	3,42	3,50	3,37
3. Boeken lezen met een bepaald thema, gekoppeld aan de stageklas	3,24	3,06	3,35
4. Audio en/of visueel materiaal aangeboden naast gelezen fragmenten	3,08	3,03	3,12
5. Stillezen	3,05	2,72	3,25
6. Lezing van een auteur van literatuur voor volwassenen	3,00	3,00	3,00
7. Speeddaten met boeken	2,96	2,89	2,98
8. Zwerfboeken door de klas	2,94	2,75	3,05
9. In jaar 3 of 4 kans voor speciaal programma	2,86	2,67	2,98
10. Workshop 'Jeugdrecensies schrijven' door een recensent	2,63	2,58	2,65
11. Foto's van docenten in de school met een korte tekst over de boeken die zij lezen	2,59	2,50	2,65
12. Docent leest elke les voor uit een boek	2,59	2,44	2,68
13. Elk college beginnen met een inspirerend citaat	2,50	2,44	2,53
14. <i>Google Lit Trip</i> tijdens het lezen	2,48	2,33	2,57
15. Groepsdiscussie voeren naar aanleiding van een gezamenlijk gelezen boek	2,40	2,25	2,48
16. Een <i>Role Playing Game</i>	2,27	2,22	2,30
17. Een verplichte leeslijst voor kinderboeken	2,24	2,28	2,22
18. Jaaroverstijgende leesclubs met dezelfde interesse	2,17	2,08	2,22
19. Leesclubs binnen mentorgroepen waarbij studenten zelf de boeken kiezen	2,16	1,94	2,28
20. Online discussiegroepen over boeken	2,09	2,25	2,00
21. Kleine leesclubs onder leiding van een docent	2,09	2,14	2,07
22. Leesportfolio bijhouden	2,04	1,92	2,12

Tabel 2 – Meest gewaardeerde leesbevorderende activiteit in relatie tot leesattitude.

Uit Tabel 2 blijkt dat het gratis abonnement op een tijdschrift over lezen het hoogst scoort bij studenten met een positieve leesattitude (3,47). Gezamenlijk een verfilmd boek lezen scoort het hoogst bij studenten met een neutrale leesattitude (3,50). Het lijkt erop dat de keuze voor een doeltreffende leesbevorderingsactiviteiten afhankelijk is van het leesprofiel van een student.

Lekker lezen

Studenten kunnen, in het kader van talentontwikkeling, uitgenodigd worden om boeken te lezen en hun ervaringen hierover uit te wisselen. Doel van het project is om studenten te laten ontdekken welke jeugd- en kinderboeken aantrekkelijk zijn om zelf, als jongvolwassene, te lezen. De gedachte is dat boeken die ze zelf, als zeventien-, achttienjarige graag hebben gelezen en waarover ze met enthousiasme kunnen praten, leesmotiverend zijn in een klas: de student heeft die boeken immers ook zelf met plezier gelezen en weet waarom die boeken de moeite waard zijn. Het project heeft nog een tweede doel: studenten enthousiasmeren om medestudenten via de digitale weg te informeren en te prikkelen.

Een groep van twaalf studenten startte in 2015 met het traject, bestaande uit vijf bijeenkomsten van anderhalf uur, onder leiding van een hogeschooldocent Nederlands. Het project werd na drie maanden afgerond. Alle studenten hebben vijf of zes boeken gelezen, nadat ze zelf hadden vastgesteld zo'n 40 pagina's in een uur te lezen. Over ieder boek schreven ze een korte recensie volgens een opzet die ze zelf hebben bedacht.

Een aantal elementen uit het project heeft ervoor gezorgd dat de leesmotivatie van de studenten hoog was: de studenten hebben (her)ontdekt dat ze veel plezier hebben in het lezen van mooie, boeiende, spannende, aangrijpende, verrassende verhalen. Ze hebben vastgesteld dat schrijvers die kiezen voor onderwerpen die anders worden benaderd dan ze verwachten, voor bijzondere plekken en een onbekende tijd, voor een ander perspectief en/of voor een personage dat goed wordt uitgediept en zich ontwikkelt, niet alleen voor kinderen interessant zijn, maar ook voor henzelf, jongvolwassenen. Ze hebben het gesprek over boeken als stimulerend en aanstekelijk ervaren en dat het helpt als er een begeleider is die ook zelf graag leest. Die kan boeken adviseren, zelf ook over verhalen vertellen en mee zoeken naar een boek in een bepaald genre. Het lezen had een functie, wat motiverend werkte; er werd niet gelezen voor een boekenlijst of voor een boekverslag, maar voor een informatieve weblog. Het project krijgt een vervolg.

Het lijkt erop dat het bieden van maatwerk door hogeschooldocenten in leesbevorderingsactiviteiten cruciaal is en dat het initiëren van interactie over het boek, hetzij door de auteur zelf, hetzij door belezen en leeslustige docenten, van grote waarde is in de ontwikkeling van studenten tot belezen leraren.

Referenties

Groothengel, M. (2016). *Pre-service teachers as engaged readers of children's literature: is it fiction?* [Master thesis]. Twente: Universiteit Twente.

- Jongstra, W. & I. Pauw (2015). 'Belezen pabo-student? Een onderzoek naar de leesprofielen van studenten van de Katholieke Pabo Zwolle'. In: D. Schram (ed.). *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande lijn in wetenschappelijk perspectief*. Amsterdam: Stichting Lezen, p. 185-205.
- Jongstra, W., I. Pauw & A. Adolfsen (2015). "Pre-service teachers as engaged readers?". Paper presented at the *European Association for Research Learning and Instruction (EARLI)*. Cyprus: Limasol.

3. Hoger onderwijs

Stroomleiders

Tine Van Houtven (Thomas More, Mechelen)

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)

Erna van Koeven & Anneke Smits
Hogeschool Windesheim, Zwolle
Contact: bh.van.koeven@windesheim.nl
aeh.smits@windesheim.nl

Hbo-studenten leren academisch schrijven in een *blended* leeromgeving

Schrijfvaardigheid is voor veel hbo-studenten een groot probleem, terwijl hbo-docenten het nogal eens moeilijk vinden om het schrijfproces van studenten adequaat te begeleiden en daar dikwijls ook onvoldoende tijd voor hebben. Dat schrijfvaardigheid zo'n groot probleem is, wekt geen verwondering. Schrijven is een complexe vaardigheid die veel begeleiding vergt en die relatief moeilijk objectief te toetsen is. In het basis- en voortgezet onderwijs is schrijfonderwijs dan ook al vele jaren een ondergeschoven kind. Het onderwijs omvat doorgaans wel een aantal schrijfopdrachten, maar er wordt te weinig tijd besteed aan de begeleiding van het schrijfproces en aan het schrijfonderwijs als geheel (Inspectie van het Onderwijs 2010; Meestringa & Ravesloot 2013). In een enquête onder docenten van Windesheim (104 respondenten) blijkt dat zij bij hbo-studenten problemen herkennen over de brede linie van het schrijven. Bovenaan staan de problemen op het vlak van tekststructuur zoals 'logische doorgaande lijn', 'alineestructuur', 'paragrafenstructuur' en 'verbindingswoorden'. Daarnaast zijn er ook problemen met de taalbasis ('zinsbouw', 'woordkeus', 'consequente stijl'), het aansluiten bij je lezer ('lezerspubliek boeien', 'zakelijk en direct taalgebruik') en de regels en afspraken ('spelling', 'APA', 'lay-out').

Omdat studenten, op het moment dat ze het hbo binnenkomen, weinig ervaren zijn met het schrijven van (schoolse) teksten, en ook weinig gewend zijn aan feedback, hebben ze over hun eigen schrijfvaardigheid geen duidelijk beeld. Een meerderheid van onze studenten is geneigd te zeggen dat ze niet erg goed zijn in schrijven. Daarmee bedoelen ze dat ze weinig zelfvertrouwen hebben als het gaat om het schrijven van formele teksten voor hun opleiding. Ze ervaren schrijfblokkades en vinden het moeilijk om teksten zo te reviseren dat die voldoen aan de eisen van hun opleiding. Schrijven wordt gezien als een moeilijk proces en niet als een mogelijkheid om je eigen denkproces te verwoorden en te versterken. Zowel docenten als studenten in het hbo hebben het gevoel dat de vooropleiding voldoende aandacht aan schrijven moet besteden en dat een hbo-opleiding daar niet de plek voor is. Dat studenten desondanks niet kunnen schrijven, leidt bij docenten tot irritatie en bij studenten tot machteloosheid. Dat is onterecht. Het hbo zou wel degelijk aandacht moeten besteden aan schrijven: niveau 4F is niet vanzelfsprekend.

Op verzoek van de hogeschool Windesheim in Zwolle hebben wij – taaldocenten, onderzoekers en dyslexie-experts – de opdracht gekregen om een *blended* leeromgeving te ontwikkelen die zowel het schrijven van studenten ondersteunt als de begeleiding door de docenten. We richten ons in deze leeromgeving op de ontwikkeling van het schrijven naar niveau 4F of hoger. De module gaat uit van een didactisch model voor schrijfonderwijs waarbij binnen vaklessen systematisch aandacht besteed wordt aan academisch schrijven. De digitale module ondersteunt studenten en docenten daarbij met informatie, voorbeelden en didactische werkvormen. De belangrijkste uitgangspunten van de module ‘Schrijven voor je studie’ zijn: ‘fasering van het schrijfsproces’, ‘verschillende rollen aannemen’, ‘werken met zwakke en sterke voorbeeldteksten’, ‘gefaseerde aandacht voor de verschillende schrijfaspecten’, ‘software ter ondersteuning van specifieke problematieken’, ‘informele schrijfopdrachten tijdens de les’ en ‘formatieve feedback op schrijfproducten’. De elektronische leeromgeving bevat informatie, mini-interviews, bewerkte opnames van lessen, didactische werkvormen en voorbeelden die passen bij de uitgangspunten die we hieronder kort toelichten.

- *Schrijffases en schrijffrollen*

We hebben gekozen voor de volgende fases: ‘de opdrachtfase’, ‘de schrijfstart’, ‘het bewerken van de kladversies’, ‘de revisiefase’, ‘de fase van het proeflezen’, ‘de publicatiefase’ en ‘de beoordeling’. In handboeken over het schrijven van teksten wordt soms gebruikgemaakt van andere fases, maar meestal verschillen ze in de grond niet van de hier genoemde. Het zorgvuldig volgen van deze fasering is belangrijk, omdat het schrijfsproces erdoor vergemakkelijkt wordt: het vermindert de cognitieve complexiteit van het proces en leidt tot sterkere teksten die een adequaat antwoord vormen op de opdracht van de opleiding. Voor het adequaat vormgeven van de schrijffases benadrukken we voor studenten het belang van hun verschillende rollen in deze fases. Ze zijn niet alleen schrijver, maar nemen ook expliciet de rol aan van lezer, spreker, luisteraar en denker.

- *Voorbeeldteksten*

Het analyseren van zwakke en sterke voorbeeldteksten faciliteert het schrijven (o.m. Rijlaarsdam e.a. 2008). Goede voorbeelden kunnen soms ontmoedigend werken voor studenten die niet zo goed zijn in schrijven. Zwakke voorbeelden kunnen deze studenten meer zelfvertrouwen geven.

- *Gefaseerde aandacht voor de verschillende schrijfaspecten*

We maken gebruik van de schrijfaspecten zoals geformuleerd in de ‘*Six traits*’ (zie o.m. Culham 2014). In de beginfase van het schrijven staan de ideeën en de structuur centraal. Daarna komen daar de aansluiting op het lezerspubliek (‘voice’) en de taalbasis (zinsbouw, zinsvloeiendheid en woordkeus) bij. Spelling, lay-out en APA komen het laatst aan de orde. De online module geeft uitgebreide uitleg over en voorbeelden van al deze onderdelen.

- *Ondersteunende software*

Voor studenten met specifieke schrijfproblemen en dyslexie zijn vele soorten ondersteunende software beschikbaar die in de online module besproken worden. Hier valt bijvoorbeeld te denken aan ‘*mindmapping*’, ‘*spraakherkenning*’, ‘*tekst naar spraak*’, ‘de website Schrijfhulp van de Taalunie’ en ‘specifieke softwarepakketten voor de planning van het schrijfproces en het verzamelen van inhoud’.

- *Informele schrijfoopdrachten*

Frequente schrijfoopdrachten tijdens de les leiden tot vloeiender en gemakkelijker schrijven (Graham 2008; Bean 2011) en tot kennisopbouw over het in de les behandelde thema. Daarnaast kunnen docenten, op grond van de uitkomsten van deze opdrachten, gewaar worden wat studenten wel en niet begrepen hebben van de inhoud die behandeld wordt in de les en daarbij aansluiten met hun uitleg/begeleide oefening/opdrachten. Ook kunnen ze feedback geven op de schrijfkwaliteit en, in aansluiting op de schrijfproducten, kennis overdragen rond specifieke schrijfoopdrachten.

- *Formatieve feedback*

Formatieve feedback helpt het schrijven meer dan summatieve feedback, omdat formatieve feedback helpt in het proces van revisie (Peterson 2010). Voor studenten die vrij veel fouten maken, is het demotiverend om al hun fouten omcirkeld te zien. Studenten geven aan dat het ontvangen van een document vol aantekeningen, markeringen en tekstballonnen heel beangstigend en ontmoedigend kan zijn. En dat terwijl wij als docenten daar de beste bedoelingen mee hebben. We formuleren in de online module dan ook vier uitgangspunten voor motiverende feedback:

1. Kijk in de eerste plaats naar de ideeën en de structuur van het geschreven werk van de student en stel verhelderende vragen. Streep in dit stadium nog geen fouten in zinsbouw of spelling aan.
2. Geef altijd positieve feedback op de ideeën en de structuur van het geschreven werk. Zorg dat positieve punten en verbeterpunten in balans zijn.
3. Benoem verbeterpunten, geef concrete aanwijzingen voor verbetering en verwijst daarbij naar de informatie in de module die van toepassing is.
4. Te veel feedback werkt ontmoedigend. Geef niet altijd alle feedback die je zou willen/moeten geven.

De online module ‘Schrijven voor je studie’ is momenteel toegankelijk voor alle studenten en docenten van Hogeschool Windesheim. De informatie kan individueel worden geraadpleegd en het is de bedoeling dat docenten de module gericht inzetten in hun lessen. Docenten kunnen bovendien het materiaal naar hun eigen modules kopiëren en het daar ook naar eigen inzicht en behoefte bewerken. We hopen de module in de nabije toekomst toegankelijk te kunnen maken voor een breder publiek. In onze bijdrage aan de HSN-conferentie willen we vertellen over de totstandkoming van deze leeromgeving en over het gebruik ervan door docenten en studenten.

Referenties

- Bean, J.C. (2011). *Engaging ideas. The professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Culham, R. (2014). *The writing thief*. Newark, DE: International Reading Association.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Meestringa, T. & C. Ravesloot (2013). "Schrijven in de tweede fase". In: *Levende Talen Magazine*, 2013 (6), p. 6-9.
- Peterson, S.S. (2010). *Improving student writing. Using feedback as a teaching tool*. Ontario: The Literacy and Numeracy Secretariat.
- Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M. Couzijn, T. Janssen, M. Kieft & H. van den Bergh (2005). "Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words". In: *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series*, 3, p. 127-153.

Ronde 2

Pieterjan Bonne, Joke Vrijders, Sofie Van Daele & Chris Collier
 Arteveldehogeschool, Gent
 Contact: Joke.vrijders@arteveldehs.be
Pieterjan.bonne@arteveldehogeschool

Observerend leren schrijven van de bachelorproef

1. Inleiding

Een bachelorproef vormt het sluitstuk van een opleiding. De student integreert in de bachelorproef zijn vakkennis met onderzoek uit de praktijk. Voor veel studenten is het geen sinecure om dit werkstuk tot een goed einde te brengen.

De uitdaging ligt niet alleen bij de integratie van kennis en onderzoek, maar ook bij de talige aard van het werkstuk. Het adviesrapport *Vaart met taalvaardigheid, Nederlands in het hoger onderwijs* (Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren 2015) onderstreepte reeds het belang van taalvaardigheid in het hoger onderwijs. In de context van dalende (De Wachter & Heeren 2014) en heterogene (Keehnen, Braaksma & De Boer 2015) taalvaardigheid van studenten, is deze vereiste taalvaardigheid geen

standaardbagage van de student. Het grootste struikelpunt voor studenten blijkt het schrijven van neutrale, wetenschappelijke teksten (De Wachter & Heeren 2014). De unieke aard van de bachelorproef maakt dat ook studenten in het derde jaar van het hoger onderwijs talig uitgedaagd worden.

Om studenten beter te begeleiden bij het schrijven van de bachelorproef, investeert de Arteveldehogeschool in observerend leren. Hieronder wordt uitgelegd waarom er voor observerend leren werd gekozen en welke specifieke struikelblokken werden vastgesteld. We stellen ook een hulpmiddel voor en een eerste evaluatie ervan door studenten en docenten.

2. Observerend leren (schrijven)

Om studenten beter te begeleiden bij het schrijven van de bachelorproef, investeert de Arteveldehogeschool in observerend leren. De kern van observerend leren ligt bij de theorie van *modeling* (Heeren 2015). Studenten leren specifieke handelingen, zoals bijvoorbeeld schrijven, door succesvolle ervaringen bij anderen te observeren en te analyseren om ze vervolgens zelf na te bootsen.

Opvallend hierbij is dat studenten niet zelf schrijven, maar schrijfprocessen en -producten van anderen (modellen) observeren (Rijlaarsdam & Braaksma 2004). Het grootste voordeel hiervan is dat leerlingen hun aandacht richten op leren schrijven en niet op het inspannende schrijven (Braaksma, Rijlaarsdam & van den Bergh 2011). Studenten nemen afstand van hun schrijfproces, terwijl bij leren-door-doen te veel aandacht gaat naar het schrijven zelf. Hun aandacht is op die manier meer gericht op de leertaak dan op de schrijftaak.

Leren-door-observeren beïnvloedt eveneens de kennis over schrijven bij de student. Hieronder vallen volgens Hayes (in: Braaksma 2002) 'tekstsoorten', 'lezerspubliek', 'taal', 'ontwerp' en 'taakschema's'. Verder worden ook de metacognitieve strategieën bijgeschaafd (Graham & Harris, in: Braaksma 2002). Zo wordt ook het schrijven als proces positief beïnvloed, wat de kwaliteit van het eindproduct ten goede komt.

Door toename van metacognitieve strategieën staan studenten positiever tegenover schrijven en zijn ze er meer voor gemotiveerd (Heeren 2015). Bovendien wapent het studenten die beter gebruik maken van effectieve schrijfstrategieën (Heeren 2015). Couzijn besluit onomwonden dat leren-door-observeren effectiever is dan traditioneel leren-door-schrijven (1995).

3. Struikelblokken

Om beter zicht te krijgen op de specifieke struikelblokken bij het schrijven van de bachelorproef werd een online vragenlijst afgenomen. 111 derdejaarsstudenten van de Arteveldehogeschool uit vier verschillende bacheloropleidingen ('Ergotherapie', 'Communicatiemanagement', 'Bedrijfsmanagement' en 'Vroedkunde') vulden de enquête in.

De derdejaarsstudenten die deelnamen aan deze vragenlijst bleken de meeste moeilijkheden te hebben met het hanteren van een wetenschappelijke schrijfstijl, het structureren van de tekst en het plaatsen van informatie in een geïntegreerd geheel. Ook bij het plannen van het opzoeken en schrijven, ondervinden de studenten moeilijkheden. Ze geven aan de meeste tijd te spenderen aan het plannen (bronnen verzamelen en structureren) en het schrijven. Aan het evalueren en nalezen van hun tekst besteden ze de minste aandacht.

Het is geen gemakkelijke opgave voor studenten om na te denken over hun schrijfproces. De struikelblokken kwamen ook duidelijk naar voren uit de vragenlijst. Om deze aan te pakken werd een instrument voor observerend leren ontwikkeld. De nood aan zo'n instrument bleek uit de vraag van docenten ernaar en kwam ook naar voren uit de vragenlijst: een kwart van de studenten is immers minder tevreden over de begeleiding van hun schrijfproces.

4. Instrument

Doel van het instrument is om studenten aan te zetten om na te denken over hun eigen schrijfproces en de struikelblokken al vooraf aan te stippen. Zo kunnen studenten een beter schrijfproces en -product voorleggen door meer planningsactiviteiten te ontwikkelen, minder spreektaal te hanteren en meer effectieve schrijfstrategieën te gebruiken om hun schrijfd ideeën te structureren en te integreren. Het instrument biedt begeleiders zicht op een goed schrijfproces en biedt houvast om er met studenten over te praten. De begeleider kan het filmpje tonen en duiden en de studenten aan het werk zetten. De rol van de begeleider is voornamelijk feedback geven bij observerend leren schrijven (Couzijn 1995).

In lijn met de principes van observerend leren werd gekozen voor filmfragmenten. Aan de hand van deze filmfragmenten krijgen studenten zicht op de onzichtbare mentale processen die bij alle schrijvers van wetenschappelijke teksten aanwezig zijn. Ze leren dus aan de hand van een model. In het prototype werden twee laatstejaarsstudenten (een goede en een slechte schrijver) in een filmfragment getoond. Op basis van feedback wordt het instrument herwerkt naar een set van drie filmfragmenten met een laatstejaarsstudent, een gemiddelde schrijver.

De set filmfragmenten brengt een model in beeld dat in drie fragmenten het schrijfproces van een bachelorproef doorloopt. Het eerste fragment visualiseert het plannen van het schrijfproces. Ideeën en kennis verzamelen en structureren volgens enkele schrijfdelen zijn hier aan de orde. Deze planningsfase wordt gevolgd door het vertaalproces van ideeën in schrijftaal, het tweede fragment. De laatste fase, waarvoor studenten vaak geen tijd maken, is de reviseer- en evalueerfase. In een derde fragment herzielt en evalueert het model de tekst. De fragmenten maken ook duidelijk dat je soms kunt teruggrijpen naar een fase, aangezien de fases niet lineair zijn (Kellogg 2006).

5. Eerste evaluatie

Een eerste evaluatie van het prototype op een zeven-punts Likertschaal bij 137 studenten 'Ergotherapie' en 17 begeleiders brengt enkele interessante bevindingen aan het licht:

- 65,7% van de studenten ziet het nut in van observerend leren: de studenten beamen dat leren schrijven door schrijfprocessen van andere studenten te bekijken leerrijk is.
- Meer dan 60% van de studenten geeft aan door het instrument meer na te denken over het schrijfproces bij de bachelorproef.
- Over de leerwaarde van het instrument zijn ongeveer 70% van de studenten enthousiast: het instrument biedt waardevolle tips met betrekking tot wetenschappelijk schrijven.
- De studenten zijn minder enthousiast over het herbekijken van het filmpje. Iets minder dan de helft van de studenten wil het filmpje niet herbekijken, mogelijk door de matige kwaliteit.
- De bevraagde begeleiders zijn eveneens enthousiast, zowel over observerend leren als over het instrument.
- Bijna 95% van de docenten gelooft in de theorie van *modeling*.
- Ongeveer 90% van de docenten is ervan overtuigd dat 'observerend leren schrijven' het schrijfproces en -product kan optimaliseren. Ongeveer dezelfde groep zou het filmpje ook gebruiken om studenten te laten nadenken over hun schrijfgedrag.
- Bij de stelling dat 'leren-door-observeren' effectiever is dan 'leren-door-schrijven' is er enige verdeeldheid. Ongeveer 30% gaat eerder niet akkoord met de stelling. Bijna de helft van de docenten gaat wel akkoord met de stelling en vindt 'leren-door-observeren' effectiever dan zelf schrijven.
- Docenten zijn minder akkoord dat het filmpje bijdraagt tot het leren hanteren van correcte bronvermeldingen, tot hoofd- en bijzaken onderscheiden en tot spelling- en schrijffouten opsporen.

6. Conclusie

Het voorbije jaar ontwikkelde en evalueerde de Arteveldehogeschool een instrument om het schrijfproces van de bachelorproef beter te begeleiden. Na een bevraging over de specifiekere struikelblokken werd een prototype uitgetest dat werkt volgens de principes van observerend leren. Tijdens de evaluatie werd de didactiek van observerend leren bij zowel docenten als studenten positief onthaald. Ook het instrument zelf werd positief geëvalueerd.

De Arteveldehogeschool werkt nu verder aan het instrument door het prototype te herwerken. Het schrijfproces wordt in drie fases opgedeeld en er wordt gestreefd naar een betere opnamekwaliteit. Het instrument laat ruimte voor andere aspecten zoals bronvermelding en ICT-vaardigheden.

Referenties

- Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (2011). "Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerking". In: *Vonk*, 40 (3), p. 3-24.
- Couzijn, M. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer (dissertation)*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- De Wachter, L. & J. Heeren (2014). "Schrijfbegeleiding met effect: observerend leren en collaboratief schrijven voor talig minder sterke studenten". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 70-74.
- Heeren, J. (2015). "Schrijven in de 21ste eeuw: observerend schrijven". Online raadpleegbaar op: <http://www.forumtaalbeleidhogeronderwijs.be/docs/Presentatie%20Jordi%20Heeren.pdf>.
- Keehnen, T., M. Braaksma & M. De Boer (2015). "Leren door zien lezen. Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 16 (1), p. 34-41.
- Kellogg, R. (2006). 'Professional Writing Expertise'. In: K. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich & R. Hoffman. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 389-402.

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid, Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online raadpleegbaar op: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/NTU14P475%20-%20Rapport%20Raadsadvies_website.pdf.

Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2004). "Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen maar observeren hoe anderen het doen". In: *Levende Talen Magazine*, 2004 (3), p. 17-21.

Ronde 3

Jacqueline van Kruiningen (a), Friso Muntinghe (b), Heleen Verdenius (a) & Emma van der Weele (a)

(a) Rijksuniversiteit Groningen

(b) Universitair Medisch Centrum Groningen

Contact: j.f.van.kruiningen@rug.nl

f.l.h.muntinghe@umcg.nl

heverdenius@gmail.com

e.k.van.der.weele@student.rug.nl

"Soms verlies ik mezelf in mijn eigen emoties en gedachten". **Schriftelijke reflectietaken in een competentiegericht geneeskundecurriculum**

1. Inleiding

Sinds het begin van deze eeuw neemt de belangstelling voor competentiegericht onderwijs in het hoger onderwijs toe. Zowel studenten als hun toekomstige werkgevers vragen om een andere inrichting van de opleiding, die meer aansluit bij de praktijk (Nedermeijer & Pilot 2000; Touchie & Ten Cate 2016). De overgang van de opleiding naar het werkveld is complex, net zoals het ontwerpen van opdrachten die gericht zijn op die overgang (Blakeslee 2001; Bolhuis 2015). De opleiding 'Geneeskunde' is een van de studies waar de focus ook steeds meer komt te liggen op de toekomstige werkplek. Het ervaringsleren krijgt daarbij meer aandacht, omdat deze leervorm de ervaringen die studenten opdoen in de praktijk, verwerkt in het leerproces. Reflectieve vaardigheden zijn essentieel bij ervaringsleren (Nedermeijer & Pilot 2000) en vormen een belangrijke component van het *CanMeds-framework*, waarin de beroepscompetenties van een 'goede arts' zijn beschreven ten behoeve van *Competency-based Medical Education*.

Dit *CanMeds-framework* ligt ook ten grondslag aan het nieuwe geneeskundecurriculum G2020 aan de Rijksuniversiteit Groningen (RUG). Daarbij voeren de studenten op verschillende momenten in het curriculum schrijftaken uit, die gericht zijn op reflectie op hun competentieontwikkeling. In een onderzoeksproject dat op dit moment wordt uitgevoerd door twee studenten van de opleiding ‘Communicatie- & Informatiewetenschappen’ (specialisatie ‘Communicatie en Educatie’) worden deze schriftelijke reflectietaken nader onderzocht.

2. Twee deelstudies

In deelstudie 1 staat de vraag centraal op welke competentiegebieden, op welke reflectieniveaus en met welke onderbouwingsstrategieën eerstejaarsstudenten reflecteren op beroepscompetenties in hun schriftelijke reflectietaken, en hoe deze reflecties zich verhouden tot wat gevraagd wordt in de opdrachtinstructies en de in het *CanMeds-framework* geformuleerde doelen. Voor deze deelstudie worden 60 reflectieteksten van eerstejaarsstudenten ‘Geneeskunde’ onderzocht. De selectie van de teksten is (mede) gebaseerd op de eindbeoordeling: *not on track*, *on track* of *fast on track*. In een inhoudsanalyse zijn de thema's geïnventariseerd die de studenten in hun teksten (gerelateerd aan de opdrachtinstructies) aan de orde stellen, evenals de wijzen waarop de studenten hun eigen niveau, de diepgang (reflectieniveaus) en specificiteit of abstractie van hun zelfreflecties inschatten. Ook is verkend welke talige keuzes de studenten maken om uiting te geven aan hun ‘stem’ in deze reflectieteksten en om hun reflecties te onderbouwen. Daarnaast vond een groepsinterview plaats met vier studenten, waarin de visies op en ervaringen met competentiegericht onderwijs en de reflectietaken (incl. de beoordeling daarvan) besproken zijn.

In deelstudie 2 wordt gekeken naar de wijze waarop de docenten de schriftelijke reflecties beoordelen en worden deze beoordelingen in verband gebracht met de inhoudelijke feedback en met de percepties van de docenten over beoordeling en feedback. Voor deze deelstudie zijn 90 beoordelingen (weer verdeeld over *not on track*, *on track* en *fast on track*) en bijbehorende feedbackteksten geanalyseerd. In de analyse is gekeken naar de aanpak en stijl van de beoordelaars en naar inhoudelijke aspecten van de feedback.

De resultaten van deze twee studies komen beschikbaar in het najaar van 2016. In het vervolg van deze tekst bieden we een korte theoretische onderbouwing bij de gekozen invalshoek voor deze twee studies en bespreken we alvast enkele voorlopige uitkomsten.

3. Schrijven, reflecteren en leren

Een opleiding kan de student, als onderdeel van het leerproces, de opdracht geven (1) om te reflecteren op ervaringen die hij tijdens zijn opleiding heeft opgedaan en (2) om het ontwikkelingsproces zichtbaar te maken in een portfolio (Boot & Tillema 2001; Greidanus 2003). In competentiegericht curricula wordt het portfolio omarmd als hét instrument om studenten te stimuleren om de theorie met de praktijk te verbinden, om reflectievaardigheden te integreren en om de groei van competenties te beoordelen (Driessen e.a. 2002; Overeem e.a. 2005). Schriftelijke reflectietaken vormen een belangrijke factor in dit proces (Bereiter & Scardamalia 1987; Tynjälä, Mason & Lonka 2001).

Een schrijver reflecteert tijdens het schrijven op zijn tekst door af te wegen of hij een correcte weergave geeft van zijn gedachten. Het schrijfproces wordt hiermee een vorm van betekenisconstructie, waarbij de schrijver nieuwe ideeën over en een beter begrip van het onderwerp krijgt (*knowledge transforming*, zie o.a. Bereiter & Scardamalia 1987). Daarbij is er een verschil tussen evaluerend schrijven over eigen gevoelens (*self-reflective writing*) en evaluerend schrijven over externe zaken. Dit onderscheid in schrijversrol typeert Hyland (2005) als respectievelijk *engagement* en *stance*. Bij *self-reflective writing* beschouwt de schrijver zijn lezer vaak meer als een gespreksdeelnemer waarmee hij in dialoog is, dan als een observant (Hyland 2005; Nesi & Gardner 2012). In dergelijke teksten zien we dan ook meer kenmerken van betrokken (*involved*), narratief (*narrative*) en persoonlijk (*personal*) schrijven, in tegenstelling tot academische teksten die zich kenmerken door *informational*, *non-narrative* en *abstract/impersonal* taalgebruik (Biber 1988). Studenten blijken het lastig te vinden om juist in een academische context te schrijven over hun gevoelens en persoonlijke ervaringen, omdat ze in deze context vooral leren om objectief en onpersoonlijk te schrijven (Hyland 2005; Nesi & Gardner 2012).

4. Opdrachtinstructies en leerresultaten

Daarbij hangt de wijze waarop studenten een reflectietaak aanpakken en uitwerken sterk af van de opdrachtinstructie. Studenten voeren een opdracht uit zoals zij die interpreteren en ze leren naargelang wat van hen gevraagd wordt en waarop ze getoetst worden. Uit diverse studies blijkt dat opdrachtinstructies de opdrachttuitvoering (en daarmee de leereffecten van de opdracht) sterk kunnen beïnvloeden (Langer & Applebee 1987; Nedermeijer & Pilot 2000; Vink e.a. 2005). Een goede opdrachtinstructie en heldere beoordelingscriteria zijn dus essentieel voor de opdrachttuitvoering en het daarmee samenhangende leerproces.

5. Beoordeling en feedback

Bij het beroep van arts horen veel kwaliteiten en eigenschappen die niet te vatten zijn in meetbare competenties. De wens om gedetailleerde componenten van het medische beroep te trainen en te beoordelen, druist in tegen het holistische concept van “*the ‘competent mind’ of the doctor*” (Touchie & Ten Cate 2005: 95). De ervaring leert dat docenten veel aandacht besteden aan de (competentie)ontwikkeling van studenten, maar dat ook zij worstelen met de vragen “wat er dan precies moet worden geleerd, hoe dat een plaats moet krijgen in de loop van de opleiding en hoe dat beoordeeld moet worden” (Nedermeijer & Pilot 2000: 20). De keuze voor de toetsvorm speelt hierin een grote rol, maar ook de invulling van de begeleiding en feedback is essentieel voor de opbrengsten van competentiegericht onderwijs.

Het doel van feedback zou moeten zijn om de verschillen tussen waar de student in het leerproces staat en wat de student uiteindelijk hoopt te bereiken, te verkleinen (Sadler 1989). Daarbij voorziet feedback de studenten van een specifiek leerplan en leerdoelen die binnen het bereik van het niveau van de student vallen. Sadler (1989) noemt daarbij drie voorwaarden om te kunnen profiteren van feedback:

1. de student moet weten wat *good performance* is;
2. de student moet het verschil tussen de huidige situatie en de doelen weten;
3. de student moet weten hoe hij dat verschil kan verkleinen.

In educatieve contexten – zeker daar waar meer holistische competenties moeten worden beoordeeld – is het werk van studenten echter vaak moeilijk te classificeren als ‘correct’ of ‘incorrect’. Verder veronderstellen de genoemde voorwaarden ook dat feedback pas geïmplementeerd kan worden als de schrijver de ontvangen feedback begrijpt en zich kan vinden in de inhoud (Nelson & Schunn 2009). De mate waarin de feedback globaal of specifiek is en de toon van de feedback zijn daarbij mede bepalend, evenals de mate waarin de docent suggesties geeft en ondersteunende, reflecterende vragen stelt over de inhoud van reflectietaken (Nelson & Schunn 2009; Smits, Sluijsmans & Jochems 2009).

6. Voorlopige resultaten

Op basis van deels kwalitatief-interpreterende en deels systematisch-kwantificerende inhoudsanalyses zijn de studentteksten, de docentbeoordelingen en de groepsinterviewes aan een nadere studie onderworpen. De daartoe gebruikte codeboeken zijn deels data-gestuurd en deels geïnspireerd door het hierboven geschetste kader. Uit de voorlopige analyses komt een beeld naar voren van opdrachten die voor de eerstejaarsstudenten deels te vroeg in het studiejaar worden aangeboden en instructies die niet op

alle punten even helder en motiverend zijn en tot onzekerheden leiden bij de studenten. De studentreflecties tonen duidelijke relaties tussen *not on track*, *on track*, *fast on track* en de omvang, diepgang en onderbouwing van de reflecties. De analyses van de groepsinterviews en van de docentbeoordelingen en -feedback laten variaties zien in beoordelings- en feedbackpraktijken van de verschillende docenten en leggen een aantal incongruenties bloot tussen de opdrachthinstructies en de uiteindelijk gebruikte beoordelingscriteria.

De uitkomsten van deze studies kunnen de opleiding waardevolle inzichten bieden voor het verder versterken van deze nieuwe reflectiecomponent in het geneeskunde-curriculum. En voor het hoger onderwijs in het algemeen geldt dat inzicht in de metacognities die studenten in reflectietaken formuleren en in de begeleidings- en beoordelingspraktijken van docenten, bij kan dragen tot de verdere gedachtevorming over de inzet en het ontwerp van schriftelijke reflectietaken in competentiegericht onderwijs.

Referenties

- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Biber, D. (1988). *Linguistic features: algorithms and functions in Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blakeslee, A.M. (2001). "Bridging the workplace and the academy: teaching professional genres through classroom-workplace collaborations". In: *Technical Communication Quarterly*, 10 (2), p. 169-192.
- Bolhuis, S. (2012). *Leren en veranderen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Boot, C. & H.H. Tillema (2001). *Competentiegericht beoordelen in hoger beroepsonderwijs*. Utrecht: Lemma.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Hyland, K. (2005). "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse". In: *Discourse Studies*, 7 (2), p. 173-192.
- Langer, J.A. & A.N. Applebee (1987). *How Writing Shapes Thinking. A Study of Teaching and Learning*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Nedermeijer, J. & A. Pilot (2000). *Beroepscompetenties en academische vorming in het hoger onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Nelson, M.M. & C.D. Schunn (2009). "The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance". In: *Instructional Science*, 37 (4), p. 375-401.
- Nesi, H. & S. Gardner (2012). *Genres across the disciplines: Student writing in higher education*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Nicol, D.J. & D. Macfarlane-Dick (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". In: *Studies in Higher Education*, 31 (2), p. 199-218.
- Sadler, D.R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". In: *Instructional Science*, 18, p. 119-144.
- Smits, M., D. Sluijsmans & W. Jochems (2009). "The effects of a competency-oriented learning environment and tutor feedback on students' reflection skills". In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34 (5), p. 491-498.
- Touchie, C. & O. ten Cate (2016). "The promise, perils, problems and progress of competence-based medical education". In: *Medical Education*, 50, p. 93-100.
- Tynjälä, P., L. Mason & K. Lonka (2001). 'Writing as a learning tool: An introduction'. In: G. Rijlaarsdam (series ed.) & P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (volume eds.). *Studies in writing 7: Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Dordrecht: Springer Netherlands, p. 7-22.
- Vink, S., H.J.M. Cools, G.M.F. Elsen & J.D. Vermunt (2005). "Reflectie van eerstejaars studenten geneeskunde: wat willen we zien en wat doen de studenten?". In: *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 24 (1), p. 4-13.

Ronde 4

Fieke Van der Gucht, Pauline Van Daele, Mit Leuridan & Sibö Kanobana
 Taalonthaal, Universiteit Gent
 Contact: Fieke.VanderGucht@UGent.be
 Pauline.VanDaele@UGent.be

Taalonthaal: een schrijfcentrum aan de Universiteit Gent

In elke opleiding in het hoger onderwijs krijgen studenten vroeg of laat de opdracht om hun kritische bedenkingen, ervaringen of onderzoeksresultaten neer te schrijven in een paper, reflectieverslag of ander wetenschappelijk rapport. Dat lijkt niet altijd evident. Steeds meer docenten rapporteren immers de gebrekkige kwaliteit van dat aca-

demisch schrijfwerk. Ook studenten zelf geven regelmatig aan niet voldoende vertrouwd te zijn met het genre. De problemen die zowel docenten als studenten beschrijven, lijken overigens samen te hangen met de algemene taalvaardigheid van studenten, die vaak tekortschiet in het hoger onderwijs (De Vries & Van der Westen 2008).

Verschillende Vlaamse en Nederlandse studies signaleren de zwakke taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs (zie bijvoorbeeld: Jansen 2008; Berckmoes & Rombouts 2009). Die taalproblemen blijven niet altijd zonder gevolgen: voor sommige studenten is het tekort zo groot dat het hun algemene slaagkans dreigt te hypothekeren, ook al kozen ze helemaal geen taalgerichte opleiding. De Wachter e.a. (2013) stelden namelijk vast dat weinig studenten die zwak scoren voor taalvaardigheid, goede resultaten halen voor hun examens. Daarmee definiëren ze taalvaardigheid als een “noodzakelijke, maar niet [de] enige voorwaarde tot studiesucces”. Ook wanneer studenten niet geëvalueerd worden met een examen, maar met een vervangende paper, kan een zwakke taal- of schrijfvaardigheid studenten hinderen in hun studievoortgang. Zelfs studenten die inhoudelijk sterk onderlegd zijn in hun onderzoeksthema, slagen er niet altijd in om die inhoud gestructureerd en in de juiste vorm en stijl op papier te zetten.

De grootste problemen lijken studenten te ondervinden met de structuur en samenhang van hun academisch schrijfwerk (Berkmoes & Rombouts 2009; De Wachter & Heeren 2011; Verguts & Minnebo 2011). Het gaat daarbij om zaken zoals ‘de opbouw van alinea’s’, ‘het aangeven van hoofd- en bijzaken’, ‘het groeperen en ordenen van gedachten’, enz. Daarnaast zijn eerstejaarsstudenten weinig vertrouwd met de wetenschappelijke stijl die docenten in het hoger onderwijs van hen verwachten. De teksten die ze opstellen zijn vaak te persoonlijk en missen de juiste vakterminologie. Ook hun algemene academische woordenschat moeten studenten in het eerste jaar nog uitbreiden. In tegenstelling tot de soms alarmerende mediaberichten (zie bijvoorbeeld: Couzy 2009; Van Twillert 2009) blijken studenten minder moeite te hebben met spelling. Wel is spelling erg zichtbaar als foutencategorie. Daarom wekken spelfouten snel irritatie op bij docenten (De Wachter & Heeren 2011).

In andere Europese landen, waar studenten dezelfde problemen ondervinden, lopen al langer initiatieven om de schrijfvaardigheid van studenten op te krikken. De Angelsaksische *writing centers* bijvoorbeeld, ingericht door de universiteiten om studenten te ondersteunen bij hun academische schrijfopdrachten, zijn een vaste waarde in veel universiteiten in het Verenigd Koninkrijk en kregen ook al navolging in Nederland¹. Ook in Vlaanderen werd de nood aan remediëring in 2014 gesignaleerd in een adviesrapport van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren dat pleit voor een structureel taalvaardigheidsbeleid in het hoger onderwijs. Het is op die nood en op dat advies dat de Universiteit Gent sinds academiejaar 2014-2015 inspeelt met *Taalonthaal*, het eerste universitaire schrijfcentrum in Vlaanderen, onder het promoterschap van professor De Caluwe.

Taalonthaal, met als slogan “Je eerste hulp bij tekst en taal”, zette met onderwijsinnovatiemiddelen van de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de Universiteit Gent een gestructureerd initiatief op om de (schriftelijke en Nederlandse) taal- en tekstbeheersing van bachelor- en masterstudenten Letteren en Wijsbegeerte te verbeteren. Het project combineert verschillende taalondersteunende initiatieven om dat doel te bereiken.

Ten eerste geeft *Taalonthaal* lessen ‘Academisch schrijven in een notendop’, die focus- sen op ‘schrijfvoorbereiding’, ‘tekststructuur’ en ‘een academische stijl’, in de lijn van de grootste noden die Berkmoes & Rombouts (2009), De Wachter & Heeren (2011) en Verguts & Minnebo (2011) bij studenten vaststelden. Er zijn zowel extracurriculair- e lessen die studenten vrijwillig bijwonen als lessen die worden ingebed in een bepaald vak, op vraag van docenten. Verder stuurt *Taalonthaal* tweewekelijks een ‘Taaltip van Taalonthaal’ uit om studenten een blijvende alertheid voor taalzorgkwesties bij te brengen. *Taalonthaal* baseert zowel lessen als taaltips steeds op geanonimiseerde tek- sten van Letteren en Wijsbegeerte-studenten. Authentiek voorbeeldmateriaal verhoogt immers de herkenbaarheid. De derde pijler van *Taalonthaal* is de individuele studen- tenbegeleiding met taal- en tekstadvies op maat. Studenten komen langs met een tekst van maximaal vier pagina’s die de *Taalonthaal*-medewerker *on the spot* bekijkt. De stu- dent krijgt feedback over sterke en zwakke punten van de tekst en concrete richtlijnen voor verbetering, waar hij of zij vervolgens zelf mee aan de slag gaat. De *Taalonthaal*- medewerkers treden dus niet als correctoren op.

De individuele coaching gebeurt met de *Taalonthaal*-schrijfwijzer en het *Taalonthaal*- vademecum, taalondersteunende middelen die *Taalonthaal* ontwikkelde na één jaar praktijkervaring en inzette tijdens academiejaar 2015-2016, toen het project werd verlengd. Kolom 1 van de schrijfwijzer bevat de kenmerken van een goede tekst, kolom 2 bevat de mogelijke fouten die studenten kunnen maken en kolom 3 bevat een cijfer dat doorverwijst naar een specifieke taaltip in het *Taalonthaal*-vademecum, waarmee ze die fouten kunnen vermijden. Het *Taalonthaal*-vademecum is dus een praktisch document dat studenten naast zich kunnen leggen tijdens het schrijven van een onder- zoekspaper, en vooral tijdens de eindredactie ervan.

Een van de succescriteria van *Taalonthaal* is dat het project zowel aan algemene acade- mische basisschrijfvaardigheden werkt in de lessen als aan specifieke noden tijdens de individuele begeleidingssessies. Die combinatie zorgt voor een interessante kruisbe- stuiving. De ervaringen van de individuele sessies beïnvloeden de theorie van de alge- mene lessen. Uit de teksten die tijdens de individuele sessies worden behandeld, plukt *Taalonthaal* bovendien voorbeeldmateriaal dat de theorie van de lessen ondersteunt. Omgekeerd bieden de algemene lessen een handig kader waarbinnen studenten de individuele feedback over hun schrijfvaardigheid kunnen plaatsen. Verder werkt *Taalonthaal* laagdrempelig en quoteert studenten niet. Daardoor durven studenten

ongeremd vragen te stellen en kan *Taalonthaal* de noden van studenten realistisch inschatten. Tot slot werkt *Taalonthaal* bottom-up. Dat wil zeggen dat *Taalonthaal* eerstelijns hulp biedt aan studenten en onmiddellijk het verschil kan maken. Alle relevante praktijkervaring deelt de taalbegeleidingsdienst graag met de medewerkers Taalbeleid Academisch Nederlands die het universiteitsbrede taalbeleid ontwikkelen.

Dat Taalbeleid Academisch Nederlands is een onderdeel van de Directie Onderwijsaangelegenheden en beoogt een algemene versterking van academische taalvaardigheid aan de Universiteit Gent via onderwijs. Om daarin te slagen werd in het academiejaar 2014-2015 een werkgroep ‘Taalbeleid’ opgericht. In deze werkgroep, voorgezeten door de directeur Onderwijs, zetelen vertegenwoordigers van de faculteitencusters, uit alle geledingen, aangevuld met taalexperten. Ook de *Taalonthaal*-medewerkers zijn vaste leden. Om de drie maanden roepen de taalbeleidsmedewerkers alle leden samen om bestaande taalondersteuningsinitiatieven te evalueren en om nieuwe initiatieven uit te werken en te faciliteren, zowel voor studenten als voor docenten. Op die manier wordt het taalbeleid aan de Universiteit Gent vanuit opleidings- of faculteitsspecifieke initiatieven, zoals *Taalonthaal*, opgebouwd en ontstaat een algemeen UGent-taalbeleidskader. Deze methode omvat zowel een bottom-up- als een top-downbenadering van taalbeleid (Van Gorp & Verheyden 2005).

Zo is ook *Taalonthaal* een facultair taalondersteuningsproject dat in de toekomst universiteitsbreed zou kunnen worden ingezet. Hoewel het project uitsluitend aan studenten en docenten van de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte werd gecommuniceerd, kwam ruim één vijfde van de bereikte studenten uit andere faculteiten. Via mond-aan-mondreclame ontdekten zij *Taalonthaal*. Dit wijst op een nood aan een universiteitsbrede inbedding van de taalondersteuningsdienst: ook in ‘minder taalgevoelige’ faculteiten kan een investering in taalvaardigheid de onderwijskwaliteit bevorderen en studie-uitval voorkomen.

Onderstaande illustratie laat zien hoeveel studenten *Taalonthaal* na twee academiejaren heeft bereikt. Op kwantitatief gebied kende *Taalonthaal* duidelijk op korte tijd een snelle en intense groei. Bij verderzetting van het project wil *Taalonthaal* de aangeboden diensten ook op kwalitatief gebied (laten) evalueren en studenten die van de diensten gebruikmaken langere tijd opvolgen. *Taalonthaal* wil daarbij teksten voor en na met elkaar vergelijken en tegelijk de link tussen taalvaardigheid en overige studievadigheden (laten) onderzoeken.



Referenties

- Berckmoes, D. & H. Rombouts (2009). ‘Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs in opdracht van Baobab vzw Stad Antwerpen’. Antwerpen: Linguapolis. Online raadpleegbaar op: http://uahost.uantwerpen.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs-Monitoraat_op_maat.pdf.
- Couzy, M. (2009). “Googlegeneratie kan niet spellen”. In: *Het Parool* (6 februari 2009). Online raadpleegbaar op: <http://www.parool.nl/parool/nl/4/AMSTERDAM/article/detail/15506/1/2009/02/06/Googlegeneratie-kanniet-spellen.dhtml>.
- De Vries, H. & W. van der Westen (2008). “Talige startcompetenties in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-120.
- De Wachter, L. & J. Heeren (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven*. Leuven: Interfacultair Instituut voor Levende Talen/KU Leuven.
- De Wachter, L., J. Heeren, S. Marx & S. Huyghe (2013). “Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (4), p. 28-36.

- Jansen, M. (2008). “Taalvaardigheid studenten onvoldoende”. In: *Kennislink [online]*. Online raadpleegbaar op: <http://www.kennislink.nl/publicaties/taalvaardigheid-studenten-onvoldoende>.
- Van Gorp, K. & L. Verheyden (2005). “Taalbeleid in de lerarenopleiding: van praktijk tot theorie en terug”. In: A. Mottart. *Achttiende Conferentie het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 175-186.
- Van Twillert, M. (2009). “‘Het staat er toch’, zeggen taalslordige studenten. Taaltoets wordt gemeengoed op universiteiten, wegens gebrekkig taalniveau van de eerstejaars”. In: *NRC Handelsblad* (14 april 2009).
- Verguts, C. & V. Minnebo (2011). *Draaiboek Academisch Nederlands: inhoudelijke en praktische handvatten bij een begeleidingstraject Academisch Nederlands*. Antwerpen: Plantijn Hogeschool.

Noten

- ¹ Er zijn *writing centers* in o.a. de universiteiten van York, Coventry, Bath, Newcastle, Leicester en Warwick en schrijfcentra in o.a. de universiteiten van Nijmegen, Tilburg, Amsterdam, Twente, Leiden en Wageningen.

Ronde 5

Tine Van Houtven

Thomas More Mechelen

Contact: Tine.vanhoutven@thomasmore.be

Een professionele leergemeenschap als motor voor taalbeleid

1. Inleiding

Het tweejarige project *Rekenen op Taal* (september 2014 tot augustus 2016) van de Associatie KU Leuven (*School of Education*) had tot doel om het wiskundeonderwijs in de lerarenopleiding Lager Onderwijs te ondersteunen bij de integratie van taalbewust (wiskunde)onderwijs. Om dat doel te bereiken, werd binnen *Rekenen op Taal* gewerkt met een professionele leergemeenschap (PLG) als motor van de innovatie/implementatie (Katz, Earl & Ben Jafaar 2009). Dit *example of practice* wil illustreren hoe een PLG een motor kan zijn voor de implementatie van taalbewust (wiskunde)onderwijs in het hoger onderwijs.

2. Context

In de loop van 2014-2015 en 2015-2016 werd het project *Rekenen op Taal* gerealiseerd door lectoren-medewerkers uit drie lerarenopleidingen Lager Onderwijs aan drie verschillende hogescholen. Vanuit elke hogeschool nam een tandem van een wiskundelector en een taallector deel aan de PLG. Daarnaast vervoegden ook twee projectleiders en twee toegevoegde medewerkers (pedagogen) de PLG.

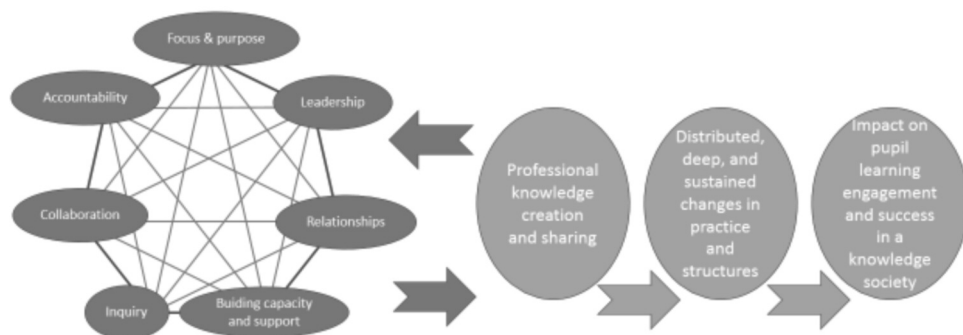
Centraal in de werking van de leergemeenschap in het eerste projectjaar stond het onderzoekend en samenwerkend construeren van een referentiekader voor taalbewust wiskundeonderwijs. Dat gebeurde door doelgericht te werken aan concrete acties zoals lessenreeksen ‘taalbewust wiskundeonderricht’ voor de lagere school of actieonderzoeken in de lerarenopleiding. In het tweede projectjaar verschoof de functie van de leergemeenschap naar die van ‘een klankkast’ voor de miniprojecten die door wisselende duo’s gerealiseerd werden, elk in de eigen onderwijscontext én met een eigen finaliteit: een vervolgactieonderzoek in de lerarenopleiding, een coachingstraject voor collega’s wiskunde uit het eigen team of een cocreatietraject voor collega’s wereldoriëntatie. In de PLG werd opgeroepen tot het kritisch beluisteren en bespreken van de respectieve projectopzetten van elk van de miniprojecten. Daarbij was met name aandacht voor ‘doelgerichtheid’ en ‘doeltreffendheid’.

3. Doel

De centrale betrachting van het project was een duurzame innovatie met betrekking tot taalbewust wiskundeonderwijs in de lerarenopleiding. Dat impliceert o.a. een wijziging (verschuiving of verdieping) op het niveau van de percepties met betrekking tot de rol van taal in het wiskundeonderwijs. De PLG met zijn intensieve collegiale uitwisseling van wiskundige en talige perspectieven naar aanleiding van gezamenlijke concrete acties (zie hierboven), wil in dat opzicht een krachtige leeromgeving vormen voor alle participanten: noch wiskundeleraren noch taalleraren zijn in deze de ontvangers van een pasklaar taalbewust wiskundemodel; ze zijn allemaal mede-constructeurs én dito eigenaars van zo’n kader.

4. Theoretische inbedding

De voorbereiding en realisatie van een professionele leergemeenschap is gebaseerd op Katz, Earl & Ben Jafaar (2009). Figuur 1, overgenomen uit Katz et al. (2009), schetst hoe een samenspel van bouwstenen, waaronder ‘onderzoek’, ‘verantwoording’ en ‘samenwerking’, leidt tot opeenvolgende processen die uitmonden in impact op leerlingen – het finale doel van elke vorm van onderwijsinnovatie.



Figuur 1 – Centrale kenmerken van *Networked Learning Communities* (naar: Katz et al. 2009: 10).

5. Praktische relevantie

Ontwikkelen in én vanuit een PLG met mede-experten (bijvoorbeeld: drie collega's wiskunde) en experts met een complementaire focus (bijvoorbeeld: taalkundigen, pedagogen) geeft individuele deelnemers de kans om ondersteund en begeleid stappen te zetten in het onbekende van de concrete onderwijsinnovatie. Voor elk van de PLG-leden leidt de combinatie van genetwerkt collaboratief exploreren enerzijds, en van onmiddellijk én ondersteund mogen en kunnen experimenteren in de eigen praktijk anderzijds, tot motivatie, houvast en volharding. Zo zien we duurzame innovaties ontstaan in het eigen pedagogisch-didactisch denken en handelen.

6. Evaluatie van de praktijk

De kwaliteit van de innovaties binnen dit project werd op verschillende manieren opgevolgd. De planmatige, PDCA-gewijze aanpak van het project als geheel, maar ook van elke actie binnen het project, behoedde ons voor een ondoordachte of kortzichtige besluitvorming. Daarnaast boden de aangezochte experts ('wiskunde', 'taal', 'innovatie') en stuurgroepleden ons, als externe beoordelaars van de (deel)processen en producten, feedback en tips tot bijsturing.

7. Conclusie

De concrete realisatie van de professionele leergemeenschap 'Rekenen op taal' leert ons enerzijds het belang van een heterogeen (vakoverschrijdend en hogeschool-overschrijdend) samengesteld team, van inspirerend coachen, van samenwerken binnen een taakgerichte, functionele aanpak (bijvoorbeeld: samen taalbewuste wiskundelessen

ontwerpen voor het lager onderwijs of voor de lerarenopleiding) en van planmatig werken (doelgericht én doeltreffend), met aandacht voor kritische vriendschap en uitnodiging tot verantwoording. Anderzijds stellen we de innovatiekracht vast van de mogelijkheid om nieuwe inzichten meteen – weliswaar ondersteund en begeleid – te vertalen naar de eigen (concrete) onderwijspraktijk.

8. Leden van de PLG

- UC Leuven: Lieve Verheyden, Tom Robijns, Saskia Buyckx en Marieke Vandersmissen.
- Thomas More Mechelen: Tine Van Houtven, Williënne Brepoels en Hilde Van Oeteren.
- Odisee Aalst: Saskia Timmermans, Jasmin Callaert en Antoine Lievens.

9. Projectwebsite

www.rekenenoptaal.be

Referenties

Katz, S., L.M. Earl & S. Ben Jaafar (2009.). *Building and connecting learning communities. The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks: Corwin.

Ronde 6

Wilma van der Westen
De Haagse Hogeschool
Contact: w.m.c.vanderwesten@hhs.nl

De cijfers, de gezichten en de onneembare taal(beleids)-barrières. Taaldiversiteit in het hoger onderwijs

1. Inleiding

De taalvaardigheid van studenten staat al enkele decennia sterk in de belangstelling. In diezelfde periode veranderde de taalachtergrond van studenten fundamenteel: er is steeds minder sprake van een voornamelijk eentalige studentenpopulatie. Deze toene-

mende taaldiversiteit wordt algemeen onderkend, maar betrouwbare cijfers erover ontbreken. Extra (2011) meldde het gebrek aan eenduidige en betrouwbare gegevens over thuistaalgebruik in Nederland. Tijdens het meerjarige onderzoek naar taalvaardigheid en studiesucces (Van der Westen & Wijsbroek 2010; 2011; 2014) bleek dat gegevens over de taalachtergrond niet geregistreerd worden. Ook in Vlaanderen zijn hierover weinig gegevens bekend (Glorieux e.a. 2014).

In deze bijdrage wordt de taaldiversiteit in het hoger onderwijs belicht vanuit de vraag welke behoefte er is om de taalachtergrond van studenten en de taaldiversiteit van een opleiding in kaart te brengen.

Tijdens de bijeenkomst op de HSN-conferentie worden enkele – voorlopige – resultaten gepresenteerd van onderzoek naar de taalachtergrond van eerstejaarsstudenten van zes bacheloropleidingen in de sector Hoger Technisch en Natuurwetenschappelijk Onderwijs (HTNO). Het gaat daarbij om studenten aan drie opleidingen van de Hogeschool Rotterdam en drie van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. De resultaten maken deel uit van het promotieonderzoek *De student taalcompetent* dat de rol van taalleerstrategieën van hbo-studenten exploreert bij het taalvaardiger worden in onderwijssituaties die niet primair tot doel hebben om taal te leren. In het kader van dit promotieonderzoek zijn gegevens verkregen over de taalachtergrond van meer dan 350 eerstejaarsstudenten (cohort 2015).

2. Indirecte indicatoren zijn geringe voorspellers van taalachtergrond

Bij inschrijving worden verschillende studentgegevens geregistreerd. In Nederland verloopt dat via 'Studielink', een landelijk inschrijvingssysteem. Naast verplichte persoonsgegevens ('NAW-gegevens', 'nationaliteit', 'geboorteland' en 'vooropleiding'), kunnen instellingen naar wens categorieën toevoegen, bijvoorbeeld voor de bepaling 'autochtoon/(niet-)westerse allochtoon'.

De taalachtergrond van individuele studenten en de taaldiversiteit binnen een opleiding kan nu alleen afgeleid worden uit indirecte factoren ('vooropleiding', 'nationaliteit', 'geboorteland', 'etniciteit', enz.), maar door de toenemende diversiteit neemt de toch al geringe betrouwbaarheid alleen maar toe: criteria als 'nationaliteit' en het (gecombineerde) 'geboortelandcriterium' boeten steeds meer aan relevantie in. Ook de factor 'vooropleiding' heeft een lage voorspellende waarde: een student met een vwo- (of aso-) opleiding kan een eentalige, maar ook heel goed een twee- of meertalige student zijn, of een NT2'er die nog maar enkele jaren in het land verblijft. Andersom kan een student met een buitenlands diploma het Nederlands als moedertaal beheersen. 'Etnische achtergrond' is evenmin een sluitende indicator voor taalachtergrond. Het predicaat 'allochtoon', in 1971 geïntroduceerd door Verwey-Jonker, en later door het

Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) onderverdeeld in ‘westers allochtoon’ en ‘niet-westers allochtoon’, geldt ook voor studenten van wie één van de ouders in het buitenland is geboren, maar in Nederland en in het Nederlands zijn opgegroeid. De CBS-definitie van allochtoon luidt: “iemand die in Nederland woont en van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren”.

Ook voor het bepalen van onderwijsachterstand wordt de geringe voorspellende waarde van ‘ethniciteit’ onderkend. Tot 1 augustus 2006 werd de risicogroep in primair en voortgezet (secundair) gedefinieerd op basis van ‘ethniciteit’ en ‘opleiding/beroep van de ouders’. Ethniciteit bleek een te weinig voorspellende waarde voor onderwijsachterstand te hebben, waarna sinds 2006 het opleidingsniveau van de ouders de enige indicator is voor leerlinggewicht. Een meer individuele bepaling van de risicofactoren zou wenselijk zijn en daarom vragen Doolaard & Leseman (2008) om aandacht voor de definiëring van achterstandsgroepen. In ander verband wordt etnische achtergrond ook wel via zelftoerekening (*to which ethnic group do you consider yourself to belong?*) in kaart gebracht (Extra 2011). In het onderzoek dat nu gepresenteerd wordt, is de taalachtergrond direct bevraagd.

3. Nut en noodzaak vaststelling taalachtergrond

De behoefte aan informatie over de taalachtergrond van studenten openbaarde zich in 1989 bij De Haagse Hogeschool, bij het uitnodigen van studenten voor taalondersteuning voor allochtone studenten. Bij gebrek aan beter werd geselecteerd op achternaam, wat niet werkte: enkele studenten met een uitstekende beheersing van het Nederlands werden opgeroepen, terwijl studenten die deze ondersteuning hard nodig hadden geen oproep ontvingen. Bovendien roerden studenten zich, omdat ze gestigmatiseerd werden. In 1993 werd daarom een taaltoets afgenomen en werden studenten met een onvoldoende uitgenodigd voor taalondersteuning. Er bleef echter behoefte aan nadere informatie: een score van 58% op de c-test (voor tekstbegrip is een score van circa 90% nodig) is vrij laag. Wanneer deze behaald is door een student die nog maar anderhalf jaar in Nederland is en volop bezig is de taal te leren, vertegenwoordigt deze prestatie een andere waarde dan eenzelfde percentage, behaald door een Nederlandstalige student die zijn hele leven in Nederland heeft gewoond en alleen Nederlandstalig onderwijs heeft genoten. Een eerste functie voor het kennen van de taalachtergrond van studenten is hiermee vastgesteld: de taalachtergrond kan nut hebben om toetsresultaten te interpreteren en om studenten te voorzien van passende adviezen en van ondersteuning op maat.

4. Moedertaal, thuistaal of gezinstaal

Het begrip ‘moedertaal’ is onduidelijk en door de praktijk achterhaald (of voorbijgestreefd). Van Dale omschrijft moedertaal als “de taal van het land waar iemand geboren is”. Een onderzoeksrapport van RUG Wetenschapswinkels beschrijft het als “de taal die niet de omgevingstaal is” (Bücking & Visser 2006: 1) en “een andere taal dan Nederlands” (ibid.: 30). Het manifest van Beter Onderwijs Nederlands bedoelt met ‘moedertaal’ de Nederlandse taal. In het manifest is sprake van “verwaarlozing van de eigen moedertaal” (BON 2015: 1) en wordt melding gemaakt van het feit dat “in de meeste opleidingen van ons hoger onderwijs aan deze beheersing van de moedertaal weinig serieuze aandacht geschonken [wordt]” (ibid.: 2).

Het begrip ‘thuistaal’ (of ‘gezinstaal’) voor de taal die thuis geleerd is, wordt vaak als verklarende factor voor achterstand (of neutraler: voor schoolsucces) naar voren geschoven, bijvoorbeeld in PISA-onderzoek. Ook in onderzoek in de sector ‘hoger onderwijs’ krijgt thuistaal aandacht. Peters e.a. (2010) hebben in hun onderzoek naar de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs (n = 800) gekeken naar ‘het thuistaalprincipe’: 89,25% van de studenten spreekt thuis enkel Nederlands, 9,5% spreekt Nederlands én een andere taal en 1,25% enkel een andere taal. In hun onderzoek naar de achtergrondkenmerken van de instroom in het hoger onderwijs hanteren Glorieux e.a. (2014) een driedeling in gezinstaal: ‘Nederlands’, ‘Frans’ of ‘een andere taal’. De gezinstaal valt onder de socioculturele achtergrond die daarnaast ook ‘het opleidingsniveau van de moeder’, ‘het wonen in een buurt met veel schoolse vertraging’, ‘het ontvangen van een schooltoelage in het secundair onderwijs’ en ‘de etnische groep waartoe iemand op basis van nationaliteit behoort’, omvat. Glorieux e.a. onderscheiden vier groepen:

1. Belgen van wie het Nederlands de gezinstaal is;
2. Belgen van wie het Nederlands niet de gezinstaal is;
3. niet-Belgen van de EU van wie het Nederlands de gezinstaal is;
4. een restgroep met overige combinaties van nationaliteit en gezinstaal.

Welie (2013) heeft in zijn onderzoek in het Amsterdamse voortgezet onderwijs, naast naar kenmerken om etniciteit (‘autochtoon’/‘(niet-)westerse allochtoon’) vast te stellen, ook gekeken naar moedertaal (‘Nederlands’, ‘Nederlands en een andere taal’, ‘een andere taal dan Nederlands’). Hij onderkent dat er thuis ook meer dan één taal gesproken kan worden door expliciet te vragen naar de thuistaal met de ouders/verzorgers en met (eventuele) broertjes of zusjes. El Hadioui (2010) ziet – in de grootstedelijke Rotterdamse context – bij grote groepen een verschuiving van thuistaal in de richting van straattaal: in de periode na de basisschool is, ook bij van origine Nederlandssprekende jongeren die zich zelfs soms ‘allochtoon’ noemen of als ‘allochtoon’ beschouwd worden, de straattaal belangrijker.

Het begrip 'thuis taal' is complex (want wie spreekt welke taal tegen wie en waar praat men dan over?). Daarnaast is de vraag welke waarde thuis taal heeft voor studenten in het tertiair onderwijs. Is thuis taal van invloed op de mate van beheersing van de instructietaal (Nederlands of Engels) van studenten in het hoger onderwijs (achttien-plussers)? Welk aandeel heeft thuis taal (nog) in het (dagelijkse) taalgebruik van studenten? En in hoeverre is thuis taal een verklarende factor voor studiesucces? Nader onderzoek zal dit moeten uitwijzen. Tot op heden is er geen overtuigend bewijs dat taalvaardigheid (in de zin van een prestatie op een taaltoets) een verklarende factor is voor studiesucces.

5. Onderwijstaal

Naast de toenemende meertaligheid in de thuissituatie, neemt ook de diversiteit met betrekking tot 'de onderwijstaal' toe. Geleidelijk aan stromen meer studenten in met tweetalige onderwijservaring (tweetalig basis- en/of voortgezet onderwijs) of met een andere onderwijstaal (volledig Engelstalig voortgezet onderwijs; internationale scholen). De instroom in het hoger onderwijs zal, naast uit studenten die twee- of meertalig opgegroeid zijn, ook meer en meer bestaan uit studenten met ervaring in meerdere simultane of successieve instructietalen.

6. Intertalige en intratalige diversiteit in het hoger onderwijs

Taaldiversiteit in het hoger onderwijs kan bekeken worden vanuit de individuele student of vanuit de groep (diversiteit binnen de opleiding, de jaargroep of de klas). Bij intertalige diversiteit gaat het om de verschillende talen die iemand beheerst, waaronder ook de vreemde talen. Door de toename van meertalig opvoeden en van onderwijservaring in meerdere onderwijstalen raakt een eentalig perspectief (de instructietaal en de andere taal) steeds meer achterhaald. De beroepssituatie ('internationale context', 'mobiliteit') van ouders van nu leidt ertoe dat kinderen schoolgaan in meerdere, opeenvolgende onderwijstalen. Die kinderen komen nu en in de nabije toekomst naar het Nederlandstalige of Engelstalige hoger onderwijs. Docenten én opleidingen in het hoger onderwijs zijn zich hiervan nog onvoldoende bewust en zijn er zeker niet op voorbereid: er wordt nog veel vanuit een eentalig perspectief lesgegeven. Wordt meertaligheid de norm? Wat betekent dat voor eentalige studenten?

Ook de intratalige diversiteit (Blommaert & Van Avermaet 2008: 30) neemt toe en dan met name regionale en sociale variëteiten (waaronder straattaal). Toch wordt vooral de standaardtaal als voorwaardelijk voor schoolsucces beschouwd, wat in tegenspraak is met de huidige kennis van T2-verwervingsprocessen (Van Avermaet 2015).

7. Van een eentalig naar een meertalig perspectief

De taalachtergrond van studenten werd eind vorige eeuw voornamelijk benaderd vanuit een eentalig perspectief dat leidde tot een dichotomie van ‘moedertaalspreker’ versus ‘de andere studenten’ (tweedetaalleerders of twee- of meertaligen). Boogaard (1997) onderscheidde in haar onderzoek ‘autochtone studenten’, ‘buitenlandse studenten’ en ‘allochtone studenten’. Allochtone studenten zijn in het buitenland geboren of hebben een buitenlandse nationaliteit en hebben een groot deel van hun vooropleiding in Nederland gevolgd. Buitenlandse studenten zijn NT2-studenten. Bijna twintig jaar later beschrijft Kerkhoff (2014: 20-23) een tweedeling: ‘autochtone studenten vanuit havo/mbo’ en ‘allochtone studenten die met Staatsexamen NT2-II of CNaVT’ instromen.

De intratalige én intertalige diversiteit is evenwel sterk toegenomen. Hulstijn (2015: 48-50) onderscheidt vier typen tweetaligen:

1. kinderen die opgroeien in twee of zelfs meer talen, zowel simultaan (gelijktijdig) als successief (elkaar opvolgend), zij het voorschools;
2. jongeren die eentalig opgroeien en de schooltaal als tweede taal vanaf ongeveer vijf jaar verwerven en intensief met die tweede taal in aanraking komen, omdat het de schooltaal is en veel van hun klasgenoten en vriendjes eentalige sprekers zijn in hun tweede taal;
3. volwassen tweedetaalleerders die voor de leeftijd van volwassenheid de tweede taal beginnen leren en intensief met de taal in contact komen, omdat zij naar het betreffende land verhuisd zijn waar de meerderheid in de omgeving deze taal spreekt en waar hun dagelijkse leven het gebruik van de tweede taal vereist;
4. tweedetaalleerders die op elke leeftijd kunnen beginnen met het leren van de tweede taal, maar die deze taal leren als vreemde taal in een schoolcontext, terwijl ze in een land wonen waar hun eerste taal de dominante taal is. (Wanneer hier het woord ‘land’ vervangen kan worden door ‘omgeving’, vallen hier studenten onder die in het Nederlands studeren, maar buiten de hogeschool in een omgeving verkeren waar de ‘eigen taal’ gesproken wordt.)

Menig student van De Haagse Hogeschool valt buiten deze vier categorieën. Beter past dan wat Van Avermaet (2015) als taalvaardigheid van studenten ziet: een geheel van meertalige repertoires waarbij niet elke taal of variëteit *full proficient* beheerst wordt of moet worden.

8. Meten? Om wat te weten?

Registratie van persoonskenmerken blijft een gevoelige zaak. Oneigenlijk gebruik ervan kan leiden tot stereotypering, stigmatisering, discriminatie en uiteindelijk tot

uitsluiting of verwijdering. De hamvraag is hoe het hoger onderwijs vanuit een meertalig perspectief een passend antwoord vindt op de toenemende taaldiversiteit. Hoe leiden we taaldiverse studenten op? En hoe bereiden we hen voor op een taaldiverse beroepsuitoefening? Inzicht in de taalachtergrond van de instroom is het kennen van de beginsituatie. En dat is een tweede reden om de meertaligheid en taaldiversiteit in kaart te brengen, naast de derde, namelijk het op de voet kunnen volgen van de verwachte toegroei naar (super)diversiteit, ook in het hoger onderwijs.

Referenties

- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- BON (2015). 'Manifest van het taalcollectief'. Online raadpleegbaar op: <http://www.beteronderwijsnederland.nl/sites/beteronderwijsnederland.nl/files/Manifest3-2juli.pdf>.
- Boogaard, M. (1997). *Van buiten, geleerd. Allochtone en buitenlandse studenten in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Bücking, L. & S. Visser (2006). 'Meer talen, beter communiceren. Een onderzoek naar informatieverspreiding over meertaligheid'. Online raadpleegbaar op: <http://www.rug.nl/research/portal/files/2877816/Meertalenbetercommuniceren.pdf>.
- Doolaard, S. & P.P.M. Leseman (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION.
- El Hadioui, I. (2010). "De Straten-Generaal van Rotterdam. Naar een stadssociologisch perspectief op jeugdculturen". In: *Pedagogiek*, 30, p. 26-42.
- Extra, G. (2011). *De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in internationaal vergelijkend perspectief*. Tilburg: Tilburg University.
- Glorieux, I., I. Laurijssen & O. Sobczyk (2014). 'De instroom in het hoger onderwijs van Vlaanderen: Een beschrijving van de huidige instroompopulatie en een analyse van de overgang van secundair onderwijs naar hoger onderwijs'. Leuven: Steunpunt SSL.
- Kerkhoff, A. (2014). 'Taal en diversiteit'. [lectorale rede]. Tilburg: Fontys.
- Peters, E., T. Van Houtven & Z. El Morabit (2010). 'Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 51-66.

- Van Avermaet, P. (2015). 'Anderstaligheid als handicap en meertaligheid als troef: mythes en feiten'. [Eigen aantekeningen en PowerPointpresentatie bij deze lezing, gehouden tijdens een bijeenkomst van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs].
- Van der Westen, W. (2002). "Ondersteunend Onderwijs Nederlands: het perspectief op een goede taalvaardigheid". In: A. Mottart (red.). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 207-219.
- Van der Westen, W. & D. Wijsbroek (2010). "Slecht in taal, slecht in studie? Een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces". In: *Hoger Onderwijs Management*, december 2010, p. 18-20.
- Van der Westen, W. & D. Wijsbroek (2011). "Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 118-123.
- Van der Westen, W. & D. Wijsbroek (2014). "Taalbeheersing een garantie voor studiesucces?". In: F. Meijers e.a. *Dynamiek in dialoog / Dynamic dialogue*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, Centrum voor Lectoraten en Onderzoek, p. 157-180.
- Welie, C. (2013). 'Onderzoeksrapportage project OTAW: Taalvaardigheid in Amsterdam-West. Een analyse van leerlingachtergrond, taalonderwijs en lessen Nederlands'. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Ronde 7

Annemijn Pasman

fonQ, Utrecht

Contact: annemijnpasman@hotmail.com

Een kijkje in de keuken: taalvaardigheidsondersteuning in het hoger onderwijs

1. Inleiding

Tijdens mijn opleiding Communicatie aan de Universiteit Utrecht telde correct taalgebruik regelmatig – maar niet altijd – mee bij schrijfp opdrachten. Dat was soms even zweten, want elke foute spatie of komma kostte me punten. Ondertussen hoorde ik over opleidingen waar studenten papers vol spelfouten inwisselden voor voldoende. Hoe kan dat zo verschillen? Ik had er niet aan gedacht om dat nader te onderzoeken,

totdat de kans zich voordeed tijdens mijn masteropleiding. Inmiddels was het adviesrapport *Vaart met taalvaardigheid* (2015) van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (RNTL) gepubliceerd, dat taalvaardigheid opnieuw op de politieke agenda zette. Mijn toenmalige begeleider, prof. dr. Leo Lentz, spoorde mij daarom aan om taalvaardigheid in het hoger onderwijs te onderzoeken. Hierbij hanteerde ik de hoofdvraag: in hoeverre ondersteunen instellingen voor hoger onderwijs de taalvaardigheid van hun studenten met behulp van *e-learning*?

Het literatuuronderzoek van Herelixka & Verhulst (2014) en het rapport van de RNTL (2015) vormden deels de aanleiding voor deze onderzoeksvraag. Er bleek immers weinig onderzoek te zijn gedaan naar taalvaardigheid in het hoger onderwijs. De aandacht voor het onderwerp groeit wel, maar er is nog veel onduidelijkheid over wat instellingen precies doen aan toetsing en remediëring (RNTL 2015). Veel vragen zijn op dit moment nog onbeantwoord. Daarnaast wordt in literatuuronderzoek de mogelijke toepassing van *e-learning* voor taalvaardigheid besproken. Dit lijkt immers de potentie te hebben om tweedetaalverwervers te helpen met hun taalvaardigheid, omwille van de veelzijdigheid van de oefeningen (Coryell & Chulp 2008). Er is echter nog maar weinig onderzoek gedaan naar de effecten van *e-learning* bij moedertaalsprekers.

2. Methode

Mijn onderzoek betrof een kwalitatief onderzoek, waarvoor ik 31 contactpersonen heb geïnterviewd die op dat moment betrokken waren bij de ontwikkeling van taalvaardigheid of van academische vaardigheden van hun studenten. Ze werkten bij de opleidingen Rechten, Maatschappelijk Werk en Dienstverlening, Toegepaste Psychologie, Psychologie (wo) en Rechten (wo) bij acht verschillende Nederlandse instellingen voor hoger onderwijs. De interviews heb ik vervolgens geanalyseerd volgens een analyse-schema met centrale termen rondom de thema's 'taalproblemen', 'taalambities', 'aanpak van taalondersteuning', 'taalbeleid', '*e-learning*' en 'knelpunten bij ondersteuning'. Uit deze analyse konden diverse conclusies getrokken worden.

3. Conclusies

3.1 *E-learning in het hoger onderwijs*

Instellingen voor hoger onderwijs blijken vaak geen *e-learning*modules te kennen die aan hun behoeften kunnen voldoen of weten niet hoe *e-learning* hen kan helpen. Nog geen handvol opleidingen werkt met een vorm van *e-learning*. De bestaande modules zijn voornamelijk bedoeld om deficiënties weg te werken en om de student naar een instapniveau te helpen. Sommige docenten sturen hun studenten ook door naar web-

sites met tips of verwijzen hen naar eigen digitale leeromgevingen waar studenten met oefeningen en video's aan de slag kunnen. Studenten kunnen dan oneindig oefenen, zonder dat dit het curriculum beïnvloedt.

Als opleidingen *e-learning* inzetten, dan doen zij dat eerder voor basistaalvaardigheden dan voor complexere taalvaardigheden. Met name 'spelling' en 'grammatica' komen terug in *e-learning*, zoals bij het *e-learning*-programma 'Hogeschooltaal'. De instellingen bieden voor andere schrijfvaardigheden weinig ondersteuning aan. Instellingen zien wel mogelijkheden in *blended learning* voor schrijfvaardigheden zoals 'formuleren' en 'structureren'.

3.2 Aanpak van de ondersteuning

Een groot aantal instellingen biedt schrijfvaardigheidsondersteuning aan. Vaak zijn dat instellingsbrede cursussen. De verantwoordelijkheid voor de aanpak wordt vooral bij de student neergelegd, hoewel sommige instellingen steeds meer gaan inzien dat studenten hun problemen niet zelfstandig kunnen verhelpen. Verschillende opleidingen hebben taalvakken of vakken voor academische vaardigheden, waarbij 'onderzoeksrapportage' centraal staat. Deze vakken zijn vooral in het eerste studiejaar terug te vinden. Daarna wordt ervan uitgegaan dat studenten weten wat van hen verwacht wordt. De voornaamste manier om taalproblemen aan te pakken, is via feedback op schrijfofdrachten. De opleidingen proberen studenten zo bewust te maken van hun eigen niveau van taalvaardigheid.

3.3 Ambities voor taalvaardigheidsondersteuning

De onderwijsinstellingen verschillen in hun ambities. Sommige opleidingen hebben de ambitie om meer met taal te doen in hun onderwijs. Dat blijkt vaker het geval te zijn bij de opleidingen Rechten dan bij de opleidingen Psychologie. Opleidingen die al een bepaalde vorm van ondersteuning aanbieden, streven vaak ook naar verdere integratie van taal in het onderwijs. Dat willen ze realiseren door middel van consistente feedback op schrijfproducten, door een schrijfleerlijn of door taalontwikkeland lesgeven. Bovendien willen ze meer aandacht besteden aan 'formuleren' en 'structureren' – naast aan 'spelling' en 'grammatica'. Andere instellingen hebben die ambities niet of minder. Zij willen ook betere feedback geven, maar hopen vooral dat hun studenten meer initiatief nemen om zelfstandig aan de slag te gaan met die feedback.

3.4 Knelpunten bij de ondersteuning

In het hoger onderwijs is een grote behoefte aan richtlijnen voor de beoordeling van taalvaardigheid. De beoordeling en toetsing ervan lijkt op dit moment immers het grootste knelpunt: docenten weten nog niet goed wat een student op welk niveau

moet kunnen, hoe een opleiding dat niveau moet beoordelen en naar welk eindniveau een student toewerkt. Studenten lijken daarnaast niet gemotiveerd om met feedback of met extra taal oefeningen aan de slag te gaan. Ze worden dan ook weinig geconfronteerd met hun taalproblemen en met de consequenties daarvan.

