

EENENTWINTIGSTE CONFERENTIE
HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Utrecht 16 en 17 november 2007

EENENTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Utrecht 16 en 17 november 2007

Redactie: Amos van Gelderen (programma-voorzitter)

Organisatie: Joop Wammes (lid HSN-bestuur)



ACADEMIA
PRESS

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

De uitgaven van Academia Press worden verdeeld door:

J. Story-Scientia bvba Wetenschappelijke Boekhandel
Sint-Kwintensberg 87
B-9000 Gent
Tel. 09/225 57 57 Fax 09/233 14 09
Info@story.be www.story.be

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

Ontwerp kافت: Rémy Mettrop
Vormgeving & Zetwerk: Le Pur et l'Impur bvba

Amos van Gelderen (red.)
Eenentwintigste conferentie
Het schoolvak Nederlands
Gent, Academia Press, 2007, XXVIII + 209 p.

ISBN 978-90-382-1190-9
D/2007/4804/197
U 1049
NUR1 840

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

Inhoud

XI	Woord vooraf
XIII	Voorwoord van de Nederlandse Taalunie
XVII	Themaprogramma Nederlands en Nieuw Leren
XXI	Presentatie Schooltv
XXIII	Algemeen programma-overzicht
XXV	Chronologisch programma-overzicht
1	Beschrijving presentaties per stroom

3 1. Primair Onderwijs

	Jan Berenst
4	<i>Help, de lezertjes verzuipen! Over zin en onzin van het technisch leesonderwijs.</i> Mariette Hoogeveen & Amos van Gelderen
6	<i>Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht; demonstratie van een databank</i> Ron Oostdam
9	<i>Het nieuwe leren: frustratie of inspiratie?</i> Ilona Plichart
13	<i>De boekenkaravaan: leesplezier thuis, op school en in de bib</i> Anita Oosterloo en Wilma van der Schaaf
16	<i>De plaats van het technisch lezen op de basisschool</i> Lucie Visch en Suzanne van Norden
20	<i>Tekstbesprekingen als vorm van interactief taalonderwijs waar alles inzit</i> Mienke Droop en Tijs Kleemans
20	<i>Informatie zoeken op internet met webquests</i> Caroline Verbruggen
22	<i>Wat doet een boeken-leesjuf op school?</i> Eef Deman
25	<i>Peuterprikkel en Bonte Boel!: taakgerichte taalvaardigheidsstimulering bij peuters en jonge kleuters</i>

29 **2. Trends in Algemeen Secundair onderwijs**

- Helge Bonset
- 30 *Nederlands: een vak met toekomst!*
Tom Verheyden, Luc Pierrart, Iris van Duffel, Kristin Maes
- 30 *Literatuurproject; een kleine literaire trektocht*
Marielle Bodde en Hinke Zetstra
- 32 *Voorbeelden van succesvolle vakkenintegratie*
Tom van der Geugten
- 35 *Criteria voor interculturele leermiddelen*
Otto Oussoren
- 39 *Presentatie: Leefwereld van de jongere Workshop: Werken met Kennisnet*
Dirkje Ebbers
- 41 *Nederlands en andere vakken: leerzame projecten?*

45 **3. Beroepsgericht secundair onderwijs**

- Tiba Bolle
- 46 *Taalontwikkeling in het beroepsgericht secundair onderwijs (mbo); taalbeleid in het competentiegericht curriculum*
Aad 't Hart
- 48 *Schoolbreed taalbeleid, uitvoering in teams*
Els Leenders en Ella van Kleunen
- 50 *En wat toetsen we dan? Beoordeling van taalvaardigheid; uitgangspunten en voorbeelden*
Riet Thijssen
- 53 *Het Raamwerk Nederlands: een instrument om het taalniveau van lesmateriaal en leerling te bepalen*

57 **4. Hoger onderwijs**

- Wilma van der Westen
- 58 *Taalbeleid in hoger onderwijs: van nul tot platform*
Annet Berntsen en José Beijer
- 65 *De taalbril: leidraad voor studenten en docenten t.b.v. ontwikkeling taalvaardigheid in het hbo*
Dirk Berckmoes en Hilde Rombouts
- 68 *Monitoraat op maat: taalstimulering van bachelorstudenten aan de Universiteit Antwerpen*
Edith Alladin en Janneke Kelter
- 72 *Feedback als motor tot taalontwikkeling*
Eva Ternite
- 76 *Diagnose-instrumenten schrijfvaardigheid*
Karen Heij
- 78 *Leesvaardigheid van studenten: intake en (t)examen*

81 5. Literatuur

- Marianne Hermans
- 82 *Culturele en Kunstzinnige vorming met wereldliteratuur*
Klaas Verplancke
- 85 *De taal van het beeld, de kunst van het zien*
Marja K i s s en Peter v.d. Korput
- 87 *Leeskunssst: literaire projecten door samenwerking Nederlands/ckv*
Ineke Hurkmans
- 91 *Duizend jaar vermaak; literatuurgeschiedenis voor Havo 4*
Suzanne Raes
- 93 *Scriptschrijven naar een roman (zoals de filmpjes op leesmij.nu)*
Geppie Bootsma
- 95 *Circuitmodel: activerende werkvorm voor historische letterkunde*
Moniek Warmer
- 98 *Didactische workshop n.a.v. presentatie "het geheime boek van..."*
Hilde Leon
- 99 *De literatuurkoffers*
Jelle van Riet
- 106 *In de boomgaard van de jeugdliteratuur*
Heidi Denys
- 107 *Een portie poëzie... smakelijk*
Sofie Cerutti
- 110 *160: poëzie via SMS*
André van Dijk
- 112 *Literatuuronderwijs als onderzoek*

115 6. Taalvaardigheid

- Nora Bogaert
- 116 *Zwakke en sterke lezers samen aan de slag*
Michel Couzijn
- 118 *Onderzoekend leren en uiteenzetting schrijven*
Jurgen Moons
- 119 *Creatief schrijven van verhalen met integratie van schrijfstrategieën: twee vliegen in één klap*
Wilma Groeneweg
- 120 *Wat we zelf doen, doen we beter*
Talita Groenendijk en Tanja Janssen
- 120 *Verhalen en gedichten schrijven: welke creatieve schrijfprocessen leiden tot een goed eindproduct?*
Luuk van Waes en Mariëlle Leijten
- 121 *Schrijven (z)onder handen: Het gebruik van procesregistraties in het schrijfonderwijs*
Mariet Raedts
- 122 *Is observerend leren van andere schrijvers doeltreffender dan zelf oefeningen maken?*

Martine Braaksma en Gert Rijlaarsdam

123 *Hypertekst schrijven en ontdekkend leren als aanvullende didactiek*

127 7. Taalbeschouwing

Marc van Oostendorp

127 *Zin en onzin van uitspraakonderwijs*

Mathilde Jansen

133 *Taalwetenschappen op Kennislink: een aanvulling op het talenonderwijs*

Hans Bennis

136 *Over oude kennis en het nieuwe leren*

Hans Huishof en Ad van der Logt

139 *Grammatica vanuit taalkundig perspectief in de tweede fase vwo*

143 8. Nederlands als tweede taal

Folkert Kuijken

144 *De taalrijke school*

Matthias Vienne

147 *Uw eerste hulp bij evaluatieproblemen: de Evaluatheek NT2 volwassenen*

Joop Wammes

150 *Een pleidooi voor chaotisch NT2 onderwijs*

117 9. Taalbeleid

Sandy Reinenbergh en Veerle Frateur

158 *Taalgericht naar werk: een stappenplan en taalbeleidsplan voor de implementatie van geïntegreerd onderwijs in het beroepssecundair onderwijs en in de Centra voor volwassenenonderwijs*

Bart van der Leeuw en Werner Schrauwen

162 *Nieuwe vormen van taal leren vraagt een nieuwe rol van de leraar Nederlands en collega's*

Elsbeth v.d. Laan en Theun Meestringa

166 *Taalgerichte vaklessen, zijn er verschillen tussen vakken?*

Brigitte van Hilst en Maaïke Hajer

169 *Nederlands in het Nieuwe Leren: een beeld van valkuilen en mogelijkheden*

171 10. Lopen2

Cees Eibers en Nanke Dokter

172 *Kwaliteitsverbetering taalonderwijs door samenwerking tussen schooladviesdienst en leraaropleiding*

Riet Jeurissen en Elly Quanten

173 *Het integratiebeleid van de dertien doelen in het vernieuwde curriculum voor de leraaropleiding*

- Els Moonen en Kathleen van Copenolle
179 *Competentiegericht opleiden – concreet op de leraaropleiding*
Jo van den Flauwe
183 *Competentiegericht opleiden en het schoolvak Nederlands: is het water echt zo diep?*
Bart van der Leeuw
186 *De taal van je leerlingen helpen ontwikkelen; hoe doe je dat?*
Hilde Van den Bossche
189 *De meerwaarde van strips in je klas*
-

195 11. Studenten

- Jessica Disseldorp
196 *Taalkunde?!*
Sara Tieben
197 *Face-to-face en online peerresponse in het schrijfonderwijs*
Tessa Velthuis
198 *Lessenserie: verrassende gedichten*
Esther de Kluijver
198 *Leerlingen maken op een onderzoeksmatige manier kennis met onderwerpen uit de Neerlandistiek*
-

199 12. En verder nog

- Jeroen Devlieghere en Steven Vanhooren
200 *Wie zoekt, die vindt. Een rondleiding langs internetvoorzieningen voor het onderwijs Nederlands*
Toon Michel
208 *Krant in de klas*

Woord vooraf

Deze conferentiebundel bevat het programma van de 21^e conferentie Het Schoolvak Nederlands (HSN) die plaatsvindt op 16 en 17 november 2007 in het gebouw van de Hogeschool Domstad in Utrecht.

U vindt hierin naast een algemeen en een chronologisch programma-overzicht ook samenvattingen van alle bijdragen, verdeeld over 12 stromen. Als vanouds zijn de stromen deels inhoudsgericht (naar het onderdeel van het vak Nederlands) en deels onderwijstype gericht (naar het type schoolsoort). Daarnaast is over de 12 stromen heen een "diagonale" stroom gerealiseerd gericht op bijdragen over Nederlands en het "Nieuwe Leren", het centrale thema van dit jaar.

Behalve aan het centrale thema besteden we dit jaar ook speciale aandacht aan het (secundair) beroepsonderwijs, qua omvang een van de grootste onderwijstypen waar tevens een belangrijke taak voor het vak Nederlands ligt. Daarnaast geven we dit jaar ook extra aandacht aan bijdragen van studenten, in de hoop dat meer jonge (en aanstaande) leerkrachten aansluiting krijgen bij de traditie van de jaarlijkse HSN conferentie. Daarom zijn er dit jaar twee nieuwe stromen georganiseerd: "beroepsgericht secundair onderwijs" en "studenten".

We willen uitdrukkelijk de Nederlandse Taalunie bedanken. Dankzij de steun van de Taalunie zijn we er dit jaar (evenals vorige jaren) in geslaagd om deze conferentie tegen billijke prijzen te organiseren en u een conferentieboek aan te bieden.

Daarnaast hebben ook enkele andere organisaties door hun steun deze conferentie mogelijk gemaakt. De Stichting Lezen Nederland en de Stichting Lezen Vlaanderen hebben financiële steun geboden en geholpen bij de invulling van de stroom Literatuur. Schooltv heeft de organisatie en financiering van een programma over literatuuronderwijs ("Het Geheime Boek van...") op zich genomen, met als speciale gast Abdelkader Benali. De vereniging van Leraren Levende Talen (sectie Nederlands) heeft op verschillende manieren bijgedragen aan het inhoudelijke programma. We willen deze organisaties hierbij daarom van harte danken.

We willen verder de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze conferentie hebben helpen organiseren: Jan Bonne, Hilde van den Bossche, Filip Dhaenens, Frank van Dixhoorn, Nanke Dokter, Goedele van Dommele, Veerle Frateur, Maaïke Hajer, Mariëtte Hoozeveld, Dasja Koot, Els Leenders, Fredy Mels, Andre Mottart, Martijn Nicolaas, Peter Nieuwenhuijsen, Gert Rijlaarsdam, Rita Rymenans, Wilma van der Westen, Margot de Wit en Rudi Wuyts

EENENTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Eveneens willen we Martine Lejon bedanken voor alle secretariële ondersteuning en Willy Weydema voor het onderhouden van de website van de conferentie.

In niet mindere mate dan alle hiervoor genoemden, willen we de sprekers op deze conferentie dank zeggen, want zonder hen zou het een stille boel worden! We wensen alle deelnemers een inspirerende en aangename conferentie toe.

Amos van Gelderen (programma-voorzitter)

Joop Wammes (lid HSN-bestuur)

De Nederlandse Taalunie

Contact: info@taalunie.org

+31 70 346 95 48

Voorwoord van de Nederlandse Taalunie

Uitwisseling en samenwerking

De Taalunie wil Nederlands-Vlaamse uitwisseling en samenwerking stimuleren. Vandaar ook dat ze de organisatie van de HSN-conferenties al jaren ondersteunt. En omdat de Taalunie belang hecht aan het bundelen van de inzichten en praktijkvoorbeelden die tijdens de HSN-conferentie aan bod komen, biedt ze u met veel plezier dit conferentieboek aan. Begin 2008 zal de Taalunie alle teksten uit dit boek en uit de vorige conferentiebundels aanbieden op haar website.

De Taaluniestand op de HSN-conferentie

In de stand van de Nederlandse Taalunie worden voorzieningen gepresenteerd die interessant kunnen zijn voor wie professioneel bezig is met het schoolvak Nederlands. Bovendien kunt u er uw kennis van het schoolvak Nederlands testen met een online quiz. U maakt kans op een leuke prijs.

De Nederlandse Taalunie wenst u alvast een boeiende en inspirerende conferentie toe.

www.taalunieversum.org/onderwijs,

De Nederlandse Taalunie biedt op haar website Taalunieversum van interessante voorzieningen aan voor het onderwijs Nederlands, ondermeer:

Informatie over | onderwijsthema's informatie over de diverse wilsthema's, waarop de Taalunie -actie is: et nieuwe: leren/begeleid zelfstandig leren, taalcompetenties van leraren, taal- en onderwijsachterstand; functionele leesvaardigheid; onderwijs Nederlands in Suriname, maatwerk volwassen NT2'ers en alfabetiseren



een nieuwsbrief niet samenvattingen maandelijks attendeert op recent verscheene artikelen over liet onderwijs Nederlands eo NT2. kan zich hiervoor aanmelden bij de stand van de Nederlandse Taalunie. Alle verstuurde samenvattingen (reeds meer dan 1000) zijn verzameld in een online archief.

Taalforum: een online kennisbank met uitgebreide informatie over taal-onderwijsachterstand, onder de vorm van vragen en antwoorden.

Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht een doorzoekbare databank met honderden toegankelijke beschrijvingen van alle onderzoek uit Nederland en Vlaanderen van de laatste decennia naar het onderwijs Nederlands in het basis-onderwijs, voortgezet/secundair onderwijs en NT2-onderwijs voor volwassenen.

De Materialenbank: een doorzoekbaar archief met beschrijvingen van ruim 2500 taalmaterialen: van achtergrondinformatie tot beleidsteksten en van methodes tot projectmateriaal.

Woordenlijst Nederlandse Taal: alles over de editie 2005 van de Woordenlijst Nederlandse Taal, en ook een online versie van liet nieuwe 'groene boekje'

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

Onderwijsstermenlijst: een verklarende termenlijst met ondertussen al meer | **800** verklaringen van onderwijsstermen uit Nederland, Vlaanderen en Suriname, aangevuld met achtergrondinformatie over de schoolloopbaan in deze landen.

En verder nog:

a. Onderwijspublicaties: een overzicht van de publicaties van de Nederlandse Taalunie over het onderwijs Nederlands en NT2. Deze kunnen gratis gedownload worden.

b. Vacaturebank: vacatures voor mensen die zich professioneel bezighouden Met het (onderwijs) Nederlands.

c. Onderwijsagenda: een activiteitenkalender voor het onderwijs Nederlands en NT2.

d Koppelingen: honderden internetadressen die verband hebben met het onderwijs Nederlands

De Nederlandse Taalunie

De Nederlandse Taalunie is een beleidsorganisatie waarin Nederland, Vlaanderen en Suriname samenwerken op het gebied van de Nederlandse taal, het onderwijs en de Nederlandse cultuur en letteren. Lees meer over de organisatie op: www.taalunieversum.org/taalunie

Themaprogramma: Het vak Nederlands en het "Nieuwe Leren"; mogelijk of niet?

Amos van Gelderen
Programmavoorzitter

Het Nederlandse onderwijs is al enige jaren in de ban van het "Nieuwe Leren". Wat dit precies betekent daarover verschillen de meningen nogal. En niet alleen de meningen verschillen. Ook de toepassing van principes van "nieuw leren" varieert van situatie tot situatie en van schoolsoort tot schoolsoort. In het primair onderwijs wordt bijvoorbeeld veel nadruk gelegd op vrije keuze van leerlingen ten aanzien van de inhoud van de leerstof en wanneer die leerstof aan bod komt. In het algemeen secundair onderwijs wordt daarnaast ook nadruk gelegd op leerdoelen op het terrein van de persoonlijkheidsvorming, zoals zelfstandigheid en samenwerking. In het (secundair) beroepsonderwijs en hoger onderwijs is het zogenaamde competentieleren het hoofdthema, waarbij beroepsgerichte vaardigheden op een geïntegreerde manier aan bod komen in plaats van de traditionele (meer disciplinaire) vakken.

Niet alleen het Nederlandse onderwijs is in de ban van het "Nieuwe Leren"; ook het vak Nederlands is ervan in de ban. In veel scholen die aan "Nieuw Leren" doen is het vak sterk gereduceerd of zelfs afgeschaft. Waar de vrije keuzes van leerlingen de hoogste prioriteit krijgen, zijn klassikale lessen in spelling, grammatica, begrijpend lezen of schrijven niet meer op hun plek. Waar samenwerking en zelfstandigheid de boventoon voeren, is het luisteren naar een enthousiaste leerkracht die vertelt over zijn favoriete lectuur al gauw achterhaald. Waar vakkenintegratie en competentieleren de inrichting van het onderwijs bepalen wordt Nederlands bekeken als een "steunvak", niet als een basisvak met eigen vakdocenten. Overleeft het vak Nederlands deze revolutionaire onderwijsvernieuwing wel, is de vaak gehoorde wanhopige kreet onder vakdocenten en bezorgde 'trendwatchers' van het onderwijs.

De zorgen zijn velerlei. Voor het basisonderwijs wordt gevreesd dat basale vaardigheden voor het lezen en schrijven niet meer voldoende aangeleerd worden, omdat leerlingen zelf geen behoefte hebben aan "saaie taallessen". Voor het voortgezet onderwijs vreest men dat leerlingen geen gedegen ondergrond meer krijgen voor hun Nederlandse taalvaardigheid, omdat in de lessen te weinig aandacht is voor correct taalgebruik, literaire vorming en taalbeschouwelijke kennis. In het secundair en tertiair beroepsonderwijs is er bezorgdheid dat leerlingen onvoldoende gelegenheid krijgen hun Nederlandse taalvaardigheid te optimaliseren. Ze zouden eenvoudige teksten niet meer begrijpen en hun vaardigheid om gedachten op papier uit te drukken zou zeer

ondermaats zijn. "In een les waarin je alles moet leren, steek je niks op. Het afschuiven van taalonderwijs naar goedwillende praktijkleraren is domme gemakzucht. Het is pure verwaarlozing", zo schreef Aleid Truijens bijvoorbeeld op 13 oktober j.l. in de Volkskrant.

De grimmige beelden die vaak worden opgeroepen, zijn echter niet geheel vrij van nostalgische sentimenten. Zoals zo vaak, wordt de huidige situatie beoordeeld met de bril van vroeger tijden, toen we nog goed leerden spellen, schrijven en lezen. Hoe goed we dat feitelijk konden, en hoe zich dat verhoudt tot de vaardigheden van huidige leerlingen is echter niet bekend. Daarover bestaan slechts beelden, vaak gebaseerd op vage herinneringen of incidentele voorbeelden. Wie heeft zijn taalschriftjes van de basisschool nog bewaard en wil die beschikbaar stellen voor representatief vergelijkend onderzoek? Bovendien verliezen de rabiate tegenstanders van het "Nieuwe Leren" uit het oog dat het onderwijs van 40 jaar geleden zich afspeelde in een heel andere context. Het grootste vergrijp dat zich in die tijd op school kon voordoen was wanneer je in de klas betrappt werd op neuspeuteren, spieken of vliegtuigjes vouwen. Volwassenen werden altijd aangesproken met twee woorden. De slechtste leerlingen zaten altijd achterin de klas, en van grootschalige immigratie uit andere landen, meertaligheid en andere culturele identiteiten had nog niemand gehoord.

Behalve door de diversere schoolpopulatie onderscheidt de huidige tijd zich ook door aan leerlingen andere eisen te stellen wat betreft de omgang met informatiebronnen en communicatiemiddelen (email, chat, internet, gsm) en door zijn nadruk op individuele behoefte bevrediging. Leerlingen moeten "op maat" worden bediend in het onderwijs, ieder naar zijn eigen behoeften. Dat is al vele jaren ook officieel overheidsbeleid (getuige de nadruk die de Inspectie van het onderwijs legt op "differentiatie" en "adaptief onderwijs"). De klas waarin iedereen dezelfde leerstof in hetzelfde tempo moet verwerken ('one size fits all'), behoort al geruime tijd niet meer tot de realiteit. Elke zichzelf respecterende leerkracht weet dat er rekening gehouden moet worden met de verschillen: hoogbegaafden, dyslectici, snelle leiders, trage leiders, visueel ingestelden, auditief ingestelden enzovoorts. En als klap op de vuurpijl: de uitval (met name in het secundair beroepsonderwijs) is een groot probleem. Veel leerlingen komen van school zonder een degelijke beroepskwalificatie. Kennelijk is het onderwijs er niet in geslaagd deze leerlingen te overtuigen van het nut van een afgemaakte opleiding.

Het is misschien niet overdreven om te spreken van een crisis voor het vak Nederlands. Teruggaan naar de jaren 50 en 60 is geen optie. Er zal iets nieuws moeten gebeuren. Welke mogelijkheden biedt het "Nieuwe Leren" aan Nederlands? Opheffing van het vak, zoals in sommige realisaties van "Nieuw Leren" gebeurt, is geen aantrekkelijk vooruitzicht. Maar er zijn redenen om optimistisch te zijn. Ook in scholen waar geëxperimenteerd wordt met vormen van "Nieuw Leren" dringt het inzicht door dat de doelstellingen van Nederlands niet behaald worden alleen door in andere vakken

Nederlands te gebruiken. Juist vanwege het "onderwijs op maat" moeten veel leerlingen ook systematisch ondersteund worden in hun taalgebruik Nederlands, niet alleen met oefeningen gericht op spelling en grammatica, maar ook met reflectie op eigen en andermans teksten en door inzicht in eigenschappen van taal en taalgebruik. En wie zijn daar beter voor toegerust dan docenten met verstand van taaldidactiek?

Op deze conferentie zal daarom veel aandacht gegeven worden aan de inzichten en praktijkervaringen van docenten met betrekking tot de relatie Nederlands en (vormen van) "Nieuw Leren". We beginnen de conferentie met een forumdiscussie met inleidingen van Luc Stevens en Bart van der Leeuw. Daarnaast is er in het programma een zogenaamde diagonale stroom van presentaties die betrekking hebben op "Nieuw Leren" ingebouwd. Daardoor krijgen de deelnemers de gelegenheid om op elk moment in het programma een presentatie bij te wonen over Nederlands en "Nieuw Leren". U kunt deze presentaties in het programma herkennen doordat er bij de titel een asterisk (*) staat.

Schooltv presenteert ***Het geheime boek van***

Tijdens de HSN presenteert Schooltv haar nieuwe literatuurproject voor de bovenbouw van HAVO en WO, *Het geheime boek van....* In dat project staan vier veelgelezen schrijvers centraal: Adriaan van Dis, Abdelkader Benali, Anna Enquist en Kees van Beijnum.

In een multimediale sessie op vrijdagmiddag 16 november zal Abdelkader Benali een toespraak houden over allochtone leerlingen, taal en literatuur. Benali toont fragmenten uit het televisieprogramma en ook de website van het project — met speciaal door de schrijvers geselecteerde en becommentarieerde beelden uit het omroeparchief — komt aan bod.

Benali wordt geïnterviewd door de dichter Tsead Bruinja, en ook voor het publiek is er gelegenheid tot het stellen van vragen. Zanger en gitarist Abdel Wahid verzorgt muzikale intermezzo's. Na afloop van deze plenaire zitting is er een workshop waarin docenten handreikingen krijgen voor het gebruik in de klas van *Het geheime boek*.

Voor *Het geheime boek* vroeg Schooltv Adriaan van Dis, Abdelkader Benali, Anna Enquist en Kees van Beijnum ieder een collectie beelden samen te stellen waarmee ze een statement maken over hun oeuvre, hun schrijverschap en hun leefwereld. De beelden zijn online te zien op www.eigenwijzer.nl/geheimeboekvan.

Over ieder van deze auteurs maakte Schooltv een televisieportret. Daarin laten Van Beijnum, Benali, Van Dis en Enquist een deel van de beelden zien en bespreken ze met een jongere belangrijke vragen over hun werk, het geloof, muziek en wat hun verder zoal bezighoudt in het leven.

Een kleine greep uit de het archiefmateriaal dat de schrijvers selecteerden. Anna Enquist toont beelden van Co Westerik en van Boudewijn Buch op zoek naar James Cook; Van Dis laat zijn beruchte interview met W.F. Hermans zien, naast beelden van jongeren in de Parijse banlieus; Van Beijnum koos voor beelden van Mohammed Mi. Abdelkader Benali laat zien hoe een Nederlandse ambtenaar in de late jaren zestig gastarbeiders komt ronselen in Marokko.

Met die unieke collecties beeldmateriaal, met de televisieprogramma's en met de docentenhandleiding wil Schooltv een bijdrage leveren aan literatuuronderwijs en leesbevordering. Het televisieprogramma is een goede introductie van de auteur. Het beeldmateriaal is mooi te gebruiken in presentaties die leerlingen maken over boeken die ze hebben gelezen, eventueel zelfs ter voorbereiding op een schoolbezoek van de schrijver. Leerlingen die het project doen leren de boeken die ze lezen te begrijpen in een context van geschiedenis en cultuur en het leven van de auteur.

Algemeen programma-overzicht

HSN 21

Vrijdag 16 november

- 9.30: Ontvangst
- 10.00-11.45: Officiële opening en plenaire forum discussie over Nederlands en het Nieuwe Leren met inleidingen door Luc Stevens en Bart van der Leeuw
- 11.45-12.45: Lunch en markt
- 12.45-13.25: Parallele sessies 1
- 13.30-14.25: Parallele sessies 2
- 14.30-15.30: Parallele sessies 3
- 15.30-16.00: Pauze
- 16.00-17.00: Plenaire presentatie "Het geheime boek van..." (organisatie: Schooltv) met Abdelkader Benali, presentatie: Tseard Bruinja, zang en gitaar: Abdel Wahid
- 17.00-18.30: Parallele sessies 4
- 18.30: Einde

Zaterdag 17 november

- 9.30-10.25: Parallele sessies 5
- 10.30-11.25: Parallele sessies 6
- 11.30-12.30: Parallele sessies 7
- 12.30-13.00: Pauze
- 13.00-14.00: Parallele sessies 8
- 14.00: Aperitief + Buffet met muzikale begeleiding door Jazz Alert

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 16 november 2007

Presentaties over Nieuw Leren zijn gemarkeerd met een asterisk.

Ronde 1 (vrijdag 12.45-13.25)

<u>Sprekers</u>	<u>Stroom</u>	<u>Pag.</u>
Marianne Hermans	Literatuur	82
Klaas Verplancke	Literatuur	85
Nora Bogaert	Taalvaardigheid	116
Jan Berenst	Primair onderwijs	4
Helge Bonset*	Trends in algemeen secundair onderwijs	30
Jeroen Devlieghere	En verder	200
Tiba Bolle*	Beroepsgericht secundair onderwijs	46
Cees Eibers en Nanke Dokter	Lopon ²	172
Wilma van der Westen	Hoger Onderwijs	58
Sandy Reinenbergh	Taalbeleid	158
Toon Michel	En verder	208

Ronde 2 (vrijdag 13.30-14.25)

<u>Sprekers</u>	<u>Stroom</u>	<u>Pag.</u>
Marja Kiss en Peter van de Korput	Literatuur	87
Ineke Hurkmans	Literatuur	91
Michel Couzijn	Taalvaardigheid	118
Ron Oostdam*	Primair onderwijs	9
Tom Verheyden, Luc Pierrart, Iris van Duffel en Kristin Maes	Trends in algemeen secundair onderwijs	30
Mariëtte Hoogeveen en Amos van Gelderen	Primair Onderwijs	6
Aad 't Hart	Beroepsgericht secundair onderwijs	48
Discussieforum	Lopon ²	-
Annet Berntsen & José Beijer	Hoger Onderwijs	65
Bart van der Leeuw en Werner Schrauwen*	Taalbeleid	162
Dirk Berckmoes en Hilde Rombouts	Hoger Onderwijs	68

Ronde 3 (vrijdag 14.30-15.30)

<u>Sprekers</u>	<u>Stroom</u>	<u>Pag.</u>
Suzanne Raes	<u>Literatuur</u>	93
Geppie Bootsma	<u>Literatuur</u>	95
Jurgen Moons	<u>Taalvaardigheid</u>	119
Ilona Plichart	Primair onderwijs	13
Mariëlle Bodde en Hinke Zetstra*	Trends in algemeen secundair onderwijs	32
Otto Oussoren	Trends in algemeen secundair onderwijs	39
Els Leenders en Ella van Kleunen	Beroepsgericht secundair onderwijs	50
<u>Riet Jeurissen en Ellen Quanten</u>	<u>Lopon2</u>	173
<u>Edith Alladin en Janneke Kelter*</u>	<u>Hoger Onderwijs</u>	72
<u>Theun Meestringa en Elsbeth van der Laan</u>	<u>Taalbeleid</u>	166
Tom van der Geugten	Trends in algemeen secundair onderwijs	35

Ronde 4 (vrijdag 17.00-18.30)

<u>Sprekers</u>	<u>Stroom</u>	<u>Pag.</u>
Moniek Warmer	Literatuur	98
Hilde Leon	<u>Literatuur</u>	99
<u>Wilma Groeneweg*</u>	<u>Taalvaardigheid</u>	120
Anita Oosterloo en Wilma van der Schaaf	Primair onderwijs	16
Dirkje Ebberts	Trends in algemeen secundair onderwijs	41
Otto Oussoren	Trends in algemeen secundair onderwijs	39
Riet Thijssen	Beroepsgericht secundair onderwijs	53
Mieke Smits	Lopon2	
Eva Ternité	<u>Hoger Onderwijs</u>	76
Brigitte Van Hilst en Maaïke Hajer*	<u>Taalbeleid</u>	169
Karen Hey	Hoger Onderwijs	78

Zaterdag 17 november 2007**Ronde 5 (zaterdag, 9.30-10.25)**

<u>Sprekers</u>	<u>Stroom</u>	<u>Pag.</u>
<u>Jelle van Riet</u>	<u>Literatuur</u>	<u>106</u>
<u>Talita Groenendijk en Tanja Janssen</u>	<u>Taalvaardigheid</u>	<u>120</u>
<u>Marc van Oostendorp</u>	<u>Taalbeschouwing</u>	<u>128</u>
<u>Lucie Visch en Suzanne van Norden</u>	<u>Primair onderwijs</u>	<u>20</u>
<u>Els Moonen en Kathleen van Copenolle*</u>	<u>Lopon2</u>	<u>179</u>
<u>Folkert Kuijken</u>	<u>Nederlands als tweede taal</u>	<u>144</u>
<u>Jessica van Disseldorp</u>	<u>Studenten</u>	<u>196</u>

Ronde 6 (zaterdag, 10.30-11.25)

<u>Sprekers</u>	<u>Stroom</u>	<u>Pag.</u>
<u>Heidi Denys</u>	<u>Literatuur</u>	<u>107</u>
<u>Luuk van Waes en Mariëlle Leijten</u>	<u>Taalvaardigheid</u>	<u>121</u>
<u>Mathilde Jansen</u>	<u>Taalbeschouwing</u>	<u>133</u>
<u>Mienke Droop en Tijs Kleemans</u>	<u>Primair onderwijs</u>	<u>20</u>
<u>Jo van den Hauwe*</u>	<u>Lopon2</u>	<u>183</u>
<u>Matthias Vienne</u>	<u>Nederlands als tweede taal</u>	<u>147</u>
<u>Sara Tieben*</u>	<u>Studenten</u>	<u>197</u>

Ronde 7 (zaterdag, 11.30-12.30)

<u>Sprekers</u>	<u>Stroom</u>	<u>Pag.</u>
<u>Sofie Cerutti*</u>	<u>Literatuur</u>	<u>110</u>
<u>Mariet Raedts</u>	<u>Taalvaardigheid</u>	<u>122</u>
<u>Hans Bennis*</u>	<u>Taalbeschouwing</u>	<u>136</u>
<u>Caroline Verbruggen</u>	<u>Primair onderwijs</u>	<u>22</u>
<u>Bart van der Leeuw</u>	<u>Lopon2</u>	<u>186</u>
<u>Tessa Velthuis</u>	<u>Studenten</u>	<u>198</u>

Ronde 8 (zaterdag, 13.00-14.00)

<u>Sprekers</u>	<u>Stroom</u>	<u>Pag.</u>
<u>André Van Dijk*</u>	<u>Literatuur</u>	<u>112</u>
<u>Martine Braaksma en Gert Rijlaarsdam</u>	<u>Taalvaardigheid</u>	<u>123</u>
<u>Hans Hulshof en Ad van der Logt</u>	<u>Taalbeschouwing</u>	<u>139</u>
<u>Eef Deman</u>	<u>Primair onderwijs</u>	<u>25</u>
<u>Hilde van den Bossche</u>	<u>Lopon2</u>	<u>189</u>
<u>Joop Wammes</u>	<u>Nederlands als tweede taal</u>	<u>150</u>
<u>Esther de Kluyver*</u>	<u>Studenten</u>	<u>198</u>

Beschrijving presentaties per stroom

1. Primair onderwijs

Stroomleiders:

Mariëtte Hoogeveen

Fredy Mels

Filip Dhaenens

Help, de lezertjes verzuipen!

Over zin en onzin van het technisch leesonderwijs

Jan Berenst
Rijksuniversiteit Groningen
j. berenst@rug.nl

In oude tijden bestond er voor zover we weten, nauwelijks discussie over de vraag wat dat lezen' nou eigenlijk was, dat kinderen zouden moeten leren. Leren lezen was het leren van het alfabet (of van de verschillende alfabetten die gangbaar waren) om vervolgens die geschreven tekens te leren verklanken. Leren lezen was het leren van de techniek van het lezen. Dat je die techniek zou moeten leren om er iets mee te kunnen, namelijk teksten lezen die je zou moeten kunnen begrijpen om er mogelijk vervolgens iets mee te doen, was nauwelijks een perspectief in het onderwijs. Dat deed je dan vanzelf wel was de gedachte.

Niettemin was het ook weer niet onbelangrijk welke teksten er - na de 3 ruim jaar van het oefenen met alfabetten en verklanken van letters en lettergrepen - werden verklankt. Oorspronkelijk waren dat vooral religieuze teksten (Tien geboden, Onze Vader etc.) waarbij het overigens de vraag is of het er wel om ging die te begrijpen, dan wel die teksten te leren reciteren, zoals dat nu nog op veel koranscholen gaat. Naderhand werden dat deugdzame teksten waarin de kinderen geconfronteerd werden met brave-riken die hen ten voorbeeld werden gesteld. In die tijd rekende men er kennelijk wel op dat kinderen die een tekst verklankt hadden, ook zouden begrijpen wat er stond. Of dat het geval was, kunnen we overigens betwijfelen.

Vanaf het moment dat er in Nederland Inspectieverslagen zijn van het onderwijs, lezen we daarin klaagzangen over 'de ellendige leesdreun' die de inspecteurs op de scholen aantreffen. Dat duidt erop dat het klassikale lezen vooral als een mechanische verklankingsactiviteit werd beschouwd door de kinderen. Sinds het begin van de 20^e eeuw is er dan ook al sprake van een beweging die zich inzet voor betekenisgericht leesonderwijs. Dat is -kort door de bocht- in Nederland uitgemond in een apart vak in het basisonderwijs, Begrijpend Lezen. Met name in de USA is er echter al bijna een eeuw lang een felle strijd gaande op het vlak van het beginnend lezen, tussen de verdedigers van het oefenen met het alfabet en het herkennen en verklanken van letters en lettergrepen en degenen die van mening zijn dat kinderen zich die decodeervaardigheid ook in een betekenisvol kader eigen kunnen maken en dus vanaf het begin met (eigen) zinvolle woorden en teksten moeten worden geconfronteerd. Die strijd had en heeft ook

een politieke lading, waarbij met name de neo-conservatieven zich zeer sterk maken voor de 'phonics'-benadering, terwijl de liberals zich inzetten voor de 'whole language approach'. Veel scholen doen dat ook, maar worden in hun didactische keuze bedreigd doordat er sinds een aantal jaren zelfs een federale wet is aangenomen (de Reading Excellence Act) waarin scholen min of meer verplicht worden om kinderen op basis van die phonics-benadering te leren lezen.

In Nederland is er ook wel sprake van tegenstellingen op het gebied van het beginnend lezen tussen degenen die een gestructureerde, methodische aanpak voorstaan en degenen die een functionele en 'natuurlijke' leesdidactiek verdedigen. Maar waarschijnlijk omdat ook de gestructureerde aanpak van het aanvankelijk lezen sinds de jaren '30 van de vorige eeuw eigenlijk al sterk vanuit 'betekeniskernen' werd vorm gegeven, is die strijd nooit zo hevig geweest. Toch lijkt er ook in Nederland op dit moment een wind te waaien die een keerpunt betekent in de ontwikkeling naar steeds betekenisvoller onderwijs, ook op het terrein van het lezen. Dat heeft niet zozeer betrekking op het aanvankelijk lezen, maar op het 'voortgezet lezen'. In die fase is er volgens de Inspectie van het Onderwijs beslist meer aandacht voor het 'technisch lezen' nodig, dat wil zeggen voor de decodeervaardigheid, ook na de fase van het aanvankelijk lezen. Daarbij beroept men zich op onderzoeksgegevens die duidelijk zouden maken dat kinderen alleen op basis van een voldoende technische leesvaardigheid (dat wil dus zeggen vaardigheid in het 'vlot' verklanken van woorden) teksten zouden kunnen begrijpen.

Deze opvatting is echter allesbehalve onomstreden onder onderzoekers. In deze lezing zal ik dan ook trachten te laten zien dat er goede gronden zijn om de hernieuwde zware inzet op het technisch lezen in het basisonderwijs met veel scepsis en zelfs met zorg tegemoet te zien. Niet alleen omdat de onderzoeksbevindingen waarop de Inspectie zich beroept, heel selectief zijn aangehaald of zelfs onjuist zijn geïnterpreteerd, maar ook omdat bij de beoogde maatregelen het doel van leesonderwijs uit het zicht dreigt te raken en de leesmotivatie van de kinderen nog meer onder druk zal komen te staan.

De zorg over de kwaliteit van het begrijpend lezen in delen van het voortgezet onderwijs lijkt gerechtvaardigd. Dat dit consequenties moet hebben voor het basisonderwijs staat ook buiten kijf. Maar door terug te vallen op oude leesroutes worden de lezertjes niet gered maar naar te vrezen valt, nog dieper het moeras in gevoerd!

Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht; demonstratie van een databank

Mariëtte Hoogeveen en Amos van Gelderen;

~~SLIO-Enschede~~ SLIO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

A.J.S.vangelderens@uva.nl

Er wordt sinds het einde van de jaren zestig in Nederland en Vlaanderen veel onderzoek gedaan naar het taalonderwijs in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Helaas lijken de resultaten van dit onderwijsonderzoek tot op heden weinig invloed te hebben op de onderwijspraktijk en op het werk van opleiders, schoolbegeleiders en leerplanontwikkelaars. Het gebruiken van resultaten van onderwijsonderzoek is om verschillende redenen niet eenvoudig. Onderzoeks-resultaten worden vaak weinig toegankelijk gepresenteerd, de resultaten worden lang niet altijd vertaald in aanbevelingen voor de onderwijspraktijk en zelden geëvalueerd vanuit het perspectief van opleiding, begeleiding of leerplanontwikkeling. In haar advies "Kennis over onderwijs" (2003) aan de minister van OC&W nam de Onderwijsraad dit probleem onder de loep: "onderzoekers, ontwikkelaars van lesmethoden, pedagogische centra en docenten: ze doen allemaal hun eigen dingen en ze zijn onvoldoende op de hoogte van elkaars wensen en mogelijkheden. Het probleem is dat de interactie tussen al deze lagen ontbreekt.

Onderzoekers weten onvoldoende wat er in de praktijk speelt, docenten weten niet wat voor onderzoek er is verricht en wat de mogelijkheden voor onderzoek en ontwikkeling zijn" (Didaktief, mei 2003, 12-13). De onderwijsraad concludeert dat er in het onderwijsonderzoek de nodige schotten omver gehaald moeten worden en adviseert om meer te investeren in samenwerking tussen onderzoekers, ontwikkelaars en docenten in de vorm van toegankelijke overzichtsstudies en meer tijd en gelegenheid voor leerkrachten om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen op hun vakgebied. In een recenter advies snijdt de Onderwijsraad opnieuw dit probleem aan. Onder de titel "Naar meer evidence-based onderwijs" (2006) gaat de raad in op mogelijkheden om tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. Zij pleit ervoor om systematisch informatie te verzamelen en te verspreiden over onderwijsmethoden of -aanpakken die 'evidence-based' zijn, wat wil zeggen dat ze hun werkzaamheid bewezen hebben in empirisch onderzoek. "In het onderwijs", aldus de raad, "worden vaak nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande. Denk aan een nieuw lesboek of aan een iets kleinere groepsgrootte. Aan de andere kant vindt beschikbare kennis over

bijvoorbeeld bewezen effectieve taalmethoden maar langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk (...) Er wordt te weinig geprobeerd beschikbare kennis te verzilveren".

In het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO) wordt geprobeerd een bijdrage te leveren aan de oplossing van het zojuist gesignaleerde probleem. Doel van het project is om de resultaten van het onderzoek naar taalonderwijs en de taalvaardigheid van leerlingen toegankelijk te maken voor iedereen die betrokken is bij de vormgeving van het taalonderwijs. Dat gebeurt door middel van een systematische inventarisatie en beschrijving van het empirische onderzoek naar het taalonderwijs Nederlands in het basis- en voortgezet onderwijs.

De eerste inventarisatie en beschrijving van onderzoek naar taalonderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs dat tussen 1969 en 1997 verricht werd, verscheen in boekvorm onder de titel "Het schoolvak Nederlands onderzocht" (Hoogeveen&Bonset 1998). Het project werd gefinancierd door de SLO (Instituut voor de Leerplanontwikkeling), de Nederlandse Taalunie en de Stichting Lezen Nederland. In 1999 werd het project voortgezet op initiatief van de Nederlandse Taalunie die de boekversie van de inventarisatie op haar website het Taaluniversum plaatste en een databankversie ervan voorzien van een zoekmachine ontwikkelde (www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek). Tegelijkertijd werd gestart met het actualiseren van de inventarisatie van onderzoek voor het voortgezet onderwijs in samenwerking met Het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (ILO) en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen.

In 2004 nam de SLO het initiatief om ook het onderzoek naar het taalonderwijs Nederlands in het *basisonderwijs* te inventariseren en beschrijven en de resultaten ervan te plaatsen in de databank op het Taaluniversum. Aan deze inventarisatie, die tot stand komt in samenwerking van SLO, de Nederlandse Taalunie, de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen, en het SCO-Kohnstamm Instituut, wordt op dit moment gewerkt.

In de eerste fase van het project zijn ongeveer 800 onderzoeken die tussen 1969 en 2004 uitgevoerd werden, verzameld en gecodeerd op labels waarmee de bezoeker van de website kan zoeken in de databank: domein van het taalonderwijs, doelgroep, onderwijstype, leeftijd, onderzoeksthema, respondenten, methode van dataverzameling. Omdat er voor basisonderwijs een inhaalslag gemaakt moest worden (het beschrijven van 800 onderzoeken is een zeer tijdrovende klus) werd besloten de titelbeschrijvingen en coderingen van de geïnventariseerde onderzoeken alvast op het Taaluniversum te plaatsen en deze gaandeweg te voorzien van beschrijvingen waarin de vraagstellingen en conclusies van het onderzoek worden samengevat.

Aan het beschrijven van al de onderzoeken wordt nu, in de tweede fase van het project, gewerkt. Inmiddels is ongeveer de helft van het onderzoek naar het taalonderwijs

Nederlands in het basisonderwijs beschreven en deze beschrijvingen worden gedurende de komende maanden op het Taaluniversum geplaatst. De gebruiker die de databank raadpleegt vindt op één scherm zowel de korte beschrijving van het onderzoek als de coderingen die zicht geven op wat er, bij wie, en op welke manier onderzocht is. Wie bijvoorbeeld geïnteresseerd is in de vraag of grammaticaonderwijs zin heeft, of hoe de woordenschatontwikkeling bij kleuters verloopt, of een bepaalde taalmethode onderzocht is, kan met behulp van zoektermen (titel, auteur, trefwoord) in de databank nagaan of er onderzoek op dat terrein verricht is, wat de kenmerken van het betreffende onderzoek zijn (domein, doelgroep etc) en wat de belangrijkste conclusies zijn.

We geven hier een *voorbeeld* van een beschrijving van een onderzoek uit de databank:

Aarnoutse, C.A.J. & J.F.J. van Leeuwe. Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. In: Pedagogische Studiën 65, p. 49-59, 1998.

Vraagstelling

Uit onderzoek blijkt dat technische leesvaardigheid, woordenschat en ruimtelijke intelligentie factoren zijn die samenhangen met de vaardigheid in begrijpend lezen. Niet duidelijk is wat het relatieve belang is van deze factoren. De onderzoekers stellen zich de volgende vraag: wat is de relatieve bijdrage van deze factoren in de verklaring van begrijpend lezen in de verschillende jaren van het basisonderwijs.

Conclusies

Analyse van bestaande datasets uit verschillende onderzoeken laten zien dat woordenschat de belangrijkste voorspeller is van begrijpend lezen. Daarna volgt ruimtelijke intelligentie. Technisch lezen levert de kleinste bijdrage. De invloed van woordenschat blijkt in het zesde leerjaar groter dan in het derde en vierde leerjaar.

Bij deze beschrijving treft de gebruiker van de databank de volgende coderingen aan:

Domein: leesonderwijs, woordenschat Doelgroep: NT1-leerlingen, Thema: beginsituatie, Land: Nederland, Onderwijstype: basisonderwijs, Leeftijd: 6-10 jaar, Aantal respondenten: 500 en meer, Methode van dataverzameling: toetsen/tests.

Naast deze beschrijvingen die in de databank van het Taaluniversum opgenomen zijn, verrichten we in opdracht van de SLO literatuurstudies waarin de resultaten van het beschreven onderzoek geïnterpreteerd worden vanuit het perspectief van leerplanontwikkeling. In deze studies reflecteren we op het beschreven onderzoek en geven we antwoorden op de volgende vragen: Wat is er wel en niet onderzocht op het gebied van het betreffende domein? Wat weten we op grond daarvan wel en niet? Wat betekent dit voor de leerplanontwikkeling voor dit domein? Wat betekent het voor onderzoekers, leerkrachten en andere belanghebbenden bij het onderwijs op de basisschool? Onlangs verscheen het eerste deel in deze reeks, dat gewijd is aan het domein schrijf-onderwijs (Bonset&Hoogeveen 2007).

In onze presentatie bespreken we kort de achtergrond en resultaten van het project HTNO en demonstreren we de databank. Vervolgens krijgen de deelnemers de gelegenheid de website met eigen vragen te raadplegen en te onderzoeken of de database van nut kan zijn voor hun onderwijs- opleidings- of begeleidingspraktijk.

Literatuur

- Bonset, H. & M. Hoogeveen. Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling. Enschede, SLO, 2007.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset. Het Schoolvak Nederlands Onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1998.
- Onderwijsraad, Kennis van Onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad 2003.
- Onderwijsraad, Naar meer Evidence-based Onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad 2006.

Ronde 2

Het nieuwe leren: frustratie of inspiratie?

Ron Oostdam

~~ron.oostdam@uva.nl~~ Instituut, Universiteit van Amsterdam

Eind jaren negentig werd de term het nieuwe leren vooral gehanteerd bij de invoering van het studiehuis in de bovenbouw van havo en vwo. Het nieuwe leren wordt nu

gebruikt als een verzamelterm voor allerlei uiteenlopende onderwijsvernieuwingen. Het is onderwerp geworden van een publieke discussie en bijna iedereen heeft er wel een mening over. Landelijke dagbladen als Trouw, de Volkskrant en NRC-Handelsblad hebben daar sterk aan bijgedragen. Met enige regelmaat verschijnen er achtergrondartikelen, discussiebijdragen en columns waarin voor- en tegenstanders uitgebreid aan het woord komen. De discussie loopt daarbij vaak hoog op met een zekere polarisatie als gevolg: nieuw leren versus oud leren, leerling-gestuurd versus docentgestuurd, competenties versus feitenkennis, goed leren versus fout leren.

Het nieuwe leren had oorspronkelijk vooral betrekking op het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs. In het schooljaar 1998-1999 is de bovenbouw van het voortgezet onderwijs vernieuwd tot de tweede fase (het studiehuis). Doel was om leerlingen zelfstandiger te laten werken en studeren zodat de aansluiting met het vervolgonderwijs zou verbeteren. Ondertussen heeft de term zich ook een vaste plaats veroverd in het basisonderwijs. De KPC Groep introduceerde als eerste de term als paraplu voor allerlei vernieuwingsinitiatieven in het basisonderwijs, het speciaal onderwijs en het voortgezet onderwijs. Volgens hun webstek omvat het nieuwe leren 'zo ongeveer alle concepten die te maken hebben met moderne opvattingen over onderwijs: leerlingen actief en zelfstandig laten leren, in plaats van klassieke kennisoverdracht'. De andere landelijke pedagogische centra volgden dit initiatief, maar introduceerden eigen termen. Het APS introduceerde het natuurlijke leren en het CPS ontwikkelde samen met onder meer Luc Stevens het begrip 'zin in leren'. Daarnaast was er de opkomst van het particuliere samenwerkingsverband van de Iederwijsscholen. De eerste school is in 2002 gestart in Schoonhoven en ondertussen is er een landelijke groei waar te nemen. Het motto van de Iederwijsscholen is 'levensecht leren'. Vooral het geprononceerde uitgangspunt van Iederwijs dat kinderen zelf kiezen wat, wanneer en hoe ze iets willen leren heeft tot maatschappelijke onrust gezorgd. Kinderen zouden onvoldoende leren en niet goed voorbereid worden op het vervolgonderwijs.

Alle initiatieven rond het nieuwe leren hebben gemeenschappelijk dat ze afstand nemen van de uitsluitend klassikale werkwijze op de meeste scholen. Tegelijkertijd verschillen de geformuleerde onderwijsalternatieven wel en brengen ze op hun eigen wijze accenten aan. De Iederwijsscholen kenmerken zich bijvoorbeeld door de grote vrijheid van leerlingen bij de besteding van de schooldag, terwijl andere initiatieven meer een tussenvorm proberen te realiseren tussen de klassikale docentgestuurde werkwijze en een meer leerling-gestuurde aanpak waarbinnen actief en zelfstandig gewerkt kan worden. Toch worden de uiteenlopende initiatieven in de publieke discussie vaak op één hoop geveegd, waarbij in het bijzonder de Iederwijsscholen fungeren als representanten van het nieuwe leren. De discussie lijkt als gevolg daarvan vooral te gaan over twee uitersten: volledige vrijheid van leerlingen die zelf wel bepalen wat, wanneer en hoe ze leren tegenover de klassikale werkwijze waarbij docentgestuurde instructie en kennisoverdracht centraal staan. In werkelijk is het beeld genuanceerder en is er sprake van een glijdende schaal.

In deze presentatie wordt verslag gedaan van een onderzoek naar verschijningsvormen van het nieuwe leren in het basisonderwijs. Doel was om het nieuwe leren in zowel de publieke als de wetenschappelijke discussie in een duidelijk kader te plaatsen. Het onderzoek is uitgevoerd door het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam in opdracht van Ministerie van OC&W. De volgende vragen stonden centraal:

Welke verschijningsvormen kent het nieuwe leren; op welke onderwijskundige en leerpsychologische uitgangspunten zijn deze vormen gebaseerd; welke leeropbrengsten vallen van de vormen te verwachten?

Hoe krijgt het nieuwe leren in de praktijk van het basisonderwijs vorm?

Hoe vinden op scholen waar zich vormen van het nieuwe leren voordoen, registratie en toetsing plaats van leeropbrengsten en andere vorderingen?

Voor het beantwoorden van de eerste vraag is een begripsanalyse en een literatuurstudie uitgevoerd. Kernfasen waren: het specificeren van de contexten waarin de term wordt gebruikt, het vergelijken van de betekenissen in hun verschillende contexten en het ontwikkelen van een akkoorddefinitie die maximaal verenigbaar is met de verschillende gebruikscontexten. Van meet af aan was duidelijk dat de begripsanalyse zich niet moest beperken tot het nieuwe leren. Ook dienden verwante termen als natuurlijk leren, authentiek leren, vraaggestuurd leren en ict-leren aan de orde te komen. In overleg met het Ministerie van OCW is een lijst van kernbegrippen opgesteld als start voor een zoektocht naar relevante literatuur. Bij de analyse hebben we drie gebruikscontexten onderscheiden: de onderwijspraktijk, de overheid en de wetenschap. De begripsanalyse is afgerond met een voorstel voor een werkdefinitie van het nieuwe leren, waarin een zestal dimensies zijn opgenomen. Het literatuuronderzoek heeft zich gericht op de beantwoording van de vraag naar de leeruitkomsten van het nieuwe leren in het basisonderwijs.

Voor het beantwoorden van de overige twee vragen zijn kwalitatieve studies uitgevoerd op acht basisscholen, inclusief een school voor speciaal basisonderwijs. De scholen zijn geselecteerd uit een groslijst van omstreeks 50 scholen, die is samengesteld met hulp van velddeskundigen. Drie van de acht scholen zijn nieuw en hebben van begin af aan gekozen voor een vernieuwend onderwijsconcept. De vijf andere scholen bestaan al langer en hebben besloten hun aanpak min of meer ingrijpend te wijzigen. Een opvallend gegeven is dat slechts een van de acht scholen expliciet de term het nieuwe leren gebruikt. De andere scholen gebruiken andere termen om hun onderwijsvernieuwing te karakteriseren, zoals het wanitaconcept, 'met kinderen leren', de leerwerkplaatsen-aanpak en meervoudige intelligentie. Hieruit kan worden afgeleid, dat de steekproef een brede invulling geeft aan het nieuwe leren. Ook qua motieven voor de onderwijsvernieuwing bieden de scholen een brede doorsnede. Genoemde motieven zijn onder andere: de leerlingenpopulatie is veranderd, de moderne samenleving vraagt om andere competenties, de natuurlijke ontwikkelingsdrang van leerlingen moet juist worden

uitgebuit in plaats van ingeperkt, het huidige onderwijsaanbod is te cognitief van aard en de school dient de zelfregulatie en de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen te bevorderen.

Op elke school verrichtten wij een zogeheten gevalsstudie. We bestudeerden beschikbare documenten zoals de schoolgids en het schoolplan, we voerden gesprekken met de directie, teamleden en ouders, en we observeerden tijdens lessen activiteiten met leerlingen. Ook legden we de school een zelfscoringsvragenlijst voor over het nieuwe leren. Deze lijst bood de school de gelegenheid de eigen onderwijsaanpak te karakteriseren aan de hand van de zes dimensies van het nieuwe leren die we als resultaat van de begripsanalyse hebben onderscheiden. De verzamelde gegevens zijn samengebracht in een schoolportret. De portretten zijn door de scholen geautoriseerd. Ze vormden vervolgens de basis voor een vergelijkende analyse.

In deze presentatie wordt ingegaan op de (theoretische) achtergronden van het begrip nieuw leren. Duidelijk wordt gemaakt dat het een containerbegrip betreft en dat het voor de publieke en vakinhoudelijke discussie belangrijk is om precies aan te geven wat er nu wel en niet onder het nieuwe leren moet worden verstaan. Vervolgens wordt een begripsdefinitie van het nieuwe leren gepresenteerd met een zestal centrale dimensies. Deze zes dimensies impliceren dat innovaties op schoolniveau kunnen verschillen in de mate waarin ze het nieuwe leren representeren: aan hoe meer uitgangspunten er recht wordt gedaan, des te meer is er sprake van nieuw leren. In taal zou deze niet onbelangrijke nuancering uitgedrukt kunnen worden door bijvoorbeeld te spreken over eenkaraats of tweekaraats nieuw leren. De definitie vormde tevens het beschrijvingskader voor een beknopte reviewstudie van grotendeels internationale wetenschappelijke publicaties, waarin voor elk van de zes dimensies is nagegaan welke wetenschappelijke evidentie er is voor de effectiviteit ervan. De uitkomsten van deze studie worden samenvattend gepresenteerd. Tenslotte wordt ingegaan op de resultaten van de gevalsstudies op de scholen. Besproken wordt onder andere hoe deze scholen het nieuwe leren vormgeven, hoe toetsing en registratie van leeropbrengsten plaatsvindt, waar knelpunten zitten en welke uitdagingen er zijn voor de toekomst. Tot slot wordt ingegaan op de toekomst van het nieuwe leren. Welke ontwikkelingen zijn er de komende jaren te verwachten? Verschillen tussen leerlingen nemen toe en ouders zijn steeds mondigere geworden en minder aarzelend om passend onderwijs voor hun kinderen te verlangen. Is het nieuwe leren een inspiratiebron om hiermee om te gaan of leidt het slechts tot deceptie en frustratie bij onderwijsgeevenden en ouders?

Ronde 3

De boekenkaravaan*Ilona Plichart**Leesweb, Antwerpen**ilona.plichart@leesweb.be*

Leesweb coördineert de Boekenkaravaan en werkt samen met scholen en opleidingsprojecten voor volwassenen. Leesweb beschouwt de Boekenkaravaan als een kunsteducatief project, waarbij cultuurparticipatie en taalbevordering vanzelfsprekend samengaan.

De doelstelling van de Boekenkaravaan is leesplezier, *goesting* in boeken en lezen doen groeien bij jonge kinderen. En natuurlijk hun ouders laten zien dat de kinderen genieten, en de ouders stimuleren om zelf te vertellen en voor te lezen, in de taal waarin ze zich het beste vinden. Voorlezen bij de Boekenkaravaan is gewoon prettig, staat los van dwang en prestatie. Dit is de beste manier om enthousiasme voor boeken en voor prenten te wekken. De Boekenkaravaan wil de verbeelding van kinderen prikkelen. Op de boekenfeesten waarmee het project jaarlijks afgesloten wordt, bieden we daarom laagdrempelige kunstzinnige workshops aan waarin we kinderen laten beleven wat je allemaal kunt doen als je vertrekt vanuit een verhaal.

Het opzet van de Boekenkaravaan is vrij eenvoudig. een vrijwilliger of een student leest in het najaar wekelijks een uurtje voor bij een gezin. Op het einde van de periode brengt zij/hij samen met het gezin een bezoek aan de dichtstbijzijnde bibliotheek. Elke voorleesperiode wordt afgesloten met een kunstzinnig en gezellig boekenfeest voor voorleeskinderen, ouders, leerkrachten en vrijwilligers.

