# TWEEËNTWINTIGSTE CONFERENTIE
# HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

**Hogeschool-Universiteit Brussel, 14 & 15 november 2008**

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands**

# TWEEËNTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

**Hogeschool-Universiteit Brussel, 14 & 15 november 2008**

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands**

**Redactie:**
**Steven Vanhooren**
**André Mottart**

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

Steven Vanhooren & André Mottart (red.)
Tweeëntwintigste conferentie
Het Schoolvak Nederlands
Gent, Academia Press, 2008, XXIV + 353 p.

ISBN 978-90-382-1358-3
D/2008/4804/205
U 1191
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

XV Activiteiten Nederlandse Taalunie voor het onderwijs Nederlands

XIX Algemeen programma-overzicht

XXI Chronologisch programma-overzicht parallelle sessies

1 Thematisch programma-overzicht en beschrijving presentaties/workshops

**3 1. Basisonderwijs**

Gerda Geenens
4 *Werkvormen binnen mondelinge vaardigheden,vertrekkend vanuit prentenboeken*
Marja van Graft
8 *Interactievaardigheden bij onderzoekend en ontwerpend leren in het basisonderwijs*
Henk De Reviere
12 *Meervoudig intelligent werken aan taalonderwijs*
Erik van Schooten
17 *Taaltoetsen voor taalzwakke leerlingen in het primair onderwijs*
Hilde Van den Bossche
20 *De meerwaarde van strips in je klas*
Steven De Laet & Michel Vanhee
26 *Strategisch lees- en schrijfonderwijs in de basisschool*
Lut Schaeken
32 *Verteltas voor kleuters. Taalontwikkeling tussen school en thuis*

**37 2. 'Brussel'**

Tanja Stas & Werner Schrauwen
38 *Een denk- en werkkader voor taalbeleid*
Geertruide Devillé
45 *De verteltas*
Evelien Gheeraert & Lut Bylois
49 *Een krachtige leesomgeving via "Veilig Thuis":een dubbel spoor*
Karoo Beheydt & Petra Verreth
55 *ICT als leermiddel in een krachtige taalleeromgeving*
Martine de Clercq
58 *Nederlands als brug voor multiculturele dialoog!*

Jona Hebbrecht
62 *Academisch Nederlands (als tweede taal?)*
Laurence Mettewie
66 *De taal van de andere gemeenschap leren. De invloed van contact op taal(leer)attitudes t.a.v. het Nederlands en het Frans in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.*
Remco Sleiderink
72 *Wit Brussel. Over oudere literatuur en het secundair onderwijs*

**77 3. Competentieleren**

Annelies Kappers
78 *'Onzichtbare taaltaken'. Een andere manier van kijken naar taalontwikkeling in het onderwijs*
Jan T'Sas
79 *Het Nederlands in nieuwe vormen van leren*
Atty Tordoir & Hella Kroon
81 *Beter worden in taal: taalcompetenties ontwikkelen in contextrijk leren*
Marja van Knippenberg
81 *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs: retoriek en praktijk*
Bert de Vos & Geppie Bootsma
86 *Praktijkervaringen met het werken met de referentieniveaus*
Jolien Drent & Pia Niemeijer
89 *Werken met taalcoaches in het mbo*
Els Leenders
93 *Mbo, toets je taal! Taalvaardigheid Nederlands beoordelen in competentiegericht* onderwijs

**99 4. Hoger onderwijs**

Frans Daems & Wilma van der Westen
100 *Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs*
Lieve De Wachter
105 *Een begeleidingsinitiatief 'Academisch Nederlands' voor eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven*
Priscilla Heynderickx & Sylvain Dieltjens
110 *E-mail: nettiquette en leesbaarheid*
Karen Heij
113 *Het Common European Framework of Reference (CEF): last of zegen?*
Hans de Vries & Wilma van der Westen
115 *Talige startcompetenties in het hoger onderwijs*
Radha Gangaram Panday & José Beijer
121 *Taal Integraal – leidraad voor een vernieuwende hbo-didactiek*

**125 5. Literatuur**

Hilde Leon
126 *Literatuurkoffers Nederlands (eerste, tweede en derde graad secundair onderwijs)*
Majo de Saedeleer
133 *De kunst van het verleiden*
Theo Witte
150 *Zes niveaus van literaire ontwikkeling*
Ad van der Logt
155 *Intertekstueel lezen in de klas*
An Stessens
159 *De Leeslijst. 12 boeken om je tanden in te zetten*
Kees Broekhof
164 *Naschoolse Leesclubs, nu ook in Nederland!*
Johan van Iseghem
166 *Van biezenstekkers, rijke luizen en lieden op de dool.19de-eeuwse teksten in de klas*
Lieven Quintyn & Fieke Van der Gucht
172 *Leesbevordering in het beroeps- en technisch onderwijs*
Hedwige Buys
172 *De waarde van prentenboeken doorheen de hele basisschool, gekaderd in ontwikkelingsdoelen en eindtermen*
Bernadette Rutgeerts
175 *'Beschuldigde sta op!' Actualisering door dramatisering: De biezenstekker van Cyriel Buysse*
Peter Vanbrabant & Steven Vanhooren
181 *Books, blogs, blooks. Literaire blogs in het literatuuronderwijs*
Ed Olijkan
187 *Kennismaken met Bazar: lezen voor je plezier*
Hendrik Degroote
187 *Van reclame naar sprookjes: integratie van vaardigheden*
Willemijn van Kreel & Tanja Janssen
190 *Van belevend naar academisch lezen. Over het beoordelen van leerlingrecensies over gelezen literatuur*
Eva Devos
192 *Op zoek naar een boek voor jonge mensen? De Boekenzoeker 12-15 helpt*
Esther Peze & Sonja Heebing
196 *Van Boek naar film. Horizontale en verticale vertelfuncties in Karakter*
Tom Verheyden, Luc Pierrart, Iris Van Duffel, Liesbeth Bresseleers
199 *Het literatuurproject: een kleine literaire grand tour*

**205 6. LOPON²**

Marijke Bouwhuis & Heidi Smits
206 *Spelen met spelling*
Petra Molenaar
209 *Lezen en schrijven in beeld*

Sylvia Bacchini en Hanneke Pot
211 *In de schoenen van de tweedetaalleerder*
Anneli Schaufeli & Mienke Droop
214 *Werken met een kennisbasis Nederlands en diversiteit voor het taalontwikkelend vakonderwijs*
Jeroen Devlieghere & Judith Kat
219 *Het Taalforumspel. Spelen met taalachterstand en onderwijskansen in de lerarenopleiding*
Barbara Linsen
223 *Boekenknabbels als boekpromotie*
Ruud Walst & Wim van Beek
227 *Alle vakken oog voor taal*
Jo van de Hauwe & Bart van der Leeuw
231 *De voorbeeldige opleider. Exemplarisch werken als opleidingsdidactiek*

**237 7. Nederlands en vakoverschrijdende projecten**

Mieke Detienne & Brecht Vande Walle
238 *Een projectweek met een gouden randje*
Marleen Lippens
240 *'Frisse blikken kijken verder'. Vakoverschrijdend werken: Nederlands … kunst en reclame?!*
Patrick Bernauw
246 *'RSearch'. Een interactief multimediaal detectivespel*
Ann Vandemaele
249 *Nederlands in het vak integrale opdrachten*
Martine Verhelst
254 *Wordt u ook pro bso-contractwerk ?*

**259 8. Taalbeschouwing**

Jan Uyttendaele
260 *Spelling op de helling*
Joop van der Horst
264
Hans Bennis
265
William Van Belle & Hans Smessaert
266 *Taalbeschouwing als leren redeneren met de kennis van je moedertaal*
Bart Vandenberghe
269 *Geïntegreerd werken met 'informatieve' tv-programma's*
Willy Smedts
275 *AN, BN, NN en een snuifje SN. Regionale variatie in het Nederlands*
Johan De Schryver
279 *Taalzorg in Vlaanderen. Over chaos, schijnemancipatie en de taalmengtafel*

Jessica van Disseldorp
284 *Taalkunde?! Het aanbieden van taalkunde in de bovenbouw met behulp van de taalvaardigheden*

**289 9. Taalgericht vakonderwijs**

Heidi De Niel & Lies Houben
290 *Ook anderstalige "Ouders in (inter)Actie!" Een communicatieprobleem tussen de school en haar ouders*
Hilde De Smedt
293 *De kracht van emoties en attitudes bij meertalig opgroeiende kinderen*
Tineke Padmos
296 *Het hoge woord moet eruit. Taalbeleid en taalpraktijken in het gelijkekansenonderwijs*
Annelies Riteco & Mariette van Dam
299 *Aandacht voor talige heterogeniteit in de 2e graads lerarenopleidingen*
Nora Bogaert
303 *Taligere lessen en toch geen taallessen? Werk maken van schooltaalvaardigheid en schooltaalcompetenties in de niet-taalvakken*
Marten Douma
307 *Van VOC-mentaliteit en tandartsassistentedialogen. Kennis van de Nederlandse Samenleving (KNS) voor hoger opgeleide Nt2-leerders*
Abdelkahim Boutamgharin & Aline Marini Minoda Prado
307 *Nederlands leren: een kritische blik vanuit de andere kant*

**313 10. Taalvaardigheid**

Nora Bogaert
314 *Als een deel meer oplevert dan het geheel…*
*Samenwerkend lezen (zonder of) met verdeling van informatie*
Martine Braaksma & Else Pistoor
317 *Hyperteksten schrijven als schrijfvaardigheiddidactiek*
Anne Toorenaar, Diana Poortvliet & Arjan Fokkens
320 *Vmbo-leerlingen Zorg & Welzijn als auteurs van kinderboeken*
Jan Rijkers & Hilde Hacquebord
322 *Functionele Leesvaardigheid in Nederland en Vlaanderen. Adviesrapport van de Nederlandse Taalunie*
Marleen Claessens
324 *Natuurlijk Schrijven. Onverschillige leerlingen worden bevlogen schrijvers*
Charlotte Hardeman
328 *Het interviewverslag*
Erwin Taets
331 *WikiWiki – Aan de slag met Wikipedia in de klas*
Jacqueline Evers-Vermeul
334 *Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op tekstkwaliteit*
Sofie De Jonckheere
336 *Leesstrategieën en OVUR*

## 339 11. Varia

Cees Klapwijk & Hubert Slings
*340* *De DBNL & Literatuurgeschiedenis.nl*
Alex van de Kerkhof
*343* *Naar een andere inrichting van de examens Nederlands voor havo en vwo*
Tom van der Geugten
*347* *Een competentieprofiel van de educatief auteur*

# Woord vooraf

Dit is de conferentiebundel van de tweeëntwintigste editie van de Conferentie Het Schoolvak Nederlands (HSN) die plaatsvindt op 14 en 15 november 2008 in de gebouwen van de campus 'Koningsstraat' van de Hogeschool-Universiteit Brussel (HUB).

De laatste jaren kozen we telkens voor een thema op onze conferentie. Zo kreeg twee jaar geleden de 'cultuur van het lezen' de volle aandacht. Vorig jaar was 'Nederlands en het nieuwe leren' het centrale thema. Gezien de locatie kozen we dit jaar voor *Brussel: taal in de grootstad!* In verscheidene bijdragen wensen we de status van het Nederlands in de Europese hoofdstad in het algemeen en de zeer specifieke situatie van het onderwijs Nederlands in het bijzonder te behandelen. Zoals wij allen weten, bekleedt het Nederlandstalig onderwijs (het onderwijs *van* en *in* het Nederlands) in de meertalige stad Brussel een sterke positie en wel door het feit dat veel Franstaligen en andere anderstaligen er vaak de voorkeur aan geven hun kinderen in het Nederlands te laten studeren. Dit leidt in het 'laboratorium' Brussel tot een complexe en moeilijke oefening voor de leerkrachten Nederlands en dat geldt voor alle onderwijsniveaus van kleuter- tot hoger onderwijs. Een situatie die mutatis mutandis vergelijkbaar is met multilinguale klassen in andere grootsteden als Antwerpen, Gent, Amsterdam, Utrecht en Rotterdam.

En uiteraard houden we ons in deze editie van de conferentie ook aan onze kerntaak: een forum aanbieden aan allen die bij de ontwikkelingen van het onderwijs Nederlands in Vlaanderen en Nederland betrokken zijn en dat in alle omgevingen waarin Nederlands geleerd wordt. De evaluaties van voorbije conferenties leren ons dat precies de 'breedte' van de conferentie door de deelnemers sterk wordt geapprecieerd. Binnen HSN dekken de presentaties en workshops het totale werkveld af wat leeftijden en onderwijsniveaus van leerlingen betreft. Dat betekent dat er sessies worden aangeboden voor het basis-, secundaire en tertiaire onderwijs. Indien de doelgroep van HSN gedefinieerd wordt naar soorten van deelnemers, dan onderscheiden we leraren (op verschillende niveaus), ontwikkelaars, didactici, onderzoekers en studenten lerarenopleiding. Daarenboven is de conferentie uitdrukkelijk Nederlands-Vlaams opdat wederzijds gebruik zou gemaakt worden van didactische ontwikkelingen, *good practices* en onderwijservaringen.

Het 'Woord vooraf' is de plaats om diegenen te bedanken die met raad en daad hebben bijgedragen tot het totstandkomen van de conferentie en dat doen we dan ook van harte.

In de eerste plaats danken we de conferentiedeelnemers die sinds onze eerste conferentie elk jaar talrijker zijn komen opdagen. Zonder hen was HSN reeds lang doodgebloed.

In deze neoliberale tijden willen we ook uitdrukkelijk onze sponsoren bedanken. Voorop de Nederlands Taalunie, de Stichting Lezen Nederland en de Stichting Lezen Vlaanderen die met hun bijdragen ervoor zorgen dat de deelnemersprijzen haalbaar blijven, het conferentieboek mooi en interessant is en het eten lekker smaakt.

We danken ook de verenigingen die ons reeds jaren met woord en daad ondersteunen: de Vereniging van Levende Talen/sectie Nederlands (VLLT), de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON) en het Netwerk Didactiek Nederlands (NDN).

Wij willen verder de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze tweeëntwintigste editie hebben voorbereid: Carien Bakker, Nora Bogaert, Jan Bonne, Marleen Coutuer, Wilfried De Hert, Filip Dhaenens, Nanke Dokter, Mariëtte Hoogeveen, Els Leenders, Marleen Lippens, Fredy Mels, André Mottart (voorzitter), Gert Rijlaarsdam, Rita Rymenans, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Wilma van der Westen, Goedele Vandommele, Mirjam van Vliet, Joop Wammes en Rudi Wuyts.
Bram De Wever bedanken we voor de goed ogende en effectieve website.

De Hogeschool-Universiteit Brussel danken we voor de bereidheid hun lokalen ter beschikking te stellen en de praktische organisatie van deze conferentie te faciliteren. In het bijzonder wensen we hierbij Dirk Vermeir en Kurt Verhoeven te danken voor de steeds vriendelijke en efficiënte manier waarop dit kon gebeuren.

Onze dank gaat ook uit naar Steven Vanhooren voor het meticuleuze redactiewerk en naar *Academia Press* die ons reeds vele jaren in een minimum van tijd een stijlvol programmaboek bezorgt.

En uiteindelijk bedanken we de sprekers-auteurs want zij schetsen met hun presentaties tijdens de conferentie en met de bijdragen voor dit boek een perspectiefrijk beeld van het onderwijs Nederlands.

Ten slotte wensen we hier te vermelden dat de 23ste Conferentie Het Schoolvak Nederlands op 13 en 14 november 2009 in De Haagse Hogeschool zal plaatsvinden.

André Mottart
Voorzitter Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands

# Voorwoord van de Nederlandse Taalunie

De bijdragen aan de 22e editie van de HSN-conferentie laten zien dat het schoolvak Nederlands anno 2008 nog steeds springlevend is. En dat op diverse fronten en binnen de verschillende onderwijsgeledingen.

Wat opvalt wanneer we naar het onderwijs Nederlands in Vlaanderen en Nederland kijken, is dat er grote overeenkomsten zijn in wat leraren, leerders, beleidsmakers en andere betrokkenen bezighoudt. Thema's zoals 'laaggeletterdheid', 'professionalisering van de leraren', 'taalgericht vakonderwijs', 'taalcompetenties van leraren en leerlingen', 'nieuwe vormen van leren', 'maatwerk', etc. spelen aan beide kanten van de grens. Daarom is het goed om de krachten te bundelen. De jaarlijkse HSN-conferentie biedt hier een uitstekende gelegenheid voor. De conferentie is voor de meeste bezoekers dan ook een moment van reflectie onder vakgenoten. Bovendien biedt de conferentie kansen om ervaringen uit te wisselen, om nieuwe ideeën op te doen, om contacten te leggen, maar ook om frustraties te delen. Dat werkt inspirerend en motiverend, maar tegelijk ook relativerend.

Voor de Taalunie is het onderwijs in en van het Nederlands een speerpunt. Samen met deskundigen in het veld werkt de Taalunie vanuit een Nederlands-Vlaams perspectief aan projecten die bijdragen aan het onderwijs Nederlands. Bovendien wil de Taalunie Nederlands-Vlaamse uitwisseling en samenwerking stimuleren. Die doelstellingen stroken met wat ook de Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands voor ogen heeft. De Nederlandse Taalunie subsidieert de HSN-conferenties dan ook met genoegen en maakt tegelijkertijd ook graag gebruik van de aanwezige expertise. Daarnaast hecht de Taalunie belang aan het bundelen van de kennis, de inzichten en de praktijkvoorbeelden die tijdens de HSN-conferentie aan bod komen. Daarom biedt ze u met veel plezier dit conferentieboek aan. Alle teksten uit dit boek en uit de vorige conferentiebundels worden ook digitaal aangeboden op: http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/.

Tijdens de conferentie worden enkele producten gepresenteerd die de Taalunie in de afgelopen periode heeft laten ontwikkelen: het *Taalforumspel* voor lerarenopleidingen, de brochure met beeldmateriaal *Het Nederlands en nieuwe vormen van leren*, de publicatie *Aan het werk! Adviezen over functionele leesvaardigheid in het onderwijs* en tot slot een lesmodule voor het aanbieden van taalcompetenties in de lerarenopleiding voor basisonderwijs, die als demonstratieproject werd ontwikkeld. Meer hierover vindt u bij de beschrijvingen van de workshops.

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

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

# Activiteiten Nederlandse Taalunie voor het onderwijs Nederlands

*Contact: info@taalunie.org*

**Inleiding**
Het thema van deze conferentie is taal in de grootstad. Een thema dat niet alleen leeft in Brussel, maar ook in Amsterdam of Paramaribo. Taal in de grootstad heeft alles te maken met meertaligheid. Een onderwerp dat in Vlaanderen, Nederland en Suriname een grote rol speelt. De Nederlandse Taalunie wil ervoor zorgen dat sprekers van het Nederlands optimaal gebruik kunnen maken van het Nederlands als communicatiemiddel, ongeacht de vraag of het Nederlands voor de spreker in kwestie de moedertaal, de tweede taal of een vreemde taal is. Hieronder geven we een overzicht van enkele onderwerpen waarmee de Taalunie zich bezighoudt.

**Functionele leesvaardigheid**
In september 2008 publiceerde de Taalunie het rapport *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs.* Het rapport bevat een plan van aanpak ter voorkoming van laaggeletterdheid binnen het onderwijs aan 10- tot 18-jarigen, met een focus op het lezen van teksten voor school. De vaardigheid die hiervoor nodig is, is immers cruciaal voor een succesvolle schoolloopbaan. Het rapport is een uitvloeisel van de publicatie *Laaggeletterd in de Lage Landen* (2004), waarin wordt gesteld dat laaggeletterdheid een probleem is dat alle geledingen van de samenleving betreft en dus ook breed aangepakt moet worden, niet alleen door onderwijs.

**Taalforum**
Binnen het project 'Taalforum' werkt de Taalunie aan een online kennisbank over het thema taalachterstand en onderwijskansen. In de vorm van vragen en antwoorden wordt uitgebreide informatie gegeven over taalproblemen in het basisonderwijs en voortgezet/secundair onderwijs; daarbij wordt ook ingegaan op vragen over meertaligheid en anderstaligheid in het onderwijs. Eind 2008 verscheen het *Taalforumspel* voor lerarenopleidingen. Voor meer informatie, zie: www.taalforum.org.

**Taalcompetenties van leraren**
In de publicatie *Dertien doelen in een dozijn* (2003) werden de taalcompetenties beschreven waarover iedere leraar zou moeten beschikken. In vervolg op die publicatie liet de Taalunie enkele pilotprojecten voor lerarenopleidingen ontwikkelen, waarin een of enkele van de taalcompetenties centraal staan. Voor meer informatie, zie: www.taalcompetenties.org.

**Nieuwe vormen van leren/ begeleid zelfstandig leren**
Tijdens de conferentie van de HSN wordt de publicatie *Het Nederlands in nieuwe vormen van leren* gepresenteerd. Het materiaal bestaat uit een brochure met twee dvd's met videomateriaal over de kansen en bedreigingen voor het onderwijs Nederlands van nieuwe vormen van leren. Het materiaal is gericht op schoolbegeleiders, nascholers en anderen die scholen in Nederland en Vlaanderen begeleiden. Het is een compilatie van beelden, materialen en informatie die de Taalunie in de afgelopen twee jaar over dit onderwerp verzamelde. Meer informatie op: www.nieuweleren.org

**Vertaling Europees Referentiekader**
In 2008 publiceerde de Taalunie de volledige Nederlandse vertaling van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen. De vertaling is door de Raad van Europa geaccrediteerd. Dit document is een belangrijk referentiekader voor taaldocenten die taalvaardigheidsniveaus van hun opleidingen, materialen en dergelijke willen positioneren in de Europese context. Het rapport kan gratis worden gedownload of tegen kostprijs worden besteld op: taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/

**Inburgering**
In 2002 verscheen op initiatief van het Platform Volwassenenonderwijs NT2 de Visietekst Inburgering. In die tekst werd een pleidooi gehouden voor meer maatwerk in het NT2-onderwijs. Als antwoord op dit pleidooi faciliteert de Nederlandse Taalunie sinds 2006 het project Maatwerk, dat resulteerde in de website www.nt2-beginnersdoelen.org, een digitale omgeving die onderwijsverstrekkers die maatwerk willen leveren voor volwassen NT2-leerders de nodige ondersteuning biedt in de vorm van modellen, instrumenten, inspirerende voorbeelden en lesmaterialen.

**Taal- en spraaktechnologie en literatuuronderwijs**
In de komende periode zal de Taalunie ook activiteiten ontwikkelen die gericht zijn op het gebruik van taal- en spraaktechnologie in het onderwijs en op literatuuronderwijs.

**Taalunieversum**
Op haar website Taalunieversum (www.taalforum.org) vindt u meer over de activiteiten van de Taalunie. Verder biedt de Nederlandse Taalunie tal van interessante voorzieningen aan voor het onderwijs Nederlands en NT2, onder meer:

**Tijdschriftenattendering**: deze voorziening attendeert geïnteresseerden maandelijks per e-mail op recent verschenen artikelen over het onderwijs Nederlands en NT2. U kunt zich hiervoor aanmelden bij de stand van de Nederlandse Taalunie. Alle verstuurde samenvattingen (reeds meer dan 1250) zijn raadpleegbaar in een eenvoudig doorzoekbaar, online archief.

**Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht**: een doorzoekbare databank met honderden toegankelijke beschrijvingen van alle Vlaamse en Nederlandse empirische onderzoeken sinds 1969 naar het onderwijs Nederlands in het basisonderwijs, het voortgezet/secundair onderwijs en het NT2-onderwijs voor volwassenen.

**De Materialenbank**: een doorzoekbaar archief met beschrijvingen van ruim 2500 taalmaterialen voor het onderwijs Nederlands: 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 het nieuwe 'groene boekje'.

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

**Onderwijstermenlijst**: een verklarende termenlijst met ruim 850 verklaringen van onderwijstermen uit Nederland, Vlaanderen en Suriname, aangevuld met achtergrondinformatie over de schoolloopbaan in deze delen van Nederlandse taalgebied.

**Taaladvies.net**: deze voorziening biedt een antwoord op vele concrete vragen over taal en spelling. Vindt u het antwoord niet op uw vraag, dan kunt u uw vraag voorleggen aan een taaladviseur via een elektronisch formulier.

**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; een papieren versie kan tegen kostprijs besteld 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 in verband met het onderwijs Nederlands.

# Algemeen programma-overzicht

# HSN 22

## Vrijdag 14 november 2008

| | |
|---|---|
| 10.30u | Onthaal en koffie |
| 11.00u – 12.00u | Officiële opening met optreden van Stijn Vrancken |
| 12.00u – 13.00u | Lunch |
| 13.00u – 14.00u | Ronde 1 |
| 14.00u – 15.00u | Ronde 2 |
| 15.00u – 15.30u | Koffiepauze |
| 15.30u – 16.30u | Ronde 3 |
| 16.30u – 17.30u | Ronde 4 |
| 17.30u | Borrel |

## Zaterdag 15 november 2008

| | |
|---|---|
| 9.15u – 10.15u | Ronde 5 |
| 10.15u – 11.15u | Ronde 6 |
| 11.15u – 11.45u | Koffie met versnaperingen |
| 11.45u – 12.45u | Ronde 7 |
| 12.45u – 13.45u | Ronde 8 |
| 13.45u – | Aperitief, buffet, muzikale omlijsting door Johnny Champ & the Chimps |

# Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies

## Vrijdag 14 november 2008

### Ronde 1 (13.00 - 14.00 uur)


| *Sprekers* | *Stroom* | *Pag.* |
|---|---|---|
| Gerda Geenens | Basisonderwijs | 4 |
| Tanja Stas & Werner Schrauwen | Brussel | 38 |
| Annelies Kappers | Competentieleren | 78 |
| Frans Daems & Wilma van der Westen (1) | Hoger onderwijs | 100 |
| Majo De Saedeleer | Literatuur | 133 |
| Hilde Leon (1) | Literatuur | 126 |
| Marijke Bouwhuis & Heidi Smits | LOPON[2] | 206 |
| Mieke Detienne & Brecht Vande Walle | Nederl. vakoverschrijd. | 238 |
| Jan Uyttendaele | Taalbeschouwing | 260 |
| Heidi De Niel & Lies Houben | Taalgericht vakonderwijs | 290 |
| Theo Witte | Literatuur | 150 |


### Ronde 2 (14.00 – 15.00 uur)


| *Sprekers* | *Stroom* | *Pag.* |
|---|---|---|
| Marja van Graft | Basisonderwijs | 8 |
| Geertruide Devillé | Brussel | 45 |
| Jan T'Sas | Competentieleren | 79 |
| Frans Daems & Wilma van der Westen (2) | Hoger onderwijs | 100 |
| Ad van der Logt | Literatuur | 155 |
| Hilde Leon (2) | Literatuur | 126 |
| Petra Molenaar | LOPON[2] | 209 |
| Marleen Lippens | Nederl. vakoverschrijd. | 240 |
| Joop van der Horst | Taalbeschouwing | 264 |
| Hilde De Smedt | Taalgericht vakonderwijs | 293 |
| Nora Bogaert | Taalvaardigheid | 314 |

## Ronde 3 (15.30 – 16.30 uur)


| *Sprekers* | *Stroom* | *Pag.* |
|---|---|---|
| Henk De Reviere (1) | Basisonderwijs | 12 |
| Evelien Gheeraert & Lut Bylois | Brussel | 49 |
| Atty Tordoir & Hella Kroon | Competentieleren | 81 |
| Lieve De Wachter | Hoger onderwijs | 105 |
| An Stessens | Literatuur | 159 |
| Kees Broekhof | Literatuur | 164 |
| Sylvia Bacchini & Hanneke Pot | LOPON[2] | 211 |
| Patrick Bernauw | Nederl. vakoverschrijd. | 246 |
| Hans Bennis | Taalbeschouwing | 265 |
| Tineke Padmos | Taalgericht vakonderwijs | 296 |
| Martine Braaksma & Els Pistoor | Taalvaardigheid | 314 |


## Ronde 4 (16.30 – 17.30 uur)


| *Sprekers* | *Stroom* | *Pag.* |
|---|---|---|
| Henk De Reviere (2) | Basisonderwijs | 12 |
| Karoo Beheydt & Petra Verreth | Brussel | 55 |
| Marja van Knippenberg | Competentieleren | 81 |
| Priscilla Heynderickx & Sylvain Dieltjens | Hoger onderwijs | 110 |
| Johan van Iseghem | Literatuur | 166 |
| Lieven Quintyn & Fieke van der Gucht | Literatuur | 172 |
| Anneli Schaufeli & Mienke Droop | LOPON[2] | 214 |
| Jan Rijkers & Hilde Hacquebord | Taalvaardigheid | 322 |
| William Van Belle & Hans Smessaert | Taalbeschouwing | 266 |
| Annelies Riteco & Mariëtte van Dam | Taalgericht vakonderwijs | 299 |
| Anne Toorenaar, Diana Poortvliet & Arjan Fokkens | Taalvaardigheid | 320 |

# Zaterdag 15 november 2008

## Ronde 5 (9.15 – 10.15 uur)

| *Sprekers* | *Stroom* | *Pag.* |
|---|---|---|
| Erik van Schooten | Basisonderwijs | 17 |
| Martine de Clercq | Brussel | 58 |
| Bert de Vos & Geppie Bootsma | Competentieleren | 86 |
| Karen Heij | Hoger onderwijs | 113 |
| Hedwige Buys | Literatuur | 172 |
| Bernadette Rutgeerts | Literatuur | 175 |
| Jeroen Devlieghere & Judith Kat | LOPON$^2$ | 219 |
| Ann Vandemaele | Nederl. vakoverschrijd. | 249 |
| Bart Vandenberghe | Taalbeschouwing | 269 |
| Nora Bogaert | Taalgericht vakonderwijs | 303 |
| Marleen Claessens | Taalvaardigheid | 324 |

## Ronde 6 ( 10.15 – 11.15 uur)

| *Sprekers* | *Stroom* | *Pag.* |
|---|---|---|
| Hilde Van den Bossche | Basisonderwijs | 20 |
| Jona Hebbrecht, N Depoorter & H. Delbaere | Brussel | 62 |
| Jolien Drent & Pia Niemeijer | Competentieleren | 89 |
| Hans de Vries & Wilma van der Westen | Hoger onderwijs | 115 |
| Ed Olijkan | Literatuur | 187 |
| Peter Vanbrabant & Steven Vanhooren | Literatuur | 181 |
| Barbara Linsen | LOPON$^2$ | 223 |
| Martine Verhelst | Nederl. vakoverschrijd. | 254 |
| Willy Smedts | Taalbeschouwing | 275 |
| Marten Douma | Taalgericht vakonderwijs | 307 |
| Charlotte Hardeman | Taalvaardigheid | 328 |

## Ronde 7 (11.45 – 12.45 uur)


| *Sprekers* | *Stroom* | *Pag.* |
|---|---|---|
| Steven De Laet & Michel Vanhee | Basisonderwijs | 26 |
| Laurence Mettewie | Brussel | 66 |
| Els Leenders | Competentieleren | 93 |
| Radha G. Panday & José Beijer | Hoger onderwijs | 121 |
| Hendrik Degroote | Literatuur | 187 |
| Willemijn van Kreel & Tanja Janssen | Literatuur | 190 |
| Ruud Walst & Wim van Beek | LOPON[2] | 227 |
| Jacqueline Evers-Vermeul | Taalvaardigheid | 334 |
| Johan De Schryver | Taalbeschouwing | 279 |
| Abdelkahim Boutamgharin & Alyne Prada | Taalgericht vakonderwijs | 307 |
| Erwin Taets | Taalvaardigheid | 331 |


## Ronde 8 (12.45 – 13.45 uur)


| *Sprekers* | *Stroom* | *Pag.* |
|---|---|---|
| Lut Schaeken | Basisonderwijs | 32 |
| Remco Sleiderink | Brussel | 72 |
| Tom van der Geugten | Varia | 347 |
| Alex van de Kerkhof | Varia | 343 |
| Tom Verheyden en collega's | Literatuur | 199 |
| Eva Devos | Literatuur | 192 |
| Jo van den Hauwe & Bart van der Leeuw | LOPON[2] | 231 |
| Cees Klapwijk & Hubert Slings | Varia | 340 |
| Jessica van Disseldorp | Taalbeschouwing | 284 |
| Esther Peze & Sonja Heebing | Literatuur | 196 |
| Sofie De Jonckheere | Taalvaardigheid | 336 |

# Thematisch programma-overzicht en beschrijving presentaties/workshops

# 1. Basisonderwijs

*Stroomleiders:*

*Filip Dhaenens (pedagogisch begeleider VVKBO)*
*Fredy Mels (pedagogisch begeleider VVKBO)*
*Mariëtte Hoogeveen (SLO)*

**Ronde 1**

*Gerda Geenens*
*Pedagogische begeleidingsdienst VSKO*
*Contact: gerda.geenens@vsko.be*

# Werkvormen binnen mondelinge vaardigheden, vertrekkend vanuit prentenboeken

## 1. Inleiding

Werken met prentenboeken in de basisschool biedt veel kansen om de taalvaardigheid en de ontwikkeling van de literaire gevoeligheid te stimuleren. Prenten en prentenboeken kunnen kinderen immers uitdagen om op een speelse manier binnen te dringen in de belevenissen van anderen en om zo vertrouwd te raken met de wereld en de gevoelens van die anderen.
Warme, gevoelvolle prentenboeken creëren een bereidheid tot meevoelen zodat informatie overgedragen kan worden.

Vaak denk je bij prentenboeken enkel aan de kleuterklas en aan de eerste jaren van de lagere school. Echter, mits een goede keuze van prentenboeken, kan je ook in de hogere klassen zinvol taalonderwijs verstrekken. Werken met prentenboeken biedt leerkrachten uiteraard kansen om intens te werken aan de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen Nederlands. Daarnaast zijn er ook mogelijkheden om aan de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen voor 'wereldoriëntatie', 'muzische vorming', 'leren leren' en 'sociale vaardigheden' te werken.
Kinderen leren vooral taal door in interactie te treden met anderen. De kracht van het leerproces bij kinderen zit net in de combinatie van de inhoud van de prentenboeken en in de interactieve aanpak van de leerkrachten.

## 2. Vertellend voorlezen en voorlezen

Voorlezen heeft een goede invloed op de taalontwikkeling van kinderen. Dagelijks voorlezen is belangrijk in alle leerjaren. Het maakt kinderen vertrouwd met boekentaal, inclusief de taal van schoolboeken. Boekentaal is anders dan spreektaal: het is meer genuanceerd, heeft een rijkere woordenschat en telt een groter begrip van zinswendingen. Het laat kinderen genieten van een bijzondere woordenstroom. Ook wanneer kinderen zelf kunnen lezen, blijven ze voorlezen fijn vinden. Bovendien brengt de voorlezer hen in contact met een moeilijkere verhaalinhoud of met boeken die de kinderen uit zichzelf niet zouden lezen.

## 3. Interactief voorlezen

Soms kun je het voorlezen wat interactiever maken. Je kunt bijvoorbeeld het verhaal tijdens het voorlezen onderbreken en de kansen benutten om niet begrepen elementen, verbanden, standpunten te verduidelijken, het verdere verloop te laten voorspellen, het verhaal kort te laten samenvatten, de aandacht te richten naar de hoofdlijnen, op een bijzondere prent, etc.
Op die manier betrek je de leerlingen actief bij het verhaal.

## 4. Kamishibai

Kamishibai is een traditionele Japanse vertelvorm ('Kami' betekent papier en 'shibai' betekent drama, papier-drama dus). Tijdens de eerste helft van de twintigste eeuw was deze originele vorm van vertellen vooral heel populair in Japan. De vertellers reden rond op hun fiets en hadden een doos met snoep op het bagagerek bevestigd. Bovenop de doos bevond zich een minitheatertje waar de kinderen zich rond verzamelden om het verhaal goed te kunnen volgen. Het theatertje stond garant voor een goede klantenbinding.

In het huidige klein theatertje passen grote tekeningen. Het vertelprincipe is heel eenvoudig. Voor aanvang van de vertelling steek je alle tekeningen in de juiste volgorde in het theatertje. Tijdens het vertellen, verschijnen de prenten één voor één. Kamishibai is een mooi en handig instrument om kinderen in contact te brengen met de kracht en de magie van verhalen en tekeningen. Je kan dit poëtisch mini-verteltheater gebruiken in de klas, bijvoorbeeld bij het begin van een taalles, als aangename pauze tussendoor, om een thema in te leiden, etc., en dat voor kinderen van alle leeftijden.

## 5. Verteltafel

Een verteltafel is een plaats die door de kinderen en de leerkracht is ingericht met voorwerpen waarmee de kinderen al handelend een verhaal kunnen (na)spelen en (na)vertellen.
De naam verteltafel is een beetje misleidend. Het kan een tafel (of een zandtafel) zijn, maar ook een hoek in de klas die is afgeschermd met lappen, een tent of een paleis. In elk geval is een verteltafel een omgeving waar het verhaal van het boek zich kan afspelen.
Wanneer je gaat werken met de verteltafel is het handig om een bepaalde volgorde aan te houden, zodat de belangrijkste facetten van de verteltafel aan de orde komen.

Stappenplan:

1. Je leest het prentenboek voor.
2. Je vertelt het verhaal samen met de kinderen na en je bespreekt met de kinderen de attributen die in het verhaal voorkomen.
3. Je bouwt samen met de kinderen de verteltafel op. Dit neemt enkele dagen in beslag, omdat de kinderen de meeste attributen zelf maken of meebrengen.
4. Je leest het verhaal nogmaals voor en je introduceert de verteltafel.
5. Je geeft de kinderen de gelegenheid om met de verteltafel en de attributen te spelen en om alles te verkennen.
6. Je leest het boek voor en de kinderen voeren de handelingen uit. Dit, ter introductie, zodat alle kinderen weten wat de bedoeling is.
7. De kinderen 'lezen' het boek en jij voert de handelingen uit. (Bovenstaande twee handelingen kunnen ook omgedraaid worden.).
8. De kinderen werken in groepjes met de verteltafel. Jij observeert.
9. De kinderen werken zelfstandig met de verteltafel.

## 6. Verteltas

Een verteltas is een kleurrijke stoffen tas met een mooi prentenboek en met allerlei spelletjes rondom het boek. Eén van de thema's uit het boek is uitgewerkt met behulp van een informatief boek, een cd, attributen, handpoppen, een spelletje, informatiebladen, een leeswijzer en een feedbackschriftje. De tas is versierd aan de buitenzijde, zodat kinderen en ouders kunnen zien welk prentenboek in de tas zit.

Doelstellingen van een verteltas:

- *Ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid*. Het belangrijkste doel van de verteltasmethode is om ouders bij het onderwijs en bij de ontwikkeling van hun kind te betrekken.
- *Taalontwikkeling van ouder en kind*. De verteltassen bieden veel materialen aan om op een speelse wijze de woorden, het taalbegrip en het taalgebruik van kind en ouder te bevorderen.
- *Lees- en voorleesplezier vergroten*. Door de verteltassen wordt de leesbeleving van het kind en de ouder gestimuleerd en geprikkeld. Kinderen ervaren boeken op een plezierige, spannende manier. Dat stimuleert kinderen om meer te lezen en ouders om meer voor te lezen.

## 7. Digitale prentenboeken

Het boek kan in het presentatieprogramma PowerPoint van Microsoft worden gezet, zodat de kinderen de prenten kunnen bekijken in de computerhoek. Aan de hand van die beelden kunnen ze het verhaal per twee aan elkaar vertellen. Door het verhaal uit het prentenboek te 'digitaliseren' (beeld en geluid via de computer) kunnen de kinderen het verhaal verschillende keren bebeluisteren en bekijken en werkt men aan de 'taalvaardigheid ' van de kleuter. Dankzij het beeld en het geluid begrijpen de kinderen meer van het verhaal en leren ze nieuwe woorden en zinstructuren bij.

Een digitaal prentenboek of een sprekend prentenboek maken, is een vernieuwende manier om de computer in de klas in te zetten. Je scant of fotografeert (digitale camera) de prenten van een prentenboek, voegt deze in in PowerPoint en spreekt de tekst in. Bovendien kan je geluiden, foto's en tekeningen van de kinderen invoegen. Uit een onderzoek naar de relatie tussen taalontwikkeling en multimediaondersteuning blijkt dat voorlezen, ondersteund door multimedia, effectief taalwinst geeft bij allochtone leerlingen (Verhallen, Bus & De Jong 2004).

## 8. Filosoferen met kinderen

Praten, filosoferen en lezen maken kinderen mondiger. Als ze weten dat je weinig tot niets fout kunt zeggen over een boek, durven kinderen zich gemakkelijker te uiten. Het is een deel van de opvoeding tot een democratische burger die kritischer leert te zijn en durft op te komen voor zijn eigen mening, die leert argumenteren, discussiëren, luisteren en respect hebben voor andere meningen. Boeken zijn dankbare instrumenten om ook heel gevoelige onderwerpen bespreekbaar te maken.

## Referenties

De Hoogh, J.W. & E. de Groot-Yadgar (2005). *Handboek Verteltassen*. Amsterdam: Stichting Nederlands Kenniscentrum Verteltassen.

Stichting Lezen Vlaanderen (2004). "Leesbevordering, hoe doe je dat?" (http://www.jeugdboekenweek.be/2005/materialen.html).

Verhallen, M., A. Bus & M. de Jong (2004). 'Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie'. Onderzoeksrapport in opdracht van Stichting Lezen Nederland.

**Ronde 2**

*Marja van Graft*
*SLO, Enschede*
*Contact: m.vangraft@slo.nl*

# Interactievaardigheden bij onderzoekend en ontwerpend leren in het basisonderwijs

## 1. Inleiding

Kinderen willen iets bouwen, iets uit elkaar halen of ontdekken iets in hun omgeving. Tijdens die activiteiten doen ze waarnemingen die leiden tot vragen, waarop ze antwoorden willen hebben. Ze willen er achter komen 'hoe iets werkt', 'waarom iets is' of 'hoe het komt dat....'.
Door gebruik te maken van onderzoekend en ontwerpend leren (OOL) bied je als leraar kinderen de mogelijkheid om dingen uit te zoeken, om een oplossing voor een probleem uit te denken en om te kijken of die oplossing ook werkt. OOL is een geschikte aanpak voor natuur- en techniekonderwijs. Niet alleen voor de ontwikkeling van een kritische houding, maar ook voor begripsontwikkeling. Door een interactieve aanpak biedt OOL mogelijkheden voor taalvaardigheidsontwikkeling (Van Graft & Kemmers 2007).

## 2. Het Zevenstappenplan

Onderzoekend en ontwerpend leren is een proces dat zeven stappen telt.

| *Onderzoekend leren* | *Ontwerpend leren* |
|---|---|
| A1. Confrontatie | B1. Probleem constateren |
| A2. Verkennen | B2. Verkennen |
| A3. Opzetten experiment | B3. Ontwerpvoorstel maken |
| A4. Uitvoeren experiment | B4. Ontwerpvoorstel uitvoeren |
| A5. Concluderen | B5. Testen en bijstellen |
| A6. Presenteren en communiceren | B6. Presenteren en communiceren |
| A7. Verdiepen | B7. Verdiepen |

Werken met het Zevenstappenplan betekent dat kinderen deze stappen globaal volgen. Alle stappen spelen een rol, maar de volgorde staat niet helemaal vast. Soms komt een stap al eerder aan de orde, net als bij echt onderzoek of bij echt ontwerpen. Zo kan tijdens de plenaire nabespreking van het verkennen (A2, B2) ook al verdieping plaats-

vinden (A7, B7). En bij het uitvoeren van het ontwerp (B4) kan het nodig zijn om het materiaal opnieuw te verkennen (B2, verkennen) of te onderzoeken (A3, A4). Je zou kunnen zeggen dat er kleine cycli zijn, die kinderen doorlopen. Uiteindelijk komen kinderen bij de conclusie of bij de oplossing terecht.

## 3. Gesprekken leiden in de groep

OOL is een interactief proces, waarbinnen het gesprek een belangrijke plek heeft. Het gesprek staat centraal in de driehoek taal-denken-kennis. Kinderen denken en praten mee in de richting van oplossingen voor een probleem, over de voorspellingen die zijn gedaan of over de conclusies die zijn getrokken. Maar hoe begeleid je dat als leraar? Wie stelt vragen en wie beantwoordt ze? Hoe zorg je voor zinvolle discussies?

Interactie vraagt van zowel leraar als kinderen om een ander soort gedrag dan het gedrag dat in veel onderwijssituaties gangbaar is. De vragen van de kinderen staan centraal. OOL vraagt van leraren dat ze kinderen stimuleren om te vertellen wat ze denken of wat ze willen weten, wat ze ergens van vinden en of ze het eens zijn met wat een ander kind vertelt of beweert. Zo kan een 'fout' antwoord het begin zijn van een interessante discussie over hoe iets werkt, in elkaar zit of waardoor iets komt. Het vraagt van leraren om ruimte te geven aan kinderen; het daagt kinderen uit om na te denken, om hun gedachten onder woorden te brengen en om te letten op wat anderen vertellen.

De meeste kinderen zijn het niet gewend om te reageren op wat een ander kind zegt en in te gaan op de inhoud, om – kritische – vragen te stellen of opmerkingen te maken. Als ze vragen stellen, gaat het meestel over het proces en niet over de inhoud. Kortom: het vraagt van de leraar om een goed gespreksleider te zijn en om de signalen van de kinderen op te pikken. Hij moet het gesprek de ruimte geven, maar ook focussen op de inhoud van de les. En de leerlingen moeten leren om met elkaar in gesprek te gaan.

Een doelgerichte strategie die leraren kunnen gebruiken is het 'hernemen en teruggeven' van uitspraken van kinderen. Daarbij:

- herformuleert de leraar wat door een kind is ingebracht door andere – juiste – begrippen te introduceren en/of de zinsconstructie te verbeteren;
- geeft de leraar het terug aan dat kind;
- vraagt de leraar of dit is wat het kind bedoelde;
- vraagt de leraar andere kinderen of ze het hiermee eens kunnen zijn;
- kan een kind of de leraar een ander idee naar voren brengen (vanaf dit moment kan de gesprekscyclus opnieuw doorlopen worden).

Bij het herformuleren, neemt de leraar deel aan de discussie. Hij herneemt, geeft terug en vraagt aan de kinderen of dat is wat ze denken. Hij gebruikt daarbij de gedachte van het kind, maar vervangt deze door de juiste termen en zinsbouw. Daarmee introduceert hij de inhoudelijk relevante begrippen. Belangrijk is wel om dan na te gaan of kinderen deze begrippen in de context van de activiteiten kunnen plaatsen.

## 4. Wat vraagt dit van leraren?

Inhoudelijke discussie op gang brengen en herformuleren lijken zo eenvoudig, maar het vraagt om een behoorlijke gedragsverandering van leraren, want niet zij stellen de vragen, maar de kinderen. Als de kinderen dat niet doen, zal de leraar vragen moeten uitlokken. Dat kan door een stimulerende activiteit aan te bieden of door een prikkelende vraag te stellen.
Dat vraagt dat de leraar op de hoogte is van de inhoud die wordt onderzocht of van technische principes die leerlingen kunnen gebruiken bij hun oplossingen. Daarnaast kan hij ook verwijzen naar geschikte bronnen (i.e. bronnen op het niveau van de leerling).
Het herformuleren vraagt eveneens om inhoudelijk inzicht van de leraar. Hij zal de gedachten van kinderen immers moeten kunnen volgen en kunnen plaatsen binnen het inhoudelijke kader of moeten richten naar de juiste inhoud en terminologie die past bij het centrale concept in de les. Inzicht in mogelijke onvolledige of preconcepten kan daarbij helpen.

In de CombiList (Damhuis e.a. 2004) worden waardevolle tips gegeven aan leraren om ruimte te scheppen voor mondelinge bijdragen van kinderen.

Enkele tips uit de Combilist:

- Blijf stil, waardoor leerlingen meer tijd krijgen om hun bijdrage te plannen.
- Praat zelf minder.
- Geef luisterresponsen en geef daarna de spreekvloer meteen weer vrij voor de leerling:
  - instemmen: *Ja*, instemmend knikken;
  - korte reactie die laat merken dat de leraar het volgt: *Oh* of *Mmm*;
  - bewonderende reactie: *Zo!* of *Geweldig!*
  - vragend of uitnodigend kijken via gericht oogcontact.
- Laat non-verbaal blijken dat u het spannend, leuk of verbazingwekkend vindt.
- Speel vragen en reacties van leerlingen door naar de andere gespreksdeelnemers, in plaats van meteen een eigen antwoord of reactie te geven.
- Accepteer de kijk van de leerling op het onderwerp (in plaats van vasthouden aan en aansturen op de 'volwassen' kijk).
- Gebruik betekenisonderhandeling om het onderwerp van de leerling beter te begrijpen.

- Herhaal de bijdrage van een leerling en speel die door naar de andere leerlingen. Stimuleer zo dat leerlingen op elkaar gaan reageren en niet meer alleen op uzelf.

## 5. Wat leren kinderen bij OOL?

Bij OOL ontwikkelen kinderen *vaardigheden*, zoals 'goed waarnemen', 'vragen stellen', 'problemen verwoorden', 'voorspellingen doen', 'oplossingen bedenken en beoordelen', 'experimenten uitvoeren', 'verklaringen en conclusies presenteren', etc. Door de interactieve aanpak wisselen kinderen ideeën met elkaar uit en kunnen ze hun ideeën herzien, waardoor een verdere ontwikkeling van begrippen plaatsvindt. De ontwikkeling van een *kritische* en *creatieve houding* bij het bedenken van oplossingen, het opzetten van onderzoekjes en de reflectie daarop loopt hier als een rode draad doorheen.
Bij OOL gaan taal-, natuur- en techniekonderwijs hand in hand. Kinderen communiceren zowel mondeling als schriftelijk: ze gaan met elkaar in gesprek over hun gedachten of waarnemingen, ze maken een (schriftelijke) presentatie en presenteren die (mondeling) voor de groep en ze leren de diepere, conceptuele betekenis van (nieuwe) begrippen en niet alleen het 'labelen' van die begrippen.

## Referenties

Damhuis, R., A. de Blauw & N. Brandenbarg (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van Graft, M. & P. Kemmers (2007). *Onderzoekend en Ontwerpend Leren bij Natuur en Techniek. Basisdocument over de didactiek voor onderzoekend en ontwerpend leren in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.

**Ronde 3/4**

*Henk De Reviere*
*Pedagogische begeleiding basisonderwijs (bisdom Gent)*
*Contact: henk.dereviere@vsko.be*

# Meervoudig intelligent werken aan taalonderwijs

## 1. Inleiding

Leerlingen zijn knap op verschillende manieren! Natuurlijk! Dat is iets wat leerkrachten in de praktijk dagelijks meemaken. Zo kennen we leerlingen die teruggetrokken zijn bij taallessen, maar heel enthousiast zijn bij wiskunde of leerlingen die niet zo goed zijn in wiskunde maar uitstekend in tekenen. Ook kennen we leerlingen die moeite hebben om in de klas mee te kunnen maar in sport het haantje-de-voorste zijn. En daarnaast verbazen we ons over sommige leerlingen die uitblinken in bijna alles. Inderdaad, elke leerling is verschillend. Elk kind is uniek. Het model van de meervoudige intelligentie (MI) maakt het mogelijk om met die verschillen om te gaan. De theorie is al in 1983 door de Amerikaanse hoogleraar Howard Gardner gepubliceerd, maar is pas sinds het begin van de jaren 1990 in onderwijsland doorgedrongen. Of je nu voor of tegen de theorie bent, toch is het goed dat wie met onderwijs bezig is het begrip meervoudige intelligentie minstens kent.
De theorie van Gardner heeft veel gevolgen voor het onderwijs en ook voor de manier waarop kinderen taal leren. Denk bijvoorbeeld aan het leren lezen, spellen of schrijven. In de didactiek daarvan kunnen bv. visualiseren, motoriek en muziek een belangrijke rol spelen. Wat is een intelligentie? Wat zijn de acht intelligenties die tot nu toe ontdekt zijn in het MI research? Hoe kan je concreet taalonderwijs op een heel variërende manier inrichten? En wel op zo'n manier dat het appelleert aan verschillende belangstellingen en diverse sterke kanten van de leerlingen? Het doel van deze bijdrage is niet om de theorie in de plaats van de vakdidactiek van taal te zetten, maar om het scala aan taalactiviteiten te verrijken met de acht manieren van intelligent zijn. Welke activiteiten kunnen met leerlingen ondernomen worden om bij diverse leerstofonderdelen van taalonderwijs de diverse intelligenties in te schakelen.? En hoe krijgen we betere resultaten bij de leerlingen die niet zo verbaal intelligent zijn?

## 2. Meervoudige intelligentie

Het onderzoekswerk en de theorie van Gardner geeft ons een denkkader waarmee we meer greep krijgen op het ontwikkelingspotentieel van kinderen. Professor Gardner is pedagoog aan de befaamde Harvard Universiteit (Verenigde Staten). Hij werd bekend

in 1983 door zijn baanbrekend boek *Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligences*. Daarin beschrijft hij de MI. Hij onderkent dat er grote verschillen tussen leerlingen zijn. Zo kan men volgens hem niet zeggen dat de ene leerling knapper of dommer is dan een andere leerling, of minder of meer intelligent. Een kind is immers niet op één maar op verschillende manieren intelligent. Volgens de theorie van de MI vertoont elk kind acht intelligenties: de verbale, de logische, de ruimtelijke, de muzische, de fysieke, de natuurgebonden, de persoonlijke en de sociale intelligentie. Iedere persoon ontwikkelt zich in een aantal van deze intelligenties sterker dan in de andere. Verschillen van kind tot kind schuilen dan ook in de manier waarop de intelligenties zijn ontwikkeld. Ook omgevingsfactoren – bijvoorbeeld de invloed van de ouders en de leerkracht – spelen bij de aard van die ontwikkeling een rol.

Gardner definieert menselijke intelligenties als vaardigheden om:

- problemen op te lossen;
- nieuwe problemen te onderkennen of te creëren;
- iets bestaands aan te passen aan veranderende omstandigheden;
- (waar mogelijk) een product te maken dat een zekere waarde heeft binnen één of meer culturele omgevingen.

Mensen blijken het bovenstaande op verschillende manieren te doen. Dat komt door de manier waarop zij gebruik maken van een reeks verschillende intelligenties. Die zijn voor elke persoon uniek, net zoals een vingerafdruk. De mate waarin ze van elkaar verschillen in wat betreft sterkte, mogelijkheden en samenwerking, varieert van mens tot mens. Anders gezegd: ieder mens heeft zijn eigen profiel van onderling op elkaar inwerkende intelligenties. Elke intelligentie kan aan sterkte winnen, zij het niet ongelimiteerd.

Intelligentie is meer dan vaardig zijn in het oplossen van problemen en het leveren van de leerprestaties die op een bepaald moment binnen een school worden verwacht. In de echte wereld werken onze intelligenties op harmonieuze wijze samen en laten ze ons functioneren op vele verschillende manieren. Onze intelligenties helpen ons om te overleven, vaardigheden te ontwikkelen, te communiceren, creatief te zijn, waar te nemen, problemen op te lossen, de wereld te leren kennen en wijze beslissingen te nemen. De reikwijdte van de functies van de intelligenties is breed.

## 3. Didactische structuren per intelligentie die kunnen ingezet worden in het taalonderwijs

Zoals hierboven werd gesteld, is elke leerling uniek en heeft hij/zij een eigen, uniek profiel. Hoe bereiken we dan alle leerlingen als er zoveel verschillende intelligentieprofielen zijn? We gebruiken een groot aanbod van 'didactische structuren' in onze lessen.

Dit zijn werkvormen die eenvoudig ingebouwd kunnen worden in elke les en betrekking (kunnen) hebben op verschillende inhouden. Van elke didactische structuur is bekend hoe die aansluit bij bepaalde intelligenties. Zo kunnen taallessen door het opnemen van een aantal didactische structuren toegankelijk gemaakt worden voor leerlingen met diverse voorkeursintelligenties.

### *3.1 Verbale intelligentie (VL) of Verbaal – linguïstische intelligentie (NL) of Woord Knap*

*Het kind denkt …*
Het kind denkt vooral in woorden en begrippen.
*Het kind wordt aangetrokken door…*
grapjes, grollen, verhaaltjes, brieven, gedichten, discussies, boeken, kruiswoordpuzzels, kranten, tijdschriften, kringgesprekken, toneelstukjes, spreekbeurten boekbesprekingen, etc. *Voorbeeld van een didactische structuur*: RondPraat

### *3.2 Logische intelligentie (VL) of Logisch – mathematische intelligentie (NL) of Reken / Redeneer Knap*

*Het kind denkt…*
Het kind denkt in systemen, redeneert altijd en analyseert graag.
*Het kind wordt aangetrokken door…*
cijfers, patronen, verbanden, symbolen, vraagstukken, geschiedenisfeiten (jaartallen), topografie, puzzels, constructiemateriaal, grafieken, schema's, formules, vergelijkingen, berekeningen, rekenmachines, computers, spellen, tijdlijnen, logica, codes, theorieën, schaken, etc.
*Voorbeeld van een didactische structuur*: TweeVergelijk

### *3.3 Ruimtelijke intelligentie (VL) of Visueel – ruimtelijke intelligentie (NL) of Beeld / Ruimte Knap*

*Het kind denkt…*
Het kind denkt in beelden en voorstellingen.
*Het kind wordt aangetrokken door…*
mozaïeken, tekeningen, schetsen, cartoons, videobanden, pictogrammen, illustraties, modellen, kaarten, diagrammen, posters, muurkranten, foto's, schilderijen, knutselwerken, kleuren, vormen, afstanden, powerpoint, kunst, films, dia's, musea, strips, computer, lego, etc.
*Voorbeeld van een didactische structuur:* BreinKaart

### *3.4 Muzische intelligentie (VL) of Muzikaal – ritmische intelligentie (NL) of Muziek Knap*

*Het kind denkt…*
Het kind denkt in muziek, in ritmes, in maten en patronen.
*Het kind wordt aangetrokken door…*
toonhoogte, klankkleur, liedjes, rijmpjes, versjes, muziekinstrumenten, ritmeboxen, Orff- instrumenten, zangkoortjes, schoolorkestjes, voordrachten op muziek, audiocassettes, cd's, etc.
*Voorbeeld van een didactische structuur:* Leerliedjes

### *3.5 Fysieke intelligentie (VL) of Lichamelijk – kinesthetische intelligentie (NL) of Beweging Knap*

*Het kind denkt…*
Het kind denkt in bewegingen, door te voelen.
*Het kind wordt aangetrokken door…*
drama, rollenspelen, mimiek, beweging, dans, lichaamstaal, atletiek, pantomime, excursies, sport, spellen, gymnastiek, knutselmaterialen, expressielessen, gebaren, etc.
*Voorbeeld van een didactische structuur:* Totale Lichamelijke Reactie

### *3.6 Natuurlijke intelligentie (VL) of Naturalistische intelligentie (NL) of Natuur Knap*

*Het kind denkt…*
Het kind denkt in samenhangen, vooral met de omgeving.
*Het kind wordt aangetrokken door…*
planten, dieren, natuurverschijnselen, landschappen, stenen, wolken, milieu, excursies naar buiten, schooltuintjes, verzamelingen, verloop van seizoenen, natuurlessen, etc.
*Voorbeeld van een didactische structuur:* Gelijk/Ongelijk

### *3.7 Sociale intelligentie (VL) of Interpersoonlijke intelligentie (NL) of Mensen/ Samen Knap*

*Het kind denkt…*
Het kind denkt door na te gaan wat de ander ervan vindt. Het houdt als het ware rekening met de ander.
*Het kind wordt aangetrokken door…*
andere mensen, sociale interactie, verlangens, motivatie, gezelligheid, feestjes, kringgesprekken, groepswerk, groepsopdrachten, discussies, dialogen, gesprekken, sport, spel, groepsverantwoordelijkheid, welbevinden, betrokkenheid, etc.
*Voorbeeld van een didactische structuur:* Binnen/ Buiten Kring

### *3.8 Persoonlijke intelligentie (VL) of Intrapersoonlijke intelligentie (NL) of Zelf Knap*

*Het kind denkt…*
Het kind denkt door bij zichzelf te rade te gaan.
*Het kind wordt aangetrokken door…*
innerlijk ervaringen (stemmingen, herinneringen, intuïtie, waarden en normen, gevoelens, fantasieën, ingevingen, diepere gedachten), dagboeken, meditatiemomenten, reflectiemomenten, poëzie, oefeningen in het leren van zelfbevestiging, etc.
*Voorbeeld van een didactische structuur:* Tweegesprek Op Tijd

## 4. Strategieën in het taalonderwijs per intelligentie

Voor groepsactiviteiten kunnen didactische structuren ingezet worden, maar soms blijken individuele leerlingen een steuntje in de rug nodig te hebben. Sommige leerlingen hebben een speciale aanpak nodig om leerproblemen de baas te kunnen. Ze hebben zich op verschillende (traditionele) manieren het lezen, spellen of schrijven proberen eigen te maken, maar zijn er niet volledig in geslaagd. Speciale zorg in de vorm van extra uitleg en oefeningen kan aangevuld worden met strategieën die aansluiten bij de sterke kanten.Wanneer leerkrachten weten op welke manier de leerling het beste leert, kan er gekozen worden voor strategieën die de sterke kant van de leerling losmaken. Doordat bekend is wat de sterke en minder sterke kanten van een leerling zijn, kunnen bepaalde talenten worden gebruikt om de hiaten in de leerontwikkeling weg te werken. De strategieën die per intelligentie beschreven worden in het boekje *Matchen met MI* (Reyns & De Kaart 2005) kunnen gebruikt worden als startpunt. Het komt er verder op aan om creatief naar middelen te zoeken om een bepaalde leerling te helpen door aan te sluiten bij zijn of haar sterke intelligentie.

## 5. Bekende voorbeelden van het aanspreken van verschillende intelligenties in het taalonderwijs

Zaken die we nu al doen op onze school zijn beter te kaderen vanuit de theorie van de MI. Voorbeelden van het aanspreken van verschillende intelligenties in het taalonderwijs zijn: drama, intermediairs, klankgebarenalfabet, muziek en taalonderwijs, tutorlezen, voorlezen van bovenbouw aan kleuters, kringgesprekken, filosoferen met kinderen, coöperatief leren, verteltafel, verteltas enz.

## 6. Slot

Een eerste opmerking vanuit de lagere school die in dit verband vaak gemaakt wordt,

is dat dit wel allemaal aardig is – en ook wel belangrijk – maar dat er bovenal geleerd moet worden. Met andere woorden: de taalmethode vraagt haar ritme, het schooljaar schrijdt voort en de leerplandoelen moeten worden bereikt en getoetst kunnen worden, etc. Dit is natuurlijk helemaal waar. Werken aan MI betekent ook niet dat die aspecten achterwege blijven. Het gaat juist om de wijze waarop de leerstof wordt aangeboden in het perspectief van het feit dat kinderen én volwassenen over een reeks van intelligenties beschikken, waarvan de verbale intelligentie er één is.
Een tweede opmerking is dat dit allemaal te speels is. Maar spelen is leren, niet? Ik zou zeggen: doe eens wat geks met een taalles, doe het eens op een heel andere manier en … let op de reacties en de effecten bij je leerlingen!

### Referenties

Kagan, S. & M. Kagan (2004). *Meervoudige Intelligentie. Het complete MI boek.* Middelburg: RPCZ Educatieve uitgaven.

Nederlandse taal in het basisonderwijs. *Meervoudige intelligenties en taal.* (http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00739/).

Reyns, B. & K. De Kaart (2005). *Matchen met MI*. Vlissingen: Bazalt.

## Ronde 5

*Erik van Schooten*
*SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam*
*Contact: E.J.vanSchooten@uva.nl*

# Taaltoetsen voor taalzwakke leerlingen in het primair onderwijs

Twee universitaire onderzoeksinstituten, het SCO (Universiteit van Amsterdam) en het ITS (Radboud Universiteit Nijmegen), zijn door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) verzocht om een onderzoek te doen naar de geschiktheid van taaltoetsen voor het identificeren van leerlingen met een taalachterstand bij aanvang van het basisonderwijs. Voormalig minister van OCW, mevrouw Van der Hoeven, overwoog om de financiering per leerling in het basisonderwijs – de zogenaamde 'gewichtenregeling' – mede te baseren op de scores van de leerlingen op een taaltoets. De huidige Staatssecretaris van OCW, mevrouw Dijksma, wilde bij leerlingen jonger dan vier jaar taaltoetsen afnemen en hen bij een te lage score verplicht doorverwijzen naar voorschoolse taalcursussen. Onlangs heeft de staatssecretaris in een brief

aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal – mede op grond van het hier gepresenteerde onderzoek – voorgesteld om geen taaltoets te gebruiken voor de gewichtenregeling die gehanteerd wordt voor financiering van het basisonderwijs.

Op grond van de beoordelingen van de 'COTAN' en van verschillende andere criteria zoals 'afnamegemak', is gekozen voor het evalueren van (delen van) vier verschillende taaltoetsen:

1. het onderdeel 'passieve woordenschat' van de toets 'Taal voor Kleuters' (TvK) van het Cito;
2. de 'Peabody', die eveneens passieve woordenschat meet;
3. de onderdelen 'passieve woordenschat', 'klankarticulatie' en 'klankonderscheiding' van de 'Taaltoets Alle Kinderen' (TAK);
4. de gehele 'OBIS' (Onderbouw Informatiesysteem), die naast 'passieve woordenschat', 'klankarticulatie' en 'klankonderscheiding' nog dertien andere subtoetsen kent, waarvan zes bedoeld als taaltoetsen en zeven als rekentoetsen.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn bij een steekproef van ruim 800 leerlingen (tussen vier en acht jaar oud) uit groep 1 en 2 van het basisonderwijs taaltoetsen afgenomen. De deelnemende leerlingen zaten op scholen met relatief veel achterstandleerlingen. Een deel van de leerlingen maakte dezelfde toets twee maal met een tussenpoos van ongeveer twee weken, om na te kunnen gaan of de taalscores stabiel blijven over de tijd. Een deel van de toetsen is door de groepsleerkrachten zelf afgenomen; een ander deel door externe, getrainde testleiders. Op die manier kon worden nagegaan of er, wat betreft de afnamekwaliteit, een verschil is tussen leerkrachten en getrainde toetsleiders. De 'TvK', 'TAK' en 'Peabody' zijn schriftelijk afgenomen; de 'OBIS' werd door de kinderen op de computer gemaakt.