Instellingen willen daarnaast zo weinig mogelijk extracurriculaire ondersteuning aanbieden om te voorkomen dat ze studenten met taalproblemen extra zouden belasten. De instellingen zijn ook terughoudend omdat ze, naar hun gevoel, opgescheept zitten met een probleem uit het voortgezet onderwijs. Het opleidingsmanagement lijkt daarom minder snel bereid om geld of ruimte vrij te maken in het onderwijs voor (de ontwikkeling van) ondersteuning in taalvaardigheid.

3.5 Verschillen tussen hogescholen en universiteiten

Uit het onderzoek blijkt ten slotte dat de hogescholen een schoolse aanpak hanteren dan de universiteiten. Hogescholen bieden meer ondersteuning aan en nemen meer verantwoordelijkheid voor de taalproblemen van hun studenten dan universiteiten. Zo grijpen hogescholen de propedeusefase vaak aan als reparatiejaar. Sommige hbo-opleidingen hebben bovendien een taalbeleid, terwijl geen enkele universitaire opleiding dat op dit moment heeft. Hogescholen lijken daarom een stap dichterbij structurele aandacht voor taal dan universiteiten.

Universiteiten besteden daarentegen wel veel aandacht aan onderzoeksvaardigheden. Studenten krijgen in het wo namelijk wel ondersteuning bij het schrijven van een onderzoeksrapport. Hogescholen bieden daarin weer minder onderwijs of ondersteuning aan. Het blijkt soms nog moeilijk om onderzoeksvaardigheden een volwaardige plek te geven in het curriculum.

4. Advies aan instellingen voor hoger onderwijs

Instellingen voor hoger onderwijs lijken moeite te hebben om problemen met taalvaardigheid aan te pakken. Op basis van dit onderzoek heb ik daarom verschillende aanbevelingen geformuleerd voor het hoger onderwijs.

- *Overweeg het belang van taalvaardigheid voor de eigen opleidingen.*

Taalvaardigheid is een belangrijk gereedschap voor studenten. Het helpt hen niet alleen om hun studie te halen, maar ook in hun latere beroep. Dat geldt voor elk beroep dat volgt op het hoger onderwijs en niet alleen voor neerlandici of communicatiespecialisten.

- *Bied enkel gerichte taalvaardigheidsondersteuning aan.*

Instellingen voor hoger onderwijs moeten tijd vrij durven maken, zodat een coördinator of een team onderzoek kan doen naar de behoeften op het vlak van taalvaardigheid in een opleiding. Vervolgens kunnen deze verantwoordelijken ondersteuning ontwikkelen of inkopen die aansluit bij deze behoeften. Zo verspillen instellingen en opleidingen geen tijd of geld aan ondersteuning die niet aan de behoeften voldoet.

- *Help studenten ook op weg met spelling en grammatica.*

Spel- en grammaticafouten veroorzaken veel frustratie bij docenten. Negeer dergelijke problemen daarom niet, maar help studenten op weg. Het is begrijpelijk dat instellingen voor hoger onderwijs dit niet zien als onderdeel van hun onderwijs. Overweeg in dat geval om studenten de mogelijkheid te bieden om buiten het onderwijs te oefenen. Maak dat eventueel verplicht als onderdeel van de tutorbegeleiding.

- *Onderzoek specifieke taalbehoeften en de motivatie van studenten.*

Neem wensen vanuit de opleiding mee in de ontwikkeling, maar betrek ook studenten bij de ontwikkeling van taalvaardigheidsondersteuning. Dat kunnen studenten zijn die een affiniteit hebben met taal – die kunnen zich inzetten als schrijfcoach of bijlesstudent – of studenten die moeite hebben met taal – zij representeren immers de groep die van de ondersteuning gebruik moet gaan maken.

- *Ga in gesprek met andere onderwijsinstellingen of opleidingen.*

Veel instellingen zijn ervan overtuigd dat de problemen met schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs hun oorsprong vinden in het middelbaar onderwijs. Ik adviseer in dat geval dat instellingen voor hoger onderwijs in gesprek gaan met middelbare scholen en mbo-instellingen. Deze instellingen kunnen hun onderwijs dan beter op elkaar aansluiten.

Instellingen voor hoger onderwijs en opleidingen doen er ook goed aan om onderling met elkaar in gesprek te gaan. Instellingen of opleidingen kunnen samen taalcompetenties of taalvaardigheidsondersteuning ontwerpen of elkaar inspireren op dat gebied. Zo komt er meer eenheid in het hoger onderwijs. Daarnaast hoeft niet iedereen opnieuw het wiel uit te vinden en blijft onnodige tijdsinvestering en moeite de betrokkenen bespaard.

Referenties

Herlixka, C. & S. Verhulst (2014). *Nederlands in het hoger onderwijs. Een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

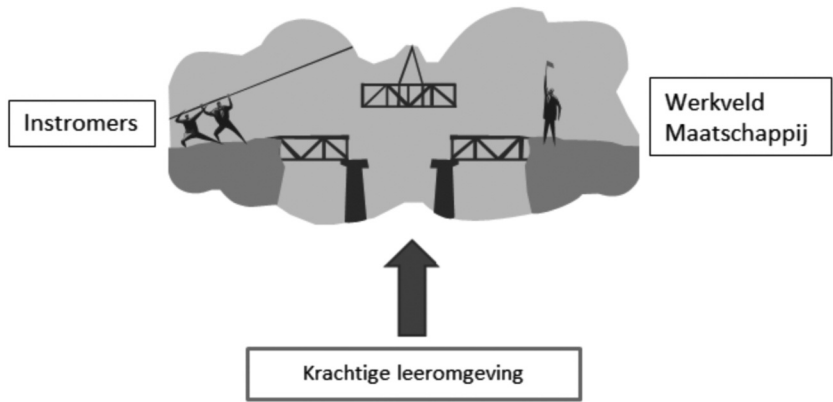
Ronde 8

Leen Schelfhout, Gert Vanthournout, Debbie Van Loo & Ann de Roover
Artesis Plantijn Hogeschool, Antwerpen
 Contact: *Leen.schelfhout@ap.be*
Gert.Vanthournout@ap.be
Debbie.Vanloo@ap.be
Ann.deroover@ap.be

Het KAMELEON-model: een praktijkgericht model voor het realiseren van een brede focus in lesgeven

1. Probleemstelling

Lesgevers in het hoger onderwijs staan voor een stevige uitdaging. Door de democratisering van het Vlaamse hoger onderwijs worden groepen groter en de diversiteit onder studenten neemt toe (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming 2014). Van lesgevers wordt verwacht dat ze een krachtige en toegankelijke leeromgeving opzetten, waarin alle studenten kunnen uitgroeien tot zelfbewuste, autonome en gemotiveerde participanten van het werkveld en de maatschappij (zie Figuur 1; Burgstahler & Cor 2008; Coertjens, Lardon & Vanthournout 2009). Diezelfde maatschappelijke en economische realiteit vraagt vandaag aan het hoger onderwijs om, naast voor vakken, ook meer aandacht te hebben voor (beroeps)competenties (Cornford 2002). De huidige context van het hoger onderwijs daagt lesgevers dan ook uit om verder te kijken dan hun vak- en leerinhouden en om een brede focus in lesgeven aan te nemen, waarbij ze oog hebben voor ‘(verschillen in) taal- en communicatievaardigheden’ (Van der Westen 2010), ‘motivatie’ (Vansteenkiste, Lens, Donche & Van Petegem 2006), ‘leerstrategieën’ (Vanthournout, Van de Mosselaer, Donche, & Vansteenkiste 2016), ‘generieke beroepscompetenties’ (Kyndt e.a. 2014) en ‘de persoonlijke ontwikkeling van studenten’. Een dergelijke brede focus vraagt vaak bijkomende professionele ontwikkeling en inspanningen van lesgevers, wat spanning oplevert met de hoge werkdruk die ze reeds ervaren.



Figuur 1 – Opleiding als brug tussen instromers en werkveld en maatschappij.

2. Het KAMELEON-model

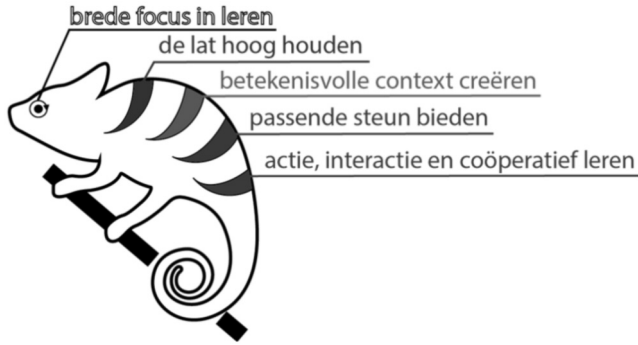
De nood aan didactische handvatten die een antwoord geven op de uitdagingen is groot. Vanuit heel wat onderwijsvisies, theorieën en onderwijsmodellen worden suggesties gedaan. Artesis Plantijn Hogeschool (AP Hogeschool) kiest bewust voor vier theoretische modellen (Tabel 1) en inventariseerde de didactische suggesties. Hoewel de modellen een specifieke invalshoek kiezen, is er tussen de didactische suggesties die deze modellen vooropstellen vaak een grote overlap. Het geven van feedback, bijvoorbeeld, speelt een grote rol bij het ontwikkelen van zowel leercompetenties als taalcompetenties en blijkt ook een stimulans voor de motivatie van studenten.

Model	Invalshoek	Basiswerk
<i>Universal Design for Learning</i>	Verzorgen van inclusief onderwijs	Burgstahler & Corry 2008 Nelson 2013
Taalgericht vakonderwijs Taalontwikkeland lesgeven	Ontwikkelen van taalcompetenties	Hajer & Meestringa 2011 Van der Westen 2010
Visible learning	Verhogen van leerrendement	Hattie 2008
Zelfdeterminatietheorie (<i>Basic Needs theory</i>)	Stimuleren van motivatie	Vansteenkiste e.a. 2006

Tabel 1 – Modellen, invalshoeken en basisreferenties.

Uit de verschillende suggesties ontwikkelde de AP Hogeschool het KAMELEON-model: Kansen op MEer Leren in ONderwijs. Hoewel de kameleon één grondvorm heeft, kan hij zich aanpassen aan de omgeving. Dat geldt ook voor het KAMELEON-model. De grondvorm bestaat uit één uitgangspunt (de brede focus in lesgeven) en vier

basispijlers (zie Figuur 2). De veranderlijkheid zit hem in het feit dat lesgevers diezelfde basispijlers kunnen gebruiken om gericht te werken aan ‘taalcompetenties’, ‘leercompetenties’, ‘motivatie’, ‘sociale vaardigheden’ of aan een combinatie hiervan. Afhankelijk van de specifieke focus kleurt het model anders.



Figuur 2 – Het KAMELEON-model: 1 uitgangspunt en 4 basispijlers.

3. Basispijlers en didactische suggesties

Om de vier basispijlers verder te kunnen concretiseren, werden ze geoperationaliseerd in drie didactische suggesties voor elke pijler (Tabel 2). Bij de keuze voor deze suggesties werd expliciet gekozen voor richtlijnen die zowel bij kleine als bij grote groepen studenten implementeerbaar zijn. Werken aan deze competenties doet het model vanuit een inclusief standpunt: de suggesties betekenen voor alle studenten een meerwaarde.

Pijler	Didactische suggesties
Leg de lat hoog	• <i>Suggestie 1:</i> stel hoge verwachtingen • <i>Suggestie 2:</i> communiceer duidelijk over deze verwachtingen • <i>Suggestie 3:</i> help studenten die verwachtingen te bereiken via leerroutes en differentiatie
Creëer een betekenisvolle context	• <i>Suggestie 1:</i> benadruk de relevantie en waarde van leerinhouden en leeractiviteiten • <i>Suggestie 2:</i> bied informatie op verschillende manieren aan • <i>Suggestie 3:</i> besteed aandacht aan de transfer tussen onderdelen
Bied passende steun	• <i>Suggestie 1:</i> geef feedback • <i>Suggestie 2:</i> demonstreer en geef voorbeelden • <i>Suggestie 3:</i> bied hulpmiddelen aan
Zet in op actie, interactie en samenvatting	• <i>Suggestie 1:</i> werk aan gemeenschappelijke doelen voor groepen en bouw individuele aansprakelijkheid in • <i>Suggestie 2:</i> run het spel van vraag en antwoord • <i>Suggestie 3:</i> wissel het aanbieden van informatie en de verwerking ervan af

Tabel 2 – Basispijlers en didactische suggesties van het KAMELEON-model.

4. Gebruik van het KAMELEON-model aan de AP Hogeschool

In de eerste plaats is het KAMELEON-model een flexibel en hanteerbaar praktijkmodel dat een vereenvoudiging nastreeft van het kluwen van didactische impulsen die antwoorden zoeken op de uitdagingen van het onderwijs in de 21^{ste} eeuw. Voor collega's trapt het soms open deuren in. Het model pretendeert echter niet om innovatief te zijn tegenover andere modellen. Als er al iets vernieuwends aan zou zijn, dan is het dat het over de grenzen van modellen heen kijkt en de gezamenlijke goede ideeën samenbrengt. Bovendien stimuleert het de samenwerking over de grenzen van ondersteunende diensten, expertisedomeinen en opleidingen heen en creëert het een eenduidige invalshoek.

Het KAMELEON-model vormt de ruggengraat van de didactische ondersteuning en van de professionaliseringsactiviteiten aan de AP Hogeschool. Zo vormt het de rode draad doorheen de brede reeks workshops rond 'inclusief, taalondersteunend en activerend lesgeven' aan de hogeschool en in een professionaliseringstraject binnen de Academie voor Schone Kunsten. Vanaf september wordt het als referentiekader gebruikt in het vierjarige project *LeerKRACHT* dat onder meer tot doel heeft een innovatietraject bij de lerarenopleiding secundair onderwijs te initiëren en te onderzoeken.

Deze activiteiten bewijzen hopelijk de bruikbaarheid van het model en genereren mogelijk een aantal *good practices*. In het ideale geval zal het KAMELEON-model op

termijn deel gaan uitmaken van het standaard onderwijskundig jargon aan de Artesis Plantijn Hogeschool.

Referenties

- Burgstahler, S. & R. Cory (2008). *Universal design in higher education. From principles to practice*. Cambridge: Harvard education press.
- Coertjens, L., F. Lardon & G. Vanthournout (2009). 'Activerend werken tijdens contactmomenten'. In: P. Van Petegem (red.). *Praktijkboek activerend hoger onderwijs*. Tiel: Lannoo Campus, p. 86-117.
- Cornford, I. (2002). "Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning". In: *International journal of Lifelong Education*, 21 (4), p. 357-368.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2011). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Kyndt, E., I. Janssens, L. Coertjens, D. Gijbels, V. Donche & P. Van Petegem (2014). "Vocational education students' generic working life competencies: developing a self-assessment instrument". In: *Vocation and Learning*, 7 (3), p. 365-392.
- Nelson, L.L. (2013). *Design and deliver. Planning and Teaching using Universal Design for Learning*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Van der Westen, W. (2010). 'Met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding: taalbeleid in de Haagse Hogeschool'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 177-191.
- Vansteenkiste, M., W. Lens, V. Donche & P. Van Petegem (2006). 'Motivatie in de klas'. In: K. Verschueren & H. Koomen (red.). *Handboek Diagnostiek in leerlingenbegeleiding*. Antwerpen: Garant, p. 135-142.
- Vanthournout, G., H. Van de Mosselaer, V. Donche & M. Vansteenkiste (2016). 'Discovering and strengthening learning strategies and motivation using the Lemo-instrument'. In: P. Bonne & D. Nutt (eds.). *Ten times the first year. Reflections on ten years of the European First Year Experience conference*. Tiel: Lannoo Campus, p. 53-70.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014). *Vlaams onderwijs in cijfers 2013-2014*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

4. Bso, mbo, vmbo

Stroomleiders

*Kathleen Leemans (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap)
Marijke van Huijstee (ROC Rijn IJssel, Arnhem)*

Youri Vande Sande

Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

Contact: youri.vande.sande@pov.be

Geletterdheid en Nederlands taalonderwijs in de B-stroom

In deze sessie zal het niet gaan om een gevoerd onderzoek of zullen geen wetenschappelijke bevindingen naar boven komen, omdat er puur vanuit de praktijk gesproken wordt. In de B-stroom in Vlaanderen zit Nederlands als taalvak vaak geïntegreerd in het overkoepelende vak PAV, Project Algemene Vakken. Dit bevat zowel Nederlandse taalvaardigheid, rekenvaardigheid, maatschappelijk en cultureel bewustzijn, functionele informatieverwerking en -verwerking, organisatiebekwaamheid, tijd- en ruimtebewustzijn en wetenschappelijke vaardigheden. Hierdoor wordt Nederlands erg geïntegreerd gegeven, maar is er soms wel wat te weinig diepgang. Dit wordt opgevangen door het feit dat Nederlands in de B-stroom dan ook erg functioneel gegeven wordt.

De doelgroep waarmee leerkrachten in de B-stroom werken, is heel divers: er zijn leerlingen met taalachterstanden, leerachterstanden, specifieke onderwijsbehoeften en socio-emotionele moeilijkheden. Hierdoor zijn leerkrachten geneigd om gedifferentieerd te werken, iets wat de sleutel is tot het werken met leerlingen met een verschillend leerniveau, -status en -profiel. Contractwerk, waarbij leerlingen zelf hun voortgang bepalen, is een gedifferentieerde werkvorm die leidt tot een divergente uitstroom qua niveau en waarbij leerlingen meer zelfregulerend gaan werken. Een andere werkvorm die meer convergent werkt, is probleemgestuurd werken. Zo zijn er tal van werkvormen die helpen om gedifferentieerd te werken.

Daarnaast is Nederlands zeer complex om functioneel te geven, want functioneel betekent ook realistisch, contextueel en geïntegreerd. Veel leerkrachten worstelen hier mee; er moet voortdurend gezocht worden naar hoe deze functionaliteit kan ingezet worden. Veel beroepsleerlingen houden niet van lezen en schrijven op school. Als lezen en schrijven gekoppeld worden aan bijvoorbeeld de vakinhouden vanuit de richting in dewelke ze studeren, dan krijgen deze twee vaardigheden een positieve dimensie. Daarnaast zorgt het ook voor een veilige leeromgeving. Als leerlingen hun vak- en geletterdheidscompetenties op hetzelfde moment kunnen inzetten, ligt het accent veel minder op wat ze nog niet kunnen. Leerlingen in de B-stroom weten vaak niet wat ze later allemaal moeten kunnen lezen en schrijven om hun beroep goed te kunnen uitoefenen. Bij een geïntegreerde aanpak van lees- en schrijfpodrachten krijgen ze daar al veel meer zicht op. Als je dan bovendien deze taken authentiek maakt, dan zorgt dat ervoor dat leerlingen actiever gaan lezen en schrijven. Daarenboven betekent functio-

neel lezen niet dat de leerlingen moeten lezen omdat een leerkracht het oplegt, maar omdat ze in een situatie geplaatst worden die het lezen noodzakelijk maakt: ze krijgen een probleem voorgelegd, moeten een keuze maken, een beslissing nemen of een praktijkopdracht uitvoeren, maar kunnen dat onmogelijk doen zonder daarvoor bepaalde (aanvullende) informatie in handen te krijgen. Die wordt geleverd in de vorm van een tekst. Om aan het werk te kunnen, moeten ze die tekst eerst lezen.

Leerkrachten verstaan nu vaak onder functionele geletterdheid dat leerlingen zelfstandig moeten leren lezen en opdrachten uitvoeren, dat ze zelf teksten moeten kunnen begrijpen, structuren moeten leren zien en zaken schematisch moeten leren noteren, dat ze zich zowel schriftelijk als mondeling beleefd moeten kunnen uitdrukken, foutloos moeten kunnen schrijven, moeilijke woorden moeten kunnen gebruiken en woordspelingen moeten kunnen maken. Dat is gedeeltelijk juist, maar niet de kern van de zaak. Denk maar aan leerlingen die chatten of aan de veelgebruikte sms-taal. In de huidige context worstelen leerkrachten Nederlands met bepaalde problemen, zoals de demotivatatie van leerlingen voor lezen en schrijven, het feit dat er weinig gelezen en geschreven wordt buiten de schoolcontext, enz. Om dat aan te pakken, is het nodig dat leerkrachten coaches worden van leerlingen.

Als coach is het heel belangrijk om feedback te geven. Het heeft geen enkele meerwaarde in schrijfopdrachten om alle fout gespelde woorden of alle fouten op de grammatica te verbeteren, maar verbeter bijvoorbeeld met kleuren, waarin je per kleur onderlijnt welke soort fout het is, zodat leerlingen zelf kunnen zoeken hoe ze de fout kunnen verbeteren. Geef leerlingen bij spreekvaardigheid feedback aan de hand van een kijkwijzer en tips hoe ze bij de volgende spreekopdracht beter kunnen spreken. Coach hen in die feedback.

Bij functionele geletterdheid nemen we ook 5 didactische principes mee:

1. Creëer tijdens de les veel lees- of schrijfsituaties die ten dienste staan van je vakdoelen.
2. Maak lees- en schrijflessen functioneel en koppel ze aan een levensecht en uitdagend doel.
3. Geef hulpmiddelen ter ondersteuning, zoals 'schrijfkaders', 'verhelderende afbeeldingen', 'voorgestructureerde schema's', 'tabellen die het lezen of schrijven bevorderen', enz.
4. Zet leerlingen af en toe samen aan het werk, zodat ze met en van elkaar kunnen leren.
5. Ondersteun voor en tijdens de lees- en schrijfopdrachten. Besteed na de opdracht voldoende aandacht aan het lees- en schrijfproduct, maar ook aan het proces hoe ze tot dat product gekomen zijn.

Onder functionele taalvaardigheid verstaan we uiteraard de volgende vaardigheden:

- leesvaardigheid;
- schrijfvaardigheid;
- kijk- en luistervaardigheid;
- spreekvaardigheid.

Hierboven werd, bij het beschrijven van functionele geletterdheid, nogal gefocust op de eerste twee vaardigheden (lees- en schrijfvaardigheid), omdat ze indicatief zijn voor de mate waarin iemand geletterd is. Ook de andere twee vaardigheden (kijk-/luistervaardigheid en spreekvaardigheid) zijn heel belangrijk in het taalonderwijs Nederlands. In de lessen worden ze dan ook vaak alle vier functioneel aangebracht. Vaak komt er nog een vijfde bij, en dat is mondelinge interactie. Deze wordt ook toegepast en eigenlijk zouden we de ‘mondelinge’ kunnen weglaten en vervangen door ‘schriftelijke’, want ook mails en zo moeten verder worden behandeld.

Bij leesvaardigheid wordt vaak gewerkt met taaltaken, omdat deze functioneel zijn. In de lagere jaren zijn dat vooral ‘de hoofdgedachte halen’, ‘informatie zoeken en ordenen in een tekst’; in de hogere jaren wordt dat uitgebreid naar ‘schematiseren’, ‘samenvatten’ en ‘beoordelen’. Er zit ook een leerlijn in de tekstkenmerken van levensechte en vertrouwde onderwerpen naar maatschappelijke en universele thema’s. Ook in de lengte van de tekst, de ondersteuning, de abstractie van woorden, de informatiedichtheid en de structuur zit een evolutie. De volgende tekstsoorten komen aan bod: persuasieve, informatieve en prescriptieve teksten.

Voor kijk- en luistervaardigheid is dit gelijkaardig. Teksten die concreet aan bod komen in het leren op een lager niveau zijn ‘reclame’, ‘nieuwsberichten’, ‘telefoongesprekken’ of ‘mondelinge instructie’. Voortgezet worden dit ‘*testimonials*’, ‘zakelijke gesprekken’, ‘videoblogs’, ‘klachten’, ‘vergaderingen’, enz. Om tot slot te komen tot ‘opnames van een functioneringsgesprek’, ‘reisreportages’, ‘discussies’ of ‘theaterstukken’.

Bij schrijfvaardigheid gaat men meer taaltaken geven op een beschrijvend, structurend en beoordelend niveau. Hierbij begint men met ‘informatie geven, verstrekken en samenvatten’ en gaat men naar ‘informatie structureren, beoordelen en communiceren en er een standpunt over formuleren’. De leerlijn van de tekstkenmerken is gelijkaardig aan die bij de vorige twee vaardigheden.

Voor spreekvaardigheid zijn de tekstsoorten en tekstkenmerken hetzelfde als bij schrijfvaardigheid. De evolutie in tekstsoorten is niet zo groot. De leerlijn zit hem vooral in de tekstkenmerken. Voorbeelden van spreekopdrachten zijn ‘verslagen’, ‘tweegesprekken’, ‘kringgesprekken’, ‘telefoongesprekken’, ‘groepsgesprekken’, ‘stellingspelen’ en ‘discussies’. Vanaf een hoger niveau komen daar ook presentaties bij.

Om spreekvaardigheid en schrijfvaardigheid te beoordelen, wordt vaak gebruikgemaakt van een kijkwijzer, waarbij niet elke keer alle punten beoordeeld worden, maar steeds een deel. Hierop kan de leerkracht dan ook eenvoudigweg feedback geven.

Taalbeschouwing ('woordenschat' en 'grammatica') staat steeds in het teken van de hierboven beschreven vaardigheden. Vaak gebeurt het dat als leerlingen een fout maken op het vlak van grammatica, ze dan ingelicht worden waarom die fout niet kan en hoe ze die kunnen vermijden. Hierdoor wordt taalbeschouwing vaak functioneel. Het is dus niet meer mogelijk om 'grammatica-', 'spelling-' en woordenschatregels *as such* uit te leggen of het is zelfs *not done* om ze met driloefeningen aan te leren. Iets wat toch wel een nieuwe visie is in het taalonderwijs *tout court*, maar meer leerresultaat bij de leerlingen oplevert.

Ronde 2

Tiba Bolle & Inge van Meelis
 ITTA, Universiteit van Amsterdam
 Contact: tiba.bolle@itta.uva.nl
inge.vanmeelis@itta.uva.nl

Differentiëren. Hoe hou ik alle leerlingen zinvol bezig in de les Nederlands? Tegemoet komen aan verschillen in het mbo

1. Inleiding

In elke klas zitten snelle en langzame, gemotiveerde en ongemotiveerde, taalvaardige en minder taalvaardige leerlingen, die allemaal iets zouden moeten (willen) leren. Hoe hou je in een klas rekening met individuele leerbehoeften? Hoe zorg je ervoor dat de zwakke leerlingen voldoende aan bod komen en de vaardige leerlingen voldoende uitgedaagd worden? Hoe arrangeer je het lesmateriaal dusdanig dat iedereen actief en zinvol bezig is tijdens de les? Op deze vragen bestaat geen eenvoudig of eenduidig antwoord; elke docent, elke situatie en ook elke klas verschilt. In deze bijdrage bieden we docenten Nederlands praktische handreikingen om aan de (niveau)verschillen in hun klas tegemoet te kunnen komen.



© Martina Strusny, Haarlem.

Klassen zijn groot en gevarieerd in het mbo, variërend van twaalf tot soms wel dertig studenten: uit het vmbo en de havo, met of zonder werkervaring en met Nederlands als moedertaal of tweede taal. Wij ondersteunen sinds jaar en dag docenten Nederlands bij de invulling en uitvoering van hun lesprogramma. Er is veel vraag naar concrete werkvormen en tips om beter te kunnen differentiëren tijdens de lessen Nederlands. Verschillen in een klas zijn immers niet te voorkomen. Studenten verschillen bijvoorbeeld in:

- concentratie en werkhouding;
- begrip van instructie;
- kunnen en willen samenwerken;
- interesse en motivatie;
- werktempo;
- zelfvertrouwen;
- leervoorkeur en leerstijl;
- kennis van de wereld of van het onderwerp;
- taalvaardigheid (moedertaal) en taalniveau.

Je kunt en hoeft als docent niet met elk verschil rekening te houden en aan elke individuele wens, voorkeur of eigenschap tegemoet te komen. Verschillen hoeven ook niet benadrukt of ontkend te worden. Integendeel, verschillen kunnen juist uitdaging en dynamiek in een lessituatie brengen.



© Martina Strusny, Haarlem.

2. Leren in niveaugroepen?

We komen twee standpunten tegen over hoe je in de lessen Nederlands in het mbo om zou moeten gaan met verschillen:

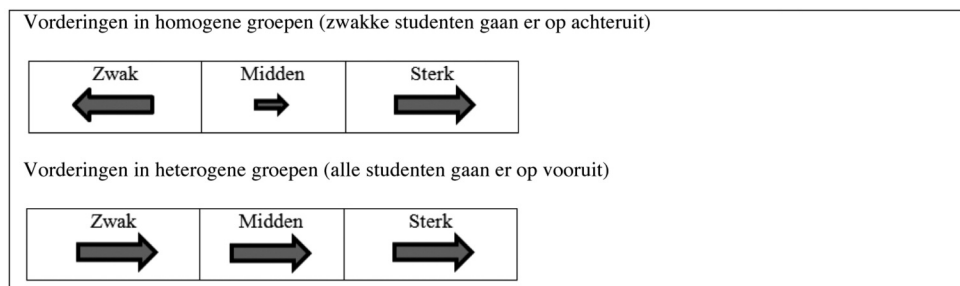
1. studenten leren het meest als ze in niveaugroepen ingedeeld kunnen worden;
2. studenten hebben baat bij gemengde klassen waarin ze van elkaar kunnen leren.

Wij onderschrijven het tweede standpunt.

Het is moeilijk om vast te stellen op welke gronden je het niveau voor niveaugroepen vaststelt. Stel dat je 'taalniveau' als ijkpunt neemt, dan zal je zien dat een echt homogene groep eigenlijk niet bestaat. Studenten verschillen onderling altijd op verschillende aspecten: de ene student leest snel en met veel plezier, maar heeft meer moeite met spreken, bij een ander is dat weer net andersom, etc. Bovendien komen verschillen in motivatie, concentratievermogen en de vaardigheid om zelfstandig (samen) te werken hiermee niet in beeld.

Daarnaast houdt het maken van niveaugroepen in dat je klassen opsplijt en groepen samenvoegt, wat in de praktijk een nadelige uitwerking blijkt te hebben op de groepsdynamiek. Studenten moeten in een nieuw samengestelde klas opnieuw hun plek vinden, wat vraagt om krachtig klassenmanagement. Dat geldt zeker in het mbo, waar voornamelijk adolescenten aan deelnemen. En als men studenten van verschillende opleidingen samen wil voegen (in taalniveaugroepen), blijkt dat rooster-technisch ook grote problemen op te leveren.

Klassen in het mbo opsplitsen op basis van taalniveau is dus niet alleen moeilijk, maar kan ook stigmatiserend werken op de zwakkere studenten. Niemand wil graag als zwak bestempeld worden. Zwakke studenten hebben daarnaast juist baat bij goede rolmodellen en bij de uitdagingen die een heterogene groep biedt. Uit onderzoek blijkt – en dat wordt in de praktijk door docenten bevestigd – dat vooral de sterke studenten profiteren van homogene niveaugroepen. Voor de middengroep maakt het niet veel verschil (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – schematische voorstelling vorderingen in homogene en heterogene groepen.

3. Samen aan het werk?

Heterogene klassen in het mbo kunnen groot zijn. Studenten binnen een klas verschillen op allerlei vlakken. In deze context zijn er ook weer twee verschillende benaderingen te onderscheiden:

- alle studenten (zwak en sterk) werken aan dezelfde taak/doelstelling;
- sterke, zwakke en gemiddelde studenten werken aan andere taken.

Studenten in een lessituatie aan dezelfde hele taak laten werken (een brief of verslag schrijven, een presentatie geven, een tekst samenvatten, iemand interviewen, een instructie geven of een debat voorbereiden) en daarbij instructie, ondersteuning en feedback op hun eigen niveau geven, heet ‘convergent differentiëren’. Convergente differentiatie biedt veel voordelen:

1. studenten gaan de samenwerking aan doordat er een gemeenschappelijk doel is en ze elkaar kunnen ondersteunen en uitdagen;
2. studenten verschillen in aanpak en ijverige, vlotte of gevorderde studenten fungeren als rolmodellen;
3. de instructie en de feedback blijft doelgericht en overzichtelijk, omdat iedereen met hetzelfde bezig is en hetzelfde einddoel voor ogen heeft;
4. klassikaliseren van instructie en studenten elkaar uitleg laten geven, is makkelijker te organiseren;

5. doordat snelle en langzame studenten samen iets moeten volbrengen, ligt het werktempo hoog;
6. studenten worden aangesproken op hun eigen kwaliteiten (een zwakke schrijver kan bijvoorbeeld heel creatief zijn);
7. studenten leren veel van de uitleg die ze elkaar geven of van elkaar ontvangen; vaak meer dan van een docent. Hierbij is wel veel aandacht voor het leren samenwerken nodig.

Taalzwakkere studenten zijn daarnaast gebaat bij extra ondersteuning en oefening op de aspecten en basisvaardigheden waarin ze zwak zijn, naast op deelname aan de groepsgerichte gezamenlijke activiteiten.



© Martina Strusny, Haarlem.

4. Voorbereiding in drie stappen

Door in een heterogene klas in groepjes samen te werken aan authentieke, hele taken kom je in het mbo tegemoet aan de verschillen. Dat vraagt wel van de docent dat hij op de juiste wijze inspeelt op de verschillen die bepalend zijn voor het behalen van de leerdoelen van de les. En dan zijn er eigenlijk maar drie zaken van belang:

1. begrip (van informatie en instructie);
2. verwerking van de leerstof (tempo en ondersteuning die nodig is);
3. prestaties (kwantiteit en kwaliteit van de resultaten).

Een docent Nederlands kan al beginnen met differentiëren in zijn lesvoorbereiding. Allereerst door een zo realistisch mogelijke hele taak centraal te stellen in de les en te

bedenken hoe studenten hieraan zoveel mogelijk kunnen samenwerken. Daarna verdeelt hij zijn klas in gedachten in grofweg drie niveaus wat betreft 'het begrip van de instructie', 'het werktempo' en 'de kwaliteit van de prestatie'. Vervolgens kan de instructie, ondersteuning en feedback op drie niveaus ingevuld worden. Drie vragen die de docent Nederlands zich stelt bij de voorbereiding van een gedifferentieerde les zijn:

1. Hoe differentieer ik bij het ontwerpen van de taak?

- Bedenk een geschikte, betekenisvolle taak waarmee je (deel)taalvaardigheden kunt oefenen of bouw een opdracht uit een boek om naar een realistische taak.
- Geef aan hoe je de taak kunt verdiepen of uitbreiden met een uitdagende en interessante opdracht voor de snellere en betere studenten.
- Bedenk welke extra ondersteuning en begeleiding (op deeltaalvaardigheden) mogelijk is voor de zwakkere studenten (bijvoorbeeld: huiswerk en bijles met oefeningen uit de methode). Onderzoek de mogelijkheden voor *pre-teaching*, *peer teaching* en *online learning*.

2. Hoe differentieer ik bij de instructie en ondersteuning bij de uitvoering?

- Bekijk hoe de betere studenten zelfstandig aan het werk gezet kunnen worden met de opdracht (duidelijke instructie met bronverwijzing).
- Bekijk hoe je aan de zwakkere studenten verlengde instructie en ondersteuning kunt geven. Denk ook hier aan *peer* instructie.
- Bedenk hoe je het (leren) samenwerken in de groepjes op gang wilt brengen en wilt ondersteunen (rollen en taken).

3. Hoe differentieer ik bij het geven van feedback?

- Kies een manier waarop de studenten feedback krijgen: *peer feedback*, zelfreflectie, docentfeedback.
- Ga na op welke punten je feedback wilt geven aan de zwakke studenten, op welke punten de gemiddelde studenten feedback krijgen en wat je verwacht van de sterke studenten. Onderscheid feedback op inhoud, taalgebruik én proces/aanpak.

Samengevat: Om ervoor te zorgen dat alle studenten in een heterogene klas maximaal profiteren van de lessen Nederlands werk je het beste in (gemengde) groepen, waarbij alle studenten aan een zelfde taak werken en, waar nodig, ondersteund en uitgedaagd worden. Varieer daarbij in werkvormen, leer studenten samenwerken en organiseer extra leertijd voor de zwakkere studenten.

Referenties

- Berben, M. (2013). “Is differentiëren te leren?”. In: *Van twaalf tot achttien*, 2013 (5), p. 44-45.
- Bolle, T. & I. van Meelis (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Vernooij, K. (2009). “Omgaan met verschillen nader bekeken, wat werkt?”. Online raadpleegbaar op: www.onderwijsmaakjesamen.nl.

Ronde 3

Jeroen Hendrickx
CVO Antwerpen
Contact: Jeroen.Hendrickx@cvoantwerpen.be

Digitale meerwaarde in de NT2-klas

Vooraf

Deze tekst is een aangepaste en ingekorte versie van het artikel “Op zoek naar digitale meerwaarde. Technologie Ondersteunend Leren met het media-atelier” dat eerder in het tijdschrift *Les* verscheen.

1. Inleiding

‘Technologie Ondersteund Leren’ is in het NT2-onderwijs nog niet echt ingeburgerd. De redenen voor die terughoudendheid zijn velerlei. Gebrekkige infrastructuur is een vaak geopperde struikelsteen, net als de beperkte digitale vaardigheden van cursisten. Ook docenten zijn niet altijd even zeker van hun stuk als ze met digitale toepassingen aan de slag gaan. Bovendien is er een grote groep docenten die eenvoudigweg geen meerwaarde ziet in die technologie. Met die groep ga ik graag het gesprek aan.

Ik ben er namelijk van overtuigd dat technologie een krachtig hulpmiddel kan zijn voor ons onderwijs. Een hulpmiddel, maar geen wondermiddel. Een middel, maar geen doel. Het gaat vanzelfsprekend om wat je doet met technologie en hoe je daar toegevoegde waarde uit puurt. Om die overtuiging te onderbouwen, wil ik met voorbeelden uit mijn eigen klaspraktijk en die van collega’s aantonen waar zich die meerwaarde kan situeren.

2. Leren door te creëren

We weten dat cursisten die actief met leerinhouden aan de slag gaan, daar meer uit leren. Tegelijkertijd is het nog nooit zo gemakkelijk geweest om zelf video's, animaties, audio-opnames, webpagina's en interactieve presentaties te maken. De manieren waarop cursisten hun inzichten en creativiteit kunnen tonen, is diverser dan ooit. Door deze twee uitgangspunten te combineren, geef je actief leren een eigentijdse invulling. Door zelf te creëren, ontdekken cursisten dat ze niet louter consumenten hoeven te zijn van digitale inhouden, maar dat ze die ook zelf kunnen produceren.

3. Samen Leren

Het belang van samenwerking komt terug in bijna alle sleutelcompetenties. Het is ook een van de meest gevraagde vaardigheden in de bedrijfswereld. Maar voldoende kansen scheppen voor een geslaagde samenwerking is in de klas geen sinecure. Gelukkig is de optie om samen iets te maken in de meeste digitale toepassingen ingebouwd. Neem een *cloud*dienst als *Google Drive*. Daar kunnen meerdere gebruikers op hetzelfde moment aan hetzelfde document werken. Achteraf kan je precies zien wie wat bijgedragen heeft en de cursisten daar op aanspreken.

4. De buitenwereld betrekken

Laat cursisten hun werk aan hun collega's tonen, aan hun omgeving en/of aan de wereld. Dat andere mensen hun werk kunnen bekijken en becommentariëren, kan motiverend werken en het kan hen stimuleren om de lat hoger te leggen. Als een succesvolle taak alleen bij de docent terechtkomt, is dat vaak een gemiste kans. In hogere richtgraden is een blog daarvoor een uitstekend middel.

Je kunt met technologie ook een brug slaan tussen de klas en de buitenwereld. NT2-docenten weten dat er buiten de klasmuren leerkansen voor het grijpen liggen. Door cursisten te vragen om die leermomenten af en toe vast te leggen, maak je hen bewust van het potentieel van informeel leren.

5. Evaluatie verbreden en versterken

Digitale toepassingen helpen om evaluatie open te trekken. Ze maken *peer assessment*, *co-assessment* en *self-assessment* minder omslachtig. Digitale portfolio's zijn een uitstekend instrument om cursisten te laten reflecteren op hun leerproces. Ze kunnen ook ineens dienst doen als *showcase* voor digitale creaties. Bovendien zijn ze eenvoudiger te delen en te onderhouden dan de papieren variant.

Met ‘*student response systemen*’ geef je formatief *assessment* een *boost* in je klas. Hierbij beantwoorden cursisten vragen aan de hand van digitale apparaten. Dat kan individueel of in groep. Als docent zie je in een oogopslag (en op het moment zelf) een overzicht van wie mee is en wie niet. Met die informatie kan je snel het verdere verloop van je les(sen) aanpassen. Zo stel je ook het beeld bij dat evaluatie alleen maar zinvol is als het om punten gaat.

Sommige onderdelen van proeven en examens kan je digitaliseren. Op basis van de aangeleverde data kan je daarna de validiteit en betrouwbaarheid van deze testen verhogen. Dit is een bescheiden vorm van *learning analytics* die snel resultaten geeft.

6. Leren ondersteunen

Onderzoek leert ons dat een aantal cognitieve principes het leren bevorderen. Door toepassingen in te zetten die deze principes ondersteunen, kan je leerwinst boeken. Zo is het belangrijk om voorkennis te activeren en in kaart te brengen. Speel daarop in door toepassingen te gebruiken die iedereen verplichten om mee te denken en antwoorden te formuleren. Zo blijft de leerwinst niet beperkt tot die paar cursisten die hun hand opsteken.

Ook het belang van goede proces- en taakgerichte feedback is al meermaals aange-toond. Als docent steek je veel tijd in het verbeteren van taken en je hart bloedt als je ziet dat cursisten die feedback niet of nauwelijks lezen. Gooi het dan eens over een andere boeg. Verbeter de taak digitaal. Neem daarna je scherm op met een *screen-cast*-toepassing. In die video toon je de verbeterde taak en wijs je de cursist op de belangrijkste aandachtspunten. Vraag hen om die video opnieuw te bekijken alvorens ze een soortgelijke taak moeten uitvoeren.

7. Voor gevarieerde leerinhouden zorgen

Technologie laat toe om aantrekkelijke, multimediale leerinhouden te creëren. Dat is niet alleen een cosmetische ingreep, het heeft ook een positieve invloed op het leren (Mayer 2014). In auteursomgevingen kan je digitale leerobjecten ontwikkelen waarbij je leerinhouden en verwerkingsoefeningen combineert. Maar in tegenstelling tot in traditionele handboeken, kan je cursisten in een digitaal leerobject, op basis van hun keuzes en antwoorden, automatisch een andere richting uitsturen. Stel dat cursisten een bepaalde keuze maken in een scenario, dan kan je hen meteen confronteren met de gevolgen daarvan.

Of de cursist krijgt een toepassing op een belangrijk concept voorgeschoteld. Bij een fout antwoord brengt het systeem de cursist naar een pagina met extra uitleg. Bij een

goed antwoord volgt een wat moeilijker uitdaging. Na een reeks goede antwoorden is de cursist klaar voor het volgende concept. Met dit soort vertakkende leerobjecten draag je bij tot persoonlijke trajecten die beter aansluiten op wat cursisten willen en kunnen. Huldig daarbij het *sandbox*-principe. Laat cursisten de leerobjecten zo vaak doorlopen als nodig. Laat hen fouten maken in een veilige omgeving.

8. Leermiddelen toegankelijker maken

Een van de terreinen waar technologie zeker een verschil kan maken, is in het verhogen van de toegankelijkheid voor mensen met een auditieve, visuele, motorische of cognitieve functiebeperking. Dat betekent niet dat elke leerkracht zich moet specialiseren in specifieke leerbehoeften, want daarvoor zijn meer ondersteuning, tijd en middelen nodig. Maar met relatief eenvoudige ingrepen kan je ook een verschil maken. Denk aan het ondertitelen van video's, een alternatieve tekst bij afbeeldingen, teksten correct vormgeven voor schermlezers en leerobjecten toetsenbordvriendelijk maken. Ook cursisten met leermoeilijkheden halen voordeel uit dit soort maatregelen.

9. Digitale vaardigheden stimuleren

We haalden in de inleiding al aan dat niet alle cursisten digitaal geletterd zijn, maar dat zou net een reden moeten zijn om die vaardigheden hoger op de agenda te zetten. Ook NT2-cursisten moeten op een kritische manier digitale informatie kunnen zoeken, selecteren, organiseren en presenteren. Om die informatievaardigheden aan te scherpen, moeten ze regelmatig de kans krijgen om te oefenen. Hetzelfde geldt voor andere aspecten van mediawijsheid zoals 'auteursrecht', 'digitaal burgerschap', '*online privacy* en veiligheid', enz. Dat doe je onder meer door zelf het goede voorbeeld te geven. Denk na voor je iets post. Vermeld altijd je bronnen. Toon hoe je afbeeldingen kunt filteren op gebruikersrechten en promoot websites met rechtenvrije afbeeldingen. Breng in de praktijk wat je preekt.

10. Kennis delen

Digitale media hebben het zoveel makkelijker gemaakt om over het muurtje te kijken. Je kunt ervaringen uitwisselen met docenten van over de hele wereld. Wie hierin investeert, beschikt al snel over een professioneel netwerk dat vroeger ondenkbaar was. Mijn *Twitter feed* is een voortdurende bron van inspiratie en professionalisering.

Referenties

- Hendrickx, J. (2016). “Op zoek naar digitale meerwaarde. Technologie Ondersteunend Leren met het media-atelier”. In: *Les*, 34 (198), z.p.
- Mayer, R. (2014). ‘Research-Based Principles for Designing Multimedia Instruction’. In: V. Benassi, C. Overson & C. Hakala (eds.). *Applying science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Online raadpleegbaar op: <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>.

Ronde 4

4

Hella Kroon

De Talengroep, Utrecht

Contact: h.kroon@detalengroep.nl

Taalprogramma sterke studenten op weg naar het hoger beroepsonderwijs: 3F-plus

In de workshop wordt een mogelijke invulling van een taalprogramma voor sterke studenten in het middelbaar beroepsonderwijs gepresenteerd. Deze tekst gaat over de totstandkoming daarvan en over de opbrengsten tot nu toe.

1. Aanleiding: een ‘taalkloof’ tussen middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en hoger beroepsonderwijs (hbo)

Als het gaat om taalvaardigheid in het mbo ligt de aandacht bij docenten en opleiders vaak op het ontwikkelen van taalvaardigheid bij de zwakkere studenten. Daar ligt een – terecht – punt van zorg. In toenemende mate hebben de Nederlandse mbo-opleidingen op het hoogste niveau te maken met groepen studenten voor wie het reguliere programma Nederlands (dat gericht is op het referentieniveau 3F) te weinig biedt. Daarbij gaat het aan de ene kant om studenten die een havo-diploma op zak hebben en daarmee op zich al aan de mbo-eisen voor het vak Nederlands hebben voldaan (zij zijn overigens wel nog verplicht om de examentoetsen Nederlands mbo te doen). Aan de andere kant zijn er studenten die op niveau 4 van het mbo het gevraagde taalniveau met gemak aan blijken te kunnen. Ook zij krijgen te weinig mee in de voor iedere student verplichte lessen Nederlands en halen het examen zonder enige inspanning. Deze groepen bedienen, blijkt voor docenten Nederlands geen gesneden koek. Er is gewoonweg geen leerlijn voor ontwikkeld.

Uit het hbo in Nederland komen bovendien geluiden dat veel studenten – dus ook de bovengenoemde groepen – behoorlijke problemen hebben met een aantal specifieke aspecten van taalvaardigheid. Studenten geven zelf aan dat er sprake is van een ‘taalkloof’ tussen mbo en hbo en noemen daarbij met name ‘het schrijven van verslagen’ en ‘het niveau van te lezen teksten’. “Je gaat er veel dieper op in,” is hun observatie.

De hbo-opleidingen noemen de taaleisen op het vlak van ‘luisteren’ en ‘aantekeningen maken’, ‘presenteren op niveau’, ‘onderzoeksgericht schrijven’, ‘rapporteren’, ‘complexe en lange teksten lezen’, ‘argumentatie beoordelen’ en ‘correct en gevarieerd formuleren’ flinke obstakels voor een grote groep studenten. Veel opleidingen laten instromers in het hbo daarom bij de start een taaltoets doen en bieden vervolgens bijspijkerprogramma's. Die laatste lijken vooral gericht op ‘correct formuleren’ en op ‘taalverzorging’. Academische taalvaardigheden zoals het vermogen om verbanden te leggen, informatie kritisch te ordenen en logisch te redeneren, zijn cruciaal voor succes in de studie, maar komen vrijwel niet aan de orde in die taalprogramma's.

2. Inzetten op een leerlijn 3F-plus door ROC Zadkine en Albeda in Rotterdam

Deze constatering waren voor de ROC's Zadkine en Albeda in Rotterdam aanleiding om, met begeleiding van een tweetal externe taalexperts, een werkgroep van docenten Nederlands te starten met een dubbele opdracht:

1. een onderdeel Nederlands binnen het (nieuwe) keuzedeel doorstroom hbo in de beroepsopleidingen ontwerpen;
2. een programma Nederlands 3F-plus opzetten.

Dit heeft uiteindelijk geleid tot één product, namelijk tot een website met complexe taalopdrachten en een didactische handleiding voor docenten met daarin tips om te differentiëren. Deze is zowel te gebruiken in het keuzedeel als in de lessen Nederlands, gericht op een hoger niveau dan 3F: het niveau 3F-plus.

Er is voor gekozen om de site te vullen met lessen en met lesmaterialen. Bij elke les is een lesbeschrijving gemaakt, zodat docenten die willen werken met de materialen er ook wegwijs in raken. Alle materialen zijn naar eigen behoeften van de docenten in te zetten en aan te passen.

Zadkine en Albeda zetten om verschillende redenen op deze ontwikkeling in. Het gaat hen om:

- het verbeteren van de doorstroom van mbo naar hbo en het tegengaan van uitval in het hbo;
- studenten een mogelijkheid te bieden om zich te profileren;

- verdieping van het beroepsonderwijs te kunnen realiseren (o.a. in het kader van herontwerp);
- docenten Nederlands handvatten te bieden om meer studenten op maat te onderwijzen.

3. Inhoudseisen programma 3F-plus

De ontwerpgroep gaat uit van een brede visie op taal: in het programma moeten de vijf taalvaardigheden in complexe en uitdagende opdrachten aan bod komen. Die opdrachten moeten kritisch denken in zich dragen. Voorafgaand aan het ontwerpen van de lessen zijn criteria ontwikkeld die overigens wonderwel blijken samen te vallen met de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs:

1. Koppeling aan betekenisvolle context:
 - a. het beroep, transfer met de beroepsgerichte lessen, burgerschap en doorstroom hbo;
 - b. gebruik van authentiek materiaal (web, krant, film, enz.);
 - c. passend abstractieniveau.
2. Interactie uitlokken:
 - a. activerende, coöperatieve werkvormen;
 - b. aandacht voor productieve taalvaardigheden;
 - c. inbouwen feedback van studenten en docent.
3. Taalsteun bieden:
 - a. van ondersteund naar op jezelf, met schrijfkaders, goede voorbeelden als model, etc.;
 - b. hulpbronnen leveren, bijvoorbeeld in de vorm van taalkaarten rond deelvaardigheden;
 - c. training op maat van deelvaardigheden.

4. Tussenstand

De groep is een keer of acht bij elkaar geweest. Na het opbouwen van expertise en het bepalen van ontwerpprincipes zijn lessen gemaakt, besproken en verbeterd. In *Google sites* is het heel makkelijk om een simpele site te maken. Daarop zijn nu een aantal uitgewerkte lessen geplaatst en is ruimte voor thema's die nog gevuld worden.

Vrijwel af zijn de modules:

- Beschouwing schrijven (toegesneden op verschillende opleidingen);
- Aantekeningen maken;
- Presenteren (o.a. met behulp van storytelling);
- Samenvatten;
- Argumenteren;
- Kritisch raadplegen en verwerken van bronnen.

Modules die nog worden uitgewerkt:

- Discussie en debat;
- Correct en gevarieerd formuleren;
- Lezen op niveau;
- Een aantal voorbeelden van complexe eind- en startopdrachten in het programma.

Om goed met het materiaal te kunnen werken en om studenten in staat te stellen hun taalvaardigheid op niveau te ontwikkelen, is feedback op hun taalproductie belangrijk. De werkgroep ontwikkelt nu instrumenten voor feedback (zoals bv. *rubrics*) en beoordeling die ook op de website komen. Verder is samenwerken aan een site natuurlijk inspirerend en het levert de betrokken groep docenten Nederlands veel op, maar het is ook zaak dat zoveel mogelijk docenten van Zadkine en Albeda met de materialen kunnen gaan werken. Daartoe wordt op dit moment een handleiding ontwikkeld, zodat collega's weten wat de uitgangspunten en de opbouw van het programma *Op weg naar het hbo* zijn.

Referenties

Hogeschool Rotterdam (2015). *HBO-vaardigheden in beeld*. [interne publicatie].

Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015). *Vaart met taalvaardigheid. Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 5

Jean Jacobs

Katholiek Onderwijs Vlaanderen

Contact: jean.jacobs@katholiekonderwijs.vlaanderen

Spreeken is zilver, schrijven is goud. Maakt een goede schrijfdidactiek het verschil?

1. Inleiding

Hoe kun je als leraar of docent je schrijfp opdrachten zo organiseren dat je leerlingen er een redelijk tot goed rendement uit halen en jij niet overbelast wordt door corrigeerwerk? Aan welke voorwaarden dien je als leraar aandacht te besteden?

Er bestaat heel wat onderzoek naar schrijfdidactiek en naar de manier waarop je je schrijfonderwijs zo efficiënt mogelijk kunt aanpakken. Maar veel leraren hebben vaak de tijd niet om kennis te nemen van de onderzoeksresultaten en daarbij de vertaalslag te maken naar de eigen praktijk. Dat is een gemiste kans, want iedere leerkracht kan voordeel halen uit de conclusies en aanbevelingen uit *research* (Bonset & Hooegeveen 2015). Deze sessie wil mee een brug slaan tussen onderzoek en onderwijspraktijk aan de hand van concrete lesvoorbeelden.

2. Heldere schrijfinstructies

Nagenoeg alle onderzoeksliteratuur schuift de noodzaak van schrijfstrategieën naar voren. Het gaat daarbij om het oriënteren op en het plannen van de schrijftaak, om het eigenlijke schrijven met aandacht voor de tekst- of genrespecifieke kenmerken en ten slotte om het reviseren van en reflecteren op de tekst. In de Vlaamse leerplannen voor het vak Nederlands wordt dit aangeduid met het letterwoord OVUR: Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren en Reflecteren. Dit schrijfkader biedt structuur waarbinnen leerlingen en leraren aan de slag gaan om het schrijven zo optimaal mogelijk aan te pakken. Welke mogelijkheden staan de leraar ter beschikking om het schrijven tot een succesvolle onderneming te maken?

Om leerlingen te oriënteren op de schrijftaak kan de docent een beroep doen op verschillende didactische hulpmiddelen. In de eerste plaats is het belangrijk dat de leerling het doel van zijn schrijfpdracht ondubbelzinnig kent: schrijfinstructies dienen helder te zijn en leerlingen moeten in staat zijn om op basis van de opdracht te weten wat van hen verwacht wordt (Mottart e.a. 2009). Daarbij is het noodzakelijk dat leer-

lingen goed op de hoogte zijn van de kenmerken van het behandelde teksttype en van de criteria waaraan dit dient te beantwoorden.

3. Eenzaam correctiewerk

Tijdens de voorbereidingsfase kan de techniek van ‘*modelling*’ aan bod komen: leerlingen krijgen voorbeelden aangeboden van een specifieke tekst of leren door anderen te observeren. Samen – in duo, groep of klassikaal – ideeën genereren helpt ook als voorbereiding op het schrijfproces. Hoe meer leerlingen over het onderwerp weten, hoe makkelijker het schrijven verloopt. Het is daarom van belang om aandacht te besteden aan de inbedding van de schrijfo opdracht. Een authentieke en functionele taak die aansluit bij de leefwereld van de leerlingen heeft een grotere kans om tot een goed einde gebracht te worden. Als leerlingen een uitnodiging schrijven, sluit die het best aan bij een realistische uitdaging, zoals bijvoorbeeld voor een oud-leerlingenavond of voor een ouderavond. Een samenvatting maken van een tekst over een bepaald onderwerp helpt eveneens om leerlingen zich te laten focussen op de taak. Op die manier worden schrijven en lezen met elkaar geïntegreerd. Voorbeelden hiervan komen aan bod tijdens de uiteenzetting.

Het schrijven zelf moet voldoende ruimte krijgen in de klas. Het volstaat niet om tijdens de laatste 10 minuten van een les een schrijftaak op te geven en vervolgens de leerlingen de wildernis in te sturen met de opdracht om binnen een week het resultaat in te leveren. Het is belangrijk dat leerlingen in de klas feedback krijgen tijdens de schrijfactiviteit. Dat heeft het grote voordeel dat de leraar de leerlingen meteen op zinsbouw- en spellingfouten kan wijzen, fouten die hij niet meer schriftelijk moet rechtzetten tijdens het eenzame correctiewerk achter zijn bureau. Leraren die zich bij de ondersteuning van leerlingen vooral richten op de communicatieve aspecten van teksten – sluit de inhoud aan bij het doel en is de tekst ook gericht op het publiek waar de tekst voor bedoeld is? – bereiken meer dan leraren die vooral aandacht besteden aan vormaspecten als ‘spelling’ en ‘stijl’ (Nederlandse Inspectie van het Onderwijs 2010). Schrijfkaders en -schema’s kunnen daarbij welkome ondersteuning bieden. Voorbeelden volgen in de sessie.

4. Samenwerken

Volgens Graham & Perin (2007) is samenwerkend schrijven in groep de derde meest effectieve methode om de schrijfkwaliteit te verbeteren. Daarnaast raden zij aan om leerlingen en studenten zoveel mogelijk de kans te geven om ICT te gebruiken. Schrijven met behulp van een tekstverwerker heeft een positief effect. Leerlingen zijn daardoor geneigd betere en langere teksten te schrijven. Het effect van het gebruik van

een tekstverwerker heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat teksten makkelijker manipuleerbaar worden (Van den Branden e.a. 2013).

De laatste stap in het schrijfproces is voorbehouden voor revisie en reflectie. Eigenlijk klopt dit niet helemaal, want geoefende schrijvers reviseren hun tekst vaak al tijdens het schrijven zelf. Leerlingen dienen daarin nog gestimuleerd te worden. Als er tijdens de voorbereidende fase duidelijke afspraken gemaakt zijn waaraan een schrijftaak dient te beantwoorden, dan is het nadien eenvoudiger om de taak aan de hand van die criteria te beoordelen. Bovendien wordt *peerevaluatie* een stuk gemakkelijker, doordat de medeleerlingen een concreet doel in de vorm van tekststructuur en -kenmerken hebben, waarop ze zich kunnen focussen.

5. Individuele feedback

De Wachter & Heeren (2010) komen in hun onderzoek evenwel tot de conclusie dat studenten individuele feedback verkiezen boven feedback van medestudenten. Individuele feedback blijft daarom een belangrijk gegeven en bestaat het best uit drie aspecten: (1) feedback waarin de leraar of docent aangeeft wat goed en fout is, (2) *feed-up* om aan te geven welk niveau bereikt moet worden en (3) *feedforward* die aangeeft hoe je dat niveau bereikt. Blijkt het bij het laatste om spelling- en grammarproblemen te gaan, dan is het aan te raden om leerlingen gericht naar de talloze oefeningen op het internet te verwijzen. Wanneer de *feedforward* echter te expliciet wordt aangegeven, bestaat het gevaar dat de leerling de oplossing klakkeloos kopieert zonder ervan te leren (Busz e.a. 2014).

Het zal duidelijk zijn dat een leraar die de schrijfdidactiek correct beheerst, het verschil kan maken. Hij zorgt er namelijk voor dat de schrijfpdracht aansluit bij de leefwereld van de leerlingen. Hij legt de nadruk op schrijfstrategieën en biedt leerlingen tijdens het schrijfproces ondersteuning via voorbeelden en schema's. Daarbij maakt hij gebruik van de activerende didactische werkvorm van 'samenwerkend leren door *peer response*'. Schrijven gebeurt ten slotte doelgericht en voor een publiek: je schrijft om gelezen te worden (Besselink & Brouwer 2013).

Tijdens de sessie gaan we dieper in op tips en tricks om de suggesties in deze tekst concreet gestalte te geven.

Referenties

Besselink, E. & N. Brouwer (2013). "Didactisch handelen in het leren schrijven van teksten". In: *Tijdschrift Taal*, 4 (6), p. 6-15.

- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2015). *Schrijven in het basisonderwijs opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014*. Enschede: SLO.
- Busz, M., J. Helleman, D. DeVincent, S. Verwoerd-Sowariray & K. Tonsberg Slie (2014). "De praktijk van feedback op Engelstalige profielwerkstukken". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (4), p. 26-37.
- De Wachter, L. & J. Heeren (2011). *Taalvaardig aan de start. Een behoefteanalyse rond taalproblemen en remediëring van eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven van november 2010 tot mei 2011*. KU Leuven: Interfacultair instituut voor Levende Talen.
- Graham, S. & D. Perin (2007). "A meta-analysis of writing instruction for adolescent students". In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), p. 445-476.
- Hoogeveen, M. & A. van Gelderen (2014). "Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 15 (2), p. 15-26.
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op schrijven. Het onderwijs in het schrijven van teksten (stellen)*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kellogg, R.T. (2008). "Training writing skills: A cognitive developmental perspective". In: *Journal of Writing Research*, 1 (1), p. 1-26.
- Mottart, A., P. Vanbrabant & P.H. van de Ven (2009). "Schrijven bij diverse schoolvakken: een verkenning". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (4), p. 14-21.
- Van den Branden, K. e.a. (2013). *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Van der Leeuw, B., T. Meestringa & G. van Silfhout (2016). *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs vo. Een ontwerpinstrument voor leerkrachten Nederlands*. Enschede: SLO.

Ronde 6

Eefje Boef (a), Corien Stevens (a) & Joanne van der Boom (a, b)

(a) Cito, Arnhem

(b) Rijksuniversiteit Groningen

Contact: eefje.boef@cito.nl

corien.stevens@cito.nl

J.S.van.der.Boom@student.rug.nl

Een hardop denken onderzoek naar kijk-luistervaardigheid

4

1. Achtergrond onderzoek

In de literatuur krijgt (kijk-)luistervaardigheid minder aandacht dan andere taalvaardigheden, zoals bijvoorbeeld leesvaardigheid. Bovendien lijkt het overgrote deel van het bestaande onderzoek naar (kijk-)luistervaardigheid zich te concentreren rond onderwijs in en toetsing van (kijk-)luistervaardigheid in een tweede of vreemde taal (zie o.a. Buck 2001; Vandergrift 2007; Wagner 2014). Er is minder bekend over (kijk-)luistervaardigheid in de moedertaal. Dat geldt ook voor (kijk-)luistervaardigheid in het Nederlands (uitzonderingen zijn o.a. Krikke e.a. 1991; Heuvelman & Schreuder 1994; Andringa e.a. 2012).

Het onderzoek dat in deze tekst centraal staat, wil een bijdrage leveren aan de studie van (kijk-)luistervaardigheid in de moedertaal en doet dat in het kader van de door Cito (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) gemaakte digitale examens Nederlands kijk-luisteren voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). In dit onderzoek speelt de examenkandidaat een grote rol: de vraag hoe mbo-studenten het kijk-luisteronderdeel van het examen benaderen, staat centraal.

2. Achtergrond examens

Voor alle mbo-studenten in Nederland geldt dat ze examen moeten doen voor het vak Nederlands. Ze moeten, afhankelijk van het opleidingsniveau, voldoen aan één van de *referentieniveaus zoals vastgelegd in het Referentiekader Nederlandse taal en rekenen. Voor het mbo gaat het om het niveau 2F (niveau 1, 2 en 3 opleidingen) en 3F (niveau 4 opleidingen)*. De vaardigheden 'lezen' en 'kijk-luisteren' worden gezamenlijk geëxamineerd in één centraal digitaal examen dat sinds 2009 in opdracht van het College voor Toetsen en Examens (CvTE) ontwikkeld wordt door Cito. Het kijk-luistergedeelte van het examen bestaat uit (authentieke) instructieve, informatieve en betogende audio- of videoprogramma's over gevarieerde onderwerpen.

3. Vraagstelling

Om inzicht te krijgen in de manier waarop een mbo-student het kijk-luisteronderdeel van het centrale examen Nederlands 3F benadert, voerden wij een kwalitatief ‘hardop denken onderzoek’ uit, waarbij mbo-studenten gevraagd werd om hun gedachten te verbaliseren tijdens het maken van een examen. Specifiek wilden we weten of studenten verschillende antwoordstrategieën gebruiken bij het beantwoorden van verschillende vraagtypen. Op basis van het onderzoek van Krikke e.a. (1991:474) onderscheidden we de volgende drie antwoordstrategieën (en combinaties van deze strategieën):

1. *weten*: de student weet het antwoord (en checkt eventueel het antwoord door de rest van de antwoorden te elimineren);
2. *afleiden*: de student weet het antwoord niet en kiest een antwoord door het afwegen van alternatieven;
3. *gokken*: de student weet het antwoord niet en kiest een willekeurig alternatief.

De examenvragen hebben we, op basis van het *Referentiekader Nederlandse taal en rekenen* (RK), onderverdeeld in vier categorieën:

1. *inzicht*: vragen naar vorm en inhoud op macro- en mesoniveau (*begrijpen* en *interpreteren* in RK);
2. *feit*: vragen naar inhoudelijke informatie (*interpreteren* en *samenvatten* in RK);
3. *argumentatie*: vragen over argumentatie (*begrijpen*, *interpreteren* en *evalueren* in RK);
4. *interpretatie*: vragen naar bedoelingen van uitspraken of sprekers (*interpreteren* in RK).

Naast de hierboven genoemde hoofdvraag naar de relatie tussen vraagcategorie en antwoordstrategie, wilden we met dit onderzoek ook de (volgorde van) procedurele handelingen van studenten in kaart brengen (bijvoorbeeld: het lezen van de vraag en antwoorden, het terugkijken van fragmenten, het samenvatten van delen van een programma, het leveren van commentaar op de examenvragen). Dit deel van het onderzoek is ten dele gebaseerd op een studie van Vermunt e.a. (1986).

4. Materiaal

Het materiaal voor het onderzoek bestond uit twee informatieve kijk-luister-programma's uit voorbeeldexamens 'Nederlandse taal 3F', met in totaal 19 meerkeuzevragen. De voorbeeldexamens zijn openlijk toegankelijk (<https://www.examenbladmbo.nl/onderwerp/voorbeeldexamens-bekijken/2015-2016>), maar zijn voorafgaand aan het onderzoek niet bekeken door de deelnemende studenten.

5. Procedure en analysemethode

Het onderzoek bestond uit drie onderdelen: (1) hardop denken onderzoek, (2) interview en (3) vragenlijst. Voorafgaand aan het onderzoek kregen studenten een uitgebreide instructie over de opdracht die ze moesten uitvoeren met een representatief oefenitem. Als de onderzoeker zeker was dat de student de taak (hardop denken) onder de knie had, begon het daadwerkelijke onderzoek. Tijdens het maken van de examenvragen moesten studenten hun gedachten verbaliseren (onderdeel 1). Na dit onderdeel was er ruimte voor de onderzoeker om vragen te stellen en/of om opheldering te vragen over een bepaalde keuze die de student gemaakt had (onderdeel 2). Tot slot werd de student gevraagd om een korte vragenlijst in te vullen met vragen over het examen zelf en over de procedure van het onderzoek (onderdeel 3). De onderzoeker was aanwezig tijdens onderdeel 1 van het onderzoek om de deelnemer, indien nodig, door middel van non-directieve opmerkingen te kunnen stimuleren bij het uitvoeren van de taak (maar cruciaal: er werden geen inhoudelijke opmerkingen gemaakt of vragen gesteld om sturing te voorkomen; zie o.a. Vermunt et al. 1986, Ericsson & Simon 1998). Van onderdeel 1 en 2 zijn video-opnames en transcripten gemaakt. Deze vormden de basis voor de analyse van de antwoorden van de deelnemers: aan de hand van een vooraf ontwikkeld coderingssysteem is per deelnemer per vraag aangegeven welke antwoordstrategie de deelnemer hanteert en welke procedurele handelingen de deelnemer uitvoert.

6. Participanten

Aan het onderzoek hebben 17 studenten van twee mbo-onderwijsinstituten uit de provincie Gelderland (Nederland) deelgenomen. Alle deelnemers volgen een niveau 4 opleiding binnen de sector 'Techniek' (beroepsopleidende leerweg). De deelnemers zijn tussen 18 en 25 jaar oud en de meeste deelnemers zijn mannelijk (14 van de 17 studenten). Verder geldt dat de moedertaal van de studenten Nederlands is, dat de studenten bijna klaar zijn met hun opleiding, dat ze gemiddeld scoren op eerdere toetsen of examens voor het vak Nederlands en dat ze, ten tijde van het onderzoek, nog geen centraal examen Nederlands gedaan hebben maar dat wel bijna gaan doen (vanwege motivatie deelnemers). De deelnemers kwamen naar Cito in Arnhem en kregen een vergoeding voor gemaakte reiskosten en deelname aan het onderzoek (ongeveer anderhalf uur).

7. Voorlopige resultaten

In de analyse van de resultaten zijn 15 deelnemers meegenomen. Twee deelnemers zijn uitgesloten van analyse omdat zij het hardop denken onvoldoende beheersten. Samen

hebben deze 15 deelnemers 285 (15x19) examenvragen gemaakt. Ze beantwoordden 185 vragen correct (65%) en 100 vragen niet correct (35%). De volgende tabel geeft de verdeling van goed en fout gemaakte vragen (in percentage) per vraagcategorie.

	% goed	% fout	N
Inzicht	56 %	44 %	45
Feit	62 %	38 %	120
Argumentatie	44 %	56 %	45
interpretatie	88 %	12 %	75

Tabel 1 – Verdeling goed en fout gemaakte vragen (in %) per vraagcategorie.

Met behulp van de antwoordstrategie *weten* werden 173 vragen beantwoord (61%). Van deze 173 vragen werd 62% correct beantwoord. Met behulp van de antwoordstrategie *afleiden* werden 111 vragen beantwoord (39%). Van deze 111 vragen werd 68% correct beantwoord. De antwoordstrategie *gokken* werd eenmaal ingezet. Zoals de volgende tabel laat zien, zetten studenten niet overtuigend verschillende antwoordstrategieën in bij het beantwoorden van verschillende vraagtypen (statistische toetsing laat geen samenhang zien tussen de vraagcategorie en de antwoordstrategie). Er zijn wel kleine onderlinge verschillen, maar het aantal geteste proefpersonen is onvoldoende toereikend om hier generalisaties over te maken.

	weten	afleiden	gokken
inzicht	60 % (27/45)	40 % (18/45)	-
feit	66 % (79/120)	33 % (40/120)	1% (1/120)
argumentatie	53 % (24/45)	47 % (21/45)	-
interpretatie	57 % (43/75)	43 % (32/75)	-

Tabel 2 – Inzet antwoordstrategieën.

In onze presentatie zullen we in detail stilstaan bij zowel de interpretatie en betekenis van deze en andere vernieuwende resultaten die uit het onderzoek naar voren zijn gekomen, als bij veelbelovende aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Daarnaast zullen we uitgebreid aandacht schenken aan de kwalitatieve bevindingen van het onderzoek, zoals de uitkomst dat studenten over het algemeen slecht lezen. Ook de resultaten uit de interviews en de vragenlijsten zullen besproken worden.

Referenties

- Andringa, S., N. Olsthoorn, C. van Beuningen, R. Schoonen & J. Hulstijn (2012). “Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension: An Individual Differences Approach”. In: *Language Learning*, 62 (2), p. 49-78.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K.A. & H.A. Simon (1998). “How to Study Thinking in Everyday Life: Contrasting Think-Aloud Protocols With Descriptions and Explanations of Thinking”. In: *Mind, Culture, and Activity*, 5 (3), p. 178-186.
- Heuvelman, A. & K. Schreuder (1994). “Luisteren met open ogen. Factoren in de verwerking van audiovisuele informatie”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 16, p. 32-45.
- Krikke, M., H. van den Bergh & P.J. Slagter (1991). “Videotoetsen nader bekeken”. In: *Levende Talen*, 78 (465), p. 473-476.
- Vandergrift, L. (2007). “Recent developments in second and foreign language listening comprehension research”. In: *Language Teaching*, 40 (3), p. 191-210.
- Vermunt, J., J. Lodewijks & P. Simons (1986). “Hardop-denken als onderzoeksmethode naar regulatieprocessen bij tekstbestudering”. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 11 (4), p. 187-202.
- Wagner, E. (2014). ‘Assessing listening’. In: A.J. Kunnan (red.). *The Companion to Language Assessment*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, p. 47-63.

Ronde 7

Betty Mommen (a) & Krista Claesen (b)

(a) VDAB

(b) Atheneum Hoboken

Contact: betty.mommen@telenet.be

krista.claesen@vdab.be

NodO+ – Taalcoaching voor beroepsopleidingen met laagtaalhaardige cursisten

1. Inleiding

Vakopleidingen krijgen steeds meer te kampen met laagtaalhaardige cursisten, voor wie een theoretische opleiding een grote hindernis is. Voor de meeste cursisten is een lange

theoretische opleiding een nieuw en ongewoon ritme van lange, zware dagen van luisteren, lezen en studeren. Het vergt veel van hun concentratie en ze weten amper waar te beginnen in de dikke stapel cursussen.

2. Meer werkzoekenden met taalachterstand

VDAB, de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding, kreeg van de overheid de opdracht om werkzoekenden uit kansengroepen zicht op werk te bieden: ze zijn kortgeschoold, pas van school af, allochtoon, arbeidsgehandicapt of 50+¹. Naast sollicitatietraining en vacaturebegeleiding maakt opleiding vaak deel uit van het traject naar werk. Voor anderstaligen zijn er beroepsgerichte NT2-cursussen voor o.a. ‘arbeider’, ‘verkoop’, ‘administratief bediende’, ‘verzorging’ en ‘ondernemer’. Ze bereiden de cursist voor op een beroepsopleiding in huis (in de horeca, de bouw, de schoonmaak, de logistiek, enz.) of bij een partner. Ook werkzoekenden met een taalachterstand komen in vakopleidingen terecht, maar ze hebben het daar vaak moeilijk. Om hen op te vangen, bestaat binnen VDAB al tien jaar *Nederlands op de Opleidingsvloer* (*NodO*), maar ook externe organisaties komen bij VDAB aankloppen voor taal- en leerondersteuning, want omgaan met deze doelgroep vraagt om een specifieke aanpak.

3. Van *NodO* naar *NodO+* en taalgericht vakonderwijs

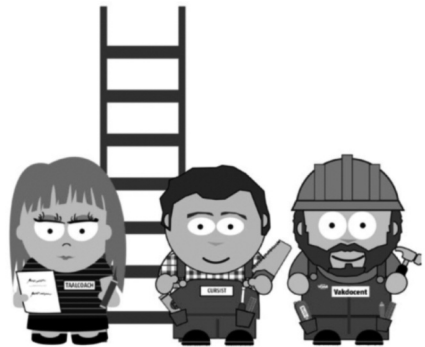
Hoewel de term ‘taalgericht vakonderwijs’ nog niet ingeburgerd is binnen VDAB, beschrijft hij perfect wat *NodO* wil bereiken: een professioneel vakonderwijs zonder taaldrempels. Omdat de werkwijze van onze vijftig Vlaamse NT2-lesgevers met een *NodO*-taak in de afgelopen tien jaar soms sterk uiteenliep en zich bijna uitsluitend op de anderstalige cursist richtte, werd in 2011 de *Toolbox NodO+* ontwikkeld. Die spitst zich toe op de cursist en heel zijn talige omgeving: in de eerste plaats op de vakdocent, maar ook op de klantenconsulent, de administratieve kracht en de Nederlandstalige medecursist.

De *NodO*-docent en de vakdocent bepalen samen de groeipunten van de cursist, evenals de aanpak. Anders dan vroeger gaat de *NodO*-lesgever dus veel meer deel uitmaken van het team en ontstaat er een nieuwe synergie. De *NodO*-lesgever komt nu voortdurend op de opleidingsvloer, waar hij reële communicatiemomenten (‘instructies’, ‘evaluaties’, enz.) aangrijpt als leermoment voor de cursist. De acties in de *toolbox* zoeken zo weinig mogelijk hun toevlucht in simulaties, en maken van de vakles het werkterrein.

De cursist krijgt veel meer dan vroeger strategieën aangereikt om, ook op de momenten dat de *NodO*-lesgever er niet is, zelfredzaam te zijn. Bovendien wordt de cursist

voortdurend gestimuleerd om zelf aan zijn Nederlands te werken.

Deze aanpak is een stuk duurzamer dan de ad hoc-begeleiding van vroeger en zal de cursist ook op de werkvloer ten goede komen. Ook de vakdocent krijgt al doende instrumenten en tips van de *NodO*-lesgever, zodat hij gaandeweg een aantal vaardigheden verwerft die hij ook kan inzetten op momenten dat de *NodO*-lesgever niet in de buurt is.



4. Van knelpunten naar doelen

Een vakdocent kan kampen met herkenbare problemen: cursisten stellen geen vragen, doen nauwelijks hun mond open, geven niet aan dat ze informatie niet begrijpen, kennen de juiste vaktermen niet, enz. De cursisten zelf halen meestal aan dat ze de hoeveelheid informatie niet verwerkt krijgen, dat ze weinig spreekkansen krijgen, dat de lessen heel snel gaan en dat ze de schriftelijke cursussen niet begrijpen. Op het eerste zicht lijkt het water diep, maar een taalgerichte didactiek kan een brug slaan tussen beide partijen.

	DOEL	 VDAS
stellen	vragen	uitlokken
begrijpen	instructies	geven
gebruiken	vaktermen	uitleggen
meedoen	groepswerk	organiseren
begrijpen	schriftelijk materiaal	opstellen
afleggen	toetsen	opstellen

De *Toolbox NodO+* is opgebouwd rond 16 universele doelen die in elke beroepsopleiding cruciaal zijn. Elk van die doelen wordt telkens van 2 kanten benaderd: enerzijds van de kant van de laagtaalvaardige cursist die instructies moet begrijpen, vaktermen moet leren gebruiken of gerichte vragen moet stellen; anderzijds van de kant van de vakdocent, die instructies moet geven, de vaktermen moet uitleggen of vragen stellen mogelijk moet maken.

De 16 doelen keren terug in alle instrumenten van de *toolbox*. Voor de cursist is een eenvoudig en visueel groeiplan ontworpen, met 1 groeiladder voor elk van de 16 doelen. Zo krijgt de cursist zicht op de taaldoelen die hij in de opleiding nodig heeft. De *toolbox* leert hem ook omgaan met zelfevaluatie en met het stellen van leerprioriteiten, want op zijn ladders geeft hij zijn vooruitgang aan. De vakdocent en de *NodO*-lesgever helpen hem daarbij. Als de cursist eraan toe is, kiezen ze nieuwe groeppunten.

In het taalplan worden de 16 doelen benaderd vanuit de taalgerichte vakles. De vakdocent kan daarin voor zichzelf aanduiden hoe taalgericht zijn lessen al zijn en welke taaldrempels hij nog kan wegnemen.



5. NodO+ in de praktijk: acties met cursist en docent

De *toolbox* bevat 16 scenario's met concrete acties om tijdens de vaklessen aan de doelen te werken, zowel met de cursist als met de vakdocent. Elk scenario bestaat uit 3 luiken. Eerst wordt de beginsituatie verkend door observatie of door een gesprekje om na te gaan hoe cursist en docent omgaan met een bepaald knelpunt. Vervolgens wordt uit het scenario een gepaste actie op de werkvloer gekozen en uitgevoerd. Ten slotte wordt deze actie geëvalueerd door ze te bespreken met cursist en docent.

De toolbox is inzetbaar in alle vakopleidingen die werk willen maken van taalgericht vakonderwijs, los van het taalniveau of van de inhoud van de opleiding. De gemiddelde *NodO*-lesgever pendelt tussen verschillende groepen en is twee halve dagen per week aanwezig in een en dezelfde vakles. De meeste beroepsopleidingen zijn heel praktijkgericht en voor de *NodO*-lesgever gemakkelijk toegankelijk. Er is tijd en ruimte voor taalondersteuning zonder dat het lesverloop wordt gehinderd, omdat cursisten vaak lange tijd bezig zijn met het uitvoeren van een oefening, zoals het bouwen van een muurtje of het zagen van planken.

Krista, NodO+-expert van VDAB, heeft, over een periode van 12 weken in het najaar van 2015, taalcoach Betty ondersteund bij de opstart van geïntegreerd taalonderwijs

in het vijfde jaar van de beroepsopleiding ‘Voeding en Verzorging’ in het Atheneum van Hoboken. Ze werkten samen met vakdocent Pascale die de lessen ‘Verzorging’ gaf. Zij kreeg aanvankelijk voornamelijk ondersteuning om meer interactie te creëren bij haar leerlingen, zodat Betty tijdens de lessen ‘Verzorging’ ruimte had om de taalhandelingen van de leerlingen te observeren en hierop in te spelen. Op die manier kon Betty dan samen met Pascale de volgende lessen aanpassen aan de noden en het niveau van de leerlingen. Concreet pasten we de opzet en einddoelen van de lessen aan aan de mogelijkheden en problemen van sommige laagtaalkundige leerlingen – anderstalig én Nederlandstalig – en bouwden we taalsteun in die hen hielp om de leerstof beter te begrijpen en te onthouden. Met behulp van het taalplan en het taaltool gaven we Pascale tips om bijvoorbeeld haar taalgebruik, een lange uitleg of de instructies die bij oefeningen hoorden af te stemmen op het taalniveau van haar leerlingen. Na afloop van de ondersteuning van VDAB heeft Betty met Pascale verder aan de voorbereiding van lessen gewerkt en Pascale heeft delen van de cursus aangepast met de feedback van Betty. Zodra de rol van de taalcoach binnen het Atheneum Hoboken vorm kreeg voor alle medewerkers – door duiding op vakwerkgroepen en door mond-aan-mond-reclame – heeft Betty ook van andere vakdocenten de vraag gekregen om hen te ondersteunen, tijdens de les, met lesvoorbereidingen en bij het aanpassen van cursusmateriaal. Dit is een schoolvoorbeeld van hoe *NodO+* klein begint en zich gaandeweg als een olievlek verspreidt binnen een organisatie.