De Boekenkaravaan doorkruist Antwerpen sinds 2002. In dat opstartjaar kregen een twintigtal gezinnen een voorlezer over de vloer. Anno 2007 lezen studenten en vrijwilligers voor bij een tweehonderdtal gezinnen van een zestal scholen en twee opleidingsprojecten voor ouders. Ook in een kinderdagverblijf laten voorlezers peuters kennismaken met boeken. Er is een boekenkaravaanlied en een groots boekenfeest dat elke editie afsluit. De Boekenkaravaan groeit elk jaar, mee door de creatieve ideeën van leerkrachten en de vele vrijwilligers.

De Boekenkaravaan is uiteraard een onderwijsondersteunend project. De samenwerking met scholen is dan ook cruciaal. Leerkrachten kunnen zorgen voor een sneeuwbal effect. Hun enthousiasme trekt ouders en kinderen over de streep om deel te nemen. Gemotiveerde leerkrachten luisteren naar de verhalen van kinderen over de

voorleeservaringen thuis. Gemotiveerde leerkrachten grijpen die aan om verder te werken rond lees- en taalvaardigheid. De beste ervaringen hebben we met scholen die de Boekenkaravaan integreren als één project rond taal- en leesbevordering.

Drempelverlagend

De resultaten van 6 jaar Boekenkaravaan zijn moeilijk te vatten in concrete cijfers. Het enthousiasme is groot, bij de kinderen, de gezinnen en de scholen. Mond-aan-mond-reclame speelt een belangrijke rol: ouders vertellen aan elkaar dat ze thuis een voorlezer op bezoek krijgen, en stimuleren elkaar om deel te nemen. We merken vaak dat ouders verwonderd zijn over het plezier dat kinderen aan boeken beleven. Een aantal gezinnen zet samen met de voorlezer de stap naar de bibliotheek. De Boekenkaravaan werkt in elk geval drempelverlagend en nodigt uit tot cultuurparticipatie. Het engagement dat ouders aangaan door thuis een voorlezer te ontvangen, is nauwelijks te onderschatten. Het is niet vanzelfsprekend om je deur open te zetten voor een vreemde. Het eerste contact, de eerste voorleesbeurt, is erg aftastend. Nadien groeit er vertrouwen – en vaak echte vriendschap. Dat persoonlijke contact is één van de sterke factoren van de Boekenkaravaan.

De Boekenkaravaanscholen merken dat leerlingen plots over boeken praten, en dat ze lezen leuker vinden. Tegelijkertijd is duidelijk dat taal- en leesniveau vooruitgaat op scholen die op vele manieren werken rond en met boeken en lezen. De Boekenkaravaan is slechts één van de projecten rond lezen en taal waaraan deze scholen participeren of die ze zelf opzetten – en daar zijn wij blij om!

De Boekenkaravaan praktisch

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

- Een project heeft er baat bij als de doelstellingen helder geformuleerd worden. Kinderen naar de bibliotheek krijgen is iets anders dan werken rond leesplezier met taalzwakke kinderen. Bij de Boekenkaravaan is dit laatste de hoofddoelstelling. Bibliotheekbezoek is een – belangrijk- neven doel, dat in dienst staat van blijvend leesplezier creëren.

- Leerkrachten spreken de kinderen aan en stimuleren kinderen en ouders om een voorlezer aan huis te ontvangen. De Boekenkaravaan staat nergens zonder gemotiveerde leerkrachten die aan de slag gaan met het enthousiasme van de kinderen over 'hun voorlezer'.

- Voorlezers van de Boekenkaravaan vormen een ongelooflijk diverse groep van gemotiveerde boekenliefhebbers. Tijdens de workshop wordt duidelijk hoe belangrijk het is hen goed te informeren en op te volgen. Naast deze drie factoren is coördinatie uiteraard belangrijk: voorlezers en gezinnen moeten gecontacteerd en opgevolgd worden, en beiden hebben nood aan een centraal aanspreekpunt. We zijn ervan overtuigd dat een school een kleiner, lokaler vertelproject zelf kan coördineren. Die kleinere schaal komt automatisch: als één school een gelijkaardig project opstart, gaat het niet om 200 voorlezers, misschien slechts om 30. Bij een groter project moet inderdaad gezocht worden naar personeelstijd.

De voorlezers

Voor voorlezers betekent deelnemen aan de Boekenkaravaan zichzelf openstellen voor een heel nieuwe ervaring. Op bezoek bij een gezin, tasten zij de grenzen af: welke rol neem je als voorlezer op? hoe baken je de bezoeken af? wat verwacht het gezin? Geenszins vanzelfsprekende vragen, waarop elke voorlezer door de individuele ervaring een antwoord zoekt. Ook voor voorlezers betekent de Boekenkaravaan dus zichzelf ontplooiën. En ook een (her)ontdekken van het kinderboekenaanbod.

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

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

www.boekenkaravaan.be
www.leesweb.be

De plaats van het technisch lezen op de basisschool; werken aan inhoudelijk beleid en inhoudelijk leiderschap

Anita Oosterloo

SLO

A.Oosterloo@slo.nl

In het najaar van 2006 stuurde de inspectie de brochure *Iedereen kan leren lezen* naar alle basisscholen in Nederland met aanbevelingen om het (technisch) leesonderwijs te verbeteren. Bij de inspectie was bezorgdheid over de stand van zaken in het (technisch) leesonderwijs; zij pleitte daarom in haar brochure voor meer aandacht voor dit onderdeel in het basisonderwijs. Hoe kunnen scholen met inhoudelijk beleid en beleidsuitvoering reageren op een dergelijke bezorgdheid en hoe kunnen ze zelf een kwaliteitsimpuls aan hun leesonderwijs geven? Dat zijn vragen die centraal staan in deze presentatie, die verzorgd wordt in het kader van het SLO-project Inhoudelijk leiderschap (Oosterloo en Paus, 2007).

Inhoudelijk beleid

Scholen hebben meer autonomie en ruimte gekregen bij het ontwerpen van hun curriculum, althans, dat is de koers van het beleid van de overheid (Koers Primair Onderwijs, 2004). Door die autonomie en ruimte worden scholen voor vragen gesteld en moeten ze keuzes maken, onder meer met betrekking tot het leerstofaanbod. Basisscholen streven naar inhoudelijke kwaliteit en willen een goed aanbod realiseren dat is afgestemd op behoeften en mogelijkheden van leerlingen. Daarbij is samenhang in het curriculum van belang om overladenheid en versnippering te voorkomen. Het kan gaan om samenhang tussen inhoud (leerstof) en andere onderdelen van het curriculum, namelijk basisvisie, doelen, leeractiviteiten, rol van de leraar, leerbronnen, groeperingsvormen, plaats, tijd, toetsing en evaluatie (Van den Akker, 2006). Er kan sprake zijn van verticale samenhang (denk aan doorgaande leerlijnen) en van horizontale samenhang (bijvoorbeeld samenhang tussen de verschillende domeinen van taal en samenhang tussen taalonderwijs en taal in het onderwijs). Ook kan het gaan om inhoudelijke samenhang tussen verschillende niveaus, bijvoorbeeld tussen het micro-niveau (klas, groep of les), en het mesoniveau (school of programma). Afspraken die op schoolniveau gemaakt zijn over het leesonderwijs, worden bijvoorbeeld vertaald naar concrete uitwerkingen in de klas.

Het werken aan inhoudelijke kwaliteit vraagt inhoudelijk beleid: een cyclisch proces waarin beleid wordt geformuleerd, gerealiseerd, uitgevoerd en geëvalueerd. Hierbij zijn verschillende personen betrokken, elk met hun eigen kijk op het inhoudelijk probleem dat aan de orde is, met eigen belangen, doelen en verantwoordelijkheden, vanuit verschillende rollen. Afstemming is dan van belang om adequaat met het inhoudelijk probleem aan de slag te kunnen. Het voeren van inhoudelijk beleid is een proces dat bewust gebeurt, structureel en strategisch, gericht op de kwaliteit van het onderwijsaanbod, afgestemd op de leerlingpopulatie en gericht op het verbeteren van onderwijsresultaten.

Stimulansen voor inhoudelijk beleid

Er kunnen schoolinterne en schoolexterne stimulansen zijn om te werken aan inhoudelijke kwaliteit. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld expliciet of impliciet vragen om een andere aanpak of leraren signaleren een inhoudelijk probleem. Vragen aan scholen kunnen ook van buitenaf komen, bijvoorbeeld van ouders, van andere onderwijsinstellingen in de regio, van de overheid en van de inspectie. Vaak gaat het om een combinatie van interne en externe stimulansen.

Kerdoelen en het toezicht door de inspectie zijn vormen van externe sturing van het onderwijs. Uit onderzoek blijkt dat sterke vormen van externe sturing niet (blijvend) tot de gewenste resultaten leiden. In Engeland bijvoorbeeld zorgde 'national prescription' in eerste instantie wel voor vooruitgang, maar die stagneerde. Scholen zelf zijn daar nu aan zet om de volgende fase van verbetering te leiden (Hopkins, 2006). Hopkins omschrijft deze ontwikkeling in termen van overgang van 'prescription' naar 'professionalism'. In gesprekken die met leraren gevoerd zijn in het kader van *Koers Primair* komt naar voren dat leraren het gevoel hebben dat hun professionaliteit dreigt onder te sneeuwen bij nadrukkelijke externe sturing. Scholen willen zelf, vanuit hun visie, werken aan onderwijsontwikkeling en -innovatie zonder het risico meteen te worden teruggefloten. Op deze manier kunnen ze de vernieuwing laten aansluiten bij de wensen en behoeften van de school, de leerlingen en de omgeving van de school. Ze hebben geen behoefte aan van bovenaf opgelegde vernieuwingstrajecten.

Deze uitspraken van leraren geven precies weer wat als een belangrijke oorzaak van de geringe effecten van externe sturing wordt gezien: de leraar is te veel een uitvoerende professional in plaats van een actieve of construerende professional (Verbiest, 2004).

Externe sturing en autonomie

Internationaal gezien is Nederland het land waar het onderwijsbeleid voor scholen voor primair onderwijs het sterkst gedecentraliseerd is. Vaak is er sprake van een slingerbeweging: in landen met een sterke sturing door de overheid, bijvoorbeeld in Engeland, komt meer ruimte voor scholen. In landen waar de overheid weinig voorschreef, bijvoorbeeld in Finland, zien we nu een beweging naar meer structuur en uniformiteit. In Nederland zien we inmiddels het begin van een dergelijke beweging terug. Zo heeft de overheid medio 2007 een expertgroep benoemd die een begin moet maken met het oplossen van aansluitproblemen tussen verschillende schooltypen door de niveaus voor taal en rekenen precies te definiëren. Het ligt voor de hand dat een preciezer omschreven drempelniveau gaat leiden tot preciezer omschreven programma's. Een ander voorbeeld is de genoemde brochure van de inspectie over het technisch lezen. Hoe kunnen scholen hiermee omgaan? Hoe kunnen ze een goede balans vinden tussen de ruimte die ze hebben en de externe sturing?

Inhoudelijk leiderschap

Het vinden van die balans tussen autonomie en externe sturing vraagt inhoudelijk beleid en inhoudelijke deskundigheid van het team. Wanneer een team gezamenlijk werkt aan de inhoudelijke kwaliteit van het onderwijsaanbod, kan het gezamenlijk inhoudelijke deskundigheid ontwikkelen. Met die deskundigheid kunnen keuzes goed onderbouwd (verantwoord) worden en kan een team ook adequaat reageren op verschillende interne en externe stimulansen.

Voor het ontwikkelen van die gezamenlijke deskundigheid is leiderschap nodig. Traditionele vormen van leiderschap, waarin alleen de directeur leider is, lijken hiervoor niet toereikend. Zowel nationaal als internationaal zien we een verschuiving naar vormen van leiderschap waarbij meerdere personen in een organisatie, zowel formeel als informeel, leiderschap op zich nemen. Wanneer deze vormen worden ingezet bij het werken aan inhoudelijke kwaliteit, worden deze wel aangeduid met termen als gedistribueerd inhoudelijk leiderschap of verdeeld/gedeeld inhoudelijk leiderschap. Bij zo'n gedistribueerde benadering van leiderschap heeft een schoolteam leiders die zich verantwoordelijk voelen voor de school en voor elkaars leren, ze beïnvloeden collega's, zodat zowel leiders als volgers in de situatie waarin ze zich bevinden grotere deskundigheid ontwikkelen: *leading and learning cannot be separated* (Lambert, 2003 p. 64)

Voor de verschillende inhouden die op de basisschool aan de orde komen, kunnen inhoudelijk coördinatoren het voortouw nemen bij dat gezamenlijke leren. Steeds meer scholen hebben bijvoorbeeld een cultuurcoördinator, een rekencoördinator en een taalcoördinator.

Inhoudelijk leiderschap en de brochure van de inspectie

Hoe kunnen scholen met inhoudelijk beleid en beleidsuitvoering reageren op de inhoud van brochure van de inspectie (een vorm van externe sturing) en hoe kunnen ze zelf een kwaliteitsimpuls aan hun leesonderwijs geven? Taalcoördinatoren kunnen hierin een belangrijke rol hebben. Zij zijn degenen die al deskundigheid bezitten, die ervoor gezorgd hebben dat er met het team aan taalbeleid gewerkt wordt en ze coachen collega's wanneer dat nodig is.

In onze presentatie doen we verslag van een onderzoek naar de plaats van het technisch leesonderwijs in het taalonderwijs. We presenteren de resultaten van een enquête onder taalcoördinatoren over het advies van de inspectie en van een inhoudelijke analyse van het advies en de onderbouwing ervan. Hoe hebben taalcoördinatoren gereageerd op de brochure van de inspectie? Hoe positioneren ze zich ten opzichte van die brochure? Hoe werken ze aan hun eigen beleid voor het technisch lezen? En hoe verhoudt die positionering zich ten opzichte van wat inmiddels bekend is over het technisch leesonderwijs? Hiermee sluiten we aan en bouwen we voort op de inhoud van de presentatie van Jan Berenst. Het doel is om scholen handvatten te geven om met 'invloeden van buiten' om te gaan. Op basis van een reflectie op visies op leesonderwijs en op voorstellen voor de plaats van het technisch leesonderwijs in het taalonderwijs kunnen zij een eigen beleid voor het technisch leesonderwijs voeren.

Literatuur

- Akker, J. van den (2006). Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO. In Letschert (ed.) *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005. Leiden, the Netherlands, 7 - 9 December 2005. Enschede: SLO.
- Hopkins, D. (2006). leadership for curriculum improvement: going deeper. In: Letschert (ed.) *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005. Leiden, the Netherlands, 7 - 9 December 2005. Enschede: SLO.
- Inspectie van het onderwijs (2006) *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht.
- Lambert, L. (2002). A Framework for Shared leadership. *Educational Leadership*, vol. 59. no. 8, p. 37 - 40.
- Ministerie OCW (2004). *Koers primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Oosterloo, A. en H. Paus (eds.) (2007). *Beste stuurlied. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.

eerbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Ronde 5

Tekstbesprekingen als vorm van interactief taalonderwijs waar alles inzit

Lucie Visch en Suzanne van Norden
Stichting Taalvorming, Amsterdam
lavisch@xs4all.nl
suzanor@xs4all.nl

Bij taalvorming komen kinderen van alle taalniveaus gemakkelijk tot het schrijven van teksten waarbij ze zich betrokken voelen. Die teksten zijn vervolgens het uitgangspunt voor nieuwe taalactiviteiten. Tekstbesprekingen nemen daarbij een belangrijke plaats in. Het bespreken van eigen teksten, met een hele groep of in kleinere groepjes, motiveert kinderen om actief en kritisch bezig te zijn met alle functies van taal. Tekstbesprekingen zijn zinvol in alle leeftijdsgroepen vanaf groep 4. Na een groepsgewijze bespreking gaan kinderen in twee- of drietallen hun eigen teksten bespreken en veranderen. Scholen die met taalvorming werken hebben deze werkwijze een vaste plaats gegeven in hun taalonderwijs. U ziet video-fragmenten uit tekstbesprekingen in verschillende leeftijdsgroepen. We gaan in op wat kinderen hiervan leren en wat je er als leerkracht voor in huis moet hebben.

Ronde 6

Informatie zoeken op internet met webquests

Mienke Droop en Tijs Kleemans
Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit
m.droop@taalonderwijs.nl
m.kleemans@taalonderwijs.nl

Het internet neemt een steeds grotere plaats in het leven van kinderen en jongeren. Thuis gebruiken zij internet om te gamen, voor het downloaden van muziek en vooral om te chatten via MSN. Maar ook voor het zoeken naar informatie voor schoolse

opdrachten, bijvoorbeeld voor het maken van werkstukken en spreekbeurten, maken zij in toenemende mate gebruik van internet. Boeken worden steeds minder gebruikt. Hoewel kinderen in toenemende mate internet gebruiken als informatiebron, wordt er in het onderwijs nog maar weinig systematisch gebruik van gemaakt (Kuiper 2007; ten Brummelhuis, 2006). Leerkrachten laten leerlingen wel eens iets opzoeken op het internet, maar gerichte instructie ontbreekt vaak, terwijl het gebruiken van de juiste zoektermen, het selecteren van de juiste informatie en het integreren tot een geheel complexe cognitieve vaardigheden vereisen die kinderen in onderwijssituaties kunnen ontwikkelen en nodig hebben. Uit een reviewstudie van Kuiper, Volman, & Terwel (2004) blijkt dat veel leerlingen deze vaardigheden nog niet beheersen. Hoe kunnen kinderen die vaardigheden op school leren? Verschillende onderzoekers pleiten voor een geïntegreerde aanpak: het leren zoeken naar informatie op internet zou moeten worden ingebed in het curriculum tijdens reguliere activiteiten, zodat zoekopdrachten betekenisvol zijn (Kuiper, et al., 2004; Lazonder, van der Meij, & de Vries, 2000, Segers & Blijleven, 2004).

Het Expertisecentrum Nederlands heeft een aanpak ontwikkeld waarin aandacht is voor taal, zaakvakken en ICT. Het zoeken naar informatie op internet komt daarin op gestructureerde wijze aan bod door het maken van webquests. Deze werkwijze is op de cd-rom *Taal en zaakvakken met webquests* (Segers, Damhuis, & Droop, 2006) voor leerkrachten in beeld gebracht. Webquests zijn gestuurde zoekopdrachten op het internet (Dodge, 1995). Het gaat in dit project niet alleen om het op een zinvolle manier inzetten van ICT in het onderwijs, maar ook om de integratie van taal- en zaakvakonderwijs. Taal speelt een belangrijke rol bij de kennisverwerving in de zaakvakken. Nieuwe kennis en informatie wordt door middel van mondelinge en schriftelijke taal overgebracht en verworven. Leergesprekken over nieuwe onderwerpen, het lezen van teksten en het schrijven van werkstukken doen een sterk beroep op de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van leerlingen. Taalvaardigheid en zaakvakken zijn dan ook onlosmakelijk met elkaar verbonden en expliciete aandacht voor taal en de manier waarop leerlingen door taal kennis verwerven is daarom noodzakelijk (zie ook Van Beek & Verhallen, 2004). De leeromgeving van de webquest biedt een mogelijkheid tot integratie van vak- en vaardigheden.

In deze presentatie demonstreren we de werkwijze de cd-rom *Taal & zaakvakken met webquests* en de manier waarop die in het curriculum geïntegreerd kunnen worden. Daarnaast gaan we in op de resultaten van twee kleinschalige studies naar de effecten van taakkenmerken van webquests op leerwinst bij kinderen in het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs. In het onderzoek is onderscheid gemaakt tussen webquests met open geformuleerde zoekopdrachten en webquests met gesloten zoekopdrachten. Beide studies laten een positief effect zien van de open zoekopdrachten.

Literatuur

- Beek, W. van & Verhallen, M. (2004). *Taal een zaak van alle vakken*. Bussum: Coutinho.
- Dodge, B. (1995). *Some thoughts about WebQuests*. Online verkregen op 18 juli 2006 via <http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/Professional.html>.
- Droop, M., Damhuis, R., Segers, E. (2006). Webquest bieden houvast bij het zoeken van informatie op internet. *Vonk*, 36, 2, 21-35
- Kuiper, E. (2007). *Teaching web literacy in primary éducation*. Proefschrift VU Amsterdam.
- Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2004). Internet als informatiebron in het onderwijs. Een verkenning van de literatuur. *Pedagogische Studiën*, 81 (6), 423-443.
- Lazonder, A., Van der Meij, H., De Vries, B. (2000). *Whizzkids of di gibeten? Een onderzoek naar Internetvaardigheden van leerlingen uit groep 7 en 8 van het Basisonderwijs*. Intern Rapport Toegepaste Onderwijskunde Universiteit Twente.
- Segers, E., & Blijleven, P. (2004). Webquests en het maken van werkstukken. *JSW* 89, 6-9.
- Segers, E., Damhuis, R., & Droop, M. (2006). *Taal é- zaakvakken met webquests*. CD-rom. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ten Brummelhuis, A. (2006). Aansluiting onderwijs en digitale generatie. In J. De Haan en C. Van 't Hof (red.). *Jaarboek ICT en samenleving 2006 De digitale generatie, (125-141)*. Amsterdam: Boom.

Ronde 7

Taak van de boeken-leesjuf in onze lagere school

Caroline Verbruggen

Boeken-leesjuf in de basisschool NieuwenBosch (Gent)

caroline_verbruggen@hotmail.com

Het doel van het leesonderwijs is ervoor te zorgen dat alle kinderen kunnen en willen lezen, en dat ze zelfstandige lezers worden. Een boeken-leesjuf (of -meester!) doet aan leesbevordering binnen de lagere school (van eerste tot zesde leerjaar). Zij/hij laat de leerlingen ervaren dat lezen ook ontspannend en gezellig kan zijn. Via een brede waaier van activiteiten met boeken reikt zij/hij de kinderen positieve leeservaringen aan. In

mijn bijdrage aan het congres presenteer ik – met een aantal concrete voorbeelden – mijn eigen halftijdse praktijk als boeken-leesjuf in een lagere school in een stedelijke omgeving van 546 leerlingen (251 kleuters en 295 lagere school) uit 22 klassen.

- Voorlezen van verhalen of passages uit een boek, met nadien verwerking in groep.

Bij de verteltafel mogen de leerlingen het verhaal navertellen of naspelen met kleren uit de verkleedkoffer. De leerlingen kunnen er een muzikaal verhaal van maken, of taferelen uit het boek schilderen en samenbrengen tot een eigen boek. Op die manier maken ze nader kennis met de verhaallijn, het thema van het boek, de personages, de sfeer van het boek.

- Vertellen met de kamishibai (Japanse vertelkast)
- Filosoferen met de kinderen rond het thema van het boek
- Een leestas samenstellen voor de schakelklas en voor de eerste leerjaren.

Een leestas is een tas met een boek en allerlei spelletjes, dingetjes die betrekking hebben op dat boek. (b.v. een kleurkaart, een memory spelletje, een knuffel, een speelgoedje...) Om beurt mogen de kinderen de leestas meenemen naar huis. Het is de bedoeling dat ouders even tijd maken om hun kind voor te lezen. Door ouders thuis te laten voorlezen wint 'het boek' aan belang, niet alleen op school maar ook thuis.

- De leerlingen houden een leesdagboek bij en leren de eigen leesvoorkeur kennen. In het leesdagboek kunnen ze hun idee kwijt over de gelezen boeken.
- Een kinderjury voor strips organiseren.

Op de leeftijd tussen 10 en 12 jaar leest 80% van de kinderen strips. Het aanbod is immens maar enkel de populaire strips zijn gekend. Door de organisatie van een heuse "Stripkinderjury" binnen de school leren ze tien nieuwe – en "betere" – strips kennen.

- De kinderen leren een boek kiezen (en het recht om een boek niet goed te vinden).
- Kennismaking met de plaatselijke bibliotheek

De kinderen maken in de bibliotheek kennis met het aanbod, zowel van fictie als van non-fictie. De kinderen leren in de bibliotheek zelf op zoek te gaan naar informatie rond een bepaald onderwerp.

- Efficiënt gebruikmaken van een leesfiche.

De kinderen leren de relevante informatie uit het boek te halen om die nadien in de klas naar voor te kunnen brengen.

- Belangstelling opwekken voor verschillende genres, auteurs, illustratoren.

- Kennismaken met poëzie.

De leerlingen grasduinen in poëziebundels, beluisteren gedichten, vertellen wat hen aanspreekt, maken zelf gedichten. Er is aandacht voor de Nationale Gedichtendag.

- Meewerken aan de peertutoring tussen 5° en 2° leerjaar.

Leesvaardigheid heeft enerzijds een taalafhankelijke dimensie. Geleerde leesstrategieën gebruik je, ongeacht de taal. Anderzijds is er ook de taalafhankelijke dimensie van leesvaardigheid waarbij voldoende kennis van de taal en de opbouw van een leesroutine belangrijk zijn om vlot te lezen.

Bij de peertutoring leren de leerlingen van het vijfde leerjaar bewust gebruik te maken van een aantal leesstrategieën. De "leesmakers" van het vijfde leerjaar hun pupil, hun jonger "leesmakertje" van het tweede leerjaar, nadien de leesstrategieën ontdekken. Ook het technisch lezen wordt geoefend.

- Alle activiteiten van de boeken- en leesjuf kaderen binnen heel wat eindtermen.

Bijna alle deelaspecten van het *taalonderwijs*: begrijpend lezen, technisch en expressief lezen, spreken, schrijven, luisteren en een stukje taalbeschouwing komen aan bod.

Alle domeinen van *muzische vorming* — beeld, muziek, drama, beweging, media — kunnen en worden bij leesbevordering betrokken.

Ook bij het vak *wereldoriëntatie* kunnen boeken een grote inbreng hebben. Non-fictieboeken leren gebruiken om informatie op te zoeken. Voor doe-kinderen kunnen non-fictie boeken een aanzet geven tot lezen.

Ronde 8

Peuterprikkels, taalstimulering bij peuters (2;0j — 2 6j).

Eef Deman

Centrum voor Taal en Onderwijs; KU Leuven

Eef.deman@arts.kuleuven.be

Vanuit de visie op taalverwerving, taalonderwijs en taalstimulering die op het Centrum voor Taal en Onderwijs is ontwikkeld, zijn we op zoek gegaan naar manieren om taalverwerving te bevorderen in kinderdagverblijven. Dit heeft, na onderzoek en veldbezoek, geresulteerd in een bronnenboek 'Peuterprikkels'. Dit bronnenboek is een verzameling van activiteiten, geschikt voor de oudste peuters in kinderdagverblijven en is bedoeld als ondersteuning en inspiratiebron voor de kinderverzorgsters, om op een zinvolle en vooral talige manier om te gaan met deze doelgroep. De volgende aspecten komen in deze workshop aan bod: achtergrond van Peuterprikkels, taalstimulering, doel van Peuterprikkels, opbouw en wat er in de toekomst met Peuterprikkels zal gebeuren.

Achtergrond

In het kader van het project 'Leren praten gaat niet vanzelf. Taalstimulering in de Brusselse kinderdagverblijven', een vormingstraject dat door het Brussels ondersteuningsproject Taalvaart (Vlaamse Gemeenschapscommissie) wordt gegeven aan Brusselse kinderverzorgsters, is een ideeënbundel ontwikkeld met activiteiten voor de oudste peuters (2;0j): Peuterprikkels. Bij de ontwikkeling van een dergelijke activiteitenbundel moet met een aantal aspecten rekening worden gehouden. Zo is een kinderdagverblijf geen kleuterschool en is het in dit project niet de bedoeling de voor-schoolse opvang te verschoolen. Kinderverzorgsters zijn dan ook geen kleuterleidsters en het is zeer duidelijk dat verzorging centraal staat.

Bovendien wordt er zeer veel aandacht besteed aan het welbevinden van de baby's en peuters binnen een kinderdagverblijf. Minder aandacht gaat uit naar het activiteiten-aanbod dat zich vaak beperkt tot het leegkieperen van een doos speelgoed en het sporadisch meespelen met de peuters. Uit onderzoek blijkt dat er vaak weinig aandacht wordt besteed aan de kwaliteit van het taalaanbod (Verhelst, 2006). Als er dan georganiseerde activiteiten zijn, beperken deze zich vaak tot een klein groepje geïnteresseerde peuters (meestal dezelfde).

Omdat het hier gaat over de ontwikkeling van zeer jonge kinderen, moet er ook rekening worden gehouden met hun capaciteiten: het moeten korte activiteiten zijn aangezien peuters zich nog niet zo heel lang kunnen concentreren. ER moet ook aangesloten worden bij de natuurlijke (taal)ontwikkeling van jonge kinderen, waarbij al doende leren centraal staat. Bepaalde vaardigheden zoals knippen zijn nog zeer beperkt. Activiteiten moeten zich vooral in het hier-en-nu afspelen. Belangrijk is ook om te weten dat je op gebied van taalproductie (het spreken van de peuters zelf) niet veel mag verwachten.

Taalstimulering

Het kader waarbinnen Peuterprikkels zich situeert, is dat van de "taakgerichte" taalstimulering. Dit houdt in dat we met 3 aspecten rekening houden:

1. de activiteiten vinden plaats in een veilig klimaat, waarin het welbevinden van de peuter centraal staat;
2. de activiteiten zijn uitdagend, peuters ondervinden een moeilijkheid die net iets boven hun niveau ligt (zone van naaste ontwikkeling). Bovendien is taal een middel om een motiverend doel te bereiken, de peuters kunnen niet anders dan taalgebruiken om de activiteit te doen;
3. er is gerichte talige ondersteuning van de kinderverzorgster zelf.

Een veilig klimaat is een basisvoorwaarde om aan taalstimulering te kunnen doen. Pas als een peuter zich goed in zijn vel voelt, zich zowel fysiek als emotioneel geborgen voelt, zal hij openstaan voor zijn omgeving, die gaan exploreren en openstaan voor de taal die gekoppeld kan zijn aan deze exploratie. Welbevinden is een absolute voorwaarde om te kunnen leren. Hiervoor is ook een uitdagende en motiverende opdracht ("taak") nodig, waarbinnen taal centraal staat. Toch mogen de taken niet door de peuters als 'taaltaak' ervaren worden. Vanuit het kader van de natuurlijke taalverwerving, zijn er voor Peuterprikkels boeiende, leuke activiteiten uitgewerkt waarbij de kinderverzorgster een zeer groot aanbod kan geven aan de peuters.

Een laatste element voor een goede taalstimuleringsactiviteit is de ondersteuning die de kinderverzorgsters geven. Aangezien ze met nog zeer jonge kinderen werken, is het niet de bedoeling om even uitgebreid te ondersteunen zoals bij oudere kleuters. Als we binnen het kader van de natuurlijke taalverwerving blijven, houdt dat vooral in dat de kinderverzorgsters zich bewust zijn van hun eigen taalaanbod (dat rijk en gevarieerd moet zijn), van de manier waarop ze feedback geven (vooral naar de inhoud en minder naar de vorm) en mogelijkheden die ze de peuters geven om zelf te spreken. Peuterprikkels bevat bij elke activiteit suggesties van een goed taalaanbod, communicatieve vragen en mogelijke opmerkingen.

Doel van Peuterprikkel

Taalstimulering staat bij alle activiteiten centraal. De bedoeling van Peuterprikkel is een aanbod te geven van rijke activiteiten die aanleiding kunnen geven tot betrokkenheid, met de mogelijkheden tot interactie en een kwalitatief hoogstaand taalaanbod op maat van de jonge peuters en op maat van de (Brusselse) kinderdagverblijven. Dit laatste impliceert dat we vertrekken van de materialen die aanwezig zijn in de kinderdagverblijven en dat we vertrekken vanuit de activiteiten die al gebeuren in de kinderdagverblijven, of van materialen en activiteiten die organisatorisch gezien niet al te veel inspanningen vragen. Peuterprikkel wil vooral een inspiratiebron zijn voor de kinderverzorgsters om de interactie met hun peuters te maximaliseren en te optimaliseren.

Opbouw

Het boek bestaat uit 3 delen: een handleiding waarin eenvoudig en beknopt de achtergrond, wat theorie over taalstimulering en de praktische gebruiksaanwijzing wordt uiteen gezet. Verder komt de beschrijving van 20 doe-activiteiten en de uitwerking van 5 prentenboeken. Voor deze uitwerking hebben we ons laten inspireren door andere materialen (onder andere Bonte Boel! (Verhelst, 2004) maar er zijn er een aantal nieuwe activiteiten toegevoegd. Al de activiteiten heeft dezelfde opbouw zodat het boek gemakkelijk hanteerbaar is voor de kinderverzorgsters. Er is ook voor gezorgd dat er een minimum aan voorbereiding is, zodat kinderverzorgsters op elk moment van de dag, als de gelegenheid zich voordoet, zij een activiteit kunnen kiezen en samen met de peuters kunnen doen.

En verder?

De bundel is met succes in een aantal Brusselse kinderdagverblijven uitgetoetst. De resonansgroep, met vertegenwoordigers van o.a. ECEG 0 (Expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs), Kind en gezin, VBJK (expertisecentrum voor opvoeding en kinderopvang), was positief. Taalvaart implementeert op dit moment de activiteiten in meerdere Brusselse kinderdagverblijven. In het najaar van 2007 wordt het boek uitgegeven, zodat elke kinderdagverblijf in Vlaanderen zich erdoor kan laten inspireren.

Trends in algemeen secundair onderwijs

Stroomleiders:

*Margot de Wit
Rita Rymenans*

Ronde 1

Nederlands, een vak met toekomst

Helge Bonset
SLO, Enschede
h.bonset@slo.nl

Vanaf komend schooljaar treden de nieuwe examenprogramma's in werking voor alle vakken in de Tweede Fase, en dus ook voor Nederlands. In mijn presentatie beschrijf ik eerst de veranderingen in het examenprogramma, en de consequenties daarvan. Daarna schets ik de mogelijkheden die docenten hebben om onderdelen aan het vak toe te voegen in het schoolexamen, en aldus tegemoet te komen aan de interesses van hun leerlingen en henzelf. Tenslotte ga ik in op de mogelijkheden die er zijn om Nederlands meer te relateren aan andere vakken in de Tweede Fase. Daarbij komen ook de adviezen van de Profielcommissies aan de orde.

Ronde 2

Literatuurproject: een kleine literaire trektocht...

Tom Verheyden, Luc Pierrart, Liesbeth Bresseleers en Iris van Duffel
Sint-Ritacollege, Kontich
Tom.Verheyden@ritacollege.be
Luc.Pierrart@Ritacollege.be
Liesbeth.Bresseleers@Ritacollege.be
Iris.Vanduffel@Ritacollege.be

In het *literatuurproject* slopen we de schotten tussen de vakken Nederlands, Engels, Frans en Duits. Leerlingen van het zesde jaar Latijn-Talen diepen een literair thema, motief of cultuurhistorische richting *begeleid zelfstandig* uit. Zo gaan ze na of we ook Romeo's & Juliets tegen het lijf lopen in de Franse en Duitse literatuur. Of sporen ze op welke antihelden het internationale literaire spectrum onveilig maken. Trouwens, hoe gaan schrijvers wereldwijd eigenlijk om met de erfenis van 9/11?

We geven leerlingen een beknopte historische achtergrond mee. Zodra ze hun thema of motief gekozen hebben, tekenen ze een theoretisch reisplan uit. Vervolgens start een uitdagende trektocht doorheen de boeiende wereld van de internationale literatuur.

Literaire globetrotters leren uit hun reiservaringen. Dat trektochten gepaard gaan met vallen en opstaan — ook voor de reisbegeleiders - spreekt vanzelf!

Vandaag willen we dan ook graag met u onze reiservaringen delen. Waarom een dergelijk project in een laatste jaar Latijn-Talen organiseren? Zo komen we tegemoet aan het uitgesproken literair-culturele profiel van deze leerlingen. Velen van hen stromen immers door naar een talenrichting in het hoger onderwijs. We bieden hen een boeiende uitdaging, met ruimte voor een sterk persoonlijk engagement. Elke leerling kiest zelf het thema dat hij/zij wenst uit te diepen. Bovendien sluit het literatuurproject aan bij de huidige tendens in het onderwijs om vakoverschrijdend te werken. Op hun reisweg ontdekken de leerlingen dat het internationale literaire landschap niet alleen een veelheid aan kleuren vertoont, maar ook een harmonieus geheel vormt.

Wat met de praktische organisatie? Onze trektocht start eind oktober met een literaire namiddag. Door middel van een multimediale presentatie — én met een kopje thee - maken we onze leerlingen warm voor het project. Ze krijgen in een notendop een overzicht van de literaire, filosofische en culturele tendensen van de 19^{de} en 20^{ste} eeuw. Vervolgens belicht elke leerkracht enkele interessante auteurs en werken uit het Engelse, Nederlandse, Franse en Duitse taalgebied. De leerlingen keren huiswaarts met de concrete opdracht en de lectuurlijst. Na een maand bedenktijd, overleg met vakleerkrachten en het nodige onderzoekwerk maken zij hun definitieve keuze bekend.

In het tweede semester begint het eigenlijke werk. We zetten de leerlingen op weg: zo geven we hen leestips, helpen we hen bij de afbakening van de verschillende thema's, en bewaken we de haalbaarheid van de projecten. Naast de permanente begeleiding bieden we de leerlingen een concreet stappenplan aan bij hun onderzoek. Sowieso verwachten we van hen een rapportering van het geleverde werk tijdens een drietal werksessies. Daarvoor maken we telkens een halve schooldag vrij. Daar kunnen leerlingen ook vragen stellen, én vinden tussentijdse procesevaluaties plaats. We leren hen op zoek te gaan naar en vooral kritisch om te springen met secundaire bronnen, hun mening te onderbouwen, te structureren en correct te formuleren. Het spreekt voor zich dat de vier taalleerkrachten elkaar voortdurend briefen over vorderingen en eventuele problemen.

Het eindproduct wordt dan eind mei ter evaluatie ingediend. Elke vakleerkracht kent een cijfer toe. Via een verdeelsleutel wordt de som van deze cijfers toegekend aan het jaarresultaat van elke taal. Op het mondelinge gedeelte van het eindexamen lichten de leerlingen ook hun bevindingen toe. Belangrijk is immers dat ze kritisch kunnen rapporteren over hun rol als zelfstandige onderzoekers tijdens dit project. Anderzijds tellen de eerder vermelde procesevaluaties mee voor het cijfer dagelijks werk.

Tijdens onze presentatie willen we jullie gidsen doorheen het didactische materiaal dat we de voorbije jaren hebben ontwikkeld. Naast een syllabus en een PowerPoint-pre-

sentatie stelden we ook een stappenplan op. Elk jaar passen we ons materiaal aan. Niet alleen de steeds veranderende literaire actualiteit noodzaakt ons daartoe. Ook de groep is telkens anders: het niveau van de leerlingen kan elk jaar verschillen; de omvang van de groep varieert; de interesse van de leerlingen evolueert. De groep begeleidende leerkrachten is ook niet elk jaar identiek

We vertellen u over ons project zonder de minste pretentie, en kijken uit naar uw reacties en vragen. In ieder geval willen we met u onze concrete ervaringen én problemen op deze literaire trektocht delen - want ook ervaren reisbegeleiders lopen meer dan eens verloren.

Ronde 3

Voorbeelden van vakkenintegratie; twee leerkrachten aan het woord

Mariëlle Bodde en Hinke Zetstra

Rijnlands Lyceum, Wassenaar en CSG Dingstede, Meppel

marielle.bodde@planet.nl

h.zetstra@dingstede.nl

Mariëlle Bodde

Ook op het Rijnlands Lyceum was het profielwerkstuk jarenlang een heikele kwestie. Een docente Nederlands, tevens studiebegeleider van havo-5-leerlingen, de afdelingsleider van de havo en de mediathecaris hebben een traject opgesteld dat zijn vruchten afwerpt.

Het traject begint met een aantal lessen informatieverwerving, waarvan een bezoek aan de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag een integraal deel uitmaakt. Daarna volgen de leerlingen een digitale cursus over het zoeken, vinden en beoordelen van informatie. Elke module wordt afgesloten met een toets. De leerlingen worden stapsgewijs begeleid door studiebegeleider en vakdocent bij het opstellen van de hoofd- en deelvragen voor hun onderzoek. Ze moeten ten minste drie soorten bronnen gebruiken: internetsites, maar ook (wetenschappelijke) artikelen in tijdschriften en boeken. Het hele onderzoeksproces wordt gedocumenteerd in een logboek.

Na verwerking van de informatie en beantwoording van de onderzoeksvragen maken de leerlingen een spreekplan, want aan het einde van het traject, dat in een tijdsbestek van zes weken verloopt, presenteren ze hun onderzoek mondeling aan vakdocenten,

medeleerlingen en ouders. De presentatie telt mee als SE mondelinge taalvaardigheid. Nederlands heeft in het hele traject een ondersteunende functie, maar door de mondelinge presentatie uiteindelijk niet alleen maar een bijrol.

De samenwerking tussen Nederlands en andere vakken heeft betrekking op alle vakken waarvoor een profielwerkstuk gemaakt kan worden. Een groot deel van de voorbereidende activiteiten vindt bij Nederlands plaats, als regulier onderdeel van het eind-examenprogramma.

De lessen informatieverwerving vinden plaats in de mediatheek, waarbij de mediathecaris een sturende rol vervult. Als de leerlingen toe zijn aan het opstellen van hoofd en deelvragen, wordt de rol van de vakdocenten belangrijker.

Het traject wordt vrij snel na aanvang van het schooljaar gestart. Twee weken worden ingeruimd voor de cursus informatieverwerving en het bezoek aan de KB, vier weken voor het opstellen van de onderzoeksvragen en het vinden van relevante bronnen. In de week voor de herfstvakantie, traditioneel een week waarin veel projecten en reizen plaatsvinden, zijn de leerlingen voor een deel vrijgesteld van de reguliere lessen om te werken aan de informatieverwerking en het voorbereiden van de mondelinge presentatie, die plaatsvindt op de laatste dag voor de herfstvakantie.

Het eindresultaat (de mondelinge presentatie) wordt beoordeeld door de begeleiden-de vakdocent en de docent Nederlands. Nederlands beoordeelt de verbale en non-verbale aspecten van de presentatie. De profielvakdocent beoordeelt de inhoud van de presentatie, het zoeklogboek en de gebruikte bronnen.

Voor de leerlingen is het soms wat lastig aan het traject te beginnen, maar als ze eenmaal aan het werk zijn, vinden ze het over het algemeen heel prettig om een moeilijk onderdeel in korte tijd, en al voor de herfstvakantie, af te sluiten.

Docenten ervaren het als een verademing niet meer een stapel werkstukken van twijfelachtige herkomst te moeten bekijken, maar het proces en een, meestal interessante, mondelinge presentatie.

Hinke Zetstra

Op SCG Dingstede werkt de sectie Nederlands op verschillende manieren samen met andere vakken. In de onderbouw gebeurt dat vrij gestructureerd in projectlessen, die gegeven worden door twee docenten van verschillende vakken. Zo is er bijvoorbeeld in de brugklas een poëzie-posterproject, een samenwerking tussen Nederlands en tekenen. In de bovenbouw is de samenwerking minder gestructureerd, meestal komt ze spontaan op gang en wordt er na afloop gekeken of het project voor herhaling vatbaar

is. Samenwerking ontstaat dan niet omdat het moet, maar omdat degenen die de samenwerking aangaan elkaar nodig lijken te hebben.

Een goed voorbeeld hiervan is de samenwerking tussen Nederlands en ANW in vwo 5. De collega die ANW geeft, had een aantal jaren geleden het idee opgevat om leerlingen in groepjes een dode wetenschapper te laten "interviewen". Leerlingen moesten informatie zoeken, vragen bedenken, antwoorden op die vragen formuleren en uiteindelijk de vragen en antwoorden verwerken in een verslag. Die verslagen waren volgens hem heel slecht geschreven en hij had het idee dat dat kwam doordat leerlingen niet uit zichzelf bedachten dat ze wat ze bij Nederlands geleerd hadden m.b.t het schrijven van teksten moesten gebruiken bij andere vakken. Dus kwam hij bij ons om te vragen of we dat leerlingen niet samen zouden kunnen leren. Dus krijgen leerlingen in vwo 5 tegenwoordig bij Nederlands lessen over informatie zoeken, over interviewen en het verwerken van een interview tot een artikel. De gevonden informatie wordt beoordeeld door de docent ANW, het interviewverslag door de docent Nederlands.

Een andere vorm van samenwerking ontstond toen de docenten Nederlands van vwo 4 aan de slag gingen met een lessenserie over de Middeleeuwen. Om middeleeuwse letterkunde te kunnen begrijpen, moet je een aantal zaken weten over dit tijdperk, vonden wij. Dus wilden we beginnen met wat algemene informatie over de Middeleeuwen. We kwamen er al snel achter dat we ons hiermee begaven op het terrein van onze collega's van andere vakken. Het idee voor de Middeleeuwendag was geboren. Op deze dag krijgen de leerlingen van vwo 4 door het uitvoeren van verschillende opdrachten een idee van het leven in de middeleeuwen. De opdrachten worden geleverd door de docenten van de vakken letterkunde (Nederlands), godsdienst, anw, geschiedenis, maatschappijleer en ckv1. Deze docenten zijn op de dag zelf wel aanwezig, maar dan wel in de rol van middeleeuws personage.

Het grootste vakoverstijgende project in de bovenbouw betreft het profielwerkstuk (PWS). Ook hierbij speelt Nederlands een belangrijke rol en ook dit is ontstaan vanuit onvrede met de bestaande situatie. Het profielwerkstuk moet namelijk gepresenteerd worden en in het verleden verzuchtte menig PWS-begeleider dat het zo jammer was dat die kinderen zich daar zo vanaf maakten. Tegelijkertijd waren de docenten Nederlands in de examenklassen zoveel tijd kwijt aan de presentaties voor een cijfer dat ze eigenlijk geen tijd hadden leerlingen iets te leren over presenteren, wat natuurlijk ook frustraties opleverde. Dat moest beter kunnen.

Tegenwoordig is de PWS-presentatie ondergebracht bij Nederlands. Vanaf het begin van het schooljaar krijgen ze lessen presenteren, waarin niet alleen theorie aangeboden wordt, maar ook heel veel geoefend wordt. In de laatste lesperiode worden in één week alle presentaties gehouden. De presentatie vormt de afsluiting van het PWS, maar levert ook het cijfer voor mondeling taalvaardigheid bij Nederlands op. Voor het PWS

betekent dit winst omdat de presentaties echt veel beter zijn geworden. Voor Nederlands betekent dit winst omdat we geen lestijd meer kwijt zijn aan de uitvoering voor een cijfer, waardoor we heel veel tijd hebben om leerlingen goed te leren hoe ze moeten presenteren. En ook wij zien het verschil!

Uit deze voorbeelden blijkt dat er genoeg mogelijkheden zijn om vanuit het vak Nederlands samen te werken met andere vakken. Onze ervaring is dat samenwerking met andere vakken het beste werkt als ze ontstaat vanuit een bepaalde behoefte. Samenwerking is een middel om een doel te bereiken, geen doel op zich.

Ronde 3

Criteria voor interculturele leermiddelen

*Tom van der Geugten,
Fontys Lerarenopleiding, Tilburg
T.vanderGeugten@fontys.nl*

Namens de Vereniging van Educatieve Auteurs (www.educatieveauteurs.nl) presenteert Tom van der Geugten een workshop over dertien criteria waaraan een intercultureel leermiddel zou moeten voldoen. In de workshop bespreken de deelnemers aan de hand van voorbeelden uit diverse schoolvakken in hoeverre deze criteria toepasbaar zijn bij het schoolvak Nederlands.

De wil en de weg

In 1996 ontvingen alle scholen van het ministerie van OC&W een exemplaar van het boek *Waar een wil is b een weg... Sprekende voorbeelden van intercultureel onderwijs**. In dit boek werden tal van goede voorbeelden van intercultureel onderwijs (ICO) behandeld aan de hand van zes criteria, 'de zes i's van ICO':

1. ICO is identiteitsvormend (sociaal-emotionele ontwikkeling, bewustwording van de etnische of culturele identiteit).
2. ICO is inclusief en positief (positieve waardering van etnische of culturele diversiteit),
3. ICO is interactief en reflectief (o.m. jezelf en elkaar leren kennen door communicatie),
4. ICO is internationaal (de wereld wordt kleiner),
5. ICO is integrerend (als kwaliteitskenmerk van alle onderwijsactiviteiten) en
6. ICO is implementeerbaar (als vanzelfsprekend aspect van reguliere vakinhouden en aan te leren didactiek).

De boodschap van dit boek uit 1996 heeft nog steeds een grote geldigheid. "De doelstellingen van ICO - jongeren voorbereiden op de multiculturele samenleving, respect meegeven voor culturele verscheidenheid en het tegengaan van vooroordelen, discriminatie en racisme - zijn in grote lijnen gelijk gebleven, maar de uitwerking is veranderd. Dat betekent met name een verschuiving van aparte projecten naar een vanzelfsprekende grondtoon en vertaling in alle onderwijsactiviteiten. (..) De bedoeling van dit boek is leraren, schoolleiders en beleidsmakers uit alle sectoren van het onderwijs te inspireren en te informeren over de mogelijkheden. (..) Behalve de wil en de weg is ook de noodzaak van een nieuwe benadering steeds duidelijker.

Het onderwijs is een van de steunpilaren van de multiculturele samenleving. De kinderen, jongeren en aankomende leraren moeten straks kunnen bouwen op nieuwe vaardigheden en kennis en een open en respectvolle houding. Scholen zijn unieke plekken om hen daarin te begeleiden, met de mogelijkheden van dialoog tussen leerlingen van alle mogelijke achtergronden. In andere maatschappelijke situaties is de samenwerking vaak minder intensief en de kans op begeleide ontmoeting, op dialoog en soms conflict, minder groot. (..) Intercultureel onderwijs wordt in de dagelijkse onderwijsactiviteiten opgenomen als een kwaliteitselement dat toch herkenbaar blijft. (..) Het betekent eveneens zorgen voor meerdere perspectieven in het geschiedenisonderwijs, de eindtermen van een beroepsopleiding aanpassen en een opleidingsconcept ontwikkelen dat recht doet aan diversiteit. (..) De geïntegreerde benadering van ICO veronderstelt een bepaalde visie op het leren en het onderwijs. Een school is meer dan een leerfabriek. Het kan een democratische leergemeenschap zijn waarin jongeren hun eigen identiteit ontwikkelen, met respect voor andersdenkenden. Op zo'n school wordt intensief met elkaar gecommuniceerd en kan iedereen aangesproken worden op z'n opvattingen."

Parelindicator

Als uitwerking van de bovengenoemde 'zes i's van ICO' publiceerde Parel, landelijk adviescentrum voor interculturele leermiddelen (www.parel.nl) in 2000 de *Parelindicator*, een lijst van dertien criteria, die specifiek gehanteerd kunnen worden bij het samenstellen en beoordelen van leermiddelen. Deze criteria zijn gebaseerd op het volgende uitgangspunt: een goed intercultureel leermiddel schenkt duidelijk en positief aandacht aan de etnisch-culturele diversiteit van onze samenleving. De dertien criteria zijn geordend in vier groepen met als trefwoorden: schaal, inhoud, vorm en perspectief. Naar aanleiding van een discussie in de Vereniging van Educatieve Auteurs in mei 2007 zijn de criteria van de *Parelindicator* hieronder in enigszins herziene vorm weergegeven.

A SCHAAL

Etnisch-culturele diversiteit zie je op scholen, in de maatschappij en op wereldschaal.

1 Etnisch-culturele diversiteit op school

De ene school is in etnisch-cultureel opzicht meer divers dan de andere. En de etnisch-culturele diversiteit op de ene school is niet dezelfde als die op een andere school. Van leermiddelen voor heel Nederland mag je verwachten dat de inhoud ervan herkenbaar is voor leerlingen op alle scholen; dat de inhoud past bij hun omgeving en daarvoor voldoende aanknopingspunten biedt.

2 Etnisch-culturele diversiteit in de maatschappij

Alle inwoners van Nederland hebben met elkaar te maken, of ze nu dicht bij elkaar of ver van elkaar leven. Van leermiddelen mag je verwachten dat ze dit duidelijk maken.

3 Etnisch-culturele diversiteit op wereldschaal

In onze *global village* is migratie een belangrijk onderwijsthema. Van leermiddelen mag je verwachten dat ze informatie geven over achtergronden van de etnisch-culturele diversiteit van de Nederlandse samenleving.

B INHOUD

4 Aansprekende onderwerpen voor jongens en meisjes met diverse etnischculturele achtergrond

Leermiddelen bieden de mogelijkheid een veelzijdig beeld te schetsen van de samenleving waaraan mensen uit verschillende achtergronden deelnemen.

5 Evenwichtig en zo objectief mogelijke informatie; geen stereotypen en vooroordelen

Verschillen in achtergrond en leefwijze kunnen als vanzelfsprekend in een leermiddel zichtbaar worden gemaakt, waarbij vooroordelen en stereotypen kunnen worden weerlegd.

6 Het begrip 'ras' met betrekking tot mensen wordt uitsluitend gebruik in verband met racisme en discriminatie

Het begrip ras wordt door biologen gebruikt bij het indelen in soorten van planten en dieren. Dat leren kinderen ook op school. Omdat er slechts één mensensoort is, is het gebruik van het begrip 'ras' met betrekking tot mensen wetenschappelijk onhoudbaar.

7 Afwijzing van racisme; aandacht voor dynamiek ervan en verzet ertegen

Van schoolboeken mag je verwachten dat ze kansen benutten om vormen van racisme af te keuren, en om duidelijk te maken dat racisme iets is wat in de loop der tijd verandert en waartegen mensen zich verzetten.

8 Diverse culturen dragen bij aan het betreffende vak

In plaats van een eurocentrische benadering kan in leermiddelen worden benadrukt dat verworvenheden uit alle werelddelen hebben bijgedragen aan onze huidige kennis en inzichten, zoals de Arabische bijdragen aan de Europese cultuur. Bij een taal kunnen leerlingen kennismaken met het hele betreffende taalgebied in heden en verleden.

C VORM

9 Rekening houden met leerlingen voor wie Nederlands niet de eerste taal is

Leermiddelen kunnen op diverse manieren leesbaarder worden gemaakt.

10 Leraren en leerlingen worden aangezet tot interculturele communicatie

Van schoolboeken mag je verwachten dat ze mogelijkheden bieden om actief te laten leren over etnisch-culturele diversiteit en om een respectvolle en kritische houding te ontwikkelen.

11 Personen uit diverse groepen in binnen- en buitenland worden als individuen behandeld.

Het is gewenst dat in leermiddelen personen bij hun naam worden genoemd, dat ze worden gepresenteerd in woord én beeld en dat ze zelf aan het woord worden gelaten.

D PERSPECTIEF

12 Geen gebruik van 'wij, tegenover 'zij':

In leermiddelen dienen 'wij' en 'onze' gebruikt te worden voor alle inwoners van Nederland.

13 Diverse perspectieven, zoals 'zwart' en 'wit', 'autochtoon' en 'allochtoon', 'noord' en 'zuid' en 'man' en 'vrouw' komen evenredig aan bod

Gebeurtenissen en situaties kunnen vanuit verschillende invalshoeken worden beschreven. Iets van de andere kant bekijken kan verrassend verhelderend zijn.

Literatuur

Hoeij, J. e.a. (red.), *Waar een wil is, is een weg ... Sprekende voorbeelden van intercultureel onderwijs*, Projectgroep ICO / Anne Frank Stichting, Amsterdam / Den Bosch 1996.

Ronde 3 en 4

Waar zijn die jongeren mee bezig?

Otto Oussoren

Kennisnet lu op school, Zoetermeer

o.oussoren@kenict.org

Aansluiten bij de (be)leefwereld?

In een interactieve presentatie stellen we aspecten aan de orde van de (digitale) leefwereld van de scholier van nu, die doordringen in de school en de lespraktijk langzaam maar zeker veranderen. Waar houden jongeren zich mee bezig op het internet? Welke digitale ontwikkelingen hebben nu echt gevolgen voor hun manier van leven, studeren en werken? Deze vragen leiden natuurlijk tot het centrale thema van deze presentatie: wat moeten we hiermee als docent Nederlands? De toegankelijkheid en alomtegenwoordigheid van het internet hebben veel veranderd in onderwijsland: de informatiebehoeften van de leerlingen is wezenlijk anders dan tien jaar geleden. De mogelijkheden van het internet maken het adequaat inzetten van traditionele werkvormen soms lastig. Bieden moderne presentatievormen soelaas? Zijn er technologische ontwikkelingen waar we als docent ons voordeel mee kunnen doen, zonder dat we er enorm veel tijd mee kwijt zijn? Is het eigenlijk wel mogelijk om al die (technologische) ontwikkelingen bij te houden als drukbezette lesgevende?. Hoe doe ik dat?

Kennisnet verkennen

In de workshop die op dit plenaire gedeelte volgt, kunnen de leerkrachten op hun eigen niveau en naar eigen interesse onderzoeken wat www.kennisnet.nl te bieden heeft aan de docent van nu. Deze onderwijsportaal is voor iedereen toegankelijk en wordt voor een belangrijk deel gevuld door collega's. Kennisnet.nl is onderverdeeld naar de drie sectoren die door ons worden ondersteund: primair onderwijs, voortgezet onderwijs en mbo. De portal Voortgezet Onderwijs bevat naast de scholierenpagina's ook uitgebreide informatie voor leerkrachten, mentoren, decanen en schoolleiders. De dagredactie zorgt ervoor dat het materiaal up to date is en daarmee de actualiteit en de aantrekkingskracht gewaarborgd zijn.

De community: materialenbank

Behalve de leerkrachtenpagina's en de scholierensites wordt een derde wezenlijk onder-

deel van de Kennisnet onderwijsportaal gevormd door de verschillende (vak)communities. Hier vindt je een schat aan door collega's gemaakt leer- en lesmateriaal. Dit materiaal wordt beoordeeld en vervolgens geplaatst door de communitybeheerder. In het afgelopen jaar is er een belangrijke kwaliteitsimpuls geweest voor de inhoudelijke versterking van de communities. Zowel de hoeveelheid materiaal als de kwaliteit ervan zijn aanzienlijk vergroot. De vakcommunity Nederlands is een van de 'levendige' groepen en zeker de moeite van een bezoekje waard, dus.

Achter de hand

Voor degenen die al weet wat de Kennisnet portaal te bieden heeft is er de mogelijkheid om eens te kijken naar werkbare en direct toepasbare ICT-tools. Denk in ieder geval aan de Websitemaker en WebQuestmaker van Kennisnet Ict op school en de mogelijkheden van podcasting en wilds in het onderwijs. Verder is er mogelijkheid om te bekijken hoe digitale video en webvideo kunnen worden ingezet. Veel materiaal is al door Kennisnet Ict op school verzameld en handzaam gepubliceerd, maar ook andere bronnen worden gebruikt. Bij deze presentatievormen zijn de publicaties en informatiewijzers van Kennisnet Ict op school de rode draad, maar natuurlijk is er tijd en aandacht voor uw voorbeelden uit de praktijk.

Tot slot

Na afloop van dit tweeluik, hebben we in ieder geval zinvol gesproken over de ontwikkelingen en kent iedereen de uitgebreide mogelijkheden van www.kennisnet.nl en van enkele ICT-ontwikkelingen in de lespraktijk. We sluiten als de tijd het toelaat af met een rondje ervaringen en vragen of opmerkingen. Als het allemaal meezit mogen we misschien zelfs rekenen op een presentatie van gevonden lesideeën of nieuwe presentatievormen. Uiteindelijk gaat het ten slotte om wat we ermee doen in ons onderwijs. Heel veel plezier gewenst.