De belangrijkste conclusies van het onderzoek zijn:

1. De verschillende (sub)toetsen blijken voor leerlingen van vier tot acht jaar oud over het algemeen voldoende homogeen. Principale Componentenanalyses laten zien dat de (sub)toetsen elk ook min of meer unidimensioneel zijn.

2. De stabiliteit (test-hertest) van de (sub)toetsen is minder goed. Acht van de 21 (sub)toetsen scoren onder .80. De stabiliteit van de (sub)toetsen in het identificeren van de 25% minst taalvaardige leerlingen is alleen hoger dan .80 voor de 'TvK' en voor de 'OBIS'-subtoetsen 'passieve woordenschat', 'klankarticulatie', 'kennis van letters' en 'kennis van getallen'.

3. De overeenstemming tussen de verschillende (sub)toetsen in het identificeren van de 25% slechtst presterende leerlingen, is laag. Het maakt dus veel uit welke (sub)toets men kiest om de zwakst taalvaardige leerlingen te selecteren.

4. Het blijkt dat de (sub)toetsen niet erg hoog samenhangen met de oude indeling naar leerling-gewicht noch met of de leerlingen thuis een vreemde taal spreken. Duidelijk is dat een belangrijk deel van de leerlingen die voorheen het hoogste gewicht kregen (allochtoon en van lage sociaal economische status) niet de laagst scorende leerlingen zijn.

5. Er is forse partijdigheid geconstateerd in de (sub)toetsscores. Meetinvariantie ontbreekt voor leerlingen jonger vs. ouder dan ongeveer 6 jaar, voor leerlingen die het Nederlands wel of niet als moedertaal hebben en voor leerlingen uit verschillende sociaaleconomische milieus. Duidelijk is dat de (sub)toetsen in de onderscheiden groepen niet alleen met een verschillende betrouwbaarheid en op een verschillende schaal (thuistaal en leeftijd) meten, maar zelfs ongelijke vaardigheden (thuistaal, leerlinggewicht en leeftijd) registreren. De schaalverschillen belopen een halve tot een hele standaarddeviatie. Bij gebruik van een nieuwe coulante vorm van toetsing (RDR in plaats van $Chi^2$) blijft alleen de meetinvariantie over leeftijdgroepen significant geschonden. Bij leerlingen jonger en ouder dan ongeveer zes jaar meten de subtoetsen ongelijke aspecten van taalvaardigheid. Het blijkt dat het meetmodel dat weergeeft welke aspecten van taalvaardigheid door de verschillende (sub)toetsen gemeten worden, zeer goed past bij de leerlingen ouder dan ongeveer zes en relatief slecht bij de leerlingen jonger dan ongeveer zes. De conclusie luidt dat de (sub)toetsen niet bij leerlingen jonger dan zes afgenomen moeten worden, als aan de scores consequenties verbonden worden op individueel niveau. Voor onderzoek op groepsniveau lijken de toetsen wel geschikt.

6. Het vooraf selecteren van leerlingen op grond van leerling-gewicht, sekse, thuistaal en het oordeel van de leerkracht over de taalvaardigheid Nederlands van de leerling, om zo bij slechts een deel van de leerlingen taaltoetsen af te nemen en op een efficiëntere wijze de 25% slechtst presterende leerlingen te detecteren, raden wij af. De voorspellende kracht van de genoemde variabelen blijkt te gering.
Om na te gaan hoe goed de voorspellende waarde van de toetsen is voor later presteren, is een meting van het taalvaardigheidniveau van dezelfde leerlingen in groep 3 en 4 nodig. Indien men besluit tot deze longitudinale dataverzameling, kan tevens nagegaan worden in hoeverre de taalscores schools presteren voorspellen en of de gevonden partijdigheid bij oudere leerlingen vermindert. Gegeven de uitstekende 'modelfit' bij leerlingen van zes tot acht jaar, lijkt dit voor partijdigheid naar leeftijd zeer waarschijnlijk. Of de andere gevonden partijdigheid leeftijdafhankelijk is, is een open vraag.

7. De toetsen blijken gemakkelijk af te nemen bij de jonge leerlingen. Leraren verrichten de afnamen niet minder goed dan getrainde testleiders.

8. De selecte steekproef van schoolleiders die deelnam aan het onderzoek, staat over het algemeen positief tegenover het toetsen van leerlingen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs.

9. De afname van de vier toetsen die in het onderzoek werden gebruikt, levert in de praktijk geen belemmeringen op. De materiële kosten variëren – uitgaand van toetsing van 50 leerlingen per school – van ongeveer € 200 tot ruim € 400, naast de personele kosten die gemaakt worden voor het verwerken van de gegevens. Alleen bij de 'OBIS' is geen personele inzet nodig voor de verwerking van de gegevens. Bij de 'Peabody' kost de verwerking van de gegevens weinig tijd, maar is de verkregen informatie ook summier.

- De gemiddelde afnameduur van de toetsen, zoals in dit onderzoek afgenomen – 'TAK' en 'TvK' dus deels – varieert van 15 tot 20 minuten. Ook bleek een grote spreiding in de benodigde tijd per leerling. Bij 'TvK' kan bespaard worden op begeleidingstijd bij de afname door afname in groep of door afname via de computer, al weten we niet of de betrouwbaarheid en validiteit van de 'TvK' zoals hier gerapporteerd, ook geldt voor de afname in groep.

- Drie van de vier toetsen bieden aanwijzingen voor diagnostisch gebruik door leerkrachten. De 'TAK' en de 'OBIS' bieden gedetailleerde informatie op subtoetsniveau. De 'TAK' voorziet bovendien in uitgebreide suggesties voor vormen van taalstimulering. Bij de 'TvK' is het diagnostische deel – inclusief het hulpprogramma – in een apart pakket ondergebracht. Bij de 'Peabody' is het inzicht in de mate van taalontwikkeling beperkt en ontbreken suggesties voor verbetering.

## Ronde 6

*Hilde Van den Bossche*
*KaHo Sint-Lieven, campus Waas, Sint-Niklaas*
*Contact: hilde.vandenbossche@kahosl.be*

# De meerwaarde van strips in je klas[1]

## 1. Inleiding

Het lijkt erg ongepast om het gebruik van strips in de klas te verdedigen:

- kinderen grijpen vanzelf wel naar strips, omdat ze die gemakkelijk te lezen vinden en 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 men in eerste instantie te 'leren' en dat kan toch niet met strips;
- etc.

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 over strips: wat valt daarover nu te kennen? Voor velen hoeven ze ook helemaal niets te kunnen in verband met strips: het is een apart medium, met aparte regels en afspraken die niet binnen een school gerealiseerd kunnen worden.

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 horizonten 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 omgaan met de beeldcultuur in het algemeen en specifiek;
- 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 gegeven worden. 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" (p. 8). Een middel daarvoor is met kinderen binnen het onderwijs op een doelbewuste, zinvolle en uitdagend-prettige manier taal te beschouwen. Taal beschouwen bestaat uit twee aspecten: 'taalgebruik' en 'taalsysteem'. Taalgebruik toont manieren van denken, strategieën en denkstappen van kinderen en andere taalgebruikers. Taalsystematiek bestudeert het regelsysteem dat kinderen reeds hebben verworven door hun taalkundige competentie en zorgt voor manieren om alles expliciet te laten verwoorden.

Taalgebruik en communicatie werken rond de negen vragen van het communicatieschema[2]: 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.

## 2. Hoe passen strips in dit kader?

Binnen strips geldt een eigen taalgebruik en een eigen taalsysteem. Strips behoren tot de leefwereld van kinderen en volwassenen. We leven op dit ogenblik in een maatschappij waarin beeldcultuur belangrijk is en waarbinnen zowel talige als niet-talige elementen een plek krijgen. Strips balanceren tussen 'gemakkelijk' en 'uitdagend'. Ze

bezorgen velen leesplezier,maar bevatten tegelijk een valkuil: de beelden zijn niet altijd even gemakkelijk te lezen en daarom is er vaak sprake van een behoorlijk oppervlakkige lectuur.
Strips sluiten aan bij verschillende leergebieden: taal, beeld, wereldoriëntatie en muzische vaardigheden. Ze spreken vaardigheden in een breed kader aan en kunnen op verschillende niveaus aan bod komen: beschrijvend, structurerend en beoordelend.

## 3. Doel van de sessie

Het doel van de sessie is om de deelnemers effectief en concreet te laten ontdekken welke meerwaarde strips in de klas kunnen bieden op het vlak van didactiek, welke mogelijkheden ze bieden om aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen en hoe via strips allerlei onderdelen van de verschillende leergebieden aan bod kunnen komen. De deelnemers zullen ervaren hoe een aantal zaken geïntegreerd aangeboden kunnen worden, waardoor er binnen het onderwijs meer tijd vrijkomt, meer diepgang kan worden nagestreefd en 'gaten' kunnen worden opgevuld. Hierbij is het van belang om te benadrukken dat strips niet altijd gebruikt kunnen en mogen worden om lastige leerstof aan te brengen,want dan worden ze oneigenlijk gebruikt. Strips zijn immers meestal niet bedacht om leerstof te laten ontdekken of over te brengen. Ze verdienen een plek binnen lezen, leesvoorkeuren en leesbevordering, maar dienen tegelijkertijd in hun eigenheid beschouwd te worden.

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 te lezen zijn: als lezer moet je immers tegelijk beelden en allerlei soorten teksten lezen. Een korte opsomming van elementen die binnen strips een rol spelen:

- striptaal;
- tekstballonnen;
- denkwolken;
- verschillende functies, zoals spel, cognitief, emotief, persuasief, conatief;
- kabbalistische tekens;
- onomatopeeën;
- metaforische tekens;
- mededelingen en commentaren van de verteller;
- belerende teksten;
- tekstgrensaanduidende 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;
- etc.

Een aantal van de bovenstaande elementen komt ook aan bod in 'gewone' leesboeken. Kinderen kunnen patronen binnen de literatuur ontdekken, ontdekken hoe strips daarbinnen passen en hoe ook binnen strips sprake is van 'kwaliteit' en 'rommel'.

## 4. Een aantal praktische opdrachten

Vanuit een aantal praktische opdrachten wordt de deelnemers handreikingen geboden om na te denken over eigen materialen en zullen ze misschien nieuwe ideeën voelen opborrelen met betrekking tot taalbeschouwing in de brede zin van het woord. Sommige moeilijke elementen worden een pak concreter en gemakkelijker vanuit het aangeboden materiaal.
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 eigen opleiding – studenten gaan tijdens een vakkenstage[3] aan de slag en verdiepen hun inzicht in het fenomeen 'strips' – en stammen anderzijds uit gesprekken met leerkrachten lager onderwijs tijdens een navormingssessie voor Pedic[4], tijdens HSN-21 (zie: Van den Bossche 2007a) en tijdens een sessie op de tweedaagse taalconferentie voor studenten van de lerarenopleidingen basisonderwijs in Nederland, Vlaanderen en Suriname[5] (zie: Van den Bossche 2007b).
De deelnemers blijken steeds enthousiast over de aanpak en het materiaal, omdat het aansluit bij hun leefwereld en omdat het mogelijkheden biedt om een aantal lastige kwesties aan de orde te stellen zonder onmiddellijk frustratie, wrevel of onbegrip uit te lokken. Wel bleek men steeds bezorgd over de eigenheid van strips. Precies daarom wil ik adviseren om ze binnen het onderwijs zeker niet alleen te gebruiken om onderwerpen in te leiden, maar om ze ook een plaats binnen de leescultuur en leesbevordering te gunnen. Kinderen moeten immers ontdekken dat er ook bij strips waardevol en minder waardevol materiaal is en dat strips op een bepaald moment een rol kunnen spelen in het leven van een lezer.

Tijdens de sessie gaan de deelnemers aan de slag met materiaal voor 'woord- en zinsleer', 'het vervoegen van werkwoordvormen', 'scheidbare werkwoorden', 'verwijswoorden', '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, etc.)', 'beeldspraak', 'een stripleerlijn', 'de weergave van geluiden', 'het dramatiseren van een stripbladzijde', 'krachttermen', 'het gebruik van (vreemde) talen', 'het beoordelen van de kwaliteit van strips op basis

van de Leeservaringsschaal van Canon cultuurcel[6], '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', 'onomatopeeën', 'strips en beelden uit de realiteit'; 'gegevens uit de stripkoffer[7] en van KCLB[8], zoals 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'.

De eeuwige discussie tussen 'kennis' en 'kunde' zal waarschijnlijk nooit worden beslecht, maar dat wil niet zeggen dat we niet kunnen proberen om een en ander zinvol te koppelen en nieuwsgierig, doelgericht geïntegreerd aan de slag te gaan in de basisschool en de opleiding.
De workshop 'De meerwaarde van strips in je klas' wil daartoe alvast een aanzet geven.

## Referenties

Duijx, T. (red.)(2003). *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Leuven/Leidschendam: Davidsfonds/Infodok – Biblion.

Van den Bossche, H. (2007a). 'De meerwaarde van strips in je klas'. In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 189-193.

Van den Bossche, H. (2007b). 'Grammaticalessen op een aantrekkelijke manier brengen; kan dat?' Workshop op tweedaagse taalconferentie voor studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs in Nederland, Vlaanderen en Suriname.

Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (2003). *Op de hoogte van hun Nederlands? Een grabbelton met voorstellen van zachte evaluatie taalonderwijs*. Brussel: VVKBaO.

Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (2003). *Krachtlijnen Nederlands*. Brussel: CRKLKO.

## Noten

[1] De tekst is vorig jaar verschenen in het congresboek binnen de Lopon[2]-stroom. Deze tekst is lichtjes aangepast.

[2] Het communicatieschema is door oud-collega Ides Callebaut handig uitgewerkt in een reeks observatieroosters die bruikbaar zijn binnen zachte vormen van evaluatie en die een breed beeld van de geobserveerde opleveren (zie: Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs 2003).

[3] 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 een dergelijk moment staat een deel van het opleidingsonderdeel/ de opleidingsonderdelen expliciet in de kijker. In dit geval gaat 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.

[4] PEDIC: Diocesaan Pedagogisch Didactisch Centrum. In mijn geval: het centrum van Gent.

5 Zie: http://taalunieversum.org/onderwijs/taaltweedaagse/

[6] Voor meer informatie over de leeservaringsschaal, zie: Duijx (2003). *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school*. Leuven/Leidschendam: Davidsfonds/ Infodok – Biblion, p. 20-21.

[7] De stripkoffer was een initiatief van het Cultureel Centrum van Turnhout. Het ging om een koffer met allerlei laatjes waarin opdrachten en materialen rond strips zaten en waardoor kinderen spelenderwijs, maar ook doelbewust, belangrijke elementen van strips ontdekten en leerden. De koffer bestaat niet langer en kan dus ook niet meer worden uitgeleend.

[8] KCLB: Katholiek Centrum voor Lectuurinformatie en Bibliotheekvoorziening te Antwerpen. Het KCLB is in 2003 herdoopt tot Leesweb vzw (contact: Louis Frarynlaan 75 bus 3, 2050 Antwerpen, info@leesweb.be; website: http://www.leesweb.be). De drijvende kracht in verband met strips was Manu Manderveld die een aantal keren onze vakkenstage heeft ingeleid.

# Ronde 7

*Steven De Laet & Michel Vanhee*
*Onderwijssecretariaat van Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap*
*Contact: steven.delaet@ovsg.be*
*michel.vanhee@ovsg.be*

## Strategisch lees- en schrijfonderwijs in de basisschool

### 1. Inleiding

Ruim 10 jaar geleden kozen de leerplannenmakers basisonderwijs van de begeleidingsdienst voor het Vlaamse gemeentelijk en stedelijk onderwijs (OVSG) voor een strategische aanpak van het taalonderwijs in het algemeen en van het lees- en schrijfonderwijs in het bijzonder. Dat was een juiste keuze, zo blijkt een decennium later. In deze bijdrage frissen we de visie van de leerplannen op, toetsen we deze aan hedendaagse inzichten uit onderzoeken en vertalen we dit naar een strategische aanpak op school-, klas- en leerlingenniveau.

Kernachtig geformuleerd kan gesteld worden dat de leerplannen vertrekken vanuit de communicatieve visie op taal. Om deze communicatieve taalvaardigheid te bereiken, wordt vertrokken vanuit betekenisvolle en functionele taaltaken die de natuurlijke (niet-schoolse) omgeving als model heeft. Daarnaast wordt voldoende aandacht besteed aan basis- en deelvaardigheden. Specifiek cursorisch opgebouwde leerstof én specifieke doelgroepen in het basisonderwijs hebben nood aan gericht oefenen van basisvaardigheden (bv. technisch lezen, schrijfmotoriek) en deelvaardigheden (bv. sommige spellingsvaardigheden).
Het leerplan van de OVSG stelt dat onderwijs in gepast taalgedrag kan worden gesitueerd tussen 'het zuiver communicatief taalonderwijs' en het uitgesproken 'deelvaardigheidsonderwijs'. Daarenboven heeft het leerplan veel aandacht voor metacognitie.

Scholen worden steeds vaker geconfronteerd met kinderen waarvan de thuis- en schooltaal verschillen. Dit vraagt om een specifieke aanpak. Deze aanpak wordt in mindere mate beschreven in het leerplan. Via een 'talenbeleidsplan' ondersteunen we scholen om gestalte te geven aan een eigen visie in verband met deze problematiek.

### 2. Strategische aanpak van het lees- en schrijfonderwijs

Uit recent onderzoek blijkt dat Vlaamse leerlingen goed lezen. 90 % haalt de eindtermen voor begrijpend lezen. Wat echter opvalt, is dat vooral leerlingen met een laag

SES minder goede resultaten halen. De resultaten van ruim 11000 zesdeklassers op de OVSG-toets geven een gemiddelde van 71 % voor lezen. Opvallend zijn ook de grote verschillen in de resultaten van kinderen in scholen met een laag GOK-percentage (75,6 %) en een hoog GOK-percentage. (56,2 %)

Voor schrijven zijn de resultaten genuanceerder. Het gemiddelde bedraagt 77%. De resultaten van de groep met een laag GOK-percentage is 79 % en van de groep met een hoog GOK-percentage 67%.

Deze cijfers bestendigen de noodzaak van aandacht voor lees- en schrijfonderwijs tijdens het begeleiden van scholen.

Ook het Sibo-onderzoek (www.steunpuntloopbanen.be) stelt dat de school op het einde van het eerste en het tweede leerjaar een niet onbelangrijke rol speelt. In het onderzoek onderscheidt men effectieve en minder effectieve scholen bij de zogenaamde 'kansrijke scholen', 'modale scholen', 'kansarme scholen' en 'zeer kansarme scholen' en dat op het vlak van technisch lezen, spelling en wiskunde. Voor technisch lezen loopt het verschil op het einde van het tweede leerjaar – na een correctie van instroomkenmerken – op tot ongeveer 1 trimester; voor spelling zelfs twee trimesters.

Kortom: aandacht voor een strategische aanpak van lezen en schrijven lijkt ons noodzakelijk.

## 3. Strategisch leesonderwijs

### *3.1 Strategische aanpak lezen op schoolniveau*

Op niveau van de school maken scholen werk van een verticale afstemming door o.a.:

- *de beschikbare tijd voor lezen optimaal aan te wenden*. Vooral in de lagere klassen van de school is voldoende 'leestijd' belangrijk. Voldoende vlot technisch lezen is in de lagere klassen een absolute voorwaarde om tot begrijpend lezen te komen.

- *de kleuterschool en de lagere school op elkaar af te stemmen*. Kleuterscholen dienen voldoende aandacht te besteden aan ontluikende geletterdheid. Het fonologisch/fonemisch bewustzijn van kleuters kan getraind worden en is van belang voor het latere lezen. Maar ook kennismaking met de leescultuur, het interactief voorlezen en het begrijpend luisteren ondersteunen de latere leesvaardigheden van de kinderen.

- *aandacht te hebben voor het onderwijskundige leiderschap van de directeur*. Het onderwijskundige leiderschap heeft (onrechtstreeks) invloed op leerlingenresulta-

ten (Hallinger en Heck 1996). Een gedragen plan of visie in verband met taalonderwijs komt de leerkrachten en de kinderen ten goede.

- *de heterogeniteit van de groep aan te wenden*. Heterogene groepen bieden meer kansen dan homogene groepen (Houtveen 2004). Niveaulezen is daarom geen wenselijke methodiek om de resultaten van de voornamelijk zwakke lezers te verbeteren. Meer effectief zijn o.i. organisatievormen zoals 'Een boek voor twee' (Van Keer 2002) of 'Kameleon samenleeslessen'(Die Keure 2005) die de heterogeniteit van de groep aanwenden en een intensief inoefenen van het lezen voorzien.

- *aandacht te hebben voor leesstrategieën*. Zowel tijdens taallessen als tijdens andere lessen is aandacht voor strategieën belangrijk. Elke les in de basisschool is namelijk een taalles. Teams kunnen best afspreken hoe ze strategieën uit de lessen begrijpend lezen breder kunnen toepassen. Zo kunnen scholen principes van het taalgericht vakonderwijs ook toepassen tijdens W.O.-lessen. Het komt er dan op aan om aandacht te hebben voor de context, taalsteun te bieden tijdens de les en de interactie tijdens de lessen te vergroten (Hajer & Meestringa 2004).

- *meertaligheid positief aan te wenden in de klas*. In de praktijk merken we dat veel teams de aanwezigheid van verschillende talen als een belemmering ervaren. Positief omgaan met de moedertaal van leerlingen is echter een kans om de kennis van het Nederlands als schooltaal te versterken. Hiermee sluiten we aan bij de beleidsaanbevelingen die Van den Branden & Verhelst (2008) formuleren in hun tekst 'naar een volwaardig talenbeleid'.

### *3.2 strategische aanpak lezen op klasniveau*

- *heterogene groepsvorming te koppelen aan momenten van convergente differentiatie*. Het doel is dat kinderen dezelfde inhouden verwerken, maar dat de kinderen tijdens de les op basis van onderwijsbehoeften gegroepeerd worden en dat specifieke instructies of werkvormen worden aangeboden.

- *over te gaan van een leerkrachtgestuurde naar leerling-gestuurde aanpak*. De leraar neemt de rol van model op en brengt zo strategieën aan. De kinderen krijgen steeds meer kansen om ook met deze strategische vaardigheden zelfstandig aan de slag te gaan.

- *aandacht te hebben voor strategisch handelen (voor, tijdens en na het lezen)*. De leraar zorgt ervoor dat een leestaak strategisch wordt aangepakt. Pre-teaching en re-teaching bieden mogelijkheden om de leestijd uit te breiden; woordenschatstrategieën laten toe dat teksten beter begrepen worden; markeren en samenvattingen maken structuren van een tekst duidelijk; etc.

- *oog te hebben voor een gevarieerd aanbod*. Kinderen lezen voornamelijk fictionele teksten. Toch is het belangrijk een ruim assortiment aan tekstsoorten en teksttypes aan te bieden. We denken hierbij aan reclameteksten, instructies, aankondigingen, informatiedragers zoals pictogrammen, tabellen en grafieken, etc.

- *in te zetten op leesplezier en beeldlezen*. Boekenverliefdheid taant door een uitgebreid multimediaal aanbod (beleidsplan bibliotheek Essen 2008) Ook hier liggen kansen voor onderwijs, namelijk boekenverliefdheid bijbrengen en strategieën van lezen transfereren naar de eigentijdse beeldcultuur. Een uitdaging!

*3.3 strategische aanpak lezen op leerlingenniveau:*

Kinderen pakken teksten aan met een specifieke strategie voor, tijdens en na het lezen:

*Voor*

- leesdoel bepalen
- tekst kiezen bij leesdoel
- voorspellingen doen naar inhoud en tekstsoort
- voorkennis activeren
- vragen stellen

*Tijdens*

- bewust controleren van het begrijpen
- voorspellingen doen over wat volgt
- beelden vormen bij de inhoud van de tekst
- eigen ideeën over de tekst controleren en bijstellen
- informatie afleiden uit tekst en illustraties

*Na*

- de belangrijkste informatie samenvatten
- relatie leggen tussen inhoud van de tekst en het leesdoel
- een eigen mening geven over de tekst
- reflecteren op het eigen leesgedrag

## 4. Strategisch schrijfonderwijs

### *4.1 Een eigen onderzoek*

Naar aanleiding van de reader bij de 'OVSG-toets schrijven 2006' hielden we een eigen onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs. Dit onderzoek bestond enerzijds uit een bevraging van leerkrachten naar hun eigen praktijk en anderzijds uit de analyse van een aantal toetsvragen uit de 'OVSG -toets schrijven 2006'.

De basis van de bevraging werd gevormd door een aantal kenmerken van effectief schrijfonderwijs:

- oriëntatie op het onderwerp waarover kinderen gaan schrijven;
- communicatieve context van de schrijfopdracht;
- instructie in schrijfaanpakken;
- hulp bieden tijdens het schrijven;
- herschrijven en verzorgen van teksten;
- reflectie op schrijfproces en schrijfproduct;
- interactief leren.

#### *4.1.1 Bevraging van leerkrachten over aanpakgedrag schrijfonderwijs*

We willen hier zeker benadrukken dat het onderzoek dat voorligt geen enkele wetenschappelijke pretentie heeft. Het lag enkel in onze bedoeling om zicht te krijgen op hoe het er in de praktijk aan toe gaat.

Uit de gemiddelde resultaten van ons onderzoek kunnen we toch wijzen op een aantal trends. Wat absoluut hoog scoort in onze enquête is:

- ik geef uitleg bij de vragen van de leerlingen.
- ik verken met de leerlingen het onderwerp van de schrijftaak.
- ik geef een duidelijke schrijfopdracht.
- ik geef individuele hulp gericht op hulpvragen van leerlingen.
- ik probeer de actieve inbreng van de leerlingen te bevorderen.

Wat echter zelden voorkomt binnen ons schrijfonderwijs en dus laag scoort is:

- ik geef uitleg hoe je doel- en publieksgericht kunt schrijven.
- ik bespreek samen met de leerlingen voorbeeldteksten.
- ik laat leerlingen teksten herschrijven.
- ik bespreek met de leerlingen de functionaliteit en de publieksgerichtheid van de tekst.

### *4.1.2 Enkele conclusies vanuit een kwantitatieve en kwalitatieve analyse van een aantal vragen uit de OVSG – toets*

Wat ten eerste opvalt, is dat leerlingen de oriëntatievragen weinig tot niet kennen. Bijgevolg maken ze er ook geen gebruik van. Nochtans zijn ze een belangrijk middel om zich te oriënteren op de schrijftaak.

Een tweede opvallende vaststelling is dat leerlingen duidelijk niet gewoon zijn om stil te staan bij hun schrijfproces. Vragen als 'Hoe ben je aan de taak begonnen?' en 'Hoe ben je tot een oplossing gekomen?' waren voor de leerlingen moeilijk om te beantwoorden.

Een derde opvallende vaststelling richt zich op het verzorgen van teksten. Bij de bespreking van een vraag waar een wervende tekst diende opgesteld te worden, was nogal duidelijk dat heel wat leerlingen erg weinig tijd uittrokken om de vormgeving en de lay-out te verzorgen.

## *4.2 Enkele suggesties voor een effectief strategisch schrijfonderwijs*

- een schrijfkaart hanteren om het schrijfproces in kaart te brengen;
- met elkaar bespreken waarover je gaat schrijven;
- met elkaar bespreken voor wie je gaat schrijven;
- met elkaar bespreken wat het uiteindelijke doel van de schrijftaak is;
- aandacht hebben voor de oriëntatievragen;
- een lijstje of woordveld maken met woorden die kinderen nodig hebben bij het schrijven;
- gebruik maken van foto's / prenten als visuele ondersteuning;
- een afspraak maken over de taakverdeling bij samenwerken;
- als leraar overleg stimuleren tussen kinderen om ideeën uit te wisselen;
- kinderen eigen schrijfwerk laten bespreken met een ander kind of met de leraar;
- kinderen een 'nette' versie van hun verhaal laten maken met aandacht voor de vormgeving;
- iets 'leuks' doen met de schrijftaak;
- kinderen de kans geven om hun verhaal te presenteren;
- voorbeeldteksten bespreken met de kinderen;
- voor, tijdens en na het schrijfproces ondersteuning en instructie geven aan de kinderen;
- etc.

### Referenties

Houtveen, T. (2004). 'Visie op verschillen.' In: C. Meijer (2004). *WSNS Welbeschouwd*. Antwerpen: Garant, p. 201-239.

OVSG (1998). *Leerplan Nederlandse Taal, lezen in de basisschool.* Brussel.

OVSG (1998). *Leerplan Nederlandse Taal, schrijven in de basisschool.* Brussel.

OVSG (2008). *OVSG-toets basisonderwijs.* Brussel.

Supovitz, J. & P. Sirinides (2008). *The Long and Winding Road. The Relationship Between Leadership Practice and Student Performance.* (http://www.ed.gov).

Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee: strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring.* Antwerpen: Garant.

Verhaeghe, J. & J. Van Damme (2007). *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar.* Leuven.

Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs.* Brussel.

## Ronde 8

*Lut Schaeken*
*Kleuterschool Mozaïek, Hasselt*
*Contact : lut.schaeken@fulladsl.be*

# Verteltas voor kleuters. Taalontwikkeling tussen school en thuis

### 1. Inleiding

De laatste jaren komen in onze kleuterschool heel wat kinderen binnen die het Nederlands niet als moedertaal hebben. Noodgedwongen gingen we met ons team nadenken over taalontwikkeling. Het idee rijpte om de mama's daarbij te betrekken. Zij zijn immers de spilfiguur in de opvoeding van de kinderen. We richtten een moedergroep op en kwamen uit bij de methodiek van de verteltassen.

## 2. Moedergroep

Toen ons schoolteam nadacht over stimulansen voor taalontwikkeling bij kleuters, kwamen we al snel bij de rol van de mama's. Zij zijn veel met hun kleuters bezig en kunnen dus een belangrijke rol vervullen. Ze zouden ons ook heel wat info kunnen geven over de leefwereld van hun kinderen. Maar heel vaak bereikten we de mama's juist niet.
We lieten het even bezinken, praatten er opnieuw over, deden wat opzoekwerk en probeerden uiteindelijk een en ander uit. Het idee was om de mama's samen te brengen in onze school en om te praten over hun kinderen, hun vragen, hun kijk op de school, etc. We maakten een uitnodiging en spraken de moeders aan. Hier en daar deed mond-tot-mondreclame zijn werk. En zo werd onze moedergroep 'Samen' geboren.

## 3. Warme sfeer

Vol verwachting klopte ons hart die dinsdagnamiddag… Juf Hanne en ik hadden alles zorgvuldig klaargezet. Het lokaal geurde naar verse koffie en wafels en de babyspeelhoek stond klaar. De eerste kennismaking verliep wat stroef, maar de sfeer groeide en het gesprek kwam los in het Turks, het Berbers, het Arabisch, het Ghanees en het Kosovaars. Om zich begrijpbaar te maken, gewaagden sommigen zich aan het Nederlands, het Engels of het Frans. Iedereen deed alvast zijn uiterste best om zich verstaanbaar uit te drukken. Het werd een mengelmoes van kennismaking, gezellig koffiedrinken, kijken in een klasje waar een leidster vertelde aan een groepje kleuters, polsen naar wat er leeft en aftasten van de mogelijkheden voor een volgend onderonsje. Ondertussen kropen kleine bengels rond de tafel, werden luiers vervangen en werd borstvoeding gegeven. Er groeide een warme verbondenheid over taal- en cultuurverschillen heen. We leerden elkaar begroeten in zoveel talen, met kussen en omhelzingen. Die warme groepssfeer vormde de noodzakelijke bedding voor ons verteltassenproject. Langzaamaan groeide dit groepje mama's uit tot een clubje waar ze in vertrouwen met elkaar kunnen delen wat hen bezighoudt.

## 4. Spelen is leren

Tijdens de eerste samenkomsten kwamen allerlei vragen en zorgen aan bod. De ouders hadden vragen rond opvoeding, maar ook over de manier waarop in de kleuterschool 'les gegeven wordt'. Leren gebeurt al spelend, zo bleek. We gingen ook samen kijken in een kleuterklas, waar de juf uit een boekje voorlas. De mama's werden er ondergedompeld in de sfeer en het plezier van een voorgelezen verhaal. Het zichtbare genot van hun kleuters prikkelde de mama's. Ze wilden graag ook zelf meer voorlezen thuis, maar vroegen zich af hoe je daaraan begint en welke boekjes daarvoor geschikt zijn.

We gingen met de mama's op bezoek in de bibliotheek. Maar er was behoefte aan meer, dus ging ik zoek naar gepaste methodieken.

## 5. Verteltassen

Toevallig ontdekte ik op het internet de methodiek 'verteltassen' (www.verteltas.nl). Het leek me de ideale aanpak voor onze school. Onze moedergroep 'Samen' ging er enthousiast mee aan de slag. Als zorgbegeleider werd ik de trekker van het project. Ik volgde een sessie om de methodiek te leren kennen. We knutselden samen met de ouders stoffen tassen, waarbij 'het boek' het centrale thema vormde. In die tassen stak een spel, een handpop, verkleedmateriaal of een knuffel die de inhoud van het boek verder uitdiept. We stopten er ook een cd'tje in waarop het boek verteld werd. En er zat een blad bij waarop ouders hun ervaringen met de tas kunnen neerschrijven en aanvullende suggesties kunnen doen. Onze kleuters mochten die tassen mee naar huis nemen en samen met mama en papa lezen en spelen.

## 6. Samen met de mama's

Het succes van het project is ongetwijfeld te danken aan de sterke betrokkenheid van de moeders. Tijdens elke bijeenkomst werd er samen geknutseld, genaaid, getekend, geplakt en gezocht naar ideeën en boekjes. Hatice en Sengül leerden van Lieve boeken plastificeren. Lina leerde haar eerste woordjes Nederlands en bleef vinden dat we te snel praten. Mama's zochten thuis naar geschikte boekjes en maakten zelf spelletjes. Simona bracht een taart mee met veel chocolade. Nadine plunderde thuis de hele speelgoedkast. Cathy stelde voor om een verteltas te maken over het thema 'pesten'. Christel had stempels gevonden om te gebruiken bij het boekje van 'muis'. Jelle wist dat er promoties waren in de boekenwinkel en vroeg of we daar nieuwe boeken konden kopen voor onze verteltassen. Al werkend deelden we lief en leed.

We sloten het jaar af met een hele groep enthousiaste ouders en kleuters en met 20 verteltassen. Onze klaspop, Jules, werd heel populair dankzij de tassen. We kijken terug op een jaar waar onze keuters weer een extra kans kregen om op een ludieke, ervaringgerichte en kindvriendelijke manier te genieten van verhalen. Maar er groeit meer: de mama's zitten niet stil en komen met het idee om volgend schooljaar in de kleuterklassen te gaan vertellen. Een nieuwe uitdaging!

***Verteltassen***

*Een Verteltas is een kleurrijke stoffen tas met daarin een mooi prentenboek.*
*Een thema uit het boek is uitgewerkt met behulp van een informatief boek, een cd, attributen, handpoppen, spelletje, informatiebladen, een leeswijzer en een feedbackschriftje. Ouders en leerkrachten bedenken samen de thema's en maken de inhoud van een Verteltas.*

*Doelstelling van de Verteltas*
*- Ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid*
*Het belangrijkste doel van de Verteltasmethode is het betrekken van ouders bij het onderwijs en bij de ontwikkeling van hun kind. Ouders zijn betrokken op school, peuterspeelzaal of kinderdagverblijf bij alle aspecten van de Verteltasmethode. Ze bedenken, maken en gebruiken de tassen. De Verteltas biedt ouders bovendien veel mogelijkheden meer betrokken te zijn bij de ontwikkeling van hun kind. Daarnaast dragen de Verteltassen bij aan integratie en matschappelijke participatie.*

*- Taalontwikkeling van ouder en kind*
*De Verteltassen bieden veel materialen aan om op een speelse wijze de woordenschat, het taalbegrip en het taalgebruik taal van kind en ouder bevorderen.*

*- Lees- en voorleesplezier vergroten*
*Door de Verteltassen wordt de leesbeleving van kind en ouder gestimuleerd en geprikkeld. Kinderen ervaren boeken op een plezierige, spannende manier. Dat stimuleert kinderen om meer te lezen en ouders meer voor te lezen.*

(Bron: www.verteltassen.be)

# 2. ‘Brussel’

*Stroomleiders:*

*Remco Sleiderink (Hogeschool-Universiteit Brussel)*
*Werner Schrauwen (Nascholing Brussel)*

## Ronde 1

*Tanja Stas & Werner Schrauwen*
*Nascholing Brussel*
*Contact: Lmc.brussel@skynet.be*

# Een denk- en werkkader voor taalbeleid[1]

### 1. Taalbeleid: een container

Taalbeleid werd en wordt vaak een containerbegrip genoemd. Het wordt op diverse manieren gedefinieerd en omschreven. We zullen in wat volgt een erg brede invulling van taalbeleid gebruiken. We zullen ook aangeven waarom taalbeleid een belangrijke taak voor iedereen inhoudt, aan welke aspecten een schoolteam aandacht moet besteden en op welke werkterreinen een en ander kan en moet gebeuren. Ten slotte gaan we kort in op de praktische invoering (het starten met of het optimaliseren van een schoolspecifiek taalbeleid).

### 2. Breed taalbeleid

Dat taalbeleid op diverse manieren gedefinieerd en omschreven wordt, heeft wellicht te maken met het feit dat veel auteurs een beetje eigenwijs zijn, maar nog meer met het gegeven dat iedereen vertrekt vanuit de eigen context, specifieke bekommernissen heeft en dito doelen nastreeft. Afhankelijk van de specialiteit en/of het vertrouwde werkterrein van de onderwijskundige, wordt het begrip gekleurder, specifieker of juist vager gedefinieerd. Toch kan een gemeenschappelijk kader worden getekend en kunnen de contouren en de inhoud van de grote container worden beschreven.

Vanuit ons Brussels werkterrein distilleren we uit verschillende definities de volgende brede omschrijving die we in grote lijnen ook bij Ponjaert, Van Braak & Lambrecht (1998) – zij hanteren de term schooltaalbeleid – lezen: (School)taalbeleid is de doelgerichte reflectie en het coherente geheel van afspraken over de wijze waarop de school omgaat met taal en taaldiversiteit. Dit betekent dat alle schoolbetrokkenen nadenken en acties opzetten met betrekking tot:

- het taalonderwijs (het inrichten en didactisch vormgeven van taallessen, de taalvakken);
- het (vak)onderwijs in taal (taalgericht vakonderwijs is een concrete toepassing);
- de samenhang tussen taal- en vakonderwijs (bijvoorbeeld in CLIL);
- het gebruik van taal (in verschillende vormen, taalvarianten, 'vreemde' talen, thuistaal, etc.) en de communicatie in en om de 'brede' school.

Dit alles heeft volgende doelen voor ogen:

- het bereiken van een gemeenschappelijke visie onder alle betrokkenen;
- het optimaliseren van de onderwijsleersituatie met het oog op de verbetering van leerlingenresultaten;
- een betere integratie (acculturatie) van school en buurt.

We merken op dat taalbeleid ook een proces wordt genoemd. Het beleid moet van onderuit 'democratisch' groeien en alle schoolbetrokkenen moeten bij het proces worden betrokken. "Dit zijn niet enkel de leraars in samenspraak met de directie en … de leerlingen, maar ook andere betrokkenen (stakeholders) zoals ouders, begeleidingsdiensten, externe projectmedewerkers, nascholers, enzoverder" (Schrauwen & Van Braak 2001).

Een taalbeleidsplan kan dus niet zomaar van buitenaf opgelegd of geïmporteerd worden (zie verder in deze bijdrage).

## 3. Zeven pijlers of werkterreinen van taalbeleid

Op basis van het hoger genoemde onderzoek van Ponjaert, Van Braak & Lambrecht hebben we een denk- en werkkader beschreven dat schoolteams de mogelijkheid biedt om een schoolspecifiek taalbeleid te ontwikkelen, in te voeren of te optimaliseren. Het bestaat uit zeven pijlers of werkterreinen, die van elkaar te onderscheiden maar niet te scheiden zijn. Bepaalde initiatieven zullen verschillende werkterreinen bestrijken. Zogenaamde overlap zal de coherentie versterken.
Werken aan taalbeleid betekent dat alle betrokkenen rekening houden met c.q. nadenken over de volgende aspecten en initiatieven nemen op de volgende terreinen.

1. *School- en buurtkenmerken: zicht krijgen op de kenmerken van de school als leer- en leefgemeenschap en de inbedding van de school in haar omgeving*

Een effectieve school is een school die een goede band heeft met de brede omgeving waarin ze is gelegen. Hiertoe is het noodzakelijk inzicht te krijgen in zowel de kenmerken van (de evolutie van) de schoolbevolking (taalachtergrond, sociaaleconomische factoren, graad van kansarmoede, etc.) als de kenmerken van de buurt (culturele voorzieningen, omgevingstaal, jeugdwerking, etc.). In een overwegend Frans- of anderstalige buurt is het meer dan elders een noodzaak dat de school goed op de hoogte is van de (Nederlandstalige) culturele initiatieven en projecten in de buurt. Het schoolteam kan een samenwerking met de partners in overweging nemen. Maar ook de samenstelling, de afkomst van het lerarenteam en het eventuele verloop in het corps zijn belangrijke gegevens die aandacht vragen bij het ontwikkelen van een taalbeleid.

2. *Pedagogisch project: de eigenheid van de school duidelijk maken, met name het verhelderen van de (taal)opdracht van de school*

"Wie zijn we, waar staan we voor, waar komen we vandaan en waar willen we heen?" Het zijn vragen die in elke school worden gesteld, maar heel pregnant zijn in een complexe sociaal-culturele context die we in het verstedelijkte Vlaanderen – en zeker in Brussel – aantreffen. Een tweede luik van een beleidsplan voor taal richt zich op dit identiteitsvraagstuk. De uitgangspunten van het pedagogische project vormen het leidmotief op basis waarvan scholen hun taalwerking vormgeven. Hoe breed ziet de school haar specifieke opdracht? Hoe gaat het schoolteam om met lesgeven en leren in een taalheterogene context? Wat doet een Nederlandstalige school in een regio waar de (dominante) omgevingstaal Frans is (zie de Rand rond Brussel en de taalgrensgemeenten)? Welk belang wordt toegekend aan de verschillende thuistalen en/of taalvarianten? Hoe wil de school de leerlingen voorbereiden op een veeleisende maatschappij en een volwaardig Europees burgerschap dat meertaligheid veronderstelt?

3. *Inschrijvings- en onthaalbeleid: systematiseren van de procedure van de inschrijving en het onthaal van nieuwe leerlingen*

In dit derde luik worden afspraken gemaakt omtrent de wijze van inschrijven en het onthaal van (nieuwe) leerlingen en hun ouders. De inschrijvingsprocedure en het onthaal, die zich uiteraard baseren op de regelgeving en geldende afspraken, worden niet langer een zaak voor de directie of het schoolbestuur alleen, maar worden door middel van overleg gedragen door de hele school of scholengemeenschap. Het doel van een taalbeleidsplan met betrekking tot deze materie is ook het schoolteam of scholen op eenzelfde lijn te krijgen.

4. *Taal in de klas: afstemmen van het taalonderwijs en het taalgebruik in onderwijsleersituaties op de taal- en leerbehoeften van de leerlingen*

Het goed functioneren van een school als geheel is uiteraard belangrijk voor aspecten als het leren in de klas, het welbevinden van de leerlingen en leraars en het communicatieklimaat. Maar de essentie van het schoolse leren speelt zich toch nog steeds af in de klas. Deze vierde pijler vormt dan ook de kern van het beleidsplan voor taal. Het is het geheel aan acties die op klasniveau worden genomen om het (taal)onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de taal- en leerbehoeften van de leerlingen. Het curriculum (eindtermen en leerplannen) vormen de achtergrond waartegen onderwijsleersituaties worden opgezet die zo efficiënt mogelijk gericht zijn op het kennen en kunnen van de leerlingen. Werken met taalheterogene of taalzwakke leergroepen versterkt de noodzaak om diep na te denken over de 'juiste' materialen, leerboeken en werkwijzen. Binnen deze pijler wordt de school ook aangezet om taalleerlijnen uit te bouwen, zodanig dat een verticale samenhang in het curriculum kan worden gegarandeerd doorheen de verschillende (leer)jaren. Maar ook aan horizontale lijnen moet

worden gedacht. Onder meer taalgericht vakonderwijs is een aanpak die zijn ingang vindt. Daarnaast moet nagedacht worden over het inrichten van lessen moderne talen – die voor bepaalde leerlingen niet zo 'vreemd' zijn – en de didactische aanpak en het taalgebruik in die lessen. Dit kan bijvoorbeeld leiden tot het invoeren van CLIL (Content and Language Integrated Learning).

5. *Taal rondom de klas: afspraken over het taalgebruik buiten de klas en de communicatie onder alle schoolbetrokkenen (leerlingen, leraars, ouders, personeel, etc.)*

In deze vijfde pijler wordt de school aangezet om afspraken te maken over taalzaken die het klasniveau overstijgen. Hoe (consequent) gaat de school om met het gebruik van Nederlands en andere talen? Moeten alle leerlingen (en leraren, personeel) verplicht worden om op school altijd algemeen Nederlands te spreken? Hoe communiceren we met anderstalige ouders? Hoe besteden we aandacht aan de communicatie met en – bij uitbreiding – aan de participatie van mensen in armoede?

6. *Extra maatregelen: specifieke initiatieven en acties die de (Nederlandse) taalverwerving van de leerlingen ten goede komen*

In scholen die te maken hebben met taalheterogene of taal- en leerzorgbehoevende groepen is de veelheid aan 'bijkomende' taalstimulerende schoolinterne en -externe acties die worden ondernomen vaak erg opmerkelijk. Veel scholen met een hoge graad anderstalige leerlingen genieten bijvoorbeeld in het kader van het gelijkekansenbeleid van overheidsondersteunde maatregelen. Bovendien kunnen een aantal scholen in grote steden een beroep doen op specifieke projecten die door de overheid worden ondersteund.
Deze zesde pijler geeft de school de kans extra middelen gericht in te zetten om taalbeleidsdoelen te bereiken. Het zet het team ook aan om de genomen acties te evalueren op hun verdiensten en om – indien nodig – op basis daarvan de werking bij te sturen.

7. *Professionalisering: initiatieven op niveau van nascholing, aanwerving van nieuwe leraars en uitstraling, ouderbetrokkenheid, samenwerking met externe organisaties, etc*

Op het zevende werkterrein denken we na over alle competenties die een leraar en een team moeten hebben om een schoolspecifiek taalbeleid te voeren. Welke nascholingsmodules rond (taal)onderwijs worden gevolgd en door wie? Kan de school bepaalde beroepscompetenties verwachten van nieuwe leraars (bv. kennis van taalvaardigheidsonderwijs, taalgericht vakonderwijs, etc.)? Hoe kan men deskundiger worden in ouderbetrokkenheid? Met welke partners gaan we in zee? Een element dat ook in deze laatste pijler thuishoort, is de vraag op welke manier de school haar 'imago' naar buiten kenbaar kan maken.

## 4. Ontwikkelen en implementeren van taalbeleid

In het bovenstaande hebben we verduidelijkt wat taalbeleid inhoudt en op welke werkterreinen schoolteams samen met andere betrokkenen een proces kunnen opzetten en initiatieven moeten nemen om een coherent taalbeleid uit te tekenen. In wat volgt, willen we nagaan hoe een taalbeleidsplan ontwikkeld en geïmplementeerd kan worden.

Een schoolteam kan op diverse manieren een schoolspecifiek taalbeleid uittekenen, bijsturen en invoeren. We beschrijven hieronder twee verschillende aanpakken die elkaars antipoden zijn: 'de globale aanpak' versus 'de speerpuntactie'. Elke school moet zijn eigen werkwijze bepalen op basis van een aantal schoolspecifieke kenmerken, mogelijkheden, ervaringen, etc. De kunst bestaat er wellicht in om te kiezen voor een aanpak die de voordelen van beide extremen verenigt. Én, én in plaats van of, of. Een 'globaal' overleg kan immers leiden tot een speerpuntactie en het concreet aanpakken van een deelaspect kan aanleiding geven om het hele plaatje met zijn allen grondig onder de loep te nemen.

## 5. Globale aanpak

Een schoolteam kan kiezen voor een globale aanpak, waarbij alle pijlers van taalbeleid bekeken en bediscussieerd worden. De bedoeling is dan dat een coherent en alles dekkend actieplan wordt opgesteld of dat de bestaande acties meer cohesie krijgen in een beleidsplan dat in de loop van de maanden en jaren wordt ingevoerd, geëvalueerd, bijgestuurd, etc. Belangrijk daarbij is dat alle – of toch zo veel mogelijk – actoren (ook leerlingen en ouders bijvoorbeeld) als volwaardige partners bij dit denkproces betrokken worden. Dat kan door een brede bevraging te organiseren, waarbij iedereen zijn zeg kan doen en zijn inbreng kan hebben. Op basis van de expliciet gemaakte meningen en visies die het beste in een discussiedocument verzameld en verwerkt worden, wordt een diepgaand overleg georganiseerd. Dit leidt tot concrete voorstellen op de verschillende, maar met elkaar verbonden, werkterreinen. Dit alles wordt het beste begeleid door een externe deskundige die een democratisch en doelgericht overleg opzet dat leidt tot een plan met een breed draagvlak.

Zoals eerder gezegd, neemt een breed opgezet proces behoorlijk wat tijd in beslag. Als het team het belang van taalbeleid sterk aanvoelt, is de bereidheid om er met z'n allen op de verschillende werkterreinen tegenaan te gaan en er tijd voor uit te trekken vaak groot. Als deze voorwaarde vervuld is, geeft de aanpak goede resultaten, ook op langere termijn. Het plan is dan coherent en consistent. Een breed opgezet, democratisch proces creëert immers een stevig draagvlak, verstevigt de betrokkenheid van alle actoren en genereert een dynamische teamspirit.

Indien de directeur en/of slechts enkele leden van een team de noodzaak van taalbeleid inzien en een deel van het corps niet is gesensibiliseerd, levert een dergelijke globale aanpak niet echt onmiddellijk resultaten op. Een teambreed overleg kan wel sensibiliserend werken, maar kan ook verzanden in welles-nietes-discussies en zelfs het verhogen van weerstanden met zich meebrengen en/of voorstellen opleveren die weliswaar in een rapport of taalbeleidsplan worden beschreven, maar niet worden uitgevoerd. Een dergelijk plan staat dan meestal mooi geklasseerd in de kast van de directeur en wordt eruit gehaald als hoge heren en belangrijke dames – bijvoorbeeld die van de doorlichting – op bezoek komen.

## 6. Speerpuntaanpak

Een team of een deel van een team dat ervan houdt om zonder al te veel 'gepraat' de koe bij de horens te vatten en een concreet initiatief wil nemen 'omdat er toch iets moet gebeuren', kiest beter voor een speerpuntactie. Die actie kan zich beperken tot één pijler. Een mooi voorbeeld hiervan is werken aan de uitbreiding van het arsenaal schooltaalwoorden bij leerlingen van de eerste graad van het secundair onderwijs door middel van een posterproject. Een team kan ook kiezen voor een actie die zich over verschillende werkterreinen uitstrekt. Een prachtig instrument daarvoor op het niveau van het kleuteronderwijs is het werken met de verteltas[2], waarbij ouders intensief worden betrokken. In het secundair onderwijs kan een leesproject opgezet worden dat klas- en vakoverstijgend werkt en waarbij activiteiten worden opgezet buiten de school in samenwerking met een cultureel centrum, een bibliotheek, etc.

Een dergelijke aanpak heeft veel voordelen. Een goed gekozen speerpunt sensibiliseert een groot deel van het team door concrete actie en effecten. Daardoor wordt de weg geëffend om dieper en breder in te gaan op andere terreinen en om vanuit de praktijk geleidelijk een coherent plan uit te werken dat verschillende terreinen met elkaar verbindt.
Een belangrijk nadeel van deze werkwijze is dat het op zich waardevolle initiatief een losse flodder is en blijft en zijn functie als speerpunt niet vervult. Iedereen die met projecten aan de slag is geweest, weet ook dat niet iedereen zich betrokken of geroepen voelt om mee te werken. Op de langere termijn kan het enthousiasme bij de initiatiefnemers verminderen, waardoor er naar een nieuw elan, een nieuw project moet worden gezocht. Op die manier is het gevaar groot dat een en ander niet binnen een coherent plan wordt gegoten dat het beleid voor enkele jaren richting kan geven.
Om dit te vermijden moet het project door de beleidsverantwoordelijken gekaderd worden binnen het schoolbeleid. De rol van de directeur, de taalbeleidcoördinator en de taalbeleidgroep is hierbij bepalend. Ook moeten de positieve effecten van de actie in de verf worden gezet. Het feit bijvoorbeeld dat methodeonafhankelijke testen uitwijzen dat het posterproject heel positieve resultaten oplevert, betekent een sterke

impuls en kan weerstanden wegnemen. Zo worden het belang van het verbreden van het beleid en de noodzaak van een samenhangend plan evident.

## 7. Tot slot

Uit het bovenstaande mag blijken dat er niet één taalbeleidsleutel is die op alle schoolpoorten past. We hebben een hele sleutelbos nodig die we op maat van de school moeten samenstellen. Een werk voor heel het team dat moet beseffen dat de sleutels voortdurend moeten worden bijgevijld. Taalbeleid is nooit helemaal af. Het vraagt voortdurend aandacht en dat maakt het boeiend en houdt de dynamiek in het team.

## Referenties

De Smedt, H., H. Leon & W. Schrauwen (2007). "Kan 'Meer dan één taalbeschouwing' de wereld redden? Van regionaal taalbeleid naar taalbeleid in de klas". In: *Vonk,* jg. 37, nr. 5, p. 1-22.

Litjens, P. (1993). *Het Meta-instrument: instrument om een taalbeleid op een school te evalueren en te ontwikkelen*. Enschede: SLO. Instituut voor leerplanontwikkeling.

Ponjaert-Kristoffersen, I., J. Van Braak & P. Lambrecht (1998a). 'Naar de ontwikkeling van een lokaal schooltaalbeleid in het Brussels Basisonderwijs'. Onderzoeksrapport in opdracht van de Vlaamse Gemeenschapscommissie.

Prins, P. & P. Korst (1999). *Haags Instrument Taalbeleid*. Den Haag: Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding.

Schrauwen, W. & J. van Braak (2000). "Het opzetten van plannen voor taalbeleid in Brusselse scholen en elders". In: A. Mottart (red.). *Retoriek en praktijk van het Schoolvak Nederlands 2000*. Gent: Academia Press, p. 283-288.

Schrauwen, W. & J. van Braak (2001). "Werken aan taalbeleidsplannen voor taal op school: een terreinverkenning". In: *IVO*, jg. 22, nr. 84, p.5-13.

Van Braak, J. & W. Schrauwen (2001). "Stappen op weg naar een taalbeleid op school". In: *Vonk,* jg. 31, nr. 2, p. 19-32.

Van Braak, J., I. Ponjaert-Kristoffersen & P. Lambrecht (1998b). 'Mogelijkheden om een taalbeleid te ontwikkelen binnen het Brussels Nederlandstalig onderwijs'. In: E. Witte & A. Mares (red.). *Brusselse Thema's 6. Twintig jaar onderzoek over Brussel*. Brussel: VUB Press, p. 169-193.

Vandenbroucke, F. (2006). 'De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken' (http://www.ond.vlaanderen.be/talenbeleid).

Van den Hauwe, J., M. Stevens & W. Schrauwen (1999). "Taalbeleid op de lagere school: een brede aanpak". In: *Vonk*, jg. 29, nr. 5, p. 3-19.

Wyns, L. (2005). "De Babylonische spraakverwarring voorbij: een visie op een integraal (taal)beleid". In: *Vonk*, jg. 35, nr. 1, p. 3-16.



**Noten**

[1] Deze tekst is een beknopte versie van een bijdrage die verscheen in: De Hert, W. (red.) (2008). *Taalbeleid in de praktijk. Een uitdaging voor elke secundaire* school. Antwerpen: Plantyn.

[2] Zie de bijdrage van Geertruide Devillé, HSN 2008.

## Ronde 2

*Geertruide Devillé*
*Nascholing Brussel*
*Contact: Nabru.gd@skynet.be*

# De verteltas

### 1. Een korte geschiedenis

Neil Griffiths is een ervaren verteller. Hij introduceerde de 'story sack' voor het eerst in het Verenigd Koninkrijk. De 'Story Sack' ontstond vanuit een behoefte om (voor)leesactiviteiten te stimuleren en het (voor)lezen te koppelen aan een leuke ervaring vol fijne herinneringen. Het hoofddoel was plezier te beleven aan boeken en aan het (voor)lezen ervan. Intussen worden de 'story sacks' – ook in het Verenigd Koninkrijk – op allerlei manieren aangewend, onder andere als project om ouders en verzorgers te helpen in het ontwikkelen van basisvaardigheden in de beleving rondom boeken. Een 'betrokken' beleving vol 'welbevinden' is een basisvoorwaarde om van het kind een lezer te maken. Aan die basisvoorwaarde moet worden voldaan voor we een antwoord kunnen geven op de vraag 'hoe leer ik een kind (technisch) lezen?'
De idee van de verteltas is vanuit het Verenigd Koninkrijk via Nederland stilaan doorgestroomd naar Brussel en Vlaanderen. De oorspronkelijke 'story sack' kreeg in Nederland een nieuw elan van de Stichting Nederlands Kenniscentrum Verteltassen[1] door de toevoeging van het aspect ouderparticipatie. In Brussel breiden we het gegeven nog iets uit door de verteltasmethodiek in het bredere kader van taalbeleid te plaatsen.

## 2. De verteltas / algemeen

Een verteltas is een mooie, opvallende stoffen tas met daarin als belangrijkste item een prentenboek. Het thema van het prentenboek wordt verder 'uitgewerkt'. Dat gebeurt door de tas verder aan te vullen met een informatief boek, (eventueel) een audio- of videocassette, een cd of dvd, een spelletje en allerlei voorwerpen die aansluiten bij het prentenboek en bij het thema horen. Deze tas gaat met de kinderen en hun ouders mee naar huis. Het is de bedoeling dat deze materialen interactie tussen kinderen en ouders uitlokken. Om dit zo optimaal mogelijk te laten verlopen, stoppen we ook een suggestiekaart met tips voor de ouders in de tas. Afhankelijk van de omstandigheden wordt naast een Nederlandstalige kaart ook een fiche in een andere taal (Turks, Spaans, etc.) en/of met pictogrammen meegeven.

Uit de bovenstaande beknopte beschrijving blijkt duidelijk dat de verteltas een middel is en geen doel op zich. De verteltas heeft als hoofddoel het (voor)lezen thuis te stimuleren, waardoor de taalontwikkeling in de eigen taal en het Nederlands bevorderd wordt. Daarnaast is het een aantrekkelijk instrument om ouders te betrekken bij het klas- en schoolgebeuren en hen te ondersteunen bij het opvoedingsproces en de algemene ontwikkeling van hun kind. Dit gebeurt door twee bewegingen op gang te brengen. Enerzijds wordt de verteltas gemaakt mét de ouders (ouderparticipatie op school) en anderzijds worden materialen die kunnen helpen in de ontwikkeling van kinderen in de thuissituatie binnengebracht.

## 3. De verteltasmethodiek

Het is uitgesloten dat 'verteltassen' als product gecommercialiseerd worden. Het is eerder een concept dat via een proces leidt tot een product. Op zich is het product (de tas zelf) weer een middel om een proces op gang te brengen. De invulling van een verteltas is heel afhankelijk van specifieke kenmerken die eigen zijn aan de school en de buurt waarin de school zich bevindt. Ze is ook afhankelijk van de doelen die je als school prioritair wil nastreven. Voor en met welke leerlingen wil je werken? Wat is hun ontwikkelings- en taalniveau? Welke ouder-doelgroep wil je bereiken: een specifieke deelgroep of alle ouders? Wat kan en mag je van (anderstalige) ouders verwachten? Welke (interculturele) thema's wil je aansnijden? Welke 'boodschap' wil je brengen? Hoe ga je om met de heterogeniteit in de oudergroep? Wie bepaalt de keuze (kwaliteitsnormen) van de prentenboeken en de materialen? Zoek je bewust naar een evenwicht tussen opvoeding en ontspanning? Hoe 'meertalig' maak je een tas? Past een en ander in het gevoerde taalbeleid van de overheid, de school?

Zoals eerder gesteld, bereik je met de verteltasmethodiek via de ouderparticipatie een hoger doel dan alleen het stimuleren van de taalontwikkeling van het kind en het voorlezen thuis. De verteltassen die in de klas en thuis gebruikt worden, zijn producten die door ouders en leraren zijn gemaakt en samengesteld.
De ouderbetrokkenheid en -participatie heeft echter op nog meerdere niveaus plaats:

- ouders maken en onderhouden verteltassen;
- ouders kunnen betrokken worden bij het uitlenen (en nakijken) van de verteltassen;
- ouders kunnen 'verteltassessies' houden met de kinderen op de school;
- de verteltassen worden aan de ouders meegegeven (in principe niet aan de kinderen);
- ouders zetten samen met hun kind op school rond een verteltas, een boek, een activiteit op;
- een heen- en weerschriftje bevordert ook de communicatie tussen ouders en school/klas, tussen thuis en school.

Dat alles vraagt zowel van het schoolteam als van de ouders een volgehouden inspanning binnen een goed opgezette organisatie. Een en ander is niet te herleiden tot het 'ter beschikking hebben' van een aantal tassen voor een klas. Het is niet te vergelijken met of mag niet opgevat worden als een 'bibliotheeksysteem'.
De verteltasmethodiek moet door het hele (school)team gedragen worden omdat de methodiek slechts op deze manier kan slagen in zijn opzet. Bovendien moet binnen het team over een en ander ernstig nagedacht worden, zowel op inhoudelijk als op organisatorisch vlak. Hoe introduceer je het project bij de ouders? Wie neemt wat voor zijn rekening? Hoe organiseren we workshops? Hoe werkt het uitleensysteem? Wat vraag je aan ouders? Wat bied je hen? Kan je inspelen op de thuissituatie van de kinderen, rekening houdend met hun cultuur, de privacy, etc.?
Uit bovenstaande vragen blijkt dat de draagwijdte van de verteltasmethodiek veel verder reikt dan het louter aanbieden van verteltassen. Vandaar dat het project binnen het kader van (school)taalbeleid moet worden geplaatst. Het kan ook een stap betekenen op weg naar de 'brede' school.

## 4. De verteltasmethodiek en taalbeleid

De verteltas is een ideaal middel om het gevoerde taalbeleid concreet mee vorm te geven. Bijna alle pijlers of werkterreinen worden door het project aangesproken. Hieronder het kader (de werkterreinen) en de link met de methodiek.

1. De buurt- en schoolkenmerken zullen bepalend zijn voor de keuze van de boeken, het uitwerken van de verteltasmethodiek en de graad van ouderparticipatie bij het aanmaken van de tassen, etc.

2. De onderwijsvisie, de opdracht en de eigenheid van de school kunnen keuzes bepalen: de keuze van de thema's en de boeken, het materiaal dat in de verteltas wordt gestopt, etc.

3. De verteltasmethodiek kan deel uitmaken van een onthaalbeleid (bv. kinderen die later instromen, langer afwezig zijn, anderstalige nieuwkomers).

4. De verteltas is inhoudelijk afgesteld op het uitlokken en ontwikkelen van taal (Nederlands in de klas en/of een andere taal thuis). De verteltas sluit, wat betreft thema's, werkwijzen en activiteiten, aan bij wat in de klas gebeurt. Werkvormen die in de klas worden ingezet, worden via de materialen en de spelletjes ook thuis gebruikt. Het is tevens een middel om op verschillende vlakken met diversiteit om te gaan: een verteltas kan 'kind-gebonden' zijn en hoeft niet bepaald te worden door het gemiddelde groepsniveau.

5. Taal en communicatie buiten de klas: de verteltasmethodiek spoort de ouders ertoe aan (school)drempels te overbruggen. Er moeten duidelijke afspraken gemaakt worden onder andere over de taal die met de ouders wordt gesproken binnen de school – zeker in het bijzijn van de kinderen – en tijdens de ouderbijeenkomsten voor het maken van de verteltassen.

6. De verteltasmethodiek is een uitgelezen initiatief, een extra middel dat de (Nederlandse) taalverwerving (van zowel de kinderen als van de ouders) ten goede komt.

7. Het verteltasproject zorgt op een concrete en interactieve manier voor het verhogen van de deskundigheid van het team. Het geeft de school een aparte uitstraling die de school aantrekkelijk maakt, zowel voor ouders als voor nieuwe leerkrachten.

In scholen waar al een taalbeleidsplan ontwikkeld en geïmplementeerd werd, wordt de verteltas vaak gebruikt om bepaalde taalbeleidsdoelen binnen de hierboven aangegeven werkterreinen te verwezenlijken. Waar nog geen coherent taalbeleid werd ontwikkeld, kan de verteltas als speerpuntactie worden ingezet om 'al doende' tot een breder taalbeleid te komen. Nadenken over wat voor soort prentenboeken je in de tassen wil stoppen, brengt je naadloos bij discussies over waarden en normen, doet je nadenken over hoe je het best omgaat met de schoolspecifieke diversiteit en taalheterogeniteit, brengt buurt en school dichter bij elkaar, etc. Een concrete succeservaring werkt vaak meer motiverend dan weer een vergadering over de 'problemen'. Het leidt ook vaak tot

grotere cohesie en enthousiasme binnen een team. Zeker in regio's waar scholen voor grote uitdagingen staan, is dit meer dan welkom.

### Referenties

De Hoogh, J. & E. de Groot-Yadgar (2005). "Mag ik de verteltas van het lieveheersbeestje?" In: *De wereld van het jonge kind*, nr. 2, p. 162-165.

Van Braak, J. & W. Schrauwen (2001). "Stappen op weg naar een taalbeleid op school". In: *Vonk,* jg. 31, nr. 2, p. 19-32.