**‘een realistische aanpak
zonder extra werkdruk’**

(taalcoach Karen, Centrum Deeltijds Onderwijs)

**Veel perspectieven en
uitdagingen om
binnen het centrum te
werken aan taal.**

(taalcoach Karen, Centrum Deeltijds Onderwijs)

Referenties

Boeken

Bolle, T. & I. van Meelis (2014). *Taalbewust beroepsonderwijs. Vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Bussum: Coutinho.

Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Websites

- Website Klare Taal Rendeert (www.klaretaalrendeert.be)

Website van het Huis van het Nederlands die aandacht besteedt aan taalbeleid binnen organisaties met anderstalige en laagtaalkundige werknemers. Op de site vind je veel

praktische tips en voorbeelden, maar bijvoorbeeld ook een sjabloon van een lesvoorbereiding met taal- en vakdoelen. Vakdocenten gaan zo actief nadenken over talige moeilijkheden door taaldoelen te formuleren voor hun les. Voorbeeldmateriaal van deze website mag gedownload, maar ook geüpload worden.

- Website Taalgericht vakonderwijs (www.taalgerichtvakonderwijs.nl)
Taalgericht vakonderwijs draait rond 3 pijlers: 'context', 'interactie' en 'taalsteun'. Op de website vind je onder andere een kijkwijzer taalgericht vakonderwijs: test hoe taalgericht je zelf lesgeeft. Op deze kijkwijzer is het taalplan van de *NodO-toolbox* gebaseerd.

Noten

- ¹ Statistische gegevens kunnen geraadpleegd worden op www.vdab.be/trends/ontcijfert/.

Ronde 8

Freerk Teunissen
School voor Schrijftraining, Hilversum
Contact: freerk@schoolvoorschrijftraining.nl

Spellingles nieuwe stijl. Waarom stagneert spellingles? (En is daar iets aan te doen?)

1. Inleiding

In het gezin waarin ik opgroeide was er één gezinslid dat het leven niet zo goed aankon. Wegduiken tussen de jassen in de garderobe bij een bruiloft. Lijsten maken van alle hitnoteringen van de Beatles. Woorden waren er niet voor. Toen niet.

Wel voor een van de symptomen. Later. Schuimbekkend op het perron naast een trein. Afgevoerd met een ambulance. Bulten, builen, blauwe plekken. Epilepsie.

Er waren raadgevers. Ooms, tantes, ouders, vrienden, burens, leerkrachten met advies. Maar ondanks alle raad ging het gezinslid een tweede keer onderuit. Een derde keer. Een vierde keer. Wij hadden geen van allen een antwoord. Geen woorden. Collectief falen.

Zo groeide ik op.

Dat is waarom ik woorden ben gaan zoeken.

2. Faalt het spellingonderwijs?

Collectief falen, is daarvan sprake bij het schrijfonderwijs? 1 op de 9 Nederlanders is laaggeletterd. Niet in staat om de treintijden uit te zoeken op het internet. Niet in staat om een belastingaangifte te lezen. Bij mbo-leerlingen is dat aantal hoger. Van alle laaggeletterden heeft 90% een mbo-diploma, een vmbo-diploma of alleen maar de basisschool afgerond.

Leerkrachten staan in de frontlijn. Sinds enige jaren geef ik supervisie. Even een gemiddeld beeld als een leerkracht de werkwoordspelling behandelt in een mbo-klas: sommige leerlingen kletsen met elkaar, een ander *WhatsApp*, weer een ander heeft zijn oefenboek op de verkeerde pagina open. Leerkrachten zeggen zelf dat ze van een klas van 30 leerlingen gemiddeld 20 leerlingen bereiken.

Raadgevers zijn er. Op 18 maart 2016 stelden Tweede Kamerleden vragen aan de minister. Prinses Laurentien heeft voor laaggeletterden de Stichting Lezen & Schrijven in het leven geroepen. Op de site van deze stichting staat een overzicht van wetenschappers die het onderwerp onderzoeken. De laaggeletterden blijven. Vooralsnog.

Moet ik als zoveelste raadgever raad geven? *Why me?* Ben ik een prins op het witte paard? Waarom zou ik wel weten hoe je de mbo-leerling bereikt die zegt: “Doet u maar geen moeite juf, al zo veel leraren hebben het geprobeerd, ik leer de werkwoordspelling toch niet”? Ik ben niet eens leerkracht.

Ik ben trainer. Samen met zo’n 20 andere trainers maak ik deel uit van het trainingsbureau NICJ. Wij geven training. Schrijftraining aan de redactie van het NOS-journaal, creatief schrijven aan managers van KPN, speechschrijven aan medewerkers van de Tweede Kamer, enz. Wij zijn trainers, copywriters, schrijvers, speechschrijvers en webschrijvers. Wij zijn geen prinsen en hebben geen paarden. Laat staan witte.

3. Waarom stagneert het spellingonderwijs?

Ik pas – met hulp van een aantal leerkrachten – reclametechnieken toe op het spellingonderwijs. Beïnvloedingstechnieken: een combinatie van George Lakoff, Robert Cialdini en Jan Rijkenberg. Onderwijs en reclame. Technieken die presidentskandidaten inzetten tijdens verkiezingscampagnes, waarmee computerfabrikanten consumenten

ten verleiden, waarmee reclamemakers suikerwater met een smaakje koppelen aan *happiness*.

In fase 1 van het spellingproject onderzoeken we *frames*.

Doel: een antwoord krijgen op de vraag waarom het spellingonderwijs stagneert.

Methode: 186 ingevulde vragenlijsten, interviews met docenten, lesbezoeken en een literatuuranalyse.

Uitkomst: de manier waarop docenten, wetenschappers en politici spellingles *framen* botst met de manier waarop studenten spelling *framen*.

Hoe *framen* docenten, politici, wetenschappers het belang van spelling voor studenten? Het *frame* is: kennis van spelling is een voorwaarde voor maatschappelijk functioneren. Mogelijk ben jij het hier zo hartgrondig mee eens dat je het niet eens herkent als *frame*. Je denkt: “dat is gewoon zo”.

Van de docenten Nederlands onderschrijft 96% dit *frame*, blijkt uit de vragenlijst.

Het *frame* is op meerdere plekken te vinden. Een paar voorbeelden:

- De methodemakers van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO geven op hun site de tip leerlingen uit te leggen “hoe belangrijk de samenleving juiste spelling vindt”.
- Wetenschappers en docenten benadrukken in een manifest dat het schoolvak Nederlands kan “bijdragen aan de culturele, maatschappelijke en persoonlijke vorming van leerlingen”.
- Minister Jet Bussemaker *framet* taal ook op deze manier als ze – in een filmpje op de site van de Nederlandse Taalunie – zegt “taal opent deuren”.

Het *frame* dat correct taalgebruik deuren naar een maatschappelijke carrière opent, vindt geen weerklank bij studenten. Niet bij mbo-leerlingen. Waarom moet je weten hoe je ‘stiekem’ schrijft als je straks kapper bent? Niet bij universitaire studenten. Als je een auto op mierenzuur ontwikkelt, dan is dat je ticket naar een carrière; dat op de site bij het project van deze studenten taalfouten staan, vinden zij geen probleem. Sterker nog: als een bedrijf alsnog de vinding sponsort, ondanks een gemiddelde van 3 taalfouten per 100 woorden, dan is dat een extra bewijs voor de kracht ervan; vergelijkbaar met de gescheurde spijkerbroek van sommige popsterren.

De connotatie van conformisme van uniforme spellingregels bijt met de wens van studenten om onderscheidend te zijn. Daarnaast is excelleren in taal mogelijk, maar niet in het convergente domein van spelling en grammatica; wel in het divergente domein van schrijven (copywriting, webschrijven, dichten, essayistiek, romans schrijven, jour-

nalistiek schrijven, enz.). Het maatschappelijke-motor-*frame* frustreert spellingonderwijs. Andere *frames* zijn noodzakelijk.

4. Stagnatie is de motor voor beweging

Coca-Cola is een drankje dat je maar in één smaak aantreft in de winkel. Toch staat in de reclameslogan het woord *choose*. Ook al valt er niets te kiezen, de producent gebruikt juist dat woord. In de jaren 1990 associeerden de meeste mensen computers met nerds. Apple kwam in 1997 met de *Think-different*-campagne, waarin computergebruikers vereenzelvigd werden met iconische figuren als de schilder Picasso, bokser Muhammad Ali en operazangeres Maria Callas. Barack Obama gebruikte de slogan ‘*Yes, we can*’. Terwijl mensen met een Afro-Amerikaanse achtergrond in de Verenigde Staten juist minder mogelijkheden hebben. Drie voorbeelden van een techniek die in copywriterstermen heet: ‘het *framespectrum* vergroten’. Stagnatie benutten als motor voor beweging.

In fase 2 van het spellingproject ontwikkelen we alternatieve *frames* die het *framespectrum* vergroten en we testen ze in de praktijk.

Alternatieve *frames* testen we op de volgende manieren:

- met vragenlijsten;
- met interviews;
- met lesmateriaal dat alternatieve *frames* oproept;
- door lessen van leerkrachten die leerlingen wel bereiken te analyseren op gehanteerde *frames*.

Een eerste versie van het lesmateriaal met alternatieve *frames* is getest in het voorjaar van 2016. Door Miriam Gelissen, Caro Ermers, Ingeborg Lucassen, Jannet Oosterhuis, Gerti Wouters en Mariska Jonkman.

Het lesmateriaal bestaat uit korte werkvormen, variërend in tijdsduur van 30 seconden tot 15 minuten. Ze zijn zo ontwikkeld dat een docent ze inbedt in zijn eigen spellingles. De werkvormen zijn gemaakt volgens de regels van inclusief onderwijs. Dat betekent het volgende:

- de leerling vergroot zijn kennis (over spelling);
- de leerling ontdekt een kwaliteit die hij bezit;
- de leerling ontdekt wat hem bindt met andere mensen (inclusief onderwijs);
- het effect is direct merkbaar.

Bij spellingonderwijs is het succes van een methode redelijk eenvoudig vast te stellen. Anders dan schrijfonderwijs, dat in essentie divergent is, is spelling convergent. Dat maakt toetsing eenvoudiger.

Is dit nu de oplossing voor het collectieve probleem van laaggeletterdheid en achterblijvende taalvaardigheid? Nee. Barack Obama is geen president geworden door de slogan van Jon Favreau en in het gezin waarin ik opgroeide, waren de problemen niet opgelost toen de diagnose na 40 jaar was gesteld. Het omgekeerde klopt wel: als je vasthoudt aan *frames* die hun doel missen, dan is alles wat je doet kansloos.

Referenties

Artikelen, boeken en rapporten

Neijt, A. e.a. (2015). 'Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat'. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.

Websites

- Tweede Kamer der Staten-Generaal: <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/dossier/34349/kst-28760-54.html> (vragen aan de Tweede Kamer op 18 maart 2016).
- Stichting Lezen & Schrijven: <http://www.lezenenschrijven.nl/feiten/onderzoekrapporten> (overzicht van wetenschappelijk onderzoek naar laaggeletterdheid).
- SLO: <http://basistaal.slo.nl/Spellen/Tips> (tips over spelling).
- Teamfast.nl: <http://www.teamfast.nl> (het auto-op-mierenzuur-project).

5. Literatuuronderwijs

Stroomleiders

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Roland de Bonth (Haags Montessori Lyceum)

Theo Witte (a) & Erwin Mantingh (b)

(a) Rijksuniversiteit Groningen / Vakmeesterteam Nederlands – Letterkunde

(b) Universiteit Utrecht / Vakmeesterteam Nederlands – Letterkunde

Contact: t.c.h.witte@rug.nl

e.mantingh@uu.nl

#Literatuurgeschiedenisonderwijs2016

1. Inleiding

Literatuurgeschiedenisonderwijs staat onder druk, althans in Nederland. De discussie over welke boeken leerlingen wel of niet op hun lijst mogen of moeten zetten, woedt niet alleen op school maar ook in de media. Intussen zien we dat de lestijd voor historisch literatuuronderwijs steeds verder inkrimpt en veel – vooral jonge – docenten, mede door een beperkte vak kennis, moeite hebben om leerlingen te interesseren voor ons literair erfgoed. We bespreken twee praktijkvoorbeelden die laten zien dat het mogelijk is om vanuit zeer uiteenlopende beginselen en een uitgesproken visie havo- en vwo-leerlingen voor dit onderdeel te interesseren en te motiveren.

2. Literatuuronderwijs onder vuur

Terwijl in Vlaanderen de paukenslagen nog naklonken van de introductie van een nieuwe literaire canon, gooide in Nederland Christiaan Weijts in zijn *NRC*-column van 18 januari een steen door de ruit van het Nederlandse literatuurgeschiedenisonderwijs: “Die boekenlijst is misdadig. Fuck de canon”, waarna de discussie over de leeslijst en canon losbarstte. Deze culmineerde enkele dagen later in het optreden van Herman Pleij in *De Wereld Draait Door*, waar hij een vurig pleidooi van tien minuten mocht houden om de *Max Havelaar* voor alle leerlingen verplicht te stellen. Enkele maanden later wakkerde de bestsellerauteur Kluun in een interview met het *Algemeen Dagblad* het nog nasmeulende vuur opnieuw aan: “Waarom gedwongen Reve, Mulisch en Hermans doorploegen? Wat heb je daaraan? Weg met die literatuurlijst. [...] En hoezo verplicht drie boeken van voor 1880 lezen, wie zit daar in 2016 op te wachten?”. Opnieuw laaide het vuur van voor- en tegenstanders op: “Afschaffen die lijst” (Sylvia Witteman), “Bij literatuur is een beetje dwang geoorloofd” (Aleid Truijens) en “Hermans’ zure Mandarijnen moeten op elke boekenlijst” (Max Pam).

Sprak het lezen van literatuur in de vorige eeuw nog vanzelf, anno 2016 is het lezen van romans voor veel leerlingen een ‘abnormale’ tijdsbesteding geworden die ze moei-

lijk kunnen inpassen in hun dagelijkse bezigheden. Laat staan dat ze zelfstandig uit de voeten kunnen met klassieke werken in een ‘vreemde’ taal uit lang vervlogen tijden. Een van de lastigste opgaven voor veel docenten Nederlands is dan ook leerlingen de zin van moderne en oude literatuur in te laten zien en ze voor de historische literatuur te enthousiasmeren (Oberon 2016). Illustratief in dit verband is de uitkomst van een recent onderzoek naar opvattingen van bovenbouwleerlingen over de kenmerken van een heel goede literatuurdocent: ‘Hij/zij moet ons kunnen overtuigen van het belang van literatuur’ stond bijna bovenaan (Witte & Jansen 2016). Gezien de maatschappelijke discussie over het belang van het literatuuronderwijs en de voortgaande ‘ontlezing’ bij leerlingen is de legitimering van het (historisch) literatuuronderwijs misschien wel een van de urgentste vraagstukken van dit moment (vgl. Slings 2007; Van Iseghem 2014). Het is tevens een van de lastigste, omdat een duidelijke visie op het literatuuronderwijs ontbreekt en de meningen over de doelen, niet alleen bij publicisten, maar ook bij docenten en vakdidactici uiteenlopen.

3. Literair erfgoed

Nederland worstelt met zijn literair erfgoed (Bax 2009; Franssen 2009). Hoewel er na 2007, in het spoor van de historische canon van de commissie-Van Oostrom, in Nederland sprake was van een heuse ‘canonmanie’, heeft men zich niet aan een literaire canon gebrand. Elke poging om een Nederlandse literaire canon te formeren, wordt meteen vanuit verschillende stellingen onder vuur genomen. Anders dan de beeldende kunst met iconen als Rembrandt, Vermeer, Van Gogh, Mondriaan en vele anderen, worden de hoogtepunten uit het Nederlandse literaire erfgoed nauwelijks gevierd, onderwezen, onderzocht, bekritiseerd en verder gecultiveerd. De reeks *Geschiedenis van de Nederlandse literatuur* laat zien dat de hoeveelheid teksten en auteurs die gerekend wordt tot het terrein van de historische letterkunde in de afgelopen decennia explosief is gegroeid. Hierdoor is in de Neerlandistiek het belang van de canonieke teksten ten opzichte van het totale corpus gerelativeerd (Slings 2007). Bovendien zijn de leeslijsten van de studenten Nederlands door de studieduurverkortung en andere programmawijzigingen in de afgelopen dertig jaar enorm ingeperkt. Deze relativering en inperking hebben er mede voor gezorgd dat de literaire kennis van veel beginnende docenten Nederlands al enkele decennia onvoldoende is om leerlingen toegang te kunnen verschaffen tot het Nederlandse literaire erfgoed. Bovendien kunnen beginnende docenten na hun opleiding hun tekorten op dit gebied niet via nascholingsprogramma’s op masterniveau aanvullen, omdat de universiteiten deze programma’s niet voor hen aanbieden. Docenten moeten het zelf maar uitzoeken.

4. Marginalisering

Veel docenten Nederlands worstelen in de bovenbouw van het havo en vwo niet alleen met hun vak kennis en de leesmotivatie van leerlingen, maar ook met een overvol programma dat steeds meer wordt gedomineerd door taalvaardigheid. Recente onderzoeken laten zien dat het gewicht van literatuur in het eindexamencijfer in twintig jaar is teruggelopen van 25% naar 10%. Terwijl leesvaardigheid in diezelfde periode klom van 25% naar 60% (Levende Talen 2013). Dit vertaalt zich uiteraard ook in de lestijd die men voor literatuur uit kan en wil trekken. Bij de invoering van het Studiehuis was de richtlijn 35% van de lestijd, in de laatste peiling van Stichting Lezen blijkt dat dit is gezakt tot gemiddeld 20%. Een enkele school rapporteert dat zij in de bovenbouw slechts acht lessen per jaar voor literatuur uittrekken (Oberon 2016). Men kan zich voorstellen dat deze marginalisering op den duur fnuikend is voor de positie en status van het literatuuronderwijs in het curriculum, in het bijzonder voor het historisch literatuuronderwijs.

5. Leermiddelen

De marginalisering van literatuur in het curriculum heeft uiteraard consequenties voor de vraag en het aanbod op de leermiddelenmarkt. Bij de invoering van het Studiehuis, twintig jaar geleden, kenden we zeven literatuurgeschiedenissen (in de wandelgang kortweg aangeduid als *Calis*, *Dautzenberg*, *Eldorado*, *Literatuur in zicht*, *Literatuur zonder grenzen*, *Laagland* en *Metropool*). Inmiddels zijn er nog maar twee in druk. Anders dan bij het geschiedenisonderwijs heeft de didactiek voor de historische letterkunde zich in de afgelopen dertig jaar nauwelijks ontwikkeld, althans in theorie. Hoewel er relatief veel onderzoek is gedaan naar het literatuuronderwijs, is er in de afgelopen dertig jaar nauwelijks onderzoek gedaan naar historisch literatuuronderwijs. Een gunstige uitzondering is de dissertatie van Slings (2000). Zijn onderzoek naar het onderwijs in de middeleeuwse literatuur heeft onder meer geleid tot de bloeiende reeks van tekstuittgaven *Tekst in Context* en de website literatuurgeschiedenis.nl. Een bezwaar is echter dat deze leermiddelen vooral zijn gericht op het historiseren en weinig doen om, zoals bij geschiedenis, de dialoog tussen heden en verleden bij leerlingen op gang te brengen.

6. Goede praktijkvoorbeelden

Het hier kort geschetste beeld van de stand van zaken in het historisch literatuuronderwijs stemt somber, maar behoeft wel enige nuancering. Gelukkig zijn er initiatieven om het historisch literatuuronderwijs te innoveren en voor leerlingen interessant en betekenisvol te maken. Dat gebeurt enerzijds op het niveau van historisch-letter-

kundige teksten, bijvoorbeeld voor de *Beatrijs*, *Borchgravinne van Vergi* en de *Reinaert* op de site ‘Lessenreeksen over middeleeuwse literatuur’ (Brandsma & Mantingh 2013; Mantingh & Van Zessen 2013). Anderzijds zijn er docenten die voor de literatuurgeschiedenis als geheel, op eigen initiatief, een kader hebben ontwikkeld. Van het laatste bespreken we hier twee goede praktijkvoorbeelden, een voor havo, een voor vwo. We hopen hiermee allereerst docenten te inspireren tot navolging, maar ook een discussie op gang te brengen over de kern van literatuurgeschiedenisdidactiek. Die gedachtewisseling kan een bijdrage leveren aan een herformulering van de eindtermen voor het literatuuronderwijs, waar wij als leden van de meesterschapsteams Nederlands voor ijveren. Die eindtermen zijn immers sinds 1998 niet wezenlijk veranderd en staan bloot aan kritiek.

De sectie Nederlands van Unic in Utrecht ontwikkelde voor havo-5 de reeks ‘Literatuurgeschiedenis in vogelvlucht’ (tien lessen). Na een klassikale inleiding van de gehele literatuurgeschiedenis in twee lessen kiezen de leerlingen via de website literatuurgeschiedenis.nl een tijdvak en een thema waarin ze zich willen verdiepen. In overleg met de docent en met behulp van de website lezenvoordelijst.nl kiest de leerling een boek uit het betreffende tijdvak en een modern boek die beide aansluiten bij het leesniveau van de leerling en het thema. Vervolgens werkt de leerling in een groepje aan een groepspresentatie over een van de vijf tijdvakken. Doordat de leerlingen in hun groepje verschillende boeken en thema’s inbrengen, verbreden zij hun kennis van die periode. Naast aan de groepsopdracht, werken ze aan een individuele verdiepingsopdracht: een thematische vergelijking tussen het oude en nieuwe werk en een reflectie over de verschillen en overeenkomsten tussen toen en nu. In deze benadering worden bijna alle domeinen geïntegreerd: ‘spreken op basis van bronnen’ (presentatie van een periode), ‘schrijven op basis van bronnen’ (vergelijking) en ‘literatuur’ (literatuurgeschiedenis en twee boeken voor de lijst).

Op het Keizer Karel College (KKC) te Amstelveen is op het vwo wat leestijd bij Nederlands, de moderne vreemde talen en ckv weggehaald en samengevoegd in het vak literatuur (gemiddeld twee lessuren per week). Kenmerkend voor de vakoverstijgende literatuurgeschiedenislessen is dat kunstuitingen worden benaderd als representaties van een wereldbeeld (‘theocentrisch’, ‘humanistisch’, ‘rationalistisch’, ‘romantisch’, enz.). Niet alleen literatuur uit verschillende culturen, ook andere kunstuitingen zoals ‘mode’, ‘beeldende kunst’, ‘film’ en ‘muziek’ worden in de literatuurlessen besproken. Door de westerse ideeëngeschiedenis centraal te stellen, ontstaat er samenhang tussen de verschillende kunstvormen en culturen (synchroon), en samenhang tussen de tijdvakken (diachroon). De leerlingen krijgen dus ook een indruk van hoe ons wereldbeeld zich heeft ontwikkeld. Aangezien die ideeën refereren aan grote levensvragen zorgen ze bovendien voor een intellectuele prikkel: leerlingen leren om vanuit verschillende ‘frames’, ideeën, naar verschijnselen te kijken en reflecteren voortdurend vanuit verschillende grondbeginselen over de zin van het bestaan.

Hoewel de verschillen tussen Unic en KKC groot zijn, krijgen leerlingen op beide scholen een chronologisch overzicht van de literatuur en leren ze om teksten in hun historische context te begrijpen. Het zijn inspirerende voorbeelden die aantonen dat een goed doordacht didactisch recept kansen biedt om literatuurgeschiedenis betekenis en diepgang te geven.

In de workshop zullen we, aan de hand van deze casussen, gezamenlijk enkele uitgangspunten voor verantwoord en inspirerend literatuurgeschiedenisonderwijs proberen te formuleren.

Referenties

- Bax, S. (2009). 'De canon onder vuur: de canon ten tijde van het postmodernisme'. In: L. Duyvendak & S. Pieterse (red.). *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*. Hilversum: Verloren B.V., p. 71-96.
- Brandsma, F. & E. Mantingh (2013). 'Lessenreeksen voor de middeleeuwen'. Online raadpleegbaar op: <http://lesplannenmiddeleeuwen.wp.hum.uu.nl/>.
- Canon (2015). '50 (+1) essentiële teksten uit de Nederlandstalige literatuur. Dynamische canon van de Nederlandstalige literatuur vanuit Vlaams perspectief'. Online raadpleegbaar op: www.Litterairecanon.be/werken.
- Franssen, G. (2009). 'Van spiegels en vensters: de retorica van de canon'. In: L. Duyvendak & S. Pieterse (red.). *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*. Hilversum: Verloren B.V., p. 97-112.
- Geerdink, N., J. Joosten & J. Oosterman (red.) (2015). *De leeslijst. 222 Werken uit de Nederlandstalige literatuur*. Nijmegen: Van Tilt.
- Mantingh, E. & M. van Zessen (2013). 'Leerlingen in de ban van Beatrijs? Een literair-historische schoolklassieker als didactische uitdaging'. In: T. van Kalmthout, O. Réthelyi & R. Sleiderink (red.). *Beatrijs de wereld in – Vertalingen en bewerkingen van het Middelnederlandse verhaal*. Gent, p. 219-236.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.
- Slings, H. (2007). "Waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs". In: H. Goosen (red.). *VON-Cahier*. Online raadpleegbaar op: <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/het-waarom-en-hoe-van-historisch-literatuuronderwijs>.
- Van Iseghem, J. (2014). "Moet dat nu echt, die literatuur?". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Achtentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 160-168.

Vereniging van Leraren in Levende Talen (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen*. Utrecht: VLLT.

Witte, T. & E. Jansen (2016). “Students’ voice on literature teacher excellence. Towards a teacher-organized model of continuing professional development”. In: *Teaching and Teacher Education*, 56, p. 162-172.

Ronde 2

Paul Demets & Hilde Lauwers
Universiteit Gent
Contact: paul.demets@ugent.be
hilde.lauwers07@ugent.be

5

‘Leven in een huis als in een lichaam’. Thuiskomen in gedichten. Suggesties voor poëzielessen in de derde graad

1. Inleiding

Waarom voelen veel leerlingen in het secundair (voortgezet) onderwijs nog altijd lichte weerzin als het woord ‘poëzie’ in de klas valt? Misschien hanteren leraren nog te veel de klassieke methode. Eerst wordt de inhoud van het gedicht besproken, pas daarna is er oog voor de stijlkenmerken. En als er nog tijd over blijft, net voor het belsignaal, mogen de leerlingen zeggen welke emoties het gedicht bij hen oproept.

Om die volgorde om te draaien, kan het relevant zijn om de leerlingen luidop gedichten te laten lezen. Het kan een eigentijds alternatief zijn voor het uit het hoofd leren van poëzie, een methode die in Vlaanderen tot in de jaren 1970 gehanteerd werd. Wanneer een drietal leerlingen in de klas om de beurt het gedicht voorleest, kan een bespreking van de inhoud van het gedicht meteen gekoppeld worden aan de particuliere emoties die elke leerling ervaart bij het voorlezen en wordt het voor de leerlingen tastbaar duidelijk dat verschillende lezingen van een gedicht waardevol kunnen zijn. Eventuele haperingen bij het voorlezen, zullen bovendien de ogen en oren van de leerlingen voor de techniciteit van poëzie – bijvoorbeeld ‘het ritme’ en ‘het rijm’ – openen. Ten slotte kan hierdoor vermeden worden dat leerlingen in stilte over bepaalde versregels heen lezen, omdat ze die niet goed inhoudelijk kunnen duiden.

Ook kan het nuttig zijn om leerlingen varianten op een bestaand gedicht te laten schrijven. Op die manier is er meteen plaats voor de verschillende stijlen die ze hante-

ren en voor de emoties die ze met die stijlen verbinden, waarna teruggekoppeld kan worden naar het oorspronkelijke gedicht.

2. De efferente en de esthetische methode

Het zijn maar enkele ideeën om het anders aan te pakken. De leraar beschikt namelijk niet over het enige ‘oestermees’ om gedichten te openen. De leerlingen zijn handig genoeg om ze behoedzaam zelf open te wrikken. Hiermee sluiten we aan bij de visie van Louise Michelle Rosenblatt, die met haar boek *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work* (1994) pleitte voor een lezersgerichte visie op poëzieonderwijs. Rosenblatt maakt een onderscheid tussen ‘de efferente methode’ en ‘de esthetische methode’.

Bij de efferente methode heeft de lezer voornamelijk tot doel om informatie te verzamelen en om antwoorden te krijgen op de vragen die hij zich stelt (Rosenblatt 1994: 23-24). Dit is dus een utilitaire methode. Daartegenover plaatst Rosenblatt de esthetische methode. Bij deze methode is de lezer er vooral op uit om te ervaren. Hier gaat het om de gevoelens die een literaire tekst bij de lezer oproept: “*Sensing, feeling, imagining, thinking, synthesizing the states of mind, the reader who adopts the aesthetic attitude feels no compulsion other than to apprehend what goes on during the process, to concentrate on the complex structure of experience that he is shaping and that becomes for him the poem, the story, the play symbolised by the text*” (Rosenblatt 1994: 26). Dit is een methode die geen onmiddellijk nut lijkt op te leveren. Maar leerwinst is er duidelijk wel: de leerling leert zich op een empathische manier toegang te verschaffen tot de literaire leefruimte van het gedicht, vanuit een ervaring die hij structureert. Op die manier wordt het gedicht ook deel van de lezer.

Wij willen graag voor de esthetische methode pleiten, als aanvulling op de efferente methode die nog te dominant aanwezig is in de huidige Vlaamse handboeken en leerwerkboeken Nederlands. Toch willen we niet stellen dat alleen de efferente methode in dit didactisch materiaal terug te vinden zou zijn. Net als in de eindtermen voor het secundair onderwijs in Vlaanderen, merken we de twee leesmethodes voor literatuur duidelijk op. Maar er is nog te weinig aandacht voor de eigen beleving van poëzie door de leerlingen. Een goede poëzieles betekent voor ons in de eerste plaats dat je een mentale belevingsruimte creëert: een vrijplaats voor ervaren, denken, interpreteren en werken. Dat laatste bedoelen we letterlijk en figuurlijk. We willen graag de tekstervaring laten primeren, zonder de tekstbestudering uit het oog te verliezen.

3. Twee poëzieprojecten

In wat volgt, willen we dit graag toepassen aan de hand van een korte schets van twee poëzieprojecten in de derde graad aso, tso en kso, rond het thema ‘huis’.

3.1 Project 1

In deze tijd van oorlog en vluchtelingenstromen is het begrip ‘huis’ meer dan ooit beladen. Omdat het zo belangrijk is om ergens een thuis te hebben. Thuis ben je waar het goed en veilig is om te wonen. Maar voel je je niet in de eerste plaats geborgen in taal? “Alleen in mijn gedichten kan ik wonen”, schreef Slauerhoff. Hij was dan ook meestal op reis.

Veel dichters herinneren zich hun huis als een verinnerlijkte ruimte die door elk familielid anders wordt ervaren. “Leven in een huis/ als in een lichaam”, schrijft Gerrit Kouwenaar. Er bestaat nooit eenduidigheid in die herinneringen. Het huis kan beelden van geborgenheid, maar ook van beklemming oproepen. Omgekeerd herinnert het huis zich misschien ook zijn bewoners. Ruimtes worden dan als beziel beschouwd.

Soms lijkt er in een voorwerp in huis al een hele wereld te zitten. Die voorwerpen worden een *pars pro toto* voor het huis. Denk maar aan voorwerpen die al een leven op een andere plek geleid hebben en die je meeneemt uit de ouderlijke woning als je elders gaat wonen. Of nog: voorwerpen waardoor je je plots aangetrokken voelt in de kringloopwinkel of op een rommelmarkt. Voorwerpen kunnen echter ook een bron van ergernis zijn, omdat je huisgenoten ze laten rondslingeren of systematisch op de verkeerde plaats leggen.

Deze overwegingen kunnen als reflectiemateriaal dienen om een gesprek met de klas te voeren en op die manier het thema van de twee poëzieprojecten te introduceren. Zo krijgen ze een persoonlijke en maatschappelijke inbedding en vergroot de bereidwilligheid van de leerlingen om hieraan mee te werken zienderogen.

Als inspiratiebron voor de leerlingen gebruiken we voor het eerste project onder andere het boek *Alledaagse ergernissen*, omdat de beelden een grote herkenbaarheid oproepen. Dichters Eva Gerlach en Sasja Janssen schreven namelijk teksten bij de foto's van Bianca Sijm van verkeerd geplaatste of bezoedelde voorwerpen in huis.

De leraar gaat op basis van het fotoboek, in een brainstorm met de leerlingen, na wat zulke ergernissen – over voorwerpen of situaties, zoals ouderwets behang – kunnen inhouden bij hen thuis. Eventueel kan de leraar daarbij één voorbeeldgedicht van Eva Gerlach of Sasja Janssen laten voorlezen, om de poëtische kijk op die dingen bij de

leerlingen te stimuleren. Daarna gaan de leerlingen thuis op zoek en fotograferen ze een drietal eigen ‘ergernissen’. Weer in de klas worden de foto’s anoniem verdeeld en in kleine groepjes besproken. De leerlingen proberen te raden wie welke ergernis heeft gefotografeerd. Ze kiezen elk een foto van een ergernis die niet van hen is, maar hen wel intrigeert. Het is de bedoeling dat ze bij die foto een gedicht schrijven. Bij het schrijven van de gedichten kan het werken met contrasten helpen om tot een mooi resultaat te komen: tussen vroeger en nu, tussen verschillende generaties of tussen mooi, verwaarloosd of stuk. De leerlingen kunnen het object of de situatie zelf een stem geven of een persoon aan het woord laten. Een herhaalde vraagstelling kan als in een mantra het object of de situatie oproepen.

In het tweede stadium van het groepswork, bijvoorbeeld een week later, kan de groep onderling gedichten uitwisselen en zal de confrontatie van het gedicht met de foto-graaf én zijn verhaal boeiende gespreksstof opleveren, niet alleen over de keuze en de ergernissen, maar ook over de gedichten zelf. Op basis van de foto’s kunnen de leerlingen ook een *graphic poem* of stripgedicht tekenen en schrijven.

Natuurlijk kunnen de leerlingen ook focussen op de mooie en aangename dingen die hen thuis omringen of op hun lievelingsplek.

3.2 Project 2

In een tweede project denken de leerlingen en de leraren samen na over wat het betekent om geen huis en dus geen thuis te hebben. Wat is een huis of een thuis voor iemand in de ‘*Jungle de Calais*’ of voor een Parijse clochard? Wat betekent bezit voor deze mensen? Via de projectie van een cartoon van Aylan¹, die in zijn iconische houding thuis op een bed ligt met een mobiel als een sterrenhemel boven hem, roepen we bij de leerling empathie op voor dit kind dat thuis veilig in z’n bed had moeten liggen. Het gedicht van Peter Verhelst voor Aylan (zie: <http://www.demorgen.be/opinie/erwas-eens-het-water-bf44>) én alle andere naamloze vluchtelingen illustreert het absurde van grenzen en muren die nooit mensen zullen tegenhouden.

Via de website <http://www.humansofnewyork.com> improviseren de leerlingen aan de hand van foto’s over het leven van vluchtelingen of van andere overlevenden in de grootstad. De leerkracht daagt hen uit om de foto eerst te beschrijven en neologismen – bijvoorbeeld: ‘broodhanden’ – te bedenken bij de gefotografeerde persoon, zonder achtergrondinformatie. Dat is een uitstekende manier om hun gevoelens en waarnemingen associatief en talig uit te drukken. Daarna proberen de leerlingen in een gedicht het verhaal – dromen, daden, toekomst en verleden – van de vluchteling op te roepen. Op de website ‘*Humans of New York*’ staat meestal een quote bij de foto van een persoon die vaak suggereert wat iemand heeft meegemaakt. Die quote kan inhoudelijke ondersteuning bij het schrijven bieden.

Nadat ze hun gedicht geschreven hebben, kunnen de leerlingen in een volgende fase het volledige verhaal aanklikken en het vergelijken met hun gedicht.

Hopelijk leren de leerlingen zich via deze werkvormen beter inleven in poëzie en foto's en inlezen in het eigen leven en in dat van anderen. Tekstervaring levert immers levenservaring op.

Referenties en leestips

Boeken

- Deleu, J. (2008). *Het huis herinnert zich mij. Bloemlezing over het huis*. Leuven: P.
- Kouwenaar, G. (1982). *Gedichten 1948-1978*. Amsterdam: Querido.
- Mortier, E. & L. Blancquaert (2010). *Niemand weet dat ik een mens ben. Minderjarige vluchtelingen en hun verhaal*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sistermans, B., E. Gerlach & S. Janssen (2015). *Alledaagse ergernissen*. Enschede: AFDH.

Links

- <http://www.dichterinheweb.nl/>: een interactieve wandeling langs een aantal Nederlandstalige gedichten, speciaal bedoeld voor leerlingen in het voortgezet/ secundair onderwijs.
- https://nl.wikipedia.org/wiki/Doe_Maar_Dicht_Maar: de website van het gelijknamige poëziefestival, met onder meer de winnaars van eerdere festivals, de nieuwe poëziewedstrijd, lesmateriaal en leeslinks.
- <http://www.humansofnewyork.com/tagged/refugee-stories>.
- <http://www.humansofnewyork.com/countries>.
- <http://www.favoritepoem.org>.
- http://www.favoritepoem.org/poem_NickandtheCandleStick.html.
- <http://www.dichtvorm.nl/flaatjes/main.htm>.
- <http://deredactie.be/cm/vrtnieuws/cultuur%2Ben%2Bmedia/kunsten/1.2431828> (cartoons Aylan).
- <http://www.demorgen.be/ opinie/er-was-eens-het-water-bf44> (gedicht Peter Verhelst).

Noten

- ¹ Aylan Kurdi, het Syrische jongetje dat, amper drie jaar oud, in het voorjaar van 2015 dood teruggevonden werd in de branding van de Turkse badplaats Akyarlar. Het jongetje werd een van de gezichten van de vluchtelingencrisis.

Ronde 3

Marloes Schrijvers, Tanja Janssen & Gert Rijlaarsdam
Universiteit Amsterdam
Contact: m.s.t.schrijvers@uva.nl

Leert literatuur je het leven? Over het stimuleren van zelfinzicht en sociaal inzicht via literatuuronderwijs

1. Inleiding

Literaire fictie lezen kan het zelfinzicht en sociaal inzicht van lezers bevorderen, bijvoorbeeld wanneer het leidt tot inleving in en empathie met anderen, tot nadenken over wie je in de toekomst (niet) zou willen zijn of tot het heroverwegen van (voor)oordelen over anderen (o.a. Hakemulder 2000; Richardson & Eccles 2007; Bal & Veltkamp 2013). Onderzoek op dit gebied is vooral uitgevoerd met volwassen deelnemers in de context van vrijetijdslezen, en niet in het kader van literatuuronderwijs. Kunnen zulke persoonlijke en sociale inzichten ook bij adolescenten tot stand komen in het kader van literatuuronderwijs? Hoe kunnen we zulke inzichten stimuleren? En waarom zouden we dat eigenlijk doen?

2. Persoonlijke en sociale leerervaringen bij literatuuronderwijs

In het voorjaar van 2015 hebben 297 bovenbouwleerlingen (15-19 jaar) een leerverslag geschreven over wat ze over zichzelf en over anderen hadden geleerd door het lezen van literaire teksten bij Nederlands en door het volgen van literatuurlessen. In totaal verzamelden we bijna 3000 leerervaringen, waaruit bleek dat deze leerlingen inderdaad persoonlijke en sociale inzichten hadden opgedaan via literatuuronderwijs. We benoemen hieronder enkele categorieën van zulke inzichten, het percentage leerlingen dat minimaal één zo'n uitspraak deed en geven daarbij voorbeelden (voor meer categorieën, zie: Schrijvers, Janssen & Rijlaarsdam 2016).

Categorie	Voorbeelden
<i>Leren over jezelf en anderen als personen</i> (80% van de leerlingen): o.a. persoonlijkheidsbeschrijvingen, vergelijkingen van jezelf met anderen, gevoelens van empathie (inleving) en sympathie (medeleven) voor anderen in de wereld, begrip voor wat anderen kunnen doormaken.	• “Ik heb geleerd dat mijn persoonlijkheid best wel een beetje uniek is. Dat ik dingen anders zie dan anderen”. • “Door het lezen van <i>De helaasheid der dingen</i> leerde ik dat je jeugd veel invloed heeft op de persoon die je later wordt: hoe je denkt, reageert en hoe sociaal je bent”.
<i>Leren over jezelf en anderen als literaire lezers</i> (65%): o.a. uitspraken over literaire vaardigheden en leesgewoonten, aannames over hoe anderen over literatuur denken, affectieve reacties t.a.v. fictieve personages (herkenning, identificatie, narratieve empathie en sympathie). <i>Levenslessen</i> (33%): uitspraken die bewustwording laten zien van het belang of de complexiteit van bepaalde sociale fenomenen; uitspraken worden gegeneraliseerd naar mensen in het algemeen (gebruik van het inclusief ‘we’ of ‘je’).	• “Ik heb gemerkt dat ik het moeilijk vind een verhaal in één keer te begrijpen”. • “Door boeken heb ik geleerd dat ik weinig tot niets herken van mijn eigen leven”. • “Bij het lezen voel je je alsof je de hoofdpersoon bent. Ik ervaarde haar ervaringen”. • “Ik heb geleerd dat je niet te snel zou moeten oordelen over andere mensen”. • “Tijdens literatuurlessen heb ik ervaren dat we blij moeten zijn dat we het zo goed hebben”. • “Door boeken te lezen heb ik gemerkt dat het leven niet zo makkelijk is als het lijkt”.
<i>Leren over je toekomstig (on)gewenste zelf</i> (13%): uitspraken over wie je in de toekomst (niet) zou willen zijn en wat je (niet) zou willen worden, doen of bereiken.	• “Door boeken te lezen weet ik nu wat voor man en vader ik later wil worden”. • “Door het lezen van <i>Gelukkige slaven</i> heb ik ontdekt dat ik nooit verblind wil worden door geld”.

De leerlingen maakten ook een auteursherkenningstest die een indicatie gaf van hun belezenheid. Uit de resultaten bleek dat belezenheid en de hoeveelheid opgeschreven persoonlijke en sociale leerervaringen niet met elkaar samengingen: ook minder belezen leerlingen rapporteerden zulke inzichten.

3. Op weg naar ontwerpprincipes: een literatuurstudie

De bevestiging dat literatuuronderwijs leerlingen persoonlijke en sociale inzichten kan bieden, vormde de basis voor het ontwerp van een reeks literatuurlessen, met als doel leerlingen laten ervaren dat literatuur hen aan het denken kan zetten over zichzelf en over sociale fenomenen. Aan de basis van deze lessenreeks lagen ontwerpprincipes die gewoonlijk geformuleerd worden als middel-doel relaties: als we leeropbrengst A willen bereiken, dan vergroten we de kans daarop met strategie B / leeractiviteit C / docentactiviteit D.

Een systematische verkenning van de wetenschappelijke literatuur leverde veertien empirische interventiestudies op, gericht op het stimuleren van persoonlijke of socia-

le inzichten in literatuurlessen, bijvoorbeeld het terugdringen van vooroordelen of het stimuleren van morele ontwikkeling. De helft van de studies werd uitgevoerd in de Verenigde Staten (bv. Garrod 1989; White 1995; Malo-Juvera 2014); de overige onderzoeken werden verricht in onder meer Italië, Groot-Brittannië en Israël. Analyse ervan leidde tot vier algemene ontwerpprincipes:

<i>Als we leerlingen willen laten ervaren dat literatuur hen aan het denken kan zetten over zichzelf en over sociale fenomenen, dan...</i>	
Ontwerpprincipe	Voorbeelden van concrete uitwerkingen (incl. bronnen)
... kan een variëteit aan literaire teksten, met verschillende kenmerken, dit bewerkstelligen – <i>het teksteuze-principe</i> .	• literaire teksten lezen waarin morele dilemma's vooropstaan om morele ontwikkeling te stimuleren; • fantasy lezen waarin minderheidsgroepen gegeneraliseerd kunnen worden naar diverse groepen in de 'echte wereld', om vooroordelen te heroverwegen; • metaforische verhalen of gedichten lezen om zelfreflectie te stimuleren.
... moeten we relevante levenservaringen van leerlingen triggeren zodat ze nieuwe inzichten uit literaire teksten kunnen verbinden aan hun eigen levens – <i>het trigger-principe</i> .	• autobiografisch schrijven over het thema van een verhaal, voorafgaand aan het lezen van dat verhaal; • een schrijftaak doen die direct gerelateerd is aan een literaire tekst, bijvoorbeeld de titel aanvullen; • in groepjes of in de klas voorkennis van of persoonlijke ervaringen met bepaalde onderwerpen of concepten verkennen.
... moet tijdens de literatuurles een gevoel van veiligheid worden gecreëerd, zodat leerlingen zich vrij voelen om hun ervaringen te delen – <i>het veiligheidsprincipe</i> .	• docenten corrigeren persoonlijke reacties van leerlingen niet, zelfs niet als reacties 'ongewenst' zijn; • docenten of opdrachten vragen niet expliciet naar emoties of persoonlijke ervaringen, maar blijven dicht bij de tekst; • leerlingen geven schriftelijk persoonlijke reacties op een literaire tekst, maar hoeven deze niet openlijk in de klas te delen.
... moet dialogisch leren worden toegepast, waarin authentieke leerling-gesprekken, het verkennen van tegengestelde perspectieven en affectieve reacties op literaire teksten centraal staan – <i>het dialogisch principe</i> .	• gesprekken in groepjes gaan vooraf aan klassengesprekken; leerlingen reageren eerst individueel en schriftelijk op een literaire tekst, voordat hen gevraagd wordt of ze die reactie in de klas willen delen; • leerling-gestuurde en docent-gestuurde dialogische leeractiviteiten zijn beiden effectief en kunnen worden gecombineerd of afgewisseld.

4. Tot slot

Literatuur(onderwijs) kan volgens de leerlingen die deelnamen aan onze eerste studie inzicht bieden in persoonlijke en sociale aspecten van het leven: wat voor persoon je bent of zou willen zijn, hoe personages of mensen met elkaar omgaan, hoe je je tot anderen verhoudt, welke sociale situaties empathie of compassie in je oproepen, enz. Onze bevindingen suggereerden dat leerlingen hier al over kunnen nadenken, ook als

ze nog weinig literaire leeservaring hebben. Onze tweede studie liet zien dat uiteenlopende literaire teksten zulke inzichten kunnen stimuleren. Het triggeren van relevante persoonlijke ervaringen, het creëren van een veilige leeromgeving en het toepassen van dialogisch leren zijn veelbelovende principes die de basis vormen voor een reeks literatuurlessen waarin persoonlijke en sociale inzichten centraal staan.

Rest de vraag waarom we bij literatuurlessen aandacht zouden willen besteden aan persoonlijke en sociale inzichten die literatuur je zou kunnen bieden. Het antwoord schuilt in onze optiek in het verkennen van de waarde van literatuur: vormt het onze ideeën over onszelf en anderen? Welke onderscheidende kenmerken van literatuur dragen daaraan bij – ‘thematic’, ‘taal en stijl’, ‘symboliek’, ‘verhaalstructuur’? Wat heeft literatuur ons eigenlijk te bieden in het leven? Als deze kwesties verkend worden in literatuurlessen, is er aandacht voor zowel de literaire als de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Wellicht leidt zo’n meerduidig perspectief tot een grotere betrokkenheid bij literatuuronderwijs. Dat onderzoeken we in een interventiestudie naar de effecten van de ontworpen lessenreeks.

Referenties

- Bal, M. & M. Veltkamp (2013). “How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation”. In: *Plos One*, 8, p. 1-12.
- Hakemulder, F. (2000). *The moral laboratory: experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-knowledge*. Amsterdam: John Benjamins.
- Malo-Juvera, V. (2014). “Speak: The effect of literary instruction on adolescents’ rape myth acceptance”. In: *Research in the Teaching of English*, 48 (4), p. 407-427.
- Richardson, P.W. & J.S. Eccles (2007). “Rewards of reading: toward the development of possible selves and identities”. In: *International Journal of Educational Research*, 46 (6), p. 341-356.
- Schrijvers, M., T. Janssen & G. Rijlaarsdam (2016). “‘Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt’: de impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 17 (1), p. 3-13.
- White, B.F. (1995). “Effects of autobiographical writing before reading on students’ responses to short stories”. In: *The Journal of Educational Research*, 88 (3), p. 173-184.

Jan Uyttendaele

Thomas More Hogeschool, Turnhout

Contact: jan.uyttendaele@gmail.com

Floris ende Blancefloer in de klas

1. Inleiding

Waarom zou je op school Middelnederlandse teksten moeten lezen? Hebben we daar binnen het schoolvak Nederlands nog wel tijd en ruimte voor? En hoe zou je die dan moeten lezen om het leesplezier van de leerlingen er niet mee te bederven? Tijdens onze lezing proberen we die vragen te beantwoorden en geven we concrete suggesties voor het literatuuronderwijs in oude teksten. We maken daarbij gebruik van de Middelnederlandse roman *Floris ende Blancefloer* als exemplarisch voorbeeld. In 2015 was het 750 jaar geleden dat dit werk tot stand kwam, naar aanleiding waarvan door het Davidsfonds een groot jubileumboek werd gepubliceerd (Janssens e.a. 2015). Voor de bespreking van de bovenstaande vragen verwijzen we naar onze bijdrage in dat boek. In deze tekst geven we alleen het concrete verloop van het lesvoorbeeld dat tijdens onze lezing aan de orde zal komen.

2. Lesbegin. Aanknopingsfase (klassengesprek)

De leerkracht kondigt aan dat hij/zij een krantenartikel heeft meegebracht. De titel luidt: ‘Zwangere Pakistaanse vrouw gestenigd’.

Leerkracht: “Kan iemand zeggen waarom die vrouw gestenigd zou kunnen zijn?”

Leerlingen antwoorden.

Leerkracht: “De volledige titel is: ‘Zwangere Pakistaanse vrouw gestenigd, omdat ze trouwt met man waarvan ze houdt’. De tekst gaat als volgt:

“De vijftiengjarige Farzana werd in Pakistan gestenigd voor het hooggerechtshof, omdat ze trouwde met een man van wie ze hield. Farzana zou ook drie maanden zwanger zijn geweest. Farzana trouwde met haar grote geliefde, Mohammed Iqbal, terwijl ze was verloofd met haar neef. Haar vader had daarom een klacht ingediend tegen Iqbal, waarin hij stelde dat Iqbal zijn dochter had ontvoerd. Farzana ging daarom de zaak rechtzetten in het Hooggerechtshof in Lahore, de hoofdstad van Pakistan. Zodra ze daar was

aangekomen, werden Farzana en Mohammed aangevallen door 20 leden van Farzana's familie. Ze sloegen het koppel met stokken en bakstenen op klaarlichte dag en voor een groep van omstaanders. Farzana overleed aan haar verwondingen, haar echtgenoot Mohammed overleefde de aanval, maar houdt er verschillende hoofdletsels aan over. Alle verdachten van de aanval ontsnapten, behalve Farzana's vader. Hij gaf toe dat hij zijn dochter had vermoord". (Naar: Gazet van Antwerpen, 28 mei 2014.)

Leerkracht: "Gebeurt het vaak dat vrouwen verhinderd worden om met de man te trouwen op wie ze verliefd zijn?"

Leerlingen antwoorden.

Leerkracht: "Het gaat hier om een zogenaamde 'eremoord'. Jaarlijks worden ongeveer duizend Pakistaanse vrouwen vermoord bij zulke eremoorden. Zijn er nog andere landen waar gedwongen of gearrangeerde huwelijken bestaan en waar meisjes gestraft worden als ze trouwen met iemand die in de familie ongewenst is? Bestaat het fenomeen ook in ons land? Om welke redenen zouden vrouwen bij ons door hun familie soms verhinderd worden om te trouwen met hun geliefde?"

Leerlingen antwoorden.

Leerkracht: "Het gaat meestal om een verschil in stand, huidskleur of afkomst en/of om een verschil in geloofsovertuiging. Vooral in sommige islamitische landen komt dat voor. Meisjes worden soms 'uitgehuwelijkt' als de ouders met hun kinderen voor een vakantie teruggaan naar het land van herkomst. Het zijn vooral landen als Marokko, Turkije en Pakistan waar deze in België wonende ouders vandaan komen en waar het gedwongen huwelijk gepland staat".

3. Lesmidden (vertellen, doceren, onderwijsleergesprek, individueel werk, groepswork)

Leerkracht: "Maar het verschijnsel is van alle tijden. Dat leert ons het middeleeuwse liefdesverhaal van Floris en Blancefloer. Het verhaal gaat als volgt. Het christenmeisje Blancefloer is de dochter van een adellijke vrouw, die tijdens een rooftocht door de mohammedaanse koning van Spanje als slavin naar Spanje wordt gevoerd. De moslim Floris is de zoon van deze koning. Ze worden beiden op dezelfde dag geboren en groeien van jongs af aan samen op aan het hof. Vanaf hun prille jeugd worden ze verliefd op elkaar. Maar als de koning hoort van hun heimelijke liefde, wil hij het meisje uit de weg ruimen, omdat hij niet wil dat zijn zoon met het meisje trouwt. De koningin stelt een list voor: Floris gaat in het buitenland studeren en ondertussen zal Blancefloer als slavin worden verkocht en door kooplieden worden meegenomen naar Babylon

(gelegen in Mesopotamië, het tweestromenland). Daar wordt ze door de emir gekocht als haremdame. Intussen keert Floris, ziek van liefdesverdriet, terug naar huis. Zijn moeder maakt hem wijs dat Blancefloer tijdens zijn afwezigheid gestorven is. Een schitterend graf moet Floris doen geloven dat zijn geliefde dood is. Floris ontdekt het bedrog en besluit Blancefloer te gaan zoeken. Tijdens zijn zoektocht ontdekt hij dat Blancefloer, samen met 140 andere vrouwen, wordt vastgehouden in de 'vrouwentoren' van de emir in Babylon. In Babylon aangekomen, weet Floris uiteindelijk langs de wachters te komen en, verstoep in een bloemenmand, kan hij binnendringen in de toren. Wanneer de emir Floris bij Blancefloer in bed betrapt, wil hij hem doden. Het komt echter tot een rechtszitting, waar de schoonheid en de liefde van de twee jonge mensen de aanwezigen ontroert. Floris en Blancefloer mogen blijven leven. Wanneer het bericht komt dat Floris' ouders zijn overleden, keert het jonge paar naar Spanje terug. Beiden worden daar gekroond en Floris laat zichzelf en heel zijn volk dopen".

Leerkracht: "Is dit een geloofwaardig verhaal? Wat vinden jullie er (on)waarschijnlijk aan?"

Leerlingen antwoorden.

Leerkracht: "Ik kan nog een aantal details uit het verhaal vertellen, die het nog ongehoofwaardiger maken. De moeder van Floris en de moeder van Blancefloer zijn op dezelfde dag zwanger geworden en de kinderen worden op dezelfde dag geboren. Bovendien lijken de kinderen op elkaar: beiden zijn even mooi en nog voor ze vijf jaar oud zijn, worden ze verliefd op elkaar. Ze gaan samen naar school en beginnen echt van elkaar te houden: 'Ze waren van één gedachte beziel, even knap van uiterlijk, eensgezind en ze hielden even trouw van elkaar' (Biesheuvel 2001: 13). Hoe is het mogelijk dat twee kinderen (het ene van een Franse slavin en het andere van een Spaans islamitisch koningspaar) zoveel op elkaar lijken en dat ze zoveel van elkaar houden? In het verhaal wordt die gelijkenis herhaaldelijk beklemtoond. Als Floris op zoek gaat naar Blancefloer, overnacht hij in verschillende steden en steeds weer begint de waard of de waardin over de gelijkenis met Blancefloer, bv. 'Nog niet zo lang geleden heb ik hier een jonkvrouw gezien die zich precies zo gedroeg. Ze zei dat ze Blancefloer heette. Me dunkt, u lijkt sprekend op haar, zowel wat betreft de kleur van uw huid als van uw haar. Ze was heel ver weg met haar gedachten; uw manier van doen doet me sterk aan haar denken' (p. 36-37)".

"De verklaring hiervoor moeten we zoeken in de middeleeuwse temperamentenleer. Volgens de middeleeuwers zijn er vier soorten mensen die elk hun karakter ontleen aan het temperament waartoe ze behoren. Het temperament bepaalt ook de liefde: elke mens kan alleen maar iemand liefhebben die grotendeels met zijn karakter overeenkomt; die dus hetzelfde temperament heeft. Als twee mensen met hetzelfde temperament elkaar ontmoeten, worden ze direct verliefd op elkaar. Een mens kan dus alleen

maar houden van iemand met een soortgelijk karakter, zonder daarbij rekening te houden met verschillen in afkomst, stand, godsdienst, enz. Hetzelfde geldt voor Floris en Blancefloer. Ze houden van elkaar en lijken zelfs fysiek op elkaar, omdat ze innerlijk identiek zijn, hetzelfde karakter hebben en hetzelfde temperament”.

“Welke vier temperamenten of karakters kunnen we onderscheiden volgens deze middeleeuwse theorie? Daarover gaat de volgende tekst. Lees die voor jezelf, beantwoord de vragen en vergelijk je antwoorden daarna met de antwoorden van je buurman of buurvrouw. Vooraleer je vraag twee kunt beantwoorden, moet je het fragment lezen uit *Floris en Blancefloer* dat ik jullie hierbij bezorg, samen met de tekst over de temperamentenleer”.

- Tekst 1. Fragment uit *Hoofsheid is een ernstig spel* (Meder 1988: 141-144).
- Tekst 2. Fragment uit *Floris en Blancefloer* (Biesheuvel 2001: 59-64). De leerkracht situeert het fragment mondeling. Hij/zij kan daarbij gebruik maken van de volgende informatie:

De vrouwentoren waarin Blancefloer verblijft, wordt heel zwaar bewaakt. Maar de waard van de herberg waar Floris logeert, vertelt hem over het zwakke punt van de poortwachter van de toren: hij is bezeten van het schaakspel en van geld. Met deze informatie in het achterhoofd nodigt Floris de poortwachter uit voor enkele spelletjes schaak, die hij allemaal wint. Hij houdt het gewonnen geld echter niet voor zichzelf, maar geeft het aan de poortwachter. Floris wint ook het laatste spel. Nu belooft de poortwachter hem eeuwige trouw, waarvan Floris listig gebruik maakt. De poortwachter smokkelt Floris binnen in een mand met bloemen.

Vragen bij de teksten:

1. Zet de vier temperamenten op een rijtje: a) benaming, b) oerelement, c) kenmerken van het oerelement, d) overheersende lichaamssap, e) karaktereigenschappen van het temperament.
2. Tot welk temperament behoren Floris en Blancefloer volgens jou? Waarom? Noem enkele karaktertrekken die daar op wijzen.
3. Tot welk temperament zou je jezelf rekenen? Welke karaktereigenschappen wijzen in die richting?

De leerlingen proberen de vragen eerst individueel schriftelijk te beantwoorden, wisselen daarna van gedachten met andere leerlingen (in groepjes van twee) en rapporteren dan over hun bevindingen voor de hele klas.

4. Leseinde (herhaling, evaluatie, klassengesprek)

Leerkracht: “Is de middeleeuwse indeling van de mensen in vier temperamenten nog bruikbaar? Zou je ook nu nog alle mensen in een van de vier categorieën kunnen onderbrengen? Volgens de middeleeuwers is de fysieke constellatie van het lichaam eigenlijk van directe invloed op het karakter. Is dat een verantwoorde visie? Is er een verband tussen de psychische en de somatische (lichamelijke) toestand? Soms zegt men dat bepaalde ziekten psychosomatisch zijn en dus ook psychisch behandeld moeten worden, bijvoorbeeld een maagzweer, die het gevolg zou zijn van stress. Wat denken jullie daarover?”

Leerlingen antwoorden.

Leerkracht: “Bloemen spelen een belangrijke rol in het verhaal. De hoofdfiguren dragen allebei bloemennamen: ‘Floris’ (het Latijnse woord *flos* betekent bloem en verwijst meer bepaald naar de bloem bij uitstek, de roos) en ‘Blancefloer’ (witte bloem, verwijst naar de lelie). Op die manier vertegenwoordigen ze aspecten van het begrip ‘hoofse liefde’: de roos als symbool van de hartstochtelijke liefde en de lelie als symbool van de zuivere liefde. De kleuren ‘rood’ en ‘wit’ keren herhaaldelijk terug in het verhaal. Floris draagt overigens ook een rode mantel. Wellicht verwijst die rode kleur ook naar zijn temperament (overwegend sanguinisch).

Slotvragen:

“Zijn jullie nu geneigd om het hele verhaal over Floris en Blancefloer (in vertaling) te gaan lezen? Wat maakt het verhaal voor jullie aantrekkelijk? Wat vinden jullie minder interessant in het verhaal?”

Referenties

- Biesheuvel, I. (2001). *Diederik van Assenede, Floris en Blancefloer. Vertaling en toelichting*. Amsterdam: Querido. Online raadpleegbaar op: http://www.dbnl.org/tekst/asse008flor04_01/colofon.php.
- Boven, J., J. Janssens & J. Uyttendaele (1982). *Als dwergen op de schouders van reuzen. Werken met middeleeuwse teksten in het middelbaar onderwijs*. Brussel: UFSAL.
- Janssens, J. e.a. (2015). *Floris ende Blancefloer van Diederik van Assenede. Liefde in het graafschap Vlaanderen van de dertiende eeuw*. Leuven: Davidsfonds.
- Meder, Th. (red.) (1988). *Hoofsheid is een ernstig spel*. Amsterdam: Querido. Online raadpleegbaar op: http://www.dbnl.org/tekst/_hoo001hoof01_01/index.php.
- Slings, H. (2000) *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.

- 't Hart, K. & G. Van der Meulen (1985). "Onderwijs in historische teksten". In: *Moer*, 5, p. 2-8.
- Uyttendaele, J. (1988). 'Gedwarsboomde jeugdliefde: twee balladen in de klas'. In: A. van Assche (red.) (1988). *Literatuurgeschiedenis op school?* Leuven/Amersfoort: Acco, z.p.
- Uyttendaele, J. (2014). "Beatrics: een middeleeuwse Lady Gaga?". In: *Neerlandistiek*, 23 januari 2014. Online raadpleegbaar op: <http://nederl.blogspot.be/2014/01/beatrics-een-middeleeuwse-lady-gaga.html#more>.
- Uyttendaele, J. (2015). 'Floris ende Blancefloer in de klas'. In: J. Janssens e.a. (2015). *Floris ende Blancefloer van Diederick van Assenede. Liefde in het graafschap Vlaanderen van de dertiende eeuw*. Leuven: Davidsfonds, p. 227-236.
- Van Assche, A. (1988). 'Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school'. In: A. van Assche (red.) (1988). *Literatuurgeschiedenis op school?* Leuven/Amersfoort: Acco, p. 37-58.
- Winkelman, J.H. (1988). "*Floris ende Blancefloer* op school. Een didactisch experiment met een historische tekst". In: *Levende Talen*, 432, p. 366-373.

Ronde 5

Margot de Wit
Ds. Piersoncollege, 's-Hertogenbosch
Contact: margotdewit@ziggo.nl

Lezen doe je met elkaar: het groepsmondeling

In de jaren 1990 betoogde een van mijn docenten literatuurwetenschap, Van Peer, dat de ethische functie van literatuur ervoor zorgt dat we betere mensen kunnen worden. Literatuuronderwijs is in zijn optiek vooral 'emotieonderwijs' en daarom zo van belang voor adolescenten. Immers, in deze leeftijdsperiode worden jongeren met zingeving-problematiek geconfronteerd. Literatuur kan hen helpen om, naast de ander, ook zichzelf te leren kennen (Van Peer 1995).

Nog steeds is de ethische functie van lezen populair: hedendaagse literatuurwetenschappers, zoals Koopman & Hakemulder (2015), pleiten ervoor om het onderzoek naar de relatie tussen literatuur en morele educatie hoog op de *researchagenda* te zetten. Enkele oudere studies hebben inderdaad laten zien dat lezen positieve effecten heeft. Het bleek dat zowel volwassenen als kinderen die met literatuur werden gecon-

fronteerd zich daarna veel beter konden verplaatsen in de leefwereld van anderen (Bal & Veltkamp 2013). Artsen-in-opleiding (aio's) kunnen tegenwoordig kiezen voor het vak Literatuur, waar inzichten gedeeld worden die je vindt in boeken. Dit alles is erop gericht om het inlevingsvermogen van deze aio's te vergroten, zodat zij later nog betere artsen worden (Oderwald 2016).

Genoeg redenen dus om onze leerlingen volop onder te dompelen in de wereld van de literatuur. Hoewel dat beslist geen sinecure is, want wordt de leescultuur niet volop bedreigd door de beeldcultuur? Kijken leerlingen niet veel liever naar films en series dan dat ze een literaire roman lezen? Zouden we om die reden niet veel meer gebruik moeten maken van datgene wat de concurrent zo aantrekkelijk maakt en daar onze didactiek mee verrijken?

Huff betoogt in "Een boek is even leuk als een serie" (2016) dat lezen bij uitstek een sociale onderneming is, waarbij het erom gaat wie de anderen zijn en hoe de lezer zich tot hen verhoudt. Jongeren houden meer van series dan van boeken, omdat series een gedeelde, gelijktijdige beleving opleveren via bijvoorbeeld *WhatsApp*. Laat leerlingen niet alleen uitgebreide analyses maken van de boeken die ze hebben gelezen, maar laat ze hun lees(-r)ervaring met elkaar delen, is dan ook advies van Huff.

Dat praten over boeken ook in het primair onderwijs een waardevolle toevoeging aan het curriculum kan zijn, blijkt uit de onlangs verschenen dissertatie van Cornelissen (2016). Ze doet daarin verslag van haar onderzoek naar het effect van boekgesprekken op de ontwikkeling van literaire competentie bij kinderen uit groep 7 en 8. Uit haar onderzoek blijkt dat leerlingen door boekgesprekken meer verdiepingsvragen gaan stellen en dat hun literaire competentie duidelijk toeneemt (Cornelissen 2016).

Maar ook de wat oudere jeugd laat zien dat het nieuwe lezen veel socialer is dan lezen ooit was. De nieuwste trend onder de jeugd schijnt *bingereading* te zijn (Fortuin 2016). Bepaalde boeken zijn weer helemaal in en worden verslonden door jonge vrouwen tussen 15 en 35 jaar. Ze praten er volop over op *Facebook*, of ze *appen* met een vriendin terwijl ze aan het lezen zijn. Lezen is meepraten.

Veel van deze sociale aspecten komen aan bod in onze eigen lespraktijk op het Ds. Piersoncollege in 's Hertogenbosch. Onze sectie heeft jarenlang ervaring met leeskringgesprekken, op vmbo, havo en vwo.

Onze leeskringen maken deel uit van projecten waarin ook andere vaardigheden naar voren komen, als een soort van kruisbestuiving. Bijvoorbeeld het project 'Beleef en Oordeel': in kleine groepjes wordt eerst een roman gelezen waarin een bepaald maatschappijkritisch thema naar voren komt en vervolgens wordt daarover met elkaar gesproken ('het Beleef-aspect'). Daarna komen vaardigheden als 'onderzoeken', 'schrijven' en 'discussiëren' over datzelfde onderwerp aan bod ('het Oordeel-aspect'). Doel

van dit alles is dat, door een beroep te doen op empathie, de kans groter is dat leerlingen daarna genuanceerder spreken en schrijven in hun eindtoetsen.

Leerlingen en docenten zijn over het algemeen enthousiast over de didactiek van leeskringen. Het was een kleine stap om een dergelijke aanpak ook te gebruiken in de plaats van het gebruikelijke mondelinge tentamen over de leeslijst, in de bekende dialoogvorm ‘docent-leerling’. Niet alleen het kostbare tijdsaspect was een belangrijke overweging daarbij, maar vooral de onvrede over het rendement was zwaarwegend: draagt een dergelijk mondeling nu werkelijk bij tot leesbevordering?

Onderwijscolumnist Rene Kneyber liet in *Trouw* (2016) zien dat je je dat inderdaad kunt afvragen: “Op het vmbo moeten leerlingen bij ons zes boeken lezen. Een collega Nederlands beweerde stellig dat ze de leerlingen er zo uit kon pikken die een boek niet hadden gelezen. Uit mijn mentorklas had ze er eentje gesnapt en een twee gegeven. Ik vroeg het na: de hele klas bleek geen enkel boek te hebben gelezen. Verder was niemand betrapt. Nu ja, dat is vast ook zo’n 21ste-eeuwse vaardigheid”.

Als je het nieuwe model van 21^{ste}-eeuwse vaardigheden op Kennisnet bestudeert, kun je je inderdaad afvragen of het mondeling in dialoogvorm nog wel van deze tijd is. Dat model bestaat uit 11 competenties die leerlingen nodig hebben om te functioneren in de maatschappij van de toekomst. Sociale en culturele vaardigheden horen daar bij, maar vooral ‘samenwerken’. Volgens Kennisnet is ‘samenwerken’ het voornaamste onderdeel om tot een gewenst resultaat te kunnen komen. Belangrijke kwaliteiten daarbij zijn:

- je moet veel kunnen delen en vertellen over waar je mee bezig bent;
- je moet vragen durven stellen;
- je moet je kwetsbaar kunnen opstellen;
- je moet openstaan voor kritiek;
- je moet nieuwsgierig en eerlijk zijn.

In een afsluitend groepsmondeling over het leesdossier komen dergelijke vaardigheden volop aan bod: leerlingen bereiden samen gesprekspunten voor, stellen vragen aan elkaar, horen over elkaars beleving bij bepaalde boeken en over hun leesontwikkeling in de loop der jaren. Daarbij zijn ‘eerlijkheid’, ‘kwetsbaarheid’ en ‘nieuwsgierigheid’ essentieel om de diepgang van een gesprek te garanderen. Leesbevordering en sociale controle gaan daarbij hand in hand. Want je dupeert niet alleen jezelf als je een boek niet gelezen hebt, maar ook de groep, omdat zo iets een zichtbaar negatieve impact heeft op de kwaliteit van het gesprek.

Met name niet zo gemotiveerde leesjongens hebben in zo’n groepsvorm de gelegenheid om nieuwe inzichten te horen, veel meer dan in de oude situatie, waarin overwegend gecontroleerd werd of alles inderdaad gelezen was. Ook horen ze over leesplezier van

klasgenoten van wie ze dat niet hadden verwacht of tegen wie ze opkijken. Dat blijkt heel stimulerend te werken, laat onze praktijk zien. En het levert een enorme leesbevorderingswinst op die in de oude situatie ondenkbaar was.

De rol van de docent is daarbij ook veranderd. In plaats van controleur is de docent nu veeleer een socratische vroedvrouw of -man die, zo nodig, door sturende vragen en *coaching* ervoor zorgt dat bepaalde inzichten het levenslicht kunnen aanschouwen.

Uiteraard komen verhaal-analytische vragen ook aan de orde, want theorie en kennis blijven van belang. De doelen dat leerlingen hun literaire begrippen kennen en kunnen toepassen, maar ook dat gelezen werken geplaatst kunnen worden in een historisch perspectief (oftewel in de bestudeerde tijdperk) staan nog steeds centraal. Ook bepaalde leesbezinningsvragen komen aan bod, zoals de leesattitude vroeger en nu, het praten over lezerstypen, enz. Tijdens de HSN-bijeenkomst komt de werkwijze uitgebreid aan bod, evenals de wijze van beoordelen.

Voor alle partijen is het inspirerend om te merken dat leerlingen na afloop van hun groepsmondeling vaak nog druk napratend met elkaar het lokaal verlaten. Een heel verschil met vroeger: de kans dat deze leerlingen blijven lezen na hun examen is wellicht vele malen groter. En wie weet draagt deze opzet ook bij aan een groter welbevinden van het vak Nederlands.

Referenties

- Bal, P.M. & M. Veltkamp (2013). "How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation". In: *Plos One*, 8 (1), z.p.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt...* Amsterdam: Stichting Lezen.
- De Wit, M. (2006). "De kracht van de leeskring". In: *Levende Talen Magazine*, 93 (4), p. 5-7.
- Fortuin, A. (2016). "Het nieuwe lezen: binge-coloring is nu ook fokking hot". In: *NRC* (17 juni).
- Huff, Ph. (2016). "Een boek is even leuk als een serie". In: *NRC* (20 januari).
- Kneppers, O. (2016). "Samenwerken". Online raadpleegbaar op: <https://www.kenninet.nl/digitale-vaardigheden/21e-eeuwse-vaardigheden/>.
- Koopman, E.M.E. & F. Hakemulder (2015). "Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework". In: *Journal of Literary Theory*, 9 (1), p. 79-111.

- Van Lenteren, Pj. (2016). “Een boek is een geneesmiddel van niks”. In: *Lezen*, 11 (1), p. 28-29.
- Van Peer, W. (1995). “Literature, Imagination, and Human Rights”. In: *Philosophy and Literature*, 19, p. 276-291.

Ronde 6

Dennis Van der Kuylen
Sint-Annacollege, Antwerpen
Contact: Dennis.vdkuylen@gmail.com

Herdruckt

In het hoger onderwijs zullen onze leerlingen er waarschijnlijk niet meer mee te maken krijgen. In hun verdere leven misschien, maar dat is hun eigen keuze. Hopelijk wordt literatuur dan meer dan een doekje voor het bloeden op het zoveelste trouwfeest, waarbij clichérijmpjes en karamellenverzen weerklinken die de priester die dag al twaalf keer hoorde.

Laat ons dus, om priesters, dominees en imams te sparen, onze leerlingen nu al kennis laten maken met de betere literatuur. Maar hoe pakken we dat best aan? Want ik zal zeker niet de enige leraar zijn waarbij leerlingen – zacht uitgedrukt – weinig enthousiast reageren op ‘het schrijverke’ of ‘boem paukeslag’. Toffe verhalen over vermeende homoseksuele relaties en drugsmisbruik kunnen de aandacht wel trekken voor twee minuten, maar al ons enthousiasme en onze riooljournalistiek zorgen er niet voor dat leerlingen zelf aan de slag gaan met literatuur.

Daarom startte ik het project *Herdruckt* op, waarin leerlingen zelf een literair magazine opstarten. Ruimte genoeg dus voor die riooljournalistiek over schrijvers, maar ze moeten deze dan eerst wel zelf verzamelen en verwerken. Weg met de saaie lessen aan het schoolbord. De leerlingen gaan zelf aan de slag. Jouw taak is vooral gericht op het gericht (bij)sturen, waar nodig, en het evalueren van de teksten die de leerlingen insturen. Het project duurt zolang je zelf wil, maar er is toch een minimum van 12 uur nodig om een geheel af te ronden. Het kan ook iets minder als de leerlingen bij andere vakken (zoals bijvoorbeeld bij economie) ook bij het project betrokken worden.

Het project is vrij groot, maar omvat ook meer dan enkel en alleen wat teksten schrijven over overleden schrijvers. *Herdruckt* biedt een basisinzicht in economie en redactiewerk en bereidt de jongeren ook voor op hun latere volwassen leven. Het hele project

is een groot spel, waarin maar een winnaar kan zijn. Heb je parallelklassen? Dan kan je *Herdrukt* ook als competitie tussen de klassen opvatten! Welke klas maakt het beste magazine? Welke aandelen zullen het sterkste stijgen? Wie wordt uiteindelijk het rijkst?

In de eerste fase van het project moeten de leerlingen gebriefd worden over wat er allemaal te gebeuren staat. Er moet een literair magazine over gegeven onderwerpen gemaakt worden. De leerlingen krijgen diezelfde les ook bundels en tijdschriften en kranten, zodat ze vertrouwd raken met zaken waar ze vroeger misschien geen aandacht aan besteed hadden (bijvoorbeeld: de opbouw van een katern, de typische bladspiegel van een tijdschrift en het gebruik van titels en tussentitels). In deze les onderzoeken de leerlingen ook de werking van een redactie. Wat is de taak van een hoofdredacteur? Wat is het verschil tussen een redacteur en een journalist? Wat is freelancewerk? Enz. Deze kennis hebben ze later in het project nodig, omdat ze zelf een van deze rollen op zich zullen nemen.

De volgende les worden kleine groepjes gevormd, die zelf een voorbeeld van een magazine mogen ontwerpen (er is een beperkte eigen inbreng wat inhoud betreft) en worden ook de rollen over alle leerlingen van de klas verdeeld. Wie wordt *art director*? Wie wordt hoofdredacteur? Enz. De leerlingen ontwerpen zelf een voorstel en worden zo optimaal bij elk onderdeel van het proces betrokken. Leerlingen kunnen erg goed van elkaar inschatten wat hun talenten zijn en ze zullen elkaar ook controleren, want ze stemmen zelf op de beste samenstelling van de redactie.

Daarna krijgen de leerlingen een *crashcourse* 'economie' te verwerken via een artikel dat ze moeten lezen én samenvatten. In de tekst wordt besproken wat aandelen zijn en hoe de beurs werkt, een onderdeel van de economie dat in het onderwijs vaak niet aan bod komt (enkel in de economische richtingen wordt hierover lesgegeven). Als je voor een uitgebreid project van *herdrukt* kiest, zijn aandelen een belangrijk onderdeel. Het project omvat namelijk meer dan enkel literatuur. Het is tegelijkertijd ook een kennismaking met de wereld die later op hen wacht. Aandelen zijn daarin natuurlijk niet alomtegenwoordig, maar ze maken wel een deel uit van de financiële werkelijkheid waarin onze leerlingen terecht zullen komen. Ook een loon, de kost van huisvesting en vaste kosten (zoals voedsel, water en elektriciteit) worden later misschien een hoofdzorg voor een leerling, maar ook hierover wordt hij niet altijd voldoende ingelicht. Daarom wordt er in de tekst ook hieraan aandacht besteed.

Met deze economische bagage in het achterhoofd en de inschatting van de capaciteiten van hun klasgenoten wordt niet alleen een samenstelling van de redactie uitgewerkt, maar ook een verdeling van de lonen en de aandelen die het bedrijf rijk is. Wanpraktijken worden uitgesloten, omdat leerlingen op elkaar moeten stemmen in een kleine presentatieronde. De kleine groepjes zullen niet willen riskeren om niet ver-

kozen te worden door zichzelf de beste postjes te geven of door alle aandelen zelf bij te houden.

Na een kleine presentatieronde verkiest de klas de beste groep tot raad van bestuur. Zij zullen de lonen van alle leerlingen bepalen en de postjes verdelen. De net verkozen raad van bestuur krijgt ook meteen een enveloppe toegeschoven met de onderwerpen die zeker in het magazine verwerkt moeten worden. Zij roepen dan een redactievergadering samen, waarin alle onderwerpen verdeeld worden en een algemene planning wordt opgesteld, want net als op echte redacties moet het werk op tijd ingeleverd worden.

De volgende lessen werken de leerlingen aan hun artikels, columns of interviews, gaan de fotografen op pad en wordt alles uiteindelijk in een mooi geheel gegoten. In vorige edities van mijn project werd Marc De Bel via Skype geïnterviewd, gingen de leerlingen in de Antwerpse binnenstad op zoek naar literatuur in het straatbeeld en namen ze *pop polls* over literatuur af in de metro.

Op het einde van elke les moeten de leerlingen een loon ontvangen, zoals overeengekomen op de algemene vergadering. Op het einde van elke week betaalt elke leerling een vast bedrag van zijn loon voor huisvesting en vaste onkosten. Hopelijk is het ontvangen loon hoog genoeg om alle kosten te dekken.

Als de artikels klaar zijn en in een aantrekkelijk boekje gebundeld werden, komt ook het promotieteam in actie. Zij kunnen via *Facebook*, *Twitter*, *Snapchat*, *QR-codes* in de school of stickers leerlingen van andere klassen overtuigen om hun magazine “aan te kopen”. Ik speelde *Herdruk* altijd tegen andere klassen, waardoor er een leuk competitiegevoel ontstond. Leerlingen begonnen zelfs reclame te maken met betere analyse van gedichten, die achteraf ook effectief gelezen werden. Hoe ver de promotie gaat, bepaal je natuurlijk zelf, maar ik merkte wel dat sociale media een optimaal medium is. Ook grote bedrijven proberen vandaag de dag de gewone man in het bedrijf aan het woord te laten (denk maar aan reclame voor Carglass, Coolblue of Carrefour). Filmpjes uit het verleden waarin een leerling kort samenvat wat hij die dag deed, scoorden bijzonder goed op het *Facebook*kanaal van het magazine.

De leerlingen van het promoteam doen een korte verkooptour door de school, waarbij ze proberen zo veel mogelijk magazines aan hun medeleerlingen van andere klassen te “verkopen” (uiteraard is dit gratis). Als je met meerdere klassen werkt, worden de aandelen nog interessanter. Als je met twee klassen werkt, maar een klas 73% van de markt voor haar rekening neemt, stijgt hun aandeel sterk. De aandeelhouders (de raad van bestuur) kunnen deze aandelen dan verzilveren door ze te verkopen aan de bank of aan andere leerlingen. Dit wordt leuk als je *Herdrukt* voor een langere periode speelt en meer dan één magazine laat maken.

Het einde van het spel is in zicht (of na het maken van het eerste magazine of na een drietal). De winnaar is de klas die het meeste geld wist te verdienen door de verkoop van magazines en aandelen. Er is uiteraard ook een klaswinnaar: de persoon met het meeste geld.

Dit project neemt vanzelfsprekend wel wat tijd in beslag, niet in het minst van de leraar. Alle teksten moeten nagelezen worden, de onderwerpen moeten worden verdeeld per magazine (hoewel ik al een hapklare selectie voorzag), enz. Enige handigheid met computers is ook een meerwaarde. Zo laat ik altijd alle teksten schrijven met *Google Docs*, in bestanden waarvan ik zelf eigenaar ben. Op die manier kan je perfect (ook op jouw computer thuis) nagaan wat een leerling schreef, wanneer hij dat deed en wie er eventueel aan meewerkte.

Ondanks deze grote inspanningen van de leraar, brengt *Herdrukt* ook erg veel op. Leerlingen gaan bewust op zoek naar bronnen over literatuur, lezen fragmenten en ervaren dat literatuur in alle vormen achter meer hoeken schuilt dan je misschien zou vermoeden. Bovendien worden ook leerlingen uit andere klassen betrokken bij het project, want zij kunnen alle bevindingen en hersenspinsels van hun medeleerlingen lezen. Het geeft een geweldige voldoening om leerlingen uit klassen waar je geen les aan geeft, toch de analyse van *Thebe* te zien lezen, gewoon omdat een van hun beste vrienden het schreef. Een betere manier om literatuur dichterbij de leerlingen te brengen, kon ik niet bedenken.