Over de workshopleider

Vanaf 1986 tot 1998 werkte Otto Oussoren in het voortgezet onderwijs als docent Nederlands en Duits en als mentor/leerlingbegeleider. Hij was betrokken bij een aantal projecten rond de vernieuwing van het (vreemde) taalonderwijs, onder andere door inzet van ICT in de klas. Na een verblijf van vier jaar in Botswana werkte hij als voorlichter/communicatieadviseur bij de Stichting Nederlands Onderwijs in het Buitenland te Voorburg, waar hij ruime ervaring opdeed met het werken met de opzet en het beheer van websites. Otto Oussoren werkt sinds 1 augustus 2005 als voorlich-

ter bij Kennisnet Ict op school en is betrokken bij het Kennisnet ICT op school ambassadeursproject voor het voortgezet onderwijs, waaraan op dit moment ongeveer driehonderd docenten deelnemen.

Ronde 4

Nederlands en andere vakken: leerzame projecten?

Dirkje Ebbers
SLO, Enschede
D.Ebbers@slo.nl

Werken in projecten als onderwijsvernieuwing

In het Nederlandse onderwijs is 'werken in (vakoverstijgende) projecten' weer helemaal in, zeker in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, voor 12-15-jarigen. Wat vroeger de basisvorming heette en nu met 'de nieuwe onderbouw' wordt aangeduid, heeft als belangrijke doelstelling, meegekregen dat er meer samenhang tussen de schoolvakken moest komen omdat er sprake was van versnippering. Het leren zou teveel fragmentarisch zijn geworden voor leerlingen in 15 losse vakken van 50 minuten. Bij deze onderwijsvernieuwing is dit keer niet voor de scholen bepaald welke veranderingen ze precies moeten doorvoeren maar zijn er vier scenario's ofwel mogelijke uitwerkingen geschetst die scholen kunnen gebruiken om die samenhang tussen vakken vorm te geven. Beperkt tot het onderdeel samenhang zien die scenario's er als volgt uit:

- scenario 1: afstemming tussen de vakken
- scenario 2: vakoverstijgende projecten
- scenario 3: leergebieden (samenwerkingsverbanden van verschillende vakken)
- scenario 4: competentiegericht leren

Voor Nederlands kan de invulling van de scenario's er als volgt uitzien:

<i>1. afstemming tussen afzonderlijke vakken</i>	Voor Nederlands kan dat zijn: afstemming over welk briefmodel gebruikt wordt of welke eisen gesteld moeten worden aan verslagen. Het gaat om eenduidigheid in termen, eenduidigheid in eisen aan vaardigheden, of taakverdeling: wie doet wat, en wanneer.
--	--

<i>2 vakoverstijgende (of vakken- verbindende) projecten</i>	Nederlands kan meedoen aan een project door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan interviewvragen en –verslagen bij een project waarin ook economie, aardrijkskunde en wiskunde participeren. Dat kan een project zijn over een bepaald thema, bijvoorbeeld afval of reclame of met een bepaalde taak bijvoorbeeld een vrijmarkt organiseren.
<i>3 vakkencombinaties (leergebieden)</i>	Voor Nederlands is een combinatie op onderdelen mogelijk, voor literatuur en grammatica bijvoorbeeld, met de moderne vreemde en klassieke talen.
<i>4 competentiegericht (vakkenintegratie)</i>	Uitgaand van een grote opdracht of taak levert Nederlands net als andere vakken een bijdrage aan kennis en vaardigheden die de leerling voor die taak nodig heeft, het vak staat soms wel en soms niet meer als zodanig herkenbaar op het programma.

Veruit het grootste deel van de scholen in Nederland kiest, in elk geval vooralsnog, voor het tweede scenario waarin gecombineerd met een gewoon vakkenrooster regelmatig een vakoverstijgend project wordt ingeroosterd. Daarin wordt dan de beoogde samenhang van vakken optimaal bewerkstelligd.

Werken in projecten als organisatievorm

Projectmatig werken is in het bedrijfsleven een manier om een onvoorspelbaar proces te stroomlijnen. Uit een inleiding in een handboek voor *Projecten leiden* "Projectmatig werken is voor mij vooral een wapen tegen de chaos. Organisaties trekken soms een nieuw onbekend terrein binnen. (..) Het is in dat soort gevallen niet bij voorbaat bekend wat het resultaat is, wat de betrokkenen zullen aantreffen en wat men er eigenlijk zoekt. Zeker, er zijn meestal al verkenningen geweest, maar er zijn nog veel witte plekken op de kaart. Projectmatig werken voorkomt dat men juist in die witte plekken vastloopt." (Groote 1999, 9) Goede communicatie, duidelijke verantwoordelijkheden, improvisatie en vasthouden aan de fasering, het stappenplan dat iedereen kent

– zijn volgens dit handboek de ingrediënten voor een goed project.

Eigenlijk geldt voor het onderwijs hetzelfde. Met deze beschrijving worden al twee valkuilen zichtbaar:

- (a) men begint aan een project terwijl er eigenlijk geen noodzaak voor is, alles ligt al vast, je kunt net zo goed gewoon het boek doorwerken of
- (b) men legt te weinig meer vast om het leerproces niet dicht te timmeren of omdat men geen tijd heeft voor onderling overleg of wat dan ook.

Werken in projecten als winst (voor Nederlands)

In het onderwijs is 'een project' nog vaak een synoniem voor 'gewoon even iets leuks/anders doen'. En Nederlands past er altijd wel in: er moet een krantje gemaakt worden of een gedicht of een brief of een werkstuk. Maar is dat altijd nuttig voor het vak Nederlands?

Het is belangrijk na te gaan wanneer een vakoverstijgend project voor Nederlands echt meerwaarde oplevert.

Twee kritische vragen die altijd gesteld moeten worden:

- leren leerlingen van de voorgestelde taaltaken/-activiteiten of voeren ze die gewoon maar uit? (voor taal leren is in elk geval reflectie nodig en mogelijk instructie of uitleg en goede voorbeelden)
- passen de voorgestelde taaltaken/-activiteiten in het programma Nederlands? (zeker als je regelmatig een project uitvoert, moet dat bijdragen aan leerdoelen en leerlijn anders komt het er steeds als extra belasting voor docent en leerling bovenop wat toch al moet)

Dit wil zeker niet zeggen dat docenten Nederlands er dan maar van af moeten zien om mee te werken aan vakoverstijgende projecten. Integendeel. Er valt veel winst te halen voor het vak.

Belangrijke argumenten om vanuit Nederlands samen te werken met andere vakken zijn:

- leerlingen zien direct het nut van het vak Nederlands
- het is motiverend want het is levensecht leren
- het ondersteunt het leren in de andere vakken

Zaak is echter wel om te zorgen dat er maximaal leereffect optreedt voor het vak Nederlands.

Belangrijke aandachtspunten daarbij zijn: leerdoelen (en dus toetsen) en de leerlijn. Ook een lijstje criteria voor een goed project kan helpen. Zo'n lijstje kan telkens gebruikt worden om goede, leerzame projecten voor Nederlands en andere vakken te ontwerpen.

Jeroen Steenbakkers (Steenbakkers 2006, 45-46) gebruikt onder andere de volgende criteria:

- het onderwerp van het project is aansprekend (gemaakt) voor de meeste leerlingen.

- leerlingen zijn mede-eigenaar of medeontwerper van het project: niet alles moet vooraf voorgeschreven zijn.
- het eindpunt is 'sturend', dit wil zeggen: inhoudelijk uitdagend, prikkelend en liefst uitzonderlijk: bijvoorbeeld een product waar ze trots op kunnen zijn, dat gepresenteerd kan worden.
- het project telt mee en het is duidelijk wát precies meetelt.

Het is de bedoeling om tijdens de presentatie inspiratie op te doen uit goede voorbeelden en na te gaan hoe het onderwijs Nederlands via vakoverstijgende projecten versterkt kan worden.

Literatuur

- G. Groote e.a., *Projecten leiden, Methoden en technieken voor projectmatig werken*, Het Spectrum, Utrecht, 1990.
- J. Steenbakkers, *Nederlands anders, een andere aanpak van lessen Nederlands in de onderbouw vo*, SLO, Enschede, 2006.

3. Beroepsgericht secundair onderwijs

Stroomleider:

Els Leenders

Taalontwikkeling in het beroepsgericht secundair onderwijs; taalbeleid in het competentiegericht curriculum

Tiba Bolle

Instituut voor Taalonderwijs en Taalonderzoek Anderstaligen (ITTA),

Universiteit van Amsterdam

e.c.bolle@uva.nl

In het landelijk project 'Taalontwikkeling in het mbo - taalcoaches aan de slag in vakteams' staat de vraag centraal welke positie het Nederlands in het competentiegericht onderwijs in zou moeten nemen. Acht opleidingsteams van het Drenthe College, Roc Zadkine, Deltion College, ROC Aventus en het ROC van Amsterdam zijn taalbeleid geconcretiseerd. De activiteiten van het ITTA in het tweede projectjaar zijn vooral gericht op consolidatie van de ingezette veranderingen en interne verspreiding van kennis naar andere opleidingsteams.

In het 'taalcoaches' project komen organisatorisch-inhoudelijke consequenties van de keuzes die een roc moet maken ten aanzien van de positionering van de expertise Nederlands in de competentiegerichte opleidingsteams aan de orde. Daarbij komen uiteraard ook de verschillende manieren en verantwoordelijkheden bij signalering, diagnose en remediering van taalproblemen en de beoordeling en examinering van de taalcomponent in het competentiegericht curriculum aan bod.

Wat is het probleem?

De taalvaardigheid van MBO-leerlingen laat te wensen over. Weinig leerlingen kunnen voldoen aan de taaleisen die de lesstof, gebruikte onderwijsmethodieken en docenten van de beroepsopleidingen stellen. Dit draagt bij aan de hoge uitvalcijfers en de gebrekkige doorstroom van anderstalige en taalzwakke leerlingen naar de niveau 3 en 4 opleidingen.

Wat hebben taalzwakke en anderstalige leerlingen in het MBO nodig?

- Goede kansen om de taal te gebruiken en te oefenen

In vaklessen en beroepspraktijk zal taal leren een permanente stimulans moeten krijgen. Multifunctionele teams van vakdocenten, praktijkbegeleiders, coaches en taaldocenten hebben gezamenlijk de verantwoordelijkheid om taalverwerving een integraal

onderdeel uit te laten maken van het onderwijsprogramma en de praktijk centraal te stellen. Concreet betekent dit dat de taaleisen van de opleiding en de werkvloer in beeld zijn en vakdocenten en praktijkbegeleiders zich bewust zijn van hun taalaanbod en taalgebruik stimuleren in hun lessen.

- Functioneel en gericht taalonderwijs

Er zullen aparte taallessen (workshops) gegeven worden waarin functioneel en beroepsgericht taalonderwijs gegeven wordt. In deze lessen maken leerlingen kennis met voor hun beroepsrichting relevante teksten en situaties en krijgen de kans daarmee te oefenen. In deze lessen doen zij kennis op van de taal(gebruiks)regels in de context van de beroepsrichting die zij gekozen hebben.

- Gerichte taaltraining

Ondersteunend taalonderwijs blijft noodzakelijk om (individuele) taalachterstanden weg te werken. Individuele taaleerproblemen en hiaten moeten in de beroepspraktijk of vakgerichte taallessen opgespoord worden om vervolgens onder deskundige (NT 1 en NT2) begeleiding remediërend taalonderwijs aan te bieden, bijvoorbeeld in een Taalschool, Talencentrum, Taaltuin of Taalexpertisecentrum.

Wat hebben opleidingsinstituten nodig om taalbeleid te realiseren en continueren?

- Deskundige praktijkgerichte begeleiding van taalcoaches in multifunctionele opleidingsteams.

Dat wil zeggen, taalcoaches worden begeleid die in samenwerking met collega's vakdocenten taalontwikkeling in competentiegericht beroepsonderwijs concreet vormgeven. Een 'taalcoach' kan een docent Nederlands of docent Nederlands als tweede taal zijn die deel uitmaakt van het opleidingsteam en in die zin een evenredige taak en verantwoordelijkheid heeft wat betreft het ontwikkelen en uitvoeren van een competentiegericht lesprogramma, cq het ontwerpen van prestatieopdrachten, geven van workshops, afnemen van toetsen en dergelijke.

- Ontwikkeling van een ROC brede visie op taalbeleid.

Overdracht van de projectopbrengsten en –ervaringen vindt plaats door intern en extern bekendheid te geven aan taalontwikkende activiteiten die de taalcoaches in het kader van het project ontplooid hebben met hun team. Het ITTA ondersteunt hen bij het omschrijven van de rol, taken en deskundigheid van taalcoaches in een opleidingsteam, formuleren van succes- en faalfactoren en advies uitbrengen over ontwikkelde methodieken, instrumenten en materialen.

Inhoudelijke ontwikkeling

Taalcoaches en vakteams zullen deskundig(er) moeten worden en hun inzichten moeten kunnen vertalen in concrete lesmaterialen en beoordelingsinstrumenten.

Activiteiten die in teamverband georganiseerd worden zijn bijvoorbeeld een nulmeting houden om het draagvlak voor taalbeleid te bepalen, taalniveau-eisen bepalen, het concretiseren van relevante taaltaken en deze op het vereiste niveau operationaliseren, beoordelingsprocedures ontwerpen voor productieve taalvaardigheden van de leerlingen (mondeling en schriftelijk) en de positie van het vak Nederlands en de taken van taalcoaches in het opleidingsteam bepalen.

Organisatorische voorwaarden en facilitering

Duidelijk is dat het tempo, succes en duurzaamheid van de activiteiten voor een groot deel bepaald worden door de ruimte die taalcoaches en teams krijgen om te experimenteren en nieuwe materialen en werk- en samenwerkingsvormen te ontwikkelen. Belangrijk is dat die ruimte gegeven wordt en dat er enige begeleiding aanwezig is, zowel op inhoudelijk als organisatorisch vlak. Essentieel is bijvoorbeeld dat docenten zo ingeroosterd worden dat zij samen kunnen werken. Praktijkruimtes moeten beschikbaar zijn. Ook bij de examinering moet taal een aandachtspunt zijn en er creatief en flexibel kunnen worden omgegaan met verschillende beoordelingswijzen en

Het Project 'Taalontwikkeling in het MBO-taalcoaches aan de slag in vakteams' loopt voorspoedig. Voor elk participierend ROC geldt dat de taalcoaches voortvarend aan de slag zijn gegaan en de taalstimulerende activiteiten die zij ontplooid hebben worden door de opleidingsteams goed ontvangen. Voor vragen over de voortgang en (beoogde) resultaten kunt u contact opnemen met het ITTA.

Ronde 2

Taalontwikkeld beroepsonderwijs

*Aad 't Hart,
ROC Zadkine, Rotterdam*

Taalbeleid is onderwijsbeleid. Dat impliceert dat de aanpak van taal structureel veranderd moet worden, geïntegreerd, in het onderwijs. Voor het middelbaar beroepsonderwijs in Nederland is de invoering van competentiegericht leren een uitgelezen gelegenheid daarvoor. Bovendien is er een extra noodzaak, want competentiegericht onderwijs vereist meer studievaardigheden en communicatieve vaardigheden dan voorheen. Sterker: competentiegericht opleiden kan niet zonder taalbeleid. Taalbeleid gaat niet

alleen de taaldocenten aan. Het is gerelateerd aan onderwijsvernieuwing, kwaliteitszorg, examinering, interculturalisatie en professionalisatie van de gehele onderwijsorganisatie.

In de workshop krijgt u antwoord op tal van vragen: Waarom taalbeleid? Wat is taalbeleid? Hoe pak je taalbeleid aan? U krijgt inzage in de uitwerkingen in de praktijk over het gehele spectrum van de aanpak van het ROC Zadkine en de opleidingen Handel in het bijzonder: taalprofielen, intake, monitoring van taalvaardigheden, aftoetsing. Compleet met protocollen en referentielijsten.

Op drie manieren krijgt taalbeleid voor de leerling (en de docenten) inhoud: taalontwikkelen lesgeven door het team, functioneel onderwijs Nederlands en gerichte taaltraining. Voor succesvol taalbeleid krijgt elk de drie een specifieke aanpak.

1. Beroepstaalvaardigheden. Voor leerlingen zijn het beroep en de bijbehorende beroeps(taal)vaardigheden het doel. Vaker dan men denkt, zitten daaraan talige kanten. Onderliggend, voorwaardelijk of als beroepsproduct. Voor de noodzakelijke hoeveelheid vlieguren die leerlingen met hun taal moeten maken, gebruiken we elke gelegenheid om hun vaardigheden te monitoren.
3. Macrotaalvaardigheden. Zonder deskundige begeleiding van taalspecialisten komen de beroeps(taal)producten niet op het goede niveau. Om algemene vaardigheden als lezen, schrijven, luisteren, gesprekken voeren en presenteren naar het gewenste plan te tillen oefenen leerlingen strategieën, deelvaardigheden (samenvatten, interviewen, spellen, zinsbouw, woordenschat enzovoort) en trainen ze taalconventies als brieven schrijven en presentaties houden.
4. Microtaalvaardigheden. De macrotaalvaardigheden zijn op hun beurt weer toepassingen van onderliggende (microtaal)vaardigheden m.b.t. spellen, grammatica, articuleren, woordenschat enzovoort.

Behalve de inhoud is de procesbewaking een punt van zorg. Voor competentiegericht leren wordt al een nieuwe organisatie opgetuigd met studieloop-baanbegeleiders/coaches, tutoren en assessoren. Voor taalbeleid behoeven in die organisatie geen aanpassingen of complicerende aanvullingen. Het enige wat we vragen, is een nadere concretisering. Zo zou de studieloopbaan-begeleider, reeds verantwoordelijk voor de coaching op competenties, dat concreet ook moeten doen op taalcompetenties. Zo zouden bij de beschrijving van elk beroepsproduct op basis van beheersingscriteria nadrukkelijk criteria vanuit het taalprofiel moeten worden toegevoegd. Dat kan in één moeite door. Ook voor de summatieve toetsing is het niet nodig aparte examens te ontwikkelen. Dat kan in dezelfde proeve van bekwaamheid die voor het competentieprofiel wordt bedacht. De docent Nederlands is niet degene die alles op taal beoordeelt. Hij helpt zijn collega's met globale indicaties zodat ook zij leerlingen feedback kunnen geven op taal. Voor formele beoordelingen is natuurlijk een deskundige beoordelaar vereist.

Het taalprofiel vormt het concrete doel van de taalleerlijn. Dat profiel moet helder worden beschreven. En verder is de vraag: waar bevindt de leerling zich bij aanvang? **Als we beide hebben bepaald, kunnen we de leerroute uitstippelen.** Competentiegericht en geïntegreerd uiteraard. Bij elke gelegenheid krijgen leerlingen feedback, noodzakelijk individueel, waar zij mee verder kunnen. Een taalportfolio behoort tot de mogelijkheden. Een belangrijk onderdeel daarin vormt het woorden-dossier. De woordenschat van leerlingen geeft, meer nog dan grammaticale kennis en spelvaardigheid, de grenzen aan waar ze tegen aanlopen. Woordenschat bepaalt de contexten waarbinnen leerlingen zich kunnen bewegen (Common European Framework of Europees referentiekader). En die grenzen willen we met taalbeleid voor elke leerling zo ver mogelijk verleggen.

Ronde 3

En hoe toetsen we dan?

Els Leenders en Ella van Kleunen

SLO, Enschede

e.leenders@slo.nl

e.vankleunen@slo.nl

De introductie van het Europees Referentiekader (ERK) als niveaubeschrijving voor de taalvaardigheid Nederlands daagt ROC's uit goede taalprogramma's te ontwikkelen en een betrouwbare beoordelingsprocedure op te zetten. Het gevaar is echter dat de beoordelingspraktijk nodeloos ingewikkeld wordt. Voor docenten en deelnemers lijkt een taalportfolio met aandacht voor globale niveaus op basis van het ERK een beter bewandelbare weg.

Kwalificatiedossiers

De onderwijsprogramma's van mbo-opleidingen zijn gebaseerd op kwalificatiedossiers ontwikkeld door de Kenniscentra Beroepsonderwijs Bedrijfsleven¹. In het kwalificatie-dossier Kappen/Haarverzorging staat bijvoorbeeld wat een allround kapper als beginnend beroepsbeoefenaar moet kunnen. In het te examineren deel bevatten die dossiers ook taalprofielen Nederlands en moderne vreemde talen. De taalprofielen geven aan wat een beginnende beroepsbeoefenaar op welk niveau moet beheersen voor de taalvaardigheden *luisteren, lezen, gesprekken voeren, spreken en schrijven*. De taalvaardig-

¹ KBB's zijn Ecabo, KOC, Kenteq enz. zie www.Colo.nl. Colo is de overkoepelende organisatie.

heidniveaus Nederlands zijn gebaseerd op het Raamwerk NT2² en dat is weer een bewerking van het ERK, waarin de taalniveaus A1 tot en met C2 omschreven zijn. De reden voor het gebruik van het Raamwerk NT2 is dat er nog geen beschrijvingskader met niveaus bestaat voor het Nederlands als eerste taal³.

Brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap

OCW heeft in april 2007 het Brondocument Leren, Loopbaan en Burgerschap vastgesteld op basis waarvan ROC's moeten aantonen dat ze naast het beroep ook voor burgerschap en persoonlijke vorming opleiden. Maatschappelijk bestaat er grote zorg over het niveau taalvaardigheid van mbo-deelnemers en daarom is het Brondocument aangevuld met eisen voor beheersing van het Nederlands. Deze eisen maken nu deel uit van het onderwijs én de examinering. Dit betekent dat vanaf 2007-2008 van alle deelnemers die starten met een experimentele⁴ opleiding, geëist wordt dat zij aan het einde van hun opleiding het niveau Nederlands beheersen dat in het Brondocument is aangegeven. Het taalniveau in het Brondocument is ook gebaseerd op het Raamwerk NT2.

Kwaliteit van examinering

In de WEB (Wet Educatie Beroepsonderwijs) is vastgelegd dat ROC's voor een optimale aansluiting tussen onderwijsprogramma en beoordeling hun eigen examens ontwikkelen. Om de kwaliteit te waarborgen beoordeelt het KCE⁵ deze examens aan de hand van standaarden die betrekking hebben op het proces van afname en het product. Het gaat daarbij vooral om de afnameprocedure, vastgestelde beoordelingscriteria, betrouwbaarheid, validiteit en dergelijke.

Het geschetste beleid noodzaakt de opleidingen meer in de taalontwikkeling van de deelnemers te investeren dan de laatste jaren gebruikelijk was. ROC's gaan aan de slag met taalbeleid, met de professionalisering van docenten en het opzetten ondersteuningsprogramma's. Daarnaast buigen ze zich over de eindbeoordeling, omdat in de toekomst aangetoond moet worden dat deelnemers het vereiste niveau Nederlands hebben.

² http://www.erk.nl/NT2/2007/30200720cinop111/Projecten/portfoliont2/docs/2_descriptoren/02-Raamwerk-NT2-2007-2011.pdf

³ Eerste taal (NT1), moedertaal, omgevingstaal, instructietaal, standaardtaal, deze begrippen worden door elkaar gebruikt. Overigens wordt er voor het mbo wel gewerkt aan een beschrijvingskader NT1 vanuit het Aanvalsplan Laaggeletterdheid, zie ook de presentatie van Cinop

⁴ In 2010 is een nieuwe kwalificatiestructuur voor het mbo ingevoerd. Alle opleidingen die nu al met vernieuwde kwalificatiedossiers starten worden experimenteel genoemd.

⁵ KwaliteitsCentrum Examinering

De niveaus van het ERK

Het ERK is zeker bij de moderne vreemde talen een hulpmiddel bij het vormgeven van de taalprogramma's. Het ERK kent opklimmende niveaus waarmee een leerlijn wordt uitgezet en het geeft criteria voor taalgedrag. Het beoordelen van taalprestaties op basis van de ERK-niveaus vraagt wel geschoolde beoordelaars want de niveaus van het ERK zijn grote gebieden, relatief ten opzichte van elkaar waardoor er veel interpretatieruimte bestaat: ook experts voeren discussies over de vraag op welk niveau een bepaalde prestatie geplaatst kan worden en waarom. Verder dient bepaald te worden hoeveel prestaties een deelnemer moet laten zien om te kunnen vaststellen dat hij het niveau beheerst: zijn dat er twee of tien?

Maar de vraag voor Nederlands is vooral: in hoeverre doen de taalniveaus van het ERK recht aan de ontwikkeling van de eerste taal? Onderzoek van SLO^F geeft aan dat onder andere niveau A1 en A2 voor de mondelinge vaardigheden weinig toepasselijk zijn voor moedertaal- en standaardtaalsprekers.

Taalvaardigheid als onderdeel van de examinering

ROC's ontwikkelen competentiegericht onderwijs waarbij deelnemers werken aan integrale opdrachten. Kennis, vaardigheden en houding worden geïntegreerd ontwikkeld en integraal toetsen past daar logisch bij. ROC's hebben de wens taalvaardigheid Nederlands bijvoorbeeld tijdens een proeve van bekwaamheid⁽⁷⁾ aan het eind van de opleiding integraal te beoordelen. Hierbij passen twee kanttekeningen. Ten eerste: wie gaat de taalvaardigheid tijdens de proeve van bekwaamheid beoordelen? Wanneer op basis van de ERK-niveaus beoordeeld moet worden dan is dat de taak van een taalspecialist, want die beoordeling is complex. Dit betekent dus een extra en bekwaame taalbeoordelaar erbij. De tweede kanttekening is de onduidelijkheid rond de vraag: wat is de verhouding tussen beroepsvaardigheden en taalvaardigheden? Als de niveaus van het ERK niet gehaald worden, is dan de hele proeve onvoldoende? Uiteraard is dit niet wenselijk, want op deze manier werkt taalvaardigheid als een barrière. In het beroeps-onderwijs zitten veel deelnemers die moeite hebben met taal, maar bijvoorbeeld wel sublieme houtbewerkers zijn. Het paard wordt achter de wagen gespannen als zij in een energievragende beoordelingsprocedure struikelen over taalvaardigheid op basis van niveaus die ontwikkeld zijn voor de moderne vreemde talen.

⁶ Meestringa en Breed (2005)

⁷ Een proeve van bekwaamheid is een afsluitende toets in een realistische (authentieke) context, waarmee wordt vastgesteld of de kandidaat de beroepscompetenties in voldoende mate beheerst en geïntegreerd weet toe te passen. De proeve wordt vaak per kerntaak of cluster van kerntaken uitgevoerd. Daarnaast kunnen er proeves ontwikkeld kunnen worden die alleen taalvaardigheid in de praktijk-situatie beoordelen, maar dan is dat geen proeve van bekwaamheid maar een taalassessmenttaak of een taaltaak.

Taalportfolio Nederlands

Van een proeve van bekwaamheid moet wel geëxpliciteerd worden welke taalvaardigheid erin gevraagd wordt en aan welk niveau van het ERK dat taalgedrag gekoppeld kan worden, maar dit zegt weinig over de beheersing van het niveau door de deelnemer. Daarom is het raadzaam dat deelnemers een taalportfolio Nederlands aanleggen. In dit taalportfolio worden taaltaken en beoordelingen opgenomen die gedurende de opleiding verzameld worden. Het NT2 stalenboek Assessment geeft goede aanwijzingen hoe dergelijke taaltaken vorm te geven. De taaltaken zijn altijd gerelateerd aan de niveaus van het ERK en ze kunnen in het beroep voorkomen, maar ook burgerschap als context hebben. Aan het eind van de opleiding gaat dit portfolio als een examenportfolio werken: uit een selectie van de bewijzen in het taalportfolio wordt een examendossier samengesteld waarbij in de beoordelingsprocedure rekening gehouden is met de standaarden rond validiteit en betrouwbaarheid van het KCE.

Als de eindbeoordeling op deze manier wordt vormgegeven dan zal dat een positief effect hebben op de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de deelnemers en op de competenties van docenten. De taalvaardigheids-programma's zullen meer resultaat laten zien door het werken aan een taalportfolio Nederlands.

Ronde 4

Het Raamwerk Nederlands

Riet Thijssen en Christel Kuijpers
CINOP, Den Bosch
RThijssen@cinop.nl
Ckuijpers@cinop.nl

Nederlands staat weer volop in de aandacht in het vmbo en mbo. Recent onderzoek wees uit dat een derde deel van de leerlingen in het mbo de eindstreep niet haalt door onvoldoende beheersing van het Nederlands (CINOP 2004). Dat alarmeerde de scholen, maar ook anderen. Het Ministerie van OCW heeft in 2006 de preventie van laaggeletterdheid op de kaart gezet in het Aanvalsplan Laaggeletterdheid, van A tot Z betrokken. Een van de projecten die tussen 2006 en 2010 worden uitgevoerd, betreft de ontwikkeling van een Raamwerk Nederlands, op basis waarvan een portfolio Nederlands voor vmbo en mbo zal worden ontwikkeld. Zo hebben beide schooltypen een instrument ter beschikking bij het stimuleren van de Nederlandse taalontwikkeling van taalzwakke jongeren. En dat is hard nodig, nu de examinering van minimale eindniveaus Nederlands in de mbo-opleidingen een feit is.

Een beschrijvingsstandaard Nederlands voor vmbo en mbo

De meeste taaldocenten kennen wel het Raamwerk Nederlands als tweede taal (Raamwerk NT2), en wellicht ook het Raamwerk voor moderne vreemde talen (Raamwerk MVT). Beide zijn gerelateerd aan het Europese Raamwerk voor moderne vreemde talen (CEF of ERK). In educatie zijn het Raamwerk NT2 en de daarbij ontwikkelde taalportfolio's niet meer weg te denken. Enthousiaste taaldocenten hebben dit raamwerk en/of het Portfolio NT2 wel geprobeerd toe te passen in het mbo, soms ook in het vmbo, maar dat was niet helemaal succesvol. En dat is niet verwonderlijk, want in het beroepsonderwijs zijn taalzwakke leerlingen soms allochtonen met een andere moedertaal dan het Nederlands, maar niet altijd. Het kan ook gaan om ASA's, tweede generatie allochtonen, autochtone leerlingen die thuis een dialect spreken, taalzwakke leerlingen die in hun gezin geen leescultuur hebben, leerlingen met algemene leerproblemen, of specifieke problemen zoals dyslexie. Nederlands is voor hen de moedertaal.

Of het nu een eerste of tweede taal is, het Nederlands in vmbo en mbo is de voertaal of instructietaal in het onderwijs, het is een 'vak' waarin leerlingen een bepaald niveau moeten halen willen zij goed in hun toekomstige beroep kunnen functioneren en het is de taal waarmee zij als burger uit de voeten moeten kunnen. Dat vraagt om een specifiek Raamwerk Nederlands voor het vmbo en mbo.

Uitgangspunten

Voor het ontwikkelen van het raamwerk zijn de volgende uitgangspunten geformuleerd:

- Het Raamwerk Nederlands voor vmbo en mbo moet uiteraard bruikbaar zijn voor het vmbo en mbo en moet daarom ook aansluiten bij de ontwikkelingen naar competentiegericht onderwijs.
- Het moet inzichtelijk zijn voor de werkers in het vmbo- en mbo-veld: voor docenten op de scholen; ontwikkelaars van toetsen, leermateriaal, portfolio's; opleiders en nascholingsinstituten.
- Het raamwerk moet een structuur bieden voor de ordening van programma's, cursussen, leermaterialen, trainingen, toetsen, portfolio.
- Van groot belang is dat het Raamwerk Nederlands aansluit bij het CEF en bijdraagt aan internationale ontwikkelingen met betrekking tot aanscherpingen van de bestaande niveaubeschrijvingen in het CEF.

Functies van het Raamwerk Nederlands

Je kunt het raamwerk voor verschillende doeleinden gebruiken. We zetten ze kort op een rij:

Diagnostiek: Met behulp van dit raamwerk kunnen lacunes in en problemen met de taalvaardigheden van leerlingen worden opgespoord. De verschillende aspecten van de onderscheiden vaardigheden worden in dit raamwerk daarom vrij uitgebreid beschreven. Ook het taalniveau van lesmateriaal kan met behulp van dit raamwerk worden geanalyseerd.

Beoordeling: Het raamwerk kan hulpmiddel zijn bij het inschatten van het niveau van een leerling op een van de (of alle) taalvaardigheden.

Toetsontwikkeling: Bij competentiegericht opleiden, past competentiegericht beoordelen. Bij het maken van competentiegerichte opdrachten kan het raamwerk worden gebruikt om de talige aspecten van de competentie helder te beschrijven, zodat duidelijk is – voor leerlingen en beoordelaars – wat er van de leerlingen wordt verwacht. Het raamwerk voorziet niet in een 'weging' van de verschillende aspecten van de beoordeling.

Materiaalontwikkeling: Het raamwerk vormt een basis voor materiaalontwikkeling, door docenten en uitgevers.

Doorlopende leerlijnen: Het raamwerk vormt een hulpmiddel bij het uitzetten van doorlopende leerlijnen.

Basis voor portfolio-ontwikkeling. Leerlingen kunnen 'bewijzen van bekwaamheid' verzamelen in een nog te ontwikkelen persoonlijk (digitaal) portfolio Nederlands in het vmbo en mbo.

Ontwikkeling van taalcompetentieprofielen: Op basis van het raamwerk kunnen taalcompetentieprofielen worden ontwikkeld en/of bijgesteld.

Specifiek voor het Raamwerk Nederlands in vmbo en mbo:

. onderscheid in tekst en taalgebruiker bij de receptieve vaardigheden

Voor de receptieve vaardigheden een onderscheid gemaakt in de beschrijving van kenmerken van de tekst en van de uitvoering van de lees- of luistertaak door de leerling. Immers, de te lezen of beluisteren tekst is niet zijn eigen tekst, maar die van een ander.

2. niveaus

Daarnaast zijn in het Raamwerk Nederlands omschrijvingen van de niveaus A2 tot en met C1 uitgewerkt.. A1 is niet uitgewerkt omdat Nederlands in de reguliere beroepsopleidingen niet wordt aangeboden als 'nieuwe' taal en de opleidingen zijn er niet op ingericht om het Nederlands vanaf het allereerste begin aan te leren. Naar analogie van het Raamwerk MVT en het Raamwerk NT2, is ook in het Raamwerk Nederlands voor vmbo en mbo het niveau C2 niet opgenomen. De reden is dezelfde als bij de ontwikkeling van die raamwerken: binnen het vmbo en het mbo wordt dit niveau niet nagestreefd.

In de workshop maak je kennis met het beschrijvingskader en ga je concreet aan de slag met materiaal uit het (v)mbo.

Hoger onderwijs

Stroomleider:

Wilma van der Westen

Van nul tot platform; Taalbeleid in het hoger onderwijs

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

Het geklaag over de taalvaardigheid van studenten is niet nieuw. Al in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw verschenen de eerste noodkreten van docenten in het hoger onderwijs. Toen nog voornamelijk geweten aan de instroom van allochtone studenten in het hoger onderwijs. Onterecht, overigens. Bij het Ondersteunend Onderwijs Nederlands dat sinds 1994 bij De Haagse Hogeschool floreert, is steeds een aanzienlijk aantal deelnemers voor wie het Nederlands de moedertaal is. Deelname aan dit onderwijs is verplicht voor alle studenten van deelnemende opleidingen met een onvoldoende voor een Instaptoets Nederlands die algemene taalvaardigheid meet en behalve werkwoordspelling, geen specifieke taalkennis, spellingweetjes of expliciete spellingregels.

Eind 2006 kwam de commotie over de taalvaardigheid van studenten hoger onderwijs pas goed op dreef. Na een rapport van de Onderwijsraad over kennisdeficiënties, volgde een stroom van mediaberichten over de slechte taalvaardigheid van leerlingen én studenten. Zelfs universitaire studenten bleken niet te kunnen spellen, meldde de rechtenfaculteit van de Erasmus te Rotterdam. "Ook de blondste leerlingen niet" brulde een kop in de NRC.

In vogelvlucht

Eind vorige eeuw ontstonden bij enkele hogescholen en universiteiten in Nederland incidentele initiatieven en projecten om de taalvaardigheid van studenten te

■

op wat een taalbeleid zou moeten behelzen, was geen sprake. De initiatieven waren (1) veelal gericht op taalonderwijs of taalondersteuning aan een bepaalde groep, vaak allochtone studenten, (2) gericht op het wegwerken van hiaten en (3) kleinschalig, vaak beperkt tot één enkele opleiding. De projecten hebben, op een enkele uitzondering na, niet geleid tot structurele voorzieningen dan wel een (instellingsbreed) taalbeleid.

⁸ Dergelijke initiatieven werden -financieel mogelijk gemaakt via de subsidies in het kader _van Kwaliteit & Studeerbaarheid of ECHO-gelden.

Ook de serie *Studeren in het Nederlands in het hoger onderwijs* (2002) is nog doelgroepgericht (allochtone studenten) en gericht op ondersteuning buiten het curriculum. Bij een aantal instellingen kwam een hulpvoorziening voor de taalvaardigheid van studenten, bijvoorbeeld de universitaire talencentra zoals het Talencentrum Universiteit Groningen of wat recenter de Taalwinkel van de Hogeschool van Amsterdam en Universiteit van Amsterdam.

Wat schort er eigenlijk aan de taalvaardigheid van studenten?

In de berichtgeving is de gebrekkige taalvaardigheid van studenten versmald tot spel-fouten en andere taalfouten, zoals het onderscheid tussen *hen* en *hun* of groter *als*. Was dat maar zo, want dergelijke fouten zijn in relatief korte tijd leerbaar en trainbaar. Ze springen weliswaar snel in het oog, maar vormen slechts het topje van de ijsberg. Wat daaronder schuil gaat, baart veel meer zorg!

Wie beter kijkt naar een echt zelfgeschreven tekst van een student, niet een tekst op basis van een gestructureerde opdracht of een vast format, die schrikt van het taalgebruik. Vage of niet-kloppende formulering, een beperkte of verkeerde woordkeus, een ongepaste toonzetting, stukken die kop noch staart hebben, onlogische zinsgrenzen, alleen korte zinnen of juist te lange zinnen, een onjuiste, onzorgvuldige of ontbrekende argumentatie, een alinea-indeling die niet klopt of ontbreekt.

Voorbeelden van zinnen uit teksten van studenten:

Ik heet S. H. en ben *dus* Surinaamse.

Het bedrijfsleven *moet inzien dat zij een verplichte bijdrage leveren* aan projecten ter verhoging van de kansen op werk van allochtonen.

Een evaluatie is absoluut nodig om het project af te ronden.

Dat zal gebeuren door middel van een telefoontje.

Dit omdat dit voor mij het dichtst bij Techniek kwam, en ik ook geïnteresseerd was in natuurkunde. Naast het nominaal lopen van mijn studie heb ik er een hoop naast gedaan en ondanks dat toch mijn studie normaal doorgelopen.

Wat is er nodig

Daarover kan ik kort zijn: geen oude wijn in nieuwe zakken. Geen tippenboek, geen serie taal- of stijlfouten, geen grammaticaonderwijs. Geen herhaling van de stof uit het voortgezet onderwijs. Waarom niet?

Veel studenten hebben dit al doorgewerkt zonder het gewenste resultaat. Dergelijk materiaal is ook niet geschikt voor de in de vorige paragraaf genoemde taaltekorten. En de taaltekorten lopen ook teveel uiteen. Onmogelijk om daar een algemeen programma voor te ontwikkelen.

Verder weet ik nog uit de tijd dat ik, als docent van een module communicatieve vaardigheden in de propedeuse, schrok van de lage kwaliteit van stageverslagen die ik in het tweede jaar van diezelfde studenten onder ogen kreeg. Vrijwel niets van het aangeboden was toegepast in de schrijfproducten. Eenmaal het studiepunt behaald, gaat de student over tot de orde van de dag?

Ten derde merkt de docent die procesgericht lesgeeft aan studenten met een zwakke taalvaardigheid dat het vaak niet alleen om de taalvaardigheid gaat. Bij veel studenten mankeert het ook aan studie- en planningsvaardigheden, basale zaken als je spullen bij je hebben, tijd nemen om de opdracht te lezen, niet lukraak beginnen maar een opzet maken, een woordenboek of ander naslagwerk gebruiken.

Een vierde reden om niet 'meer van hetzelfde' aan te bieden is dat het aantal uur dat in het hoger onderwijs besteed kan worden aan taalvaardigheid beperkt is. In een curriculum valt nog wel een enkele module voor taalvaardigheid in te zetten, en soms nog wel wat in de zogenaamde vrije ruimte, meer zit er echt niet in. Modulen aanbieden buiten het curriculum levert een studieverzwaring op, en juist de taalzwakke studenten moeten alle zeilen bijzetten om de studiepunten op tijd binnen te slepen. De beperkte tijd in het curriculum moet dan wel heel veel bieden om de taalvaardigheid van studenten tot ontwikkeling te brengen.

Bij het verwoorden van een gedachtegang, opzetten van een redenering, selecteren en ordenen van inhoud, zie je duidelijk de link tussen taal en denken. Wie nadenkt hoe je deze aspecten van taalvaardigheid tot verdere ontwikkeling brengt, snapt dat dat niet lukt in één module van acht keer anderhalf klokuur. Wanneer je ook in ogenschouw neemt dat voor het functioneren van een hoger opgeleide een receptieve woordenschat van zo'n 250.000 woorden vereist is, snapt dat een instromer met het Staatsexamen Nt2 met zo'n 3000 woorden nog een hele lange weg te gaan heeft. Die kloof werk je

⁹ Zelf heb ik hiervoor een aanpak ontwikkeld die twee zaken ineen bewerkstelligt: een verbeterde schrijfvaardigheid en een push aan (verdere) taalontwikkeling van de student die zich ook na de module vervolgt, getiteld *Goed geschreven*.

niet weg met een enkele module of een beperkte woordenlijst academische woorden.

Intussen is een sterk veranderde en veranderende studentenpopulatie ontstaan, met een toenemende diversiteit en mobiliteit en is een nieuwe didactiek in het hoger onderwijs ingevoerd met andere eisen aan de taalvaardigheid van studenten. Studenten moeten meer en eerder schrijven en presenteren, terwijl het vak Nederlands uit het curriculum verdwenen is. Door het veelvuldig presenteren en schriftelijk rapporteren is er eerder zicht op het talige handelen en het taalgebruik van een student. Dit vraagt om nieuwe antwoorden, niet om oude.

Niet het toeleidend onderwijs alleen

Het zindert momenteel van initiatieven om de taalvaardigheid op te krikken. In Nederland het project Doorlopende leerlijnen bij de SLO, de in opdracht van het ministerie van OC&W geformeerde expertgroep en de klankbordgroep, het spreken over een canon Nederlandse taal. In Vlaanderen is de implementatie van het Talenbeleid van het ministerie van Onderwijs net gestart⁽¹⁰⁾. Een goede zaak. Maar wanneer een taal- en/of talenbeleid stopt aan het eind van het toeleidend onderwijs, schieten we het doel toch echt voorbij. Het heeft namelijk geen enkele zin de zwarte piet alleen maar neer te leggen bij de scholen voor voortgezet onderwijs of het mbo (in Vlaanderen aso, bso of tso), de toeleverende scholen.

Ook in het hoger onderwijs wordt een taal geleerd, en het hoger onderwijs stelt eigen eisen aan de taalvaardigheid van studenten. Daarnaast kent het hoger onderwijs eigen instroomgroepen, die een ander voortraject hebben doorlopen. Laat het elke onderwijslaag, zo ook het hoger onderwijs, zijn eigen verantwoordelijkheid nemen voor het afleveren van (taal)competente leerlingen of in geval van het hoger onderwijs (taal)competente beginnende beroepskrachten of beginnende wetenschappers, onder het motto: "Elke docent een taalontwikkelingsdocent!"

Doel taalbeleid hoger onderwijs

Als definitie hanteer ik een aangepaste versie van die van Van der Geest (1994). Hij gaat uit van taalproblemen en huldigt een deficiëntieopvatting. Mijn visie gaat uit van taalontwikkeling, een taalbeleid voor alle studenten, waarin centraal staat dat elke student zijn taal en talen (verder) ontwikkelt. Een taalbeleid hoort in mijn optiek geen achterstandsbeleid te zijn. Een goed taalbeleid kent een positieve insteek: het streven naar een hoge kwaliteit van het onderwijs en een goede toerusting op het gebied van taalvaardigheid van alle studenten voor de arbeidsmarkt of voor verdere studie.

¹⁰ Talentweedaagse te Gent op 25 en 26 september 2007.

Vanuit een 'brede' opvatting van taal en een ontwikkelingsgerichte visie op taalbeleid heb ik bij het opzetten van het taalbeleid van De Haagse Hogeschool de definitie aangepast. Deze aangepaste versie" luidt:

"Taalbeleid is de formulering van het permanente, systematische en strategische handelen van beleidsmakers en beleidsuitvoerders om – op alle voor het onderwijs relevante niveaus – taal én taalontwikkeling tot een bron van permanente aandacht en zorg te laten zijn in de dagelijkse praktijk van het onderwijs en die maatregelen te nemen die bijdragen aan het studiesucces van studenten.

Studiesucces wil in dit verband zeggen:

- in staat zijn de opleiding met behoud van alle kwaliteitseisen succesvol te doorlopen, en
- bij het afstuderen beschikken over voldoende taalvaardigheid voor de beginnende beroepsuitoefening."

Een taalbeleid is een totaalbeleid, dat zich beweegt op het terrein van instroom, doorstroom en uitstroom. Een goed taalbeleid is een belangrijke factor voor studiesucces, voor talentontwikkeling en excelleren van studenten en de kwaliteit van opleidingen.

Nieuwe wijn

Naast een goede taalvaardigheid voor de arbeidsmarkt of verdere studie, zijn andere competenties van belang. Ik zou een pleidooi willen houden voor de ontwikkeling van taalleerstrategieën, meertalige competenties en de ontwikkeling tot een autonome taal-leerder. Studenten die weten hoe ze hun taalvaardigheid verder tot ontwikkeling kunnen brengen. Die weten te handelen in situaties die "hun taalniveau te boven gaan" of dat nu Nederlands, Engels, of een andere taal is. Noodzakelijke competenties in de huidige wereld van toenemende internationalisering, multiculturalisering en mobiliteit. Studenten afleveren die doelgericht bezig met taalverwerving, reflecteren op eigen taalgebruik en voortdurend bezig zijn met het verwerven of leren van nieuwe taal of talen.

Het moge duidelijk zijn dat hier een schone taak ligt voor het hoger onderwijs. Een **vak of beroep leren, betekent ook de bijbehorende taal leren.** Internationaliseringsdoelen zijn niet te behalen zonder een goede taal- en talenbeheersing en een duurzaam resultaat bereik je wanneer je insteeekt op taalleercompetenties, naast leren van de taal ook leren een taal te leren!

Samen sterk: oprichting van het Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs

Op 13 november 2006 is door een viertal initiatiefnemers van Hogeschool Utrecht, Hogeschool Inholland, Fontys Lerarenopleiding en De Haagse Hogeschool een landelijk platform Taalbeleid Hoger Onderwijs opgericht. De aanwezigen vonden het niet alleen leuk en zinvol om ervaringen uit te wisselen en van elkaar te leren, maar wilden ook elkaar versterken in het bijdragen aan en totstandkomen van een taalbeleid binnen het hoger onderwijs.

In de januaribijeenkomst van het platform, elf aanwezigen van zeven instellingen, is het doel opnieuw vastgesteld: een platform voor het uitwisseling van informatie en ervaringen, voor kennisdeling en het bijdragen aan verdere ontwikkeling van taalbeleid en taalondersteuning in het hoger onderwijs.

Besloten is om voor presentaties, lezingen of workshops geen eigen conferentie te organiseren, maar aan te sluiten bij bestaande conferenties, zoals die van Het Schoolvak Nederlands, Anéla, LES en Levende Talen.

We zouden jaarlijks een of tweemaal bijeenkomen. Inmiddels waren er in 2007 al vijf bijeenkomsten. Met de aansluiting van Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs is de landsgrens overschreden. Inmiddels zijn er ook eerste contacten met Curaçao en Suriname.

De eerste resultaten geboekt

Begin april is de community van het platform, via SURF-groepen, in de lucht gegaan. De toegang is voorlopig voorbehouden aan platformdeelnemers.

Het platform wil verder komen tot beschrijvingen van een drietal niveaus van taalvaardigheid:

- startcompetentie taalvaardigheid
- propedeuseniveau
- eindkwalificatie taalvaardigheid hoger onderwijs

Voor de startcompetentie taalvaardigheid is een veldaanvraag ingediend bij de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Het project is toegekend en wordt in 2008 uitgevoerd. Mede-indieners zijn het Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen, De Haagse Hogeschool en het Rijswijks Lyceum, een school voor voortgezet onderwijs waar dit jaar een schoolbreed taalbeleid wordt ingezet, gestoeld op de principes die van De Haagse Hogeschool.

Een derde concreet doel is het opstellen en presenteren van een gemeenschappelijke visie op een taalbeleid voor het hoger onderwijs. En dat is broodnodig. Al te makkelijk wordt geld besteed aan simpele middelen als een taaltest en wat deficiëntieonder-

wijs of een digitale taalwinkel alleen. Een hogeschoolbreed of universiteitsbreed taalbeleid is nog nergens ingevoerd. Niet alleen in Nederland, ook in Vlaanderen moet het besef nog komen dat een taalbeleid op het niveau van hoger onderwijs geen overbodige luxe is.

Deelnemers aan het platform zijn werkzaam bij de volgende instellingen van hoger onderwijs (peildatum 1 oktober 2007):

De Haagse Hogeschool
Fontys Lerarenopleiding
Hanzehogeschool Groningen
Hogeschool Leiden (Pabo Thomas More)
Hogeschool Rotterdam
Hogeschool van Arnhem en Nijmegen
Hogeschool Windesheim
Hogeschool Zeeland
INHOLLAND (Amsterdam en Rotterdam)
Universiteit van Amsterdam

Arteveldehogeschool Gent
Het Huis Nederlands Brussel
Nascholingscentrum Gemeenschapsonderwijs Brussel
Universiteit van Antwerpen

Literatuur

- Beijer, José en Marjolein Simons, *Taalvaardigheid allochtone studenten onder de loep*, Scienceguide, www.scienceguide.nl/article.asp?articleid=100750
- Bouma, J., Ook de blondste leerlingen. Universiteiten beginnen bijspijkercursussen voor studenten die niet kunnen spellen, *NRC*, 13 januari 2007
- De lat hoog voor talen in iedere school, Nota Talenbeleid*, 28 september 2006, <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/talenbeleid-deel1.htm>
- Oplossingen voor kennisdeficiënties*, Rapport Onderwijsraad, augustus 2006
- Studeren in het Nederlands in het hoger onderwijs*, serie, diverse auteurs, verschenen bij NCB, Utrecht: 2002
- Versteviging van kennis in het onderwijs II*, Onderwijsraad, september 2007
- Westen, Wilma van der, *Goed geschreven, Zakelijk schrijven voor opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho, 2002

- Westen, Wilma van der, "Maatregelen die fruit, brengen!". Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding. In: Dirkje Ebbers (red.), *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Een selectie uit de 19^{de} Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent: Academia Press, 2006
- Westen, Wilma van der, Ondersteunend Onderwijs Nederlands: het perspectief op een goede taalvaardigheid. In: André Mottart (red.), *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2002*, Gent: Academia Press
- Wit, Margot de, en Patrick Rooijackers, Spellingstorm, In: *Levende Talen Magazine*, jrg 94/2, mrt 2007

Ronde 2

De taalbril: leidraad voor studenten en docenten t.b.v. ontwikkeling taalvaardigheid in het HBO

Annet Bermtsen en José Beijer
Hogeschool Utrecht
Annet.bemtsen@hu.nl
jose.beijer@hu.nl

Taalvaardigheid in het HBO heeft de aandacht in media en in de opleidingen. Veelal is in de berichtgeving de aandacht vooral op het functioneren van de student gericht en op een beperkt aantal aspecten van de taal: spelling en grammatica. Maar taalontwikkeling in het HBO is taal voor studie en beroep en een zaak van studenten en docenten. In het Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school wordt i.s.m. een 5-tal faculteiten een aanpak ontwikkeld waarbij taalvaardigheid geïntegreerd wordt in studietaken voor studenten en in het didactisch handelen van vakdocenten.

Uitgangspunt bij een van deze pilots bij de faculteit FMR/ISW Social Work is de taalbril: een brede visie op taal en werken aan taalontwikkeling gedurende de hele opleiding.

In de workshop gaan we aan de slag met

- de analyse en suggesties aan studenten voor het herschrijven van hun reflectieverslagen
- werken met 'de taalbril' via voorbeeldteksten en videobeelden.

Toelichting/Achtergrondinformatie bij de workshop

Brede visie op taalvaardigheid

Onder studenten op de HU groeit de diversiteit naar etnische herkomst, naar vooropleiding en naar onderwijservaring. Ook neemt de mbo-instroom toe. Duidelijk is dat met de diversiteit ook de verschillen toenemen in taalvaardigheid Nederlands waarover studenten dienen te beschikken voor studie en beroep. Uit onderzoek is gebleken dat de factor taalvaardigheid een belemmering kan zijn voor allochtone studenten, en in toenemende mate ook voor autochtone studenten. Uit landelijke cijfers blijkt dat de uitval met name groot is in de propedeusefase.

'Taalontwikkeling voor studie en beroep' is de verzamelnaam van vier verschillende pilot-projecten aan de HU. Belangrijke taaltaken voor alle studenten zoals het schrijven van verslagen, het voeren van professionele gesprekken en het houden van projectpresentaties worden gezien als vaardigheden die gedurende de hbo-opleiding verder ontwikkeld worden, zowel wat betreft inhoud als taalvaardigheid. Dat soort taaltaken vereisen creativiteit en reflecties op taalvaardigheid door de student zelf, maar ook een visie van de docent c.q. begeleider op taal. Het is de taak van alle hbo-docenten om veel meer op de taalvaardigheid in brede zin, en van *alle* studenten, te letten. Daarnaast zijn er twee andere ontwikkelingen in het kader van taalbeleid in gang gezet. Nieuwe ICT-tools gaan ingezet worden ter versterking van het taallearproces aan twee faculteiten. En er wordt geëxperimenteerd met een nieuwe taaltoets voor propedeuse-studenten, die de algemene en de opleidingsspecifieke taalvaardigheid van studenten wil diagnosticeren.

Taalbegeleiding bij het schrijven van reflectieverslagen.

Een tweede goed voorbeeld komt uit de faculteit Maatschappij en Recht/Instituut Social Work. Vier methodiekdocenten en twee docenten communicatie zitten maandelijks met een projectleider om de tafel. De input vormt een uitwisseling over ervaringen met taalbegeleiding aan 2^e jaarsstudenten. Verslagen en opnamen van gesprekken tussen docent en student vormen de input. Doel is om - op basis van praktijkervaringen - een leidraad voor taalbegeleiding voor alle docenten te ontwikkelen. De keuze is gemaakt met name reflectieverslagen te bespreken. Dit zijn verslagen van studenten over gevolgde trainingen en over hun stage-ervaringen. Twaalf 2^e jaarsstudenten hebben zich een jaar lang aan dit project gebonden. Het zijn havisten, doorstromers uit het mbo en een aantal anderstalige studenten. Hun begeleiders zetten deze studenten een taalbril op. Die bril is een concretisering van de brede visie op taalvaardigheid. Doel is het ontwikkelen van een leidraad voor docenten hoe aan taalbegeleiding vorm te geven: aan welke feedback op hun verslag hebben studenten echt wat,

hoe kun je die als methodiekdocent het beste geven, en, last but not least, hoe zorg je ervoor dat de student dat als stimulerend en positief ervaart?

Brede visie nader bekeken

Met de focus op het linkerglas van de taalbril wordt de student vier vragen voorgelegd over het ingeleverde reflectieverslag en het schrijven daarvan. De keuze en volgorde bepaalt de taalbegeleider, in overleg met de student.

1. Hoe correct is dit verslag geschreven?

Daar waar de spelling en interpunctie van de student tekort schiet, kan een methodiekdocent naar eigen vermogen aanstrepen en suggesties voor verbetering doen, maar er is een grens. Hij of zij is geen taaldocent is, maar wil wel juist kunnen adviseren of verwijzen. In de leidraad voor taalbegeleiding voor docenten staan concrete verwijzingen naar digitale hulpbronnen als de spellingchecker, woordenboeken, schrijfwijzers en digitale lessen.

2. Hoe passend is de toon en je woordkeus in dit reflectieverslag? Alle docenten blijken dit veel te bespreken. Veel propedeuse- en 2^e jaarsstudent moeten leren zich te verplaatsen in hun beroepsrol. Vragen zijn dan: heb je deze reflectie als schoolmeisje of als een toekomstig cultureel werkster geschreven? Heb je wel de juiste persoon voor ogen aan wie je schrijft?

3. Is de inhoud overeenkomstig de opdracht?

Hier gaat het om de inhoud van het verslag. Wanneer een student aan de start van de taalbegeleiding gevraagd waar hij zichzelf sterk in voelt bij het schrijven, is het antwoord: "Als ik schrijf wat ik denk en wat ik voel. En de uiterlijke verzorging van het verslag, dat kan ik wel." Volgens de taalbegeleider heeft deze student vooral moeite met het verwerken van de theorie in het reflectieverslag. Maar was dat ook duidelijk in de opdracht? Is die goed gelezen? Was er een voorbeeld bij of een format om de student inzage te geven aan die eisen aan het reflectieverslag?

4. Hoe effectief is dit verslag geschreven?

Studenten worden vragen gesteld over hun manier van schrijven. Herschreven ze, en hoeveel keer? Lieten ze iemand meelesen? Lazen ze zichzelf voor? Veel tekst is te dicht op elkaar uitgeprint in een te klein lettertype, niet of te weinig van kopjes voorzien. Studenten reflecteren zo op het eigen proces van schrijven en de vraag of ze hun boodschap zo ook effectief overbrengen.

Positief is dat de experimenten zich vooral richten op het didactisch handelen van docenten en het herontwerp van (een deel van het) curriculum. Betrokken docenten juichen die insteek ook toe. Interactie van docenten met studenten is van belang bij

taalontwikkellend onderwijs en wordt zeer gewaardeerd. De ervaring leert dat taalontwikkellend lesgeven en begeleiden een andere rol vraagt, ook voor hbo-docenten. Er is veel onzekerheid over de eigen kennis van taalvaardigheidsontwikkeling en de Nederlandse taal. Er is iedere keer (te) weinig tijd om het taalontwikkellend lesgeven c.q. begeleiden op grotere schaal toe te passen.

Dit is een fragment uit het artikel; Beter in taal in het hoger onderwijs; een extra taak voor alle opleiders in het HBO, Annet Berntsen en Radha Gangaram Panday in : Les nr. 146 april 2007

Ronde 2

Taalondersteuning academisch Nederlands voor studenten aan de Universiteit Antwerpen

Dirk Berckmoes en Hilde Rombouts
Linguapolis, Universiteit Antwerpen
dirk.berckmoes@ua.ac.be
hilde.rombouts@ua.ac.be

Impulsproject

Op 1 september 2006 startte *Linguapolis, Instituut voor Taal en Communicatie*, met het impulsproject *Monitoraat op maat*. De financiële ondersteuning komt van de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de Universiteit Antwerpen en van het Federaal Impulsfonds voor Migrantenbeleid. Het impulsproject werkt een oplossing uit voor de reeds vaak gesignaleerde maatschappelijke problematiek van taalachterstand bij meertalige en anderstalige studenten in het Nederlandstalig hoger onderwijs. Het Monitoraat op maat kan rekenen op een bijzonder positieve waardering bij het onderwyzend en assisterend personeel en cruciale beleidsmakers van de academische overheid van de Universiteit Antwerpen. Het project nam een succesvolle start: het oogstte een synergie van enthousiasme, inzet en motivatie bij deelnemers én projectbetrokkenen.