Van Braak, J., I. Ponjaert-Kristoffersen & P. Lambrecht (1998b). 'Mogelijkheden om een taalbeleid te ontwikkelen binnen het Brussels Nederlandstalig onderwijs'. In: E. Witte & A. Mares (red.). *Brusselse Thema's 6. Twintig jaar onderzoek over Brussel.* Brussel: VUB Press, p. 169-193.

### Noten

1 Stichting Nederlands Kenniscentrum Verteltassen: www.verteltas.nl / Winnaar Taalunie Onderwijsprijs 2006.

## Ronde 3

*Evelien Gheeraert & Lut Bylois*
*Voorrangsbeleid Brussel*
*Contact: vbb@ond.vlaanderen.be*

# Een krachtige leesomgeving via "Veilig Thuis": een dubbel spoor

### 1. Inleiding

Leren lezen slaagt het best als er niet alleen op school aandacht aan wordt besteed, maar ook thuis. In de Brusselse meertalige context is het niet zo evident dat ouders thuis met hun kinderen samen lezen. Heel wat kinderen verkeren in een thuissituatie waar geen sprake is van een leescultuur en/of van een leesondersteunend klimaat. En voor de meerderheid van de basisschoolleerlingen in Brussel is het Nederlands niet de taal die ze thuis spreken, waardoor ook het lezen in het Nederlands niet tot de

gewoonte van ouders behoort.
In praktijk is het leren lezen dus voornamelijk een activiteit van de school. Het is echter van wezenlijk belang voor het slagen van het leesproces dat niet alleen de kinderen gemotiveerd en geactiveerd worden bij het leren lezen op school, maar dat ook de ouders en het gezin hier actief bij betrokken worden.

## 2. Een krachtige leesomgeving kent twee sporen

De ervaring leert ons dat het werken aan een effectief leesbeleid *twee sporen* kent. Een eerste spoor is het uitbouwen van een kwalitatieve leesdidactiek in de school zelf waarbij de aanpak in de klas en de professionaliteit van de leerkracht centraal staan. Een leesomgeving waarin kinderen zowel *goed kunnen* als *graag leren* lezen, start bij een goed leesonderwijs in de school dat zich als volgt typeert:

- er worden hoge, meetbare leesdoelen gesteld;
- er wordt een goede diagnostiek uitgebouwd;
- er is aandacht voor effectieve leesinstructie;
- er is een uitbreiding van de leestijd voor zwakke lezers;
- er wordt een taakgerichte leesdidactiek geïmplementeerd;
- er worden vanuit de zorg voor leesplezier en leesmotivatie verschillende leeswerkvormen gehanteerd;
- etc.

Een tweede spoor is de aandacht voor *de ondersteuning van het lezen buiten de school*. Hand in hand met de kwaliteit van de aanpak op school dient er veel aandacht besteed te worden aan het *realiseren van betrokkenheid van ouders* op dat leesonderwijs.

Zorgen voor een goede complementariteit van deze twee sporen is voor leerkrachten vaak heel moeilijk omdat methodieken – zeker die voor aanvankelijk lezen - vooral focussen op de aanpak van lezen in de klas. Vanuit die zorg werd door 'Voorrangsbeleid Brussel' het ouderondersteunend pakket "Veilig Thuis" uitgewerkt. Dit gebeurde met goedkeuring en in overleg met de Zwijsen/Averroès stichting in Nederland. Het pakket biedt scholen de mogelijkheid om ouders actief te betrekken bij het aanvankelijke leesproces van hun kinderen.
Het pakket bestaat uit een aantal speelleesmaterialen en helpt scholen om de communicatie omtrent het leesproces met ouders te voeren en om het onderwijsondersteunend gedrag te bevorderen. Verder biedt werken met dit pakket kansen op een verhoogde interactie tussen ouder en kind en tussen ouder en leerkracht. Zo ontstaat een wederkerige communicatie tussen de school en de ouders.

## 3. Doelen en werkwijzen van "Veilig Thuis"

"Veilig Thuis" sluit inhoudelijk aan bij het leren lezen op school en besteedt aandacht aan (samen) lezen en praten in het gezin. Daarbij staan volgende doelen voorop:

- *het leesproces* dat op school wordt ingezet en begeleid, op een speelse en gevarieerde wijze *versterken door activiteiten thuis* (kinderen ervaren op die manier dat lezen ook leuk kan zijn buiten de school);
- *de mondelinge vaardigheden* (luisteren en spreken) bij jonge lezertjes *stimuleren*;
- de *woordenschat* (begrippenarsenaal) – een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle schoolontwikkeling – *uitbreiden*;
- *integratie van lezen,* boeken en verhalen in het *dagelijkse leven* van kinderen en ouders;
- *contacten en de communicatie tussen ouders en school* versterken.

Om deze doelen te bereiken, worden binnen het "Veilig Thuis"-project vier speelleespakketten aangeboden: een startpakket en drie "Veilig Thuis"-pakketten. Elk pakket bevat lees- en spelmateriaal voor thuis. De activiteiten sluiten aan bij de leerstof van "Veilig Leren Lezen" die in de voorafgaande periode op school aan bod kwam. Kinderen worden thuis dus niet met nieuwe leerstof geconfronteerd maar 'oefenen' enkel met wat op school al werd aangeboden.
De samenstelling van elk pakket en de gebruikswijze worden toegelicht in een uitgebreide leidraad voor de leerkracht en in een overzichtelijke gebruikswijzer voor ouders.

## 4. De materialen bij "Veilig Thuis"

Centraal in het "Veilig Thuis"-project staan leesactiviteiten, gevolgd door activiteiten met een functioneel en speels karakter die kinderen in de thuissituatie samen met de ouders kunnen uitvoeren (fig.1).
Ouders en kinderen houden het materiaal netjes samen in een heen-en-weertas.

*fig.1*

## *4.1 Het "Veilig Thuis"-Startpakket*

In de startfase van het aanvankelijk lezen, leren kinderen vanuit contexten woorden ontcijferen en letters losmaken om er zo vlug mogelijk nieuwe woorden mee te vormen. Via het "Veilig Thuis"-startpakket worden kinderen aangespoord om ook buiten de klas – en vooral thuis – op zoek te gaan naar nieuwe woorden met de gekende letters. Door het systeem van letterbladen worden kinderen en ouders aangemoedigd om samen op een speelse manier een lettergroeiboek te ontwikkelen. Na elk van de drie eerste leeskernen krijgen kinderen een dominospel waarbij de eerste letters en woorden samen met de ouders speels geoefend kunnen worden.

## *4.2 De Veilig Thuis 1, 2, 3 - pakketten*

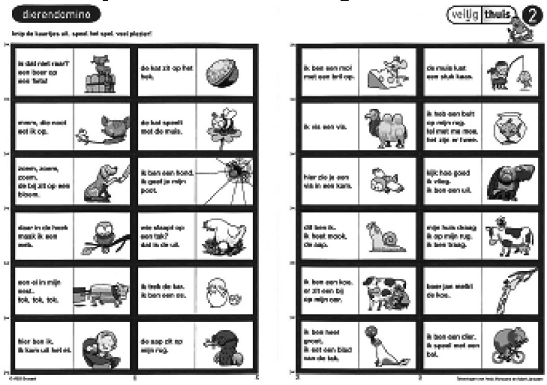
Ieder "Veilig Thuis"-pakket is volgens dezelfde driedeling opgevat en bestaat uit:

- een leesboekje (fig. 2),
- een aantal activiteiten die verzameld worden in het Doe-Boek,
- enkele gezelschapsspelletjes waarbij het lezen centraal staat (fig.3) domino, lotto, ganzenbord, mispoes, geheugenspel).

fig. 2

veilig thuis 1 veilig thuis 2 veilig thuis 3

fig. 3 spel dierendomino Veilig Thuis 2



## 5. De ouderbijeenkomsten

Om ouders wegwijs te maken in het speelleesmateriaal organiseert de school jaarlijks vijf ouderbijeenkomsten. Tijdens de eerste bijeenkomst wordt informatie gegeven over het startpakket. De volgende drie ouderbijeenkomsten staan in het teken van werken met de drie uitgebreide "Veilig Thuis"-pakketten. Aan het einde van het schooljaar wordt het geheel afgesloten met een feestelijke diploma-uitreiking.

Het verloop van elke ouderbijeenkomst wordt per pakket uitvoerig beschreven in de leidraad voor de leerkracht. Daarin wordt per oudermoment onder meer aandacht besteed aan:

- het soort activiteiten in de klas en de betrokkenheid van de kinderen;
- het belang en de wijze van sensibiliseren van ouders tot deelname;
- het uitnodigende klimaat voor ouders;
- praktische en organisatorische tips voor het oudermoment zelf;
- suggesties voor werkvormen waarmee de materialen worden toegelicht;
- tips voor het terugkoppelen van ervaringen naar de klas.

## 6. "Veilig thuis" kan maar slagen als…

- er een open houding t.a.v. ouders bestaat en ouders zich welkom weten – kortom: als er een uitnodigend en veilig klimaat heerst in de school;
- de leerkracht de spilfiguur blijft in de aanpak en ouders en leerlingen weet te enthousiasmeren;
- de leerkracht kan rekenen op ondersteuning van anderen in het schoolteam (directie, een zorgleerkracht, etc.);
- ouders een vertrouwensband kunnen ontwikkelen met de leerkracht;
- er voldoende rekening wordt gehouden met de verschillende beginsituaties van ouders;
- ouders de kans krijgen om kinderen ook in de klas aan het werk te zien;
- er voldoende aandacht wordt geschonken aan de voorbereiding en de evaluatie;
- ouders betrokken partij zijn in deze evaluatie;
- er gestreefd wordt naar continuïteit en opbouw vanuit de kleuterschool.

## 7. Een aantal effecten van werken met *Veilig* thuis

### *7.1 Ouders*

- ouders geven aan veel meer in interactie te gaan met hun kinderen over wat er op school gebeurt (op die manier vergroot ook het zicht op wat er op school gebeurt);
- ouders hebben vaker en spontaner contact met de leerkracht;
- er ontstaat bij de ouders een beter inzicht in de leesontwikkeling van hun kinderen en het gevoel dat ze hierin zelf een actieve rol te kunnen spelen, motiveert;
- het groepsgevoel bij ouders neemt sterk toe.

### *7.2 Leerkrachten*

- leerkrachten leren ouders beter kennen, waardoor de communicatiedrempel fors verlaagt;
- leerkrachten zijn enthousiast omdat ze ouders daadwerkelijk hulp kunnen bieden bij de ondersteuning in de thuissituatie.

### *7.3 Kinderen*

- kinderen ervaren de positieve aandacht van hun ouders voor het schoolse activiteiten;
- kinderen zijn meer betrokken bij het lezen en gemotiveerd door de spelmaterialen.

Na drie jaar ervaring in verschillende Brusselse scholen blijkt dat de bovenstaande effecten elkaar versterken en dat de gedeelde zorg voor lezen effectief toeneemt.

Voor meer informatie en inspiratie:

Voorrangsbeleid Brussel
Koning Albert II-laan
1000 Brussel
vbb@ond.vlaanderen.be

Onderwijscentrum Brussel
Marcqstraat 16-18
1000 Brussel
onderwijscentrumbrussel@vgc.be

## Ronde 4



*Karoo Beheydt & Petra Verreth*
*Taalvaart-Bits?*
*Contact : taalvaart@vgc.be*

# ICT als leermiddel in een krachtige taalleeromgeving

## 1. Inleiding

ICT is één van de leermiddelen die kunnen bijdragen tot het versterken van de krachtige leeromgeving. Om ICT zinvol in te zetten in de onderwijspraktijk is het in de eerste plaats noodzakelijk om na te gaan wat je met dat onderwijs wilt bereiken en welke rol ICT in het leerproces kan spelen.

Als ICT-ondersteuner is het dan ook cruciaal om met de school en met de leerkrachten vanuit een *gedeelde visie op onderwijs* te werken. Dat zorgt er immers voor dat de dingen die je aanbrengt, passen binnen een groter geheel, dat er aanknopingspunten zijn voor de leerkracht en dat alle activiteiten in de klas gericht zijn op één gemeenschappelijk doel. Aangezien Brussel ons werkgebied is, zetten we hoofdzakelijk in op het verhogen van de taalvaardigheid van de leerlingen.
Wij kozen er bovendien voor om *klasintern* te werken, omdat we zo het aanbod beter kunnen afstemmen op de noden van de leerkrachten en meer aansluiting kunnen vinden bij de eigenheid van de school en bij de specifieke klasrealiteit..

## 2. ICT als leermiddel binnen taalvaardigheidsonderwijs

We integreren ICT als leermiddel binnen taalvaardigheidsonderwijs. Dat betekent dat we taal als een middel beschouwen en niet als een doel op zich. In taalvaardigheidsonderwijs confronteert de leerkracht de leerlingen met taken, waarin ze zich talig moeten weten te redden.

Leerlingen worden taalvaardig door taal in een positief en veilig klasklimaat functioneel te gebruiken in interactie met en dankzij ondersteuning van anderen (i.e. medeleerlingen en leerkracht). Het is een harmonisch samengaan van die drie begrippen: 'positief en veilig klimaat', 'betekenisvolle taken' en 'gerichte ondersteuning'. Op die manier wordt een krachtige taalleeromgeving gecreëerd.

## 3. ICT in betekenisvolle taken

ICT kan op een functionele manier worden ingezet om efficiënt en doeltreffend te leren en heeft zo een meerwaarde voor de klaspraktijk. ICT kan ervoor zorgen dat het onderwijsleerproces boeiender en aantrekkelijker wordt voor de kinderen, nodigt hen uit om actief en met een zekere zelfstandigheid in confrontatie te gaan met een stukje wereld, zorgt ervoor dat er nieuwe mogelijkheden tot interactie ontstaan en dat de leerlingen vertrouwd raken met enkele computervaardigheden.

### *3.1 Motiverend*

Een betekenisvolle taak moet boeiend en aantrekkelijk zijn en aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Ze wordt motiverend in de mate dat ze voor de leerlingen functioneel is. Een relevante taak kan gemakkelijker de interesse van de leerlingen opwekken en kan er bovendien voor zorgen dat ze zich engageren in het leerproces. Precies dat engagement zorgt ervoor dat ze ook effectief tot leren komen. Als in het leerproces realistische contexten en problemen aan bod komen, wordt de kans groot dat leerlingen de transfer maken die nodig is om echt te leren en zich kennis en vaardigheden eigen te maken. Relevantie en realisme gelden dan niet alleen voor de aangeboden leerinhouden, maar ook voor de ICT-vaardigheden.
Bijvoorbeeld: De leerlingen krijgen de opdracht om een Vlaamse kermis te organiseren. Om te kunnen nagaan of elke leerling aan elke activiteit op die kermis deelneemt, wordt er besloten om voor een beurtenkaart te zorgen. Die maken de leerlingen aan op de pc zodat ze gemakkelijk in grote aantallen bezorgd kunnen worden, omdat dat professioneler is en om namaak tegen te gaan.

### *3.2 Activerend*

Leerlingen gaan bij betekenisvolle taken actief in confrontatie met een stukje wereld. Via de taken die ze uitvoeren, zijn ze onbewust met het leerdoel bezig.
Bijvoorbeeld: Leerlingen moeten in een eenvoudig tekenpakket een fantasiedier tekenen. Hiervoor maken ze gebruik van de beschrijving die een duo medeleerlingen eerder maakte. Terwijl de leerlingen zich verdiepen in de verschillende kenmerken van dat dier en het proberen te tekenen, maken ze gebruik van tal van functies van het tekenpakket die hen niet vooraf expliciet aangeleerd werden. Doordat ze hun doel willen bereiken, benutten ze onbewust de mogelijkheden van het pakket.

### *3.3 Kloof*

In een betekenisvolle taak zit ook een overbrugbare kloof ingebed. De leerlingen moeten zelfstandig iets nieuws leren. Dat kunnen ze bijvoorbeeld door terug te vallen op kennis die ze eerder hebben opgedaan.

Bijvoorbeeld: De leerlingen maken in hun gemeente een fotozoektocht voor hun ouders. Ze nemen met een digitale camera foto's in hun buurt. Op een digitale plattegrond duiden ze met nummers de plaatsen aan waar ze die foto's genomen hebben. Ze doen dit in een presentatiepakket en krijgen daarvoor een instructieblad. Later moeten ze ook de route die de ouders moeten volgen, aanduiden op die plattegrond. Hiervoor krijgen ze geen instructies meer, maar voeren ze de opdracht uit op basis van de ervaringen die ze hebben opgedaan bij het maken van het presentatiepakket. Een dergelijke kloof kan de leerling ook aanzetten om zich bewust te worden van en na te denken over zijn eigen leerproces.

### *3.4 Interactie*

Niet alleen in de ondersteuning is interactie belangrijk. Ook de taak zelf kan interactiebevorderend zijn. Interactie tussen leerlingen bevordert het natuurlijke leerproces. Die interactie is een vorm van 'peer-teaching' en lokt het zelfontdekkend vermogen van de leerlingen uit. Als leerlingen met z'n tweeën voor de pc zitten, wordt de interactie op een natuurlijke manier gestimuleerd.
Bijvoorbeeld: De leerlingen moeten voor wereldoriëntatie te weten komen welk klimaat China heeft. Daarvoor kunnen ze op de website van het KMI klimatogrammen raadplegen (zie: http://www.meteo.be/meteo/view/nl/139844-Klimatogrammen.html). Concreet kan je er van China zeven opvragen, onder meer het klimatogram van Hong Kong, van Peking en van Shangai. Die klimatogrammen zijn heel verschillend. Zo ontdekken de leerlingen samen aan de computer dat er in China – afhankelijk van het gebied waar men zich bevindt – verschillende klimaten zijn. Dat lokt bij hen de vraag uit hoe dat komt en zo worden ze gestimuleerd om er over na te denken en om te overleggen om uiteindelijk tot een beter begrip te komen.
Het overleg tussen leerlingen is per definitie talig. Zo draagt interactie tegelijkertijd bij aan het verhogen van de taalvaardigheid van de leerlingen.

## 4. Tijdelijke leerkrachtnabije ondersteuning

Opdat leerkrachten op een geslaagde manier ICT in de onderwijspraktijk zouden kunnen implementeren, moeten ze van heel nabij de nodige ondersteuning krijgen. Het is immers via ondersteuning dat je leerkrachten de nodige procesbegeleiding kunt geven. Zo leren die leerkrachten om kritisch met hun manier van onderwijzen om te gaan en om waakzaam te blijven voor de leerdoelen in hun lespraktijk.
Bovendien worden ze op die manier vaardiger in het begeleiden van hun leerlingen tijdens het complexe leerproces met ICT. Om dat te bereiken is het belangrijk om zoveel mogelijk ondersteuning te bieden op maat van de school. Daarom helpen we de leerkrachten ideeën vorm te geven, door naar de school te stappen met een doos vol ideeën. Terwijl sommige ideeën bruikbaar zijn in een welbepaalde klas, zijn andere dat

veel minder of zelfs helemaal niet. Geen enkel idee is kant-en-klaar. Aan alle ideeën moet dus nog geschaafd worden. Het ruwe materiaal moet geoptimaliseerd worden in een klasgerichte aanpak. Dat is een proces dat we samen met de leerkracht doorlopen.

Daarnaast noteren we ook in overleg met de leerkracht waar we ons op concentreren bij de ondersteuning van de taak in de klas. Daarvoor kiezen we één taalaspect en één ICT-aspect. Een betekenisvolle taak brengt de leerling immers in een complexe situatie waar hij verschillende vaardigheden en allerlei kennis door elkaar zal moeten gebruiken. We willen dat de leerkracht het leerlinggedrag heel gericht en systematisch gaat opvolgen. Zowel het vastleggen van de leerdoelen voor de hele taak als het kiezen van een ondersteuningsfocus voor de klas helpen om de waarde en de kwaliteit van de taak op een adequate manier in te schatten.

In onze presentatie geven we een hele resem voorbeelden van ondersteuningsmomenten, zodat we ook heel concreet kunnen tonen hoe een geslaagde ICT-implematie er kan uitzien.

## Ronde 5

*Martine de Clercq*
*K.U.Brussel - H.U. Brussel*
*Contact: martine.declercq@kubrussel.ac.be*

# Nederlands als brug voor multiculturele dialoog!

Op 26 september 2008 werd de dag van de meertaligheid in Brussel gevierd. Het jaar 2008 werd geproclameerd tot het jaar van de Interculturele Dialoog door de Europese Unie. De Directorate-General for Education and Culture (DG Onderwijs en Cultuur) is er de grote trekker van en organiseert de zogenaamde “Brussels debates”.

Hoe wordt in dit kader het Nederlandstalig onderwijs in Brussel gepositioneerd? Het Nederlandstalig onderwijs – kleuter, basis en secundair – blijft groeien, ondanks het feit dat in Ganshoren het Heilig Hartcollege zijn deuren moest sluiten. Maar er komen steeds minder kinderen die thuis Nederlands of Frans spreken. Er zijn ook steeds minder Vlaamse kinderen van buiten Brussel (cf. nieuwe inschrijvingsbeleid?). Hoe gaan leerkrachten hier mee om?

In recente krantenartikels lezen we: "Meer dan helft leerkrachten is Brussel snel beu" (De Morgen 17 juni 2008) en "De zin en soms ook de onzin van lesgeven in Brussel" (De Morgen 18 juni 2008) of nog "Lesgeven in Brussel is meer dan taal" (De Standaard 17 juni 2008). De klemtoon wordt gelegd op het feit dat een gedifferentieerde aanpak absoluut noodzakelijk is. Hiervoor werden/worden maatregelen voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel genomen: premies, Nederlandstalig kleuteronderwijs volgen als noodzakelijke voorwaarde en de engagementsverklaring (cf. toespraak van Minister Vandenbroucke 25 september 2008). Hoopgevend zijn een aantal recente artikels die inzoomen op scholen in Anderlecht: "Anderlechtse school bloeit ondanks rellen" (De Standaard 25 augustus 2008) en "Nederlandstalig schooltje als teken van hoop in Kuregem" (De Standaard 8 september 2008), waar, zoals iedereen wel weet, zich de afgelopen zomer onheilspellende taferelen hebben afgespeeld (cf. analyse Bailly et al. 2008).

In de meeste artikels wordt gewezen op het feit dat je niet langer om de meertaligheid van Brussel en de kinderen heen kunt en dat de taalbarrière die zoveel beleid in het hoofdstedelijk gewest hindert, herzien zou moeten kunnen worden.

Het geven van Nederlandstalig onderwijs in het veeltalige Brussel is in vele opzichten nauwelijks nog te vergelijken met de situatie in Vlaanderen. Het Brussels Ondersteuningscentrum voor het Secundair Onderwijs (BROSO) wil zich actief opstellen in het debat. Het wordt hierbij gesteund door het werk van collega Hugo Baetens Beardsmore die een sterk pleidooi houdt voor het meertalig onderwijs, mits een aangepaste didactiek in het kader van 'content and language integrated learning' (CLIL). We willen hier ook uitvoeriger ingaan op de laatste bevindingen van de Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA) die van 24 tot 29 augustus 2008 aan de universiteit Duisburg-Essen een wereldcongres organiseerde over 'Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen'. Eén van de focuspunten was: 'Das Europa der Migranten. Auch Wörter machen Leute- warum Migranten die europäische Idee voranbringen können' (zie ook: Studer 2008).

In een taalpeiling (november 2007) van de Nederlandse Taalunie werd onder meer gepeild naar de doelen van het onderwijs Nederlands. Uit de peiling onder leerkrachten bleken een aantal verschillen tussen Nederland en Vlaanderen wat betreft de klemtonen die men legt in het onderwijs Nederlands. Zowel in Nederland als in

Vlaanderen vinden leraren 'teksten lezen' en 'mondeling uitdrukken' belangrijke doelen van het onderwijs Nederlands (in Nederland staan ze respectievelijk op de eerste en de tweede plaats; in Vlaanderen is het net omgekeerd). Opvallend is echter dat men in Nederland 'kennismaken met literatuur' als het derde meest belangrijke doel van het onderwijs Nederlands beschouwt. In Vlaanderen wordt 'maatschappelijke basis' op de derde plaats geplaatst.
Bij de rubriek 'Het vak Nederlands ontleed', plaatsen leerlingen in Nederland 'verhalen schrijven' en 'literatuur lezen' respectievelijk op de tweede en derde plaats, na 'discussie voeren'. In Vlaanderen ontbreekt literatuur. Op de derde plaats staat 'spreekbeurten houden'. Op de vraag 'welke onderdelen van het vak Nederlands volgens de leraren nu meer aandacht zouden moeten krijgen' staat in Nederland 'literatuur lezen' weer op de tweede plaats, terwijl het in Vlaanderen opnieuw volkomen ontbreekt. Margot de Wit, de voorzitter van de Vereniging van docenten Nederlands in Nederland, meldt dat 'verhalen schrijven' hoog scoort bij de ondervraagden en vermeldt het goede nieuws dat scholen in het nieuwe programma de vrijheid hebben om creatief schrijven weer op te nemen in hun examenprogramma (Nederlandse Taalunie 2007: 7).

Deze analyse brengt ons er toe om een lans te breken om meer aandacht te schenken aan literatuur vanaf het kleuteronderwijs, via de basisopleiding naar het secundair. Zeker ook in het meertalig onderwijs. We hebben jarenlang kunnen getuigen hoe kinderen van andere origine via de Boekenbende, via prentboeken en tweetalige edities zelf verhalen wilden vertellen. Deze nauwe band tussen school, bibliotheek en ouders zou niet enkel beperkt moeten blijven tot de laatstejaars kleuters of de eerstejaars van de basisschool, maar zou moeten doorlopen, via verschillende niveaus opgetrokken worden en als een rode draad doorheen het hele curriculum lopen. We verwijzen hier naar het bibliotheekproject in Toronto en het meertalenproject in Utrecht (cf. Dag van het literatuuronderwijs op 7 november 2008 in Rotterdam).

Toegespitst op de Brusselse situatie zouden leerlingen van het secundair best betrokken kunnen worden bij de programma's van het internationale literatuurhuis 'Passa Porta'. In 2009 draait het festival rond het 'motief van de werf, le chantier'. In deze context verwijzen we ook graag naar het educatieve project van 'Lettres et cultures d'Europe', waarbij leerlingen van het 'Lycée des Flandres' en het 'College in Steenvoorde' op 8 december zullen ingeleid worden in 'verhalen over de ruimte' die zullen uitgegeven worden bij de Editions du C.N.E.S. Aan de deelnemende landen werd gevraagd om een kortverhaal te laten schrijven door auteurs van verschillende leeftijden. Voor Vlaanderen schreef Frank Adam de novelle *De ruimte, het Zijn en de Liefde/ L'Espace, l'Etre et L'Amour*. Alle kortverhalen werden naar het Frans vertaald en vanuit het Frans naar het Engels. De hele dag wordt aan verschillende vertegenwoordigers van onder meer Polen en Letland gevraagd om de kortverhalen te kaderen in een culturele, sociale, politieke en economische context. Niet toevallig wordt dit ini-

tiatief gesteund door 'L'Association des Lettres Européennes', waarvan de voorzitster, collega Maryla Laurent, een fervente vooorstander is om le 'manuel universitaire *Lettres européennes*' ingang te doen vinden in het laatste jaar van het secundair onderwijs en in het eerste jaar van het hoger onderwijs. Zoals we weten heeft de 'communauté urbaine' van Rijsel in het kader van 'de Euroregio's' nauwe banden met Kortrijk en Doornik. Kan Brussel misschien niet als een Euroregio beschouwd worden, waarbij de taalgrenzen kunnen overschreden worden?

Waarom heeft de opleiding Taal- en Letterkunde van de H.U.Brussel nog geen Frans mogen organiseren in samenwerking met haar Brusselse partner, Facultés universitaires Saint-Louis (FUSL)? Overal wordt er naar gestreefd om 'native speakers' zoveel mogelijk in het curriculum te betrekken. De FUSL doet wel een beroep op het curriculum Nederlands en Engels aan de H.U.Brussel. Omgekeerd blijkt het niet te kunnen. Nochtans zijn er zoveel mogelijkheden die nu onbenut blijven. Door de combinatie met Frans, zouden we nog meer studenten van andere origines kunnen aantrekken en zouden we door respect op te brengen voor hun eigen literatuur, de onze kunnen aanprijzen en van de zo geprezen culturele dialoog een (h)echte realiteit maken.

## Referenties


Bailly, O., M. Guyot, A. Mihaly & A. Ouamara (2008). "Avec les jeunes de Bruxelles enfermés dans leurs quartiers". In : *Le Monde diplomatique*, p. 4-5.

De Morgen (17 juni 2008). "Meer dan helft leerkrachten is Brussel snel beu".

De Morgen (18 juni 2008). "De zin en soms ook de onzin van lesgeven in Brussel".

De Standaard (17 juni 2008). "Lesgeven in Brussel is meer dan taal".

De Standaard (25 augustus 2008). "Anderlechtse school bloeit ondanks rellen".

De Standaard (8 september 2008). "Nederlandstalig schooltje als teken van hoop in Kuregem".

Nederlandse Taalunie (2007). *Taalpeil 2007*. (http://taalunieversum.org/taalpeil/2007/download/taalpeil_2007.pdf).

Studer, T. (2008). "Zum Förderpotential von Sprachenportfolios für Jugendliche mit Migrationsgeschichte". (http://www.aila2008.org/public/pdf-dokumente-aila/mercator.pdf).

## Ronde 6

*Jona Hebbrecht, Nathalie Depoorter & Hadewych Delbaere*
*Huis van het Nederlands, Brussel*
*Contact: jona.hebbrecht@huisnederlandsbrussel.be*

# Academisch Nederlands (als tweede taal?)

## 1. Inleiding

*"Ik vind het belangrijk dat men Nederlands goed is omdat dat eigenlijk u visitekaartje is"* (Aurélie, eerste bachelor Office Management).

Studenten beginnen in september meestal met volle overgave aan hun opleiding in het hoger onderwijs. Maar heel wat instromende eerstejaars blijken niet voldoende taalvaardig te zijn om die studie ook succesvol te beëindigen. Hoe komt dat?

In vergelijking met enkele decennia geleden is in het Brusselse hoger onderwijs duidelijk een verandering merkbaar in het profiel van de instromende student. Meer Nederlandstalige leerlingen met een tso- of bso-vooropleiding starten een hogere studie en ook steeds meer anderstalige studenten vinden de weg naar het hoger onderwijs.
Jammer genoeg zijn deze studenten dikwijls onvoldoende taalvaardig om succesvol door te stromen in het hoger onderwijs en om een diploma te behalen. Hoewel ze beschikken over voldoende inhoudelijke bagage en zich perfect redden in het dagelijkse leven, is het 'academisch' of 'professioneel' Nederlands een struikelblok voor hen. Ze hebben bijvoorbeeld moeite met de abstractie van academisch taalgebruik, struikelen over complexe zinnen, scheren 'de' en 'het' over één kam, plaatsen het werkwoord foutief in de zin of drukken zich uit in een onaangepaste stijl. Ook spelling blijft een struikelblok en hun woordenschat blijft eerder beperkt.
De veranderende studenteninstroom leidt ertoe dat we als leerkrachten in de Brusselse context vaak onbewust ook een beetje leerkracht NT2 (Nederlands als tweede taal) worden. Maar hoe kan je efficiënt op deze nieuwe doelgroep inspelen? Als antwoord op deze vraag hebben zeven Brusselse hogescholen en universiteiten, samen met het Huis van het Nederlands Brussel, de ondersteuningscentra 'Academisch Nederlands' opgericht *(Erasmushogeschool Brussel, Vrije Universiteit Brussel, Hogeschool-Universiteit Brussel - KUB, Ehsal, HONIM en Vlekho - en Sint-Lukas)*. Studenten die taalmoeilijkheden hebben, kunnen er sinds 2004 terecht voor extra ondersteuning.

## 2. Onderzoek

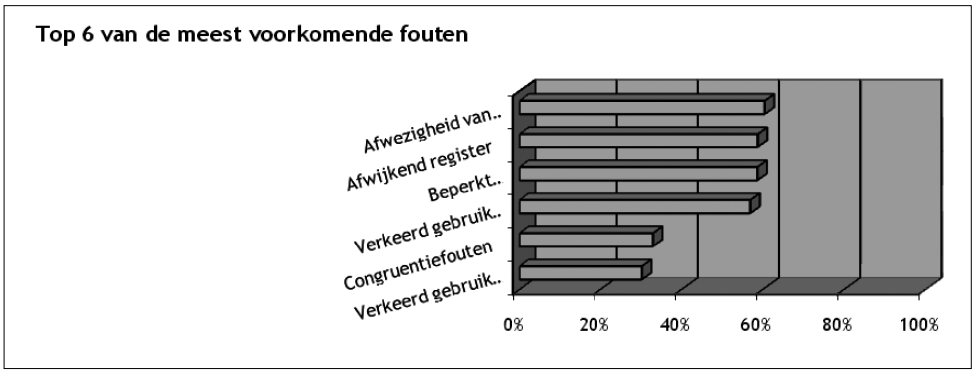
Om na te gaan welke studenten in aanmerking komen voor taalondersteuning, wordt bij het begin van elk academiejaar voor instromende studenten een screening georganiseerd. In het kader van deze screening wordt de studenten gevraagd een tekst te schrijven, waarin ze hun studiekeuze motiveren. De studenten krijgen nadien individueel feedback op spelling, grammatica, tekst-, zin- en woordniveau.
De correctiegegevens van de motivatieteksten worden nauwkeurig bijgehouden en ingegeven in een databank. Voor elk van de onderzochte instellingen werd het voorbije academiejaar een representatieve steekproef genomen. Dat gebeurde op basis van het eindresultaat van de studenten en hun talige achtergrond. Aan de hand van het verzamelde corpus werd enerzijds onderzocht welke fouten het vaakst voorkomen. Anderzijds werd nagegaan of en op welke manier het voorkomen van bepaalde fouten samenhangt met de taalachtergrond van de studenten.

## 3. Struikelblokken

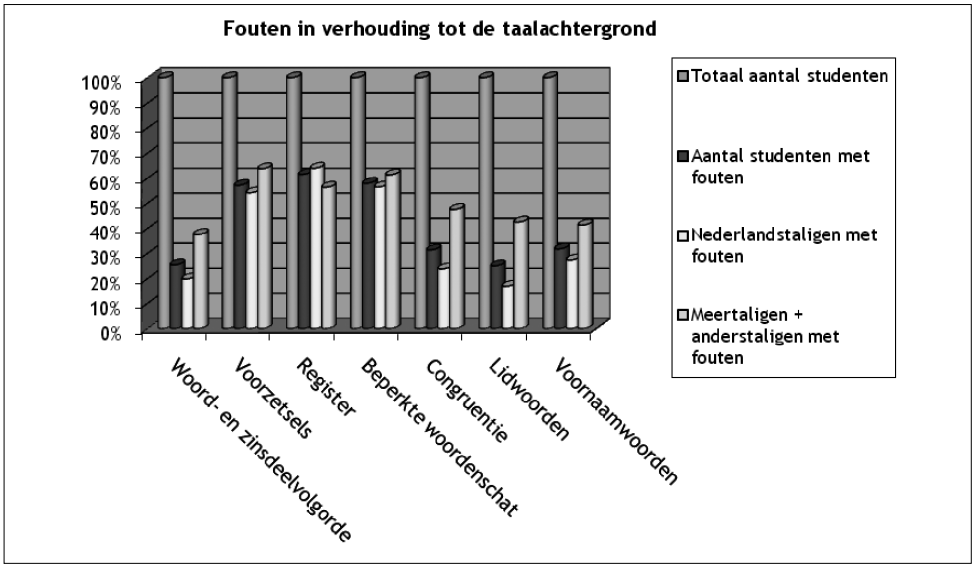
Er werden 18 verschillende foutencategorieën onderzocht die ondergebracht werden in 5 overkoepelende niveaus: tekstniveau, zinsniveau, woordniveau, woordenschat en correctheid. Op basis van alle analyses werd een 'top 6' van de meest voorkomende fouten opgesteld:

1. afwezigheid van structuur in een tekst
2. afwijkend register
3. beperkt woordenschatgebruik
4. verkeerd gebruik van voorzetsels en voorzetselconstituenten
5. congruentiefouten
6. verkeerd gebruik van de voornaamwoorden

De grafiek hieronder toont hoeveel percent van de onderzochte studenten één of meer fouten maakte per categorie.




Bij het vergelijken van de resultaten van anders- en meertaligen met Nederlandstaligen vallen verschillende zaken op. Enerzijds maken anderstaligen in een aantal categorieën beduidend vaker fouten. Anderstaligen hebben bijvoorbeeld meer moeite met de lidwoorden dan Nederlandstaligen (43% tegenover 17%). Ook congruentiefouten komen vaker voor bij anderstaligen (48% tegenover 24%), net als een verkeerde woord- of zinsdeelvolgorde (38% tegenover 20%) en verkeerde voornaamwoorden (41% tegenover 27%).
Anderzijds valt op dat op het gebied van voorzetsels, registerkeuze en woordenschat (de categorieën die het hoogst genoteerd staan in de 'top 6') de anders- en meertaligen niet beduidend meer problemen maken dan Nederlandstaligen. Er worden in deze categorieën weliswaar veel fouten gemaakt, maar dat geldt evenzeer voor de Nederlandstalige studenten als voor de anderstalige en de meertalige.



## 4. Lessen 'academisch Nederlands'

De samenstelling van de 'top 6' is niet meteen verrassend. Docenten weten uit ervaring dat heel wat studenten moeite hebben met tekststructuur en dat ze niet altijd voor het juiste register kiezen. Zo worden lesgevers in e-mailberichten van studenten maar al te vaak informeel aangesproken met 'ge' of 'gij' en begroet met 'Yow!' of 'Haai!', 'Salukes!' en 'Greetz'. Ook het gebrek aan variatie in het woordenschatgebruik, de ongelukkig gekozen voorzetsels en voornaamwoorden (in de praktijk meestal verwijswoorden) en de congruentiefouten zijn niet echt onverwacht.
Verbazingwekkend daarentegen is de afwezigheid van sommige categorieën. Fouten tegen de werkwoordspelling, bijvoorbeeld, bekleden slechts een tiende plaats op achttien onderzochte categorieën. Verder blijken de foutenpercentages die uit het onderzoek naar voren komen in het algemeen opvallend hoog: maar liefst 60% van alle deelnemende studenten brengt, onafhankelijk van vooropleiding of taalachtergrond, te weinig structuur aan in een tekst. Bijna evenveel studenten slagen er niet in het gepaste register te kiezen voor hun tekst. Ook 6 op 10 studenten blijkt aan het einde van het secundair onderwijs over onvoldoende lexicale middelen te beschikken om een vlotte en gevarieerde tekst te schrijven. Kiezen voor het juiste voorzetsel is voor 57% van de deelnemers een moeilijke opgave. Meer dan de helft van de onderzochte studenten kan wat deze vier categorieën betreft taalondersteuning gebruiken.
Opvallend is dat geen van de vier categorieën die met een ruime voorsprong en in quasi ex aequo bovenaan de top 6 staan, echt te plaatsen is onder de noemer 'taalcorrectheid' in een strikt formele, grammaticale zin. Kiezen voor het juiste register en de juiste voorzetsels, een voldoende rijk en afwisselend woordenschatgebruik en de kunst om verschillende 'ideeën' te ordenen in een gestructureerde uiteenzetting, kunnen eerder onder de noemer 'taalrijkdom' worden geplaatst.
Studenten die het hier moeilijk mee hebben, zijn bijgevolg niet gebaat bij formele grammaticalessen. Ze moeten zich in de eerste plaats bewust worden van het belang van aspecten als structuur, register en woordkeuze. En die bewustmaking is iets waar niet alleen taaldocenten, maar ook vakdocenten een hand in hebben. Elke docent die een ongepaste e-mail ontvangt, kan die bijvoorbeeld terugsturen naar de student in kwestie met de vraag om de e-mail te herformuleren, alvorens er een antwoord op te schrijven. Ook als vakdocent kan je studenten wijzen op een tekort aan structuur of op 'arm' taalgebruik. Wanneer elke docent een stukje 'taaldocent' wordt, is er voor veel van deze studenten zeker geen intensieve ondersteuning op lange termijn nodig.

Een vaak gehoorde opmerking wanneer het gaat over de teleurstellende taalvaardigheid van studenten is dat het toenemende aantal meer- en anderstaligen de cijfers in de negatieve zin beïnvloedt. Toch blijkt uit dit onderzoek dat anderstalige en meertalige studenten gemiddeld niet of nauwelijks méér fouten maken tegen tekststructurering, register- en woordkeuze dan Nederlandstaligen. De afwezigheid van 'taalrijkdom' of 'taalbewustheid' is dus een algemeen fenomeen dat losstaat van taalachtergrond.

Dat betekent zeker niet dat men de talige drempel mag minimaliseren waar sommige niet-Nederlandstalige studenten bij het begin van het hoger onderwijs tegen aanlopen. Zij ondervinden namelijk niet alleen dezelfde moeilijkheden als Nederlandstaligen, vaak zijn er voor hen ook andere, bijkomende struikelblokken. Zo maken zij beduidend vaker congruentiefouten en fouten tegen de lidwoorden, gebruiken ze vaker een verkeerde woord- of zinsdeelvolgorde en kiezen ze vaker voor het verkeerde voornaamwoord.

### 5. Conclusie

Uit de analyse van de teksten, geschreven door instromende studenten, is gebleken dat het soort fouten dat niet-Nederlandstaligen maken in heel grote mate overeenstemt met de fouten die moedertaalsprekers maken. Zowel taal- als vakdocenten kunnen studenten bewustmaken van hun taalvaardigheid en hen stimuleren om die verder te ontwikkelen. Dat kan ondermeer door de studenten regelmatig gerichte feedback te geven op hun taalgebruik.
Over de hele lijn bekeken, maken anderstaligen en meertaligen gemiddeld wel meer (verschillende) fouten dan Nederlandstaligen en hebben ze bijgevolg meer nood aan gerichte ondersteuning voor hun specifieke (vaak meer formeelgrammaticale) aandachtspunten.

## Ronde 7

*Laurence Mettewie*
*Université de Namur (FUNDP)*
*Contact: laurence.mettewie@fundp.ac.be*

# De taal van de *andere* gemeenschap leren. De invloed van contact op taal(leer)attitudes t.a.v. het Nederlands en het Frans in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel

In deze bijdrage concentreren we ons op het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (voortaan NoB), omdat het een vrij unieke situatie van contact biedt tussen Nederlandstaligen en Franstaligen. Hoewel Brussel een tweetalige regio is, gaat het veeleer om een maatschappelijke tweetaligheid en zijn de meeste inwoners niet tweetalig Nederlands-Frans. Tevens blijft het contact tussen leden van de twee officiële taalgemeenschappen van de hoofdstad beperkt en lijken Franstaligen en Nederlandstaligen eerder naast elkaar te leven dan met elkaar.

De uitzondering die de regel bevestigt, vinden we in het NoB. Sinds de jaren 1970 is een breed aanbod aan kwalitatief hoogstaand onderwijs in het Nederlands een speerpunt van het Vlaamse taalbeleid in Brussel. Samen met gemeenschapscentra en bibliotheken is het NoB een vitrine van de aanwezigheid van het Nederlands in de hoofdstad. De bedoeling was om Nederlandstalige ouders ervan te overtuigen hun kroost in het Nederlands naar school te sturen en zo de verfransing van een omvangrijke groep Brusselaars tegen te gaan. In het begin van de jaren 1980 besloot de Nederlandse Cultuurcommissie (vandaag VGC) zelfs affichecampagnes te voeren in het Frans om zogenaamde verfranste Nederlandstalige ouders aan te spreken met slogans als 'Osez, l'avenir est aux bilingues. 314 écoles néerlandophones à Bruxelles' (Waag het, de toekomst is in handen van tweetaligen. 314 Nederlandstalige scholen in Brussel).

Affiche in het Frans, promotiecampagne voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (In: brochure *10 jaar NCC*, 1982)

Deze campagnes hebben er – samen met de kwaliteit van het onderwijs in het NoB, en dankzij massale financiële investeringen – voor gezorgd dat niet enkel Nederlandstalige leerlingen de weg vonden naar het NoB, maar ook veel anderstaligen. Tot het einde van de jaren 1990 waren die anderstaligen voornamelijk Franstalig, maar vandaag telt het NoB ook heel wat kinderen van allochtone afkomst (gegevens over de taalachtergrond van de leerlingen zijn beschikbaar op: http://www.vgc.be/Onderwijs/Onderwijsbeleid+van+de+VGC/Over+het+Brussels+Nederlandstalig+onderwijs/cijfers.htm).

De aanwezigheid van een omvangrijke groep anderstaligen in het NoB zorgt niet enkel voor uitdagingen op organisatorisch en didactisch vlak. Naast talige aspecten, die vaak als schrijnend ervaren worden, heeft de heterogene samenstelling van de leerlingenpopulatie ook gevolgen op sociaalpsychologisch niveau. Taalattitudes en taalleermotivatie zijn voorbeelden van sociaalpsychologische factoren bij taalverwerving. In de context van het NoB zijn deze om twee redenen bijzonder interessant. Ten eerste blijkt uit onderzoek dat attitudes en motivatie een stimulerende of afremmende rol spelen bij het leren van (vreemde) talen (zie o.a. Dörnyei, Csizér, & Németh 2006; Gardner 1985, 2001; Mettewie 2004). Ten tweede fungeren attitudes ook als een soort barometer voor de verhoudingen tussen taalgemeenschappen (Baker 1992; Persoons 1988). De contactsituatie tussen Frans- en Nederlandstalige leerlingen in het NoB kan in dat opzicht beschouwd worden als een vrij uniek laboratorium. Het laat namelijk toe om de contacthypothese (Allport 1954; Pettigrew 1998) na te gaan. Deze berust op het idee dat het contact tussen gemeenschappen conflictueuze verhoudingen onder bepaalde voorwaarden positief kan bevorderen. In dit geval stellen we de vraag in welke mate intensief en regelmatig contact tussen leden van de twee officiële taalgemeenschappen in Brussel, zonder hiërarchische barrières – het zijn immers allemaal leerlingen – een invloed heeft op de perceptie die ze hebben van de 'andere' taal en taalgemeenschap.

Twee relevante vragen voor vakleerkrachten Nederlands staan hier centraal. Ten eerste: heeft het contact tussen Franstalige en Nederlandstalige leerlingen in het NoB een positieve of negatieve invloed op (a) hun attitude t.a.v. de Nederlandse taal en cultuur, (b) hun motivatie om Nederlands te leren en (c) hun attitude t.a.v. de les Nederlands? Ten tweede: hebben deze sociaalpsychologische aspecten remmende of stimulerende effecten op het verwervingsproces van de taalleerders? Leidt dit met ander woorden tot een betere kennis van de andere taal?

Om dit te onderzoeken, werden de taalattitudes en de motivatie van Franstalige en Nederlandstalige leerlingen die samen in het NoB zitten, onderzocht. De gegevens zijn verzameld in 11 Nederlandstalige aso-scholen (algemeen secundair onderwijs), geografisch verspreid over de Brusselse regio. De data is vergeleken met gegevens van leerlingen uit twee Nederlandstalige controlescholen in Vlaanderen (Denderleeuw en Keerbergen) en uit drie Franstalige controlescholen in Brussel en Wallonië (Etterbeek, Nivelles en Charleroi) die geen contact hebben met de 'andere' taalgemeenschap. Op basis van een achtergrondenquête zijn enkel de leerlingen geselecteerd die als thuistaal (dominant) het Nederlands of (dominant) het Frans hebben. 588 informanten hebben een vragenlijst met 125 items over taalattitudes en taalleermotivatie ingevuld en meer dan 400 informanten hebben vervolgens taaltesten voor het Nederlands en het Frans afgelegd (voor gedetailleerde resultaten, zie: Housen, Mettewie & Pierrard 2002; Van Mensel, Pierrard & Housen 2004). De steekproef is vrij evenwichtig verdeeld over jongens en meisjes en over de drie leeftijdscategorieën (12-, 15- en 18-jarigen), die

overeenkomen met het begin, het midden en het einde van het middelbaar onderwijs in België.

De resultaten op basis van statistische analyses geven een aantal trends aan, die schematisch weergegeven worden in Tabel 1.

| Sociaalpsychologische factoren | Nederlandstaligen in NoB vs. Vlaanderen | Franstaligen in NoB vs. Brussel en Wallonië |
|---|---|---|
| Attitude T2 | = | + |
| Attitude T2-gemeenschap | = | + |
| Motivatie T2 | = | +/= |
| Attitude T2-les | = | = |
| Attitude tweetaligheid | = | + |
| Attitude België | = | + |
| Attitude vreemde talen | = | = |
| Attitude T1 | = | +/= |
| Attitude T1-gemeenschap | = | +/= |
| Motivatie T1 | = | +/= |
| Attitude T1-les | = | = |

+ : grote positieve verschillen tussen de groepen
+/= : kleine positieve verschillen de groepen
= : geen verschil tussen de groepen

Tabel 1 : Synthese van de invloed van contactsituatie op attitudes en motivatie van leerlingen in het NoB vs. leerlingen zonder contact in Vlaanderen, Brussel en Wallonië (n= 588).

Franstalige leerlingen die in het NoB in contact komen met de Nederlandse taal en taalgemeenschap hebben veel positievere attitudes dan Franstalige leeftijdsgenoten in Brussel en Wallonië. Ook hun taalleermotivatie is hoger dan die van leerlingen zonder contact en onderdompeling in een Nederlandstalige onderwijscontext. Deze positieve benadering van het Nederlands contrasteert met het negatieve imago van de Nederlandse taal bij Franstaligen in België. Uit ander onderzoek blijkt dat de houding in België tegenover de taal van de 'andere' gemeenschap veel minder positief en zelfs negatief is, in vergelijking met de tweede vreemde taal, het Engels (zie o.a. Housen, Janssens & Pierrard 2002; Mettewie & Janssens 2007).
Het is echter opvallend dat dezelfde positieve effecten niet gelden voor de attitudes en de motivatie van de Nederlandstalige leerlingen in het NoB die dagelijks contact hebben met Franstalige klasgenoten. Dit kan verklaard worden door het feit dat het contact met de Franse taal en cultuur beperkt wordt tot de Franse les die – ongeacht de specifieke Brusselse context – dezelfde richtlijnen volgt als het programma in

Vlaanderen. De aanwezigheid van een omvangrijke groep moedertaalsprekers wordt vermoedelijk onvoldoende uitgespeeld als troef voor de Nederlandstaligen in de lessen Frans als vreemde taal.
Naast positievere attitudes ten aanzien van de 'andere' taal en taalgemeenschap, blijkt de contactsituatie ervoor te zorgen dat de Franstalige leerlingen in het NoB een grotere openheid vertonen ten aanzien van meertaligheid en culturen. Bovendien geven vergelijkende analyses aan dat positieve attitudes ten aanzien van de Nederlandse taal en cultuur en meertaligheid in het algemeen niet leiden tot negatieve attitudes ten aanzien van de moedertaal en de eigen cultuur. Franstalige leerlingen in het NoB blijven een onderscheid maken tussen hun eerste en tweede taal en vertonen een voorkeur voor de eigen taal en cultuur. Ze blijken zelfs nog gemotiveerder te zijn om hun moedertaal te leren dan hun Franstalige leeftijdsgenoten in Franstalige scholen in Brussel en Wallonië.
Op de attitudes ten aanzien van de taalles zelf blijkt contact geen invloed te hebben.
Tot slot geven de analyses uit deze studie aan dat er een verband is tussen attitudes – en in mindere mate motivatie – ten aanzien van de tweede taal en de beheersing van die taal (Mettewie 2004). Anders gezegd: hoe positiever de attitudes ten aanzien van het Nederlands (van de Franstaligen), hoe hoger de taalvaardigheid. Het omgekeerde geldt uiteraard ook: hoe negatiever de attitudes, hoe minder goed de taal beheerst wordt. Wat de statistische analyses niet vertellen, is de richting van het verband, waardoor het voorlopig als het verhaal van de kip of het ei klinkt.

Blijft dan de vraag wat een vakleerkracht Nederlands hiermee moet aanvangen in Brussel, maar ook in andere Nederlandstalige onderwijscontexten met een groep anderstalige taalleerders van het Nederlands.
Eén van de kenmerken van attitudes is dat die voortkomen uit socialisatieprocessen en beïnvloed worden door stereotypen, beschikbare informatie en gangbare ideeën, alsook door mensen met een voorbeeldfunctie, zoals ouders, journalisten, artiesten en leerkrachten. Taalleerkrachten kunnen dus zeker een steentje bijdragen door het imago van de taal op te poetsen en het authentieker en aantrekkelijker te maken. Zo kunnen ze ervoor zorgen dat een aantal clichés ontkracht worden (zoals bijvoorbeeld dat het Nederlands een lelijke, ruwe en moeilijke taal is). Ook contact met moedertaalsprekers in de klas, maar ook buiten en waarom niet over de taal- of staatsgrenzen heen (werken rond taalverschillen in Vlaanderen en Nederland stimuleert ook anderstalige leerlingen om te werken rond wat Nederlands is, hoe het varieert, hoe het functioneert, etc.) kan een positieve dynamiek op gang brengen die bevorderlijk kan zijn voor zowel de taalattitudes als voor de taalontwikkeling.

**Referenties**

*10 jaar NCC* (1982). Brussel: Nederlandse Cultuurcommissie.

Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. New York: Addison-Wesley.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Z., K. Csizér & N. Németh (2006). *Motivation, language attitudes and globalisation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R.C. (2001). 'Integrative Motivation and Second Language Acquisition'. In: Z. Dörnyei & R. Schmidt (eds.). *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center, p. 1-19.

Housen, A., S. Janssens & M. Pierrard (2002). *Le français face à l'anglais dans les écoles secondaires en Flandre*. Louvan-la-Neuve: Duculot.

Housen, A., L. Mettewie & M. Pierrard (2002). *Rapport Beleidsgericht onderzoek PBO/98/2/36. Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel*. Brussel: Centrum voor Linguïstiek - Vrije Universiteit Brussel.

Mettewie, L. (2004). *Attitudes en motivatie van taalleerders in België. Een sociaal-psychologisch onderzoek naar het verwerven van de eerste en tweede taal door Nederlandstalige, Franstalige en tweetalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel*. (Proefschrift) Brussel: Vrije Universiteit Brussel. (http://www.fundp.ac.be/universite/personnes/page_view/01005727/publications.html).

Mettewie, L. & R. Janssens (2007). 'Language Use and Language Attitudes in Brussels'. In: D. Lasagabaster & Á. Huguet (eds.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 117-143.

Persoons, Y. (1988). 'Identity and Projection: The Projected Attitudes of Flemish High School Students in Brussels'. In: R. van Hout & U. Knops (eds.), *Language Attitudes in the Dutch Language Area*. Dordrecht: Foris Publications, p. 39-53.

Pettigrew, T. F. (1998). 'Intergroup contact theory'. In: *Annual Review of Psychology*, jg. 49, p. 65-85.

Van Mensel, L., M. Pierrard & A. Housen (2004). 'Taalvaardigheid van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalig secundair onderwijs in Brussel'. In: A. Housen, M. Pierrard & P. Van de Craen (eds.). *Brusselse Thema's. Taal, Attitude en Onderwijs in Brussel.* Brussel: VUBPRESS, p. 67-110.

## Ronde 8

*Remco Sleiderink*
*Hogeschool-Universiteit Brussel*
*Contact: remco.sleiderink@hubrussel.be*

# Wit Brussel. Over oudere literatuur en het secundair onderwijs

Oudere literatuur in het secundair onderwijs… Moet het nog? Mag het nog? In *De Standaard* daagt André Mottart – voorzitter van de Stichting Het Schoolvak Nederlands en vakdidacticus Nederlands aan de Universiteit Gent – de leraren Nederlands uit:

"Vondel geef ik meestal niet meer. En Guido Gezelle ook niet. Voor sommigen is dat wellicht heiligschennis. Maar een naam met twee data en enkele titels bij heeft geen enkele zin. Dat vergeet je meteen. Je botst op de beperking dat mensen niet tot zich kunnen nemen wat ze niet tot zich willen nemen, omdat ze er helemaal niets mee hebben. Maar intussen had je ook wel vaardigheden kunnen overbrengen…" (Verhoeven 2006).

Terecht of niet, Mottart associeert oudere literatuur met traditioneel onderwijs dat enkel gericht is op reproductie van kennis en dat geen rekening houdt met de snel veranderende schoolpopulatie. Hij gruwelt ervan. "Geef mij één goeie reden waarom we die teksten nog in de klas zouden geven…" (Verhoeven 2006).

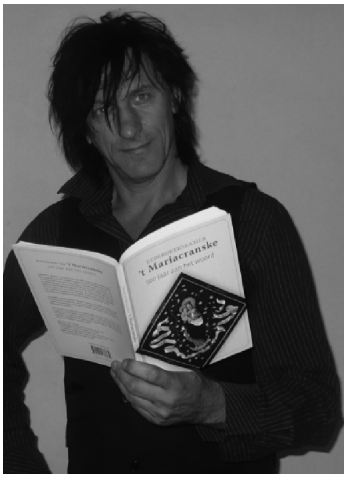
Natuurlijk zijn er ook andere geluiden te horen, vooral de laatste tijd. In Nederland – het vroegere gidsland van het 'nieuwe leren' – is in een rapport van de Tweede Kamer gepleit voor een herwaardering van cultuuroverdracht in het onderwijs (Dijsselbloem e.a. 2008). Het gebrek aan aandacht voor 'de eigen kunst en cultuur' en het gebrek aan 'literaire bagage' bij de leerlingen wordt betreurd en men beargumenteert dat juist migrantenkinderen baat hebben bij "meer onderwijstijd waarin hun die culturele kennis wordt bijgebracht" (111). De Canon van Nederland wordt daarbij genoemd als een geslaagde vorm van het aanbrengen van 'gedeelde kennis'.

Als literatuurhistoricus zou ik misschien blij moeten zijn met deze tegenreactie die de literaire canon immers weer onder de aandacht wil brengen. Maar dat ben ik niet. Ik vrees dat zo'n kennisgericht onderwijs – of onderwijs dat de literaire traditie centraal stelt – gemakkelijk kan ontaarden in "de restauratie van culturele normen en waarden van de maatschappij van gisteren" (vgl. Jaspaert e.a. 2006). Ronduit beangstigend vind

ik de houding van leraren als Robert Anker en Cyrille Offermans – tenoren in het intellectuele debat in Nederland – die er openlijk voor uitkomen dat de mening van de leerlingen hen 'hoegenaamd geen fuck' kan schelen. Ook zij zien het aanbrengen van 'culturele bagage' als één van de voornaamste taken van het onderwijs (vgl. Sleiderink 2004: 210). Van interactiviteit en zelfrelativering lijkt nauwelijks sprake te zijn.

Met mijn bijdrage aan de HSN-conferentie wil ik geen steriele bijdrage leveren aan het 'kennisdebat'. Ik wil zo concreet mogelijk ingaan op de vraag wat er in het secundair onderwijs kan worden gedaan met een oude Nederlandstalige tekst die in de verste verte niet lijkt aan te sluiten bij de leefwereld van de hedendaagse jeugd in onze multiculturele samenleving. Als concrete casus in aanloop naar de discussie kies ik voor *d'Wonder dat in die stat van Bruesel ghemaect was.* De Brusselse stadsdichter Jan Smeken – tevens leider van rederijkerskamer 't Mariacranske – schreef dit gedicht van ruim vierhonderd verzen naar aanleiding van de vele sneeuw- en ijssculpturen die in zware winter van 1511 in de hoofdstad waren verrezen en die kort daarop ook weer waren weggesmolten. Hoewel het boekje in een vrij grote oplage moet zijn verschenen, is er slechts één exemplaar van bewaard gebleven – thans in de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag.

Dat *d'Wonder* vanuit een cultuurhistorisch standpunt interessant is, was al duidelijk gemaakt door Herman Pleij in zijn vuistdikke studie *De sneeuwpoppen van 1511* (1988). Dat het gedicht ook literair heel verrassend is, bleek toen zanger en dichter Rick de Leeuw zich in 2007 waagde aan een moderne hertaling, met behoud van het ingewikkelde rijmschema. Plotseling had Jan Smeken weer een stem:




Aan het Holland waren twee Noorse trollen
Verbrand in hun smoel, verbrand aan hun hand
De een 'n oud wijf, de snolste der snollen
In haar kop gaapte een mond zonder tand
De ander een kerel uit een ander land
Het leek me een Griek of misschien Cyprioot
Op zijn hoofd stond een hoed als een lappenmand
Of wat het ook was, het stond idioot
Nooit hadden ze vlees, nooit aten ze brood
Nooit dronken ze bier, nooit hadden ze wijn
Al gaven ze mij een miljoen in het groot
Geen dag zou ik een van hen willen zijn

(geciteerd naar De Leeuw e.a. 2007: 55)

Rick de Leeuw, vertaler van het sneeuwpoppengedicht
van Jan Smeken.
Fotografie: © Abel en August de Leeuw, 2007.

Aan de hand van de hertaling – en de voordracht door Rick de Leeuw – is het mogelijk om literaire en sociologische aspecten van de rederijkersliteratuur op een aantrekkelijke manier te bespreken en om bijvoorbeeld iets te zeggen over de vreemdelingenangst in het zestiende-eeuwse Brussel (ja toch, cultuuroverdracht!). Interessanter lijkt me evenwel om de leerlingen via deze prachtige hertaling werkelijk tot bij de zestiende-eeuwse rederijkersliteratuur te brengen en om hen uit te dagen om erop te reageren (vgl. Sleiderink 2008). Wat vinden zij van vorm en inhoud? Is het een tekst die de overbrenging naar het heden moeiteloos verdraagt? En zo niet, waar blijft de lezer of luisteraar aan haken? Vanwaar die vreemde beelden? Vanwaar die nadruk op de literaire vormgeving? Hoe verloopt de confrontatie met zo'n tekst van vijf eeuwen geleden?

Als ik één goede reden moet geven waarom oude teksten in het onderwijs aan bod moeten komen, dan is dat niet omdat kennis van die literatuur onontbeerlijk is. Het boeiende van oudere literatuur is vooral dat die zowel qua vorm als inhoud de leerlingen (én de leraar!) confronteert met een heel andere cultuur; een cultuur die niet aansluit bij de eigen leefwereld en toch ook niet volledig ontoegankelijk blijkt te zijn. Als niet de reproductie van – toch al onzekere – kennis centraal staat, maar de participatie van alle leerlingen, en als er iets gedaan kan worden met de vragen en reacties die deze teksten oproepen, dan zal de literair-culturele competentie van de leerlingen er zeker door bevorderd worden. Wie weet, zullen ze er zelfs lees- en luisterplezier aan beleven. Of ben ik nu aan het dromen?

## Referenties

De Leeuw, R., A. Luyten & R. Sleiderink (2007). *Rederijkerskamer 't Mariacranske 500 jaar aan het woord*. Roeselare: Roularta.

Dijsselbloem, J., e.a. (2008). 'Brief van de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen' (www.tweedekamer.nl/images/kst113842.8s_tcm118-149847.PDF).

Jaspaert, K., e.a. (2006). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen.* Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Sleiderink, R. (2004). "Is Beatrijs een loser? Middeleeuwse literatuur in het middelbaar onderwijs". In: *Queeste. Tijdschrift over middeleeuwse letterkunde in de Nederlanden*, jg. 11, p. 204-215.

Sleiderink, R. (2008). '*Op de wijze van de literatuur*. De held achter de Brusselse stadsdichter Jan Smeken'. In: H. Brinkman, e.a. (red.). *Helden bestaan! Opstellen voor Herman Pleij*. Amsterdam: Bert Bakker, p. 207-215.

Verhoeven, K. (2006). "Kennis is macht. Over onzekere leerkrachten die zich vastklampen aan kennis". In: *De Standaard* (9 december 2006).

## Multimedia

TV-reportage n.a.v. het 500-jarig bestaan van rederijkerijkskamer 't Mariacranske (TV Brussel, december 2007), te bekijken via: www.brusselnieuws.be/artikels/cultuur/t-mariacranske-viert-500ste-verjaardag-met-boek (doorklikken naar video).

Rick de Leeuw maakte opnamen van de voordracht van zijn eigen vertaling van *d'Wonder dat in die stat van Bruesel ghemaect*. Fragmenten daarvan, ook bruikbaar in het onderwijs, zullen binnenkort te beluisteren en te downloaden zijn via: www.middelnederlands.be (in opbouw).

# 3. Competentieleren

*Stroomleider:*

*Wilfried De Hert (VVKSO)*
*Els Leenders (SLO)*

## Ronde 1

*Annelies Kappers*
*ROC, Amsterdam.*
*Contact: je.kappers@rocva.nl*

# 'Onzichtbare taaltaken'. Een andere manier van kijken naar taalontwikkeling in het onderwijs

## 1. Inleiding

Het taalniveau van mbo-ers is 'schrikbarend laag!' Iedereen klaagt: het bedrijfsleven, docenten, etc. De Pavlov-reactie is voorspelbaar: meer uren Nederlands en meer aandacht voor spellen en schrijven. Maar dat is nu juist waar de meeste beroepsbeoefenaars – mbo'ers dus – geen behoefte aan hebben als ze als professional aan het werk zijn. Wat moeten ze dan wel kunnen en waar komen die klachten vandaan?

## 2. Het bespreken van taal in een moeizame zaak

Als je er met docenten, schoolleiders, stagebegeleiders, werkgevers, etc. over praat, blijkt dat niemand precies in beeld heeft wat taal nu eigenlijk is. Er zijn slechts vrij vage noties over schrijven, taalgebruik (straattaal wanneer dat niet past, formele en informele taal, vaktaal, toetstaal, garagetaal bijv.), woordenschat, etc.
Het Raamwerk Nederlands heeft ons een stuk verder gebracht. In het Raamwerk zie je duidelijk omschreven waar de 5 taalvaardigheden aan moeten voldoen. Ook de niveaus zijn helder omschreven. Hier dringen we door tot het wezen van taal in het beroep. Het gaat om professionaliteit: wat zeg of schrijf je precies als je iemand wil overtuigen van de kwaliteit van een bepaald product, de noodzaak van een bepaald medicijn of in al die situaties waarin professionals adviseren, voorschrijven, ondersteunen, doceren, etc. Hoe beschrijf je eigenlijk een geur (als je in een parfumerie werkt), een gevoel (als je in de zorg werkt), een keuze van kleur (als je een modeopleiding volgt)? Wat doe je precies met taal als je empathie moet laten zien? Dit is niet uitsluitend een non-verbaal iets, maar is ook een kwestie van checken of iemand je begrijpt, van samenvatten van wat iemand je heeft verteld, etc.
Bovenstaande vaardigheden worden voortdurend van leerlingen in het mbo gevraagd, maar ze worden niet expliciet beschreven in criteria en er wordt al helemaal niet volgens bepaalde criteria feedback op gegeven. Deze taken zijn onzichtbaar aanwezig, maar zijn wel essentieel voor de manier waarop gekeken wordt naar het functioneren van een leerling op stage of in het latere beroep.