Ronde 7

Laura Los, Maxime Van Steen, Susan Demol & Jordi Casteleyn
Universiteit Antwerpen

Contact: laura.los@student.uantwerpen.be

maximevansteen@gmail.com

susan.demol@gmail.com

Jordi.Casteleyn@uantwerpen.be

Dichter. Leeronderzoek

1. Dichter?

Jongeren poëzie laten lezen is doorgaans geen sinecure. De meeste leerkrachten Nederlands vinden poëzieonderwijs van essentieel belang, maar toch lijken de poëzielessen dikwijls meer op een verplicht *mariage de raison* dan op een geslaagd huwelijk. Handboeken en leraren blijven zich bijvoorbeeld vastpinnen op het klassikaal analyse-

ren van een gedicht. Stijl krijgt dan veel aandacht; de gevoelens die het gedicht oproepen, verschuiven naar de achtergrond. Die koude poëzie-analyse waarin de leerling weinig zeggenschap krijgt, doen jongeren veelal afhaken.

Om die reden gingen wij, drie studenten van de Specifieke Lerarenopleiding aan de Universiteit Antwerpen, onder leiding van prof. Jordi Casteleyn, op zoek naar een stimulerend poëziemodel dat op een gedifferentieerde manier de leesmotivatie bij vijftien- tot achttienjarigen versterkt.

Voor dat model vonden we inspiratie bij Theo Witte. In zijn belangwekkende doctoraatsonderzoek *Het oog van de meester* onderzocht hij hoe je de literaire competenties van middelbare scholieren kunt aanscherpen door teksten aan te bieden die aansluiten bij hun cognitieve ontwikkeling. Wij sloten ons aan bij deze hypothese en namen zijn zes literaire competentieprofielen, gaande van belevend naar academisch lezen, als uitgangspunt. De kenmerken van die profielen vertaalden we consciëntieus naar typische eigenschappen van poëzie, zoals het taalgebruik of de aanwezigheid en complexiteit van stijlfiguren. In het eerste literaire competentieniveau wil een leerling vooral geamuseerd worden door het lezen van poëzie en bestaat het doel erin om gemotiveerd te raken om verder te lezen. Het zesde en laatste profiel omschrijft de leerling als een lezer die gedichten vanuit allerlei invalshoeken (psychologisch, filosofisch, intertekstueel, enz.) kan en wil benaderen. Het is immers de bedoeling dat leerlingen met dit model zelfstandig gedichten op hun niveau kunnen lezen en verwerken. Op die manier worden leerlingen noch verveeld noch onrealistisch uitgedaagd, noch onder- noch overschat.

2. Website

Op basis van dit model stelden we vervolgens een corpus samen dat aan de verschillende profielkenmerken voldoet. Dit corpus telt meer dan 150 gedichten en is onderverdeeld in vijf thematische categorieën: ‘herinnering’, ‘verlangen’, ‘groei’, ‘verwondering’ en ‘strijd’. Zo is het voor elke leerling niet alleen mogelijk om op zijn niveau poëzie te leren lezen en te leren appreciëren, maar ook om dat te doen met teksten die aansluiten bij zijn interesse. Bij elk literair competentieprofiel ontwikkelden we ten slotte een inhoudelijke, vormelijke en creatieve opdracht. Ook hier dient zich een mogelijkheid tot differentiëren aan: de leerling krijgt enerzijds gedichten aangeboden, gecategoriseerd binnen zijn of haar persoonlijk competentieniveau, én krijgt bovendien de mogelijkheid om de verwerking van die gedichten op verschillende manieren vorm te geven aan de hand van persoonlijke interesses. De gecategoriseerde gedichten en bijhorende opdrachten zijn terug te vinden op onze website die in de eerste plaats een werkinstrument wil zijn waarmee leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen.

De hypothese die aan de basis ligt van ons onderzoek, namelijk dat de leesmotivatie stijgt wanneer leerlingen werken met gedichten die corresponderen met hun literaire competentieprofiel en met hun cognitief ontwikkelingsniveau, wordt momenteel getest door de vakgroep Didactiek Nederlands van de Universiteit Antwerpen. De resultaten van dit onderzoek zullen tijdens de conferentie gepresenteerd worden.

3. Dichter!

Het is een utopische gedachte om elke leerling de liefde voor poëzie te kunnen bijbrengen, maar ons model biedt wel een optimale context om een blijvende interesse te creëren bij een zo groot mogelijke leerlingenpopulatie. Om die reden hebben we ons project de naam ‘Dichter’ gegeven. We brengen leerling en gedicht dicht bij elkaar door het juiste gedicht op het juiste moment aan te reiken.

Ronde 8

Caroline Wisse-Weldam (a) & Gerdineke van Silfhout (b)

(a) Taalentraining, Utrecht

(b) SLO

Contact: taalentraining@gmail.com

G.vanSilfhout@slo.nl

Zweten in de les Nederlands: geïntegreerd literatuur-, lees- en schrijfonderwijs

1. Inleiding

Als het donker begint te worden, loop ik terug naar de plek waar we de tenten hebben opgezet. Ik loop weer het kiezelsteentjespad op en zie dat de tenten er niet meer staan, alle auto's zijn weg, er is geen muziek... iedereen is weg. Ik speur het gebied af en zie dat iedereen écht weg is. Ik realiseer me nu dat dit geen grap is.

Dit is een passage uit het verhaal dat een 3-vmbo-tl-leerling schreef in het kader van de lessenreeks ‘Angstzweet’, waarbij leerlingen gezamenlijk de prologen van de jeugdthrillers van Cis Meijer en andere spannende, korte verhalen lazen. Samen met de docent analyseerden de leerlingen wat een verhaal spannend maakt, zoals ‘cliffhangers’, ‘beschrijvingen van ruimten en voorwerpen’, ‘tijdsprongen en flashbacks’, ‘de lezer die meer weet dan de personages’ en ‘perspectiefwisselingen’.

2. Geïntegreerd taalonderwijs

2.1 Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs

Centraal in de bovengenoemde en in andere lessenseries die zijn ontwikkeld binnen het project *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs (GLS)* is het lezen om te schrijven en het schrijven om te lezen. Het onderwijs bij het vak Nederlands kenmerkt zich door een relatief verkavelde lespraktijk: onderdelen als ‘lezen’, ‘schrijven’, ‘spelling en grammatica’, ‘woordenschat’ en ‘fictie’ komen gescheiden van elkaar aan bod. Lesmethoden en toetsing ondersteunen dit: lesmethoden door hun opbouw in hoofdstukken en modules, en toetsing door de onderdelen apart te toetsen en te examineren. We weten uit onderzoek en ervaringen van docenten dat zo’n gescheiden praktijk nadelen heeft: een gebrek aan samenhang kan de lessen eenzijdig maken, leerlingen zien het nut van losse oefeningen niet in en er is vaak geen sprake van een diepgaande verderwerking van of reflectie op de inhoud van teksten.

Uit onderzoek blijkt eveneens dat de onderdelen elkaar juist versterken, met name voor lezen en schrijven. Zo laten Graham & Hebert (2010) zien dat schrijven de leesvaardigheid vergroot en ervoor zorgt dat wat leerlingen lezen beter beklijft. Andersom geldt hetzelfde: wanneer leerlingen voorbeelden van een bepaald tekstgenre, zoals bijvoorbeeld ‘spannende, korte verhalen’, hebben bestudeerd, schrijven ze een verhaal dat meer spannende elementen bevat. Bovendien vinden leerlingen creatief schrijven ook erg leuk, vooral wanneer ze hun verhalen aan elkaar mogen voorlezen (Remkes & Raijmakers 2004). Graham & Hebert bevelen daarom ook aan om leerlingen vaker te laten schrijven – andere productieve taken, zoals mondelinge taaltaken zijn ook geschikt – en leerlingen te laten schrijven over de teksten die ze lezen.

2.2 De tekst centraal

In geïntegreerd taalonderwijs staat de tekst centraal. Het gaat er dan om hoe in teksten betekenis wordt gerealiseerd: hoe geeft een schrijver betekenis met de tekst en hoe geeft een lezer betekenis aan een tekst? Het doel van geïntegreerd taalonderwijs is uiteindelijk gericht op tekstvaardigheid, ofwel geletterdheid van leerlingen, dus op het effectief leren hanteren van verschillende genres en tekstsoorten in verschillende contexten:

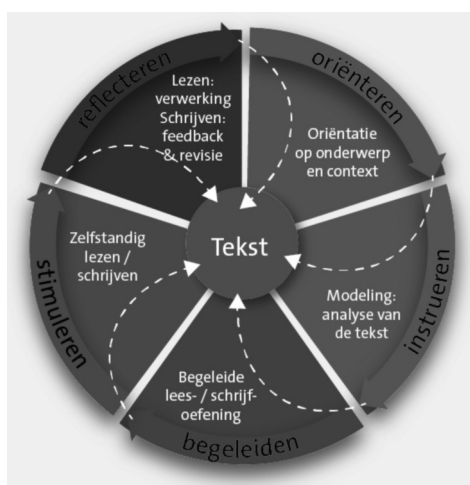
- Welk doel beoogt de tekst? Gaat het om een verhaal, verslag, beschrijving, verklaring of betoog?
- Wat is het onderwerp van de tekst? Waar gaat de tekst over? Is het onderwerp nieuw of actueel? Welke voorkennis heeft de lezer al?
- In welke context wordt de tekst gebruikt? Gaat het om een reclametekst van een bepaald product langs een voetbalveld, om een instructie op het internet om een online *tool* te gebruiken of om een verslag van een excursie bij het vak Biologie?

- Welke taalmiddelen worden ingezet, afgestemd op het doel, onderwerp en de context van een tekst.

Kortom, leerlingen ontdekken steeds meer aan de teksten die ze lezen, schrijven of bespreken. Ook als ze kort en eenvoudig zijn, zoals een A4-poster aan een boom langs de weg met enkel de boodschap: ‘Wie heeft mijn hond Bello gezien?’ of een foto of een 06-nummer. Belangrijk is wel om focus aan te brengen. Op welk aspect van een tekst leggen we de nadruk? Welke taalmiddelen staan centraal waarmee ‘onderwerp’, ‘doel’ en ‘context’ van een tekst duidelijk worden gemaakt?

2.3 Onderwijsleercyclus

Voor de didactische vormgeving maken we tijdens de geïntegreerde taallessen gebruik van de onderwijsleercyclus van Burns & Joyce (1991). Alle activiteiten in de onderwijsleercyclus zijn daarbij gericht op het centraal stellen van de tekst. In de onderwijsleercyclus zijn verschillende fasen te onderscheiden: ‘oriënteren’, ‘instrueren’, ‘begeleiden’, ‘stimuleren’ en ‘reflecteren’ (zie: Figuur 1).



Figuur 1 – De fasen van de onderwijsleercyclus bij geïntegreerd taalonderwijs (Burns & Joyce 1991).

3. ‘Angstzweet’: een eigen verhaal

Van Silfhout (2016) beschrijft in *Van 12 tot 18* de lessenserie ‘Angstzweet’ aan de hand van de fasen in de onderwijsleercyclus. Tijdens de workshop komt de inhoud van deze fasen uitgebreider aan bod. Na het afronden van de lessenserie heeft elke 3-vmbo-leerling zelf een kort, spannend verhaal geschreven, aan de hand van bestudeerde span-

nende verhalen en zelf daaruit afgeleide criteria voor een spannend verhaal.

Leerlingen beginnen met het lezen van de prologen van twee spannende jeugdthrillers van Cis Meijer. In een klassengesprek gaan leerlingen in discussie over wat de hoofdpersoon denkt, voelt, ziet, enz. Leerlingen koppelen dit vervolgens aan een eigen angstervaring die in groepjes gedeeld wordt aan de hand van dezelfde vragen. Leerlingen gaan na wat de situatie of beleving zo angstig, spannend en eng maakt. Uiteindelijk wordt per groepje een gezamenlijke groepsangst opgeschreven.

In een vervolgles doet de docent voor hoe ze een gedeelte van een ander spannend verhaal voorleest en analyseert: ‘hoe brengt de auteur spanning in het verhaal?’, ‘Waarom staat er een gebarsten bierglas in de vensterbank?’, ‘Waarom noemt de auteur telkens zulke precieze tijdstippen: 11.02; 11.28; 10.16; 15.41?’. Leerlingen lezen vervolgens zelf fragmenten van andere verhalen, op zoek naar elementen die de spanning veroorzaken en vasthouden. Deze wisselen ze, onder begeleiding van de docent, uit in een klassengesprek, waardoor leerlingen zelf een set van spanningsverhogende tekstkenmerken hebben samengesteld.

In het vervolg van de lessenserie schrijven de leerlingen in groepjes het begin van een spannend verhaal, waarvoor klassikaal een verhaalskelet (‘personages’, ‘tijd’, ‘plaats’, ‘ruimte’, ‘objecten’) wordt bedacht. Individueel schrijven leerlingen hun eerste versie van de groepservaring, waarop ze elkaar in het vervolg van de lessenserie feedback geven aan de hand van de set van spanningsverhogende tekstkenmerken. Van alle verhalen samen wordt een klassenbundel gemaakt. In de laatste les gaan de leerlingen in jury-setting na wat de top-3 spannendste verhalen is, op basis van de set van tekstkenmerken. Deze verhalen worden geplaatst op de schoolwebsite.

4. Ervaringen docent en leerlingen

Zowel de leerlingen als de docent hebben de werkvormen als afwisselend, uitdagend en activerend ervaren. En dat is belangrijk, omdat leerlingen de lessen soms als niet interessant bestempelen of niet het belang van bepaalde lessen en inhouden ervaren. De leerlingen hebben de inhoud (bezig zijn met eigen angstervaringen en die van anderen en deze onder woorden brengen) als “leuk, eng, boeiend, iets anders” ervaren. Tegelijkertijd hebben ze het deel waarin ze achterhalen hoe een auteur spanning heeft aangebracht, als moeilijk ervaren. Wat gebeurt er nu precies in de tekst en hoe vertel je hoe de auteur dat teweegbrengt? Precies onder woorden brengen en nauwkeurig formuleren, zowel mondeling als schriftelijk, is voor een aantal leerlingen een grote uitdaging. Maar als leerlingen hun verhalen inleveren, blijkt duidelijk dat de geanalyseerde taalmiddelen op allerlei manieren terug te vinden zijn in hun verhalen. Op verschillende manieren weten leerlingen de spanning in het verhaal op te wekken én vast te houden: met beschrijvingen van ‘enge ruimten’, ‘vreemde voorwerpen’, ‘gebeurtenis-

sen op ongebruikelijke tijdstippen'. En met 'cliffhangers', 'flashbacks' en 'onverwachte tijdsprongen' laten ze de lezer in spanning – of met een diepe zucht – achter.

5. Meer informatie en materialen

Het ontwikkelinstrument en meer beproefde lessenseries en bewerkte methodeopdrachten rondom 'verhalen', 'betogende teksten', 'instructies', 'verklaringen' en andere genres voor onder- en bovenbouw vmbo, havo en vwo vindt u op <http://nederlands.slo.nl/gls>.

Referenties

- Burns, A. & H. Joyce (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centered in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Graham, S. & M.A. Hebert (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading* (A Carnegie Corporation Time to Act Report). Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Remkes, W. & C. Raijmakers-Volaart (2004). "Verhalen schrijven is spannend". In: *Levende Talen Magazine*, 91 (7), p. 5-7.
- Van Silfhout, G. (2016). "Ik ren harder en probeerde de persoon af te schudden. Een lessenserie geïntegreerd literatuur-, lees en schrijfonderwijs". In: *Van 12 tot 18*, 26 (1), p. 12-14.

6. Leesbevordering

Stroomleiders

Tine Kuypers (Iedereen Leest)

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen)

Elf Albrecht (1) & Peter Jongenelen (2)

(1) Sassepoot, Gent

(2) Basisschool Sint-Jozef Kalmthout

Contact: elfalbrecht@yahoo.com

peterjongenelen@gmail.com

Een leesplezierbeleid op de basisschool

1. Inleiding

Hoe maak je van je school een inspirerende leesomgeving, waarin leesplezier centraal staat? In deze sessie vertellen Elf Albrecht en Peter Jongenelen, beiden laureaten van de verkiezing tot Beste Boekenjuf/meester van CANON Cultuurcel en Groki, hoe zij hun leerlingen aanzetten tot lezen.

Enthousiaste leerkrachten en overtuigde directies zijn de belangrijkste motor om een leesbeleid op te starten op school. Boekenjuffen- en meesters kunnen het leesvuur aan de lont steken. Hoe meer leesplezier schoolbreed en vakoverschrijdend wordt uitgebouwd, hoe meer kans op positieve effecten op de leesmotivatie van leerlingen. Een uitnodigende en prikkelende leesomgeving is de hoeksteen van een duurzaam leesbeleid en leesklimaat op school. En er zijn veel goede redenen om leesplezier op school een plaats te geven. Elke leerling wordt er beter van, want wie graag leest, zal ook meer én beter lezen.

Een leesplezierbeleid op school is belangrijk om op een structurele en inspirerende manier aan leesbevordering te kunnen doen in het onderwijs. Iedereen Leest stelde daarom een lijst op met tien tips voor het uitbouwen van een inspirerende leesomgeving.

2. Tien tips voor een inspirerende leesomgeving op school

1. Investeer als directie in leesvriendelijke en toegankelijke leesplekken, in de school en in de klas. Hoe zichtbaarder en aantrekkelijker, hoe meer kinderen zin in lezen zullen hebben. Betrek leerlingen bij de inrichting, zodat het ook 'hun plek' wordt.
2. Maak met het hele schoolteam voldoende tijd en ruimte vrij voor leesplezier in het dagritme. Durf te kiezen voor vaste, 'ingeroosterde' leesmomenten waarin kinderen vrij kunnen lezen of voorgelezen worden. Begin ermee in de kleuterklas en ga er de hele lagere schooltijd mee door. Leesroutines stimuleren de leesattitude van

kinderen en bieden rust en structuur.

3. Zorg voor een divers, aantrekkelijk en hedendaags leesaanbod: fictie, kranten, strips, luisterboeken, meertalige boeken, prentenboeken, poëzie- en verhalenbundels, informatieve boeken, tijdschriften en waarom ook geen e-boeken, interactieve prentenboeken en andere leesapps? Verleid leerlingen tot lezen door in te spelen op hun leesvoorkeuren.
4. Begeleid en vorm leerkrachten in hun rol als leescoach; geef ruimte aan opleiding en nascholing.
5. Stimuleer leerkrachten om actief en enthousiasmerend te werken rond het aanbod: voorlezen, vrij lezen, tutorlezen, boekdating, samen lezen, ontmoetingen met auteurs, bibliotheekbezoeken, deelnemen aan leesbevorderingscampagnes, Jeugdboekenmaand, Voorleesweek, Poëzieweek, enz. De mogelijkheden om gevarieerd rond lezen te werken zijn oneindig.
6. Begeleid leerlingen in hun leesvaring: differentieer en ondersteun hen in functie van hun leesmotivatie, interesse en genrevoorkeuren. Laat leerlingen luisteren naar de leesvoorkeuren van leeftijdsgenoten. Dat werkt stimulerend. Ook een lezende leerkracht werkt aanstekelijk.
7. Maak leerlingen keuzevaardig en leer hen kiezen uit het brede aanbod. Reik instrumenten aan zoals Boekenzoeker.org en help hen het boek te kiezen dat het best bij hen past.
8. Laat leerlingen zowel individueel als in groep lezen en praat ook over wat ze hebben gelezen en over hoe ze het verhaal hebben beleefd. Maak tijd voor discussie en leesverwerking. Dat hoeft ook niet altijd een boekbespreking te zijn.
9. Werk samen met de lokale bibliotheek, met de boekhandelaar of met andere organisaties in de buurt van de school. Kijk op Cultuurkuur en zoek een geschikte partner om een leesproject mee uit te werken. Dien je project in bij Dynamo3.
10. Investeer in ouderbetrokkenheid en maak het leesbeleid op school zichtbaar bij ouders. Ouders of grootouders kunnen komen voorlezen. Stimuleer ook het lezen buiten schooltijd.

3. Het verhaal van boekenjuf en -meester Elf Albrecht en Peter Jongenelen

In een land hier niet zo ver vandaan, aan de voet van de blauwe boekenbergen, leefde eens een jongen die vooral met zijn hoofd in de wolken liep, verslaafd was aan sprookjesboeken en zo ook ergens na zijn studies terecht kwam op een basisschool in Kalmthout. Een school met budgetten voor boeken, voor klasinrichting, voor navormingen, maar waar niet iedereen tot leesplezier te motiveren was. Dat was een behoorlijke uitdaging.

In het land aan de overkant van de blauwe boekenbergen woonde een meisje dat leefde in de verhalen die ze las en met de strijd lust van Pipi Langkous besliste dat boeken

altijd en overal een heel belangrijke rol zouden spelen. Ze kwam, na omzwervingen, in een school terecht waar de kinderen met zogenaamde gedragsproblemen een thuis vinden. Een school met heel gemotiveerde collega's, met een Freinetvisie maar met heel kleine budgetten.

Op een mooie dag kwamen ze elkaar op het hoogste topje van de blauwe boekenberg tegen. Ze hadden allebei een stapel leesvoer bij en een schat aan ideeën. Samen kwamen ze tot de conclusie dat noch budget, noch motivatie struikelblokken mogen zijn op de tocht naar écht leesplezier!

Mooie boeken hoeven niet duur te zijn of rechtstreeks uit de boekhandel te komen. En waarom moet meteen een heel team mee op de kar springen? Toffe projecten kunnen ook gewoon binnen je klas of samen met een collega opgestart worden en zo verder groeien.

Maar wat is dan wel belangrijk?

Een belangrijke regel is dat alles mag. Lezen moet geen opdracht zijn. Lezen is een vorm van vrijheid. Lezen doe je voor je plezier. Maar hoe pak je die dingen binnen de muren van een school aan? Hoe bereik je dat het grootste deel van je leerlingen lezen niet meer ziet als een taak of misschien wel een straf?

Wij vinden onszelf heel erg terug in de visie van Daniel Pennac. In zijn boek *De 10 rechten van de lezer* verdedigt hij de kern van het leesplezier. Dit zijn alvast onze favorieten:

1. Je hebt het recht om niet te lezen. Luisteren, kijken en bladeren mag.
2. Je hebt het recht om te lezen wat je zelf wilt. Niemand hoort te oordelen of neerbuigend te doen over het leesvoer van iemand anders.
3. Je hebt het recht om luidop te lezen, voor te lezen, te citeren en er samen over te praten.
4. Je hebt het recht om zoveel te herlezen als je zelf wilt.
5. Je hebt het recht om pagina's over te slaan.

Tijdens onze sessie op de HSN-conferentie willen we deze vijf rechten inkleuren met verhalen en ervaringen uit onze eigen praktijk en koppelen aan de tien tips voor een inspirerende leesomgeving van Iedereen Leest. We proberen jullie nieuwe, verfrissende en eenvoudige tips mee te geven voor de klas- en schoolpraktijk.

Referenties

Pennac, D. (2012). *Les dix droits du lecteur*. Parijs: Gaillimard Jeunesse.

Canon Cultuurcel (2016). 'Brochure Beste boekenjuf/meester 2016'. Online raadpleegbaar op: www.canoncultuurcel.be.

Ronde 2

Linda Ackermans

Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: l.ackermans@let.ru.nl

Young adult literatuur op de leeslijst

1. Inleiding

Onder *young adult literatuur* (YAL) wordt over het algemeen een categorie boeken verstaan voor jongeren vanaf ongeveer vijftien jaar. Boeken voor jongeren bestaan al jaren, maar sinds 2009 zijn ze onder de term *young adult literatuur* aan een opmars bezig in het Nederlandse taalgebied. In navolging van de aanpak in de Verenigde Staten worden ook in Nederland aparte afdelingen of boekenkasten voor jongeren ingericht in de boekhandel en de bibliotheek. YAL wordt zo steeds zichtbaarder. Daarnaast zijn spelers in het literaire veld van mening dat “*young adult* zich intussen [heeft] bewezen als geloofwaardige toegang tot literair lezen”, zo zegt Maarten Asscher, directeur van Athenaeum Boekhandel (in: Dessing 2016).

Hoewel er onder docenten nog het nodige voorbehoud bestaat, neemt de aandacht voor deze vorm van literatuur ook in het voortgezet onderwijs langzaam toe (Sikkema 2013; Oberon 2016). Doordat YAL aansluit bij de leefwereld van jongeren en tegelijkertijd uitdaging biedt wat betreft literaire (stijl)middelen, vormt ze mogelijk een brug tussen de jeugdliteratuur en de literatuur voor volwassenen (Van Lierop-Debrauwer & Bastiaansen-Harks 2005; Stichting Lezen 2012). Inzet van YAL in de bovenbouw van havo en vwo kan helpen bij het maken van de stap naar volwassenenliteratuur; een stap die veel jongeren als te abrupt ervaren (Laarakker 2002; De With 2005).

Vragen die beantwoord worden in de presentatie zijn onder andere:

- Hoe is het gesteld met de aandacht voor YAL in het voortgezet onderwijs, en dan met name in de bovenbouw van havo en vwo?

- Waarom verdient het aanbeveling aandacht te hebben voor deze vorm van literatuur?
- Wat heeft YAL de lezer te bieden?
- Hoe kunt u als docent praktisch met YAL aan de slag in uw lessen?

In het korte bestek van deze tekst licht ik enkele zaken er alvast uit.

2. Aandacht voor YAL in het voortgezet onderwijs

In 2001, 2011 en 2015 zijn er onderzoeken verricht onder docenten Nederlands naar de stand van zaken met betrekking tot de adolescentenroman in het literatuuronderwijs (Bastiaansen-Harks & Van Lierop-Debrauwer 2005; Sikkema 2013; Oberon 2016). Aan de docenten werd onder meer gevraagd of zij YAL als literatuur beschouwen, of zij op de hoogte zijn/blijven van het aanbod en of YAL is toegestaan in de bovenbouw van havo en vwo. De resultaten, die tijdens de presentatie getoond zullen worden, laten een significante toename zien van de aanwezigheid van YAL in het voortgezet onderwijs.

Anderzijds hebben docenten ook hun twijfels over de inzet van YAL in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. YAL zou jongeren geen of te weinig mogelijkheden bieden om hun blik te verruimen, hen niet in aanraking brengen met onbekende werelden en te weinig literaire uitdaging bieden. Graag wil ik bepleiten dat dit – indien de juiste keuzes worden gemaakt – niet zo hoeft te zijn.

3. Wat heeft YAL de lezer te bieden?

Een viertal tekstinherente kenmerken zijn specifiek voor YAL (zie o.a. Coats 2011; Bucher & Hinton 2014; Nilsen et al. 2014; Short et al. 2015; Van den Hoven & Van Lierop-Debrauwer 2015). Ten eerste staat in YAL veelal de ontwikkeling van de hoofdpersoon in de levensfase tussen jeugd en volwassenheid centraal. De adolescentenprotagonist beschrijft zijn worstelingen in de zoektocht naar een eigen identiteit, naar zingeving en volwassenheid. Een tweede kenmerk betreft de thematiek. Met een plot die draait om de adolescenten hoofdpersoon zijn de beschreven gebeurtenissen belangrijk voor adolescenten. Onderwerpen die een plaats vinden in YAL zijn bijvoorbeeld 'initiatie', 'verzet tegen de bestaande situatie' en 'relatievorming'. Het vertelperspectief ligt ten derde veelal bij de adolescentenprotagonist. Zijn emoties staan immers centraal. De protagonist vertelt vaak in de ik-vorm; de meest directe vertelwijze die ervoor zorgt dat jongeren het snelst gegrepen zijn door een verhaal (Nilsen et al. 2014). Dat betekent echter niet dat andere vertelperspectieven niet tot de mogelijkheden behoren of dat perspectiefwisselingen uitgesloten zijn. In lijn met het vertelper-

spectief sluit het taalgebruik in YAL tot slot aan bij het taalgebruik van jongeren in de echte wereld.

De bovengenoemde kenmerken maken het voor adolescente lezers mogelijk om zich in te leven in het verhaal. Dat wil niet zeggen dat YAL daarmee geen nieuwe werelden kan openen; wel dat adolescenten zich kunnen herkennen in de situaties en gevoelens. En is niet alle literatuur gebaseerd op herkenning; leest niet iedereen om zich begrepen te voelen, zijn kennis te verrijken of een beter inzicht te verwerven in de eigen gevoels- en ervaringswereld (Linders 1993)?

Literatuurwetenschapper Louise Rosenblatt zei in haar bekende werk *Literature as Exploration* (1938) dat het bij lezen draait om de persoonlijke leeservaring van de lezer. Mensen lezen “because literature adds to our lives”. De lezer “draws on past experience of life and language to elicit meaning from the printed words” en “reorganises past experience to attain new understanding” (Rosenblatt 1938: 26). Betekenisgeving is altijd persoonlijk. In het leven van tieners zijn andere zaken van belang dan in het leven van veertigers. Ook de ervaringen waarop tieners terug kunnen vallen om betekenis te geven aan wat ze lezen, zijn beperkter of anders dan die van volwassenen. Door haar specifieke kenmerken biedt YAL mogelijkheden aan jongeren om de rijkdom van literatuur te ervaren, zonder dat ze van de literatuur vervreemden.

4. Waarom aandacht voor YAL?

Er zijn meer redenen waarom het aanbeveling verdient om ook in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs aandacht te hebben voor YAL. Net zoals leeservaringen persoonlijk zijn, is ook de literaire ontwikkeling van een lezer persoonlijk. De literaire ontwikkeling houdt verband met andere ontwikkelingen, zoals cognitieve en (sociaal)emotionele ontwikkeling. In de adolescentie doen zich diverse veranderingen voor die van invloed zijn op het leesgedrag en jongeren in staat stellen anders – genuanceerder, abstracter, hypothetischer, gedifferentieerder – naar literatuur te kijken (zie o.a. Meeus 2002; Nelck-da Silva Rosa & Schlundt-Bodien 2004; Van Schooten 2005; Stalpers 2007; Westenberg 2008). Zo ontwikkelen adolescenten het vermogen tot perspectiefname en -coördinatie: ze zijn in staat om zich een voorstelling te maken van en zich in te leven in de denkbeelden van anderen en om inzicht te krijgen in onderlinge relaties doordat ze verschillende perspectieven met elkaar kunnen combineren. Deze vaardigheid is nodig voor goed begrip van een literaire roman (Meeus 2002). Verder wordt de reflectie op literatuur en het begrip van literatuur rijker doordat de reflectiviteit in de adolescentie toeneemt en jongeren kunnen abstraheren (Nelck-da Silva Rosa & Schlundt-Bodien 2004).

Het is dus “conceivable that for appreciating literary works of fiction, a certain cognitive development is a prerequisite” (Van Schooten 2005: 4). Het tempo van die ontwikkeling is voor iedereen anders: “the pace of cognitive development differs for different persons. Students of the same age or in the same form might differ in cognitive development” (Van Schooten 2005: 4). Deze achtergronden kunnen mogelijk verklaren waarom sommige jongeren moeite hebben met de stap van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur: de ontwikkelingsfase waarin ze zich bevinden laat een complexere, diepere lezing van literatuur die verder van ze afstaat mogelijk nog niet toe.

5. Besluit

Niet elke lezer is er op hetzelfde moment als een andere lezer aan toe om de stap te maken naar volwassenenliteratuur. Literaire ervaringen zijn persoonlijk. Begeleiding bij deze literaire ervaringen zou dat ook moeten zijn. Romans waaruit leerlingen kunnen kiezen, verdienen het aan te sluiten bij de interesses en het niveau van de lezers. Niet voor niets spreekt Stichting Lezen in haar beleidsplan (2012) van het *opbouwen* van leesplezier en leesmotivatie, van literaire competenties en van het niveau van de gelezen boeken. Als YAL de overgang van jeugdboeken naar romans voor volwassenen kan vergemakkelijken, en deze categorie zich intussen heeft bewezen als geloofwaardige toegang tot literair lezen, zoals Maarten Asscher verwoordde, waarom zouden we deze literatuur dan links laten liggen?

In de presentatie zullen concrete voorbeelden worden gegeven om met YAL aan de slag te gaan. Een lijst met *young adult* titels is op te vragen via l.ackermans@let.ru.nl.

Referenties

- Bucher, K. & K. Hinton (2014). *Young Adult Literature. Exploration, Evaluation and Appreciation*. Boston: Pearson.
- Coats, K. (2011). ‘Young Adult Literature. Growing Up, In Theory’. In: S. Wolf, K. Coats, P. Enciso & A. Jenkins (red.). *Handbook of Research on Children’s and Young Adult Literature*. New York: Routledge, p. 315-329.
- Dessing, M. (2016). “Athenaeum Boekhandel begint met young adult leesclub”. In: *Boekblad*, 19 juli 2016. Online raadpleegbaar op: <http://boekblad.nl/Nieuws/Item/athenaeum-boekhandel-begint-met-young-adult>.
- De With, J. (2005). *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Laarakker, K. (2002). "De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur". In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, p. 71-84.
- Linders, J. (1993). "Lezen als proces van herkenning voor lezer en schrijver". In: *Literatuur zonder Leef tijd*, 7 (28), p. 117-122.
- Meeus, W. (2002). "Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie". In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, p. 27-36.
- Nelck-da Silva Rosa, F. & W. Schlundt Bodien (2004). *Non scholae sed vitae legimus: de rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Nilsen, A., J. Blasingame, K. Donelson & D. Nilsen (2014). *Literature for Today's Young Adults*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Rosenblatt, L. (1938). *Literature as Exploration*. New York: Modern Language Associaton.
- Short, K., C. Tomlinson, C. Lynch-Brown & H. Johnson (2015). *Essentials of Young Adult Literature*. Boston: Pearson.
- Sikkema, M. (2013). "De opmars van adolescentenliteratuur". In: *Levende Talen Magazine*, 14 (1), p. 37-47.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Eburon.
- Stichting Lezen (2012). *Samen werken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van den Hoven, P. & H. van Lierop-Debrauwer (2015). 'Zoektochten zonder wegwijzers. Adolescentenliteratuur'. In: R. Ghesquière, V. Joosen & H. van Lierop-Debrauwer (red.). *Een land van waan en wijs. Geschiedenis van de Nederlandse jeugdliteratuur*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Van Lierop-Debrauwer, H. & N. Bastiaansen-Harks (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Eburon.
- Van Schooten, E. (2005). *Literary Response and Attitude Toward Reading Fiction*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Westenberg, M. (2008). "De jeugd van tegenwoordig!". In: *De Psycholoog*, 43 (3), p. 546-552.

Roos Wolters & Peter van Duijvenboden

Stichting Lezen

Contact: pvanduijvenboden@lezen.nl

rwolters@lezen.nl

“Hebt u nog zo’n boek?” Over het behoud van leesmotivatie in basis- en voortgezet onderwijs

1. Inleiding

Een vmbo-docent Nederlands uit het noorden van Nederland vertelde: “Ik had een vierdeklasser die weigerde boeken te lezen voor zijn eindlijst. Hij was totaal niet gemotiveerd om te lezen. En met de resultaten die hij voor andere taalonderdelen had gehaald kon hij zijn boekenmondeling compenseren”.

De leesattitude¹ en leesmotivatie² van deze leerling is misschien uitzonderlijk, maar zeker is dat lezen (in de vrije tijd) onder jongeren minder populair is dan we zouden willen.

2. Amotivatie en ageletterdheid

In vergelijking met scholieren uit andere landen, blijken Nederlandse basis- en middelbare scholieren weinig plezier te hebben in lezen. Bij de start van het basisonderwijs zijn kinderen nog positief over lezen. Ze geven aan bij lezen te kunnen fantaseren, het niet te kunnen missen en veel van lezen te leren. Vanaf groep 6 wordt de leesattitude minder positief en schommelt ze gemiddeld rond ‘neutraal’. Uit PIRLS blijkt dat 27% van de 10-jarigen in Nederland lezen niet prettig vindt. Die negatieve lijn zet door in het voortgezet onderwijs. Uit PISA blijkt dat 28% van de leerlingen een negatieve leesattitude heeft en dat bijna 50% nagenoeg nooit leest voor zijn of haar plezier. De groep jongeren die het lezen van boeken bewust mijdt – ‘amotivatie’ ontwikkelt – wordt in het voortgezet onderwijs groter (Van Tuijl & Gijssel 2015). Ook Vlaamse leerlingen scoren relatief laag op leesmotivatie in internationale onderzoeken als PIRLS en PISA.

Er wordt wel beweerd dat Nederlandse leerlingen zo mondig zijn, dat zij de vragen uit het PIRLS- en PISA-onderzoek minder sociaal wenselijk beantwoorden dan leeftijdsgenoten uit andere landen. Vandaar die negatieve teneur. Maar wie dagelijks voor de klas staat, kan er niet omheen dat met plezier lezen (in de vrije tijd) voor veel leerlingen geen vanzelfsprekendheid is.

Dat kinderen minder van lezen gaan houden als ze ouder worden, heeft verschillende oorzaken. Zo moeten leerlingen in de bovenbouw van de basisschool lezen om te leren, waardoor lezen van een plezierige naar een functionele bezigheid verschuift. Bovendien worden teksten complexer en abstracter, waardoor leerlingen – zeker de minder leesvaardige – negatieve leeservaringen opdoen. Hoe ouder leerlingen worden (en zeker als ze in het voortgezet onderwijs terecht zijn gekomen), hoe meer lezen met school wordt geassocieerd en dus met verplichte activiteiten. Wat veel leerlingen in voortgezet onderwijs demotiverend vinden, is het lezen van door de docent voorgeschreven boeken.

Een van de voornaamste redenen voor minder lezen is dat in Nederland, als digitale koploper in de wereld, de nieuwe media en computergames geduchte concurrenten van het vrijetijdslezen zijn geworden. Het lezen van boeken neemt gevoelig af rond de leeftijd waarop het gebruik van nieuwe media sterk toeneemt (Van Coillie & Raedts 2014). In bredere zin wordt wel gesteld dat onze tekstcultuur verschuift naar een beeldcultuur.

In *Onwillige lezers* (Nielen & Bus 2016) stellen de onderzoekers dat de kans groot is dat basisschoolleerlingen negatieve ervaringen opdoen met lezen. Er is geen gelegenheid om teksten te lezen over hun favoriete onderwerpen, er worden onaantrekkelijke AVI-teksten gebruikt en hulp bij het lezen van moeilijke teksten blijft achterwege. Dit kan uitmonden in faalangst voor en weerstand tegen lezen, waardoor het animo voor lezen nog verder terugloopt. Het eindresultaat kan ageletterdheid zijn: wel kunnen lezen, maar het niet doen, waardoor de leesvaardigheid verder afneemt.

Onderzoeksgroep	Jongens die niet lezen	Meisjes die niet lezen
Groep 6 en 7	20%	12%
Vmbo klas 1	72%	63%
Havo/vwo klas 1/2	7%	-

Figuur 1 – Percentage niet-lezers per schooltype (volgens Nielen & Bus 2016).

3. Leesenthousiasme behouden

De uitdagende taak waar leraren in het basis- en voortgezet onderwijs voor staan, is dus het blijvend enthousiasmeren en motiveren van leerlingen voor lezen. Leesplezier leidt tot meer lezen en meer lezen tot een betere leesvaardigheid (Mol 2010). Leerlingen die goed kunnen lezen, presteren beter op school en kunnen makkelijker participeren in onze geletterde samenleving. Maar we zouden het belang van lezen tekort doen wanneer we het alleen zien als middel tot het verbeteren van lees- en taalvaardigheid. Zo biedt het lezen van zowel fictie als non-fictie bijvoorbeeld ontspan-

ning, troost en herkenning, een beter begrip van de wereld en de medemens, de mogelijkheid om zich te verplaatsen in andere tijden en naar andere plaatsen en de kennis-making met en de verwondering over ander, bijzonder taalgebruik.

Lezen voor het plezier op school is een krachtig middel om kennis te maken met verhalen. In ons door prestaties en opbrengsten gedomineerde onderwijs is vrij lezen (waarbij boekverslagen en andere vormen van toetsing achterwege blijven) een verademing voor leerlingen (en leraren). Steeds meer Nederlandse scholen hebben ruimte in het curriculum gereserveerd voor vrij lezen, soms zelfs op meerdere momenten in de week. Naast het bieden van gelegenheid tot lezen, is een ruime en aantrekkelijke collectie boeken (of ander leesmateriaal) van essentieel belang. Er moet wat te kiezen zijn: fictie en non-fictie (met name veel jongens houden van non-fictie), verschillende genres, diverse leesniveaus, recent literatuur en klassiekers, enz. Uiteraard kunnen openbare bibliotheken hierbij behulpzaam zijn.

4. Teamwork

De leespromotor bij uitstek is natuurlijk de leraar. Nieuwe boeken introduceren, voorlezen, verdiepende gesprekken voeren over boeken, originele en activerende boekwerkingsvormen toepassen, enz. behoren tot zijn taak. En hij geeft vanzelfsprekend het goede voorbeeld door zelf ook te lezen en zijn leeservaringen te delen. Maar leerlingen blijvend motiveren voor lezen, vergt meer dan het enthousiasme van de individuele leraar. Duurzame leesbevordering is *teamwork* en vergt een structurele aanpak binnen de school. Het begint al in de kleuterklassen en het eindigt bij het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Dat draagt bij aan het leesenthousiasme, maar ook aan de literaire competentie³. Steeds meer scholen, vooral basisscholen, maar ook een groeiende groep vmbo-scholen, doen mee aan het programma 'De Bibliotheek *op school*'. In dit programma staat de samenwerking met de openbare bibliotheek centraal en een structurele aanpak van het lees- en media-onderwijs. Er wordt gebruikgemaakt van een lees(activiteiten)plan (www.leesplan.nl). Uit onderzoek van Nielen & Bus (2016) blijkt dat kinderen op scholen met een 'Bibliotheek *op school*' een betere leesvaardigheid hebben en dat meisjes aangeven lezen ook leuker te vinden. Een structurele aanpak, met nadruk op het opdoen van positieve leeservaringen, blijkt dus te helpen.

5. Voorkomen van negatieve leeservaringen

Leerlingen enthousiasmeren voor lezen houdt ook in dat negatieve leeservaringen worden voorkomen (Nielen & Bus 2016). Veel leerlingen, zeker de minder sterke lezers, hebben blijvende ondersteuning nodig. Niet alleen op de basisschool, maar ook in het

voortgezet onderwijs. Die ondersteuning kan gegeven worden door met leerlingen te praten over het boek dat ze aan het lezen zijn en over hoe het verhaal verband houdt met hun eigen ervaringen. Een grote uitdaging vormt de groep leerlingen die lezen vermijdt of zelfs een weerstand voor lezen heeft ontwikkeld.

Hoewel de vele digitale mogelijkheden van onze tijd vaak concurrerend zijn voor lezen, bieden deze tegelijkertijd mogelijkheden om lezen aantrekkelijk te maken. Hoewel de meeste jongeren het liefst van papier lezen, kiezen sommige leerlingen voor de digitale variant. Digitale middelen zijn bij uitstek geschikt voor originele verwerkingsopdrachten bij gelezen boeken, zoals bijvoorbeeld het maken van een boekfilmpje op *YouTube*, het schrijven van een blog, of het inzetten van *Fakebook* (een programma waarmee een soort *Facebook*pagina voor fictieve personen gemaakt kan worden).

Van grote waarde is het voeren van gesprekken met leerlingen over boeken. Oprechte interesse van de kant van de leraar is daarbij cruciaal. Het zijn gesprekken waarbij de beleving van de leerling centraal staat; gesprekken zoals Aidan Chambers voor ogen heeft in 'Vertel eens' (in 2012 uitgegeven in de bundel *Leespraat*). Ook leerlingen onderling zijn goed in staat om met elkaar in gesprek te gaan over boeken. Zeker voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, voor wie de *peer group* steeds belangrijker wordt, biedt dit mogelijkheden.

Tot slot mag niet onvermeld blijven dat de rol van de leraar in leesbevordering, qua tijd en mogelijkheden, bescheiden is. Samenwerking met het thuisfront is onmisbaar. Samen optrekken in de leesopvoeding biedt meer mogelijkheden. Voor basisscholen ligt dat misschien eenvoudiger, maar ook voor middelbare scholen liggen hier mogelijkheden.

Morgen zou een leerling aan uw bureau kunnen staan die zegt: "Afgelopen weekend heb ik *Haaieneiland* van Rob Ruggenberg gelezen. Zo mooi, zo spannend! Hebt u misschien nog zo'n boek?" En u hoeft het antwoord niet schuldig te blijven. Dat zou mooi zijn.

Referenties

Chambers, A. (2012). *Leespraat*. Zoetermeer: NBD/Biblion.

Kuhlemeier, H., A. Jolink, I. Krämer e.a. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

- Meelissen, M., A. Netten, M. Drent, R.A. Punter, M. Droop & L. Verhoeven (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit/Universiteit Twente.
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Mullis, I., M. Martin, P. Foy & K. Drucker (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nielen, T. & A. Bus (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- Van Coillie, J. & M. Raedts (2014). *Onderzoek naar de leesattitude, het (digitale) leesgedrag en de vrijetijdsbesteding van Vlaamse jongeren tussen 9 en 12*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Tuijl, C. & M. Gijsel (2015). “Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding”. In: *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54 (2), p. 60-73.

Noten

- ¹ Onder leesattitude verstaan we een aangeleerde evaluatieve houding tegenover het lezen, die (a) positief, neutraal of negatief kan zijn, (b) een sociale component heeft en (c) invloed uitoefent op gedachten over het lezen en op het leesgedrag. De leesattitude is onder te verdelen in een ‘hedonistische component’ (lezen voor plezier) en een ‘utilitaire component’ (lezen omdat het baat brengt). De leesattitude wordt onder meer bepaald door de opvoeding, het leesklimaat thuis en op school, de persoonlijkheid, de leesvaardigheid en de inschatting van de eigen leesvaardigheid, en de mogelijkheden tot lezen en kennis van het aanbod.
- ² Onder leesmotivatie verstaan we de doelen en redenen die mensen hebben om te lezen, zoals ontspanning, intellectuele verdieping en/of genieten van esthetisch taalgebruik. Net als de leesattitude hebben deze een sociale component en oefenen ze invloed uit op gedachten over het lezen en op het leesgedrag.
- ³ Met literaire competentie bedoelen we het kunnen vinden van de weg in het aanbod van verhalen en gedichten, kennis hebben van de kenmerken van verhalen en gedichten (‘genres’, ‘narratieve structuren’, ‘metaforen’), en een oordeel kunnen geven over verhalen en gedichten. Literaire competentie is onontbeerlijk voor het lezen van verhalen en gedichten in zowel gedrukte als in digitale vorm.

Ronde 4

Corina Breukink-Prosper (a) & Aalt Prins (b)

(a) Hogeschool Utrecht

(b) Hogeschool van Amsterdam

Contact: corina.breukink-prosper@hu.nl

a.prins@hva.nl

Visie op jeugdliteratuur en literatuuronderwijs

1. Inleiding

“Lezen is leuk, zeggen ze. Zal best, maar wat als ik andere dingen leuker vind? Ik kan mijn eigen hobby’s wel bepalen. Daar heb ik mijn lerares Nederlands niet voor nodig”. Deze uitspraak van een scholier is illustratief voor de manier waarop literatuur tegenwoordig wordt gepromoot: als iets wat leuk is. Dat boekhandels en bibliotheken literatuur zo aan de man proberen te krijgen, is niet zo vreemd; het is hun *core business*. Maar het is van lieverlee ook voor het onderwijs de motivatie geworden om lesuren te besteden aan lezen en om leerlingen te verplichten zich te wijden aan lezen. Geen studieboeken, maar fictie. Bekeken vanuit het perspectief van de doorsnee puber is dat iets merkwaardigs. School is geen vrijetijdsbesteding, maar ‘werk’, dus waarom zou je je op die plek bezig moeten houden met het je aan laten praten van een hobby? Voor je maatschappelijke carrière lijkt het nauwelijks relevant. Behalve enkele banen in de sector zelf (boekhandel, uitgeverij, recensenten en schrijvers) is er geen baan te verzinnen waarbij het lezen van fictie een onderdeel is van je functie-omschrijving. De geciteerde uitspraak is illustratief voor de puberale reactie op alle inspanningen: “Leuk? Dat maak ik zelf wel uit”.

Onderwijstijd is kostbare tijd. Die moeten we zo efficiënt mogelijk besteden en er alleen datgene in leren wat echt de moeite waard is. Dat hoeven we niet af te laten hangen van louter economische factoren (wat vraagt het bedrijfsleven?), maar zeker ook van onze ideeën over de vormende waarde van onderwijs: jonge mensen leiden naar een verantwoordelijk en zinvol bestaan in de maatschappij. Als we onderwijs in het lezen van fictie belangrijk vinden, dan moeten we ons eerst afvragen waarom we het lezen van fictie op zichzelf belangrijk vinden. “Leuk” is dan werkelijk te mager.

2. Waarom literatuur?

Allereerst is er de interesse voor zaken die niet tot je directe leefwereld behoren, zoals gebeurtenissen in het verleden of zaken die zich op plekken afspelen, ver van je eigen

bestaan. Non-fictie beantwoordt aan die behoefte, maar fictie zeker ook. De verbreding van je horizon, het prikkelen en bevredigen van nieuwsgierigheid, kennis van de wereld verkrijgen via literatuur, ze vormen allemaal een sterke motivatie voor lezen.

Een andere belangrijke reden om fictie tot ons te nemen, is de behoefte om ontroerd te raken. Fictie kan gevoelens oproepen die de lezer vervolgens moet verwerken. Zowel bij het oproepen van gevoelens, als bij de verwerking ervan, biedt fictie een helpende hand. Fictie is hierbij niet gebonden aan het medium 'boek'; ook film heeft dat effect.

Literatuur heeft het vermogen om gebeurtenissen die belangrijk zijn terug te brengen naar een menselijk voorstellingsvermogen, waarbij feiten worden 'vertaald' naar menselijke gevoelens. In anderszins nogal abstracte zaken kan in literatuur het menselijk perspectief worden getoond. Een feitelijk relaas levert veel minder empathie op dan een verhaal over diezelfde feiten. Hoe meer een verhaal geromantiseerd wordt, hoe groter het effect ervan op de lezers. Ook dat blijft niet beperkt tot het medium 'boek'.

Literatuur heeft ook het vermogen om ons in aanraking te brengen met vraagstukken waar iedereen op de een of andere manier mee te maken krijgt, direct of indirect. Nadenken over morele dilemma's zijn traditioneel het terrein van de filosofie, maar literatuur kan deze kwesties op een toegankelijke manier bij het publiek brengen (Finkielkraut 2010).

Eenmaal vanuit deze primaire motivaties aangezet tot lezen, blijken er meer nuttige opbrengsten te zijn: taalgevoel, woordenschat, zelfs spelling worden positief beïnvloed door lezen – uiteraard niet alleen door het lezen van fictie, maar dat doet er in dit verband wat minder toe. Door de mogelijkheden tot interpretatie levert fictie ook 'oefenmateriaal' aan voor de vaardigheid om *out-of-the-box* te leren denken.

3. Waarom literatuuronderwijs?

Als we onderkennen dat fictie lezen nuttig is, dan is het bijna onnodig om te betogen dat het onderwijs ervoor moet zorgen dat kinderen gaan lezen. Al deze nuttige effecten van literatuur zijn immers te significant om ze over te laten aan de omgevingsfactoren van het kind. In de huidige discussie over het ontstaan van een tweedeling in de maatschappij tussen de geprivilegieerde kinderen en zij die dat niet zijn, kunnen we met het literatuuronderwijs een duidelijk standpunt innemen. Omgevingsfactoren, afkomst en sociaal milieu heb je niet in de hand, maar het onderwijs kan het verschil maken. In dit geval: het verschil verkleinen. Kinderen uit een geletterd milieu lezen doorgaans wel. Als de school die andere leerlingen niet tot lezen aanzet, wordt het verschil alleen maar groter.

In het basisonderwijs weet elke juf of meester al vanaf het allereerste begin dat vooral kinderen die lezen zo leuk vinden dat ze het ook thuis gaan doen, snel vooruit gaan. Ze nemen een voorsprong en vergroten die, want eenmaal op weg is het een spiraal naar boven: meer lezen betekent beter lezen betekent meer plezier in lezen, enz. Plezier in lezen, is dus wel degelijk een belangrijk middel (en geen doel). Het is bovendien een bijzonder krachtig middel, zoals de ervaringen in het basisonderwijs laten zien.

4. Waarom jeugdliteratuur in het onderwijs?

De heilzame effecten van fictie lezen zullen zich alleen manifesteren als de gelezen fictie daartoe zelf aanleiding geeft. Het boek moet gelegenheid geven om over een moreel dilemma na te denken als we dat als doelstelling hebben. Welke kwesties pubers relevant vinden om over na te denken, zal de leidraad moeten zijn in de boekkeuze. Natuurlijk moeten zij die literatuur aankunnen qua complexiteit, maar het moet vooral fictie zijn die er voor hen toe doet; verhalen die beantwoorden aan hun lezersdoel. Je zou jeugdliteratuur kunnen definiëren als literatuur die ingaat op kwesties die voor de jeugd belangrijk zijn. Dat dat niet tot een laag literair niveau hoeft te leiden, bewijzen de niveaus van Theo Witte (2008). Veel jeugdboeken vallen zonder tegenspraak in niveau 3 (normaal voor einde havo) of zelfs hoger.

De verwerking van de gelezen boeken moet eveneens logisch gedicteerd worden vanuit het lezersdoel. De gekozen werkvormen mogen dan geen automatisme zijn. Karel van het Reve schreef ooit in zijn essay 'Literatuurwetenschap: het raadsel der onleesbaarheid' dat alles wat over literatuur geschreven werd, volstrekt onleesbaar en onaantrekkelijk was. Zijn pleidooi kwam er in het kort op neer dat literatuurwetenschap vooral moest verklaren waarom wij iets mooi of ontroerend vinden. In zekere zin doen we dat ook, maar altijd in omgekeerde volgorde. We laten eerst motieven opzoeken, praten over verhaallijnen en vertelperspectief en zeggen dan: "Zie je wel wat een mooi boek". Maar het moet natuurlijk andersom: je leest een boek, je denkt erover na, je praat erover en je krijgt steeds meer bewondering voor de manier waarop de schrijver je aan het denken heeft gezet. Dan pas komt het moment waarop je de behoefte krijgt aan vaktermen om te kunnen verklaren wat dit specifieke boek zo mooi maakt.

Werkvormen zouden in dienst moeten staan van het lezen, niet andersom. Op welke manier wil je als lezer uiting geven aan de indruk die een boek op je gemaakt heeft? Door het met anderen te delen, misschien ook door er een creatieve uiting aan te geven, met een collage, een *mindmap*, een filmpje, enz. Maar bereiken we enige geestelijke grensverlegging door op te sommen wie de hoofdpersoon is, wat het vertelperspectief is, door voorbeelden te geven van vertelde tijd versus verteltijd, enz.? Waar lezen verrijkend, maar ook ontspannend en leuk kan zijn, mogen werkvormen dat ook zijn. Dit boek wil veel goede werkvormen aanreiken, zonder dit inzicht ooit uit het

oog te verliezen. Daarmee kan het zowel de leraar als de leraar-in-opleiding van dienst zijn.

Referenties

Finkielkraut, A. (2010). *Een intelligent hart*. Amsterdam: Atlas Contact BV.

Van het Reve, K. (1979). 'Literatuurwetenschap: het raadsel der onleesbaarheid'. Baarn: Wereldvenster.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Delft: Eburon.

Ronde 6

Ruth Lasters

Spectrumschool, Deurne

Contact: ruthjackie@hotmail.com

LOL ik lees! Leesplezier, ook voor beroepsleerlingen

In de openbare bibliotheek van Amsterdam prijkt deze prachtige quote van J.L. Borges op een van de zuilen: "Ik heb me altijd ingebeeld dat het paradijs een bibliotheek zou zijn". Als men jongeren naar hun voorstelling van het Eden vraagt, krijg je veel verschillende antwoorden te horen, die eigenlijk maar één ding gemeen hebben: als een bibliotheek ziet het paradijs er voor de meesten niet uit. We kunnen er niet omheen, de laatste decennia stellen we een extreme daling van het leesplezier vast.

Door de overvloed aan visuele media die vermaak aanbieden aan zapsnelheid, is er een collectivering van zowel de ontspanningswijze als de fantasie aan de gang. Om te ontsnappen aan de alledaagsheid heeft men al lang geen geschreven verhaal meer nodig dat men zelf tot een eigen voorstelling dient te kneden. Daardoor is het boek in de loop der jaren voor veel jongeren in de 'alleen-als-het-moet-hoek' beland. Lezen is voor velen een taak geworden zoals vele andere, en even saai en onmagisch als vierkantsvergelijkingen moeten maken of als het verplicht meeschillen van aardappelen. Dat is verontrustend, aangezien algemeen wordt aangenomen dat lezen cruciaal is voor de algemene taal- en cognitieve ontwikkeling, alsook voor het tot stand komen van een rijke, autonome verbeeldingskracht.

Toch is er geen reden tot paniek. Zelfs in een school met een erg hoog percentage aan anderstalige leerlingen is het mogelijk om jongeren te verleiden tot literatuur om de kloof tussen hun moedertaal en het aangeleerde Nederlands te overbruggen. In de school waar ik veertien jaar werkte als leerkracht en als gelijkekansencoördinator zetten wij een leesbevorderingsplan op touw, vol creatieve opdrachten, dat uitmondde in een theateropvoering. Ik zag de noodzakelijkheid van zo'n project in toen ik op een dag een ogenschijnlijke lapsus maakte.

Tijdens de nabespreking van een film gebruikte ik in een impuls het woord 'anachronisme' in een klas vol beroepsleerlingen. Terwijl ik hen de betekenis van de term uitlegde, dacht ik er meteen bij dat ik als gelijkekansencoördinator toch beter had moeten weten en mijn taalregister aan mijn doelgroep diende aan te passen. Zelfs Hamed, de meest gedreven leerling van 5-Kantoor, greep verveeld naar zijn gsm, meende ik, wat mijn ongepaste, te complexe woordkeuze alleen maar scheen te onderstrepen. Toen ik hem verzocht om zijn mobieltje weg te stoppen, zei hij me dat hij het alleen genomen had om iets te noteren. En werkelijk, een paar minuten later verliet hij de middagactiviteit met mijn definitie van het woord 'anachronisme' in zijn gsm die in een peperdure Seven jeans spande. Kansarmoede heeft het chicste, duurste uniform in een klas als 5-Kantoor, vol Borgerhoutse jeugd, met designersweaters en Prada-sneakers, zo'n drie keer prijziger dan het gemiddelde docentenschoeisel. Maatschappelijke onzekerheid hult zich in 'blingbling'. Daaraan denkend, vermoedde ik meteen dat het spontaan noteren van een woord als 'anachronisme' niet alleen duidde op Hameds ijver, maar dat er meer achter zat. Ik kwam erachter dat zelfs jongeren die schoolmoe zijn plots wel geïnteresseerd waren in taal, als het om dure woorden ging, waarvan zij altijd waren uitgesloten door de leerplannen. Ik besloot om voortaan tijdens elke les een 'gouden munt', een verbaal statussymbool te laten vallen.

In het leerplan Project Algemene Vakken (PAV) van de derde graad beroepssecundair onderwijs (bso) zijn er absurd veel domeinen zoals 'rekenvaardigheid' en 'organisatiebekwaamheid' die allemaal in vier lestijden per week moeten worden behandeld. Mede daardoor beperkt het taalgedeelte zich tot louter functionele taalvaardigheid. De lexicale eindtermen zijn zeer vaag, haast vrijblijvend, omschreven als "het hebben van een gevarieerde woordenschat". Daarnaast valt op dat leerlingen in het beroepssecundair onderwijs vanaf de tweede graad systematisch worden uitgesloten van verplichte emotionele tekstsoorten, die als "doel hebben te ontroeren", terwijl het leerplan Nederlands voor het algemeen secundair onderwijs (aso) alle tekstsoorten voorschrijft op alle mogelijke verwerkingsniveaus.

Bestaat er iets elitairers dan 'ontroering', het bindmiddel van onze soort, slechts officieel te reserveren voor de zogezegde bollebozen? Een leerplan dat alleen het werken met informatieve, persuasieve en prescriptieve tekstsoorten bindend maakt, betekent zoveel als een groot deel van de bevolking afsnijden van taalemotie en -plezier. En laat

net dat essentieel zijn voor een natuurlijke, continue verbale en cognitieve ontwikkeling. Op die manier blijft het Nederlands van beroepsleerlingen willens nillens een smalle gang vol gesloten deuren, waarachter interessante toneelstukken, politieke debatten en filmdialogen kwetteren in een jargon dat is doorspekt met door hen onbegrepen termen, die daarom stuk voor stuk uiterst pijnlijk gaan betekenen: “niet bestemd voor ons”.

Elk boek is een tas vol instrumenten om zowel woordenschat als syntaxis behendig te monteren in het eigen formuleringsvermogen. Door ook beroepsleerlingen in contact te brengen met literatuur en zelfs samen met hen teksten te gaan bewerken tot speelbare theaterstukken, overwinnen zij heel wat lees- en vervolgens ook studiedrempels. Deze groep jongeren systematisch veroordelen tot louter functionele taalvaardigheid betekent zoveel als hen een zogezegde passe-partout aanreiken die uiteindelijk niet blijkt te passen op heel wat sloten van onze uiterst talige maatschappij. Ook beroepsleerlingen moeten de dikst mogelijke sleutelbos aangereikt krijgen, die misschien door sommige van hen deels ongebruikt blijft, maar die bij elke stap even luid rinkelt als de bos van alle anderen in de gang.

7. Nederlands in een meertalige context

Stroomleider

Goedele Vandommele (CTO, KU Leuven)

Maarten van der Burg & Annelies Kappers
Script Factory / Hogeschool van Amsterdam
Contact: vanderburg@scriptfactory.nl

Leren met Lef. Is de film beter dan het boek?

“Wat is academische integratie [...]?”; “[...] dus je moet deze specifieke woorden weten?”; “[...] als je onderzoek gaat doen volgend jaar moet je ze kunnen gebruiken”; “Ik wil leren hoe je vaste voorzetsels in zinnen gebruikt [...]”

Deze zinnen nam geluidsman Wouter Weber op tijdens onze opnames voor de documentaire over het voortraject van het schakeljaar van De Haagse Hogeschool. Wilma van der Westen en Edith Alladin gaven Maarten van der Burg en Annelies Kappers de opdracht om ‘de didactiek van taalontwikkeland lesgeven met het streven om de student de baggage mee te geven waarmee hij als autonome (taal)leerder zelfstandig verder kan gaan’ in beeld te brengen. We volgden een studentengroep – de lerende student moest immers centraal staan – gedurende meer dan een halfjaar. De studenten werden grondig voorbereid op hun instroom in het reguliere hbo of universitair onderwijs.

Voor *Script Factory* was dit een fijne uitdaging. De cursus legt immers niet alleen het accent op de formele ‘taalkundige’ kennis en vaardigheden, maar zou in ruime mate ook aandacht besteden aan het kweken van een attitude. Een attitude om door te zetten en het geleerde effectief toe te passen in een andere situatie dan waarin het wordt aangeboden.

Maarten van der Burg (vroeger docent Nederlands op de Berlagescholengemeenschap in Amsterdam, vervolgens lerarenopleider NT2 aan de Hogeschool van Amsterdam, daarna medeconstructeur van de Interactieve Mediaopleiding CMD aan dezelfde Hogeschool van Amsterdam en huidig werkzaam als docent/ontwikkelaar van functioneel en verrassend mediagebruik bij de bachelor- en masteropleidingen van de Faculteit Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam en al jaren educatief filmmaker) werkt in dit *Script Factory*-project samen met Annelies Kappers (vroeger docent aan het Joke Smit College, directeur van Firma Taal van het ROCvA en eigenaar van de website Film@Taal).

En we waren heel benieuwd. *Script Factory* maakt al jaren films over mooi NT2-onderwijs, over de inzet van de Nederlandse taal in meertalige situaties, in basis-, voortgezet, mbo- en hbo-onderwijs. En de vraag over ‘het hoe’ is steeds het meest pregnant. ‘Het wat’ is altijd duidelijk. Maar hoe krijg je voor elkaar dat er werkelijke transfer en

rijke toepassing van het geleerde plaatsvindt in reële vervolgsituaties?

We pakten onze camera's, statieven en andere apparatuur in, stelden een opnamecrew samen en togen naar De Haagse Hogeschool. Het gebouw is prachtig en zeer fotogeniek, maar filmisch lastig. Er is veel glas en dus heel veel tegenlicht. Dat betekent dat gezichten te donker afgebeeld kunnen worden. Cameraman en -vrouw: opgelet! Dat is vooral lastig bij camerabewegingen die van muur naar raam gaan. En dat gebeurde vaak, want de lessen van Wilma en Edith zijn zeer levendig. En akoestisch zijn schoolgebouwen vaak niet handig ontworpen. Het geluid klinkt meestal hol. De prachtige lichthal van De Haagse Hogeschool versterkt het geluid van studenten die beneden converseren, lachen, lunchen en heen en weer lopen. Een mooie uitdaging voor onze geluidsman. En de techniek moet hard werken tijdens de energieke en behoorlijk interactieve lessen. Eerst reageert een student achterin de klas, de camera volgt dat en dan reageert een student voorin de klas, scherpste camera! En dan weer een student op links en dan reageert de docent opeens, enz. Niet alleen de camera werkt hard. Het geluid zwaait met een hengel van 4 meter buiten beeld, vlak boven het kader van de camera, en moet er toch voor zorgen om op tijd de juiste woorden te vatten. Dit noemen wij, filmmakers, een lekker complexe situatie.

Script Factory maakt documentaires in de ware zin van het woord. Ik wil het authentieke onderwijsproces vastleggen om de kijker een indruk te geven van de echte werkelijkheid, zoals die was tijdens de opnames. En dat betekent dat we geen *re-takes* of herhalingen willen filmen. Dat zou niet echt zijn. En ook: studenten en docenten zijn geen acteurs. Ze zeggen echte zinnen, vanuit hun hart, met de bijbehorende echte gezichtsuitdrukkingen. Bij een herhaling of *re-take* raken ze in verwarring en wordt hun dictie 'gemaakt' en zijn de uitdrukkingen meestal niet meer geloofwaardig. En een *re-take* onderbreekt de werkelijke onderwijsinteractie en dan zouden we de kijkers een 'gemaakte' realiteit voorschotelen. Dat kan natuurlijk niet in onze onderwijsfilms, die door het weergeven van de authentieke werkelijkheid willen aantonen dat er goed onderwijs wordt voltrokken. En dat betekent dat alles in 1 keer goed moet worden opgenomen (uitzonderingen daar gelaten). Dus de opnamecrew werkt heel, heel hard op zo'n opnamedag.

In de klas besteden we heel veel aandacht aan een fijne en goede verstandhouding met elkaar. Filmën heeft altijd iets 'engs'. Je wordt afgebeeld en je vraagt je af of je het wel 'goed' doet. En het besef dat er later heel veel naar je gekeken gaat worden, is op zijn minst nerveus makend. En die grote camera met al die snoeren is soms wel HEEL ERG DICHTBIJ... Ik ga er als regisseur altijd van uit dat de mensen die wij filmen 'medeauteurs' van de film zijn. *Script Factory* komt niet binnenvallen om vanaf de zijlijn wat studenten en docenten vast te leggen, in te pakken en in de montage wel iets aardigs te fabrieken. We bouwen eerst een ontspannen relatie op met iedereen die meedoet. We geven aan dat alleen de filmpersonages mogen zeggen "Stop, ik wil het nog

een keer doen” of “Nee, dat was niet goed” en dat wij ze volgen. De filmcrew breekt nauwelijks in het getoonde onderwijs in. En we leggen ook heel grondig uit wat het doel is van de film, dat de film niet zonder de gefilmde personen kan, dat de crew er alles aan doet om iedereen ‘eerlijk’ af te beelden, dat we allemaal mensen zijn en dat fouten maken mag! Deze voorwaardelijke gesprekken leveren een geïnspireerde en betrokken ‘shoot’ op. De studenten vergeten vaak dat ze gefilmd worden of vertellen het gewoon aan de camera, die ze als medepersoon beschouwen. En dat maakt onze films vaak zo ontroerend ‘echt’.

Bij het filmen, en later bij de montage, voltrok zich een uitermate interessant proces. Onderdeel van de methodiek van Wilma en Edith is dat de studenten hun eigen leerdoelen formuleren en ook nagaan in hoeverre die leerdoelen behaald zijn. Aan het begin van de cursus zijn die leerdoelen heel ‘talig’ van aard: ze berusten op de wens om formele aspecten van de nieuwe taal te kunnen. “Ik wil graag verwijzwoorden leren kennen”; “Ik wil de vaste voorzetsels beheersen”. Maar het gaat uiteindelijk om de toepassing daarvan. Kennis ‘van’ is echter niet de enige voorwaarde voor succesvolle toepassing. Wij, als lesgevers, onderwijsontwikkelaars en filmers weten dat natuurlijk. Voor de studenten lag dat veel moeilijker. Zij formuleerden aan het begin van de cursus nauwelijks leerdoelen over toepassing en gebruik: deels omdat het besef er nog niet was en deels omdat het ‘veilig’ is om eerst aan de formele taalkennis te werken. In *Leren met Lef* zie je hoe Wilma en Edith aan dit groeiend besef bijdragen. Je ziet de studenten groeien. Het filmen van dit proces leverde tijdens de montage van de film spannende disputen op.

We monteerden de talige leerdoelen aan het begin van de film. Dit was zoals dat in de werkelijkheid gebeurde. In de montage werkt dat echter anders. Wilma en Edith vreesden dat de film te veel over technische taalaspecten zou gaan. Wij hadden de toepassingsleerdoelen echter verderop in de film gemonteerd. Een bijzonder aspect van film is dat het heel erg gerelateerd is aan ‘beleefde tijd’. De kijker weet niet wat in de volgende minuut of later in de film zal gaan gebeuren. Dat weten alleen de makers. Wij gebruiken dit soort contrastieve elementen en scènes vaak als een prikkelende premisse, die we later inlossen. Gelukkig werden Wilma en Edith overtuigd van deze filmische werking. En met een kleine bijstelling konden we recht doen aan de ontwikkeling van de studenten. Eerst leren en weten, en dan steeds meer begrijpen ‘hoe’ je moet gaan gebruiken. De methodiek van Wilma en Edith, en dus ook de film, zit vol met toepassingselementen. En die worden allemaal effectief ingezet en belicht. En de werkelijke uitdaging zit in wat een studente vertelt tijdens haar voortgangsgesprek: “Ik lees eigenlijk niet [...] alleen tijdens de les [...] ik weet niet waarom [...] hoe kan ik als ik lees de woorden gebruiken [...]”.

Leren met Lef is een film waarin taalontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling hand in hand gaan. *Leren met Lef* ontroert. We zien hoe studenten samen met hun docen-

ten razend lastige stappen zetten om taal op een hoog niveau te leren. De didactiek van Wilma en Edith over taalontwikkelen lesgeven reikt verder dan alleen dit voortraject en is ook toepasbaar in andere omgevingen. We zien hoe het reflecteren op leren en het verwoorden daarvan helpt om de attitude te verkrijgen om te durven studeren in een lastige vreemde taal in een omgeving die niet altijd even vriendelijk is. En dit alles gebeurt door en met taal, het meest levendige instrument dat ons mensen eigen is.

Ik vind het een eer dat we met onze film, waarin we taal en taal oefening in beeld brengen, een plaats krijgen op deze prachtige conferentie Het Schoolvak Nederlands 2016.

Bekijk *Leren met Lef* op www.scriptfactory.nl.

Ronde 2

Mariet Schiepers

Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven

Contact: Mariet.schiepers@kuleuven.be

NedBox, online oefenkansen voor nieuwkomers

1. Het belang van (online) oefenkansen voor nieuwkomers

Nieuwkomers in Vlaanderen en Nederland hebben het Nederlands nodig om in het dagelijkse leven te kunnen functioneren. De taal is voor hen de sleutel voor het vinden van werk, het leggen van contacten, het opvolgen van de kinderen, het beheren van administratie, het aanvatten of verderzetten van een studie, enz. De taal op een functioneel relevante manier kunnen inzetten, verhoogt de kans op werkelijke integratie en op het verwezenlijken van de eigen perspectieven. (Tweede)taalverwerving is echter een langdurig proces dat herhaalde en langdurige oefening vereist. Vlotte taalgebruikers hebben duizenden uren oefening gehad (Ellis 2002). De impact van herhaalde oefening en het feit dat oefening het meest belangrijke is om vlotheid en vertrouwen te ontwikkelen in taalgebruik is één van de meest persistente vaststellingen in onderzoek naar tweedetaalverwerving.

De reguliere cursussen Nederlands voor anderstaligen zijn doorgaans te kort om tegemoet te komen aan de nood aan langdurige oefening. Daarnaast is er het gegeven dat taalverwerving niet enkel plaatsvindt in een georganiseerde en gestructureerde omgeving (formeel leren), maar dat het een proces is waarin ook het informele leren (i.e. het leren dat voortvloeit uit dagelijkse activiteiten; het is niet georganiseerd en niet op initiatief van de leerder) en het niet-formele leren (i.e. leren dat is ingebed in geplande

activiteiten die niet uitdrukkelijk als leren bestempeld worden, maar die een belangrijk leerelement bevatten en wel als bewuste keuze van de leerder worden aangevat) een belangrijke en noodzakelijke rol spelen¹. Er is dan ook nood aan méér oefenkansen voor NT2-leerders om te leren vanuit authentieke, realistische taaltaken, binnen het NT2-aanbod, maar ook daarbuiten, in een niet-georganiseerde, informele context.

Nieuwkomers, maar ook oudkomers (of ze nu NT2-cursisten zijn of niet), vinden vaak niet onmiddellijk de *tools* of de geschikte context om extra en taalrijke oefenkansen te vinden. Moderne technologieën en nieuwe media kunnen in dit opzicht beschouwd worden als een hefboom met veel potentieel. Toch is er de vaststelling dat dit potentieel nog niet volwaardig geëxploiteerd wordt, noch in het huidige NT2-onderwijs, noch daarbuiten, in de niet-formele context. Met de lancering van *NedBox* (zie: www.nedbox.be) in het najaar van 2015 werd in Vlaanderen dan ook een belangrijk nieuw gegeven geïntroduceerd op vlak van het niet-formele leren. *NedBox* is een digitaal platform waarop anderstaligen de klok rond aan de slag kunnen met functionele en geïntegreerde taaltaken aan de hand van authentiek en actueel beeld- en tekstmateriaal en dit volgens hun eigen interesses, niveau en behoeften.

2. Een krachtige, taakgerichte online leeromgeving: 6 basisprincipes

Vernieuwend aan *NedBox* is dat het voortbouwt op zowel de succesfactoren voor tweedetaalverwerving als voor online leren om te komen tot een krachtige en motiverende online leeromgeving waarin de leerder aan het stuur zit. Empirisch onderzoek naar tweedetaalverwerving (Doughty & Long 2003; Ellis & Shintani 2014) stelt niet alleen dat volwassen tweedetaalleerders nood hebben aan langdurige oefening in een waaier van contexten; de aangeboden oefenkansen moeten ook uitdagend zijn en aansluiten bij wat je wil leren doen met die taal in het echte leven. Daarnaast moeten volwassen tweedetaalleerders worden blootgesteld aan voldoende rijke input uit de doeltaal. Tegelijk moeten ze voldoende kansen krijgen om de taal zelf te produceren en hebben ze nood aan gepersonaliseerde feedback en ondersteuning. Empirisch onderzoek naar de impact van online leren en leren dat door allerlei vormen van technologie wordt ondersteund (Nielsen & Gonzáles-Lloret 2010) stelt dan weer dat het essentieel is om binnen de online leeromgeving een groepsgevoel te creëren. Daarnaast is de gebruiksvriendelijkheid en laagdrempeligheid van *tools* en online leeromgevingen fundamenteel. Hieronder volgt een beknopte omschrijving over hoe voorgaande succesfactoren van tweedetaalverwerving en online leren werden vertaald in 6 basisprincipes die het design van *NedBox* hebben onderbouwd.

- *Principe 1* – Een eerste principe houdt in dat je de volwassen tweedetaalleerders een gediversifieerd corpus moet aanbieden, met prikkelende en authentieke online input. Meer concreet vertrekken de oefenactiviteiten op *NedBox* vanuit actueel beeld-, tekst- en geluidsmateriaal van *VRT*, *De Standaard*, *Het Nieuwsblad* en

Wablieft. Om ervoor te zorgen dat gebruikers met uiteenlopende behoefteprofielen hun gading vinden op het platform, wordt er inhoudelijk zo veel mogelijk variatie voorzien en biedt *NedBox* materiaal aan binnen verschillende thema's die aansluiten bij de rollen die nieuwkomers (willen) opnemen: 'werk', 'kinderen', 'consumment', 'vrije tijd', 'sociaal contact', 'leven in België', 'gezondheid', 'de wereld' en 'echt gebeurd'.

- *Principe 2* – De prikkelende en authentieke input moet het vertrekpunt vormen van functionele taken, op maat van de behoeften en interesses van de volwassen tweedetaalleerders. Anders dan meer klassieke online leerplatformen die vaak enkel woordenschat- en grammatica oefeningen aanbieden, biedt *NedBox* realistische taaltaken aan die inhaken op situaties waarmee de taalleerder in het dagelijkse leven geconfronteerd wordt, bijvoorbeeld 'het invullen van een formulier', 'het lezen van uitnodigingen', 'het schrijven van een kaartje', enz. Ook hier wordt gebruikge maakt van (semi-)authentiek tekstmateriaal zoals 'een afsprakenkaartje bij de tandarts' of 'een briefje van de school van de kinderen'.
- *Principe 3* – Zowel bij de keuze van het actualiteitsitem als bij de oefeningen ('vaardigheid', 'niveau' en 'moeilijkheidsgraad') zit de leerder, en niet het systeem, aan het stuur. Dit bevordert in hoge mate de motivatie van de leerders.
- *Principe 4* – Leerders krijgen onmiddellijk gerichte online feedback tijdens het maken van de oefeningen.
- *Principe 5* – Eveneens belangrijk voor de motivatie is dat de leerders in interactie kunnen gaan met andere gebruikers, met moedertaalsprekers en met de buitenwereld. Hiertoe werd een *Facebook community* voorzien, maar ook vanuit de taken zelf wordt de link gelegd naar relevante activiteiten en organisaties in de buitenwereld. Gezien de potentiële gebruikersgroep van *NedBox* die uit hoog- maar ook vaak lager geschoolde leerders bestaat, ging er speciale aandacht uit naar het algemene design van de online leeromgeving.
- *Principe 6* – Het design is zo intuïtief en laagdrempelig mogelijk.

Tijdens de presentatie zullen deze zes basisprincipes verder toegelicht worden aan de hand van sprekende illustraties uit het platform zelf.

3. De gebruikers aan het woord

De invulling van de hierboven geformuleerde basisprincipes, evenals de vertaling in concrete *features*, werd uitgevoerd in nauw overleg met de uiteindelijke gebruikersgroep (Schiepers e.a. 2015). Op die manier kon er een *user-centred* omgeving ontwik-

keld worden die maximaal aansluit bij de verwachtingen en behoeften van alle potentiële gebruikers. Ook tijdens het eerste implementatiejaar werden de ervaringen van de gebruikers verder in kaart gebracht. Er werd een online *survey* afgenomen van 395 volwassen NT2-leerders en van 220 NT2-leerkrachten. Tijdens deze *survey* werd gepeild naar (a) het gebruik van *NedBox* in een vrijetijds- en klascontext, (b) de perceptie over de filmpjes en de oefeningen op *NedBox*, (c) het algemene design, (d) de leerervaringen en (e) eventuele hiaten en tekortkomingen. Daarnaast werd een kleinschalig kwalitatief onderzoek uitgevoerd naar het specifieke gebruik door laaggeschoolde gebruikers en gebruikers die digitaal minder vaardig zijn. In dit onderzoek werd nagegaan in welke mate online leren een hefboom of net een drempel voor deze doelgroep vormt. Beide onderzoeksresultaten worden verder aangevuld met kwantitatieve data uit *Google Analytics*.

De eerste resultaten lijken alvast te bevestigen dat wat volwassen tweedetaalleerders motiveert in een klascontext ook erg belangrijk is in een online leeromgeving. Als het systeem de leerder aan het stuur laat en prikkelende, authentieke input voorziet waarbij functionele taken kunnen worden gemaakt, lijkt online leren erg motiverend, ook voor de meer kwetsbare groepen die digitaal minder vaardig zijn. De resultaten van de verschillende onderzoeken zullen tijdens de presentatie kort toegelicht worden. Hierbij zal aandacht worden geschonken aan meer algemene aanbevelingen die betekenisvol kunnen zijn voor de ontwikkeling van andere digitale toepassingen met betrekking tot het bieden van online taal oefenkansen in de Vlaamse en Nederlandse context.

Referenties

- Doughty, C. & M.H. Long (eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Basil Blackwell.
- Ellis, N.C. (2002). "Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition". In: *Studies in Second Language Acquisition*, 24, p. 143-188.
- Ellis, R. & N. Shintani (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. London/New York: Routledge.
- Nielsen, K. & M. Gonzáles-Lloret (2010). "Effective online foreign language courses: theoretical framework and practical applications". In: *The Eurocall Review*, 17. Online raadpleegbaar op: http://www.academia.edu/9323949/Effective_Online_Foreign_Language_Courses_Theoretical_Framework_and_Practical_Application.
- Schiepers, M., L. Houben, A. Nordin, H. Van Loo, H. Van Nuffel, L. Verrote & K. Van den Branden (2016). "How to create online practice opportunities for adult

second language learners? NedBox, an online platform for practicing Dutch language skills”. In: *INTED2016 Proceedings*, p. 2349-2357.

Noten

- ¹ Indeling zoals gehanteerd in CEDEFOP & European Commission Education and Culture DG (2009). ‘European Guidelines for validating non-formal and informal learning’. Online raadpleegbaar op: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4054>.

Ronde 3

Sophie Stroobants
 Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven
 Contact: sophie.stroobants@gmail.com

Turks is niet om te leren, juf! Thuis taal in groepswork

1. Inleiding

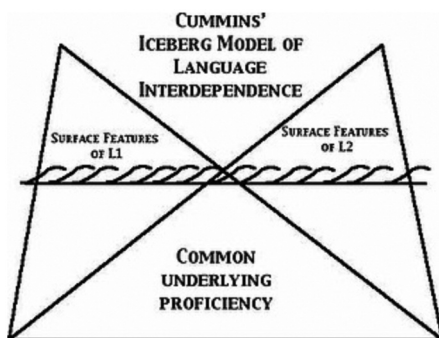
In het Vlaamse basisonderwijs krijgen leerkrachten steeds meer te maken met leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands. In de meeste scholen kiest men ervoor om deze leerlingen onder te dompelen in het Nederlands, zonder hierbij hun thuistaal te benutten. Maar is dit ‘taalbadmodel’ wel de beste weg naar onderwijs-succes? Komen deze leerlingen beter tot leren wanneer enkel Nederlands wordt gebruikt of zijn er andere manieren?