Hoofddoel van het project

De einddoelstelling van het *Monitoraat op maat* is de verhoging en de kwaliteitsverbetering van de doorstroom van allochtone studenten van 1^e naar 2^e bachelor met het

oog op een verhoogde instroom van hoogopgeleiden op de arbeidsmarkt. We willen taalachterstand en taalverarming bij studenten opsporen en verbeteren, en begeleiding bieden bij studieobstakels. Studenten kunnen daarvoor gratis terecht bij het *Monitoraat op maat* voor individuele begeleiding en groepslessen. Daarmee beantwoordt *Linguapolis* aan één van de maatregelen binnen het interne totaalbeleid rond diversiteit en gelijke kansen aan de Universiteit Antwerpen.

Doelgroep

Tot de doelgroep behoren alle eerste- en tweedejaarsstudenten van de Universiteit Antwerpen, ongeacht hun taalachtergrond. Op basis van een screening bepalen we welke studenten voor taalondersteuning in aanmerking komen.

Niet-discriminerend diversiteitsproject

De oorspronkelijke doelgroep van het project beperkte zich tot eerstejaars bachelorstudenten van Maghrebijns-Turkse afkomst, naast nieuw- en oudkomers van diverse origine. Onze samenwerkingspartners wezen er echter op dat de uitsluiting van Nederlandstalige studenten, stigmatisering van meertalige en anderstalige studenten in de hand werkt. Initiatieven uitsluitend gericht op allochtonen of 'anderstaligen' hebben een demotiverend effect op deze doelgroep. Bovendien blijkt uit onderzoek en ervaring dat taalnoden niet beperkt blijven tot de groep meertalige en anderstalige studenten. Docenten en assistenten stellen ook bij autochtonen vast dat de Nederlandse taalbeheersing soms een struikelblok is bij onder andere het schrijven van een paper.

Tweedejaars bachelorstudenten als gangmakers en voorbeeldfiguren

Van bij het begin van het project was er een grote vraag naar taalondersteuning van tweedejaars bachelorstudenten. Sommigen hebben in de 1^{ste} bachelor reeds problemen ondervonden met academisch Nederlands, anderen worden pas in 2^{de} bachelor met een grote schrijfpdracht geconfronteerd. Het *Monitoraat op maat* biedt hen waar nodig taalondersteuning als aanvulling op de inhoudelijke begeleiding door assistenten. We meten de tweedejaars bachelorstudenten ook een perfecte voortrekkersrol toe.

Taalnoden

Het *Monitoraat op maat* biedt taalondersteuning aan op het gebied van academisch Nederlands. Onder academisch Nederlands verstaan we die variant van het

Nederlands die studenten/docenten/ ... in staat stelt om optimaal te functioneren binnen een hoger onderwijs context. Dit kan gaan van colleges volgen en werkstukken schrijven tot succesvol examens afleggen en vlot integreren in een academische context.

In de vier vaardigheden maken studenten gebruik van academisch Nederlands:

- schrijfvaardigheid: notities, werkstukken, verslagen, samenvattingen, schriftelijke examens, ...
- spreekvaardigheid: groepsgesprekken, presentaties, werkgroepjes, referaten, discussies, ...
- leesvaardigheid: handboeken, syllabi, examenvragen, opdrachten, ...
- luistervaardigheid: colleges, lezingen, referaten.

Begeleiding van studenten

Screening en uitstippeling van een taaltraject

Elke student die een beroep wenst te doen op het *Monitoraat op maat* wordt eerst gescreend op academische taalvaardigheid. De screening geeft de student inzicht in zijn sterke en zwakkere kanten op het vlak van academisch Nederlands, en vormt de basis voor het te volgen taaltraject. Na de screening volgt een persoonlijk gesprek waarin de resultaten worden besproken. Op basis daarvan stippelen de student en de taalbegeleider samen een taaltraject op maat uit. De actieve inbreng van de student en de aandacht voor het eigen leerproces is van meet af aan een duidelijk gegeven.

We bieden 3 vormen van ondersteuning aan:

- individuele begeleiding
- contactmomenten in kleine groep
- zelfstudiepakketten

Individuele taalbegeleiding

Elke student die een beroep doet op het *Monitoraat op maat* voert minstens één individueel gesprek: het intakegesprek met de bespreking van de resultaten en de bepaling van het traject. De frequentie en het aantal individuele begeleidingsmomenten hangen af van de nood van de student enerzijds en van zijn beschikbare tijd anderzijds. Er bestaat geen specifieke aanpak per doelgroep. We richten ons volledig op de specifieke taalnoden per individu. Op basis van het eigen materiaal verwerven studenten meer inzicht en vaardigheid in de academische taal. Cruciaal bij de taalondersteuning is het aanbrengen van leerstrategieën. Het uitgangspunt van de begeleiding is dat studenten

zo snel mogelijk actief aan hun taalachterstand werken zodat ze zelfstandig en met succes hun academische loopbaan kunnen doorlopen.

Contactmomenten in kleine groep

Voordat een student met een bepaalde taalnood aan de individuele begeleiding deelneemt, volgt hij/zij meestal een of meerdere groepslessen. Zowel de ondersteunende theorie als toegepaste oefeningen presenteren we per les in een hand-out, die ook op Blackboard wordt geplaatst. Welke sessies voor de student nuttig zijn, wordt afgesproken bij de uitstippeling van het traject.

Tijdens het voorbije academie jaar organiseerden we groepssessies rond vijf onderwerpen:

- kennismaking met academische taal
- woordenschat en woordleer strategieën
- leesstrategieën
- tekststructuur
- stijl

Zelfstudie

Bij het remediëren van vooral de academische basistaalvaardigheid bezorgen we studenten zelfstudiepakketten op maat. Deze pakketten zijn samengesteld uit een cursist-gerichte selectie van bestaand materiaal, aangevuld met op maat gemaakte oefeningen. Daarnaast verwijzen we naar bruikbare oefeningen en literatuur op websites, waarmee de student zelf aan de slag kan. Te allen tijde kan de student een beroep doen op de taaldocenten voor verdere uitleg.

Volgdossier

Voor elke student leggen de begeleiders een taalpaspoort aan. Dit geeft de taalbegeleider een duidelijk beeld van de vorderingen die de student heeft gemaakt en het materiaal waar hij of zij mee heeft gewerkt. De student legt eveneens een taalportfolio aan. De bedoeling van het portfolio is in de eerste plaats de student een overzicht te bieden van het eigen leerproces.

Samenwerking met assisterend academisch personeel

Docenten of assistenten die merken dat voor een student het Nederlands op een of andere manier een struikelblok is, kunnen deze studenten doorverwijzen naar het *Monitoraat op maat*. Bij een aantal studenten gebeurt de taalbegeleiding in overleg met de assistent of professor die de student in kwestie heeft doorverwezen. Op die manier kunnen we de begeleiding nog beter afstemmen op de specifieke noden van student en op de opdracht waarmee hij/zij problemen ervaart.

Met het oog op een efficiënte taalremediëring bij studenten doen assistenten of studiebegeleiders een beroep op de expertise van het *Monitoraat op maat*. Zo verzorgt het *Monitoraat op maat* tijdens de introductieweek voor eerstejaarsstudenten Politieke en Sociale wetenschappen, in samenwerking met de begeleidende assistenten, een inleiding tot academisch Nederlands. De uitbouw van de samenwerkingsverbanden met het assisterend academisch personeel is een van de prioriteiten tijdens het academiejaar 2007-2008.

Ronde 3

Feedback als motor tot schriftelijke taalontwikkeling

Edith Alladin en Janneke Keker

De Haagse Hogeschool

e.alladin@hhs.nl

j.kelter@hhs.nl

Hbo-studenten leren tijdens hun opleiding om rapporten te schrijven, verslagen te maken, projectplannen op te stellen en adviezen uit te brengen. Een goede schriftelijke taalvaardigheid is hierbij een vereiste. Veel studenten ervaren echter dat zij op dit punt tekort schieten. Ook docenten signaleren dit. De vaardigheid van studenten in het schrijven van met name zakelijke teksten is vaak niet op hbo-niveau. Deze situatie heeft er op De Haagse Hogeschool toe geleid dat een groot aantal opleidingen studenten in de gelegenheid stellen hun taalvaardigheid te versterken. Dat wil zeggen dat er binnen het curriculum tijd is ingeruimd voor ondersteunend onderwijs Nederlands.

Het programma-ondersteunend onderwijs Nederlands

Bij aanvang van de opleiding leggen alle studenten een instaptoets Nederlands af. Deze instaptoets, een zogenaamde cloze-toets of 'invulttoets', bestaat uit zes tekstfragmenten

waarin van elk tweede woord de tweede helft is weggelaten. De studenten vullen de ontbrekende delen in. De mate waarin zij hiertoe in staat zijn, levert een adequate indicatie van hun taalvaardigheid. Als studenten onvoldoende scoren op deze instaptoets dan is het bij de meeste opleidingen zo geregeld dat studenten verplicht zijn om deel te nemen aan lessen Zakelijk Schrijven. Werkwoordspelling wordt als apart onderdeel van de instaptoets getoetst; als blijkt dat studenten op dit punt onvoldoende scoren, dan volgen zij hiervoor een separaat traject.

Geïntegreerde aanpak

In de lessen Zakelijk Schrijven gaan de studenten aan de slag met teksten uit de eigen opleiding, d.w.z. teksten die zij binnen de opleiding moeten schrijven (projectverslagen, reflectieverslagen, rapporten etcetera). De integratie van taalvaardigheidontwikkeling met het schrijven voor de opleiding maakt dat studenten zich gesteund voelen in het beantwoorden aan de eisen die de opleiding aan hen stelt.

De student beslist over de route

Belangrijk is dat studenten leren inzien waar zij precies de mist in gaan. Met behulp van een beoordelingsschema analyseren ze hun eigen schrijfproducten en brengen hun leerdoelen in kaart. Zij herschrijven vervolgens de tekst en streven ernaar om hierbij een of meerdere leerdoelen aan te pakken. De leerdoelen kunnen liggen op het niveau van de opbouw van de tekst, op zinsniveau of woordniveau -inclusief (werkwoord)spelling-. De student bepaalt zelf een strategie om deze leerdoelen te verwezenlijken. Het is de eigen keuze van de student of, en zo ja, welke hulpmiddelen hij inzet. Het is niet de docent die voorkauwt hoe de student bepaalde fouten moet verbeteren, maar de student neemt zelfstandig beslissingen op basis van de feedback van de docent. Hierin ligt de kracht van de aanpak.

Uitdagende feedback

Als de feedback niet bestaat uit het verbeteren van de fouten, waaruit dan wel? Welke feedback stimuleert de student om zelfstandig zijn taalontwikkeling ter hand te nemen en snel resultaat te boeken? Onze ervaring is dat een coachende docentrol hierop het antwoord is. Enthousiasmeer de studenten door het stellen van uitdagende vragen, stimuleer studenten tot zelf nadenken en het maken van keuzes en prikkel hen om te reflecteren op hun eigen schrijfproces en taalvaardigheidsontwikkeling. Datgene wat studenten op deze manier aan de weet komen over taal beklijft veel beter dan wanneer docenten hen 'slechts' uitleggen wat er fout is en hoe de regels in elkaar steken. Er vindt daadwerkelijk transfer plaats.

Uitbreiden woordenschat

Het taalgebruik van de docent is van invloed op het 'aanjagen' van de taalontwikkeling van studenten. Leg de lat hoog; het gebruik van abstracte termen (hbo-niveau) stimuleert studenten om hun woordenschat uit te breiden. Hierbij vormt het woorddossier een goed hulpmiddel. In een woorddossier noteren de studenten de voor hen nieuwe woorden, zowel algemene woorden als vaktaal, bij voorkeur met voorbeelden van het gebruik in de context en met synoniemen. Ook veel voorkomende vaste woordcombinaties zoals werkwoorden met vaste voorzetsels, of schrijftaalwoorden versus spreektaalwoorden kunnen in een woorddossier genoteerd worden. Op deze manier vergroten studenten hun woordenschat en kunnen zij meer variatie aanbrengen in hun woordkeuze.

Aandacht voor het leerproces

In een portfolio houden de studenten bij aan welke leerdoelen zij hebben gewerkt, welke activiteiten ze hebben voltooid en welke strategie ze hebben bepaald. Op basis daarvan trekken de studenten hun conclusies over de aanpak en aandachtspunten voor een volgende tekst. Alle gemaakte teksten komen in het portfolio, waardoor de voortgang en het leerproces te volgen is.

Sterk in toekomstige taalsituaties

Doordat studenten in deze benadering zelf heel actief aan het werk gaan, ontwikkelen zij een schrijfhouding die hen weerbaar maakt in toekomstige schrijfsituaties. Zij weten wat hun sterke en zwakke kanten zijn, maar zij hebben het vertrouwen ontwikkeld dat zij in staat zijn om de opdracht tot een goed einde te brengen. Door vooraf goed in kaart te brengen wat het doel van de tekst is, door niet te schromen om op zoek te gaan naar of te vragen om goede voorbeeldteksten, door naslagwerken te gebruiken of door een concepttekst met anderen door te spreken. Het voordeel hiervan is dat studenten *blijven* leren, dat hun taalvaardigheidsontwikkeling doorgaat, ook na afloop van een module of studiejaar.

Hoe bevalt het in de praktijk?

Zoals uit bovenstaande duidelijk mag zijn, veronderstelt onze benadering een heel zelfstandige en actieve houding van studenten. Natuurlijk ligt dit de ene student meer dan de andere. Sommige studenten hebben weinig aansporing nodig en weten in korte tijd grote vooruitgang te boeken. Maar er zijn ook studenten die het helemaal niet leuk vinden om tijd en moeite aan hun Nederlands te moeten besteden. Zij willen het liefst

zo snel mogelijk en met minimale inspanning hun studiepunt behalen. Het blijkt dat uitdagende feedback juist ook dit soort studenten aan het denken zet en hen stimuleert om aan hun taalontwikkeling te werken. Voor docenten vormt deze aanpak soms een omslag ten opzichte van de meer traditionele benadering van kennisoverdracht en het verbeteren van fouten. Maar onze ervaring tot nu toe is dat voor zowel student als docent juist de feedback enorm motiverend werkt. Voor de student is het heel inspirerend om 'zelf tot de ontdekking te komen' hoe de vork in de steel zit. Voor de docent is het steeds weer een boeiende ervaring om dit proces bij de student 'te bewerkstelligen'.

Literatuur

Wilma van der Westen: *Goed geschreven, Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum 2002.

C:WI<< SUKICE
GiEver4 Faapaokew



Diagnose-instrument schrijfvaardigheid

Eva-Maria Ternité
Bureau ICE, Lienden
eternite@bureau/ice.nl

Schrijfvaardigheid is een belangrijke succesfactor in het (hoger) onderwijs. Hoe bepaal je waar precies de gebreken zitten en hoe krijg je de student zover om een taal cursus te volgen? Bureau ICE heeft samen met de Hogeschool van Rotterdam en Omstreken een diagnose-instrument schrijfvaardigheid ontwikkeld voor zowel NT2 als NT1. Het instrument geeft inzicht en gericht advies.

Waarom een diagnose-instrument schrijfvaardigheid?

Veel studenten stranden tijdens hun studie door onvoldoende taalvaardigheid. Het betreft vooral studenten met een anderstalige achtergrond maar ook moedertaalsprekers van het Nederlands. Om toegelaten te worden tot een studie, eisen hogescholen en universiteiten het staatsexamen programma II of hebben zij, zoals de Hogeschool Rotterdam en Omstreken, een eigen toelatingstoets Nederlands. Deze examens voorstellen of een aspirant-student voldoende Nederlands beheerst om zich te handhaven in het hoger onderwijs. De aspirant-student kan slagen of zakken.

Eenmaal toegelaten tot het hoger onderwijs blijkt de voor het toelatingsexamen geslaagde student, net zo als andere studenten tegen taalproblemen aan te lopen. Het schrijven van een werkstuk, een reflectieverslag, een eindschrijving zijn de grootste struikelblokken. Schrijfvaardigheid heeft dan ook grote aandacht in het deficiëntieonderwijs. Maar schrijfvaardigheid is een groot begrip. Wat zijn precies de tekortkomingen als de student gaat schrijven en wat doet hij al goed?

Net zo belangrijk is de groep aspirant-studenten die niet geslaagd is voor het toelatingsexamen. Wat hebben zij aan de uitslag dat ze gezakt zijn? Ze weten dan dat ze nog aan hun Nederlands moeten werken. Maar ze kunnen veel gerichter aan de slag als ze weten waar ze precies aan moeten werken. Daar blijkt hun motivatie alleen maar groter van te worden. Juist ook voor deze groep is een diagnose van belangrijke waarde.

De Hogeschool Rotterdam en Omstreken wilde haar deficiëntieonderwijs graag gericht aanpakken. Zo ontstond het idee om bij de toelating een diagnostische schrijftoets in te zetten en daaruit voortvloeiend iedere student een advies voor een gerichte

training te geven. Naast de diagnose dient de toets nog een tweede doel: de student krijgt de gelegenheid om zijn tekorten onder ogen te zien en heeft nu een concrete aanleiding om aan zijn tekorten te werken. Een toets en een diagnostisch advies geven de student inzicht en hebben een veel sterker effect dan bijvoorbeeld een mondeling advies van een docent naar aanleiding van een werkstuk. Je hebt als hogeschool nu iets in handen om de student op tijd naar een schrijfcursus te sturen. En uiteraard, wordt uiteindelijk zo de uitval van studenten verminderd.

Een voorbeeld

Kemal komt uit Iran. Hij is sinds twee jaar in Nederland en wil zo snel mogelijk beginnen met een studie aan de Hogeschool Rotterdam. Om toegelaten te worden kan hij op elk gewenst tijdstip een toelatingstoets doen. Zijn schrijfvaardigheid wordt getoetst m.b.v. het door Bureau ICE ontwikkelde diagnose-instrument. Het instrument doet een voorspelling over zijn niveau en geeft bovendien een gedetailleerd beeld van diverse aspecten van schrijfvaardigheid.

Helaas blijkt dat Kemal niet het vereiste niveau voor een hbo-studie, namelijk B2, beheerst, al scoort hij op sommige aspecten van schrijfvaardigheid niet slecht. Maar we weten nu ook dat Kemal vooral moet werken aan zijn zinsbouw, zijn werkwoordvervoeging en aan de coherentie van zijn teksten. Zijn woordgebruik is bijvoorbeeld prima.

Wat houdt het instrument in?

Er zijn twee versies van het diagnose-instrument ontwikkeld: een versie voor Nederlands als tweede taal en een versie voor Nederlands als moedertaal. Het niveau voor Nederlands als tweede taal ligt bij B2, het vereiste niveau voor de moedertaalsprekers bij C1. In beide versies zijn opdrachten opgenomen die uit het leven van een studerende gegrepen zijn: e-mails aan docenten, een stelling onderbouwen en weerleggen, een stageverslag.

Hoe beoordeel je?

Het kan niet anders in een diagnostische toets: je beoordeelt de schrijfproducten op verschillende aspecten – van zinsbouw tot interpunctie – en je scoort per aspect. De weging van de aspecten verschilt.

Kom naar de workshop om met het instrument te werken. We gaan schrijfproducten

van kandidaten beoordelen en op deze manier kennis maken met een diagnose-instrument voor schrijfvaardigheid.

Ronde 4

Leesvaardigheid van studenten; intake en (t)examen

*Karen Heij
Bureau ICE, Lienden
kheij@bureau/ice.nl*

Niet alle studenten blijken alle teksten van opleidingen te lezen. Ligt dat aan de student of aan de tekst? Er bestaat in het onderwijs nogal de neiging om met de beschuldigende vinger naar de onderwijsdeelnemers te wijzen als ze teksten niet kunnen lezen. Argumenten als dat het niveau van studenten te laag is of dat studenten niet meer bereid zijn een langere tekst te lezen, vliegen dan al snel over tafel. Hoe terecht is dat? Is er wel sprake van onwil? Of meer van onvermogen? Zijn studenten dan slechte lezers geworden? En hoe zinvol is de discussie? Het is veel constructiever te constateren dat er blijkbaar een 'gat' is tussen het leesvaardigheidsniveau van de onderwijsdeelnemer en het niveau van de teksten die we ze voorleggen.

Met de komst van het European Framework of Reference heeft de Raad van Europa een belangrijke stap gezet. Dit framework beschrijft stappen in taalontwikkeling die we kunnen gebruiken om taalleerders van elkaar te onderscheiden. Met behulp van deze onafhankelijke niveaumeetlat is het niet alleen mogelijk taalleerders met elkaar te vergelijken. Belangrijker is het misschien wel dat het mogelijk is om teksten te koppelen aan een bepaald niveau. De combinatie van niveau van een tekst en niveau van een gebruiker biedt grote perspectieven. Heeft een deelnemer bijvoorbeeld leesvaardigheids-niveau B1 en de tekst niveau C 1. Dan kan de deelnemer niet meer dan een globale inschatting geven van waar de tekst over gaat en zal hij niet in staat zijn detailvragen over de inhoud van de tekst te beantwoorden. Daarmee is deze B1-lezer geen slechte lezer maar hooguit een lezer die moeite heeft met een tekst op C 1.

Veel intakers willen het leesvaardigheidsniveau van studenten achterhalen. Een mooi streven. Ook terecht dat dat de afgelopen tijd zoveel aandacht krijgt in de media. Maar tevreden of ontevreden over het huidige niveau kun je pas zijn als je eerst met elkaar hebt vastgesteld wat het instapniveau zou moeten zijn. Vervolgens is het dan minstens zo belangrijk om ook te achterhalen wat het taalniveau is van de teksten die je als opleiding aanbiedt. Pas als de instroomeisen wat betreft taalvaardigheid gedefinieerd zijn, kan er een zinvolle intake plaatsvinden. Instroomeisen koppelen aan de Europese

taalniveau-systematiek biedt grote voordelen. Daarna is het zinvol het niveau en de daarbij behorende inhoud van nieuwe deelnemers bij de intake te meten. Bovendien is het belangrijk vervolgens te bekijken of het taalniveau van teksten in opleidingen (lesmateriaal, toetsen etc.) aansluit bij het niveau van de deelnemer. Het meten van het taalniveau van een deelnemer is de specialiteit van Bureau ICE. Het meten van het taalniveau van een tekst is mogelijk met het instrument Texamen van BureauTaal, de zusterorganisatie van Bureau ICE. Met dit *webbased* instrument kun je objectief het taalniveau van een tekst vaststellen.

Het matchen van het niveau van teksten met het leesvaardigheidsniveau van studenten is een voorwaarde om de taalvaardigheid van de student verder te kunnen ontwikkelen. Zolang er een kloof bestaat tussen het taalniveau van de student en het niveau van de teksten, waarmee we studenten in de opleidingen confronteren, is er geen sprake van efficiënte taalverwerving. Leren is vooral mogelijk als de afstand tussen de huidige situatie en het te bereiken doel, overbrugbaar is. Taalverwerving is daarop geen uitzondering. Het afstemmen van doelniveau, gemeten intakeniveau en niveau van lesmateriaal is dan ook noodzakelijk.

In de workshop gaan we in op de voorwaarden voor (verdere) taalverwerving. We demonstreren de nieuwste generatie toetsen voor het meten van taalvaardigheid én het instrument Texamen. We bespreken met elkaar de mogelijke toepassingen ervan in de praktijk van het Hoger Onderwijs.

Literatuur

Stroomleiders:

Martijn Nicolaas

Rudi Wuyts

Culturele en kunstzinnige vorming met wereldliteratuur

Marianne Hermans

Cubiss, Tilburg

m.hermans@cubiss.nl

Wereldliteratuur is blikverruimend en vormt een verbinding met actuele en klassieke kunst en cultuur. Maar wat doen docenten in de lespraktijk met wereldliteratuur? Is wereldliteratuur klassiek of modern, populair of canoniek, vertaald of in de oorspronkelijke taal? En in welke context moeten we de wereldliteratuur dan plaatsen? De mogelijkheden zijn vrijwel onbeperkt. De praktijk blijkt grillig en in hoge mate afhankelijk van de persoonlijke voorkeuren van de docent. Bij de invulling van hun lessen gaan docenten relatief autonoom te werk, evenals bij de keuze van de literatuur die zij bespreken. Deze bewegingsvrijheid laat onverlet dat het schoolbestuur een stevige vinger in de pap heeft als het gaat om de organisatie van het literatuuronderwijs.

Scholen die CKV1 en literatuuronderwijs willen integreren, zien zich geconfronteerd met een ingewikkeld probleem. Ten eerste heeft het vak een geschiedenis van een luttele zeven jaar, een schijntje in vergelijking tot de anderhalve eeuw dat de talen al in het curriculum verankerd zijn. Ten tweede kan CKV1 gegeven worden door docenten Nederlands, Engels, Frans, Duits of een andere taal, maar ook door docenten uit de beeldende en muzische vakken, die een heel andere aanpak gewend zijn dan de meer beschouwende talendocenten. Ten derde is het urental van CKV1 te laag om substantieel bij te dragen aan de smaakontwikkeling op het gebied van dans, drama, beeldende kunst, muziek én literatuur. En tot slot stelt de concrete invulling van het begrip 'wereldliteratuur' docenten voor serieuze problemen.

Anderzijds biedt CKV1 een duidelijke opening tot het doorgeven van een literaire traditie die nationale en West-Europese grenzen overschrijdt. Vanuit de kunstzinnige context beschouwen we literatuur in de eerste plaats als een vorm van kunst, in een gelijkwaardige opstelling met andere kunstvormen zoals dans, muziek en beeldende kunsten. Waar het binnen het taal- en letterkundeonderwijs met name gaat om de bijzondere vorm van de literaire taaluiting, staat bij het kunstvakonderwijs de inhoud van de tekst voorop. Juist de thematische opzet van CKV1 nodigt uit tot het leggen van dwarsverbanden tussen literatuur en andere kunsten.

Het is de vraag in hoeverre wereldliteratuur daadwerkelijk uit de verf komt binnen CKV1. In het CKV-Volgproject en andere peilingen die de ontwikkelingen van het vak in kaart hebben gebracht, is weinig specifiek te vinden over het onderdeel litera-

tuur. In 2000 is in het kader van het onderzoeksproject Cultuur en School een onderzoek gedaan naar de invulling van het literatuuronderwijs bij Nederlands én bij CKV1, dat toen nog in de startblokken stond. Eind 2006 is in opdracht van Stichting Lezen een onderzoek gehouden onder een honderdtal docenten CKV1 en betrokkenen uit het veld van de nascholing.

In deze bijdrage wordt een antwoord gegeven op de volgende twee onderzoeksvragen:

1. In hoeverre besteden docenten structureel aandacht aan literatuur als één van de deeldisciplines van CKV1?
2. Welke invulling krijgt 'wereldliteratuur' door docenten, didactici en methodemakers?

Uit de bevindingen kan globaal het volgende worden afgeleid over de aandacht die docenten besteden aan wereldliteratuur:

Literatuur is binnen CKV1 grotendeels non-existent

De respons op de digitale en de schriftelijke vragenlijst was in eerste instantie vrij laag. Navraag onder de niet-respondenten wees uit dat op veel scholen literatuur geen deel uitmaakt van CKV1, doorgaans omdat het elders in het curriculum reeds aan bod komt. Veel docenten vinden het belangrijker dat leerlingen bij CKV1 kennismaken met de andere kunstvormen, terwijl literatuur toch al in het curriculum zit bij de talen.

De docenten die literatuur wél als onderdeel van het vak beschouwen, geven geen eenduidig beeld van de lespraktijken. Diversiteit is het credo, zowel in de omvang van het aanbod als de vorm en de inhoud. Sommige scholen hanteren een lijst met boeken die geschikt zijn om te lezen in het kader van wereldliteratuur, maar ze ondernemen geen concrete stappen om leerlingen deze te laten lezen. Vaak wordt literatuur aangeboden in een apart project of workshop, bijvoorbeeld een dichtersworkshop met gedichten uit de Nederlandse literatuur; een literair café met hedendaagse schrijvers; een projectdag over de literatuur uit een bepaald land. Wat ook wel gebeurt is dat leerlingen naar toneelstukken gaan die literatuur als basis hebben.

Literatuur staat binnen CKV1 niet op zichzelf

Docenten CKV1 die literaire fragmenten of verhalen gebruiken, zeggen dat ze dat doen in aansluiting op andere kunstdisciplines binnen een thema. Dat is dan ook de bedoeling van CKV1: om de kunsten in samenhang aan te bieden.

Wat docenten zelf lezen is van invloed op wat ze doen in de klas

Wat docenten daadwerkelijk doen in de lessen, hangt voor een groot deel af van de eigen opvattingen en voorkeuren. In 2000 en 2003 zijn in het kader van het onderzoek naar literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving (NWO-project Culturele Canons en Culturele Competenties) ook docenten Nederlands bevraagd (Hermans, 2005; Hermans, z.j.). Uit de resultaten blijkt onder meer dat leerlinggerichte docenten in hun lessen aandacht willen besteden aan multiculturele literatuur, in tegenstelling tot leerstofgerichte docenten. Daarnaast is het leesgedrag van de docent een belangrijke voorspeller van het klassikale aanbod. Een docent die veel buitenlandse literatuur leest, past deze ook eerder toe in de eigen lessen. Ook bleken voorstanders van intercultureel literatuuronderwijs beduidend méér multiculturele literatuur te lezen en bespreken in de les dan tegenstanders. Een vergelijking tussen witte en zwarte scholen bracht aan het licht dat op de zwarte scholen méér multiculturele literatuur in de lessen voorkomt dan op de witte scholen. Het zijn vooral de leerlingen zelf die daartoe het initiatief nemen: zij lezen multiculturele boeken voor het leesdossier.

Met enige reserve zijn deze bevindingen ook van toepassing op de docenten die CKV1 geven, zeker de docenten die tevens (moeder)taaldocent zijn. Een belangrijk obstakel blijft echter de beschikbare (vrije) tijd van de docent. Die komt naar eigen zeggen tijd tekort om alle belangwekkende boeken te lezen, laat staan dat hij tijd heeft om buiten het eigen vakgebied rond te snuffelen.

Wereldliteratuur is vooral westerse literatuur

De vraag waaraan docenten denken bij de term 'wereldliteratuur' leidt tot de volgende top drie:

- 1 literatuur uit de niet-westerse wereld
- 2 westerse canon
- 3 Nederlandse canon

Op scholen waar het literatuuronderwijs ondergebracht is bij de aparte talen, noemen de docenten vooral niet-westerse literatuur als ideale invulling voor CKV1. Let wel, dit vinden docenten *idealiter* de beste invulling van het begrip 'wereldliteratuur'. Het daadwerkelijke aanbod laat een ander beeld zien. Als er al sprake is van literatuur bij CKV1, gaat het meestal om Nederlandse of westerse literatuur. Jeugdliteratuur komt vrijwel niet aan bod, hoewel er wel lesmateriaal is te vinden over sprookjes, Alice in wonderland en andere klassiekers.

Tot slot: uit de resultaten van verschillende onderzoeken en peilingen komt een praktijk naar voren die niet onder één noemer te vangen is. Een ideologie die bij uitstek

past binnen de kaders die CKV biedt, is de opvatting van wereldliteratuur als een vorm van intercultureel onderwijs. Dat ideaal lijkt op gespannen voet te staan met het pleidooi voor de terugkeer van een nationaal gerichte canon. In het slot van deze bijdrage zal met enkele voorbeelden worden getoond dat beide perspectieven juist met elkaar te combineren zijn.

Ronde 2

De taal van het beeld, de kunst van het zien

Klaas Verplancke
Brugge
mail@klaas.be

We beseffen het niet altijd goed, maar u en ik, wij zijn de baas.
U kijkt naar wat u wilt,
u kijkt hoelang u wilt,
u kijkt wanneer u wilt.
Met andere woorden, U en u alleen beslist
wat u ziet,
wat u leest.
Want weet u, lezen is kijken en zien in één.
En godzijdank, we kunnen zelfs dat lezen waarvan we alleen maar weten dat het er is.

Van zodra u een boek opent, leest u gedachten, die van de schrijver of de illustrator.
We lezen continu en een groot deel van deze dagelijkse communicatiestroom verloopt via beelden, zonder het zelf te beseffen. Het lezen van die beelden is iets wat we nooit leerden op school en toch zijn we wonderwel in staat om verkeersborden, signalisatie, tekens, symbolen, lichaamstaal of reclame-boodschappen te ontcijferen en te begrijpen.

Baby's kennen hun moeder al van binnen en van buiten nog voor ze bestaat als de letters m a m a. Er is een tijd geweest dat de analfabete mens de Bijbelse verhalen las en leerde aan de hand van schilderijen, glasramen en andere beeldende kunsten.
Foto's, logo's, prenten en illustraties proberen ons iets te vertellen waar geen woorden bij nodig zijn. Enkel onze aandacht volstaat om het verhaal van een beeld te horen.

Elke tekenaar is een schepper met één doel : het op papier zetten van een stukje leven en zijn emoties : vrolijkheid, verrassing, spanning, hoop, eenzaamheid, angst, durf, verlangen, verliefdheid of verdriet.

Een gedreven illustrator kan meer dan uitbeelden. De verbeelding is de toegevoegde waarde aan de uitbeelding. Hij maakt beelden bij het woord en niet van het woord.. Het is de ware uitdaging om in het picturale labrynt de valkuilen van het evidente en het letterlijke te ontlopen. De techniek van de continue zelfbevraging overstijgt de valse bescherming van het oppervlakkige en het voorspelbare. Het maakt werk authentiek.

Wat vertel je met perspectief?

Wat is de functie van een voor-midden-en-achterplan?

Waar stop ik mijn beeld?

Hoe ver of dichtbij sta ik van mijn onderwerp, en waarom?

Wanneer gebruik ik kleur? en welk kleur?

Hoe groot of klein maak ik het contrast?

In welke houding, met welke grimas toont mijn personage het meest wat hij voelt?

Elk antwoord is een beslissing en een bewuste keuze voor kwetsbaarheid.

Chris Ware, een notoir tekenaar en stripmaker zegt in een interview : "Tekenen is een permanente zelfevaluatie. Bij elke lijn die je trekt denk je: Ben ik een goed mens? Ben ik een slecht mens? Al je tekortkomingen komen zonder pardon op dat vel papier terecht!".

En zo is de cirkel rond, want illustraties zijn échte verhalen met emoties, van kwetsbare mensen met emoties. Daar gaat kunst, daar gaat de kunst van het illustreren over: over de mens in en achter het verhaal. Een verhaal dat de mensheid sinds zijn ontstaan bezighoudt.

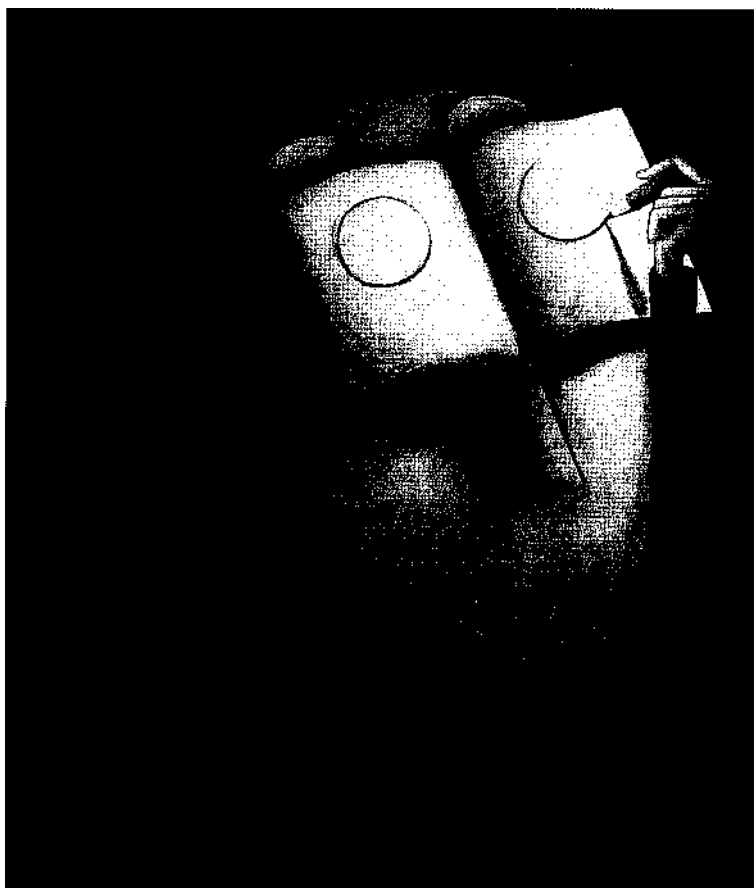
Picasso zegt : 'Alle kunst is leugen, leugen die ons dichtert bij de waarheid brengt'

Een leugen waar we als lezer of kijker graag en bewust in trappen, omdat ze eerlijk en geloofwaardig is, of omdat het een ontsnapping is, of een wegwijzer. En daar reageren vooral kinderen heel spontaan en intuïtief op. Ze zijn nog onbezoedeld en kunnen veel waarheden, of zeg maar eerlijke leugens, aan. Misschien net daarom vertellen illustratoren, en alle kunstenaars graag hun verhaal aan kinderen.

In den beginne was het beeld opgesloten in het hart en het hoofd van elke pasgeborene. We zijn ooit allemaal enthousiaste tekenaars geweest van kopvoeters en surrealistische composities alvorens een woordenstroom hetzelfde kon uitdrukken. Maar verbeelding verstomt niet bij woorden, of omgekeerd integendeel, ze leefden nog lang en gelukkig samen..

Illustrator Klaas Verplancke geeft een overzicht van zijn oeuvre. Aan de hand van een uitgebreide reeks voor-beelden uit zijn en andermans werk analyseert hij de beeldtaal, vertelt over inspiratie en invloeden, geeft een overzicht van de illustratietechnieken en de principes van de vormgeving. Hij wandelt door zijn boeken en prenten en stimuleert de lezer in het kijken.

Meer info via www.klaas.be



Ronde 2

Leeskunssst... Literaire projecten door samenwerking Nederlands/ckv

ii

Het Goese Lyceum
korputpr@zeelandnet.nl
kass08@xs4all.nl

In drie dagen tijd van niets naar iets. Leerlingen van vijf tweede klassen houden zich drie dagen lang intensief bezig met 'A Midsummer Night's Dream' van Shakespeare en

zetten rond de langste dag een Engelstalige voorstelling neer. Elke klas is verantwoordelijk voor één van de vijf bedrijven. De leerlingen maken in een recordtempo kennis met alle aspecten van theater maken, zoals tekstschrijven en spelen, het maken van kostuums en attributen en decor bouwen. Ook zijn ze verantwoordelijk voor de publiciteit, schriftelijke verslaglegging en het maken van een film. Het project wordt afgesloten met een voorstelling voor met name ouders. Deze voorstelling vindt buiten plaats.

In het landelijke project Leeskunssst... versterken scholen voor voortgezet onderwijs de samenwerking tussen hun taal- en ckv-docenten. De samenwerking moet het risico van interne versnippering beperken en de gezamenlijke opbrengst van de inspanningen op het gebied van literatuur vergroten. De scholen die deelnemen realiseren zo projecten waarin literatuur gecombineerd wordt met andere kunstdisciplines. Dat leverde de afgelopen twee jaar een scala aan interdisciplinaire projecten op: divers, creatief, leerzaam en verrassend. Ook dit schooljaar staan er weer diverse projecten op stapel. Stichting Lezen ondersteunt de scholen met een (bescheiden) financiële bijdrage vanuit het project Cultuur en School (ministerie OCenW). In het voorjaar van 2008 vindt er een conferentie over Leeskunssst... plaats en aan het eind van het schooljaar worden de projecten als voorbeelden van "good practices" gepresenteerd. Meer informatie over het project is te vinden op www.leeskunssst.nl

De schoolprojecten variëren in tijd van een paar dagen tot een paar maanden. Ze worden zowel met leerlingen uit de tweede fase als met leerlingen uit de basisvorming uitgevoerd. Bij het ene project doen leerlingen van één klas mee of één leerjaar bij het andere project werken verschillende leerjaren samen. Bij de meeste scholen zijn de projecten een evenwichtige combinatie van literatuur (Nederlands én de Moderne Vreemde Talen) en ckv1 maar soms zijn er opvallende combinaties van vakken zoals bij het Clusius College in Castricum. Hier vinden we een samenwerking van de docenten Nederlands, CKV, Wiskunde, Lichamelijke Opvoeding en Bloemschikken.

Bundeling van inspanning biedt ook betere mogelijkheden voor samenwerking met derden zoals de openbare bibliotheken, de centra voor de kunsten, musea of theatergezelschappen. Behalve de cultuurinstellingen zijn er ook diverse kunstvakopleidingen bij de projecten betrokken: bijvoorbeeld de Fontys Hogeschool voor de Kunsten Tilburg en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden. Soms bestaat de samenwerking uit één activiteit, bijvoorbeeld het bezoeken van een voorstelling of een bezoek aan de bioscoop, vaak gaat het om meer activiteiten en meer instellingen. Het afgelopen jaar hebben een aantal scholen – omdat ze dit jaar speciale aandacht besteden aan het thema *Jongeren en Lezen* – samen gewerkt met de lokale omroepen. Bij het Clusius College in Castricum heeft de lokale omroep Castricum een workshop verzorgd over het maken van interviews. Ook heeft de omroep opnames gemaakt met leerlingen die zelf straatinterviews hebben gehouden. De lokale omroep Venlo heeft een aantal leerlingen van het Valuas College een cursus presenteren gegeven. (toegespitst op de pre-

sentatie van de chansonavond die de week erna plaatsvond). RTV Drenthe tenslotte heeft voorafgaand aan de "dichtdagen" van het Dr. Nassau College Assen aandacht aan het project besteed. Aan het slot van het project presenteerden de leerlingen hun zelf geschreven gedichten in een speciale uitzending.

De ervaring met het project Leeskunstsst...in de afgelopen jaren leert dat nauwere samenwerking van scholen met de diverse culturele instellingen een vernieuwende impuls kan opleveren voor literatuureducatie die zowel leerlingen als docenten inspireert.

Het Goese Lyceum zette in het eerste jaar een overdonderend "Nachtmuseum" neer, een museum door en voor jongeren. Het afgelopen schooljaar verraste de school leerlingen, docenten en ander publiek met een songfestival. Onder de titel "Zing in je Moers Taal" werden er liederen ten gehore gebracht die gebaseerd waren op personages uit de Nederlandse literatuur. De leerlingen werkten aan de hand van zelf gekozen boeken en maakten eigen composities of gebruikten bestaande melodieën. De belangrijkste voorwaarde was dat het een Nederlandstalig lied zou worden. Tegelijkertijd met het songfestival werd er in de openbare bibliotheek een tentoonstelling rond de gelezen boeken gerealiseerd. Het project is uitgevoerd met alle vierdejaars leerlingen van havo en vwo. Er is een relatie met het vak Nederlands en het vak Muziek. In de sectie CKV-1 zitten twee neerlandici, zodat de combinatie lezen en ckv gemakkelijk kon worden gemaakt.

Het idee een festival te organiseren rond het Nederlandstalig lied bestond al langer bij enkele docenten die zelf musiceren en in voorgaande jaren was er al ervaring opgedaan met het organiseren van verschillende festivals met een eigen thema. Voor dit project ontstond het idee om juist de inspiratie uit romans te halen en van daaruit een eigen lied te schrijven. De anti-held stond centraal bij de selectie van boeken die de leerlingen kregen aangeboden. Titels waren ondermeer: *De donkere kamer van Damocles* en *Nooit meer slapen* van W.F. Hermans, *De reunie* van Simone van der Vlugt en *De onzichtbaren* van Karel Glastra van Loon. De boeken waren in samenwerking met de bibliotheek geselecteerd en de bibliotheek zorgde voor een ruime aanvoer van titels, zodat de romans ook in de eigen schoolbibliotheek konden worden uitgeleend.

In groepjes van maximaal vier konden leerlingen werken, overleggen, afspraken maken en een uiteindelijk een product neerzetten voor de klas. Ze waren zelf verantwoordelijk voor het hele proces en de taakverdeling: Wie neemt de muziek op? Wie zorgt voor de verspreiding en afwerking van de tekst? Wie maakt een nieuwe melodie of zoekt een geschikte bestaande melodie? Hoe wordt een en ander gepresenteerd als het lied af is? Bij de beoordeling van de liederen (inclusief het werkproces en de taakverdeling) waren ondermeer de volgende punten belangrijk: originaliteit van het lied, goede tekst met een duidelijk uitgewerkt onderwerp, een melodie die goed bij de tekst past en de totaalpresentatie. De zangkwaliteiten waren niet doorslaggevend maar een goed gezon-

gen lied was natuurlijk wel een pluspunt!

The Argonauts — Sokolov

Vroeger is eigenlijk nooit,
een tijd die nooit zal komen
Ja vroeger is voor mij nu nooit,
om de gedachte te voorkomen
Dat ik naar een B-merk wodka grijp en me bezat,
om terug naar nooit te komen
Terug naar nooit te komen,
nee terug naar nooit te komen.

De toekomst ziet er beter uit
Ik vind wat geld en ook mijn bruid
En ik Verlies dan wel m'n voorhuid
Maar wat maakt 't uit, nee niks, wat maakt 't uit

De beste vriend is voor altijd,
altijd, door wederzijds benijd
Mijn beste vriend was voor altijd,
maar wat bleek ik werd misleid
C-4 voor mij bedoelt zond ik terug met retour,
ben zo mijn beste vriend verloren
Mijn beste vriend verloren,
ja mijn beste vriend verloren

De toekomst ziet er beter uit
Ik vind wat geld en ook mijn bruid
En ik verlies dan wel m'n voorhuid
Maar wat maakt 't uit, nee niks, wat maak 't uit

'T was slechts een voorhuid (fade)

(tekst en muziek: Jason v.d Hoven en Ron Kesteloo
Naar de roman "De ruimte van Sokolov" (Leon de Winter)

In deze workshop een kijkje in de keuken van Leeskunssst... . De opzet en aanpak van Nachtmuseum en met name Zingen in je Moers Taal, de projecten van Het Goese Lyceum komen (op een praktische manier) aan bod.

Ronde 2

**Duizend jaar vermaak; De Nederlandse literatuur-
geschiedenis in vogelvlucht**

Ineke Hurkmans
KSG De Breul, Zeist
i.hurkmans@de-breul.nl

Een algemene klacht van docenten en ouders is dat de scholieren van tegenwoordig niet lezen. Voor school willen zij nog wel een boek lezen maar het merendeel lijkt andere vermakelijkheden te verkiezen boven het lezen van literatuur. Als ze al een boek lezen, vinden ze een boek dat voor hun geboortedatum geschreven is oud. Volgens de periodisering die op de oude HAVO en het VWO werd gehanteerd, werd de canonieke literatuur ingedeeld in vóór en na de Tweede Wereldoorlog. Voor de huidige tieners is WO II net zo ver weg als de Franse revolutie en de literatuur tot de jaren tachtig behoort ook tot die grote periode die niet in hun belevingswereld past.

Wanneer leerlingen in Havo 4 een boek moeten kiezen voor hun leesdossier vinden zij desgevraagd vooral dat een boek leuk of spannend moet zijn. Wat leuk precies inhoudt, kunnen zij meestal niet definiëren. Spannende boeken, waarin de hoofdpersoon allerlei beangstigende avonturen beleeft, komen in de literatuurlijst die op scholen wordt voorgeschreven, niet voor. Of toch? Waren de ridderverhalen dan niet reuze spannend en beleefden de hoofdpersonen in de tijd van de Romantiek niet allerlei geheimzinnige avonturen met verrassende ontknopingen aan het eind? Werd er in de zeventiende eeuw niet gegierd van het lachen om kluchten, boertige taferelen en blijspelen? Verschilt het tegenwoordige gedweep met sterren of sporters zoveel van de sentimentele gedichten die aan het eind van de negentiende eeuw furore maakten? Leerlingen haken al snel af wanneer ze een jaartal zien staan dat tot de geschiedenis behoort. Dat is jammer want zo onthouden ze zichzelf een rijk aanbod van literatuur die er toe doet.

Literatuurgeschiedenis is weer terug op de Havo. Het is vrijwel onmogelijk de afgelopen duizend jaar in één module te presenteren aan leerlingen. Wanneer leerlingen zelf expert worden in een bepaalde periode en hun klasgenoten daarover vertellen, krijgen de Havo-leerlingen toch een aardig beeld van de verschillende stromingen en tekstsoorten.

Een docent die enthousiast vertelt over ridderverhalen of avonturenromans wordt meewarig bekeken door de klas. Vertellen leerlingen echter zelf met enthousiasme over

een gelezen boek, dan treedt het *peer group* effect op. *Duizend jaar vermaak* is een les-project dat vanuit het hedendaagse vermaak terugblijkt tot alle vogels die nesten bouwden.

Het project gaat uit van de Tabasco-principes en op KSG De Breul uitgevoerd als test-case voor het pta. Vijf Havo-4 klassen hebben in groepjes van 3-4 leerlingen tien literaire stromingen behandeld. Na een oriëntatiefase konden de leerlingen kiezen voor een tekstsoort waarbij zij in groepjes moesten werken aan opdrachten over de gekozen periode en stroming. Met behulp van een ELO werkten de leerlingen samen aan het verzamelen van informatie. De klassen hadden steeds twee lessen Nederlands per week en een uur keuzestudietijd. In de eerste les van de week vergaderden de groepjes over de gevonden informatie en zij maakten vervolgafspraken. De tweede les werd in het computerlokaal gegeven om de leerlingen de gelegenheid te bieden informatie op te zoeken. Met behulp van de ELO werden zij enigszins gestuurd naar de juiste bronnen. De antwoorden op de opdrachten zijn in een digitaal logboek geplaatst. Zo kon de docent de vorderingen volgen.

Het project kent drie eindproducten. Ten eerste was het logboek bedoeld om de antwoorden te geven op de vragen uit het opdrachtenboekje. Vervolgens hebben de leerlingen zelf proefwerkvragen met antwoorden bedacht. Deze konden zij op de ELO zetten waar alle deelnemende klassen toegang toe hadden. Het ultieme eindproduct was de presentatie. De leerlingen lieten op een creatieve wijze zien hoe de tekst die zij hadden bestudeerd, in de tijd van publicatie tot vermaak diende.

In de proefwerkweek hebben de leerlingen een proefwerk gemaakt over alle behandelde stromingen. Het proefwerk bestond uit multiple choice-vragen en de leerlingen kregen een citatenboekje waarbij zij de citaten in de juiste tijd moesten plaatsen. Ook hebben de leerlingen een evaluatieformulier ingevuld over het gehele project waarbij zij de gelegenheid hadden tips ter verbetering op te schrijven. Hier hebben veel leerlingen gebruik van gemaakt, variërend van 'afschaffen' tot 'heel leuk project'. Veel tips zijn waardevol voor de evaluatie van het project. Met name de creatieve presentatievorm sprak tot de verbeelding.

Voor een pilot mag het project als geslaagd beschouwd worden. De meerderheid van de leerlingen waardeert het project met een zeven en vindt dat voor volgende lichtingen Havo 4 dit project mee kan tellen als examenonderdeel. De docenten waren enthousiast en hebben hard meegewerkt aan de bijstelling van het concept. Zowel sommige leerlingen als docenten vonden het lastig om via de ELO te werken maar in het algemeen heeft iedereen de juiste informatie weten te vinden.

In 2007-2008 krijgt het project vorm op Teletop. Docenten die geïnteresseerd zijn in de informatie kunnen vanaf september de bijgestelde docentenhandleiding en het leerlingmateriaal via de mail aanvragen bij Ineke Hurkmans.

Ronde 3

Scriptschrijven naar een roman (zoals de filmpjes op www.leesmij.nu)

Suzanne Raes

Visualisation Productions/Valérie Schuit, Amsterdam

Lees mij! is een webplek met een gevarieerde reeks korte filmpjes die je uitnodigen tot lezen. Hier kun je ontdekken of een boek wat voor je is, chatten met de schrijver, reacties lezen en nog veel meer.

Lees mij! is een innovatief instrument binnen leesbevordering en literatuureducatie gericht op HAVO/VWO -leerlingen tussen de 14 en 17 jaar. Lees mij! is een combinatie van een website, een serie filmpjes en een literaire activiteiten-agenda. Een korte inhoud van het boek, opzettelijk geen uittreksel, geeft een woerde-lijke boekbeschrijving; het filmpje verbeeldt soms de thematiek, een belangrijke scène, of citaat, maar geeft vooral de sfeer van het boek weer. Ook zijn er op de boekenpagina's schrijversfoto's, handschriften en andere extra's te zien uit het archief van het Letterkundig Museum. De Lees mij! -website is ingericht als een virtuele hangplek voor jongeren, waar lezen lekker is, bij elk weertype.

De Lees mij! -website is een poort waaraan jongeren de wereld van de literatuur worden binnengelokt. Een wereld waar niets te gek is, alles kan en waar je iedere week een ander personage kunt zijn. Een wereld die net zo chaotisch mag zijn als je kamer, als je hoofd. Een lokroep om te lezen. Niet alleen jongeren bezoeken de website. Docenten Nederlands kunnen met hun lessen inhaken op de activiteiten rond 'het boek van de week' en de site gebruiken om leerlingen te ondersteunen in het kiezen van een goed boek voor hun literatuurlijst.

De twintig 'verfilmde' boeken zijn:

Remco Campert	Het leven is verrukkuluk!
T. Lanoye	Kartonnen Dozen
Raoul de Jong	Het leven is verschrikkulluk
Bernlef	Hersenschimmen
WE Hermans	De donkere kamer van Damokles
Theo Thijssen	Kees de Jongen
Renate Dorrestein	Zonder genade
Tommy Wieringa	Joe Speedboot

EENENTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Khalid Boudou	Het Schnitzelparadijs
Dirk Ayelt Kooiman	Montyn
Willem Elsschot	Een Ontgoocheling
Nescio	De Uitvreter
A.F.Th. van der Heijden	Het leven uit een dag
Bart Moeyaert	Het is de liefde die we niet begrijpen
Arnon Grunberg	Blauwe maandagen
Manon Uphoff	Gemis
Erwin Mortier	Mijn tweede huid
Niels 't Hooft	Toiletten
F. Bordewijk	Bint
Hassan Bahara	Een verhaal uit de stad Damsko

Begin 2008 zal deze eerste reeks met twintig nieuwe filmpjes worden aangevuld, met boeken van o.m. Harry Mulisch, Heila Haasse en Dimitri Verhuist. De filmpjes zijn gemaakt door een keur aan filmmakers van heel verschillende achtergrond (speelfilm, documentaire, commercials, animatie). Uitgangspunt was dat deze makers terugdachten aan de eerste boeken die hen raakten en dus ook een boek kozen dat zij mooi en bijzonder vinden.

Docenten kunnen zichzelf en hun leerlingen aanmelden voor de nieuwsbrief zodat ze wekelijks een aankondiging van het 'Boek van de week' in hun mailbox vinden. De Lees mij! -redactie hoort graag van docenten Nederlands hun suggesties voor geschikte Lees mij! -boeken. Ook hiervoor kunt u zich aanmelden op www.leesmij.nu of contact opnemen met info@leesmij.nu

In samenwerking met het Nederlands Instituut voor Filmeducatie (www.filmeducatie.nl) is een pakket in ontwikkeling waarmee docenten hun leerlingen zelf korte filmpjes over hun favoriete boek kunnen laten maken. In de Lees mij! -presentatie voor Het schoolvak Nederlands zal regisseur en initiator Suzanne Raes enkele filmpjes laten zien en uitleggen hoe de site is opgebouwd. Als maker van enkele filmpjes zal ze illustreren hoe een boek een filmpje wordt dat vervolgens weer uitnodigt het boek te gaan lezen. De mogelijkheid om leerlingen een zelfde proces te laten doormaken zal daarbij ook aan de orde komen. Ook zal zij met deelnemers discussieren hoe deze site binnen het literatuuronderwijs kan worden ingezet.

Lees mij! is een samenwerking tussen Stichting Lezen en Viewpoint Productions en wordt ondersteund door het Letterkundig Museum en het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Lees mij! is ontstaan naar een idee van Suzanne Raes.

Literatuurgeschiedenis op de havo in circuit

Geppie Bootsma

Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS), Utrecht

g.bootsma@aps.nl

Nu literatuurgeschiedenis op de Havo opnieuw op het programma staat, rijst de vraag naar een goede manier om Havo-leerlingen op een actieve manier kennis te laten maken met de literatuurgeschiedenis. Het circuitmodel is een werkvorm die mogelijkheden biedt om literatuurgeschiedenis op de havo op een actieve en motiverende manier aan te bieden. Het circuitmodel is een didactisch werkmodel, dat gebruik maakt van klassikale instructie, individuele verwerking en verschillende vormen van samenwerking. Leren in circuit is motiverend voor leerlingen. Het doet een beroep op de zelfstandigheid van de leerling, op zijn competentie en op zijn relatie met klasgenoten en met de docent. Ook het feit dat hij zelf kan kiezen welke opdrachten en ver-

werkingsvormen hij maakt en het feit dat hij zijn eigen traject doorloopt om de leerdoelen te halen, verhoogt de motivatie.

Hoe werkt het circuitmodel?

Tijdens het leren in circuits zijn er in het lokaal of het leercentrum acht tot tien werkhoeken, waar materialen en opdrachten liggen, die betrekking hebben op de leerstof. In elke hoek gaat het om een thema (bijv. hoofse ridderromans) of een auteur (bijv. Multatuli). De opdrachten in een hoek vragen om verschillende werkwijzen en leeractiviteiten. De leerlingen kiezen zelf in welke hoeken en aan welke opdrachten ze willen werken. Ze werken daarbij volgens een planning, die ze aan het begin van de lessenreeks hebben opgesteld. Er moet een minimum aantal werkhoeken bezocht worden. Op deze manier kan er rekening gehouden worden met verschillen in tempo, interesse, niveau en manier van leren.

Er wordt rekening gehouden met verschil in interesse en manier van leren. Daarom zijn er opdrachten waarbij ze kunnen kijken, kunnen luisteren, een tekst kunnen bestuderen, kunnen associëren n.a.v. boekomslagen, een verhaal kunnen lezen enz. Bij een aantal opdrachten werken de leerlingen samen met klasgenoten: de opdrachten zijn dan zo geformuleerd dat de leerlingen elkaar nodig hebben bij het goed afronden ervan. Zo verzorgen ze een groepspresentatie, waarin ieders aandeel van belang is.

Een les begint en eindigt met een klassikaal moment. Aan het einde van de les kan de docent vragen of er algemene zaken betreffende de opdrachten of de werkwijze besproken moeten worden. Hij kan daar hetzij in dezelfde les hetzij in de volgende les aandacht aan besteden.

Ook kan de docent zelf iets aan de orde stellen, wat hij tijdens de les heeft geobserveerd en waarvan hij vindt dat daar klassikaal aandacht aan besteed moet worden. Daarnaast geeft de docent aan het eind van iedere les aan dat de leerlingen aantekeningen moeten maken voor hun logboek, zodat ze na iedere les reflecteren op wat ze gedaan hebben en hoe ze dat hebben aangepakt.

Fasering van een lessenreeks

Een lessenreeks bestaat uit verschillende fasen:

I. Oriënteringsfase en voorbereidingsfase: de docent geeft informatie over de werkwijze. Hij behandelt theorie en begeleidt de leerlingen bij het maken van een eerste planning.

II. Uitvoeringsfase

Werken en leren in circuit: onderzoek doen, opdrachten maken en verwerken

III Verdiepingsfase

Leerlingen werken samen aan de verwerking van de stof en geven informatie aan de overige leerlingen

IV Reflectie en evaluatie

De evaluatie kan bestaan uit een proefwerk en/of uit een presentatie.

Voor reflectie tijdens en na het werken kan gebruik gemaakt worden van een logboek. Dit is een middel om leerlingen er toe te brengen regelmatig te reflecteren over hun werk en hun manier van werken. Tevens biedt het de docent een handvat om met de leerling te praten over zijn werk. De meeste leerlingen houden er niet van om te reflecteren, daarom moet de docent achter het gebruik van een dergelijk reflectiemiddel staan, wil het zinvol zijn. Een andere mogelijkheid is het gebruik maken van registratieformulieren. Overigens functioneert het logboek alleen als er tijdens de les aandacht aan wordt besteed en als de leraar er aan het eind van de les op wijst dat er aantekeningen voor het logboek moeten worden gemaakt.