Het gevolg hiervan is dat leerlingen en docenten vaak niet weten waar taalgebruik nu aan zou moeten voldoen. Ze merken wel dat er fouten worden gemaakt, maar weten niet welke fouten dat precies zijn. En dan grijpt men al snel naar de meest zichtbare en meetbare aspecten. En dat zijn natuurlijk zinsbouw, grammatica en spelling. Conclusie: meer uren voor taalonderwijs.



### 3. Een voorbeeld

Hoe meer ik me ging verdiepen in de taalproblemen van leerlingen in het mbo, hoe meer ik merkte dat ik op de stagevloer moest zijn. Daar zie je wat er gevraagd wordt van een beginnend beroepsbeoefenaar en waar de leerlingen mee worstelen. Een apothekersassistente bijvoorbeeld moet heel goed kunnen lezen en moet tegelijkertijd een cliënt/patiënt kunnen informeren en geruststellen. Dit 'tegelijkertijd' is essentieel: je moet iets kunnen opzoeken en toch deskundigheid uitstralen, contact kunnen houden met de cliënt en heel secuur de juiste informatie kunnen opzoeken en doorgeven. Ga er maar aanstaan.
Het is dan belangrijk dat je heel precies uitzoekt waar dat lezen aan moet voldoen: wat moet je precies doen als je op die manier moet lezen, hoe merk je dat je het goed doet? Welke criteria kun je dus aanleggen?
Vervolgens ga je die criteria met leerlingen bespreken en het lezen en voorlichten in de les oefenen. De taak wordt met de criteria in de hand bekeken.

Firma Taal van het ROC van Amsterdam is bezig met het maken van een film over bovenstaande taalproblematiek en -aanpak. De film is bedoeld voor docenten (ook voor niet-taaldocenten), managers en beleidsbeslissers. In de workshop zal ik een trailer van de film 'Onzichtbare Taaltaken' laten zien en toelichten.

## Ronde 2

*Jan T'Sas*
*Klasse – Universiteit Antwerpen*
*Contact: jan.tsas@skynet.be*

# Het Nederlands in nieuwe vormen van leren

De jongste jaren is er zowel in Nederland als in Vlaanderen heel wat belangstelling gegroeid voor nieuwe vormen van leren. In Nederland spreekt men meestal van 'het nieuwe leren'; in Vlaanderen van 'begeleid zelfstandig leren'. Beide gemeenschappen vullen dat nieuwe leren verschillend in, maar in de school- en klaspraktijk zijn er veel

overeenkomsten. Ook de gevolgen van nieuwe vormen van leren voor de plaats van het Nederlands binnen het onderwijs zijn in Vlaanderen en Nederland vergelijkbaar.

Hoe krijgen deze nieuwe vormen van leren concreet vorm op school? Welke gevolgen heeft dat voor het vak Nederlands? En welke rol is er (nog) weggelegd voor de leraar Nederlands? Om die vragen te kunnen beantwoorden, trok een werkgroep van de Nederlandse Taalunie in 2006 met camera en geluidsapparatuur naar twee Nederlandse en twee Vlaamse scholen die nieuwe vormen van leren hebben ingevoerd. Een dag lang filmden ze leerlingen en leraren in onderwijssituaties. Daarnaast werden interviews afgenomen. De beelden werden gemonteerd tot vier thematische gehelen, waarbij de nieuwe vormen van leren telkens vanuit een heel concreet perspectief worden benaderd, namelijk vanuit het perspectief van 'de leraar', 'de leerling', 'het lesmateriaal/de leerstof', 'de didactiek en de organisatie'. Ten slotte werd het beeldmateriaal op dvd gebrand.

Naast een dvd werd een brochure ontwikkeld met een kijkwijzer, die de thematiek van nieuwe vormen van taal leren in zeven aandachtspunten verdeelt. Vier daarvan hebben betrekking op de inhouden en de doelen van het onderwijs Nederlands en drie op de leraarvaardigheden. Bij elk van de aandachtspunten worden vragen geformuleerd die de werkgroep aan de scholen heeft gesteld en die ook u binnen uw eigen school/scholen als leidraad kunt gebruiken.

Tijdens deze workshop worden de brochure en de dvd op een interactieve manier voorgesteld. De brochure is immers bedoeld als een hulpmiddel voor taalcoaches, coördinatoren, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, etc. om hun school/scholen te ondersteunen bij de ontwikkeling van nieuwe vormen van taalleren. De praktijk voert de bovenhand: kijk zelf, of kijk samen met de studenten/leraren die u begeleidt naar de beelden; hanteer de kijkwijzer en voer de opdrachten uit; discussieer en trek conclusies voor uw school- en klaspraktijk; toets eventueel uw bevindingen aan de kansen en bedreigingen die tientallen deskundigen tijdens de conferenties opwierpen.

Het filmmateriaal werd voor het eerst getoond tijdens de HSN-conferentie van vorig jaar. Het werd ook besproken op twee andere conferenties/studiedagen. De feedback die hierdoor werd gegenereerd, werd eveneens in de brochure verwerkt: wat zijn de kansen, wat zijn de valkuilen en wat zijn de aandachtspunten?

## Ronde 3

*Atty Tordoir & Hella Kroon*
*APS, Utrecht*
*Contact: a.tordoir@aps.nl*
*h.kroon@aps.nl*



# Beter worden in taal: taalcompetenties ontwikkelen in contextrijk leren

APS-Talen werkt regelmatig samen met vmbo-scholen waar nieuwe vormen van leren worden ontwikkeld. Leerlingen werken dan aan prestaties of projecten, grotere opdrachten die voor hen echt betekenis hebben.
Daar moeten ze vanzelfsprekend allerlei taalcompetenties bij inzetten: overleggen, presentaties maken, informatie verwerken, mails of brieven schrijven, instructies uitvoeren etc. Docenten vinden het vaak moeilijk om taalontwikkeling daarin een eigen plek te geven. Hoe komen leerlingen van *taal doen* naar *taal leren*? Wat is de rol van de vakdocent Nederlands? Wat doen de andere begeleiders?
Samen met scholen hebben wij aanpakken ontwikkeld voor coachen en feedback geven op taal. Daarin werken we met taaltaken, leerlijnen en workshops voor leerlingen, aandacht voor vaktaal en woordenschat. Die aanpakken presenteren wij in woord en beeld.

## Ronde 4

*Marja van Knippenberg*
*ROC Mondriaan, Den Haag*
*Contact: m.van.knippenberg@rocmondriaan.nl*

# Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs: retoriek en praktijk

## 1. Inleiding

De constatering van taalachterstanden bij studenten, de zorgen om een goede positionering van het Nederlands en de toenemende aandacht voor taalvaardigheid in nieuwe onderwijsconcepten vormden in september 2006 het startpunt van mijn onderzoek

naar het onderwijzen en leren van Nederlands in een meertalige klas in het middelbaar beroepsonderwijs. In dit artikel beschrijf ik in grote lijnen de opzet van het onderzoek en presenteer ik enkele eerste bevindingen.
Omdat ik met name geïnteresseerd was in de dagelijkse werkelijkheid in de klas, is gekozen voor de opzet van een casestudy, waarbij gebruik wordt gemaakt van etnografische onderzoekstechnieken. De aandacht was gericht op een groep van tweeëntwintig studenten die in de schooljaren 2005-2007 de opleiding tot 'Helpende Gezondheidszorg' volgden.

## 2. De dataverzameling

In de eerste helft van 2007 heb ik gedurende vier maanden een groep studenten (groep GHZ.2b) gevolgd. Er vonden observaties plaats tijdens theorie- en praktijklessen, coachingsuren en teamvergaderingen. Gedurende de observaties werden veldaantekeningen gemaakt. Latere reflecties noteerde ik in een onderzoeksdagboek. Van de geobserveerde situaties werden zowel audio- als video-opnames gemaakt die later deels getranscribeerd werden. Daarnaast werden relevante documenten verzameld, zoals lesmaterialen, toetsen, informatie uit studentendossiers en beleidsstukken, etc. Na afloop van de observatieperiode heb ik vragenlijsten voorgelegd aan de studenten en de betrokken docenten. De vragenlijst voor de studenten bestond uit de onderdelen 'Jouw talen', 'School en leren', 'De lessen', 'De stage' en 'De toekomst'. De vragenlijst voor de docenten bevatte de onderdelen 'Persoonlijke gegevens', 'Uw mening over onderwijs geven in een opleiding tot Helpende Gezondheidszorg', 'De opleiding tot Helpende Gezondheidszorg in deze school', 'De studenten in groep GHZ.2b' en 'Uw lessen aan groep GHZ.2b'. Op basis van de antwoorden op de vragen in de vragenlijsten vonden semigestructureerde interviews plaats. De studenten werden per twee geïnterviewd; de docenten individueel. Behalve de docenten die de lessen gaven, werd ook gesproken met de coaches van de studenten, de taalcoach en de coördinator van het team. In een later stadium volgde nog een interview met de taalbeleidscoördinator die zich bezighield met de implementatie van taalbeleid in alle opleidingen van de sector 'Welzijn en Gezondheidszorg'. Alle interviews werden na afloop volledig getranscribeerd.

## 3. Een sleutelincident

De volgende stap in het onderzoek was het identificeren van 'key incidents' of sleutelincidenten in het databestand. De gebeurtenissen rond de afname van een intaketoets bij de doorstroom naar een vervolgopleiding vormden het eerste sleutelincident dat werd geanalyseerd. Het opleidingsstelsel in het Nederlandse middelbaar beroepsonderwijs kent vier niveaus en de opleiding tot 'Helpende Gezondheidszorg' is een oplei-

ding op niveau 2. Het behalen van het diploma geeft formeel recht op doorstroom naar niveau 3, de opleiding tot 'Verzorgende'. De studenten uit groep GHZ.2b stonden aan het eind van de periode waarin de observaties plaatsvonden, op het punt om hun opleiding op niveau 2 af te ronden. Een groot aantal van hen wilde binnen het ROC doorstromen naar een vervolgopleiding op niveau 3. Daartoe moesten ze een intaketoets maken. Echter, op grond van de resultaten voor het onderdeel Nederlands in de toets, mochten slechts twee van de veertien studenten daadwerkelijk hun opleiding voortzetten. Die gebeurtenis sprong in het oog door de reacties van een aantal – anderstalige – studenten die op dat moment nog maar kort in Nederland waren. Zo schreven twee studenten uit groep GHZ.2b de volgende opmerkingen in hun vragenlijst :
"Ik wil niveau 3 doen maar door de strengheid van school mag ik niet doen. Want ik heb de toets niet gehaald. Ze vergelijken ons [bedoeld worden studenten die relatief kort in Nederland zijn en het Nederlands als tweede taal leren, MvK] met de andere studenten die hier geboren zijn. Ik ben teleurgesteld dat ik nu deze school ben. Na niveau 2 zetten ze een drempel voor ons" (Gregoros).

"Ik wil niveau 3 doen, maar de toets [intaketoets, MvK] dat heb ik gedaan. Ik vind dat heel moeilijk, dus ga ik niet door naar 3 maar ga ik verder naar ander school" (Noura).

De studenten beklaagden zich bij de taalcoach. Hierop ondernamen de taalcoach en de taalbeleidscoördinator verschillende acties omdat de gebeurtenis in strijd was met het beleid van het ROC. Die acties leidden echter niet tot een direct resultaat voor de betrokken studenten.

## 4. Centrale vraagstelling

Het incident roept de volgende centrale vraag op: welke rol speelt taalbeheersing Nederlands bij de doorstroom naar een vervolgopleiding op niveau 3? Om die vraag te kunnen beantwoorden, is allereerst op basis van de observaties en de verzamelde documenten in kaart gebracht wat er op de opleiding feitelijk gebeurde rond de afname van de intaketoets. Vervolgens zijn de beschreven gebeurtenissen aan een nadere beschouwing onderworpen. Dat gebeurde via een studie van alle percepties en ervaringen van docenten en studenten die verband hielden met de afname van de intaketoets. De vragenlijsten en de interviews waren de belangrijkste bronnen hiervoor. De clustering van de data leidde vervolgens tot vier invalshoeken: 'de doorlopende leerlijn', 'het aanbod Nederlands in relatie tot de doorstroom', 'de intaketoets in relatie tot de doorstroom' en 'de heterogeniteit van de groep'.

## 5. Doorlopende leerlijn

Ten aanzien van het concept 'doorlopende leerlijn' signaleerden docenten onder meer het volgende:

"En dan worden ze afgewezen terwijl ze formeel door zouden mogen" (Nynke, taalbeleidscoördinator).

"Het diploma is het toelatingsinstrument en ze worden dus op alle andere ROC's gewoon aangenomen" (Anja, coördinerend docent).

Tegelijkertijd gaven docenten aan dat er sprake is van grote uitval wanneer iedere deelnemer die er formeel recht op heeft zondermeer kan doorstromen. Zo zeiden Anja en Jan het volgende:

"Maar eerlijk gezegd, redden ze het daar [in niveau 3, MvK] niet" (Anja, coördinerend docent).

"Deze school heeft er een regel van gemaakt dat mensen eerst een intaketoets moeten maken. Maar wel vanuit een ervaring dat van mensen die met niveau 2 startten, het afvalpercentage enorm hoog is. En dat is ook zo. Dat heb ik zelf ook ervaren" (Jan, docent 'skills').

Uit bovenstaande reacties blijkt dat docenten een discrepantie signaleren tussen het opleidingsstelsel en de realiteit. Ze geven aan dat het formele stelsel recht geeft op doorstroom naar niveau 3, maar zijn tegelijkertijd op basis van hun ervaringen van mening dat niet iedereen als vanzelfsprekend zou moeten kunnen doorstromen. De studenten waren op de hoogte van de mogelijkheid tot een doorlopende leerlijn die het opleidingsstelsel biedt en wilden daar ook graag gebruik van maken. Hun reacties getuigden van een hoog ambitieniveau. Zo zei studente over de intake bij de start van de opleiding tot 'Helpende Gezondheidszorg' in 2005:

"Ze zei wat voor opleiding, wat wil je later worden? Ik heb duidelijk gezegd: ik wil Verpleegkundige [een opleiding op niveau 4, MvK]. Dus dat is, ik wil gewoon doorgaan en zo. Ze zeiden niet dat je een intaketoets moet maken, als je het niet hebt gehaald dan ga je eruit. Dan ga je niet door. Dat hebben ze niet gezegd. Dan had ik eerder… iets ... ja, iets doen" (Karima).

De Onderwijsraad (2005) geeft aan dat slechts heel weinig studenten deze weg kiezen. Volgens Den Boer, Geerligs & Sjenitzer (2005) gaat het slechts om 4% van de mbo 2-gediplomeerden. Een mogelijke verklaring voor het hoge ambitieniveau ligt in de opleidingsachtergrond van een aantal studenten uit groep GHZ.2b. De studenten die

reageerden, zijn met name midden en hoger opgeleide NT2-leerders die relatief kort in Nederland zijn. Het is juist die groep die ervaart dat de inzet van de intaketoets geen recht doet aan hun (mogelijke) capaciteiten.



## 6. Interpretatie

De uiteindelijke interpretatie van het sleutelincident werd uitgevoerd aan de hand van een conceptueel model van Goodlad (1979), waarin vijf curriculumdomeinen worden onderscheiden:

- *het ideologische curriculum*: het beeld van het 'ideale' onderwijs, op basis van wetenschappelijke inzichten, maar ook het maatschappelijke en politieke discours;
- *het formele curriculum*: alles wat vastligt in officiële documenten, zowel op landelijk of gemeentelijk niveau als binnen de school;
- *het geïnterpreteerde curriculum*: het beeld dat de docent van het onderwijs heeft;
- *het operationele curriculum*: de praktijk in de klas;
- *het ervaren curriculum*: het beeld dat de leerling of student van het onderwijs heeft.

Uit de analyse bleek dat er sprake is van tegenstrijdigheden binnen en tussen de verschillende curriculumdomeinen en daarmee tussen retoriek en praktijk. Onderstaand schema illustreert dit gegeven voor het concept 'doorlopende leerlijn'.

| **Curriculumdomein** | **Doorlopende leerlijn** |
|---|---|
| Ideologische | Overheid en ROC bepleiten een doorlopende leerlijn. |
| Formele | 1. Er is sprake van een doorlopende leerlijn wat betreft beroepsgerichte vakken. Dit is in overeenstemming met het ideologische curriculum.<br>2. Er is geen sprake van een doorlopende leerlijn Nederlands. Dit is strijdig met het ideologische curriculum. |
| Geïnterpreteerde | 1. Docenten signaleren dat de doorlopende leerlijn niet voor alle studenten haalbaar is. Dit duidt op tegenstrijdigheid tussen het ideologische en het operationele curriculum.<br>2. Docenten signaleren dat de doorlopende leerlijn wordt doorbroken door de intaketoets. Dit duidt op tegenstrijdigheid tussen het formele en het operationele curriculum. |
| Operationele | De doorlopende leerlijn wordt doorbroken door afname van de intaketoets. Dit is strijdig met het ideologische en het formele curriculum. |
| Ervaren | Studenten ervaren dat de doorlopende leerlijn wordt doorbroken door de plaatsingstoets. Dit duidt op tegenstrijdigheid tussen het formele en het operationele curriculum |

## 7. Conclusies

De interpretatie aan de hand van de curriculumdomeinen leidt tot een aantal voorlopige conclusies. Een van de conclusies is dat de gang van zaken geen recht doet aan de heterogeniteit en het meertalige karakter van de groep, maar leidt tot ongelijke onderwijskansen, met name voor midden en hoger opgeleide anderstaligen van wie de taalontwikkeling nog volop gaande is.
Samenvattend kan worden gesteld dat er sprake is van een paradox met betrekking tot de positie van het Nederlands bij de doorstroom naar niveau 3. In de opleiding tot 'Helpende Zorg' op niveau 2 heeft het vak Nederlands geen enkele formele status en beperken de eisen voor taalbeheersing zich tot de mondelinge vaardigheden. Voor toelating tot de vervolgopleiding is het echter cruciaal dat de schriftelijke vaardigheden beheerst worden.

## Referenties

Den Boer, P., J. Geerligs & T. Sjenitzer (2005). *Kwalificatiewinst in de beroepsonderwijskolom. Tweede vervolgmeting: 3 jaar vergeleken.* Wageningen: Stoas Onderzoek (http://www.minocw.nl/documenten/beroepskolom-doc-kwalificatiewinst_vervolgmeting2.pdf).

Goodlad, J., e.a. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Onderwijsraad (2005). *Betere overgangen in het onderwijs*. Advies nr. 20050411/827. Den Haag: Onderwijsraad.

# Ronde 5

*Bert de Vos & Geppie Bootsma*
*APS, Utrecht*
*Contact: bdevos@aps.nl*
*g.bootsma@aps.nl*

# Praktijkervaringen met het werken met de referentieniveaus

Er bestaan grote zorgen over het taalniveau van leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs. Diverse inspectierapporten tonen aan dat het niet goed gaat met de taalvaardigheid van leerlingen: hun leesvaardigheid blijft achter bij het vereiste niveau, ze beschikken over onvoldoende woordenschat om schoolse vakteksten te begrijpen, hun

schrijfvaardigheid is onvoldoende, etc. Dat blijkt het geval voor alle onderwijsniveaus.

Taalvaardigheden worden tegelijkertijd gezien als het fundament voor een succesvolle opleiding en als een voorwaarde om succesvol mee te draaien in de maatschappij. Om gedegen te kunnen werken aan die brede taalvaardigheden heeft de commissie Meijerink in Nederland niveaus beschreven die leerlingen (dienen te) bereiken bij de diverse 'drempels' – overstappen – in hun schoolloopbaan: de overstap van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs, de overstap van vmbo naar mbo, van havo naar hbo, van vwo naar wo. Begin 2008 is het rapport van de commissie 'over de drempels met taal' verschenen.



In dat rapport geeft de commissie niveaubeschrijvingen voor spreken, luisteren, gespreksvaardigheid, lezen, lezen van literatuur, schrijven en taalbeschouwing. De commissie is bij de beschrijving ervan uitgegaan van het Raamwerk Nederlands. In dat raamwerk staan niveaus beschreven met behulp van de bij het Europees Referentiekader gebruikte niveauaanduidingen A1 tot en met C2. Die aanduidingen heeft de commissie niet overgenomen; de niveaubeschrijvingen zijn als basis gebruikt en aangevuld met niveaubeschrijvingen voor literatuur en taalbeschouwing.

De Nederlandse politiek heeft het rapport geaccepteerd. Men stelt zich tot doel om het rapport en de niveaubeschrijvingen de komende jaren te laten landen in scholen en om op basis van die niveaus een hoger taalvaardigheidsniveau te bereiken. Die operatie – inhaalslag genoemd – is van start gegaan. Het is de bedoeling dat zoveel mogelijk leraren de komende tijd geïnformeerd worden over het rapport, dat zoveel mogelijk scholen op de een of andere manier met het rapport aan de slag gaan en dat de resultaten voor taalvaardigheid snel op een hoger niveau komen.

Dit schooljaar (2008-2009) worden de eerste ervaringen met de referentieniveaus opgedaan op scholen. Het APS werkt met 3 pilotscholen en organiseert een aantal netwerken van leerkrachten, verspreid over het land. De ervaringen zijn nog vers, maar scholen hebben al de eerste activiteiten in hun school gedaan.

De eerste school, het Picasso Lyceum in Zoetermeer (school voor vmbo-t – gymnasium), zet het eerste jaar in op spreekvaardigheid. De school werkt veel met projecten – vaak vakoverstijgend – en van leerlingen wordt een hoge kwaliteit aan spreekvaardigheid gevraagd, omdat ze vaak moeten presenteren. Met behulp van de beschreven niveaus van 'presenteren' maakt de school zelf tussenliggende niveaus en zo ontstaat de leerlijn 'presenteren'. Met behulp van die leerlijn gaat de school aan de slag om een hoger niveau spreekvaardigheid te bereiken.

Op het Cals College in IJsselstein (vmbo – vwo) staat leesvaardigheid centraal. De school besteedt veel aandacht aan leesbevordering en ondersteunt leerlingen intensief en op maat bij het ontwikkelen van hun taalvaardigheden. Echter, lezen van zakelijke

teksten blijft achter bij de wensen van de school. Tot nu toe hebben de leerkrachten die meewerken aan de pilot de niveaus voor leesvaardigheid omgeschreven naar leerlingentaal. Samen met leerlingen gaan de leerkrachten de niveaus bespreken. Ze hopen om op die manier aan de leesattitude van de leerlingen te kunnen werken en om leerlingen te motiveren om met teksten aan de slag te gaan. De gedachte erbij is dat, als leerlingen zelf weten waar ze aan moeten voldoen en ze hun eigen niveau kennen, de zin om aan de vaardigheid 'lezen' te werken stijgt.

Op 't Noordik in Almelo bestaat al enkele jaren een taalbeleidgroep die werkt aan de invoering van taalgericht vakonderwijs. De school heeft reeds de eerste resultaten geboekt en wil nu verder. De school kiest ervoor om op basis van het rapport het taalbeleid van de school in de systemen onder te brengen. Daardoor evolueert ze van een school die succesvol taalrijk onderwijs inricht naar een school waar systematisch aandacht is voor taal. De werkgroep taalbeleid stuurt het proces, maar weldra zal het resultaat in de school en in de klas zichtbaar zijn.

Alle scholen gebruiken het rapport met de drempelniveaus om stevig in te zetten op taalbeleid of om daar gerichter mee door te gaan. APS werkt de komende jaren met deze scholen en legt de ontwikkelde instrumenten en werkwijzen vast. Ook zal worden beschreven hoe de processen lopen, zodat andere scholen er daarna hun voordeel mee kunnen doen.

In de workshop werken de deelnemers met een range aan teksten. We proberen in te schatten welk niveau deze teksten hebben en of de niveaubeschrijvingen er op van toepassing zijn. Het levert op dat leerkrachten met kennis van het te verwachten niveau naar teksten kijken, zodat ze beter kunnen inschatten welk niveau passend is en wanneer leerlingen uitvallen. Vervolgens kijken we naar mogelijkheden om op school met de niveaus te werken. Daarbij gaan het om de volgende vragen:

- welke rol heeft het rapport bij het invoeren van taalbeleid?
- hoe is het mogelijk om leerlingen actief met de drempelniveaus te laten werken?
- wat kan de school doen om leerlingen aan een naast hoger liggend niveau te laten komen?
- hoe is de verhouding tussen leerkrachten Nederlands en overige vakleerkrachten?

## Referenties

Expertgroep doorlopende leerlijnen rekenen en taal (2008). 'Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid' (http://www.minocw.nl/documenten/http_www%20taalenrekenen%20nl_Algemeen-Nieuws_00002_Taalrapport.pdf)

Inspectie van onderwijs (2008). 'De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007' (http://www.onderwijsinspectie.nl/).

## Ronde 6

*Jolien Drent & Pia Niemeijer*
*Drenthe College, Emmen*
*Contact: j.drent@drenthecollege.nl*
*p.niemeijer@drenthecollege.nl*



# Werken met taalcoaches in het mbo

## 1. Inleiding

Het Instituut voor Taalonderzoek en Taalbeleid Anderstaligen (ITTA) heeft in juni 2006 een aantal ROC's benaderd die aan de slag willen met taalbeleid. Het Drenthe College is één van de ROC's die met het ITTA heeft meegewerkt aan het project 'Taalontwikkeling in het mbo'. Het ging er van start in de unit 'Handel en Commercie' in de opleidingsteams die de beroepsopleidende leerwegen aanbieden (i.e. het opleidingsteam niveau 1, 2 Handel, het opleidingsteam Handel niveau 3, 4 en het opleidingsteam Internationale Handel / Groothandel niveau 3, 4). In dit project is ervaring opgedaan met het systematisch invoeren en uitvoeren van taalbeleid. In veel opleidingsteams die competentiegericht leren vormgeven en uitwerken, is behoefte aan vaste deskundigheidsbevordering. Het ITTA heeft jarenlange ervaring met geïntegreerde scholingstrajecten op de ROC's. In een geïntegreerd scholingstraject wordt door samenwerkende teams van taal- en vakdocenten gelijktijdig aan taal, theorie en beroepspraktijk gewerkt. Een werkwijze die overigens nauw aansluit bij de competentiegerichte benadering die momenteel wordt ingevoerd in het beroepsonderwijs (Bolle 2006: 3).

## 2. Taalontwikkeling

Op 6 maart 2007 heb ik deelgenomen aan de conferentie 'Taal is cruciaal'. Simon Verhallen lichtte toe dat in zijn visie taalontwikkeling drievoudig is en bestaat uit:

- lagere taalvaardigheden
  a. woordenschat;
  b. spelling en grammatica;
  c. uitspraak en verstavaardigheid (klanken, combinaties en prosodie).
- hogere taalvaardigheden (toegepast en gecombineerd: lezen, luisteren, spreken, schrijven)
- de factoren 'tempo' en 'variatie' (fluency, functioneel, situatiespecifiek).

Bij taalontwikkeling wordt zichtbaar dat leerlingen, wat betreft taalvaardigheid, op moment X meer kunnen en kunnen laten zien dan op moment Y. Leerlingen worden taalvaardiger als de docenten en de aangewende leer- en leerhulpmiddelen – de didactiek – iets in ontwikkeling hebben gezet (Verhallen 2007). Die ontwikkelende didactiek moet een docent kunnen zien als hij de oefeningen en de opdrachten plus de uitleg erbij bekijkt. Voorwaarde is dat de opdrachten en de taken gericht zijn op ontwikkeling. Vaak zijn opdrachten en taken toetsend en wordt er van uitgegaan dat de leerling deze opdrachten en taken al kan. En dat is lang niet altijd het geval, zoals blijkt uit het onderzoek van het CINOP (Neuvel e.a. 2004). Taalontwikkeling is een cyclus die begint met 'modelling'. Docenten laten zien, doen voor, of geven voorbeelden van hoe er geleerd kan worden (Hajer & Meestringa 2004: 52). Leerlingen zien daardoor wat er van ze gevraagd wordt en horen een aantal mogelijke strategieën die ze kunnen uitproberen wanneer ze zelf aan de slag gaan (Hajer & Meestringa 2004: 52). Vervolgens moeten leerlingen oefenen (toepassen en herhalen) waarbij het belangrijk is dat de docenten de leerlingen feedback geven. Dan pas komt de laatste fase waarin de leerlingen worden beoordeeld (Verhallen 2007). Verhallen meent dat er in toenemende mate nood is aan aandacht voor taalontwikkeling in het beroepsonderwijs. Bovendien, zo stelt hij, kan de beroepsgerichte competentieontwikkeling heel wat profiteren van geïntegreerde en parallelle taalontwikkelingen. Hij meent dan ook dat een combinatie van onderstaande aanpakken een meerwaarde kunnen vormen bij het leren van de Nederlandse taal:

a. integratie van taalontwikkeling in alle lessen van het beroepsonderwijs;
b. aandacht voor taalontwikkeling in de lessen Nederlands;
c. individuele remediërende taalondersteuning en taaloefening.

In wat volgt, wordt de concrete invulling van de deze aanpakken verder toegelicht.

## 3. Hoe taalbeleid aanpakken?

Hier volgt de indeling, gegeven door OCW (2004: 20). Kennisverwerving en leerstofoverdracht geschieden in het onderwijs door middel van taal. Gezien het niveau van taalvaardigheid van leerlingen, met name in het vmbo en het mbo, moeten alle docenten weten hoe zij hun taalgebruik toegankelijker kunnen maken. Tegelijkertijd zullen ze moeten leren hoe ze in hun lessen aandacht kunnen besteden aan de voortgaande taalontwikkeling van de leerlingen, dit om ervoor te zorgen dat de leerlingen uiteindelijk voldoende taalvaardig worden. Een methodiek van geïntegreerd taal- en vakleren vereist kennis over taalontwikkeling en een uitbreiding van het didactische repertoire van zowel zaakvakdocenten als van docenten Nederlands.
Hier volgt de indeling, gegeven door Den Brok, Hajer, Patist & Swachten, (2004: 91). Taalzwakke en allochtone leerlingen hebben vooral behoefte aan gerichte steun op het

gebied van taal. Een eerste stap is om met vakdocenten na te gaan welke taaleisen eigenlijk gesteld worden in hun vak, want vaak zijn docenten zich daar niet van bewust. Het is nuttig om in een team te bespreken of die eisen reëel zijn dan wel of in de loop van de jaren een andere opbouw wenselijk is. Specifieke trainingsprogramma's, gericht op leesstrategieën of schoolse woordenschat kunnen nuttig zijn, maar de transfer van deze kennis en vaardigheden naar de vaklessen vraagt om meer. In alle schoolvakken is het leren van nieuwe begrippen, vaardigheden en inzichten niet los te zien van taalverwerving. Leerpsychologische inzichten geven aan hoezeer het zelf verwoorden van verbanden bijdraagt tot leren en hoe belangrijk het actief gebruiken van nieuwe begrippen dus is. Ook vanuit taalverwervingsonderzoek is dat verband duidelijk en het blijkt goed mogelijk om vakonderwijs en taalverwerving te integreren in het leerplan en de didactiek van een taalgerichte aanpak.
Taalbeleid beslaat dus de hele organisatie en vraagt om extra geld en middelen. En dat niet eenmalig, maar voortdurend vanaf de implementatie van competentiegericht onderwijs.

Uit de praktijk blijkt dat taalontwikkeling die in samenhang plaatsvindt met de verwerving van beroepsgerichte kennis en vaardigheden het meest rendeert (Bolle, 2006: 3). Competentiegericht leren levert bovendien veel mogelijkheden op voor de integratie van taal- en vakleren in zinvolle contexten (Hajer & Meestringa 2004: 18).
Verhallen (2007: 22-23) meent dat onderstaande aanpakken naast elkaar moeten worden toegepast:

### *3.1 Integratie van taalontwikkeling in alle lessen van het beroepsonderwijs*

De taalvaardigheden die met beroepshandelingen verbonden zijn, kunnen in de beroepslessen aan de orde komen en daar verder ontwikkeld worden. Dat is functioneel en bruikbaar voor de leerling. Daarnaast ziet hij veel eerder de noodzaak van de oefening en de vaardigheidstraining in, als het gaat om iets dat op de werkvloer of de stageplek regelmatig voorkomt: bv. gespreksvaardigheid verbinden met werkoverleg en dat weer koppelen aan de bespreking van beroepsgerichte vakinhouden, dus leren vergaderen en praten, en meteen de specifieke handelingen en weetjes van het werk er in betrekken. Het aardige is dat er voor zulke combinaties van 'taal leren' en 'beroep leren' tal van mogelijkheden zijn in een schoolweek. De oefenfrequentie voor de leerling kan dus enorm worden opgevoerd. Bij de integratie van taalontwikkeling en de ontwikkeling van beroepsgerichte competenties is het wel nodig dat ook de niet-taaldocenten weten wat ze moeten doen en waar ze op moeten letten. Er zal dus enige overdacht van taaldidactiek naar de collega's van de vakopleiding moeten plaatsvinden. De vakopleiders zullen merken dat ze daar bij de eigen lessen en taken enorm van kunnen profiteren.

### *3.2 Aandacht voor taalontwikkeling in de lessen Nederlands*

Niet voor alle leerlingen zal toepassing en oefening in de beroepsgerichte lessen voldoende grond voor verbetering bieden. Soms moeten regels, structuren en systeemkenmerken gepresenteerd worden om houvast te bieden en soms moet er ook diagnosticerend en remediërend opgetreden worden. In het leerprogramma moet dus ruimte komen om de regels van taal zichtbaar te maken, toe te lichten en voor oefening en toepassing bruikbaar te maken. Daarvoor is de taalles van de docent Nederlands of NT2 een geschikt moment. Die les fungeert als uitvalsbasis voor de hierboven beschreven herhaalde oefening en toepassing in de vaklessen, waarin in betekenisvolle contexten veel gelezen, gesproken en geschreven zal worden. Voor dit onderdeel moet ook in het competentiegericht onderwijs een plek gevonden worden.

### *3.3 Individuele remediërende taalondersteuning en taaloefening*

Er kan ook taalondersteuning geboden worden via de computer of het open leercentrum met individuele bijspijkerprogramma's. Sommige taaltekorten zijn individueel, met name bij aspecten als spelling, uitspraak of woordenschatuitbreiding en dan is een klassikale of groepsgerichte aanpak niet wenselijk of niet nodig. Maar ook bij het lezen op het internet of bij het e-mailen en het sms'en kan een leerling ondersteund worden. Een instructiekaart is een eenvoudige ondersteuner van individueel leren en oefenen. Ook een training voor spraak- en uitspraakverbetering ten behoeve van telefoongesprekken – voor heel veel leerlingen trouwens een must – kan heel goed individueel in het open leercentrum ingepland worden.

Verhallen (2007: 23) geeft aan dat de beroepsopleidingen enorm profiteren van een verbreding van de aandacht voor taalontwikkeling en het versterken van de samenhang tussen de verschillende manieren van leren. Scholen moeten daar meer in investeren. Niet om de taalles te redden, maar om de leerlingen veel meer van de verschillende onderdelen van de beroepsgerichte ontwikkeling te kunnen laten profiteren.

In de presentatie wordt onder andere toegelicht hoe de taalcoaches de docenten gestimuleerd hebben om in alle lessen structureel aandacht te besteden aan taal.

## Referenties

Bolle, T. (2006). Projectplan 'Taalontwikkeling in het MBO / Taalcoaches aan de slag in opleidingsteams'. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Den Brok, P., M. Hajer, J. Patist & L. Swachten (2004). *Leraar in een kleurrijke school. Keuzes en overwegingen van docenten rond het lesgeven in een multiculturele school*. Bussum: Coutinho.

Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Ministerie van OC&W (2004). "Van A tot Z betrokken'. Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010" (http://taalinmbo.kennisnet.nl/bronnen/aanvalsplan).

Neuvel, J., T. Bersee, H. Den Exter & M. Tijssen (2004). *Nederlands in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen.* 's-Hertogenbosch: CINOP

Verhallen, S. (2007). "Een brede visie op taalontwikkeling". In: *Profiel*, jg. 16, nr. 2, p. 21-23.



## Ronde 7

*Els Leenders*
*SLO, Enschede*
*Contact: e.leenders@slo.nl*

# Mbo, toets je taal! Taalvaardigheid Nederlands beoordelen in competentiegericht onderwijs

### 1. Inleiding

Het ontwikkelen van competentiegericht beroepsonderwijs is een complexe onderneming. Nederlands daarin een plaats geven kost denk- en ontwikkelwerk. Bovendien moeten docenten aan de slag met hun competenties rond beoordelen: als deelnemers beoordeeld worden op grond van relevante taaltaken, zullen ze sneller inzien wat er verwacht wordt en dat verbetert hun taalvaardigheid. Maar taaltaken ontwikkelen en het beoordelen ervan is niet eenvoudig. Dat was immers de ervaring van de projectgroep 'Talen van de Bedrijfstakgroep Uiterlijke Verzorging' (BTG-UV). In dit artikel worden enkele vraagstukken besproken die ontstonden tijdens de ontwikkeling van de publicatie *UV, toets je taal!*

De Bedrijfstakgroep Uiterlijke Verzorging heeft voor de docenten Nederlands in die sector twee publicaties ontwikkeld: *UV, beheers je taal!* en *UV, toets je taal!* Deze publicaties zijn te vinden op: www.mboraad.nl

## 2. Competentiegericht onderwijs

In competentiegericht onderwijs worden vakken geïntegreerd en wordt kennis aangeboden als ondersteuning bij integrale opdrachten. Functioneren in de beroepspraktijk is de belangrijkste richtlijn. Echter, de moeizame ontwikkeling naar kwalitatief goed competentiegericht onderwijs, de zorg om de afnemende taalvaardigheid van mbo-deelnemers en de maatschappelijke aandacht voor de verminderde taalbeheersing van alle leerlingen hebben ertoe geleid dat de eisen voor taalniveaus expliciet zijn vastgelegd[1]. Daarmee zijn de problemen natuurlijk niet opgelost. Opdat deelnemers de eisen kunnen halen, moeten docenten functioneel taalonderwijs ontwikkelen dat past bij integrale opdrachten en moeten ze taalvaardigheid leren beoordelen.

## 3. UV, beheers en toets je taal!

De BTG-UV is in 2006 een taalproject begonnen om expliciet aandacht te schenken aan taalvaardigheid in het competentiegerichte UV-onderwijs. Eerst heeft een werkgroep van zeven docenten Nederlands en een SLO-leerplanontwikkelaar *UV, beheers je taal!* ontwikkeld. Deze publicatie geeft inzicht in de taalgebruikssituaties waarin beginnende beroepsbeoefenaars taalvaardig zijn. Deze situaties zijn afgeleid uit de kwalificatiedossiers en vormen een basis voor het ontwikkelen van taaltaken en van een taalleerlijn. Vervolgens is de werkgroep in 2007 aan de slag gegaan met het ontwikkelen van taaltaken (assessments) waarmee taalvaardigheid beoordeeld kan worden. Hierbij doken enkele vraagstukken op waarvan er vier werden uitgediept, omdat ze illustratief zijn voor de moeilijkheden waarmee docenten te maken krijgen als ze taalvaardigheid willen beoordelen.

## 4. Het ontwikkelen van functionele taaltaken

Voor de UV-docenten Nederlands was het ontwikkelen van functionele taaltaken om taalvaardigheid te beoordelen erg lastig. Functionele taaltaken komen uit de beroepspraktijk. De taak moet zich afspelen in een realistische beroepssituatie – die natuurlijk ook gesimuleerd kan worden – zoals bijvoorbeeld het invullen van een klantenkaart of het voeren van een gesprek over een gezichtsbehandeling.
Er zijn twee redenen waarom het ontwikkelen van functionele taalopdrachten lastig is. Ten eerste zijn docenten Nederlands door hun opleiding meer gericht op algemene taalvaardigheid dan op specifieke beroepstaalvaardigheid. Werkstukken maken, het lezen en samenvatten van een krantenartikel, etc. zijn belangrijke activiteiten. Het lezen van vakteksten, het voeren van een verkoopgesprek, etc. staan meestal verder van hen af.
Ten tweede wordt bij competentiegericht onderwijs veel gewerkt met integrale opdrachten die in de beroepspraktijk voorkomen. Voor de docent Nederlands is het

niet altijd duidelijk welke taalondersteuning op welk moment daarbij gegeven kan worden, laat staan dat de docent uit die integrale opdrachten taaltaken kan halen om taalvaardigheid te oefenen en te beoordelen. Bovendien heeft de docent bij een functionele taaltaak ook vakkennis en beroepscontext nodig, want dat is de inhoud van de taalhandeling. Taaldocenten en vakdocenten moeten dus nauw samenwerken.



## 5. Het beoordelen van receptieve vaardigheden

Spreken en schrijven zijn productieve vaardigheden: ze leveren een product op, bijvoorbeeld een gesproken of een geschreven tekst. Dit product kan beoordeeld worden op verschillende aspecten zoals woordenschat, functionaliteit, lengte, spelling, etc. Lezen en luisteren zijn receptieve vaardigheden: ze leveren geen direct meetbaar product op. Of iemand iets begrepen heeft, kun je 'van buitenaf niet zien'; het speelt zich in zijn hoofd af. Het beoordelen van de vaardigheden lezen en luisteren is bijgevolg complexer dan de beoordeling van productieve vaardigheden, omdat de opbrengst van het lees- of luisterproces – het tekstbegrip – voor anderen onzichtbaar is.
Vaak gebeurt de beoordeling door vragen te stellen over de inhoud van een (lees- of luister-) tekst. Dit is enigszins kunstmatig, maar wel een manier om een bewijs van lees- of luistervaardigheid te verzamelen zonder dat een beroep gedaan wordt op spreek- of schrijfvaardigheid. Ook kunnen twee teksten vergeleken worden, bijvoorbeeld een presentatie of artikel met een (onjuiste) samenvatting. Zo kan je de deelnemer bijvoorbeeld vragen om wat hij gehoord heeft te vergelijken met een mondelinge samenvatting waarin kernpunten verkeerd zijn weergegeven. Als hij de fouten ontdekt, heeft hij de kern van de presentatie goed begrepen en heeft hij goed geluisterd. Daarnaast kan ook gedrag als bewijs voor begrip dienen, bijvoorbeeld door mensen te laten handelen naar aanleiding van een instructie.

## 6. De criteria Raamwerk Nederlands in (v)mbo

Het *Raamwerk Nederlands in het (v)mbo* (Bohnenn e.a. 2007) geeft voor elke vaardigheid per niveau kenmerken van de taakuitvoering. Deze kenmerken beschrijven wat je moet zien als een taalproduct of taalgedrag op een bepaald taalniveau ligt. Echter, niet alle kenmerken komen in elke taaltaak voor. Zo is bijvoorbeeld 'samenhang in de tekst' niet direct een kenmerk dat past bij het invullen van een formulier. Docenten moeten dus een selectie maken, wat betreft de kenmerken die ze per taalproduct beoordelen. Ook moeten ze selecteren in het aantal criteria per kenmerk, want anders wordt het beoordelen ervan een onmogelijke opgave. Praktische toepasbaarheid van een beoordelingsmodel is immers erg belangrijk. Daarnaast moeten docenten gevoel ontwikkelen voor beschrijvingen als 'meestal correct', 'af en toe', 'soms', e.d. Hiervoor is het zinvol om per kenmerk de beschrijvingen van de verschillende niveaus naast elkaar te leg-

gen. Bedenk wel dat het gaat om een holistische beoordeling, niet om de details. De 'bewijskracht' ontstaat doordat de deelnemer veel bewijzen levert die globaal worden beoordeeld. Voor het ontwikkelen van goede beoordelingsmodellen is inzicht nodig in de opbouw van het *Raamwerk Nederlands in (v)mbo.*

| | **B1** |
|---|---|
| Samenhang | - Gebruikt veelvoorkomende voeg- en verbindingswoorden correct (en, maar, want, als, hoewel, omdat).<br>- Brengt samenhang in de tekst door een volgorde aan te brengen en de tekst op te bouwen met een begin – midden – slot.<br>- Geeft simpele inhoudelijke verbanden expliciet aan en maakt alinea's.<br>- Maakt soms onduidelijke verwijzingen.<br>- Maakt af en toe fouten in de structuur van de tekst.<br>- Er zitten soms kronkels in de gedachtelijn. |
| Leesbaarheid | - Gebruikt naast hoofdletter en punt ook komma en vraagteken correct.<br>- Gebruikt titel en tekstkopjes en maakt de alinea-indeling zichtbaar.<br>- Heeft bij langere teksten (meer dan 2 A4'tjes) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out. |

Bron: Raamwerk Nederlands in (v)mbo, kenmerken van de taakuitvoering, niveau B1 Schrijven

## 7. Ontwikkelingsgericht beoordelen versus examineren

De docenten van de UV talenprojectgroep waren reeds voldoende vertrouwd met competentiegericht beoordelen en hadden dan ook vooral oog voor de manier waarop het *Raamwerk Nederlands in (v)mbo* zichtbaar maakt wat iemand al kan. Ze hadden moeite om op grond van een taaltaak te zeggen: 'nee, jij hebt niveau B1 niet gehaald'. Belangrijk is dat deelnemers vaak en veel bewijzen leveren van uitgevoerde taaltaken. Dit voorkomt dat de docent een deelnemer moet afwijzen bij de eindbeoordeling. Bij het oefenen van de taaltaken geven docenten volop feedback waarmee deelnemers aan de slag kunnen om hun competenties verder te ontwikkelen. Daarbij is het ook voor de deelnemer noodzakelijk dat de niveaus helder zijn, want de deelnemer moet weten wat er van hem wordt verwacht en wat er nog aan ontbreekt. De eindbeoordeling wordt pas gedaan als de deelnemer eraan toe is. Op die manier wordt recht gedaan aan de ontwikkelingsgerichtheid van competentiegericht beoordelen.

Taaltaken ontwikkelen met goede beoordelingsmodellen erbij kost enorme inspanningen, maar er is een wereld te winnen, namelijk de competenties van docenten rond beoordelen verbeteren. Bovendien zullen deelnemers als ze weten wat ze moeten laten

zien in welke situaties zich dit snel eigen proberen te maken. Daarom zijn voorbeelden van taaltaken op grond waarvan beoordeeld kan worden erg belangrijk. Het is te hopen dat meerdere sectoren het voorbeeld van de BTG-UV volgen en voorbeelden van taaltaken gaan ontwikkelen die passen bij hun beroepspraktijk.



## Referenties

Bohnenn, E. e.a. (2007). *Raamwerk Nederlands, Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's Hertogenbosch: Cinop. (zie: www.mboraad.nl)

## Noten

[1] In kwalificatiedossiers (www.colo.nl) en in Document leren, Loopbaan en Burgerschap (www.mbo2010.nl)

# 4. Hoger onderwijs

*Stroomleider:*

*Marleen Coutuer (Arteveldehogeschool, Gent)*
*Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)*

**Ronde 1/2**

*Frans Daems & Wilma van der Westen*
*Universiteit Antwerpen & De Haagse Hogeschool*
*Contact: frans.daems@ua.ac.be*
*w.m.c.vanderwesten@hhs.nl*

# Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs

## 1. Inleiding

Langzamerhand wordt een taalbeleid voor basisscholen of primair onderwijs en voor secundair of voortgezet onderwijs gemeengoed. Maar hoe zit dat in het hoger onderwijs? Zowel in Nederland als in Vlaanderen is er nog te weinig systematische aandacht voor de taalontwikkeling van studenten in deze onderwijssector en ontbreekt een instellingsbreed taalbeleid.

De noodzaak van een taalbeleid voor het hoger onderwijs wordt in de praktijk steeds duidelijker gevoeld: docenten klagen over de taalvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs, meerdere krantenberichten hebben de taal van studenten aan de kaak gesteld, het studiesucces blijft achter en de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) signaleert in toenemende mate een onvoldoende (taal)niveau van eindscripties. Verschillende publicaties (o.a. Beijer 2006; Van der Westen 2006; Van der Westen 2007) benadrukken het belang van een taalbeleid in het hoger onderwijs.

Hoewel het rapport van de commissie Meijerink pleit voor doorlopende leerlijnen rekenen en taal, lopen de niveaubeschrijvingen slechts tot de leeftijd van 18 jaar. Deze beschrijvingen zijn voorlopig en zijn niet gericht op instroom in het hoger onderwijs. De Talenbeleidsnota van minister Vandenbroucke beschrijft geen niveaus, maar gaat verder en reikt kaders en concrete aanknopingspunten voor de aanpak van een taalbeleid en van taal- en talenonderwijs, maar belicht hierin ook niet echt de situatie in het hoger onderwijs. Als er al aandacht voor het hoger onderwijs is, dan betreft die vrijwel alleen de lerarenopleidingen vanwege taalcompetenties die voor leraren in hun beroepsuitoefening nodig zijn.

De 'schuld' voor taalvaardigheidstekorten in het hoger onderwijs wordt naar onze mening geregeld te eenzijdig gelegd bij het toeleverende onderwijs (primair en voortgezet of secundair onderwijs). Bovendien wordt ook de oplossing te eenzijdig in deze onderwijssectoren gezocht. Waar in het hoger onderwijs aandacht is voor taalvaardigheid, wordt al snel gezocht naar oplossingen zonder voorafgaandelijk gedegen onderzoek. Er worden toetsen ontwikkeld, er komen bijspijkercursussen, etc. Onderzoek naar de taalvaardigheid van studenten binnen het hoger onderwijs ontbreekt. Dat maakt het lastig om vast te stellen wat het taalniveau van de student is en wat hij zou moeten kunnen.



In deze bijdrage willen we een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van een visie op taalbeleid in het hoger onderwijs. Waar zou een taalbeleid in het hoger onderwijs zich op moeten richten? Uit welke conceptuele uitgangspunten dient een keuze gemaakt te worden?

Belangrijk is alvast de vraag vanuit welke opvatting van taal en taalvaardigheid een taalbeleid vertrekt. Er zijn verschillende opvattingen en welke opvatting men kiest, is behoorlijk bepalend voor de vormgeving, de inrichting en de reikwijdte van een taalbeleid.

In een smalle opvatting van taal en taalvaardigheid is iemand taalvaardig wanneer hij een bepaald niveau van kennis van vaak op zichzelf staande taalelementen bereikt. Die kennis kenmerkt zich door een hoge dosis van vormelijke correctheid – structuur van woorden en zinnen, woordvoorraad en taaleigen, technisch correct spreken en spellen – en wordt aangewend bij mondeling en schriftelijk en bij receptief en productief taalgebruik, maar is er niet echt in geïntegreerd.
Een brede opvatting van taal en taalvaardigheid is competentiegericht. Ze omvat eveneens kennis van taalelementen en vormelijke correctheid. Deze zijn ingebed in een ruim repertoire van talige en andere cognitieve middelen en in de strategieën en de attitudes die de taalgebruiker inzet in allerlei functionele taaltaken, rekening houdend met de contextueel-situationele, stilistische, sociale en pragmatische factoren in de taalgebruikssituatie. Die functionele taaltaken zijn gericht op de verwerking en de verwerving van informatie, op zelfexpressie, op communicatie en interactie met anderen, op leren en studeren, etc.

We belichten drie vormen van taalbeleid om deze relatie te verduidelijken:

1. een taalbeleid dat uitgaat van een smalle opvatting van taal en taalvaardigheid;
2. een tussenvorm;
3. een taalbeleid dat uitgaat van een brede opvatting van taal en taalvaardigheid.

## 2. Een smalle opvatting

Bij een smalle opvatting past een taalbeleid dat zich richt op de groep taalzwakke studenten – zowel autochtone als allochtone studenten – die extra taalles nodig hebben. De studenten kunnen op twee manieren geselecteerd worden: via een signalering van taaltekorten door een docent, decaan of studieloopbaanbegeleider van de opleiding, of door een taaltoets aan het begin van de opleiding of studie. Het taalbeleid heeft de vorm van opvang van de taalzwakke studenten in deficiëntieonderwijs, bijspijkertrajecten of steunlessen. Soms is er ook sprake van individuele opvang. De inhoud kan gerelateerd zijn aan de opleiding, maar is dat niet per se. De taaldocenten die de bijspijkertrajecten of steunlessen organiseren, bepalen de inhoud, de didactiek en het niveau van deze trajecten of lessen. De opleiding stelt daartoe financiële middelen ter beschikking. De student krijgt steun of hulp. Een dergelijk taalbeleid richt zich voornamelijk op de leerstof van het primair en het voortgezet onderwijs en kan gemakkelijk weer ingetrokken worden. De in Nederland ingevoerde pabo-toets werkt op die manier. Het is de vraag of je hier wel kunt spreken van een taalbeleid. Het is meer een opvangmodel of een voorziening voor taalzwakke studenten.

## 3. Een tussenvorm

Een tussenvorm is een taalbeleid waarin een grotere groep studenten ondersteuning krijgt. Alle studenten worden getoetst en de studenten die dat nodig hebben, krijgen een vorm van taalondersteuning aangeboden. De ondersteuning is niet vrijblijvend: de opleiding committeert zich aan het taalbeleid, bijvoorbeeld door studiepunten ter beschikking te stellen of door bij bepaalde toetsen minimale taaleisen te stellen. De taalondersteuning sluit er bij aan en is sterk gerelateerd aan de eisen, de inhoud en de opdrachten van de opleiding. Alle docenten weten van het bestaan van de taalondersteuning en verwijzen studenten naar deze ondersteuning, wanneer blijkt dat ze onvoldoende taalvaardig zijn. De opleiding ziet zich verantwoordelijk voor de taalvaardigheid van haar studenten en stelt de nodige financiële middelen ter beschikking. Er is een beperkte vorm van integratie in het curriculum, namelijk in de vorm van overleg of samenwerking tussen de opleiding en de docenten die de ondersteuning uitvoeren (bijvoorbeeld op het terrein van terugkoppeling van voortgang en resultaten, gezamenlijke afspraken over taalniveau en taalopdrachten, etc.). Soms worden vakdocenten geschoold in het meten van taalvaardigheid bij specifieke opdrachten of worden taaleisen bij bepaalde opdrachten ingevoerd. Daarnaast is er vaak sprake van overeenstemming over taaleisen. Soms werkt de student aan zijn taalportfolio waarin taalproducten worden opgenomen.

## 4. Een brede opvatting

Een taalbeleid dat uitgaat van een brede opvatting van taal krijgt vorm in elk onderdeel van het curriculum. Het taalbeleid zet in op kwaliteitsverhoging van de gehele opleiding, op de verhoging van het studiesucces en op het bereiken van een zo hoog mogelijk taalniveau van elke student (talentontwikkeling). Er wordt niet alleen ingezet op het bereiken van een minimumniveau; voor alle studenten wordt de lat hoog gelegd! Bovendien is er ruimte om te excelleren.
De opleiding is in zijn geheel – iedereen vanuit zijn functie – verantwoordelijk voor een passende taalontwikkeling. Het taalbeleid omvat een geheel van activiteiten en maatregelen op alle niveaus en terreinen en is geborgd in het kwaliteitsbeleid van de opleiding (voor het secundair onderwijs is zo'n integraal taalbeleid beschreven in Daems 2008). De taalvaardigheidsontwikkeling van studenten is integraal verwerkt in het curriculum van de opleiding. In het toetsbeleid zijn de eisen wat betreft de taalvaardigheid beschreven. Zowel de taalvaardigheid die nodig is voor studiesucces (studiecompetenties) als de taal die nodig is voor de beroepscompetenties (basale vaardigheden alsmede de academische taalvaardigheid) en/of een eventuele vervolgstudie (master of onderzoek) zijn op een systematische en cyclische wijze verwerkt in het curriculum en in het toetsbeleid.
De student weet wat er van zijn taalgebruik verwacht wordt en krijgt via toetsen en systematische feedback van de docent zicht op zijn eigen taalvaardigheid. Op die manier weet hij deze verder te ontwikkelen. Alle docenten geven taalontwikkelend les en weten hoe ze dat moeten doen. Door taalontwikkelend lesgeven wordt een actieve studiehouding gestimuleerd. In dat verband moet 'lesgeven' breed opgevat worden. Elk contact tussen student en docent moet een taalontwikkelend karakter krijgen. Het taalontwikkelingsperspectief moet dus ook aanwezig zijn in de opdrachten en de omgang met talige informatiebronnen: docentteksten, artikelen, websites, etc. Taalontwikkelend lesgeven is in deze context een manier van lesgeven – of: begeleiden, coachen – waarin de docent – of: begeleider, coach – nadrukkelijk een rol heeft in het stimuleren en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van de student(en) (Van der Westen 2006).
Dit is verankerd in het personeelsbeleid – denk aan: personeelsontwikkelingsplan, scholing, eisen aan taalvaardigheid van docenten, verantwoordelijkheid om taalontwikkelend les te geven, meten in functionerings- en beoordelingsgesprekken.
De student neemt zelf zijn taalverwerving ter hand en brengt zodoende zijn taal tot een hoger niveau. Studenten die dit nodig hebben, kunnen gebruik maken van bijkomende taalondersteuning (op maat en al naargelang het geval in groepsverband of individueel). Het taalportfolio heeft niet alleen het karakter van een verzameling (taal)producten, maar heeft ook een procesmatig karakter. De student legt vast hoe hij de taal ontwikkelt, welke taalleerstrategieën hij inzet of ontwikkelt en werkt systematisch aan zijn woord- en tekstendossier.

Een dergelijk taalbeleid gaat uit van taalcompetenties, het vermogen om de aanwezige kennis, houding en vaardigheden te benutten en verder te ontwikkelen om concrete activiteiten op een adequate wijze te verrichten. Het gaat om een combinatie van taalkennis, taalvaardigheid en houding in relatie tot de algemene competenties. In het taalbeleid wordt een koppeling gemaakt tussen denken, leren en taal(verwerven). Er is ruimte en aandacht voor taalverzorging en taalonderhoud binnen de opdrachten. En binnen taalgebruikssituaties worden passende en reële eisen aan de taalvaardigheid gesteld.

Aan welke van deze opvattingen geven we om welke redenen de voorkeur?

## Referenties

Beijer, J. (2006). *Ghita, Mohamed, Nadya en Ömer op de HBO-opleiding: vier casestudies van HBO-studenten. Hoe opleiders studiesucces kunnen vergroten in de dagelijkse praktijk.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Daems, F. (2008). 'Van droom naar werkelijkheid: taalbeleid in de praktijk'. In: W. De Hert (red.) (2008). *Taalbeleid in de praktijk*. Mechelen: Plantyn, p. 9-34.

Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO

Van der Westen, W. (2007). "Taalbeleid hoger onderwijs: van nul tot platform". In: A. van Gelderen (red.) (2007). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 58-65.

Van der Westen (2006). "'Maatregelen die fruit brengen!'. Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding". In: D. Ebbers (red.) (2005). *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Een selectie uit de 19de Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-122.

## Ronde 3

*Lieve De Wachter*
*Instituut voor Levende Talen, Leuven*
*Contact: lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be*

# Een begeleidingsinitiatief 'Academisch Nederlands' voor eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven



## 1. Achtergrond

Een steeds groter wordende groep eerstejaarsstudenten heeft moeite om academische syllabi, cursussen en wetenschappelijke papers te doorgronden, notitie te nemen bij hoorcolleges of op een consistente en 'academische' manier schriftelijke antwoorden te formuleren op examenvragen. Wetenschappelijke papers schrijven is zo mogelijk een nog moeilijkere opgave voor veel eerstejaars.

Voor een deel hebben deze problemen te maken met de democratisering van het universitair onderwijs. De instroom van allochtone studenten of studenten uit het TSO of BSO was vroeger eerder een uitzondering, maar is nu heel reëel. Een aantal van deze studenten blijkt wel over de nodige intellectuele capaciteiten te beschikken om universitaire studies aan te vatten, maar is onvoldoende getraind op het vlak van de 'academische vaardigheden' om de stap naar het universitair onderwijs probleemloos te kunnen nemen. Enerzijds is er de kloof tussen middelbaar en hoger onderwijs en anderzijds is er niet zelden ook een kloof tussen de schooltaal en de thuistaal. Dat wordt vaak al duidelijk tijdens de middelbare schoolperiode, maar het uit zich nog meer in het hoger onderwijs. Taalzwakke(re) studenten hebben dan moeite om de instructietaal van het hoger onderwijs, het meer 'academische' Nederlands, adequaat te begrijpen omdat deze taalvariant abstracter en cognitief veeleisender is. Bovendien is het register dat gehanteerd wordt van een heel andere orde dan wat een gemiddelde scholier gewoon is. Veel eerstejaarsstudenten lopen dan ook verloren in deze meer abstracte taal (zie daarover ook: Bokhoven 2007). Het Onderwijsgericht Ontwikkelings Project (OOP) 'Academisch Nederlands' tracht studenten op verschillende manieren bij die problemen te begeleiden.

## 2. Doelstellingen en onderwijsvisie

Het OOP-project 'Academisch Nederlands' heeft als belangrijkste doelstelling om eerstejaarsstudenten die daar nood aan hebben (en dat willen), beter te begeleiden bij de academische deelvaardigheden 'luisteren', 'lezen' en 'schrijven'. Een subdoelstelling is

het ontwikkelen en het aanbieden van taalondersteunend materiaal via een nieuw gecreëerde open leeromgeving.
Het OOP-project 'Academisch Nederlands' sluit naadloos aan bij de doelstellingen van het Meerjarenplan onderwijsvernieuwing en onderwijsverbetering van de Associatie K.U. Leuven, omdat het de doorstroom van kansengroepen, met name van taalzwakkere studenten, wil verbeteren. Met de ontwikkeling van een open leeromgeving en van taalondersteunend materiaal moet bovendien de overgang tussen het secundair en het hoger onderwijs vergemakkelijkt worden en moet de kloof tussen thuis- en instructietaal meer gedicht worden. Dit past perfect in de 2008-2013 doelstellingen van de Associatie K.U. Leuven waarin onder meer een systeem van studietrajectbegeleiding, bijzondere aandacht voor de begeleiding van eerste bachelorstudenten, aandacht voor kansengroepen en kwaliteitzorg van de begeleiding van studenten in het hoger onderwijs aan bod komen. Vooral de bijzondere aandacht voor de begeleiding van studenten uit eerste bachelor en de aandacht voor kansengroepen, vraagt om initiatieven zoals dit OOP-project.

## 3. Inhoud

### *3.1 Zelfkennistest*

Het OOP-project 'Academisch Nederlands' bevat eerst en vooral een zelfkennistoets die online raadpleegbaar is via http://ilt.kuleuven.be/an/test/. Aankomende studenten kunnen zichzelf testen op hun academische vaardigheden door 20 meerkeuzevragen te beantwoorden. De test bevat algemene vragen over de academische ingesteldheid, de achtergrond (thuistaal, leesgedrag), de vertrouwdheid met academisch jargon en de inzicht in tekststructuren. Op basis van het resultaat van de test wordt een student geadviseerd om al dan niet extra begeleidingssessies 'academische vaardigheden' te volgen. Het advies is vrijblijvend.

### *3.2 Crash course*

In de maand september worden twee 'crash courses' academisch Nederlands (20 uur / cursus) georganiseerd. Tijdens deze cursussen worden een aantal academische vaardigheden ingeoefend: luisteren naar hoorcolleges en notities nemen of samenvatten; leesstrategieën ontwikkelen voor het lezen van complexe academische teksten; de academische woordenschat verrijken; inzicht krijgen in wetenschappelijk schrijven. Bij al deze onderdelen speelt het academische register een belangrijke rol. Deelname aan deze cursus is gratis zolang het project loopt.

### *3.3 Begeleidingssessies tijdens het academiejaar*

Om tegemoet te komen aan de vragen die leden van verschillende monitoraten, van

de Permanente Onderwijscommissies (POC's) en van de Dienst Studieadvies regelmatig stellen, worden tijdens het academiejaar extra begeleidingssessies voor studenten voorzien. Enerzijds is het de bedoeling om studenten die de 'crash course' gevolgd hebben, verder op te volgen tijdens hun eerste jaar. Anderzijds kunnen ook monitoraten, POC-leden en vertegenwoordigers van de Dienst Studieadvies studenten doorsturen met problemen die samenhangen met academisch taalgebruik. In samenspraak met de betrokkenen kan de student dan begeleid worden rond die bepaalde problematiek.

### *3.4 Ontwikkeling open leeromgeving*



Een nadeel van het succesrijke leerplatform 'Blackboard' dat binnen de K.U. Leuven en een deel van de Associatie gebruikt wordt, is dat al het aanwezige materiaal 'gecompartimenteerd' is per opleiding of vak. Dit heeft tot gevolg dat overkoepelende informatie, zoals de informatie in verband met academische vaardigheden, slechts versnipperd terug te vinden is. De open leeromgeving rond het OOP-project 'Academisch Nederlands' wil dit euvel verhelpen door vakoverschrijvend ondersteuningsmateriaal en oefeningen aan te bieden. Er wordt aandacht besteed aan de academische vaardigheden 'lezen', 'luisteren' en 'schrijven'. De website is tegelijk een materiaalverzameling en een oefeningensite. Studenten selecteren de voor hen relevante oefeningen en kunnen de relevantie van de oefeningen ook quoteren. Docenten, assistenten of onderwijsondersteuners kunnen op elk moment zelf materialen toevoegen via een gebruiksvriendelijke interface.