Met de beste bedoelingen wordt gekozen voor een ‘enkel-Nederlands’-beleid. Leerkrachten willen immers dat hun leerlingen zo snel en zo goed mogelijk Nederlands leren om hun kansen te vergroten op school en om goed te kunnen functioneren in onze samenleving. Met dit doel voor ogen investeren ze zoveel mogelijk tijd in het Nederlands. Bovendien vrezen ze ook controle te verliezen over het leerproces en over de klas als ze de thuistalen van hun leerlingen toelaten, en willen ze kliekvorming op basis van taalachtergrond vermijden. De keerzijde van een ‘enkel-Nederlands’-beleid is echter het beeld dat het geeft van meertaligheid: als een struikelblok en niet als één van de middelen die men kan inzetten om het leren van en in het Nederlands te ondersteunen.

2. Waarom positief omgaan met thuistalen op school?

Het is duidelijk dat leerkrachten het beste willen voor hun leerlingen. Het ‘enkel-Nederlands’-beleid is er niet om het leerlingen moeilijk te maken op school, maar om hen zo snel mogelijk het Nederlands als schooltaal aan te leren. Als we echter kijken naar enkele belangrijke principes van goed taalvaardigheidsonderwijs, dan is een positief en veilig klasklimaat een eerste voorwaarde om tot leren te komen. Zeker voor kansarme en anderstalige leerlingen is die affectieve factor van belang. Door een plaats te geven aan de thuistalen van meertalige leerlingen zorgen we ervoor dat hun welbevinden vergroot, dat ze openstaan voor impulsen uit hun omgeving en dat ze sterkere leerprestaties kunnen neerzetten. Cummins (2001) merkt ook op: “Wanneer kinderen impliciet of expliciet op school te horen krijgen dat ze hun taal en cultuur moeten achterlaten aan de schoolpoort, dan laten ze ook een essentieel deel van wie ze zijn – hun identiteit – achter aan de schoolpoort. Als ze deze afwijzing voelen, zijn ze ook minder geneigd om actief en vol vertrouwen te participeren aan het klasgebeuren”.

We weten ook dat nieuwe kennis gemakkelijker wordt verworven als deze wordt verbonden met reeds aanwezige kennis. Dit geldt ook voor het leren van een nieuwe taal. Leerlingen zullen sneller Nederlands leren als ze dit kunnen linken aan hun thuistaal. Het ijsbergmodel van Cummins toont hoe de taalsystemen van meertalige leerlingen verbonden zijn. Hierdoor kunnen leerlingen die een nieuwe taal leren verder bouwen op de kennis en vaardigheden die reeds zijn opgebouwd in de eerste taal.



Figuur 1 – Cummins' *Iceberg Model of Language Interdependence*.

Ook het leerproces van leerlingen kan versnellen wanneer ze hun thuistaal kunnen gebruiken in de klas. Anderstalige leerlingen verliezen soms heel wat tijd, omdat ze de instructies of de uitleg van de leerkracht niet begrijpen. Waarom niet even de vertaling opzoeken of een medeleerling inschakelen voor een kort woordje uitleg in de thuistaal? De thuistaal wordt zo benut als opstapje.

3. Thuis taal inzetten als steiger tot leren

Het positief inzetten van thuis talen klinkt heel mooi in theorie, maar hoe breng je zoiets in de praktijk? Leerkracht-onderzoeker Kathelijne Jordens probeerde het uit.

Meertalige eilandjes in een eentalige zee, een goed idee?

- WAT? Onderzoek naar mogelijkheden voor gebruik van thuis taal in de klas.
- HOE? Twee groepjes van vier leerlingen (4^{de}/5^{de} leerjaar) doen groepswork en mogen daarbij hun thuis taal, het Turks, gebruiken als ze dat willen. Ze worden ook uitgebreid geïnterviewd rond 'meertalig zijn'.
- WANNEER? De groepjes werden anderhalf schooljaar gevolgd (januari 2013-juni 2014). Ongeveer maandelijks kwamen ze samen.
- ONDERZOEKSVRAGEN? Gebruiken ze het Turks in de klas? Hoe vaak? Waarvoor gebruiken ze het Turks? En hoe ervaren ze dat zelf?
- Dit onderzoek kadert binnen het project 'Validiv'.

De verwachtingen van de leerkrachten in de twee scholen over de mate waarin de leerlingen Turks zouden praten, verschilden sterk van elkaar. De ene leerkracht dacht dat ze geen Turks zouden praten, de andere voorspelde: "Die gaan alleen maar Turks praten!". Wat ze spraken tijdens het groepswork was hoofdzakelijk Nederlands, ook als ze aangemoedigd werden om het Turks te gebruiken.

De meertalige leerlingen hechten veel belang aan het Nederlands en dat werd ook weerspiegeld in hun taalkeuzes doorheen de verschillende opdrachten. Het was bijvoorbeeld opvallend hoe de leerlingen er spontaan voor kozen om het resultaat van elke taak in het Nederlands te presenteren. Ze werden nochtans elke keer uitgenodigd om hun eindproduct voor te stellen aan de 'meertalige camera' die ook Turks verstond. Daarnaast zijn ze zich ook enorm bewust van de talen die de andere leerlingen spreken en kunnen begrijpen. Ze hielden rekening met hun publiek en pasten hun taalkeuze daaraan aan.

Hoewel de meerderheid van de tijd Nederlands werd gesproken, was het toch niet zo gemakkelijk voor de onderzoeker om de controle over wat de leerlingen tegen elkaar zeiden los te laten. Zo verdienden de leerlingen het voordeel van de twijfel tijdens een groepswork over dinosaurussen. Omdat ze niets begreep van een hevige discussie in het Turks reageerde de onderzoeker: "Allez mannen, doe voort en vul dat blad in. Komaan hé". Een paar weken later rolden de vertalingen binnen van een hevige discussie over wat het antwoord kon zijn. Precies wat van hen verwacht werd, maar in het Turks, levendig en met veel gelach.

De leerlingen krijgen een positief gevoel als ze hun thuistaal mogen spreken, maar tegelijkertijd vinden ze het Nederlands ook erg belangrijk en evenwaardig. De voorkeur voor een taal is niet zo eenduidig en hangt af van de context. Ze vonden het leuk om Turks én Nederlands te mogen praten tijdens groepswerk en ze gaven ook aan dat het hen hielp bij het uitvoeren van de taken.

Het Turks werd voornamelijk gebruikt om de praktische regelingen rond een taak met elkaar te bespreken, voor betekenisonderhandeling en voor het bespreken van de inhoud van de taak. Als er Turks werd gebruikt om het over de leerkracht te hebben, was het niet gemeen en zeiden de leerlingen dingen die ze ook makkelijk stiekem in het Nederlands hadden kunnen zeggen.

Meertalige leerlingen in een eentalige school zijn dus in staat om hun thuistaal in te zetten tijdens groepswerk. De meertalige momenten gaven veel positieve energie en goede taakresultaten, zonder dat het Nederlands verdrongen werd.

4. Hoe ga je aan de slag met de thuistalen op school?

Moet vanaf nu dan alles meertalig zijn op school? Natuurlijk niet, maar het kan soms wel een handje helpen. Schoolteams kunnen ervoor kiezen om de thuistaal in meer of mindere mate in te zetten. Om deze keuze voldoende onderbouwd te kunnen maken, is het nodig om meertalige activiteiten uit te testen en ervaringen uit te wisselen. De website *Metrotaal* kan daar een hulpmiddel toe zijn. *Metrotaal – Mind the gap* (Validiv) wil basisscholen en hun begeleiders inspireren en professionaliseren bij het werken aan een open talenbeleid waar alle talen ‘thuis’ mogen zijn.

Wil je graag deze reis aangaan? Zie: www.metrotaal.be.

Referenties

- Gielen, S., A. Isçi & G. Ramaut (2011). “‘Dat ene woord in het Turks kan heel belangrijk zijn’: Thuistaal inzetten als hefboom voor (taal)leren”. In: *School- en klaspraktijk*, 53, p. 26-40.
- Jordens, K. (2014). “‘Turks is niet om te leren, juf.’ Onderzoek in de kijker: gebruik van thuistaal in de klas”. In: *Nieuwsbrief Taal en Onderwijs (december 2014)*. Online raadpleegbaar op: <http://www.cteno.be/nieuwsbrief/23/>.
- Van Praag, L. e.a. (2016). *Haal meer uit meertaligheid: Omgaan met talige diversiteit in het basisonderwijs*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Ronde 6

Sergio Baauw
Universiteit Utrecht
Contact: s.baauw@uu.nl

Recente migrantenkinderen en de overgang naar het regulier onderwijs

Onderzoek naar recente migrantenkinderen (NAMS) die afkomstig zijn van een speciale ontvangstschool toont aan dat deze kinderen, na overgang naar het reguliere onderwijs, op verschillende vaardigheden zoals ‘spelling’, ‘begrijpend lezen’, ‘technisch lezen’ en ‘rekenen/wiskunde’, even goed scoorden als hun klasgenoten en evenmin afwijken van het landelijke gemiddelde. Echter, deze NAMS stroomden structureel in lagere klassen in dan waar zij op grond van hun leeftijd terecht zouden moeten komen. Het EDINA-project probeert verbetering te brengen in deze situatie.

In het kader van het EDINA-project zijn een drietal instrumenten ontwikkeld met als doel om leraren te handvatten bieden bij de omgang met NAMS. Het programma bevat een module om specifieke leerkrachtvaardigheden te ontwikkelen, een module om actieve differentiatie in het klaslokaal aan te moedigen en een *toolset* en hulpbronnen om de ontvangst, observatie en transitieprocessen van NAMS te optimaliseren. Tijdens deze lezing zullen de verschillende onderdelen van de *toolset* worden besproken.

Ronde 7

Karen Torfs & Pandora Versteden
Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven
Contact: Karen.Torfs@kuleuven.be
Pandora.Versteden@kuleuven.be

Aan de slag met anderstalige nieuwkomers: geschikte taken binnen een krachtige (taal)leeromgeving

1. Inleiding

‘Anderstalige nieuwkomers’ zijn kinderen en jongeren die pas vanuit het buitenland naar België of Nederland zijn gekomen. Dat kunnen kinderen van vluchtelingen zijn,

maar ook kinderen uit een gezin dat om een andere reden in België komt wonen. Nieuwkomers kennen nog geen Nederlands, maar zijn wel leerplichtig. Ook al heb je als leerkracht nooit eerder anderstalige nieuwkomers in de klas gehad, de kans is groot dat je op een dag te maken zult krijgen met een leerling die geen woord Nederlands begrijpt en spreekt, of dat je als leerkracht in een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers (OKAN)/eerste opvangschool terechtkomt. Het is dan belangrijk om te weten hoe je de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen zo goed mogelijk kunt helpen ontwikkelen.

In deze tekst zoeken we daarom een antwoord op de vraag hoe je krachtige taken kunt opbouwen die het taalleren van anderstalige nieuwkomers zo goed mogelijk ondersteunen.

2. Wat moet een anderstalige nieuwkomer leren?

Wanneer er anderstalige nieuwkomers in de klas komen, kan het helpen om jezelf de vraag te stellen wat de nieuwkomers moeten kunnen en wat ze nodig hebben om op school en buiten de klas mee te draaien. Denk bijvoorbeeld aan:

- Nieuwkomers moeten leren meedraaien in de samenleving die de school vormt en hebben nood aan begrip van boodschappen zoals ‘Alsjeblieft’, ‘Moet je plassen?’, ‘Dit briefje moet je aan je ouders geven’.
- Ze moeten vertrouwd raken met praktische instructies tijdens de les, zoals bijvoorbeeld ‘Trek een cirkel rond het juiste antwoord’ of ‘Je moet de bal over de lijn gooien’.
- Na een paar maanden moeten ze kunnen antwoorden op vragen, kunnen tonen wat ze hebben geleerd, zelf ook vragen kunnen stellen, kunnen vertellen wat ze weten over een lesonderwerp, enz.
- Ze moeten kunnen reageren op wat kinderen zeggen en vragen op de speelplaats.

Met andere woorden: ze moeten zich de schoolse taalvaardigheid eigen maken om zich te kunnen redden als leerder en als sociaal individu. Wat kinderen met taal kunnen doen, is veel belangrijker dan wat ze van en over taal weten. Hoe sneller de nieuwkomers het Nederlands oppikken dat ze nodig hebben om op school (en daarbuiten) te functioneren, hoe beter.

3. Hoe verloopt taalverwerving?

In de eerst plaats is het belangrijk om inzicht te krijgen in de manier waarop een nieuwe taal verworven wordt. Taalverwervingsonderzoek toont steeds duidelijker aan dat het vermogen om te communiceren niet door taalkennis tot stand gebracht wordt. Taal verwerf je in de eerste plaats door taal te gebruiken, en dus niet door woordenschatlijstjes van buiten te leren of grammaticaoefeningen te maken om er een bepaalde regel in te drillen.

Het tweedetaalverwervingsproces sluit sterk aan bij het taalverwervingsproces van een eerste taal. Bij jonge peuters zien we dat ze hun moedertaal verwerven door volop met taal geconfronteerd te worden: er wordt ontzettend veel tegen hen gesproken en stil-aan ontstaan kleine gesprekken. Hun ouders of begeleiders zullen ook systematisch op een positieve manier feedback geven op hun fouten. Net als jonge kinderen verwerven ook nieuwkomers het Nederlands het snelst door de taal veel te horen en na verloop van tijd ook te gebruiken. De kunst is dus om anderstalige nieuwkomers er als het ware toe te verleiden om motiverende dingen te doen waar ze het Nederlands voor moeten gebruiken (door naar de opdracht te luisteren, informatie te begrijpen, iets te lezen, een oplossing te noteren, enz.) en er zo een actief leerproces van te maken. Het is daarom heel belangrijk om op zoek te gaan naar motiverende opdrachten die zoveel mogelijk aansluiten bij hun eigen leefomgeving. Daarvoor is het uiteraard van cruciaal belang dat de leraar openstaat voor de leefwereld van de nieuwkomers en deze zo goed mogelijk leert kennen.

Nieuwkomers leren op die manier taal door taal te gebruiken, zijn op een motiverende manier met taal bezig en maken zich de taal echt helemaal eigen. De taalverwerving verloopt op een natuurlijke manier.

4. Taalverwerving stimuleren in de klaspraktijk

Motiverende taken alleen zijn natuurlijk niet genoeg om taalverwerving te stimuleren. Belangrijk is dat je een omgeving schept voor de nieuwkomers die zoveel mogelijk stimuleert om te leren en om zich de schoolse taalvaardigheid eigen te maken. Verhelst (2002) spreekt over een krachtige (taal)leeromgeving als 'een positief, veilig en rijk leerklimaat', 'betekenisvolle taken' en 'ondersteuning door interactie' samengaan. Die krachtige (taal)leeromgeving stellen we visueel voor aan de hand van deze drie cirkels:



Figuur 1 – Visuele voorstelling van een krachtige (taal)leeromgeving.

Omdat elk van de cirkels van belang is om de leeromgeving krachtig te maken, bespreken we ze hier alle drie vanuit de context van anderstalige nieuwkomers. Op de cirkel van de betekenisvolle taken gaan we iets dieper in.

4.1 Een positief, veilig en rijk leerklimaat

Nieuwkomers hebben allemaal de moeilijke ervaring achter de rug dat ze hun eigen land en vertrouwde omgeving hebben moeten achterlaten om plots in een vreemde omgeving terecht te komen. Soms zijn ze op de vlucht geslagen of hebben ze vreselijke dingen meegemaakt. Hun verblijfssituatie is soms onzeker. Vaak hebben ook hun ouders het moeilijk. Sommigen zijn hier zelfs helemaal in hun eentje. De structuur van het schoolleven kan hen daarom een belangrijke houvast geven. Ze kunnen er weer gewoon kind of jongere zijn. Een klas waar ze welkom zijn, waar ze zichzelf mogen zijn, waar er begrip voor hen is en waar fouten maken mag, is een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen.

Pas wanneer sprake is van deze hoge mate van welbevinden, staan kinderen open voor impulsen uit de omgeving en zullen ze gaan exploreren. Een veilig en positief klasklimaat is dus heel belangrijk om tot taalontwikkeling te komen. Eens kinderen zich thuis kunnen voelen, zullen ze de omgeving gaan verkennen. Die moet dus zeker 'rijk' genoeg zijn of, met andere woorden, veel taal meegeven en uitlokken, zodat kinderen het Nederlands snel oppikken.

4.2 Betekenisvolle taken

Nieuwkomers leren het vlotst een taal als ze worden uitgedaagd door motiverende en probleemoplossende opdrachten, waarbij ze taal moeten gebruiken om tot een oplossing te komen. Betekenisvolle taken zijn interessant, uitdagend en zinvol voor kinderen. Ze sluiten aan bij hun interesses en leefwereld en dagen uit om betrokken en gemotiveerd tot actie over te gaan. Kinderen leren heel veel over taal terwijl ze concrete acties uitvoeren en concrete ervaringen opdoen. Zeker wanneer er ook over die acties gepraat wordt, pikken kinderen heel veel taal op.

Goed taalonderwijs biedt voldoende uitdaging aan de leerling, maar voorziet ook in voldoende ondersteuning om eventuele moeilijkheden te overbruggen.

Twijfel je of je taak geschikt is om in te zetten bij anderstalige nieuwkomers? Een handig hulpmiddel bij het voorbereiden van de taak die je gaat doen, is de 'Takenwijzer Anderstalige Nieuwkomers' (zie Figuur 2).

Takenwijzer		Anderstalige nieuwkomers	
Taak:		JA	NEEN
1. Doelen			
a. Streeft de taak een relevant doel* na?			
b. Is de taak gericht op 'taalvaardigheid' en niet (enkel) op taalkennis (zoals benoemen en woordenschat)?			
2. Is het gebruik van taal in deze taak 'functioneel'? Is taal een middel om een voor de nieuwkomers interessant doel te bereiken?			
3. Is de taak motiverend voor de nieuwkomers? Speelt de taak in op wat de nieuwkomers interesseert?			
4. Sluit de taak aan bij wat de nieuwkomers al begrijpen/kennen? Is er een overbrugbare kloof tussen het niveau waarop de nieuwkomers nu functioneren en het niveau van de taak?			
5. Differentiatie			
a. Is het taalaanbod in de taak voldoende rijk (op verschillende manieren, visueel ondersteund...)?			
b. Zet deze taak de nieuwkomers aan tot intensieve interactie (met klasgenoten en de leerkracht)?			
c. Zijn er voldoende mogelijkheden om in te spelen op de inbreng/ervaringen van de nieuwkomers?			
6. Kunnen de nieuwkomers voldoende actief deelnemen aan de taak?			
7. Zijn de nieuwkomers voldoende betrokken bij het klasgebeuren/hun klasgenoten.			

Conclusie: Hoe scoort de taak? Zie je mogelijkheden om de zwakke punten van de taak aan te pakken en te verbeteren?

* "Onthaalonderwijs is onderwijs dat de taalvaardigheid Nederlands én de sociale integratie van de anderstalige nieuwkomer bevordert." (Omzendbrief BaO/2006/03 van 30/06/2006)

Figuur 2 – De 'Takenwijzer Anderstalige Nieuwkomers'.

Voorbeelden van betekenisvolle taken voor anderstalige nieuwkomers:

- Leerlingen lezen een stappenplan om hun knutselwerkje tot een goed einde te brengen.
- Leerlingen schrijven een brief voor de ouders met informatie over de klasuitstap

van volgende week.

- Er komt een politieagent op bezoek in de klas en de leerlingen bedenken samen vragen die ze zullen stellen tijdens het interview.
- Leerlingen ontwerpen een affiche (op de computer), waarop de klasafspraken duidelijk en kernachtig worden verwoord.
- De analfabete leerlingen maken een verslag van hun schoolreis in de vorm van een stripverhaal.

4.3 Ondersteuning door interactie

De leerkracht moedigt kinderen aan, denkt hardop na, verwoordt handelingen van de kinderen en van zichzelf, gaat in gesprek, geeft nieuwe impulsen en ideeën, biedt hulp bij drempels, enz. Op die manier ondersteunt hij de kinderen door interactie. Wanneer hij in interactie kan treden met anderen, levert leren veel meer op. Daarom is het belangrijk om voor taken te zorgen die interactie uitlokken. Zo kunnen de kinderen leren in interactie met jou als leerkracht en met andere kinderen.

5. Tot slot

Taal leren door taal te gebruiken in een krachtige leeromgeving heeft voor alle leerlingen een positief effect. Voor nieuwkomers, die best zo snel mogelijk de schoolse taalvaardigheid verwerven om aan te kunnen sluiten bij de lessen, is dit de meest efficiënte manier om taal te leren.

Referenties

- De Bruyne, L., N. Decroos, M. Hauben & M. Sterckx (2016). *Wegwijs in OKAN. Praktische informatie in verband met de opvang van Anderstalige Nieuwkomers in het secundair onderwijs – Onthaalklas*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Schoonen, R. & K. De Gloppe (1992). "Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden". In: *Levende Talen*, nr. 470, p. 187-196.
- SLO. (2012). *Concept-advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo*. Enschede: SLO.
- Sterckx, M. & K. Torfs (2016). *Eerste hulp bij Anderstalige Nieuwkomers – Brochure voor het kleuteronderwijs*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Sterckx, M. & P. Verstedden (2016). *Eerste hulp bij Anderstalige Nieuwkomers – Brochure voor het lager onderwijs*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Verhelst, M. (2002). *De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*. Leuven: KU Leuven.

8. Onderwijsinnovatie

Stroomleiders

Jordi Casteleyn (Universiteit Antwerpen / Arteveldehogeschool, Gent)

Jeroen Clemens (Helen Parkhurst Daltonschool / Universiteit van Amsterdam)

Jeroen Lievens (a) & Carolien Frijns (b)

(a) FIW, KU Leuven

(b) Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven

Contact: jeroen.lievens@kuleuven.be

carolien.frijns@kuleuven.be

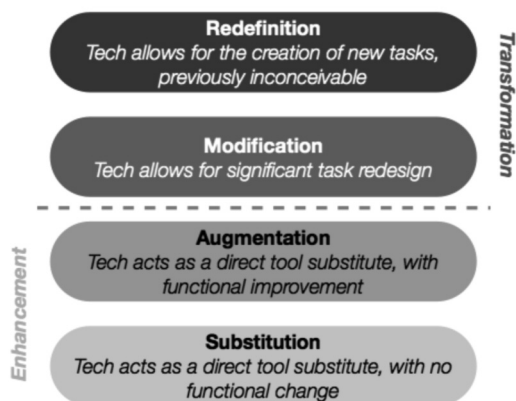
Mobiele technologie in de klas: hebbedingetje of modern middel voor krachtig onderwijs voor iedereen?

Docenten zien het vaak liever niet gebeuren, maar toch brengen jongeren hun mobiele toestellen mee naar de leeromgeving. Zorgen ze enkel voor afleiding? Of kunnen docenten en leerders ze ook productief inzetten om krachtig(er) onderwijs voor iedereen te realiseren?

Met de steun van het OOF (Onderwijsontwikkelingsfonds, KU Leuven) voerde het multidisciplinaire *Touch2Learn*-team een praktisch georiënteerd project uit in het hoger onderwijs in Vlaanderen¹. Tijdens het project experimenteerden we in zeer verschillende opleidingen in het hoger onderwijs en in allerlei onderwijssettings (hoorcolleges, werkcolleges, stages, labzittingen) zowel met *tablet pc's* als met *smartphones* en zowel met door studenten meegebrachte toestellen (*Bring Your Own Device*) als met een door het project ingebracht *tabletkoffer*. De constante was de taakgerichte onderwijsvisie van waaruit we onze interventies hebben vormgegeven. In het hoger onderwijs wordt wel met taken gewerkt, maar die zijn niet altijd even functioneel of levensecht. Uit onderzoek naar de wijze waarop mensen leren, weten we echter dat niet zozeer invuloefeningen, maar levensechte taken de transfer van theorie naar praktijk vergemakkelijken (Van den Branden 2006). Dergelijke taken dagen studenten uit om zelf actief aan de slag te gaan en om, in interactie met anderen, in een veilige leeromgeving te experimenteren en al doende te leren.

Samen met docenten gingen we op zoek naar knelpunten in de huidige onderwijsaanpak en zochten we, allereerst, een antwoord op de vraag welke functionele taken bijdragen aan de voorbereiding van studenten op het leven buiten de hogeschool. Vervolgens gingen we na hoe mobiele technologie die taken nét dat tikkeltje meer kan geven en bij voorkeur iets mogelijk maakt dat voorheen, zonder inzet van mobiele technologie, moeilijk of zelfs ondenkbaar was. We hielden het SAMR-model van Puentedura voor ogen en mikten boven de streep, waar technologie niet louter een vervanging is van het oude, maar bijdraagt aan transformatie van taken (zie: Figuur 1).

SAMR (Puentedura)



Figuur 1 – Het SAMR-model (Puentedura 2012).

Het project, dat liep van 2013 tot 2015, leidde onder andere tot een website, www.touch2learn.be, die ondersteuning biedt op maat van verschillende actoren in het hoger onderwijs: docenten, studenten, onderwijsondersteuners en beleidsmakers. Naargelang hun behoeften vinden zij er didactische scenario's en antwoorden op praktische, technische, financiële, infrastructurele en beleidsmatige vragen. Regelmatig wordt immers uit het oog verloren dat een succesvolle onderwijsvernieuwing, gebaseerd op een behoefteanalyse bij studenten en docenten (González-Lloret & Ortega 2014), niet eindigt bij een doordacht scenario dat vervolgens in de praktijk gebracht wordt. Er is ook praktische en didactische omkadering nodig, waardoor docenten zich gesteund voelen om de nieuwe weg in te slaan.

In deze sessie ligt de focus op de didactische mogelijkheden van mobiele toestellen voor het lesgevende korps. De ervaringen die we opdeden tijdens de projectuitvoering leerden ons dat er minstens vier domeinen zijn waarop mobiele toestellen een didactisch surplus kunnen realiseren. Mobiele technologie helpt om:

1. *te evolueren van een klassiek kennisoverdrachtsmodel naar interactief en/of taakgericht onderwijs, ook in onderwijssettings waar dat niet voor de hand ligt.*

Neem bijvoorbeeld hoorcolleges die, ondanks hun zeer beperkte mogelijkheden tot interactie en functionele taken (Geski 1992), vaak ingezet worden om op een goedkope manier inleidende cursussen in te richten voor grote groepen studenten. In de rigide setting van het hoorcollege, die de docent op een epistemische sokkel plaatst en de student reduceert tot kennisrecipiënt, kan de inzet van mobiele toestellen openingen creëren richting interactief en collaboratief onderwijs. Met *apps* als *Tricider*, *Padlet*, *Dotstorming*, *Zeetings*, *Mentimeter* en *PollEverywhere* stel je aller-

lei vragen aan studenten, peil je naar hun meningen en ervaringen, organiseer je collectieve brainstormen waarbij studenten kunnen stemmen op hun voorkeursidee, creëer je samen een mindmap of een *word cloud*, enz. Uit onze pilots blijkt dat studenten deze interactieve manier van werken op prijs stellen, op voorwaarde dat hun input in het hoorcollege geïntegreerd wordt. Als dat gebeurt, voelen ze zich sterker betrokken bij de les en menen ze dat de inzichten beter beklijven op lange termijn (Van Daele, Frijns & Lievens 2016). Ook een betekenisvolle opbrengst van dergelijke interactieapps is dat ze de minder stoutmoedige student toelaten om een vraag te stellen aan de docent.

2. *breed te evalueren, niet enkel met kennistoetsen, maar ook door waardevolle, procesgerichte feedback van peers, begeleiders en experts mogelijk te maken.*

Neem bijvoorbeeld de stage. Doorgaans komt de superviserende docent één of misschien twee keer ter plaatse om, op basis van een momentopname, de vaardigheden van de student te evalueren. In het geval van de stage beperken tijd en afstand de mogelijkheden om een student procesgericht te evalueren en te ondersteunen bij zijn leerproces. Met mobiele technologie kan je deze beperkingen omzeilen. Je kunt de student bijvoorbeeld vragen om zijn 'stagehandelen' te documenteren met opnames. Via een gesloten *social mediagroep* kan de student die opnames delen met 'adviesgroepen', waarin medestudenten en de docent 'tops' (wat al goed gaat) en 'tips' (wat beter kan) geven die het leerproces vooruit stuwten.

3. *te differentiëren, door gericht in te spelen op de individuele leerbehoeften van de leiders.*

Een taakgerichte inzet van mobiele technologie zorgt ervoor dat je als docent de handen vrij hebt om studenten meer op maat te ondersteunen (zie voor praktijkvoorbeelden: Frijns & Lievens 2016). Dat iedereen anders is (en dus ook anders leert) is een vanzelfsprekendheid die vaak genegeerd wordt vanwege de praktische complicaties die het met zich meebrengt. Creatief gebruik van mobiele apps kan helpen om een uniforme onderwijssetting beter af te stemmen op de behoeften van de leerders en extra ondersteuning aan te bieden aan studenten die het nodig hebben. Voor studenten met een functiebeperking zijn er bijvoorbeeld apps als *Voice Dream Reader*, *Abilipad* en *Brailleback*, die een tekst voor hen schrijven die ze dicteren en die hen toelaten om een toetsenbord op maat te creëren en brailleleesregels te gebruiken.

4. *overal en altijd (samen)leren te stimuleren.*

Mobiele technologie biedt allerhande mogelijkheden om uit de klas of de studentenkamer te breken. Opnames op locatie in het kader van bijvoorbeeld veldwerk, apps voor *video conferencing* en allerlei vormen van bestandsdeling maken leren op afstand mogelijk.

Van bovenstaande opbrengsten profiteert iedereen, en dat met een toestel dat de student en de docent toch al bij zich droegen, mogelijk zonder een vermoeden van het didactische potentieel ervan. Maar, zoals blijkt uit onze pilotprojecten, dat potentieel benutten we niet automatisch door de toestellen uit onze broekzakken te halen. Het potentieel wordt ontsloten door de docent die stemmen van studenten weet te vangen die voorheen niet gehoord werden, die een repetitieve oefening omzet in een motiverende taak waar studenten niet over uitgepraat raken en die kwetsbare studenten bijstaat, waar nodig. Is mobiele technologie een hebbedingetje of een modern middel tot krachtiger onderwijs voor iedereen? De docent heeft het in de hand.

Referenties

- Frijns, C. & J. Lievens (2016). "Mobiele technologie, exclusief extraatje of inclusief ieders stem?". In: *Fons*, 1 (2), p. 18-19.
- Geski, J. (1992). "Overcoming the drawbacks of the large lecture class". In: *College Teaching*, 40 (4), p. 151-155.
- González-Lloret, M. & L. Ortega (2014). *Technology-mediated TBLT. Researching technology and tasks*. Amsterdam: John Benjamins.
- Puente dura, R. (2012). "The SAMR Model: Background and Exemplars". Online raadpleegbaar op: <http://hippasus.com/rpweblog>.
- Van Daele, T., C. Frijns & J. Lievens (2016). "How do students and lecturers experience the interactive use of handheld technology in large enrolment courses?". In: *British Journal of Educational Technology*. Online raadpleegbaar op: <http://onlineli>
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noten

- ¹ Het betreffende OOF-project werd uitgevoerd door een multidisciplinair team, bestaande uit dr. Jeroen Lievens (FIIW, KU Leuven), Carolien Frijns (CTO, KU Leuven) en Marnik Lenaerts (i-NET, UCLL). In elke deelnemende opleiding werd een *tabletcoach* aangesteld die de docenten bij de onderwijsvernieuwing ondersteunde. De *tabletcoaches* zijn dr. Tom Van Daele (Thomas More), Lieven Jacobs (UCLL) en Martine Peetermans (FIIW, KU Leuven).

Martien Geerts & Hilde Vanbrabant

UCLL, Hasselt

Contact: martien.geerts@ucll.be

hilde.vanbrabant@ucll.be

Help! Hoe schrijf ik een rapporttekst? *De Digitaalkit* biedt ondersteuning

1. De Digitaalkit

Schrijven is en blijft een moeilijke vaardigheid, ook voor studenten en (startende) leraren Lager Onderwijs. Daarom ontwikkelen we binnen een tweejarig PWO-project *De Digitaalkit*, een website die startende leraren Lager Onderwijs ondersteunt bij schrijftaken die bij hun job horen, zoals ‘schriftelijk evalueren’, ‘schriftelijke instructies geven’ of ‘een brief of e-mail aan ouders schrijven’. Dit PWO-project – dat ook een praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek is – loopt van september 2015 tot september 2017.



2. Eerste module over schriftelijk evalueren

We zijn gestart met een module over rapportteksten schrijven, omdat heel wat studenten en leraren Lager Onderwijs bij een bevraging hebben aangegeven dat ze graag ondersteuning willen bij het schriftelijk evalueren van leerlingen. Die eerste module is ontwikkeld, getest door studenten en leerkrachten en bijgestuurd op basis van hun feedback. Dit jaar ontwikkelen we nog twee andere modules, namelijk een module rond brieven/e-mails schrijven aan ouders en een module rond schriftelijke instructies voor leerlingen.

Leerlingen schriftelijk evalueren

Vaardigheden / Schrijven / Leerlingen schriftelijk evalueren

Instructie

Je wilt een leerling uit je klas schriftelijk evalueren. Schrijf hieronder je rapporttekst voor die specifieke leerling.

Hulp nodig?

Rechts vind je schrijftips, voorbeeldteksten, zelftests en filmpjes waarin je leerkrachten aan het werk ziet. Je kan ook feedback vragen op je tekst aan mensen uit je feedbackgroep.

Titel rapporttekst

Rapporttekst

Normal text Bold Italic Underline Small Link Image Video Embed

Mak deze tekst publiek ☐ Ik wil feedback ☐

Schrijftips

Voorbeelden

Test jezelf

Filmpjes

Feedbackgroep

3. Een krachtige digitale taalleeromgeving

Met *De Digitaalkit* willen we een krachtige, digitale taalleeromgeving creëren: we bieden de gebruiker een veilige, rijke leeromgeving, met diverse vormen van ondersteuning, rond voor hem betekenisvolle schrijftaken. De gebruiker kan op eender welk moment en op eender welke plek – als hij beschikt over een computer met internetverbinding – zoveel oefenen als hij zelf wil. Bovendien is het eindresultaat (de tekst die hij schrijft) echt bruikbaar. Bijvoorbeeld: de rapporttekst die de gebruiker met *De Digitaalkit* voor een bepaalde leerling schrijft, kan hij effectief gebruiken voor het rapport van die leerling.

4. Diverse ondersteuning

Elke module van *De Digitaalkit* heeft dezelfde opbouw. Diverse componenten van het communicatiemodel komen erin aan bod. We focussen daarbij vooral op lezersgericht en doelgericht schrijven. Op de website vind je per module ondersteuning in de vorm van (a) schrijftips (o.a. ‘afstemmen op lezer’, ‘afstemmen op doel’, ‘taaltips’, ‘een checklist’) die je kunt lezen of beluisteren, (b) inspirerende voorbeeldteksten (gebaseerd op reële praktijkvoorbeelden), (c) zelftests (‘selecteer de beste tekst’) en (d) filmpjes waarin je schrijvende leerkrachten aan het werk ziet (observerend leren). De gebruiker heeft ook de mogelijkheid om een digitale feedbackgroep aan te maken en op die manier feedback te vragen aan andere gebruikers.

Schrijftips

Voorbeelden

Test jezelf

Filmpjes

Feedbackgroep

5. De gebruiker aan het stuur

Er is bewust geen leerpad uitgestippeld. Gebruikers kiezen zelf de inhoudelijke en talige ondersteuning die ze nodig hebben en staan op die manier aan het roer van hun eigen leerproces. We merkten ook dat onze testpersonen de website op verschillende manieren verkenden.

6. *Blended* leertraject

Zelfstandig online leren biedt heel wat voordelen en mogelijkheden. Maar heel wat leerders hebben ook nood aan *face-to-face* contact en offline ondersteuning. *De Digitaalkit* maakt zijn leerpotentieel waarschijnlijk het beste waar als hij wordt ingebed in een *blended* leeromgeving, bijvoorbeeld in de vorm van een workshop waarbij studenten of leerkrachten onder begeleiding de mogelijkheden van *De Digitaalkit* kunnen ontdekken en samen kunnen oefenen. Met dit duwtje in de rug kunnen ze daarna verder zelfstandig aan de slag.

Referenties

- Bonk, C. & C. Graham (2006). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Dweck, C. (2014). 'Growth and Fixed Mindset'. Online raadpleegbaar op: <http://www.eduratio.be/dweck.html>.
- Eelen, J. (2011). 'Het hoger onderwijs zal blended zijn of niet zijn. Bijdrage tot VLHORA-studiedag 24 oktober 2011'. Online raadpleegbaar op: <http://www.vlaamsehogescholeiraad.be>.
- Europese Commissie (2012). 'Rethinking education'. Online raadpleegbaar op: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abington: Taylor and Francis Ltd.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2003). *Dertien doelen in een dozijn. Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Raedts, M., F. Daems, L. Van Waes & G. Rijlaarsdam (2009). "Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31 (2), p. 142-165.

- Rondeel, M., A. Grotendorst, E. Deen & J. Kessels (2013). *Ontwerpboek, leertrajecten ontwerpen voor vakmanschap en vernieuwing*. Gent: Kessels & Smit.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. London: Kogan Page.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Van den Branden, K. (2010). 'Taalbeleid in het hoger onderwijs'. In: E. Peters & T. Van Houtven. *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 213-224.
- Van den Branden, K. e.a. (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands. OBPWO-project 09.04. Beleidssamenvatting en aanbevelingen*. Leuven: KU Leuven.

Bijlage: Checklist – schriftelijke evaluatie voor leerlingen

Lees je feedbacktekst na vanuit het standpunt van de lezer en vanuit het doel. Lees ook na op taalcorrectheid.

1. Is je feedback afgestemd op je leerlingen, je belangrijkste lezers?

- Leerling rechtstreeks aangesproken?
- Juiste toon?
Je leerling voelt zich aangesproken omdat je feedback aansluit bij zijn persoon en omdat jouw betrokkenheid daarin voelbaar is. Schrijf dus vanuit jezelf (o.a. vanuit de ik-persoon). Gebruik woorden die bij je leerlingen en bij jou passen. Wat je schrijft, voelt dan 'echt' aan voor je leerling.

2. Is je feedback afgestemd op je doel: je leerling ondersteunen om te groeien?

- Waarderend (zonder stempel)?
Je vertrekt van de mogelijkheden van de leerling: wees bekrachtigend, spreek je geloof in je leerling uit. Let op met stempels: negatieve en positieve. Ook positieve stempels kunnen een negatief effect hebben.
- Concreet?
Je geeft je leerling concrete, duidelijke informatie over wat er precies sterk of zwakker is en waarom dat zo is.
- Dynamisch en toekomstgericht?
Kwaliteitsvolle feedback is vooral dynamisch en toekomstgericht (feedforward): hoe kan je leerling zich verder ontwikkelen? Je nodigt je leerling uit om na te denken over zijn leerproces en over hoe hij verder kan groeien. Koppel de inspanning van de leerling expliciet aan het resultaat.

3. Heb je *Standaardnederlands* gebruikt?

Schriftelijke feedback geven is ‘praten op papier’ met je leerling. Toch schrijf je anders dan je spreekt. Ook in de standaardtaal kan je, naast correct en helder, vlot en toegankelijk communiceren.

- Zinsbouw?
Maak je zinnen niet te lang.
- Woordkeuze?
Wees zuinig met moeilijke woorden. Af en toe een tussenwerpsel als ‘Amai’, ‘Wauw’ of ‘Hé’ kan geen kwaad, als dat bij jou past.
- Spelling?
Wees zuinig met uitroeptekens. Zoek de schrijfwijze van twijfelwoorden op.

Referenties

Reynolds, G. (2011). *The naked presenter: Delivering Powerful Presentations with or without slides*. Berkeley, CA: New Riders.

Ronde 3

Floor van Renssen, Anneke Smits & Heleen Vellekoop
Hogeschool Windesheim, Zwolle
Contact: Ah.vellekoop@windesheim.nl

ICT is zeg maar (niet) echt mijn ding. Met multimedia-blogs naar betekenisvol literatuuronderwijs

“Ik heb niks met ict en ik dacht: o nee, waar begin ik aan. Maar als je dan uiteindelijk het resultaat ziet, dan ben ik daar echt wel trots op: Wow, dat ik dat gemaakt heb!” Linda, eerstejaarsstudent aan de lerarenopleiding Nederlands van Windesheim, volgde haar eerste module ‘literatuur’, waarin ze boeken en gedichten analyseerde en haar persoonlijke verwerking daarvan zichtbaar en deelbaar maakte met behulp van ICT. Net als haar docent van dit vak, vond zij zichzelf “niet zo van de ICT” en juist “wel van het lezen”. En net als haar docent en veel van haar medestudenten is ze blij verrast met wat ze heeft gemaakt en geleerd, juist door het inzetten van multimedia.

Op Windesheim werken wij als docenten Nederlands en Engels en als onderzoekers samen aan een andere aanpak van literatuuronderwijs. Onze onderzoeksvraag luidt: “*Which pedagogy around writing blogs can contribute to the development of the literary competence and TPACK for future teachers of Dutch and English?*”.

Doelstelling van onze aanpak is driedelig. Ten eerste willen we leesmotivatie en literaire competentie van onze studenten stimuleren. Studenten waren maar matig gemotiveerd door de aanpak waarbij ze (a) college kregen over het literaire begrippenapparaat, (b) een lijst boeken moesten lezen (en dat niet altijd deden) en (c) daar op het tentamen vragen over kregen (die ze ook wel konden beantwoorden door informatie bij elkaar te googelen). Ten tweede willen we de pedagogisch-didactische competentie steviger aan de orde laten komen. We willen studenten voordoen hoe ze motiverend en betekenisvol literatuuronderwijs kunnen geven, en ze *tools* daarvoor aanreiken. Ten derde willen we ICT-vaardigheden bij onze studenten ontwikkelen. We zien grote verschillen tussen studenten in T-packvaardigheden en ook in attitude. Docenten (van de toekomst) moeten onbelemmerd door weerstand of onkunde gebruik kunnen maken van ICT ten voordele van een optimale didactiek.

De volgende ontwerpprincipes hebben we toegepast en onderzocht in onze eerstejaars-colleges Literatuur:

1. We ontwikkelden opdrachten om onze studenten te stimuleren tot persoonlijke en creatieve verwerking van literatuur, waarbij ze gebruikmaken van multimedia om hun leeservaringen en verhaalanalyses met elkaar te delen en hun persoonlijke beleving van de tekst te verbeelden. Brenda (eerstejaars Nederlands) zegt daarover: “Ik kom rechtstreeks van de havo, en daar was het gewoon boekbespreking en mondeling en dat kon je wel met een samenvatting redden. En dan vind ik het wel mooi dat je nu wel echt het boek moet lezen. Dat er eigenlijk veel meer achter het hele verhaal zit, dan dat je eigenlijk in het begin ziet. Ik vind dat hele goede opdrachten, ik denk dat er veel meer inzicht komt zo, ook bij leerlingen”.

We gaven onder meer de volgende opdrachten, deels geïnspireerd op HSN-2015:

- Maak een video weblog (een vlog) van je eigen leesautobiografie. Benoem bij elkaar elementen uit verschillende leesniveaus (lezenvoordelijst.nl).
- Maak een *Fakebook* (www.classtools.net) voor een personage uit je boek. Laat daarin interactie zien tussen de personages uit het verhaal. Zorg dat verschillende aspecten van de karakters en de onderlinge verhoudingen duidelijk worden.
- Stel een krant samen met opiniërende artikelen rondom het thema van het door jou gelezen boek. Vraag je lezers om middels een ingezonden brief op (een van) de artikelen te reageren. Handige *tool* www.zelfkrantmaken.be.
- Maak een kennisclip bij (ten minste 2 van) jouw gedichten en verwerk daarin aspecten uit de poëzie-analyse. Betrek er andere media bij (reclameslogans, geluidsfragmenten, *YouTube links*).

2. We lieten ze samenwerken, onder meer door gerichte feedbackopdrachten, zoals:

Schrijf in reactie op het product van een klasgenoot een bijdrage vanuit jouw derde boek. In je reactie verwerk je op de een of andere manier een vergelijking (van ‘perspectief’, ‘thematiek’, ‘personages’, enz.) tussen deze twee boeken, waaruit ook weer jouw verwerking van jouw boek blijkt.

3. We zorgden voor nabijheid van boeken. We vulden een eigen boekenkast in het eigen lokaal, waar we van alles uit lieten zien en horen en waar studenten meteen uit mee konden nemen wat hen beviel. “Je hoeft niet helemaal naar de mediatheek, boeken lenen, boete betalen. Dat hoeft nou helemaal niet. Dat maakt het heel erg van ‘ik pak er effe één’”. (Richard, eerstejaars Nederlands). Studenten gaven boeken aan elkaar door en voerden enthousiaste gesprekken rondom de kast.
4. We maakten studenten bewust van hun eigen, literaire competentieontwikkeling, door het verband te leggen met de leesniveaus. Dit had tot resultaat dat de studenten gericht zochten naar voor hen uitdagende boeken.
5. We zorgden voor adequate ICT-ondersteuning. We planden enkele bijeenkomsten in ons “LAB21”, waar middelen en deskundigheid in overvloed beschikbaar zijn om studenten (en docenten) te helpen met technische hobbeltjes, zodat die verdwenen zonder de motivatie te nekken.
6. We *modelden* het proces van lezen en uitwerken van de opdrachten door de opdrachten zelf ook te maken en te laten zien waar wij als docenten tegenaan liepen. We boden de studenten inzicht in onze eigen, persoonlijke leesontwikkeling en leeservaringen. Zo waren we een transparant voorbeeld van zowel onze technologische vaardigheden als van onze eigen leeshouding.
 “Eerst hadden we geen voorbeeld gezien van Floor en Heleen, en toen wel. Dat maakte concreet wat er verwacht wordt. Voorbeelden zijn nuttig, of dat de leraar echt precies vertelt wat je moet doen. Ik heb dat met alles hoor, dat ligt er ook aan wat voor soort student je bent. Ik vind het wel fijn om voorbeelden te zien. Dan snap ik wat ik moet doen” (Linda, eerstejaars Nederlands).

De effecten van deze didactiek onderzochten we door middel van enquêtes en interviews. Hieruit bleek een positief effect op leesattitude en ICT-attitude. Op basis daarvan hebben we enkele ontwerpprincipes toegevoegd die we momenteel implementeren en het komende studiejaar zullen onderzoeken.

ICT is en wordt niet de kern van ons literatuuronderwijs. De kern is bevordering van “een esthetische, emotieve, sociale, intellectuele en talige ontwikkeling” (Witte & Neijt 2015). Het gaat bij literatuuronderwijs om betekenis geven aan literaire teksten, om verbinding leggen tussen literatuur en eigen en andermans identiteit en tussen literatuur en andere kunstvormen en culturele verschijnselen. ICT biedt niet te versma-

den middelen om te verbinden ('links' te leggen), te creëren (met trots op een mooi product) en te delen (te publiceren, te communiceren). Zoals eerstejaarsstudent Markus opmerkte: "Je gaat van niks naar een eigen product dat je kan tonen en dat is mooi om te zien". Eén van de belangrijkste inzichten van dit project is dat digitale media zelf onderdeel zijn geworden van de literaire cultuur van de 21^{ste} eeuw.

Referenties

- Lapadat, C., W. Brown e.a. (2011). "Teaching with Blogs: A Case Study of Technologically Mediated Literacy". In: *International Journal of Learning and Media*, 2-3, p. 63-79.
- Tondeur, J. e.a. (2012). "Maak kennis met 'Technological Pedagogical Content Knowledge': een conceptueel model voor het opleiden van leraren". In: *ICT & Onderwijsvernieuwing*, 25, p. 17-35.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Witte, T. & A. Neijt (2015). "Manifest voor het schoolvak Nederlands". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) *Negenentwintigste Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 32-36.

Ronde 4

Mienke Droop, Karly van Gorp & Ineke Verheul
 Radboud Universiteit, Nijmegen
 Contact: m.droop@pwo.ru.nl
 k.vangorp@pwo.ru.nl

8

Interactieve fictie in het VO: Games maken en schrijven

1. Inleiding

Games in de klas zijn een erg actueel onderwerp. En wat is er nog leuker dan *games* spelen? Zelf een *game* maken! In een studie hebben we geprobeerd om het maken van een *game* in te zetten om creatieve schrijfvvaardigheid te bevorderen, samenwerking te stimuleren en de leerlingen te motiveren. Hiertoe is, in samenwerking met ontwerpers, onderzoekers en leraren, een lessenserie ontwikkeld voor het schrijven en programme-

ren van een Interactieve Fictie (IF) *game*. IF is een genre *games* dat louter uit tekst bestaat. Er is geen grafische component. De speler beweegt zich als hoofdpersoon in een ruimte, voert dialogen en lost puzzels op, puur op basis van tekstuele informatie. Bij het schrijven en programmeren van IF werk je al deze verhaalelementen uit. De auteur beschrijft de ruimtes, personen en dialogen in detail. Het zelf maken van een IF *game* kan gezien worden als een betekenisvolle en creatieve schrijfactiviteit: het levert een spel op dat door anderen daadwerkelijk gespeeld kan worden. Het schrijfproces, met daarin onder meer ‘het genereren van ideeën’, ‘het plannen’, ‘evalueren’ en ‘reviseren’ (Flower & Hayes 1981), krijgt hierbij volop aandacht. In een eerdere studie naar het schrijven van IF in teams werd bij kinderen in het primair onderwijs niet alleen vooruitgang in schrijfvaardigheid, maar ook in sociale vaardigheden gevonden (Kee, Vaughan & Graham 2010). Het schrijven van IF in een team vereist immers een hoge mate van samenwerking. IF biedt kansen voor creatief schrijven, een onderdeel dat in het schoolvak Nederlands in het secundair onderwijs nog maar weinig aandacht krijgt. In het huidige onderzoek rapporteren we de implementatie van de lessenserie. Daarbij gaan we in op de effecten van het schrijven van IF bij het vak Nederlands voor zowel de leerlingen als de docenten. Bij de leerlingen maten we vooruitgang in creatieve schrijfvaardigheid. Bij zowel leerlingen als docenten waren we benieuwd naar hun kwalitatieve input. Wat waren hun bevindingen van de lessenserie?

2. Methode

2.1 Participanten

Aan dit onderzoek namen 160 leerlingen deel. Het onderzoek vond plaats in het tweede en derde leerjaar van het voortgezet onderwijs in Nederland (vgl. Vlaanderen: eerste en tweede graad van het secundair onderwijs) in het schoolvak Nederlands. Er namen 3 klassen deel in de experimentele conditie en 3 klassen in de controleconditie.

2.2 Interventie

Het lesprogramma besloeg in totaal 11 lessen. In les 1 speelden leerlingen in tweetallen een korte IF *game* ter kennismaking. Vervolgens werden ze ingedeeld in teams van 4 of 5 leerlingen. In les 2 tot en met 4 gingen de teams aan de slag met het bedenken van een verhaallijn. Elke leerling had daarbij een eigen rol in het team (auteur, programmeur, kaartmaker, enz.). In les 5 volgden alle leerlingen in tweetallen de *tutorial* voor het programmeren in *Quest*. Tijdens les 6 tot en met 9 werkten de leerlingen in hun team aan hun eigen taken: de auteurs maakten de eindversies van alle teksten en maakten een kaart van de ruimtes in de *game* en de programmeurs programmeerden de *game* in *Quest*. Tijdens deze lessen was er aan het begin en het eind van de les tijd

voor teamoverleg. Alle teams presenteerden in les 10 de eindversie van hun *game* met een PowerPointpresentatie. In les 11 lieten leerlingen hun zelfgemaakte *game* klassikaal spelen door brugklassers, de doelgroep van de *game*.



Figuur 1 – Leerlingen aan het programmeren.

3. Lesmateriaal

3.1 Handleiding en werkboekje

De handleiding voor de leraar en het werkboekje voor de leerlingen waren grotendeels gelijk aan elkaar. In de handleiding stonden enkele didactische tips en was er per taak een tijdsindicatie. In het werkboekje was er bij elke les ruimte om de (schrijf)opdrachten te maken. In beide boekjes stond er les voor les weergegeven wat gedaan moest worden. Het lesmateriaal was sturend.

3.2 Tutorial en software

Het relatief eenvoudig te leren en tevens gratis toegankelijke *Quest* (www.textadventures.co.uk) werd gebruikt. Bij dit programma is een Engelstalige tutorial beschikbaar. Voor deze lessenserie hebben we een op maat gemaakte Nederlandstalige *tutorial* gemaakt die de leerlingen in één lesuur kunnen doorwerken.

4. Schrijfvaardigheid toets

Bij de voormeting en de nameting werd aan de leerlingen gevraagd om een verhalen-de tekst te schrijven. Dit verhaal werd ingeleid door een prompt: een begin van een verhaal. De teksten werden vervolgens beoordeeld middels *rubrics* op 13 punten.

Inhoud woog het zwaarste en bestond uit de categorieën ‘verhalende beschrijvingen’, ‘thema’, ‘creativiteit’, ‘probleem’ en ‘oplossing’. Het onderdeel ‘Structuur’ bestond uit ‘logische opbouw’, ‘kop’, ‘midden’, ‘staart’ en ‘climax’. Voor het onderdeel ‘Vorm’ konden relatief de minste punten gescoord worden op de categorieën ‘zinsstructuur’, ‘spelling en grammatica’, ‘variatie in woordgebruik’, ‘omvang’, ‘titel’ en ‘oogpunt lezer’. De minimale score was 24 punten en de maximale score 94 punten.

5. Procedure

Bij de voormeting schreven leerlingen uit de experimentele groep en de controlegroep een verhalende tekst. De experimentele groep volgde gedurende 11 lessen het programma. Bij de nameting schreven alle leerlingen opnieuw een verhaal. Na de nameting interviewden we een aantal leerlingen en alle leraren over hun bevindingen.

6. Resultaten

6.1 *Schrijfvaardigheid*

Op de voormeting was de gemiddelde score 67.39. Er was geen verschil tussen de groepen, $F(1,151) = 0.24$, $p = .62$. Op de nameting was de gemiddelde score 68.85. Er was geen verschil tussen de groepen, $F(1,154) = 0.95$, $p = .33$. De groei van voormeting naar nameting is erg klein en ook niet significant, $F(1,147) = 1.52$, $p = .22$. Er was ook geen interactie tussen de tijd en conditie, $F(1,147) = 0.63$, $p = .43$. De leerlingen in de experimentele groep gingen dus niet meer vooruit op hun schrijfvaardigheid. Het enige (marginale) effect dat we vonden was een interactie tussen ‘seks’, ‘conditie’ en ‘tijd’, $F(1,145) = 3.55$, $p = .06$. Meisjes in de experimentele conditie gingen meer vooruit dan in de controleconditie, terwijl jongens in de experimentele conditie juist achteruit gingen. Hiervoor zijn twee alternatieve verklaringen denkbaar. Uit de teksten van de nameting van leerlingen in de experimentele groep blijkt bij een aantal leerlingen hun gebrek aan motivatie voor het schrijven van nog een verhaal. De verhalen bestonden uit enkele regels en waren vaak afgeraffeld. Een andere verklaring is de rolverdeling binnen groepen. In de teams was er een onderverdeling tussen ‘programmeurs’ (veelal jongens) en ‘auteurs’ (veelal meisjes). Het is mogelijk dat het samenhangt met deze rolverdeling. De auteurs zijn relatief meer bezig geweest met het creatieve schrijfproces dan de programmeurs, die verantwoordelijk waren voor de juiste programmatuur. We hebben geen exacte data over de rolverdeling van de leerlingen, dus kunnen we deze hypothese niet bevestigen. Een kanttekening is dat we de leraren zelf de taak hebben laten afnemen. We hebben daardoor geen informatie over de beschikbare tijd of over de andere schrijftaken die zijn afgenomen. Ook is het beoordelen van schrijfvaardigheid geen sinecure. Dit kan in toekomstige onderzoeken mogelijk worden verbeterd.

6.2 Ervaringen van leraren en leerlingen

De leraren waren vanaf het begin betrokken bij het project. In een workshop hebben zij IF *games* leren kennen, zelf een *game* gespeeld en is in overleg de inhoud van de lessenserie bepaald. Zij hebben ook feedback gegeven op het materiaal. Tijdens de lessenserie hebben we de leraren geobserveerd en waar nodig ondersteund met het geven van de lessen. Het ging hierbij vooral om ondersteuning bij het programmeren. Na afloop van de lessen hebben we de leraren en leerlingen geïnterviewd over hun bevindingen. De leraren geven aan dat ze het een leuke en geschikte lessenserie vonden voor leerlingen in het tweede en derde leerjaar. De leraren vonden het jammer dat zij zelf op het gebied van programmeren ervaring tekort kwamen. Ook gaven zij aan zelf geen *gamers* te zijn. Assistentie vanuit de ontwerpers van de lessenserie was nodig. De leraren merkten ook op dat de leerlingen heel goed en gemotiveerd bezig waren. Daardoor kregen de leraren meer een begeleidende rol, wat ze waardeerden. Leerlingen hielpen elkaar binnen hun team, maar ook over de teams heen. De leerlingen bleven vragen stellen, een teken dat ze heel erg gemotiveerd bezig waren en goed samenwerkten. In een enkel team verliep de samenwerking wat stroef. Daar hebben de leerlingen echter wel wat van geleerd.

Een van de verbeterpunten van de lessenserie is dat het wat veel was voor 11 lessen. Er werd geopperd dat 15 lessen, of bijvoorbeeld een hele projectweek voor een dergelijk project beter geschikt zou zijn. De leerlingen gaven aan dat ze het leerzame lessen vonden en ze waren overwegend positief over de lessen. Aanvankelijk vonden ze het jammer dat IF geen grafische elementen had en in design niet leek op de *games* die ze zelf graag spelen. Ze vonden het leuk in een team een *game* te maken, een verhaallijn uit te denken, de *game* te programmeren en te presenteren. Het samenwerken in een team waarbij ieder een eigen verantwoordelijkheid heeft, vonden ze nuttig. Dit gold vooral voor de teams bij wie de samenwerking goed was verlopen. Ze benadrukten dat het een creatief project was en heel anders dan de gewone lessen Nederlands.

Dat er gemotiveerd aan de *games* is gewerkt bleek ook uit de mooie producten die de leerlingen hebben gemaakt. De *games* die de leerlingen maakten, waren zeer divers. De verhalen speelden zich onder meer af op de Titanic, in de binnenstad van Utrecht, op een fictief continent en in een verlaten dierentuin. Sommige verhalen beschreven een zoektocht naar een specifiek element (bijvoorbeeld een magisch ei) en andere een ontsnapping uit een gevangenis. In enkele verhalen waren er alleen interacties met objecten, terwijl in andere verhalen meerdere personen en dialogen voorkwamen en er ook ingewikkelde raadsels geprogrammeerd waren. De eindproducten hadden ook een aantal dingen gemeen: ze waren allemaal uniek en getuigden van veel creativiteit.

7. Conclusie

Voor dit onderzoek is een lessenserie ontworpen waarin leerlingen zelf een tekstgame schrijven. In elf lessen leren ze het genre kennen, bedenken ze een plot, werken ze het verhaal uit, programmeren ze een game en laten ze anderen hun game spelen. Voor de leerlingen een zeer motiverend en interessant project, waarin ze intensief samenwerken in een team. Voor leraren een mogelijkheid om de leerlingen echt te begeleiden, omdat ze zelfstandig aan de slag gaan. Wat betreft effecten op schrijfvaardigheid hebben we alleen significante vooruitgang gemeten bij meisjes in de experimentele groep. De experimentele groep ging gemiddeld echter niet meer vooruit op de taak dan de controlegroep. Hoewel de lessenserie niet de beoogde leerwinst op heeft gebracht, heeft het wel andere doelen bereikt. De leerlingen zijn gemotiveerd bezig geweest met het schrijven van een verhaal. Ze hebben hiervoor in teams gewerkt en de leraren waren allen tevreden over het project. ICT is bovendien op een functionele manier ingezet. De lessenserie kan dus zeker in andere klassen worden ingezet als aanvulling op schrijfvaardigheidslessen.

Referenties

- Flower, L. & J.R. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing". In: *College composition and communication*, 32, p. 365-387.
- Kee, K., T. Vaughan & S. Graham (2010). "The haunted school on horror hill: A case study of Interactive Fiction". In: Y. Baek (2010). *Gaming for classroom-based learning: Digital role playing as a motivator of study*. Hershey USA: Information Science Reference, p. 113-124.

Ronde 5

Jeroen Clemens (a) & Ferdi Schrooten (b)

(a) Schrijver en zelfstandig (onderzoeks)journalist

(b) Helen Parkhurst Daltonschool / Universiteit van Amsterdam

Contact: ferdi.schrooten@gmail.com

jeroencl@gmail.com

Lesmodule ‘Verborgen familieverleden’. Een voorbeeld van innovatief onderwijs bij Nederlands in 2016

Nederlands is een prachtig vak, maar het kan nog beter. Het vak wordt immers door leerlingen en leraren niet altijd interessant en betekenisvol gevonden (Neijt e.a. 2015) en de aansluiting op de nieuwe vaardigheden die de digitale wereld van ons vraagt, kan beter (Clemens 2014; SLO 2015; Platform Onderwijs2032 2016). Dit is een uitdaging voor innovatieve leraren en scholen. De werkvloer neemt het voortouw. Er komen steeds meer mooie voorbeelden. De lesmodule ‘Verborgen familieverleden’ is misschien een inspirerend voorbeeld.

“Iedereen heeft ze: opmerkelijke, interessante, geheimzinnige, bewonderenswaardige, rare, maar ook beruchte en omstreden familieleden. Ook jij. Sommigen ken je of heb je gekend. Maar wat weet je eigenlijk van bloedverwanten die al lang geleden zijn overleden? Van sommigen heb je wellicht nog nooit gehoord, laat staan dat je de bijzondere belevenissen uit hun leven kent. In de lesmodule ‘Verborgen Familieverleden’ wek je niet alleen een vergeeten dode uit jouw eigen familiegeschiedenis weer tot leven. Je vertelt ook zijn of haar verhaal, in de vorm van een geschreven meesterproef. De beoordeling telt mee als cijfer voor het vak Nederlands” (uit: lesmateriaal voor de leerling).

Ferdi Schrooten en Jeroen Clemens zijn aan het eind van schooljaar 2015-2016 gestart met een project in een van de klassen van Jeroen Clemens (Helen Parkhurst, Almere), toen een vwo-4-klas. Het project loopt inmiddels ruim een half jaar. De klas is nu een vwo-5-klas. Voor de lessenserie is één lesuur (60 minuten) per week uitgetrokken. We eindigen halverwege februari 2017. Dat betekent dat er ongeveer 20 lessen beschikbaar zijn voor instructie, planning en begeleiding. Naast deze lessen, werken de leerlingen ook aan hun onderzoek.

Een tijdje geleden nam Ferdi Schrooten (schrijver en (onderzoeks)journalist met twee decennia ervaring bij tv, print en online media in binnen- en buitenland) contact op met Jeroen Clemens (leraar Nederlands, onderzoeker en consultant). Ferdi wilde praten, omdat hij een avontuurlijk onderzoek had gedaan naar een onduidelijke oom,

Nonk Theo, die in de jaren 1950 was geëmigreerd naar Australië en daar rijk wilde worden met goud zoeken. Hij wist dat Jeroen Clemens veel bezig was met onlinegeletterdheid en geïnteresseerd is in betekenisvol en uitdagend onderwijs. Hij zag veel aanknopingspunten tussen zijn onderzoek en het werk rond onlinegeletterdheid en uitdagend onderwijs voor nu. Dat vond Jeroen ook.

‘Verborgene familieverleden’ is een vernieuwend lesprogramma voor het voortgezet onderwijs. Het is eigenlijk een replicatieonderzoek – maar dan in een *light* versie – van het onderzoek van Ferdi, op het niveau van de leerlingen. Deelnemende leerlingen halen informatie boven water over een lang geleden overleden familielid dat, om wat voor reden ook, de nieuwsgierigheid wekt. Er moet niet al te veel bekend zijn over het familielid; er moet ook nog wat te speuren en te ontdekken zijn. Als start en als bron van inspiratie verdiepen de leerlingen zich in het boek *Nonk Theo en de mijnen* van Ferdi Schrooten (2015). Zijn boek (zie ook: www.nonktheo.nl) beschrijft de bij tijd en wijle gekmakende zoektocht naar sporen van een dode oom, die in Australië een even avontuurlijk als tragisch bestaan kende als pionier, kangoeroejager, geluk- en goudzoeker. In zekere zin gaan de leerlingen binnen de lesmodule op zoek naar hun eigen ‘Nonk Theo’, maar dan in miniatuur en in hun eigen familie. De ideeën van de leerlingen zijn bij aanvang al zeer divers: van iemand die in de jaren 1930 voetbalde bij Ajax tot iemand in het leger van Napoleon. De uitkomst is compleet ongewis. Dat maakt het proces spannend. Tegelijkertijd raakt het de leerlingen persoonlijk: ze wekken een bloedverwant tot leven. Op basis van gevonden en gewogen informatie schrijven de leerlingen uiteindelijk een meesterproef voor het onderdeel ‘schrijven’ binnen het vak Nederlands. We onderzoeken of het ook elders zou kunnen gelden, bijvoorbeeld bij het vak ‘Onderzoek & Ontwerpen’.

Op deze manier willen we het leren betekenisvol maken, de motivatie vergroten en Nederlands minder saai maken. Er wordt veel aandacht besteed aan onderzoeksvaardigheden en onlinegeletterdheid, vaardigheden die op de wensenlijst staan voor de vernieuwing van het vak. De leerlingen leren systematisch onderzoek te doen en het onderzoek kan via alle denkbare bronnen: ‘levend’, ‘papier’, ‘digitaal’, ‘online’ en ‘offline’. Denk daarbij onder meer aan interviews, (online) databanken en archieven. Het vak Nederlands wordt hierdoor ook functioneel en wordt meer dan alleen maar een los vak. Later, als we deze lesmodule hebben geëvalueerd, kunnen we – denken wij – ook andere vakken, zoals ‘Geschiedenis’, ‘Maatschappijleer’ en ‘CKV’, bij het lesprogramma aansluiten. Dat maakt de lesmodule vakoverstijgend.

Dit lesproject past goed in recente ontwikkelingen in het denken over onderwijsvernieuwingen. ‘Verborgene Familieverleden’ is een voorbeeld van ‘betekenisvol onderwijs op maat’, zoals gepropageerd in de toekomstagenda *Ons onderwijs2032*, onlangs nog gepubliceerd door het Platform Onderwijs2032. Binnen de lesmodule worden kennis en vaardigheden ontwikkeld door de creativiteit en de nieuwsgierigheid van de leerlin-

gen aan te wakkeren en in te zetten. Motivatie komt voort doordat wordt geleerd aan de hand van ‘het echte leven’ en doordat we bovendien nauw aansluiten bij het eigen ik en de eigen familie. Tevens draagt de lesmodule bij aan persoonsvorming en identiteitsontwikkeling van leerlingen, de belangrijke pijlers van ‘toekomstgericht leren’. In al haar samenhang draagt de lesmodule bij aan *Bildung*, ontwikkeling en ontplooiing van leerlingen tot zelfstandige volwassenen die – om in termen van *Ons onderwijs 2032* te spreken – “vaardig, waardig en aardig” zijn.

Het project is dit schooljaar echt van start gegaan. In de workshop op HSN vertellen Ferdi Schrooten en Jeroen Clemens over hun ervaringen met het uitvoeren van het project en gaan ze in discussie over de waarde van deze manier van onderwijs. Ook zal worden gesproken over manieren om deze onderwijsmodule elders te gaan uitvoeren.

Inmiddels geniet de pilot ‘Verborgten Familieverleden’ al een aardige statuut. Uitgeverij Wereldbibliotheek schaaft zich, in de persoon van uitgever Koen van Gulik, achter het project, net als Paul Schnabel, oud SCP-directeur en voorman van het Platform Onderwijs2032. Schnabel schrijft over ‘Verborgten Familieverleden’: “Ik steun uw plan dus van harte en het past ook zeker bij de ideeën van Platform Onderwijs2032”. Het CBG/Centrum voor Familiegeschiedenis laat bij monde van Rob van Drie, hoofd sector expertise en plaatsvervangend directeur, weten: “U heeft een interessant project onderhanden”. Onderdeel van de lesmodule is een bezoek van de leerlingen aan het CBG, onder meer voor *research* in oorspronkelijk materiaal aldaar in de Bronnenzaal. Anderen, buiten school, willen graag meedoen als onderzoeker. Zo zegt Malon Hamoen-Giraldi, mede-eigenaar en directeur van Euro-Com International BV en specialist op het vlak van taal en cultuur: “Dit is echt een heel inspirerend project. In plaats van het klakkeloos reproduceren van kennis uit een studieprogramma [...] worden leerlingen uitgedaagd tot zelf denken, vragen stellen, zelfstandig werken, samenwerken, overleggen, onderzoek doen en hun online geletterdheid verbeteren! Deze vaardigheden zullen hen van pas komen, wat ze later ook besluiten te gaan doen”. Malon is meteen begonnen met eigen onderzoek en komt op bezoek als inspirator voor de leerlingen.

Referenties

Artikelen, boeken en rapporten

- Clemens, J. (2014). “Online tekstbegrip en online geletterdheid. Het nieuwe lezen, anders bekeken”. In: *Levende Talen Magazine*, 2014 (4), p. 4-8.
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling SLO (2015). *Curriculumspiegel Deel B: vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.

Neijt, A. e.a. (2015). 'Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat'. Online raadpleegbaar op: <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.

Platform Leraar 2032 (2015). 'In het curriculum toont zich de meester!'. Leusden: [eigen beheer].

Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies*. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.

Schrooten, F. (2015). *Nonk Theo en de mijnen*. Amsterdam: Uitgeverij Wereldbibliotheek.

Websites

- <http://www.nonktheo.nl> (onderzoek van Ferdi Schrooten)
- <http://jeroenclemens.nl> (het werk van Jeroen Clemens)

Ronde 6

Linda Koenis & Pien Zeuwts

Contact: lindakoenis@hotmail.com

Pien.zeuwts@hotmail.com

Samen lezen: verbeteren van leesvaardigheid bij vijftienjarigen

1. Achterliggende reden voor het onderzoek

Uit het PISA-onderzoek van 2012 bleek dat de resultaten voor leesvaardigheid bij 15-jarigen sinds 2000 achteruit zijn gegaan. Hoewel het OESO-gemiddelde met 2 punten was gestegen, was het Vlaamse gemiddelde met 15 punten gedaald. Aangezien bij beide onderzoeken rekening was gehouden met alle verschillende kansengroepen, begonnen wij ons af te vragen waar deze daling vandaan kwam. In samenwerking met de Universiteit Antwerpen, en in het kader van onze opleiding, besloten we daarom een project op te starten om te kijken of we de leesvaardigheid van 15-jarigen konden verbeteren. We kozen ervoor om verder te bouwen op *Een boek voor twee* (Van Keer 2002), dat oorspronkelijk was uitgewerkt voor de basisschool, en om dit aan te passen voor gebruik op de middelbare school.

In het oorspronkelijke project werden leerlingen van de vijfde klas ingezet als leesbegeleiders van kinderen uit de tweede klas. Het effect van het project was duidelijk betere leesvaardigheid bij beide leerlingengroepen. Het leeftijdsverschil tussen de twee groepen in de lagere school was drie jaar, maar aangezien wij de 15-jarigen wilden bereiken, hebben wij gekozen voor een samenwerking tussen het eerste en derde middelbaar, waarbij de derdeklassers dus begeleider werden voor de eersteklassers. De leesfiches van *Een Boek voor Twee* werden aangepast naar een format dat aantrekkelijker was voor de middelbare school en er werden drie scholen aangeschreven om het project mee op te starten. Dat waren:

- Instituut Sint-Maria in Antwerpen;
- H. Pius X-instituut in Antwerpen;
- Heilig Graf in Turnhout.

2. Verloop van het project

Allereerst werd een toets afgenomen om de actuele leesvaardigheid te testen. In iedere school werd een controlegroep aangesteld en een groep die het project effectief zou volgen. Voor de leesvaardigheidstest maakten wij gebruik van de TIST-toetsbladen van de Universiteit Leuven.

De tweede stap was het opleiden van de leerlingen van de derde klas tot tutoren. Hiervoor werd een rollenspel ingericht, om de leerlingen te laten nadenken over hun sociale verantwoordelijkheid ten opzichte van de jongere leerlingen. Zaken die aan bod kwamen, waren onder andere:

- een goede luisterhouding;
- hoe om te gaan met fouten van de jongere leerling;
- hoe te starten en hoe af te sluiten;
- hoe te reageren als je het antwoord zelf niet weet;
- enz.

Na de rollenspellen kregen de leerlingen een leestekst en een blad met vragen. Aan de hand van deze vragen konden de leerlingen zelf de verschillende strategieën ontdekken die ook later tijdens het project aan bod zouden komen. De strategieën die we behandelden, waren:

- voorkennis activeren;
- voorspellend lezen;
- aandacht voor hoofdzaken;
- uitbreiden van woordenschat;

- begripsbewaking;
- tekstsoort bepalen;
- schematiseren.

In deze voorbereidende workshop maakten de leerlingen kort kennis met deze strategieën en hun volgorde. Omdat we echt werken met de strategieën hielden voor de leessessies zelf, lag de nadruk tijdens de workshop voornamelijk op de rol die derdeklassers in het project zouden spelen.

Vervolgens werden er acht tutor sessies georganiseerd, meestal gespreid over acht weken. In elke sessie lag de nadruk op een van de bovenstaande strategieën. De laatste strategie werd opgesplitst in twee sessies: in week zeven focusten de leerlingen op signaalwoorden; in week acht maakten ze een schema van een tekst met een oorzaak-gevolg-structuur. De scholen zorgden zelf voor teksten die bij de strategieën pasten en die liefst ook aansloten bij de andere vakken. Wij voorzagen hen van fiches met vragen die aansloten bij de strategieën. Gedurende acht lesuren hielpen de derdejaars de eerstejaars bij het invullen van deze fiches (hoewel het in de praktijk vaak minder lang duurde).

Na afloop van het project werden de leerlingen opnieuw getoetst. Hiervoor werd dezelfde test gebruikt.

3. Praktische uitvoering en struikelblokken

We hadden afgesproken dat de scholen zelf voor teksten zouden zorgen, maar dit bleek moeilijker dan verwacht. De leerkrachten Nederlands hadden soms moeite met het vinden van geschikte teksten die pasten bij de verschillende leesstrategieën. Hierdoor ontstond er wat verwarring en onzekerheid over de tekstkeuzes. Het zou kunnen helpen om als lerarenteam vooraf samen te zitten en in groep naar geschikte teksten te zoeken.

Wat wij als een van de sterktes zagen van het project, was de combinatie van het vak Nederlands met andere vakken. Als de scholen teksten kunnen vinden die aansluiten bij een ander schoolvak, zien leerlingen het nut van de leesstrategieën. Het nadeel van deze combinatie is uiteraard dat een beperking in onderwerp het lastiger maakt om bruikbare teksten te vinden.

De leerkrachten gaven ook aan dat veel handboeken van de niet-taalvakken nog nauwelijks leesteksten bevatten, maar vooral plaatjes en heel korte teksten. Wij bedachten ons dat het weinig verrassend is dat de leesvaardigheidsresultaten naar beneden gaan als leerlingen nog maar zelden geconfronteerd worden met langere teksten en slechts zelden begrijpend lezen buiten het vak Nederlands.

We hebben ervoor gekozen om gedurende de loop van het onderzoek geen feedback te geven aan de leerlingen over de ingevulde leesfiches. Indien gewenst, kan dit natuurlijk

wel georganiseerd worden en misschien een meerwaarde bieden. Er waren bij de tutorsessies wel leerkrachten aanwezig die de leerlingen hulp konden bieden als dat nodig was. Een voordeel van het geven van feedback over een bepaalde strategie zou kunnen liggen in het didactisch principe van 'herhaling'. Op die manier zou de logische opbouw van de strategieën meer verinnerlijkt worden. Zonder feedback of herhaling van de tot dan toe geziene strategieën, verliezen de leerlingen de samenhang snel uit het oog.

Ook kwam de terminologie op de door ons ontwikkelde fiches niet altijd overeen met die van de scholen zelf. Hier moet in het vervolg zeker rekening mee worden gehouden. De fiches mogen flexibeler zijn, zodat de scholen terminologie kunnen veranderen en de fiches kunnen aanpassen aan de voorkennis en het niveau van de leerlingen.

Tot slot zijn er nog een aantal organisatorische aspecten en praktische zaken waar scholen rekening mee moeten houden als zij een gelijkaardig project willen opstarten:

1. De beide leeftijdsgroepen moeten ongeveer even groot zijn (liefst een *tutee* per tutor, maar twee kan ook);
2. Het project moet in te passen zijn in het lesrooster;
3. Zwakkere leerlingen worden het best verbonden met zwakkere leerlingen uit het andere leerjaar en sterkere leerlingen beter met sterkere leerlingen. Het is niet goed voor het zelfvertrouwen van de oudere leerling als de jongere leerling beter is in lezen, waardoor het project een negatief effect kan hebben. Uiteraard kan in de mate van het mogelijke ook gekeken worden naar hoe de leerlingen het met elkaar kunnen vinden;
4. De rol van de leerkracht verandert hier van sturend naar coachend. De begeleidende leerkracht brengt geen inhoud meer over, maar vaardigheden. Het kan erop neerkomen dat leerkrachten hun mentaliteit moeten aanpassen.

4. Resultaten

Op dit moment zijn nog niet alle resultaten gekend. Slechts een van de drie scholen is voor de examens nog aan de tweede TIST toegekomen. Zonder dus definitieve conclusies te willen verbinden aan de huidige resultaten, kunnen we al het volgende constateren:

- Alle leerlingen waren bij de tweede TIST beduidend sneller klaar. Terwijl de eerste keer een groot aantal leerlingen meer tijd nodig had dan een lesuur, waren bij de tweede afname alle leerlingen binnen het lesuur klaar.
- Bij een dyslectische leerling is een duidelijke sprong voorwaarts te bemerken. Ook omdat hij de TIST nu heeft kunnen afmaken binnen de tijd.

- Er is geen betere leesvaardigheid te bemerken bij de experimentele groep in vergelijking met de controlegroep in het derde leerjaar. Wel is er voor alle leerlingen een sprong voorwaarts te bemerken ten opzichte van de eerste meting. Aangezien het project in de experimentklassen in de plaats kwam van de lessen over leesvaardigheid zou dit kunnen betekenen dat oefenen met leesvaardigheid gelijk staat aan lessen over leesvaardigheid. Ook in dat geval is ons project nog steeds een mooie lessenreeks.
- Er is bij de experimentele groep van eerstejaarsleerlingen wel een mindere score te bemerken dan bij de controlegroep. Daar is de les leesvaardigheid dus nog wel een belangrijke toevoeging in vergelijking met de leessessies, gegeven door de derdejaars.

5. Bijkomende voordelen van het project

Tijdens de sessies werden eersteklassers, zoals gezegd, gekoppeld aan derdeklassers. De twee leerlingengroepen, die elkaar normaal gesproken compleet negeerden, gingen elkaar opzoeken in de pauzes en raakten bevriend. Gezien de grootte van de scholen, kwam zulk jaaroverschrijdend contact niet veel voor.

6. Mogelijke voortzetting

Aangezien het project zeker voordelen biedt, maar er momenteel nog geen significante resultaten zijn, zouden wij willen voorstellen dit project in andere vorm voort te zetten. Dit zou kunnen in de vorm van een andere samenwerking (bv. derdeklassers onderling) of door slechts de tweede helft van de les te gebruiken voor het project en de eerste helft van de les voor theorie over leesvaardigheid (vooral belangrijk voor de eerste klas). Er is gebleken dat 25 minuten over het algemeen volstaan voor het project. Ook zouden wij willen aanbevelen om het project uit te spreiden over het hele schooljaar, voor een betere verinnerlijking.

Referenties

- De Meyer, I. e.a. (2012). *Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2012*. Gent: Universiteit Gent.
- Moeken, N. e.a. (2015). "De effecten van samenwerkend lezen op de leesvaardigheid van 14-15-jarigen". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) (2015). *Negenentwintigste HSN-Conferentie Onderwijs Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 72-75.
- Mokhtari, K. & C.A. Reichard (2002). "Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies". In: *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), p. 249-259.

- Pitcher, S.M. e.a. (2007). "Assessing adolescents' motivation to read". In: *Journal of adolescent & adult literacy*, 50 (5), p. 378-396.
- Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Verwerving van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Van Keer, H. & R. Vanderlinde (2007). *Nog een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Ronde 7

Joke Peremans (a) & Nick Delafontaine (b)

(a) Hogeschool Vives, campus Tielt

(b) Sint-Andreasinstituut, Brugge

Contact: joke_peremans@hotmail.com

ndelafontaine@hotmail.com

Dictee Twictee

1. Traditioneel dictee is onpopulair

Het dictee heeft niet veel vriendjes op school. Leerlingen houden er niet van om in stilte lange stukken tekst neer te schrijven en leerkrachten zien op tegen het vele verbeterwerk. Bovendien is de algemene visie op het schrijfonderwijs sterk geëvolueerd. Terwijl vroeger vooral 'correct' schrijven primeerde, wordt nu ook veel aandacht geschonken aan 'schrijfstrategieën' en 'creativiteit'. Toch blijft spelling een belangrijk deel uitmaken van het schrijfonderwijs en blijven spellingslessen maar al te vaak een ware worsteling voor leerkrachten en leerlingen.

2. Twictee: dictee op Twitter

Vanuit Frankrijk komt een nieuw soort dictee overgewaaid, een dictee dat wél populair is: 'het twictee'. Zoals de naam al doet vermoeden, is 'twictee' een samensmelting van het woord 'dictee' en 'Twitter'; het is dan ook een dictee dat gemaakt wordt op Twitter. Via dit medium kunnen zogenoemde spiegelklassen (= parallelklassen in dezelfde school of zelfs uit verschillende scholen) het tegen elkaar opnemen. Beide klassen krijgen dezelfde dicteetekst en moeten die ook van elkaar verbeteren. Na het maken van het dictee zit de taak er voor de leerlingen dus nog niet op. Ze kruipen vervolgens in de rol van de leerkracht en verbeteren de twictees van de spiegelklas.