Rol van de docent

1. Voorbereiding

Vooraf: docent investeert in het maken van een studiewijzer en de opdrachten en het verzamelen van het materiaal. Op zichzelf eenmalige activiteiten, omdat het circuit het volgende jaar slechts bijgesteld hoeft te worden.

2. Tijdens de les:

- rondlopen
 - vragen beantwoorden
 - voortgang bespreken aan de hand van het logboek en de gemaakte opdrachten
 - kwaliteit bewaken door opdrachten te lezen
 - met de leerling reflecteren over zijn werk en zijn manier van werken
 - klassikaal knelpunten bespreken
 - aan het eind van de les tijd nemen voor het maken van logboekantekeningen
- instructie geven over leerstof, afwisselend individueel, aan groepen of klassikaal

De organisatie

Bij het werken in circuit is de organisatie erg belangrijk. Niet alleen moet er een duidelijke studiewijzer voor de leerlingen zijn, ook het materiaal in de hoeken moet over-

zichtelijk en verzorgd zijn. De leerlingen werken tijdens de lessen Nederlands aan de opdrachten. Ze kunnen ook werken in de mediatheek, maar ook dan is het van belang dat de docent vinger aan de pols houdt wat betreft de activiteiten die de leerling buiten zijn gezichtsveld heeft verricht. Interactie tussen docent en leerling verhoogt de kwaliteit van wat de leerling leert.

Als er in de klas wordt gewerkt, kan een leerling alleen in een hoek werken waar nog een plaats vrij is. Er mogen maar vier leerlingen tegelijkertijd in een hoek werken. Dit om de overzichtelijkheid te bevorderen. Het gevolg hiervan is dat een leerling soms gedwongen is zijn planning aan te passen. Dat is vaak even wennen voor leerlingen, maar het vormt geen onoverkomelijk probleem.

Dit is een verkorte versie van een artikel dat verschijnt in het themanummer Literatuur van Levende Talen

Ronde 4

Didactische workshop n.a.v. presentatie "het geheime boek van..."

Moniek Warmer

Televisiearchief voor Onderwijs en Kunstinstituten, Utrecht

Vier veelgelezen auteurs staan centraal in dit project. Abdelkader Benali, Kees van Beinum, Adriaan van Dis en Anna Enquist hebben uit het archief van de omroep een selectie gemaakt van beelden die ze belangrijk vinden. In een televisieportret laten ze een deel van die beelden zien en bespreken ze met een jongere belangrijke vragen over hun leven en hun werk. Online zijn nog veel meer beelden met commentaar van de auteur beschikbaar. Schooltv maakt ook een begin met online presentaties over dode schrijvers. Naar aanleiding van leven en werk van die auteurs zal ook een collectie archiefbeelden worden ontsloten. De eerste beeldencollectie is opgebouwd rondom Multatuli. Zie verder:

[hap :/www.schooltv.nl/pagina.j sp ?n=1322237](http://www.schooltv.nl/pagina.jsp?n=1322237)

Ronde 4

Literatuurkoffers Nederlands

Hilde Leon

Nascholingscentrum, Brussel

Nabru.hl@skynet.be

In samenwerking met de Brusselse lerarenopleidingen heeft Nascholing Brussel vier literatuurkoffers ontwikkeld rond volgende thema's: liefde en seksualiteit, verslaving, kindermishandeling en het eiland. Per thema werd een lessenreeks ontworpen die inspeelt op de (taal)heterogeniteit die kenmerkend is voor de meeste groepen in Brussel en andere grootsteden. In elke koffer vind je daarom boeken die verschillen qua moeilijkheidsgraad. Door middel van de voorgestelde interactieve en



manier de competenties van leerlingen worden geactiveerd en verhoogd. Met betekenisvolle activiteiten voor, tijdens en na het lezen blijven de leerlingen gemotiveerd. De aanpak biedt ook kansen om vakdoorbrekend aan de slag te gaan. Boeken, gecombineerd met audiovisueel materiaal, zijn uitgelezen instrumenten om vakoverschrijdende doelen te bereiken.

Didactische principes

Bij het ontwerpen van de koffers en het lesmateriaal hebben volgende principes een leidraad geboden.

Functionele taken:

Een taak is functioneel: de leerling maakt de taak met een bepaald doel. Hij schrijft bijvoorbeeld niet om te schrijven, maar omdat de tekst zal gelezen en beantwoord worden.

Activerende en cooperatieve didactiek:

De leerling voert de taken actief en zelfstandig uit, meestal met anderen. Hindernissen worden door het samenwerken gemakkelijker overwonnen. De leerlingen hebben elkaar ook echt nodig om de opdracht uit te werken. Omdat er vaak vertrokken wordt van 'verdeelde informatie', moeten ze overleggen, compromissen sluiten, gezamenlijk tot een strategie komen, een besluit nemen,...

Betekenisvolle context:

De leerling leert vanuit zijn leerbehoefte (nieuwsgierigheid) iets nieuws. Hij doet dat

door verder te bouwen op zijn kennis van de wereld.

Uitdagende & relevante taken:

Hij wordt uitgedaagd om een boeiende maar haalbare en zinvolle taak tot een goed einde te brengen. Daardoor bereikt hij vooropgestelde doelen.

Diverse werkvormen:

De verschillende werkvormen spelen in op de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Ze zorgen ook voor de nodige variatie en verhogen de motivatie van leraar en leerlingen.

Gericht op de taalverwerving van alle leerlingen:

De lessenreeks houdt rekening met (anderstalige) taalzwakke leerlingen. Dat wordt geconcretiseerd in bepaalde opdrachten en door in heterogene groepen te werken. Daarenboven zorgen 'hulplijnen' (chronologie van de gebeurtenissen, opsomming van de personages...) die gebruikt worden tijdens de tussenles, ervoor dat leerlingen het verhaal beter begrijpen. Schrijfkaders helpen leerlingen geargumenteed en gestructureerd schriftelijk verwoorden.

Opbouw lessenreeks

Elke lessenbundel bestaat uit 3 grote delen. Bij elk onderdeel geven we hieronder een deel van een opdracht, een activiteit uit de literatuurkoffer 'het eiland' voor de derde graad als illustratie.

. De lessen voor het lezen

De introductie op het thema leidt tot de boekkeuze van elke leerling.

Een schat op Robinsoneiland • Antwoordblad krantenartikel

Benodigdheden

*per leerling: 1 antwoordblad
 1 krantenartikel "Op het eiland Robinson Crusoe..."
 1 krantenartikel met enkel krantenkop
 1 krantenartikel met enkel krantenkoppen en foto*

*Groepsleden:
 *

Op Robinsoneiland, een eiland dicht bij Chili, zou een schat gevonden zijn. Over deze ontdekking wordt bericht in een krantenartikel. Bespreek in je groepje de volgende vragen.

a. Bekijk eerst de titel.

Feit of fictie? Argumenteer.

b. Kijk naar de koppen, de ondertitels en de foto. Verfijn je antwoord op de eerste vraag.

c. Lees het artikel volledig.

d. Welke elementen maken het bericht geloofwaardig? Waardoor ga je aan die geloofwaardigheid twijfelen?

Je verandert nu van groep. Zorg ervoor dat in de nieuw samengestelde groep een vertegenwoordiger van elke nieuwsbron zit.

Vertel in deze expertgroep wat je in de vorige groep besproken hebt. Geef de volgende zaken bondig weer:

- *aard/eigenheid van de nieuwsbron*
- *welke informatie geeft de journalist weer?*
- *geloofwaardigheid van het bericht*

Nadien volgt een klassikaal debat met als kernvraag: Wat maakt dat je een bericht uit de media gelooft of betrouwbaar vindt? Je neemt aan dat debat deel op basis van de inzichten en bevindingen van je groep.

2. De lessen tijdens het lezen

Boekgebonden vragen, eventueel gekoppeld aan visuele fragmenten, bieden de leerlingen extra kansen om te achterhalen of ze het boek tot dan toe goed begrepen hebben. Mogelijke knelpunten worden per boek gericht aangepakt.

Voor de groep 'Verloren zoon — Bernlef'

Je zit in een groep waarin iedereen hetzelfde boek gelezen heeft.

Aan de hand van individuele, duo- en groepsopdrachten ga je na of je het verhaal tot nu toe goed begrepen hebt.

Net zoals in het begin van een film kan je vaak na de eerste bladzijden veel te weten komen over plaats, personages en omstandigheden. Bernlef licht nog een extra tipje van de sluier op door elk nieuw hoofdstuk met een aantal tussentitels te beginnen. Selecteer individueel de tussentitels die volgens jou verwijzen naar de belangrijkste verhaalelementen.

Een onthande vrouw

Verdwenen apparaten

De vrouw achter de deur

Een steenkind

Een lijst maken

Een vernietigende ziekte

Opnieuw de hond

Een primitieve kalender

Pen en papier

Overleg met je buur. Argumenteer waarom je de ene tussentitel behoudt en de andere niet.

Tracht nu samen met de groep de geselecteerde tussentitels in chronologische volgorde te plaatsen. Vermeld bij elke tussentitel wat je er tijdens het lezen van het boek over te weten komt en in welke mate je verwacht dat dit element nog een rol zal spelen in het verdere verhaal. Je mag het boek gebruiken.

<i>Tussentitel</i>	<i>Wat kom je erover te weten?</i>	<i>In welke mate zal dit element nog een rol spelen in de rest van het verhaal, denk je?</i>

3. De lessen na het lezen

Zowel boekafhankelijke als boekonafhankelijke vragen en opdrachten zetten leerlingen aan tot schrijven, luisteren, spreken, dramatiseren,...

Voor de groep 'Verloren zoon – Bernlef'

In dit gedeelte vind je verschillende soorten vragen en opdrachten terug:

- *boekgebonden vragen en opdrachten die peilen naar de inhoud van het boek (thema's en motieven), het taalgebruik, literaire begrippen,...*
- *boekonafhankelijke vragen en opdrachten*
- *verplichte vragen en opdrachten of taken waaruit je een keuze kunt maken*
- *opdrachten die je aanzetten om te praten, te lezen, te schrijven, iets te ontwerpen*

Je zit met z'n vieren in een groepje. Iedereen heeft hetzelfde boek gelezen.

Soms ga je alleen aan de slag, soms in duo's, soms met z'n vieren. Het aantal palmbomen geeft telkens aan met hoeveel personen je de opdracht dient uit te voeren.

Soms begin je met z'n vieren, maar tussendoor krijg je wel eens een opdracht die je individueel of per twee oplost. Aangezien je uiteindelijk toch met z'n vieren eindigt, blijft het aantal palmbomen onveranderd.

1. Jouw mening over het boek



Lees de volgende citaten. Welk citaat zouden jullie aan het boek koppelen? Waarom? Praat erover.

Kunnen jullie zelf een andere uitspraak verzinnen die bij het gelezen boek past?

"Een boek gaat over wat je er zelf uithaalt. Niet over wat de schrijver belangrijk vindt." (Thea Beckman)

"Een boek is een brief die men schrijft- aan alle onbekende vrienden die men op de wereld bezit." (Delingre)



Bekijk de hulplijn die je kreeg toen je je boek halfweg gelezen had. Ga na welke voorspelling je maakte m.b.t. het vervolg van het verhaal. Klopte je voorspelling? Waar week het verhaal af?

Werden je verwachtingen ingelost?

Wat heeft je verrast of teleurgesteld?

Schrijf individueel de antwoorden op de vragen beknopt neer. Praat er daarna in de groep over.



Samen met de andere leden van je groepje kies je uit volgende opdrachten één opdracht.

- Stel je individueel 2 vragen bij je boek over dingen die je onduidelijk vindt of waarover je meer wilt weten. Schrijf ze neer. Vergelijk daarna je vragen met die van de andere leerlingen die jouw boek lazen. Welke vragen had jij ook? Welke nieuwe vragen vind jij interessant? Waarom deze? Bedenk mogelijke antwoorden. Stel individueel 2 kennisvragen op in verband met je boek. Voeg er ook het correcte antwoord aan toe. De andere leden van je groepje doen dit ook en het wordt een quiz.

2. De inhoud van het boek



Hieronder staan verschillende uitspraken uit het boek. Kies er twee uit waarover je met de andere leden van de groep van gedachten wil wisselen.

Je kan je eigen reactie op de uitspraak weergeven of de uitspraak in verband brengen met het boek. De beide mogen natuurlijk ook samen.

- Een schip is net een toneel. (...) Voor de duur van de reis ben je tot elkaar veroordeeld. (p.6)
- De hel dat zijn de anderen (Huis Clos, Sartre). (p.6)



OF



Van de 13 volgende vragen en opdrachten moeten er 10 beantwoord of uitgevoerd worden. Overleg met de groep welke opdrachten je laat vallen. De gekozen opdrachten verdeel je onder elkaar. Werk er per twee of alleen aan. Je verdeelt het werk zo efficiënt mogelijk. Het spreekt voor zich dat je je antwoorden of oplossingen moet motiveren. Wissel daarna je antwoorden uit met de andere leden van de groep.

1. De verteller, die buiten het verhaal staat, beschrijft de gebeurtenissen door de bril van Rob. Toch komen in bijv. hoofdstuk 9 van het boek een aantal perspectiefwisselingen voor, waarbij de auteur andere personages laat focaliseren. Welke betekenis of welk effect heeft dit?
2. Hoe brengt de auteur het verleden ter sprake?
Hoe breng jij de begrippen "Rob Noordhoek" – "verleden" – "Verloren zoon" met elkaar in verband?
3. Rob is allesbehalve praktisch aangelegd. "Ik kan alleen maar kopen, (...) niets maken," realiseert hij zich (p.69). Illustreer met andere voorvallen of passages. Is het toeval dat Rob zo onhandig is? Of wil de schrijver hiermee iets zeggen over de hedendaagse mens in het algemeen?

3. Creatieve opdrachten



Uit de volgende schrijfoopdrachten kies je er één.

- a) Maak van het verhaal dat je gelezen hebt een krantenbericht.
- b) Je wilt je boek verfilmen. Schrijf wie in de verfilming een rol speelt, hoe je de film opbouwt, wat er in de film gebeurt, waar de film zich zal afspelen, welke muziek je erbij zou draaien...



OF



Uit de volgende dramaopdrachten kies je er één, die je alleen, per twee of per vier uitvoert. Je bereidt de opdracht(en) nu voor, om ze tijdens de afsluitende les voor de grote groep te presenteren.

- a) Kom als een personage uit je boek de les binnen en reageer zoals het personage.
- b) Verdeel de rollen van de belangrijkste personages. Kies een belangrijke gebeurtenis uit het verhaal en speel die na. Je mag als speciale rol een 'verteller' aanwijzen die het publiek vertelt wat er is voorafgegaan en eventueel ook wat volgt. Dit toneelstukje mag maximaal 15 minuten duren.

Voor meer informatie of suggesties: Hilde Leon, nabru.hl@skynet.be

Literatuur

Paelman, F CLIM-wijzer voor het secundair onderwijs. Antwerpen, De Boeck, 2004.

Lippens, M. en Vandermeersch, F, Vakoverstijgend werken vanuit reisverhalen voor 2e en 3e graad, *Averbode*, 2004

Ronde 5

In de boomgaard van de jeugdliteratuur

Jelle van Riet

Free-lance journaliste, Deurne

jelle.van.riet@pandora.be

Lees ik wel of niet de achterflap?

Is bij een kinderboek de vorm belangrijk?

Mogen grote mensen het ook mooi vinden?

Is originaliteit een criterium?

Maken mooie zinnen een mooi boek?

Moet het verhaal geloofwaardig zijn?

Welja, neen, misschien.
Hoe beoordeel ik kinder- en jeugdliteratuur?
Twee handen vol tips.

Ronde 6

Een portie poëzie ... Smakelijk!

H. Denys
Spes Nostra, Heule
heidi.denys@telenet.be

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

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

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

Het startschot was gegeven en sindsdien is alles in volle vaart geëvolueerd. Sinds september 2005 hebben we zelfs een poëzieclub op school met een twintigtal enthousiaste vrijwilligers (zowel leerlingen als collega's!). Samen zetten we heel wat acties op touw met telkens poëzie als uitgangspunt. Op onze schoolwebsite (www.snh.be, klik op 'tso-bso' en dan op 'poëzie') kun je zien wat we al allemaal gerealiseerd hebben.

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

In november 2006 zetten we voor de eerste keer een vakoverschrijdend project rond de dood op touw. In de lessen Nederlands gingen leerlingen van de 3 graden tso en bso op zoek naar een favoriet gedicht rond de dood. Daaruit werd een selectie gemaakt van een tiental werkjes en die werden dan in de les plastische opvoeding van een passende illustratie voorzien. De leraar godsdienst greep de kans om naar aanleiding van de gekozen gedichten een klassengesprek op gang te brengen over deze delicate thematiek. Het resultaat van dit project is een dichtbundel met bestaande gedichten (door de jongeren geselecteerd) die telkens gecombineerd worden met illustraties van de leerlingen zelf. Ze zijn er (terecht!) heel trots op. Vorig jaar kozen de leerlingen voor rouwkaartjes. De werkwijze bleef dezelfde en ook nu mocht het resultaat gezien worden. We verkochten al heel wat pakketjes aan ouders, leraren, vrienden ...

Ook de jaarlijkse gedichtendag laten we nooit onopgemerkt voorbijgaan. In 2004 kozen we voor een sfeervol poëzie-uurtje voor en door leerlingen, ondersteund met live muziek gebracht door vrijwillige jongeren en leraren. Dit werd enorm gesmaakt door iedereen en zelfs de lokale pers schonk aandacht aan dit gebeuren. Drie jaar geleden mochten de leerlingen in groepjes een poëziewandeling maken. Ze doorkruisten ons dorp en overal konden ze genieten van poëzie die vooraf door vrijwilligers aangebracht was. Zo stond er in de kerk een cirkel stoelen rond een echte doods-kist met daarop poëzie over de dood. We hadden ook de doopvont en de trouwstoeltjes klaar-gezet en in een poëtisch kleedje gestopt. In de kerk weergalmden de mooiste stukjes poëzie die leerlingen vooraf in de studio van onze schoolradio ingesproken hadden. Sommigen hadden zelf voorgesteld om liedjesteksten in te zingen zodat het geheel uiterst sfeervol werd. Maar ook het zwembad, de bomen en banken in het park, de telefooncel, de glascontainer, de kloostermuur, de slagerij ... hingen die dag vol poëzie. We kregen zelfs reacties van de lokale bevolking die het een schitterend initiatief vond en vroeg of die gedichten niet wat langer konden blijven uithangen.

In januari 2006 hebben we de smaakpapillen van de leerlingen en leraren gestreeld met allerlei lekkers. We startten met een heus poëzieontbijt. Iedereen kon van een uitgebreid ontbijtbuffet genieten op een zelf gemaakte placemat met daarop poëzie en illustraties van eigen leerlingen. Alle aangeboden producten (fruit, yoghurt, broodjes ...) waren voorzien van een passend gedichtje. Tijdens de pauzes om 10 uur, 13 uur en 15 uur konden de leerlingen en collega's allerlei lekkers dat 'poëtisch' verpakt was, afhalen aan verschillende poëziestands in de speelzaal. Zo waren er zakjes snoep met snoepgedichtjes, poëtische chocolademousse, fruitbrochettes met appelgedichtjes... Dit alles werd door de leerlingen van de richting Sociale en Technische Wetenschappen in de lessen huishoudkunde zelf bereid. En of het smaakte! Vorig jaar stond alles die dag in het thema van 'water'. De hele speelzaal was versierd met paraplu's en regendruppels waarop poëzie te lezen was. Er was ook een waterval voorzien waaruit gedichten stroomden.

Valentijn is het moment bij uitstek om aan de slag te gaan met poëzie. Dat doen we dan ook op allerlei manieren. We schakelden al meermaals de ploeg van de schoolradio in om vrijwilligers liefdespoëzie te laten inlezen wat dan zorgt voor een passende sfeer in de speelzaal. In 2005 ontwierpen de leerlingen van de derde graad wenskaarten met eigen gedichten en illustraties. Vorig jaar hebben ze het idee gelanceerd om koekjes te bakken met daarin een liefdesboodschap verstopt.

Ondertussen is poëzie ook een vast ingrediënt geworden van onze opendeurdag. Al 5 jaar lang verzorgen we er met enkele vrijwilligers een sfeervol poëtisch moment dat kadert in het jaarthema. We gingen van start met een poëzieproject over slapen. Leerlingen brachten zelf gekozen gedichten over nachtmerries, dagdromen ... en speelden live muziek. We werkten ook al met 'griezelen' als thema, namen de bezoekers mee op een reis rond de wereld en 2 jaar geleden dompelden we hen onder in een meeslepend liefdesverhaal verteld aan de hand van gedichten.

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

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

160: poëzie via sms

Sofie Cerutti
Stichting 160, Amsterdam
s.cerutti@precies160.nl

De 160 is een nieuwe dichtvorm, gebaseerd op het sms-formaat: elk gedicht bestaat uit precies 160 tekens, de maximale lengte van een sms'je. Dichter en wetenschapper Sofie Cerutti ontwikkelde deze nieuwe dichtvorm, die sinds november 2006 een dagelijkse rubriek heeft in *NRC.NEXT*. In het schooljaar 2007-2008 wordt in samenwerking met Doe Maar Dicht Maar een 160-wedstrijd gehouden voor jongeren, onder de naam $160 < 20$.

De 160 werd geboren in de loop van 2005. Cerutti bedacht dat een sms'je en een gedicht meer met elkaar gemeen hebben dan je op het eerste gezicht zou denken. Beide zijn compact, to the point, bestaan uit taal en gaan vaak over de liefde. Natuurlijk zocht ze naar mogelijkheden om haar eigen eerste serie gedichten te publiceren. Maar daarnaast, en dat was eigenlijk nog belangrijker, wilde ze de dichtvorm in de wereld zetten en kijken of de 160 als nieuwe poëtische vorm, als eenentwintigste-eeuwse haiku, kans van slagen had. Ze richtte een stichting op (Stichting 160), leende geld, zocht partners, schreef fondsen aan en liet een website bouwen met de mogelijkheid om gedichten achter te laten.

Het project kwam in november 2006 in een stroomversnelling met een rubriek in *nrc.next*. 160 kreeg een dagelijks hoekje op de pagina 'Pauze', naast de strips en de puzzels. Daarmee kreeg de 160 vleugels. Op elke doordeweekse dag werd één 160 in een oplage van 75.000 verspreid. Eerst die van Cerutti zelf, gevolgd door 160's van bekende dichters die werden uitgenodigd het genre te beproeven. Grote namen als Elly de Waard, Tsead Bruinja, Ingmar Heytze, Vrouwkje Tuinman, Micha Hamel, Mark Boog en Leo Vroman deden mee. Lezers en bezoekers van de site konden tegelijkertijd op de site inzenden en meedingen naar een plekje in de krant, tussen deze grootheden. Dat werkte natuurlijk erg motiverend en het aantal inzendingen steeg.

Natuurlijk lag het voor de hand om aansluiting te zoeken bij het onderwijs. Jongeren zijn over het algemeen goede en razendsnelle sms'ers, en het zou interessant zijn om te kijken hoe de 160 in het onderwijs te gebruiken zou zijn. Op de site werd ook duidelijk dat er soms klassen in het middelbaar onderwijs de site en dichtvorm gebruikten. Dan kwamen er op een middag ineens wel dertig gedichten binnen die duidelijk van leerlingen waren. Sommigen daarvan schreven dingen als "ik moet dit doen voor

Nederlands en vind er nix aan " en vulden zo'n tekst dan aan met puntjes tot ze op 160 stonden. Maar er kwamen ook goede gedichten binnen. Vier keer heeft een leerling ook de krant gehaald. Eén meisje stuurde tientallen hartverscheurende gedichten over haar overleden moeder en schreef in haar profiel "Vier maanden geleden is mijn moeder overleden. Als ik dit had moeten doen voor Nederlands had ik nooit geweten hoe ik mijn gevoelens uit moest drukken."

Dankzij een startsubsidie van Stichting Lezen en de steun van School der Poëzie en Doe Maar Dicht Maar kon lesmateriaal ontwikkeld worden voor de 160, en een wedstrijd opgezet. Die wedstrijd loopt tot 1 maart 2008. De prijsuitreiking is tijdens het evenement van Doe Maar Dicht Maar, op 17 mei 2008 in Groningen. De winnaar wint een iPod, en natuurlijk een plaatsje in *NRC.NEXT*.

Begin november 2007 verschijnt Cerutti's debuutbundel *160 tekens (inclusief wit)* bij uitgeverij Meulenhoff. Deze bundel gaat vergezeld van een cd-rom met lesmateriaal (dat overigens ook gratis van de site te downloaden is), en filmpjes met 160's. Eén exemplaar van deze bundel + cd-rom wordt naar alle scholen gestuurd.

In haar lezing zal Cerutti de website www.precies160.nl laten zien, met de jongerensite www.precies160.nl/<20, en voorbeelden tonen van geslaagde en minder geslaagde gedichten. Er zal ook een docent Nederlands aanwezig zijn om te vertellen over ervaringen met de 160 in het onderwijs (nog niet bekend wie). Daarnaast is de cd-rom bij de lezing (gratis) verkrijgbaar.

Twee 160's van leerlingen, één van een bekende dichter.

de natuur is heel erg
variabel. niet alles kijkt
met ogen maar soms met
oren. maar bij wiskunde
is een tabel gewoon een
tabel. wacht maar tot ze
gaan overhoren.

Arjan Kemp
Bodegraven

Doekoe
Mooie, ronde
Doekoe
Glimmende, mooie
Doekoe
Je gebruikt veel,
Doekoe
Als de skotoe komt
betaal je,
Doekoe
Mijn leven is
Doekoe
Zonder doekoe sta ik
Rood.

David Markx, Amsterdam

Deze
ontmoetingsplaats:
leeg, bevat mij. Dit
tasten naar tijd, naar
wederzijdse
wenselijkheid, dit
afspreken, afgesproken
hebben: afwijzing.
Deze ruimte gloeit.

Mark Boog

Ronde 8

Literatuuronderwijs en de bekwaamheidseisen

André van Dijk
| Christelijk Lyceum, Venendaal

In Nederland werkt een leraar Nederlandse taal en literatuur binnen een aantal waar-derings-kaders. Er is het raamwerk van de inspectie voor het onderwijs. Er is het kader

van de wet BIO die met de bekwaamheidseisen stuurt vanuit omliggende opvattingen van wat goed onderwijs is. Er zijn vanuit de school waar men werkt bovendien nog schooleigen geïndiceerde opvattingen over goed onderwijs.

Hoe is de verhouding van deze waarderingskaders tot literatuuronderwijs? In Nederland hebben we als neerlandici vanaf de jaren zestig gewerkt met de opvattingen van Van Dis ("Moedertaal-didactiek"). In 1996 kwam de VSPSC met een specifiek beroepsprofiel voor leraren in denominatieve context. In 2004 publiceerde de regering in staatsblad 460 de bekwaamheidseisen voor leraren en ontwikkelden scholen o.a. op basis van die eisen een eigen functiebouwwerk met een eigen beroepsprofiel naar de identiteit van de school.

In deze workshop onderzoeken we aan de hand koersuitspraken en praktijkdemonstraties of het mogelijk is in beeld te brengen wat de relatie is van de waarderingskaders tot de opvattingen over literatuuronderwijs. Enerzijds de zienswijze van de vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON met vz Ad Verbrugge) en anderzijds opvattingen over "het nieuwe leren." Bij het onderzoek betrekken we ook de factor van de school-eigen opvattingen.

Bij wijze van achtergrond werken we eerst vanuit het concept van lerende organisaties. Een tiental jaren geleden ontwikkelden auteurs als Mathieu Weggeman en Dany Jacobs interessante concepten over lerende organisaties. Een essentiële zaak die de auteurs aanwijzen is het identificeren van strategische kerncompetenties.

Initiatieven om de kennisproductiviteit te verhogen zullen slagen als men er van die kerncompetenties een heldere voorstelling heeft en de consequenties ervan in beeld kan brengen. Jacobs construeert daarbij een aantal perspectieven. Intellectueel organisatiekapitaal, strategische kennis, de noodzakelijke spanning tussen sturing en zelfsturing, etc Een interessant perspectief dat ons in deze workshop zal bezighouden is de vraag over voorraden en stromen. "In welke mate gaat kennismanagement over voorraden en in welke mate over stromen?" Wat bedoelen de auteurs hiermee? Mathieu Weggeman legt het onderscheid als volgt uit: "Aanname bij de stockbenadering is dat kennis objectief en overdraagbaar is. Bij de flow benadering is het uitgangspunt dat kennis niet objectief overdraagbaar is, omdat geen enkele actor in het transferproces er aan ontkomt tijdens het disseminatieproces subjectieve waarde toe te voegen." [Kennismangement 1997].

Waarom is het onderscheid van belang? Jacobs en Weggeman geven aan wat de consequenties zijn voor een instituut of een organisatie met betrekking tot het inzetten van ICT-materialen. Bij de stock-benadering is goede opslag en toegankelijkheid noodzakelijk. De ICT-afdeling kan in hoge mate zelfstandig werken als beheerder van het kenniskapitaal van een instelling. Bij de flow-benadering staat het faciliteren van de leerprocessen tussen professionals centraal. Een investering in de formele uitwisse-

lingsactiviteiten is hier wezenlijk. In publicaties als "De nieuwe Schoolstrijd" ("Verzuipt het onderwijs?")(CDA-verkenningen herfst 2006) verklaart Ad Verbrugge zich tegen zaken als het leesdossier. Kiest de filosoof daarmee voor de stockbenadering? Een publicatie als "Leeskracht!" [Gids voor literaire competentie op school] zet nadrukkelijk in op "spreken over lezen." Leerlingen participeren in het gesprek over literaire werken en hun subjectieve toevoegingen zijn wezenlijk voor de receptie van het literaire werk en het eindoordeel. Kiest "Leeskracht" (Biblion / Davidsfonds) daarmee voor de flow benadering?

Interessant bij deze tweedeling is de inbreng van de theoretische pedagogiek. Enerzijds is er de stroming van Bram de Muynck die de balans opmaakt van het constructivisme (met name in de studie "The Call to know the world"); zijn stellingname: onderwijs is overdracht en ontsluiting. Anderzijds is er het krachtige pleidooi voor een concept van transformerend onderwijs dat Siebren Miedema c.s. theoretisch heeft gefundeerd ("De pedagogiek terug in de school"); zijn opvatting: onderwijs is transformatie en vorming.

Het thema van de verhouding tussen literatuuronderwijs en bekwaamheidseisen brengt ons in deze workshop — met aandacht dus voor de opvattingen vanuit het bedrijfsleven (met de tweedeling stock- en flowbenaderingen), de pedagogiek (met het dilemma: overdracht of vorming) — zo uiteindelijk bij de hedendaagse inzichten in de hermeneutiek. De inleider zoekt op dit punt aan de deelnemers verheldering te geven met behulp van de studie "Oude en Nieuwe Lezers."

Er is niets zo praktisch als een heldere theorie. Welke praktische consequenties volgen voor het literatuuronderwijs uit de onderscheiden opvattingen? Wat zijn de keuzes waar leraren voor staan? De traditie zegt dat de leraar het vakdomein letterkunde altijd op een eigen bijzondere manier invult en een eigen relatie met een klas opbouwt. Men leze er Jan Siebelink nog eens op na ("De onvergetelijke leraar" Trouw 04 januari 2003). Een straffe studieplanner en een strak Plan van Toetsing en Afsluiting doet afbreuk aan die traditie. Een straffe planner en PTA stroomlijnen echter het onderwijs en maken ontwikkeling mogelijk. Wat is hier de verantwoordelijkheid of aan te bevelen gedragslijn voor een junior-leraar op LB-niveau die een promotie ambieert naar een LC- of LD-niveau? Kortom, de workshop zoekt vanuit meervoudig perspectief voor de leraar die literatuuronderwijs verzorgt een plaats in het nieuwe denken over de VHO.

6. Taalvaardigheid

Stroomleiders:

*Gert Rijlaarsdam
Jan Bonne*

Sterke en zwakke lezers samen aan de slag

Nora Bogaert

Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven

nora.bogaert@arts.kuleuven.be

In één en dezelfde klas zitten sterke(re) en zwakke(re) lezers. Toch heb je als leerkracht de opdracht om met de hele groep de eindtermen/ontwikkelingsdoelen of de kerndoelen voor leesvaardigheid te halen. Hoe ga je te werk als het niveau van leesvaardigheid en de motivatie voor lezen binnen de groep erg verschilt? Daarvoor zijn 2 dingen nodig: goede leestaken waarbij zowel zwakke als sterke lezers baat vinden én de vaardigheid om op de heterogeniteit in te spelen.

Goede leestaken

Een leesles ziet er vaak als volgt uit: de leerlingen krijgen een tekst voorgeschoteld (al dan niet gepaard met woordverklaringen) en weten uit gewoonte dat ze die aandachtig moeten lezen: nadien worden vragen gesteld over de inhoud. Die vragen mikken doorgaans op reproductie en identificatie van expliciet in de tekst aanwezige gegevens. Vaak volgen op die vragen nog allerhande schematiseer- en/of herschrijf- en/of beoordelingsopdrachten. Ik geloof niet dat veel leerlingen zin hebben in dit soort leeslessen, waar vooral getoetst wordt hoe het gesteld is met hun tekstbegrip. Van leesvaardigheidsontwikkeling (en bevordering van leesplezier) is weinig sprake en dat heeft nogal wat gevolgen voor de zwakke lezers.

Heel anders wordt het als het lezen inspeelt op een behoefte aan informatie, m.a.w. als je moet lezen om bijvoorbeeld iets te kunnen doen dat je leuk vindt (bv. een bepaald trucje uitvoeren, stripfiguren leren tekenen, een codeermachine maken), om het antwoord te vinden op een vraag die je al lang bezighoudt (bv. hoe het komt dat mensen zo beducht zijn voor het getal 13), om een complex probleem op te lossen (bv. hoe je een kruiswoordraadsel opstelt, wat de meest geloofwaardige verklaring is voor de verdwijning van schepen en vliegtuigen in de Bermudadriehoek), om een eensgezinde beslissing te nemen (welke teksten relevant of interessant zijn voor een bepaald project of dossier). In zo een situatie is lezen geen doel op zich, maar staat het ten dienste van een te bereiken doel, dat bij voorkeur zo aantrekkelijk mogelijk is. Lezen is dan niet langer een door de leerkracht opgelegde bezigheid, maar iets wat de leerling zelf wil. Het is ook geen vrijblijvende maar een heel functionele bezigheid, gericht op het vinden en verwerken van de informatie die de leerlingen voor het te bereiken doel nodig

hebben en door het lezen verkrijgen (niet lezen tout cours, maar 'lezen om te'). Voor leerlingen die lezen als een lastig karwei zien, kan dit soort motivering het verschil maken. Naarmate ze vaker via goede 'leestaken' in behoeftescheppende situaties worden geplaatst, verlaagt de drempel naar nieuwe teksten, ook als die toevallig niet in een sterk behoeftescheppende setting zouden worden aangebracht. Heel veel 'functioneel' doen lezen in en buiten de klas is dus de boodschap.

Het functionele karakter van het lezen is niet alleen belangrijk met het oog op motivatie, het doet de leerlingen gaandeweg meteen ook de noodzaak tot verschillende leeswijzen op natuurlijke wijze ondervinden, zonder dat er (van bij de aanvang) veel theoretische uitleg hoeft aan vast te worden geknoopt. Is je doel een codeermachine maken, dan ga je de tekst op een heel andere manier te lijf dan wanneer je te weten moet komen wanneer de eerste zeppelin is uitgevlogen. Moet je de verschillende verklaringen voor de ongelukbrengende reputatie van het getal 13 achterhalen, dan ga je weer op een andere manier aan de slag.

Een leestaak draagt pas bij tot de verdere ontwikkeling van leesvaardigheid als ze niet alleen motiverend maar ook grensverleggend is, d.i. als ze meer leesvaardigheid vereist dan de leerling tot dan toe heeft verworven. Die grensverlegging kan op verschillende vlakken liggen:

- inhoudelijk: de taak voert een wereld op die de leerling nog niet bekend is of bekijkt een stuk wereld vanuit een perspectief waarmee de leerling nog niet vertrouwd is
- talig: in de taak wordt de informatie verwoord met taalelementen zoals woorden, uitdrukkingen, vormen, ... die de leerling nog niet bekend zijn of wordt ze gepresenteerd in een tekststructuur waarmee de leerling nog niet vertrouwd is
- cognitief: de taak veronderstelt het uitvoeren van cognitieve handelingen die de leerling nog onvoldoende beheerst. Dat is bijvoorbeeld het geval bij een taak die vereist dat informatie in verkorte vorm wordt weergegeven (en dus 'structurend wordt verwerkt') wanneer de leerling nog niet vaardig is in het ordenen van de informatie, bv. in het herkennen van hoofd- en bijzaken.

Inzicht in de elementen die voor grensverlegging kunnen zorgen maakt het voor materiaalmaker én leerkracht mogelijk een leeslijn op te zetten die toegesneden is op de beginsituatie van het 'lezerspubliek' in de klas maar geleidelijk opklimt naar de moeilijkheidsgraad die door de eindtermen/ontwikkelingsdoelen worden vooropgesteld.

Het overbruggen van de kloof lukt beter als de leerlingen niet op hun eentje aan de slag moeten gaan. Twee koppen weten meer dan één. Naarmate ze meer interactie uitlokt of vergt, rendeert een leestaak overigens meer. Lezers, zwak en sterk, krijgen meer greep op de inhoud van de tekst als ze er met elkaar over aan de praat gaan. Als sterke en zwakke leerlingen samen aan het werk worden gezet is dat des te meer het geval. Heterogene groepjes boeken blijkbaar zelfs meer leerwinst dan bijvoorbeeld homogeen sterke groepen.

Een goede begeleider

Al kunnen sterke motivatie en samenwerking met anderen een aanzienlijk aandeel van de hindernissen uit de weg ruimen, soms is de leestaak toch te veeleisend en ligt de inhoudelijke en/of talige en/of cognitieve lat te hoog. Voor zwakkere lezers zal dat vaker het geval zijn dan voor sterkere. Dat hoeft niet te betekenen dat de veeleisende leestaak moet worden afgevoerd. Vele hindernissen kunnen immers met de hulp van de leerkracht tóch genomen worden.

Hulp verlenen betekent echter niet oplossingen geven of technieken om die te vinden zonder meer aanreiken. Hulp moet de vorm krijgen van bemiddeling en dat betekent dat je als leerkracht in eerste instantie te weten komt waar je leerling staat ten opzichte van de taak en in functie daarvan dan de nodige interventies doet.

Voordat de taak wordt aangevat doe je dat door te peilen naar de inhoudelijke kennis die de leerlingen hebben over het onderwerp van de taak en de context waarin dat onderwerp aan de orde komt. Blijken daar lacunes te zitten dan kan je de onontbeerlijke voorkennis (doen) aanreiken in een interactie met de hele klas.

Als leerlingen tijdens de uitvoering van de leestaak vastlopen, dan probeer je ook hier te achterhalen waar de leerling staat: met gerichte vragen doe je hem zelf het probleem identificeren en activeer je zijn probleemoplossend denken zodat hij zelf betekenis kan achterhalen, gepaste redeneringwijzen en strategieën vinden, gedachten duidelijk verwoorden.

Tijdens de nabespreking van de taak kan blijken dat niet alle groepjes tot een zelfde oplossing zijn gekomen. Misschien is de oplossing van bepaalde groepjes echt fout. Misschien zijn verschillende oplossingen denkbaar. Om daarover uitsluitsel te krijgen ga je met de klas in gesprek over de wijze waarop ze tot hun eindproduct zijn gekomen. In dit gesprek komen groepjes ertoe om mogelijke foute redeneringen of oplossingswijzen te identificeren en hun oplossing zelf bij te stellen. Niet alleen geeft dit een goed gevoel wat betreft de prestatie van dat moment, het versterkt hen ook om in de toekomst soortgelijke taken beter aan te kunnen.

Ronde 2

Onderzoekend leren en uiteenzetting schrijven

Michel Couzijn

Instituut voor de leraaropleiding, Universiteit van Amsterdam

M. Couzijn@uva.nl

In deze presentatie doen we verslag van ons project rondom onderzoekend leren bij Nederlands, waarin we in samenwerking met vwo (aso)-docenten en vakwetenschap-

pers in de Neerlandistiek korte lessenreeksen hebben ontworpen. De lessen gaan uit van een combinatie van onderzoekend leren (gebruikelijk bij de exacte vakken in de Tweede Fase, maar niet bij de talen) en het schrijven van een uiteenzettende tekst over het uitgevoerde onderzoek. We denken dat de combinatie van onderzoek doen en erover schrijven, een positief effect zal hebben op zowel schrijfvaardigheid als onderzoeksvaardigheden van leerlingen. Als onderzoeksvragen in de lessen gebruiken we interessante inhoudelijke onderwerpen op vakwetenschappelijk gebied, zoals kindertaalverwerving, het Egidiuslied, of de ontwikkeling van appeltaartrecepten door de eeuwen heen. We zullen de lesmaterialen demonstreren en verslag doen van de eerste ervaringen van docenten en leerlingen met de lessen.

Ronde 3

Creatief schrijven van verhalen met integratie van schrijfstrategieën: twee vliegen in één klap

Jurgen Moons

Berthoutinstituut-Klein Seminarie, Mechelen

jurgen.moons@skynet.be

Volgens het leerplan Nederlands in Vlaanderen moeten leerlingen "voldoende kansen krijgen om creatief-expressief te schrijven". Verder moeten ze "bewust schrijfstrategieën kunnen toepassen zoals het bepalen van het schrijfdoel, het verzamelen van informatie, het opstellen van een schrijfplan, het reviseren van de eigen tekst..." Traditioneel komen deze schrijfstrategieën eerder aan bod bij het zakelijk schrijven. In deze presentatie hoop ik aan te tonen dat je leerlingen echt tot creatief schrijven kunt brengen met integratie van de voornoemde schrijfstrategieën. Dit probeer ik te doen via een lessenreeks creatief schrijven van verhalen voor de eerste graad van het secundair onderwijs (12-14 jaar) uitgewerkt volgens de OVUR-strategie. Ze werd al verschillende keren met succes in de klas getest. Tijdens de eerste lessen maken de leerlingen een persoons- en een ruimtebeschrijving. Vervolgens verzinnen ze een inleiding en een slot bij een verhaal. In een volgende les schrijven ze het middendeel van een bestaand verhaal uit. Uiteindelijk resulteert deze schrijflijn in een totaalopdracht uitgewerkt volgens Begeleid Zelfstandig Leren: het schrijven van een volledig verhaal.

Ronde 4

Wat we zelf doen, doen we beter

Wilma Groeneweg

Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam

w.a.groeneweg@uva.nl

Er is kant- en klaar- lesmateriaal in overvloed, maar heel vaak past dat niet bij de leerlingen in jouw klassen of bij datgene wat jij hebt waargenomen tijdens je lessen. Of je bent niet altijd even tevreden over wat je leergang te bieden heeft. Docenten (in opleiding) hebben diverse redenen waarom ze er toe overgaan hun eigen onderwijs te ontwerpen; wanneer zij dat doen willen ze natuurlijk ook weten in hoeverre hun lessen werken in de eigen praktijk. Voorbeelden van het weloverwogen uitproberen van nieuwe of andere ideeën en daarbij zorgvuldig nagaan in hoeverre ze werken staan centraal in deze presentatie. Bijvoorbeeld: hoe motiveer ik mijn leerlingen voor tekstverklaren en geef ik ze meer greep op wat ze daarvoor moeten kunnen? Of: Hoe krijg ik mijn leerlingen actiever betrokken bij het uitvoeren van schrijftaken?

Ronde 5

Verhalen en gedichten schrijven: welke creatieve schrijf-processen leiden tot een goed eindproduct?

Talita Groenendijk en Tanja Janssen

Instituut voor de leraaropleiding, Universiteit van Amsterdam

TGroenendijk@uva.nl

T.M.Janssen@uva.nl

Binnen het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming, maar ook binnen het schrijf- en literatuuronderwijs wordt regelmatig gepleit voor meer procesgerichte instructie. Leerlingen moeten niet alleen kenmerken van goede eindproducten leren. Ze moeten ook leren hoe zij tot een creatief product (een tekening, verhaal of gedicht) kunnen komen, en zij moeten leren reflecteren op het eigen creatieve proces. Echter, we weten weinig over creatieve processen van leerlingen. Hoe pakken leerlingen creatieve taken aan? En welke processen leiden tot een goed eindproduct? In deze bijdrage doen we verslag van een onderzoek naar het schrijven van korte verhalen en gedichten door leerlingen uit 5 vwo/aso. Er bleken verschillende typen creatieve schrijvers te onder-

scheiden. Ook bleek er een duidelijke relatie tussen schrijfaanpak en tekstkwaliteit. Implicaties voor procesgericht onderwijs worden besproken.

Ronde 6

Schrijven (z)onder handen; het gebruik van proces-registraties in het schrijfonderwijs

Mariëlle Leijten en Luuk Van Waes

Universiteit Antwerpen

marielle.leijten@ua.ac.be

Luuk.vanwaes@ua.ac.be

Schrijven leer je niet alleen door het te doen. Zien hoe anderen hun schrijfproces organiseren, kan ook zeer leerzaam zijn. Er zijn verschillende methoden om schrijfprocessen te observeren, variërend van video-opnames tot real-time observaties. In deze presentatie bespreken we het toetsregistratieprogramma Inputlog. Dit is een observatie-instrument dat zeker ook binnen deze context gebruikt kan worden. Een belangrijk voordeel aan dit soort van observatie is namelijk dat de schrijver vrijwel niet het gevoel heeft geobserveerd te worden.

Dankzij de ontwikkeling van toetsregistratieprogramma's is het mogelijk geworden om digitale schrijfprocessen nauwkeurig te registreren en te analyseren. Inputlog, is een registratieprogramma dat onderzoekers de mogelijkheid biedt om schrijfprocessen te registreren in Windowstoepassingen. Daarna kunnen de processen vanuit een aantal invalshoeken geanalyseerd worden. (zie <http://www.inputlog.net>).

De belangrijkste functies van Inputlog 2.0 Beta zijn:

- opslaan van data van schrijfsessies in een Windowsomgeving;
- genereren van databestanden als input voor verdere (statistische) analyse van
- tekst-, proces-, pauze- en moduskenmerken van de schrijfsessie(s);
- integreren van loggingdata uit andere programma's;
- afspelen van geregistreerde schrijfprocessen met verschillende snelheden.

In onze presentatie beschrijven we de technische en functionele kenmerken van dit onderzoeksinstrument en illustreren we een aantal toepassingsmogelijkheden. Logging biedt immers de mogelijkheid om de kenmerken van het schrijfproces via verschillende invalshoeken te analyseren. Maar het programma maakt het ook mogelijk om achteraf te tonen hoe een tekst precies tot stand is gekomen. Hierbij kunnen verschillende vragen beantwoord worden, zoals: Welke stukken van de tekst zijn ingrijpend gere-

viseerd? Waar zaten er schrijfblokkades? Hoe zijn die opgelost? Hoe lineair is de tekst opgebouwd? Hoe pakken experts een vergelijkbare schrijfoopdracht aan?

In de presentatie geven we suggesties hoe we via een gerichte observatie meer inzicht kunnen verwerven in ons eigen schrijfproces en dat van anderen. In enkele korte demonstraties geven we concrete voorbeelden van de didactische aanpak.

Ronde 7

Is observerend leren van andere schrijvers doeltreffender dan zelf oefeningen maken?

Mariet Raedts

Hogeschool voor Wetenschap en Kunst, Brussel

mariet.raedts@vlekho.wen.k.be

Samenvattingen schrijven van verschillende bronteksten is niet langer een exclusieve schrijftaak voor universiteitsstudenten. Ook in de laatste jaren van het secundair onderwijs moeten leerlingen werkstukken maken waarvoor zij verschillende teksten moeten raadplegen. Vaak overstijgen die 'syntheses' het beschrijvende niveau niet: de samenvattingen zijn niet meer dan knip-&-plak teksten waarin de informatie uit de verschillende bronnen achter elkaar gerapporteerd wordt. Daardoor bevatten de teksten veel herhalingen, niets ter zake doende details en soms zelfs tegenstrijdige gegevens.

In deze interactieve presentatie krijgt u twee observatieopdrachten te zien uit een digitale videocursus van 120 minuten. Die cursus leert wat een schrijver moet doen met tegenstrijdige en overeenkomstige informatie uit bronteksten, waarom hij de inhoud en opbouw van zijn samenvatting moet plannen, hoe hij een citaat of parafrase invoegt en waarop hij moet letten bij het nalezen van de tekst. In de filmpjes zijn telkens twee schrijvers te zien die hardop denkend hun tekst schrijven. De ene pakt de schrijftaak beter aan dan de andere. De observanten moeten na elke observatieopdracht uitmaken wie de goede en wie de minder schrijver is. Nadien kiezen zij een schrijver van wie zij de schrijfaanpak en de tekst uitgebreid bespreken. Aan het einde van de presentatie wordt ingegaan op de vraag voor wie de observatiecursus heeft meest doeltreffend is: zwakke schrijvers of goede schrijvers.

Ronde 8

Hypertekst schrijven en ontdekkend leren als aanvullende didactiek

Martine Braaksma en Gert Rijlaarsdam

Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam

M.A.H.Braaksma@uva.nl

g.c. w.rijlaarsdam@uva.nl

Zoals bekend wordt op het schoolexamen Nederlands schrijfvaardigheid getoetst via een gedocumenteerde schrijfpdracht. Deze opdracht sluit aan op het schrijfdossier dat door de leerling is opgebouwd. Voor dit dossier moeten leerlingen verschillende tekstsoorten schrijven en uit (zelf verzamelde en/of verstrekte) informatie inhoudselementen ontwikkelen, kiezen, ordenen en verwerken in de tekst. Zowel bij het zoeken van informatie als bij het schrijven van de tekst speelt ICT een belangrijke rol. Leerlingen kunnen er voor kiezen een *hypertekst* te ontwerpen, een digitale tekst waarin informatie is georganiseerd als een netwerk en waarin tekstblokken met elkaar zijn verbonden via 'links' (actieve verwijzingen). Voorbeelden van hyperteksten zijn webteksten (Internet) en encyclopedieën op CD ROM.

Uit interviews met leerlingen en vragenlijstonderzoek onder leerlingen blijkt dat leerlingen bij het schoolvak Nederlands geen hyperteksten schrijven. Thuis daarentegen, schrijven veel leerlingen wel hyperteksten, veelal webpagina's met bijvoorbeeld columns, foto's en informatie over hobby's. We verwachten dat het introduceren van hypertekst schrijven binnen het vak Nederlands positieve effecten heeft op:

- schrijfvaardigheid (we kijken zowel naar schrijfprocessen als naar de kwaliteit van de geschreven tekst);
- domeinkennis (de kennis van het onderwerp waarover de leerling schrijft).

Verwachte effecten

Schrijfvaardigheid. Een positief effect van hypertekst schrijven op schrijfvaardigheid bleek uit eerder onderzoek van Braaksma, Rijlaarsdam, Couzijn en Van den Bergh (2002). Leerlingen die hypertekst-achtige schrijftaken maakten, planden en analyseerden vaker dan leerlingen die lineaire teksten schreven. Dat bleek van belang voor de kwaliteit van de tekst: leerlingen die vaker planden en analyseerden tijdens het 'hypertekst schrijven', schreven niet alleen een betere hypertekst, maar ook een betere lineaire tekst (transfereffect). Kennelijk bieden hypertekst schrijftaken veel mogelijkheden om het plannen en analyseren te oefenen.

Domeinkennis. Dat hypertext schrijven kennisverwerving positief kan beïnvloeden, bleek uit studies van Stahl en Bromme (2004). Uit hun onderzoek bleek dat het produceren van hypertexten positieve effecten heeft op kennis over inhoudelijke relaties en structuren in een bepaald domein. Men veronderstelt dat lerenden tijdens het schrijven van hypertexten actief hun kennis construeren. Ze moeten dan expliciet beslissingen nemen over onder andere de structuur van de tekst, de te onderscheiden inhoudselementen en over het type en de plaatsing van de links. De schrijver is probleemoplossend bezig, wat kennisconstructie bevordert.

Lessenserie

Voor ons onderzoek hebben we samen met zeven docenten Nederlands een lessenserie van vijf lessen ontwikkeld waarin leerlingen leren een betoog te schrijven over het onderwerp 'goede doelen'. De verkenning van dit onderwerp speelt een grote rol in de lessen en is gebaseerd op Hillocks' (1982, 1995) 'inquiry learning' (ontdekkend leren). Leerlingen maken onder andere een begrippenweb over goede doelen, bedenken in groepjes een (niet bestaand) goed doel en presenteren dat voor een jury van klasgenoten. Ook krijgen de leerlingen een documentatiemap met (kranten)artikelen over goede doelen. Na aanwijzingen voor, en oefeningen in het presenteren van argumentatie en het schrijven van aantrekkelijke, lezersgerichte teksten, schrijven de leerlingen uiteindelijk een betoog over goede doelen. Hierbij worden de leerlingen verdeeld in twee groepen: een hypertext groep die het betoog in hypertextvorm schrijft, en een lineaire groep die het betoog in lineaire, 'normale' tekstvorm schrijft. Op deze manier kunnen we via voor- en natoetsen beide groepen vergelijken en de effecten van hypertext schrijven op schrijfvaardigheid en domeinkennis onderzoeken (zie ook Braaksma, Rijlaarsdam & Janssen, in druk).

De lessenserie is uitgevoerd in zeven havo-4 klassen op drie scholen. De lessenserie maakte deel uit van de reguliere lessen Nederlands en werd gegeven door de eigen docent van de leerlingen. We hebben onderzocht of het lesmateriaal werkt zoals we dachten dat het zou werken, of de leerlingen enthousiast zijn en of het lukt, hypertexten schrijven zonder uitvoerige instructie.

Uit de reacties van de docenten en leerlingen en uit lesbezoeken blijkt dat de lessenserie goed uitvoerbaar is. Leerlingen zijn over het algemeen enthousiast en kunnen uit de voeten met het maken van hypertexten. Ook geven de reacties en de observaties goede aanwijzingen voor verbetering van het lesmateriaal.

In onze presentatie zullen we de opbouw en inhoud van de lessenserie presenteren (met de nadruk op 'inquiry learning') en ingaan op de verwachte, positieve effecten op schrijfvaardigheid en domeinkennis. Natuurlijk zullen lesvoorbeelden, voorbeelden

van leerlingmateriaal (o.a. hypertexten) en opgedane ervaringen met het materiaal niet ontbreken.

Literatuur

- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., & Van den Bergh, H. (2002). Learning to compose hypertext and linear text: Transfer or interference? In R. Bromme & E. Stahl (Eds.), *Writing hypertext and learning: Conceptual and empirical approaches* (pp.15-38). London: Elsevier Science.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Janssen, T (in druk). Writing hypertexts: Learning and transfer effects. *L1-Educational Studies in Language & Literature*.
- Hillocks, G. (1982). Inquiry and the composing process: Theory and research. *College English*, 44 (7), 659-673.
- Hillocks, G. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College.
- Stahl, E., & Bromme, R. (2004). Learning by writing hypertext: A research based design of university courses in writing hypertext. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (Vol. Eds.), *Studies in Writing, Volume 14, Effective learning and teaching of writing* (pp. 547-560). Dordrecht: Kluwer Academic Press.

7. Taalbeschouwing

Stroomleider:

Peter Nieuwenhuys

Zin en onzin van het uitspraakonderwijs

Marc van Oostendorp

Marc. van.Oostendorp@Meertens.knaw.nl

Ruim tachtig jaar geleden schetste de beroemde Utrechtse neerlandicus Coenraad van Haeringen een afschrikwekkend beeld:¹² in de toekomst zouden alle Nederlanders accentloos spreken. "Men kan dit betreuren — het is eenmaal niet anders", troostte Van Haeringen. "Beschaving is afschaving, Mooie, karakteristieke kleding verdwijnt voor modieuze eenvoudigheid. Oude traditie wordt opgeofferd aan de vrees voor alles wat afwijkend of ongewoon lijkt. Men moge die oude klederdrachten, die oude gebruiken om hun curiositeit aardig vinden, welk beschaafd mens wil nog door uiterlijk of manier van doen curieus zijn voor anderen? Zo ook op het gebied van de taal."

Van Haeringen vond dat er geen aanleiding was voor overdreven romantische gevoelens: de moderne tijd had nu eenmaal maling aan alle variatie. "Hoe hechter de eenheid van het land, hoe despotieser de macht van één cultuurcentrum tegenover 'de provincie', hoe scherper en onmeedogender oor men krijgt voor alles wat gewestelijks."

Had Van Haeringen gelijk? Wie nu naar de radio of de tv luistert, krijgt niet de indruk dat een 'despoties' cultuurcentrum veel in de melk te brokken heeft. Het traditionele dialect, met al zijn schakeringen van het ene dorp naar het andere, heeft misschien langste tijd gehad, maar het gewestelijke element in de standaardtaal is bij lange na niet afgenomen, en juist eerder versterkt. Bovendien zijn er nieuwe accenten bijgekomen — uitspraakvormen die vooral gekleurd zijn door de immigratie van onder meer Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen.

De parallel met kleding die Van Haeringen trok, gaat, enigszins ironisch, wel nog steeds op: ook zijn voorspellingen daarover zijn slechts ten dele uitgekomen. De traditionele klederdrachten zijn buiten Scheveningen en Staphorst uit het straatbeeld verdwenen, maar dat betekent niet dat iedereen er hetzelfde uitziet, of dat men allerwegen bezweken is voor 'eenvoudigheid'; integendeel, de variatie in kleding is groter dan ook, en ook deze is deels door migratie bepaald.

¹² C.B. van Haeringen, 'Eenheid en nuance in beschaafd-Nederlandse uitspraak'. In: *De Nieuwe Taalgids* 18 (1924), p. 65-86.

In zijn artikel doet Van Haeringen nóg een voorspelling die in het geheel niet uitgekomen is: "Mensen, die met hun stem moeten werken: predikanten, toneelspelers, onderwijzers, nemen hoe langer hoe meer 'spreekles'." Hoe het met die predikanten en toneelspelers zit, weet ik niet zeker, maar dat onderwijzers en leraren heden ten dage in groten getale spraakles zouden nemen, waag ik te betwijfelen. Ook in het taalonderwijs dat zichzelf verzorgen, speelt de uitspraak slechts een marginale rol. In de kerndoelen voor het basisonderwijs, de havo en het vwo wordt niet van uitspraaknormen gerept; alleen in de kerndoelen voor het vmbo komt uitspraak zijdelings ter sprake.

De grote drang naar eenheid heeft dus niet doorgezet. Moeten we dat betreuren? Zouden we de toch al uitgebreide kerndoelen voor het onderwijs Nederlands nog verder kunnen uitbreiden met explicietere aandacht voor de uitspraak? Zou zulk onderwijs niet juist een bijdrage kunnen leveren aan integratie? Dat zijn de vragen die in deze sessie aan de orde komen. In dit stuk draag ik alvast wat materiaal aan voor de discussie.

Uitspraakonderwijs in Nederland

Uit een enkele jaren geleden aan de Universiteit Antwerpen uitgevoerd onderzoek blijkt, dat er in het Nederlandse basis- en middelbaar onderwijs geen of nauwelijks aandacht is voor uitspraakkwesities.⁽¹³⁾ Niet alleen zijn deze zoals gezegd niet opgenomen in de kerndoelen, ook de individuele lesmethodes maken er geen melding van. Er is alleen af en toe sprake van de puur 'technische' aspecten van de uitspraak: volume, duidelijkheid, spreektempo. Slechts één lesmethode⁽¹⁴⁾ beveelt als 'algemene eisen die aan het spreken van correct Nederlands kunnen worden gesteld' aan om te letten op let zuiver uitspreken van de klanken', alsmede 'vloeiende overgangen tussen de klanken aanbrengen', overigens zonder dat erg duidelijk wordt wat hiermee precies wordt bedoeld. Het lijkt bijvoorbeeld voor een menselijke spreker (anders dan voor een computer) vrij lastig om géén 'vloeiende overgangen' tussen spraakklanken aan te brengen. Dat ligt nu eenmaal in de aard van de menselijke spraakorganen. In één andere

■

klas toe te laten, om zo spreekangst te voorkomen.