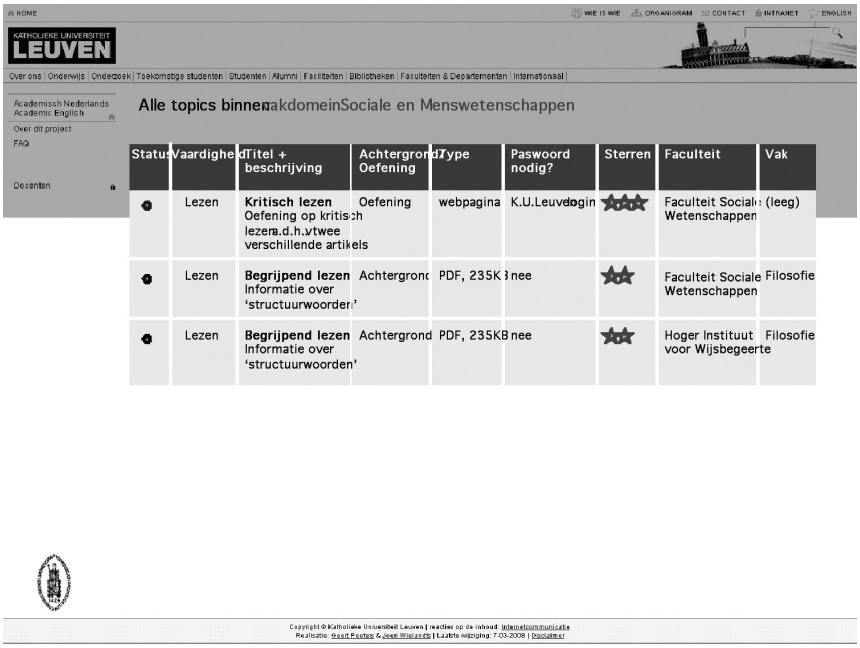



Fig.1: Lay-out van de open leeromgeving zoals studenten die te zien zullen krijgen.

## 4. Testing en evaluatie

Om na te gaan of het project de vooropgestelde doelen bereikt, zullen de verschillende onderdelen op regelmatige basis geëvalueerd worden, in samenspraak met de Dienst Universitair Onderwijs (DUO). Zo zullen de studenten die de 'crash course' hebben gevolgd, verder opgevolgd worden en zullen er statistieken worden bijgehouden voor de open leeromgeving, zowel voor het aantal bezoekers als voor de gemaakte oefeningen:

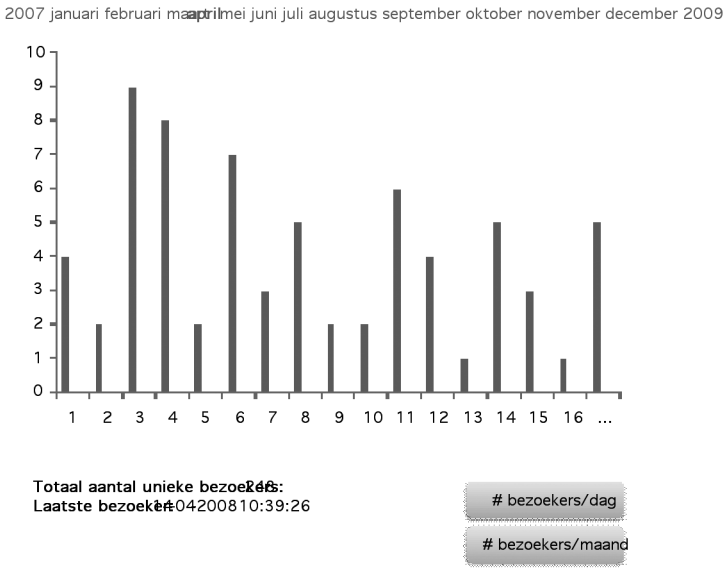
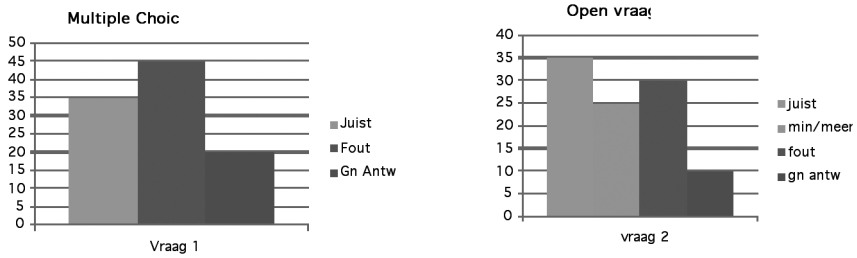



Fig. 2: Overzicht van het aantal bezoekers van de open leeromgeving per dag / per maand.



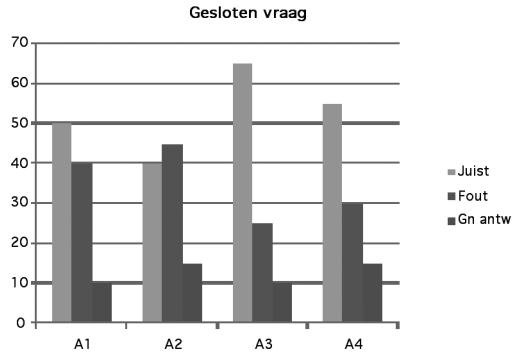



Fig.3: Overzicht van de soorten gemaakte oefeningen en het percentage correctheid.



Op die manier wordt ervoor gezorgd dat de relevantie van de verschillende projectdoelen gecontroleerd wordt en dat het project zijn doel niet voorbijschiet.

## 5. Kritische bedenkingen en toekomstperspectieven

Hoewel het project beantwoordt aan een reële nood, rijzen toch enkele vragen en bedenkingen. Zo leert de ervaring dat het traditioneel niet de studenten zijn die er het meest nood aan hebben, die dergelijke extra begeleidingssessies spontaan volgen. Pas wanneer ze worden doorverwezen door de Dienst Studieadvies of door verantwoordelijken bij de monitoraatsdiensten, vinden zij de weg naar de extra begeleiding. Dat gebeurt dan meestal pas in de loop van of na het eerste jaar, waardoor kostbare tijd verloren gaat. Het zou daarom aangeraden zijn om alle middelbare scholen op dit initiatief attent te maken, niet enkel via sid-ins, maar ook via rechtstreekse contacten met klastitularissen van de laatstejaars. Op die manier kunnen de betrokken leraren leerlingen doorverwijzen van wie ze menen dat zij er baat bij kunnen hebben.

Bovendien is het ontzettend belangrijk dat relevante informatie en oefeningen daadwerkelijk op de open leeromgeving gepubliceerd worden. Daarvoor zal een aanhoudende bewustmaking van docenten en begeleiders noodzakelijk zijn via informatiesessies, studiedagen en workshops.

## 6. Samenwerking

Om ervoor te zorgen dat het project niet 'op zich' staat en dat het ook op lange termijn bruikbaar/relevant is, wordt met verschillende instanties binnen en buiten de universiteit samengewerkt. Binnen de universiteit wordt samengewerkt met de monitoraten en studentenbegeleiders van alle faculteiten, met de dienst Studieadvies, de dienst Onderwijscoördinatie en de dienst Communicatie en met de POC's van alle

faculteiten. Buiten de universiteit wordt in de eerste plaats samengewerkt met het OOF-project 'Taalvaardig in het hoger onderwijs: doorstroom en taalbeleid' met als coördinator Elke Peters (Lessius). Binnen dat laatste project worden taalondersteunende materialen en methodologieën ontwikkeld voor opleidingen uit vier studiegebieden van het hoger onderwijs. De materialen en de oefeningen die in dat project worden ontwikkeld, zullen eveneens op de open leeromgeving van het OOP-project gepubliceerd worden.

### Referenties

Associatie K.U. Leuven. Meerjarenplan voor Onderwijsvernieuwing en Onderwijsverbetering (2008-2013). (https://associatie.kuleuven.be/wg/groepen/intranet/0_meerjarenplan_onderwijs_2008-2013.pdf)

Bokhoven, M. (2007). "Verbeteren van de doorstroom van allochtone studenten. Welke rol kunnen de opleiders spelen?" In: *Les*, nr. 146, p. 3-5.

## Ronde 4

*Priscilla Heynderickx & Sylvain Dieltjens*
*Lessius/K.U.Leuven*
*Contact: priscilla.heynderickx@lessius.eu*
*sylvain.dieltjens@lessius.eu*

# E-mail: nettiquette en leesbaarheid

### 1. Inleiding

Het lezen, het beantwoorden en het verwerken van e-mail vereist steeds meer tijd, zowel tijdens als buiten de kantooruren. Talrijke studies hebben e-mail vanuit verschillende invalshoeken grondig doorgelicht (bijv. Ducheneaut & Watts 2005). Zo werd heel wat onderzoek verricht naar cognitieve aspecten (bijvoorbeeld in het kader van artificiële intelligentie en interactiemodellen), organisatorische aspecten (bijvoorbeeld om de 'workflow' te optimaliseren) en zakelijke aspecten (bijvoorbeeld e-mail als informatiesysteem in bedrijven en organisaties). Er werden in de loop van de jaren dan ook al verschillende softwarematige en structurele hulpmiddelen ontwikkeld om de communicatie via e-mail vlotter, i.c. minder tijdrovend, te laten verlopen. Er is tot nog toe echter weinig taalkundig onderzoek naar e-mail verricht en er zijn weinig of geen specifiek nationale of internationale normen voor e-mailverkeer gedefinieerd en goedgekeurd. Heel wat taalkundige aspecten kunnen nochtans de leesbaarheid en de aan-

vaardbaarheid van mailberichten sterk beïnvloeden. De disfuncties die hierdoor worden veroorzaakt, kunnen de verwerkings- en de responstijd van mailberichten aanzienlijk doen toenemen.

## 2. Probleemschets

Eind 2007 telde België volgens de gegevens van het Nationaal Instituut voor Statistiek (http://statbel.fgov.be/figures/d75_nl.asp#6) 471.461 bedrijven met een internetaansluiting, wat een stijging van 7,7 % was tegenover 2006. Uit het scriptieonderzoek van Roeland Tegenbos (2001) blijkt dat 85 % van de Vlaamse internetgebruikers dagelijks mailberichten verstuurt en ontvangt. Ook de tijd die dagelijks in bedrijven aan e-mail wordt besteed, is onderzocht. Uit onderzoek van Symantec uit 2005 blijkt dat 52 % van de werknemers minstens twee uren per dag besteedt aan het verwerken van e-mail. Bij 15 % gaat het zelfs om vier uren, wat het equivalent van twee volle werkdagen per week is. Ook ongewenste mail kost een bedrijf veel tijd en dus veel geld. In een studie van Unizo over het e-mailgebruik in kmo's (2006) werd berekend dat een ondernemer jaarlijks 30 uren verliest aan het verwijderen van spam. Voor alle Vlaamse zelfstandige ondernemers samen gaat dat jaarlijks om 16.322.709 uren.



## 3. Bestaande tools

Er zijn al computersystemen op de markt om mailberichten op te slaan, te archiveren en te doorzoeken. Song e.a. (2007) bijvoorbeeld bespreken het KOTA-archiveringssysteem, waarbij KOTA staat voor Klanten, Output, Teams en Administratie. Voor zover ons bekend is, speelt taal in geen enkele van de systemen een rol.
Om het e-mailverkeer vlot te laten verlopen en om misbruik tegen te gaan, ontwikkelen sommige bedrijven een mailcharter dat afspraken over e-mailgebruik op de werkvloer bevat (Michielssen 2008).

## 4. Onderdelen van mailberichten

Mailberichten hebben een min of meer vaste structuur: het adresveld (to, cc, bcc, subject, attachments), de bodytekst (met onder andere de aanspreking en de slotformule), de signature en de disclaimer. Door aandacht te besteden aan zulke onderdelen vergroot de zender het verwerkingsgemak van de geadresseerde. Hij moet bijvoorbeeld zorgvuldig overwegen wie hij in cc plaatst. Het is een bekend fenomeen dat het postvak 'In' overvol raakt omdat – vooral in een professionele context – geregeld 'iedereen iedereen in cc plaatst'. Dat probleem wordt nijpender als er een aantal keer 'reply to all' op volgt.

De onderwerpsregel is een onderdeel dat dikwijls verwaarloosd wordt, hoewel hij van essentieel belang is om een efficiënt e-mailverkeer te bewerkstelligen. Een lege onderwerpsregel, die in ons onderzoekscorpus frequent voorkomt, is uit den boze. Die regel fungeert immers als de structurerende titel van de mail, die het thema aangeeft. Hij is dus te vergelijken met de zogenaamde 'betreft-regel' uit papieren brieven. De invulling ervan moet precies en ter zake zijn. Nietszeggende aanduidingen als 'vraagje' en 'aanbod' laten de ontvanger niet toe om de inhoud van de boodschap in te schatten en bijgevolg ook niet om de urgentie ervan te bepalen. Een terugkerend fenomeen in het onderzoekscorpus zijn de onderwerpsregels die met een opeenvolging van 'Re:' en 'Fw:' beginnen. De oorzaak daarvan is dikwijls een vorm van gemakzucht. In plaats van een nieuwe mail te beginnen en de 'to-regel' in te vullen, haalt de mailschrijver een oudere mail van de beoogde geadresseerde uit zijn 'inbox' en doet hij een 'reply' daarop. Het spreekt voor zich dat de onderwerpsregel dan nog zelden de inhoud van de mail aangeeft.
De zender van een e-mail moet ook bijzondere aandacht aan de bijlagen besteden. Op technisch gebied moet hij zich afvragen of het attachment in een courant softwareprogramma is opgesteld en of de omvang ervan bij de ontvanger problemen zou kunnen veroorzaken. Met het oog op de archivering is de naam van de bijlage belangrijk. Ook in de dagelijkse onderwijspraktijk worden we daar mee geconfronteerd. Als vijftig studenten een taak elektronisch inleveren en de bijlage allemaal 'huistaak.doc' noemen, verliezen wij tijd omdat we die naam in iets specifieks moeten veranderen. In bestandsnamen met een datum is de Amerikaanse notatiewijze praktischer dan de Europese.

## 5. Taalgebruik

Omdat e-mail een 'vlug' medium is, wordt wel eens – ten onrechte – gedacht dat het ook een vluchtig medium is. Daardoor lijkt men minder aandacht te besteden aan de gebruikte taal. Het resultaat is dikwijls een ongestructureerde tekst (in telegramstijl) met tik- en taalfouten en stijlbreuken. Dat is in hoofdzaak om twee redenen problematisch. Ten eerste wordt de leesbaarheid aangetast. Ten tweede ergeren zulke onzorgvuldigheden de lezer. Die twee aspecten zorgen ervoor dat de aandacht van de lezer meer naar de vorm van de boodschap gaat dan naar de inhoud ervan. Het spreekt voor zich dat de effectiviteit en de efficiëntie van de communicatie hierdoor sterk verminderen.
Mailberichten respecteren beter de regels van de netetiquette of nettiquette. Veelal gaat het om eenvoudige beleefdheidsformules in de aanspreking en de slotformule. Bijvoorbeeld: hoewel 'Beste' in de aanspreking zeer frequent voorkomt, blijft het een onbeleefde aanspreking, zeker als je in rekening brengt dat e-mailadressen meestal de naam van de geadresseerde bevatten zodat de mail niet naar een onbekende gaat. Ook de Taaltelefoon wijst er in een advies overigens op dat bijvoeglijke naamwoorden niet als zelfstandige aanspreking gebruikt kunnen worden.

## 6. Conclusie

Tijdens onze presentatie zullen we over ons lopende onderzoek over e-mail rapporteren. Daarbij willen we een aanzet tot *best practices* geven.

## Referenties

Ad Rem (2003). "Special over e-mail". In: *Ad Rem,* jg. 17, nr. 6.

De Taaltelefoon (www.taaltelefoon.be).

Ducheneaut, N. & L.A.Watts (2005). "In search of coherence: a review of e-mail research". In: *Human-Computer Interaction,* jg. 20, nr. 1&2, p. 11-48.

Michielssen, G. (2008 – in druk). "Verdrink niet in uw e-mail! Tips en tricks voor een efficiënter e-mailgebruik". In: *Ad Rem*, jg. 22, nr. 5.

Song, M., V. Halsey & T. Burress (2007). *Je e-mail de baas.* Antwerpen: Business Contact.

Tegenbos, R. (2001). 'www.surf- en klikgedrag.be. Onderzoek naar hoe de Vlaamse Internetgebruiker surft, en welke informatie hij op Internet opvraagt' (http://www.tegenbos.be/roeland/index.html).



# Ronde 5

*Karen Heij*
*Bureau ICE*
*Contact: KHeij@bureau-ice.nl*

# Het Common European Framework of Reference (CEF): last of zegen?

## 1. Inleiding

Er is de laatste tijd veel te doen over het taalniveau van leerlingen binnen het (beroeps)onderwijs. Als we de kranten mogen geloven, is het slecht gesteld met de taalvaardigheid van leerlingen in het Nederlandse (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs, kortweg: (v)mbo. Of, en in hoeverre dit wijdverspreide gerucht of deze breed gevoelde 'waarheid' gebaseerd is op feiten, is voor deskundigen nog de vraag. Er is geen onderzoek beschikbaar dat aantoont dat de taalvaardigheid van leerlingen in het (v)mbo drastisch achteruit is gegaan. Wat is er dan wel aan de hand?

## 2. De invoering van het Raamwerk Nederlands

Met de invoering van een leerstofonafhankelijke meetlat voor taalvaardigheid, het CEF (het Common European Framework of Reference for Languages) (2001), is er één en dezelfde meetlat beschikbaar waaraan we het taalvaardigheidsniveau van leerlingen in verschillende vormen van onderwijs kunnen vaststellen. Sinds 2007 bestaat een daarvan afgeleid Raamwerk, het Raamwerk Nederlands. Op basis van het Raamwerk Nederlands kunnen we doelen vaststellen voor het onderwijs. Dat laatste is reeds in april 2007 gebeurd voor het beroepsonderwijs. De staatssecretaris voor Onderwijs heeft in het Addendum Leren, Loopbaan en Burgerschap aangegeven wat de te realiseren eindniveaus zijn voor taalvaardigheid van zij die deel uitmaken van het beroepsonderwijs. Met meetinstrumenten kunnen we nu vaststellen of leerlingen dat niveau daadwerkelijk halen aan het eind van hun opleiding. Ook kunnen we met diezelfde instrumenten vaststellen wat het taalniveau is dat leerlingen hebben bij hun instroom in het mbo. Zo weten we van bij de start welke groei ze, wat betreft hun taalvaardigheid, moeten doormaken.

Dezelfde meetlat van het CEF maakt het mogelijk om ook het niveau van teksten – en dus van lesmateriaal – vast te stellen. Mensen hebben een taalniveau en teksten ook. Op het moment dat mensen met een bepaald taalvaardigheidsniveau een tekst voorgelegd krijgen van een (veel) hoger niveau, ontstaat er een probleem, namelijk: ze begrijpen die tekst niet. Bij een dergelijk geval is er sprake van een 'mismatch' tussen het niveau van een lezer en het niveau van de tekst. Als er sprake is van zo'n 'taalkloof' leren mensen niet veel. Niet veel in het kader van hun vak, maar ook niet in het vergroten van hun taalvaardigheid. Alleen als het lesmateriaal op of nét boven het niveau van de leerling is, zal de leerling de vakinhoud kunnen begrijpen en tegelijkertijd aan zijn taalgroei kunnen werken.

Het CEF wordt op steeds meer plaatsen gebruikt als meetlat voor het vaststellen van het taalvaardigheidsniveau van taalgebruikers. Hoe zit het CEF in elkaar? Kan het CEF daarvoor gebruikt worden? Welke consequenties heeft de invoering van het CEF? Welke ervaringen hebben we ermee opgedaan? Wat betekent het CEF voor de (taal)docent in de klas?
In de workshop bekijken we aan de hand van een aantal praktische toepassingen (normbeschrijvingen, onderzoeksuitkomsten, analysemodellen) hoe bruikbaar het CEF is. Welke toepassingsmogelijkheden biedt het CEF voor het onderwijs? Gezamenlijk stellen we vast of we veel baat hebben bij de invoering van het CEF of dat het CEF ons van de regen in de drup helpt.

In de workshop verwijzen we naar gebruiksmogelijkheden c.q. uitkomsten van de volgende toetsinstrumenten, onderzoeken, onderzoeksrapporten:

- 'Toolkit Onderwijs en Arbeidsmarkt' (TOA): 'webbased' toetsinstrumentarium voor onder andere het meten van taalvaardigheid (alle deelvaardigheden) op alle niveaus van het Raamwerk Nederlands (Bureau ICE oktober 2007).
- 'Taalniveau in het mbo': verslag van een onderzoek naar leesvaardigheid bij instromende deelnemers in het middelbaar beroepsonderwijs (Bureau ICE januari 2008). De uitkomsten van dit onderzoek zijn gekoppeld aan het Raamwerk Nederlands.
- 'Taalkloof in het mbo?' Een analyse van het lesmateriaal in de opleidingen Techniek, (Bureau ICE september 2008). De uitkomsten van dit onderzoek zijn gekoppeld aan het Raamwerk Nederlands en gebaseerd op analyses met het instrument TEXAMEN (Bureau Taal 2006).
- 'Leesvaardigheidsniveau van eindexamenkandidaten havo- en vwo' (Bureau ICE. Rapport verschijnt najaar 2008).



### Referenties

Council of Europe (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (http://www.coe.int/T/DG4/ Linguistic/ Source/Framework_EN.pdf).

## Ronde 6

*Hans de Vries & Wilma van der Westen*
*SLO, Enschede / De Haagse Hogeschool*
*Contact: h.devries@slo.nl*
*w.m.c.vanderwesten@hhs.nl*

# Talige startcompetenties in het hoger onderwijs

### 1. Inleiding

Steeds meer studenten ervaren problemen met taalvaardigheid tijdens hun studies aan een hogeschool of een universiteit. Docenten in het hoger onderwijs, stage-instellingen en werkgevers constateren dat studenten gebrekkig schrijven. Die onvrede heeft geleid tot een vraag naar standaarden die bepalen welk minimumniveau van taalbeheersing studenten die het hoger onderwijs instromen zouden moeten hebben. Die standaarden zouden moeten leiden tot een beter toegeruste instroom in het hoger onderwijs en tot meer realistische verwachtingen van het hoger onderwijs over de taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten.

Het is een illusie te denken dat de taalproblemen in het hoger onderwijs opgelost kunnen worden door het toeleverende onderwijs (het voortgezet onderwijs of het mbo) op te dragen om ervoor dat de leerlingen of deelnemers die doorstromen naar het hoger onderwijs de landelijk vastgestelde standaarden behalen. Het is eveneens een illusie te denken dat kortetermijnoplossingen zoals toetsen en bijspijkertrajecten soelaas kunnen bieden. En wel om twee redenen. Ten eerste is op die manier de instroom in het hoger onderwijs niet volledig op te vangen. Studenten die met een buitenlands diploma via een 'colloquium doctum' of via een toelatingsexamen instromen, of die afkomstig zijn uit tweetalig of Engelstalig onderwijs, worden zo niet bereikt. Ten tweede wordt het langzaamaan duidelijk dat het verwerven van een steeds grotere taalvaardigheid een doorgaand, concentrisch proces is: een studie of beroepsopleiding volgen betekent immers ook de taal verwerven die daar bij hoort. Elke onderwijssector hoort zijn verantwoordelijkheid te nemen om zijn leerlingen, deelnemers of studenten die taalvaardigheid te laten ontwikkelen tot het niveau dat past bij het onderwijsniveau van die sector. Ook het hoger onderwijs. Het heeft geen zin de zwarte piet te leggen bij toeleverende scholen, zeker niet aangezien ze slechts verantwoordelijk zijn voor een deel van de instroom.

Het Nederlands-Vlaamse platform 'Taalbeleid Hoger Onderwijs' is zich ten volle bewust van de verantwoordelijkheid die het hoger onderwijs heeft ten aanzien van de taalvaardigheid van de studenten. Het maakt zich dan ook sterk voor de invoering van een instellingsbreed taalbeleid en heeft zich onder andere tot doel gesteld om een drietal niveaus van taalvaardigheid te beschrijven:

- startcompetentie taalvaardigheid hoger onderwijs
- propedeuseniveau taalvaardigheid hoger onderwijs
- eindkwalificatie taalvaardigheid hoger onderwijs.

Voor de startcompetentie taalvaardigheid is in 2007 een veldaanvraag ingediend bij de SLO, het Nederlandse expertisecentrum voor leerplanontwikkeling. Mede-indieners zijn het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen, de Haagse Hogeschool en het Rijswijks Lyceum, een school voor voortgezet onderwijs waar met ingang van 2007 een schoolbreed taalbeleid werd ingezet dat gestoeld is op de principes van de Haagse Hogeschool. Het project is momenteel volop aan de gang. In deze bijdrage beschrijven we de achtergronden van dit verzoek en de functie die de beschrijving van de talige startcompetenties voor het hoger onderwijs kan hebben.

## 2. Waarom de behoefte aan een beschrijving van de talige startcompetenties?

Studenten komen langs verschillende wegen en met heel verschillende achtergronden het hoger onderwijs binnen. De eerstejaarsstudenten van het hbo kunnen een havo-

opleiding gevolgd hebben, maar ze kunnen ook een mbo-opleiding hebben afgerond. De student met het havodiploma heeft een eindexamen gedaan voor het vak Nederlands, maar in de bovenbouw van het havo wordt vaak onvoldoende tijd en aandacht geschonken aan schrijfvaardigheid, zodat er onvoldoende aansluiting is met wat het hbo op het gebied van taalbeheersing van studenten verwacht (Bonset 2008). In het mbo wordt taalvaardigheidsonderwijs in toenemende mate geïntegreerd in het onderwijs van andere vakgebieden. Dat heeft voordelen, maar er zijn ook risico's aan verbonden. Het grootste risico is dat de aandacht voor taalvaardigheidsonderwijs kleiner wordt ten voordele van het vakonderwijs. Vakdocenten zijn immers vaak onvoldoende opgeleid om taalvaardigheidsonderwijs te verzorgen. Maar als het Nederlands op het mbo als apart vak gegeven wordt, is het maar de vraag of het aantal uren waarbij er aandacht is voor taal wel voldoende is om de taalvaardigheid van mbo-studenten op niveau te brengen (Inspectie van het Onderwijs 2006). Dat stelt afgestudeerden van het mbo voor grote problemen bij de aanvang van hun studie in het hbo, omdat in elke studierichting van het hbo hoge eisen worden gesteld aan de taalbeheersing van studenten, zowel aan hun schrijfvaardigheid als aan hun lees- en spreekvaardigheid. Naast studenten uit het havo en mbo zijn er studenten die hun vooropleiding niet in Nederland, maar in het buitenland hebben gevolgd. Die groep instromende eerstejaarsstudenten is niet alleen heterogeen wat betreft de vooropleiding die ze heeft gehad, maar ook wat betreft hun afkomst. Een toenemend aantal studenten komt namelijk uit gezinnen waar Nederlands niet de voertaal is. Kortom: hbo-opleidingen hebben te maken met een heel heterogene groep studenten, ook als het gaat om hun niveau van taalbeheersing. Ook universiteiten hebben om dezelfde redenen te maken met een heterogene instroom, hoewel de heterogeniteit tot nu toe iets minder is groot is dan in het hbo.

De heterogeniteit van de groep instromende studenten en de toenemende mobiliteit – ook in schoolloopbanen – vergroten de behoefte om de gewenste talige startcompetenties van studenten te beschrijven.

## 3. Een korte beschrijving van de taalproblematiek

Wat zijn nu de taalproblemen waar eerstejaarsstudenten mee geconfronteerd worden? Over het algemeen heerst er een redelijke mate van tevredenheid over het niveau van de spreekvaardigheid. Ook over de leesvaardigheid van studenten zijn over het algemeen geen grote klachten. De geconstateerde taalproblemen zijn vooral geconcentreerd op het terrein van de schrijfvaardigheid (Bonset 2008). Spelling, grammatica en woordenschat zijn ondersteunend aan de schrijfvaardigheid.

De klachten over de gebrekkige schrijfvaardigheid van studenten richten zich in eerste instantie op de gebrekkige beheersing van spelling en grammatica. Bij nadere beschouwing blijkt er echter vaak meer aan de hand te zijn: de slechtlopende zinnen die studenten produceren en het gebrek aan samenhang in hun teksten worden vaak niet ver-

oorzaakt door een gebrekkige beheersing van de grammaticale regels, maar door hun onvermogen om complexe zaken gestructureerd op papier te krijgen. Het opzetten van een logisch opgebouwde, goedlopende tekst is een vaardigheid die studenten vaak niet beheersen. Dit onvermogen komt ook tot uiting in onbeholpen en foutieve formuleringen. Hoewel zowel in het mbo als in de bovenbouw van havo en vwo veel aan schrijfvaardigheid wordt gedaan, wordt verondersteld dat er onvoldoende feedback op de schrijfproducten van leerlingen en studenten gegeven wordt en dat er te weinig systematische aandacht is voor het schrijfproces (Bonset 2008).
Daarnaast is ook de beheersing van de spellingsregels vaak onvoldoende. Jonge mensen hechten minder waarde aan correcte spelling. De communicatiesnelheid lijkt in het tijdperk van sms en msn belangrijker dan het hanteren van de juiste regels. Jongeren blijken bovendien in toenemende mate de regel 'schrijven zoals je het zegt' te hanteren (Bonset 2007). Deze ontwikkeling, gecombineerd met de constatering dat een verbetering van de spellingsdidactiek noodzakelijk is (Meijerink 2008), maakt het noodzakelijk om meer aandacht te hebben voor het taalbewustzijn van jonge mensen. Daarmee wordt bedoeld: werken aan het besef dat het belangrijk is om de regels van de taal correct te hanteren.

## 4. De functie van de 'talige startcompetenties voor het Hoger Onderwijs'

Het formuleren van standaarden alleen is geen oplossing voor de geschetste problemen. Wel mag verwacht worden dat deze beschrijving duidelijk maakt wat bij de start van het hoger onderwijs van studenten verwacht wordt. Dan wordt duidelijk of dit aansluit bij de eindtermen van het toeleverende onderwijs en of er discrepanties zijn. Dat is ook één van de doelstellingen van het Nederlands-Vlaamse platform 'Taalbeleid Hoger Onderwijs' bij het beschrijven van de talige startcompetenties Hoger Onderwijs die de SLO heeft gemaakt. Door die beschrijving weten toeleverende opleidingen immers wat er vanuit het hoger onderwijs op het gebied van taalvaardigheid wordt verwacht. En op basis van de geformuleerde startcompetenties weten de opleidingen uit het hoger onderwijs wat ze op het gebied van taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten mogen verwachten en wat niet. Opleidingen mogen bijvoorbeeld niet verwachten dat beginnende studenten reeds thuis zijn in het vakjargon van een vakgebied of reeds in staat zijn om het register uit dat vakgebied te hanteren.
Een andere functie van de standaard is om aankomende studenten de kans te geven om in te schatten in hoeverre zij aan de eisen voldoen en waar zij eventueel nog iets te verbeteren hebben. Tot slot geeft de beschrijving het hoger onderwijs een middel in handen om diagnostische toetsen te maken die in kaart brengen waar de student nog aan moet werken. Ze is een leidraad bij de formulering en invulling van ondersteunende programma's en bij de begeleiding van de taalontwikkeling van studenten.

## 5. De inhoud van de 'talige startcompetenties voor het hoger onderwijs'

De startcompetenties zijn niet opleidingsspecifiek en gelden voor alle eerstejaarsstudenten, ongeacht de vooropleiding die ze hebben gevolgd. *Z*e gelden dus voor alle opleidingen in het hoger onderwijs, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen hbo en universitair niveau. Het beschreven niveau van taalvaardigheid is een voorwaarde voor het volgen van om het even welke studie. Taalvaardigheid kan in die zin dus ook beschouwd worden als studievaardigheid. Het vormt immers de sleutel tot de inhoud van de studies en tot studiesucces. In de beschrijving van de talige startcompetenties is dan ook aandacht voor de rol van taal bij het studeren.



Het is van cruciaal belang dat studenten de juiste attitude hebben en dat ze strategieën kunnen hanteren om eventuele tekortkomingen in hun taalgebruik te compenseren en om hun taalvaardigheid verder te ontwikkelen. Studeren in een bepaalde richting betekent immers per definitie ook taalontwikkeling. Studenten breiden hun woordenschat uit met vaktermen, leren het register van een beroepsgroep en opereren op een steeds hoger abstractieniveau. Bij de startcompetenties is dus ook aandacht gegeven aan de beschrijving van de gewenste attitude en de noodzakelijke taalleerstrategieën voor de (verdere) taalontwikkeling tijdens de opleiding.
De startcompetenties beschrijven het gewenste niveau voor alle vaardigheden met inbegrip van het gewenste niveau voor spelling en grammatica.

## 6. Relatie met andere niveaubeschrijvingen

In het vroege voorjaar van 2008 verscheen het rapport 'Over de drempels met taal en rekenen' (Meijerink 2008). In het rapport wordt het gewenste niveau voor taal en rekenen beschreven op vier momenten in de schoolcarrière van leerlingen (met name die momenten waarop ze de drempel naar een volgend onderwijsniveau overschrijden). De niveaus drie en vier beschrijven het eindniveau van respectievelijk havo en vwo. Dat eindniveau zou in principe ook het beginniveau van de eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs moeten zijn. Bij de beschrijving van de talige startcompetenties voor het hoger onderwijs is gebruik gemaakt van de niveaubeschrijvingen uit het rapport 'Over de drempels met taal'.
De niveaubeschrijvingen vormen dus het vertrekpunt voor de startcompetenties en worden aangevuld met een aantal aspecten van het taalgebruik, namelijk attitude, taalstrategieën en taalleerstrategieën. Voor de beschrijving van die strategieën is aansluiting gezocht bij het 'Raamwerk Nederlands' (Bohnenn e.a. 2007).

## 7. Hoe verder?

Als de beschrijving van de talige startcompetenties af is, zal die in de praktijk gevalideerd moeten worden. Belangrijk daarbij is om na te gaan of de beschreven inhoud ook daadwerkelijk overeenstemt met het beschreven niveau. Pas daarna kan men in het hoger onderwijs verder met de ontwikkeling van de beschreven functies van het raamwerk, met name het afstemmen van de talige eisen die binnen de opleiding worden gesteld op het beschreven niveau, het ontwikkelen van diagnostische toetsing voor eerstejaarsstudenten en de verdere ontwikkeling van een instellingsbreed taalbeleid en eventuele ondersteunende programma's.

## Referenties

Bohnen E., e.a. (2007). *Raamwerk Nederlands*. 's Hertogenbosch: CINOP.

Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw*. Enschede: SLO.

Bonset, H. & M. de Boer (2008). *Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs*. Enschede: SLO.

Inspectie van het Onderwijs (2006). 'Nederlands in het mbo' (http://www.minocw.nl/documenten/43667a.pdf).

Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met rekenen en taal*. Enschede: SLO.

Van der Westen, W. (2007). "Taalbeleid hoger onderwijs: van nul tot platform". In: A. van Gelderen (red.) (2007). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 58-65.

## Ronde 7

*Radha Gangaram Panday & José Beijer*
*Hogeschool Utrecht/ Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School*
*Contact: radha.gangarampanday@hu.nl*
*jose.beijer@hu.nl*

# Taal Integraal – leidraad voor een vernieuwende hbo-didactiek



## 1. Inleiding

Talige competenties op hbo-niveau maken integraal deel uit van beroepscompetenties van opleidingen en zijn daarom specifiek. De taal waarover juristen dienen te beschikken voor het schrijven van een juridische adviesbrief, verschilt van die van de mondzorgkundige die beoogt het poetsgedrag van patiënten te veranderen. Die specifieke taalvaardigheid kan een student alleen in zijn opleiding ontwikkelen en opleiders spelen daarbij een belangrijke rol. De ontwikkeling van taalvaardigheid is dus ook in het hbo een permanent proces en is niet langer alleen een zaak van studenten maar ook van opleiders/begeleiders.

In samenwerking met vijf faculteiten van de Hogeschool Utrecht (Educatie FE), Maatschappij en Recht (FMR), Economie en Management (FEM), Gezondheidsopleidingen (FG) en Natuur en Techniek (FNT)) heeft het Lectoraat Lesgeven in de Multiculturele School (Lectoraat MCS) van augustus 2005 tot juli 2008 het project 'Taalcompetenties voor Studie en Beroep uitgevoerd'. Hierin is taalvaardigheid in verschillende opleidingscontexten onder de loep genomen en uitgewerkt – op enkele plaatsen met ICT-ondersteuning. Teams van vakdocenten en taalexperts werkten samen aan het analyseren, herontwerpen, uitvoeren en evalueren van studie- en beroepstaken met als uiteindelijk doel het herontwerpen van het curriculum van de opleidingen. Leidende vragen waren welke rol speelt taalvaardigheid in opleidingen? Welke talige eisen zitten impliciet in studie- en beroepstaken? Hoe kan de (vak)docent daar expliciet aandacht aan besteden in zijn/haar lessen en bij de begeleiding van studenten?

## 2. Project 'Taalcompetenties voor Studie en Beroep'

De projectdoelen richtten zich op vier niveaus: docenten, studenten, faculteiten en hogeschoolbreed. In de eerste twee jaren kwam de nadruk op het *docentniveau* [de

docent en zijn didactiek] te liggen. En heel specifiek op het ontwikkelen van taalbewustzijn bij vakdocenten. Docenten zijn bezig geweest met het analyseren van studieen/of beroepstaken en het expliciteren van talige eisen daarin. Die zijn vervolgens vertaald naar hun didactisch handelen. Enkele voorbeelden hiervan zijn het herschrijven van een reflectieopdracht voor studenten wiskunde, waarvoor docenten twee instructielessen ontworpen hebben om de opdracht – inclusief de talige eisen – met de studenten te bespreken. Docenten van de FEM hebben de projectopdrachten herschreven en in hun colleges gewerkt aan het begrippenkader bij het bijbehorende vak Inleiding Marketing (vaktaal en de samenhang tussen vakbegrippen).

## 3. Werkwijze

De aanleiding voor deelname aan een pilot was steeds een crisissituatie binnen een opleiding die we zullen illustreren aan de hand van de pilot Mondzorgkunde. Studenten van deze opleiding werden ineens geconfronteerd met een beoordeling van hun taalniveau: dat wil zeggen hun gespreksvaardigheid in een beroepssituatie. De crisis ontstond omdat taalvaardigheid geen beoordelingscriterium was en studenten er nooit eerder op werden gewezen. Studenten stapten naar de examencommissie en kregen hun gelijk. Wel werd duidelijk dat er nodig iets moest gebeuren op het gebied van taalvaardigheidsontwikkeling. Het management van de opleiding pakte dit op en kwam bij het Lectoraat MCS terecht.

In de *oriëntatiefase* werd een werkgroep gevormd, waarin vakdocenten en taal- of communicatiedocenten zitting hadden. Eén van hen was tevens interne projectleider. De groep werd mede geleid door een medewerker van het Lectoraat MCS die verantwoordelijk was voor de inhoudelijke expertise. Eén van de eerste stappen van de projectgroep was het analyseren van de beroepscompetentie 'gedragsveranderende gesprekken met patiënten voeren'. In deze gesprekken zijn zowel inhoudelijke, beroepsmatige als talige aspecten onderscheiden. Vakdocenten gaven aan dat zij vooral aandacht besteedden aan inhoudelijke en beroepsmatige aspecten, terwijl de talige kant hen vooral opviel als er sprake was van een accent, onduidelijke articulatie en grammaticale fouten. Voor de studenten gold hetzelfde.

In de *voorbereidende fase* analyseerde de werkgroep de gesprekken op (impliciete) talige competenties. Deze zijn geëxpliciteerd en verwerkt in een checklist waar zowel docenten als studenten gebruik van maakten. De checklist is in de *uitvoerende fase* als 'assessment' ingezet. Aan studenten werd gevraagd deze lijst door te nemen en in te vullen (vierpuntsschaal) als een soort nulmeting. Zij kozen vervolgens twee onderdelen waarvan zij vonden dat zij die goed beheersten en twee verbeterpunten. Bijvoorbeeld spreektempo, volume en woordkeuze (vaktaal in begrijpelijke taal kunnen omzetten). Vervolgens legden de studenten een gesprek vast op video en selecteer-

den ze fragmenten waarin de vooraf gekozen succes- en verbeteraspecten te zien waren. Docenten gaven feedback met behulp van de ICT-tool DiViDU (Digitale Video Digitale Universiteit) die de mogelijkheid biedt om korte videofragmenten, aangevuld met stukken tekst in een werkruimte op het internet te plaatsen. In dit geval beperken de stukken tekst zich tot een reflectieverslag met feedbackvragen aan medestudenten en docenten en tot een schriftelijke neerslag van de ontvangen feedback. Deze exercitie vond plaats bij één groep eerstejaarsstudenten. De evaluatie ervan heeft geleid tot een bredere implementatie, namelijk tot een implementatie bij alle eerstejaarsstudenten – 80 in totaal.
Kortom: in deze pilot is gewerkt aan de professionele ontwikkeling van vakdocenten, het ontwikkelen van lesmateriaal en de bewustzijnsvergroting bij studenten. Het heeft uiteindelijk geleid tot de integratie van expliciete talige eisen in het curriculum. Het management heeft gedurende alle fasen – en in het bijzonder tijdens de implementatiefase – een belangrijke rol gespeeld.



## 4. Evaluatie

Alle pilots zijn geëvalueerd. Gedurende de gehele periode zijn er verschillende soorten data verzameld, zoals geluidsopnamen van de werkgroepbijeenkomsten, nul- en eindmetingen t.a.v. een bewuste omgang met taalvaardigheid, logboekgegevens van docenten en projectleiders waarin vooral de proceskant is bijgehouden, etc. Ieder project is afgesloten met een verslag, waarin vervolgstappen en actieplannen zijn opgenomen.

Alle deelnemers van de pilot zijn tevreden over de resultaten die ze hebben bereikt en willen graag verder. Uit evaluaties van docenten bleek dat alle (vak)docenten zich uitermate bewust zijn geworden van de rol die taal in studie en beroep speelt. Bovendien zien ze ook hun verantwoordelijkheid daarin. Het herschrijven van taken en ontwerpen van didactische uitwerkingen daarbij heeft geleid tot het vergroten van hun didactisch repertoire. Zo geven docenten mondzorgkunde nu ook feedback op talige eisen bij 'patiëntgesprekken voeren'. En docenten wiskunde besteden in hun les aandacht aan de opbouw en de inhoud van een reflectieverslag.

De gekozen aanpak, namelijk het integreren van taalvaardigheidsontwikkeling in een concrete studietaak en het betrekken van managers, vakdocenten en communicatiedocenten hierbij is een weg van lange adem, maar is succesvol en haalbaar. Deze integrale aanpak moet gedragen en ondersteund worden door het management; docenten moeten gedurende een vastgestelde periode structureel gefaciliteerd worden om hiermee aan de slag te kunnen gaan in teams en resultaten moeten breder verspreid en geïmplementeerd worden in het curriculum en in de professionaliseringstrajecten van docenten. De belangrijkste resultaten en ervaringen worden opgenomen in een digitaal implementatiescenario dat eind 2008 online beschikbaar zal zijn.

## 5. Hoe verder?

Taalvaardiger worden in studie- en beroepstaal maakt integraal deel uit van de opleiding en de ontwikkeling van taalvaardigheid stopt niet bij de poort van het hbo. Van docenten vraagt dit om teamwerk, afstemming in het curriculum en aan eisen aan taalvaardigheid. Ons is duidelijk geworden dat het vooral gaat om een goede onderwijsdidactiek waarbij (a) aandacht wordt besteed aan nieuwe begrippen voor alle studenten; (b) vooraf uitleg wordt gegeven bij opdrachten, (c) aandacht is voor duidelijke instructies en (talige) criteria in studiehandleidingen en (d) feedback wordt gegeven op geschreven en gesproken studie- en beroepstaken van studenten. Er is nog steeds een flinke weg te gaan voor de niet-zo- taalvaardige hbo-student, en een minstens even moeilijke weg voor zijn of haar docent!

## Referenties

Beijer, J. & M. Hajer (2003). 'Kwaliteitszorg in de HvU als multiculturele onderwijsinstelling: didactiekontwikkeling en professionalisering'. HU-FE: Lectoraat lesgeven in de multiculturele school.

Beijer, J. & M. Hajer (2007). 'Op weg naar taalbeleid in de Hogeschool Utrecht. Notitie t.b.v. het Loket taal voor Studie en beroep'. HU-FE: Lectoraat lesgeven in de multiculturele School (niet gepubliceerd).

Berntsen, A. & R. Gangaram Panday (2007). "Beter in taal in het hoger onderwijs; een extra taak voor alle opleiders in het hbo". In: *Les*, jg. 25, nr. 146, p. 8-10.

Crandall, J. & D. Kaufman (2002). *Content based Instruction in higher education,* Maryland: Tesol.

Gangaram Panday, R., M. Hajer & J. Beijer (2007). 'Challenges in integrating academic and professional language competencies in the curriculum of higher education'. In: R. Wilkinson & V. Zegers (eds.) (2007). *Researching Content en Language Integration in Higher Education.* Maastricht: Universiteit van Maastricht.

Hogen, R. van e.a. (2002). "Ervaringen van studenten". *Serie: Studeren in het Nederlands in het hoger onderwijs.* Utrecht: NCB

Riteco, A. & I. Hofman (2005). 'Werken aan taalontwikkelend beroepsonderwijs'. Verslag pilot Unit Zorg en Welzijn. ROCU.

# 5. Literatuur



*Stroomleiders:*

*Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen / VVKSO)*
*Mirjam van Vliet (Stichting Lezen Nederland)*

**Ronde 1/2**

*Hilde Leon*
*Nascholing, Brussel*
*Contact: nabru.hl@skynet.be*

# Literatuurkoffers Nederlands (eerste, tweede en derde graad secundair onderwijs)

## 1. Inleiding

In samenwerking met de Brusselse lerarenopleidingen heeft Nascholing Brussel vier literatuurkoffers ontwikkeld rond de 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 coöperatieve werkvormen ontstaat er een taalrijke leeromgeving waardoor de competenties van leerlingen op een natuurlijke manier 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.

## 2. Didactische principes

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

- *Functionele taken*. Een taak is functioneel als de leerling de taak met een bepaald doel maakt. Hij schrijft bijvoorbeeld niet om te schrijven, maar omdat de tekst zal gelezen en beantwoord worden.
- *Activerende en coöperatieve 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, etc.
- *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*. De leerling wordt uitgedaagd om een boeiende, haalbare en zinvolle taak tot een goed einde te brengen. Daardoor bereikt hij de 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 de leraar en de 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 de 'hulplijnen' (i.e. een chronologie van de gebeurtenissen, opsomming van de personages, etc.) die gebruikt worden tijdens de tussenles, ervoor dat leerlingen het verhaal beter begrijpen. Schrijfkaders helpen leerlingen geargumenteerd en gestructureerd schriftelijk verwoorden.



## 3. Opbouw lessenreeks

Elke lessenbundel bestaat uit 3 grote delen. Hieronder geven we ter illustratie bij elk onderdeel een deel van een opdracht en een activiteit uit de literatuurkoffer 'het eiland' voor de derde graad.

### a. 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.*

**b. 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 – J. 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.*

| *Tussentitel* | *Wat kom je erover te weten?* | *In welke mate zal dit element nog een rol spelen in de rest van het verhaal, denk je?* |
|---|---|---|
| | | |

## c. De lessen na het lezen

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

*Voor de groep 'Verloren zoon – J. 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." (Delingré)*

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 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.

- Etc.



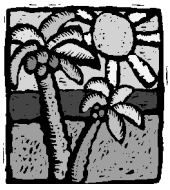
## 2. De inhoud van het boek

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)

- Etc.



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 bv. 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?
…

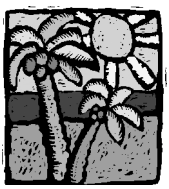
## 3. Creatieve opdrachten

Uit de volgende schrijfopdrachten 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.



**Referenties**

Paelman, F. (2004). *CLIM-wijzer voor het secundair onderwijs*. Antwerpen: De Boeck.

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

## Ronde 1

*Majo de Saedeleer*
*Stichting Lezen Vlaanderen*
*Contact: majodesaedeleer@stichtinglezen.be*

# De kunst van het verleiden

### 1. Inleiding

Stichting Lezen heeft als opdracht het leesklimaat in Vlaanderen te verbeteren. Daarom zetten we naast onderzoek en samenwerkingsverbanden ook leesbevorderingsprojecten op voor kinderen en volwassenen.
Ik wil graag deze gelegenheid te baat nemen om u vertrouwd te maken met de filosofie die aan de basis ligt van alle projecten van Stichting Lezen Vlaanderen. Daarnaast wil ik het met u hebben over de criteria bij het beoordelen en kiezen van kinderboe-

ken. En tenslotte hoop ik u enkele instrumenten aan te reiken die u kunt inzetten om uw leerlingen tot lezen te verleiden.

## 2. De Vijf Gouden Regels

In de loop der jaren hebben we bij Stichting Lezen een aantal vuistregels ontwikkeld, die onze prioriteiten bepalen en onze acties richting geven. Elk van die regels blijkt bij nader toezien ook bij uitstek aan te sluiten bij één of meerdere van onze doelgroepen en bij specifieke projecten. Ik stel u ter overweging en ter inspiratie de vijf Gouden Regels van Stichting Lezen voor.

- *Wat je vroeg leert, leer je voor het leven.*

> "Ik stel me de hoofden van kinderen voor als blanke open ruimtes, niet zo volgestouwd met van alles en nog wat als de hoofden van volwassenen. Als je daar dan iets moois in neerzet, dan blijft dat voor heel lang" (Kveta Pacovska).

Ontmoetingen en ervaringen in de jeugd zijn heel vaak bepalend voor iemands levensloop en carrière. Sportsterren, bijvoorbeeld, komen doorgaans uit families waar sporten wordt aangemoedigd of waar één van de ouders een actieve sporter is. Hetzelfde geldt – dat weten we uit onderzoek – voor cultuurbeleving. Wie als kind al eens plezier heeft beleefd aan een museumbezoek, wie al eens in een concertzaal was of wie in een omgeving is opgegroeid waar boeken aanwezig waren, heeft veel meer kans om ook op volwassen leeftijd van cultuur te genieten. Als wij graag willen dat kinderen met plezier lezen en dat ze ook als volwassene nog naar boeken grijpen en daar diepe voldoening uit puren, kunnen we niet vroeg genoeg boeken en verhalen onder de aandacht van kinderen brengen. Niemand is ooit te jong voor rijmpjes, liedjes, versjes, verhalen of boeken. Laten we dus beginnen met voorlezen en samen lezen.

- *Kinderen en volwassenen leven in dezelfde wereld*

> "Als je samen met je kind kunt lachen of huilen met een boek, groeit er een intimiteit tussen jullie. En terwijl je praat over wat je samen hebt gelezen, zal je kind je in vertrouwen nemen over wat hem bezighoudt" (Astrid Lindgren).

Kinderen willen zo snel mogelijk opgroeien. Ze zijn nieuwsgierig naar de wereld van de volwassenen en willen er graag deel van uitmaken. Laten we onze kinderen liefhebben en koesteren, maar laten we hen niet in de watten leggen. In onze zorg om kinderen, beschermen we hen soms in die mate dat we hen weghouden van de realiteit. Het is van groot belang dat volwassenen begrijpen wat een kind of een jongere écht beweegt. Al te gemakkelijk worden kinderen afgescheept met loze praatjes en opper-

vlakkig amusement. We kunnen niet zorgvuldig genoeg omgaan met wat we kinderen voorschotelen. Boeken kunnen helpen om de dialoog tussen kinderen en volwassenen op gang te brengen en zijn dé manier bij uitstek om met kinderen over moeilijke onderwerpen te praten.

- *Je leert van wie je bewondert*

> "Altijd weer hoor ik mensen die van boeken en lezen houden, zeggen: 'Ik heb geluk gehad. Ik had een wonderbaarlijke leraar die me aan het lezen zetten" (Doris Lessing)

De grootste idolen van basisschoolkinderen zijn hun ouders en hun leraars. Ook dat weten we uit sociologisch onderzoek. Daarom is het voor leesbevordering essentieel dat kinderen op die leeftijd bij hun ouders en hun leraars boekenliefde bespeuren.

- *De gemiddelde lezer bestaat niet*

> "Ik herinner me hoe vreselijk ik het als kind vond als volwassenen iets beweerden over 'de jeugd'. Of wanneer een volwassene mij ervan wilde overtuigen dat iets mooi was en ik het er niet mee eens was. Vaak ging het over dingen die *iedereen* mooi vond" (Joke van Leeuwen).

Het ene kind is gefascineerd door dinosaurussen; het andere door vliegtuigen. Het ene kind is een dromer; het andere wil niets dan realiteit. Nog anderen kiezen voor sciencefiction. Sommige kinderen zijn in de ban van poëzie; andere turen dan weer uren in een atlas. Met andere woorden: geen twee lezers zijn gelijk. Bovendien kan een boek dat op een gegeven moment wordt afgewezen, een jaar later nieuw ontdekt worden. Het is onze opdracht om te blijven zoeken naar het juiste boek voor het juiste kind op het juiste moment. Dat betekent dat, als je iemand op weg wil helpen met zijn boekenkeuze, je niet alleen de persoon die voor je staat moet kennen, maar dat je ook een ruime boekenkennis moet hebben om de magie tot stand te brengen.

- *De kunst van het verleiden*

> "Het plezier van lezen is niet alleen dat boeken je de wereld binnenleiden, maar ook dat ze je bij jezelf brengen" (Francis Spufford).

Als je iemand wilt verleiden, haal je het beste dat je in je hebt te voorschijn. Zo is het in het leven, in de liefde, en ja… bij leespromotie. Om kinderen warm te maken voor boeken, moet je hen de sterkste verhalen vertellen en de boeiendste personages voorstellen. Je selecteert de meest aangrijpende passages om voor te lezen en de spannendste of de grappigste scènes. Iedereen, jong en oud, is gek op verhalen. Waarom kijken

we anders naar soaps en feuilletons op televisie, waarom gaan we naar de film en houden we van roddels en moppen? Leesbevordering heeft alles te maken met verleiding. Denk maar aan Sheherazade en haar 1001 nachten vol verhalen.

## 3. Keuzes maken

Eén van de doelen van Stichting Lezen is om u de weg - een weg – te wijzen in het overvloedige boekenaanbod. Daarom stellen wij bij elk van onze projecten keuzelijsten samen en bieden wij ook voor kinderen en jongeren de elektronische zoekmachine 'Boekenzoeker' aan. Voor volwassenen is er 'de Leeslijst' en het project 'Iedereen Leest'.

Vandaag wil ik u graag de keuze van de jury van de Gouden en Zilveren Griffels van 2008 voorstellen. Deze waaier aan boeken beschouw ik als een staalkaart van het beste wat er op dit moment op de Nederlandstalige markt wordt aangeboden voor kinderen tot 12 jaar. Door samen met u de juryrapporten te bespreken en te becommentariëren, wil ik u inzicht geven in de criteria die recensenten en critici en jury's hanteren.

Uit de inleiding van het juryrapport:

> "Wat hebben de lezende kinderen in de Lage Landen toch een geluk. Ze krijgen een gevarieerd en hoogstaand aanbod van boeken die in het Nederlands zijn geschreven in Nederland en Vlaanderen. En daarbovenop de mooiste boeken uit het buitenland in vertaling. Het is moeilijk kiezen uit zo'n rijkdom, niet alleen voor de kinderen".
>
> En nog: "Als de Griffeljury dan al iets heeft gemist in het boekenaanbod van 2007, dan hadden we ons – en de kinderen - misschien wat meer vrolijke verhalen gewenst".

Gesprek:

Bent u het met deze uitspraken eens? Stelt u een verschil vast tussen boeken uit Vlaanderen en Nederland? Zitten er voor- en nadelen vast aan het vertalen van boeken? Moeten boeken vrolijk zijn? Wat vindt u van boeken die een probleem aansnijden?

## 4. Onderscheidingen voor boeken voor kinderen tot 6 jaar

a. Een Zilveren Griffel voor *Een miljoen vlinders* van Edward van de Vendel, met illustraties van Carll Cneut, uitgeverij De Eenhoorn.

Het juryrapport:

> "De logge, grijze, ernstige, kleine olifant gaat tegen heug en meug in zijn eentje achter een frivole, beweeglijke, kleurrijke vlindertroep aan".
>
> "De droeve wijsheid van zijn ouders, de verlokkingen op zijn weg, de ontmoeting met de wijze gids en de bonte zoo van ervaren volwassenen bevestigen alleen maar dat de jonge hoofdfiguur zijn eigen weg moet gaan en het verhaal van de vlinders zelf moet achterhalen".
>
> "De verwijzing naar de *coming of age*, de erotische connotaties van de vlinders, de onzekerheid bij het begin van een nieuwe levensfase, al deze lagen in het verhaal zullen de jonge lezer wellicht ontgaan. Maar de weelde van de kleurrijke tekeningen en het meevoelen met de verwarde emoties van de eenzame kleine olifant kunnen ook jonge kinderen ongetwijfeld invoelen".
>
> "Voeg daarbij de tegenstellingen waarop het hele prentenboek speelt. Is er in afbeelding of associatie een grotere tegenstelling denkbaar dan tussen olifant en vlinder? Bij de beschrijving van de vlinders leeft Edward Van de Vendel zich uit in exuberant poëtisch taalplezier, maar hij hanteert delicate soberheid in de verwoording an de olifantenbeleving. En Carll Cneut zou Carll Cneut niet zijn als er niet ergens, in contrast met het gedruis rond de zoektocht van de jonge olifant een muisje verstopt zat, dat de olifant haar liefde probeert te verklaren".



Gesprek:

Bent u het ermee eens dat *Een miljoen vlinders* wordt gepresenteerd in de categorie 'tot 6 jaar'? Overleven tekst en illustratie apart van elkaar? Wat vindt u van de keuze van het onderwerp? Wat vindt u van het feit dat dieren hier voorgesteld worden in een menselijke aankleding en een menselijke ervaring? Becommentarieer de details in de prenten. Houdt u van de prenten?

b. Een Zilveren Griffel voor *Sjaantje doet alsof* van Sjoerd Kuyper, met illustraties van Daan Remmerts de Vries, uitgeverij Nieuw-Amsterdam.

Het juryrapport:

> "Sjoerd Kuyper is bijzonder. Niet alleen omdat hij al talloze malen bekroond is voor zijn werk, maar vooral omdat hij veel dingen goed kan. Hij houdt de serie over de kleuter Robin al jarenlang op een hoog niveau, schrijft mooie gedichten en filmscripts en is ook met musicals succesvol. Is er een pad dat hij niet durft in te slaan?"

> "Maar we zijn toch vooral blij met Sjoerd Kuyper als jeugdboekenschrijver. Keer op keer weet hij lezers - en jury's - te verrassen met mooie nieuwe boeken, voor oudere én jonge kinderen. Het aanhoudende succes van de Robin-boeken heeft zijn energie en creativiteit geenszins ingedijkt. Variëren op hetzelfde thema is er niet bij. Altijd weer probeert hij iets nieuws. En dat levert hem opnieuw een Zilveren Griffel op".
>
> "In *Sjaantje doet alsof* heeft de samenwerking met Daan Remmerts de Vries buitengewoon goed uitgepakt, maar daarbovenop verrast Kuyper de lezer ook met het verhaal. In de eerste pagina's slaagt hij er al in de lezer volledig mee te slepen. Daardoor is de verrassing des te groter als hij op de laatste pagina's een onverwachte wending aan het verhaal geeft. Juist daardoor blijft dit boek nog dagenlang in je hoofd nazingen".
>
> "In *Sjaantje doet alsof* vraagt Sjaantje haar oma om een koekje. De koektrommel is leeg en oma zegt: 'Neem maar een van opa's net-alsof-koekjes'. Wat daarna volgt is een heerlijke mengeling van een sterk geloof in je eigen fantasie, de liefde voor een opa en de oprechtheid van een jong kind".

Gesprek:

Is de verwijzing naar ander werk van de auteur relevant in de context van deze onderscheiding? Wat is volgens u het belangrijkste thema van *Sjaantje doet alsof*? Hoe beoordeelt u de tekeningen? Wat is volgens u de waarde van dit boek voor kinderen: emotioneel, intellectueel, artistiek, etc.? Hoe zou u dit boek voorstellen aan een klas kleuters?

c. Een Vlag en Wimpel voor *Kleinvader* van Edward van de Vendel en Ingrid Godon, uitgeverij Querido.

Het juryrapport:

> "Grootvader is een échte vader: hij voedt en verzorgt, steunt en verwent, inspireert en leert. In de ogen van zijn kleinkind is er geen grens aan het kunnen en het aanzien van deze grootouder. Hij regeert het bos en de elementen en als de groten der aarde hem nodig hebben snelt hij ter hulp. Zijn kleinzoon twijfelt er geen moment aan".
>
> "Maar ach, de grootvader is geen jonge, dwaze held van brute kracht. Hij heeft een hart en dat doet zeer, zo naar het einde van zijn leven. De tedere verzorger moet verzorgd, de fijnzinnige vredestichter getroost. En dan zie je wat de liefde vermag: het kleinkind wordt groot en de grootvader mag klein zijn".

"Het is ondoenbaar om in dit fijngevoelige prentenboek tekeningen, tekst en vormgeving afzonderlijk te beoordelen. Ze vormen een zeldzame, artistieke harmonie. De schaarse, uitgelezen woorden: er staat er niet één te veel. De forse lijnen en de gedempte aardekleuren: samen brengen ze kracht én tederheid over. De tekening op het volle blad aan de rechterkant, het detail en de sober gezette tekst links. De letter: het type, de grootte, de plaatsing. Het klopt allemaal. Het gulle formaat, het juiste papier, de sobere vormgeving. Hier spreken boekenharten".

"*Kleinvader* is een boek om in te groeien".

Gesprek:

Wat vindt u 'mooi' aan het boek, *Kleinvader*? Hoe belangrijk is de vormgeving voor dit boek? Wat vindt u van de kleurenkeuze? Heeft het zin kinderen te confronteren met het verschijnsel 'dementie'? Wat is volgens u de waarde van dit boek voor kinderen die niet direct met de problematiek geconfronteerd worden? Houdt u van de manier waarop de auteur het verhaal in woorden giet?



## 5. Onderscheidingen voor fictieboeken voor kinderen van 6 tot 9 jaar

a. Een Zilveren Griffel voor *De eend, de dood en de tulp* van Wolf Erlbruch, uitgeverij Querido (vertaald uit het Duits).

.

Het juryrapport:

"Misschien is het wel het allermoeilijkste om iets te zeggen over de allermooiste boeken. Een boek bijvoorbeeld dat simpelweg gaat over een eend die haar einde voelt naderen en uiteindelijk ook dood gaat".

"Hoe praat je als jury over soberheid dan met boordevolle woorden?
Diepgang, suggestie, evidentie, wijsheid, humor, weemoed…
Hoe leg je uit dat meesterschap in één pennentrek, één potloodstreep zit? Die ene lijn die vertelt dat de de eend geschrokken is, tevreden, bedrukt, teleurgesteld…
Of dat de dood, een *doodje* eerder - een schedeltje boven een geruite schort – onwetend, onschuldig, bang, verbaasd is, glimlacht, plaagt, zwijgt.
En het decor? Een donkere kleurvlek voor het water of de nacht, een verknipte oude gravure voor de plantengroei. Verder staan de dood en de eend in de leegte van het crème kleurige blad, zonder achtergrond, context of attributen".

"Er staan in dit boek een paar honderd zorgvuldig gekozen woorden. Zij vertellen al even sober als de tekeningen het verhaal van de dood die geduldig is en vriendelijk en de eend die daar vrede mee heeft. Dit boek over de dood is een vriendelijk boek. Wat kan je anders dan glimlachen met een eend die kippenvel krijgt? Of een eend die zich de hemel voorstelt als kunnen vliegen en de hel als gebraden worden? Dit boek over de dood is ook een heel wijs boek. De dood is ontroerd als hij de eend moet laten gaan. Eventjes maar. Want zo is het leven, mijmert hij, en zonder haast zet hij zijn weg voort. Want er is alweer ergens een vos die op een haas jaagt".

"De alom aanwezige zwarte tulp is een rijk symbool. De kinderen hoeven de talrijke connotaties niet te kennen om de stille hulde van de dood aan het leven te begrijpen".

"*De eend, de dood en de tulp* is een boek om dag na dag op telkens een andere pagina open te leggen".

Gesprek:

Bent u het eens met wat er beweerd wordt in de eerste alinea van het juryrapport? Vindt u dat de leeftijdscategorie op *De eend, de dood en de tulp* klopt? Vindt u het nodig/nuttig kinderen boeken aan te bieden over de dood? Wat vindt u van de voorstelling van de dood door deze kunstenaar? Hoe begrijpt u de symboliek van de tulp? Wat vindt u van de vermelding van de tulp in de titel? Vindt u dat dit boek geslaagd is?

b. Een Zilveren Griffel voor *De wonderlijke lotgevallen van Olle en Lena* van Maria Parr, uitgeverij Lannoo (vertaald uit het Noors).

Het juryrapport:

"*De wonderlijke lotgevallen van Olle en Lena* is een kinderboek in de beste Scandinavische jeugdliteraire traditie. De setting is idyllisch: opa woont in en tante breit kriebelige truien, de volwassenen gunnen de kinderen alle ruimte om te spelen, ze begrijpen veel maar – gelukkig – niet alles en ze zijn er om te troosten in tijden van zorgen en verdriet. Kattenkwaad wordt gestraft, maar daarna worden er wafels gebakken. Kortom, het leven krijgt zijn volle deel: er is tijd voor rouwen en er is tijd voor feest".

"Wat dit boek bijzonder maakt is de tekening van de twee kinderen, Olle en Lena. Hier is een auteur aan het woord die beseft dat het gemiddelde kind niet bestaat.

Lena schreeuwt als ze overstuur is, Olle fluistert. Lena is een brokkenpiloot, een ondernemend meisje dat zich geregeld in de nesten werkt. Ze maakt er geen geheim van als iets haar niet zint, maar als de emotie te groot wordt en de gebeurtenissen aan haar greep ontsnappen, klapt haar grote mond dicht en wordt haar luide stem stom.
Olle is een denkertje: bezorgd, zorgzaam, zorgelijk. De rode draad doorheen het boek is zijn twijfel of Lena wel evenveel om hem geeft als hij om haar: 'Lena is mijn beste vriend, ook al is ze een meisje. Dat heb ik haar nog nooit verteld. Ik durf niet omdat ik niet weet of ik ook wel háár beste vriend ben' (9).
Het is ook Olle die het verhaal vertelt en dat is een aannemelijke keuze van de auteur, want hij doorgrondt zijn eigen hart en hij kent Lena's gebruiksaanwijzing: 'Ik zei niets, want dat is niet slim' (92). Bovendien is hij genoeg waarnemer om ook de signalen van de volwassenen op te vangen: 'Lena's moeder is er gelukkig aan gewend om Lena's moeder te zijn' (40)".