De valkuilen in het dictee bestaan uit moeilijkheden die telkens terug te brengen zijn op vaste spellingsregels. Geen papegaaienwerk dus! De taak van de leerlingen bestaat erin om die regels in tweets te gieten ('twegels'). In tegenstelling tot het traditionele dictee, waar de focus op fouten ligt, worden de leerlingen bij het twictee echt gestimuleerd om na te denken over taal en spelling. Dat is heel uitdagend voor de leerlingen. Op organisatorisch vlak is het echter best even wennen voor de leerkracht. Daarom hieronder een stappenplan.

3. Het twictee in 7 stappen

Deel 1: schrijven

1. *Traditioneel dictee 1* – De leerkracht dicteert het dictee en de leerlingen schrijven individueel de zinnen neer. Het dictee moet kort zijn, want op Twitter mogen *tweets* (= berichtjes) slechts 140 tekens tellen.
2. *Overleggen* – De leerkracht verdeelt de klas in groepjes van 3 à 4 leerlingen. De leerlingen vergelijken elkaars dictee, overleggen en stellen een nieuwe, verbeterde versie op.
3. *Twictee twitteren* – Elke groep stuurt haar twictee door naar de spiegelklas via Twitter. De verschillende groepjes kunnen via hashtags (#) duidelijk maken dat het twictee van hun groepje afkomstig is. Bv. Vanille ijs is lekker. #twictee #groep1

Deel 2: verbeteren

[De spiegelklas heeft ondertussen net hetzelfde gedaan: ze hebben het twictee in groepjes gemaakt en via Twitter doorgestuurd.]

4. *Twegels opstellen* – De leerlingen verbeteren nu in hun groepjes de twictees van de spiegelklas. Ze onderstrepen de fouten en stellen twegels op (= *tweets* die de regels bij de gemaakte fouten uitleggen). Ze mogen die spellingsregels in hun handboeken, woordenboeken, enz. opzoeken.
5. *Twegels twitteren* – De leraar kijkt de twegels na en *tweet* ze naar de spiegelklas. Bv. @groepA: Vanille-ijs = in 1 woord maar met deeltken, want er is klinkerbotsing. #twegel #groep1.
6. *Eigen twictees verbeteren* – Ondertussen heeft de klas via Twitter ook de twegels van de spiegelklas ontvangen. Op basis van die twegels verbeteren de groepjes hun gezamenlijke twictee. Daarna verbetert elke leerling zijn/haar eigen twictee. De leerlingen houden hun verbeterde twictee bij.

7. *Traditioneel dictee 2* – Een week later leest de leerkracht opnieuw een dictee voor: ofwel hetzelfde dictee, ofwel een soortgelijk dictee waarbij je dezelfde spellingsregels moet kunnen toepassen. De leerlingen schrijven het dictee opnieuw individueel op. Enkel dit tweede dictee wordt uiteindelijk geëvalueerd.

4. Resultaat

In Frankrijk zijn de resultaten van de twictees verbluffend. Leerkrachten die al geregeld twictees hielden, verklaren dat het aantal fouten in het tweede dictee meer dan gehalveerd wordt. Hun leerlingen denken tijdens het tweede dictee namelijk aan het twictee en aan de twegels. Ze ontleden de taal, denken na over de spellingsregels en passen toe wat ze geleerd hebben uit de twegels.

Wie dus dacht dat het bij het twictee om een simpel trucje ging – je doet het dictee een nieuw jasje aan, speelt in op de sociale media *et voilà* – die zat eraan. Het twictee is niet alleen succesvol dankzij het gebruik van Twitter, maar speelt ook handig in op de verschillende obstakels van het traditionele dictee. Het twictee is op veel gebieden een verbeterde versie van het dictee:

Dictee	Twictee
• Individueel: alleen, in stilte • Puur memoriseren, papegaaienwerk • Passieve rol: na het schrijven zit het werk er op • Demotiverend: focus op fouten	• Groepswerk: interactie, onderhandelen, leren van elkaar • Aandacht voor spellingsregels, nadenken over taal • Actieve rol: leerling wordt leerkracht • Motiverend: focus op vooruitgang, elkaar helpen

Hélène Naert

Guldensporencollege Harelbeke

Contact: helenenaert@hotmail.com

Spelling anders bekeken

Vooraf

Tijdens deze workshop worden nieuwe werkvormen om de spellingslessen mee af te wisselen aangeboden. Ze worden niet alleen theoretisch overlopen, maar er wordt ook tijd gemaakt om er enkele uit te testen. Ook de nieuwe media worden niet geschuwd.

Met behulp van onze *smartphones* en *tablets* heeft de wereld van de *Augmented Reality* na deze workshop geen geheimen meer. Wat aan bod komt, is steeds rond een bepaald thema uitgewerkt en is eigenlijk hapklaar materiaal om in de eigen lessen te gebruiken.

Voor het praktijkgedeelte is het nodig dat de deelnemers een *tablet* en een laptop meebrengen.

1. Inleiding

Nieuwe media zoals een gsm, een computer of het internet zijn niet meer weg te denken uit de leefwereld van jongeren. Meer dan negen op de tien leerlingen heeft een computer thuis en een gsm op zak. Ook binnen de schoolmuren trekt deze evolutie zich door. Een meerderheid van de scholieren gebruikt zijn of haar gsm op de speelplaats of in de klas. Ook leerkrachten gaan aan de slag met nieuwe media: ze doorspekken hun les met *Youtube* filmpjes, geven opdrachten op de computer of beantwoorden vragen via e-mail. Scholen beseffen stilaan dat nieuwe technologie ook in de klas een realiteit is geworden en gaan op zoek naar manieren om deze te integreren in de lessen.

Tijdens deze workshop worden nieuwe media zoals *Augmented Reality* ingezet om beter in te spelen op het principe van *Flipping the classroom*.

2. Flipping the classroom

Flipping the classroom (ook wel ‘de omgedraaide klas’ genoemd), is een vorm van lesgeven. Bij deze vorm van lesgeven wordt vooral gebruikgemaakt van instructie- en uitlegvideo’s. Het is de bedoeling dat de leerlingen thuis de leerstof zelfstandig verwerken aan de hand van deze video’s. Hierdoor kan er tijdens de les meer aandacht besteed worden aan het beantwoorden van vragen en het maken van oefeningen op maat.

Op deze manier probeert men de leerlingen actiever de leerstof te laten verwerken. Hierdoor kan elke leerling meer op zijn eigen niveau werken. Zwakkere leerlingen kunnen de filmpjes opnieuw bekijken en extra oefeningen maken, terwijl sterkere leerlingen extra veel oefeningen of meer uitdagende oefeningen kunnen maken. Zo kan men dus goed differentiëren binnen de les.

Wanneer we een traditionele klas vergelijken met een *flipped* klas zien we duidelijk waar ‘de flip’ gebeurt. In de fase waar de leerlingen de leerstof verkennen, zien we duidelijk een aanpassing. In de traditionele klas gebeurt dit tijdens de contacturen; in de *flipped* klas gebeurt dit thuis.

Flipping the classroom gaat niet over het maken van filmpjes, maar vooral over het creëren van tijd in de klas. Door deze tijdwinst kan je dus meer differentiëren in je klas.

Flipping the classroom werkt volgens het T-PACK model. Bij dit model is de samenhang tussen 3 grote domeinen belangrijk:

1. De leraar moet beschikken over voldoende inhoudelijke kennis van het vak. Hij probeert deze kennis aan de hand van kernbegrippen te integreren in een filmpje van maximaal 10 minuten.
2. De leraar moet ook genoeg technische kennis hebben: hij moet de leerlingen de leerstof kunnen aanbieden aan de hand van online materiaal.
3. De leraar moet daarnaast de beste methoden kennen om de leerstof over te brengen.

De leraar moet alle 3 de kennisgebieden beheersen om *flipping the classroom* goed te kunnen integreren in het onderwijs.

3. Augmented reality

3.1 Definitie

Misty, Maes & Chang (2009) hebben geprobeerd om *Augmented Reality* te definiëren. Volgens hen is *Augmented Reality* de zone tussen onze tastbare, reële wereld en een vir-

tuele wereld. De reële wereld staat los van digitale objecten, terwijl een virtuele wereld uitsluitend bestaat uit digitale elementen die zijn gecreëerd door computers. *Augmented Reality* zweeft tussen deze 2 werelden in. De technologie probeert digitale objecten/elementen te implementeren in onze tastbare wereld.

Aan de hand van zogenaamde ‘triggers’ kunnen deze virtuele objecten opgeroepen worden en kunnen ze in interactie treden met onze wereld.

3.2 E-Frustraties en e-Voordelen

De zogenaamde ‘e-Frustraties’ zullen veel leerkrachten tegenhouden om aan de slag te gaan met deze technologie. Een actieve internetverbinding, meerdere toestellen en een actuele kennis over ICT zijn een must vooraleer je nog maar aan de slag kunt gaan met *Augmented Reality*. Uit recent onderzoek (Kyanka 2013) blijkt dat de ‘e-Frustraties’ niet opwegen tegen de ‘e-Voordelen’. Zeer gemotiveerde leerlingen, een zeer toegankelijke en visuele les en het gebruik van toestellen waar leerlingen mee vertrouwd zijn, zijn slechts een peulschil van de vele voordelen. Deze vernieuwende aanpak zal uiteindelijk de uitgeverijen van leerwerkboeken aanzetten om gebruik te maken van vernieuwende en interactieve elementen zoals *Augmented Reality*.

Ten eerste zorgt digitaal leren ervoor dat we afstappen van ‘het blindenschoolleren’. Door middel van ICT stappen de leerlingen buiten de muren van de klas, waarbij ze contacten maken met anderen (buitenland, overheid, enz.) om van elkaar te leren. Op deze manier krijgen ze nieuwe informatiebronnen aangeboden, waarbij ze afstappen van de traditionele leerboeken.

Ten tweede kunnen de denk- en leerprocessen van leerlingen gemakkelijk weergegeven worden. Door middel van multimediaal materiaal kan de leerling zijn denkbeeld aan anderen voorstellen. Hierdoor wordt het denkproces van de leerling transparant en kan de leerkracht erop inspelen.

Tot slot kan de flexibiliteit van het onderwijs vergroten: studenten kunnen, onafhankelijk van tijd en plaats studeren, contacten leggen of ontbrekende kennis bijschaven en leraren kunnen op talloze manieren differentiëren. Leerlingen die ICT-vaardig zijn, krijgen een losse sturing, waarbij ze zelf hun leertraject bepalen, terwijl leerlingen die minder ICT-vaardig zijn via een elektronische leeromgeving een leerprogramma aangeboden krijgen.

9. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Marleen Lippens (Katholiek Onderwijs Vlaanderen)
Anneke Wurth (ICLON, Leiden)

Annelies Van Laere

Virgo Sapiens, Londerzeel

Contact: annelies_vanlaere@telenet.be

Taal beschouwen met leerlingen van de derde graad aso

1. Inleiding en situering

In het nieuwe leerplan voor de derde graad van het secundair onderwijs is er – helemaal in lijn met de leerplannen voor de eerste en tweede graad – meer plaats voor taalbeschouwing. Het leerplan van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen (voorheen: VVKSO) gaat daarbij uit van een ‘brede visie’ op taalbeschouwing: “Taalbeschouwing is op te vatten als reflectie die talig handelen begeleidt en zeker niet als kennisoverdracht. Leerlingen moeten de kenmerken van hun eigen en andermans taalgebruik ontdekken en daarop reflecteren”.

Die brede visie houdt in dat taalbeschouwing functioneel moet zijn. Het leerplan vermeldt vijf verschillende functies. “Taalbeschouwingsonderwijs is een ‘middel’ om deze doelen na te streven:

- a. ondersteuning bij de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands;
- b. hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen;
- c. via inzicht in het taalsysteem hulp bieden bij de spelling;
- d. bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen, bijdragen tot de culturele en interculturele vorming;
- e. respect leren tonen en hebben voor de eigen en andermans cultuur” (VVKSO 2014: 5).

Taalbeschouwingsonderwijs is dus in eerste instantie bedoeld als ondersteuning van taalvaardigheid. Leerlingen die af en toe bewust reflecteren op bepaalde aspecten van taalsysteem en taalgebruik, zullen die verworven inzichten inzetten in hun manier van lezen, luisteren, spreken en vooral schrijven. Bovendien kan taalbeschouwing hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen. Stilstaan bij verschillen tussen talen kan een leerling meer inzicht geven in het taalgebruik en taalsysteem van de eigen taal en van vreemde talen. Verder blijft ook in de derde graad aandacht voor spelling noodzakelijk. Het spreekt voor zich dat een goed inzicht in zinsconstructies onontbeerlijk is voor een goede spelling van de werkwoorden. Ten slotte kan taalbeschouwing leerlingen iets leren over de wereld waarin zij leven. Aandacht voor taal en cultuur sensibiliseert leerlingen voor andere culturen.

De eindtermen voor aso, kso en tso zijn identiek voor de vaardigheden. Bij de eindtermen ‘taalbeschouwing’ en ‘literatuur’ zijn er duidelijke verschillen. Het leerplan van het VVKSO pleit dan ook voor een verschillende aanpak van taalbeschouwing in kso/tso enerzijds en in aso anderzijds. De reflectie op eigen en andermans taalgebruik kan voor groepen binnen het aso op een hoog en abstract niveau. Het is een uitdaging om taal vanuit een wetenschappelijke hoek te benaderen. De taalbeschouwing komt dan terecht in een academisch kennisgebied “waar het gaat om een taalkundige, ‘taal-culturele’ vorming” (VVKSO 2014: 51).

2. Taalbeschouwing interessant en uitdagend maken voor leerlingen van de derde graad aso

In de eindtermen en leerplandoelen voor de derde graad zie je begrippen opduiken die al in de eerste en tweede graad aan bod kwamen. Betekent dit dat we leerstofdelen als ‘de zinsdelen’ gewoon moeten herkauwen? Zeker niet! Vanuit een interessante invalshoek kunnen we leerlingen uit de derde graad aansporen om te reflecteren op – bijvoorbeeld – de plaats van zinsdelen in een zin. Dat dezelfde woorden in een andere volgorde een totaal andere betekenis kunnen krijgen, bewijst het volgende tekstje.

*Alleen hij zei dat hij van haar hield.
Hij alleen zei dat hij van haar hield.
Hij zei alleen dat hij van haar hield.
Hij zei dat alleen hij van haar hield.
Hij zei dat hij alleen van haar hield.
Hij zei dat hij van alleen haar hield.
Hij zei dat hij van haar alleen hield.
Hij zei dat hij van haar hield, alleen ...*

Of: hoe spelen met woordvolgorde tot poëzie kan leiden.

Een les over syntaxis wordt functioneel als je met de leerlingen ook reflecteert op eigen teksten, bijvoorbeeld als feedback op hun schrijfproducten. Daaruit kan bijvoorbeeld blijken dat het tijd is voor een ‘ode aan de interpunctie’. Zinnen als *Ik moet toegeven dat ik nu nog als ik vroeg in bed lig en nog niet te moe ben eens een Geronimo neem om te lezen* lees ik wel eens in een leesautobiografie, maar komen toch te vaak voor.

In de praktijk zal taalbeschouwing vooral gekoppeld worden aan taalvaardigheden. Maar ook binnen literatuur kan het een plaats krijgen. Het verschil in woordgebruik van Vlaamse en Nederlandse schrijvers geeft stof tot nadenken. Zelfs middeleeuwse klassiekers geven een reden om aan taalbeschouwing te doen. Leerlingen vinden de spelling van het Middelnederlands nogal bizar. Nochtans zijn er heel wat overeenkomsten met de fonetische spelling die ze op *Facebook* hanteren.

Hoewel we taalbeschouwing zoveel mogelijk integreren met andere leerplancomponenten, is het voor leerlingen van het aso ook zinvol om het taalsysteem *an sich* te onderzoeken en te duiden. Lange, samengestelde woorden als *Kraftfahrzeug-Haftpflichtversicherung* zijn typisch voor het Duits. Het Frans heeft daarvoor een vertaling die uit zes woorden bestaat, *assurance de responsabilité automobile du véhicule*. Onderzoek naar gelijkenissen en verschillen tussen talen geeft leerlingen inzicht in een taalsysteem.

3. De workshop

In de workshop bespreken we enkele concrete lesvoorbeelden voor leerlingen van de derde graad aso. Belangrijk daarbij is de inductieve aanpak. We laten leerlingen concreet taalgebruik observeren en erover nadenken. Die reflectie leidt tot het onderzoeken en duiden van een aantal aspecten van het taalsysteem.

Referenties

VVKSO (2014). ‘Leerplan secundair onderwijs, Nederlands, derde graad aso – kso – tso’. Brussel: VVKSO (D/2014/7841/001).

Ronde 2

Thomas de Bruijn, Peter-Arno Coppen, Barbara Snel, Maarten Timmermans, Ricardo Walinski & Nienke Wassenberg
 DOT Nederlands, Radboud Docenten Academie
 Contact: DOT.Nederlands@gmail.com

Een activerende didactiek voor taalbeschouwing

1. Inleiding

Een jaar geleden tekenden wij, met tien enthousiaste docenten Nederlands, in op een docentontwikkelteam (DOT) van de Radboud Docenten Academie dat als onderwerp ‘Nederlandse taalkunde’ had. De helft van ons richtte zich op het grammaticaonderwijs, omdat we niet tevreden waren over de manier waarop dat in de bestaande lesmethodes wordt behandeld. De huidige didactiek heeft te weinig betekenis voor de leerlingen, is niet aansprekend en is onvoldoende taalkundig en didactisch onderbouwd. Na een jaar ontwikkelen ligt er een conceptversie voor een nieuwe didactiek die wél

het taalgevoel van leerlingen aanspreekt, activerende werkvormen bezit en die tegelijkertijd taalkundig onderbouwd is en de traditionele terminologie in ere houdt.

In de bestaande lesmethodes wordt grammatica in het algemeen behandeld aan de hand van de zogenaamde ‘ezelsbruggetjesdidactiek’. Leerlingen leren het naamwoordelijk gezegde bijvoorbeeld aan de hand van een rijtje koppelwerkwoorden. Dat zorgt voor meerdere problemen. Zo bevat de zin *De zon schijnt* weliswaar een werkwoord uit het welbekende rijtje, maar toch hebben we hier te maken met een werkwoordelijk gezegde. Aan de andere kant bevat de zin *Ik raak vermoeid* wel een naamwoordelijk gezegde, ook al maakt *raken* geen deel uit van het rijtje koppelwerkwoorden dat de leerlingen leren. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de ezelsbruggetjesdidactiek lang niet altijd tot de juiste oplossing leidt (Coppen 2010).

Daarnaast ontkent de traditionele didactiek dat grammaticale analyse een *messy problem* is (Coppen 2010). Ondanks het feit dat er een stappenplan is, loopt een leerling die gebruikmaakt van vuistregels en ezelsbruggetjes regelmatig vast. En hij raakt al helemaal in de war als er geen eenduidige ontleding mogelijk is. In zinnen uit alledaags taalgebruik zijn regelmatig meerdere ontledingen te verdedigen en dat zijn nu juist de interessante gevallen. In de methodes komt dat soort zinnen niet of nauwelijks voor. Daardoor blijven de methodes beperkt tot de oninteressante zinnen die niet realistisch zijn, en blijven de realistische maar interessante zinnen buiten beeld.

Ten slotte is er in de huidige grammaticadidactiek vooral aandacht voor de vorm en nauwelijks voor de betekenis. Daardoor lijkt het voor leerlingen alsof een zin niet meer is dan een verzameling woorden die abstract bekeken moet worden. Dat is natuurlijk niet zo: elke zin is eigenlijk een weergave van een bepaalde voorstelling (Balk-Smit Duyzentkunst 1994). Die voorstelling is tastbaarder dan de zin op papier die de leerling moet ontleden. Er zijn dan ook aanwijzingen dat grammaticaonderwijs waarin aandacht is voor de betekenis van een uiting – het zogenaamde semantisch grammaticaonderwijs – positieve effecten heeft op de grammaticale vaardigheden van leerlingen (Van Rijt 2012).

In ‘Grammatica 2.0’ stappen we daarom af van de ezelsbruggetjesdidactiek. Als we willen dat leerlingen iets zinvol kunnen zeggen over ons alledaags taalgebruik, dan moeten ze leren om hier kritisch over na te denken. In de moderne grammaticadidactiek wordt er in dit kader ook wel gesproken van *thinking skills* (Coppen 2010; Moseley 2005). In de opdrachten gaan leerlingen daarom niet alleen op zoek naar ‘het juiste antwoord’, maar staat de redenering centraal. In deze workshop laten we u, aan de hand van enkele opdrachten, kennismaken met onze didactiek.

2. Uitgangspunten

Bij het uitwerken van onze grammaticadidactiek zijn we uitgegaan van de volgende principes (zie ook De Bruijn e.a., te verschijnen):

- Grammatica moet voor de leerlingen *betekenisvol* zijn: het moet gaan over de taal die ze om zich heen horen of lezen, en die ze zelf gebruiken. Grammaticale analyse (taalbeschouwing) moet leerlingen inzichten bieden in de betekenis van zinnen en constructies.
- Didactisch hebben we gekozen voor de principes van de *thinking skills-didactiek*, een activerende didactiek voor cognitief leren, waarbij leerlingen eerst in contact moeten worden gebracht met hun taalgevoel, dan zelf met de taal aan de slag gaan, en op die manier tot een dieper begrip komen van hoe taal in elkaar zit.
- Grammaticaonderwijs moet de leerlingen ook vooruithelpen in *het reflectieve denken* over taal. Hiervoor is het nodig dat er (voorzichtig) onzekerheden in de werkvormen worden ingebouwd.
- Uiteindelijk zou onze leerlijn moeten *passen in een traditioneel curriculum*, waarin de ‘gewone’ termen uit de zinsontleding behandeld worden. De leerlijn didactiseert ‘onderwerp’, ‘naamwoordelijk gezegde’, ‘werkwoordelijk gezegde’, ‘persoonsvorm’, ‘lijdend voorwerp’, ‘meewerkend voorwerp’ en ‘voorzetselvoorwerp’, maar bevat daarnaast ook elementen die dienst kunnen doen in de didactisering van andere termen (zoals ‘bijwoordelijke bepaling’ en ‘bijvoeglijke bepaling’).
- De didactiek maakt *geen gebruik van ezelsbruggetjes en vuistregels*, maar probeert de concepten uit de moderne taalkunde in te zetten. In feite is dat wat de leerlingen leren, al gaat het oppervlakkig gezien om dezelfde termen als in het traditionele grammaticaonderwijs.

3. In de praktijk

De conceptversie van ‘Grammatica 2.0’ bestaat uit een bundel (De Bruijn e.a. 2016), waarin in vijf fases ‘de subject-predicaatverbinding’, ‘de semantische rollen’, ‘het lijdend voorwerp’, ‘het meewerkend voorwerp’ en ‘het voorzetselvoorwerp’ worden behandeld aan de hand van 24 activerende opdrachten. Bij iedere opdracht zitten bijbehorende aanwijzingen voor de docent, in een uniform format, zodat ze gemakkelijk te kopiëren zijn voor gebruik in de les.

Wij denken dat de werkvormen het beste werken als ze in de bedoelde volgorde worden toegepast. Sommige werkvormen zijn wel los te gebruiken, maar de kracht van de leerlijn ligt volgens ons in de combinatie. De meeste werkvormen hebben we zelf uitgeprobeerd in de klas. Het niveau van de leerlingen varieerde van vmbo tot gymnasium en van klas 1 tot klas 4.

De reacties van de leerlingen waren overwegend positief. Leerlingen gingen met zichtbaar meer plezier aan de slag en het enthousiasme bleek ook uit de evaluatie. Tijdens één les waren de leerlingen zelfs zo enthousiast dat ze aan het einde van de les niet doorhadden dat de bel al was gegaan. Pas toen een collega kwam vragen of de klas soms met een toets bezig was, keek iedereen verbaasd op. Een toets? Nee, waarom? De les bleek al vijf minuten voorbij.

Belangrijker nog: uit de reacties van leerlingen bleek verder dat ze het gevoel hadden de terminologie beter te begrijpen. Illusterend is een opmerking van een leerling uit 3 gymnasium na de les over het naamwoordelijk gezegde: “Waarom heeft niemand ons dat eerder op deze manier verteld?” Dat bleek niet alleen een gevoel te zijn, maar werd bevestigd door toetsresultaten. Eén van ons nam in de brugklas een SO af die in voorgaande jaren bestemd was voor een tweede klas. Resultaat: de brugklassers scoorden beter dan de tweedeklassers van het jaar ervoor.

4. Besluit

We hebben nu een jaar lang gewerkt aan de ontwikkeling van deze leerlijn. Hij is nog niet af en in het schooljaar 2016-2017 breiden we de didactiek uit met verdiepende opdrachten voor de huidige fases en voegen we nieuwe fases toe. Toch willen we het materiaal dat er nu ligt alvast met onze collega's delen. De bundel met werkvormen kan worden gedownload via de website van de Radboud Universiteit. Indien u de didactiek heeft uitgetoetst of gelezen, ontvangen wij graag feedback. Mail gerust suggesties, tips en opmerkingen naar DOT.Nederlands@gmail.com. We zijn ook actief in de Facebookgroep 'Leraar Nederlands', dus berichten daar worden eveneens op prijs gesteld.

Referenties

- Balk-Smit Duyzentkunst, F. (1994). *De woorden en hun zin. Grammatica voor iedereen*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Coppen, P.A. (2010). 'Taal is een rommeltje'. In: H. Hulshof & T. Hendrix. *Taalkunde en het schoolvak Nederlands. Special bij Levende Talen Magazine*. Amsterdam: Levende Talen.
- De Bruijn, Th., P.A. Coppen, B. Snel, M. Timmermans, R. Walinski & N. Wassenberg (te verschijnen). *Activerende Didactiek*. Nijmegen: Radboud Docenten Academie. Online raadpleegbaar op: <http://www.ru.nl/docentenacademie/docenten/dot/materiaal-dots/nederlands-activerende-didactiek-grammatica>.

- De Bruijn, Th., P.A. Coppen, B. Snel, M. Timmermans, R. Walinski & N. Wassenberg (te verschijnen). “Grammatica 2.0”. Ingediend voor *Levende Talen Magazine*.
- Moseley, D., V. Baumfield, J. Elliott, M. Gregson, S. Higgins, J. Miller & D.P. Newton (2005). *Frameworks for thinking. A Handbook for teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Rijt, J. (2012). “Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), p. 28-36.

Ronde 3

Lieve Knop
Katholiek Onderwijs Vlaanderen
Contact: lieve.knop@katholiekonderwijs.vlaanderen

Taal telt!

1. Inleiding en situering

Het belang van een vlotte taalbeheersing in deze moderne en dikwijls complexe maatschappij valt helemaal niet te onderschatten. Het stelt in staat om op een effectieve en efficiënte manier te communiceren: met klachten omgaan, een webshop creëren, een klantenservice contacteren, onderhandelen, solliciteren, enz. Het is o zo belangrijk dat jongeren weten wanneer ze bepaalde taalregisters kunnen gebruiken of beter achterwege kunnen laten. Ook de invloed van televisieprogramma's, sociale media en online gaming op het taalgebruik van jongeren kan je niet miskennen. Daarnaast spelen vreemde talen in deze multiculturele samenleving een alsmaar prominentere rol.

Bovenal hebben jongeren taal nodig om inzicht te krijgen in communicatieve situaties en om hun eigen ideeën op een juiste manier over te brengen. De vier vaardigheden – ‘spreken’, ‘schrijven’, ‘luisteren’ en ‘lezen’ – spelen daarbij een cruciale rol. Taalvaardigheid en taalbeschouwing zijn immers onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Ten slotte hangt ook literatuur nauw samen met taalbeschouwing. Ze promoot inzicht in de eigen taal en cultuur en in die van anderen. Het leerplan Nederlands van het Katholiek Onderwijs Vlaanderen verwoordt het als volgt:

“Leerlingen van verschillende sociaal-culturele achtergrond zitten samen in de klas. In de derde graad wordt het effect daarvan door de uitsplitsing in verschillende studierichtingen wel sterk gemilderd. Daar staat dan weer tegenover dat de aanwezigheid van allochtonen de verscheidenheid doet toenemen. Hoe dan ook, het onderwijs Nederlands kan aan dergelijke sociaal-culturele verschillen niet voorbij. Leraren zullen een inspanning leveren om hoogte te krijgen van de milieus waaruit hun leerlingen komen. Ze zorgen er ook voor dat alle leerlingen toegang krijgen tot een voor hun leeftijd aangewezen Nederlandse cultuursfeer.

Zo breng je hen in contact met Nederlandstalige literatuur, met Vlaamse en Noord-Nederlandse boeken, films, tv-series, websites...” (VVKSO s.d.).

2. De activerende aanpak taalbeschouwing van het leerplan Nederlands in de derde graad

Het leerplan Nederlands, waarin de vakgebonden eindtermen voor de derde graad van het secundair onderwijs verwerkt zijn, wil jongeren bewust laten stilstaan bij taal. Op het vlak van taalbeschouwing zijn er duidelijke verschillen tussen algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs. Als leraar Nederlands heb je een doorslaggevende rol om jongeren op hun niveau warm te maken voor taal en om hun taalcompetenties zo veel mogelijk te benutten.

Taalonderwijs moet in de eerste plaats functioneel zijn. Het is een ‘middel’ om de onderstaande doelen na te streven:

- ondersteunen bij de ontwikkeling van taalvaardigheid Nederlands;
- hulp bieden bij het aanleren van vreemde talen;
- via inzicht in het taalsysteem hulp bieden bij spelling;
- bijbrengen van juiste denk- en redeneerwijzen, bijdragen tot de culturele en inter-culturele vorming;
- respect leren tonen en hebben voor de eigen en andermans cultuur (VVKSO s.d.).

Bovendien moet taalonderwijs vertrekken vanuit concreet, actueel en betekenisvol materiaal. Krantenkoppen, reclamespots op radio en televisie, verhitte discussies op sociale media, televisieprogramma's en zelfs een wandeling door de stad kunnen inspirerend werken. Denk maar aan nieuwsberichten zoals 'Bankroof mislukt door spelfout' of 'Terroristen vrijuit door taalfout'. Daarnaast wordt bijvoorbeeld het taalgebruik tijdens politieke debatten er niet milder op. Politici nemen niet langer een blad voor de mond wanneer zij hun tegenstander aanvallen. Ongetwijfeld heb je ook nieuwe woorden zoals 'blaasmarathon' en 'taalnazi' de revue zien passeren. Heb jij jouw '*elevator pitch*' al achter de hand? Je wilt toch ook mee zijn met de laatste sollicitatietrends? Kortom, de actualiteit is een onuitputtelijke bron voor taalmateriaal.

Daarnaast gaan leerlingen op een inductieve manier te werk. Niet alleen moeten zij verschillende aspecten en taalverschijnselen in taalgebruik herkennen, ze moeten die ook onderzoeken, benoemen en zo in de juiste context leren plaatsen. Dankzij het inzicht in concreet taalgebruik wordt het abstracte taalsysteem voor hen toegankelijker. Op die manier leren ze reflecteren op hun eigen en op andermans taal en taalgebruik. Dynamische werkvormen zoals *flipping the classroom* en sorteertaken kunnen hen daar bij helpen.

Taalbeschouwing is ten slotte een breed domein. De integratie met andere taalvaardigheden en literatuur is vanzelfsprekend, maar ook tijdens een les taalbeschouwing op zich moeten leerlingen bewuster leren omgaan met taal. Het brengt hen de rijkdom van cultuur en talige diversiteit bij. Bovendien nemen ze de wereld waarin ze leven vanuit een taalkundig oogpunt onder de loep en dat kan hen tot nieuwe inzichten brengen.

De aanpak van het leerplan Nederlands op vlak van taalbeschouwing heeft een belangrijk doel: het taalbeheersingsniveau van de leerlingen aanzienlijk verhogen. Een positieve houding ten aanzien van die vernieuwing heeft slechts effect als ze gedragen wordt door het hele lerarenteam. Taal is immers de zuurstof van het onderwijs. Taal doet leren (Van den Branden 2010).

3. De sessie

In deze sessie werken we een aantal concrete werkvormen uit die leerlingen uit de derde graad van het kunst- en technisch secundair (voortgezet) onderwijs aanzetten om op een actieve manier stil te staan bij taal. *Flipping the classroom*, een sorteertaak organiseren, rangschikken en *odd one out* zijn maar enkele voorbeelden om taalonderwijs dynamischer en efficiënter te maken. Bovendien is de link met de actualiteit nooit ver weg. Televisie- en radio-interviews, krantenartikels en sociale media zijn een onuitputtelijke bron van inspiratie voor de taalleraar. In de huidige communicatiemaatschappij is een vlotte taalbeheersing immers een onmisbare vaardigheid. Taal telt!

Referenties

- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: ACCO, p. 9.
- VVKSO (s.d.). *Leerplan secundair onderwijs, Nederlands, derde graad aso – kso – tso*. Brussel (D/2014/7841/001): VVKSO, pp. 4, 50.



Ronde 4

Frederik De Ridder & Karen Vander Plaetse
VIAA, Gent

Contact: Frederik.deridder@viaa.be
Karen.vanderplaetse@viaa.be

Taalbeschouwing in beeld en geluid met *Het Archief voor Onderwijs*

De beeldbank *Het Archief voor Onderwijs* biedt leerkrachten een waaier aan audiovisueel materiaal van onder meer de openbare omroep, de regionale omroepen en diverse cultuur- en erfgoedinstellingen aan. De beeld- en geluidsfragmenten worden door en voor leerkrachten geselecteerd en zijn inzetbaar in tal van klascontexten. In overeenstemming met de leerplannen Nederlands, werden er, voor de verschillende graden en onderwijsvormen, audiovisuele collecties gemaakt voor de vier communicatieve vaardigheden, voor literatuur, alsook voor de lessen taalbeschouwing.

In deze workshop tonen we u hoe de website *Het Archief voor Onderwijs* werkt en geven we u voorbeelden van beeld- en geluidsfragmenten waarmee u uw leerlingen inzicht kunt bijbrengen in de Nederlandse taal als systeem en in onze taal als maatschappelijk fenomeen. De fragmenten kunnen met andere woorden een vertrekpunt zijn om met concreet, betekenisvol taalmateriaal aan de slag te gaan en om uw leerlingen via kijk- en luistertaken te confronteren met bepaalde taalfenomenen.

In de collectie over spelling reflecteren we bijvoorbeeld over de principes van onze spelling, overlopen we de verschillende spellingshervormingen, vragen we ons af of onze spelling moeilijker is dan die van andere talen en onderzoeken we of de computer binnenkort al onze spelproblemen kan oplossen.

De collectie 'Een schat aan woorden' focust dan weer op onze rijke, Nederlandse woordenschat. U kunt er het jargon van politici, advocaten, dokters en managers observeren en u krijgt er talloze voorbeelden van eufemismen en dysfemismen. Verder ziet en hoort u hoe u stopwoorden vermijdt, hoe uw woordkeuze verraadt of u progressief dan wel conservatief denkt en hoe u iemand met de juiste woorden kan versieren.

Twee andere collecties bieden divers audiovisueel materiaal aan over onze nationale en geografische taalvariatie. Welke Vlaamse woorden begrijpen onze noorderburen niet? Hoe zeer verschilt het Afrikaans van het Nederlands en kan het Algemeen Nederlands van de band Bazart invloed hebben op onze tussentalen? U ontdekt het in deze collecties.

Ook 'zinsbouw' kreeg een plaatsje in *Het Archief voor Onderwijs*. U kunt er uw leerlingen de woordvolgorde van het Nederlands laten vergelijken met die van andere talen. U ontdekt er met hen hoe baby's leren spreken en hoe onze voorouders hun zinnen opbouwden. En als u wilt weten wat werkwoordtreintjes zijn en waarom de bijzin met uitsterven bedreigd is, moet u zeker deze collectie eens bekijken.

In verschillende collecties is er ook aandacht voor fonologie. Wist u bijvoorbeeld dat de huig-r in Vlaanderen aan een opmars bezig is en dat de West-Vlamingen er niets aan kunnen doen dat ze 'de g' en 'de h' verwisselen? 'Wuk?'

Kortom, *Het Archief voor Onderwijs* biedt een schat aan taalmateriaal om in de klas taalfenomenen te ontdekken, te analyseren en er volgens onderzoekend mee aan de slag te gaan. Daarenboven kunt u uw leerlingen kritisch laten kijken en luisteren naar audiovisueel materiaal en zo ook aan hun mediawijsheid werken.

Het Archief voor Onderwijs is een realisatie van VIAA (Vlaams instituut voor Archivering) en zijn partners.

Ronde 5

An Budts

OVSG

Contact: an.budts@ovsg.be

Inspireert het leerplan taalbeschouwing de dagelijkse klaspraktijk?

1. Inleiding

In 2010 publiceerde OVSG het nieuwe leerplan ‘Nederlandse taal – taalbeschouwing, strategieën en (inter)culturele gerichtheid’, naar aanleiding van de nieuwe eindtermen. Om zicht te krijgen op de mate waarin dit leerplan geïmplementeerd is op de klasvloer deden we in 2015 onderzoek. Resultaten en onderzoeksaanpak verwerkten we in een didactische reader.

2. Uitgangspunten van het leerplan taalbeschouwing

Taal is in de eerste plaats een gebruiksmiddel. Bij taalbeschouwing bestuderen we dit gebruiksmiddel: we reflecteren op de verschillende aspecten van taal. Door aan taalbeschouwing te doen, spelen we in op een natuurlijke behoefte van kinderen. Vanuit verwondering ervaren kinderen dat het heel fijn kan zijn om met taal te spelen. Deze nieuwsgierigheid leidt tot verschillende ontdekkingen: regels, afwijkingen, overeenkomsten, nuances, enz. Deze ontdekkingen leiden op hun beurt tot een beter begrijpen en toepassen van de taal. Kinderen gaan taal hierdoor effectiever gebruiken. Taalbeschouwing vergroot de taalvaardigheid van kinderen.

We bekijken taalbeschouwing en reflecteren op taal in brede zin. We gaan ruimer dan het strikte nadenken en onderzoeken. In het leerplan zijn immers doelen opgenomen die strikt genomen niet enkel onder taalbeschouwing vallen. Bijvoorbeeld: het verwerven van woordstrategieën krijgt een plaats in het semantische luik van taalbeschouwing. Door deze keuze willen we benadrukken dat taalbeschouwing niet het exclusieve domein is van de hogere leerjaren van de basisschool, maar een plaats moet krijgen in alle groepen van de basisschool, ook in de kleutergroepen.

Het leerplan voor taalbeschouwing kan niet los gezien worden van de andere leerplannen voor taal. Taalbeschouwing komt zowel incidenteel als intentioneel aan bod in ons onderwijs. Het is een uitdaging voor de leraar om de kansen te grijpen die zich voordoen om aan taalbeschouwing te doen.

Verder kan er meer gepland worden nagedacht over de verschillende aspecten van taalgebruik en taalsystematiek. Belangrijk hierbij is om ook dan zoveel mogelijk uit te gaan van het reële taalgebruik. Op die manier kunnen kinderen vanuit verwondering stilstaan bij en nadenken over de rijkdom van taal.

Leren reflecteren op taal, taalgebruik en taalsysteem kan op verschillende manieren:

1. taalbeschouwingsmomenten kunnen worden ontdekt en benut in activiteiten taal;
2. er kunnen aparte activiteiten taalbeschouwing worden georganiseerd;
3. taalbeschouwing krijgt een plaats in activiteiten van andere leergebieden.

3. Inhoudelijke structuur van het leerplan taalbeschouwing

Het leerplan is opgebouwd uit 8 leerlijnen. In leerlijn 1 en 2 wordt ingegaan op semantische taalbeschouwing, waarbij de nadruk ligt op reflecteren op (a) de betekenis van niet-talige elementen en (b) de betekenis van woorden. In leerlijn 3 wordt ingegaan op taalgebruik in het communicatieproces. Dit noemt men ook wel eens de pragmatische taalbeschouwing: hoe wordt taal gebruikt om er iets mee te doen of te bereiken? In leerlijnen 4, 5, 6 en 7 wordt ingegaan op de structurele taalbeschouwing. Kinderen gaan nadenken over taalstructuur, de opbouw van klanken en letters, zinnen, woorden en teksten. Leerlijn 8 behandelt de relatie tussen (inter)culturele gerichtheid en taalgebruik. Door taal en taalgebruik ook vanuit een culturele invalshoek te bekijken, stimuleren we openheid en respect voor de eigen taal en cultuur, maar ook voor andere talen en culturen.

4. Opzet van de didactische reader Taalbeschouwing

4.1 Onderzoek

Bij het schrijven van de didactische reader Taalbeschouwing, vijf jaar na de introductie van het nieuwe leerplan, vroegen we ons af in welke mate de leerlijnen uit het leerplan hun weg hebben gevonden naar de scholen en in hoeverre ze inspireren voor de dagelijkse klaspraktijk.

De centrale onderzoeksvraag was: 'In hoeverre is het leerplan taalbeschouwing, strategieën en (inter)culturele gerichtheid geïmplementeerd in onze scholen?' Een belangrijke deelvraag is of er daarbij een verschil is in mate van implementatie tussen de acht leerlijnen. Om antwoorden te vinden op deze vraag organiseerden we een bevraging van het veld en maakten we een kwantitatieve analyse van de resultaten. Aan de bevraging namen leraren van het kleuteronderwijs en van het lager onderwijs deel.

De leraren werken zowel in een landelijke, een stedelijke als in een grootstedelijke context. Tevens zetten we, vanuit deze centrale onderzoeksvraag, enkele scholen op het spoor van 'praktijkgericht onderzoek'. Hoe heeft de methodiek van praktijkgericht onderzoek deze scholen richting gegeven aan het optimaliseren en bijsturen van de implementatie van het leerplan of van een onderdeel ervan?

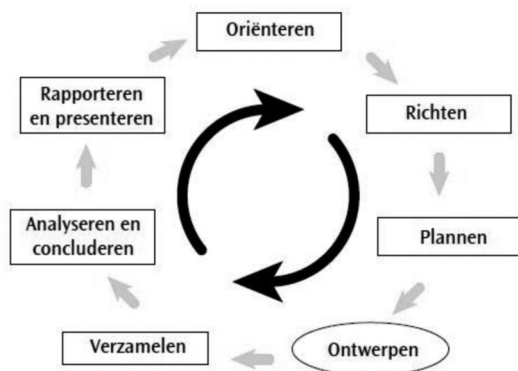
4.2 Wat leerden we uit de bevraging?

- Leraren doen vooral aan taalbeschouwing om de taalvaardigheid van hun leerlingen te vergroten.
- Leraren registreren aan welke doelen ze werken. Voor leraren in het kleuteronderwijs is het doelenboek richtinggevend. Leraren lager onderwijs geven aan dat ze vertrouwen op hun methode voor het realiseren van de doelen.
- Leraren integreren taalbeschouwing in hun thema's en taalactiviteiten. Leraren lager onderwijs geven aan ook cursorisch te werken.
- Reflecteren op het eigen taalgebruik lijkt voor leraren minder voor de hand liggend.
- Reflecteren op niet-talige elementen om een boodschap over te brengen, krijgt een plaats.
- Bijna een kwart van de leraren kleuteronderwijs geeft aan dat luisterspelletjes waarbij geluiden worden herkend weinig of niet worden gedaan.
- Voor het gebruik van een specifieke didactiek bij het onderwijzen van nieuwe woorden en woordenschat detecteren we groeikansen.
- Leraren hebben expliciet aandacht voor het effect van een boodschap bij de ontvanger.
- Leraren lager onderwijs hechten veel belang aan reflecteren op teksten. In de kleuterschool gaat hiernaar echter de minste tijd.
- Gelijkenissen en verschillen bespreken tussen verschillende talen en taalregisters krijgt nog weinig ruimte in het aanbod van taalbeschouwing. Reflecteren over andere talen gebeurt in grootstedelijke contexten vaker dan in stedelijke of landelijke context.
- Talige elementen uit de eigen leefwereld vergelijken met die van andere culturen krijgt het minste aandacht in de volledige basisschool.
- In het lager onderwijs wordt het taal-technische luik van taalbeschouwing het meest belicht.

4.3 Praktijkgericht onderzoek

Om het praktijkgericht onderzoek inhoudelijk vorm te geven, kozen we voor de definitie uit het boek *Praktijkgericht onderzoek in de school* (Van der Donk & Van Laenen 2011). Doel van praktijkgericht onderzoek is om op systematische wijze en in interactie met de omgeving antwoorden te zoeken die ontstaan in de eigen

onderwijspraktijk en gericht zijn op verbetering van deze praktijk. De school zet een praktijkonderzoek op, aan de hand van een onderzoekscyclus.



Figuur 1 – Praktijkonderzoek in de school (Van der Donk & van Laenen 2011).

Vanuit deze onderzoekscyclus zetten we enkele scholen op het spoor van praktijkgericht onderzoek. We gingen aan het werk vanuit de centrale onderzoeksvraag: ‘In hoeverre is het leerplan taalbeschouwing, strategieën en (inter)culturele gerichtheid geïmplementeerd in onze school?’. Vanuit deze brede onderzoeksvraag werd elke school gestimuleerd tot het formuleren van een specifieke onderzoeksvraag die sterk aansluit bij de eigen schoolcontext. Doel van het uitgevoerde praktijkonderzoek was om richting te geven aan een eventuele bijsturing van de implementatie van het leerplan of van een onderdeel ervan.

Dertien scholen hebben in februari 2015 een onderzoekstraject opgestart. Doorheen het traject haakten zes scholen om allerlei redenen af. Ook deze scholen werden achteraf bevraagd om eventuele knelpunten bij het toepassen van de methodiek ‘praktijkgericht onderzoek’ in kaart te brengen.

De deelnemende scholen kregen de vraag om het voorbije praktijkonderzoek op één A4 in beeld te brengen. Elke school kreeg de kans om zichzelf in te schalen op een schaal van één tot tien. Vanuit deze zelfevaluatie werden school-specifieke succeservaringen en uitdagingen omschreven die belangrijk kunnen zijn in functie van verdere schoolontwikkeling.

De reader Taalbeschouwing biedt scholen kansen tot professionalisering en verdere optimalisering van hun aanpak. Scholen kunnen dit zelfstandig of in samenwerking met de pedagogische begeleidingsdienst doen.

Ronde 6

Riek Hazenbosch (a) & Carly van Tilborg (b), in samenwerking met Herma van den Brand (c), Peter de Swart (d), Inge de Vries (e) & Janina Zochowski (f)

(a) Revis Lyceum, Doorn

(b) Ichthus Lyceum, Driehuis

(c) Stedelijk Scholengemeenschap Nijmegen

(d) Radboud Universiteit, Nijmegen

(e) Alferink College, Zoetermeer

(f) Canisius College, Nijmegen

Contact: Riek.hazenbosch@kpnmail.nl

c.vantilborg@ichthuslyceum.nl

De kracht en macht van het woord

1. Inleiding

Het vak Nederlands zou niet uitdagend genoeg zijn, de docenten zouden een te hoge werkdruk ervaren en de leerlingen zouden inhoudelijk weinig leren. Dat zijn enkele bevindingen van een groep docenten en wetenschappers die samen het *Manifest Nederlands op school* schreven. Er zou een omslag moeten plaatsvinden, waarbij het moet gaan om 'bewuste taalvaardigheid'. Dat betekent onder andere dat de leerling het Nederlands bewust moet leren gebruiken en daarbij ook beloond wordt voor het gebruiken van zijn inzicht.

Met dit in het achterhoofd hebben we werk gemaakt van een lessenserie over de kracht en macht van taal, in het bijzonder van woordgebruik. In de lessenserie komen drie begrippen ('prototypetheorie', 'framing' en 'ironie') naar voren en leren leerlingen de kracht en macht van het woord kennen. We hebben bewust voor deze volgorde gekozen, omdat deze termen steeds lastiger te begrijpen zijn voor de leerling. Ons doel is het taalbewustzijn van de leerling vergroten en wellicht deze deelvaardigheden van het vak Nederlands te integreren in het lopende curriculum. In onze presentatie expliciteren we onze lessenserie en delen we onze ervaringen ermee. Hierbij moet worden opgemerkt dat de docent niet alle lesonderdelen hoeft te geven.

2. De lessenserie

Onze lessenserie is gebaseerd op de gedachte dat de leerling intuïtief allerlei ideeën heeft over taal en per lesonderwerp zal duidelijk worden hoe de leerling zijn of haar kennis en vaardigheden kan inzetten en vergroten. De leerling leert hierbij dus over de

kracht en de macht van zijn taal.

In wat volgt, beginnen we steeds met een korte omschrijving van het onderwerp dat centraal staat. Daarna zal een beknopte beschrijving van de les(sen) gegeven worden.

2.1 Prototypetheorie

In december 2015 stond in *de Volkskrant* een artikel over musea die woorden als ‘negers’ en ‘kaffers’ schraptten uit hun databanken (Van den Eerenbeemt 2015). Waarom was dat nodig? Als de docent zulke kwesties met zijn leerlingen wil bespreken, moeten de leerlingen wel voorkennis hebben over hoe woorden functioneren in taal. De prototypetheorie van woordbetekenis biedt hier een aantrekkelijk uitgangspunt (zie: Aitchinson 2012 voor een toegankelijke inleiding).

Is het moeilijk om woorden te definiëren? Als we woordenboekmedewerker Geeraerts mogen geloven, is dat niet zo makkelijk als we soms denken (Van Maris 2007). En met een definitie ben je er nog niet. Mensen twijfelen of een pinguïn een vogel is, terwijl ze direct weten dat een roodborstje een vogel is. Dit soort verschillen zijn interessant en zeggen veel over hoe wij de woorden opslaan in ons mentale woordenboek. De taalpsychologie onderzoekt hoe dat precies zit in ons hoofd en een taalkundige gaat op zoek naar de onderliggende semantische structuur. Blijkbaar is het ene woord meer passend bij een concept dan het andere. Denk bijvoorbeeld ook aan fruit. Waarschijnlijk denk je nu direct aan appels, peren en bananen, maar dacht je ook direct aan een kokosnoot?

We laten de leerlingen de prototypetheorie ervaren door ze allerlei kleine opdrachtjes te geven. De eerste opdracht is: ‘teken een huis in een minuut’. De meeste leerlingen tekenen ongeveer hetzelfde soort huis en door ze met elkaar te vergelijken, worden ze zich bewust van dit prototype. In de tweede opdracht geven leerlingen samen de definitie van een vogel. Vaak kan de leerling wel een definitie bedenken, maar past daar dan ook de vleermuis in of het vogelbekdier? Als ze zich bewust zijn van de moeilijkheid van een goede definitie, kan de docent met ze op zoek naar woordvelden. Blijkbaar gebeuren in ons hoofd allerlei onbewuste processen waardoor we woorden met elkaar associëren. Als de leerling zich daarvan bewust is, zal hij beter woorden kunnen kiezen die bij de gekozen context horen. Dit sluit goed aan bij het volgende lesonderwerp: ‘*framing*’.

2.2 Framing

Leer de leerling erop bedacht zijn dat woorden per context bewust gekozen kunnen zijn en dat hij die gekleurde woorden herkent en kan toepassen. *Framing* is het toepassen van woorden op een dergelijke manier dat de lezer gestuurd wordt in het vaststellen van een interpretatie. Een voorbeeld: het maakt uit of een krant schrijft over

‘gelukszoekers’ of over ‘asielzoekers’. Indien de leerling deze nuance doorziet, komt de boodschap van de tekst ook duidelijker naar voren. De volgende stap is dan het zelf *framen* van teksten. De docent deelt een krantenartikel uit (het onderwerp moet wel goed te *framen* zijn) en de ene helft van de klas *framet* positief, de andere helft *framet* negatief.

Een ander voorbeeld. Waarvoor zou u kiezen: een hamburger met 25% vet of een voor 75% vetvrije hamburger? Het betekent precies hetzelfde, maar het komt anders over. Aan de hand van veel voorbeelden, onder andere afkomstig uit Boersma & Gagestein (2015), zien leerlingen dit verschil steeds duidelijker. Ook zijn er leuke experimenten op te zetten met klassen om zelf een onderzoekje te doen naar het effect van de boodschap. In onze lessenserie zit zo’n experiment, maar de docent is vrij om zelf andere experimenten te doen.

Dan is er ook nog een les over ‘*framing* in de politiek’. Politici maken voortdurend gebruik van *frames* en ook hieruit valt voor de leerling veel te leren. Na deze lessen over *framing* zijn de leerlingen zich meer bewust van het kiezen van woorden in een context, van hoe ze hierdoor beïnvloed worden en hoe ze mee kunnen beïnvloeden.

2.3 Ironie

Via het onderwerp ‘*framing*’ zijn we uiteindelijk uitgekomen bij ‘ironie’; misschien wel de lastigste vorm van taalgebruik om goed te kunnen herkennen en gebruiken. Zoals Burgers (2010) schreef, kan ironie verkeerd begrepen worden, maar zitten er ook voordelen aan. Ironie kan bijvoorbeeld grappiger zijn dan letterlijke taal en kan een goede manier zijn om kritiek te leveren. Dat is dus heel interessant voor onze leerlingen die vaak onbewust veel gebruikmaken van deze stijlfiguur. Tevens wordt in examenteksten vaak gebruikgemaakt van ironie. De les(sen) over ironie moet(en) nog gestalte krijgen.

3. Onze ervaringen

De les met als onderwerp ‘de prototypetheorie’ is uitermate geschikt gebleken voor zowel bovenbouw havo als vwo. Leerlingen zijn enthousiast en begrijpen ook goed het doel van de les. Aan het eind van de les zijn ze kritischer op het geven van een definitie en zich bewuster van hoe woorden met elkaar in verband staan.

‘*Framing*’ vinden met name leerlingen in de bovenbouw van het vwo interessant. We hebben onze lessen uitgeprobeerd in 4-, 5- en 6-vwo en voor 4-vwo was het, in deze opzet, redelijk moeilijk. 5- en 6-vwo waren enthousiast aan het *reframen* van krantenartikelen en er kwamen soms interessante *frames* uit.

De lessen rond 'ironie' hebben we nog niet volledig uitgewerkt en dus ook nog niet uitgeprobeerd.

4. Slot

We zijn nog lang niet klaar met deze onderwerpen. We merken dat leerlingen er enthousiast van worden en dat het dus zin heeft. Ons doel was om het taalbewustzijn van de leerling te vergroten en op die manier de reguliere lessen Nederlands te verdiepen. We kunnen een voorzichtige conclusie trekken dat dat mogelijk is. Leerlingen merkten zelf het effect van deze lessen bij de schrijflessen en ook voor tekstbegrip zijn deze lessen goed in te zetten. Al met al zijn wij overtuigd van het nut van deze taalkundige lessen in het reguliere curriculum. Leerlingen zien het vak Nederlands eens vanuit een ander perspectief en dat kan de geest alleen maar verruimen.

Referenties

- Aitchison, J. (2012). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon* (4th edition). Oxford: Wiley- Blackwell.
- Boersma, J. & S. Gagestein (2015). *Harder praten helpt niet*. Zaltbommel: Haystack.
- Burger, C. (2010). "Ironie gebruiken doe je zo!". In: *Tekstblad*, 4. Online raadpleegbaar op: www.tekstblad.nl.
- Van den Eerenbeemt, M. (2015). "Musea schrappen 'negers' en 'kaffers' uit databanken". In: *De Volkskrant*, 9 december 2015.
- Van Maris, B. (2007). "Is Donald Duck een vogel?". In: *NRC Handelsblad*, 6 januari 2007.

Ronde 7

Michel Pijpers

BruutTAAL

Contact: Michel@BruutTAAL.nl

Praktisch grammaticaonderwijs

1. Inleiding

Al jaren is duidelijk dat het traditionele grammaticaonderwijs ('zinnen ontleden in zinsdelen' en 'woorden benoemen') taalvaardigheid niet bevordert. Er zijn zelfs onderzoeken waaruit blijkt dat de taalvaardigheid erdoor achteruitgaat (Van Gelderen 2012).

Is het mogelijk om grammaticaonderwijs te verzorgen dat de taalvaardigheid wél bevordert? Ik denk het wel en beschrijf hieronder in welke richting ik nu denk. Ik onderscheid daarbij drie doelen van grammaticaonderwijs:

1. de taalvaardigheid in het Nederlands bevorderen;
2. het aanleren van een andere taal ondersteunen;
3. het bestuderen van de moedertaal (dit aspect valt buiten het onderwerp van deze tekst).

2. Grammaticaonderwijs dat de taalvaardigheid in het Nederlands bevordert

Als we ons zouden beperken tot het aanleren van inzicht in de volgende begrippen, dan kunnen we bij de formuleerlessen heel concreet duidelijk maken waarom de ene formulering de voorkeur verdient boven de andere.

a. Basisniveau woorden:

- naamwoord – werkwoord
- lidwoord, bepaald – onbepaald, enkelvoud – meervoud
- bijvoeglijk – bijwoordelijk – zelfstandig
- enkelvoud – meervoud
- voorzetsel
- hulpwerkwoord
- voornaamwoorden als verwijswoord (persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend)

Niet: koppelwerkwoord, bijwoord

b. Basisniveau zinnen:

- congruentie
- Wat is een zin?
- naamwoordelijk gezegde, werkwoordelijk gezegde
- 1-, 2-, 3-plaatsige werkwoorden, voorzetselvoorwerp
- tijden: moment, periode, gebeurtenis, gewoonte, opsomming, tegenwoordig – verleden, aan de gang – voorbij

c. Gevorderdenconcepten:

- passieve zinnen met hun sabotagehulpwerkwoord (*zijn of worden*)
- modaliteit en tijd, hulpwerkwoorden
- samengestelde zinnen voor complexere gedachten
- onderschikking en nevenschikking koppelen aan argumentatie
- overige voornaamwoorden

Dat we het nu niet voor elkaar krijgen om inzicht aan te brengen, zien we heel duidelijk aan de *hen/hun*-verwarring. Niemand voelt een meewerkend voorwerp. En om wat chic over te komen, zegt iedereen maar zo vaak mogelijk *hen*. Dat betekent eigenlijk dat het zinloos is om al die jaren zinnen te ontleden. Als je zelfs de meest basale zinsdelen niet van elkaar kunt laten onderscheiden, moet je toegeven dat er iets fout zit.

3. Doen jullie bij Nederlands wel iets aan grammatica?

Leraren Engels, Frans en Duits spreken ons, leraren Nederlands, nog wel eens verwijtend aan, terwijl het gros van ons wel grammaticalessen verzorgt. Waarom krijgen wij deze vraag dan zo regelmatig? Ik denk dat dat komt door onze trukendoos: overal zijn ezelsbruggetjes voor en in toetsen checken we of leerlingen de trucs wel kunnen toepassen. Dat lijkt ook – zeker voor leerlingen – het enige doel van dit onderwijs: op de toets geen fouten maken. Maar brengen we begrip? Onvoldoende.

Daar komt bij dat ik veel leraren moderne vreemde talen (mvt) de ezelsbruggetjes uit hun middelbareschooltijd zie gebruiken, waardoor ook zij dat ongewenste effect versterken.

Wat gaat er mis? Een paar voorbeelden.

- Het lidwoord behandelen we eigenlijk niet (“*de* en *het* zijn bepaald, *een* is onbepaald”). We noemen meestal de meervoudsvormen niet en we slaan *geen* over. We praten nauwelijks over geslacht, terwijl dat voor het Nederlands best wat oplevert, en het zou leerlingen best wat soepeler het Frans en het Duits binnenleiden. We hebben het ook niet over de niet-telbare naamwoorden die geen lidwoord krijgen. Daardoor heeft het Frans het moeilijk om dat *delend lidwoord* duidelijk te krijgen.
- Als wij, leraren Nederlands, het hebben over bijwoorden, dan hebben we het graag over woorden die altijd bijwoord zijn, terwijl nou juist die andere groep – de woorden die in de ene zin bijwoord en in de andere bijvoeglijk naamwoord zijn – interessant is. *Frans* en *Engels* hebben dáár baat bij.
- Daarmee hangt samen dat het naamwoordelijk gezegde nou onderhand eens van zijn moeilijke imago af moet komen. (De Taalprof heeft al jaren geleden de *papa liefen trein tjoektjoek*-didactiek gepubliceerd; die werkt.)
In het Frans worden de uitgangen dan logisch en in het Engels wordt kiezen voor een bijwoordelijke of een bijvoeglijke vorm gemakkelijk.
- Voornaamwoorden lenen zich bij uitstek voor taaloverstijgende activiteiten die begrip bijbrengen: ik = mij = mijn = je = moi = mes = ich = mir = meine = I = me = mine; dat ben je allemaal zelf. De verschillende verschijningsvormen van de ‘ik’ geven extra informatie over functie/naamval of over bezit. Wij kunnen hier mooi het idee ‘naamval’ vullen voor leerlingen.
- Als we al tijden behandelen, dan is dat het rijtje van ott tot en met vvtt in schema. Dat die vvtt weinig met toekomst te maken heeft, maar meer met onzekerheid of beleefdheid, leren alleen die kinderen die bij Frans aan de *conditionnel* toekomen. Het werkwoordelijk gezegde als betekenisrijkdom is nog behoorlijk onontgonnen gebied.
Het Nederlandse schoolvak Engels besteedt vrijwel alle grammaticalessen aan tijden, misschien wel omdat wij begrippen als ‘gebeurtenis’, ‘periode’, ‘moment’, ‘gewoonte’ en ‘opsomming’ nauwelijks opnemen in het gesprek over werkwoord-tijden.

Ik denk dan ook dat het hoog tijd is voor een geïntegreerde grammatica-aanpak: alle talen werken in de onderbouw samen om begrip aan te brengen, zodat de afspraken-conventies-codes van de verschillende talen kunnen aarden in inzicht.

4. Hoe gaat de les ‘grammatica’ er dan uitzien?

In grammaticalessen kun je met de werkvorm *ordenen* ervoor zorgen dat leerlingen het probleem onderkennen en patronen gaan herkennen. Door ook te laten transformeren en produceren krijgen ze in de gaten wat zinsbouw te maken heeft met betekenis en kun je aan invloed op taalvaardigheid gaan denken. Ik heb geen idee of die invloed mogelijk is; ik ben er wel benieuwd naar. Hieronder beschrijf ik wat lesvoorbeelden.

4.1 Het werkwoord bepaalt (*herkennen, ordenen, produceren*)

Doorslikken	Glimmen	Zitten
Geven	Slapen	Beletten
Blaffen	Afpakken	Lezen
Toedienen	Maken	Slaan

Vorig jaar heeft Jimmy van Rijt op HSN verteld over de 1-, 2-, en 3-plaatsige werkwoorden. (Een 1-plaatsig werkwoord heeft alleen een onderwerp, een 2-plaatsig werkwoord kan ook een lijdend voorwerp kwijt en een 3-plaatsig werkwoord kan daar ook nog een meewerkend voorwerp bij hebben.) Hij deed dit eerder in een artikel in *Levende Talen Tijdschrift* (Van Rijt 2014) en ik heb er inmiddels lesmateriaal mee gemaakt. Het

lesmateriaal is fijn afwijkend van dat wat leerlingen kennen van de basisschool. Je hebt dus nauwelijks last van ingeslepen – vaak niet zo handige – basisschoolregeltjes. Na de lessen begrijpen leerlingen het verschil tussen een lijdend voorwerp en een meewerkend voorwerp, snappen ze dat alle ‘-werpen’ in een zin een rol spelen in de zin en hebben ze meteen duidelijk waarom een bepaling echt iets anders is.

Na een klassikale les waarin leerlingen naar aanleiding van afbeeldingen zinnen maken met 1-, 2-, en 3-plaatsige werkwoorden en duidelijk krijgen wat nu eigenlijk een onderwerp, lijdend voorwerp of meewerkend voorwerp *is* (niet hoe je het vindt), ordenen zij de werkwoorden hiernaast in 1- (*blaffen, glimmen, zitten, slapen*), 2- (*doorslikken, lezen, maken, slaan*), en 3-plaatsige werkwoorden (*geven, beletten, afpakken, toedienen*).

Door leerlingen zinnen te laten maken (zonder voorzetsels) krijgen zij de sturende werking van het werkwoord onder de knie.

Samenwerking met het vak Duits, dat dezelfde lessen doet, maar dan met Duitse werkwoorden, zorgt ervoor dat leerlingen aanvoelen of een zinsdeel (zonder voorzetsel) een 3^{de} of 4^{de} naamval vraagt.

4.2 Het ene voorzetsel is het andere niet (ordenen, vertalen)

Marco valt op Leontine.	Hij zwemt liever in een chloorzwenbad.
De rem loopt aan.	De tas valt op de grond.
Zijn team bestaat uit vier vrouwen en een man.	Gisteren is Yasmin pas uit New York vertrokken.
Hij heeft plezier in zijn werk	Peter hangt nogal aan Fatma.
Zijn schoenen loopt hij altijd eerst in.	Aan de zuidzijde is de ingang.
Die rode jas valt meteen op.	De vrachtwagen kon nog net remmen en week uit.

Door leerlingen te vragen om de zinnestels hiernaast op grond van het voorzetsel te rangschikken, zullen de meeste een indeling maken met de voorzetsels: 3x op, 3x aan, 3x uit en 3x in. Vier groepen van drie. Fijn, dan weten we allemaal weer wat voorzetsels zijn.

De volgende opdracht is om ze in te delen in drie groepen van vier. We krijgen dan de groepen:

1. als eerste woord van een bijwoordelijke bepaling of meewerkend voorwerp / als het voorzetsel een letterlijke betekenis heeft;
2. als eerste woord van een voorzetselvoorwerp / als het voorzetsel een 'figuurlijke' betekenis heeft /
3. als het voorzetsel een eenheid is met het werkwoord; als losgekomen onderdeel van een werkwoord.

De indeling maken de leerlingen feilloos en benoemen wat precies de verschillen zijn, is een gezamenlijke klassikale activiteit. Voor de verdere verwerking is het verhelderend om eenvoudige zinnestels te vertalen:

Hij zit *op* een stoel: *auf* einem Stuhl, *sur* une chaise, *on* a chair (allemaal letterlijk *OP*)
Hij is verliefd *op* Doutzen: Er ist verliefd *in* Heidi, Il est amoureux *de* Brigitte, He is in love *with* Tyra.

Refereer je nu aan de 1-, 2-, en 3-plaatsige werkwoorden, dan zien leerlingen ook duidelijk een verschil tussen het voorzetselvoorwerp en de bijwoordelijke bepaling. Het voorzetselvoorwerp speelt ook een rol in de zin; het is een soort lijdend voorwerp, maar dan met een voorzetsel.

4.3 Voornaamwoorden 1 (ordenen)

Voornaamwoorden smeren de communicatie. Ze zorgen ervoor dat je niet te vaak in herhaling hoeft te vervallen door het onderwerp van je tekst steeds voluit te noemen.

Benader je voornaamwoorden vanuit de betekenis, dan heb je kans dat er ook productief kwartjes gaan vallen.

In de tekst hiernaast is de opdracht om alle woorden/woordgroepen te markeren die dezelfde inhoud hebben als *De Britse broers Rob en Paul*. Leerlingen ervaren wat voornaamwoorden doen. Na de markeeropdracht kun je alle verwijzingen laten ordenen. Enkele ideeën:

- met/zonder naamwoord (*zel/de Britse broers*);
- zelfstandig/bijvoeglijk (*hen/onze*);
- onderwerp/voorwerp (*we, Rob en Paul/hen, de jongens*).

Als leerlingen het aankunnen, kun je ze ook zelf categorieën laten ontdekken.

4.4 Voornaamwoorden 2 (transformeren)

Wat betekent nou eerste persoon meervoud? Het gaat om de communicatieve situatie: wie praat met wie over wie? Door zinnen met voornaamwoorden willekeurig te veranderen en dan de zinnen echt eens goed te vergelijken, krijg je inzicht in die 'personen'. Enkele voorbeelden:

- Verander in de volgende zinnen van de voornaamwoorden de grammaticale persoon van getal en pas de zin aan:
 - 1^{ste} persoon enkelvoud ↔ 1^{ste} persoon meervoud
(Wij hebben jullie gisteren nog gezien. *Ik heb jou gisteren nog gezien.*)
 - 2^{de} persoon enkelvoud ↔ 2^{de} persoon meervoud
(Ik geloof hem niet. *Wij geloven hen niet.*)
 - 3^{de} persoon enkelvoud ↔ 3^{de} persoon meervoud
(Mijn agenda is hun te druk. *Onze agenda is hem/haar te druk.*)

Tsunami-broers helpen Sri Lanka

De Britse broers Rob en Paul waren 17 en 15 jaar oud toen **de** tsunami in Azië meemaakte en **hij** ouders verloren. Nu, precies tien jaar later, doen **ze** iets terug voor het land dat **hen** zo heeft geholpen: Sri Lanka. - Door Kim Einder

De familie Forkan logeerde in een bungalow bij het strand toen een allesverwoestende, metershogeloedgolf op Tweede Kerstdag aan land kwam en alles en iedereen meesleurde. **Paul en Rob** overleefden de ramp door op het dak van **hun** huisje te klimmen. **Ze** zagen de dode lichamen van **hun** broer en zus lakbij liggen. Maar waar waren **hun** ouders gebleven?

toekicht

Een paar Sri Lankaanse jongeren, die hetzelfde trauma hadden meegemaakt, hielpen **de Britse broers** bij de zoektocht langs alle ziekenhuizen naar **hun** ouders. Toen na veel speurwerk bleek dat vader en moeder Forkan de vloedgolf niet hadden overleefd, waren het opnieuw de Sri Lankanen die **de jongens** hielpen om terug naar Groot-Brittannië te kunnen reizen. Nu, precies tien jaar later, openen **Rob en Paul** een weeshuis op het eiland.

Toen **ze** het slachtoffer werden van de tsunami en **hun** ouders verloren, hielpen de kinderen van Sri Lanka **om** om weer thuis te komen. Nu doen **ze** eigenlijk iets terug', vertelt Rob de in Daily Mail. Drie jaar geleden begon **het** **zijn** **broer** een bedrijfje: het verkopen van slippers genaamd Orphans for Orphans (Wezen voor Wezen). Tien procent van de winst ging naar weeshuizen over de hele wereld. Maar de aken liepen na een tijdje zo goed, dat **ze** nu een eigen weeshuis kunnen openen voor 400 Sri Lankaanse kinderen zonder ouders. En hopelijk volgen er meerdere tehuzen.

b. Verander in de volgende zinnen van de voornaamwoorden de grammaticale persoon volgens het volgende schema en pas de zin aan:

1e p ev $\leftrightarrow$ 2e p ev $\leftrightarrow$ 3e p ev $\leftrightarrow$ 1e p mv $\leftrightarrow$ 2e p mv $\leftrightarrow$ 3e p mv $\leftrightarrow$ 1e p ev

- Ik geef jou nog één kans. *Jij geeft hem/haar nog één kans.*
- Wij laten ons niet op onze kop zitten. *Jullie laten je niet op je/jullie kop zitten.*
- Heb je je pyjama bij je? *Heeft hij zijn pyjama bij zich?*
Heeft zij haar pyjama bij zich?

4.5 De passieve vorm (produceren)

In veel taalboekjes lees je dat je vooral actief moet schrijven en de passieve vorm (ik probeer consequent deze term te gebruiken in verband met de moderne vreemde talen) vooral niet moet gebruiken. Daarmee ontken je de sterke argumentatieve misleiding die deze vorm in zich heeft. En als je actieve zinnen met een onderwerp laat verbouwen tot passieve zinnen met een 'door-bepaling', laat je nou net die zinnen maken die je niet wilt zien; als de 'door-bepaling' van belang is, laat de zin dan vooral actief.

Ik noem de hulpwerkwoorden van de passieve vorm (*worden* en *zijn*) 'sabotagehulpwerkwoorden', en wel om twee redenen. Ten eerste gooien deze hulpwerkwoorden de rollen om: bij de 1-, 2- en 3-plaatsige werkwoorden leerden we dat het onderwerp handelt. Dat is nu niet meer het geval. Daarnaast saboteren ze de betekenis: ze werpen een rookgordijn op en het is niet duidelijk wie de dader is. Deze vorm is dus ideaal om iets te constateren, zonder daarbij een schuldige aan te wijzen.

Met de opdracht: herschrijf deze zinnen in de passieve vorm en haal de daders weg, krijgt de passieve zin een mooie taak.

- Ik heb de vuilnisbak niet aan de straat gezet. *De vuilnisbak is niet aan de straat gezet.*
- Ik ga de lasten niet verlichten. *De lasten worden niet verlicht/ gaan niet verlicht worden.*

Mogelijk gaan lezers/luisteraars deze sabotagevorm ook herkennen in teksten, waardoor zij (zich) kunnen (af)vragen óf, en zo ja wie/wat er verzwegen wordt.

5. Hoe nu verder?

Ik hoop dat het in de mij beschikbare 2000 woorden gelukt is om een eerste beeld te schetsen. Zelf heb ik het traditionele grammaticaonderwijs afgezworen. Deze praktische aanpak kost véél minder tijd, ik doe nooit ellenlange driloefeningen, reken kinderen niet af op resultaten, maar maak van grammatica een onderwerp dat je moet

beheersen. Daarbij accepteer ik dat bij de een het kwartje later valt dan bij de ander. Uiteindelijk valt het bij iedereen. Door duidelijke doelen te formuleren, weten leerlingen waar ze aan moeten werken.

Komend schooljaar ga ik met de mvt-leraren op mijn school aan de slag om ervoor te zorgen dat de leerlingen echt profiteren van deze aanpak. Ik ben benieuwd of het gaat lukken om uiteindelijk van deze praktische grammatica een ‘geïntegreerde grammatica’ te maken.

Referenties

- Van Gelderen, A. (2012). “‘Basisvaardigheden’ en het onderwijs in lezen schrijven”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 13 (1), p. 3-15.
- Van Rijt, J. (2013). “Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleiden van brugklasleerlingen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (1), p. 28-36.

Ronde 8

Anneke Wurth, Jaap de Jong, Hans Hulshof, Dineke Tigelaar & Wilfried Admiraal
Universiteit Leiden
Contact: j.g.r.wurth@leidenuniv.nl

Naar een betere mondelinge taalvaardigheid. Het belang van feedback

Recent is in Nederland een pleidooi gehouden voor bewuste taalvaardigheid als doelstelling van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs (Neijt e.a. 2016). Taalvaardigheden zouden meer moeten steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie. Het schoolvak Nederlands moet leerlingen de kans bieden om op basis van inzicht te reflecteren op de eigen en op andermans schrijf- en spreekvaardigheid. Ook het Platform Onderwijs2032 onderstreept het belang van dit soort taalvaardigheidsonderwijs en zegt over het leren spreken: “Kijken naar een debat en daar met elkaar op reflecteren helpt leerlingen zelf een overtuigende tekst te formuleren”. Volgens het Platform moeten leerlingen leren reflecteren op het eigen leerproces, beter begrijpen op welke wijze en waarop ze worden beoordeeld en ze moeten kunnen leren van feedback (Platform Onderwijs2032 2016).

Wetenschappelijk onderzoek naar hoe het vakdomein ‘mondelinge taalvaardigheid’ het beste in het voortgezet onderwijs (vo) onderwezen kan worden, is beperkt en veelal kleinschalig opgezet. In *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* (Bonset & Braaksma 2008) komt naar voren dat we weinig weten over hoe docenten mondelinge taalvaardigheid onderwijzen en hoe leerlingen deze vaardigheid het beste leren. Ook volgens de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) is er gebrek aan wetenschappelijke kennis over onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Wat we wel weten, is dat de beschikbare onderwijstijd en onderwijsmiddelen het docenten moeilijk maken om met grotere groepen leerlingen het gewenste eindresultaat te bereiken. Ook al ruimen moderne taalmethoden meer plaats in voor dit vakdomein, in de praktijk komen docenten onvoldoende toe aan systematisch onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, aldus de Expertgroep. Bonset & Braaksma (2008:143) verwijzen naar positievere resultaten uit onderzoek van Gelinck (2000): “in de bovenbouw van havo en vwo wordt in 2000 meer onderwijs in mondelinge taalvaardigheid gegeven dan in 1987. De spreekbeurt is de meest gehanteerde vorm, gevolgd door discussie en debat”. Docenten geven aan behoefte te hebben aan concrete aanwijzingen en materialen voor een praktische doorlopende leerlijn ‘mondelinge taalvaardigheid’ die rekening houdt met de eindtermen en met de referentieniveaus, met als doel de leerlingen taalvaardig te maken (Van der Leeuw, Meestringa & Ravesloot 2011).

De bovengenoemde knelpunten lijken de realisering van de omschreven doelstellingen door Neijt e.a. en het Platform Onderwijs2032 moeilijk te maken. Hoe kunnen leerlingen bewuste ontwikkelaars worden van hun eigen mondelinge taalvaardigheid binnen de beperkte mogelijkheden? Mogelijk ligt een oplossing in wat het Platform omschrijft als reflectie op het eigen en op andermans leerproces en in het leren van feedback. Feedback organiseren in het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (in de vormen van ‘zelfevaluatie’ en van ‘docenten- en *peer*feedback’) zou de brug kunnen slaan tussen werken aan de kennis over mondelinge taalvaardigheid, het leren van de vaardigheid zelf en het evalueren van de eigen ontwikkeling ervan. Feedback geeft bij uitstek mogelijkheden om te differentiëren. Voldoende aanknopingspunten dus om de werking van feedback te onderzoeken bij het ontwikkelen van spreekvaardigheid bij de meest getoetste en aannemelijkerwijs ook meest onderwezen vorm in de bovenbouw van havo en vwo: de betogende voordracht.

Onderwijsonderzoeker Hattie (2015) stelt dat feedback een van de meest voorkomende elementen is bij succesvol lesgeven en leren, al zijn de effecten van feedback nogal variabel. Het door hem en Timperley ontwikkelde feedbackmodel helpt feedback op effectieve wijze in te zetten in de klas (Hattie & Timperley 2007). ‘Waar ga ik heen?’ (*feed up*), ‘hoe sta ik ervoor?’ (feedback) en ‘wat is de volgende stap?’ (feedforward) zijn hierbij de hoofdvragen. Sadlers (1989) doelbeschrijving van feedback staat in dit model centraal: feedback dient de kloof te verkleinen tussen de

beginsituatie van de leerling en de doelen die hij moet zien te bereiken. Feedback gaat dus in op het verschil tussen de huidige resultaten en de onderwijsdoelen.

Hattie claimt dat goed gegeven feedback leerlingen in staat stelt zich te focussen op de taak. Leerlingen kunnen zo de aandacht richten op het proces dat nodig is voor het volbrengen van de taak. De feedback geeft tevens informatie over misconcepten en kan motiverend werken. Dat maakt dat leerlingen zich beter kunnen concentreren en meer werk willen verzetten voor een taak. In haar *review study* naar feedback geeft Shute (2013) aan dat goede feedback daarnaast vaak angst-reducerend werkt en goed is voor het zelfvertrouwen.

De invloed van feedback op de ontwikkeling van taalvaardigheid is bij het schoolvak Nederlands vooral binnen het vakdomein 'schrijfvaardigheid' onderzocht. Onderzoek door de Universiteit van Amsterdam laat zien dat observerend leren en het inzetten van zowel *peerfeedback* als docentenfeedback succesvol kunnen zijn voor het leerproces bij schrijven (Rijlaarsdam 2005; 2008). Ook uit een publicatie van SLO (2013) blijkt dat feedback, beoordeling en toetsing het leerproces kunnen versterken bij schrijfvaardigheidsonderwijs. Om de tekstsoorten onder de knie te krijgen, is tevens oefening nodig. Leereffect van de oefening wordt aanzienlijk versterkt door gerichte feedback op het schrijfproduct. Feedbackformulieren die zowel door docenten als door leerlingen kunnen worden gebruikt, kunnen hierin een belangrijke rol spelen. Benadrukt wordt dat het bij feedback in deze methode tevens gaat om feedforward, aangezien het doel is om leerlingen hulp te bieden bij het schrijven van een betere, volgende versie van hun tekst.

Terug naar mondelinge taalvaardigheid. Een spreektaak voor publiek is bij uitstek een taak die samengaat met sociale evaluatie. Uit onderzoek is bekend dat veel volwassenen angst ervaren bij het spreken voor publiek (Van den Bos e.a. 2014). De angst om een spreekbeurt te houden in de klas neemt toe vanaf de conformistische fase, zo tussen het dertiende en het vijftiende levensjaar (Westenberg 2008). In deze fase worden leerlingen gevoeliger voor kritiek van anderen (sociale evaluatie) en worden leerlingen angstiger om voor een publiek te spreken. De toenemende gevoeligheid uit zich zelfs in zo'n mate dat leerlingen in die fase het liefst de spreektaak vermijden (Van den Bos e.a. 2014; Damkot, Janssen & Lups 2009). Het schoolvak Nederlands heeft juist de taak om de mondelinge taalvaardigheid van adolescenten te verbeteren. In de bovenbouw komen de leerlingen voor een zeer uitdagende taak te staan. Naast de door hun ontwikkeling toegenomen gevoeligheid voor sociale evaluatie, worden ze geacht steeds complexer wordende spreektaken op succesvolle wijze voor publiek uit te voeren. Onderzoek naar (faal)angst in het onderwijs toont aan dat goed gegeven feedback en oefening stimulerend kunnen werken in het leerproces van de (faal)angstige leerling (Hermans e.a. 1975). Ook in dit licht kan feedback het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid verbeteren.

Gelden de conclusies uit psychologisch, onderwijskundig en uit schrijfvaardigheidsonderzoek ook voor de andere productieve taalvaardigheid, namelijk voor mondelinge taalvaardigheid? Het wetenschappelijke antwoord hierop blijft vooralsnog uit. Het is echter van belang om te onderzoeken of het organiseren van feedback bij mondelinge taalvaardigheid het leren spreken kan stimuleren.

Tijdens de HSN-conferentie zal een deelonderzoek worden besproken dat deel uitmaakt van een promotieonderzoek naar de relatie tussen feedback ('zelfevaluatie', 'docentenfeedback' en 'peerfeedback') en de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid in de bovenbouw van havo en vwo. De betogende voordracht staat in dit promotieonderzoek centraal. Het promotieonderzoek vertrekt vanuit de behoefte van scholen en docenten aan concrete handvatten voor hun lespraktijk bij mondelinge taalvaardigheid en houdt rekening met de beschreven knelpunten en de actuele visies op taalvaardigheidsonderwijs. Onderzoek naar de inzet van feedback bij het vakdomein 'mondelinge taalvaardigheid', in het bijzonder bij het leren betogen, kan binnen de geschetste context die handvatten bieden. Het deelonderzoek heeft betrekking op de vraag welke rol feedback speelt in de huidige lespraktijk (in de didactiek en in de gebruikte lesmaterialen). Op de HSN-conferentie wordt gepresenteerd wat hierover in Nederlandse lesmethodes terug te vinden is en wordt met de aanwezigen besproken wat hiermee in de leslokalen wordt gedaan.