¹³ De gegevens in deze paragraaf komen voor een belangrijk deel uit Hanne Kloots' "Uitspraakonderwijs in het vak Nederlands in Vlaanderen en Nederland op het einde van de twintigste eeuw". *Antwerp Papers in Linguistics*

¹⁴ De Heer, K. (1996). *Spreekonderwijs. Docentenhandleiding*. Zutphen, Thieme, 1996, 1ste dr., 3de opl.

¹⁵ Bonset, H., M. de Boer, en J. Boland. 1999. *Vanzelfsprekend. Mondelinge taalvaardigheid in de tweede fase*,

In Vlaanderen is de situatie anders. In de eindtermen voor het onderwijs is daar expliciet de eis opgenomen dat de leerling 'algemeen Nederlands' moet spreken, en veel leerplannen nemen expliciete oefeningen op om te komen tot een 'verzorgde uitspraak' zonder 'opvallende (bijna altijd regionale) afwijkingen'. Voorts wordt her en der aandacht besteed aan individuele spraakklanken – met name aan individuele klinkers, aan het verschil tussen *guur* en *huur*, en aan klemtoon.

Dat er verschil bestaat tussen Nederlands en Vlaams onderwijs verbaast om historische redenen waarschijnlijk niemand. Vaak wordt er in dit soort gevallen op gewezen dat Vlaamse leerlingen van huis uit minder gemakkelijk Algemeen Nederlands spreken, dat het Nederlands voor hen meer een vreemde taal is, en dat er in het algemeen in Vlaanderen een andere taalcultuur heerst dan in Nederland, met meer aandacht voor de standaardtaal, al is het maar als een al dan niet puur hypothetische baken tegen het Frans.

Tegelijkertijd kunnen we ons afvragen of deze historische argumenten nog wel zoveel basis bieden voor het huidige verschil. Aan de ene kant komen er in het Nederlandse klaslokaal natuurlijk steeds meer leerlingen voor, wie het Nederlands helemaal geen vanzelfsprekendheid is, laat staan het Algemeen' of Standaard-'Nederlands. Aan de andere kant is het dialect in Vlaanderen inmiddels even snel aan het verdwijnen als het dat eerder al in Nederland was; wie bovendien meent dat het Frans nog een reële bedreiging vormt, gaat voorbij aan het feit dat veel Vlaamse jongeren inmiddels de voorkeur geven aan het Engels als vreemde taal boven het Frans. En die eventuele 'bedreiging' van het Engels doet zich in Nederland net zo goed gelden. De taalsituatie in de twee landen doet zich daarom steeds meer gelden, en dit doet de vraag rijzen of Vlaamse leermethoden beter naar Nederland zouden moeten kijken, of Nederlanders juist naar Vlaanderen.

Waarom een norm?

Van Haeringen introduceerde in zijn hierboven aangehaalde artikel een klassiek geworden definitie van het ideaal, die hij overigens geleend had van zijn Deense leermeester Otto Jespersen: "goed, d.w.z. beschaafd Nederlands spreekt hij, aan wie men niet horen kan, uit welk gewest hij afkomstig is". Die definitie is tamelijk ruim, omdat ze ervan uitgaat dat de enige niet-geaccepteerde taalvariëteiten regionaal gekleurde zijn. In zijn artikel onderstreept Van Haeringen echter dat ook 'vulgarismen' het taalgebruik minder 'algemeen beschaafd' kunnen maken, met: andere woorden dat ook sociaal gekleurd taalgebruik gemeden wordt door een spreker van "goed, d.w.z. beschaafd" Nederlands.

De vraag rijst nu waaróm we leerlingen een dergelijke norm zouden willen bijbrengen. Er zijn in de Nederlandse literatuur niet veel argumenten te vinden. Alleen de taalkun-

dige Jan Stroop lijkt heden ten dage een uitgesproken voorstander, maar veel van zijn argumenten spreken mij niet zo erg aan. Zo stelt hij dat 'correct spreken' een daad van beschaving is — een argument op basis van smaakcriteria, die niet iedereen hoeft te delen — en voorts dat de bestaande uitspraakvariatie weleens verwarrend kan zijn voor buitenlanders die Nederlands willen leren — een argument dat je ook kunt omdraaien: juist als er veel variatie is, zullen sprekers ook toleranter zijn voor buitenlandse accenten, wat de taal gemakkelijker kan maken.

Voor Van Haeringen en zijn moderne volgelingen, ligt het belangrijkste argument voor de hand. Als men in de samenleving een onbarmhartig oor heeft en ieder regionalisme onmiddellijk signaleert en de spreker aanwrijft, maken jonge mensen een betere kans om vooruit te komen in de samenleving als ze met hun spraakgebruik zo min mogelijk irritatie oproepen. Als het de taak is van het onderwijs om leerlingen zo goed mogelijk vooruit te laten komen, moeten ze hen dus ook 'accentloos' leren spreken.

Het is echter zinnig om stil te staan bij de vraag om welke redenen Van Haeringens voorspellingen niet uitgekomen zijn. We zouden daarvoor gebruik kunnen maken van de begrippen 'eenheidsdrift' en 'distinctiedrift' die volgens Van Haeringens tijdgenoot Carry van Bruggen (in haar boek *Prometheus* uit 1919¹⁶) in ieder menselijke psyche om voorrang streden: het verlangen om de ander zoveel mogelijk gelijk te zijn, en het verlangen om zoveel mogelijk van de ander te verschillen. We zouden kunnen zeggen dat Van Haeringen wel oog had voor de eenheidsdrift, maar de kracht van de distinctiedrift onderschatte. Deze laatste heeft er echter toe geleid dat regionale en misschien ook sociale kleuring van de standaardtaal in ieder geval in Nederland nooit verdwenen is. In Vlaanderen is er harder aan getrokken, maar ook hier is de laatste decennia steeds vaker sprake van 'tussentaal' of regionaal gekleurde standaardtaal.

Merkwaardigerwijs is er niet heel veel empirisch onderzoek naar de gevoelens die regionale kleuring van de uitspraak oproept bij Nederlandstaligen. De actiefste onderzoeker op dit vlak in ons taalgebied is Renée van Bezooijen;⁽¹⁷⁾ uit haar onderzoek komt naar voren dat sprekers over het algemeen de voorkeur geven aan 'Algemeen Beschaafd Nederlands', dat ze ook vrijwel zonder uitzondering allemaal herkennen, bijvoorbeeld in de spraak van Harmen Siezen.

¹⁶ Carry van Bruggen. *Prometheus. Een bijdrage tot het begrip der ontwikkeling van het individualisme in de literatuur*. Rotterdam: Nijgh & Van Ditmar, 1919.

¹⁷ Bijvoorbeeld Renée van Bezooijen 'Normen met betrekking tot het Standaardnederlands'. *Taal en Tongval*, 10 (1997): Standaardisering in Noord en Zuid, blz.30-48

¹⁸ Gerbert Kraaykamp. 'Dialect en sociale ongelijkheid. Een empirische studie naar de sociaal-economische gevolgen van het spreken van dialect in de jeugd,' *Pedagogische Studiën*, 82, 390-403

Over wat dit in de praktijk betekent, is veel minder bekend. Zijn sprekers van de standaardtaal nu wel of niet in het voordeel waar het bijvoorbeeld gaat om een positie op de arbeidsmarkt? Een onderzoek van de socioloog Gerbert Kraaykamp van de Radboud Universiteit Nijmegen" wijst uit dat "de sociale gevolgen van het spreken van dialect [tijdens de jeugd] overduidelijk negatief zijn. Personen die opgroeien met een dialect bereiken gemiddeld genomen een minder hoog opleidingsniveau, en doen het vervolgens ook nog eens minder goed op de arbeidsmarkt." Het gaat in Kraaykamps onderzoek echter expliciet over het gebruik van dialect, en niet over een regionaal gekleurde vorm van de standaardtaal. Dergelijk onderzoek – dat ook zijn eigen problemen heeft, want hoe stellen we deze regionale kleuring precies vast voor een voldoende grote groep personen? – laat vooralsnog op zich wachten.

We weten dus eenvoudigweg niet wat de invloed is van 'incorrecte' uitspraak op maatschappelijk succes. Maar zelfs als we een dergelijke invloed zouden kunnen aantonen, kwamen we terecht bij hét klassieke dilemma van de leraar die geconfronteerd wordt met strenge maatschappelijke taalnormen. We kunnen proberen de samenleving te veranderen of we kunnen proberen de individuele leerling aan de samenleving aan te passen. Beide zijn bijna hopeloze taken: de samenleving zal niet gemakkelijk van haar normen afstappen, al is het maar omdat taal zo'n belangrijk merkteken vormt van de distinctiedrift. Aan de andere kant lijkt het dwingen van de niet-standaardtalige in de mal van de standaardtaal oneerlijk en ondemocratisch: als de norm arbitrair is, of bepaald wordt door sociale factoren die op zichzelf al ongelijkheid impliceren, waarom zouden enkelingen dan gedwongen worden zich te conformeren aan andermans taalgebruik?

De oplossing van het dilemma is misschien wel: zorgen dat het uitspraakonderwijs niet gebaseerd is op een krampachtig streven naar een norm, en het afstraffen van alle klankvormen die niet aan die norm voldoen. In plaats daarvan zouden in de ideale wereld de leerlingen kunnen worden getraind in verwondering over de vele mogelijkheden die de menselijke mond als muziekinstrument biedt, en kinderen de kans bieden zich een uitspraakvariëteit eigen te maken die door anderen als 'mooi' ervaren wordt. Alleen zulk uitspraakonderwijs is zinnig; of het ook haalbaar is, is weer een andere vraag.

Ronde 6

Taalwetenschappen op Kennislink; een aanvulling op het talenonderwijs?

Mathilde Jansen
Meertens Instituut, Amsterdam
Mathildelansen@kennislink.nl

Binnen het talenonderwijs zien we een toenemende belangstelling voor het onder de aandacht brengen van taalkunde of taalwetenschap. Hoewel de vraag vanuit het onderwijs naar meer taalkunde langzaam door begint te dringen tot de universitaire wereld, is er momenteel nog weinig lesmateriaal voorhanden. Eén van de initiatieven om aan de vraag naar dergelijk lesmateriaal te voldoen is de populair-wetenschappelijke website Kennislink (<http://www.kennislink.nl>).

Kennislink wil een schakel zijn tussen wetenschap en onderwijs. Dit doet zij door een vertaalslag te maken van wetenschappelijk onderzoek naar populair-wetenschappelijke teksten¹⁹. Op de vakpagina Taalwetenschappen wordt actueel taalwetenschappelijk onderzoek op een aantrekkelijke manier gepresenteerd aan een breed publiek. Scholieren en docenten in het voortgezet onderwijs zijn de belangrijkste doelgroep. Uit bezoekersaantallen van de website weten we dat minstens de helft van de bezoekers uit het onderwijs komt. Toch blijft de vraag op welke schaal en op welke wijze het materiaal van Kennislink wordt ingezet als lesmateriaal. Daarom wil ik u uitnodigen om tijdens een interactieve sessie mee te denken over de manier waarop het Kennislinkaanbod nog beter aan kan sluiten op het onderwijs.

De opbouw van de sessie is als volgt. De eerste helft bestaat uit een informatieve presentatie waarin uitgelegd wordt welke doelen Kennislink nastreeft is en op welke manier wij denken dat onze artikelen en dossiers ingezet kunnen worden binnen het onderwijs. In de tweede helft van deze sessie kunnen de deelnemers hun eigen ideeën ventileren. In de discussie komen algemenere vragen over het nut van taalkundeonderwijs aan de orde, maar krijgt u ook de gelegenheid om specifieke wensen kenbaar te maken aangaande het Kennislink aanbod. Om u enigszins voor te bereiden op deze discussie, biedt dit artikel alvast een kennismaking met Kennislink in het algemeen en de vakpagina Taalwetenschappen in het bijzonder.

¹⁹ De didactische vertaalslag ligt buiten de expertise van de Kennislink redactie.

Korte introductie

De populair-wetenschappelijke website Kennislink vierde in april haar 5-jarig bestaan. Terwijl de informatie zich in de beginjaren nog beperkte tot de betawetenschappen, bestrijkt het nu bijna het volledige gebied van wetenschap. Met de online gang van de vakpagina's **Maatschappijwetenschappen, Taalwetenschappen en Gedragwetenschappen** is Kennislink uitgegroeid tot een website voor geïnteresseerden van zowel alfa-, beta-, als gammawetenschap. Het aantal vakpagina's groeit nog steeds. Met gemiddeld 15.000 unieke bezoekers per dag is Kennislink een van de meest bezochte populair-wetenschappelijke websites in het Nederlandse taalgebied. Kennislink wordt gedeeltelijk gefinancierd vanuit het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Daarnaast hebben de Nederlandse universiteiten een grote financiële inbreng door de bekostiging van de verschillende vakredacteurs. De vakpagina Taalwetenschappen wordt betaald vanuit de Landelijke Onderzoekschool Taalwetenschap (LOT), een overkoepelend orgaan waarin de meeste universitaire talenopleidingen vertegenwoordigd zijn. Samenwerking met de universiteiten is er ook in inhoudelijke zin. Elk van de vakredacteurs onderhoudt een eigen netwerk van correspondenten, die voor het merendeel afkomstig zijn uit de universitaire wereld. De correspondenten leveren hun bijdrage in de vorm van artikelen; de nieuwsartikelen worden veelal door de vakredacteurs zelf geschreven. In dossiers worden artikelen met een gemeenschappelijk thema samengevoegd.

De doelgroep

Kennislink maakt wetenschap toegankelijk voor een breed publiek. Hoewel de meerderheid van de bezoekers nog steeds uit het onderwijs afkomstig is, wordt de website ook frequent bezocht door algemeen geïnteresseerden, journalisten en beleidsmakers. Kennislink garandeert betrouwbare informatie en onderscheidt zich daardoor van andere websites: Alle informatie is inhoudelijk gecontroleerd, terwijl ook zoveel mogelijk links naar andere betrouwbare sites zijn gelegd. Kennislink is in eerste instantie bedoeld voor scholieren en docenten in het voortgezet onderwijs. Scholieren kunnen gebruikmaken van zowel artikelen als dossiers bij het maken van werkstukken. Docenten kunnen Kennislink gebruiken bij hun lesvoorbereiding, maar ook om op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen in het vakgebied. Het didactische deel, zoals het maken van opdrachten bij de teksten, ligt buiten de expertise van de Kennislink redactie. Enerzijds zien wij hier een taak weggelegd voor de docent, anderzijds worden er initiatieven ondernomen om via de uitgeverswereld het Kennislink materiaal beschikbaar te maken voor het onderwijs. Zo zal Wolters Noordhoff volgend jaar opdrachten bij Kennislink artikelen uit de taalwetenschappen aanbieden in haar digitale leeromgeving. Op deze manier hoopt Kennislink in de groeiende behoefte aan lesmateriaal te kunnen voorzien.

Discussie

Om u alvast voor te bereiden op de discussie die plaats zal vinden tijdens de conferentie formuleer ik ten slotte een tweetal vragen.

1. Welke taalkundige onderwerpen moeten volgens u aan bod komen op een website als Kennislink?

Om een beeld te krijgen van de onderwerpen die de afgelopen jaren langs zijn gekomen op Kennislink Taalwetenschappen kunt u een kijkje nemen op de portalpagina: <http://www.kennislink.nl/web/show?id=151652>

De artikelen die in de database van Kennislink Taalwetenschappen zijn opgenomen, bestrijken de volgende onderzoeksterreinen: *Historische taalkunde en bedreigde talen; psycholinguïstiek en neurolinguïstiek; sociolinguïstiek; taalverwerving; taal bij dieren; taal en computers; spelling*. Historische taalkunde gaat over het ontstaan van taal en de ontwikkeling van verschillende taalfamilies. Onderzoek naar bedreigde en dode talen, zoals het Hettitisch of het spijkerschrift, is een terugkerend thema op Kennislink. Binnen de psycholinguïstiek doet men onderzoek naar het produceren, het begrijpen en het verwerven van taal. De neurolinguïstiek is hier nauw mee verbonden en concentreert zich op de processen die zich voltrekken in de hersenen. Hersenscans vormen een populaire component in het huidige taalkundige onderzoek. De sociolinguïstiek is heel veelzijdig en erg geschikt voor popularisatie. Het betreft vaak onderwerpen die jongeren aanspreken, zoals straattaal, sms- en msn-taal, genderverschillen in taal etc. Onderzoek naar taalverwerving gaat over het leren van een taal. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen eerste taalverwerving en tweede taalverwerving. De eerste kijkt naar de taalontwikkeling bij kinderen; de tweede richt zich op het aanleren van een vreemde taal naast de moedertaal. Taal bij dieren en computers zijn ook populaire onderwerpen. Het is interessant om de taal van dieren te bestuderen om te bepalen wat mensentaal uniek maakt. Om een soortgelijke reden is het interessant om te onderzoeken in hoeverre computers taal aan kunnen leren. Dit soort onderzoek kan bijvoorbeeld een antwoord geven op de vraag in hoeverre taal aangeboren of aangeleerd is. Spelling ten slotte is een onderwerp dat weinig aandacht krijgt binnen de taalwetenschap. Spelling is in die zin niet interessant voor taalwetenschappers dat het normatieve taal betreft. Toch is het een van de meest besproken taalonderwerpen in de media. Daarom zijn op Kennislink ook artikelen te vinden die gewijd zijn aan spelling.

2. In welke vorm dienen de verschillende onderwerpen te worden gepresenteerd?

Momenteel gebruikt Kennislink drie presentatievormen. Ten eerste zijn er nieuwsartikelen, korte artikelen die ingaan op recent onderzoek. Dan zijn er de gewone artikelen die nog meer achtergrond bieden dan de nieuwsartikelen. Deze zijn vaak geschreven door onderzoekers zelf. Ten slotte zijn er de dossiers, die een inleidende tekst bie-

den op een onderwerp en vervolgens door middel van links doorverwijzen naar andere artikelen binnen of buiten Kennislink. Een gering aantal artikelen op Kennislink Taalwetenschappen bevat opdrachten. Dit geldt alleen voor de artikelen die onderdeel uitmaken van een leergang taalkunde van de Radboud Universiteit Nijmegen. In principe levert Kennislink geen kant-en-klare opdrachten bij de teksten. In te toekomst willen we meer en meer gaan werken met multimedia, zoals geluidsfragmenten en filmpjes.

Ronde 7

Over oude kennis en het nieuwe leren

Hans Bennis

Meertens Instituut, Amsterdam

hans.bennis@meertens.knaw.nl

In zijn Kohnstamm lezing 'Een zaak van alleman' (Vossiuspers UvA, 2007) signaleert Frits van Oostrom dat het huidige onderwijs lijdt onder te dikke boeken, te dunne leraren en verwaarloosde algemene ontwikkeling.

Het behoeft nauwelijks betoog dat moderne schoolboeken gekenmerkt worden door veel plaatjes, duur papier, veel kleuren, en dus een te hoge prijs. Schoolboeken-uitgevers zijn verantwoordelijk. Ouders hebben geen verweer, kinderen interesseert het niet en docenten hebben nauwelijks keus. Daar komt nog bij dat deze uitgevers geen boeken verkopen maar series, liefst een methode van peuter tot professor, voorzien van werkboeken, cd-roms en andere prijsopdrijvende toevoegsels.

Naast de portemonnee van de ouders (tot en met 2007) en de wervelkolom van de leerling is ook de docent het slachtoffer van de marktwerking in de schoolboekenbranche. Het hoeft, lijkt mij, weinig betoog dat goed onderwijs maatwerk is, waarbij de kennis en interesses van de docent en de inhoud van het leerboek allebei een cruciale rol spelen. De rol van de docent is echter, mede geïnspireerd door de studiehuis gedachte, vaak teruggebracht tot een soort klassebegeleider waarvan men verwacht dat hij zich houdt aan het strak uitgestippelde programma van de lesmethode. Die dunne leraar waar Van Oostrom het over heeft in zijn lezing, lijkt mij eerder een leraar die verplicht op dieet geplaatst is dan dat het een leraar met anorexia nervosa zou zijn. Het gaat er niet om dat de leraar geen kennis meer heeft, maar vooral dat hij geen ruimte meer krijgt om zijn kennis in te zetten.

Het derde bezwaar van Van Oostrom tegen de huidige schoolsituatie is dat algemene ontwikkeling als leerdoel is verwaarloosd. Het ligt natuurlijk voor de hand dat dit

bezwaar geuit wordt door de voorzitter van de canoncommissie die ons vensters probeert te verkopen. Ik vraag mij echter af of dit nu wel het probleem is. Het gaat niet in eerste instantie om het onderscheid algemene ontwikkeling versus gespecialiseerde kennis, maar het gaat vooral om het onderscheid tussen vaardigheid en kennis. Het gaat niet om het verschil tussen serieuze vakken (taal, rekenen) en onderdelen van "het pretpakket" (aardrijkskunde en geschiedenis), want ook in het taalonderwijs kunnen we vrij gemakkelijk vaststellen dat het over het algemeen slecht met de kennis gesteld is, of we het nu hebben over taal of over literatuur.

Het gaat erom of wij leerlingen willen leren denken of willen leren doen. Leren denken gaat uit van de gedachte dat de denker over voldoende kennis beschikt om een bepaalde kwestie van verschillende kanten te bezien. Leren doen neemt als uitgangspunt dat de handelende persoon over de vaardigheden beschikt die hem in staat stellen om een handeling goed uit te voeren. Men vond, en vindt in veel gevallen nog steeds, dat leren doen nuttig is en leren denken niet. Leren denken veronderstelt kennis van feiten en theorieën en een lenigheid van geest, terwijl leren doen gericht is op het toepassen van die zaken die bijdragen tot de kwaliteit van de handeling zonder te veel op deze handeling te reflecteren.

We komen daarmee als vanzelf aan bij een opvatting waar het onderwijs de laatste jaren sterk onder geleden heeft. De afgelopen decennia is het onderwijs, en dus ook het moedertaalonderwijs, bepaald geweest door de vaardigheids-doctrine. Ik heb mij daar in het verleden al een paar keer druk over gemaakt. Zo schreef ik in 1994 (Ons Erfdeel 37:5, p.726) "De macht van pedagogen, didactici en andere kenners van de tere kinderziel is zo groot en hun houding is zo gericht op functioneel, anti-intellectualistisch onderwijs, dat het moedertaalonderwijs vooral bestaat uit onderwijs in taalvaardigheid." Uit de toonzetting blijkt dat ik geenszins gelukkig was met deze stand van zaken. Gelukkig begint het tij wat te keren. Leren op school mag weer en kennis is niet langer een vies woord.

Deze discussie is recent tot de media doorgedrongen en de filosoof Ad Verbrugge heeft zich opgeworpen als woordvoerder van de kennis-lobby. Als ik lees wat voor argumenten door Verbrugge cs gebruikt worden om kennis terug te brengen in het onderwijs, word ik daar echter weinig vrolijk van. Laat ik het inperken tot een discussie over taalkunde in het onderwijs. Verbrugge meent dat grammatica-onderwijs mensen onder meer leert om zuiver te redeneren, goede zinnen te schrijven, respect voor de traditie te hebben en een computertaal te leren (o.a. interviews in NRC-Handelsblad, Mare en Intermediair). Ogenschijnlijk is Verbrugge een krachtig pleitbezorger voor de herintroductie van taalkunde in het curriculum van het voortgezet onderwijs. Het is alleen jammer dat hij de verkeerde argumenten aanvoert. In zijn redeneringen toont Verbrugge zich net als de vaardigheidsstrijders een exponent van de instrumentalistische visie. Taalkunde is volgens hem niet een vak dat zelfstandig deel moet uitmaken van het voortgezet onderwijs. Taalonderwijs is een middel: het leert mensen hun gram-

matica beheersen en gaandeweg krijgen ze ook nog een lesje in zuiver redeneren, goed schrijven etc.

Van een filosoof zouden we toch mogen verwachten dat hij op de hoogte is van het feit dat grammatica niet iets is dat men leert in het secundair onderwijs, maar iets dat men spontaan verwerft in de eerste jaren van zijn bestaan. Elk Nederlands kind van 10 jaar en ouder beheerst de grammatica van zijn moedertaal. Qua omvang en gedetailleerdheid komt de meest uitgebreide Nederlandse spraakkunst, de Algemene Nederlandse Spraakkunst (ANS) uit 2002, daarbij niet eens in de buurt. Je leert grammatica niet op school; hooguit kun je op latere leeftijd reflecteren op de reeds verworven grammatica en daar ga je heus niet zuiverder van redeneren en al helemaal niet beter van schrijven. Wat grammatica bijdraagt aan ons respect voor onze traditie ontgaat me eveneens. Grammatica is in eerste instantie een biologisch, cognitief object en slechts in beperkte mate het product van onze cultuur. Men zou nog kunnen veronderstellen dat het nadenken over grammatica in het onderwijs – waarom spreek je de 'd' aan het einde van een woord uit als een 't', hoe worden woorden gevormd, wat is de plaats van de persoonsvorm in de hoofdzin? – leidt tot zuiver redeneren en beter schrijven. Een directe relatie tussen dit soort kennis en de vaardigheid van zuiver redeneren ligt echter in het geheel niet voor de hand. Kortom, Verbrugge strijdt voor een goede zaak, maar op grond van de verkeerde argumenten.

Als voorstander van grammatica-onderwijs pleit Hans Hulshof reeds lange tijd voor de invoering van taalkunde in het onderwijs. Hij strijdt daar onvermoeibaar en met bewonderenswaardige geestdrift voor. Zijn laatste boek is uit 2006: Huishof, Rietmeijer en Verhagen 'Taalkunde voor de tweede fase van het vwo' (Amsterdam University Press). In zijn eerdere boeken kwam een instrumentalistische benadering van de taalkunde naar voren door taalkundige teksten te koppelen aan taalvaardigheidsonderwijs. Ook bij Huishof lijkt de nieuwe tijdgeest te zijn aangeslagen. Er staan in dit boek mooie hoofdstukken over interessante taalkundige onderwerpen, zoals grammatica, taalverwerving en taalvariatie. In de verschillende hoofdstukken wordt telkens een onderdeel van het repertoire aan beschikbare kennis geïllustreerd. De boodschap is: taalkunde is niet een vak dat dient om iets anders te leren, maar is een wetenschappelijke discipline die in het voorwetenschappelijk onderwijs terecht een plek krijgt. Het is jammer dat hij zich vooral blijft bedienen van geselecteerde teksten uit de taalkundige literatuur en de kranten. Daardoor is de samenhang niet altijd helder. Een duidelijke vooruitgang is echter dat deze teksten niet of nauwelijks beschouwd worden als object van een tekstverklaring, discussie of het maken van een werkstuk.

Als taalkunde-onderwijs niet gemotiveerd moet worden vanuit secundaire en utilitaire overwegingen, dan komen we uit bij de vraag of we taalkunde en/of grammatica wel in het onderwijs zouden moeten aanbieden, en zo ja, waarom dan? Hierboven heb ik gesteld dat de overdracht van kennis een doel in zichzelf is of zou moeten zijn. We zou-

den dit 'algemene ontwikkeling' kunnen noemen, mits we daarbij een wat ruimere definitie hanteren dan Van Oostrom (zie boven). Mensen worden zelfstandig denkende wezens door te redeneren vanuit het bezit van kennis; niet de incidentele wegwerpkennis die ze opzoeken via bibliotheek of internet, maar parate kennis die hen in staat stelt om zaken te interpreteren tegen een achtergrond van omringende en verwante verschijnselen. Kennis van onze geschiedenis, van de biologie, van de natuur, van de literatuur en ook van de taal. Scholen zijn bij uitstek geschikt om kinderen kennis te laten maken met de bijzondere verschijnselen die zich voordoen in de wereld om ons heen of in onszelf.

Taal is een onderwerp dat dicht bij ons staat; taal onderscheidt ons van andere levende wezens, vormt een kernonderdeel van onze identiteit, stelt ons in staat om gedachten om te zetten in uitingen. Kortom, taal speelt een centrale rol in ons leven. Maar ook in de wereld buiten onszelf is taal een belangrijk onderwerp, zoals in de discussies over het spreken van Nederlands door allochtonen, het spellen van onze taal of het lesgeven in het Engels. Als het onderwijs ergens aan zou moeten bijdragen, dan is het aan het vormen van mondige burgers die hun mening bepalen op basis van aanwezige kennis. Het lage niveau van de discussies over taal op dit moment geeft aan dat in dit debat meer kennis en inzicht in het verschijnsel taal gewenst is.

Kennis is terug in het onderwijs en dat is een goed bericht. Maar de aanhangers van kennis nemen nog enigszins schoorvoetend hun positie in. Kennis over taal wordt vaak verkocht onder het mom van vaardigheden. Het wordt tijd dat taalkundigen en taaldocenten zelfbewust de arena betreden om een lans te breken voor taalkunde als schoolvak op zichzelf.

Ronde 8

Grammatica vanuit taalkundig perspectief in de tweede fase vwo

Hans Huishof en Ad van der Logt
ICLON, Universiteit Leiden
hulshof@iclon.leidenuniv.nl
/logt@iclon.leidenuniv.nl

Inleiding

Grammatica is een onderdeel van de taalkunde, het onderdeel dat in het onderwijs het meest bekend (en berucht) is. Je zou daardoor haast denken dat grammatica taalkun-

dig gezien niet zo interessant is, omdat het in het taalonderwijs als tamelijk losstaand onderdeel van de taalkunde slechts met een instrumentele bedoeling wordt beoefend: zinsontleding en woordbenoeming. Juist het gebrek aan inkadering en de identificatie van de vele vaak saaie oefeningen met het taalkundig bedrijf, maakt specifieke aandacht voor grammatica relevant.

Grammatica is niet alleen een boek met allerlei lastige regels ter ondersteuning van het correct schrijven, grammatica is voor de taalkundige ook het menselijk vermogen om zinnen te maken. In die laatste betekenis beheerst elk mens zijn grammatica. Om die kennis toegankelijk en bespreekbaar te maken, hebben schoolmeesters en taalkundigen namen geven aan woorden en delen van de zin. Zo kunnen bepaalde (terugkerende) patronen beschreven worden, wat bijvoorbeeld gemakkelijk is bij het leren van een vreemde taal. Zo kan onderscheid gemaakt worden tussen *Hij las de hele dag* en *Hij las het hele boek* en tussen *Hij vond haar in huis* en *Hij vond haar in tranen*.

Grammatica is als onderdeel van de taalkunde net als taalverwerving, semantiek en pragmatiek wel degelijk een onderwerp voor de tweede fase. Het heeft dan ook als zevende hoofdstuk een plaats gekregen in de methode *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* (Amsterdam 2006) van Hans Huishof, Maaïke Rietmeijer en Arie Verhagen. In hoofdstuk 7 komen aan de orde: de regels van taal, woorden (morfologie), zinnen (volgorderegels, boomstructuren) en grammaticale missers (bepaling van gesteldheid, beknopte bijzin, *hun* als onderwerp). Het hoofdstuk wordt besloten met enkele onderzoeksopdrachten over *er* en met betrekking tot morfologie en syntaxis. Bij de behandeling van dit onderwerp in een bovenbouwklas zijn verschillende didactische trajecten te volgen: de OVUR-aanpak, het motiveren door verwondering (eigenlijk een nadere specificering van OVUR) en het gebruik van de tekst als uitgangspunt.

OVUR

OVUR staat voor de leerfasen Oriëntatie, Voorbereiding, Uitvoering en Reflectie. Ter oriëntatie zien wij mogelijkheden in het werken met gedichten, vragen over grammaticale onderwerpen of het presenteren van een boomdiagram.

De voorbereiding bestaat dan uit het bestuderen van de stof, zoals in hoofdstuk 7 van *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Hierbij kan een werkvorm als die van eenvoudige experts worden gehanteerd, waardoor de stof in z'n geheel wordt besproken.

In de uitvoeringsfase wordt een onderzoeksopdracht uitgewerkt, waarbij o.a. de opgaven van de Taalkunde Olympiade (www.letteren.leidenuniv.nl/olympiade) gebruikt kunnen worden.

De reflectiefase tenslotte omvat vragen als 'Wat hebben we geleerd?' maar hier kan ook een toets gemaakt worden (zie toetssuggestie in de docentenhandleiding van *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*).

Er is ook een ander OVUR-traject mogelijk, al naar gelang het niveau van leerlingen en docent. Ter oriëntatie zou met een aardige cartoon of een pagina Ruggespraak uit *Onze Taal* begonnen kunnen worden. In de voorbereidingsfase kan een keuze uit hoofdstuk 7 gemaakt worden, terwijl in de uitvoeringsfase bijvoorbeeld de eerste onderzoeksopdracht (morfologie) uitgewerkt kan worden. Als onderdeel van de reflectiefase kan de leerlingen gevraagd worden stellingen met betrekking tot grammatica te becommentariëren, zoals 'Grammatica moet je leren'. Het is nu zaak om bij elk van de leerfasen geschikt (en uitdagend) materiaal te verzamelen, in plaats van of naast de stof uit het boek.

Motiveren door verwondering

Het gaat hier vooral om het doorbreken van de vanzelfsprekendheid om de leerlingen intrinsiek te motiveren. Dat ontbreekt vaak omdat leerlingen niet bekend zijn met de context van en de 'wereld' achter het betreffende onderwerp. Ze vinden een grammaticaal onderwerp daarom snel saai of vanzelfsprekend. Het leerproces kan beginnen met verwondering naar aanleiding waarvan enkele vragen opkomen (is de zin *Hun hebben het gedaan* fout?), die gezamenlijk beantwoord worden. Vervolgens kan de stof dan toegepast of verwerkt worden.

Om te motiveren en verwondering te wekken kan (docent en/of materiaalgestuurd) begonnen worden met het bekijken van cartoons en stripjes met duidelijke pointes die taalkundig/grammaticaal interessant zijn. Vervolgens wordt een vraag gesteld over de pointe waarin een taalkundig probleem zit opgesloten.

Na het beantwoorden van deze vraag kan via gedeelde sturing aan toepassing/verwerking van de stof worden gewerkt. Zo kan de leerlingen gevraagd worden zelf cartoons/strips met een taalkundig thema te zoeken en vervolgens hun keuze verantwoorden. Vervolgens kan de docent nieuwe verwondering wekken door over te gaan naar poëzie waarin ook met taal wordt gespeeld. Dit alles is te beschouwen als een opwarmer met het oog op het hoofdstuk over grammatica, dat vervolgens via de OVUR-aanpak wordt behandeld, het kan ook als een afgerond geheel gelden in het kader van het onderdeel grammatica.

Tekst/teksten als vertrekpunt

Een tekst over een taalkundig onderwerp (syntaxis, morfologie) wordt besproken via de fasen Voorbereiding, Eerste (lineaire) lezing, Studerend lezen en samenvatten, Verwerken en beoordelen. Deze fasering voor het omgaan met zakelijke teksten wordt op deze manier ingezet voor teksten met een taalkundig thema. Tenslotte kan er eventueel nog een toets worden gegeven en verdiepende activiteiten worden uitgevoerd, zoals een voordracht, gedocumenteerd opstel of zelfs een profielwerkstuk.

Schoolexamen grammatica

Hier gaat het uiteraard niet om het overhoren van zinsontleding en/of woordbenoeming, maar om een opdracht die aansluit bij de behandelde taalkundige stof. Dat kunnen bijvoorbeeld vragen en opdrachten zijn bij een artikel over zinsvolgorde uit *Onze Taal* gecombineerd met een NRC/H-artikel over constructiegrammatica. De vragen hierbij zijn gericht op creatieve toepassing en gerelateerd aan de stof van het hoofdstuk over grammatica. Er is op het gebied van grammatica erg veel materiaal beschikbaar. De docent (en de leerling) krijgt door een dergelijke aanpak oog hiervoor.

Hogere denkvaardigheden centraal

In de onderbouw komt grammatica toepassingsgericht ten dienste van de taalvaardigheid aan de orde. In de bovenbouw wordt de leerlijn doorgetrokken met een beroep op hogere denkvaardigheden in het kader van taalkunde als doel op zichzelf.

8. Nederlands als tweede taal

Stroomleider:

Joop Wammes

De taalrijke school

Folkert Kuiken

Universiteit van Amsterdam

Waarom de taalrijke school?

Met het oog op een effectieve en efficiënte aanpak van taalachterstanden in het voortgezet onderwijs, is het van belang dat wetenschap en praktijk informatie met elkaar uitwisselen. Daartoe heeft het Ministerie van OCW in 2005 een Pilot Kennisgemeenschap Taalachterstanden VO in het leven geroepen. De bevindingen van deze kennisgemeenschap zijn neergelegd in een document waarin enkele kritische factoren van taalbeleid worden benoemd, alsmede aanbevelingen over de manier waarop een verdere kennisuitwisseling kan plaatsvinden en wat daarvoor nodig is (Kuiken & Kaatee 2007). De rode draad in dit document wordt gevormd door het streven de leerlingen een rijker taalklimaat in de klas aan te bieden. In plaats van uit te gaan van een tekort bij bepaalde leerlingen (de deficiëntieopvatting), worden de verschillen tussen leerlingen als uitgangspunt genomen (de diversiteitsbenadering), waarbij deze verschillen op een positieve manier aangewend kunnen worden. Om die reden is de term taalverrijking verkozen boven die van taalachterstand en heeft het document als titel gekregen 'de taalrijke school'. De primaire doelstelling van de kennisgemeenschap was: verdieping, verbreding en verspreiding van kennis en instrumenten die een bijdrage kunnen leveren aan het verhelpen van taalproblemen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. In de lezing wordt gefocust op de vraag hoe zowel binnen als buiten de school voor een rijke taalomgeving kan worden gezorgd en wat schoolbesturen, directieleden en docenten daaraan kunnen doen.

Hoe zorgen we voor een rijke taalomgeving buiten de school?

Er zijn allerlei manieren om te stimuleren dat leerlingen ook buiten schooltijd aan een rijk taalaanbod worden blootgesteld. Denk aan openbare bibliotheken waarmee scholen een leesbevorderingsproject kunnen opzetten. Maar ook aan samenwerkingsprojecten met andere, bij jongeren bekende instanties kan worden gedacht, zoals jongerencentra en sportclubs. In het kader van het vak CKV kunnen afspraken met culturele instellingen (musea, theaters) worden gemaakt. En menige school heeft tegenwoordig een project ouderbetrokkenheid, in het kader waarvan aandacht kan worden besteed aan zaken als meertaligheid, taalvaardigheid, het gebruik van verschillende

talen thuis en op school, enzovoort. Immers: taalrijke gezinnen brengen een taalrijke generatie voort!

Hoe zorgen we voor een rijke taalomgeving binnen de school?

Naast de openbare bibliotheek kan ook de schoolbibliotheek leerlingen de broodnodige taalinput verschaffen (denk aan 'fun reading'). Wat de taaldidactische aanpak binnen de zaakvakken betreft wordt aangeraden aan te sluiten bij taalgericht vakonderwijs, waarbij de (vak)inhoud op een duidelijke manier wordt gepresenteerd (contextualisering), leerlingen veel mogelijkheden worden geboden om met elkaar te beraadslagen over de leerstof (interactie) en de docent waar nodig extra hulp biedt (taalsteun). Binnen de lessen Nederlands kan de taalontwikkeling gestimuleerd worden door de leerlingen functionele taaltaken voor te leggen, die veel gelegenheid bieden tot betekenisvolle interactie en waaraan activerende werkvormen worden gekoppeld. Indien nodig kan ook hier aan individuele leerlingen extra steun worden geboden.

Wat kunnen schoolbesturen doen?

Door in elk schoolbestuur één bestuurslid verantwoordelijk te maken voor taalbeleid, wordt taalbeleid op systematische manier in de beleids- en verantwoordingscyclus opgenomen. Verder verdient het aanbeveling dat scholen hun krachten bundelen, om te voorkomen dat verschillende scholen onder verschillende besturen met dezelfde onderwerpen bezig zijn. Daarnaast is het de taak van het bestuur om op schoolniveau voor stimulering en feedback te zorgen. Dat kan bijvoorbeeld door het organiseren van experttrondes, het aantrekken van 'critical friends' of in de vorm van collegiale consultatie.

Wat moet het schoolmanagement doen?

Op directieniveau staan schoolleiders verschillende initiatieven ter beschikking om van de school een taalrijke school te maken. We noemen hier enkele van de belangrijkste maatregelen:

- docenten ondersteunen bij het in- en uitvoeren van taalbeleid en bij het vormen van een werkgroep taalbeleid binnen de school;
- docenten ruimte bieden om ervaringen rondom taalbeleid uit te wisselen, zowel binnen de school als daarbuiten;
- nascholing van docenten met betrekking tot het vergroten van taaldidactische vaardigheden faciliteren en bevorderen;
- taalbeleidsmaatregelen laten aansluiten bij onderwijsvernieuwingen en andere ontwikkelingen in het onderwijs.

Wat hebben docenten nodig?

Het zijn vooral de docenten die moeten zorgen voor een rijk taalaanbod aan hun leerlingen en die hun moeten stimuleren daar ook buiten school naar op zoek te gaan. Menig docent heeft dat inmiddels goed in de vingers, maar er zijn er ook nog die daarbij de nodige ondersteuning kunnen gebruiken. Van de vele aanbevelingen die daartoe in de loop der tijd zijn gedaan, is uit ervaring gebleken dat vooral de volgende suggesties effect sorteren: kennis nemen van inspirerende voorbeelden van collega's; het instellen van kleine, bovenschoolse werkgroepen; het inzetten van instrumenten die direct bruikbaar zijn in de klas; het aantrekken van een (extern) begeleider; het bieden van tijd en ruimte om te experimenteren met nieuwe ideeën en werkvormen; meer tijd en geld voor deskundigheidsbevordering van docenten.

Tot slot

Met het afschaffen van de zogeheten 'cumi-regeling' en de invoering van het leerplussarrangement' komen met ingang van het schooljaar 2006-2007 de gelden voor achterstandsleerlingen direct aan de scholen c.q. schoolbesturen ten goede. Dit onder het motto 'de scholen zijn aan zet'. De tijd zal leren in hoeverre de taalvaardigheid van de leerlingen hierdoor werkelijk wordt vergroot. Wel ziet het ernaaruit dat daarvan alleen sprake kan zijn als, naast de bovengenoemde aanbevelingen, aan een aantal andere belangrijke voorwaarden wordt voldaan. We besluiten deze bijdrage daarom met het signaleren van deze voorwaarden. In de eerste plaats geldt dat elke school taalbeleid als fundament van goed onderwijs moet beschouwen. Daarnaast is, naast schoolbrede afspraken over taalbeleid, behoefte aan een overkoepelend netwerk. Om de deskundigheid van de docenten te vergroten moeten zij verplicht worden tot na- en bijscholing. In samenspraak met voor- en vervolgopleidingen moet er een doorgaande lijn gecreëerd worden van het primair onderwijs via het voortgezet onderwijs naar de vervolgopleidingen. En tot slot moet er meer onderzoek komen waarin docenten en onderzoekers als gelijkwaardige partners met elkaar samenwerken

Literatuur

Kuiken, F. & Kaatee, M. (2007) *De taalrijke school. Notitie van de Pilot Kennisgemeenschap Taalachterstanden VO*. Interne notitie. Amsterdam.
De notitie is op verzoek verkrijgbaar bij f.kuiken@uva.nl.

Ronde 6

Examenkoorts? Toetsziek? De Evaluattheek NT2 biedt raad!

*Matthias Vienne,
Centrum voor Taal en Onderwijs, K. U. Leuven
matthias.vienne@arts.kuleuven.be*

De Evaluattheek NT2 is een *online* uitwisselingsplatform voor allerlei evaluatie-instrumenten NT2 en hét informatiepunt voor lesgevers rond allerlei aspecten van het evalueren van taalvaardigheid NT2.

Heb je weer maar eens nieuwe modules NT2 op jouw programma gekregen waarvoor je straks evaluaties moet afnemen? Voelen jouw cursisten zich niet helemaal comfortabel met de examens en wil je wat nieuwe ideeën om het evalueren anders aan te pakken? Of ben je pas gestart en heb je nog nooit eerder taalvaardigheid moeten evalueren? Benieuwd naar wat nieuwigheden als portfolio, zelfevaluatie, peer-assessment, permanente evaluatie kunnen betekenen voor jouw klas of centrum? Dan is www.nt2evaluatheek.be misschien iets voor jou.

Generische middelen

Op veel plaatsen te lande wordt er individueel of in werkgroepjes hard gewerkt aan nieuwe toetsen, examens en andere evaluatie-instrumenten NT2. Maar men heeft geen weet van elkaar en het vele werk wordt op veel plaatsen of momenten gewoon overgedaan. Goede evaluatie-instrumenten ontwikkelen vraagt tijd, en niet iedereen heeft evenveel tijd, inspiratie of ervaring om dat te doen. Waarom dan niet de krachten bundelen en van elkaars expertise en geleverd werk gebruik maken? Of die aanwenden ter inspiratie voor eigen werk als je geen zin hebt om de toetsen van iemand anders letterlijk over te nemen. Zou dit geen grote tijdsbesparing betekenen en een efficiëntere inzet van de middelen? Met de vrijgekomen tijd kunnen er dan vernieuwende evaluatie-instrumenten ontwikkeld worden voor bepaalde specifieke doeleinden of bepaalde niveaus waar er nog weinig of niets voor bestaat. Dankzij de www.nt2evaluatheek.be kan dergelijke uitwisseling nu met een eenvoudige reeks muisklikken. Van en voor docenten.

Eerste Hulp Bij Evaluatiekwesties

De Evaluattheek NT2 bevat een databank voor evaluatie-instrumenten die ontwikkeld zijn in het veld of door andere instanties. Deze zijn op eenvoudige wijze en gratis

downloadbaar. Om te beletten dat cursisten of andere onbevoegden de evaluatie-instrumenten zouden kunnen afhalen, zitten ze allen netjes achter een *login*. Een registratie is dus nodig en neemt niet zoveel tijd in beslag. Je krijgt automatisch een bevestigingsmail van zodra je *account* actief is. Daarna kan je inloggen en gaan zoeken in de databank aan de hand van volgende zoekcriteria:

- **Vaardigheid** (lezen, luisteren, schrijven, spreken)
- **Domein** (werk (zoeken) en ondernemen; economische consumptie; mobiliteit; vrije tijd; media en sociale contacten; school en opvoeding kinderen; opleiding en (hoger) onderwijs; gezondheid; huisvesting en gezinsadministratie)
- Niveau (aansluitend bij de modulaire structuur van het aanbod die gebaseerd is op het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen)
- **Soort evaluatie:** intaketoets, tussentijdse toets, eindtoets; individuele of klassikale afname; cursusafhankelijk of -onafhankelijk; observatie; zelfevaluatie, peer-assessment, co-assessment; portfolio; diagnostisch instrument; logboek; cursistvolgssysteem)

Hoe meer criteria je aanvinkt, hoe meer je je keuze verfijnt. In sommige gevallen kan je zoekresultaat *nihi*l zijn omdat er nog geen evaluatie-instrumenten opgeladen zijn die aan je specifieke criteria beantwoorden.

Als je een geschikte toets vindt kan je die verder in detail bekijken en eventueel de bijhorende bestanden downloaden: audio- of videofragmenten, toetsbladen, scorewijzers, handleidingen...

Het kan besmettelijk zijn!

De Evaluattheek wordt maar interessant naarmate er meer evaluatie-instrumenten op komen. Het is slechts een boeiende uitwisselingsplaats als er niet alleen instrumenten worden afgehaald, maar ook opgeladen. Naarmate er meer instrumenten te vinden zijn, zullen er meer gebruikers komen en is de kans weer groter dat nieuwe evaluatie-instrumenten worden opgeladen. Je hoeft niet noodzakelijk nieuwe evaluatie-instrumenten te ontwikkelen als je iets aan de Evaluattheek NT2 wil toevoegen. Zet er ze op, die toetsen, en steek je collega's aan om hetzelfde te doen!

In ieder geval willen de inspectie, de pedagogische begeleiders van de netten en het Departement Onderwijs die deze dienstverlening aan het veld financieel mogelijk maakte, het delen van kennis en evaluatiematerialen op deze manier erg stimuleren.

De website is *work in progress*. We sturen aan op uitwisseling en samenwerking zodat er op termijn voldoende evaluatievormen ter beschikking zullen zijn voor alle doelgroepsegmenten, alle toetsdoeleinden of alle evaluatiewijzen. Door de grote variatie aan alternatieven zal ook het fenomeen van het 'grijs draaien' van toetsen op de duur verdwijnen. We hopen in ieder geval dat het vele waardevolle werk dat vaak in de beslotenheid van een werkkamer of –groep verricht wordt eindelijk aan de oppervlakte komt en de waardering kan krijgen die het verdient.

Op het weegschaaltje?

Om alle schroom weg te nemen wordt er aan de opgeladen toetsen geen enkele beoordeling gekoppeld. Het staat iedereen vrij op deze site te zetten wat hij of zij goed, nodig of nuttig vindt. Dat betekent ook dat het Centrum voor Taal en Onderwijs (K.U.Leuven) enkel het digitale platform ter beschikking stelt, maar niet garant staat voor de kwaliteit van de opgeladen evaluatie-instrumenten. Dat blijft de verantwoordelijkheid van de auteur, ook wat het eventuele copyright betreft van gebruikte materialen. Er wordt enkel gevraagd om de instrumenten op te laden via een formulier en om dat formulier zo volledig en correct mogelijk in te vullen. Als dit niet gebeurt, wordt het zoeken achteraf wel erg moeilijk. Als je niet aangeeft dat de evaluatie zich afspeelt in het domein 'mobiliteit' bv. dan zal iemand die zoekt naar toetsen binnen dit thema, jouw evaluatie-instrument niet vinden.

Het is dan ook aan de gebruiker om zelf uit te maken welke evaluatie-instrumenten hij wil afhalen voor gebruik. Op deze wijze wordt het beoordelingsvermogen van iedere gebruiker en zijn team aangesproken om die evaluatievorm te kiezen die het best past bij het gekozen doel van de evaluatie of bij de groep cursisten die geëvalueerd moeten worden. In het tweede onderdeel van de site, het informatiepunt evaluatie NT2, vind je alvast heel wat informatie, goede voorbeelden, checklists... die je kunnen helpen bij het vormen van een goed oordeel over het evaluatie-instrument dat je wil gebruiken of wil maken.

Bijsluiter

Het tweede luik van de Evaluatetheek heeft als bedoeling heel veel te informeren over allerlei aspecten van het evalueren van taalvaardigheid. De informatie wordt weergegeven in vier onderdelen:

- **Nieuwsrubriek** met nieuwigheden van de site of van het veld van evaluatie: vorming, studiedagen, nieuwe producten of literatuur.
- **Visie en goede voorbeelden.** Naast een visietekst en een multimediale interactieve introductie in het evalueren van taalvaardigheid vind je goede voorbeelden van verschillende evaluatiewijzen.
- **Praktische tips, checklist en stappenplannen.** In dit gedeelte vind je allerlei tips en stappenplannen voor het ontwikkelen van evaluatie-instrumenten of voor het implementeren van een vernieuwde evaluatiepraktijk in een centrum. Je vindt er ook handig checklists voor het beoordelen van evaluatie-instrumenten.
- **Achtergrondteksten en links.** Wil je je verder verdiepen in evaluatie, dan vind je hier alvast wat interessante lectuur en heel wat links naar andere instellingen die bezig zijn met het evalueren van taalvaardigheid.

In Vlaanderen wordt niet gekozen voor centrale NT2 toetsen. Er moet dus meer ingezet worden op de bevordering en verspreiding van de deskundigheid om goede evaluatie-instrumenten te maken en af te nemen. Dit is zeker geen slechte keuze. Het nadenken over evaluatie en de te evalueren doelstellingen maakt van de docenten niet alleen betere evaluatoren maar ook betere lesgevers *tout court*. Op die manier wil de Evaluatheek NT2 bijdragen tot een goede les- en evaluatiepraktijk die erop gericht is het beste uit onze cursisten naar boven te halen.

Ronde 8

Een pleidooi voor chaotisch NT2-onderwijs

Joop Wammes

Hogeschool Inholland, afd. NT2, Diemen

joop.wammes@inholland.nl

Tijdens deze sessie staan de verschillen centraal tussen – wat ik zal noemen – de lineaire vs. chaotische Nt2-methodologie. De lineaire benadering heeft een rijke historie. Een stap-na-stap aanpak is kenmerkend. Een ander kenmerk is een op taalniveaus gebaseerde onderwijsorganisatie. De indeling wordt dan meestal gebaseerd op is op niveautoetsen⁽²⁰⁾. Bij grotere Nt2-afdelingen (een afdeling met schakelklassen, inburgeringsonderwijs of eerste onthaal)⁽²¹⁾ moet dan gedacht worden aan een onderwijsorganisatie, waarin een klas bestaat uit leerlingen van vergelijkbaar niveau. Is er sprake van slechts 1 of 2 Nt2-klassen, dan zal het gaan om het werken van qua taalniveau homogene groepen binnen de klas.

Daar staat tegenover dat de begrippen 'taakgericht', 'taalcompetenties' en 'buitenschools leren' steeds vaker worden gehoord, welke noties min of meer gekoppeld kunnen worden aan 'non-lineair' of 'chaotisch' Nt2-onderwijs. Ik gebruik overigens de term 'chaotisch' zonder negatieve connotatie. Het doel van mijn interactieve presentatie is de verschillen tussen de lineaire en chaotische benadering duidelijk te maken aan

²⁰ Een uitvoerige beschouwing over Nt2-toetsen wordt in deze stroom gegeven door Matthias Vienne m.b.t. de Evaluatheek Nt2.

²¹ De termen 'schakelklassen' (internationale schakelklassen) is een in Nederland gangbaar begrip. Het gaat om leerlingen vanaf 12 jaar (beginners), die gedurende 1 jaar voorbereid worden op het volgen van regulier onderwijs. Ook wordt de term gebruikt voor buitenlandse aspirant-studenten van het Hoger Onderwijs, die zich op soortgelijke wijze dienen te voor te bereiden (zie stroom 'Hoger Onderwijs'). De term 'Inburgeraars' verwijst naar het onderwijs van volwassen nieuwkomers, uitgevoerd krachtens het Deltaplan Inburgering van het kabinet. De term 'eerste onthaal' verwijst naar beginnersonderwijs in Vlaanderen.

de hand van het bespreken van enkele aspecten. Na deze beschouwing volgen enkele opdrachten, waarvan er één thuis wordt gemaakt (buitenschools leren: 'teach as you preach'). Ik hoop dat mijn vergelijkende sessie-inhoud leidt tot een fundamentele discussie over de Nt2-methodologie.

Lineair perspectief

De lineaire benadering kwam niet uit de lucht vallen. Eeuwenlang domineerde in de filosofie en wetenschappelijk onderzoek de lineaire beschrijving van de wereld om ons heen. De Wetten van Newton zijn voorbeelden van denken in 'oorzaak-gevolg'-termen binnen de fysica. Ook de gedragswetenschappen zijn gebaseerd op het beschrijven van de invloed van een variabele (de oorzaak) op het menselijke gedrag (het gevolg). Nog maar enkele decennia geleden waren de Chomskianen²² naarstig op zoek naar de ontdekking van een natuurlijke, universalistische en dus lineaire ordening van taalverwerking. Het doel van de hierboven genoemde onderzoeken is duidelijk: lineaire analyse leidt uiteindelijk tot een ordelijk begrip van ons leven.

De 'wat eerst komt, komt eerst' - gedachte heeft ook zijn weg gevonden naar het Nt2-onderwijs (via het onderwijs in Moderne Vreemde Talen). Een voorbeeld hiervan is het onderwijzen van de Nederlandse grammatica. Regelmatige werkwoordsvervoeging in de o.t.t. komt voor complexere vormen (b.v. die van hulpwerkwoorden in de o.t.t., of onregelmatige vormen in de o.v.t.). Eenvoudige hoofdzinnen met een normale onderwerp-persoonsvorm ordening worden aangeboden voor de inversie (b.v. in een vraag). Eenvoudige hoofdzinnen worden behandeld voor de introductie van zinsopbouw met een bijzin. Op vergelijkende wijze wordt de woordenschat aangeleerd: korte, hoogstfrequente, concrete en direct toepasbare woorden (b.v. 'winkel') komen voor minder frequente en minder concrete woorden (b.v. 'prijzvergelijking'). Stap-na-stap wordt de cursus dan moeilijker, conform de principes van een lineaire opbouw.

Zonder twijfel heeft de lineaire benadering voordelen als je de taalvaardigheden apart onderwijst (b.v.: als modules 'uitspraak'⁽²³⁾, 'grammatica e.d.). Maar een duidelijk manco wordt zichtbaar als het geleerde wordt samengebracht in de realistische taalbeheersing van alledag. Er is vaak sprake van 'transferproblemen', en de leerkracht verliest controle over het verdere leerproces.

²² Gebaseerd op Noam Chomsky's claim, dat de verwerving van een taal een universele volgorde doorloopt.

²³ Binnen de stroom 'taalbeschouwing' analyseert Marc van Oostendorp de zin en onzin van uitspraak-onderwijs.

Terug naar de wetenschap

En dat brengt ons naar de crisis in het lineaire denken. Filosofen en fysici bekritiseren meer en meer de lineaire ordening in de wetenschap. Het beschrijven van een oorzaak-gevolg relatie of een ander lineair verband wordt als te simpel en onwerkelijk gezien. In het dagelijkse leven zien we alleen open, chaotische, non-lineaire patronen.²⁴

Ordening ontstaat spontaan uit een chaotische situatie door zelforganisatie. Wat chaotisch alledaags gedrag lijkt te zijn is in werkelijkheid een perfect systeem om ordening aan te brengen. Een voorbeeld hiervan is de flexibele wijze waarop de hersenen hun werk doen: het is juist de chaotische werkwijze van de hersenen die ons mentale rust brengt.

Ook binnen de fysica wordt de lineaire benadering meer en meer verlaten, conform de principes van de zgn. 'Chaos Theorie'. Dit omdat lineaire 'wetten' vaak alleen in laboratoriumsituaties, ontdaan van de werkelijkheid, zichtbaar zijn. De werkelijkheid is echter chaotisch: de vorm van de wolken, de golfbewegingen op zee, het bewegen van een blad aan een boom: dat is de echte werkelijkheid, niet te verklaren met simpele wetten.

Ook binnen de taalwetenschappen is het akelig stil geworden m.b.t. het vinden van de universalistische stap-na-stap ordening van taalverwerving. Menselijke verwerving blijkt toch complexer in elkaar te steken.

Terug naar nt2-didactiek: het chaotische perspectief

Hetzelfde geldt voor het Nt2-onderwijs. Hoewel de onderwezen onderdelen vaak gepland zijn op een volstrekt logische wijze ontstaan er twee problemen:

1. Het daadwerkelijke leerproces van de Nt2-leerling 'volgt' niet de ordening van de onderwezen onderdelen. Er ligt een probleem m.b.t. de transfer van het aangeboden voor.
2. Lineaire ordening neemt veel te veel tijd in belang, het vertraagt zelfs het leren. De lineaire benadering pakt niet genoeg uit, omdat de werkwijze te kunstmatig is. Daarom moet m.i. de Nt2-methodologie heroverwogen worden.