"En deze passage om in te lijsten: 'Gek zijn op iemand, is het mooiste wat er bestaat. Mensen die we missen, zitten binnen in ons'. (zei opa). Hij gaf zichzelf een flinke klap op zijn borstkas. 'O …', zei ik en wreef met mijn mouw over mijn ogen. 'Maar opa, je kunt niet spelen met mensen die hierbinnen zitten'" (110).

"Het hele verhaal sprankelt van humor levensblijheid en levenswijsheid. En die wijsheid komt net zo goed van de kinderen als van de volwassenen".



Gesprek:

Zou u op basis van dit juryrapport het boek, *De wonderlijke lotgevallen van Olle en Lena*, zelf willen lezen? Indien ja, welk element uit het Juryrapport geeft voor u de doorslag? Indien niet, waarom niet? Zou u overwegen dit boek voor te lezen in de klas? Speelt het feit dat dit boek zich in Noorwegen afspeelt een rol bij uw keuze? Zou u dit boek eerder aan een jongen of aan een meisje geven?

c. Een Vlag en Wimpel voor *Niks zeggen!* van Gideon Samson, uitgeverij Leopold.

Het juryrapport:

"Pom – je zal maar met zo'n naam opgescheept zitten – heeft vele talenten en is een rustige jongen die de wereld en de mensen met aandacht bekijkt. Dat hij van zijn artistieke ouders houdt en hen doorgaans ook wel begrijpt wil niet zeggen dat hij het niet moeilijk heeft met hun onconventionele opvattingen.
Daar is hij niet de enige mee, de familie – en vooral opa – vinden zijn ouders maar rare snuiters. Op familiebijeenkomsten worden wel eens opmerkingen

gemaakt waar de jongen geen raad mee weet. En ook het gedrag van zijn leeftijdgenoten vindt hij niet altijd even doorzichtig".

"Tot zover het uitgangspunt. Maar dit boek gaat over meer dan een jongen tussen gezin en vrienden. Het gaat over praten en zwijgen, over wat wél en niet gezegd wordt, over dingen die beter nooit gezegd waren en andere die mensen maar niet over hun lippen krijgen, over geheimen en leugentjes, over roddel en ruzie, en alles wat woorden maar aan kunnen richten".

"Met dit boek schrijft Gideon Samson een verhaal van het 'kleine avontuur': dichtbij huis maar ingrijpend. Het is een boek waarin niet alleen de kinderen groeien. Ook de volwassenen gaan door een leerproces. En terloops – zonder clichés of karikaturen – vangen we een glimp op van een multiculturele en verdraagzame samenleving. Hier hanteert een fijngevoelig auteur de pen.
*Niks zeggen!* is het debuut van een heel jonge auteur. Als hij een wielrenner was, zou men hem 'een belofte' noemen. In schrijverskringen krijg je dan een Vlag en Wimpel. Maar wij hopen, nee wij rekenen erop, Gideon Samson terug te zien op het erepodium van de Griffelwinnaars".

Gesprek:

Verwacht u zich, op basis van de informatie uit het Griffelrapport, aan een 'probleemboek'? Zou u overwegen om het boek, *Niks zeggen!,* aan uw klas aan te bieden? Zo ja, op welke manier zou u dat aanpakken? Is de verwijzing naar een multiculturele problematiek een meerwaarde voor u? Vindt u de kaft van het boek aantrekkelijk? Zou u dit boek eerder aan een jongen of aan een meisje geven?

## 6. Onderscheidingen voor fictieboeken voor kinderen vanaf 9 jaar

a. Een Zilveren Griffel voor *Op weg naar huis* van Jan Michael, uitgeverij Lemniscaat (vertaald uit het Engels).

Het juryrapport:

"Het is wennen als stadsjongen Sam, na de dood van zijn ouders, in het geboortedorp van zijn moeder in het binnenland van Malawi komt te wonen. Hij wordt er opgenomen in het complexe gezin van zijn tante Mercy (!) en moet zijn plekje veroveren tussen haar kinderen".

"Jan Michael plaatst haar verhaal temidden van de contrasten van Afrika: het milieu van de geëvolueerde stedelijke bevolking die poogt te leven naar Westers

model, tegenover het bestaan in de dorpen, waar bijgeloof, schaarste én solidariteit het leven regeren. Eén bittere werkelijkheid hebben beide milieus gemeen: de machteloosheid ten overstaan van dood en ziekte, 'de Ziekte'".

"Sam's moderne, blauwe schoenen, het laatste cadeau dat hij van zijn moeder heeft gekregen, worden het symbool voor het stadse, rijke leven dat hij als enig kind in moet ruilen voor het arme leven temidden van een familie en een gemeenschap die deelt van het weinige dat er is. De aanvaarding van dat nieuwe milieu en de verwerking van zijn verdriet kunnen beginnen als hij beseft dat hij met zijn moeder verbonden blijft door het land van haar jeugd, door haar familie en door zijn mooie herinneringen aan haar".

"De auteur vertelt een verhaal over verre landen en grote problemen en ze richt zich daarmee tot kinderen. De val is bekend: dramatisering, simplificering en betutteling. Jan Michael vertelt haar verhaal intelligent en inlevend. Ze slaagt erin het verdriet en de onwennigheid van hoofdpersoon Sam, zijn heimwee naar zijn vroegere leven, de vragen en de opstandige emoties rond de dood van zijn moeder overtuigend over te brengen. Ook de houding van de andere kinderen ten overstaan van de nieuwkomer wordt genuanceerd en met oog voor hun individuele psychologie getekend.
*Op weg naar huis* is een boek dat beroep doet op het emotioneel en verstandelijk bevattingsvermogen van kinderen, een boek dat hen ernstig neemt".



Gesprek:

Zou u overwegen om *Op weg naar huis* in uw klas voor te stellen? Waarom wel? Op welke manier zou u dat aanpakken? Waarom niet? Vindt u dat we met kinderen over een complexe problematiek als 'aids' en 'de dood' kunnen/moeten praten? Kunnen kinderen zich een voorstelling maken van het hedendaagse Afrika? Wat zou de waarde van een dergelijk boek kunnen zijn?
Heeft u ervaring met kinderboeken die zich in een totaal ander werelddeel afspelen?

b. Een Zilveren Griffel voor *Tobie Lolness – Op de vlucht* van Timothée de Fombelle, uitgeverij Querido (vertaald uit het Frans).

Het juryrapport:

"'Als er een hemel is in het paradijs, is die vast niet zo onmetelijk groot en mooi als deze', oppert hoofdpersonage Tobie Lolness op de eerste pagina van dit boek.
Maar 'onmetelijk groot' is een relatief begrip als je zelf maar anderhalve millimeter lang bent en als je hele wereld bestaat uit één enkele boom".

"Gecanoniseerde auteurs als Jonathan Swift en François Rabelais, en in de kinderliteratuur André Maurois en Annie M.G. Schmidt schreven boeken die een mengeling zijn van fabels, sprookjes en ontwikkelingsromans. In *Gullivers Reizen*, *Gargantua en Pantagruel*, *Paddepoef en Spillebeen* en in *Pluk van de Petteflet* creëerden zij een microkosmos waarin zij de ontwikkeling van een individu beschrijven en tegelijk de maatschappelijke realiteit becommentariëren.
Timothée de Fombelle treedt in hun voetsporen. Daarmee schat hij zijn lezers hoog in, maar hij zet ook al zijn schrijverskunsten in om de lezer te pakken en niet meer los te laten.
Er is de fantastische setting van de boom die de maatschappelijke gelaagdheid verbeeldt van Ondertakken tot Kruin. Het is een wereld waarin vechtmieren, bladluizen en larven optreden als soldaten, huisdieren en vee. Maar geleerden kunnen er om hun visionaire ideeën en 'gevaarlijke' ontdekkingen verbannen worden. Er heerst naijver, achterdocht en machtswellust en je kunt verraden worden door je beste vriend. Realiteit heet zoiets.
Er is de spanning van één kind tegen de rest van de wereld. Tobie leeft in de warmte van een ouderlijke huis waar je in de winter studeert en in de zomer op avontuur trekt. Maar het avontuur wordt een vlucht, want een held, hoe klein ook, moet op queeste gaan. Dat doet hij moedig, vasthoudend en trouw en hij laat zijn hart beroeren door de authentieke liefde".

"Gelukkig zijn er ook de talrijke monkellachjes die de zwaarte relativeren: 'Met kletsnatte sokken kun je niet goed nadenken' en 'Ze glimlachte uitzonderlijk goed voor iemand van haar leeftijd. In principe ga je vanaf een jaar of vier à vijf minder goed glimlachen' of 'Je moet goed eten voordat je nadenkt, anders ga je verkeerde dingen denken'".

"*Tobie Lolness* is een fantastische boek dat alles heeft om een klassieker te worden. De Jury vindt dat het de Zilveren Griffel ten volle verdient. Meer zelfs: een boek als *Tobie Lolness* verdient de hoogste lof omdat het de capaciteit heeft om het leven van zijn lezers te veranderen. Samen met de jonge lezers, kijken wij dan ook reikhalzend uit naar het vervolg van de avonturen van Tobie Lolness".

Gesprek:

Wat vindt u van het uiterlijk van *Tobie Lolness – Op de vlucht*? Trekt de dikte van het boek u aan of stoot het u net af? Lijkt het boek u op basis van het Juryverslag eerder ernstig of avontuurlijk? Troostend of verontrustend? Is het denkbaar dat u dit boek in de klas zou voorlezen? Op welke gronden neemt u die beslissing? Zou u het boek aan een bepaald kind aanraden? Zou u overwegen het boek voor uzelf te lenen of te kopen?

c. Een Vlag en Wimpel voor *Naar Wolf* van Mireille Geus, uitgeverij Lemniscaat.

Het juryverslag:

> "Vriendschap en afscheid lijken de vaste thema's in het werk van Mireille Geus. *Naar Wolf* is het verhaal van een jongensvriendschap met weerhaken. Is het een vriendschap als je vriend dwingt en verheimelijkt, als hij nu eens nadert en dan weer vlucht, als de relatie je aanzuigt, maar je gevoelens worden bespeeld? *Naar Wolf* is een verhaal van jaloezie, over trouw en ontrouw, over onuitgesproken en onbeantwoord verlangen. Mireille Geus overtuigt door de gekozen vertelperspectieven, de intelligente opbouw van het verhaal, de symboliek, de fijnzinnige portrettering van zowel de puberjongens als de moeders, de subtiele mix van wat gezegd wordt en wat ongezegd blijft. De drukkende sfeer zit hem – zoals het hoort – niet in de benoeming maar in de suggestie".
>
> "Deze vriendschap doet pijn. Maar de verliezer is uiteindelijk de winnaar. Bij het onherroepelijke afscheid is de hoofdpersoon in staat om de vergleden vriendschap af te ronden en zijn vriend vaarwel te zeggen, dankbaar voor wat er was en accepterend wat het maar was".
>
> "Mireille Geus is een auteur die kinderen binnenleidt in de 'grote' literatuur".



Gesprek:

Wat is volgens u het verschil tussen 'de grote literatuur' en jeugdliteratuur? Waarom, denkt u, verwijst de jury hier naar de 'grote literatuur'? Zou u overwegen om *Naar Wolf* te lezen? Waarom wel? Waarom niet? Houdt u van literatuur die meer suggereert dan ze vertelt? Of verkiest u een rechttoe-rechtaan verhaal? Wat kan de waarde van beide zijn? Mogen we, volgens u, kinderen in boeken confronteren met teleurstellende vriendschappen? Indien wel, zitten daar voorwaarden aan vast?

d. Een Vlag en Wimpel voor *Vertrektijd* van Truus Matti, uitgeverij Lemniscaat.

Het juryrapport:

> "'Ik wil een spannend verhaal (…) Het moet gaan over … over een meisje zoals ik. Niet precies zoals ik natuurlijk. Maar wel dat ze op me lijkt. Ze is bijvoorbeeld verdwaald. Of nee, misschien is ze iets kwijt. Iets belangrijks, maar wat weet ik nog niet … en daar gaat ze dan naar zoeken…'
> Zo'n verhaal wil Muis van haar vaak afwezige vader krijgen. Het is ook het verhaal dat Truus Matti voor haar lezers schrijft.
> 'Ik begin', had hij gezegd. 'Dan ga jij later verder'.
> Truus Matti lost - net als vader Wiek - die belofte in. Maar dat verdergaan is noch voor Muis, noch voor de lezer een geringe opgave".

> "In dit gelaagde verhaal probeert de hoofdpersoon doorheen verdriet en wroeging de dood van haar vader te verwerken. Ernaast en er dwars doorheen, ontspint zich het spannende avontuur vol geheimzinnige zoektochten en bizarre personages, waarvoor de vader de aanzet heeft verzonnen. En dan zijn er ook nog de brieven over en weer tussen vader en dochter".
>
> "Om als lezer je weg te blijven vinden in dit complexe boek, vind je een subtiel houvast in de typografie. Maar hoe dan ook, blijft het heel wat voor één boek. De lezer die van geen kleintje vervaard is, kan op zoek gaan naar de dwarsverbanden tussen de parallelle verhalen. Wie zich aan dit leesavontuur waagt, ziet alle puzzelstukjes op hun plek vallen, ontdekt de vele haakjes die de verhalen met elkaar verbinden en ontrafelt het raadsel".
>
> "Dat klaar te spelen is geen leesplezier. Dat is leesvreugde".

Gesprek:

Krijgt u op basis van dit juryrapport zin om *Vertrektijd* te lezen? Wat trekt u aan? Wat stoot u af? Is dit volgens u een goed juryverslag? Waarom wel? Waarom niet? Wat verwacht u van een juryverslag, een recensie, een bespreking? Waarom denkt u, dat dit boek een 'Vlag en Wimpel' krijgt en geen 'Zilveren Griffel'? Zou u overwegen om dit boek aan uw klas voor te stellen? Op welke gronden? Zou u overwegen dit boek aan een bepaald kind aan te bevelen? Wat zou dan uw motivatie zijn?

## 7. Onderscheidingen voor informatieve boeken.

a. Een Zilveren Griffel voor *Lang geleden. De geschiedenis van Nederland in vijftig voorleesverhalen* van Arend van Dam en Alex de Wolf, uitgeverij Van Holkema & Warendorf.

Het juryrapport:

> "Met een boektitel als *Lang geleden* zal de ene lezer een sprookjesboek verwachten, de andere misschien een geschiedenisboek. De ondertitel geeft niet helemaal uitsluitsel: *De geschiedenis van Nederland in vijftig voorleesverhalen*. De slotwoorden van elk hoofdstuk 'En zo… is het echt gebeurd'. willen ongetwijfeld de historische juistheid van de 'verhalen' onderstrepen. Net als de bijgevoegde tijdbalk".
>
> "De jury looft een boek dat vijftig onderhoudende, goed vertelde verhalen bevat. Doorgaans zijn ze opgehangen aan de geschiedenis van één persoon

wiens naam vertrouwd klinkt maar van wie de belevenissen vervaagd zijn. De verhalen zijn op kindermaat gesneden en worden verteld met veel dialogen en herkenbare details. Af en toe raakt de 21e-eeuwse verteller *en passant* enkele morele vragen. Ook de zwierige illustraties van Alex de Wolf dragen bij aan de toegankelijkheid van de verhalen".

"Een verhalenverteller maakt keuzes. En een verteller die zich tot kinderen richt, houdt in een geval als dit de beperkte kennis van zijn publiek voor ogen. Er zijn dingen die hij weglaat en andere die hij in de verf zet. Maar ongetwijfeld biedt dit boek een mooi voortraject voor het latere 'échte' geschiedenisonderwijs. Dat zal de personages hopelijk kaderen in de complexere context van hun tijd en omgeving en de geschiedenis van Nederland verbinden met wat zich buiten de grenzen van het eigen land afspeelt".



Gesprek:

Is er volgens u behoefte aan een boek zoals *Lang Geleden* dat de geschiedenis benadert als verhalen van bekende mensen? Wat is de sterkte en wat is de zwakte van een dergelijk boek? Hebben kinderen behoefte aan kennis van geschiedenis? De normen en waarden, onze waardering voor helden, etc. zijn in de loop van de tijd veranderd. Moet/mag een hedendaagse verteller zijn eigen commentaar geven op de historische verhalen? In sommige van deze verhalen is de mythe groter dan de historische waarheid. Stoort u dat?

b. Een Gouden Griffel voor *Kinderen van Amsterdam* van Jan Paul Schutten, met strips van Paul Teng, uitgeverij Nieuw Amsterdam.

Het juryrapport:

"Omdat de auteur gepassioneerd is voor zijn onderwerp
Omdat hij een verteller is die je verleidt met zijn verhaal
Omdat de schrijver verliefd is op de Nederlandse taal
Omdat in dit boek de scheiding tussen verzinsel en wetenschap helder is
Omdat de auteur zijn lezer nergens betuttelt of beduvelt
Omdat de strips het verhaal zo levendig kleuren, al zijn ze in zwart-wit
Omdat dit boek eigenlijk drie boeken is
Omdat dit boek lezers van soorten aanspreekt
Omdat de auteur verleden en heden zo intelligent verbindt
Omdat hij je binnenleidt in de bronnen van de geschiedenis
Omdat na deze leeservaring niemand nog zal durven beweren dat geschiedenis saai zou zijn
Omdat dit boek je leert dat niets vanzelfsprekend is
Omdat dit boek je leert dat niets voorgoed hetzelfde blijft. (Ook niet de

opbouw van een boek)
Omdat dit boek je leert dat er onder het oppervlak heel veel verborgen ligt dat de moeite van het ontginnen waard is
Kortom omdat het origineel is en grappig en krachtig en rijk en omdat het lekker leest
Om al deze redenen kent de Griffel-jury 2008 unaniem de Gouden Griffel toe aan het boek *Kinderen van Amsterdam* van Jan Paul Schutten en Paul Teng".

Gesprek:

Welke argumenten van de jury uit de bovenstaand lijst kunnen u het meest overtuigen? *Kinderen van Amsterdam* bevat drie lagen: 'een doorleesverhaal', 'voetnoten' en 'stripjes'. Wat vindt u daarvan? Denkt u dat dit boek over de geschiedenis van Amsterdam ook interessant is voor een Vlaamse klas? Zou u, op basis van de juryverslagen, eerder dit boek kiezen of eerder *Lang geleden. De Geschiedenis van Nederland in vijftig voorleesverhalen*?

c. Een Vlag en Wimpel voor *Over engelen, goden en mensen. Verhalen uit de grote wereldreligies* van Janny van der Molen, uitgeverij Lemniscaat.

Het juryverslag:

"In een mooi, dik boek dat weelderig is geïllustreerd vertelt Janny van der Molen de belangrijke verhalen uit de overlevering van het hindoeïsme, de islam, het boeddhisme, het jodendom en het christendom. In de inleiding op elk van de vijf onderdelen van haar boek situeert ze de oorsprong van de godsdiensten in de tijd, stelt de sleutelfiguren voor en de kern van hun leer. Tenslotte trekt ze de lijn door naar de actuele positie van de vijf religies. Daarna volgt het leeuwendeel van het boek, de verhalen zelf. De auteur is een meester-verteller: ze prikkelt en boeit, ze legt verbanden en houdt de lezer bij de hand in het ingewikkelde spel van de talrijke personages en het web van ontwikkelingen".

"Het is haar grote verdienste dat ze met de verhalen, nu eens eerder episch, andere keren meer sprookjesachtig van toon, de jonge lezers een eerste zicht geeft op de complexe achtergronden van de wereldreligies, hun kenmerkende mentaliteit en de eruit voortvloeiende actuele politieke conflicten. Hoewel niet elke jonge lezer deze gelaagdheid mee zal krijgen, is *Over engelen, goden en mensen* een bijzonder welkom boek".

Gesprek:

Lijkt *Over engelen, goden en mensen* u een interessant boek? Vooral voor uzelf of voor kinderen? Bent u het met de Griffeljury eens dat een boek voor kinderen over de

wereldgodsdiensten in een behoefte voorziet? Vindt u het een goed idee om de 5 grote wereldgodsdiensten naast en tegenover elkaar te stellen? Beschouwt u een boek als dit eerder als een sprookjesboek, een boek met algemene kennis over andere culturen of een godsdienstig boek? De auteur heeft haar verhalen laten nalezen door specialisten in de 5 godsdiensten. Vindt u dat een goed idee? Moet de auteur in een boek als dit ook haar eigen mening geven?

d. Een Zilveren Griffel in de Categorie Poëzie voor *De Nederlandse kinderpoëzie in 1000 en enige gedichten*, verzameld door Gerrit Komrij, uitgeverij Prometheus.

> "Het zal wel nooit een geheime ambitie van Gerrit Komrij zijn geweest dat hem op een dag nog eens een Zilveren Griffel te beurt zou vallen. Tot voor kort was hij immers bekend als dichter – van poëzie voor volwassenen - en als samensteller van een omvangrijke bloemlezing van de Nederlandse poëzie. In die bloemlezing kwam de Nederlandse kinderpoëzie niet ter sprake. Literaire critici vonden altijd al dat de kinderpoëzie zich te gemakkelijk gewonnen geeft omdat ze zich complexloos en zonder geheimtaal laat kennen. Komrij werpt met *De Nederlandse kinderpoëzie in 1000 en enige gedichten* een nieuw licht op de charmes van dit ondergewaardeerde poëtische genre".
>
> "Gerrit Komrij's keuze uit 3 eeuwen kinderpoëzie maakt duidelijk hoe de samenleving naar kinderen keek en kijkt. Altijd weer lijkt de volwassen houding bepaald door de behoefte om kinderen te onderrichten en te onderhouden. Dat de lering daarbij al te vaak voorging op het vermaak, bezorgde de kinderpoëzie haar geringe literaire aanzien. Komrij zet die faam een neus door naast de gecanoniseerde gedichten ook straatverzen, stoute liedjes en de teksten van kinderen zélf op te nemen.
> De gedichten die Komrij heeft uitgekozen vertellen, leren en spelen, ontroeren en verrassen. Zoals het hoort is het eerste criterium bij zijn keuze de manier waarop de dichter taal geeft aan emoties en belevenissen, aan verdriet en geluk, aan ontdekkingen en vragen. Het mag duidelijk zijn: niet alleen de lezers beleven hier plezier aan. Ook de hier opgenomen dichters hebben zich uitgeleefd in taalmuziek".
>
> "Gerrit Komrij heeft een heerlijke bloemlezing samengesteld. Je blijft bladeren, je blijft lezen in deze duizend pagina's van blije herkenning of fijne ontdekking. Als wat oudere lezer, sta je verbluft van de koppigheid waarmee sommige versjes die je lang geleden leerde zich in je geheugen hebben vastgehecht. Andere wil je alsnog uit je hoofd leren om ze te zingen en te spelen met de kinderen om je heen.
> Dit boek is een mooie-dingen-doos, een kistje vol kostbaarheden die je wil bewaren, een kaart naar vergeten schatten. In naam van de kinderen van vandaag, gisteren en morgen en in naam van het kind in ons geven wij deze bloem-

lezing van ganser harte een Zilveren Griffel. Het boek verdient een Unesco onderscheiding als bewaarder en beschermer van cultureel erfgoed".

Gesprek:

Vindt u het nuttig/nodig dat de oude versjes en gedichten bewaard blijven? Vindt u het nuttig/nodig dat kinderen de oude versjes en gedichten nog leren? Vindt u het nuttig/nodig dat gedichten voor kinderen apart van de poëzie voor volwassenen worden gebundeld?
Zit er een meerwaarde in het feit dat de bloemlezer zelf een dichter is? Of had een onderwijsdeskundige dit werk beter kunnen doen? Vindt u het correct dat ook straatliedjes en aftelrijmpjes tussen deze gedichten zijn opgenomen? Vindt u het juist dat ook gedichten van kinderen zijn opgenomen? Wat is de waarde van dit boek voor u als lezer en als leraar?

## Ronde 1

*Theo Witte*
*Universitair Onderwijscentrum Groningen*
*Contact: t.c.h.witte@rug.nl*

# Zes niveaus van literaire ontwikkeling

*Standards and quality are essential to education. Learning means changing, and changing implies some continuum of standards along which those changes can be marked. Learning also entails errors, and errors are most useful to learners when they are interpreted in terms of developing competence* (Howard Gardner).

### 1. Inleiding

Niets is zo fnuikend voor de leesbevordering als literatuuronderwijs dat leerlingen weinig voldoening geeft en hen vervreemdt van hun leeservaring. Ook als docent kun je gemakkelijk gedemotiveerd raken. Je doet moeite om leerlingen te interesseren maar de kloof tussen jou en hen lijkt alsmaar groter te worden. Maar hebben we zelf ook wel duidelijk voor ogen waar we onze leerlingen heen willen brengen met literatuur? We willen hun 'literaire competentie' vergroten en 'literaire smaak' ontwikkelen. Maar waar begin je en hoe ga je verder als je weet dat de verschillen tussen leerlingen heel groot kunnen zijn? De aansluiting tussen leerlingen en de doelen die docenten met het literatuuronderwijs nastreven, is één van de hardnekkigste problemen van het litera-

tuuronderwijs. Om dit probleem op te lossen, ben ik in 2000 een promotieonderzoek gestart naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de bovenbouw havo en vwo (derde graad). Samen met diverse docenten heb ik een instrumentarium ontwikkeld, waarmee de docent de literaire ontwikkeling van leerlingen kan volgen en verder kan stimuleren (Witte 2008). Eén van de concrete uitkomsten is een zestal competentieprofielen, waarmee een antwoord wordt gegeven op de volgende vragen: wat is het leesniveau van de leerling, welke boeken en opdrachten stimuleren zijn ontwikkeling en welke didactische aanpak past daar het beste bij? Vanuit die profielen, verwacht ik, kan een didactiek ontstaan waarmee leerlingen en docenten meer succes kunnen ervaren.

## 2. Zes niveaus



In gezamenlijk overleg bepaalden we voor de bovenbouw het aantal niveaus van literaire competentie op zes. Niet minder omdat er dan nauwelijks sprake meer is van differentiatie, maar ook niet meer omdat dan het onderscheid te subtiel is en de docent de verschillen niet meer 'met het blote oog' kan waarnemen. Niveau één ligt onder het niveau dat docenten in havo/vwo 4 verwachten, het tweede niveau is het gewenste startniveau, niveau drie is het normniveau voor havo, niveau vier voor vwo, niveau vijf staat voor een excellent havo-examen en een goed vwo-examen, en niveau zes is de absolute top die we aantreffen bij (literair) begaafde leerlingen op het vwo en gymnasium. In deze bijdrage kan ik slechts een tip van de sluier oplichten en zal ik schetsmatig alleen de verschillende leesniveaus kort beschrijven.

### *2.1 Niveau 1: Zeer beperkte literaire competentie*

Leerlingen van dit niveau hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten. Ze vinden het vervelend om zich voor literatuur in te spannen en praten moeilijk over hun leeservaringen en smaak. Hun leeswijze is als *belevend lezen* te typeren en reflectie is dus vrijwel afwezig bij hen. Hun voorkeur gaat uit naar boeken die:

- een ruime mate van spanning (actie) en drama (emotie) herbergen;
- geschreven zijn in eenvoudige, alledaagse taal;
- qua inhoud en personages nauw bij hun belevingswereld aansluiten;
- een heldere en eenvoudige verhaalstructuur hebben.

Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem*) en jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

### *2.2 Niveau 2: Beperkte literaire competentie*

Leerlingen van dit tweede niveau hebben wél enige ervaring met het lezen van fictie, maar hun leesontwikkeling is onvoldoende om door te dringen in een (roman)werkelijkheid die sterk afwijkt van hun belevingswereld. Ze zijn in staat om zeer eenvoudige literaire teksten te lezen, te begrijpen en te waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. Belangrijk is dat ze de opvatting koesteren dat literatuur realistisch moet zijn. De manier van lezen kan dan ook getypeerd worden als *herkennend lezen.* De boeken die deze leerlingen aankunnen,

- zijn geschreven in alledaagse taal;
- hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld;
- hebben meestal adolescenten als hoofdpersoon;
- bezitten een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen;
- onderbreken de spanning af en toe door gedachten en beschrijvingen.

Boeken als *Bor* van Joris Moens, *Wierook en tranen* van Ward Ruyslinck, en *Kinderjaren* van Jona Oberski vallen in deze categorie.

### *2.3 Niveau 3: Enigszins beperkte literaire competentie*

Dit soort leerlingen heeft ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat om eenvoudige literaire werken te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en naar aanleiding van een boek te discussiëren. Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en hun eigen gedachten over allerlei kwesties te vormen. Hun ontwikkeling en motivatie zijn daarom toereikend om in een enigszins complexe romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als *reflecterend lezen*. De boeken die deze leerlingen aan kunnen,

- hebben een complexe, maar transparante structuur, waarin naast de concrete betekenislaag ook sprake is van een diepere laag;
- sluiten qua inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren;
- kunnen complicerende verteltechnische procedés bevatten, zoals 'tijdsprongen' en 'perspectiefwisselingen', indien deze voldoende expliciet zijn;
- roepen vragen bij de lezer op (open plekken) en hebben doorgaans een open einde.

Voorbeelden zijn: Büch, *De kleine blonde dood*; Krabbé, *Het gouden ei*; Giphart, *Phileine zegt sorry* en Lanoye, *Kartonnen dozen*.

### *2.4 Niveau 4: Enigszins uitgebreide literaire competentie*

Deze leerlingen zijn in staat én bereid om niet al te complexe literatuur te lezen, te begrijpen, te interpreteren en te waarderen. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef aanwezig: ze ontdekken dat een literaire roman 'gemaakt' wordt en dat schrijven een 'kunst' is. Ze zijn bereid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen en lezen *interpreterend*. De boeken die leerlingen van dit niveau aankunnen,

- zijn geschreven in een 'literaire' stijl;
- sluiten wat betreft de inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten en veronderstellen veel algemene en ook psychologische kennis;
- hanteren complexe literaire procedés, zoals 'onbetrouwbaar perspectief', 'impliciete tijdsprongen' en 'perspectiefwisselingen'.

Op dit niveau treffen we veel bekende werken aan van gerenommeerde auteurs. Representatieve voorbeelden zijn: Bernlef, *Hersenschimmen*; Dorrestein, *Verborgen gebreken*; Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Palmen, *De vriendschap*.



### *2.5 Niveau 5: Uitgebreide literaire competentie*

Leerlingen van dit niveau hebben voldoende algemene, historische en literaire kennis om in complexe moderne en oude klassieke teksten door te kunnen dringen. Ze zijn bereid zich niet alleen te verdiepen in de thematiek en de structuur van deze boeken, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze tonen belangstelling voor de canon, voor literaire conventies, voor cultuurhistorische achtergronden en voor sommige klassieke auteurs. Hun manier van lezen is *letterkundig*. Leerlingen van dit niveau lezen boeken

- die niet alleen wat betreft thematiek en personages ver van hun belevingswereld afstaan, maar ook qua taalgebruik en literaire conventies sterk afwijken;
- met een complexe romanstructuur, gekenmerkt door meerduidigheid en impliciethed;
- die opvallen door verteltechnisch en stilistisch raffinement.

Voorbeelden: *Mariken van Nieumeghen*; Boon, *De Kapellekensbaan*; Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*

### *2.6 Niveau 6: Zeer uitgebreide literaire competentie*

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie zijn in staat om boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en hun leeservaring en interpretatie met

'experts' uit te wisselen. Door hun belezenheid, hun hoog ontwikkelde algemene kennis en hun specifieke culturele en literaire kennis kunnen ze zowel binnen als buiten de tekst verbanden leggen en betekenissen genereren. Literatuur helpt hen in hun ogen greep te krijgen op de werkelijkheid. Ze lezen *academisch*. De teksten die deze leerlingen aankunnen,

- zijn geschreven in een moeilijk toegankelijke, literaire stijl;
- hebben een gelaagde en complexe structuur, waardoor het moeilijk is om in het verhaal door te dringen en de betekenis ervan te duiden;
- hebben symbolische kenmerken;
- bevatten voor een adequate interpretatie wezenlijke verwijzingen naar andere teksten en kennis (intertekstualiteit).

Voorbeelden: Claus, *Het verdriet van België*; Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Nooteboom, *Rituelen*; Mulisch, *Het stenen bruidsbed*; Vondel, *Lucifer*.

## 3. Literatuurdidactiek

Wat betekenen deze zes niveaus voor de literatuurdidactiek? In de vakliteratuur wordt al sinds heel wat jaren een debat gevoerd over de rol van de canon en over een 'tekstervarende' dan wel 'tekstbestuderende' benadering. Sommigen vinden het aanbieden van 'lage' literatuur en adolescentenliteratuur verwerpelijk en achten cultuuroverdracht het hoofddoel van literatuuronderwijs, terwijl anderen het belang van leesplezier en de eigen leeservaring vooropstellen. De consequentie van een ontwikkelingsgerichte didactiek is dat het aanbieden van betrekkelijk eenvoudige boeken en opdrachten noodzakelijk is voor de literaire ontwikkeling van een beginner. Leerlingen met heel weinig leeservaring – bijna de helft in havo en vwo 4 ! – zijn niet gebaat bij structuuranalyse en cultuuroverdracht en evenmin bij het lezen van 'literaire', tamelijk complexe boeken zoals *De aanslag* of *De Kapellekensbaan*. Maar leerlingen die in literair opzicht al behoorlijk gerijpt zijn, hebben daar juist wel baat bij. Docenten die eenzijdig of voor een tekstbestuderende of voor een tekstervarende benadering kiezen, leerlingen de vrije hand bieden of streng hoge literatuur voorschrijven, verwaarlozen in pedagogisch-didactisch opzicht een deel van hun klas. Zolang de verschillen tussen leerlingen in het begin van de vierde klas zo groot zijn als uit leesautobiografieën blijkt, moet de docent van verschillende markten thuis zijn.

## 4. Tot besluit

De niveaus hebben in Nederland een zekere formele status gekregen, omdat ze zijn opgenomen in de doorlopende leerlijn voor taal (Expertgroep doorlopende leerlijn taal

en rekenen 2008). Daarnaast wordt op dit moment een project voorbereid dat omstreeks 1 september 2009 zal resulteren in de site www.lezenvoordelijst.nl en later mogelijk ook in www.lezenvoordelijst.be. Die websites zullen voorzien in een catalogus met 200 boeken die naar zes niveaus zijn ingedeeld en een didactische gereedschapskist. Dit biedt secties een referentiekader waarmee ze afspraken kunnen maken over de doelen en de activiteiten in de onder- en bovenbouw. En dat niet alleen, men kan hiermee ook de eisen en het literaire ontwikkelingsproces voor leerlingen inzichtelijk maken. Niets is zo bevredigend in het onderwijs als vooruitgang in het leerproces die door docenten en leerlingen kan worden waargenomen!

### Referenties

Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.



## Ronde 2

*Ad van der Logt*
*ICLON, Leiden*
*Contact: logt@iclon.leidenuniv.nl*

# Intertekstueel lezen in de klas

### 1. Inleiding

Intertekstueel leren lezen in het voortgezet onderwijs zou zowel voor de leerling als voor de docent stimulerend kunnen werken. Voorwaarde is wel dat de docent zich niet opstelt als een wandelende encyclopedie, die de intertekst aan de leerlingen verklapt. Er wordt gepleit voor een didactiek waarin de docent de leerlingen via verschillende vormen van sturing helpt bij de realisatie van deze spannende ontdekkingstocht.
Om dit doel te bereiken worden twee didactische modellen geïntroduceerd die de docent Nederlands zou kunnen gebruiken bij het samenstellen van een lessenserie intertekstueel lezen: 'de tekst als uitgangspunt' en 'het OVUR-model'. Bij het eerste model wordt *Mystiek lichaam* van Frans Kellendonk als voorbeeld genomen; bij het tweede is *Karakter* van Ferdinand Bordewijk het onderwerp van een lessenserie.

## 2. Didactisch model 1: De tekst als uitgangspunt

Om de gedachtegang enigszins te stroomlijnen, worden in onderstaand schema de stappen weergegeven die een docent met zijn klas kan zetten om de leerlingen vertrouwd te maken met de interteksten waar Kellendonk naar verwijst. We beperken ons hier tot de eerste paragraaf van het boek. De titel luidt 'De zonnevogel´ en deze tekst beslaat een drietal pagina's.

| **Tekst 'De zonnevogel' uit *Mystiek lichaam* van Frans Kellendonk** | |
|---|---|
| **Voorbereiding** | Context vertellen (auteur en bron, achtergrondinformatie over onderwerp, voorkennis activeren, recensie lezen). |
| **Eerste (lineaire) lezing** | In rustig tempo hele tekst lezen. |
| **Inzoomen op hyperteksten** | Met behulp van de hyperlinks in de tekst (vijf niveaus) de intertekst opsporen. |
| **Verdiepende activiteiten** | Bestudering van de vier evangeliën met opstandingsverhaal (Mattheüs 27 en 28; Marcus 14, 15 en 16, Lucas 23 en 24; Johannes 19 en 20. |
| **Interpretatie** | Tot welke interpretatie kom je nu met behulp van de hyperlinks en de verdiepende opdrachten? Welke rol speelt het opstandingsverhaal in het begin van *Mystiek Lichaam*? |

Bij de eerste stap (de voorbereiding) vertelt de docent iets over de auteur, de thematiek in zijn werk, zijn redacteurschap bij *Revisor*, etc. Hij kan er natuurlijk ook voor kiezen om de leerlingen iets over Kellendonk te laten opzoeken in de mediatheek. Dat kan op individuele basis, maar hij kan ook de werkvorm 'experts' inzetten, waarbij de leerlingen per groepje oriënterende deelonderzoekjes verrichten, die ze later in de klas aan elkaar presenteren.
Bij de lezing van het tekstfragment onthoudt de docent zich van commentaar. Hij kan de leerlingen wel de opdracht geven om opvallende woorden, woordgroepen of zinnen te noteren.

De docent brengt een aantal hyperlinks aan in de tekst die de leerlingen in staat stellen om zelfstandig op intertekstueel onderzoek uit te gaan. In dit model is ervoor

gekozen om de leerlingen door middel van gedifferentieerde sturing op weg te helpen. Verwijzingen waarvan verondersteld wordt dat ze gekend zijn, kregen een lege hyperlink als aanduiding. Bij meer gecompliceerde verwijzingen bevatten de hyperlinks verschillende aanwijzingen. Daarbij zijn de volgende niveaus van (veel naar minder) sturing te onderscheiden:

- niveau 1: alle informatie geven
- niveau 2: sturing via vraag of opdracht
- niveau 3: sturing via hyperlink
- niveau 4: kale verwijzing
- niveau 5: aanduiding met lege hyperlink
- niveau 6: geen enkele aanduiding in de tekst

Tijdens de presentatie zullen deze niveaus aan de hand van de eerste paragraaf van *Mystiek lichaam* worden gedemonstreerd.
De verdiepende activiteit – hier: het lezen van het opstandingsverhaal bij de vier evangelisten – heeft een tweeledig doel. Enerzijds ontdekken de leerlingen dat er verschillende versies van opstandingsverhaal bestaan. Anderzijds leren ze, wanneer ze die teksten lezen op www.bijbelencultuur.nl of http://www.statenvertaling.net/ dat de opstanding van Christus als intertekst fungeert bij ontelbare romans, toneelstukken, schilderijen, etc.



## 3. Didactisch model 2: het OVUR-model

Het OVUR-model is uitermate geschikt als didactisch principe bij intertekstueel lezen. De docent zorgt er namelijk voor dat de leerlingen zich oriënteren en voorbereiden op de te lezen roman. Dat kan door allerlei oriënterende opdrachten. Het OVUR-model biedt tevens de mogelijkheid om gedifferentieerd te werken. De docent dient hierbij te denken aan de verschillende niveaus van literaire competentie die Witte (2008) in zijn proefschrift *Het oog van de meester* onderscheidt. Zo is niveau A in het hier onderstaande schema bedoeld voor leerlingen met een (heel) uitgebreide competentie (Witte: niveau 5 en 6); niveau B sluit aan bij de enigszins beperkte competentie (Witte: niveau 4). Uit de invulling van de lessenserie met de daarbij gekozen niveaus blijkt dat de sturing in niveau A minder sterk is dan in niveau B.

| | | |
|---|---|---|
| **OVUR**<br>**Oriënteren** | **Niveau A**<br>Fragmenten film `*Karakter*. De ontmoeting tussen Katadreuffe en Dreverhaven is twee keer vanuit verschillend perspectief te zien | **Niveau B**<br>Fragmenten hoorspel *Karakter.* In het hoorspel is een grotere rol weggelegd voor Joba, de moeder van Katadreuffe. Een mooie start voor een verwij zing naar een andere inter tekst: de mythe van Oidipoes. |
| **Voorbereiden** | Verschillende fragmenten uit literaire werken, afbeeldingen van schilderijen en muziek-fragmenten worden aan de leerlingen voorgelegd. | Lezen van 2 Samuel 13-20 met nadruk op 2 Samuel 15. Een inleidend essay is te vinden op: http://www.bijbelen-cultuur.nl/direct?boek=sa2;sid=c210c6073b9fc20bce55cf1d63fdc2f9 |
| **Uitvoeren** | - Verband proberen te ontdekken tussen de verschillende fragmenten.<br>- Bespreken hoe de intertekst van Absalom in deze fragmenten terug te vinden is en welke interpretatie er aan toegekend moet worden.<br>- Publiceer je bevindingen in een PowerPoint presentatie, recensie of maak een tentoon-stellingscatalogus. | - Intertekst 'Absalom' met behulp van recensies uit de CD-Literom opsporen in *Karakter.*<br>- Recensie schrijven over intertekstualiteit in *Karakter* |
| **Reflecteren** | - Beoordeel de PowerPoint<br>- Leesverslag beoordeling (Verloop & Lowyck 2003: 389)<br>- Beoordeel een aantal afbeeld-dingen uit de tentoonstelling met behulp van de kijkwijzers in de je CKV-methode (Mulder, 1997: 134: 'dikke vragen').<br>- Meta-cognitieve vormgever PMI (Ebbens & Ettekoven) | - Leesverslag beoordeling (Verloop & Lowyck 2003: 389) of: verslag zelfreflectie: Mulder, 1997: 126, 129, 134) |

Tijdens de presentatie wordt eveneens aan de orde gesteld welke keuzes de docent kan maken en hoe hij het materiaal kan verzamelen. Het is bij het realiseren van het OVUR-model belangrijk om bij de fase van de uitvoering te beginnen. Het richten van de leerlingen (oriënteren en voorbereiden) zijn afhankelijk van de keuzes die de docent bij de fase 'uitvoering' maakt.

### Referenties

Ebbens, S. & S. Ettekoven (2005). *Aktief leren*. *Bronnenboek.* Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Mulder, J. (1997). *Literatuur in het studiehuis*. *Bronnenboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Van der Logt, A. (2008). "Intertekstueel lezen bij het vak Nederlands". *Vonk*, jg. 37, nr. 2, p. 3-18.

Verloop, N. & J. Lowyck (2003). *Onderwijkunde*. *Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Delft: Eburon.



## Ronde 3

*An Stessens*
*Stichting Lezen*
*Contact : anstessens@stichtinglezen.be*

# De Leeslijst. 12 boeken om je tanden in te zetten

Samen met een aantal leerkrachten Nederlands en studenten literatuuronderwijs gaat Stichting Lezen sinds 2007 op zoek naar spannende en interessante boeken voor 17- en 18-jarigen uit het algemeen secundair onderwijs. Aan het begin van het schooljaar zorgen we voor een lijst met titels van boeken die we jonge mensen vanuit ons eigen, persoonlijke enthousiasme willen aanraden en waarvan we hopen dat ze jongeren kunnen verleiden om te lezen. Het doel van de Leeslijst is om zowel leerkrachten als leerlingen in de laatste jaren van het secundair onderwijs te inspireren en om hen te helpen kiezen uit het enorme boekenaanbod.

De Leeslijst is niet uit steen gehouwen. Zo willen we met de Leeslijst bewust niet (mee)bouwen aan een eventuele literaire canon. Wel willen we inspireren en blijven inspireren. Daarom zorgen we ervoor dat er elk jaar aan het begin van het nieuwe schooljaar een nieuwe lijst is, met nieuwe titels, om nieuwe jongeren warm te maken voor boeken.

De titels op de Leeslijst zijn persoonlijke favorieten van de samenstellers, wat echter niet betekent dat de lijst helemaal willekeurig samengesteld wordt. Zo kijken we naar de eindtermen en houden we rekening met wat die voorschrijven op het gebied van lezen en literatuur. Worden er titels genoemd? Aantallen? Genres? Zo merkten we dat in de eindtermen staat dat leerlingen bereid moeten zijn om fictionele, literaire teksten te lezen. Over welke boeken gelezen moeten worden, wordt niets gezegd. Dat ligt in handen van de leerkracht. En dat maakt de bewegingsvrijheid bij het samenstellen van de Leeslijst uiteraard aangenaam groot. Toch hebben we de weinige concrete aanwijzingen die wel in de eindtermen staan als houvast gebruikt bij de samenstelling van de Leeslijst.

De eindtermen spreken over proza en poëzie, dus nemen we minstens één dichtbundel op in elke Leeslijst. In De Leeslijst 2008 was dat een hedendaagse bloemlezing die een breed scala aan gedichten bood, zodat er voor elk wat wils was. In de Leeslijst 2009 kiezen we voor een verzamelbundel van Joke van Leeuwen; speelse, eigenzinnige poëzie, waarvan we geloven dat ze jongeren kan aanspreken.

De eindtermen spreken over teksten van vroeger en nu, dus wordt er zowel klassieke als recente literatuur opgenomen in de Leeslijst. Desalniettemin gaat de meeste aandacht op de lijst naar recente literatuur. Veel leerkrachten kennen de klassiekers immers uit hun opleiding, maar er is heel wat energie nodig om de hedendaagse productie op de voet te volgen. Omdat Stichting Lezen zich het sterkst voelt in recente literatuur, bieden we onze favorieten op dat vlak graag aan op de Leeslijst.

De eindtermen schrijven voor dat leerlingen verschillende tekstsoorten moeten kunnen herkennen, dus bevat de Leeslijst naast poëzie en romans, ook essays van Ramsey Nasr (LL 2008), een bewerking van een mythe – *Zwaarte* van Jeanette Winterson (LL 2008) –, een polemisch boek – *De @-cultuur* van David Keen (LL 2009) – en een reportage – *Binnen is het donker, buiten is het licht* van Dick Wittenberg (LL 2009).

De eindtermen schrijven voor dat leerlingen literatuur in een breder maatschappelijk en literair kader moeten kunnen plaatsen en dat ze verbanden moeten kunnen leggen tussen teksten en het 'brede socioculturele veld'. Uiteraard is elk boek verankerd in de maatschappij waarin het tot stand komt en gelezen wordt. Maar los daarvan zoeken we voor de Leeslijst boeken die nauwe, expliciete banden hebben met maatschappelij-

ke gebeurtenissen en evoluties. Zo *geeft Meneer Ibrahim en de bloemen van de koran* van Eric-Emmanuel Schmitt (LL 2008) een bijzondere kijk op de Islam en daagt David Keen in *De @-cultuur* (LL 2009) de lezer uit om het internet met toepassingen zoals YouTube en Facebook kritisch te bekijken.

Tot slot schrijven de eindtermen voor dat leerlingen literaire teksten moeten kunnen interpreteren en evalueren en dat ze hun eigen ervaringen moeten kunnen uitdrukken. Hierop spelen we in met de website, www.deleeslijst.be, waarop iedereen commentaar en eigen indrukken kan achterlaten.

Op basis van dat alles zijn er vijf categorieën vastgelegd. Voor elke categorie gaan we op zoek naar minstens één titel.

1. poëzie
2. klassiekers (tot 1950)
3. hedendaagse literatuur (1950-2000)
4. recente literatuur (2000-2008)
5. cross-over



We kiezen er bewust voor om ook 'cross-over boeken' op te nemen. Hieronder verstaan we boeken die zowel voor volwassenen als voor jongeren interessant kunnen zijn. Vaak zijn ze oorspronkelijk voor één van die doelgroepen uitgegeven, maar krijgen ze later ook een uitgave op maat van de andere doelgroep. We menen dat cross-overs belangrijke boeken kunnen zijn voor 17- en 18-jarigen. Zo is niet iedereen op zijn 17e rijp voor *Eline Vere*. De cross-overs op de lijst – *Schijnbewegingen* van Floortje Zwigtman (LL 2008), *Hoe ik nu leef* van Meg Rosoff (LL 2008), *De stem van Tamar* van David Grossman (LL 2009) en *De Boekendief* van Markus Zusak (LL 2009) – hebben een goed, spannend verhaal en bieden veel mogelijkheden tot identificatie. Het zijn toegankelijke boeken waar je toch lang op kan kauwen, omdat ze zo gecomponeerd zijn dat je nieuwe motieven en thema's kan blijven ontdekken.

Met die vijf categorieën in het achterhoofd gaan we samen zitten met een aantal leerkrachten, (zowel ervaren als jonge leerkrachten) en met studenten literatuur bij wie de middelbare school nog vers in het geheugen ligt. We zoeken boeken die in de categorieën passen, die vlot verkrijgbaar zijn in de boekhandel en de bibliotheek en die samen een gevarieerde lijst vormen. Het voornaamste criterium is echter persoonlijk enthousiasme – je kunt mensen immers het beste warm maken voor die dingen waar je zelf het meeste van houdt. Dus gaan we op zoek naar boeken waar we zelf enthousiast over zijn en die ons als mens en als lezer raken. Hierbij proberen we niet de meest voor de hand liggende boeken te kiezen. De Leeslijst mag best eigenzinnig zijn. Bijgevolg noemen we geen *Joe Speedboot* van Tommy Wieringa of *De helaasheid der*

*dingen* van Dimitri Verhulst, maar wel *De bekoring* van Hans Münstermann (LL 2008) of *Een kameel zonder bult* van Jonas Hassen Khemiri (LL 2009). Daarom ook namen we vorig jaar niet de gedichten, maar wel de essays van Ramsey Nasr op – al hopen we stiekem dat de essays een opstap kunnen zijn voor de gedichten.

Het resultaat van de zoektocht zijn twaalf titels waarvan we hopen dat ze 17- en 18-jarigen kunnen verleiden tot lezen.

De uiteindelijke lijst van twaalf titels wordt met een korte annotatie per titel op een bladwijzer gedrukt. Die bladwijzer sturen we naar aso-scholen en naar bibliotheken. Bijbestellen kan, zolang de voorraad strekt. De bladwijzer kent een uitloper op het internet. Op www.deleeslijst.be krijgt elke titel een uitgebreidere annotatie. Omdat de titels op de Leeslijst voor ons slechts een begin zijn en het hier niet hoeft te stoppen, koppelen we elk boek aan één of twee andere, verwante boeken. Die boeken hebben een gelijkaardige thematiek of opzet. Ook is er op de website ruimte voor commentaar en voor andere boekentips, want uiteraard hoeft niet iedereen het met de lijst eens te zijn.

**De Leeslijst 2009**

De Leeslijst 2009 bestaat uit gedichten, iets over familie, oorlog en dood, klassiekers, een verhaal over niets, een puzzel, een reis naar Afrika en een mening over het internet:

*Fladderen voor de vloed* – Joke van Leeuwen
*De stem van Tamar* – Davis Grossman
*De boekendief* – Markus Zusak
*Tantes* – Cyriel Buysse
*Het proces* – Franz Kafka
*Een roos van vlees* – Jan Wolkers
*Het vijfde kind* – Doris Lessing
*Wolkenatlas* – David Mitchell
*Kamermuziek* – Paul Mennes
*Een kameel zonder bult* –Jonas Hassen Khemiri
*De @-cultuur* – David Keen
*Binnen is het donker, buiten is het licht* – Dick Wittenberg en Jan Banning

Tijdens de sessie De Leeslijst op Het Schoolvak Nederlands worden de boeken uitgebreid voorgesteld.

Voor meer info, zie: www.deleeslijst.be, deleeslijst@stichtinglezen.be.

## Ronde 3

*Kees Broekhof*
*Sardes, Utrecht*
*Contact: k.broekhof@sardes.nl*

# Naschoolse Leesclubs, nu ook in Nederland!

### 1. Inleiding

Een naschoolse leesclub is een groepje leerlingen dat na schooltijd bijeenkomt om samen te lezen en allerlei activiteiten rond lezen en boeken uit te voeren. Het leesplezier staat in deze bijeenkomsten voorop. Alle leerlingen die graag lezen zijn welkom bij een leesclub. Het doel is er niet om taalachterstanden tegen te gaan – ook al blijkt uit onderzoek dat vrij lezen een sterk positief effect heeft op diverse aspecten van de taalontwikkeling – maar om leesplezier te delen met andere kinderen.

### 2. Groot-Brittannië

In Groot-Brittannië is al veel ervaring opgedaan met dergelijke naschoolse clubs, die daar Reading Clubs genoemd worden. Neal Hoskins heeft als projectleider een belangrijke rol gespeeld in de organisatie van deze leesclubs. In enkele jaren tijd zijn er ca. 300 Britse leesclubs, gekoppeld aan basisscholen, van de grond gekomen. Uit onderzoek blijkt dat dit niet alleen veel leesplezier oplevert, maar dat bovendien de leesprestaties van de kinderen toenemen. De inhoud van de activiteiten loopt ver uiteen. Iedere school bepaalt zelf, in samenspraak met de leerlingen, wat voor activiteiten aan bod komen. Dat kan variëren van boeken lezen tot kruiswoordpuzzels maken. Geen twee leesclubs zijn dus hetzelfde; keuzevrijheid staat voorop. De ervaringen van de Britse leesclubs zijn vastgelegd in handleidingen en op websites.

### 3. Vlaanderen

Ook in Vlaanderen is er veel ervaring met naschoolse leesclubs. Al sinds 1981 worden initiatieven opgezet waarbij kinderen de kans krijgen om in groepjes over boeken te praten en om als 'jury' op te treden en meningen over boeken te formuleren. Met name in het kader van de Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen (KJV), die valt onder de Vlaamse Stichting Lezen, hebben de Vlaamse leesgroepen een grote vlucht genomen. Kinderen in zes leeftijdsgroepen kunnen ieder jaar hun stem uitbrengen op boeken die zij in de leesgroepen gelezen hebben. De boekenlijst staat vast, per leeftijdsgroep. Het

lezen en de bespreking van de boeken vindt plaats in begeleide leesgroepen en niet-begeleide leesgroepen in de bibliotheek. Kinderen die niet aangesloten zijn bij een leesgroep kunnen hun stem uitbrengen via de Postjury. De organisatie loopt via lokale coördinatoren (in gemeenten) die contact hebben met de landelijke coördinator. De landelijke coördinatie ondersteunt de leesgroepen met een website, een kalender, een handleiding, werkmodellen en promotiematerialen.

## 4. Nederland

In Nederland is nog nauwelijks sprake van naschoolse leesclubs voor basisschoolleerlingen. Er zijn enkele kleine (lokale) initiatieven, zoals de leesclubs in Boxtel, Arnhem en Hilversum, die ´bottom-up´ georganiseerd zijn, met verschillende doelen, werkwijzen en organisatievormen. Er is geen sprake van een overstijgend model of een algemene handleiding voor leesclubs, noch van een landelijke campagne die de organisatie van naschoolse leesclubs ondersteunt.



Tegen deze achtergrond heeft Stichting Lezen Nederland, de landelijke Nederlandse organisatie voor leesbevordering, Sardes de opdracht gegeven om een draaiboek te ontwikkelen voor Nederlandse basisscholen die naschoolse leesclubs willen opzetten. Het project wordt uitgevoerd in de volgende stappen. Ten eerste stelt Sardes, op basis van de internationale en Nederlandse ervaringen, een conceptdraaiboek op. Vervolgens worden twee pilotlocaties geworven, waar een bibliotheek en een basisschool samenwerken om het draaiboek te beproeven. Daar worden een aantal activiteiten met de kinderen uitgevoerd en geëvalueerd. Op basis van de ervaringen wordt het draaiboek eventueel bijgesteld en definitief gemaakt. Het draaiboek wordt in digitale vorm opgeleverd. Naast deze concrete opbrengst is het de bedoeling dat het project voorstellen oplevert voor een mogelijke landelijke campagne om de leesclubs landelijk onder de aandacht van scholen, bibliotheken en andere instellingen te brengen.

## 5. Uitgangspunten

In de Nederlandse Naschoolse Leesclubs wordt gestreefd naar een combinatie van de vrijheid van de Britse Reading Clubs, de structuur van de Vlaamse leesgroepen en de eigenheid van de bestaande Nederlandse leesclubs. Dat betekent dat de Nederlandse leesclubs (vooralsnog) ingericht worden volgens de volgende uitgangspunten:

- Een cyclus van Leesclubbijeenkomsten duurt in principe 10 weken. Dit sluit aan bij het ritme van naschoolse activiteiten dat op veel scholen gangbaar is. Kinderen die dat willen, kunnen meerdere cycli deelnemen.
- De Leesclubbijeenkomsten vinden plaats op school. Ook dit past bij de structuur

van naschoolse activiteiten op Nederlandse scholen.
- De Leesclub wordt geleid door een bibliothecaris of door de eigen mediathecaris van de school. De ruime ervaring van bibliothecarissen met landelijke en lokale leesbevorderingsactiviteiten komen zo maximaal ten goede aan de leesclubs.
- De activiteiten worden mede bepaald door de kinderen zelf en leiden tot een 'eindproduct'. Uit de ervaringen in Groot-Brittannië en Nederland blijkt dat de eigen inbreng van de kinderen in de activiteiten een sterk motiverende werking heeft. Een eindproduct geeft een algemene richting aan de activiteiten, net zoals het stemmen in de Vlaamse leesgroepen leidt tot een landelijke verkiezing.
- De Leesclub sluit aan bij landelijke campagnes, met name de Kinderboekenweek en de Kinderjury. De ervaringen in Vlaanderen laten zien dat kinderen veel plezier beleven aan het meedoen aan een landelijke campagne. De Nederlandse Leesclubs zouden daar ook ruimte aan moeten geven. Het pilotproject dient mede om vast te stellen welke vorm daarvoor het meest geschikt is.

In de presentatie op de HSN-conferentie vertelt Kees Broekhof, senior projectleider van Sardes, over het verloop van het project in Nederland en over de opbrengsten tot nu toe.

## Ronde 4

*Johan van Iseghem*
*K.U. Leuven*
*Contact: johan.vaniseghem@arts.kuleuven.be*

# Van biezenstekkers, rijke luizen en lieden op de dool. 19de-eeuwse teksten in de klas

Literair proza van de 19e eeuw is op school niet bijster populair. De taal is verouderd, vaak gestileerd of 'te beschrijvend'. De context verschilt en sommige onderwerpen worden niet langer als 'realistisch' ervaren. Hoe laten we leerlingen kennismaken met proza van toen?

Binnen de canondiscussie is dit een belangrijke opgave.
Aanleiding is het verschijnen van een cd met verhalen van Vlaamse auteurs: Buysse, Teirlinck, Streuvels, Van de Woestijne, Loveling.
We gaan in op de steeds vaker gestelde vraag hoe leerlingen 'voorbereid' moeten worden op studies in de literatuur, goed wetend dat ze niet allemaal die interesse delen…

We werken met 'Landelijke historie' (Herman Teirlinck).

## 1. Oriëntatie

15 Februari

Het regende. Aanhoudend regende het.
Elkendeen zweeg in de nacht.
Op de ruiten klepperden dikke droppen;
de stoof ronkte donker en zacht.

Toen kwam het water. Het smeet op de planken,
golvend loeide de stroom.
De houten dijk wankte en kraakte
maar hield het geweld in toom.

Blauwe klaarte kwam. 't Begon te dagen:
iedereen herdacht deze nacht.
In het venster stond zon aan de hemel,
wapperend – als een gouden vlag.

(1902)



We verklappen de dichter niet meteen. We lokken reacties, 'beoordelingen' uit. Er zijn poëtische beelden: het slot lijkt wel Marsman. Herhaling en inversie (1) werken heel ritmisch. Parallellie: inzicht groeit bij dageraad (9-10). Archaïsmen (elkendeen, stoof, wankte, droppen). Binnenrijm (10). De herhaling ('kwam', 5-9) lijkt ongelukkig. Het metrum zit niet strak. Geen enjambementen. Is vers 8 een stoplap? Het slotvers rijmt niet. Het geheel is nogal episch; veel verdichting of emotie is er niet. Een goed gedicht? Misschien. Misschien stukken ervan, maar het geheel?

**Belangrijk:**
spontane appreciaties proberen te overstijgen door criteria te laten expliciteren.

## 2. Samenvatting van het verhaal

In een herberg zitten vier mannen samen: Vientje, de burgemeester, Lange Taal en Andrie met het éne oog. Buiten regent het verschrikkelijk. Wanneer het gezelschap begint te kaarten, gaat Andrie even buiten. Baaske-Wie, de waard, vervangt hem. De burgemeester wint wat geld. Hij lacht.

De regen verergert. Na Andrie komt Leu binnen. Hij zegt dat de Scheldedijken het zullen begeven. Niemand gelooft hem, maar er sijpelt water binnen onder de deur van

een achterkamer. Allen schrikken op wanneer een belleman roept in de nacht: “Het water komt!” Ze snellen weg. Baaske-Wie blijft achter. Hij hoort de noodklok en wekt zijn vrouw Mele. In huis staan er al plassen. Mele begint met planken, stenen en modder een ‘houten dijk’ te timmeren. Baaske-Wie beeft van de schrik: hij hoort de razende storm, zwepen, het geloei van opgejaagd vee, rumoer en geroep van mensen die vluchten, hogerop, dóór zijn straat. Hij wil dat ook doen, maar Mele bouwt verder.

Ook zijn vader vindt dat ze zich uit de voeten moeten maken. Baaske gaat de toestand inschatten. Buiten ziet hij hoe de vluchtende burgemeester wordt vermoord: Leu en Andrie springen over de haag van de boomgaard, trekken hem van zijn paard en snijden hem de hals over. Het rode oog van Andrie blinkt groot, rond en vervaarlijk. Ontzet gaat Baaske weer binnen. Mele wroet verder. De ‘dijk’ kraakt, maar houdt stand. Zwijgend haalt Mele hun twee koeien en de konijnen in huis. Het water stijgt: de konijnen zwemmen naar de zolderdeur en gaan op de trappen zitten.

Mele en de vader gaan naar bed, Baaske-Wie blijft onthutst zitten. De storm luwt, de regen houdt op, speelkaarten dansen op het water wanneer de koeien bewegen. In het ochtendlicht ‘herdenkt’ Baaske-Wie deze nacht. “Zeg mij wat er gebeurd is”, mompelt hij. Hij ziet verwarde beelden, chaos en vernieling, maar vooral ‘Andrie zijn oog, milledjie!’ Hij veert recht bij de gedachte en kijkt door het raam. Aan de hemel wapperde de zon als een gouden vaandel.

## 3. Gedachtewisseling

### *3.1 Tijdens lezen of luisteren*

Dit verhaal ‘drijft’ op sterke epische kwaliteiten. We kunnen het aanbieden als geheel (lezen, luisteren), maar ook stapsgewijze met technieken van *voorspellend* luisteren. Momenten waarop we kunnen onderbreken om verwachtingen te verwoorden, zijn o.a. de passage waar

- Andrie naar buiten gaat;
- Leu waarschuwt voor dijkbreuken, terwijl niemand hem gelooft;
- Baaske-Wie overweegt om te vluchten;
- het paard van de burgemeester steigert.

**Belangrijk:**
‘voorspellingen’ laten motiveren: het is geen gokspel.

### *3.2. Na de tekst: ervaringen, meningen, overleg*

Er zijn onopgeloste vragen, vreemde verbanden, 'gaten' in de tekst – zonder eensluidende oplossingen.

- Wat deed Andrie buiten? Gewoon een plasje maken? Verkende hij de plek voor de moord, de schuilplaats in de boomgaard? Wachtte hij voor die verkenning het goede moment af? Baaske-Wie kon hem niet volgen: hij was 'vierde man' in het kaartspel. Net dan komt Leu binnen. Heeft hij Andrie buiten gesproken? Wisten ze dat de burgemeester zou passeren?
- Waarom sterft de burgemeester? Bekijk de beschrijving: hij valt uit de toon. De anderen schuilen in het donker; hij wil licht. Hij wint het spel, verdient geld, lacht met het verlies van de anderen. Willen ze hun geld terug? Hij erkende evenmin het risico van een dijkbreuk: is dit wraak?
- Waarmee associëren we dat rode oog van Andrie? Een demonische figuur (vgl. Moenen in Marieken van Nieumeghen), het 'kwade' of 'boze oog'? Wat leert ons de volksverhalenbank? De rode kolen in de kachel gloeien in de nacht, zoals Andries oog. Is het kaartspel een duivelse bedoening?



**Belangrijk**: aantonen dat:

- er in het 'oude' verhaal 'modernistisch' aandoende interpretatieruimte is;
- actieve lezersparticipatie niet enkel bij hedendaags proza bestaat;
- er met spookachtige suggestiviteit wordt gewerkt; surrealistisch bijna;
- 'oude' verhalen kunnen intrigeren.

## 4. Taal en stijl

Het gedicht 'bestaat' niet. Het is een collage van zinsneden uit het verhaal. Vergelijk met de prozatekst: sommige zinnen zijn bijna identiek:

> Het regende. Aanhoudend regende het / Elkendeen zweeg in de zondagavond / Op de ruiten klepperden de dikke droppen / De stoof ronkte in het midden / Het water komt / Golvend loeide de stroom, smeet tegen de planken, en heel de dijk wankte en kraakte / Blauwe klaarten kwamen […] en 't begon te dagen / En Baaske herdacht deze nacht / Hij […] keek naar 't venster en aan de hemel wapperde de zon als een gouden vaandel.