Referenties

- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Damkot, A., R. Janssen & R. Lups (2009). *Onderzoek naar de voorbereiding op het SE Mondelinge Taalvaardigheid in de bovenbouw van de Havo en het VWO. Praktijkonderzoek in het kader van de eerstegraads lerarenopleiding*. Utrecht: Universiteit Utrecht, IVLOS.
- Ekens, T. & T. Meestringa (2013). *Beoordeling van en feedback op schrijfvaardigheid. Een handreiking voor de tweede fase voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Gelinck, C. (2000). "Discussie gesloten? Het debat op school – een betoog". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 1 (1), p. 21-26.
- Hattie, J. (2015). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.

- Hermans, H.J.M., Th.C.M. Van Bergen & R.W. Eijssen (1975). *Motivatatie op school. Minder faalangst, meer verantwoordelijkheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Meestringa, T. & C. Ravesloot (2012). *Het schoolexamen Nederlands op havo en vwo; verslag van een digitale enquête*. Enschede: SLO.
- Neijt, A., E. Mantingh, P.A. Coppen, J. Oosterholt, K. de Gloppe & T. Witte (2016). "Manifest voor het Schoolvak Nederlands. Bewust geletterd als nieuwe koers voor het schoolvak Nederlands". In: *Levende Talen Magazine*, 1, p. 28-29.
- Platform Onderwijs2032 (2016). *Ons Onderwijs 2032. Eindadvies*. Den Haag: Platform Onderwijs2032.
- Rijlaarsdam, G. (2005). "Observerend leren. Een kernactiviteit in taalvaardigheids-onderwijs. Deel 2: Praktijkvoorbeelden". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), p. 21-28.
- Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M. Couzijn, T. Janssen & M. Raedts (2008). "Observation of peers in learning to write: Practice and research". In: *Journal of Writing Research*, 1, p. 53-83.
- Sadler, D.R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". In: *Instructional Science*, 18 (2), p. 119-144.
- Shute, V. (2008). "Focus on formative feedback". In: *Review of Educational Research*, 78 (1), p. 153-189.
- Van den Bos, M. De Rooij, A.C. Miers, C.L. Bokhorst & P.M. Westenberg (2014). "Adolescents' Increasing Stress Response to Social Evaluation: Pubertal Effects on Cortisol and Alpha-Amylase During Public Speaking". In: *Child Development*, 85 (1), p. 220-236.
- Van der Leeuw, B., T. Meestringa & C. Ravesloot (2011). *Concretisering referentieniveaus gesprekken en spreken in het vo*. Enschede: SLO.
- Westenberg, P.G.M. (2008). 'De jeugd van tegenwoordig!'. [diesoratie]. Leiden: Universiteit Leiden.

10. Taalvaardigheid secundair onderwijs/voortgezet onderwijs

Stroomleiders

*Kathleen Leemans (GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap)
Klaas Heemskerk (Universiteit van Amsterdam)*

*Ann Moens & Peter Cockelbergh
Scholen Da Vinci, Sint-Niklaas
Contact: ann.moens3@telenet.be
peter.cockelbergh@neuf.fr*

Ze kunnen niet schrijven... En niet lezen! (Laat staan spreken)

Zowel ons GOK-team als de vakgroep Nederlands krijgt geregeld de (terechte) opmerking van collega's dat onze leerlingen "niet kunnen schrijven" (of "niet kunnen spreken" of "lezen"...). Meestal bedoelt men hier dan mee dat de leerlingen onvoldoende schrijf-, spreek- of leesvaardig zijn om de opdrachten die in hun vakken worden gegeven correct uit te voeren.

"Ze kunnen niet schrijven, enz." kan zich echter op heel wat niveaus situeren. Schrijven is immers een zeer complex proces en de schrijver-in-wording kan best ondersteund worden met een aantal concrete methodieken ('stappenplan', 'OVUR', 'checklist', enz.). Ook onze evaluatie, feedback, inzichten in schrijfstypes, enz. bepalen mee de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid. Ze verdienen voldoende aandacht en krijgen die in de regel ook in het schoolvak Nederlands. We proberen daarom dieper in te gaan op nog een ander aspect van het schrijf, lees- of spreekproces: de transfer (of het gebrek eraan) tussen vaardigheden die in het vak Nederlands verworven worden en andere vakken (zoals 'geschiedenis', 'talen', 'levensbeschouwelijke vakken', maar ook 'onderzoekscompetenties' en zelfs de 'wetenschapsvakken').

We proberen met z'n allen leerlingen te begeleiden in het ontwikkelen van hun schrijf-, spreek- of leesvaardigheid, maar die ontwikkeling blijkt zich helaas vaak te beperken tot het vak waarin ze die vaardigheid verworven hebben: het vak Nederlands in de eerste plaats. Zo kwam er bijvoorbeeld de terechte opmerking van een collega dat leerlingen er in zijn vak (levensbeschouwing) niet in slaagden om een samenhangend betoog te formuleren. Nochtans waren diezelfde leerlingen daar enkele weken eerder wel in geslaagd tijdens de les Nederlands. De enige conclusie die we hieraan konden verbinden: de leerlingen maken de transfer tussen de vakken niet. Ze denken in 'hokjes' en zijn niet flexibel genoeg om de vaardigheid uit het ene hokje te gebruiken in het andere hokje.

Een gebrek aan transfer tussen de verschillende vakken doet zich echter niet uitsluitend bij leerlingen voor. Opnieuw een eenvoudig voorbeeld: als een leerling in het vak

Nederlands pas op het beschrijvende niveau zit in de leerlijn 'schrijven', mag een vakleerkracht niet verwachten dat diezelfde leerling voor zijn of haar vak al een tekst op het structurerende niveau produceert. Kortom: ook leerkrachten moeten een transfer kunnen maken.

Vanuit het Cultuurportfolio, dat zijn basis in het schoolvak Nederlands heeft, worden leerlingen (en leerkrachten) uit de derde graad gestimuleerd om precies zo'n transfer te maken. Het Cultuurportfolio bevat immers opdrachten rond literatuurprojecten of vakoverschrijdende thema's die allemaal bij het begin van het jaar meegegeven worden en waaraan een volledig jaar gewerkt wordt, vaak verspreid over verschillende vakken. Op die manier komen ook metavaardigheden als 'het inschatten van opdrachten', 'groepsprocessen bij samenwerking', 'plannen op middellange termijn', enz. aan bod.

De lessen Nederlands, en meer bepaald de huislectuuropdrachten, vormen doorgaans het uitgangspunt voor de Cultuurportfolio-items, zodat ook de omkadering van elke opdracht ('OVUR', 'stappenplan', 'checklist', 'evaluatiecriteria', enz.) gegarandeerd blijft. Een huislectuurtransfer kan, in een eerste fase, vaak vrij eenvoudig gemaakt worden door boeken te lezen die ook aansluiten bij thema's uit andere vakken. Vanuit het thema 'WOI' kunnen bijvoorbeeld *Oorlog en terpentijn*, *Diggers* of *Post voor Mevrouw Bromley* ook interessant zijn voor 'geschiedenis' of 'levensbeschouwing'. Doorgaans verhoogt hiermee de intrinsieke leesmotivatie bij de leerlingen, omdat zo'n boek "voor meerdere vakken telt" en omdat dat tevens voor de eraan verbonden huislectuuropdrachten geldt. Inhoudelijk kan immers opnieuw een transfer naar de andere vakken gemaakt worden, terwijl dezelfde opdracht vanuit taalvaardigheid haar basis stevig in het vak Nederlands vindt. Ook in de evaluatie nemen dergelijke transferopdrachten voor de leerlingen toe aan belang. Letterlijk, omdat het schrijfproduct vanuit verschillende invalshoeken gelezen, geëvalueerd en becommentarieerd wordt. Dergelijke vakoverschrijdende thematieken en opdrachten laten binnen het Cultuurportfolio dus meer authentieke en gedifferentieerde opdrachten op maat van de klasgroep, lezersgroepen of individuele lezers toe.

In wat volgt, lichten we twee concrete opdrachten uit het portfolio toe:

- *opdracht 1*: de aanvangsopdracht, waarin de transfer binnen het vak Nederlands breder tot stand komt tussen literatuur en taalvaardigheid.
- *opdracht 2*: een opdracht waarin vanuit het schoolvak Nederlands een transfer gemaakt wordt naar 'geschiedenis', 'natuurwetenschappen' en 'Engels' door middel van literatuur en van schrijf-, lees- en spreekvaardigheid.

Het startschot voor het Cultuurportfolio wordt gegeven met een driedelige opdracht. Geïnspireerd door het onderzoek van Theo Witte, vangt elke leerling het Cultuurportfolio stevast aan met het online bepalen van zijn of haar literair compe-

tentieniveau, zodat de individuele vooruitgang op het vlak van literaire competentie doorheen de derde graad steeds weer in kaart kan worden gebracht. En dit overigens over de verschillende taalvakken heen: om de herkenbaarheid te vergroten en opnieuw transfer mogelijk te maken, werden voor Engels en Frans ook aangepaste competentieniveaus ontwikkeld die eveneens deel uitmaken van het Cultuurportfolio. Alle te lezen boeken krijgen, naast bibliografische info (inclusief een ‘Vlaams’ leesniveau), ook een korte beschrijving en waardering mee. Zo ontstaat ook een andere visie op huislectuur bij de leerlingen die steeds een weloverwogen en bewuste keuze kunnen maken; los van of het nu gaat om begeleid, gefaseerd lezen in de klas, om een groepskeuze of om een persoonsgebonden keuze uit een thematische lijst.

Belangrijker is echter dat, vanuit de reflectie op hun literair competentieniveau, meteen ook een brug geslagen wordt naar schrijf- en spreekvaardigheid in twee aansluitende opdrachten. Zo schrijven de leerlingen een persoonlijke cultuurautobiografie. Die kan je – net zoals het Cultuurportfolio in zijn geheel – zien als een soort profiel op een sociaal netwerk, waarin elke leerling aandacht besteedt aan alle culturele ervaringen waarvan hij of zij vindt dat deze het waard zijn om te herinneren en met anderen te delen in stukjes geschreven tekst. Die tekst of teksten kunnen de vorm aannemen van een blog, een collage van fragmenten, een stukje autobiografie, enz., naargelang de voorkeur (en talenten) van de leerling.

Een element uit deze cultuurautobiografie, namelijk ‘je favoriete boek’, stellen de leerlingen nadien voor in de vorm van een *Pecha Kucha*, een spreekopdracht aan de hand van 20 afbeeldingen die elk gedurende 20 seconden voorgesteld en toegelicht worden. Het Cultuurportfolio probeert op die manier leerlingen te stimuleren om samen bewust eigenaar te worden van hun lees- en leerproces, met een sleutelrol voor taalvaardigheid.

Een tweede, vakoverschrijdende projectopdracht over bijen en biodiversiteit geeft dan weer goed aan hoe een andere invulling van huislectuur een heuse transfer ‘2.0’ teweeg kan brengen tussen het schoolvak Nederlands enerzijds en vakken als ‘geschiedenis’, ‘natuurwetenschappen’ en ‘levensbeschouwing’ anderzijds. In een eerste stap verkennen de leerlingen hun eigen schrijfproces op een andere manier: ze vertrekken vanuit een inhoudelijk (en qua tekstsoort en -type vrij geschreven) antwoord op de vraag ‘Wat als er geen bijen meer zouden zijn?’. Belangrijk is dat ze al schrijvend ideeën ontwikkelen en geleidelijk aan, door middel van *peerevaluatie* en feedbackrondes, naar een ‘publiceerbaar’ eindproduct toewerken. Daarna toetsen ze hun ideeën af aan die van enkele internationale auteurs die zich ook lieten inspireren door bijen bij het schrijven van hun roman (Laline Paull, Douglas Coupland, Maja Lunde, Margaret Atwood, enz.). Na een literaire analyse die tevens rekening houdt met ethische en natuurwetenschappelijke factoren (voor de levensbeschouwelijke en wetenschappelijke vakken) en na een zakelijke leesopdracht over *framing* en *storytelling*, blijkt al gauw dat de schrij-

vers kozen voor een roman – en niet voor een documentaire of een artikel – als de beste manier om maximaal effect te sorteren. Met die inzichten maken de leerlingen in een graadoverstijgende spreekopdracht, samen met leerlingen uit het tweede jaar, een filmpje over het belang van bestuivers, waarmee de jongere leerlingen nadien een buurtonderzoek naar biodiversiteit starten.

Op deze en andere manieren krijgen de leerlingen in het Cultuurportfolio de kans om literatuur vanuit hun eigen lees-, kijk- en luisterervaringen te benaderen en kunnen ze hun creativiteit kwijt in vakoverschrijdende taaltaken ('spreken' en 'schrijven') die ze als zinvol ervaren – inhoudelijk vrij, maar met een grondige begeleiding, omkadering en leerlijn.

Referenties

- Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2005). "Schrijftaken en schrijverstypen". In: *Levende Talen Magazine*, 2005 (2), p. 9-12.
- Kieft, M. & G. Rijlaarsdam (2006). "Leren, schrijven en schrijfstrategieën". In: *Vonk*, 35 (5), p. 3-14.
- Moens, A. e.a. (2015). *Impact Nederlands 5*. Mechelen: Plantyn.
- Witte, T. e.a. (2016). 'Lezen voor de Lijst'. Online raadpleegbaar op: www.lezenvoordelijst.nl.

Ronde 2

Marieken Pronk-van Eunen
De Talengroep
Contact: m.pronk@detalengroep.nl

Lezen met de sandwich

1. Inleiding

Begrijpend lezen gaat over het begrijpen van teksten. En dat gaat altijd in de eerste plaats over de inhoud van de tekst. Dat is de kern van lezen: je bent nieuwsgierig naar informatie, je wilt je mening toetsen of je wilt weten hoe iemand anders ergens over denkt. Dan ga je lezen en zo verbreed je je horizon.

Tijdens de lessen Nederlands heeft begrijpend lezen een andere inhoud gekregen. Het is verschoven van 'begrijpen wat er staat' naar 'vragen beantwoorden'. Deze toetsvorm is de onderwijsvorm geworden. Zo worden leerlingen de hele dag getoetst op het beheersen van leesstrategieën, op hun kennis over de opbouw van de tekst, op hun kennis over woorden en hun inzicht in alineaverbanden en op verwijs- en signaalwoorden. En zo worden de lessen begrijpend lezen voor leerlingen en leraren niet de meest flitsende lessen.

Leerlingen zien lezen als een schoolse activiteit, waar ze graag mee ophouden als het niet meer hoeft. Leraren lopen tegen 'ontlezing' aan en tegen de gebrekkige motivatie van leerlingen voor het beantwoorden van vragen bij teksten. In alle vakken hebben leraren te maken met een te lage woordenschat en met weinig inhoudelijke voorkennis van hun leerlingen. Logisch: de positieve leesspiraal is doorbroken. Door te lezen, bouw je immers (nieuwe) kennis op en daardoor ga je weer makkelijker, beter en met meer plezier lezen. Dat is de leesmotor. Als die gaat lopen, gaan leerlingen meer en met meer plezier lezen. Met betere resultaten tot gevolg.

2. De leespiramide



Figuur 1 – De leespiramide.

Het denken over lezen wordt zichtbaar in de leespiramide. Daarin zitten de activiteiten die de leraar onderneemt om zijn leerlingen tot een betere lezer op te leiden én om hen een goed examen te laten maken. De leespiramide maakt duidelijk hoe leesvaardigheid wordt opgebouwd.

De piramide is een voorstelling van hoe je leesvaardigheid kunt ontwikkelen. Leraren kunnen leerlingen leesvaardigheden laten ontwikkelen in allerlei verschillende soorten

situaties: door ze gewoon te laten lezen ('natuurlijk lezen'), door spannende lessen over lezen te geven ('rijk lezen'), door te oefenen met teksten met vragen ('schools lezen') en door ze goed voor te bereiden op het examen ('examenlezen'). Om uiteindelijk succes te boeken, lezen leerlingen bij voorkeur het meest in een natuurlijke setting en het minst in een examensetting. Op die manier raken leerlingen geïnteresseerd in teksten, gaan ze vaker lezen en leren ze ook om een goed examen te maken.

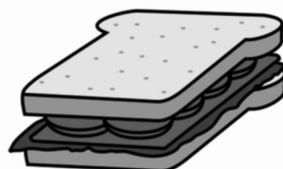
3. Rijk lezen met de sandwich

Leerlingen worden dus betere lezers als er veel aandacht is voor de onderkant van de piramide: 'natuurlijk lezen' en 'rijk lezen'. Op veel scholen wordt al tijd vrijgemaakt voor natuurlijk lezen (al kan het altijd beter). Om rijk lezen vorm te geven, is lezen met de leessandwich een handig didactisch model.

VOOR het lezen

TIJDENS het lezen

NA het lezen



Figuur 2 – De leessandwich.

De lessen 'rijk lezen' zijn anders dan de gebruikelijke leeslessen (teksten – vragen – nakijken): de leerling is actief, de inhoud staat grotendeels centraal en er zijn geen controlevragen aan het eind. Het didactisch model is de leessandwich: de tekst is waar het om gaat, maar zowel voor als na het lezen van de tekst is er een activiteit met de tekst en tijdens het lezen zelf is de leerling ook actief met de tekst bezig.

Je kunt een tekst alleen goed lezen en begrijpen als je al weet waar die over gaat. Dat vraagt om activiteiten van de leraar voor het lezen (veel leerlingen hebben immers geen idee wat ze gaan lezen). De opdracht 'Lees de tekst en maak de vragen' is dodelijk voor de motivatie en de leesvaardigheid van leerlingen. Leerlingen gaan daardoor plichtmatig met een tekst aan de slag en zijn alleen gericht op het correct beantwoorden van vragen (die lang niet altijd iets zeggen over het begrijpen van een tekst). Bedenk dus als leraar een activiteit die leerlingen nieuwsgierig maakt naar de inhoud van de tekst en die leerlingen de kennis die ze al hebben, laat verbinden met de mogelijke inhoud van de tekst (het bekende ophalen via voorkennis). Voorbeelden van dit soort activiteiten zijn: 'een verhaal of anekdote vertellen', 'een quiz doen', 'een onderzoekje in de klas uitvoeren', 'een ervaring van een leerling laten vertellen', enz.

Alleen, lineair stillezen is een van de vele mogelijkheden tijdens het lezen. Daar is niets mis mee. Maar een goede interactie over de tekst of een activiteit met een focus tijdens het lezen, helpt erg goed om bij de tekst betrokken te worden en om echt in de tekst te kunnen duiken. Dat kan bijvoorbeeld door de volgende activiteiten: ‘samen een tekst lezen (om de beurt een alinea, duo-lezen)’, ‘een schema invullen’, ‘een *mindmap* maken tijdens het lezen’, enz.

De standaardvorm van ‘vragen maken over een tekst’ is een onnatuurlijke activiteit die geen enkele lezer spontaan uitvoert. De vragen zeggen vaak niet veel over het begrip van de tekst of over de relatie tussen de inhoud van de tekst en de kennis van de lezer. De vragen zorgen niet voor verdieping en maken niet nieuwsgierig naar vervolgactiviteiten (nieuwe teksten lezen!). Ruil ‘vragen maken’ vaker in voor andere activiteiten na het lezen: ‘in discussie gaan over de inhoud van de tekst’, ‘een woordweb aanvullen’, ‘leerlingen laten verwoorden wat nieuw is in de tekst’, enz.

4. Werkwijze

Om op ideeën te komen en om variatie te houden, staan hieronder een aantal mogelijkheden om de leessandwich toe te passen. Daarmee kunt u uw eigen leessandwich maken. De werkwijze is simpel: kies een activiteit vóór het lezen, een activiteit tijdens het lezen en een activiteit ná het lezen, en je leesles is klaar. Nou ja, dan heb je de opzet van je les af. Door bijvoorbeeld iedere week een andere combinatie te pakken, doe je ervaring op met veel mogelijkheden en blijven de leeslessen spannend.

Bij het schoolvak Nederlands is het daarnaast belangrijk dat leerlingen leren over teksten. Dat kan door het te hebben over hoe je een tekst lezen aanpakt, over hoe een tekst is opgebouwd, over wat de functie is van alinea's, over welke verwijzingen in een tekst zitten, over hoe je die kunt vinden en over hoe je aan de betekenis van moeilijke woorden kunt komen. Zo leren leerlingen langzamerhand ook handiger lezen en kunnen ze moeilijkere teksten aan. De inhoud blijft de motor van het lezen. Maar door het daarnaast ook te hebben over de aanpak, halen leerlingen een steeds hoger niveau. Om die reden zitten er ook ideeën in de leessandwich (verdeeld over ‘voor – tijdens – na’) om leerlingen met die kant van het lezen van teksten bezig te laten zijn.

De werkwijze wordt dan uitgebreid door naast de drie inhoudelijke mogelijkheden, één andere werkvorm te kiezen die ingaat op het verbeteren van de aanpak.

Mogelijkheden zijn dan bijvoorbeeld:

Voor	Een foto bespreken	Een verhaal vertellen	Een onderzoekje in de klas
Tijdens	Een schema invullen	De kern onderstrepen	Duo-lezen
Na	Bespreken wat je nog meer wilt weten	Meer informatie zoeken op het internet	Een discussie in de klas
Extra	<i>De buitenkant van de tekst bekijken</i>	<i>De moeilijke woorden aangeven</i>	<i>Alineaverbanden zichtbaar maken</i>

Meer ideeën op: www.pronkonderwijs.nl/leeslessen (wachtwoord: pronk2016).

Referenties

De Vos, B. (2009). *Lezen!* Utrecht: APS.

Van den Berg, L., G. Bootsma, H. Kroon, & B. de Vos (2012). *Lezen van 1F naar 4F* Utrecht: APS.

Ronde 3

Amélie Rogiers (a) & Klarien Lenting (b)

(a) Universiteit Gent

(b) Diatoetsen

Contact: Amelie.Rogiers@UGent.be

klarienlenting@diatoetsen.nl

Het profiel van de vaardige lezer. Wie met plezier leest, leest beter

1. Inleiding

Dat een goed ontwikkelde leesvaardigheid een belangrijke voorwaarde is voor succesvolle deelname aan onderwijs, doet niet verbazen. De voordelen van een sterke leesvaardigheid zijn talrijk: naast een grotere woordenschatkennis (Cain, Lemmon, & Oakhill 2004) en een groter zelfvertrouwen als lezer (Retelsdorf, Koller & Moller 2014), halen sterke lezers ook betere schoolprestaties (Logan, Medford, & Hughes 2011). Niet voor niets noemt men lezen “het onzichtbare leren” (Schmitz 2012). Maar ook buiten de school(m)uren is leesvaardigheid noodzakelijk en onvermijdelijk. Longitudinaal onderzoek associeert een sterke leesvaardigheid onder meer met een betere sociale status en een hogere positie op de arbeidsmarkt (National Endowment

for the Arts 2007). Niets dan voordelen dus!

Onderzoekers noemen de leesmotivatie van leerlingen een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid (Becker, McElvany & Kortenbruck 2010; OESO 2010). Onderzoek wijst namelijk uit dat leerlingen die graag lezen beduidend hoger scoren voor leesvaardigheid dan leerlingen die niet graag lezen (Wang & Guthrie 2004; Park 2011). Bovendien lezen gemotiveerde leerlingen frequenter dan minder gemotiveerde leerlingen (Guthrie et al. 2007).

Leesmotivatie verwijst naar de redenen of motieven waarom leerlingen lezen. Sommige leerlingen lezen omdat ze dat boeiend, zinvol of interessant vinden, terwijl andere leerlingen lezen om te voldoen aan de verwachtingen van derden, om een straf te vermijden of om een externe beloning te verkrijgen.

Toch zijn de scores voor leesplezier in Vlaanderen en Nederland allerm minst geruststellend. Uit PISA-onderzoek blijkt immers dat de Vlaamse en de Nederlandse vijftienjarigen zichzelf de laagste scores voor leesplezier toekennen in vergelijking met hun OESO-leeftijdsgenoten (De Meyer & Warlop 2010). Daarnaast toont onderzoek aan dat leerlingen steeds minder gemotiveerd zijn om te lezen naarmate ze ouder worden. Deze dalende tendens vangt aan omstreeks het einde van het lager onderwijs en zet zich verder in het secundair of voortgezet onderwijs (Jacobs et al. 2002), net dus op het moment dat lezen om te leren belangrijker wordt (Unrau & Schlackman 2006). Dit gebrek aan leesplezier is op zijn minst verontrustend te noemen, want wie graag leest, leest beter.

Toch hoeven we de schouders niet te laten hangen. Omwille van de positieve samenhang tussen leesmotivatie en leesvaardigheid, kunnen we de leesvaardigheid van leerlingen het best bevorderen door hen te stimuleren om graag te lezen (Van Schooten & de Glopper 2002; Guthrie et al. 2004; Park 2011). Leespromotie is immers een veelbelovende buffer tegen de dalende tendens in leesmotivatie naarmate leerlingen ouder worden (Guthrie et al. 2004).

Willen we alle leerlingen uitrusten met een hoge dosis leesplezier en een sterke leesvaardigheid, dan moeten we onze schouders dus onder leespromotie zetten. Hoe kunnen we leerlingen verleiden tot lezen en hen de gewoonte aanleren om naar een boek te grijpen?

2. Interessante teksten op het juiste niveau

Waar leerlingen in de eerste jaren van het lager onderwijs vooral lezen om het technisch en vlot lezen goed onder de knie te krijgen, verschuift dit in de laatste jaren van

de basisschool en in de eerste jaren van het voortgezet of secundair onderwijs naar lezen om te leren. Daarna beginnen ze met het boventekstueel of kritisch lezen (Chall 1983). Met name bij het lezen om te leren en bij het boventekstueel lezen, is het van groot belang dat leerlingen teksten aangeboden krijgen die ze interessant vinden. Als leerlingen gemotiveerd zijn om meer te weten te komen over een onderwerp, zijn ze ook meer gemotiveerd om de tekst te begrijpen. Voor goed leesonderwijs is het dan ook belangrijk dat leerlingen toegang hebben tot een breed scala aan interessante teksten en dat ze kunnen kiezen wat ze lezen (Wigfield & Guthrie 2000; McCardle & Chhabra 2004; Allington 2005). Wanneer leerlingen een tekst interessant vinden, spenderen ze bovendien meer tijd aan het lezen van de tekst en leren ze meer over het onderwerp van de tekst.

Een andere factor die bepaalt in hoeverre leerlingen gemotiveerd zijn om een tekst met begrip te lezen, is het niveau van de tekst. Teksten die leerlingen aangeboden krijgen, moeten een aangepaste moeilijkheidsgraad hebben: ze mogen niet te moeilijk zijn, maar zeker ook niet te gemakkelijk. Voor leesonderwijs is het vrijwel altijd nodig om met teksten op verschillende niveaus te werken. Klasgenoten hebben immers niet allemaal hetzelfde leesvaardigheidsniveau. Voordat de teksten geselecteerd worden, is het daarom belangrijk om zicht te krijgen op het leesvaardigheidsniveau van elke leerling. Daarna kan elke leerling op zijn eigen niveau aan de slag.

Hoe zorgen we er nu voor dat leerlingen, op school of thuis, kunnen beschikken over een variëteit aan teksten, voor wat betreft zowel het onderwerp als het niveau?

3. Leesplezier bevorderen met een online tekstenbank

Er zijn verschillende programma's en lijsten beschikbaar die leraren en leerlingen kunnen helpen om boeiende en passende teksten of boeken te vinden. Voor fictie is er de bekende website 'Lezen voor de Lijst', die een reeks boeken bundelt en ze indeelt volgens thema en niveau. Via de website kunnen leerlingen en leraren eenvoudig een boek zoeken dat past bij hun eigen interesses en leesniveau.

Voor het lezen van zakelijke teksten, in of buiten de lessen Nederlands, kunnen leraren teksten zoeken in de online tekstenbank van *Diaplus*. *Diaplus* omvat een ruim aanbod teksten, geordend volgens leergebied en leesvaardigheidsniveau. De niveaus worden weergegeven in een overzichtelijke kleurcode die verwijst naar de Nederlandse referentieniveaus voor taal, zoals te zien is in Figuur 1. Deze niveaus zijn opgesteld door de Nederlandse overheid, maar zijn ook goed bruikbaar voor Vlaamse scholen.

naar 1F	naar 1F	naar 1F	naar 1F	naar 1F	1F	naar 2F	naar 2F	2F	naar 3F	naar 3F	3F
---------	---------	---------	---------	---------	----	---------	---------	----	---------	---------	----

Figuur 1 – De referentieniveaus en *Diaplus*.

Na afname van een leestoets waarmee het leesvaardigheidsniveau van de leerlingen wordt bepaald (bijvoorbeeld Diatekst), kunnen leraren in de databank eigenhandig teksten selecteren die aansluiten bij het leesniveau en bij de interesses van hun leerlingen. Zo kunnen leraren zelf, of samen met hun leerlingen, tekstpakketten op maat van de leerling samenstellen. Voor wie liever met kant-en-klare pakketten werkt, zijn er digitale tijdschriften op drie niveaus beschikbaar. Elke editie van het tijdschrift bundelt teksten over zes verschillende thema's die op alle drie de niveaus terugkomen. Op die manier kan elke leerling in de klas op zijn eigen niveau aan de slag en kan zowel de oriëntatie op het thema aan het begin van de les als de evaluatie aan het eind van de les toch klassikaal verlopen.

Bovendien wordt toegezien op verscheidenheid aan thema's in de tijdschriften, zodat er voor elke leerling een interessante tekst wordt aangeboden. Omdat de leerlingen op hun eigen niveau aan de slag kunnen gaan, worden ze daarenboven niet gedemotiveerd door te moeilijke of te makkelijke teksten. Zo wordt het leesplezier van de leerlingen bevorderd en wordt hun leesvaardigheidsniveau aangesterkt.

4. Een tipje van de sluier

In het schooljaar 2015-2016 werd door de onderzoeksgroep 'Taal, leren, innoveren' van de Universiteit Gent de leesmotivatie van leerlingen in de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs in kaart gebracht. Via een samenwerkingsverband met *Diataal* werd ook de leesvaardigheid van de leerlingen getoetst aan de hand van de leesvaardigheidstoets 'Diatekst'. In deze sessie belichten we de resultaten van het onderzoek en gaan we in op hoe we zowel het leesplezier als de leesvaardigheid van leerlingen kunnen bevorderen.

Referenties

- Allington, R.L. (2005). "The other five 'pillars' of effective reading instruction". In: *Reading Today*, 22 (6), p. 3.
- Becker, M., N. McElvany & M. Kortenbruck (2010). "Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study". In: *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), p. 773-785.

- Cain, K., K. Lemmo & J. Oakhill (2004). "Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge and memory capacity". In: *Journal of Educational Psychology*, 96, p. 671-681.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- De Meyer, I., N. Warlop & S. Van Camp (2013). *Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen Vlaamse resultaten van PISA 2012*. Gent: Universiteit Gent.
- Guthrie, J.T., A. McRae & S.L. Klauda (2007). "Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading". In: *Educational Psychologist*, 42 (3), p. 237-250.
- Guthrie, J.T., A. Wigfield, P. Barbosa, K.C. Perencevich, A. Taboada, M.H. Davis, N.T. Scafiddi & S. Tonks (2004). "Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction". In: *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), p. 403-423.
- Jacobs, J.E., S. Lanza, D.W. Osgood, J.S. Eccles & A. Wigfield (2002). "Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve". In: *Child Development*, 73 (2), p. 509-527.
- Logan, S., E. Medford & N. Hughes (2011). "The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance". In: *Learning and Individual Differences*, 21 (1), p. 124-128.
- McCardle, P. & V. Chhabra (eds.) (2004). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul Brooks Publishing.
- Mol, S.E. & A.G. Bus (2011). "To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood". In: *Psychological Bulletin*, 137 (2), p. 267-296.
- National Endowment for the Arts (2007). *To Read or Not To Read. A Question of National Consequence*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling [OESO] (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.
- Park, Y. (2011). "How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading". In: *Learning and Individual Differences*, 21 (4), p. 347-358.
- Retelsdorf, J., O. Koller & J. Moller (2014). "Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model". In: *Learning and Instruction*, 29, p. 21-30.

- Schmitz, J. (2012). “Lezen is onzichtbaar leren”. Online raadpleegbaar op: <http://www.lezen.nl/lezen-is-onzichtbaar-leren>.
- Unrau, N. & J. Schlackman (2006). “Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school”. In: *The Journal of Educational Research*, 100 (2), p. 81-101.
- Van Schooten, E. & K. de Glopper (2002). “The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behaviour”. In: *Poetics*, 30 (3), p. 169-194.
- Wang, J. & J.T. Guthrie (2004). “Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students”. In: *Reading Research Quarterly*, 39, p. 162-186.
- Wigfield, A. & J.T. Guthrie (2000). “Engagement and motivation in reading”. In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr. *Handbook of reading research*. New York/London: Routledge, Taylor & Francis Group, p. 403-422.

Ronde 4

Gerdineke van Silfhout (a) & Elise van der Molen (b)

(a) SLO

(b) Calvijn College

Contact: g.vansilfhout@slo.nl

m.e.vander.molen@lyceum.csdehoven.nl

Toetsen om te leren: het schrijfonderwijs op een hoger niveau!

1. Inleiding

In tegenstelling tot summatief toetsen, is het primaire doel van formatief toetsen leerlingen inzicht geven in hun eigen leerproces en onderwijs op maat geven (o.a. Hattie & Timperley 2007; Sluijsmans e.a. 2013). Daarvoor is nodig dat je als docent een goed beeld hebt van:

- waar de leerling naar toewerkt;
- waar de leerling staat;
- hoe de leerling naar de gewenste situatie komt.

Alleen op die manier ervaren leerlingen toetsing en evaluatie als onderdeel van het leren. Immers, om te weten waar een leerling staat en hoe hij tot de gewenste situatie komt, is het van belang dat leerlingen fouten maken en feedback krijgen om hun leren te verbeteren. Daarvoor is de huidige vorm van vooral summatieve toetsing niet genoeg. Het doet namelijk onvoldoende recht aan het brede kader van leren, aan ontwikkeling en aan meer maatwerk – hoewel summatieve toetsing natuurlijk nodig blijft om vast te stellen of de vastgestelde doelen zijn behaald (eind basis- en voortgezet onderwijs bijvoorbeeld). Daarvoor is het nodig om formatieve evaluatie en feedback meer en beter te integreren in het leerproces.

Tegelijkertijd geven docenten aan behoefte te hebben aan meer houvast om de ontwikkeling van hun leerlingen te kunnen volgen, te beoordelen en om maatwerk te kunnen bieden. In een project met zeven pilotscholen zijn docenten, onder begeleiding van SLO, het expertisecentrum leerplanontwikkeling, aan de slag gegaan met de strategieën en de bijbehorende technieken van formatief evalueren in lessen Nederlands, Engels en wiskunde. De vijf strategieën van formatieve evaluatie (Leahy e.a. 2005) vormen daarbij het uitgangspunt (zie: Figuur 1).

	Waar werkt de leerling naartoe?	Waar is de leerling nu?	Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?
Leraar	1. Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes.	2. Realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs leveren voor leren.	3. Feedback geven, gericht op verder leren.
Mede-leerling	Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes.	4. Activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar.	
Leerling	Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes.	5. Activeren van leerlingen in het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren.	

Figuur 1 – Vijf strategieën van formatieve evaluatie (Leahy, Lyon, Thompson & Wiliam 2005).

De vijf strategieën laten zien dat formatieve evaluatie gericht is op het verbeteren van het leren, waarbij de rollen van de docent en de leerling veranderen: de docent begeleidt het leerproces van de leerlingen en de leerlingen worden in meer of mindere mate eigenaar van hun eigen leren door (a) met de docent de leerdoelen en succescriteria helder te krijgen en (b) te reflecteren op hun leerontwikkelingen. Alleen zo kunnen leerlingen hun leerontwikkelingen volgen, kunnen de docent en de leerlingen elkaar effectieve feedback geven en kunnen de leerdoelen worden behaald. We zullen enkele strategieën illustreren met een voorbeeld, uitgevoerd op van het Calvijn College in Hardinxveld-Giessendam.

2. Het realiseren van effectieve taken als bewijs voor leren

Voor het onderdeel ‘lezen’ is het belangrijk om inzicht te krijgen in het leerproces van de leerlingen. Daarom wordt ‘lezen’ op CS de Hoven gekoppeld aan ‘schrijven en praten over de inhoud en de vorm van de teksten’. Zo bleek uit eerdere observaties en opdrachten dat de 1-havo/vwo-leerlingen moeite hebben om de opbouw van teksten te doorgronden en om zelf een goede opbouw in hun teksten aan te brengen. Daarom gaat de docent aan de slag met het onderdeel ‘tekstopbouw’, in een functionele context. Leerlingen krijgen in duo’s een verknipte tekst in genummerde stukken. In overleg leggen ze de stukken in de juiste volgorde, waarna een klassikale uitwisseling plaatsvindt. Daarvoor gebruikt de docent wisbordjes. Alle leerlingen schrijven het nummer van de eerste alinea op hun wisbordje en steken het tegelijkertijd omhoog. Zo controleert de docent in een oogopslag of de leerlingen de inleiding hebben kunnen onderscheiden van de andere fragmenten.

Uit de genoteerde letters blijkt dat leerlingen twee alinea’s aanmerken als mogelijke inleiding en dat de klasverdeling ongeveer 50/50 is. Daarom vindt een klassikale discussie plaats over hoe je een inleiding kunt herkennen. Een van de leerlingen weet mooi onder woorden te brengen waarom het ene fragment wel de inleiding is en een ander niet: “In fragment 1 staat geen informatie over de hoofdpersoon en in fragment 3 staat er bij waar ze vandaan komt en hoe oud ze is”. Een andere leerling vult aan: “Ze wordt geïntroduceerd en een inleiding is een introductie”.

3. Open taken in plaats van meerkeuzevragen

In het vervolg van de les analyseren leerlingen de inleiding van verschillende modelteksten en hoe de auteur daarin de aandacht van de lezer trekt: door voorbeelden, door vragen stellen, door de aanleiding noemen, door een anekdote, enz. Opnieuw gaat de docent na of de leerlingen de behandelde stof beheersen. De docent kiest niet voor de vragen uit de methodetoets, waarin leerlingen een fragment lezen en een bijbehorende meerkeuzevraag beantwoorden over hoe de auteur de aandacht van de lezer trekt. Leerlingen krijgen twee tekstjes waarvan de inleiding ontbreekt. Deze worden kort besproken aan de hand van de volgende vragen:

- Waar gaat de tekst over?
- Waaraan kan ik dat zien?
- Wat vertellen de tussenkopjes?
- Enz.

Vervolgens kiezen leerlingen een van de twee tekstfragmenten uit en schrijven ze er (individueel) een inleiding bij, waarbij ze een van de behandelde manieren kiezen om

de lezer nieuwsgierig te maken. Ze schrijven de inleiding als huiswerk en leveren het digitaal in bij hun docent. Voor de volgende les heeft de docent enkele inleidingen geselecteerd. Leerlingen achterhalen hoe de auteur de aandacht van de lezer trekt, welke formuleringen er zijn gebruikt en in hoeverre het doel is bereikt. Vervolgens bekijken en verbeteren leerlingen elkaars inleiding, geven ze elkaar feedback en verbeteren ze hun eigen inleiding.

Deze aanpak geeft de docent continu de gelegenheid om vast te stellen waar de leerlingen staan tijdens het leren. Er vindt veel interactie en uitwisseling plaats, waarbij alle leerlingen betrokken zijn. De leerlingen krijgen productieve taken, zodat de docent kan nagaan of de leerlingen de stof ook echt beheersen en of de leerdoelen zijn behaald. Als dat niet het geval is, kan de docent op verschillende momenten ingrijpen: tijdens de instructie, tijdens het werken in duo's, tijdens klassikale gesprekken, tijdens en na het schrijven van eerste tekstjes of tijdens het herschrijven van de teksten.

4. Feedback gericht op verder leren

Bij het herschrijven, is het geven van feedback cruciaal. Immers, om stappen te maken in het leerproces moeten leerlingen weten waar ze staan ten opzichte van het te behalen doel en moeten ze weten hoe ze daar moeten komen. De feedback moet dus (a) specifiek geformuleerd zijn, (b) te herleiden zijn tot de leerdoelen en de gegeven instructie, (c) richting geven én (d) zo snel mogelijk gegeven worden nadat een prestatie is geleverd.

Feedback op schrijfproducten krijgt op CS de Hoven op twee manieren vorm. Daarvoor zijn eerst de leerdoelen van schrijfvaardigheid vanaf de eerste klas in kaart gebracht, zijn functionele schrijfp opdrachten ontwikkeld en zijn beoordelingscriteria opgesteld aan de hand van het Referentiekader. Daarvan zijn *rubrics* ontwikkeld vanaf klas 1. Leerlingen schrijven bijvoorbeeld in alle leerjaren van het vmbo een instructieve tekst, zoals bijvoorbeeld een tekst bij een eigen ontworpen lego-kunstwerk. De *rubric* is opgebouwd aan de hand van de categorieën voor taakuitvoering in het Referentiekader: 'samenhang', 'afstemming op doel', 'afstemming op publiek', 'woordenschat' en 'leesbaarheid', en aangevuld met 'formuleren' en 'inhoud'. Voor elke schrijftaak is een deel van de *rubric* hetzelfde en een deel tekstsoortspecifiek (zie: Figuur 2, cursief). Voor klas 1 en 2 ziet het onderdeel 'formuleren' er als volgt uit:

Formuleren			
Ga aan de SLAG! (< 1F)	Je bent OP WEG (1F) gedaan! (<2F)	Je hebt het GOED (2F)	Je bent KEIGOED!
• Je gebruikt alleen bekende woorden of woorden uit de opdracht. • Je hebt nog weinig variatie in je woordgebruik. • <i>Bij het beschrijven van de stappen van de instructie gebruik je weinig of niet de juiste instructiewerkwoorden.</i> • <i>Je gebruikt af en toe de gebiedende wijs (Pak, Neem, Voeg x toe, enz.) in de stapsgewijze instructie.</i>	• Je gebruikt met name de woorden uit de opdracht. • Je gebruikt ook iets minder vaak voorkomende woorden. • <i>Je gebruikt meestal de juiste instructiewerkwoorden om de stappen te beschrijven.</i> • <i>Je gebruikt meestal de gebiedende wijs (Pak, Neem, Voeg x toe, enz.) in de stapsgewijze interactie.</i>	• Je varieert het woordgebruik goed. • Je maakt soms nog fouten met uitdrukkingen. • <i>Je gebruikt de juiste instructie-werkwoorden om de stappen te beschrijven.</i> • <i>Je gebruikt de gebiedende wijs (Pa, Neem, Voeg x toe, enz.) in de stapsgewijze instructie.</i>	• Zie: Je hebt het GOED gedaan! • Je varieert het woordgebruik goed en je voorkomt herhaling. • Je kiest bijna altijd de juiste woorden en uitdrukkingen.

Figuur 2 – Formuleren.

Aan de hand van de leerlijn in *rubric*vorm evalueren leerlingen zichzelf of elkaar na elke versie hun leerontwikkeling. De volgende vragen zijn daarin leidend:

- Waar stond ik/jij de vorige keer?
- Waar sta ik/jij nu?
- Waar geeft de docent of mijn medeleerling aan waar ik sta?
- Wat moet ik/jij doen om verder te komen?
- Waar ga ik daarom aan werken?

Door te evalueren tijdens het leren, krijgen leerlingen zowel de kans om te laten zien waar ze staan als de mogelijkheid om van hun fouten te leren en deze te verbeteren. Zo kunnen ze laten zien hoe ze zich hebben ontwikkeld (zie ook: Van Silfhout, *te verschijnen*). Formatieve evaluatie is daarmee een belangrijk middel in het instrumentarium dat de docent tot zijn beschikking heeft om gestelde doelen te bereiken, om leerlingen verder te helpen in hun leren en om het aantal ‘afreken’-momenten terug te brengen.

Meer concrete lesuitwerkingen van formatief evalueren in het primair en voortgezet onderwijs vindt u op: <http://nederlands.slo.nl/themas/formatief-evalueren>.

Referenties

- Hattie, J. & H. Timperley (2007). "The power of feedback". In: *Review of Educational Research*, 77 (1), p. 81-112.
- Leahy, S., C. Lyon, M. Thompson & D. Wiliam (2005). "Classroom assessment: Minute by minute, day by day". In: *Educational Leadership*, 63 (3), p. 18-26.
- Sluijsmans, D., D. Joosten & C. Van der Vleuten (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO-PROO.
- Van Silfhout, G. (2016). 'Continu leren bij het vak Nederlands. Hoe een toetscultuur langzaam plaatsmaakt voor een feedbackcultuur'. In: D. Sluijsmans & R. Kneyber (red.). *Toetsrevolutie*. (Te verschijnen bij Uitgeverij Phronese).

Ronde 5

Nina Verhaert & Dominiek Sandra
 Universiteit Antwerpen
 Contact: nina.verhaert@uantwerpen.be
dominiek.sandra@uantwerpen.be

De ene dt-fout valt meer op tijdens het lezen dan de andere. Van experimentele resultaten naar een mogelijke onderwijsaanpak

1. Nonchalance, gebrekkige regelkennis en... een cognitieve stoorzender

De meeste leerkrachten op de middelbare school ergeren zich aan dt-fouten; zelfs leerkrachten die geen Nederlands onderwijzen. Diezelfde reflex hebben docenten in het hoger onderwijs, waar dt-fouten nog steeds welig tieren in schrijfproducten van veel studenten; ook van studenten neerlandistiek. De klacht dat veel van die fouten het gevolg zijn van nonchalance zal zonder twijfel kloppen. Ook de bewering dat veel jongeren, zelfs in hun post-puberteitsjaren, de spellingregels voor de werkwoorden nog niet beheersen, zal wel waar zijn.

Toch vallen niet alle dt-fouten in die twee categorieën. In een aantal publicaties heeft de tweede auteur met collega's aangetoond dat sommige dt-fouten tot stand komen door de samenwerking van twee cognitieve processen (Sandra, Frisson & Daems 1999;

Sandra & Van Abbenyen 2009; Sandra 2010):

1. de snelheid waarmee ons werkgeheugen de spellingregel kan toepassen;
2. de snelheid waarmee ons mentale lexicon de hoogstfrequente spelling van een homofone werkwoordvorm activeert.

Homofone werkwoordvormen delen hun uitspraak met een andere vorm van hetzelfde werkwoord, zoals in de homofoonparen *word/wordt* en *gebeurt/gebeurd*. Wanneer schrijvers onder tijdsdruk staan, kunnen ze de spellingregel niet tijdig toepassen en schrijven ze spontaan de hoogstfrequente vorm van het homofonenpaar op. Die tijdsdruk induceerden wij experimenteel via een hoog dicteertempo en door een aantal woorden tussen bijvoorbeeld het onderwerp en de werkwoordhomofoon te plaatsen. We hebben dat het effect van homofoondominantie genoemd. De dominantie van de hoogstfrequente vorm leidt enkel tot een spelfout (homofoonintrusie) als de grammaticaal correcte vorm de laagstfrequente homfoonspelling is.

Het is cruciaal dat dit effect zelfs bij consciëntieuze spellers dt-fouten doet ontstaan. Dat gebeurt (1) als het proces van regeltoepassing nog niet beëindigd is, maar het activatieproces van de hoogstfrequente homofoon al voltooid is of (2) als beide processen tegelijk hun output afleveren en die outputs tot een beslissingsconflict leiden. Bijvoorbeeld, wanneer het regelproces de correcte vorm *word* aflevert, terwijl het activatieproces de foute vorm *wordt* suggereert.

Tijdnood creëren in een experimentele situatie impliceert niet dat homofoondominantie zich enkel in die artificiële schrijfcontext voordoet. Er zijn voldoende *real life*-situaties waarin we onder tijdsdruk schrijven. Een dt-fout is snel gemaakt bij het intikken van een sms'je of een e-mail. Dat is ook het geval bij het schrijven van de eerste versie van een tekst, wanneer we ons vooral op de betekenis richten. Uiteraard zullen goede spellers zulke dt-fouten vaak meteen opmerken en corrigeren. Maar ze maken die in eerste instantie wel – en dat maakt het onderzoek precies interessant. Daardoor kunnen we immers de mentale processen ontdekken die bij iedereen (sommige) dt-fouten doen ontstaan. Door die schrijfcondities te induceren, konden onze experimenten licht werpen op die cognitieve oorzaken.

2. Welke dt-fouten vallen het meest op tijdens het (na)lezen?

Het feit dat sommige dt-fouten niet gecorrigeerd worden, doet ook een interessante vraag rijzen. Valt de ene dt-fout meer op dan de andere? Zit daar ook een systematiek in? Uiteraard gaat het hier om de perceptie van dt-fouten, want ze zijn grammaticaal allemaal even fout. Op basis van het concept 'homofoondominantie' uit ons spellingonderzoek kunnen we typische en atypische dt-fouten onderscheiden. Bij typische fouten ontstaat een homofoonintrusie op de correcte laagfrequente vorm, omdat het

mentale lexicon de hoogstfrequente homofoonvorm opdringt. Bij atypische fouten doet de fout zich voor op de correcte hoogstfrequente vorm, die vervangen wordt door de laagstfrequente homofoon. Als homofoon dominantie ook tijdens het lezen een rol speelt, dan zullen typische dt-fouten minder opvallen dan atypische. De vertrouwddheid met de hoogstfrequente homofoonspelling zou de fout minder doen opvallen.

In een eerste experiment¹ moesten proefpersonen zo snel en accuraat mogelijk beslissen of tweewoordcombinaties correct gespeld waren. De eerste en de derde persoon enkelvoud onvoltooid tegenwoordige tijd (OTT) van homofone werkwoorden werd gecombineerd met de pronomina 'ik' en 'hij', zodat er correcte spellingen (*ik word, hij wordt*) en incorrecte spellingen (**ik wordt, *hij word*) ontstonden. Eenzelfde proefpersoon zag per werkwoord maar één van de vier combinaties, maar zag (over de werkwoorden heen) elk type combinatie even vaak². We gebruikten 'd-dominante werkwoorden' en 'dt-dominante werkwoorden'. In het eerste geval was de d-spelling de hoogstdominante; in het tweede geval was dat de dt-spelling. Typische fouten bij d-dominante werkwoorden zijn homofoonintrusies in de derde persoon, terwijl dat bij dt-dominante werkwoorden homofoonintrusies in de eerste persoon waren. Er werden ook afleiders gebruikt (**de vrouw, *de trijn*). Het effect van homofoon dominantie was significant: voor de correcte spelvormen en voor de dt-fouten. Op de correcte vormen werd sneller gereageerd, naarmate de aangeboden spelling dominanter werd binnen haar homofonenpaar, voor de beide dominantiegroepen. Op de foute vormen werd trager gereageerd, naarmate de aangeboden spelling dominanter werd binnen het homofonenpaar, voor beide dominantiegroepen. Het laatste effect wijst op een responsconflict: de toepassing van de spellingregel levert een 'neen'-respons op, terwijl een toename in frequentiedominantie van de foute vorm (vertrouwdheid) een alsmaar sterkere 'ja'-respons suggereert. Conclusie: hoe dominanter de foute spelling wordt binnen het homofonenpaar, hoe minder ze opvalt door de vertrouwddheid van de spellingvorm.

De verklaring op basis van het begrip 'responsconflict' werd bevestigd door een experiment waarin dat conflict niet kon optreden. Proefpersonen moesten een 'ja'-respons geven als de uitgesproken tweewoordcombinatie correct zou klinken. Ze moesten dus spelfouten negeren. Het effect van homofoon dominantie was dit keer hetzelfde voor correct en fout gespelde werkwoordhomofonen, voor beide dominantiegroepen: hoe dominanter de homofoon, hoe sneller de responsen. Omdat een 'ja'-respons voor incorrect gespelde werkwoordvormen geen responsconflict veroorzaakte, liepen de patronen voor correcte en incorrecte werkwoordhomofonen parallel. Opnieuw toonde het effect van homofoon dominantie aan dat dt-fouten minder opvallen als hun spelling de hoogstfrequente, meest vertrouwde spelling is.

In een volgend experiment moesten proefpersonen zinnen construeren door op elke zinspositie te beslissen welke van twee alternatieven paste in de voorgaande context. Die zogenaamde 'doolhoftaak' verplicht de proefpersoon om zich vooral op de gram-

maticale en semantische context te richten. Omdat de taak te vermoeiend was, kregen proefpersonen enkel de incorrect gespelde homofonen. Opnieuw was het effect van homofoondominantie significant voor beide dominantiegroepen: als de dt-fout overeenkwam met de hoogstfrequente homofoonvorm kozen proefpersonen sneller, omdat de fout blijkbaar minder stoorde (of onopgemerkt bleef). Zelfs in een taak waar de focus op grammaticale en semantische cohesie ligt, vielen de atypische homofoonintrusies meer op dan de typische.

We voerden, ten slotte, een experiment uit zonder reactietijdmeter. Laatstejaars uit het algemeen secundair onderwijs (aso) moesten in een reeks zinnen alle spelfouten omcirkelen: fout gespelde werkwoordhomofonen en moeilijke weetwoorden. Beide woordtypes waren ook soms correct gespeld om de taak voldoende moeilijk te maken. Ook in deze, sterk op spelling gerichte, naleestaak bleek dat de typische dt-fouten voor beide dominantiegroepen minder opvielen (Verhaert, Danckaert & Sandra 2016).

3. Een mogelijke remedie in het onderwijs

Homofoondominantie speelt dus zowel een rol tijdens het schrijven als tijdens het (na)lezen. Dit cognitief gestuurde effect verklaart de hardnekkigheid van dt-fouten. Homofoondominantie veroorzaakt tijdens het schrijven het risico van homofoonintrusies door de hoogstfrequente vorm en zorgt er tijdens het (na)lezen voor dat die typische homofoonintrusies het minst opvallen. Op die manier worden de laagstfrequente homofoonvormen twee keer het slachtoffer van homofoondominantie en vormen ze voor alle spellers risicovormen.

Kan het onderwijs hier iets aan doen? Die risicofouten hebben niets met nonchalance te maken, hoewel nonchalante leerlingen uiteraard vaker ten prooi zullen vallen aan het effect van homofoondominantie. Ze zijn ook niet het gevolg van gebrekkige regelkennis. Nonchalance moet bestreden worden door leerlingen een 'spellinggeweten' bij te brengen. Gebrekkige regelkennis vereist een voldoende groot belang voor grammaticaonderwijs, het kind dat met het badwater werd weggegooid door het communicatief taalonderwijs.

De dubbele valkuil die homofoondominantie veroorzaakt tijdens het schrijven en lezen vereist echter een andere remedie. Er bestaat maar één manier om dit effect te bestrijden: leerlingen zo vroeg mogelijk aanleren dat werkwoordhomofonen 'gevaarvormen' zijn en hen op het belang wijzen van bewuste tekstrevisie, met speciale aandacht voor die vormen. Enkel bewuste controle kan het negatieve effect van onbewuste processen counteren.

Referenties

- Sandra, D., S. Frisson & F. Daems (1999). “Why simple verb forms can be so difficult to spell: the influence of homophone frequency and distance in Dutch”. In: *Brain and Language*, 68 (1/2), p. 277-283.
- Sandra, D. (2010). “Homophone dominance at the whole-word and sub-word levels: spelling errors suggest full-form storage of regularly inflected verb forms”. In: *Language and Speech*, 53 (3), p. 405-444.
- Sandra, D. & L. Van Abbenyen (2009). “Frequency and analogical effects in the spelling of full-form and sublexical homophonous patterns by 12 year-old children”. In: *Mental Lexicon*, 4 (2), p. 239-274.
- Verhaert, N. (2016). *Rules or Regularities? The Homophone Dominance Effect in Spelling and Reading Regular Dutch Verb Forms*. [ongepubliceerd proefschrift]. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Verhaert, N., F. Danckaert & D. Sandra (2016). “The dual role of homophone dominance. Why homophone intrusions on regular verb forms so often go unnoticed”. In: *Mental Lexicon*, 11 (1), p. 1-25.

Noten

- ¹ De experimenten zijn in detail gerapporteerd in het doctoraat van Nina Verhaert (Verhaert 2016).
- ² Die methode werd in alle experimenten gevolgd.

Ronde 6

Lotte Vermeij
Universiteit Twente
Contact: l.v.vermeij@utwente.nl

Het belang van tekstbegrip: hoe docenten aankijken tegen leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs

Het gaat niet goed met het tekstbegrip van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dat is een probleem, want goed tekstbegrip is een voorspeller van goede schoolresultaten in het algemeen. Docenten spelen een heel belangrijke rol in het aanleren van tekstbe-

grip bij leerlingen, maar zij zijn niet eerder bevraagd over hun visie op tekstbegrip. We wilden daarom weten hoe zij tekstbegrip onderwijzen, hoe ze het toetsen, hoe ze tekstbegrip definiëren en welke waarde ze aan tekstbegrip hechten. De opvattingen van de docenten zijn gemeten aan de hand van 36 *face-to-face* diepte-interviews met docenten van verschillende vakken en niveaus, verspreid over het land. In het algemeen laten de resultaten zien dat docenten tekstbegrip heel belangrijk vinden, maar dat het centraal schriftelijk eindexamen hen in de weg zit, waardoor het moeilijk is om tekstbegrip aan te leren. Daarnaast is er geen consensus over (a) de definitie van tekstbegrip, (b) hoe het moet worden aangeleerd en (c) wie het de leerlingen moet aanleren.

Ronde 7

Ann Sofie Viaene

GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap

Contact: *Ann.sofie.viaene@g-o.be*

Meer talen, meer kansen

Leraren worden zowel in taal- als zaakvakken geconfronteerd met een groot scala aan talige diversiteit en voelen zich niet altijd sterk genoeg om daar positief mee om te gaan. Scholen staan voor de steeds groter wordende uitdaging om anderstalige leerlingen te begeleiden in het succesvol doorlopen van het secundair onderwijs. Taalgericht vakonderwijs is een sterke *tool* die in dit proces ingezet kan worden en de begeleidingsdiensten zetten daar terecht ook vol op in. Maar is die anderstaligheid of – laten we het positief formuleren – die meertaligheid enkel een probleem? Willen wij met het sterke vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen jongeren niet net zo goed mogelijk voorbereiden op een meertalige maatschappij? De focus in deze presentatie is die van een *growth mindset*: wat als we de meertaligheid van onze leerlingen niet langer als een probleem zien, maar als een opstap naar een grotere taalvaardigheid?

George en Ingrid zijn globetrotters. Ze leerden elkaar in Griekenland kennen. Hun kinderen, Annie (16) en Emma (14), zijn geboren in Italië. Hun vader, George, komt uit Engeland, hun moeder, Ingrid, uit België. Het gezin woont nu al tien jaar in Morzine, Frankrijk. Thuis spreken ze Engels, op school Frans en ze begrijpen Italiaans en Nederlands. Hun vriendenkring bouwden ze in Frankrijk op, dus spreken ze in deze context vooral Frans. Tom en Aneta (30 en 32) zijn geboren in België. Hun moeder, Czeslawa, is een Poolse, hun vader, Ronny, een West-Vlaming. Met hun moeder spreken ze Pools, met hun vader en onder elkaar dialect, op het werk Algemeen Nederlands. Tom werkt in de bouwsector en praat dus tijdens zijn werkuren ook af en toe Pools. Zijn werkgever ziet dit als een troef van Tom. Nourhane en Abdel (17 en 15

jaar) zijn geboren in België. Hun vader is een Tunesiër, hun moeder een Palestijnse. Thuis spreken ze Arabisch en Frans, op school Nederlands en met hun vrienden spreken ze verschillende talen, vaak door elkaar.

Drie keer twee broers en zussen, drie min of meer gelijke situaties en drie verschillende moedertalen (Engels, Pools en Arabisch). Maar bekijken onderwijsmensen deze zes jonge meertalige mensen met dezelfde bril? Anders gezegd: als deze zes mensen in dezelfde klas zouden zitten, benoemen we hen allen als meertalig, of zou één koppel het label ‘anderstalig’ krijgen in plaats van meertalig?

Het woord ‘anderstalig’ gaat uit van de veronderstelling dat iemand een andere moedertaal heeft dan de dominante taal in een bepaald gebied. ‘Meertalig’ gaat van een andere premisse uit: iemand beheerst meer talen dan enkel de moedertaal. De exacte invulling van ‘beheersen’ laten we hier nu nog in het midden. Beide woorden hebben een duidelijke objectieve betekenis, maar in ons onderwijs en in onze maatschappelijke context krijgen deze termen een subjectieve kleuring. Denk maar aan Nourhane en Abdel. Meertalig of anderstalig? Prestige van talen en culturen speelt een grote rol in de keuze van de term: anders- of meertalig.

We doen het allemaal als we een nieuwe taal willen of moeten leren. We zetten die vast op onze moedertaal. Als je bijvoorbeeld Duits studeert, koppel je bij het leren van woorden of grammaticale structuren altijd terug naar je moedertaal. Je gebruikt je moedertaal dus om beter te worden in de nieuwe, vreemde taal. De *common underlying proficiency* van Cummins zegt net hetzelfde, maar in academische taal: “*In the course of learning one language a child acquires a set of skills and implicit metalinguistic knowledge that can be drawn upon when working in another language*”. Leerlingen die in ons onderwijssysteem instromen en Nederlands als instructietaal moeten aanleren, doen niets anders: ze puzzelen de talen in elkaar.

Dit objectieve, wetenschappelijk onderbouwd gegeven gaat dus uit van het feit dat taalleerders hun moedertaal gebruiken bij het leren van een andere taal. ‘Anderstalige nieuwkomers’ zoals we die in Vlaanderen noemen, gebruiken dus hun moedertaal (Arabisch, Turks, Hindi, Pashtu, Frans, enz.) om Nederlands te leren. Krijgen deze nieuwkomers in ons onderwijssysteem ook effectief de kans om dat te doen? En wat vinden leraren in het secundair onderwijs daarvan?

In de meeste beleidsvisies in het secundair onderwijs wordt de moedertaal of de thuistaal van de leerling affectief benaderd: de meeste scholen willen een positieve attitude creëren, willen de moedertaal erkennen of waarderen. Zelden wordt echter in talenbeleidsplannen van diezelfde scholen beschreven wat de concrete vertaling van die affectieve werkwoorden naar de klaspraktijk of naar de speelplaats inhoudt. Beleidsmakers durven de concrete vertaling niet altijd te maken, hoewel al behoorlijk wat weten-

schappelijk onderzoek is gedaan naar het nut van het gebruik van de moedertaal in de schoolse context. Waarom blijft die vertaling uit? In Vlaanderen worden we in elk geval al wat wijzer als we de taalwetgeving erop naslaan. En in hoeverre speelt de factor ‘angst’ een rol? Angst voor kliekjesvorming, angst om geen vat op de leerlingen te hebben of misschien wel angst om het verlies van het Nederlands in Vlaanderen?

Wetenschappelijk onderzoek wijst nochtans uit dat leerlingen wiens moedertaal op school niet gebannen wordt, zich beter voelen op school. Aangezien de moedertaal een belangrijk deel van de identiteit van leerlingen uitmaakt, bepaalt het respect ervoor mede hun welbevinden. De positieve effecten van welbevinden op leerprestaties zijn algemeen bekend en aanvaard. En zoals eerder in deze bijdrage gesteld, ondersteunt de moedertaal ook het leerproces. Niet enkel het leren van een nieuwe taal, in casu het Nederlands, maar ook het leren van de vakinhouden kan sneller en effectiever gaan als de moedertaal daarin ook een rol kan spelen. De moedertaal van leerlingen die in het secundair onderwijs instromen, is dus eigenlijk geen probleem, maar een kans. Een pleidooi voor het doelmatig gebruiken van de moedertaal is dus nodig om van het probleem van meertaligheid (de *fixed mindset*) een kans en een extra troef (*growth mindset*) te maken. Denk maar aan de werkgever van Tom.

Ronde 8

Maurice Dumont
 Carolus Borromeus College, Helmond
 Fontys Lerarenopleiding Tilburg
 Staatsexamens
 Contact: m.dumont@tiscali.nl

“Schrijven, denken en lezen gaan hand in hand”. Schrijfvaardigheid oefenen door leeservaringen te verwerken

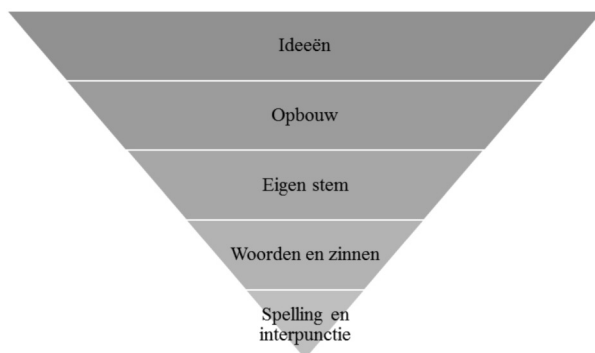
Twee jaar geleden gaf ik op het HSN-congres in Brugge een presentatie over de nieuwe leerlijn literatuur op onze school, het Carolus Borromeus College in Helmond (Nederland). Daarin stonden grote veranderingen en een nieuwe infrastructuur centraal. Dit jaar wil ik inzoomen op het leesdossier. Dat bestaat al lang niet meer uit uittreksels of samenvattingen (die zijn op het internet kant-en-klaar te downloaden), maar uit creatief en cognitief uitdagende verwerkingsopdrachten. In deze bijdrage wil ik vooral de uitgangspunten van deze werkwijze uiteenzetten. In mijn presentatie zal ik, aan de hand van verwerkingsopdrachten op vijf verschillende niveaus (zie: Witte

2008), laten zien hoe we de leerlijn concreet vormgeven. Het doel is om te laten zien hoe deze verwerkingsopdrachten bijdragen aan de schrijfvaardigheid van leerlingen. De kracht hiervan is dat zij spelenderwijs en vanuit hun eigen keuzes, talenten en interesses leren om een dossier te organiseren en een goed opgebouwde en verzorgde tekst te schrijven en zo uiteindelijk via individuele routes bij hetzelfde doel uitkomen.

De uitgangspunten van deze werkwijze zijn:

- Schrijfvaardigheid is belangrijk voor alle vakken en studies. Schrijven is het ordenen van ideeën: wie goed kan schrijven, kan goed ordenen. Denken, lezen en schrijven gaan hand in hand. Denk- en leesprocessen zijn voor de docent moeilijk waarneembaar en dus moeilijk stuurbaar. Het schrijfproces is te beschouwen als een afspiegeling van het denkproces. Bovendien is het tot op zekere hoogte waarneembaar en stuurbaar.
- Het doel van schrijfonderwijs is publieksgericht en doelgericht schrijven. Leerlingen dienen dus uiteindelijk te leren hoe ze rekening houden met de lezer, door bewust te zijn van lees- en schrijfstrategieën en conventies te gebruiken. Zich verplaatsen in de lezer maakt schrijven voor veel leerlingen moeilijk, zeker wanneer deze lezer een abstracte onbekende is. Doel- en publieksgericht schrijven is dus een complexe totaalvaardigheid. Het leerproces dient dan ook stapsgewijs te verlopen en veel schrijven is een 'must'. Leerlingen maken zo'n zes tot tien verwerkingsopdrachten per jaar. Het schooljaar wordt bovendien afgesloten met een balansverslag, waarin leerlingen hun aanpak en vooruitgang evalueren.
- Geïsoleerde deelvaardigheden oefenen kan een remediale functie hebben, maar het lijkt zinvoller om steeds een betekenisvolle context te creëren rondom schrijfopdrachten. Wij doen dat door het schrijven te koppelen aan het lezen van fictie. Schrijven over leeservaringen vergt van leerlingen dat ze iets eigens in hun tekst verwerken; iets wat ze over het algemeen niet uit zichzelf doen, zeker niet wanneer de gevraagde tekstvorm of het opgegeven onderwerp relatief onbekend is. Het is onze ervaring dat leerlingen over het algemeen leesboeken weten te kiezen die niet al te ver van hun beleving liggen. Zo wordt het schrijven een min of meer vanzelfsprekend onderdeel van het leesproces.
- Niet alle werk dat leerlingen produceren, dient gecorrigeerd te worden. Dat zou ook ondoenlijk zijn voor een docent. Verwerkingsopdrachten worden niet becijferd. In de onderbouw krijgen leerlingen aan het eind van het jaar wel een cijfer voor het volledige dossier. In de bovenbouw zijn de verwerkingsopdrachten handelingsdelen, die verbeterd moeten worden tot ze voldoende zijn. Het proces staat dus nadrukkelijk centraal. Daarnaast krijgen leerlingen één of twee keer per jaar een geleide schrijfopdracht, waarvoor wel een cijfer gegeven wordt.

- Feedback op elke opdracht is evenwel zeer wenselijk, al kan deze ook globaal zijn. Het geven van feedback is maatwerk. Nadat je als docent enkele opdrachten van een leerling hebt gezien, kan je zien op welke punten al dan niet vooruitgang wordt geboekt. Daar kan je vervolgens je commentaar op afstemmen. De feedbacktrechter van Anneke Smits en Erna van Koeven (zie Figuur 1) kan helpen bij het prioriteren. Ook *peer feedback* (i.e. commentaar door klasgenoten, maar eventueel ook door vrienden of gezinsleden) stimuleren we zeer nadrukkelijk.



Figuur 1 – Feedbacktrechter Smits & Van Koeven.

Het organiseren van een verzorgd, overzichtelijk en lezersvriendelijk dossier is een afspiegeling van het schrijfsproces. Ook hierbij hebben leerlingen instructie en feedback nodig. Door bepaalde minimeisen te stellen aan de verzorging van de opdrachten en door opdrachten die daar niet aan voldoen vervolgens ook te weigeren, kan je jezelf ook een hoop onnodig werk en ergernis besparen (zie Figuur 2).

Instructie leesdossier:

- Gebruik één snelhechter voor het hele jaar. Gebruik tabbladen om de verschillende opdrachten te scheiden.
- Gebruik het door je docent aangereikte voorblad en houd daarop de stand van zaken bij. Vul het voorblad bij voorkeur digitaal in en print het dan uit.
- Stop de bovenste opdracht op je voorblad achter in je snelhechter en werk van achter naar voren toe.
- Zet elke opdracht op een apart blad. Print niet dubbelzijdig.
- Gebruik voor de lopende tekst lettertype Arial of Calibri, lettergrootte 11, regelafstand 1,5. De docent kan dan eenvoudig op- en aanmerkingen bij de tekst plaatsen.
- Schrijf bij elke (vrije) verwerkingsopdracht een inleiding waarin je het niveau en het nummer van de opdracht vermeldt en waarin je omschrijft wat de opdracht inhoudt (dit kan je uiteraard ook kopiëren uit deze stencil). Noteer waarom je deze opdracht hebt gekozen.
- Zorg voor een verzorgde tekst met een verzorgde lay-out en zonder taal- en spelfouten.
- Noteer altijd het aantal woorden onder de opdracht (exclusief citaten!).

- Vraag altijd feedback aan minimaal één klasgenoot *en* eventueel aan een ouder of aan iemand anders uit je omgeving. Noteer onder de opdracht aan wie je feedback hebt gevraagd.
- Als je bronnen gebruikt, doe dat dan correct en integer.
- Korte citaten (minimaal drie regels) zet je tussen aanhalingstekens in de lopende tekst; lange citaten zet je in een aparte alinea met inspring en in lettergrootte 10.
- Bewaar afgekeurde versies en het commentaar dat je hebt gekregen. Bij meerdere versies nummer je deze.

Figuur 2 – Instructie leesdossier.

Een positieve leeshouding is niet vanzelfsprekend; een positieve schrijfhouding evenmin. Een gebrek aan motivatie blijkt meestal al wanneer leerlingen zich niet op de taak oriënteren en daardoor een dossier inleveren dat niet aan de eisen voldoet. Een dergelijke leerling heeft dan eerder feedback op zijn werkhouding dan op zijn schrijfvaardigheid nodig.

Het resultaat van deze aanpak is dat de meeste leerlingen in 6-vwo, voor wat betreft schrijfvaardigheid, het niveau 4F weten te bereiken. De proef op de som nemen we door leerlingen een beschouwing van minimaal tweeduizend woorden te laten schrijven over hun literaire ontwikkeling, aan de hand van vier boeken van hun lijst die deze ontwikkeling markeren (zie ook: Dumont 2016). Eigenlijk is het hun finale balansverslag, waarmee ze zich meteen voorbereiden op het mondelinge examen Literatuur, waarin hun literaire ontwikkeling uiteraard ook centraal staat. Leerlingen dienen zichzelf in het slot van hun beschouwing – net zoals in de balansverslagen – in te schalen op een van de zes niveaus van Theo Witte aan de hand van lezerskenmerken en tekstenkenmerken (zie Figuur 3 – omdat niveau 4 het gewenste eindniveau in 6-vwo is, zijn de kenmerken van dat niveau hier ter illustratie weergegeven), onder verwijzing naar wat zij in de kern van hun beschouwing hebben getoond.

Niveau 4:

- Ik kan samenvattingen en verwerkingsopdrachten van leeftijdsgenoten kritisch beoordelen en eventueel verbeteren. Ik kan de thematiek van een boek bepalen, motieven herkennen en deze met de thematiek verbinden. Ik kan het perspectief beschrijven en de (on)betrouwbaarheid van de verteller evalueren. Ik kan open plekken in het verhaal benoemen en beargumenteerd invullen. Ik kan de stijl van een boek beschrijven (stijlfiguren, metaforen, ironie). Ik kan (abstracte) verhaalmotieven aanwijzen en betekenisvol koppelen aan de thematiek en de titel van het verhaal. Ik kan de betekenislaag van een verhaal beschrijven (interpreteren), net als de psychologische ontwikkeling van de personages.
- Ik kan perspectiefwisselingen, stemmingswisselingen, etc. in een verhaal herkennen en beschrijven en de functie hiervan uitleggen. Ik kan de volgende begrippen correct toepassen: 'perspectief', 'tijd', 'personage', 'thema', 'motief'.
- Ik kan de drijfveren van de meeste personages uitleggen en hun gedrag kritisch beoordelen. Ik kan helder uitleggen hoe ik in hun plaats zou hebben gehandeld. Ik kan met behulp van bronnen (proberen te) verklaren wat de schrijver met het verhaal wilde bereiken.

- Ik kan goed beargumenteerd mijn mening over de opbouw van een literair werk geven. Ik kan aangeven wat me fascineerde in het boek en waarom en hoe het boek mijn horizon verbreed heeft.
- Ik kan aangeven welke plaats het boek heeft (gehad) in mijn literaire ontwikkeling. Ik weet waar ik advies of inspiratie kan krijgen om nieuwe literaire ontdekkingen te doen.
- Ik kan verschillende meningen over een boek dat ik gelezen heb kritisch met elkaar vergelijken; niet alleen meningen van klasgenoten, maar ook uit (professionele) recensies en analyses uit kranten en tijdschriften (evt. literaire blogs). Uit recensies en analyses haal ik nieuwe ideeën over de betekenis van een boek. Ik ben nieuwsgierig naar de schrijver en naar de achtergronden van het boek en zoek bronnen waarin informatie hierover te vinden is.
- Ik ben bereid om me in te spannen voor een uitgebreide verdiepingsopdracht.

Figuur 3 – Lezerskenmerken niveau 4.

Uiteraard verwachten we op dit niveau dat ze alle hulpbronnen inschakelen om een perfect verzorgde tekst te produceren: de spellingscontrole, een stel meelezers, maar ook bijvoorbeeld De Taaladviesdienst van Onze Taal (<https://onzetaal.nl/taaladvies>). Op deze manier slaan we uiteindelijk een vierdubbele slag: leerlingen werken aan (1) hun literaire ontwikkeling, (2) hun leesvaardigheid, (3) hun taalverzorging én (4) hun schrijfvaardigheid.

Referenties

- Dumont, M. (2016). “Als dit literatuur is, dan kan ik er wel van houden”. In: *Levende Talen Magazine*, 103 (5), p. 17-19.
- Smits, A. & E. van Koeven (2016). “Schrijfonderwijs: de ‘six and one traits’ en meer”. In: *Geletterdheid en schoolsucces*. Online raadpleegbaar op: <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2016/04/schrijfonderwijs-de-six-and-one-traits.html>.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Delft: Eburon.

11. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

*José Vandekerckhove (KU Leuven / voorzitter Netwerk Didactici
Nederlands)*

Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht)

Maria Mos
Tilburg University & Beatrix College
Contact: maria.mos@uvt.nl
mmos@beatrix-college.nl

Taalwetenschap in de klas: taalkundig onderzoek voor en door leerlingen

De les ging over *framing*¹: dat een tennisspeler die acht van de tien laatste wedstrijden heeft gewonnen succesvoller klinkt dan wanneer twee van de laatste tien wedstrijden zijn verloren. Na afloop vroeg een leerling of dat ook zou gelden voor het doorgeven van toetsresultaten aan zijn ouders: zou hij beter kunnen zeggen dat hij acht (van de tien) voldoende had gehaald of dat hij twee onvoldoende had? Hoe zou hij dat kunnen uitzoeken? Op zo'n moment wordt de (taalwetenschappelijke) theorie opeens heel relevant voor de gemiddelde tiener.

Een onderzoek door een leerling naar *framing* effecten in het doorgeven van (slechte) schoolresultaten aan ouders illustreert de drie doelen van het vak Taalwetenschap dat op het Beatrix College² in Tilburg gegeven wordt:

1. het metalinguïstisch bewustzijn verhogen;
2. leerlingen kennis laten maken met onderzoek doen;
3. een brug slaan naar het hoger onderwijs.

Deze bijdrage vertelt meer over het project, maar biedt ook voorbeelden en ideeën waar docenten in hun lessen Nederlands gebruik van kunnen maken.

Leerlingen aan het Beatrix College (5-vwo) volgen een half jaar lang twee uur per week lessen Taalwetenschap. Die lessen worden gegeven door een docent-lector die de rest van de week aan de universiteit doceert³. Er zijn nog twee docent-lectoren, die respectievelijk Natuurkunde en Design (ckv) geven. In de lessen Taalwetenschap gaat het over taal als systeem – van klank tot zin –, over de taalgebruiker – van kindertaalverwerving tot afasie – en over taal als sociaal construct – van dialectgebruik tot taalpolitiek. Binnen een breed thema ('formuleringen', 'taalverwerving') moet elke leerling een onderzoeksvoorstel formuleren en dat onderzoek vervolgens uitvoeren en in een onderzoeksverslag beschrijven.

Vaak kun je met eenvoudige opdrachten voorheen onzichtbare patronen en regels boven water halen. Mensen over wie je het vaak als duo hebt (Jip & Janneke, Geer &

Goor) noem je meestal in dezelfde volgorde. Maar welke factoren bepalen nu die vaste volgorde? En hoe kom je daar achter? Maak maar eens een lijst van tien niet-bekende ‘duo’s’ zoals burens, neefjes en nichtjes, en kijk wat er aan regelmatigheden te ontdekken valt. *Spoiler alert*: mannen voor vrouwen, familie voor aanhang, korte namen voor lange, maar ook voorklinkers voor achterklinkers⁴, en de eerste naam moet liever niet eindigen op een schwa, een stomme /e/. Vorm en betekenis spelen dus beide een rol.

Dergelijke opdrachten helpen om wat letterlijk vanzelfsprekend is opeens bijzonder te maken. Daarbij is het soms ook handig om naar andere talen dan het Nederlands te kijken. Zo kun je zien dat de vorm van ons Nederlandse voltooid deelwoord, met een circumfix, een combinatie van een voor- en een achtervoegsel zoals in GEwerkT, cross-linguïstisch bijzonder raar is. Er zijn schitterende online informatiebronnen beschikbaar. Voor variatie tussen talen bijvoorbeeld de *World Atlas of Linguistic Structures*⁵ en binnen het Nederlandse taalgebied bieden het Meertens Instituut⁶ en de *Algemene Nederlands Spraakkunst* (ANS)⁷ een schat aan informatie.

Leerlingen zelf zijn ook een belangrijke informatiebron: deze lessen bieden ruimte om hun eigen taalkennis buiten het Standaardnederlands als een positief gegeven te bekijken, in plaats van vanuit het vaak zo sterke achterstandsperspectief. Een leerlinge bracht voor haar onderzoek in kaart wanneer er in haar familie Turks werd gesproken en wanneer Nederlands (van belang bleken wie er meededen aan het gesprek, waar het over ging, en verrassenderwijs ook de exacte locatie – de keuken was duidelijk Turks taalgebied). Een andere leerling schreef in de inleiding van zijn onderzoeksverslag: “als tweetalige leerling ga je je na de lessen Taalwetenschap toch eens afvragen wat de invloed is van de hoeveelheid talen die je vanaf je geboorte bent gaan leren op je heren en”.

Taal en taalgebruik hebben ook toepassingen die aansluiten op de interesses van leerlingen in de meer exacte profielen. Zo kun je bekijken hoe taalfouten automatisch opgespoord kunnen worden (zie bijvoorbeeld: www.valkuil.net). En er zijn nog heel wat open vragen als het gaat om taal en ons brein: zijn ‘talenknobbels’ aan te wijzen? Kun je met hersenscans het verschil zien tussen de verwerking van ‘een aap lust geen bananen’ en ‘een aap lust geen lekker’? Ja, dat kan: semantische en grammaticale ‘verrassingen’ leveren verschillende reacties op⁸. Zo komen in het vak Taalwetenschap heel verschillende vakken samen. Op de middelbare school zijn leerlingen gewend om die vakken in lintvorm te volgen: dezelfde vakken naast elkaar, jaar na jaar. In het hoger onderwijs is het curriculum veel meer een lappendeken, en daarmee is dit vak zeker een kennismaking.

Een belangrijk onderdeel van de lessen is het zelf opzetten en uitvoeren van een onderzoek. In eerste instantie gaat het dan om het formuleren van een duidelijke onderzoeksvraag. Ben je geïnteresseerd in correlaties – zijn kinderen die muzikaal zijn ook goed in het leren van vreemde talen? – of in causale relaties – zorgt het spreken in

Brabants dialect ervoor dat mensen vriendelijker gevonden worden? Literatuur lezen hoort bij het onderwerp ‘een hypothese formuleren’ (wat weten we al over de status van dialecten in het Nederlands?).