Taakgerichte onderwijs, dat duidelijk opgang maakt, kan een goede basis zijn van chaotisch Nt2-onderwijs. Dit omdat een 'taak' meer mogelijkheden biedt realistisch onderwijs te verzorgen. Een taak is uitdagend, omdat het leidt tot multi-informatieverwerking en onderlinge interactie om de taak te volbrengen. Het is dan wel zaak dat

²⁴ "Reductionism breaks things into parts and attempts to deal with each part of isolation (...). It has struggled primarily because it misunderstands the nature of human beings (yet it remains a dominant wisdom)." (FLOOD:6)

de taak 'taalrijk' is, uit de werkelijkheid ontleend is, genoeg mogelijkheden biedt tot interactie, en voor elk taalniveau iets te bieden heeft.²⁵ Ik zal tijdens de sessie een voorbeeld geven, en ik hoop dat u als 'huiswerk' zo'n taak uitwerkt.

Welke methode werkt het beste?

Ik weet het niet. Van nabij maak ik mee dat studenten van een full time Nt2-cursus voor aspirant-studenten van het Hoger Onderwijs een jaar nodig hebben om op gevorderd niveau te komen, d.w.z. toelaatbaar zijn voor deze onderwijsvorm.²⁶ Ik vraag me af of dat niet sneller kan. Het volgende dilemma leg ik u voor. Een eenjarige tweeling is afkomstig uit een ander land. Even intelligent en twaalf jaar oud. Eén van de jongens wordt geplaatst in een Internationale Schakelklas om gedurende één jaar talig voorbereid te worden op het reguliere onderwijs in de brugklas²⁷. De andere jongen gaat direct naar de brugklas, en volgt dus geen systematisch Nt2-onderwijs. Gewetensvraag is nu welke leerling het meeste Nederlands geleerd zal hebben. Het antwoord zou wel eens schokkend kunnen zijn voor eenieder die op professionele wijze Nt2 geeft op lineaire wijze....

Zoals hierboven gezegd is de organisatie van een Nt2-afdeling vooral gebaseerd op 'niveau-management'. M.b.v. fasetoetsen wordt de cursist geplaatst in een niveaugebonden klas, b.v. een klas met cursisten die 'beginner plus'²⁸ zijn. Het juiste (op leerfase gebaseerde) lesmateriaal wordt gebruikt, overeenkomstig de stap-na-stap-methode. Ik beschouw deze vorm van niveau-denken als één van de oorzaken van onvoldoende leersnelheid. Met een min of meer homogene niveaugroep missen we de 'beteren' cursisten, die inspirerend kunnen werken op de anderen. Door de afwezigheid van deze cursisten zinkt de groep weg in een moeras van 'onderperformance'. En wat het erger maakt is dat de leraar het leertempo aan zijn cursisten aan zal passen, wat verder vertragend werkt.

Hoe dan wel?

Gesteld dat we de organisatie zo inrichten dat heterogeniteit als voordeel zien. In één klas zitten cursisten/leerlingen op beginners en lower intermediate'- niveau bij elkaar.

²⁵ Ik verwijs hierbij naar de openingslezing van Folkert Kuijken over de taalrijke school.

²⁶ In Nederland is het verplicht het Staatsexamen Nt2 niveau II volledig te behalen, anders is inschrijving aan hogeschool of universiteit onmogelijk. Studenten moeten aantonen dat ze qua taalcompetenties kunnen functioneren op B2/C1-niveau (niveaus conform het Common European Framework Of Reference).

²⁷ In Nederland het eerste jaar van het secundaire onderwijs.

²⁸ Ik denk hierbij aan cursisten die nog wel beginner zijn, maar het A1-niveau van het CEF gepasseerd zijn.

Het is uitdrukkelijk de bedoeling dat bij de subgroepindeling binnen de klas ook heterogeen gegroepeerd wordt, volgens het 'Montessoriaanse' principe²⁹. Dat doen we niet zo maar, zoals hieronder zal blijken.⁽³⁰⁾

De taalrijke taak van de cursisten is dat ze een klassenfeest moeten organiseren. Elke groep installeert een voorzitter. Op een natuurlijke manier zal de cursist met de beste taalbeheersing gevraagd worden deze rol te vervullen. o.l.v. de voorzitter wordt opgesomd wat er zoal bij komt kijken. Te denken valt aan: 1. boodschappenlijst maken; 2. boodschappen doen; 3. uitnodigingen schrijven; 4. activiteiten bedenken en organiseren; 5. er moet gekookt worden (recepten lezen); 6. voor de klas bespreken wat de bedoeling is; 7. bij begin feest gasten verwelkomen (bij de deuropening); 8. welkomstwoord houden; 8. nabespreken. En vanzelfsprekend moet over dit alles vergaderd worden.

Op een natuurlijke manier zal de leerling met het laagste taalniveau de eenvoudigste taken toebedeeld krijgen, zoals het maken van een boodschappenlijst. Het maken van een schriftelijke uitnodiging is moeilijker. En het houden van een welkomstoespraak vanzelfsprekend het moeilijkst. De cursisten met een hoger taalniveau verbeteren het werk van de cursisten van het lagere niveau, en dat is voor beide partijen leerzaam. Kortom, voor elke cursist is er iets te halen uit deze opdracht. Ik ben ervan overtuigd, dat deze werkwijze het leertempo flink zal verhogen. De docent wordt niet geacht te interveniëren (natuurlijk wel op het gebied van de orde). Wat cursisten doen, in welke volgorde en op welk niveau: dat is niet meer onder lineaire controle van de docent. Het zijn de cursisten zelf die hun taalbeheersing opbouwen, op eigen wijze, spontaan orde scheppend in de talige chaos van alledag.

Enkele beperkingen

Het heeft natuurlijk weinig zin een analfabete cursist te plaatsen in een groep met hoogopgeleide anderstaligen. En het heeft ook weinig zin een volkomen beginner te plaatsen in een groep met gevorderden. Daarom is het wel zinvol enige streaming aan te brengen. Ik denk hierbij aan het volgende:

1. Plaats beginnersniveau en loer 'intermediate' in één groep, en 'higher intermediate' en 'gevorderd' in een andere groep.
2. Plaats laagopgeleide cursisten in één groep, en (wat) hoger opgeleide cursisten in een andere groep.

²⁹ Zet oudste en jongste kleuters bij elkaar in één tafelgroepje.

³⁰ "Addressing L2 classroom issues of social and power relations between learners will ensure that those with lower levels of L2 proficiency are not excluded from the classroom social community and supportive social interactions, with more proficient learners, interactions that can provide the less proficient learners with potentially beneficial L2 input."(MORRIS AND TARONE: 364)

3. Het kan best zin hebben 'tussendoor' een lineair opgebouwd onderdeel aan te bieden, al was het maar ter afwisseling.

Zou je de heterogeniteit te strikt doorvoeren, dan zal de opzet mislukken

De opdracht: analyse van de taak *'organiseer klassenfeest'*

U krijgt een handout⁽³¹⁾ met daarin een systematisch overzicht van taalcompetenties. De opdracht is dat u in subgroepjes analyseert welke taalcompetenties op welk niveau 'getriggerd' worden. We bespreken daarna of de non-lineaire opdracht *'organiseer klassenfeest'* inderdaad veel meer leergebieden aanraakt dan we gewend zijn. Deze opdracht is de kern van mijn presentatie.

Tot besluit

Ik heb voor- en nadelen van de lineaire en chaotische Nt2-methodologie met u besproken. Het is u natuurlijk wel duidelijk geworden, dat ik vind dat de chaotische werkwijze aantrekkelijke elementen bevat, zonder overigens een lineaire aanpak tekort te willen doen. Het is te stil op het gebied van de discussie over Nt2-methodologie. Er is nauwelijks sprake van methodestrijd. Die ontbrekende discussie is niet goed. Ik heb geprobeerd met deze interactieve presentatie een fundamentele discussie te ontlokken over de methodologie van ons vakgebied. Ik hoop een bijdrage te hebben kunnen leveren, het was althans wel mijn bedoeling.

En nu uw praktijk: 'huiswerkopdracht'

U krijgt 'huiswerk' mee. U ontwerpt een opdracht, af dan niet koppelbaar aan de reguliere Nt2-methode. Voor de uitvoering van de opdracht is het volgende nodig:

- a. stel heterogene subgroepjes vast
- b. zorg voor een taalkijke en niet te korte opdracht, vergelijkbaar met 'organiseer klassenfeest'.
- c. beschrijf welke taalcompetenties uit de hand out 'geprikkeld' worden.
- d. beschrijf hoe de opdracht is gegaan
- e. geef uw eindoordeel over de 'chaotische' methode.

U kunt het werk opsturen naar bovenstaand email adres (zie begin). U krijgt hierop persoonlijk commentaar.

³¹ De hand-out is de bladzijde 'self-assessment' van het Milestone portfolio (p.10), Nederlandse versie. Zie verder 'verwijzingen'.

Literatuur

EU-Milistone. *Europees Taalportfolio*, pagina 10: Europees Raamwerk voor Self-Assessment.

www.eu-milestone.de/files/sites/eumilestone/dutch_elp_validated_03.pdf .

Flood, R.L.; *Rethinking the Fifth Discipline*; Routledge: '99.

Morris, F.A.; Tarone, E.E.; Impact of classroomdynamics on the effectiveness of recasts in second language learning; in: *Language Learning*; 53/2 ('03).

Robinson, P.; *Individual differences and instructional language learning*, John Benjamins Publishing Cie.; '02.

9. Taalbeleid

Stroomleiders:

*Maike Hajer
Goedeke van Dommele
Veerle Frateur*

Taalgericht naar werk; een kader voor de integrale aanpak van taal & vak in beroepsgerichte opleidingen

Sandy Reinenbergh, en Veerle Frateur

Lingua polis, Antwerpen

sandy.reinenbergh@ua.ac.be

veerle.frateur@ua.ac.be

Uitval van laagtaalvaardige cursisten

De aanleiding voor het project *Taalgericht naar werk* is het alarmerende signaal vanuit Centra voor Volwassenenonderwijs en de 4^e graad secundair onderwijs dat ze steeds meer worden geconfronteerd met laagtaalvaardige cursisten⁽³²⁾ die door een beperkte kennis van het Nederlands problemen ondervinden om een beroepsgerichte opleiding te volgen.

Problemen die door tal van centra en scholen worden aangehaald, zijn dat de cursisten de uitleg en de instructies van de vakdocent niet begrijpen, een beperkte woordenschat hebben, geen heldere antwoorden op toetsen of examens kunnen formuleren, weinig participeren aan gesprekken in de klas, niet volwaardig aan groepswork met Nederlandstalige cursisten kunnen deelnemen.

Schooltaal en tekort aan ondersteuning

Dat het voor cursisten die slechts een basiskennis Nederlands hebben verworven moeilijk is om een opleiding te volgen, lijkt aannemelijk. Maar waarom slagen cursisten die een redelijke kennis van het Nederlands hebben er niet in om een beroepsgerichte opleiding te volgen?

Eén van de welbekende oorzaken is 'schoolta^{al}'. De taal die op school in instructies en teksten wordt gehanteerd, is veel abstracter dan de alledaagse taal waarmee cursisten in het gewone leven worden geconfronteerd. Dit is echter niet de enige oorzaak. Als we het probleem van naderbij bekijken dan blijkt dat taalzwakke cursisten te weinig de nodige taalondersteuning van vakdocenten krijgen. Zonder die nodige taalonder-

³² Om de communicatie te vergemakkelijken wordt in dit document de benaming 'cursist' gebruikt om cursisten én leerlingen aan te duiden.

steuning kunnen laagtaalvaardige cursisten helaas niet op een volwaardige manier aan het onderwijs deelnemen.

Men kan ervan uitgaan dat het de taak is van elke docent om aan cursisten de nodige taalondersteuning aan te bieden en hen te begeleiden bij het bevorderen van hun taalontwikkeling. *Taal leren* is immers een proces van levenslang leren en moet ook verder worden geoefend en begeleid na de NT2-klas. In de praktijk blijkt echter dat veel vakdocenten tijdens de lerarenopleiding niet de handvatten hebben aangereikt gekregen om de nodige ondersteuning te geven bij het taalverwervingsproces van taalzwakke cursisten. Ze weten niet hoe ze met laagtaalvaardige cursisten moeten omgaan en beschikken niet over geschikte taalinstrumenten die vereist zijn om laagtaalvaardige cursisten hun einddoel - het behalen van een beroepskwalificatie - te doen bereiken.

Project *Taalgericht naar werk*

Deze twee hoofdproblemen - een deficiënte taalvaardigheid en het gebrek aan voldoende taalondersteuning - leiden ertoe dat veel cursisten vroegtijdig afhaken, anderen net de eindmeet niet halen en/of na het afstuderen blijvende taalproblemen onderkennen in de reële werkcontext.

De uitdaging is:

- *"Hoe kunnen we ervoor zorgen dat laagtaalvaardige cursisten op een volwaardige en succesvolle manier aan onderwijs en later aan de arbeidsmarkt kunnen deelnemen?"*
Concreet: "Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de taalontwikkeling van laagtaalvaardige cursisten tijdens de vakopleiding en zelfs nog tijdens de beroepsuitoefening vooruitgaat?"
"Hoe kunnen we directies en vakdocenten ondersteunen om de noodzakelijke taalondersteuning aan laagtaalvaardige cursisten te geven?"

Het Huis van het Nederlands Antwerpen start in 2006 (november 2006 – oktober 2007) met het project *Van Geïntegreerd Onderwijs naar Werk*. Er nemen twee pilootcentra deel aan het project: SCVO SIVO afdeling Haartooi Hulpkapper en het Leonardo Lyceum vierde graad BSO opleiding Gediplomeerde Verpleegkunde. Tijdens het project krijgen zij respectievelijk taalondersteuning van het SCVO Sité en VDAB in de vorm van een talig beroepsgericht neventraject en/of Nederlands op de Opleidingsvloer voor de cursisten. Verder krijgen de centra organisatorische en didactische ondersteuning bij de implementatie van geïntegreerd vakonderwijs. De twee centra bevinden zich qua taalbeleid in een verschillende fase: SIVO is al enkele jaren bezig met acties rond taalbeleid, het Leonardo Lyceum staat nog in de prille beginfase.

Een kader voor de integrale aanpak van taal & vak, en een taalbeleidsplan

Voor het project stelt Linguapolis, Instituut voor Taal en Communicatie van de Universiteit Antwerpen een kader samen voor de integrale aanpak van taal & vak in beroepsgerichte opleidingen. Ook wordt een taalbeleidsplan in educatieve context ontwikkeld.

De publicatie geeft handvatten aan schoolmanagement, middenkader, taal- en vakdocenten om taalbeleid en geïntegreerd vakonderwijs binnen de eigen school op organisatorisch en didactisch vlak te implementeren.

De publicatie bestaat uit vier luiken:

- Het eerste luik biedt een beschrijving van de beginsituatie en geïntegreerd vakonderwijs als oplossing.
- Het tweede luik bevat stappenplannen voor directies/coördinatoren om geïntegreerd vakonderwijs organisatorisch en didactisch te implementeren en een stappenplan voor het schrijven van een taalbeleidsplan.

Het derde luik bestaat uit stappenplannen voor de vakdocenten om geïntegreerd vakonderwijs praktisch en didactisch te implementeren. Hierbij hoort ook een aantal voorbeeldinstrumenten die kunnen worden ingezet en beschrijvingen van verschillende voorbeelden van good practice.

- Het vierde luik bestaat uit een stappenplan om taalbeleid te implementeren en een taalbeleidsplan op te stellen.

Taalgericht naar werk via geïntegreerd vakonderwijs

In het secundair onderwijs en VDAB wordt met succes volop geëxperimenteerd met de principes van geïntegreerd vakonderwijs. In de centra voor volwassenenonderwijs gebeurt dit momenteel nog te weinig.

Onder *geïntegreerd vakonderwijs* verstaan we onderwijs waarbij zowel taal- als vakken- nis vanuit de beroepscontext wordt aangeleerd. In geïntegreerd vakonderwijs wordt taal meteen geleerd en toegepast in de beroepscontext. Hierdoor blijft het geleerde beter hangen en kan het beter worden geconsolideerd.

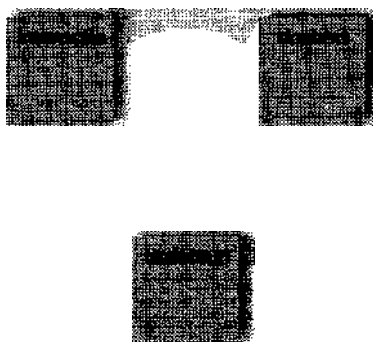
Bij centra en scholen die pas beginnen met taalvaardiger onderwijs zien we dat ze geneigd zijn om te kiezen voor extra taalcursussen en taalondersteuning naast de vak-

opleiding. Dit gebeurt vanuit de optiek *"ze moeten eerst goed Nederlands leren"*. Hierdoor blijft taalondersteuning vaak aan de zijlijn van de opleiding staan. Vakdocenten bekijken taalvaardigheid als iets dat buiten hun bevoegdheid en takenpakket valt. Taalondersteuning wordt bij wijze van spreken een cursus *Eerste Hulp bij Taalproblemen*, wat regelrecht ingaat tegen de aard van taalverwerving. Het verwerven van taal is een proces van levenslang leren dat door het hele centrum en alle docenten op een structurele manier moet worden aangepakt. Centra en scholen kunnen dit door gedurende de hele vakopleiding geïntegreerd vakonderwijs aan te bieden. Dit betekent onderwijs waarbij taal en vak vanuit de beroepscontext worden aangeleerd en toegepast waardoor een betere consolidering wordt gegarandeerd.

Geïntegreerd vakonderwijs kan zich aandienen in verschillende vormen: taalgericht vakonderwijs, Nederlands op de Opleidingsvloer, talig beroepsgerichte neventrajecten en talig beroepsgerichte voortrajecten.

Taalgericht vakonderwijs

Taalgericht vakonderwijs zoekt naar de mogelijkheden om zowel het leren van het vak als taal de nodige aandacht te geven in de vaklessen. Doordat de cursist tijdens de vaklessen de nodige taalsteun van de vakdocent zelf krijgt aangeboden, begrijpt de cursist de lessen veel beter en hoeft de vakdocent de lat op inhoudelijk vlak niet lager te leggen. De vakdocent bereikt dit door voldoende context, taalsteun en interactie aan te bieden in de vakles.



Figuur: De drie pijlers van taalgericht vakonderwijs zijn *interactie*, *context* en *taalsteun*.

Nederlands op de opleidingsvloer

Bij Nederlands op de opleidingsvloer (Nodo) staan de vak- en taaldocent meestal samen voor de klas tijdens de valdes. De vakdocent geeft de vakles en de taaldocent onderbreekt enkel als het taaltekort van cursisten een probleem vormt voor het volgen van de les. Een andere mogelijkheid is dat cursisten in het practicumlokaal tegenover de taaldocent de handelingen die ze uitvoeren verwoorden, het materiaal dat ze hanteren benoemen of vertellen waarom ze een handeling hebben gedaan. Indien nodig neemt de taaldocent taalzwakkere cursisten ook apart om bepaalde lesonderdelen eerst op maat van de cursisten aan te brengen of in te oefenen. Nodo is dus remediërend van aard.

Talig beroepsgericht neventraject

Dit bestaat uit aparte taallessen die door de taaldocent worden gegeven, maar die wél gelijktijdig met en op de locatie van de vakopleiding plaatsvinden. De inhoud is gebaseerd op de specifieke beroeps- of opleidingsgerichte context. Integratie van vak en taal vertaalt zich hier eveneens in de wisselwerking tussen taal- en vakdocent. Er vindt structureel overleg plaats over de inhoud en didactiek.

Talig beroepsgericht voortraject

Een andere vorm van geïntegreerd onderwijs is de organisatie van een talig beroepsgericht voortraject. Het is een talige voorbereiding op de vakopleiding. Ook hier is er een nauwe samenwerking tussen taal- en vakdocent.

Ronde 2

Nieuwe Vormen van Taal Leren vraagt een nieuwe rol van de leraar Nederlands en zijn collega's

Bart van der Leeuw en Werner Schrauwen
Fontys Pabo, Den Bosch
EHSAL, Brussel
bt.vanderleeuw@fontys.nl
werner.schrauwen 1 @telenet. be

De afgelopen jaren is er zowel in de publieke media als in de vakpers een discussie gaande over nieuwe vormen van leren. In Vlaanderen spreekt men in dit verband over

begeleid zelfstandig leren en activerende werkvormen. In Nederland spitst die discussie zich toe op *het nieuwe leren*. Waar het in beide landen vooral om draait is: meer eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen en zinnvollere opdrachten die beter aansluiten op de praktijk van alledag.

Nieuwe vormen van leren bieden het vak Nederlands nieuwe kansen omdat zij goed aansluiten bij een eigentijdse en meer interactieve, betekenisvolle en strategiegeoriënteerde taaldidactiek. Voor het benutten van die kansen is het echter noodzakelijk de rol van de leerkracht opnieuw te bepalen. Van alle leerkrachten (techniek, biologie, verzorging enzovoort) wordt immers verwacht dat zij (ook) taalleerkrachten zijn. Voldoen alle leerkrachten aan die verwachting? En welke rol speelt de leerkracht Nederlands in deze nieuwe constellatie?

Op zoek naar antwoorden op deze vragen heeft een werkgroep van de Nederlandse Taalunie het afgelopen jaar vier scholen voor voortgezet/secundair onderwijs bezocht, die ieder op eigen wijze hun onderwijs aan het vernieuwen zijn:

- Sint-Pieterscollege & Sint-Jozefshandelsschool in Blankenberge (B)
- Sint-Ritacollege in Kontich (B)
- Gerrit Rietveldcollege in Utrecht (N)
- Vader Rijn College in Utrecht (N).

Op deze vier scholen zijn lesactiviteiten geobserveerd en zijn interviews gehouden met leerlingen, leerkrachten en directie. Observaties en interviews zijn zoveel mogelijk op video vastgelegd en bieden zicht op drie rolaspecten van de leerkracht in Nieuwe Vormen van Taal Leren. Tijdens de twee presentaties zullen we daarvan delen laten zien en in discussie brengen.

We geven een toelichting op het thema Nieuwe Vormen van Taal Leren en zoomen vervolgens in op de rol van de leerkracht. We doen verslag van de bezoeken aan vier zich vernieuwende scholen voor voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Aan de hand van een aantal videofragmenten verkennen we de rol van de leerkracht en docententeam.

De leraar en zijn leerlingen: begeleiden tot zelfstandige taalleerders bij nieuwe vormen van leren

De presentatie gaat over de rol die leraren, werkend met hun leerlingen krijgen. We gaan in op:

- Begeleiden van het proces van expliciete taalverwerving
- Begeleiden van alle leerprocessen, inclusief de talige aspecten
- Differentiëren.

en proberen samen met de deelnemers de gewenste leerkrachtvaardigheden te expliciteren.

Begeleiden van het proces van expliciete taalverwerving

Ook in nieuwe vormen van leren is de leerkracht Nederlands de eerst verantwoordelijke voor de expliciete taalverwerving van leerlingen c.q. het verwerven van schoolse taalvaardigheden. Voor hun taalverwerving hebben leerlingen nieuw, betekenisvol taalaanbod nodig met een passende complexiteit. Daarnaast dient de leerkracht zijn leerlingen de gelegenheid te geven om tot zinvolle taalproductie te komen op alle linguïstische niveaus, van uitspraak tot tekstopbouw. Ten slotte zorgt de leerkracht voor een leerzame feedback op zowel de betekenis als vorm van die taalproductie.

In nieuwe vormen van leren veranderen die condities voor taalverwerving niet, wel de wijze waarop ze gerealiseerd kunnen worden. Zo zal er minder sprake zijn van klassieke instructie aan de hand van vooraf geselecteerde informatiebronnen (methodes en schoolboeken). De leerkracht is dan meer op zichzelf aangewezen bij het kiezen van begrijpelijk taalaanbod. Door de constructie van leertaken zal hij ervoor moeten zorgen dat leerlingen nieuwe kennis en vaardigheden ontwikkelen met de taal die nodig is om daarover te communiceren. Bij de begeleiding van het zelfstandig werken (ook in duo's en groepjes) is het wederom aan de leraar om te monitoren hoe leerlingen hun kennis en taal ontwikkelen. Dat vergt observatievaardigheden en de capaciteit om taalgebruik op velerlei aspecten te analyseren met een ontwikkelingslijn als referentiepunt.

Ten aanzien van het proces van expliciete taalverwerving in nieuwe vormen van leren zijn de volgende vragen van belang:

- Welke rol heeft de leerkracht Nederlands in het verwerven van (schoolse) taalvaardigheden?
- Slaagt de leerkracht Nederlands erin om via passend taalaanbod en feedback de taalverwerving van leerlingen te bevorderen?
- Beschikt de docent Nederlands over materialen voor passend taalaanbod en feedback met het oog op taalverwerving? Hoe ziet dat materiaal eruit?
- Op welke manier bewaakt de docent Nederlands de transfer van talige vaardigheden naar andere leergebieden?

Begeleiden van alle leerprocessen, inclusief de talige aspecten

Kenmerkend voor nieuwe vormen van leren is dat er meer aangesloten wordt bij de leefwereld leervragen van de leerlingen, dat onderwijs functioneler is dat er dat zelfstandigheid en zelfsturing van leerlingen wordt gestimuleerd. In zo'n visie op leren blijft een wezenlijke plaats toegekend aan diegene in de interactie die meer kennis heeft dan de ander: de volwassene t.o.v. het kind, de docent t.o.v. de leerling, de expert t.o.v. de leek. De een wijdt de ander in in de betekenis van nieuwe concepten. Juist in die onderlinge interactie vindt leren plaats.

Studies naar leren in interactie in onderwijssettings bij alle vak- en vormingsgebieden laten zien dat klasseninteractie niet per definitie leerzaam is in de zin van ondersteunend voor de ontwikkeling van nieuwe betekenissen. Het voeren van een leerzaam gesprek vergt bijzondere vaardigheden van leerkrachten. Met name wanneer leerlingen de instructietaal nog aan het verwerven zijn (taalzwakke en tweede-taalleerders) moet er veel gebeuren. De leerkracht moet diagnostiseren waar een leerling in het leerproces zit, waar concepten aanwezig zijn of ontbreken en vervolgens bepalen welke steun benodigd is om hem verder te helpen. Leerkrachten die de taalfactor een plek willen geven in het leerproces van hun leerlingen geven, raken niet zelden in handelingsverlegenheid: Is het nieuwe taalaanbod (uit teksten, video's, interviews,..) wel begrijpelijk voor de leerling? Welke concepten hebben ze wel, welke nog onvoldoende of niet? Wat hebben zij nodig om nieuwe concepten zich eigen te kunnen maken, erover te kunnen praten en schrijven. Hoe kan ik op schrijfproducten van leerlingen leerzame feedback geven?

Ten aanzien van het talig begeleiden van alle leerprocessen in nieuwe vormen van leren zijn de volgende vragen van belang:

- Wat is het conceptueel kader van het vak- vormingsgebied? Welke zaken zijn echt belangrijk?
- Op welke manier achterhaalt de leerkracht de interesse, leervragen en leerstijl van zijn leerlingen?
- Hoe waardeert de leerkracht de 'afstand' tussen zijn eigen (vakmatige) conceptueel kader en het begrips- en taalniveau van de leerling?
- Op welke manier kun bemiddelt de leerkracht tussen zijn conceptueel kader en het begrips- en taalniveau van de leerling?
- Welke taken en oefeningen geeft de leerkracht om zijn leerlingen in de richting van zijn eigen conceptueel kader te begeleiden?

Differentiëren

In nieuwe vormen van leren worden verschillen tussen leerlingen meer als een verrijking van het onderwijsleerproces gezien dan als een probleem. Het creëert voor de leerkracht meer kansen, bijvoorbeeld om leerlingen van elkaar te laten leren. Het schept voor de leerkracht echter ook verplichtingen. Nieuwe vormen van leren is absoluut geen synoniem voor een didactiek van *laissez faire*. Het verdient juist bijzondere sturing en structuur om effectief te zijn voor alle leerlingen. Het onderwijs moet nog meer aansluiten bij de competenties van de leerlingen. Daarenboven moet duidelijk zijn welke rol het taalonderwijs hierin speelt en dient er een leerlijn bewaakt te worden. Bijvoorbeeld: een presentatie die een leerling van 15 geeft, zal aantoonbaar beter moeten zijn dan de presentatie die hij drie jaar eerder gaf. Verregaande differentiatie impliceert ook de ontwikkeling van een leerlingvolgsysteem waar leerkrachten goed mee uit de voeten kunnen.

Ten aanzien van differentiëren in nieuwe vormen van leren zijn de volgende vragen van belang:

- Nieuwe vormen van leren zet in op zelfsturende leerlingen. Hoe worden daarin individuele leerlijnen ontwikkeld en vastgesteld? Welke implicaties heeft dat voor het werk van de leerkracht?
- Welke rol spelen gemeenschappelijke taalleerdoelen in het werk van zowel de leerkracht Nederlands als de leerkrachten van andere vakken?
- Op welke wijze observeer en analyseer de leerkracht de taalleerbehoefte van leerlingen?
- Als er zicht is op de taalleerbehoefte van een leerling, welke materialen kan de leerkracht daar dan gericht op inzetten?
- Als er zicht is op de taalleerbehoefte van een leerling, welke functionele taken en opdrachten kan de leerkracht hem dan geven?

Ronde 3

Taalgerichte vaklessen, zijn er verschillen tussen vakken?

Elsbeth van der Laan en Theun Meestringa

SLO, Enschede

e.vanderlaan@slo.nl

t.meestringa@slo.nl

In een nieuw project werken de instellingen van het Platform Taalgericht Vakonderwijs samen om op systematische wijze vakspecifiek uitgewerkte voorbeelden van taalgericht vakonderwijs te ontwikkelen en te beproeven. In deze bijdrage aan Het Schoolvak Nederlands 2007 laten we enkele eerste resultaten zien.

Situatieschets

Alle scholen in het VO zullen zich (moeten) blijven bezinnen op de vormgeving van taalbeleid. Taalgericht vakonderwijs geeft scholen in potentie een krachtige stimulans om taalachterstand in het onderwijs aan te pakken en de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Met de producten van het Platform die in het project *Taalgericht vooruit!* gemaakt zijn en die in verschillende scholen voor VO gebruikt zullen worden, kan de invoering en uitwerking van Taalgericht vakonderwijs binnen het taalbeleid van VO-scholen door schoolleiders beter gestuurd en geëvalueerd worden dan voorheen. De producten richten zich op docenten en docentgedrag en zijn bedoeld om taalgericht werken in de klas voor hen te vergemakkelijken.

In contacten met tientallen scholen v.o., op conferenties en tijdens de landelijke werkconferenties van het Platform (150 deelnemers per keer), blijken docenten enthousiast over de mogelijkheden van de nieuwe materialen. Een herhaaldelijk terugkomende vraag van (m.n. niet-taal)docenten blijft die naar effecten op resultaten van leerlingen binnen hun vakgebied. Na de jarenlange aandacht gericht op de docent en docentgedrag (handboek, opleidingen) past toenemende aandacht voor de leerprocessen bij leerlingen.

Er zijn voldoende didactische aanwijzingen en suggesties voor taalgericht vakonderwijs die gebaseerd zijn op wetenschappelijk onderzoek en er zijn in het algemeen voldoende onderzoeksgegevens die hun waarde bevestigen (zie van Schooten en Emmelot 2005 voor een review), maar pas na publicatie van de recente onderzoeken (de Boer, Prenger, van Eerde) naar taal bij wiskundeonderwijs komt het discours binnen die vakgemeenschap echt op gang. Naast algemene onderzoeksresultaten over taal en leren is er kennelijk behoefte aan vakspecifieke beschrijvingen van kenmerkende effecten van taalgericht werken op leerprocessen bij leerlingen. Binnen andere vakgemeenschappen is taalgericht vakonderwijs nog nauwelijks in beeld. De verwachting is dat dit alleen met vakspecifiek uitgewerkte voorbeelden en resultaten kan verbeteren.

Probleemstelling

Er zijn twee belangrijke knelpunten bij de implementatie van taalgericht vakonderwijs:

Onvoldoende specificatie van taalgericht vakonderwijs naar verschillende leergebieden en van de effecten ervan binnen de vakspecifieke didactische kaders, met als gevolg dat de taalkant nog onvoldoende prioriteit krijgt binnen het vakeigen discours van verschillende leergebieden.

De nog ontbrekende vakspecifieke voorbeelden van taalgerichte lesmaterialen voor auteursteams van uitgevers.

Dat verschillende vakken verschillende vaktermen gebruikt worden, is geen nieuws, en ook het gegeven dat soms dezelfde begrippen gebruikt worden met per vakgebied verschillende betekenissen, mag binnen HSN ook bekend worden geacht. Maar er zijn nog meer verschillen, in gebruik van werkwoorden en zinsbouw, die minder opvallen, maar die je om te kunnen laten zien dat je het vak beheerst, wel moet gebruiken. Leerlingen kunnen grote moeite hebben zich die kleinere verschillen eigen te maken, en ze krijgen daar ook vrijwel geen steun bij. Bij taalgericht vakonderwijs zouden we die steun wel willen bieden, maar dan zal scherper aangegeven moeten kunnen worden wat er gevraagd wordt bij de verschillende vakken, dan we nu kunnen. Hier is nader onderzoek wenselijk.

Werkwijze

In een poging deze knelpunten op te lossen, of in elk geval het effect ervan te verkleinen, werken we met de collega's van het Platform Taalgericht Vakonderwijs systematisch aan zogenoemde prototypen van vaktaalgerichte lesmaterialen voor onderbouw, vmbo en tweede fase en voor verschillende leergebieden. We doen dit met behulp van de producten *Taalgericht vooruit!*, met name met de *lesfabriek'* die in een eerder stadium binnen het Platform zijn ontwikkeld. Op de HSN van 2006 zijn de producten van *Taalgericht vooruit!* uitvoerig aan bod gekomen. De planning is lesbrieven te ontwikkelen van diverse omvang en voor verschillende vakgebieden. We hebben een planning gemaakt met de volgende opbouw:

Tabel: Overzicht van te ontwerpen lesbrieven om te komen tot Vaktaalgerichte prototypen

<i>vakgebieden</i>	onderbouw VO	vmbo (bovenbouw)	tweede fase havo/vwo
<i>beta-techniek</i>	3 lesbrieven	3 lesbrieven	3 lesbrieven
<i>zaakvakken</i>	3 lesbrieven	3 lesbrieven	3 lesbrieven
<i>rekenen/wiskunde</i>	3 lesbrieven	3 lesbrieven	3 lesbrieven
<i>economie/ handel</i>	3 lesbrieven	3 lesbrieven	3 lesbrieven
<i>zorg</i>	3 lesbrieven	3 lesbrieven	3 lesbrieven

Na de eerste fase van het ontwerpen van deze lesbrieven, zullen we in fase 2 van dit project in nauwe samenwerking met specialisten voor de verschillende vakken 15 lesbrieven selecteren die tot vakspecifieke prototypen bewerkt gaan worden. Dit selectieproces levert eerste inzichten op in de vakspecifieke verschillen in taalgebruik en taaleisen in diverse vakgebieden. Daarna zullen deze vijftien lesbrieven in fase 3 in de praktijk worden uitgetoetst. Hierbij zullen we op systematische wijze gegevens verzamelen, onder andere door observatie, om effecten van het gebruik van de taalgerichte lesbrieven te kunnen boekstaven. We hebben daarvoor (naast de Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs) een aantal instrumenten ontworpen die ingezet zullen worden:

- een woordenschattoets (voor- en na)
een vragenlijst voor docenten (voor- en na)
- leerlingenproducten uit de lessen
een vragenlijst voor leerlingen

Opbrengst

Analyse van het lesmateriaal, de observaties van de lessen en de opbrengsten van de lessen vormen samen het bronmateriaal voor de (formatief-evaluatieve) casestudies die in de derde fase van het project rond elk van de vijftien lesbrieven uitgevoerd zullen worden. Rond de zomer 2007 hebben we met deze opzet proefgedraaid en zijn daarbij ingegaan op het ontwerpproces van de docenten, de uitvoering door de docenten en leerlingen en de opbrengsten en percepties van taalgericht vakonderwijs. Op het Schoolvak Nederlands 2007 kunnen we daar eerste resultaten van laten zien.

In deze workshop zullen we dus met vakspecifieke lesvoorbeelden de kenmerken van taalontwikkeland lesmateriaal laten zien en de verschillen verkennen die daarbij tussen vakken kunnen optreden. Inzicht in vakspecifieke kenmerken van vaktalen kan in het gesprek met collega's van andere vakken van pas komen.

Ronde 4

Wat betekenen actuele onderwijsvernieuwingen voor leerstof en leerlijnen Nederlands?

Brigitte van Hilst en Maaïke Hajer
 CED-groep, Rotterdam
 Hogeschool Utrecht
 B. vanHilst@cedgroep.nl
 Maaïke.hajer@hu.nl

Deze presentatie uit de taalunie werkgroep betreft de afstemming en samenwerking rond leerstof en leerlijnen, zowel in een sectie Nederlands als in bredere teams. Juist ook andere docenten dan de taaldocent krijgen nu immers een duidelijke rol in de taalontwikkeling van hun leerlingen. Soms wordt de docent Nederlands daarbij ook een ondersteuner of coach van die collega's, om hen bewust te maken van de samenhang tussen taal en leren in het onderwijs. In vier vernieuwende scholen voor voortgezet/secundair onderwijs zijn filmopnames gemaakt die we op dit punt met u kritisch analyseren. Het gaat erom vast te stellen welke leerstof m.b.t. vakgebied Nederlands nu in deze context relevant is en hoe leerstoflijnen binnen Nederlands en tussen vakken bewaakt kunnen worden. We voeden de discussie met videofragmenten en interviews en bespreken vragen zoals:

Nieuwe leerstof en leerlijnen Nederlands?

- Nieuwe Vormen van Leren vragen om ondersteunende taalvaardigheden, zoals leervragen stellen, presenteren enzovoorts. Om welke nieuwe schoolse taalvaardigheden gaat het en in welke opbouw zouden deze door de jaren heen kunnen worden aangeboden?
- Hoe bewaak je als school dat leerlingen een heldere leerlijn aangeboden krijgen en de einddoelen van het onderwijs behalen aan het eind van hun opleiding? Hoe belangrijk zijn 'authentieke' opdrachten voor de ontwikkeling van belangrijke taalvaardigheden? En wat vinden leerlingen eigenlijk van de verweving van het vak Nederlands in nieuwe werkvormen als WAP (*Werken Aan Prestaties*), *Werken in 'Seminaries'* of *Natuurlijk Leren*?
- Beschikt de school over leerlijnen en materialen voor specifieke inhoud, zoals literatuur en taalbeschouwing?
- Slagen docenten erin deze traditionele vakinhouden in nieuwe vormen van leren te gieten?

Samen werken aan leerlijnen: de rol van vakdocenten in taalverwerving

Nauw luistert het hoe docenten feedback kunnen geven op de taal waarmee leerlingen bij hen hun vragen om begeleiding komen stellen. In principe zijn dat momenten voor maatwerk waar het gaat om taalontwikkeling, maar de vaardigheid van docenten om ook daadwerkelijk die leermomenten te benutten zijn niet vanzelfsprekend aanwezig. Hier is een beleid tussen vakken en vaksecties benodigd. :

- Hoe komt samenwerking tussen vakken tot stand, opdat wat bij Nederlands geleerd wordt ook in andere vakken benut kan worden?
- Welke rol speelt de docent Nederlands bij de invoering van nieuwe taalvaardigheden op schoolniveau?
- Hoe zorgen we dat vakleerkrachten zich bewust zijn van de talige component van hun vak? Hoe verdeel je taken tussen deze leerkrachten en de sectie Nederlands?

1 0. Lopen²

Stroomleiders:

*Hilde van den Bossche
Nanke Dokter*

Dokter anders: een Ceesbespreking

Nanke Dokter en Cees Elbers

Fontys Pabo, Den Bosch

N.Dokter@Fontys.nl

c.elbers@fontys.nl

Fontys Pabo 's-Hertogenbosch heeft als belangrijk speerpunt het samenwerken met het werkveld. Daarom wordt er actief gewerkt met opleidingsscholen. Op deze scholen lopen studenten in groepen van 6-8 studenten stage en is een basisschoolcoach aanwezig die meebegeleidt. De studenten worden actief ingezet bij de schoolontwikkeling. Op deze opleidingsscholen zijn regelmatig ook schooladviseurs werkzaam, waaronder de adviseurs van SOM onderwijsadviseurs. Enige jaren geleden sloot SOM onderwijsadviseurs zich aan bij Fontys. Vanaf dat moment hebben zowel de Pabo als SOM naar mogelijkheden gezocht om elkaar te versterken, in plaats van elkaar te beschouwen als stevige concurrentie.

Het idee achter onze interactieve lezing is dus:

Schoolbegeleiding en de opleiding kunnen elkaar versterken en daardoor een nog beter bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de aanstaande leerkrachten en aan de ontwikkeling van de basisscholen.

Hoe doen we dat? Dat gebeurt op allerlei verschillende manieren:

We maken gebruik van elkaars expertise, zowel bij het opleidingsonderwijs als bij de schoolbegeleiding. Verder attenderen we elkaar op kansen, zodat er snel kan worden ingesprongen op vragen vanuit het basisonderwijs.

Tijdens de presentatie zullen we het bovenstaande illustreren met een hand vol voorbeelden die uiteraard gericht zijn op het taalonderwijs:

1. De spellingspelletjes; studenten hebben specifieke inbreng in de schoolontwikkeling van de opleidingsschool waar zij stage lopen.
2. VVE; Studenten die op de opleiding aanbod kunnen volgen en daarmee een certificaat kunnen krijgen van de schooladviesdienst.
3. Hoe, wat, waarom van de taalles; Expertise die in de schooladviesdienst aanwezig is en in de opleiding nog niet, wordt aangesproken en verwerkt in het aanbod op de opleiding.
4. Early english; Expertise die op de opleiding aanwezig is en in de schooladviesdienst nog niet, wordt aangesproken en verwerkt in de vraag van scholen naar

schoolbegeleiding.

5. Werken in teams; In de teams bespreken we met regelmaat de ontwikkelingen binnen de scholen en binnen de besturen. Dit maakt mogelijk dat we veel sneller kunnen inspringen op de vraag van de scholen.

Naast deze vijf voorbeelden willen we ook wat voorbeelden noemen die buiten het specifieke taalgebied om gaan.

We hopen dat het voorgaande de toehoorders inspireert en dat ze er allerlei ideeën door krijgen. We willen dan ook besluiten met het verzamelen van al deze ideeën: Welke leven er onder het publiek, welke kansen liggen er die wij nog niet hebben gezien? Welke kansen zijn er voor de deelnemers zelf te bedenken?

Als laatste iets over de vorm: Bij dit alles willen we gebruik maken van coöperatieve werkvormen, een onderwerp waar veel van onze opleidingsscholen en dus ook veel van onze studenten, mee bezig zijn.

Ronde 3

De lat hoger met 13 taaldoelen; een sprong ... met vele tussenstappen

Riet Jeurissen en Elly Quanten
Xios Hogeschool Limburg
Lerarenopleiding lager onderwijs

Aanloop

Geconcentreerd neemt Tia Hellebaut, Vlaamse hoogspringster en Europees kampioene, haar aanloop om over de lat van 2 meter te springen. Ze legt alles in de weegschaal om toch maar haar vooropgesteld doel te bereiken : haar atletisch figuur, haar aangeboren talenten, haar verworven vakkennis, haar technische vaardigheden en tips van de coach, haar motivatie en doorzettingsvermogen. De atlete en haar trainer zochten samen naar manieren om het zwaartepunt zo laag mogelijk over de lat te laten gaan zodat ze met succes kon landen. Na elke poging analyseert Hellebaut haar sprong en overlegt samen met haar coach wat in het vervolg beter kan en hoeveel ze de lat weer hoger leggen.

Ook onze minister van onderwijs, de heer Frank Vandenbroucke legt in zijn talenbeleidsnota de lat voor talen hoger. De minister wil een actieve taalpolitiek voeren namelijk een hoogstaand gebruik van het Nederlands in het onderwijs stimuleren en tege-

lijktijd meertaligheid bevorderen. Als één van de hefbomen ziet hij de professionaliteit, de taalvaardigheid van elke leraar. In dit verband verwijst hij ook naar de publicatie "Dertien doelen in een dozijn" van de Nederlandse Taalunie die precies deze zorg voor taal en leren, in welk vak ook, als onderwerp heeft.

Vanuit deze overtuiging heeft de overheid de basiscompetenties voor leraren alvast met een aantal taaldoelen verrijkt. Rest nu de opdracht om deze zichtbaar te maken in de nieuwe curricula van de lerarenopleidingen. Overtuigd van het nut van de 13 doelen, gemotiveerd om deze in verschillende vakdisciplines en in de praktijk te verankeren, ondersteund door de opname van taalvaardigheden in de basiscompetenties, zocht elk lid van het Xios-team – al dan niet talig getalenteerd – ijverig naar oefensituaties om de NTU-doelen te bereiken. Al staan wij, opleiders tot bachelor in onderwijs - lager onderwijs, aan het begin van dit proces, toch rijzen er al enkele vragen i.v.m. het kiezen van functionele oefensituaties, het scheppen van een rijk en motiverend taalbeschouwend klimaat, het verstrekken van gerichte feedback en adequate hulp, het bespreken/evalueren van 'teksten' (mondeling en schriftelijk) door verschillende opleiders en mentoren, vanuit verschillende disciplines en taalvaardigheideisen.

Hoe krijgt de student ondertussen een samenhangend beeld van zijn talige competenties en verwerft hij de juiste attitude voor later? Een 'integratiebeleid' kent altijd wel hinderpalen. Net daarom hopen wij in deze workshop door het schetsen van het nieuwe curriculum, het concretiseren van vragen en reflecties, het aanleveren van taalmateriaal en het uitwisselen van ervaringen er samen alvast enkele weg te nemen.

Afzet

Toen wij in 2004 startten met het opstellen van de nieuwe curricula hadden we in de hele lerarenopleiding al een geschiedenis van taalbeleid achter de rug. Zo nemen we jaarlijks van elke nieuwe student een schriftelijke en mondelinge taaltoets af, stippelen we a.h.v. analyses een remediërend taaltraject of algemeen studietraject uit, kent het praktijkluik voor mentoren en lectoren taalevaluatie-criteria, staat een logopediste en een taaldocent in voor de extra begeleiding. Bovendien dwingt de bredere instroom het hele team om te zoeken naar wegen om het onderwijs aan taaleisen, noden, verwachtingen en leerkansen van de nieuwe studentengroep aan te passen. We zagen dan ook in dat een meer gestructureerd taalbeleidsplan het leerrendement voor alle studenten en alle opleidingsonderdelen zou kunnen verhogen als dit een gedeelde verantwoordelijkheid van het team werd.

Sprong

Met de voorstelling van de 'Dertien doelen in een dozijn', praktijkgericht en gestoeld op communicatieve, didactische en agogische bouwstenen – zagen we binnen de onderwijzersopleiding een nieuwe kans om het taalbeleid teambreed ingang te doen vinden. Gelijktijdig met de afbakening van de modules en de inhoudelijke uitwerking vroegen we aan elk teamlid om aan te geven in welke module zij één of meerdere van de 13 doelen ondersteunend zouden behandelen. Dit resulteerde in het volgende plan (zie schema).

Daaruit kan je bv. afleiden dat de lector wiskunde en lector geschiedenis in module 'Gecijferdheid, ruimte en tijd' werken aan gesprekken voeren met leerlingen, mondeling opdrachten geven en lezen. Het thematische project geeft dan weer meer kansen om te werken aan alle NTU-doelen waarin de leraar in interactie treedt met leerlingen en met volwassenen.

Overloop je in grote lijnen het schema, dan merk je ook dat het team vooral in het eerste opleidingsjaar focust op NTU-doelen die de mondelinge taalvaardigheden in interactie met de leerling ondersteunen. In het tweede jaar komen alle NTU-doelen van de 'leraar in interactie met de leerling' uitvoeriger aan bod. In het domein 'interactie met volwassenen' blijven lezen, schrijven en een presentatie houden eveneens belangrijke aandachtspunten. De stage in het tweede opleidingsjaar beoogt het bereiken van alle NTU-doelen voor de leraar in interactie met leerlingen en met volwassenen. In het derde opleidingsjaar gaan we hier cyclisch op verder en komt vooral de 'leraar als lerende' meer aan bod.

Een extra verankering van de NTU-doelen tref je sowieso aan in de pedagogische - didactische modules waarin er tevens sprake is van een nauwe samenwerking tussen de teamleden. Dit alles zou de realisatie van de vooropgestelde doelen effectief in de opleiding moeten garanderen om zo taalcompetente leraars - die zelf de lat steeds hoger willen leggen - op te leiden.

[illegible]

oplichtingsonderdeel met taalinhoud of hoofddoel op taal	
oplichtingsonderdeel met vakinhoud, zonder rechtstreekse taalinhoud	
oplichtingsonderdeel met pedagogische- didactische inhoud, steeds met vakdidactiek taal	
spaanse	

Al maakt dit overzicht de taaldoelen enigszins zichtbaar op papier en geeft het aan hoe buiten het vak Nederlands mogelijkheden voor oefensituaties in zinvolle contexten worden gecreëerd, toch moeten we enige kanttekeningen maken bij die eerste poging om de lat hoger te leggen. In hoeverre hebben wij als lector en student vat op:

wie doet wat met wie waar wanneer hoe én met welk resultaat?

Vooraf het 'wat, hoe en met welk resultaat' blijven nog grotendeels in de schemerzone. Vele vragen rijzen, misschien net ook wel omdat het bespreken en beoordelen van taalgebruik zo complex is.

Vanuit de hoek van de taalkundigen hoor je o.a.:

- Leveren de NTU-doelen voor een niet-taalkundige een concrete ondersteuning om de oefensituaties ook talig te analyseren?

In hoeverre zijn 'kijkwijzers' opgesteld door de vakgroep een hulp voor lector en student om inzicht te verwerven in de talige component van een opdracht?

Wat is het taalbeschouwend en analyserend vermogen van de lector/ van de student? Waar en hoe leren studenten hun eigen taalvaardigheid te analyseren?

In welke mate leidt de keuze van de oefensituaties in de verschillende modules en de geboden feedback tot meer inzicht in en verdieping van de taalvaardigheden?

Op welke wijze gebeurt de feedback, de bijsturing, de rapportering en krijgt de student / de lector Nederlands daar vat op?

In hoeverre kan een student vanuit verschillende praktijksituaties en modules voor zichzelf een totaalbeeld vormen van zijn talige competenties per doel?

Hoe doorslaggevend is de kwaliteit van het taalniveau in de eindbeoordeling van een vakoverschrijdende taak?

Hoe kunnen we het 'economisch denken' (alleen dat wat telt, krijgt aandacht) van de student omzetten in de juiste attitude?

Vanuit de hoek van de andere vaklectoren vraagt men zich o.a af:

Welke meerwaarde bieden de NTU-doelen voor mijn vak? Welke meerwaarde biedt mijn vak voor de NTU-doelen?

Beheers ik zelf wel in meer dan voldoende mate alle NTU-doelen?

Zijn de aangeduide NTU-doelen terecht voor de gekozen oefensituaties? Of omgekeerd: kies ik de juiste oefensituaties voor de aangeduide NTU-doelen?

Realiseer ik me wel voldoende welke situaties uit mijn vakdidactiek kansen inhouden voor het trainen van NTU-doelen?

Hoe kan ik het werken aan de NTU-doelen in een win-win-situatie omzetten?

Hoe evalueer ik als niet-taalkundige 'teksten' (mondeling en schriftelijk) van studenten en geef ik gerichte talige feedback?

Wanneer en welke feedback speel ik door aan de taallector?

Hoe krijg ik als niet-taalkundige feedback op dit talig handelen?

Van de studenten tekenden we alvast enkele reacties op over hun ervaringen met taalvaardigheidsoefeningen verspreid over het hele curriculum:

- Doordat u samen met een andere vaklector les gaf en ik gelijktijdig voor het vak en voor taal feedback kreeg, schreef ik mijn volgend themaproject naar inhoud en vorm veel beter uit.
- Wij weten vaak niet waar we juist moeten naar kijken om ons talig handelen door te lichten en te verbeteren. Wij hebben af en toe nood aan het taalbeschouwend hardop denken van een taalcoach.
- Wij wisten niet dat u (taalkundige) dit portfolio ook zou lezen; taal telt immers anders niet echt.
- De meeste lectoren en mentoren maken wel opmerkingen over onze taal, maar doorgaans alleen over spelling en uitspraak.
Heb aan mijn uitspraak gewerkt. Kijk maar in mijn taalgroeidossier, ik ben driemaal bij de logopediste geweest.
- Die lector zegt wel dat hij niet begrijpt wat ik schrijf, maar ik weet niet wat hij bedoelt en hoe het dan wel moet.
- Ik heb niveau 3 (hoogste) gezet voor 'gesprekken voeren', want de kinderen luisteren aandachtig en vinden het altijd leuk wat ik vertel.
Wij moeten zoveel schriftelijk en mondeling uitleggen, maar krijgen weinig kans om na feedback dit nogmaals begeleid in een andere taalgebruikssituatie te oefenen.
- Die zegt dit, die zegt dat over mijn taal ...Ik weet echt niet meer wat ik moet geloven. Had graag een syntheserapport van u.

De studenten houden van bij de instaptoets én dat gedurende de hele opleiding een taalgroeidossier bij. Per taaldomein, per NTU-doel /basiscompetentie geven ze aan wat hun niveau is, wie wat zegt over hun taalgebruik, wat hun werkpunten zijn, welke oefeningen en begeleiding zij hiervoor zelf zochten. In samenspraak met de vaklector Nederlands wordt geregeld een remediërend - of verrijkingstraject besproken. Op het einde van elk studiejaar geeft de student per onderdeel zijn bereikt niveau aan: 3 zeer goed, 2 voldoende, 1 onvoldoende . Bij de vraag waar heb je die vaardigheid verworven, blijft veelal nog het vak Nederlands staan.

In deze workshop willen we alvast nagaan wat deze vragen en reacties voor het vervolgtraject betekenen, daarnaast zullen we a.h.v. voorbeelden/ teksten uit verschillende oefensituaties het 'wat, hoe en met welk resultaat' aftasten en werkpunten voor een nieuwe 'sprong' afbakenen.

Nieuwe aanloop

Utrecht — november 2007

Geconcentreerd namen wij, lectoren van de Vlaamse Xios Hogeschool Limburg - onderwijsopleiding, een aanloop om over de lat van 13 doelen te springen. We legden alles in de waagschaal: ons professioneel team, onze intrinsieke talige competenties, onze verworven kennis, onze didactische vaardigheden en tips van deskundigen, onze motivatie en ons doorzettingsvermogen om toch maar het vooropgestelde doel te bereiken.

Het lectorenteam en de vakgroep Nederlands zochten samen naar manieren om het zwaartepunt zo laag mogelijk over de lat te laten gaan zodat de student succes zou ervaren. Na iedere poging analyseert de opleiding haar tussensprongen en overlegt samen met Vlaamse en Nederlandse lerarenopleiders wat in het vervolg beter kan en hoeveel ze de lat weer hoger leggen.

Literatuur

www.ond.vlaanderen.be, *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken.* (2006).

Paus, H. & Rita Rymenans, Koen Van Gorp, *Dertien doelen in een dozijn.* Nederlandse Taalunie, Den Haag 2003

www.ond.vlaanderen.be, *Basiscompetenties voor leraren* (2006).

Jeurissen, R., *Tussen droom en daad ... een taalbeleidsplan voor de lerarenopleiding basis-onderwijs.* In: Nieuwsbrief voor lerarenopleiders primair onderwijs Nederlands en Nederlands als tweede taal. Jg. 7, nr. 22, Enschede SLO

Ronde 5

Competentiegericht opleiden — concreet op pabo

Kathleen Van Coppenolle en Els Moonen
Erasmushogeschool, Brussel
els.moonen@docent.ehb.be
Kathleen.van.coppenolle@docent.ehb.be

Taalcompetenties, hoe pak je dat aan in een lerarenopleiding (pabo)? Welke 'spelregels' worden van bovenaf opgelegd? Welke specifieke spelregels mogen opleiders zelf beden-

ken? Een concreet verhaal van de zoektocht van vallen en opstaan: de lerarenopleiding van de Erasmushogeschool uit Brussel.

Taalvaardigheid binnen de lerarenopleiding van de Erasmushogeschool heeft een lange, moeizame weg afgelegd, maar krijgt eindelijk erkenning en vaste vorm in een echt taalbeleid. Lectoren beseffen dat taal een probleem is van iedereen en van elk vak. Taalvaardigheid krijgt nu een duidelijke plaats binnen de opleiding. De doelgroep van de Erasmushogeschool komt uit Brussel en omgeving, wat met zich meebrengt dat er veel twee- en soms ook drietalige studenten instromen, voornamelijk uit het TS0⁽³³⁾ en het BS0⁽³⁴⁾. Het profiel van deze studenten noopt ons het taalbeleid op te splitsen in twee trajecten, die naast elkaar lopen maar niet los te koppelen zijn van elkaar.

Het eerste traject schaaft taalachterstanden bij met de bedoeling studenten te remediëren. Het meten van het taalvaardigheidsniveau start tijdens de introductiedagen van de eerste schijf met een intake voor alle eerstejaarsstudenten van de lerarenopleiding. Hiervoor genieten we de ondersteuning van het Huis van het Nederlands uit Brussel. Deze intake is uitgebreider opgesteld dan de eerste versie (waarin de studenten enkel een motivatietekst moesten opstellen), omdat gebleken is dat een aantal studenten nog door de mazen van het net glippen en bijgevolg de nodige taalondersteuning missen. De intake werd aangevuld met een leesoefening, een woordenschatoefening, een gemengde spellingsoefening en oefeningen op verwijswoorden. Wie onder de 60% scoort, wordt uitgenodigd op een diagnostische toets die bedoeld is als beginsituatie-analyse. Op basis van deze toets wordt een individueel taalbegeleidingstraject opgesteld dat samen met de student wordt besproken.

In de eerste schijf⁽³⁵⁾ van de opleiding worden wekelijks taalbegeleidingsmomenten voorzien in samenwerking met het Huis van het Nederlands. Deze momenten zijn opgenomen in het weekrooster van de student zodat die geen college-uren hoeft te missen. De taalvaardigheidslector woont daarnaast ook microteachings en stages bij van elke student. Individuele begeleiding (of per twee of drie studenten) werkt efficiënter dan groepssessies. De samenhang met de activiteiten en de vakinhouden van de opleiding wordt in deze sessies bewaakt, zodat de student geen overmatige studiebelasting ondervindt. Voorbeelden hiervan zijn: het gebruiken van verslagen over demonstraties in de opleiding Bachelor Leraar Bio-esthetiek en Haartooi; het begeleiden van schrijven van een rode draadtekst in de stageweekplanning van een student uit de opleiding Bachelor Leraar Kleuteronderwijs. De student wordt tijdens dit individuele taalbegeleidingstraject niet beoordeeld op zijn competenties, maar ondersteund in het behalen van het taalniveau dat wenselijk is voor beginnende studenten aan de lerarenopleiding.

³³ Technisch Secundair Onderwijs

³⁴ Beroeps Secundair Onderwijs

³⁵ Schijf: een volledig opleidingsjaar van 60 studiepunten

Er zijn tussentijdse evaluatiemomenten die meten of er vooruitgang is, en die de taalbegeleiding bijsturen waar nodig. Deze momenten liggen vast in de jaarplanning. De documenten die hiervoor gebruikt worden, komen uit de opleiding zelf. De keuze van deze documenten (o.a. een lesvoorbereiding van een stage, een artikel uit een vaktijdschrift, een hoofdstuk uit een cursus) gebeurt in samenspraak met de lectoren van de opleiding. Hiervoor wordt geen ondersteuning geboden door het Huis van het Nederlands omdat zij niet betrokken willen worden bij het geven van scores aan studenten. Op het einde van het taalbegeleidingstraject is er een eindtest. Hiervoor wordt er regelmatig en grondig overleg gepleegd tussen de taalvaardigheidslector, de taallector, de medewerkers van het Huis van het Nederlands, de jaarverantwoordelijke en de studentenbegeleider. Een digitale individuele fiche per student vergemakkelijkt de bespreking. Wie niet slaagt, mag in tweede zitting opnieuw een test komen afleggen. Wie hiervoor een onvoldoende scoort, krijgt een speciaal taalaandachtscontract voor de volgende studieschijven. Deze mogelijkheid ondersteunt de visie dat taalvaardig worden een proces is waarvoor een student (minstens) drie jaar de tijd moet krijgen. Het contract verplicht studenten om naar de taalbegeleiding te komen.