Dit proza is 'poëtisch' én 'ritmisch'. Leerlingen onderzoeken een onderdeel in groepjes: ritme, assonantie, alliteratie, soms rijm. Ze stippen opvallende zinnen en passages aan, lezen expressief voor, rapporteren erover: deze inhoud is stilistisch 'opgesmukt'.

## 5. Genrebepaling

Opdrachten: onderzoek:

- menselijke relaties (Baaske-Mele / de burgemeester-de anderen / man-vrouw);
- mens / natuur (de storm, de overstroming, de dieren in het huis);
- de onmacht, het boosaardige, de chaos;
- het lugubere, culminerend in de moord;
- het penibele leven van de kleine man, speelbal van het lot;
- bepalende factoren: genetisch ('la race', Andrie?), 'le moment' (overstroming), sociaal milieu;
- overstijgt Mele de determinatie? Wint 'de' vrouw? Genderproblematiek speelt mee;
- de climax: het oplichten van het oog, de moord en het tumult: simultaan.

Ruwe inhoud, Vlaamse taal, dialogen 'realistisch'-dialectisch, maar esthetiserend in de vertellende en beschrijvende delen. (Vgl. Nederland: Lodewijk van Deyssel: naturalisme – 'sensitivisme'). Realisme en stilering gaan hand in hand.

**Belangrijk**
Een gemeenschappelijk punt van de naturalisten is 'hun taalhandeling': natuurgetrouwe dialogen (fonetische weergave van de spreektaal) en woordkunst (neologismen, synesthesieën, tot werkwoorden omgevormde bijvoeglijke naamwoorden, opeenhoping van tegenwoordige deelwoorden) (Van Bork en Laan 1886: 137). ? verband met taalbeschouwing Nederlands.

## 6. Uitbreiding

- Het tafereel heeft iets 'kosmisch', 'bijbels': de vlucht van de dorpelingen lijkt een volksverhuizing, de overstroming heet 'zondvloed', de vernieling is apocalyptisch, het begin gaat over licht en donker, gezichten die 'te voorschijn' komen uit duisternis, vuur (kachel, kolen, laai, gloei, rood, oog) versus water (Schelde).
- Historiserende verbanden: wat leren we over de levensomstandigheden, de levensorganisatie van toen?
- De tekst versus verwante visies in de plastische kunsten.
- De schoonheid van een mesthoop? → actualisering: reacties op P. Mennes, D. Verhulst, etc.

**Belangrijk**
Tot realisme/naturalisme de bovenhand kreeg, gaf de kunst per definitie gestalte aan de 'kalokagathia': het ideaal waarbij waarheid, goedheid en schoonheid samenvielen. Een paradox van het naturalisme bestond o.a. daarin dat het beweerde kunst en schoonheid te creëren door het lelijke af te beelden. Velen zagen geen enkel verband.

## 7. Literaire kritiek

Hoe onderbouwen we appreciaties? In een bespreking van Teirlincks oeuvre (1927) onderzoeken we kritisch criteria. Als 'legkaart' gebruiken we de categorieën van Boonstra (1979).

"Teirlinck wordt er gekarakteriseerd als 'Een wonderbare figuur in onze zuid-Nederlandsche literatuur, één der schitterende taalvirtuozen der vooroorlogsche realistiek die het evenwel nooit zoo erg nauw opnam met de begrippen van zedelijkheid en hooger levensinzicht. […] Vóór den oorlog reeds was Teirlinck een erkend meester van het Vlaamsch realisme samen met Streuvels en Buysse. Een ongewoon-fantastische verbeelding, een sterke prikkelende zinnelijkheid en een koude, zelfgenoegzame ironie zijn de hoofdtrekken van zijn werk. […] Met zijn schitterende taal goochelt hij, schept fantastisch verbeeldingswerk, […]' Toch voorbehoud, bij zijn romans, voor het sensuele element: 'Er gaat een bederf uit van zijn werk, dat nergens en bij niemand iets goeds kan uitwerken. In zijn mondaine romans die in verfijnde kringen spelen gaat het er ook dikwijls brutaal naturalistisch aan toe. *Oppassen voor Herman Teirlinck, zoowel voor zijn novellen en beschrijvingen als voor zijn tooneelwerken en romans, is de boodschap voor alle Nederlandsche lezers*".

**Belangrijk:**
bij het lezen of formuleren van kritieken onderscheid leren maken tussen verschillende soorten criteria; daar systematiek in aanbrengen, ze bespreekbaar maken. We moeten de invulkolommetjes met 'leuk' en 'saai' door 'literaire' criteria vervangen. Het leerlingengesprek over smaak moet progressief geobjectiveerd worden: evolueren van spontane 'voorkeur' naar méér 'literatuuropvatting'.

Opdracht: selecteer gemotiveerd je eigen criteria en bespreek ermee (bv.) 'Landelijke historie'.

**Referenties**

Boonstra, H.T. (1979). "Van waardeoordeel tot literatuuropvatting". In: *De Gids*, jg. 142, p. 243-253.

Teirlinck, H. (1955-1973). 'Landelijke historie' (uit: *De wonderbare wereld*, 1902). In: W. Pee & A. van Elslander (ed.). *Verzameld werk, dl. 2*. Brussel: Manteau, p. 411-422.

Van Bork, G.J. & N. Laan (red.) (1986). *Twee eeuwen literatuurgeschiedenis. Poëticale opvattingen in de Nederlandse literatuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

## Ronde 4

*Lieven Quintyn & Fieke Van der Gucht*
*Scheppersinstituut, Wetteren / Stichting Lezen Vlaanderen*
*Contact : fiekevandergucht@stichtinglezen.be*

### Leesbevordering in het beroeps- en technisch onderwijs

In deze sessie gaan we in op leesbevordering in het beroeps- en technisch onderwijs waar leerlingen doorgaans aarzelende lezers zijn. We stellen 5 uitgelezen titels voor 15 plussers uit het beroeps- en technisch onderwijs voor met bijbehorende concrete en praktisch haalbare lestips. Daarnaast is er ruimte voor leesbevordering op het terrein: een leerkracht uit het technisch onderwijs vertelt hoe leesbevordering in zijn school wordt aangepakt.

## Ronde 5

*Hedwige Buys*
*Gemeentelijke Basisschool, Blanden*
*Contact: hedwigebuys@scarlet.be*

### De waarde van prentenboeken doorheen de hele basisschool, gekaderd in ontwikkelingsdoelen en eindtermen

De laatste jaren was er een evolutie op het vlak van leesbevordering. Steeds meer is men ervan overtuigd dat kinderliteratuur een belangrijke plaats mag innemen in het

onderwijs. In een eerdere lezing, in november 2006, vestigden we de aandacht op de manier waarop we leerlingen uit het basisonderwijs begeleiden bij het begrijpen van teksten en beelden. Het doel van die begeleiding is dat ze achteraf in staat zijn om die vaardigheid te integreren in hun dagelijkse leven. Bij het nadenken over werkvormen en doelen hielden we steeds de eindtermen voor ogen. Zij vormen immers in ons onderwijs de leidraad voor de door kinderen te verwerven competenties.

De eindtermen vormen ook de fundamenten van deze uiteenzetting, waarin we u de waarde van het prentenboek doorheen de hele basisschool schetsen. Nog al te vaak wordt gedacht dat boeken, waarin de illustraties meer ruimte in beslag nemen dan de tekst, vooral voor de nog niet zelf lezende kinderen geschreven worden. Wij maken in deze lezing gebruik van het nieuwste boekenaanbod, waaraan we praktijkvoorbeelden koppelen die kunnen uitnodigen om nadien zelf aan de slag te gaan. Daarbij staan volgende eindtermen centraal:



- De leerlingen kunnen genieten van een gevarieerd aanbod van voor hen bestemde culturele activiteiten (Muzische vorming, Drama 3.1).

- De leerlingen kunnen geconcentreerd luisteren naar een gesproken tekst (verteld of voorgelezen) en die mondeling, schriftelijk, beeldend of dramatisch weergeven (Muzische vorming, drama 3.3).

- De leerlingen kunnen informatie ordenen die voorkomt in voor hen bestemde verhalen (Nederlands, Lezen 3.5).

- De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes: plezier in luisteren, spreken, lezen en schrijven (Nederlands, vaardigheden 4.8).

- De leerlingen zijn bereid om vanuit een concrete context te reflecteren over de volgende aspecten van taal:
  a. klankniveau
  b. woordniveau
  c. zinsniveau
  d. tekstniveau

  (Nederlands, taalbeschouwing 6.3)

Waarom via prentenboeken?
Voorlezen vraagt tijd. Wie de luisterende kinderen volledig wil betrekken bij een verhaal, moet daar dan ook de nodige tijd aan besteden. De ervaring leert ons echter dat tijd ook in een lagere school steeds minder voorradig blijkt. De inleving in een verhaal, die bereikt wordt na regelmatig voorlezen, lijkt daardoor in het gedrang te

komen. Prentenboeken hebben het voordeel minder lijvig te zijn. Ze bieden de mogelijkheid om het hele verhaal, zowel de inleiding, het midden als het slot, tijdens één werktijd aan te bieden en de verwerkingsmogelijkheden op het vlak van kijken, luisteren en spreken daarin te integreren:

- vertrouwd maken met een verhaal- en zinsstructuur;
- ontwikkelen van verwachtingen tegenover geschreven taal;
- uitbreiden van de woordenschat;
- verruimen van leef- en belevingswereld;
- herkenning bieden (situaties, omgevingen, ervaringen …);
- prikkelen van fantasie en inlevingsvermogen.

Prentenboeken maken van zoveel middelen in één keer gebruik: vorm, kleur, lijn, klank, verhaal, etc. Daardoor kunnen ze veel ontwikkelingsdoelen tegelijkertijd aanspreken en vormen ze in de kleuterschool als vanzelfsprekende instrumenten om aan leesvoorwaarden te werken. De ervaring leert ons dat dit niet enkel geldt voor jonge kinderen die het lezen nog niet beheersen, maar ook voor kinderen die de leestechniek reeds beheersen, maar nog moeite hebben met het verwerven van de taal. Wanneer de prenten overeenstemmen met de tekst, bieden de beelden extra houvast. Ze zorgen voor een herkenbare wereld en dragen het nodige bij aan de overdracht van specifieke informatie die op basis van de tekst alleen niet – of nog niet – is af te leiden. In het onderwijs aan anderstaligen vormen prentenboeken daardoor een krachtig middel om taal zowel actief als passief te verwerven en te implementeren.
Een geoefende lezer is vertrouwd met de geschreven taal, maar de taal van illustraties is voor velen onbekend. Het verkennen van de manier waarop een illustrator gebruik maakt van specifieke middelen om ideeën en gevoelens over te brengen, draagt dan ook bij tot een andere manier van kijken. Deze bredere kijk biedt de mogelijkheid om een weg te vinden in het opvallend gevarieerde en overvloedige prentenboekenaanbod waarmee lezers vandaag in aanraking komen. Die benadering wekt ook de nieuwsgierigheid, draagt bij tot het ontwikkelen van de persoonlijke smaak en ondersteunt de laatste eindterm, namelijk "[z]onder vooroordelen naar kunst kijken en luisteren" (Muzische vorming attitudes 6.2).

Naast het werken aan vaardigheden – en in dit geval ook aan literaire competenties – biedt het voorleesmoment ook een rustpunt in het dagelijkse schoolgebeuren. Een rustpunt, waarin het lees-en luisterplezier met een zo gevarieerd mogelijk aanbod gevoed wordt. Een uitgelezen moment dus om kinderen liefde voor verhalen bij te brengen.

## Referenties

CRCLO (1993). *Moedertaalopvoeding in de basisschool.*

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (departement onderwijs) (1997). 'Basisonderwijs. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen' (besluit 27 mei 1997). Brussel.

Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspeiding en leesbevordering door prentenboeken*. Meppel: Sun.

OVSG (1998). *Leerplan Nederlandse taal.*

Vermeulen, M. (2006). *Buiten de lijntjes gekleurd. Uitgelezen Vlaamse illustratoren in de kijker*. Antwerpen: Lannoo.

Van Coillie, J. (1999). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken met kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds/Infodok – Biblion uitgeverij.

Vos, J. (1988). *Jeugdliteratuur, didactiek en methodiek.* Amsterdam: Martinus Nijhoff.



# Ronde 5

*Bernadette Rutgeerts*
*KU Leuven*
*Contact: bernadette.rutgeerts@arts.kuleuven.ac.be*

# 'Beschuldigde sta op!' Actualisering door dramatisering: *De biezenstekker* van Cyriel Buysse

## 1. Inleiding

*In elke mens schuilt helaas een potentiële moordenaar. Levensdelicten worden als beestachtig ervaren, maar doorgaans doden dieren geen soortgenoten. Alleen mensen en sommige mensapen zijn ertoe in staat* (Vermassen 2004).

Langere naturalistische teksten zoals *De biezenstekker* van Cyriel Buysse lezen in de les Nederlands beschouwen leerlingen niet meteen als een aantrekkelijke opdracht. Daarom hebben we gekozen voor een creatieve en actualiserende aanpak. We willen niet alleen de denkers en de bezinners aanspreken, maar ook de toepassers en de doeners.

De doelgroep van deze lessenreeks is de derde graad van het aso en van de sterkere tso-richtingen.

Voor de inhoud van het verhaal kan de leerkracht terecht op: http://www.dbnl.org/tekst/_nie002nieu05_01/_nie002nieu05_01_0042.htm. Belangrijk om te weten is dat Cloet en vrouw Cloet allebei verantwoordelijk zijn voor de dood van hun (bastaard)zoon Julken: vrouw Cloet verwaarloost en mishandelt haar zoon om de 'liefde' van haar agressieve man, die onverschillig of goedkeurend toekijkt, terug te winnen.

Een paar citaten:
"Cloet keerde zich om, herkende zijn vijand, vloog overeind; en zijn aard van woeste vechter kwam eensklaps met ontembaar geweld te voorschijn: hij nam het broodmes van de tafel, zwaaide 't glinsterend in de hoogte, sprong toe, en Rosten Tjeef stortte, met een straal dampend bloed uit de mond, op de vloer achterover".

"Langzaam, de handen achter de rug en 't oog halsstarrig op de knaap gevestigd, had vrouw Cloet het dek van 't tweede bed tot zich getrokken. Zij tilde 't omhoog en spreidde 't zachtjes, met eindeloze voorzorgen, als om de kleine warmer toe te dekken, boven dit wat reeds zijn tenger lichaampje bedekte, uit. Zij hield haar adem in, en haar aangezicht was plotseling lijkbleek geworden. Enkel de huid boven de jukbeenderen bleef roodgloeierig en de ogen blonken met een ongewone, vervaarlijke glans. Aan de handjes gekomen trok zij de dekens weer hoger, keek even schichtig om, kwam een laatste stap nader..., en eensklaps, pijlsnel, viel de deken boven 't hoofdje en zijzelf boven op de deken...
Neen, zij had niet met voorbedachten rade een kindermoord beraamd..."

Strikt genomen is kinderverwaarlozing of kindermishandeling een misdrijf, maar geen misdaad als dusdanig – poging tot moord komt al dichter in de buurt. Toch zullen we dit kortverhaal dramatiseren in een assisenproces, omdat we via die dramatisering een aantal leerinhouden aan bod laten komen die in de derde graad worden behandeld.
Deze lessenreeks vormt een mooie synthese van de lessen over 'literaire stromingen', 'dramatiek', 'de redevoering', 'argumentatie', etc. en het lijkt ons dus aangewezen om ze in de loop van het tweede jaar van de derde graad te integreren.

Wij bieden hier een aantal mogelijkheden aan. Het is aan de leerkracht om een keuze te maken.

## 2. Voorbereidende schrijfopdracht

De leerlingen voeren deze opdracht thuis uit. Er wordt van hen verwacht dat ze het kortverhaal grondig en gericht lezen.

*2.1 Belevingsverslag*

Lees de tekst *De biezenstekker* van Cyriel Buysse en schrijf een belevingsverslag.

Je hebt de keuze tussen twee opdrachten: ofwel schrijf je een belevingsverslag van het hele verhaal, ofwel schrijf je een belevingsverslag bij een passage uit het verhaal die je bijzonder treft. In beide gevallen moeten zowel de inhoud als de vorm aan bod komen. Wie kiest voor een passage moet die eerst situeren in het verhaal. In elk geval moet je de tekst grondig en gericht lezen: gevoelens zijn belangrijk!

*2.2 En nu...?*

Schrijf kort een antwoord op de volgende vraag:
Denk je dat wat in *De biezenstekker* gebeurt nu nog, zelfs in je directe omgeving, zou kunnen gebeuren? Wat wel? Wat niet?

(In de loop van de lessenreeks of bij de afsluiting kan terugverwezen worden naar de antwoorden van de leerlingen op deze vragen.)



**3. Situering van het onderwerp: interesse opwekken**

*3.1*

De leerkracht schrijft op het bord 'Wiske mag als een vrije vrouw naar huis' en stelt een aantal vragen:

- waar denk je aan als je dit leest? (eventueel: het gaat om een krantenkop.)
- wat zegt je 'artikel 71'? (eventueel: wat zegt je 'Onweerstaanbare drang'?)
- wie is Adam G?
- wie is Hans van Themsche?
- wie is Els Clottemans? (waarschijnlijk: wat zegt je de 'parachutemoord'?)
- wie is Jef Vermassen?
- wat is de rode draad in deze vragen en antwoorden?

*3.2*

De leerkracht verzamelt vooraf zoveel mogelijk krantenartikels die over assisenprocessen handelen – eventueel van het internet – en verdeelt ze over de klas. De leerlingen vatten de artikels mondeling samen.

*3.3*

De leerkracht peilt naar de achtergrondkennis van de leerlingen. Hier kan verwezen worden naar televisieseries als 'Recht op recht' of 'Beschuldigde sta op' (zou in de zomer van 2008 op Canvas opnieuw uitgezonden zijn) en films/dvd's met processen. Wie tijd genoeg heeft kan een fragmentje uit 'Recht op recht' laten zien.
Wie weet wat over processen? Wat weet je meer bepaald over het assisenproces? (Waar draait het allemaal om? Hoe verloopt het proces? Wie neemt eraan deel? Wie zit waar in de zaal? Etc.)
Hoe komt het dat er bijna 2,5 jaar ligt tussen de moord op Joe van Holsbeeck en het proces tegen Adam G.?
(Alles draait om de vraag of de beschuldigde schuldig is of niet en het komt er dus op aan dat de advocaten zoveel mogelijk bewijzen voor of tegen de beschuldigde hebben.)

We zullen het verhaal *De biezenstekker* in de volgende lessen dramatiseren in een assisenproces.
Wie zou er kunnen meespelen?
(Rosten Tsjeef heeft zich na de dood van zijn zoon Julken burgerlijke partij gesteld en wij gaan hier samen het proces maken van Cloet en/of vrouw Cloet. De aanklacht is kindermishandeling, kinderverwaarlozing en poging tot moord.)

De advocaten zullen zoveel mogelijk argumenten moeten vinden om Cloet en/of zijn vrouw vrij te pleiten of te beschuldigen en ze zullen daarom *De biezenstekker* van Cyriel Buysse zo grondig mogelijk moeten bestuderen. Ook de getuigen moeten weten waarover ze het hebben en uiteraard moet de jury pienter genoeg zijn om zich niet te laten misleiden.
Bereid je zaak goed voor!

## 4. Rollenspel

*4.1 Rolverdeling*

Rollen: voorzitter, griffier, het Openbaar Ministerie, 1 beschuldigde of 2 beschuldigden (Cloet en/of vrouw Cloet), 1 of 2 advocaten van de beschuldigde(n), burgerlijke partij (Rosten Tsjeef), advocaat van de burgerlijke partij
+ getuigen, deskundigen
+ jury
+ plaatsvervangende jury
(Omdat ze zo goed als geen rol hebben, vervangen we de assessoren door stoelen of ander rekwisieten. Als het om een te kleine klas gaat, kan de beraadslaging vervangen worden door een klassendiscussie.)

### *4.2 Opdracht*

Er kunnen verschillende opdrachten gegeven worden, afhankelijk van de tijdsbesteding, het niveau en de grootte van de klas. Zo kan de leerkracht een ict-opdracht aan het rollenspel koppelen en kan hij de leerlingen de informatie die ze voor hun rol nodig hebben, laten opzoeken op het internet. Daartoe worden een aantal interessante websites gesuggereerd. De leerkracht kan de leerlingen ook een rol toebedelen en hen (thuis of in de klas) de bundel met 'Het assisenproces' (zie presentatie tijdens HSN) grondig laten doornemen. Ze halen in dit geval de informatie die ze voor hun rol nodig hebben uit de tekst. Ze moeten ook weten wat hun plaats is in de zaal.

In zwakkere klassen kan de leerkracht de leerlingen een fiche/blad geven waarop gedetailleerd staat wat ze moeten doen.

De argumentatie van de getuigen moet (zoveel mogelijk) uit de tekst *De biezenstekker* komen.



De leerlingen krijgen 1 lesuur tijd om de dramatisering voor te bereiden.

Aan de opvoering van het proces wordt ook 1 lesuur besteed.

## 5.Afsluiting

**Krantenartikel 'Doden uit liefde' (Dobbelaere & Donkin 2008)**
(online raadpleegbaar op: http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelId=AN1VK8UI&word=doden+uit+liefde)

Lees het artikel en beantwoord onderstaande vragen:

- wat is de stelling van strafpleiter Jef Vermassen met betrekking tot kinderdoding?
- hoe vaak is, volgens Vermassen, de moeder de dader bij kinderdodingen?
- wat wijst een onderzoek aan de universiteit van Tilburg in dat verband uit?
- wat is volgens kinderpsycholoog Peter Adriaenssens het oordeel van de maatschappij over een moeder die haar kinderen doodt aan de ene kant en een vader die zijn kinderen doodt aan de andere kant?
- hoe kun je verklaren dat een moeder kan beslissen om haar kind te doden? Waarom zou je die daad 'doden uit liefde' kunnen noemen?
- ben jij aan de dramatisering van *De biezenstekker* begonnen met het oordeel dat een vader die zijn kind doodt een moordenaar is en een moeder die haar kind doodt wanhopig en ziek is? Wat was aanvankelijk jouw oordeel over kinderdoding? Is dat oordeel veranderd in de loop van deze lessenreeks? Bekijk je het fenomeen van kinderdoding nu anders?

## 6. Evaluatie

### *6.1 Zelfevaluatie*

- wat vond je, globaal gezien, van jouw bijdrage in het groepswerk? Wat zou je de volgende keer anders doen?
- wat vond je, globaal gezien, van jouw bijdrage in het geheel van de opvoering? Wat zou je de volgende keer eventueel beter kunnen doen?
- wat vond je, globaal gezien, van je inleving in jouw rol? Wat vond je het sterkste moment? Wat het zwakste?
- wat vond je van de overtuigingskracht van je argumenten? Wat waren je sterkste argument(en)? Wat je zwakste?
- wat vond je, globaal gezien, van de bijdrage van x, y en z in het groepswerk? Geef wat meer uitleg.

### *6.2 Peerevaluatie*

- wat vond je, globaal gezien, van de bijdrage van x, y en z in de opvoering van het proces? Geef wat meer uitleg.
- wat vond je van de manier waarop x, y en z zich inleefden in hun rol? Geef wat meer uitleg. Wat vond je het sterkste moment? Wat het zwakste?
- wat vond je van de overtuigingskracht van de argumenten van x, y en z? Wat vond je het/de sterkste argument(en)? Wat het/de zwakste?

## 7. Reflectie op de lessenreeks

- wat vond je interessant aan deze lessenreeks? Wat minder?
- wat vond je leuk aan deze lessenreeks? Wat minder?
- vind je een verhaal dramatiseren een goede manier om door te dringen in een verhaal?
- wat zou je zelf aan deze lessenreeks willen toevoegen of veranderen?
- wat heb je vooral bijgeleerd wat kennis betreft?
- wat heb je vooral bijgeleerd wat vaardigheden betreft?

## 8. en tot slot...

Wat vind je dat je zou moeten weten/onthouden wat de inhoud van deze lessen betreft?

## Referenties

Buysse, C. (1890). *De Biezenstekker*. Amsterdam: De Nieuwe Gids.

Dobbelaere, B. & J. Doncin (2008). 'Doden uit Liefde'. In: *De Standaard* (27 augustus 2008) (http://www.standaard.be/Artikel/Detail.aspx?artikelId=AN1VK8UI&word=doden+uit+liefde).

Vermassen, J. (2004). *Moordenaars en hun motieven. Monsters of mensen?* Antwerpen: Meulenhoff/Manteau.

# Ronde 6

*Peter Vanbrabant & Steven Vanhooren*
*Universiteit Gent*
*Contact: Peter.Vanbrabant@Ugent.be*
*Steven.Vanhooren@Ugent.be*



# Books, blogs, blooks. Literaire blogs in het literatuuronderwijs

## 1. Inleiding

Een vaak gehoorde klacht is dat mensen vandaag nauwelijks nog de tijd nemen om een boek te lezen. Uit een onderzoek van de Europese Commissie blijkt dat zes op tien Belgen gedurende het afgelopen jaar geen enkel boek ter hand genomen hebben. Bovendien is in Vlaanderen slechts een kwart van de bevolking lid van een openbare bibliotheek (Stichting Lezen 2008). Die resultaten geven een niet al te positief beeld van de lezende Vlaming.

Vaak worden de audiovisuele en de digitale media met de vinger gewezen. Momenteel is wereldwijd een debat aan de gang over de veranderingen in de kunst en de cultuur onder invloed van de digitalisering. Hierbij is in het bijzonder aandacht voor hoe de 'oude' en de 'nieuwe' media zich ten opzichte van elkaar verhouden. In zijn boek *De Apencultuur* (2008) stelt Keen dat de digitale cultuur onze beschaving – en dus ook: onze leescultuur – ondermijnt. De Wit en Esmans (2006) laten een gematigder geluid horen. Zij tonen aan dat de nieuwe media net een verrijking kunnen zijn voor cultuur in het algemeen en voor leescultuur in het bijzonder. Volgens hen dienen zich met de komst van die nieuwe media dan ook tal van nieuwe mogelijkheden en perspectieven aan, maar tegelijkertijd ook nieuwe vragen en uitdagingen. Ook Soetaert (2006) wijst

op de rijkdom van de digitale media (videogames, weblogs, social software, etc.) voor de huidige leescultuur.

In opdracht van de Vlaamse Overheid (departement cultuur en in samenwerking met Stichting Leren Vlaanderen) zijn we begin 2008 aan de universiteit Gent gestart met een onderzoekproject waarin gefocust werd op de impact van literaire weblogs op de literaire cultuur. Uit een grootschalig onderzoek van Edelman (2007) bleek namelijk dat het aantal bloggers dagelijks toeneemt en dat weblogs ook in toenemende mate gelezen worden. Zelfs in die mate dat leesbevorderaars, literatuurleerkrachten en andere cultuurbemiddelaars er niet langer om heen kunnen (Soetaert 2007). In deze bijdrage worden een aantal inzichten en vaststellingen uit het onderzoek belicht. Hierbij is in het bijzonder aandacht voor de kansen en de bedreigingen van literaire blogs voor het literatuuronderwijs.

## 2. Weblog

### *2.1 Typering*

De weblog of kortweg blog is een digitale omgeving waarin mensen zichzelf en/of bepaalde onderwerpen kunnen presenteren. Hoewel de term 'weblog' gebruikt wordt als verzamelnaam voor een bepaalde soort van digitale teksten, is het werkelijke blogaanbod veel minder homogeen. Er bestaan immers talloze soorten blogs met de meest uiteenlopende inhouden. Op de website van *Blogger* wordt dit heterogene karakter duidelijk omschreven: "A blog is a personal diary. A daily pulpit. A collaborative space. A political soapbox. A breaking-news outlet. A collection of links. Your own private thoughts. Memos to the world. Your blog is whatever you want it to be". Het geheel van blogs en websites die gerelateerd zijn aan blogs wordt de blogosfeer genoemd.

### *2.2 De weblog als genre*

De weblog is bezig aan een steile opmars. In minder dan tien jaar tijd is de blog uitgegroeid van een marginaal tot een legitiem genre, waarvan de contouren in grote lijnen zijn vastgelegd (Soetaert 2006). Het genre is nieuw, maar tegelijkertijd ook niet nieuw. Blogs kunnen immers beschouwd worden als een voortzetting van reeds bestaande on- en offline genres, zoals het dagboek, de roman, de hotlist, het discussieforum, etc., maar dan in een nieuwe vorm: de blogvorm. Het is bovendien een genre in volle ontwikkeling. Geregeld duiken nieuwe subgenres op die zich vormelijk of inhoudelijk van de andere onderscheiden. Het subgenre dat ons in het kader van deze bijdrage in het bijzonder interesseert, is dat van de literaire blog.

## 3. Literaire blogs

Literaire blogs of 'litblogs' zijn een relatief recent fenomeen. Het genre als dusdanig werd voor het eerst benoemd door Almond (2005). Dergelijke blogs zijn grotendeels gewijd aan onderwerpen die betrekking hebben op de literaire cultuur. Aanvankelijk waren literaire blogs vooral weblogs voor en door debuterende schrijvers. Ondertussen telt de blogosfeer tal van litblogs die focussen op alle facetten van de literaire cultuur. Zo zijn er naast litblogs met een strikt literaire content – dragers van proza, gedichten, etc. – ook literaire blogs met persoonlijke reflecties over literatuur of blogs waarin literaire werken benaderd worden vanuit een heel specifiek perspectief: blogs van leesgroepen, bibliothecarissen, literaire critici, etc. Bovendien bieden sommige literaire blogs een platform om over literatuur te reflecteren en te debatteren. De verschillen tussen litblogs onderling laten zich niet enkel inhoudelijk gevoelen. Ook wat de professionele status van de makers betreft, evenals hun affiniteit met literatuur en literaire thema's, is er een grote diversiteit. Naast professionals plaatsen ook talloze jongeren en 'gewone' lezers dagelijks hun literaire verzuchtingen op het net.



## 4. Literaire blogs en de literaire communicatie

Zoals reeds hoger gesteld, hebben we in ons onderzoeksproject aandacht gehad voor hoe de literaire blog zich positioneert binnen het literaire communicatieproces. Daartoe hebben we ons gebaseerd op het boek *Grundiss der empirischen Literaturwissenschaft* (Schmidt 1980), waarin literatuur vanuit een sociologisch perspectief benaderd wordt. In het werk ontwikkelt Schmidt een – vereenvoudigde – handelingstheorie die hij toepast op het literaire leven. Concreet maakt hij een onderscheid tussen vier soorten handelingen, namelijk 'productie', 'bemiddeling', 'receptie' en 'bewerking'. In wat volgt, gaan we kort in op de invloed die blogs hebben op de handelingen en de actoren die daarbinnen werkzaam zijn.

De komst van de literaire blog zorgt voor een aantal veranderingen binnen de literaire communicatie die zich grosso modo kenmerken door een grotere inspraak van de recipiënt van literatuur, i.e. de lezer. Dit sluit aan bij een reeds bestaande trend binnen de traditionele literaire communicatie, waarbij de receptie van de gewone lezer steeds meer aandacht krijgt en geleidelijk aan een gelijkwaardige positie vervult naast de receptie van professionele lezers. Door de opkomst en de bloei van literaire blogs is deze trend echter in een stroomversnelling gekomen.

Het feit dat meer aandacht is voor de gewone lezer laat zich niet enkel gevoelen op het niveau van de receptie van literatuur, maar ook op het vlak van productie, bemiddeling en bewerking. Via de literaire blog krijgt de lezer plots de kans om zelf literaire werken te produceren – als auteur of als medeauteur – en deze ter beschikking te stel-

len voor het grote publiek zonder bemiddelende instanties zoals de uitgeverij, de boekhandel en de bibliotheek. Bovendien krijgt hij kansen om op een blog als literaire criticus op te treden en om de literaire werken van anderen te becommentariëren.

De mate waarin en de manier waarop gebruik gemaakt wordt van literaire weblogs verschilt naargelang de specifieke actor binnen het literaire veld. Terwijl in bibliotheken volop geëxperimenteerd wordt met de mogelijkheden van het medium, maken boekhandels en uitgeverijen weinig gebruik van weblogs. Mogelijk houden ze het medium voorlopig af uit commerciële overwegingen. Weblogs hebben immers het potentieel om een aantal taken van de uitgeverij en de boekhandel over te nemen, waardoor hun functie en aandeel binnen het literaire veld geherdefinieerd dreigt te worden. Binnen de journalistiek en de literaire kritiek wordt dan weer heftig gedebatteerd over de mogelijke nefaste gevolgen van een verdere opmars van de literaire blog. Tegelijkertijd zien we echter trend ontstaan waarbij sommige journalisten en critici ook inspelen op het blogfenomeen en met hun berichtgevingen en kritieken uitwijken naar de weblog.

## 5. De literaire blog in de onderwijspraktijk

### *5.1 De edublog*

Rod Page – de voormalig minister van onderwijs van de Verenigde Staten – stelt dat onderwijs nog steeds de enige discipline is waarin gedebatteerd wordt over de zin of onzin van technologie (in: Swenson 2006). Toch stellen we vast dat ook in educatieve settings meer en meer gebruik wordt gemaakt van ICT in het algemeen en van blogs in het bijzonder. In de blogosfeer treffen we talloze voorbeelden aan van bloggende professoren, leerkrachten, lerarenopleiders, nascholers, onderwijsbegeleiders, etc. Met een overkoepelende term worden ze educatieve blogs of edublogs genoemd.

Opvallend is dat edublogs hun plek vinden in de verschillende onderwijsgeledingen: in het kleuteronderwijs, het lager en secundair onderwijs, in hogescholen en universiteiten en ook in het NT2-onderwijs. En het feit dat ze aan populariteit winnen, wordt bewezen door een initiatief als 'The Eddies', een prijsuitreiking voor de beste educatieve internetvoorziening: van beste educatieve wiki tot beste edublog. In Nederland wordt jaarlijks een Edublog diner georganiseerd, waarbij gezellig tafelen gepaard gaat met gesprekken over onderwijs in het algemeen en weblogs in het onderwijs in het bijzonder.

### *5.2 Perspectieven vanuit de onderwijspraktijk*

In 'vakdidactiek Nederlands', een opleidingsonderdeel van de lerarenopleiding in de taal- en letterkunde aan de Universiteit Gent, hebben we een onderwijsproject opgezet waarbij een aantal fysieke lesmomenten vervangen werden door lessen via een

weblog. Van 5 maart tot en met 9 april 2008 plaatsten we wekelijks een drietal blogberichten online, waarin lesinhouden werden gepresenteerd die betrekking hebben op digitalisering in het algemeen en (literaire) weblogs in het bijzonder. Aan de studenten vroegen we om de blogberichten aandachtig door te nemen en om actief te participeren aan de blog. Concreet werd van de studenten – 30 leraren-in-opleiding – verwacht dat ze in vakliteratuur of in de blogosfeer op zoek gingen naar interessante bijdragen en/of praktijkvoorbeelden die de inhoud van een welbepaald blogbericht ontkrachten, dan wel kracht bijzetten, illustreren of belichten vanuit een ander perspectief. De blog kan nagelezen worden op http://www.bloggen.be/literaire_blogs. Daarnaast werd de studenten gevraagd om te reflecteren over het genre van de (literaire) blog en om na te denken over wat literaire blogs kunnen betekenen voor de onderwijspraktijk. Hun inzichten en ervaringen werden neergeschreven in een paper. De papers van de studenten werden geanalyseerd op basis van 'interpretatieve repertoires' (Potter & Wetherell 1987), een analysetool die deel uitmaakt van de discoursanalyse. In wat volgt, gaan we dieper in op de reacties van de studenten.



Hoewel tal van studenten bij aanvang van het project een sceptische houding aannamen tegenover digitale media in het algemeen en (literaire) weblogs in het bijzonder, bleek het merendeel onder hen na afloop van het project enthousiast over de mogelijkheden van digitale media en overtuigd van het feit dat weblogs waardevol kunnen zijn voor de onderwijspraktijk. Volgens hen kunnen (literaire) weblogs immers bijdragen tot het motiveren van leerlingen voor het lees-, schrijf- en literatuuronderwijs (inclusief leesbevordering). Daarnaast bieden ze volgens onze leraren-in-opleiding ook mogelijkheden voor maatwerk en afstandsleren en kunnen ze bijdragen tot een aantrekkelijk en gediversifeerd onderwijsaanbod. Bovendien menen ze dat sommige weblogs interessant leesmateriaal bevatten en dat ze ingezet kunnen worden als 'teaching tools': enerzijds ter ondersteuning bij het aanleren van vakinhouden en anderzijds als webomgeving met informatief en aanvullend (les)materiaal. Verder wijzen onze studenten op het potentieel van blogs om leerlingen op een laagdrempelige manier in contact te brengen met instanties uit het sociaal-culturele veld (bv. de bibliotheek) en stellen ze dat leerlingen via blogs een aantal vakoverschrijdende competenties kunnen verwerven, zoals 'kritisch omgaan met informatie', 'zelfstandig werken', etc.

Ondanks hun enthousiasme over de mogelijkheden van weblogs voor de onderwijspraktijk, wijzen de leraren-in-opleiding op een aantal aandachtspunten bij de implementatie ervan. Een eerste probleem waar ze op wijzen, is de zogenaamde digitale kloof. Zo menen ze dat we er nog steeds niet van uit kunnen gaan dat alle leerlingen thuis toegang hebben tot het internet. Bovendien geven ze aan dat niet alle leerlingen over de nodige ICT-vaardigheden beschikken om met weblogs aan de slag te gaan. Op die manier ontstaan nieuwe ongelijkheden tussen zij die wel of geen toegang hebben tot het internet en zij die er al dan niet mee overweg kunnen. Daarnaast waarschuwen de leraren-in-opleiding voor het feit dat bloggen heel veel tijd in beslag neemt. Dit

geldt niet enkel voor de bloggende leerkracht, maar ook voor bloggende leerlingen. Bovendien wijzen onze studenten er op dat mogelijk niet elke leerling even enthousiast zal reageren op de introductie van weblog in het curriculum. Voor veel leerlingen maakt het medium van de blog immers exclusief deel uit van hun eigen leefwereld en is bloggen een private aangelegenheid. Door weblogs te introduceren in de onderwijspraktijk krijgen ze een openbaar en verplichtend karakter, waardoor ze meteen minder aantrekkelijk zijn. Leraren-in-opleiding menen met andere woorden dat weblogs tal van kansen voor het onderwijs bieden, maar dat men bij de introductie ervan in de onderwijspraktijk voldoende rekening dient te houden met mogelijke pijnpunten.

Maar wat denken leraren die reeds (jaren) voor de klas staan van weblogs in het onderwijs? En wat betekenen blogs voor het literatuuronderwijs? Kunnen ze leerlingen aanzetten om meer te lezen? Of vormen ze juist een bedreiging voor de leescultuur? In onze workshop wensen we een gesprek aan te gaan met de deelnemers over de kansen en de bedreigingen van (literaire) blogs voor het literatuuronderwijs. We hopen dat onze workshop een 'plek' kan zijn om te praten over digitalisering en cultuur – en uiteraard vooral over blogs en literatuur. Een gesprek tussen leraren en leerders, tussen lezers en schrijvers, tussen het boek en het net, etc.

## Referenties

Almond, S. (2005). 'The Blogger who loathed me'. (http://dir.salon.com/story/books/feature/2005/10/13/blog/).

Bourgonjon, J., K. Rutten, S. Vanhooren & R. Soetaert (2008). 'Games als & in educatie'. In: E. De Pauw e.a. (red.). *Jongeren & gaming. Over de effecten van games, nieuwe sociale netwerken en educatieve kansen*. Leuven/Voorburg: Acco, p. 117-158.

De Wit, D. & D. Esmans (2006). *E-cultuur. Bouwstenen voor praktijk en beleid.* Leuven: Acco.

Edelman, R. (2007). *A Corporate Guide to the Global Blogosphere. The new model of peer-to-peer communications.* (http://www.edelman.com/image/insights/content/WhitePaper011107sm.pdf).

Keen, A. (2008). *De Apencultuur. Hoe internet onze beschaving ondermijnt.* Antwerpen: Meulenhoff.

Mottart, A. (2002). *Onderwijs en kennis als postmoderne constructie*. Gent: Academia Press.

Potter, J. & M. Wetherell (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.

Rutten, K., S. Vanhooren & P. Vanbrabant (2008). 'Boek versus Web. De literaire blog'. Onderzoeksrapport in opdracht van de Vlaamse overheid (departement cultuur).

Schmidt, S.J. (1980). *Grundiss der Empirischen Literaturwissenschaft*. Band 1. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur. Bruanshweig/Wiesbaden: Friedrich Vieweg und Sohn.

Soetaert, R. (2006). *De Cultuur van het Lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Soetaert, R. (2007). *De zin van verhalen. Een boekhouding*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Swenson, J. (2006). "On technology and English Education". *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. (http://www.citejournal.org/vol16/iss2/languagearts/article1.cfm).

## Ronde 6

*Ed Olijkan*
*CED-Groep, Rotterdam*
*Contact: e.olijkan@cedgroep.nl*



### Kennismaken met *Bazar: lezen voor je plezier*

In deze workshop maakt u kennis met het leesbevorderingsprogramma Bazar. Bazar is ontwikkeld voor het Nederlandse vmbo (lijkt op het Belgische bso). Het programma wordt kort geïntroduceerd en we geven een schets van de implementatie van het programma. Vervolgens laten we u 'proeven' van enkele uiteenlopende projecten die in Bazar zijn opgenomen.

## Ronde 7

*Hendrik Degroote*
*Don Bosco Haacht TSO/BSO*
*Contact: Hendrik.degroote@telenet.be*

### Van reclame naar sprookjes: integratie van vaardigheden.

In het onderwijskundige plan of leerplan vinden leerkrachten Nederlands in Vlaanderen de visie terug op modern moedertaalonderwijs. Het leerplan verlangt van leerkrachten dat zij de volgende leerroute volgen: van ervaring tot kennis en inzicht. Goed onderwijs Nederlands is dus altijd taakgericht. Taaltaken staan centraal. Dit

ervaringsgerichte en taakgerichte taalonderwijs zal ervoor zorgen dat leerlingen hun denkcapaciteiten moeten aanspreken (meer dan leerlingen die passief uitleg moeten ondergaan). Het vak Nederlands kan zoals vele andere vakken op school een substantiële bijdrage leveren tot leren denken.
Integratie en transfer spelen een belangrijke rol bij de uitvoering van wat in het leerplan staat. Integratie betekent dat men verschillende doelstellingen en leerinhouden binnen één leersituatie betrekt. In plaats van afzonderlijke spreek-, luister-, lees- en schrijflessen ontwerpt men dan (geïntegreerde) 'taalklassen', waarin doelen op het gebied van de vier taalvaardigheidaspecten nagestreefd en gerealiseerd worden. Transfer houdt de overdracht van het leerresultaat van de ene leersituatie naar de andere in. Om echt zinvol te zijn, moeten de leersituaties aansluiten bij *het reële leven* van de leerlingen in en buiten de school. Het leerplan onderscheidt twee belangrijke componenten: taal en literatuur. Steeds gebruik je als leerkracht tekst als toegang.
Het vertrekpunt is de leerling en zijn leefwereld. Op die manier kan een leerroute ontwikkeld worden. Een groot struikelblok hierbij is dat de leefwereld van de leraar niet altijd even gemakkelijk aansluiting vindt bij die van de leerling. Wat geletterdheid betreft, is de afgelopen decennia een verschuiving gebeurd van een literaire naar een multimediale geletterdheid. De leerkracht groeide op in tijden waarin literaire geletterdheid (boeken) van groot belang was en staat tegenover leerlingen die opgroeien in een gedigitaliseerde wereld (computers, internet…) en multimediaal geletterd zijn. Tussen leerkrachten en leerlingen dreigt dus mogelijk een "digitale" kloof. Daarnaast is de afgelopen jaren een totaal ander klasbeeld ontstaan. Klassen zijn niet langer homogeen samengesteld, maar bestaan meer en meer uit leerlingen met een verschillende raciale en etnische achtergrond en met heel eigen noden en behoeften. Daarnaast is het van belang dat het onderwijs (conform de maatschappelijke evoluties) openstaat voor multimediale en digitale alfabetisering; net zoals het vroeger ook openstond voor de literaire alfabetisering. Bovendien scoorden leerkrachten tijdens hun eigen opleiding vooral omdat de reproductiegerichte leerstijl sterk werd benadrukt.
Het vergt heel wat denkwerk om niet alleen oog te hebben voor een andere leerstijl als beginsituatie, maar ook voor een anders opgegroeide leerling.

In deze werkwinkel probeer ik handreikingen te bieden om aansluiting te vinden bij de leefwereld van de leerlingen door over aangepast lesmateriaal te spreken.
In het *eerste deel* geef ik een kijk- en luisteropdracht: een stukje Vlaamse kleinkunst met visuele ondersteuning voor de leerlingen. Terwijl de leerlingen het liedje horen, krijgen ze de tekst geprojecteerd op het scherm. De concentratie op de tekst wordt groter, het aanbod is aantrekkelijker en de boodschap van het liedje is duidelijker. De leerkracht heeft zeker meer werk. Hij moet met Windows Movie Maker kunnen werken en moet bovendien kunnen beschikken over de noodzakelijke infrastructuur. Nog belangrijker zijn de opdrachten die hij bij het liedje bedenkt. Hierna een aantal mogelijkheden:

- noteer tekstdoel, boodschap, zender, ontvanger en kanaal;
- noteer kort de verhaallijn van dit lied. Zo vind je de structuur;
- wat valt je op aan het verhaal? (realiteit? soort humor? verrassend?) ;
- taalgebruik: welke zinnen zou je kunnen verbeteren?;
- schrijven: zakelijke brief naar de groep waarin je de taalfouten bespreekt. (werk hier met een sjabloon voor een zakelijke brief);
- correctie van elkaars brieven;
- feedback van de leerkracht verwerken en de brief aanpassen;
- zoekopdracht op internet: identiteit van de groep, repertoire, verzameling van recensies en op basis van die informatie een eigen oordeel verwoorden (neerschrijven);
- dramatiseer;
- bedenk de link met het sprookje.

In het *tweede deel* beginnen we met reclamefilmpjes. De leerkracht zal in zijn zoektocht zeker ervaren dat niet alle reclameboodschappen geschikt zijn om aansluiting te vinden met het sprookje. Ook hier weer moet hij kunnen beschikken over een opnametoestel zodat hij achteraf de "bruikbare" filmpjes kan kiezen. In deze werkwinkel worden een aantal reclamefilmpjes getoond die illustraties bieden voor heel wat kenmerken van het sprookje. Opnieuw een paar opdrachten:



- Wat valt je op in deze reclamefilmpjes?
  personages
  taalgebruik
  stijlfiguur
  karaktertekening
  inhoud
  structuur

- Zijn alle kenmerken van het sprookje aan bod gekomen?

In het *derde deel* stappen we over naar de geschreven vorm. We proberen de sprookjes te vergelijken met de reclameboodschappen. Hier zorgt de docent best voor taalsteun zoals schrijfkaders die duidelijk maken wat nu precies in een vergelijking aan bod moet komen.

In *het vierde deel* komen een reeks bijkomende opdrachten aan bod. Heel wat vaardigheden kunnen getraind worden. Een aantal mogelijkheden:

- schrijf een eigentijds sprookje;
- bedenk een sprookje waarbij je alles op zijn kop zet;
- breng een stukje jeugdjournaal waarbij je elementen en structuren uit de sprookjeswereld gebruikt. Voorbereidingsplan?;

- herschrijf een sprookje vanuit een ander vertelstandpunt;
- reconstructie van verknipte verhalen;
- selectie maken uit een reeks sprookjes en je keuze verantwoorden;
- publiceer je tekst op je eigen weblog.

Uiteraard gebruiken we tekstverwerking, het internet voor publicatie, enz. Door aan deze opdrachten te werken zal je als leerkracht heel wat leerplandoelstellingen bij je leerlingen kunnen realiseren. Bovendien leren we de leerlingen werken volgens de OVUR-methode.

Ik hoop met deze werkwinkel een bijdrage te leveren die leerkrachten laat zien hoe ze vertrekkend van een literair onderwerp kunnen werken aan taal.

**Referenties:**

Leerplannen Nederlands tweede graad (http://www.vvkso.be/).

## Ronde 7

*Willemijn van Kreel & Tanja Janssen*
*Universiteit Utrecht / Universiteit van Amsterdam*
*Contact: W.vanKreel@students.uu.nl*
*T.M.Janssen@uva.nl*

# Van belevend naar academisch lezen. Over het beoordelen van leerlingrecensies over gelezen literatuur

Beoordeling en toetsing zijn 'stiefkind en bottleneck' in het literatuuronderwijs, zo schreef Wam de Moor 18 jaar geleden (De Moor 1990). Dat geldt eigenlijk nog steeds. Er rijzen onder andere vragen over de betrouwbaarheid van de beoordelingsmethoden die momenteel in het literatuuronderwijs gangbaar zijn. Vaak gaat het om een globale beoordeling van door leerlingen geschreven recensies, leesverslagen en boekverslagen. De beoordeling wordt meestal door één beoordelaar – i.e. de eigen docent – uitgevoerd.

Betrouwbaarheid is een elementaire eis die aan beoordelingen gesteld kan worden. Betrouwbaarheid houdt in dat een methode onder dezelfde omstandigheden bij elke volgende beoordeling hetzelfde resultaat oplevert. Hetzelfde boekverslag of dezelfde leerling-recensie mag dus niet het ene moment met een 8 en het andere moment met een 6 beloond worden. Vergelijkbare verslagen moeten van dezelfde docent een verge-

lijkbaar cijfer krijgen. Kortom: men moet staat kunnen maken op de beoordeling.

Wij onderzochten hoe je leerling-recensies van korte verhalen op een betrouwbare wijze zou kunnen beoordelen. De recensies waren geschreven door circa 70 leerlingen uit het vierde leerjaar van het voortgezet of secundair onderwijs (4 havo/vwo), in het kader van een onderzoek naar literaire leesvaardigheid (Janssen & Braaksma 2007). De leerlingen waren afkomstig uit verschillende scholen in Amsterdam. Iedere leerling las twee korte verhalen – van o.a. Kader Abdollah, Cees Nooteboom, Primo Levi – en schreef over elk verhaal een korte recensie. De opdracht luidde als volgt:

Stel je voor:

Bij jou op school is het de gewoonte dat leerlingen een literatuurkrant maken. Daarin staat de rubriek 'Lezen of niet?' Dat is een rubriek met recensies over gelezen verhalen. Die recensies worden geschreven *voor* leerlingen *door* leerlingen. Zo help je elkaar bij het kiezen van schrijvers en verhalen om te gaan lezen. Met meningen van medeleerlingen kun je namelijk beter bepalen of je een verhaal wilt lezen, of liever niet. En bovendien is het leuk om de persoonlijke reacties van anderen te lezen.

Nu ben jij gevraagd ook zo'n stukje te schrijven…

In je recensie doe je drie dingen:
- je beschrijft het verhaal dat je zojuist gelezen hebt;
- je vertelt wat jij vindt van dat verhaal (jouw persoonlijke mening);
- en je legt uit waarom je dat vindt (onderbouwing van je mening).

Bedenk dat je schrijft voor leerlingen die het verhaal niet kennen en die willen weten wat voor verhaal het is en of het de moeite waard is, of niet.

In totaal moet je recensie een halve pagina beslaan. Dat is ongeveer 200 woorden. Verander net zolang in je recensie tot je echt tevreden bent en hij volgens jou in de literatuurkrant gepubliceerd kan worden.

De leerlingen schreven hun recensies op de computer, zodat het handschrift de beoordeling niet zou kunnen beïnvloeden. Voor de beoordeling ontwierpen we een beoordelingsschema, gebaseerd op het coderingssysteem van Theo Witte (2008). Hierin worden zes niveaus van literaire competentie onderscheiden, van 'belevend lezen' (niveau 1) tot 'academisch lezen' (niveau 6). Hierbij is geprobeerd om iedere recensie bij één van de zes niveaus onder te brengen.

Daarnaast is – op een meer analytische wijze – gekeken naar de argumenten voor literaire waardeoordelen die de leerlingen in hun recensies hanteerden (pragmatische, emotieve, realistische, morele en structurele argumenten). Onze verwachting was dat variatie in de gebruikte argumenten een indicatie zou kunnen vormen van literaire competentie: hoe gevarieerder, hoe beter.
Om de betrouwbaarheid te onderzoeken, is elke recensie door twee onafhankelijke beoordelaars beoordeeld. Vervolgens berekenden we de overeenstemming tussen beide beoordelaars.

In onze bijdrage lichten we aan de hand van concrete voorbeelden onze beoordeling van de recensies toe. Ook bespreken we de overeenstemming tussen de beoordelaars en gaan we kort in op de implicaties van ons onderzoek voor de lespraktijk.

### Referenties

Janssen, T. & M. Braaksma (2007). "Literatuur leren lezen door vragen stellen. Effect op verhaalwaardering". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 8, nr. 3, p. 11-19.

De Moor, W. (red.) (1990). *Stiefkind en bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

## Ronde 8

*Eva Devos*
*Stichting Lezen, Antwerpen*
*Contact: evadevos@stichtinglezen.be*

# Op zoek naar een boek voor jonge mensen? De Boekenzoeker 12-15 helpt

### 1. Inleiding

In 2008 werd de Boekenzoeker voor twaalf- tot vijftienjarigen gelanceerd. Nadat de kiem voor de Boekenzoeker in 2001 gelegd werd in de context van Fahrenheit 451, een leesbevorderingsproject voor leerlingen (16+) uit het BSO en het TSO, en enkele

jaren later ook een Boekenzoeker voor acht- tot twaalfjarigen online ging, is de Boekenzoeker het voorbije jaar geëvolueerd tot een website die kinderen en jongeren van 8 tot 18 jaar bedient. Op de website wordt een onderscheid gemaakt tussen drie leeftijdsgroepen.

## 2. Boekenaanbod

In de honderden boeken die jaarlijks verschijnen, vinden jongeren soms moeilijk hun weg. Ook voor leerkrachten is het geen eenvoudige taak om op de hoogte te blijven van de boekenproductie. Het oude Amerikaanse bibliotheekadagium 'the right book at the right time', dat ervan uitgaat dat iedereen kan genieten van een boek – op voorwaarde dat het het juiste boek op het juiste moment is –, maakt het leesbevorderaars niet noodzakelijk gemakkelijker. Want hoe vind je dat juiste boek? De Boekenzoeker wil tegemoet komen aan de behoefte aan wegwijzers in het boekenlandschap. De website helpt daarom een keuze uit het boekenaanbod te maken en heeft als doel om tot lezen te verleiden en om nieuwe boeken te laten ontdekken (ook minder voor de hand liggende boeken en genres waarmee de lezer minder vertrouwd is). En dit steeds op maat van de lezer.



Uiteraard kan de Boekenzoeker niet anders dan een beperkte selectie van de hele boekenproductie aanbieden. Een Nederlands-Vlaamse redactie, afkomstig uit het onderwijsveld, de bibliotheekwereld, de kritiek en de boekhandel, houdt bij haar keuze rekening met verschillende selectiecriteria. Essentieel is de aanbevelingswaardigheid en de kwaliteit van de titels. Verder spelen factoren als verkrijgbaarheid (in bibliotheek of boekhandel), evenwicht tussen verrassend en populair, een evenredige verdeling van de moeilijkheidsgraad, een spreiding over de verschillende categorieën, evenwicht tussen fictie en non-fictie en de diversiteit van stijlen een rol.

## 3. De site bezoeken

Illustrator en vormgever Pieter Gaudesaboos – bekend van de Gouden Uil-winnaar Linus – en fotograaf Michael Van Den Berghe stonden in voor het ontwerp van de Boekenzoeker voor 12-15 jaar. Net als de viewmaster (het oude speelgoed dat de kijker een fragmentarisch beeld gaf van de wereld, en dan met name van de visuele hoogtepunten – van atomium tot Eiffeltoren, van okapi tot walvis) geeft de Boekenzoeker zijn bezoekers een selectie uit de hedendaagse boekenproductie. Op die manier vindt de gebruiker gemakkelijker zijn weg in het grote boekenaanbod van vandaag.

Er zijn verschillende mogelijkheden om de site te bezoeken.

a. Bladeren

Wanneer de bezoeker gebruik maakt van de optie 'Bladeren' is hij/zij op zoek naar één of meer leestips. Bepalend hierbij is de algemene interessesfeer van de bezoeker op het moment van het bezoek.
Het boekenaanbod op de site is opgesplitst in twee hoofdgebieden: 'Ik weet wat ik lees' en 'Geef me wat ik ben'. Jongeren tussen 12 en 15 jaar zijn vaak verslingerd aan een bepaald genre – liefdesverhalen, probleemboeken, historische romans, etc. Jongeren die weten wat ze graag lezen – en dat ook op dat moment willen lezen – kiezen voor 'Ik weet wat ik lees'.
'Geef me wat ik ben' is eerder een categorie voor jongeren zonder specifieke leesvoorkeur en speelt in op hun eigen identiteit (profileren ze zich als het sportieve type of voelen ze zich een echt meisje, zijn ze veellezers of eerder artistiek bezig?).
Bezoekers worden op die manier uitgenodigd om een eenvoudige beslissingsboom te volgen. Na het maken van de eerste keuze wordt de bezoeker uitgenodigd om te kiezen voor een specifieke categorie, die eventueel ook in subcategorieën werd onderverdeeld. Op dat moment krijgt de bezoeker leestips voorgeschoteld.
Om de metafoor van de viewmaster verder te zetten: de Boekenzoeker probeert meteen ook een 'driedimensionaal' beeld van de boeken te schetsen. Naast de voorspelbare gegevens (titel, auteur, illustrator, uitgave, aantal pagina's), worden ook een cover, een inhoudelijke annotatie, een motivering waarom een boek een aanrader is en een citaat dat de sfeer en de stijl van het boek weergeeft, getoond. Daarnaast zijn er ook enkele interactiemogelijkheden (stemmen, commentaar schrijven, boekentip doorsturen) en is er een knop voor het aanmaken van een zogenaamd 'boodschappenlijstje'. Bladeren door de categorieën is de meest laagdrempelige – en de meest gebruikte – strategie om de Boekenzoeker te bezoeken.

b. Registreren (op zoek naar een gepersonaliseerde leestip)

Bezoekers van de Boekenzoeker worden uitgenodigd om zich te registreren. Bij de registratie krijgt de bezoeker eenmalig een 'intakegesprek'. Tijdens dit intakegesprek worden gegevens over de gebruikers verzameld, zoals de nationaliteit, het geslacht, de leeftijd, de hobby's, etc. Om de laagdrempeligheid van de site te bewaken, is registreren niet verplicht. Niet-geregistreerde bezoekers kunnen alle functies van de site gebruiken. Geregistreerde gebruikers kunnen zich bij elk bezoek aanmelden en kunnen op hun persoonlijke pagina lijstjes aanleggen van hun favoriete boeken binnen en buiten de Boekenzoeker. Op die manier ontstaan gebruikersprofielen die het leesadvies van de Boekenzoekersite een stap verder brengen dan de simpele 'blader volgens interesse'-methode. Het systeem is namelijk in staat lezerseigenschappen en boekenvoorkeuren van geregistreerde gebruikers bij te houden en correlaties te ontdekken tussen deze twee parameters. Hierdoor ontstaat de mogelijkheid – op voorwaarde dat voldoende statistisch materiaal verzameld is – om de gebruikers persoonlijke leestips te

geven. Dit procédé heet 'collaborative filtering', het automatisch aanmaken van persoonlijke aanbevelingen voor een gebruiker door parallellen te trekken tussen de voorkeur van deze gebruiker en die van vele anderen.
Een bekend knelpunt bij dit systeem is het verzamelen van voldoende statistisch materiaal. Totdat het systeem een kritische massa aan gegevens heeft verzameld, vraagt het een inspanning van de gebruikers zonder dat ze daarvoor iets in de plaats krijgen. Zonder voldoende statistische gegevens kunnen geen persoonlijke aanbevelingen worden gedaan. Bij de Boekenzoekers voor 8-12 jaar en voor 15+ is dit systeem reeds actief. De Boekenzoeker voor 12-15 jaar zit nog in de fase van het verzamelen van voldoende informatie.

c. Zoeken

Vaak testen jongeren de site uit door na te gaan of een bekende titel of een auteur die ze zelf kennen in de databank van de Boekenzoeker opgenomen is. Dit is mogelijk via de zoekfunctie. Ook op trefwoorden kan gemakkelijk gezocht worden. Deze strategie lijkt in eerste instantie voorbij te gaan aan de bedoeling van de Boekenzoeker, met name het suggereren van leestips. Maar door bij het zoekresultaat te verwijzen naar de categorieën die toegekend werden aan dit specifieke boek, hopen we de gebruiker door te sturen naar soortgelijke boeken.



d. Extra's

Verder biedt de site ook een top 10. Die top 10 wordt gemaakt op basis van stemmen die worden uitgebracht. Die stemmen worden getoond zodra 5 maal punten werden toegekend aan een boek. Wekelijks verschijnt bij het openen van de site een nieuwe boekentip. Op de profielpagina vindt de gebruiker een overzicht van al zijn/haar activiteiten (stemmen, commentaren, boekenlijstje) op de Boekenzoeker en worden extra, gepersonaliseerde, leestips gegeven.

## 4. Besluit

De nieuwe media worden gemakkelijk en vaak genoemd als concurrent van het lezen. www.boekenzoeker.org, een initiatief van de Nederlandse Taalunie, Stichting Lezen Nederland en Stichting Lezen Vlaanderen, zet het internet in als doeltreffend en praktisch instrument voor leesbevordering.
Dankzij de site wordt de kennis van gespecialiseerde leesbevorderaars voor een groot publiek beschikbaar gemaakt. Door het systeem van 'collaborative filtering' biedt de site bij elk bezoek nauwkeuriger en persoonlijker leestips.

## Ronde 8

*Esther Peze & Sonja Heebing*
*Hogeschool Utrecht*
*Contact: esther.peze@hu.nl*
*Sonja.heebing@hu.nl*

# Van Boek naar film. Horizontale en verticale vertelfuncties in Karakter

Bij boekverfilmingen komt vroeg of laat altijd de vraag aan de orde of de verfilming wel voldoende getrouw is aan het boek. Enerzijds is dit een gelegitimeerde vraag: een film met dezelfde titel en personages als een roman schept immers een aantal verwachtingen. Anderzijds gaat deze vraag geheel voorbij aan een aantal fundamentele verschillen in verteltechnieken tussen een roman en een film. Het belangrijkste verschil zit in het 'percept' van het visuele beeld en het 'concept' van het mentale beeld. (Bluestone 1957). De filmmaker vertaalt zijn eigen interpretatie van de roman naar een vertelling in beeld en geluid.

Wij gaan hieronder verder in op een aantal sturende narratieve functies in zowel romans als in films. Barthes (1966) stelde al dat elk narratief opgebouwd is uit niets anders dan functies. Hij maakte een onderscheid tussen twee belangrijke groepen die hij 'distributional' en 'integrational' noemde. Waar Barthes het uitsluitend over de roman had, heeft McFarlane (1996) deze theorieën ook toegepast op film. De bespreking van de verschillende vertelfuncties geeft een goede ingang om boek en film aan elkaar te relateren.

De functies die Barthes en McFarlane 'distributional' noemen, noemen we hier *horizontaal*. Het gaat om gebeurtenissen en handelingen die lineair in de tekst of film aaneengeregen zijn en naar de functionaliteit van 'doen' verwijzen. 'Integrational' functies noemen we *verticaal*. Ze geven betekenis aan de minder concrete aspecten van een vertelling die toch van groot belang zijn voor het verloop ervan. Het betreft hier bijvoorbeeld psychologische informatie over de personages, gegevens over hun identiteit, verwijzingen naar sfeer en beschrijvingen van plaats. De verticale functies beïnvloeden onze interpretatie van de vertelling niet op een lineaire, maar op een langzaam doordringende wijze; zij hebben betrekking op de functionaliteit van 'zijn'. Hoewel Barthes en McFarlane de verschillende vertelfuncties nog verder hebben verfijnd en onderverdeeld, zullen wij ons beperken tot de horizontale en verticale functies. Ze geven immers toegankelijke handvatten om film en boek met elkaar te vergelijken.

Wij hebben de film *Karakter* (van Diem 1997), een verfilming van de gelijknamige roman van Bordewijk, hier als voorbeeld genomen. Wij gaan ervan uit dat de lezer bekend is met zowel de roman als met de verfilming ervan. Wij bespreken hier eerst twee scènes en gaan daarna nog kort even in op de rol van de verteller.

De eerste scène komt voor in het hoofdstuk 'Zaken en liefde'. Katadreuffe werkt nog laat door met zijn collega Lorna te George. Op een gegeven moment vraagt ze hem om zijn kamer te laten zien. Het blijkt een kille, donkere plek, waar nauwelijks daglicht binnenkomt. Je kunt er alleen uit het raam kijken als je helemaal in de raamnis gaat staan. En dan nog is er nauwelijks sprake van een uitzicht.
In de filmscène is de kamer ook donker en ongezellig. Maar dan loopt Lorna naar een luik dat een groot raam verbergt dat toegang geeft tot een dakterras vanwaar er een prachtig uitzicht is. Katadreuffe heeft dat luik nog nooit geopend en weet dus ook niet dat hij over een prachtig dakterras beschikt. Lorna klimt naar buiten en staat met wapperende haren en kleren en met uitgestrekte armen van het uitzicht te genieten, dat zij bijna letterlijk omarmt. Katadreuffe blijft angstig in de raamopening achter en komt niet naar buiten.
In eerste instantie kun je je afvragen waarom van Dien dit dakterras heeft toegevoegd. Wanneer we zowel de roman als de film van naderbij bekijken, vallen veel overeenkomsten in de horizontale functies op. Deze scène biedt de kijker immers een doorkijk op de persoonlijkheid van Katadreuffe en Lorna te George en gaat de diepte in. Katadreuffe zit opgesloten in zichzelf. Hij heeft slechts zijn eigen doel voor ogen en heeft onvoldoende oog voor de hem omringende wereld en voor de kansen die daar liggen. Lorna te George heeft wel oog voor deze wereld en voelt bovendien een drang naar de ruimte en de vrijheid die Katadreuffe beangstigt. De filmscène laat zien wat in de romanvertelling op verschillende plaatsen en manieren naar voren komt.