Binnen het thema ‘taal’ zijn allerlei onderzoeksmethoden mogelijk: meningen kun je vaak met vragenlijsten bevragen en meten⁹, gedrag kun je observeren en opnemen – als je daar tenminste netjes toestemming voor vraagt. En voor je het weet, zit een klas vol leerlingen dan met keiharde muziek aan woordjes te stampen, terwijl de experimentleider (een medeleerling) op een mobiele telefoon bijhoudt dat iedereen precies vijf minuten de tijd krijgt om zoveel mogelijk woorden te onthouden. In de parallelklas leren ze dezelfde woorden, maar dan in stilte. In dit geval werd de hypothese bevestigd dat muziek de leerprestatie schaadt. Of dat ook invloed heeft op het studiegedrag van de leerlingen zelf is natuurlijk altijd een tweede.

Er zijn nogal wat vragen en problemen waar de leerlingen in de loop van het onderzoek tegenaan lopen: hoe maak ik iets abstracts als ‘motivatie’ meetbaar? Hoe zet ik mijn experiment zo op dat de verschillende condities vergelijkbaar zijn op alle punten, behalve mijn manipulatie? Hoe verwerk ik de scores die ik heb tot een duidelijk overzicht en een antwoord op mijn onderzoeksvraag? Dat zijn problemen die voorbereiden op het profielwerkstuk, maar ook laten zien wat het kan betekenen om onderzoek te doen, iets waar ze in het hoger onderwijs meer mee te maken zullen krijgen – of ze nu Nederlands, Taalwetenschap of iets heel anders gaan studeren.

Een benadering van taal zoals in dit project sluit naadloos aan op het *Manifest Nederlands op School* van Neijt e.a.¹⁰. Met alle voorbeelden en opdrachten krijgen de leerlingen een breder en dieper begrip van wat taal inhoudt. Ze zien hoe belangrijk taal in het dagelijkse leven is en wat er allemaal aan te ontdekken en onderzoeken valt. En hopelijk zien ze ook hoe mooi en fascinerend taal en ons taalgebruik vaak zijn.

Noten

¹ Zie o.m. <http://www.taalcanon.nl/vragen/waarom-maken-politici-graag-gebruik-van-framing/> en <http://www.kennislink.nl/publicaties?q=framing>.

² www.beatrixcollege.nl.

³ <https://www.tilburguniversity.edu/webwijs/show/maria.mos.htm>.

⁴ <http://www.kennislink.nl/publicaties/leer-je-klinkers-kennen>.

⁵ <http://wals.info>.

- ⁶ http://www.meertens.knaw.nl/cms/nl/onderzoek/onderzoeksthemas_
- ⁷ <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/index.html>.
- ⁸ <http://www.taalcanon.nl/vakgebieden/neurolinguistiek/>; <http://www.kennislink.nl/publicaties?q=taalwetenschappen+EN+Neurowetenschappen>.
- ⁹ Bijvoorbeeld online via <http://www.thesistools.nl> of <http://www.studentenonderzoek.be>.
- ¹⁰ <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>.

Ronde 2

Pauline Van Daele, Jacques Van Keymeulen & Heleen Rijckaert
Universiteit Gent
Contact: Pauline.VanDaele@UGent.be

Van taalkundig onderzoek naar klaspraktijk: *Dialectloket* slaat de brug

1. Aandacht voor taalvariatie

In Vlaanderen en Nederland hoor je vandaag allerlei soorten Nederlands: van ‘echt, authentiek’ dialect tot Standaardnederlands, met daartussen verschillende vormen, die in Vlaanderen vaak in één woord ‘tussentaal’ worden genoemd. Ook tussen Nederlanders en Vlamingen hoor je duidelijke verschillen, en nog anders klinken onze verre taalgenoten in onder andere Suriname, Aruba en Curaçao. Het Nederlands is rijk aan variatie en dat is, zoals elke vorm van diversiteit, op zich een positief gegeven.

Om die taalvariatie in de verf te zetten, ontwikkelden de dialectologen van de Universiteit Gent het *Dialectloket*. *Dialectloket* (www.dialectloket.be) is een populariserende website, waarop bezoekers alles te weten komen over taalvariatie in het Nederlands, met thema's als ‘dialecten’, ‘jongerentaal’, ‘nationale variatie’, ‘standaardtaal en tussentaal’ en ‘het Nederlands in de wereld’. De informatieve teksten worden er aangevuld met geluidsfragmenten, video's en taalkaarten. Op die manier bundelt het nieuwe digitale platform een schat aan informatie voor de lessen Nederlands.



Figuur 1 – De startpagina van www.dialectloket.be.

2. Van onderzoek naar lesmateriaal

Dialectloket werd ontwikkeld voor het brede publiek, maar speelt ook in op een reële nood aan extra lesmateriaal rond taalkundige thema's in het onderwijs. Taalkunde wordt in de klas immers nog vaak te eng en te eenzijdig benaderd (Delarue 2015). Taalwetenschap is meer dan het traditionele grammatica- en spellingsonderwijs, en dat zou ook in de lessen Nederlands moeten blijken. Naast de – nog steeds nodige – spelling, grammatica en zinsontleding, moeten leerlingen ook de kans krijgen om de volledige rijkdom van onze taal en taalwetenschap te ontdekken met thema's als 'taalvariatie', 'taalverandering', 'taalideologie', enz. De voorbije decennia is in het Nederlandse taalgebied veel geïnvesteerd in dialectologisch, sociolinguïstisch en etnolinguïstisch onderzoek. Die insteek op het academische niveau wordt nog te weinig weerspiegeld in het actuele onderwijs Nederlands.

Leerlingen in het secundair onderwijs kunnen zich nochtans met enthousiasme verdiepen in zulke thema's. Uit het promotieonderzoek van Toon Hendrix in 1998, bijvoorbeeld, bleek dat leerlingen enthousiast deelnamen aan de lessen over taalkundige onderwerpen die hij had ontworpen (Van Oostendorp 1998). Bovendien scoorden ze vrij goed in de eindtesten over de materie. De enige voorwaarde was volgens de onderzoeker "dat er voldoende materiaal beschikbaar is, dat zowel voor leraren als voor leerlingen interessant is".

In de eerste plaats zoeken leerkrachten dat materiaal in handboeken. Als handboeken al voldoende informeren over taalvariatie, gaat het er ook om hoe en met welke insteek ze dat precies doen. Johan De Schryver, docent Nederlands aan de KU Leuven, onder-

zocht in 2015 met enkele studenten de visie op taalvariatie in de huidige Vlaamse schoolboeken. Hij excerpeerde daarvoor de reeksen *Focus*, *Frappant*, *Netwerk Taalcentraal*, *Vitaal Plus*, *Link!* en *Smoes*, die in 2012-2013 op de markt waren. Uit zijn onderzoek blijkt dat de taalbeschouwings- en taalgorgsecties in de handboeken nog veel ruimte laten voor verbetering: tussentaal wordt overwegend negatief beschreven, verschillende reeksen (en ook verschillende handboeken uit dezelfde reeks) laten zich tegenstrijdig uit over het Belgisch-Nederlands en geen enkele reeks lijkt erin te slagen een duidelijke definitie van tussentaal op te stellen (De Schryver 2015). Daarenboven wordt een beeld geschetst van de verschillende taalvariëteiten als duidelijk begrensde entiteiten waartussen taalgebruikers switchen naargelang de situatie. Recent taalkundig onderzoek zoals dat van De Caluwe (2009) en Ghyselen (2015; 2016) heeft die gedachte echter al lang ingeruild voor een (ook niet onproblematische) continuümvisie.

De Schryver legt de verantwoordelijkheid voor de verwarring die in de Vlaamse schoolboeken lijkt te heersen niet meteen bij de auteurs ervan. Veeleer ziet hij het als de taak van het onderwijsbeleid, de taaladvieswereld en het beleidsorgaan, de Nederlandse Taalunie, om de voorbijgestreefde visies op taalvariatie in onze leerboeken aan te pakken. Onderzoeker Steven Delarue (2015) komt bij de taalkundigen terecht als het gaat om actueel en onderbouwd lesmateriaal: “[...] zij moeten ervoor zorgen dat er lesmateriaal is waarin hun specialistische kennis op een begrijpelijke manier verwoord wordt [...] taalkunde krijgt een plaats in het onderwijs, én taalkundig onderzoek raakt tot bij een ruimer publiek. Twee vliegen in één klap”.

Door middel van wetenschapspopularisering probeert de Universiteit Gent met *Dialectloket* de brug te slaan tussen het wetenschappelijke, specialistische veld en het brede publiek. Op die manier sijpelt de academische kennis en het taalkundige onderzoek uit het hoger onderwijs door naar andere onderwijsvormen. Vandaag staat *Dialectloket* online als een multimediale website waar het onderwijs en het grote publiek in vier loketten informatieve teksten, digitale woordenboeken, honderden geluidsfragmenten, boeiende video's en interessante taalkaarten vinden. De klemtoon van het *Dialectloket* ligt wel op de dialecten en op de dialectologie, maar ook andere vormen van taalvariatie komen uitgebreid aan bod. De verschillende thema's komen in het loket 'tekst' terug in de vorm van informatieve, populariserende teksten. Het loket 'woord' geeft toegang tot verschillende lexicologische projecten zoals (a) de zoekfuncties in het *Woordenboek van de Vlaamse Dialecten* en de *Woordenbank van de Nederlandse Dialecten*, (b) de *Etymologiebank* en (c) het enorme *Woordenboek der Nederlandse Taal*. Onder de knop 'beeld' zit een uitgebreide verzameling taalkaarten en werden allerlei filmpjes over taalvariatie bijeengebracht. Het geluidsloket, ten slotte, biedt een auditieve staalkaart van de Nederlandse taal met geluidsfragmenten van allerlei denkbare 'soorten Nederlands', met als blikvanger een verzameling van meer dan 750 dialectopnames uit de jaren 1960 en 1970.

3. Op maat van leerlingen en leerkrachten

Dialectloket is vooral gericht op het secundair (en hoger) onderwijs. Van leerlingen in het secundair onderwijs wordt verwacht dat ze op het einde van hun schoolcarrière verschillende taalvariëteiten kunnen herkennen en bewust kunnen reflecteren op hun eigen (en andermans) taalgebruik. Voor leerkrachten Nederlands komt het er dan ook op aan de leerlingen vertrouwd te maken met de belangrijkste componenten van variatie in ons taallandschap, en daarbij kan het nieuwe *Dialectloket* een handige tool zijn. De website tracht immers niet alleen te informeren, maar illustreert ook al de aangeboden theorie met video's, afbeeldingen en opnames.

Met een beetje creativiteit kan *Dialectloket* ook ingezet worden in het basisonderwijs of in de eerste graad. Het onderdeel 'Stemmen uit het verleden' in het geluidsloket, bijvoorbeeld, de ruim 750 dialectopnames uit de jaren 1960 en 1970 van over heel Vlaanderen, vormt een perfect uitgangspunt om het talig bewustzijn van jonge leerlingen te stimuleren, bijvoorbeeld tijdens een themawEEK over de grootouders. Spreken zij anders dan jijzelf of je ouders? Kan je hen goed begrijpen? Hoe zou je hun taalgebruik beschrijven?

De website is niet alleen een bron van informatie en illustratie, maar bevat daarnaast een toegespitst educatief gedeelte. Creatieve lesideeën zetten leerkrachten op weg om het thema taalvariatie op een originele manier naar de klas te brengen, inclusief materiaal en eindtermen (voor Vlaanderen). Het educatieve gedeelte van de site is bewust heel open gehouden, zodat leerkrachten het materiaal gemakkelijk kunnen aanpassen aan hun klas, niveau, enz. In thema's als 'tussentaal met reclamespots', 'taalvariatie met Twitter' en 'Nederlands, wereldtaal' wordt telkens een lesidee omschreven, met de nodige links naar de bijhorende video's en het geluidsmateriaal op *Dialectloket*. Ook wie aan de slag wil gaan met onderzoekscompetenties voor het vak Nederlands doet er ongetwijfeld inspiratie op. De meeste thema's lenen zich immers perfect tot kleine taalkundige onderzoekjes op maat van laatstejaars.

Referenties

- De Caluwe, J. (2009). "Tussentaal wordt omgangstaal in Vlaanderen". In: *Nederlandse Taalkunde*, 14 (1), p. 8-25.
- Delarue, S. (2015). "Meer taalkunde in de klas: waarom en hoe?". Online raadpleegbaar op: <https://stevendelarue.be/page/3/>.
- De Schryver, J. (2015). "De verwarring weerspiegeld. Over taalvariatie in de Vlaamse schoolboeken". In: *Over Taal*, 54 (3), p.52-56.
- Ghyselen, A. (2015). "Stabilisering van tussentaal? Het taalrepertorium in de Westhoek als casus". In: *Taal & Tongval*, 67 (1), p. 43-95.

- Ghyselen, A. (2016). *Verticale structuur en dynamiek van het gesproken Nederlands in Vlaanderen: een empirische studie in Ieper, Gent en Antwerpen*. [doctoraatsverhandeling]. Gent: Universiteit Gent.
- Van Oostendorp, M. (1998). “Het proefschrift van Toon Hendrix. Taalkunde in de klas”. In: *Onze Taal*. Online raadpleegbaar op: <https://onzetaal.nl/het-proefschrift-van-ton-hendrix>.

Ronde 3

Walter Haeseryn
Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: W.Haeseryn@let.ru.nl

Taalvariatie en normen in de vernieuwde *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (ANS)

Sinds ongeveer een jaar wordt er in een samenwerkingsverband van de Universiteit Gent, de Katholieke Universiteit Leuven, de Radboud Universiteit (Nijmegen) en de Universiteit Leiden gewerkt aan een grondige herziening – ‘update’, zoals dat tegenwoordig heet – van de *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, kortweg de *ANS*. Het project wordt in belangrijke mate gefinancierd door de Nederlandse Taalunie.

De *ANS*, waarvan de eerste editie in 1984 en de tweede herziene en uitgebreide versie in 1997 verschenen is, beschrijft uitvoerig de grammatica van het hedendaagse Nederlands (‘woordsoorten’, ‘woordvorming’, ‘zinsdelen’ en ‘zinsbouw’). De *ANS* is geen leerboek, maar een naslagwerk dat bedoeld is voor een zo breed mogelijk publiek van zowel professionele als niet-professionele gebruikers binnen en buiten het Nederlandse taalgebied. Van het boek is in 2002 een gratis online raadpleegbare versie beschikbaar gekomen, de *eANS* (<http://ans.ruhosting.nl/e-ans>), die inhoudelijk identiek is aan de gedrukte versie van 1997.

Het doel van het meerjarige herzieningsproject is zowel de inhoud in overeenstemming te brengen met de huidige stand van kennis van de Nederlandse grammatica als de toegankelijkheid en bruikbaarheid voor diverse doelgroepen, waaronder het onderwijs, te verhogen. In de twintig jaar die verstreken zijn sinds de vorige herziening is immers zowel de kennis van individuele taalverschijnselen als het inzicht in de samenhang daarvan in belangrijke mate toegenomen. Bovendien is ook de taal zelf aan verandering onderhevig, net als de normen van de taalgemeenschap en de visies op variatie binnen en buiten de standaardtaal. De nieuwe *eANS* moet een betrouwbare en

geactualiseerde grammaticale beschrijving van de hedendaagse taalrealiteit bieden, binnen een flexibele digitale omgeving met zoek- en navigatiemogelijkheden voor de verschillende beoogde categorieën van gebruikers.

In deze bijdrage aan de conferentie zal, aan de hand van concrete voorbeelden, ingegaan worden op de wijze waarop grammaticale variatie in de vernieuwde *ANS* behandeld zal – of gelet op het stadium waarin het project zich nu bevindt beter: zou kunnen – worden en op de daarmee samenhangende vraag hoe er een norm uit afgeleid kan worden. De *ANS* is weliswaar een beschrijvende (descriptieve) en geen voorschrijvende (prescriptieve) grammatica, maar dat neemt niet weg dat er desgewenst wel degelijk normatief gebruik van gemaakt kan worden. Een belangrijk instrument voor de normatieve bruikbaarheid van een naslagwerk – ook in het onderwijs – is een ‘labelingsysteem’, zoals bijvoorbeeld ook woordenboeken (denk aan de Grote Van Dale) dat hebben.

De *ANS* beschrijft in principe de standaardtaal, die in de huidige versie van het werk gedefinieerd wordt als “de taal die algemeen bruikbaar is in zogenaamde secundaire relaties, dat wil zeggen in het contact met ‘vreemden’” (*ANS* 1997: 16). De definitie wordt nogal strikt geïnterpreteerd. Er wordt wel enige ruimte gelaten voor stijl- en streekgebonden variatie binnen de standaardtaal. Daarbij worden bij stijlgebonden varianten formuleringen gebruikt als ‘komt vooral in gesproken taal voor’ of juist ‘meer in geschreven taal’ en bij streekgebonden varianten wordt dan opgemerkt dat de frequentie van een variant of de voorkeur ervoor ‘geografisch verschillend’ is. Een groot deel van de beschreven stijl- en streekgebonden varianten valt echter buiten de standaardtaal. Die krijgen een label ‘informeel’, ‘formeel’, ‘regionaal’, omdat ze door de toenmalige redactie beschouwd worden als niet (voldoende) algemeen bruikbaar. Het onderscheid tussen variatie binnen en buiten de standaardtaal is vaak erg subtiel, en zoals gebleken is voor veel gebruikers te subtiel. Ook blijkt het soms moeilijk om goed met het labelingsysteem om te gaan. Zo lijken sommige gebruikers de labels te interpreteren als een indicatie dat iets ‘geen goed Nederlands’ is, wat niet de bedoeling van de redactie was. Zo ligt het niet voor de hand om aan te nemen dat varianten met het label ‘formeel’ per definitie als slecht Nederlands beschouwd zouden moeten worden.

Het is duidelijk dat bij de herziening van de *ANS* ook kritisch naar het gehanteerde beschrijvingskader gekeken moet worden. Zo is het de vraag of (een deel van) de stijlgebonden variatie niet beter als registervariatie binnen de standaardtaal behandeld kan worden.

Een centraal punt in de discussie over taalvariatie en norm is uiteraard de verhouding tussen het Nederlands in België en het Nederlands in Nederland. De opvattingen daarover zijn sinds de vorige editie van de *ANS* duidelijk veranderd en dat heeft con-

sequenties voor de beschrijving van de grammaticale variatie in het Nederlands. Dát er ook grammaticale verschillen zijn tussen de beide delen van het taalgebied hoeft geen betoog. Een recent overzicht van morfologische en syntactische verschillen is bijvoorbeeld te vinden in Haeseryn (2013: 705-710).

In de huidige *ANS* wordt, in de lijn van de traditionele normopvatting, nog uitgegaan van de ‘noordelijke norm’ in het Nederlandse taalgebied. Heel wat – maar beslist niet alle – varianten die typisch zijn voor het Belgische Nederlands hebben dan ook het label ‘regionaal’ gekregen, wat betekent dat ze buiten de standaardtaal vallen¹. Tegenwoordig wordt ervan uitgegaan dat het Nederlands, net als bijvoorbeeld het Engels maar ook het Duits, een pluricentrische taal is, dus een taal met meer dan één normvormend centrum. Die opvatting wordt ook gehuldigd bij de behandeling van taalvariatie op de door de Nederlandse Taalunie geïnitieerde website Taaladvies.net.

De definitie van standaardtaal (Standaardnederlands) die Taaladvies.net hanteert, luidt als volgt: “het Nederlands dat algemeen bruikbaar is in het publieke domein, dat wil zeggen in alle belangrijke sectoren van het openbare leven, zoals het bestuur, de administratie, de rechtspraak, het onderwijs en de media. Anders uitgedrukt: standaardtaal is het Nederlands dat algemeen bruikbaar is in contacten met mensen buiten de eigen vertrouwde omgeving (in zogenaamde secundaire relaties)” (<http://taaladvies.net/taal/advies/term/113/standaardtaal/>). Deze definitie is uitgebreider en specifieker, maar niet wezenlijk anders dan die in de *ANS*. Een belangrijk verschil is echter dat in Taaladvies.net een onderscheid gemaakt wordt tussen standaardtaal zonder meer (bruikbaar in het publieke domein in het hele taalgebied, wat voor verreweg de meeste standaardtaalvarianten geldt), standaardtaal in België (alleen bruikbaar in het publieke domein in België) en standaardtaal in Nederland (alleen bruikbaar in het publieke domein in Nederland).

Het lijkt onontkoombaar dat een dergelijke werkwijze, die meer recht doet aan de taalrealiteit, ook in de herziene *ANS* toegepast wordt. Daarmee is niet gezegd dat nu maar meteen alle tot nog toe als ‘regionaal’ gekwalificeerde varianten op één hoop gegooid kunnen worden en voor promotie tot ‘standaardtaal in België, c.q. in Nederland’ in aanmerking komen. Er zal – zoals dat bij Taaladvies.net gebeurt – een zorgvuldige afweging gemaakt moeten worden, gebaseerd op resultaten van corpusonderzoek en onderzoek naar attitudes van taalgebruikers.

Referenties

Haeseryn, W. e.a. (red.) (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Tweede, geheel herziene druk (twee delen). Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff/Wolters

Plantyn. (als *eANS*: <http://ans.ruhosting.nl/e-ans/index.html>)

Haeseryn, W. (2013). 'Belgian Dutch'. In: F. Hinskens & J. Taeldeman (eds.) (2013). *Dutch*. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 700-720.

Taaladvies.net. Online raadpleegbaar op: <http://taaladvies.net/>.

Noten

- ¹ Het is ook niet zo dat alleen maar typisch Belgische varianten van dat label voorzien zijn.

Ronde 4

Johan van Iseghem

KULAK

Contact: johan.vaniseghem@kuleuven-kulak.be

Ouder dan een halve eeuw: voorgoed onder de sneeuw? Over historische teksten in de les Nederlands

De voorbije jaren hebben diverse instanties, vaak met geanimeerde discussie achteraf, allerhande lijsten van auteurs en literaire werken samengesteld die elk voor zich moeten doorgaan voor een canon van de Nederlandse literatuur. Blijkens tal van toelichtingen daarbij deden ze dat in aanzienlijke mate als dienstverlening aan het onderwijs. Paradoxaal genoeg blijken op die lijsten de namen van de meeste 'oudere' schrijvers in de schoolboeken bijna gelijktijdig te zijn weggedeemsterd. In de docentenkamer heet het vrij formeel dat hedendaagse schrijvers en actuele thema's het bij leerlingen en studenten zonder meer beter doen. Toch hebben we vragen bij de vanzelfsprekendheid van die aanname. Zijn het niet in hoge mate de persoonlijkheid en de aanpak van de lesgever die bepalen op welke manier en door welke teksten de klas geboeid raakt? Naar mijn aanvoelen, is in veel schoolboeken de verhouding tussen enerzijds het aantal hedendaagse auteurs dat aan bod komt en anderzijds het aantal auteurs uit de negentiende of uit de eerste helft van de twintigste eeuw behoorlijk scheefgetrokken. Zo vanzelfsprekend is dat eigenlijk niet.

Indien we als leraar vooral schrappen in het literatuuraanbod van de vorige eeuwen, geven we al of niet gewild een signaal: een periode die maar zijdelings of oppervlakkig wordt besproken, oogt per definitie niet zo boeiend of minder belangrijk. Er is echter

geen enkele reden om aan te nemen dat de mensen en de literatuur van de voorgaande eeuwen er minder toe doen dan die van vandaag en dat ze moeilijker, saaier, vreemder of minder interessant zouden zijn dan onze tijdgenoten. Over veel schrijvers van vroeger en teksten van toen vallen overigens pittige verhalen te vertellen. Dat de leerlingen met de context ervan aanvankelijk minder vertrouwd zijn, blijkt meestal snel een pluspunt, omdat die situatie ook verrassingen oplevert. Context is hoe dan ook iets wat alleen maar door contact ontstaat: we kunnen niet wachten tot er ‘context’ uit de lucht valt en het contact uitstellen. Juist dat creëert de vicieuze cirkel waar we uit moeten geraken.

We hebben eerder al betoogd dat juist het overbruggen van de afstand naar een vroegere tijd en naar een andersoortige tekst een prima oefening in empathie en bescheidenheid kan zijn: “het waardepatroon van de toenmalige cultuur verkennen en er respectvol mee in dialoog treden” (Van Iseghem 2014; Van Iseghem 2015). Dat oudere, zogenaamde historische teksten vaak niet onmiddellijk toegankelijk zijn en op het eerste gezicht minder mogelijkheid lijken te bieden tot de spontane ervaring van leesplezier, vinden we evenmin een argument om ze zomaar over te slaan. Leesplezier kan bij literatuur en literatuuronderwijs onmogelijk de voorwaarde zijn om met het lezen te beginnen of om je grondiger met een tekst in te laten. Het is bij gevormde – en bij jonge, ‘te vormen’ – lezers in hoge mate net het resultaat van de inspanningen die de tekst van hen heeft gevergd. Vergelijk het met sporten: wanneer iemand na een intense training beweert dat het hem deugd heeft gedaan, kijkt al wie nooit sport hem met grote verbazing aan. We zijn de mening toegedaan dat in doorstroomrichtingen zoals het aso (in Vlaanderen) en het vwo (in Nederland) de kennismaking op dat gebied systematischer, grondiger en vooral minder ‘spaarzaam’ moet gebeuren.

Uiteraard is het aantal lesuren Nederlands beperkt. De leerlingen uit de genoemde richtingen dienen echter voorbereid te worden op ‘kritische vraagstelling’, ‘zelfstandige verzameling en verwerking van materiaal’ en ‘onderzoekende activiteiten in functie van hun vervolgstudies in het hoger onderwijs’. In de leerplannen van Vlaanderen bestaan daar zelfs expliciete instructies voor. Het gaat om “een aanpak waarbij leerlingen kennis en vaardigheden opbouwen door zelf onderzoek op te zetten en informatie te verzamelen voor het beantwoorden van vragen of het oplossen van problemen die ze zichzelf bij een onderwerp stellen” (VVKSO 2008). We suggereren om hen in duo’s of in kleine groepen bij literair materiaal dergelijke taken te laten uitvoeren en om hen daarover aan de groep te laten rapporteren. Het kan in de klas een kleurrijke caleidoscoop van bijvoorbeeld 19^{de}-eeuwse literatuur opleveren. Tegelijk worden in een mengvorm van zelfstandig en coöperatief leren – cf. de inzichten van het sociaal constructivisme – in één beweging uiteenlopende doelen gerealiseerd: ‘literaire competentie’, ‘onderzoekskompetentie’ en ‘presentatievaardigheid’. We reiken hieronder enkele suggesties aan om leerlingen vanuit die invalshoek aan het werk te zetten. Daarbij mikken we niet op grote of breed opgezette projecten. Kleinschalige ‘oefenin-

gen' laten toe om hun manier van werken en denken nauwgezet te analyseren en om de gedachtewisseling meer in detail te evalueren. De tijdsinvestering blijft beperkt, zowel bij het eigenlijke 'onderzoek' als tijdens de rapportering in de les, terwijl daarvoor vanzelf meer variatie mogelijk is in het aanbod van teksten en opgaven. Indachtig dat niet-gespecialiseerde lezers een tekst over het algemeen al oud noemen wanneer die van vóór 1960 dateert, houden we het vizier bij de uiteenzetting breed open voor 'oude' teksten vanaf het einde van de 18^{de} eeuw tot zowat een halve eeuw geleden.

Bij tal van teksten, vooral gedichten, werden gedetailleerde commentaren geschreven. Die bieden mogelijkheden om leerlingen met oudere literatuur te laten kennismaken en om hun literaire competentie aan te scherpen door middel van oefeningen in kritisch, beoordelend of studerend lezen. 'De krekel' door Willem Bilderdijk¹ is een goed voorbeeld van een gedicht in de overgangssituatie tussen de opvattingen van de 18^{de} eeuw en die van de Romantiek. De tekst werd bovendien becommentarieerd op een symposium door P. van Lier (28 mei 1999). Daar had men ervoor geopteerd om vooral geen doorgewinterde Bilderdijkkenners aan het woord te laten, maar bekende poëzielezers die voor 'een frisse kijk' op de teksten konden zorgen. Er volgden na de lezingen soms felle woordenwisselingen. Immers: hoe los van de historische en literaire context kun je poëzie van twee eeuwen oud interpreteren? Leerlingen kunnen, na de gezamenlijke bespreking van het gedicht, de uitgeschreven benadering vergelijken met wat in de les aan bod is gekomen en daarover meningen formuleren.

Bilderdijk had bij het dichten ook poëzie van anderen in het achterhoofd: intertekstualiteit is geen uitvinding van de laatste decennia; ook vroeger was het vaak een basiselement van de totaalstructuur. Van Lier verwijst bij 'De krekel' naar een appreciatie door Willem Kloos, die de tekst "een vrije vertaling van een gedicht door Anakreon" noemt (Warren & Molegraaf 1988:83). Terecht, maar is dat alles? Bilderdijk heeft ongetwijfeld weet van de onbezorgde krekel bij Aesopus en bij Jean de la Fontaine. Hoe verhoudt zijn eigen krekel zich tot het prototype en vooral tot de 'les' in de fabel? Het lijkt me een boeiende vergelijkingsopdracht. Kent Bilderdijk als sterk gelovige figuur bovendien niet de Bijbeltekst over de vogels die niet 'zaaien' (Mt. 6:26, vgl. met vers 10-12)? Of de parabel over het zaad dat kiemt terwijl de boer slaapt (Mc. 4:26-28, vgl. met vers 23-24)? Zijn die parallellen verhelderend? Het gedicht is een degelijke nieuwe tekst, maar de constructie maakt op een creatieve manier gebruik van gerecupereerde bouwstenen. Benieuwd naar wat kritisch lezende leerlingen uit een grondige vergelijking concluderen.

Inzake studerend lezen kunnen we ook eenvoudiger opgaven formuleren. Diverse publicaties laten leerlingen toe om zelfstandig een gedicht met commentaar door te nemen en om die inzichten achteraf aan de klas te presenteren (Claes 2008; Claes 2014; Wieringa 2014).

We kunnen aandacht besteden aan het werk van meer luimige dichters uit het verleden. Leerlingen ontdekken via hun teksten dan ook dat vroeger niet alle literatuur op dezelfde manier werd geapprecieerd. Zo kan het boeiend zijn om te speuren naar anachronismen en humoristische toevoegingen, elementen van parodie, verdraaiingen en komische actualisering in de mythologische burleskes van J. van Oosterwijk Bruyn. We vermelden onder andere zijn plezierige versies van het Orfeusverhaal, van ‘Pygmalion’ en ‘Philemon en Baukis’: ze laten tekstvergelijking toe met de originele versies in de *Metamorfosen* van Ovidius. Boeiend in dezelfde bundel zijn ook zijn spotgrage instructies voor de beoefening van uiteenlopende populaire dichtvormen; zijn zogenaamde ‘Dichtkundige recepten’².

Al te vaak wordt bij de aanbrengh en situering van ‘oudere’ literatuur het visuele element onderschat: grafische en typografische componenten die aanleunen bij en die soms zelfs verweven met de tekst in de publicaties aanwezig zijn. Het materiaal in diverse platenatlassen over de Nederlandse literatuur kan hier inspirerend werken; ook websites (dbnl.org, kantl.be, kb.nl, literatuurgeschiedenis.nl). De bespreking hiervan of de uitwisseling van spontane impressies erbij kan als *eyeopener* fungeren voor de tekstverklaring of kan achteraf het kristallisatiepunt vormen waarin de kern van de betekenis zijn neerslag krijgt. Voorbeelden zijn er te over. Sommige gedichten werden gepubliceerd als rijmprent, een vormgeving die een nauwe (maar niet louter ‘kopiërende’) relatie tussen tekst en afbeelding veronderstelt³. De bladspiegel van oudere dichtbundels en romans⁴, gelijktijdig of later toegevoegde illustraties⁵, afbeeldingen op kaften⁶, spotprenten en karikaturen⁷: ze laten verkennende klassengesprekken en onderling overleg toe waarmee leerlingen naar de onmiddellijke buurt van auteurs en van teksten worden geloodst. Dikwijls kan gerichte observatie het uitgangspunt vormen voor een kort spreekmoment of voor het schrijven van enkele summiere alinea’s beschouwende tekst waarin de leerling uitwerkt welke associaties of gedachten het grafische element initieel bij hem heeft opgeroepen. Zo wordt de lectuur van de tekst een bevestiging, een variant van of een contrast met een al opgebouwde verwachtingshorizon. Ten slotte nodigen ook de plastische kunsten uit om de centrale thematiek of de belangrijkste gevoelens van een tijdsgeslacht, van stromingen en personages aan leerlingen voor te stellen⁸.

De leraar die met zijn behandeling niet zonder meer in de traditioneel chronologische volgorde wil vervallen, kan voor een onderzoekopdracht tekstfragmenten uit het werk van een oudere schrijver selecteren en die door de klas laten contextualiseren, vanuit beperkte bijdragen die op zijn leven en persoonlijkheid ingaan⁹. Cd’s met liederen, op oudere teksten gecomponeerd, kunnen erg verrassend klinken en ineens een volslagen nieuwe dimensie verlenen aan gedichten ‘van toen’¹⁰. Overigens ligt het nog altijd voor de hand om leerlingen op een thematische manier met oudere teksten in contact te laten komen door gebruik te maken van verzamelingen novellen, dichtbundels, essays en/of bloemlezingen die materiaal aanreiken vanuit een concrete focus: kinderliedjes,

kinderrijmpjes, proza of poëzie over dezelfde stad of streek, over sport, treinen, onderwijs, religie, seksualiteit, enz.¹¹.

Ongetwijfeld zit veel literatuur van ‘ouder dan een halve eeuw’ vandaag inderdaad ondergesneeuwd, maar dat is ten onrechte. Het is tijd om sneeuw te ruimen. Overigens zal door meer achtergrond over de letterkunde van het verleden ook de lectuur van hedendaagse auteurs een steviger kader, meer reliëf en een dieper perspectief krijgen.

Referenties

- Claes, P. (2008). *Lyriek van de Lage Landen. De canon in tachtig gedichten*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Claes, P. (2014). *De sleutel. Vijfentwintig gedichten van Noord en Zuid ontsloten*. Nijmegen/Kessel-Lo: Van Tilt/Paul Claes.
- Debusschere, J. (2003). ‘Liever zakelijk blijven waar het over “zaken” gaat. Editie van de briefwisseling tussen Stijn Streuvels en zijn Nederlandstalige uitgevers’. Gent: KANTL, Centrum voor teksteditie en bronnenstudie. Online raadpleegbaar op: <http://ctb.kantl.be/pub/epistolaria/debusschere.htm>.
- Korteweg, A. & W. Idema (samenst.) (1994). *De burger schuddebuikt. Een bloemlezing uit het werk van de luimige dichters J.J.A. Goeverneur, P.T. Helvetius van den Bergh, Jacob van Lennep, J. van Oosterwijk Bruijn en W.J. van Zeggelen*. Amsterdam: Querido.
- Van Iseghem, J. (2014). “Moet dat nu echt, die literatuur?”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 160-168.
- Van Iseghem, J. (2015). ‘Literatuur: nut en noodzaak’. In: D. Schram (red.). *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Eburon, p. 41-58.
- Van Lier, P. (2000). ‘Naïeve krekkel, verheven gesjirp’. In: P. Gerbrandy & M. van Hattum (eds.) (2000). *Wie leert ‘t krekeltjen zijn lied? De poëtische oorspronkelijkheid van Willem Bilderdijk. Negen beschouwingen over gedichten van Bilderdijk*. Groningen: Passage, p. 13-22.
- VVKSO (2008). ‘Onderzoekscompetentie in leerplannen van de derde graad aso. Mededeling van 2008-06-26, referentienummer M-VVKSO-2008-0433’.
- Warren, H. & M. Molegraaf (samenst.) (1988). *Spiegel van de Griekse poëzie van oudheid tot heden*. Amsterdam: Meulenhoff, p. 83.

Wierenga, L. (2014). *Ziezo poëzie. 48 moderne Nederlandse gedichten in de kijker*. Utrecht: Uitgeverij Kok.

Noten

- ¹ Zie: Bilderdijk, W. (1859). *De dichtwerken van Bilderdijk*. Twaalfde deel. Haarlem: A.C. Kruseman, p. 445-446.
- ² Een bundel van hem, *De boertige zangster* (7^{de} druk, 1884), staat integraal op dbnl. Teksten eruit en vrolijke verzen van andere auteurs werden verzameld in Korteweg & Idema (1994).
- ³ Bijvoorbeeld: 'De tuinman en de dood' (P. N. van Eyck), 'De achttien dooden' (J. Campert), 'Schaatsenrijder' en 'De dichter is een koe' (G. Achterberg).
- ⁴ Bijvoorbeeld: *Sonnetten en verzen in terzinen geschreven* (H. van der Schalk 1896); *Cheops* (J.H. Leopold 1916).
- ⁵ Bijvoorbeeld: de illustraties in 'Jeugd' (S. Streuvels); zie: Debusschere 2003. Andere voorbeelden halen we uit: *Reize door het Aapenland* (G. Paape 1788, pseud. W.A. Schasz); *Historie van mejuffrouw Sara Burgerhart* (B. Wolff & A. Deken 1782); *Het land, in brieven* (E.M. Post 1788); de (achteraf toegevoegde) illustraties door Jacob Buijs bij *Julia* (R. Feith 1783); *Kleine gedigten voor kinderen* (H. van Alphen 1778-1782).
- ⁶ Bijvoorbeeld: de afbeelding van een schrijvende of lezende dame (een statement!) op de kaft van *Het land, in brieven* of van *Reinhart, of natuur en godsdienst* (E.M. Post 1791). Een ander voorbeeld vinden we bij *Een lent van vaerzen* (L. Couperus 1884): zijn weinig succesvolle debuutbundel deed fel denken aan de stijl van de Tachtigers; de afbeelding op de originele kaft kan, qua concept, vergeleken worden met de beschrijving van de vijver en de wolkengrot in het eerste deel van *De kleine Johannes* (F. van Eeden 1887). Mooi is ook de bundel *Piano* waarmee Gaston Burssens doorbrak in 1924 en het titelgedicht ('de verluchting van dit boek werd door de dichter zelf bezorgd').
- ⁷ We illustreren met voorbeelden over Louis Couperus en over het Waldenproject van Frederik van Eeden.
- ⁸ Realistische, respectievelijk naturalistische schilderijen zijn bijvoorbeeld suggestieve aanvullingen bij teksten uit het einde van de 19^{de} eeuw: *De rooiers* (E. Järnefelt 1893); *De staking* (H. von Herkomer); enz. We illustreren verder met werk door J.

van Looy bij teksten van hemzelf en van anderen, met Cobra-publicaties als *Goede morgen haan* (G. Kouwenaar 1949) en *Lente-suite voor Lilith* (Lucebert 1949), met afbeeldingen van huispersoneel op schilderijen van T.J. Ralli, R. Cogghe en D. Induno – bijvoorbeeld bruikbaar bij ‘Een witte schorte en binders’, een gedicht door Gezelle.

- ⁹ Bruikbaar zijn onder andere: *Tien zogenaamde gesprekken met negentiende-eeuwse schrijvers* (M. Mathijssen 1990); *De schrijflui. Hun zeden en gewoonten* (H. Van Straten 1993); *Ellendige levens. Nederlandse schrijvers in de negentiende eeuw* (R. Honings & O. Palmstra 2013).
- ¹⁰ Suggesties: *Van op de hoge brug* (cd door D. van Esbroeck, met muziek op gedichten door R. Minne en J. Van Nijlen); *De zee en haar oevers* (cd door D. van Esbroeck, met muziek op gedichten door J. Van Nijlen, H. Hensen, G. van der Graft, R. Minne, P. Claes en G. Burssens); *Gezelle gezongen* (cd door B. Vankerkhove e.a.).
- ¹¹ Lukrake voorbeelden, chronologisch geordend, zijn: *Woud van wielen. Tourgedichten* (W. Verhegghe 1991); *Voor den duivel geen stap achteruit! Beelden van Gent in de literatuur* (F. Heymans 1992); *Wie nu nog zwijgt moet alles vrezen* (Dichters Tegen Racisme 1994); *Literatuur met een doel: schrijvers over voetbal* (E. Brouwer 2000); *Vaarwel o klas... Het schoolleven in de Nederlandse literatuur. Gedichten en prozafragmenten* (G. Buesink [samenst.] 2000); *Aan dezelfde zee: Oostende in de Nederlandse literatuur* (T. Sintobin & K. Rymenants 2007); *Midden in de week maar zondags niet. De ware geschiedenissen van Kortjakje, Berend Botje, Jan Huigen en consorten* (J. Van der Weg 2008); *De radicaal: schrijvers aan het woord* (S. Harchaoui, C. Huinder & J. Jonkers 2009); *De trein schrijft liedjes van verlangen* (H. Vrienten 2014); *Er is tijd dat de schoolopziener nadert. De inspecteur in de literatuur* (Inspectie van het Onderwijs 2014).

Ronde 5

Joop van der Horst

KU Leuven / Karoli Universiteit Boedapest

Contact: joop.vanderhorst@arts.kuleuven.be

Zinsbrokken

Bij mijn onderzoek naar vaste verbindingen in Europese talen (Van der Horst 2013) stuitte ik vaak op allerlei verschijnselen waarvan niet zo duidelijk is of ze ‘vaste verbin-

ding' genoemd mogen worden. In mijn boek kon ik ze buiten beschouwing laten, maar door hun weerbarstigheid, en ook wel door hun frequente voorkomen, lieten ze me niet los. Een van de lastigste types waren de constructies met een vervoegd werkwoord zoals in:

Er is iets aan het gebeuren in de katholieke kerk, denk ik (-denk ik-)
Ze zijn niet bevoegd, blijkt nu (-blijkt nu-)

En ook:

Ik ben toch wel in wat je noemt een impasse (-wat je noemt-)
Door het land toeren met zijn naar het schijnt dolkomische show (-naar het schijnt-)

In de taalkundige literatuur worden enkele gevallen wel eens aan de orde gesteld en spreekt men wel eens van 'syntactische amalgamen' of '*grafts*', of nog andere benamingen, maar voorlopig zonder dat een bevredigende analyse voorhanden is. De verschillende termen zijn op dit moment allerm minst vast en ze hebben allemaal ook hun bedenkingen. Zelf spreek ik vooralsnog van 'zinsbrokken', maar ik geef mijn term gaarne prijs zodra een betere ingang vindt.

Een eerste – en niet geringe – moeilijkheid is de afgrenzing van het verschijnsel. Of zelfs de vraag of het om EEN constructie gaat, dan wel om enkele te onderscheiden constructies. In deze lezing verken ik eerst wat er zoal te vinden is. Ik meen ten minste een drietal soorten 'zinsbrokken' te moeten onderscheiden. De eerste twee types zijn hierboven al met voorbeelden getoond. Het derde type zien we in:

Hij keek met zo'n ik zal jou eens goed de waarheid vertellen gezicht (-ik zal jou eens goed de waarheid vertellen-)

Maar ik voel me allerm minst zeker hiermee het gehele terrein te overzien. Misschien moeten er meer types onderscheiden worden.

Naast het probleem van de inventarisatie is er natuurlijk ook de vraag hoe we deze constructie(s?) moeten analyseren. De eerste en de tweede vraag hangen uiteraard wel met elkaar samen. Bij mijn eerste type gaat het om een zinsbrok dat syntactisch de pretentie lijkt te hebben van een hoofdzin (met de rest daarbij als bijzin), terwijl het zinsbrok functioneel slechts een bepaling is bij de omvattender mededeling. Anders gezegd: het is ineens helemaal onduidelijk wat hoofdzin en wat bijzin is. Misschien moeten we deze termen dan ook maar overboord gooien, maar daarmee hebben we niet meteen een inzichtelijker analyse.

Bij het tweede type lijkt er een element te zijn dat als het ware dubbel gebruikt wordt: *Ik ben in een impasse* en *Wat je noemt een impasse*.

Mijn derde type is dan weer in zoverre anders dan de eerste twee, dat het qua lexicale invulling zo ongeveer helemaal vrij is. Dit, in tegenstelling tot de eerste twee die in aanzienlijke mate geïdiomatiseerd zijn. Het derde type lijkt dus niet in aanmerking te komen bij de ‘vaste verbindingen’. Anderzijds heeft het derde type met de eerste twee dan weer wel gemeen dat het traditionele onderscheid tussen hoofd- en bijzin hier niet langer bruikbaar is.

Het is mij niet bekend sinds hoe lang deze (en dergelijke?) constructies al voorkomen (in het Nederlands, maar evenzeer in het Engels, het Frans, het Duits, enz.). Ik zou denken dat het verschijnsel vooral iets is van de jongste twee eeuwen. En dan wel zo dat de eerste twee types eerder opduiken dan het derde type. In ieder geval zijn mijn vroege voorbeelden (16^{de}/18^{de} eeuw) allemaal van het eerste type; het tweede type heb ik op dit moment vanaf de 19^{de} eeuw gedocumenteerd, en het derde pas vanaf de 20^{ste} eeuw. Als deze vermoede gang van zaken zou kloppen, roept hij wel lastige vragen op. Met name deze: hoe ver kan taalverandering gaan? Of anders gezegd: hoe nieuw kan een vernieuwing zijn? Of ook: moeten er voor compleet nieuwe ontwikkelingen ook compleet nieuwe verklaringen gezocht worden of kunnen gangbare verklaringsgronden ook wel tot iets geheel nieuws leiden?

In *mainstream* linguïstiek lijkt men, uitgesproken of impliciet, uit te gaan van het ‘*uniformitarian* principe’, bekend uit andere wetenschappen, bijvoorbeeld de geologie. Dat principe houdt in dat dezelfde wetten en processen die thans werkzaam zijn in onze wereld ook die van het verleden zijn. En omgekeerd. Maar het is zeer de vraag of dit principe ook leidend moet zijn in de historische taalkunde (en andere vergelijkbare historische disciplines als ‘geschiedenis’, ‘sociologie’, ‘psychologie’, ‘economie’, enz.). In ieder geval is een gevolg van het (uitgesproken of impliciete) volgen van het *uniformitarian* principe en de gerichtheid op universalia bij veel linguïsten, dat taalverandering veelal wordt voorgesteld als ‘bescheiden’, ‘niet heel ingrijpend’, ‘principiële slechts variaties op een beperkt aantal modellen’, ‘een heen-en-weer binnen scherp afgepaalde grenzen’.

Dat er inderdaad wel factoren te noemen zijn in de taalgeschiedenis die nu werkzaam zijn, maar zich nooit eerder hebben voorgedaan, lijkt me evident. Een voor de hand liggend voorbeeld is de (voortgaande) verschriftelijking van de samenleving.

Ik beweer overigens niet dat er een verband zou bestaan, laat staan een rechtstreeks verband, tussen de opkomst van zinsbrokken enerzijds en de verschriftelijking van de samenleving anderzijds. Ik heb daar geen idee van. Ik betoog enkel dat:

- a. de zinsbrokken (vermoedelijk) een nooit eerder gezien verschijnsel zijn;
- b. er in de taalgeschiedenis wel degelijk factoren aan te wijzen zijn die niet van alle tijden zijn, maar specifiek van onze tijd.

Referenties

- De Smet, H. & F. Van de Velde (2013). "Serving two masters; form-function friction in syntactic amalgams". In: *Studies in Language*, 37, p. 534-565.
- Lakoff, G. (1974). 'Syntactic amalgams'. In: E. Schiller, B. Need, D. Varley & W.H. Eilfort (eds.). *The best of CLS: a selection of out-of-print papers from 1968 to 1975*, Chicago: Chicago Linguistic Society, p. 25-45.
- Van der Horst, J.M. (2008a). *Geschiedenis van de Nederlandse Syntaxis*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Van der Horst, J.M. (2013). *Taal op drift; lange-termijnontwikkelingen in taal en samenleving*. Amsterdam: Meulenhoff.

Ronde 6

Frank Willaert
Universiteit Antwerpen
Contact: frank.willaert@uantwerpen.be

Dichters op vrijersvoeten. Middeleeuwse minneliederen van Hendrik van Veldeke tot *Gruuthuse*



Hij zit in een stralend lentelandschap. Kleurrijke vogels zingen hem vrolijk toe, een eekhoorntje klimt stoutmoedig op zijn schouder, overal zijn rode en gele bloemen. Maar hij heeft er geen aandacht voor. Mismoedig laat hij zijn hoofd op zijn hand steunen, zijn elleboog op zijn knie. Hij wijst op een banderol, een minnelied, dat zelf ook weer de lente bezingt. "Het zijn goede nieuwe tijden", lezen we in de gloednieuwe vertaling van Elvis Peeters (2016). Maar waarom kijkt deze dichter dan zo droef?

Op het eerste gezicht lijkt de Veldeke-miniatuur die we hierboven beschreven hebben, te bevestigen wat we over de hoofse liefde denken te weten: minnen is lijden, het is verlangen zonder vervulling, dienst zonder loon. Zonder dat we

Veldekes gedicht hoeven te lezen, denken we de boodschap al te kennen. Maar is dat wel zo? Aandachtige lectuur leert ons dat Veldeke onze verwachtingen juist op losse schroeven zet. En niet alleen in dit lied. Is de vrouw echt altijd even goed als ze mooi is? Is hoofse liefde echt alleen een liefde van het verlangen? Is de minnaar echt tot alles bereid om zijn geliefde te veroveren? Deze en andere zekerheden worden door Veldeke subtiel op losse schroeven gezet. Zijn poëzie legt met veel humor de ongeloofwaardigheid van de al te hoogdravende uitspraken van zijn collega-minnezangers bloot.

Was de liefde in de middeleeuwse aristocratische milieus dan vooral een spel dat men best niet al te ernstig nam? Edelen, hertog Jan I van Brabant voorop, maakten en zongen tijdens hun feesten hoofse minneliedjes (Willaert 2003). Maar ging het hen om de vrouw die ze bezongen? Of wilden ze vooral bijdragen aan het collectieve jolijt? Of waren ze er vooral op uit om zichzelf op de voordeligste manier te profileren (Willaert 1994)?

Tijdens die dansfeesten ontmoetten jongere edelen elkaar. Wie zich aangetrokken voelde door een mogelijke partner bood hem of haar zijn krans aan. Wie die aanvaardde, verbond zich met de gever. Maar was dat altijd het geval? Wat met de hofdame die 's avonds tijdens een zangspel de beste toernooiridder een krans aanreikte (Willaert 1994)? Betekende dat gebaar toen iets meer dan nu de zoen voor een wielrenner die de wedstrijd won?

En toch mogen we niet al te sceptisch zijn. Zeker in de late middeleeuwen konden minneliederen wel degelijk een rol spelen bij de partnerkeuze. In de maand mei werden ze gezongen onder het venster van een geliefde. Ze werden geschonken als nieuwjaarscadeau. Ze bevestigden het belang van trouw en standvastigheid. Ze waarschuwden tegen lichtzinnig gedrag. Ze speelden dus zowel een rol in de toenadering tussen de geslachten als in de handhaving van de seksuele moraal. Dat konden ze ook doen door liefdesrelaties te beschrijven die niet acceptabel zijn. Doorgaans deden ze dat met veel humor, en ten koste van personages die niet tot de maatschappelijke elite behoorden (Brinkman 2015).

In onze uiteenzetting willen we dus ingaan op de uiteenlopende verschijningsvormen van middeleeuwse minneliederen en vooral op de maatschappelijke contexten waarin ze konden functioneren. De muzikale en/of choreografische uitvoering, alsook de verschijning van de minnellyriek in de miniatuurkunst, zullen eveneens onze aandacht krijgen. Op deze wijze zullen we proberen na te gaan in hoeverre dit repertoire een rol speelde in de relaties tussen de seksen. Van daaruit ligt de vraag voor de hand in welke mate de voor het merendeel jonge zangers en luisteraars van toen vergelijkbaar zijn met de jongeren van nu.

Referenties

- Brinkman, H. (2015). *Het Gruuthuse-handschrift. Hs. Den Haag, Koninklijke Bibliotheek, 79 K 10*. Ingeleid en kritisch uitgegeven. Met een uitgave van de melodieën door Ike de Loos, 2 dln. Hilversum: Verloren.
- Henric van Veldeke (2016). *Ik bid de liefde*. 33 minnedichten hertaald door Elvis Peeters. Amsterdam: Uitgeverij Podium.
- Willaert, F. (1992). 'Het zingende hof. Ontstaan, vertolking en onthaal van hoofse minnellyriek omstreeks 1400'. In: F. Willaert e.a. *Een zoet akkoord. Middeleeuwse lyriek in de Lage Landen*. Amsterdam: Prometheus, p. 109-122.
- Willaert, F. (1994). 'Hovedans: fourteenth-century dancing songs in the Rhine and Meuse area'. In: E. Kooper. *Medieval Dutch Literature in its European Context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 168-187.
- Willaert, F. (2003). "Een dichter te paard. De minnellyriek van Jan I van Brabant". In: *Queeste. Tijdschrift over middeleeuwse letterkunde in de Nederlanden*, 10 (2), p. 97-114.

Ronde 7

Jan Stroop
Universiteit van Amsterdam
Contact: j.stroop@uva.nl

De leraar Nederlands en zijn spagaat

De leraar in de moedertaal heeft het moeilijker dan iemand die anderstaligen Nederlands moet onderwijzen. Hij heeft immers te maken met een tegenstelling tussen twee krachten, die ik nu maar 'natuur' en 'cultuur' noem.

Onder 'natuur' versta ik de gave die de mens heeft om zich vanaf zijn geboorte in een razend tempo te ontwikkelen tot een perfecte spreker van de taal die hij anderen hoort spreken. Dat proces is al min of meer voltooid voor hij naar school gaat. Dat betekent bijvoorbeeld dat een jongetje of meisje van 5 geen moeite heeft met de volgorde van de zinsdelen. Elk in het Nederlands opgevoed kind weet dat het is *Ik heb het hen gegeven* en niet *Ik heb hen het gegeven*. Ik kan nog beter zeggen: dat kind BEWIJST dat het dat weet, want het weet het zelf niet. Zo zijn er duizenden taalwetmatigheden die een kind moeiteloos oppakt en zich eigen maakt, zonder dat er ooit iets over gezegd wordt.

Maar dan gaat dat kind naar school en dan blijkt opeens dat er aan z'n taal een heleboel mankeert. Zijn leraar zegt in het geval van dat zinnetje dat het moet zijn *Ik heb het HUN gegeven*, want *hun* is meewerkend voorwerp. Dat dat *hun* meewerkend voorwerp is, wist dat kind trouwens al, want daarom gebruikte het juist de volgorde *Ik heb het hen gegeven*.

Zo zitten we nu met het probleem dat de cultuur decreteert: dat *hen* voor het lijdend voorwerp is en *hun* voor het meewerkend voorwerp, terwijl ons taalvermogen ons laat voelen dat je *hen* voor alle twee die functies kunt gebruiken.

Dat is ook altijd zo geweest, totdat iemand op het idee kwam dat we voor die twee functies ook maar eens twee verschillende vormen moesten gaan gebruiken. Maar dat onderscheid tussen *hen* en *hun* blijkt zo onnatuurlijk en kunstmatig te zijn dat zelfs leraren Nederlands het veel vaker fout dan goed doen. Taalregels die je moet uitleggen, beklijven blijkaar niet, zeker niet als ze strijdig zijn met je taalgevoel.

Die tweestrijd is afwezig bij buitenlanders die het Nederlands leren. Zij missen de stoorzender van ons taalgevoel en kunnen zich dus volop storten op het memoriseren van de 'correcte' regels van het Nederlands, zoals wij een vreemde taal leren. Tweedetaalleerders zul je niet horen zeggen: *hun hebben gelijk*, tenzij ze een leraar trefpen die het zo voordoet, maar je kunt ze wel betrapen op *ze gelijk hebben*.

De regel dat je niet kunt zeggen *Hij herinnert zichzelf dat voorval niet*, maar wel *Hij scheert zichzelf elektrisch* hoeft je geen Nederlander uit te leggen. Maar het zogenaamde 'juiste' gebruik van *als* en *dan* bij vergelijkingen dat nu bijna drie eeuwen geleden ingevoerd werd, moet elke generatie opnieuw worden uitgelegd, en is ondanks permanent gestamp en gehamer nog steeds geen vanzelfsprekend onderdeel van onze persoonlijke grammatica geworden.

Het taalgedrag van velen bewijst dat één voegwoord van vergelijking voldoende is. Die velen zeggen dus *Het zijn er twee keer zo veel als vorig jaar* en daarnaast *Het zijn er twee keer meer als vorig jaar*. Maar taalgebruikers die zich na een (vaak betaald) consult van een taaladviesdienst aan het voorschrift houden, zeggen *Het zijn er twee keer zoveel als vorig jaar*, naast *Het zijn er twee keer meer dan vorig jaar*. Behalve als ze zich alsnog vergissen, zoals *de Volkskrant* op 20 augustus jl.: "Dat is dubbel zoveel dan het bedrag dat de Republikeinse presidentskandidaat zelf heeft opgegeven". En wie overkomt dat niet?!

Toen ik het volgende rijtje woorden intypte, *de vrouw waarmee ik naar de film ga*, reageerde de spellingcorrector van Word meteen:

Verkeerd voornaamwoord (geen suggesties)

"Waarmee" is onjuist gebruikt. Bij mensen mag geen "waaraan, waarover" en dergelij-

ke gebruikt worden. Alleen bij voorwerpen en bij dieren is dat toegestaan.

Fout: “de man waarover ik sprak”

Goed: “de man over wie ik sprak”.

Word zegt dus ‘mag niet’, wat natuurlijk helemaal geen taalcriterium is. Maar het aardige is dat in dit geval de natuur het van de cultuur gewonnen lijkt te hebben, want wat las ik op de website van *Onze Taak*:

“De vrouw waarvan / van wie hij houdt

Wat is juist: ‘de vrouw van wie hij houdt’ of ‘de vrouw waarvan hij houdt’?

Het is allebei juist. Veel mensen geven de voorkeur aan ‘de vrouw van wie hij houdt’; dit wordt namelijk als de beleefdste vorm gezien”

Als dat trouwens zo is, dan is het met die beleefdheid slecht gesteld, want bij leraren Nederlands is het gebruik van het ‘onbeleefde’ *waarvan* en *waarmee* in dergelijke zinnen zelfs ver in de meerderheid. “Het ‘waarmee’ bij personen i.p.v. ‘met wie’ is zo algemeen dat we het m.i. moeten accepteren”, constateert iemand op Meldpunttaal (25-02-2012) en daarmee is in dit geval het pleit beslecht, lijkt me. Dat is dan niet dankzij maar ondanks het onderwijs, want daar gelden de regels van de schoolmeester. De spagaat van de leraar Nederlands blijkt dus nog pijnlijker dan aanvankelijk gedacht, want niet alleen moet hij de leerlingen zeggen dat *Ik heb het hen uitgelegd* en *hun hebben gelijk* ‘fout’ zijn (ook al weet hij beter), maar zijn eigen taalgebruik staat bovendien haaks op wat hij verkondigt.

Tragisch eigenlijk. Maar misschien is er iets aan te doen. Als de leraar er nu eens van uitging dat wat de meeste leerlingen zeggen en wat hij zelf zegt nooit ongrammaticaal kan zijn. En als hij vervolgens liet zien dat *wat mag* iets heel anders is dan *wat kan*. Dat *wat kan* een taalkundig criterium is en dat *wat mag* een kwestie is van etiquette, net als ‘niet met je ellebogen op tafel’.

Taalergernis richt zich nooit op grammaticale onjuistheden zoals *Ik morgen kom*, maar altijd op taalverschijnselen die passen binnen de Nederlandse syntaxis, het systeem van onze taal. Dat is waarom ze ook zo snel worden overgenomen en algemeen in gebruik geraken. Dat *groter als* net zo grammaticaal is als *groter dan*, daar is de goegemeente niet gemakkelijk van te overtuigen. Die koestert liever zijn taalergernissen. Overigens heeft het onderwijs zelf die kunstregels eeuwenlang in stand gehouden. Het zou daarmee op moeten houden door op zijn minst ruimte te bepleiten voor grammaticale diversiteit. Waarom worden twee varianten als *dat ik gekocht heb* / *dat ik heb gekocht* geaccepteerd, maar niet *groter als* naast *groter dan*? Of zelfs *hun hebben* en *ze hebben*?

Zolang die situatie niet bereikt is, zit er niets anders op dan dat de leraar zijn leerlingen duidelijk maakt dat *hun hebben gewonnen* zeggen niet dom is, alleen maar onverstandig.

Astrid Wijnands

Hogeschool Utrecht / Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: Astrid.Wijnands@hu.nl

Denken met de Algemene Nederlandse Spraakkunst. Het gebruik van taalkundige bronnen in taalkundelessen

1. Inleiding

Zowel in Nederland als in Vlaanderen wordt de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (ANS) niet of nauwelijks ingezet in het onderwijs. Dat is een gemiste kans, want door een referentiegrammatica in het onderwijs (vwo, aso) te gebruiken, kunnen leerlingen niet alleen informatie lezen over de achtergronden van officiële taaladviezen, maar ook inzicht krijgen in de complexiteit van de taal (Coppen 2013). Ook al is de ANS geschreven met als doel gebruikt te worden door het grote publiek (onder wie in elk geval mensen met een afgeronde vwo- of aso-opleiding), voor leerlingen is de ANS te moeilijk. Blijkbaar is didactische ondersteuning nodig. In het project *All ANS on deck* hou ik mij bezig met de ontwikkeling van een didactische onderlaag bij de ANS, zodat de elektronische versie van de ANS (e-ANS) concreet toegepast kan worden als naslagwerk in de les.

2. Vaardigheden om met de ANS te werken

Omdat veel terminologie uit de ANS aansluit bij de traditionele schoolgrammatica, is de verwachting dat leerlingen de ANS zonder al te veel problemen kunnen lezen. Echter, leerlingen (en ook studenten aan de lerarenopleiding) stranden bij lezing van de ANS op begrippen die ze niet herkennen of op uitleg waar ze geen vat op krijgen. Denk hierbij aan begrippen als 'voor-pv', 'eerste pool' en 'constituent'. Deze leerlingen moeten geholpen worden om deze termen te begrijpen.

Een ander probleem van de ANS is dat leerlingen een beroep moeten doen op algemene grammaticale basisvaardigheden. Volgens Hulshof (2010), Coppen (2010; 2011) en Verhagen (2010) gaat het om grammaticale vaardigheden, zoals 'het herkennen van patronen', 'het manipuleren van taalvormen', 'het beoordelen van taalvormen' en 'het zien van causale verbanden'. Leerlingen moeten leren abstraheren en probleemoplossend denken. Met deze vaardigheden hebben ze in het grammaticaonderwijs veelal geen kennis gemaakt. Ze hebben vooral geleerd om onbetwistbare zinnen cor-

rect te ontleiden. Ze zijn bij grammaticaonderwijs niet uitgedaagd om zich verder in taal te verdiepen door bijvoorbeeld hun taalgevoel en de taalwerkelijkheid te vergelijken met de taalnorm. Omdat de ANS een *beschrijvende*, en niet noodzakelijk een *voorschrijvende* grammatica is, staat niet alleen de taalnorm centraal, maar ook de taalwerkelijkheid. Deze bron kan dus bij uitstek leerlingen helpen om hun grammaticale basisvaardigheden te ontwikkelen in een realistische context. Het didactisch materiaal bij de ANS zou moeten inspelen op deze grammaticale basisvaardigheden door leerlingen patronen te laten herkennen, taalvormen te leren manipuleren, enz. Om hen hiertoe uit te dagen, zullen leerlingen in het didactisch materiaal geconfronteerd moeten worden met taalvragen die geen eenduidig antwoord kennen, maar die ze met behulp van de ANS op verschillende manieren kunnen benaderen. Hierdoor zal grammaticaonderwijs voor hen overgaan in (probleemverkenkend) taalkundeonderwijs. Leerlingen leren hierdoor taalkundig denken. Dat taalkundig leren denken, ontwikkelt zich in drie stappen die gekarakteriseerd kunnen worden aan de hand van de rol die de ANS voor de leerlingen speelt:

1. de ANS schrijft voor;
2. de ANS legt uit;
3. de ANS denkt mee.

3. De ANS schrijft voor

Leerlingen die voor het eerst in aanraking komen met een referentiegrammatica, zullen deze bron eerder als prescriptieve grammatica gebruiken dan als descriptieve grammatica. Zij zullen de ANS gebruiken als een bron die vertelt hoe het hoort. Deze leerlingen moeten leren waar ze de oplossing in de ANS kunnen vinden en moeten de redeneerstappen die in de ANS worden gemaakt, kunnen volgen en begrijpen. Als ze dan in het vervolg met een vergelijkbare taalvraag geconfronteerd zullen worden, weten ze waar ze in de ANS de oplossing kunnen vinden en kunnen ze de tekst lezen. Voor de taalvraag die leerlingen krijgen gepresenteerd, geldt dan ook dat er in de ANS een min of meer pasklaar antwoord moet worden gegeven, maar ook dat er ingegaan wordt op speciale gevallen.

Didactisch materiaal zou zich in dit stadium moeten richten op het ontwikkelen van grammaticale basisvaardigheden en op het leren lezen van de ANS.

4. De ANS legt uit

Leerlingen die enige grammaticale basisvaardigheden verworven hebben, kunnen in een probleem ook verschillende aspecten herkennen en zullen zich realiseren dat ze

voor een oplossing van het probleem op verschillende plaatsen in de ANS moeten kijken. Vaak helpt de ANS door de verwijzingen die bij een paragraaf gegeven worden. Leerlingen kunnen in dit stadium ook zelf de redeneringen in de ANS volgen en evalueren. Uit de verschillende analyses die de ANS biedt, kunnen ze een analyse selecteren en kunnen ze aangeven waarom ze die analyse het beste vinden passen bij het gegeven probleem. De taalvraag die leerlingen in dit stadium gepresenteerd krijgen, zou op verschillende manieren geanalyseerd moeten kunnen worden.

In het didactisch materiaal worden de leerlingen naar verschillende passages in de ANS verwezen.

5. De ANS denkt mee

Leerlingen die vertrouwd zijn geraakt met de ANS zullen bij een taalvraag waarop verschillende analyses losgelaten kunnen worden, de ANS raadplegen om de voor- en nadelen van de verschillende analyses te verzamelen. Naar aanleiding van wat ze gelezen hebben, kunnen ze zelf taalvormen manipuleren en evalueren. Ze kunnen hun eigen redenering uitleggen, maar ze kunnen ook een andere redenering naar waarde schatten. De ANS hoeft dus geen analyse voor het probleem te bieden, maar door gericht te zoeken in de ANS, kunnen leerlingen wel argumenten vinden voor mogelijke analyses.

Het didactisch materiaal zal voor de vergevorderde leerlingen niet alleen naar de ANS verwijzen, maar ook naar andere bronnen, zoals artikelen of zelfs onderdelen van de meer taalkundig georiënteerde website ‘Taalportaal’.

6. Reflectief denken

Bovenstaande stappen zijn geïnspireerd op het model van ‘Reflectief Denken’ van King & Kitchener (1994). King & Kitchener onderscheiden drie stappen in de ontwikkeling van het reflectieve denken:

1. pre-reflectief denken;
2. quasi-reflectief denken;
3. reflectief denken.

Een *pre-reflectieve denker* gaat ervan uit dat kennis absoluut is. Coppen (2011) verwoordt dit als “fout is fout, zo is nu eenmaal de regel”. Een *reflectieve denker* ziet in dat er voor een bepaald probleem verschillende mogelijke oplossingen zijn, kan een weloverwogen afweging maken voor een bepaalde oplossing en kan ook redeneringen van

anderen naar waarde schatten. Volgens Coppen (2011) redeneert een reflectieve denker als volgt: “beide taalvormen hebben in verschillende situaties voor- en nadelen. Alles afwegende zou je in deze situatie best deze taalvorm kunnen gebruiken”. Een *quasi-reflectieve denker* zit precies tussen het pre-reflectief denken en het reflectief denken in. Een quasi-reflectieve denker begrijpt dat mensen verschillend over iets kunnen denken, maar zoekt toch naar één oplossing. Volgens Coppen (2011): “Ik snap wel dat mensen er anders over denken, maar ik ben van mening dat deze taalvorm de enig juiste is”.

In het huidige grammaticaonderwijs wordt vooral pre-reflectief gedacht: er wordt toegewerkt naar een pasklare oplossing. Leerlingen leren niet om na te denken over mogelijke verschillende oplossingen, waardoor zij het niveau van reflectief denken niet bereiken. Dat is jammer, want ‘zelf leren nadenken over taal’ en ‘vragen leren stellen’, zijn vaardigheden die niet genoeg geoefend kunnen worden in het onderwijs (Moesker & Das 2010).

7. Tot slot: de praktijk

Sommige taalkwesties lenen zich beter voor reflectief denken; andere kunnen met een pasklare oplossing beschreven worden. Voor de praktijk betekent dat dat leerlingen de ANS leren lezen met behulp van eenduidige kwesties en hun grammaticale basisvaardigheden ontwikkelen. Met taalkwesties die om een meer genuanceerde beschouwing vragen, kunnen leerlingen hun reflectief denkvermogen verder ontwikkelen. Bij het ontwikkelen van materiaal voor de ANS moeten we dus rekening houden met:

- het niveau van de geselecteerde passage uit de ANS (kunnen leerlingen deze tekst zonder veel problemen lezen?);
- het niveau van de grammaticale basisvaardigheden (hoe redeneert de ANS naar een bepaalde analyse?);
- het niveau van reflectief denken (waar kan ik nog meer vinden over deze kwestie in de ANS?).

De uitdaging om didactisch materiaal bij de ANS te ontwikkelen, ga ik aankomende jaren aan met twee teams van docenten: één team uit Vlaanderen en één team uit Nederland. Op deze manier verwachten we concreet materiaal te kunnen ontwikkelen dat zowel in Vlaanderen als in Nederland meteen in het onderwijs zal kunnen worden ingezet.

Referenties

- Coppen, P.A. (2010). “De taal is een rommeltje”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 26-28.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Coppen, P.A. (2013). “Tegen het leed dat grammatica heet”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zevenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXXIV-XXXIX.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn.
- Hulshof, H. (2010). “Van grammatica naar taalkunde. Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 12-19.
- King, P.M. & K.S. Kitchener (1994). *Developing Reflective Judgement: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bas Publishers.
- Moesker, M. & H. Das (2010). “Leerlingen stellen vragen aan taal”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 38-43.
- Verhagen, A. (2010). “Taalkundig denken. Denken als een taalkundige”. In: H. Hulshof & T. Hendrix (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT, p. 20-24.

Acroniemen- en begrippenlijst¹

aso	algemeen secundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen, na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs, voor kunnen kiezen. Studierichtingen binnen het aso bieden een algemene theoretische vorming en bereiden jongeren in de eerste plaats voor op een hogere studie.
basisvorming	Benaming voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs in Nederland, ongeacht het feit of het om een opleiding binnen vmbo, havo of vwo gaat. Doel van de basisvorming is om leerlingen tussen 12 en 15 jaar een brede vorming te geven. In de basisvorming is er geen strikte scheiding tussen algemene en technische vakken.
bovenbouw	Algemene benaming in Nederland voor: • het derde en vierde leerjaar van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo); • het vierde en vijfde leerjaar van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo); • het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).
brugklas	<i>in Nederland:</i> startjaar of -jaren in het voortgezet onderwijs. De meeste scholen voor voortgezet onderwijs hebben een brugklas van één jaar. Op basis van de resultaten die de leerling in de brugklas behaalt, kiest hij daarna voor een opleiding in vmbo, havo of vwo. <i>in Vlaanderen:</i> eerste jaar van het secundair onderwijs voor leerlingen vanaf 11 jaar die geen getuigschrift basisonderwijs hebben behaald. Voor de brugklas wordt een apart kenniscurriculum vastgelegd.
bso	beroepssecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen, na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs, voor kunnen kiezen. Deze onderwijsvorm richt zich in het bijzonder op jongeren die vooral al doende leren.

ckv	culturele en kunstzinnige vorming Schoolvak dat leerlingen in contact brengt met allerlei vormen van kunst en cultuur.
CNaVT	Certificaat Nederlands als Vreemde Taal Een internationaal erkend examen/certificaat voor mensen die het Nederlands leren buiten het taalgebied.
COE	Centraal Ontwikkelde Examen
ECTS	European Credit Transfer System Systeem om de studiebelasting van vakken en opleidingen mee uit te drukken. Sinds de invoering van de bachelor-master-structuur wordt in Europa van dit systeem gebruikgemaakt.
havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland die kan gekozen worden na de basisvorming. Het havo bereidt leerlingen voor op een opleiding in het hoger beroepsonderwijs.
hbo	hoger beroepsonderwijs Vorm van hoger onderwijs dat aan hogescholen wordt verstrekt. Het hbo leidt op voor functies op midden en hoger niveau in het bedrijfsleven, de maatschappelijke dienstverlening, de gezondheidszorg en de overheidssector.
isk	internationale schakelklas Een overgangsklas voor leerlingen die nog niet toe zijn aan het reguliere voortgezet onderwijs (vo) in Nederland, omdat ze het Nederlands nog onvoldoende beheersen. Bedoeling is dat leerlingen na de schakelklas doorstromen naar het regulier onderwijs.
mbo	middelbaar beroepsonderwijs Onderwijsvorm in Nederland die deel uitmaakt van de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Een mbo-opleiding duurt vier jaar en is bedoeld voor leerlingen van 16 tot 20 jaar. In het mbo worden zowel algemene als beroepsgerichte vakken gegeven. Leerlingen uit het mbo stromen door naar de arbeidsmarkt of volgen een opleiding in het hoger onderwijs.

OKAN	Onthaalklas Anderstalige Nieuwkomers In de onthaalklas wordt anderstalige nieuwkomers een jaar lang intensief Nederlands geleerd. Daarna zijn ze in principe in staat om door te stromen naar een reguliere klas. Elke Vlaamse school kan een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers organiseren
onderbouw	Algemene benaming voor: • de eerste twee leerjaren van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo); • de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)
pabo	pedagogische academie basisonderwijs Instelling die de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Nederland verzorgt. De pedagogische academie basisonderwijs valt onder het hoger beroepsonderwijs. Zowel de voltijdse als de deeltijdse opleidingen duren vier jaar.
po	primair onderwijs
profielwerkstuk	Uitgebreide praktische opdracht, waarbij vaardigheden, in combinatie met kennis en inzicht, worden getoetst.
propedeuse	Benaming voor het onderwijs in algemene en inleidende vakken aan een universiteit of hogeschool, ter voorbereiding op latere, meer specialistische vakken.
Referentiekader Taal & Rekenen	Kader dat is vastgesteld door de Nederlandse overheid en beschrijft wat leerlingen die les volgen in het Nederlandse onderwijs moeten kennen en kunnen tijdens hun schoolloopbaan op het gebied van de Nederlandse taal en rekenen.
ROC	regionaal opleidingscentrum
SLO	Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling Organisatie die landelijk (Nederland) en internationaal een bijdrage levert aan verandering en vernieuwing in het onderwijs. SLO werkt voor alle onderwijssectoren, de overheid en het bedrijfsleven. Binnen het onderwijs bestrijkt ze alle vakgebieden en focust ze onder meer ook op de samenhang en afstemming tussen vakken.

Staatsexamens NT2	Examen Nederlands als tweede taal, vooral bedoeld voor mensen die in Nederland een opleiding willen volgen of willen gaan werken. Programma I van het Staatsexamen NT2 evalueert de vaardigheden 'spreken', 'schrijven', 'lezen' en 'luisteren' op het niveau B1; programma II op het niveau B2.
Studiehuis	Vorm van begeleid zelfstandig leren voor de leerjaren 4-5 van het havo en 4-6 van het vwo. Het studiehuis houdt in dat leerlingen in toenemende mate hun eigen studie plannen en meer zelfstandig of in groepjes opdrachten uitvoeren. De rol van de docent verschuift daarbij van lesgeven naar begeleiden. Het studiehuis moet leerlingen helpen hun studievaardigheid te vergroten en ze beter voorbereiden op een studie in het hoger onderwijs.
TOA	<i>Web-based</i> toetsenbank van Bureau ICE, met meer dan 800 betrouwbare en valide toetsen.
tso	technisch secundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Het tso biedt algemeen en technisch-theoretisch onderwijs, vaak aangevuld met praktijklessen. Binnen het tso zijn er enerzijds opleidingen die voorbereiden op het hoger onderwijs en anderzijds opleidingen die mikken op tewerkstelling of op een zevende specialisatiejaar.
Tweede Fase	Andere benaming voor de bovenbouw van havo en vwo.
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Na de basisvorming kiest de leerling in het vmbo een leerweg. Er zijn vier leerwegen: • de theoretische leerweg: biedt in het bijzonder algemene vakken aan. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en -4 of naar havo; • de gemengde leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (4 uur per week), gericht op één specifieke richting. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3. • de kaderberoepsgerichte leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (12 uur per week),

	gericht op één beroep. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en -4.
	De basisberoepsgerichte leerweg: biedt in het bijzonder praktijkvakken. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 1 en -2.
vmbo-bb	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – basisberoepsgerichte leerweg (zie: vmbo)
vmbo-kb	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – kaderberoepsgerichte leerweg (zie: vmbo)
vmbo-gl	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – gemengde leerweg (zie: vmbo)
vmbo-tl	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – theoretische leerweg (zie: vmbo)
vo	voortgezet onderwijs
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Het vwo bereidt leerlingen voor op de universiteit.
wo	wetenschappelijk onderwijs Onderwijs voor studenten vanaf ongeveer achttien jaar dat wordt gegeven aan universiteiten. Het wo omvat zowel diepgaande theoretische studies als specialistische training voor beroepen. De meeste opleidingen duren vier jaar, maar er zijn ook beroepen waarvoor een langere opleiding noodzakelijk is.

Noot

¹ Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de onderwijstermenlijst van de Nederlandse Taalunie (<http://taalunieversum.org/inhoud/onderwijstermenlijst/>).

Onze vorige methode was al markant. Deze is echt frappant.

EERSTE GRAAD



ASO

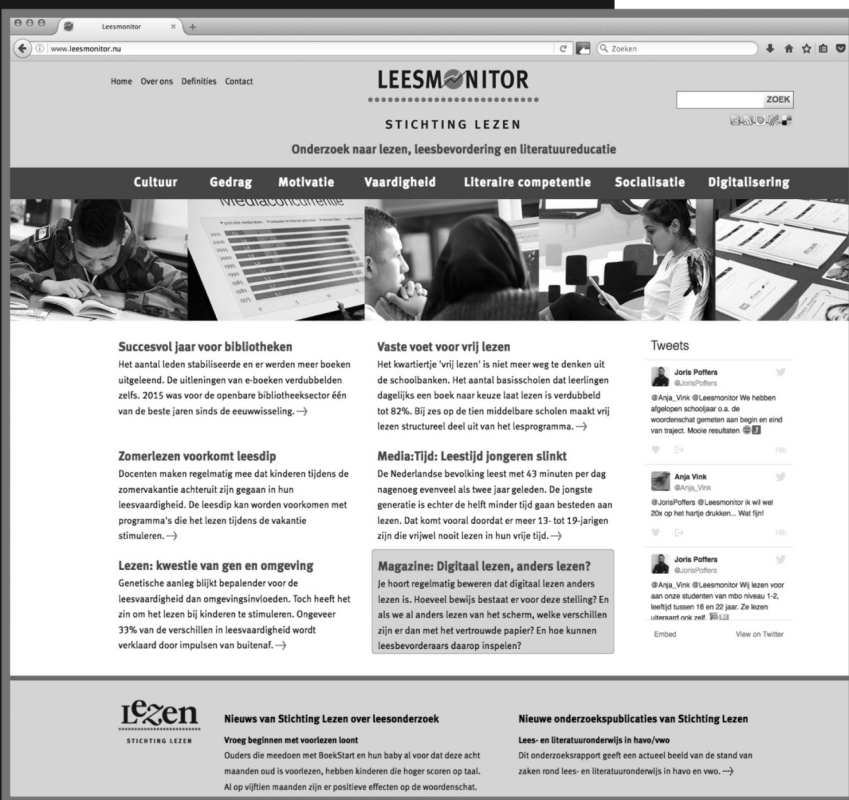


TSO



DIDACTISCH MATERIAAL





LEESMONITOR.NL

dé website voor leesonderzoek

Hoeveel tijd besteden Nederlanders aan lezen? Hoe presteren basisscholieren op leesvaardigheid? Doet plezier in lezen vaker lezen? Kan lezen het inlevingsvermogen in onze medemens vergroten? Welke verschillen zijn er tussen het lezen van gedrukte en van digitale boeken?

Er wordt veel onderzoek gedaan naar deze en andere vragen over lezen, leesbevordering en literatuureducatie. De website Leesmonitor maakt de wetenschappelijke inzichten toegankelijk voor een breed publiek.

Leesmonitor.nl is een website van Stichting Lezen, het kennis- en expertisecentrum voor leesbevordering en literatuureducatie.

LEESMONITOR
STICHTING LEZEN

*Onderwijs Nederlands
Binnen het taalgebied*



De Taalunie

- signaleert trends, ontwikkelingen en behoeften
- opinieert rond actuele onderwijsthema's
- adviseert over kwaliteitsvol onderwijs Nederlands

**taal:
unie**

www.taalunie.org

Op zoek naar een vernieuwende mbo-methode Nederlands? Maak kennis met *Starttaal* !

Bezoek onze stand!
HSN Conferentie Gent
18-19 november 2016

Kenmerken *Starttaal*:

- leerwerkboeken op 2F- en 3F-niveau
- cursorische aanpak binnen aansprekende thema's
- GRRIM: van begeleid naar zelfstandig oefenen
- structurele inzet van **modeling**
- **vijffasenmodel**: voorkennis activeren, taak uitvoeren, bespreken, herschrijven, inleveren
- aanleren van relevante lees- en luisterstrategieën
- toepassen van schrijf- en spreekplannen
- **toegepaste taalverzorging** binnen functionele taaltaken
- veel aandacht voor **zelfreflectie** en **peerfeedback**
- uitgebreide training van examenvaardigheden



**Meer weten over *Starttaal*? Geïnteresseerd in onze andere lesmaterialen voor het vak Nederlands?
Of nieuwsgierig naar ons workshopaanbod Nederlands?**

Neem contact met ons op! Stuur een e-mail onder vermelding van 'Voorlichting en training *Starttaal*!' Of bel en maak direct een afspraak. Beoordelingsexemplaren van *Starttaal* kunt u aanvragen via onze website.

uitgeverij
~deviant
Studiemeter Studiereader

www.uitgeverij-deviant.nl
Zuidsingel 13 • 3811 HA Amersfoort • Nederland
Tel.: +31 (0)33 - 4650831 • info@uitgeverij-deviant.nl