Het tweede traject bestaat uit een lessenspakket *Taalvaardigheidsonderwijs en Praktijkopdrachten* en is volledig gebaseerd op de uitgave *Dertien doelen in een dozijn*(36). In tegenstelling tot het eerste traject wordt dit traject gevolgd door alle studenten. De leerinhouden die in deze taalvaardigheidslessen worden gebruikt, worden steeds vertaald naar de leerlingengroep⁽³⁷⁾ waarvoor de student in kwestie les zal geven. Niet alleen de taalvaardigheidsonderwijslector, maar ook de pedagoog en alle vaklectoren werken mee aan het aanbieden van de competenties die in de dertien doelen beschreven staan.

We hebben de dertien doelen en bijhorende competenties verdeeld over de drie schijven van de opleiding. De gekozen doelen sluiten aan bij de leerinhouden die tegelijkertijd in de vakken van de student aan bod komen. Het werken aan en bereiken van deze doelen gebeurt zo praktisch mogelijk. Studenten proberen competenties uit op stage, tijdens simulatielessen, in workshops met medestudenten. Deze taalvaardigheidslessen zijn interactief en reflectief.

In de eerste schijf wil de opleiding werk maken van het mondelinge taalgebruik en de expressiviteit van de aspirant-leerkracht. We merken immers dat dit voor veel studenten een zwak punt is. Hierbij sluiten de doelstellingen *Mondeling opdrachten geven* (3), *Vertellen* (7) en *Voorlezen* (8) aan. Ook werken we aan de doelstelling *Schrijven* (11), met name het schrijven van korte functionele teksten, zoals het correct opstellen van e-mails, het noteren van een opmerking in de agenda van een leerling of in het over-

³⁶ NT2 Leuven

³⁷ peuters en kleuters uit het kleuteronderwijs, leerlingen uit het lager onderwijs, scholieren uit het middelbaar onderwijs

en-weerschriftje van een kleuter, het maken van een verslag van een vergadering. Ten slotte werken we met de doelstelling *Lezen* (12) aan het kritisch leren omgaan met geschreven bronnen van allerlei aard, bijvoorbeeld verschillende vaktijdschriften, het internet, recente methodes, vaak gebruikte handboeken.

In de tweede schijf ligt de nadruk op het zelf schrijven en beoordelen van teksten voor leerlingen. Hiervoor maken we gebruik van de doelstelling *Beoordelen en toegankelijk maken van teksten* (2) en de doelstelling *Schriftelijk vragen en opdrachten formuleren* (3). De nadruk ligt hierbij op het concept 'schooltaal' en de moeilijkheden die leerlingen daarbij kunnen ervaren. Ook willen we werken aan de complexere maar erg belangrijke doelstelling *Gesprekken voeren met leerlingen* (1) waarin de nadruk wordt gelegd op het verschil in soorten gesprekken, op het stellen van communicatieve vragen, op het stimuleren van vlot taalgebruik bij de leerlingen. Ten slotte komt de doelstelling *Evalueren* (6) in de tweede schijf aan bod waarbij de student het taalgebruik van de leerlingen observeert en evalueert.

Tijdens de derde en laatste schijf probeert de student alle doelstellingen te bereiken. Tijdens de lessen ligt de nadruk op *De leerkracht als lerende* (13) en *De leerkracht in contact met andere gesprekspartners* (9). In functie van dit soort gesprekken moet de student eveneens *Een presentatie met schriftelijke ondersteuning kunnen houden* (10). Ten slotte zien we de doelstelling *Een uiteenzetting geven met schriftelijke ondersteuning* (4) als schijfoverschrijdend. Een student van de Erasmus hogeschool staat immers vanaf de eerste lesweken voor de klas.

Elke student houdt een taalvaardigheidsportfolio bij vanaf de eerste schijf. Hierin toont hij aan op welke manier hij gewerkt heeft aan een bepaalde doelstelling. Tussentijds krijgt de student verschillende beoordelingen waarbij hij feedback en werkpunten krijgt. De dertien doelen en bijhorende taalcompetenties worden verworven op een procesmatige manier waarvoor de student drie jaar de tijd krijgt.

Ronde 6

Professioneel zelfverstaan van een lerarenopleider Nederlands; een denkoefening

Jo van den Hauwe
EHSAL, Campus Nieuwland, Brussel
jo.vandenhauwe@ehsal.be

Van der Leeuw (2006: 89-90) voert aan dat het "nieuwe (sociaal-constructivistische) leren" niet zo nieuw is, maar als onderwijsparadigma recent aan dominantie heeft gewonnen. Hoewel het paradigma nog flink moet concurreren met het "oude leren", heeft het de dominantiestrijd gewonnen op het niveau van het ideologische en formele curriculum (Goodlad, 1979): het is het dominante gedachtegoed van beleidsmakers, onderwijsontwikkelaars en –vernieuwers. Op het niveau van het operationele curriculum –hetgeen zich concreet afspeelt op de werkvloer van het onderwijs— van de lerarenopleiding heeft het paradigma van het nieuwe leren die dominantie nog (lang) niet verworven, zoals de studie van van der Leeuw overtuigend aantoont.

In deze bijdrage aan het debat over het nieuwe leren en het vak Nederlands in de lerarenopleiding wil ik nagaan in welke mate de bezorgdheid van docenten Nederlands in lerarenopleidingen over de zichtbaarheid van hun vak binnen het nieuwe leren of de schrik voor de blijkbaar onherroepelijke teloorgang van de vakinhoud daarbij ook uitingen zijn van deze. dominantiestrijd.

Daartoe maak ik gebruik van de notie van professioneel zelfverstaan. Het professioneel zelfverstaan van leraren is het, in meer of mindere mate bewust, geheel van opvattingen die ze hebben over zichzelf als leraar (Kelchtermans: 2001). Het is mijn overtuiging dat een grondige reflectie op het professioneel zelfverstaan van lerarenopleiders Nederlands in het primair onderwijs een noodzakelijk voorwaarde is om het nieuwe leren meer kans te geven in het operationele curriculum. Ik hang deze reflectie op aan drie kapstokken:

- welke opvatting hebben we³⁸ over onze expertise?
- komen onze inhouden alleen maar tot hun recht binnen ons vak?
- over welke leerinhoud hebben we het eigenlijk?

³⁸ Aangezien ik zelf lerarenopleider Nederlands voor het primair onderwijs ben, ben ik mee voorwerp van de reflectie op het professioneel zelfverstaan (het gaat ook over mijn opvattingen over mijn leraar-zijn). Vandaar het gebruik van "we", waarmee ik dus een specifieke groep lerarenopleiders bedoel, al ben ik er van overtuigd dat heel wat uit deze reflectie lang niet alleen op die lerarenopleiders van toepassing is.

1 Welke opvatting hebben we over onze expertise?

Ben ik een neerlandicus die (toevallig) leraren opleidt of ben ik een lerarenopleider die (toevallig) Nederlands heeft gestudeerd? Alle lerarenopleiders hebben (meestal onbewust, denk ik) een opvatting over zichzelf die zich ergens tussen de extremen op dit continuüm bevindt. Het expliciteren van deze rolopvatting als onderdeel van het professioneel zelfverstaan, werkt m.i. verhelderend bij het uitbouwen van een nieuw curriculum. Immers, binnen het nieuwe leren moet een lerarenopleider in de eerste plaats met opleiden van leraren bezig zijn en daarbij haar of zijn vakexpertise "inbrengen". Dat vergt andere vaardigheden dan alleen maar een degelijke vakinhoudelijke expertise.

Wat mij betreft is de implicatie van deze gedachtegang niet dat een lerarenopleiding zonder een neerlandicus kan⁽³⁹⁾. Maar wel dat een neerlandicus in een lerarenopleiding een ander perspectief op haar of zijn vak en vakkennis inneemt. Het gaat er dan niet om zo goed mogelijk zoveel mogelijk van die vakkennis ingang te doen vinden bij de studenten, maar wel om te leren kijken waar die vakkennis van dienst kan zijn opdat die studenten hun vak leren.

Het is mijn overtuiging dat de (onbewuste) rolopvatting van lerarenopleiders van grote invloed is op hun dagdagelijks handelen. Een explicitering van die rolopvatting draagt er dan ook toe bij om retoriek en praktijk van de opleiding beter op elkaar af te stemmen.

2 Komen onze inhouden alleen maar tot hun recht binnen ons vak?

Elke leraar is ook een taalleraar. Lerarenopleiders Nederlands ijveren er voortdurend voor om deze gedachte ingang te doen vinden bij hun collega's. Ook wanneer het over taalbeleid in de lerarenopleiding gaat, doen we hard ons best onze collega's te overtuigen dat ze mee verantwoordelijk zijn voor (het verhogen van) de taalvaardigheid van de studenten. Maar wie A zegt, moet ook B zeggen. Als we willen dat andere collega's aan de slag gaan met leerinhouden die traditioneel tot het vakgebied Nederlands behoren, moeten we ze niet meteen terug willen opeisen omdat het vak toch "zichtbaar" moet blijven.

Het leren van kinderen op de basisschool, noch dat van studenten verloopt volgens de klassieke "academische" indeling van kennis- en vaardigheidsgebieden, maar eerder holistisch en geïntegreerd. Op de basisschool is over het algemeen een tendens naar een meer holistische benadering duidelijk aanwezig. Leergebieden als wereldoriëntatie

³⁹ In dit verband kan het een nuttige oefening zijn binnen een opleidingsteam om te expliciteren welke expertise noodzakelijk is en welk soort expert die expertise moet aanleveren.

en muzische vorming omvatten meer en andere dingen dan de klassieke vakken natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde of muziek en knutselen. Wanneer we als lerarenopleiders meer werken vanuit dit holistisch perspectief van de lerende en minder vanuit het perspectief van de vakexpert, dan bekommen we allicht andere leerdomeinen dan de klassieke vakken.

Opleiders Nederlands uiten wel eens hun bezorgdheid over deze andere indelingen van het leerpad van studenten (wat we traditioneel het curriculum noemen). Ze zien vooral het vak versplinteren. Maar misschien gaat het eerder om een andere holistische benadering: de traditionele samenhang tussen taalvaardigheid, taaldidactiek en taalinhoud wordt vervangen door een samenhang tussen taal- en andere competenties. Inderdaad, misschien is de consequentie dat het vak minder zichtbaar wordt, maar dat hoeft niet noodzakelijk een reductie te betekenen van de inhouden die we traditioneel aanbieden.

3 Over welke leerinhouden hebben we het eigenlijk

De vraag waar we blijven met onze leerinhouden in het nieuwe leren doet het uitschijnen alsof we allemaal over hetzelfde praten. Met betrekking tot de taalvaardigheid van studenten is dat op zekere hoogte zo. Daar heeft de publicatie van Dertien doelen in een dozijn: Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen (Paus, Rymenans en Van Gorp 2003) een belangrijk aandeel in gehad. Maar op het vlak van taaldidactiek en taalinhoud is er nog heel wat werk. Om een voorbeeld te noemen: recente wetenschappelijke inzichten in taal en taalgebruik vinden niet altijd hun weg naar de lerarenopleiding.

Een grondige bezinning over de plaats van de vakinhouden Nederlands in nieuwe curricula impliceert m.i. dan ook een minstens even grondige reflectie op wat die vakinhouden zelf "inhouden".

De taal van je leerlingen helpen ontwikkelen; hoe doe je dat?

Bart van der Leeuw

Fontys Pabo, Den Bosch

In januari 2007 is dankzij een subsidie van het Nederlandse Ministerie van Onderwijs het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED) van start gegaan. Om alle lerarenopleidingen, dus zowel pabo, tweedegraads als eerstegraads, een kwaliteitsimpuls te geven, besloot het Ministerie voor de periode 2007-2008 een aantal regionale samenwerkings-verbanden en landelijke expertisecentra lerarenopleidingen in te stellen. LEONED is een van die landelijke expertisecentra. Daarnaast zijn er nog zeven andere centra, gericht op leergebieden of vakken in het primair en voortgezet onderwijs, zoals rekenen & wiskunde, natuur & techniek en zaakvakken. LEONED is een samenwerkingsverband van het lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School van de Hogeschool Utrecht, het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen het Expertisecentrum Nederlands, ook van de RU Nijmegen.

Brede aanpak

Alom wordt er geconstateerd dat de kwaliteit van het Nederlandse taalonderwijs onder druk staat. Veel leerlingen verlaten de basisschool met onvoldoende lees- en schrijfvaardigheid. Studenten die een hbo-opleiding beginnen beschikken over onvoldoende taalkennis en -vaardigheden. Tegelijkertijd moet je vaststellen dat de taak van de leerkracht steeds complexer is geworden. Op alle niveaus – primair onderwijs, voortgezet onderwijs en zelfs hoger onderwijs - hebben leerkrachten in toenemende mate te maken met grote verschillen in taalvaardigheid tussen leerlingen. Dit probleem geldt niet alleen voor de taallessen (po) of lessen Nederlands (vo). Leerkrachten van alle vakken staan hier vaak voor een lastige taak. Zij zijn zich hier meestal wel van bewust, maar worden nog onvoldoende voorbereid op dit werk in heterogene groepen. LEONED wil laten zien hoe je leerkrachten in basis- en voortgezet onderwijs beter kunt voorbereiden op het werk in talig heterogene groepen door verbetering van de curricula van lerarenopleidingen. Vandaar onze naam 'Nederlands en Diversiteit'. Het Ministerie wilde eigenlijk een expertisecentrum Nederlands en NT2, maar wij vinden dat onderscheid niet helder en zinvol meer. Het gaat er juist om dat leraren leren

observeren en analyseren welke verschillen leerlingen meebrengen in hun taalvaardigheid, en leren hoe ze leerlijnen Nederlands opzetten en uitvoeren die passen bij individuele behoeften. Niet alleen in taallessen op zich, maar ook door het verweven van een taalontwikkende didactiek in alle vak-en vormingsgebieden. Speciale aandacht vraagt ook de functionele taalvaardigheid die studenten zelf nodig hebben om in de klas hun werk te kunnen uitvoeren; taalbeleid in de lerarenopleiding valt zodoende ook onder het aandachtsveld van LEONED.

Perspectieven

Het algemene doel – studenten beter voorbereiden op het werk in talig heterogene groepen – benaderen we vanuit verschillende perspectieven. Zo hanteren we het perspectief 'interactie en feedback'. Alle onderwijsleersituaties, of dat nu een taalles is of dagopening of een project over het milieu of een les over houtverbindingen, zijn interactiesituaties waarin leerlingen taal gebruiken c.q. taal kunnen verwerven. Of leerlingen inderdaad taal verwerven hangt sterk af van de mate waarin de leerkracht zijn eigen taal afstemt op dat van de leerlingen. De kwaliteit van de talige interactie in de les en van de talige feedback van de leerkracht bepalen in hoge mate het taalleerproces van de leerlingen. Op dit punt is er in de lerarenopleidingen nog veel winst te behalen. Andere perspectieven voor verbetering zijn bijvoorbeeld 'taalgericht vakonderwijs' en 'professionele taalvaardigheid van studenten'.

Activiteiten

LEONED wil nadrukkelijk een platform zijn van en voor lerarenopleiders. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de samenstelling van het projectteam. Daarin zitten twee opleiders uit het pabo-veld (Hogeschool Arnhem en Nijmegen en Fontys Hogeschool Den Bosch) en twee opleiders uit de tweedegraads-veld (Hogeschool Utrecht en Fontys Lerarenopleiding Tilburg). Bovendien proberen we bij alle activiteiten die er in deze periode van twee jaar zijn gepland, zoveel mogelijk de opleidingen en opleiders te betrekken. Ons idee is namelijk dat er op opleidingen en in het veld veel materialen en ideeën zijn uitgewerkt rond Nederlands en diversiteit, maar dat deze niet systematisch in opleidingscurricula zijn opgenomen. Daar gaan we ons op richten: hoe krijg je vernieuwing in het opleidingscurriculum doorgevoerd rond dit thema?

In april 2007 is er een startconferentie geweest in Utrecht. Samen met zo'n 45 opleiders van hogescholen uit het hele land hebben we geïnventariseerd welke hiaten en knelpunten er zijn in de curricula op het gebied van lesgeven aan talig heterogene klassen. Maar we hebben ook gekeken waar er reeds mooie programmaonderdelen over dit onderwerp worden gerealiseerd; goeie voorbeelden waar collega's van andere opleidin-

gen hun voordeel mee kunnen doen. De deelnemers van de startconferentie onderschreven het belang van de gekozen perspectieven, zoals 'interactie en feedback' en 'taalgericht vakonderwijs'.

Dit najaar starten we met een inventariserend onderzoek naar de positie en inhoud van de curricula taal/Nederlands op de opleidingen in Nederlands. We vergelijken dat middels een literatuuronderzoek ook met opleidingen in het buitenland. Dat onderzoek moet er uiteindelijk toe leiden dat we leerkrachtcompetenties kunnen expliciteren die betrekking hebben op het volgen, begeleiden en stimuleren van taalleerprocessen bij leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.

Gedurende het schooljaar 2007-2008 ontwikkelen we opleidingsmaterialen (leermiddelen, instrumenten, cursussen, modules, beroepstaken enzovoort) bij genoemde leerkrachtcompetenties. Bovendien beschrijven we hoe die opleidingsmaterialen geïmplementeerd en gebruikt worden in verschillende opleidingscontexten. We streven naar een digitaal beschikbare 'gereedschaps-kist' met materialen, implementatiescenario's en gebruikerservaringen. Voor dit ontwikkelwerk heeft LEONED een zevental pilots uitgezet op verschillende opleidingen in het land: drie bij de pabo's (Marnixacademie Utrecht, Saxion Hogeschool Deventer en Hogeschool Utrecht), twee bij de tweedegraads opleidingen (Hogeschool Utrecht en Fontys Lerarenopleiding Tilburg) en twee bij de eerstegraads opleidingen (Instituut voor Leraar en School Nijmegen).

Fasering

Globaal zou je de twee gesubsidieerde jaren (2007-2008) kunnen verdelen in drie fasen. De eerste fase van planning en afstemming met het veld loopt nu (1 september 2007) zo'n beetje op z'n einde. Belangrijk moment daarin was de startconferentie in april 2007. Alle opleidingen hebben daarvoor een uitnodiging gekregen. Die ging gepaard met een korte introductie op het voorgenomen werk van LEONED. Op dit moment starten we met de tweede fase: het ontwikkelwerk in de pilots en het daarbij horende flankerend onderzoek. De komende maanden zullen met name de deelnemende opleidingen c.q. opleiders daar wat van merken. Bovendien is met een aantal andere opleiders afgesproken dat we vanuit LEONED hun eigen projecten op het terrein van taalontwikkelen lesgeven in heterogene klassen zullen volgen en bespreken. Daar hebben we dan een klankbordfunctie. De derde en laatste fase, die van het opleveren en beschikbaar stellen van resultaten, verwachten we in het najaar van 2008. Eigen publicaties, publicaties in tijdschriften en de digitale gereedschapskist (zie www.leoned.nl) zullen dan hun weg naar de opleiders moeten vinden.

Samenwerking

Naast de eerder genoemde directe samenwerking met opleidingen in pilots is er ook geregeld contact met opleidingsondersteunende organisaties. Een aantal voorbeelden. We werken samen met het SLO-project 'competenties en repertoire op de pabo'. Dit heeft raakvlakken met ons onderzoek naar leerkracht competenties op het gebied van taallerende leerlingen. Een vergelijkbare samenwerking is er met de Nederlandse Taalunie wat betreft haar project 'taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen'. Er is contact met het Platform Taalgericht Vakonderwijs in het voortgezet onderwijs, dat inmiddels al heel wat potentiële opleidingsmaterialen digitaal beschikbaar heeft. Er is samenwerking met de vakverenigingen zoals LOPON2, en het netwerk van tweedegraads-opleiders. En als laatste voorbeeld noemen we de relaties met de expertisecentra van de andere vakgebieden. De brede taakstelling van LEONED – alle leerkrachten beter toerusten om het taal leren van hun leerlingen te bevorderen - maakt samenwerking met collega's rekenen/wiskunde, natuur/ techniek en zaakvakken noodzakelijk.

Rapportage van eerste bevindingen

Het werk van LEONED is nog maar net gestart. Niettemin zullen we over een aantal onderwerpen onze eerste bevindingen rapporteren:

- Leerkrachtcompetenties voor het volgend, begeleiden en stimuleren van taalleerprocessen;
- Pilot 'interactie- en feedbackvaardigheden van leraren in opleiding'
- Pilot 'de rol van taal bij de kennisverwerving in zaakvakken'.

Ronde 8

De meerwaarde van strips in je klas

Hilde Van den Bossche

KaHo Sint-Lieven Campus Waas, Sint-Niklaas

hilde.vandenbossche@kahosl.be

Het lijkt erg ongepast het gebruik van strips in de klas te verdedigen:

kinderen grijpen wel vanzelf naar strips omdat ze die gemakkelijk te lezen vinden, omdat ze geboeid zijn door de tekeningen en de kleuren
een school dient toch zaken aan te reiken die kinderen niet vanzelf verwerven en vinden

- op school dient te worden 'geleerd' en dat kan toch niet met strips, ...

Binnen de discussie over 'kennen' en 'kunnen' lijkt het helemaal ongepast te beweren dat strips een meerwaarde kunnen betekenen in de klas. Voor velen hoeven kinderen helemaal niets te kennen i.v.m. strips: wat valt daarover nu te kennen? Voor velen hoeven ze helemaal niets te kunnen i.v.m. strips: het is een apart medium met aparte regels en afspraken die niet binnen een school kunnen worden gerealiseerd.

En toch wordt van het onderwijs verwacht dat het

- aansluit bij de leefwereld van kinderen
kinderen aanspreekt in de zone van naaste ontwikkeling
kinderen nieuwe horizons laat ontdekken in een veilige sfeer
- aandacht heeft voor de beeldcultuur die overal in de maatschappij aanwezig is en doelbewust wordt ingezet
- kinderen bewust leert om te gaan met die beeldcultuur
kinderen kennis en kunde bijbrengt op een zo geïntegreerd mogelijke manier in een functionele omgeving
kinderen vooral veel zelf laat ontdekken in een doelgericht kader

Nederlands in de lagere school moet in een breed kader worden gegeven. In de Krachtlijnen van het Katholiek Onderwijs, 2000, staat: "In taalgebruik komt het er immers op aan kinderen nieuwe situaties met hun taal te leren aanpakken en beheersen". Een middel daarvoor is met kinderen binnen het onderwijs op een doelbewuste, zinvolle en uitdagend-prettige manier taal te beschouwen. Taal beschouwen houdt twee elementen in: taalgebruik en taalsysteem. Taalgebruik toont manieren van denken, strategieën, denkstappen van kinderen en andere taalgebruikers. Taalsystematiek bestudeert het regelsysteem dat kinderen reeds hebben verworven door hun taalkundige competentie.

Taalgebruik en communicatie werken rond de negen vragen van het communicatieschema⁴⁰: de zender, de boodschap, de werkelijkheid van de boodschap, de ontvanger, de bedoeling, de manier waarop, de omstandigheden, de weg en de middelen, de reactie en het effect. Taalsysteem heeft het over grammatica. Grammatica wordt dikwijls verengd maar beslaat een brede waaier: fonetiek, fonologie, morfologie, syntaxis, lexicon, semantiek.

⁴⁰ Het communicatieschema is door oud-collega Ides Callebaut handig uitgewerkt in een reeks observatieoosters die bruikbaar zijn binnen zachte vormen van evaluatie en die een breed beeld van de geobserveerde opleveren. *Op de hoogte van hun Nederlands? Een grabbelton met voorstellen van zachte evaluatie taalonderwijs*, VVKBaO, Brussel, 2003.

Hoe passen strips in dit kader?

Binnen strips gelden een eigen taalgebruik én een eigen taalsysteem. Strips behoren tot de leefwereld van kinderen en volwassenen. We leven op dit ogenblik in een maatschappij waarin beeldcultuur een groot aandeel heeft en waarbinnen zowel talige als niet-talige elementen een plek vinden. Strips balanceren tussen 'gemakkelijk' en 'uitdagend'. Ze bezorgen velen leesplezier en bevatten tegelijk een valkuil: beelden zijn niet zo gemakkelijk goed te lezen. Strips sluiten aan bij verschillende leergebieden: taal, beeld, wereldoriëntatie, muzische vaardigheden. Ze spreken vaardigheden in een breed kader aan en kunnen op verschillende niveaus aan bod komen: beschrijvend, structurerend, beoordelend.

Doel van de sessie is effectief en concreet te laten ontdekken welke meerwaarde strips in je klas kunnen bieden op het vlak van didactische aanpak maar ook op het vlak van aansluiten bij de leefwereld en op het vlak van allerlei onderdelen van allerlei leergebieden. Deelnemers zullen ervaren hoe een aantal zaken geïntegreerd kunnen worden aangeboden waardoor er binnen het onderwijs meer tijd vrijkomt, meer diepgang kan worden nagestreefd en 'gaten' kunnen worden opgevuld.

Belangrijk is te stellen dat strips zeker niet altijd kunnen en mogen worden gebruikt om lastige leerstof aan te brengen want dan worden ze oneigenlijk gebruikt. Strips zijn meestal niet bedacht om leerstof te laten ontdekken of over te brengen. Strips verdienen een plek binnen lezen, leesvoorkeuren, leesbevordering maar verdienen ook beschouwd te worden in hun eigenheid.

In strips vind je een vorm van taalgebruik met een eigen 'grammatica' die lezers moeten kennen om ten volle te kunnen genieten van deze vorm van literatuur. Lezers moeten ontdekken dat strips eigenlijk niet zo gemakkelijk zijn om te lezen: als lezer moet je tegelijk beelden en allerlei soorten teksten lezen. Een korte opsomming van elementen die binnen strips een rol spelen: striptaal; tekstballonnen; denkwolken; verschillende functies: spel, cognitief, emotioneel, persuasief, conatief; kabbalistische tekens; onomatopoeën; metaforische tekens; mededelingen en commentaar van de verteller; belerende teksten; tekstgrens aanduidende gegevens; scenario; camerastandpunten en de leerlijn die vertrekt vanuit prentenboeken en verder loopt in verfilmingen; personages: naamgeving, karakter, beroep, stereotypen; emoties in strips; soorten strips ...

Vanuit een aantal praktische opdrachten zullen de deelnemers aanzetten ontdekken tot nadenken over eigen materiaal en misschien nieuwe ideeën voelen opborrelen i.v.m. taalbeschouwing in de brede zin van het woord. Ik heb zeker niet de waarheid in pacht maar heb wel prettige en leerrijke ervaringen met het materiaal en de aanpak achter de rug. Deze ervaringen zijn enerzijds tot stand gekomen in de opleiding: studenten gaan

tijdens een vakkenstage⁴¹ aan de slag en verdiepen hun inzicht in het fenomeen 'strips', anderzijds in gesprekken met leerkrachten lager onderwijs en een navormingssessie voor Pedic⁴². Terug Alle Aandacht Los OP Taal. Deelnemers waren enthousiast: omdat hun leefwereld werd aangesproken en omdat een ingang werd getoond om een aantal lastige kwesties aan de orde te kunnen stellen zonder onmiddellijk frustratie, wrevelf of onbegrip uit te lokken.

Tijdens de sessie gaan deelnemers aan de slag met materiaal voor: woord- en zinsleer; vervoegen van werkwoordvormen; scheidbare werkwoorden; verwijswwoorden; tegenstellingen; het verbeteren van zinnen; lezen en de betekenis ervan; naamgeving; letterlijk en figuurlijk taalgebruik; spelen met taal; camerastandpunten; woordenschat; wereldoriëntatie: tijd en ruimte de weergave van emoties; het rubriceren van personages van strips in een rooster: held, meebelever, (sterke) vriend, professor, onschuldig karakter, vijand, ...; beeldspraak; een stripsleerlijn; de weergave van geluiden; dramatiseren van een stripbladzijde; krachttermen; gebruik van (vreemde) talen; kwaliteit van strips op basis van de Leeservaringsschaal van Canon cultuurcel⁽⁴³⁾; verknipte stripverhalen; soorten bladschikking; de plaats van techniek binnen stripverhalen; vooroordelen die worden bevestigd of in vraag gesteld; stripballons; gevoelens, situaties en beweging; cultuur en knipoogjes naar liederen, gewoontes, modegebonden verschijnselen; rolpatronen; beeldelementen van film, strips en prentenboeken; soorten schrift en communicatiemiddelen; stereotiepe afbeeldingen; onomatopoeën; strips en beelden uit de realiteit; gegevens uit de stripskoffer⁽⁴⁴⁾ en KCLB⁴⁵: emoties en tekstballonnen, tekenstijl, soorten tekstballonnen, het maken van een strip, gebruik van perspectieven, een stripfiguur tekenen, vertelperspectieven herkennen op concrete stripbladen (zin voor verhaallijn), stripgenres.

⁴¹ Vakkenstage: een hele namiddag of een hele dag waarop alleen gewerkt wordt rond het opleidingsonderdeel dat de vakkenstage organiseert. Soms zijn dergelijke vakkenstages leergebiedoverschrijdend. Op dat moment staat een deel van het opleidingsonderdeel/ de opleidingsonderdelen zeer expliciet in de kijker. In dit geval draait het om een halve dag waarop studenten allerlei feiten i.v.m. strips ervaren, ontdekken en verwoorden op een manier die ze ook in de lagere school kunnen gebruiken.

⁴² PEDIC: Diocesaan Pedagogisch Didactisch Centrum, in mijn geval, het centrum van Gent.

⁴³ De leeservaringsschaal is terug te vinden in: DUIJX, T. (eindred.), HUGENS, B. (ill.), *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*, Davidsfonds/ Infodok – Biblion, Leuven – Leidschendam, 2003, p. 20-21.

⁴⁴ De stripskoffer was een initiatief van het Cultureel Centrum van Turnhout. Het ging om een koffer met allerlei laatjes waarin opdrachten en materiaal i.v.m. strips zaten en waardoor kinderen spelenderwijs maar ook doelbewust belangrijke elementen van strips ontdekten en leerden. 'Ging' omdat de koffer niet meer bestaat en dus ook niet meer kan worden uitgeleend.

⁴⁵ KCLB: Katholiek Centrum voor Lectuurinformatie en Bibliotheekvoorziening te Antwerpen, in 2003 herdoopt in Leesweb vzw, Louis Frarynlaan 75 bus 3, 2050 Antwerpen, info@leesweb.be, <http://www.leesweb.be>. Drijvende kracht i.v.m. strips was Manu Manderveld die een aantal keren onze vakkenstage heeft ingeleid.

De eeuwige discussie tussen 'kennis' en 'kunde' zal waarschijnlijk nooit worden beslecht maar dat wil niet zeggen dat we geen poging kunnen ondernemen om een en ander zinvol te koppelen en nieuwsgierig, doelgericht geïntegreerd aan de slag te gaan in de basisschool én de opleiding. De workshop 'De meerwaarde van strips in je klas' wil alvast een zetje geven.

11. Studenten

Stroomleider:

Esther de Kluijver

Taalkunde?!

Jessica Disseldorp

St. Oelbertgymnasium, Oosterhout

di@oelbert.nl

Vanaf 2007 mogen scholen taalkunde toetsen als examenonderdeel. Veel scholen besluiten dit echter niet te doen, omdat het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) te vol zit om een vakonderdeel taalkunde aan te bieden. Mijn interesse heeft tijdens mijn opleiding erg bij taalkunde gelegen. Ik vind taalkunde een meerwaarde vormen voor het onderwijs in Nederlands. Ik ben daarom op zoek gegaan naar een manier om taalkunde aan te bieden die weinig tot geen extra tijd kost, zodat het PTA niet overbelast wordt. Taalkunde aanbieden via de taalvaardigheden, die toch geoefend moeten worden, leek mij een goede oplossing. Ik ben daarom bij dit onderzoek uitgegaan van de volgende onderzoeksvraag: welke vaardigheid is het meest effectief om taalkunde aan te bieden? Ik heb tijdens dit onderzoek gekeken naar schrijfvaardigheid en mondelinge vaardigheid.

Ik begin dit onderzoek met een theoretische onderbouwing van het vakonderdeel taalkunde. Ik geef daarbij aan hoe het vakonderdeel taalkunde ontstaan is, hoe het opgenomen werd in het onderwijs en daaruit ook weer verdwenen is. Ik bekijk de verschillende visies die er zijn op het onderwijs in taalkunde en de argumenten voor en tegen onderwijs in taalkunde. Tenslotte bespreek ik het probleem dat op dit moment actueel is: de invoering van een vakonderdeel taalkunde.

In hoofdstuk 3 bekijk ik een aantal methodes die gebruikt worden in de tweede fase. In deze methodes bekijk ik de manier waarop schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid worden aangeboden. Specifiek heb ik me daarbij gericht op de uiteenzetting, de beschouwing en het betoog in de schriftelijke en mondelinge vorm, omdat ik deze ook tijdens mijn onderzoek gebruik.

In hoofdstuk 4 beschrijf ik de onderzoeksopzet. Ik heb gebruik gemaakt van drie onderzoeksgroepen: een groep schrijfvaardigheid, een groep mondelinge vaardigheid en een controlegroep. De totale onderzoeksgroep van dit onderzoek bestond uit negen leerlingen die op vrijwillige basis meededen. De leerlingen hebben kennis gemaakt met drie taalkundige onderwerpen: standaardtaal en dialecten, mannen- en vrouwen-taal en taalverandering.

Mijn onderzoek begon met een nulmeting. Deze heb ik bij alle leerlingen afgenomen om hun beginniveau van taalkundige kennis vast te stellen. Daarna hebben de leerlingen een tekst geschreven of een voordracht gehouden over één van de drie onderwerpen. Eén week na de opdracht maakten de leerlingen een kennistoets. Deze was bedoeld om het kennisniveau van de leerlingen opnieuw te toetsen. Vijf weken later maakten de leerlingen nog een kennistoets. Deze toets was bedoeld om te bepalen hoeveel van de opgedane kennis de leerlingen hadden opgenomen in hun langetermijngeheugen.

Uiteindelijk kom ik tot de conclusie dat het aanbieden van taalkunde met behulp van mondelinge vaardigheden het meeste rendement oplevert. Daarnaast ben ik via het afnemen van een enquête te weten gekomen dat de leerlingen ook veel plezier aan het onderzoek hebben beleefd. Zij vonden het interessant om op deze manier met Nederlands bezig te zijn.

In het laatste hoofdstuk van mijn onderzoek evalueer ik het onderzoek zelf en doe ik aanbevelingen voor verder onderzoek op dit gebied.

Ronde 6

Face-to-face en online peer-response in het schrijfonderwijs

Sara Tieben

Sint Nicolaaslyceum, Amsterdam

stieben@nicolaas.nl

Leerlingen vinden het vaak lastig om een eerste versie van een tekst te evalueren en zo hun schrijfvaardigheid te ontwikkelen en een goede definitieve versie te creëren. Ze zijn lang niet altijd in staat om kritisch naar hun eigen tekst te kijken en om op die manier de onduidelijkheden en onjuistheden op te sporen. Medeleerlingen kunnen hierbij helpen. Deze manier van helpen wordt peerresponse genoemd. Een ander kijkt met een frisse, open blik naar de tekst en kan de schrijver op onduidelijkheden en onjuistheden wijzen.

In mijn presentatie zal ik verslag doen van mijn Masterscriptie, waarin ik onderzoek heb gedaan naar face-to-face en online peerresponse in het schrijfonderwijs in groep 7 en 8 van de basisschool. Daarnaast zal ik in de presentatie aandacht besteden aan het werken met peerresponse in het schrijfonderwijs dat ik op de middelbare school verzorg.

Ronde 7

Lessenserie, verrassende gedichten

Tessa Velthuis
ILO, Universiteit van Amsterdam
tessomatic@hotmail.com

Bij veel leerlingen leeft de opvatting dat gedichten saai en moeilijk toegankelijk zijn. In deze lessenserie worden de leerlingen, aan de hand van sonnetten, geconfronteerd met hun vooroordelen over gedichten en dichters. De lessen zijn het meest geschikt voor leerlingen die weinig ervaring hebben met poëzië. De leerlingen gaan op zoek naar wat een gedicht eigenlijk kenmerkt. Na de conclusie dat gedichten aan weinig regels gebonden zijn, worden "spannende" dichtvormen gepresenteerd: visuele gedichten, bewegende gedichten en evt. zelfs flarf (manier van dichten waarbij gebruik gemaakt wordt van zoekmachines op internet). De leerlingen vormen, formuleren en verantwoorden hun mening over de verschillende soorten gedichten en maken een eindproduct.

Ronde 8

Onderzoekend Ieren

Esther de Kluijver
Amstelveen college, Amstelveen
ekluijver@amstelveencollege.nl

Leerlingen in de onderbouw hebben vaak het idee dat het Nederlands slechts een hulpvak is: de vaardigheden die je je eigen maakt staan in dienst van alle andere vakken en buitenschoolse taken (lezen, schrijven, samenvatten etc.) Leerlingen hebben dan ook geen idee wat de studie Nederlands inhoudt.

In mijn presentatie zal ik verslag doen van een lessenserie die ik in de onderbouw heb gegeven. Deze lessenserie gaat over dialecten. Ik wilde mijn leerlingen op een onderzoeksmatige manier kennis laten maken met 1 van de kennisdomeinen van de neerlandistiek.

12. En verder nog...

Wie zoekt, die vindt; een rondleiding langs internetvoorzieningen voor het onderwijs Nederlands

Jeroen Devlieghere & Steven Vanhooren
Nederlandse Taalunie, Den Haag
jdevlieghere@taalunie.org
svanhooren@taalunie.org

Inleiding

Van wie naar de HSN-conferentie afzakt, mogen we veronderstellen dat hij op zoek is naar informatie over het onderwijs Nederlands. De concrete opzet van de conferentie, waarbij leraren, lerarenopleiders en onderwijskundigen hun praktijkervaringen en inzichten met elkaar delen, garandeert dan ook elk jaar opnieuw een waardevolle oogst aan lesideeën voor de onderwijspraktijk. Maar toch is een conferentie — hoe informatief en inspirerend ook - niet het belangrijkste kanaal voor wie zich professioneel met het onderwijs Nederlands bezighoudt.

Wat zijn de andere informatievoorzieningen dan voor het onderwijs Nederlands, en hoe is het daar eigenlijk mee gesteld? Die vragen worden in het eerste deel van de workshop verkend. Daarbij zoomen we vooral in op de mogelijkheden die het wereldwijde web biedt. Zo krijgen we een overzicht van de beperkingen, maar ook van de mogelijkheden van het internet.

In het tweede deel van de workshop zullen de deelnemers onder begeleiding van de workshopleiders op zoek gaan naar informatie over vakgerelateerde onderwerpen waar ze zelf belang in stellen. Daarbij is er ruimte voorzien om tips en ervaringen uit te wisselen. Zo verhogen ze al doende en in interactie met elkaar hun zoekvaardigheden.

Leesstrategieën. Een casestudy

Ter illustratie van de inhoud van de workshop, brengen we hieronder verslag uit van een concrete zoektocht op het web. We kijken daarbij vooral naar struikelblokken en problemen. In deze bijdrage presenteren we voorts een aantal mogelijke oplossingen en bruikbare voorzieningen. Tijdens de workshop worden deze verder uitgediept.

De zoektocht naar informatie die we hier willen beschrijven, vertrekt van volgende hypothetische situatie:

Je bent een leerkracht Nederlands en maakt gebruik van een taalmethode die in grote mate steunt op leesstrategieën in de lessen begrijpend lezen. Maar je bent niet helemaal overtuigd van de positieve effecten. Je besluit om meer informatie in te winnen over leesstrategieën, en hun waarde voor het leesonderwijs.

Welke stappen kan je ondernemen om hier meer over te weten te komen? Een logisch vertrekpunt is *het nalezen van de handleiding van de methode*. Maar daar vind je vooral praktische uitleg over het hoe en wat van leesstrategieën, en blijft de vraag onbeantwoord waarom men moet kiezen voor strategieonderwijs.

Een mogelijke vervolgstap is raad vragen aan *collega's, directie, onderwijsbegeleiders en -nascholers*. Op basis van hun persoonlijke ervaringen en hun eigen achtergrondkennis kunnen ze je wellicht op weg helpen. Maar zij zullen niet altijd sluitende antwoorden kunnen geven. Bovendien rijst de vraag waar ze zelf hun kennis vandaan halen.

Vaktijdschriften zijn altijd al een belangrijke bron van informatie geweest. Maar wie zo uit het hoofd geen vindplaatsen van artikels over leesstrategieën kan opnoemen, heeft een probleem. Alle beschikbare vaktijdschriften één voor één doorbladeren is niet meteen een aantrekkelijk vooruitzicht. In zo'n situatie grijp je al snel naar *het internet*.

Goochelen met Google

Veel zoektochten op het internet beginnen bij zoekmachines. Laten we de populairste gebruiken: Google. Google geeft meer dan 600 resultaten voor de zoekterm 'leesstrategie', en zelfs 22000 voor de zoekterm 'leesstrategieën'! Die veelheid aan informatie schrikt ondertussen niemand nog af. Meestal vind je wat je zoekt toch op de eerste resultatenpagina's. De overige resultaten herhalen de informatie die je al gevonden hebt of zijn naast de kwestie. Althans, daar gaat men toch vaak van uit.

Maar nadere inspectie van de gevonden resultaten voor 'leesstrategieën' leert dat dit in ons geval niet opgaat. De eerste honderd resultaten bevatten veel beschrijvingen van hoe leesstrategie onderwijs aangepakt kan worden, al dan niet met verwijzingen naar lesmateriaal. Daarbij is sprake van een wisselend aantal strategieën: soms drie, soms vijf, soms zelfs acht strategieën. Het grote aanbod aan strategieën en materialen doet de vraag rijzen welke het meest rendabel zijn. Of werken ze misschien allemaal even goed? Voorlopig meer vragen dan antwoorden dus.

Hier en daar brengt Google je ook bij beschrijvingen van onderzoek naar leesstrategieën. Zo vinden we onder andere een samenvatting van een rapport van de Citogroep, dat een onderzoek over leesstrategieën beschrijft, uitgevoerd in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON). Daarin staat onder andere:

... Uit de gevonden samenhang kan echter niet zonder meer geconcludeerd worden dat onderwijs in leesstrategieën een faciliterend effect heeft op het kunnen begrijpen en interpreteren van teksten of omgekeerd. (Moelands et al., 2007: 6)

Uit deze samenvatting blijkt alvast niet dat het onderwijs in leesstrategieën betere lezers maakt van leerlingen. Bovendien worden verder geen uitspraken gedaan over welke aanpak de voorkeur verdient.

Pas vele tientallen plaatsen lager in de Google-resultaten set komen we een link tegen naar het volledige onderzoeksrapport van de Citogroep. Dat geeft meteen aan dat Google de resultaten niet altijd even logisch ordent. Ook de andere resultaten wijzen erop dat een hoge Google-score geen garantie is voor relevantie en kwaliteit. Nochtans blijkt uit onderzoek dat internetgebruikers blindelings vertrouwen wat Google hen presenteert en ervan overtuigd zijn dat hoe hoger een item in de resultatenlijst verschijnt, hoe relevanter en kwaliteitsvoller de inhoud is (Pan et al., 2007).

Maar laten we terugkeren naar het Citogroep rapport. In de conclusies van de volledige tekst duikt een niet onbelangrijk nieuw element op, dat in de samenvatting wegge laten was:

"(Wat betreft de leesprestaties van de leerlingen werden er) geen verschillen van betekenis gevonden tussen een zestal methoden voor begrijpend lezen." (Moelands et al., 2007: 5)

Zo ver zijn we dus al: het is niet onomstotelijk bewezen dat leesstrategie onderwijs een positief effect heeft op leesvaardigheid. En als er wel een effect is, dan maakt de concrete aanpak blijkbaar niet veel uit: men vindt immers geen verband tussen de methode voor begrijpend lezen die gebruikt wordt en de leesprestaties van leerlingen.

Naast het Cito-rapport, wordt ook veel verwezen naar het doctoraatsonderzoek van Bimmel (1999). De conclusie van dit onderzoek luidt op Nieuwsbank.nl:

"Leesstrategie training kan een substantiële verbetering bewerkstelligen van de vaardigheid van leerlingen uit het voortgezet onderwijs⁰⁰⁷³ in het begrijpend lezen in de moedertaal (Nederlands), mits aan een aantal voorwaarden wordt voldaan." (Bimmel, 1999, online op: <http://www.nieuwsbank.nl/inp/1999/03/0319F019.htm>)

En dan volgt een hele lijst met voorwaarden. Onze voorlopige conclusie moet dus bijgesteld worden: onderwijs in leesstrategieën werkt wel degelijk, maar alleen in welbepaalde omstandigheden. De concrete aanpak is blijkbaar wél belangrijk. Wie heeft nu gelijk?

De eerste honderd Google-resultaten doen uitschijnen dat dit de enige onderzoeken zijn naar leesstrategieën in het Nederlandse taalgebied. Pas op de honderdeneerste plaats – dus ver buiten het bereik van de gemiddelde internetgebruiker – duikt een pagina op over een themanummer van Pedagogische Studiën over begrijpend lezen, waarin nog relevante onderzoeken vermeld worden. (Tot hertoe waren tijdschriften trouwens vrijwel afwezig in de Google-resultaten; enige uitzondering zijn twee samenvattingen van tijdschriftartikelen op de website van de Nederlandse Taalunie.)

Deze nieuwe onderzoeken lijken de eerdere conclusies te ondersteunen. Uitzondering hierop vormt de bijdrage van Van Keer & Verhaeghe (2003) die weer twijfel zaait:

In tegenstelling tot wat werd verwacht, bleek voor het tweede leerjaar expliciete strategie-instructie niet steeds tot verbeterde leesprestaties te leiden; enkel in combinatie met 'cross age peer tutoring' was dat het geval. (...) Opvallend genoeg kon bij het vijfdeleerjaar evenwel geen effect op het gebruik van leesstrategieën vastgesteld worden. (Van Keer & Verhaeghe, 2003 : 92)

Hier luidt het dat leesstrategieën niet altijd werken, en dat 'peer tutoring' een rol speelt met betrekking tot de efficiëntie; iets waar in geen enkel ander artikel over gesproken wordt.

Is er leven buiten Google?

Voorlopige conclusie op basis van ruim honderd Google-resultaten: onderzoekers sporen aan tot de nodige voorzichtigheid met betrekking tot leesstrategie onderwijs; materiaal ontwikkelaars zijn duidelijk zekerder van hun stuk.

Het zou echter een grote fout zijn te denken dat alle relevante bronnen nu aan bod gekomen zijn. Heel wat belangrijke informatie verdwijnt vaak onder de radar van Google. Neem bijvoorbeeld de volgende twee omvangrijke databanken die (ook) het onderwijs Nederlands bestrijken:

1. de Bibliografie van de Nederlandse Taal- en Literatuurwetenschap (BNTL)
Deze databank bevat beschrijvingen van boeken, artikelen uit tijdschriften en boeken, online en offline elektronisch materiaal op het gebied van de Nederlandse en Friese taal- en letterkunde. Een vrije zoekopdracht op leesstrategie(ën)' levert tientallen treffers op. Helaas moet je het stellen met de titelbeschrijving, ook een samenvatting wordt niet gegeven. Om hier iets mee te kunnen, moet je met je lijstje zoekresultaten naar een gespecialiseerde bibliotheek te stappen.
2. de Nederlandse Onderzoek Databank (NOD)
Dit is een openbare online databank die onderzoek toegankelijk en zichtbaar wil maken voor diverse doelgroepen gaande van wetenschappers tot het brede

publiek. Maar niet alleen is de oogst bij het zoeken op leesstrategie(ën)' met slechts één enkele treffer erg mager, de databank rapporteert vreemd genoeg alleen maar over het onderzoeksopzet, niet over de onderzoeksresultaten! Deze website is derhalve nog minder bruikbaar voor onze doeleinden dan de BNTL.

Misschien nog niet zo gek dus dat Google deze databanken links laat liggen. Zijn er dan geen websites die niet alleen verwijzingen bevatten, maar ook bruikbare informatie over leesstrategie onderwijs? Een goede kandidaat is Wikipedia, een online encyclopedie met meer dan 350.000 Nederlandstalige artikelen en vele tienduizenden gebruikers per dag. Maar het woord leesstrategie(ën)' komt in Wikipedia alleen voor in een artikel over 'aanvankelijk lezen en spellen', dat niet ingaat op begrijpend lezen. Jammer, want Wikipedia biedt vaak goed doortimmerde teksten over moeilijke onderwerpen en linkt bezoekers stevast door naar gerelateerde onderwerpen binnen Wikipedia en naar relevante externe websites.

En dan de onderwijssites

Er zijn echter ook websites die zich specifiek richten op het onderwijs. Misschien valt daar meer te rapen. Maar op de grootste portaalsite van Vlaanderen, Klascement, levert zoeken op leesstrategie(ën)' niets op.

Hetzelfde geldt voor de Nederlandse tegenhanger, de Vakcommunity Nederlands op Kennisnet. Het enige zoekresultaat is een online multiple choice-oefening over het gebruik van leesstrategieën. Dit leert ons dan nog weinig, want foute antwoorden worden niet van verdere toelichting voorzien. Dat lijkt trouwens een vast stramien op community websites die 'gemaakt zijn door en voor leerkrachten': er worden veel tips en materialen uitgewisseld, maar slechts zelden wordt er dieper op de zaken ingegaan.

Ook de algemene zoekrobot van Kennisnet, Davindi, brengt ons niet verder. Nochtans wordt de zoekmachine voorgesteld als een alternatief voor zoekrobots á la Google:

"[Davindi is] een zoekmachine speciaal voor het onderwijs. Davindi is geen gewone internet zoekmachine. Davindi zoekt zijn resultaten namelijk niet op het wereldwijde internet, maar binnen een speciale samengestelde, unieke onderwijscollectie. (...) De informatie die via Davindi te vinden is, is verzameld, op kwaliteit beoordeeld en gerubriceerd door leraren en medewerkers van de Bibliotheken."

Op het leermiddelenplein van SLO – ook speciaal gemaakt voor het onderwijs – hebben we meer succes. Deze website gaat enkel over leermiddelen, maar doet dat uitermate grondig: de zoekterm 'leerstrategie' levert met één druk op de knop enkele tien-

tallen materialen op voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs - veel meer dan we via Google bovenhaalden. Het Leermiddelenplein is dus duidelijk wel een website met toegevoegde waarde.

We sluiten het rijtje af met het Taalunieversum, de website van de Nederlandse Taalunie, die eerder al in de Google-resultaten opdook met samenvattingen van tijdschriftartikelen. Een gerichte zoekopdracht op het Taalunieversum levert ons tien extra samenvattingen op. Geen slecht resultaat op zich, maar de samenvattingen bezorgen ons weinig extra informatie. Enkel bij de samenvatting van het artikel "Begrijpend Lezen. Leren lezen met leesstrategieën" van Filipiak worden we doorgelinkt naar het online archief van het tijdschrift JSW waar we de volledige tekst kunnen nalezen. Voor de overige artikels moeten we toch weer naar de bibliotheek.

Naast een archief met samenvattingen van tijdschriftbijdragen over onderwijs Nederlands, biedt het Taalunieversum ook samenvattingen van onderzoeken naar het onderwijs Nederlands. Van de 496 onderzoekspublicaties die handelen over leesonderwijs in het algemeen, gaan er tien specifiek over leesstrategieën. Deze samenvattingen bevatten wel duidelijke beschrijvingen van de uitkomsten en conclusies. En maar goed ook, want een uitgebreide speurtocht op het web levert slechts voor één onderzoek één volledige tekst op, in het Engels dan nog.

Buitenlandse bronnen

We hebben ons in de casestudy beperkt tot Nederlandstalige bronnen. Maar voor de vergelijking is het aardig om het toch even in het Engels te proberen. 'Reading strategies' levert in Google bijna een miljoen resultaten op - hier dreigt duidelijk informatieoverload! Dan maar vlug overstappen naar meer gespecialiseerde bronnen, zoals ERIC, een databank gespecialiseerd in onderwijs. Deze levert nog meer dan 4000 resultaten op voor 'reading strategies', telkens voorzien van een uitgebreide samenvatting. Bovendien zijn voor 910 resultaten de volledige teksten beschikbaar. Wie zich echt wil verdiepen in een onderwerp, zal zich dus niet snel vervelen.

Conclusies

Hoewel deze verkenning zeker niet exhaustief was, menen we toch te mogen concluderen dat het wereldwijde web vooralsnog verre van optimaal functioneert als informatievoorziening voor het onderwijs Nederlands. We zetten de belangrijkste problemen op een rij:

1. Informatie over onderwijs Nederlands is versnipperd over talloze websites. Het kost daardoor veel moeite om een goed beeld te krijgen van onderwerpen die

nochtans wezenlijk zijn voor het onderwijs Nederlands. Het valt te bezien of veel mensen die inspanning kunnen of willen opbrengen.

2. Veel relevante informatie blijft verborgen voor wie louter op algemene zoekmachines vertrouwt. Wie een min of meer volledig plaatje wil, raadpleegt best ook een aantal gespecialiseerde bronnen. Maar in hoeverre is iedereen op de hoogte van de beperkingen van zoekmachines, en van het bestaan van alternatieven?
3. Niet alleen is informatie erg gefragmenteerd, de fragmenten zijn ook minder aan elkaar gekoppeld dan je zou kunnen verwachten op het internet. Als lezer word je maar zelden doorverwezen naar andere interessante sites over hetzelfde onderwerp, en word je er al helemaal nergens op attent gemaakt dat de informatie die je aangeboden krijgt in tegenspraak is met wat elders beweerd wordt. Wie toch op tegenspraak stuit, moet zelf maar uitzoeken welke argumenten de doorslag geven.
4. Veel relevante stukken zoals tijdschriftartikelen en onderzoeksverslagen bestaan enkel op papier, en zijn niet online beschikbaar. Zo dreigt een informatiekloof te ontstaan tussen wie wel en wie niet gemakkelijk toegang krijgt tot valliteratuur. Ter illustratie: van de 17 vaktijdschriften die meewerken aan de Taalunie tijdschriften attendering bieden er slechts vijf een online archief aan met volledige teksten.

Samengevat kan men stellen dat heel wat barrières verhinderen dat informatie over onderwijs Nederlands terechtkomt bij wie ernaar op zoek is, terwijl internetgebruikers zich daar in vele gevallen niet eens van bewust zijn en ten onrechte denken goed geïnformeerd te zijn. Om de spreekwoordelijke lawine aan informatie op het internet in goede banen te leiden, is er dus behoefte aan voorzieningen die onderwijsmensen in staat stellen om met een minimale inspanning een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van onderwijsgerelateerde onderwerpen.

Literatuur

1. Publicaties

- Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een experimentele studie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Hertogenbosch: Malmberg.
- Filipiak, P. (2005). "Begrijpen lezen; Leren Lezen met leesstrategieën". *JSW*. 89 (10). p. 12-15.
- Moelands, E et al. (2007). "Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005". *PPON-reeks*. 35. Online raadpleegbaar

op: http://www.cito.nl/share/PPON/Cito_pponbalans_35.pdf

- Pan, B et al. (2007). "In Google we trust: Users' Decisions on Rank, Position and Relevance". *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (3), p. 801-823.
- Van Keer & Verhaeghe (2003). "Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en peer tutoring op tweede en vijfdeklassers". *Pedagogische Studiën*. 80. p.92-109.

2. Websites en zoekmachines

Bibliografie van de Nederlandse Taal- en Literatuurwetenschap:

<http://www.huygensinstituut.knaw.nl/cgi-bin/nph-bntl.pl>

Davindi: <http://davindi.kennisnet.nl>

Eric: <http://www.eric.ed.gov>

Google: <http://www.google.be>

Klascement: <http://www.klascement.net>

Nederlandse Onderzoek Databank: <http://www.onderzoekinformatie.nl/nl/oi/nod/>

Nieuwsbank: <http://www.nieuwsbank.nl>

Taaluniersum: <http://taaluniersum.org>

Vakcommunity Nederlands: http://digischool.kennisnet.nl/community_ne

Wikipedia: <http://www.wikipedia.org>

Krant in de klas

Toon Michel

Stichting Krant in de klas, Amsterdam

t.michel@nuv.nl

Krant(en) in de Klas

Information overload is een term die vaak wordt gebruikt voor de grote hoeveelheid informatie die onder andere via internet op ons afkomt. Jongeren zouden hier minder last van hebben dan de oudere generatie. Dat er ook ouderen zijn die niet lijden onder een teveel aan informatie en dat er ook jongeren zijn die duidelijk niet meer de bomen door het bos zien, wordt bij een dergelijk onderscheid genegeerd.

Die vermeende grens tussen ouderen en jongeren is net zo min van toepassing op de media zelf. De meeste 'oude media' zijn inmiddels ook online. Zo bieden dagbladen naast de papieren krant ook online een schat aan informatie (bijvoorbeeld krantenarchieven en dossiers over actuele onderwerpen), die bovendien goed bruikbaar is in het onderwijs.

Veel docenten Nederlands gebruiken de krant in hun lessen, met het idee dat leerlingen de krant moeten kennen, maar dat zij geen kranten lezers zullen worden. Interessant is hierbij de definitie van krantenlezer. Is iemand geen krantenlezer als hij regelmatig de krant online leest? Moet het per se de papieren krant zijn? Is iemand die het houdt bij één vast dagblad geen krantenlezer? Of is iemand pas een krantenlezer als hij/zij het onderscheid weet te maken tussen de toon en de vorm van de verschillende krantentitels?

Of is lezen zelf het doel? Leerlingen in de hogere klassen vinden het vaak nog steeds moeilijk om langere teksten van niveau te lezen en te begrijpen. Door in alle klassen de krant te laten lezen, wordt hier concreet aan gewerkt. Ze raken gewend om veelvuldig langere teksten te lezen. Dit wordt eenvoudiger als deze aansluiten bij de kennis of de beleavingswereld van de leerling. De krant biedt als voordeel dat leerlingen altijd actuele teksten lezen: teksten dus die boeiender zijn én die de lesstof verbinden met de actualiteit. Bovendien kunnen artikelen in de krant gebruikt worden voor discussie over de actualiteit en de berichtgeving.

Krant(en) in de Klas biedt gratis kranten aan het onderwijs en ontwikkelt lesmateriaal en didactische ondersteuning over het gebruik van kranten in de klas. In deze workshop wordt vooral aandacht besteed aan het invullen van een krantenlessenserie op verschillende niveaus. Wat komt daarbij kijken, welke lesdoelen kunnen worden bereikt en welke mogelijkheden bieden de diensten en het materiaal van Krant(en) in de Klas?

Achtergrond Krant(en) in de klas

Stichting Krant in de Klas (Kik Nederland) is de educatieve organisatie van De Nederlandse Dagbladers.

Kranten in de Klas (Kik Vlaanderen) is het media-educatief project van de Vlaamse Dagbladers met de steun van de Vlaamse ministeries van Media en Onderwijs.

Kik Nederland en Kik Vlaanderen zijn niet-commerciële organisaties met als doelstellingen de ontleding bij jongeren tegen te gaan en hen te vormen tot kritische mediaconsumenten.



levende Talen

dynamisch Nederlands

de enige belangenvereniging voor leraren Nederlands

www.levendetalen.nl

sectie Nederlands



foto: Frans Artz