De tweede scène speelt zich af in het hoofdstuk 'Zorgen'. Hier worden de feestelijkheden rondom Katadreuffe beschreven die volgen op het behalen van zijn diploma. In de film verloopt het feest – dat zich in zijn kantoor afspeelt – niet helemaal zoals het in het boek beschreven wordt. In de film komt Katadreuffe tegen de avond terug op kantoor met zijn diploma in zijn hand en wordt hij verrast met een feestje. In het boek komt Katadreuffe in de middag terug, terwijl er nog klanten in het kantoor zijn. Er staan bloemen van het personeel en er volgen felicitaties. Men gaat vervolgens eerst naar huis om daarna terug te komen voor een etentje aan een ronde tafel. In de film krijgt Katadreuffe de Lexicon op kantoor; in het boek op zijn kamer. In de film wordt hij opgewacht door Lorna om vervolgens met een feestje verrast te worden. In de film wordt gedanst; in het boek niet. De toespraak van Katadreuffe is bijna hetzelfde. Lorna vertrekt in het boek vroegtijdig en Katadreuffe helpt haar met haar fiets; in de film vertrekt ze zonder fiets.

De overeenkomsten zijn juist in de verticale functies te vinden. Lorna draagt een rode jurk, bijna de enige kleur in het beeld. Dit staat voor de liefde die zij voor Katadreuffe

heeft opgevat. De enige tegenhanger van dit rood is het rood van het lint om Katadreuffes diploma, dat zijn passie voor zijn studie symboliseert. Ook de dans, waarin Katadreuffe en Lorna samen dansen, geeft hun gevoelens voor elkaar weer. Kenmerkend is dat hun dans wordt onderbroken en dat Lorna vervolgens met iemand anders verder zwiert. De toespraak van Katadreuffe wordt weergegeven alsof zijn woorden bijna alleen tot Lorna gericht zijn: hij kiest niet voor haar, maar voor zijn studie. Dat dit een foute keuze is, zien we in de belichting. Vanaf het moment dat Katadreuffe het kantoor binnenkomt, verkeert Lorna in het licht en hij in het duister. Lorna voert hem naar het licht: verrassing! Nadat Katadreuffe haar feitelijk heeft afgewezen, vertrekt ze (in een witte jas), waarbij ze in het licht vertrekt en Katadreuffe in het duister achterblijft. Hij laat zijn reddende engel vertrekken. Deze verticale functies komen in deze scène van het boek slechts summier naar voren en geleidelijk aan in het vervolg van het boek verder uitgewerkt.

Mike van Dien heeft ook in de horizontale vertelfuncties een aantal wijzigingen in de vertelling aangebracht. Deze hebben vooral te maken met de auctoriale verteltrant van het boek. De vertelde tijd in de roman beslaat een lange periode: van nog voor de conceptie van Katadreuffe totdat hij bijna dertig is. De verschillende scènes worden aaneengevlochten met korte, beschrijvende passages, waarin soms grote sprongen in de tijd genomen worden.
Een dergelijke verteltrant is moeilijk in beelden te vertalen. De filmmaker heeft er voor gekozen het verhaal om te zetten in een raamvertelling. In de film wordt Katadreuffe na de dood van Dreverhaven (die in de roman niet voorkomt) voor verhoor meegenomen door de politie. Aan hen vertelt hij zijn levensgeschiedenis en de rol die Dreverhaven daarin heeft gespeeld. Op die manier kunnen er ook periodes in de tijd worden overgeslagen die dan kort aan elkaar gepraat worden door Katadreuffe.

Door op bovenstaande wijze film en boek met elkaar te vergelijken is het mogelijk om meer diepgang te krijgen in zowel de analyse van de roman en de daar gebruikte literaire middelen, als in de analyse van de film en de gebruikte cinematografische middelen en om de leerling/student concrete middelen aan te reiken waarmee hij zijn beleving van beide media nader kan analyseren.

## Referenties

Bordewijk, F. (1938). *Karakter*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Van Diem, M. (1997). *Karakter*. Almerika Film.

Bluestone, G. (1957). *Novels into Film*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.

Barthes, R. (1966). 'Introduction to the Structural Analysis of Narratives. In: S. Heath (ed.) (1977). *Image-Music-Text*. Glasgow: Wiley-Blackwell.

McFarlane, B. (1996). *Novel to Film*. Oxford: Oxford University Press.

## Ronde 8

*Tom Verheyden, Luc Pierrart, Iris Van Duffel, Liesbeth Bresseleers*
*Sint-Ritacollege*
*Contact: Tom_verheyden@yahoo.com*
*iris.van.duffel@skynet.be*
*luc.pierrart@telenet.be*
*liesbeth.bresseleers@telenet.be*

# Het literatuurproject: een kleine literaire *grand tour*



### 1. Inleiding

Met het literatuurproject (LP) slaan we als leerkrachten Nederlands en moderne vreemde talen de handen in elkaar. Via Begeleid Zelfstandig Leren ontdekken leerlingen van het zesde jaar Latijn-Moderne talen grensoverschrijdende thema's in de Europese letteren. Zo onderzoeken ze of we ook Romeo's en Juliets tegen het lijf lopen in de Franse en Duitse literatuur, sporen ze antihelden op die het internationale literaire spectrum onveilig maken, etc. Het is een uitdagende trektocht doorheen een boeiende wereld. Onze reiservaringen willen we graag met u delen[1].

### 2. Doelstellingen

In eerste instantie willen we de leerlingen een *vakoverschrijdend eindwerk* aanbieden met een internationale dimensie. De Europese culturen hebben immers meer met elkaar gemeen dan jongeren vaak denken. Het loont dus de moeite om de literaturen uit de vier taalgebieden met elkaar in verband te brengen en de schotten tussen de traditionele taalcurricula te doorbreken. De leerlingen onderzoeken één gemeenschappelijk thema of motief – zoals 'oorlog', 'onmogelijke liefde', 'antiheld', 'terreur' – in een Nederlandse, Franse, Engelse en Duitse roman. Hun analyses worden uitgeschreven in die respectieve talen en vormen samen de hoofdstukken van één LP.

Met het LP kunnen we de stroom Latijn-Moderne talen ook sterker profileren. Een project als dit zorgt immers voor een duidelijke identiteit – analoog aan de grote eind-

werken voor de stroom wetenschappen of economie. Het markeert ook het belang van de verbreding en de verdieping van de taalstudie voor deze leerlingen. Tevens komt de culturele component van de stroom duidelijk tot uiting. Een gemeenschappelijk traject zoals het LP helpt bovendien een wildgroei aan parallelle literatuuropdrachten in de verschillende taalvakken te beteugelen.

Met de keuze voor een uitgebreide *vergelijkende literatuurstudie* hopen we de leerlingen ook een goede voorbereiding te geven op het hoger talenonderwijs. Daar zullen ze immers geconfronteerd worden met gelijkaardige opdrachten.

*Last but not least* willen we de leerlingen graag het *plezier van lezen en onderzoeken* bijbrengen. Het vertrekpunt van deze kleine literaire *grand tour* bestaat immers uit het enthousiasme voor boeken. Net zoals een reisgids, biedt het gemeenschappelijke thema een houvast.

## 3. Wat verwachten we van onze leerlingen?

Eerst en vooral kiezen de leerlingen een onderwerp waarrond ze willen werken. Dat kan een literair genre zijn ('de misdaadroman', 'de psychologische roman', 'de autobiografie', 'het reisverhaal', etc.) of een bepaald motief ('Romeo and Juliet', 'de antiheld', 'het muziekmotief', etc.). Voor het einde van de maand november dienen ze 'stap 1' van het stappenplan in. Concreet omschrijft de leerling op een bondige en gestructureerde manier de eigen motivatie voor het thema. Daarna gaan de leerlingen op zoek naar één roman voor elk van de vier talen. Die romans staan per taal en per genre/motief geordend in een overzichtelijke leeslijst. Vervolgens schrijft de leerling een theoretische inleiding van een tweetal pagina's in het Nederlands. De tekst is het resultaat van de zoektocht naar een concrete omschrijving van het betreffende genre of motief. De uitgebreide toetsing van de vier individuele romans aan de theorie – in de vorm van één hoofdstuk per taal/roman – vormt het hart van het LP. De inhoud van het werk wordt hier telkens toegepast op de vooropgestelde definitie, in een studie van ongeveer vier bladzijden per roman. Het slotgedeelte van het LP wordt opgesteld in het Nederlands en omvat de algemene conclusies van het onderzoek.

## 4. Hoe sensibiliseren we onze leerlingen voor het project?

Begin november reserveren we één vrijdagnamiddag voor de leerlingen van het 6e jaar in de studierichting Latijn-Moderne talen. Op dat moment krijgen ze van de vier taalleerkrachten een algemene introductie op het project. Met behulp van een PowerPoint-presentatie tonen we hen in een notendop een overzicht van de belangrijke literaire, culturele, filosofische en maatschappelijke tendensen van de 19e en de 20e

eeuw. Vervolgens gaan de leerlingen zelf aan de slag. Als smaakmaker krijgen ze enkele losse fragmenten en titels van romans. In groepjes gaan ze op zoek naar het thema of het motief dat de romans met elkaar verbindt. We verwachten dat ze hun antwoord ook beknopt beargumenteren.

Met deze introductienamiddag willen we de leerlingen tonen hoe ze het best aan het werk kunnen gaan. Ze krijgen een syllabus waarin ze de voorbeelden die tijdens de presentatie aan bod kwamen later nog eens rustig kunnen nalezen. De bundel bevat ook concrete richtlijnen en afspraken, een stappenplan, de leeslijsten, een inhoudstafel en een bibliografie.

## 5. Hoe verloopt de procesbegeleiding?

De begeleiding van de leerlingen loopt over verschillende sporen. In eerste instantie is er de permanente 'coaching'. Op die manier proberen we leerlingen zo goed mogelijk te helpen bij de afbakening van hun onderwerp. We leren leerlingen ook kritisch om te springen met het bronnenmateriaal.



Om greep te houden op het hele proces én met het oog op rapportage aan de leerkrachten, maken leerlingen gebruik van het al eerder vermelde stappenplan. Drie keer per jaar wordt een 'werksessie' georganiseerd (i.e. een lesvrije namiddag waarop leerlingen de kans krijgen om aan hun LP te werken). De eerste werksessie vindt begin februari plaats, de tweede halfweg maart en de laatste eind april. Bij aanvang van de eerste werksessie in februari rapporteren de leerlingen wat ze tot dusver gelezen en onderzocht hebben. Alle geraadpleegde bronnen moeten in een overzichtelijke bibliografie weergegeven zijn. Voorts informeren ze de vakleerkrachten over wat ze tijdens deze werksessie concreet gaan doen. Het kan gaan om opzoekwerk, citaten ordenen of een stukje tekst uitschrijven. Als laatste maken ze hun verdere planning bekend: welke richting willen ze uit; welke koersverandering wensen ze eventueel door te voeren? De tweede werksessie in maart ziet er ongeveer gelijkaardig uit. Ook hier volgen we de leerlingen op hun trektocht doorheen de romans en het secundaire bronnenmateriaal. We bieden hen ondersteuning en sturen bij waar nodig. Eind april vindt de derde werksessie plaats. Tijdens deze laatste lesvrije namiddag bewijzen de leerlingen dat ze de grote lijnen van hun LP uitgezet hebben. Alle bronnenmateriaal is nu verzameld en gestructureerd. Het theoretische kader moet duidelijk zijn. De analyses van de verschillende romans kunnen ze nu verder uitwerken. Sommigen zijn al toe aan het uitschrijven van hun conclusie.

## 6. Evaluatie en feedback

De vorderingen van de leerlingen worden telkens gequoteerd. Het cijfer telt mee voor het dagelijks werk van elk taalvak en vormt zo een directe neerslag van de permanente evaluatie. Voor de begeleidende leerkrachten is er een aparte evaluatiefiche per leerling, waarop ruimte is voorzien voor commentaar. Dankzij die fiches krijgen we zicht op het leerproces van de leerlingen en kunnen we hun vorderingen van nabij volgen. De evaluatie van dit proces vormt tevens het voorwerp van verscheidene tussentijdse 'LP-briefings' tussen de vakleerkrachten.

De quotering van de verschillende werksessies houdt als een barometer de vorderingen van de leerlingen bij. Tijdens het mondelinge examen van enkele taalvakken blikken we terug op hun ervaringen en bespreken we het uiteindelijke product.

De leerlingen krijgen op een evaluatiefiche uitgebreide schriftelijke feedback omtrent de vorm, de structuur en de inhoud van hun LP. Er wordt een gemiddeld totaalcijfer toegekend, met een gelijk aandeel van alle talen. Het eindresultaat telt mee voor 20 procent van het examen Nederlands, Frans, Engels en Duits in juni. Op het vakrapport is telkens een hokje 'literatuurproject' voorzien. Het cijfer dat wordt behaald voor het gedeelte 'vorm en structuur' is voor de vakken Engels en Frans meteen ook het cijfer dat wordt toegekend voor het aspect schrijfvaardigheid. Voor Duits gebeurt dit niet, omdat de leerlingen hier wat betreft schrijfvaardigheid minder ver staan. Voor het vak Nederlands neemt het LP de plaats in van het gedocumenteerde opstel. Zo komt een mooie integratie van onderzoeks- en literatuurtaken tot stand.

## 7. Wat vinden de leerlingen ervan?

Uiteraard loopt niet alles steeds van een leien dakje. Eerder wezen we al op enkele aandachtspunten. Toch kunnen we algemeen stellen dat de meeste leerlingen goed tot erg knap presteren op hun LP. Hun enthousiasme is bovendien groot. Leerlingen appreciëren de keuzevrijheid die ze krijgen omtrent het onderwerp en de romans. Ze waarderen het ook dat ze het project zelfstandig mogen plannen en vormgeven. De intensieve procesbegeleiding zorgt voor een prettig en diepgaand contact tussen de leerkrachten en de leerlingen.

Van bij de aanvang zijn leerlingen zich bewust van de impact van het LP op hun totaalresultaat. Tijdens de evaluatiegesprekken achteraf getuigen ze ook over de meerwaarde van het project: ze beseffen duidelijk dat vaardigheden zoals het beheersbaar en inzichtelijk maken van omvangrijke inhouden, correct kunnen omgaan met bronnen, op een heldere en stilistisch hoogstaande manier kunnen rapporteren en kunnen reflecteren over het eigen leerproces, belangrijk zijn met het oog op verdere studies.

Het is dan ook niet zonder enige trots dat ze *hun eigenste* LP aan het einde van de rit indienen.

## Noten

[1] Een uitgebreide versie van deze tekst verschijnt binnenkort in *Vonk*, het tijdschrift voor vakdidactiek Nederlands. In dat artikel gaan we dieper in op de doelstellingen, de methodiek, de aandachtspunten en de procesbegeleiding van het LP. U vindt er ook materiaal in zoals leeslijsten, stappenplannen en instructieschema's. Bovendien toetsen we het LP aan de eindtermen voor Nederlands, Frans, Engels en Duits, alsook aan de Europese *specifieke* eindtermen.

# 6. LOPON²



*Stroomleiders:*

*Hilde Van den Bossche (KaHo Sint-Lieven)*
*Nanke Dokter (Pabo Fontys)*

## Ronde 1

*Marijke Bouwhuis & Heidi Smits*
*Pabo Groenewoud (lerarenopleiding primair onderwijs) + basisschool de Wegwijzer*
*Contact: marijke.bouwhuis@han.nl*
*maassmits@hetnet.nl*

# Spelen met spelling

Hoe worden zwakke spellers goede spellers? In de workshop die Heidi Smits (basisschool de Wegwijzer) en Marijke Bouwhuis (pabo Groenewoud -lerarenopleiding primair onderwijs) verzorgen, laten ze zien hoe kinderen in de midden- en bovenbouw van de basisschool spelenderwijs hun spellingvaardigheid vergroten. In deze bijdrage wordt eerst ingegaan op de achtergronden die ten grondslag liggen aan deze aanpak. Daarna komt de transfer naar de praktijk aan de orde. De spellen zelf kunt u meespelen tijdens de workshop.

In het basisonderwijs (lager onderwijs) wordt veel tijd besteed aan onderwijs in spelling. Leerkrachten leren de kinderen spellingregels en spellingstrategieën. Hoe komt het dan dat kinderen (en volwassenen) nog zoveel spellingfouten maken?
Uit onderzoek van Anneke Smits (z.j.) blijkt dat kinderen de aangeboden spellingregels en -strategieën vaak wel beheersen, maar niet gebruiken als ze een tekst schrijven. Als kinderen bij ieder woord dat ze opschrijven bewust zouden nadenken – zoals meestal tijdens de spellingles gebeurt – zouden ze veel minder fouten maken. Dat bewuste nadenken gebeurt echter nauwelijks of niet. Kinderen varen integendeel meer op hun geheugen. Bovendien hebben kinderen met informatieverwerkingsproblemen meer moeite om de woorden goed in hun geheugen op te slaan, te plaatsen, vast te houden en/of op te roepen. Met andere woorden: het 'spellinggeheugen' is niet altijd even betrouwbaar.

Wanneer we naar de werking van ons informatieverwerkingssysteem kijken, is het logisch dat we op die manier gebruik maken van ons geheugen. Bij het uitvoeren van complexere taken varen wij namelijk altijd zoveel mogelijk op onze routine, op datgene wat we automatisch kunnen. Het is in het dagdagelijkse leven ook niet mogelijk om na te denken over iedere stap die wordt gezet. Wordt een taak echter té complex, dan gaan we nadenken en schakelen we bewust strategieën – hulplijnen – in.

Veel kinderen zijn bij het schrijven (van bv. een tekst) geconcentreerd op de inhoud van de taak. Het spellen gebeurt automatisch. Zolang kinderen zich niet bewust zijn van de fouten die ze maken, zullen ze geen gebruik maken van strategieën en spellingregels.

Volgens Anneke Smits (z.j.) is spelling in essentie geen strategisch proces. Van kinderen tot een jaar of elf kun je bovendien nauwelijks goed georganiseerd strategiegebruik verwachten. Daarnaast blijkt dat, áls er al gebruik wordt gemaakt van strategieën, betere spellers dat beter kunnen.

Hoe leren we dan wel spellen? Anneke Smits wijst op het belang tussen spraak en schrift. Gedurende het lees- en spellingleerproces vindt een nauwkeurige letter-voor-letter / klank-voor-klank-integratie plaats. Het geheugen maakt op plaatsen van 'gaten' aanvullende representaties. Bovendien blijkt dat de door het informatieverwerkingssysteem gevormde 'regels' nauwelijks door nieuwe, van buitenaf aangebrachte strategieën te beïnvloeden is. Woorden moeten dus meteen zo goed mogelijk opgenomen en ingeslepen worden. Een goede begeleiding, goede feedback, en een duidelijke relatie tussen spraak en schrift is dus vanaf het begin heel belangrijk. Smits pleit er voor om bij heel zwakke spellers te werken met een corpusgerichte basis. Kinderen oefenen gericht met een goed doordachte verzameling woorden die echt moeilijk zijn voor het kind. Deze woorden worden onder meer met behulp van de computer ingeprent. Doel is het behoud van de spellingkennis en de automatisering van de spellingvaardigheid. Ieder woord moet eerst hardop uitgesproken worden voordat het geschreven wordt.

Ook Frans Daems (2006) geeft aan dat het geheugen een centrale rol speelt bij spellingprocessen. Spellingkoppelingen tussen klanken en grafemen worden geleerd door er steeds weer mee in contact te komen en door ze te gebruiken in verschillende contexten. De betekenis van het woord speelt daarbij natuurlijk ook een rol. Het woord ´wij´ betekent iets anders dan het woord ´wei´. Door veel te schrijven, leer je volgens Daems beter spellen. Hierdoor verstevig je namelijk bestaande koppelingen en maak je nieuwe koppelingen. Zo slijp je woorden in. Spellers maken veel meer fouten in minder frequent voorkomende koppelingen. Bij woorden zoals 'wei' en 'wij' zorgt het geheugen ervoor dat de meest frequent gebruikte vorm het eerst beschikbaar komt. Wanneer woorden worden ingeprent, blijkt het lezen van het woord alleen onvoldoende. Effectieve stappen om woorden in te prenten, zijn het overschrijven van het woord, spellingproblemen in het woord aanwijzen, het woord hardop lezen en het hardop spellen van het woord zonder het te zien. Vervolgens zouden kinderen onmiddellijk feedback moeten ontvangen.

Bovenstaande ideeën en haar meer dan dertig jaar lange ervaring als leerkracht waren voor Heidi Smits, taalcoördinator en interne begeleider (IB'er) op de basisschool De Wegwijzer in Drunen een aanleiding om haar spellingonderwijs aan te passen. Basisschool De Wegwijzer gebruikt al een flink aantal jaar allerlei coöperatieve werkvormen. Op verschillende manieren worden deze werkvormen ook toegepast binnen het stel- en spellingonderwijs. Heidi Smits ontwikkelde allerlei samenwerkingsvormen voor kinderen die ze gebruikt bij het inprenten van woorden bij spelling.

Uitgangspunten voor de ontwikkeling van de verschillende materialen zijn:

- kinderen moeten woorden goed bekijken. (visueel beeld inprenten);
- kinderen moeten in te oefenen woorden hardop zeggen (koppeling schrift en klank);
- kinderen kunnen woorden uit het hoofd hardop spellen (oproepen visueel beeld en koppeling grafemen en klanken);
- kinderen schrijven woorden op.

Heidi Smits maakt ook veel gebruik van de computer bij het spellingonderwijs. Zwakke spellers hoeven echter zo min mogelijk aan de slag met allerlei werkbladen. Veel kinderen hebben volgens Heidi Smits een hekel aan dergelijke schrijfoefeningen. De spellen en de oefeningen op de computer vervangen het werken op werkbladen. Door woorden steeds opnieuw goed te zien, slijpt volgens Heidi Smits gaandeweg het goede beeld in.

Heidi Smits werkt met een vast corpus van woorden. Deze woorden komen gedurende enkele weken steeds terug. Kinderen zien, spreken uit en spellen deze woorden dus herhaaldelijk. Ook is de betekenis van deze woorden verkend. Daarnaast:

- werken de kinderen in heterogene groepen. De spellen kunnen zodanig aangepast worden dat alle kinderen én uitgedaagd worden én succeservaringen opdoen;
- geven de kinderen elkaar onmiddellijk feedback op fout gespelde woorden;
- worden de kinderen zo min mogelijk met fout gespelde woorden geconfronteerd. Het geheugen neemt immers woordbeelden op – en ook foutieve woordbeelden. Het is dus ook van belang dat de bordteksten (ook teksten die door kinderen geschreven zijn) foutloos zijn.

In onze workshop laten we zien met welke samenwerkingsvormen kinderen aan de slag gaan bij het inprenten van woorden bij spelling. We discussiëren over spelling in het onderwijs en we leggen de link naar spellingdidactiek op de lerarenopleiding primair onderwijs.

## Referenties

Bosman, A., e.a. (2000). “Visueel dictee: een effectieve spellingtraining voor woorden met ambigue foneem-grafeemrelaties”. In: *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, jg. 39, p. 442-451.

Daems, F. (2006). “Beter (leren) spellen in 2005?” Universiteit Antwerpen. (http://www.ua.ac.be).

Smits, A. (z.j.). 'Retentietraining, als spelling niet lukt toch spelling leren'. (http://www.quadraat-leiden.nl).

## Ronde 2

*Petra Molenaar*
*Fontys Pabo Den Bosch*
*Contact: p.moolenaar@fontys.nl*

# Lezen en schrijven in beeld

Pabo's hebben de afgelopen jaren steeds meer studenten in huis die afkomstig zijn uit het mbo. Deze studenten gaan anders met hun taal om, aangezien taal in hun vooropleiding op een andere manier benaderd werd. De nadruk lag niet op spelling en grammatica, maar op de functionaliteit van taal. Als deze studenten vragen voorgelegd krijgen op het gebied van spelling en grammatica, blijven zij het antwoord soms schuldig. Als zij spellingsoefeningen uitvoeren, blijken ze meer fouten te maken. Het heet dan dat ze moeite hebben met taal.
Daarnaast hebben we veel allochtone studenten op school. Ook zij kennen taalproblemen.
Sinds jaar en dag vragen we ons af of we studenten met dyslexie wel op de pabo moeten toelaten. Toch zijn al deze studenten vaak zeer goede docenten basisonderwijs. Echter, de algemene opvatting is dat een docent in het primair onderwijs die niet kan spellen en geen inzicht heeft in de grammatica, de leerlingen in dat onderwijs tekort doet.

Joop van der Horst laat in zijn laatste boek *Het einde van de standaardtaal* (2008) weten dat mensen anno 2008 op een andere manier schrijven en lezen dan de mensen in 1990. De reden is dat mensen door het gebruik van nieuwe communicatiemiddelen anders naar taal kijken. Zo is bekend dat sinds de invoering van het internet het leestempo van mensen is gedaald: het lezen van een scherm gaat trager dan het lezen van papier. Verder is bekend dat mensen sinds het internet teksten screenen en niet zozeer lezen. Bij het schrijven van teksten wordt gespeld met behulp van gehoor en beeld. De spelling heeft een andere plaats ingenomen in de maatschappelijke beleving van de mens van de 21ste eeuw.

Schrijven en lezen wordt door de eeuwen heen steeds anders geleerd. Alles heeft te maken met de plaats van het boek in de maatschappij. In de middeleeuwen was spreken het belangrijkste. Boeken en teksten werden hardop voorgelezen; men schreef een woord zoals men het hoorde. In de 16e eeuw begon ieder voor zich te lezen en werd

het beeld belangrijk: er werd gezocht naar een standaardisering van de spelling en er werden afspraken gemaakt ten aanzien van stijl en grammatica. Vanaf het midden van de 19e eeuw werd door de uitvinding van de telefonie het spreken even belangrijk als het lezen en schrijven. De uivinding van de gsm en de computer hebben deze verandering versneld. Door de politieke veranderingen halfweg de 20e eeuw 'op weg naar één Europa' is ook de behoefte om de vermenging van talen af te wijzen, gewijzigd. Leenwoorden zijn niet langer een probleem en zelfs fouten in de woordvolgorde worden getolereerd. Tot zover de samenvatting van Van der Horst.

Maar wat heeft dat te maken met onze taaltoets? Wat zegt dit over de didactiek van de spelling en de grammatica? Wat vraagt dit van ons taalbeleid? Uitkomsten van mijn onderzoek met betrekking tot het studeren met dyslexie en een taalachterstand binnen de pabo laten zien dat de groep studenten met taalproblemen er een lees - en schrijfmethodiek op nahouden die overeenkomt met de ontwikkeling die Van der Horst (2008) in zijn boek aangeeft.
Dit vraagt van de docent die spelling en grammaticadidactiek geeft een nieuwe aanpak. Concreet betekent dit dat we de dissertatie van Dort-Slijper (1966) van zolder halen en dat we op zoek gaan naar beeldende grammatica en spellingsonderwijs volgens het interactieve taalonderwijs, waarbij begrippen als 'betekenis', 'sociaal' en 'strategie' centraal staan.

Deze workshop vertelt over mijn onderzoek en is een demonstratie van nieuwe taaldidactiek.

## Referenties

Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal*. Antwerpen: Meulenhoff/De Standaard.

Van Dort-Slijper, M. (1966). *Jan Pieter Heije als dichter van kinderliederen*. Doctoraalsciptie Universiteit van Amsterdam.

## Ronde 3

*Sylvia Bacchini en Hanneke Pot*
*INHOLLAND, lerarenopleiding primair onderwijs, Haarlem*
*Contact: sylvia.bacchini@inholland.nl*
*hanneke.pot@inholland.nl*

# In de schoenen van de tweedetaalleerder

Ook al hebben we de intentie om studenten heel wat bij te brengen over het Nederlands als tweede taal, als ze niet zelf in de schoenen van de tweedetaalleerder hebben gestaan, beklijven de lesinhouden slechts ten dele. Eigen ervaring gaat immers vooraf aan het doorzien van wat taalverwerving inhoudt. Welke processen zijn ermee gemoeid op emotioneel en cognitief vlak? Wat heeft het te maken met faalangst? Welke technieken zijn het meest efficiënt? En wat zijn de valkuilen voor de goedbedoelende leraar?
In onze presentatie willen we met de deelnemers in de huid kruipen van de tweedetaalleerder en vanuit dit vertrekpunt bovenstaande vragen doornemen. In een simpele casus geven we praktische voorbeelden, gekoppeld aan de theoretische principes van taalverwerving. Veel studenten vinden deze startervaring de belangrijkste eyeopener van hun differentiatieminor NT2.



Kinderen die hun schooltijd beginnen met een omvangrijke woordenschat kunnen de leerkracht gemakkelijk volgen, begrijpen de voorleesverhalen en opzegversjes beter, kunnen in de kring goed meedoen en leren dan ook snel de betekenis van de nieuwe woorden waar ze op school in aanraking mee komen. Het is immers zo dat, hoe meer woorden je al kent, des te gemakkelijker je weer nieuwe woorden leert. Aan het vergroten van de woordenschat wordt veel aandacht besteed in het onderwijs, en in het bijzonder in het onderwijs aan anderstalige peuters en kleuters. Die bijzondere aandacht voor woordenschat berust niet op willekeur. Een goed fundament aan woordkennis is immers een voorwaarde voor schoolsucces (McWilliam 1999; Verhallen & Verhallen 1994). Veel anderstalige kinderen komen echter op de basisschool met een heel beperkte kennis van de Nederlandse woordenschat.

De politiek en de samenleving verwachten van de Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) en het onderwijs dat zulke kinderen binnen 'no time' hun achterstand hebben ingehaald. Jonge kinderen kunnen echter niet 'zomaar vanzelf' een tweede taal leren. Leerkrachten en leidsters moeten veel aandacht besteden aan:

- een zeer heldere context waaruit de kinderen zonder enige problemen de betekenis van nieuwe woorden kunnen achterhalen;

- de juiste manier om nieuwe woorden en betekenissen te introduceren;
- heel veel herhaling om de woorden en hun betekenissen in te slijpen.

NT2- programma's in de VVE, zoals Piramide, Puk en Ko, of Ik & Ko zeggen het gat in de woordenschat te willen dichten en daarvoor geschikte contexten te bieden. Leerkrachten doen hun best om met deze programma's en via het didactische model van 'de viertakt' zoveel mogelijk woorden (en hun betekenissen) aan te bieden en te laten beklijven.

De genoemde VVE- programma's bieden hun doelwoorden aan in thematische contexten. De betekenissen van de woorden worden in de spel- en ontdekactiviteiten via interactie of via verhalen en versjes aangeboden (i.e. gesemantiseerd). Dus: via spreektaal of voorleestaal (en meestal ondersteund door een visuele context van voorwerpen en afbeeldingen). Uit onderzoek komt naar voren dat men van geschreven teksten minimaal 95% van de losse woorden moet begrijpen om de tekst te kunnen begrijpen. Bij spreekteksten zal het percentage vermoedelijk niet lager zijn, omdat gesproken taal vluchtiger is dan geschreven taal. Je kunt als luisteraar de tekst immers niet nog snel even opnieuw lezen om de betekenis van een onbekend woord te achterhalen. Het percentage gekende woorden ten opzichte van het totaal aantal woorden noemt men ook wel de tekstdekking. Wanneer we de 50-, 200-, of 1000- woordenlijst uit *Duizend- en-een- woorden* (Bacchini 2005) gebruiken om de tekstdekking van de door de VVE-programma's gegenereerde spreek- of voorleesteksten voor jonge kinderen te berekenen, blijkt de conclusie te zijn dat deze teksten pas begrijpelijk zijn voor jonge tweedetaalleerders met een woordenschat van duizend woorden of hoger, zelfs verdisconteerd met de visuele context (Pot 2006/2007). Voor kinderen die minder dan duizend woorden kennen, zijn deze teksten – aangenomen dat de tekstdekking 95% moet zijn – in theorie dus niet begrijpelijk. Je kunt je dan ook afvragen wat kinderen uit dit taalaanbod zullen oppikken.

Volgens de viertakt (Verhallen 2002) gaat het bij het aanleren van woorden onder andere om het aanbieden van de vorm en de betekenis van een onbekend woord (semantiseren). Dat kan door de betekenis van het woord uit te beelden, uit te leggen en uit te breiden. Daarna moet het woord minstens zeven keer en in verschillende settings herhaald worden – zowel receptief als productief – om te kunnen beklijven (consolideren). Onze ervaring leert ons dat er voor jonge absolute beginners (kinderen) nog iets aan toegevoegd moet worden. Wanneer je deze kinderen hun eerste woorden wilt leren, speelt ook het aspect 'luisteren' een heel belangrijke rol bij het semantiseren. Bovendien zullen ze de woorden veel frequenter aangeboden moeten krijgen dan hoger vermeld, omdat ze anders nieuwe woorden niet kunnen begrijpen en evenmin kunnen opslaan. (Bacchini 2001; 2004/2005)

Hoe moet de context er dan *wel* uitzien? En welke eisen kun je stellen aan zo'n context, zo'n presentatie van nieuwe woorden? Wat moet semantiseren meer zijn dan het

hanteren van de drie 'uitjes'? Hoe vaak moet je woorden herhalen? Helpt het om prentenboeken of praatplaten te laten zien?

In de workshop geven we een aantal concrete voorbeelden. De uitwerking ervan levert voor aanstaande leraren de handvatten op voor hun eigen praktijk. Een indringende ervaring, die niet vervangen kan worden door welke tekst in welke conferentiebundel of handboek dan ook. Want, zoals gezegd, we doen dat vanuit de schoenen van de tweedetaalleerder. En dat vergeet je niet meer.

## Referenties

Bacchini, S. e.a. (2005). *Duizend- en- een- woorden; De allereerste Nederlandse woorden voor anderstalige peuters en kleuters*. Enschede: SLO.

Bacchini, S. e.a. (2004/ 2005). "Woordjes en plaatjes. ICT en tweede taalverwerving van jonge kinderen". In: *JSW*, jg. 88, nr. 6.

Bacchini, S. e.a. (2001). "Ode aan de herfsttafel. Woordenschatuitbreiding bij jonge kinderen". In: *Toon*, december 2001.

De taallijn (http://www.detaallijn.nl/NT2_algemeen.html)

MacWilliam, N. (1998). *What's in a word? Vocabulary development in multilingual classrooms.* London: Trentham Books Ltd.

Pot, H. (2007). "Een Lawine van Woorden". In: *Didactief*, jg. 37, nr. 5, p. 28- 29.

Pot, H. (2006). 'Een Lawine van Woorden'. Onderzoeksverslag, website Lectoraat Dynamiek van de Stad, Inholland.

Verhallen, M. & D. van den Nulft (2002). *Met woorden in de weer.* Bussum: Coutinho.

Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen.* Hoevelaken: CPS.

**Ronde 4**

*Anneli Schaufeli & Mienke Droop*
*Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen*
*Contact: a.schaufeli@taalonderwijs.nl*
*m.droop@taalonderwijs.nl*

# Werken met een kennisbasis Nederlands en diversiteit voor het taalontwikkelend vakonderwijs

## 1. Inleiding

Het taalonderwijs ligt in alle onderwijssectoren scherp onder vuur. Op vele fronten worden acties ondernomen om het taalvaardigheidniveau van leerlingen en studenten op te krikken. Naar aanleiding van het 'rapport Meijerink' (Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen 2008) heeft het ministerie van OCW een beleidsreactie geformuleerd waaruit blijkt dat er flink geïnvesteerd zal worden in een kwaliteitsverbetering van het (taal)onderwijs.
Belangrijk in deze discussie is om onze blik niet te beperken tot 'taal/Nederlands', maar om ook aandacht te hebben voor de mogelijkheden die andere vakken bieden om te werken aan de taalvaardigheid van leerlingen.
Leraren van alle vakken in alle onderwijssectoren worden geconfronteerd met grote verschillen in de taalvaardigheid van hun leerlingen. Tijdens hun opleiding moeten ze hierop goed worden voorbereid. Het is belangrijk dat (aankomende) leraren ontdekken dat een goede afstemming op deze verschillen cruciaal is. Daarmee wordt niet alleen de vakinhoud van de onderwijsactiviteiten beter voor het voetlicht gebracht, maar wordt ook een extra impuls gegeven aan de taalvaardigheid van de leerlingen.
In de rol van leraar basisonderwijs zijn de taaldocent en de docent van andere vakken in één persoon vertegenwoordigd. Precies daarom kunnen we voor de opleiding tot leraar basisonderwijs niet genoeg benadrukken dat ook in de onderwijsactiviteiten van 'de andere vakken' leerdoelen op het gebied van taalvaardigheid een plaats behoeven. Voor de opleidingen is de hamvraag natuurlijk over welke kennis leraren moeten beschikken om in een dergelijke onderwijssituatie competent te kunnen handelen.

In deze bijdrage willen we de opzet van de kennisbasis Nederlands – en daarbinnen: van 'taalontwikkelend (vak)onderwijs' – verantwoorden. In onze workshop zullen we de inhoud van de kennisbasis in conceptvorm presenteren en zullen we laten zien hoe daarmee in een digitale leeromgeving gewerkt kan worden. Zowel de kennisbasis als de digitale leeromgeving worden ontwikkeld binnen het project LEONED[1].

## 2. Verantwoording van ordening en vormgeving

### *2.1 Domeinen*

De kennisbasis voor 'taalontwikkelend (vak)onderwijs' maakt deel uit van de bredere kennisbasis 'Nederlands' waarover aankomende leraren Nederlands en leraren basisonderwijs moeten beschikken. Voor de kennisbasis in zijn geheel hebben we een 'format' ontwikkeld dat we ook als structuur voor de kennisbasis voor 'taalontwikkelend (vak)onderwijs' hanteren. We willen dit 'format' hier kort toelichten.
Bij het vaststellen van een kennisbasis voor een bepaald onderwerp of vak, is het belangrijk dat de inhoud van het beoogde terrein als uitgangspunt wordt genomen. Alleen dan is het mogelijk om tot een min of meer compleet, inhoudelijk samenhangend en overzichtelijk geheel te komen. Een kennisbasis is het onderliggende geheel aan kennis dat noodzakelijk is om beroepscompetenties adequaat in te kunnen zetten; in dit geval: leraarcompetenties. De kennisbasis Nederlands omvat daarom niet alleen kennis over het Nederlands, maar ook kennis over taaldidactiek. Het is belangrijk dat de relatie tussen de geformuleerde kennisbasis en de competenties voor het lerarenberoep zichtbaar wordt gemaakt. De competenties kunnen echter niet dienen als uitgangspunt bij het vaststellen van die kennisbasis, omdat dit kan leiden tot een gefragmenteerde, onvolledige kennisbasis waarin bovendien de inhoudelijke samenhang ontbreekt.
Per onderwijssector hebben we een set domeinen geformuleerd waarbinnen de kennisbasis geordend is weergegeven. Voor de opleiding leraar basisonderwijs hanteren we de volgende domeinen:

1. taalbeschouwing (incl. ontleden/grammatica);
2. mondelinge taalvaardigheid (incl. taalverwerving in T1 en T2);
3. woordenschat en kennisontwikkeling;
4. aanvankelijk en technisch lezen (beginnende geletterdheid);
5. begrijpend en studerend lezen (gevorderde geletterdheid);
6. tekstschrijven / stellen;
7. spelling;
8. jeugdliteratuur;
9. Nederlands en diversiteit: taalontwikkelend vakonderwijs.

'Taalontwikkelend (vak)onderwijs' is een afzonderlijk kennisdomein dat relevant is voor alle vakken en voor de lerarenopleidingen binnen de diverse sectoren. We blijken met één en hetzelfde kennisdomein in al die verschillende onderwijscontexten goed uit de voeten te kunnen.

## *2.2 Kernconcepten*

Binnen de domeinen hebben we op basis van vak- en vakdidactische literatuur een lijst met kernconcepten samengesteld die we door deskundigen hebben laten beoordelen. Kernconcepten hebben we gedefinieerd als begrippen die binnen het betreffende domein relevant zijn en waarover een aankomende leraar moet kunnen beschikken. 'Moet kunnen beschikken' is natuurlijk een erg globale formulering. We doelen daarmee dan ook niet alleen op 'weten waar dit concept voor staat', maar ook op 'over het vermogen beschikken om deze kennis in een relevante situatie adequaat in te zetten'.
We hebben zoveel mogelijk gekozen voor een brononafhankelijke, neutrale formulering en we hebben geprobeerd daarbij overkoepelende concepten te hanteren. Opleidingen kunnen vervolgens zelf bepalen in hoeverre zij die kernconcepten verder willen uitsplitsen in concepten. Ondanks het feit dat de keuze voor het meest bruikbare niveau van formulering van het concept steeds goed doordacht is, behoudt het toch altijd een zekere mate van willekeur.
Een van de kernconcepten binnen het domein 'mondelinge taalvaardigheid' is 'taalontwikkelende interactie'. Een vakspecifieke competentie zou dan bijvoorbeeld kunnen zijn: 'de student is in staat de kenmerken van taalstimulerende interactie in een kringgesprek toe te passen'[2].

## *2.3 Het klaverblad*

We hebben ernaar gestreefd om binnen de domeinen samenhang tussen de kernconcepten aan te brengen. Daartoe hanteren we een klaverblad. We hebben ons daarbij laten inspireren door het als heuristiek bedoelde 9-veldenschema (Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs 2004) dat regelmatig gebruikt wordt bij het in kaart brengen van delen van de kennis voor leraren[3].
Bij het formuleren van de kennisbasis voor een bepaald vakgebied is het in eerste instantie belangrijk om een onderscheid te maken tussen enerzijds 'het wat' (de inhoud van het vak zelf) en anderzijds 'het hoe' (de kennis van de didactiek). We kunnen bijvoorbeeld de kennis formuleren met betrekking tot jeugdliteratuur en kinderboeken (wat) waarover een aankomende leraar moet beschikken. Daarnaast kunnen we kennis vastleggen die betrekking heeft op onderwijsactiviteiten waarin deze leerinhoud aan de orde komt (hoe). Denk in het geval van jeugdliteratuur bijvoorbeeld aan 'leesbevordering'. Wanneer je deze kennis in kaart gaat brengen, blijkt al gauw dat er binnen die twee categorieën begrippen voorkomen die specifiek betrekking hebben op dat domein, maar ook begrippen die meer algemeen van aard zijn en die behoren tot een soort 'ondergrondkennis'. Door de dimensies 'wat vs. hoe' en 'algemeen vs. specifiek' te onderscheiden, komen we uit op een 4-veldenmatrix. Die willen we grafisch vormgeven in een klaverblad.

| DOMEIN: *Jeugdliteratuur* | | |
|---|---|---|
| *Subdomein specifiek* | ***Wat?*** ***Kennis over leerinhoud (w.o. vakjargon)*** | ***Hoe?*** ***Kennis m.b.t. didactiek van subdomein*** |
| | ***1*** *'Genres in jeugdliteratuur'* | ***2*** *'Werkvormen leesbevordering'* |
| *Algemeen* | ***'Ondergrondkennis'*** | ***Algemeen taaldidactische principe*** |
| | ***3*** *'Functie van jeugdliteratuur'* | ***4*** *'Principes van interactief taalonderwijs'* |

Bij wijze van voorbeeld zijn de vier kwadranten van dit klaverblad gevuld met vier kernconcepten. Zij hebben respectievelijk betrekking op:

Kennis over 'het wat' (i.e. de inhoud van je onderwijsactiviteiten)
1. *kennis betreffende de domeinspecifieke leerinhoud*. Wat moet je weten over de leerinhoud om er adequaat over te kunnen communiceren? Een aankomende leraar moet bijvoorbeeld kennis hebben van diverse genres in de jeugdliteratuur. Hij zal zijn leerlingen immers kennis willen laten maken met de diverse genres.
3. *'ondergrondkennis' betreffende taal/Nederlands in dit subdomein*. Wat moet je weten over dit subdomein van taal om vakdidactisch competent te kunnen handelen? In dit geval moet de aspirant-leraar iets weten over de functie van jeugdliteratuur: welke perspectieven zijn mogelijk? Welke past binnen onze huidige samenleving?

Kennis over 'het hoe' (i.e. de vorm van je onderwijsactiviteiten)
2. *kennis betreffende het onderwijzen van het subdomein van het vak*. Welke vakdidactische kennis heb je nodig om de leerinhoud binnen dit subdomein adequaat te kunnen onderwijzen? De aankomende leraar moet weet hebben van de verschillende werkvormen die hij kan inzetten om leerlingen aan het lezen te krijgen en te houden.
4. *algemene taaldidactische kennis*. Welke algemeen vakdidactische noties zijn relevant voor het onderwijzen van de leerinhoud van dit subdomein? Binnen alle domeinen van taalonderwijs is de notie 'interactief taalonderwijs' een relevante. Het staat voor een visie op taalonderwijs die goed aansluit bij meer algemeen didactische noties zoals 'constructief leren', 'activerende didactiek', 'betekenisvolle contexten', etc.

## 3. Inhoud en gebruik van de kennisbasis 'taalontwikkelend vakonderwijs'

Voor het verzamelen van de kernconcepten binnen het domein 'taalontwikkelend vakonderwijs' zijn we als volgt te werk gegaan.
Ten eerste hebben we in alle domeinen de kernconcepten verzameld die betrekking hebben op 'Nederlands en diversiteit'. Vervolgens hebben we bekeken welke kernconcepten uitsluitend relevant zijn voor docenten Nederlands of binnen de taallessen in het primair onderwijs. Door deze uit de lijst te schrappen, ontstond het klaverblad 'taalontwikkelend vakonderwijs'.
Op dit moment leggen we dit conceptklaverblad voor aan collega's in het primair onderwijs, collega's Nederlands en collega's van andere vakken. Vervolgens zullen we op basis van de verzamelde feedback de inhoud bijstellen.

Bij het ontwikkelen van deze kennisbasis hebben de gebruiksmogelijkheden altijd voorop gestaan. In diverse opleidingscontexten hebben we gezien hoe hiermee gewerkt kan worden. Op de Pabo in Almere bijvoorbeeld wordt een conceptenlijst gebruikt bij de vaktoetsing. De student moet in zijn portfolio laten zien hoe hij met de vakconcepten heeft gewerkt. De student kan dit bijvoorbeeld laten zien aan de hand van zelf ontworpen onderwijsactiviteiten of aan de hand van reflecties op het eigen pedagogische en didactisch handelen.
Op de lerarenopleidingen in Tilburg en Utrecht is binnen pilotprojecten onderzocht wat de mogelijkheden zijn om deze begrippenlijsten te hanteren bij het voeren van reflectiegesprekken. En zo zijn er nog veel meer mogelijkheden.
Binnen het project LEONED hebben we de kennisbasis gebruikt voor de vormgeving van een digitaal platform dat als leeromgeving in lerarenopleidingen ingezet kan worden. We hopen daarmee de relatie tussen theoretische kernconcepten en praktisch handelen zichtbaar te maken voor studenten en opleiders.

## Referenties

Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de Drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs (2004). *Koersen op meesterschap, Herontwerp, partnerschap en kwaliteitsborging*. Den Haag: LOBO/HBO-raad.

## Noten

[1] Landelijk Expertisecentrum Nederlands en Diversiteit: www.leoned.nl

[2] Binnen het project LEONED is het formuleren van docentcompetenties op het gebied van taal en diversiteit in voorbereiding.

[3] De relatie met het 9-veldenmodel (Expertgroep Kwaliteit Lerarenopleiding Primair Onderwijs, 2004) kan uitgelegd worden aan de hand van onderstaand schema. Wij besteden in onze kennisbasis vooral aandacht aan de volgende vetgedrukte velden, waarbij de cursief gedrukte velden een geïntegreerd geheel uitmaken van de vetgedrukte cellen:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Theoretisch | Persoonsontwikkeling<br>Identiteitsontwikkeling | *Leer- en ontwikkelingstheorieën? –>* | **Wetenschappelijk fundament leerinhouden**<br>*(vooral kwadrant 3 en 4)* |
| Methodisch | Mogelijkheden / belemmeringen / problemen bij ontwikkeling en leren | **(Vak)didactiek en pedagogiek**<br>*(kwadrant 2 en 4)* | *Opbouw, samenhang, toepassingen (uitgedrukt in domeinen en klaverbladen)* |
| Praktisch | Leefwereld en beleving van school en leerinhouden | Schoolmethodes | **Leerinhouden**<br>*(kwadrant 1 en 3)* |



## Ronde 5

*Jeroen Devlieghere & Judith Kat*
*Nederlandse Taalunie / Hogeschool INHOLLAND*
*Contact: jdevlieghere@taalunie.org*
*Judith.kat@inholland.nl*

# Het Taalforumspel. Spelen met taalachterstand en onderwijskansen in de lerarenopleiding

## 1. Inleiding

*"In mijn klas zit een anderstalig jongetje dat nog nauwelijks Nederlands spreekt. Is het niet beter om zijn ouders ook Nederlands te leren spreken?"*

De confrontatie met leerlingen die taalproblemen hebben op school leidt er niet zelden toe dat men zich cruciale vragen stelt over onderwijs Nederlands, zoals:

- hoe kunnen leerlingen thuis of op school het snelste Nederlands leren?
- hoe zorgen we ervoor dat alle leerlingen kunnen volgen in de les?
- wat is het belang van taalonderwijs voor het onderwijssucces van leerlingen?
- hoe ga je om met taal in andere lessen?

Over veel van deze kwesties is het laatste woord nog niet gezegd. Toch is er ondertussen al heel wat geweten over taalachterstand en taalverwerving. Jammer genoeg valt het voor leerkrachten die de hele dag voor de klas staan niet altijd mee om op de hoogte te blijven van de nieuwste inzichten en ontwikkelingen. En ook in de lerarenopleiding biedt het reguliere programma niet altijd de nodige ruimte om hierop in te gaan.

Voor wie zich wil informeren over taal- en onderwijsachterstand is er zeker geen tekort aan informatie. Wie daaraan twijfelt, moet maar eens googlen op 'taalachterstand' of verwante begrippen. Je zal zien dat het probleem eerder schuilt in het overaanbod: wie pasklare antwoorden zoekt op concrete vragen ziet al gauw door de bomen het bos niet meer (zie ook: Devlieghere & Vanhooren 2007). Bovendien zitten die antwoorden dan nog vaak vervat in moeilijk leesbare wetenschappelijke teksten.

## 2. Taalforum – kennisbank rond taalachterstand en onderwijskansen

Om daar iets aan te doen, heeft de Nederlandse Taalunie de website 'Taalforum' ontwikkeld. Deze website is gewijd aan de volgende vraag: *hoe kan de Nederlandse taalvaardigheid van leerlingen met een onderwijsachterstand zodanig verbeterd worden dat hun kans op schoolsucces vergroot?* Het Taalforum wil op een laagdrempelige manier in kaart brengen wat rond dit thema geweten is. Ook wil het Taalforum overleg en uitwisseling rond dit thema stimuleren.

Om het overaanbod aan informatie tegen te gaan, presenteert de Taalforum-website informatie over taal- en onderwijsachterstand als bondige antwoorden op eenvoudige, maar treffende vragen. De website poogt zo uit het uitgebreide informatieaanbod over taal- en onderwijsachterstand fundamentele kennis en inzichten te distilleren voor al wie geïnteresseerd is in het thema, maar de tijd noch de middelen heeft om zich doorheen massa's teksten en data te worstelen.

Het Taalforum wil echter niet de indruk wekken dat op alle vragen over taal- en onderwijsachterstand een eenvoudig, pasklaar antwoord gegeven kan worden. Om te laten zien dat veel problemen op een complexe manier met elkaar verweven zijn, kan men vanuit iedere vraag steeds doorklikken naar gerelateerde vragen die belangrijk zijn voor een goed begrip, en ook naar uitgebreidere toelichtingen met literatuurverwijzingen.

Daarbij worden bruggen geslagen tussen theoretische bedenkingen en meer praktische inzichten. Zo wil de Taalforum-website op termijn zowel een houvast bieden aan leerkrachten, als aan beleidsmakers, materiaalmakers, onderwijsbegeleiders, studenten, onderzoekers, etc.

## 3. Het Taalforumspel

Om de Taalforum-website ook inzetbaar te maken in de lerarenopleidingen, heeft de Nederlandse Taalunie het Taalforumspel laten ontwikkelen. Het pakket[1] stelt docenten in staat om met hun studenten op een leuke manier te werken rond het thema 'taalachterstand en onderwijskansen'. Aan de hand van het Taalforumspel leren studenten informatie over taal- en onderwijsachterstand kennen, kritisch verwerken en vertalen naar hun eigen lespraktijk. En passant leren ze ook de Taalforum-website kennen.

Het Taalforumspel houdt het midden tussen het quiz-spel 'Trivial Pursuit' en ganzenbord. Door vragen over taal- en onderwijsachterstand correct te beantwoorden, leggen teams een parcours af op een spelbord. Het team dat als eerste met zijn pion de finish bereikt én daar nog een vraag juist kan beantwoorden, is de winnaar. Sommige spelvakjes bevatten extra opdrachten, wat een dosis onvoorspelbaarheid en spanning aan het spel toevoegt.



### *3.1 De functie van de website*

De antwoorden die de spelende teams geven op de vragen worden door de andere teams gecontroleerd aan de hand van de informatie op de Taalforum-website. Die informatie komt niet woordelijk overeen met de antwoordopties op de vraagkaartjes, zodat ook de teams die niet aan de beurt zijn zich moeten buigen over de vraag die voorligt.

Om de website te kunnen gebruiken, moet per spelbord een computer of laptop met een internetverbinding beschikbaar zijn. Wie het spel zonder website wil spelen, kan gebruik maken van het antwoordenoverzicht dat bij het spelbord zit[2]. Op die manier verloopt het spel sneller. Het nadeel hiervan is dat veel minder informatie over taalachterstand en onderwijskansen aan bod komt. Ook worden teams die niet aan de beurt zijn niet aangezet om mee na te denken over de vragen als ze een overzicht met alle antwoorden krijgen.

### *3.2 De rol van de docent*

De docent leidt het spel in goede banen. Zijn of haar taken zijn:

- het doel van het spel uitleggen aan de studenten;
- de spelregels samen met de studenten overlopen;
- de voortgang van de teams opvolgen;
- het spelverloop bijsturen als dat nodig is (bijvoorbeeld wanneer het speltempo te laag ligt).

De belangrijkste taak van de docent is echter ervoor zorgen dat de focus voldoende op de inhoud blijft liggen en dat het spelelement niet de overhand krijgt. Dat kan bijvoorbeeld door interessante discussies tussen teams aan de hele klas voor te leggen. Daarnaast kan de docent de studenten ook vragen om bepaalde inhouden uit de quiz terug te koppelen naar hun ervaringen. Desgewenst kunnen docenten ook topics uit het spel opnemen in opleidingsonderdelen. Interessante topics kunnen bijvoorbeeld zijn:

- wat zijn precies de verschillen tussen thuistaal en schooltaal?
- wat zijn de huidige doelen van het onderwijs Nederlands?
- hoe verloopt de natuurlijke taalverwerving bij kinderen?
- etc.

### *3.3 Andere werkvormen*

Met het materiaal van het Taalforumspel kunnen ook andere activiteiten uitgevoerd worden[3]. Zo kunnen lerarenopleidingen ook een bijdrage leveren aan de kennisbank van het Taalforum: studenten die een werkstuk of presentatie gemaakt hebben over het thema taalachterstand en onderwijskansen mogen deze insturen. De Taalforum-redactie beoordeelt of de ingezonden teksten in aanmerking komen voor opname. Daarbij gaat de voorkeur uit naar onderwerpen die nog niet zijn uitgewerkt op de website.

### *3.4 Meer informatie over het Taalforumspel*

Meer informatie over het Taalforumspel (updates, uitbreidingen, andere werkvormen, etc.) is te vinden op www.taalforum.org/taalforumspel.

**Referenties**

Devlieghere, J. & S. Vanhooren (2007). “Wie zoekt, die vindt. een rondleiding langs internetvoorzieningen voor het onderwijs Nederlands”. In: A. Van Gelderen (2007). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 200-207.

**Noten**

[1] Het spelpakket bevat 4 spelborden met benodigdheden en is inzetbaar in groepen tot 36 studenten. Zowel tijdsduur als moeilijkheidsgraad zijn aanpasbaar, zodat het makkelijk in de opleiding geïntegreerd kan worden.

[2] Wie niet over voldoende internetverbindingen beschikt, maar toch gebruik wil maken van de informatie op de website, kan er ook voor kiezen om deze informatie in één keer af te drukken via een link op de website.

[3] Andere mogelijke werkvormen met het materiaal van het Taalforumspel worden beschreven op de website van het Taalforum.

## Ronde 6

*Barbara Linsen*
*Arteveldehogeschool, Gent*
*Contact: barbara.linsen@arteveldehs.be*

# Boekenknabbels als boekpromotie



### 1. Inleiding

In de lessen 'boekpromotie' proberen we onze studenten te stimuleren opdrachten te bedenken bij boeken, waardoor kinderen aan de slag gaan met die boeken. Zo krijgen kinderen de kans om het boek eens vast te pakken, erin te bladeren, er eventueel aan te ruiken, te lachen met de grappige tekeningen, en, als ze zin hebben, het einde al te lezen. Zo kunnen ze echt proeven van het boek. Dat daarna dan een creatieve opdracht komt, graag! Maar wanneer het bovenstaande in acht wordt genomen, hebben de leerlingen veel meer informatie om hun affiche of hun nieuwe voorflap te ontwerpen. De lesideeën die ik in de presentatie meegeef, zijn bedoeld voor deze 'proeffase' van een les 'boekpromotie'. Het zijn opdrachten waardoor kinderen eens knabbelen aan de boeken, 'boekenknabbels' dus.

### 2. Mogelijke werkvormen met de boekenknabbels?

De lesideeën zijn gegroeid vanuit het basisconcept 'kinderen zijn in kleine groepjes met één boek aan de slag'. Afhankelijk van de tijd die je ter beschikking hebt, je onderwijsaanpak, en het aantal exemplaren dat je van één boek te pakken kunt krijgen, kun je anders met deze 'boekenknabbels' omgaan.

### *2.1 Aanpak 1: Alle groepen hetzelfde boek, dezelfde opdrachten*

Als je één boek in de kijker wilt plaatsen, en je hebt voldoende exemplaren van dat boek, kan je gemakkelijk alle kinderen tegelijk bedienen: alle kinderen krijgen een exemplaar van het boek en een opdrachtenbundel. Alle groepjes werken dezelfde opdrachten uit. Een voordeel van deze aanpak is dat je de resultaten van het groepswerk achteraf kunt bundelen en klassikaal bespreken. Vergelijkingen maken tussen de verschillende producten is dan gemakkelijker. Een ander voordeel van deze aanpak is dat je als leerkracht je voorleeskracht kan gebruiken. In de opdrachtenbundels staat regelmatig dat kinderen een stuk tekst moeten lezen. Soms kan dat natuurlijk niet zo motiverend of leesbevorderend werken – als medeleerlingen bijvoorbeeld zelf niet zo vlot lezen – en is het veel krachtiger als de leerkracht die passages dan voorleest. Nadeel van deze aanpak is dat je 'maar' één boek in de kijker plaatst. Daarnaast moet je natuurlijk ook afrekenen met tempoverschillen tussen de groepen.

### *2.2 Aanpak 2: Alle groepen een ander boek, met andere opdrachten*

- Voordeel 1: Je hoeft niet zo veel exemplaren van één boek te hebben.
- Voordeel 2: Na afloop kan je de kinderen vragen om de anderen warm te maken voor 'hun' boek. Zo promoot je met één activiteit meerdere boeken tegelijk, bijvoorbeeld van één auteur, of binnen één genre.
- Voordeel 3: Kinderen zullen meer worden uitgedaagd om échte informatie over hun boek te verschaffen aan de andere leerlingen, omdat die dat boek niet 'geproefd' hebben.

### *2.3 Aanpak 3: Hoekenwerk*

Je legt het boek met de bijbehorende opdrachtenbundel in de leeshoek en laat daar ook weer kleine groepjes mee aan de slag gaan, maar dan niet tegelijkertijd. Via een soort doorschuifsysteem in je hoekenwerk komen ze na elkaar in die proefhoek.

- Voordeel 1: Je hoeft niet zo veel exemplaren van één boek te hebben.
- Voordeel 2: Je kan de groepjes kleiner maken en de leerlingen bv. in duo's aan het werk zetten.
- Voordeel 3: Mogelijkheid om te differentiëren naar leesvaardigheid, naar leesvoorkeur en leesbelangstelling, naar tempo, etc.

### *2.4 En nog*

Uiteraard kan je nog meer kanten uit met deze 'boekenknabbels'. Je kan ze individueel laten uitvoeren, al mis je dan de groepsdynamiek die heel stimulerend kan werken. Je kan ze als contractwerk geven, individueel of in groepjes. Waarom zou je deze bundels niet kunnen laten uitvoeren onder begeleiding van een leesouder, als variant op

groepslezen of niveaulezen? En misschien kan zelfs de extra leerkracht op school een groepje begeleiden dat met een boek aan de slag gaat? Etc.

## 3. Knopen om door te hakken, aandachtspunten

Bij al deze aanpakken moet je een aantal heikele punten en vragen beantwoorden. Ik beantwoord ze niet, omdat het antwoord zal afhangen van je onderwijsaanpak en je leerlingen.

- *De opdrachtenbundels*. Geef ik een groepje slechts één opdrachtenbundel of krijgt elk lid van het groepje zo'n bundel?
  a. Elk lid krijgt een bundel: het gevaar is reëel dat alle leerlingen individueel aan de slag gaan en dat er niet echt wordt samengewerkt. Het samen genieten van boeken en samen praten over boeken is juist een essentieel aspect van leesbevordering (zie o.a. Aidan Chambers).
  b. Eén bundel per groepje: de noodzaak van een goede taakverdeling of beurtenregeling dringt zich op, zodat iedereen evenveel kansen krijgt om actief deel te nemen. Voorwaarde is dat leerlingen al kunnen samenwerken.

- *Groepssamenstelling en -grootte*. Afhankelijk van de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen kun je de groepsgrootte variëren van 2 tot 5 leerlingen. Belangrijk is in elk geval dat iedereen actief deelneemt. Wat de samenstelling betreft, is het aangewezen dat je in elk groepje zorgt voor één leerling die graag leest en die de anderen dus wat leesprikkels kan geven. Ook is het handig als er één leerling bij is die goed kan voorlezen. Die kan dan aan zijn groepje de tekstfragmenten voorlezen. Ideaal is het trouwens als je die leerling deze fragmenten meegeeft als (gedifferentieerd?) huiswerk, zodat die de teksten vlot en expressief kan voorlezen in zijn/haar groepje.

- *De tekstfragmenten*. Hoe kan je nu van een boek proeven zonder dat je kennis maakt met de originele tekst van de auteur? Bij het samenvatten van een hoofdstuk blijft er nog maar weinig over. Het is essentieel om kinderen te confronteren met de originele tekstfragmenten. Dat kan dan weer op verschillende manieren. De keuze die je maakt, is afhankelijk van je leerlingen en jouw mogelijkheden. In de opdrachtenbundels waarmee je in de sessie kennismaakt, staat er steeds 'Lees bladzijde x tot bladzijde y.' Mogelijkheden om dit in te vullen:
  - het fragment is een aantal keren gekopieerd, zodat alle leerlingen van het groepje dit fragment tegelijkertijd – in stilte – kunnen lezen;
  - één – bij voorkeur: een goede – lezer leest het fragment voor aan de anderen (eventueel is dit voorbereid door huiswerk; eventueel een doorschuifsysteem);
  - de leerkracht leest het fragment voor;

- de leerlingen beluisteren een voorgelezen fragment op cd, cd-rom, mp3, etc. (zie: hoekenwerk).

## 4. Curieuze neuzen en mosterdpotten

Het moeilijke aan de 'boekenknabbels' is dat ze kinderen 'geleid' door het boek loodsen. Dat wil zeggen dat ze het boek maar stukje per stukje mogen verkennen. Er wordt bijvoorbeeld regelmatig na het lezen van een fragment gevraagd hoe de leerlingen denken dat het verhaal zal verdergaan. Uiteraard mogen ze de bladzijde pas na het beantwoorden van die vraag omslaan! Ook bij mijn studenten merkte ik dat het heel moeilijk is om die nieuwsgierigheid in toom te houden. Dat bederft natuurlijk een deel van de pret. Het is dus van belang om hier met je leerlingen duidelijke afspraken rond te maken, maar zeker ook om in je opdrachten heel duidelijk aan te geven wanneer ze al dan niet een blad mogen omslaan. Misschien is een 'bladzijdebewaker' wel een goede rol om op te nemen in de taakverdeling van het groepswerk…
Eén studente had er in elk geval al gedeeltelijk iets op gevonden. Ze had het boek 'verzegeld' met een klein stukje plakband (kan ook met een touwtje). Alleen wanneer een aantal opdrachten vervuld waren, knipte zij het boek open met haar 'magische schaar'.

## 5. De rol van de leerkracht

Het voorgaande wekt misschien de indruk dat je kinderen volledig zelfstandig aan de slag kunt laten gaan met de 'boekenknabbels'. Een goede begeleiding van de leerkracht blijft echter noodzakelijk en biedt bovendien een grote meerwaarde.

Met de 'boekenknabbels' uit de presentatie wil ik de deelnemers een idee geven van hoe je kinderen met concrete opdrachten (zelfstandig) een bepaald jeugdboek kunt laten verkennen. Een gemis in de meeste 'boekpromotielessen' is namelijk dat kinderen de boeken zelf niet doorbladeren en bekijken, betasten, verkennen etc. Dat leidt dan vaak tot lessen waarin de leerkracht alles vertelt over een boek of tot opdrachten waarbij de leerlingen een nieuwe kaft moeten ontwerpen bij een boek of reclame moeten maken voor een boek dat ze eigenlijk niet echt kennen. Dan zouden de opdrachten vooraf gebruikt kunnen worden. Zoals ik in de inleiding reeds aangaf, passen deze 'boekenknabbels' het best binnen een heel ruime waaier aan leesbevorderingsactiviteiten.

(Een uitgebreide versie van deze bijdrage, samen met 4 bundels 'boekenknabbels' rond de boeken van Roald Dahl, verscheen reeds in Vonk. Zie: Linsen 2007).

**Referenties**

Linsen, B. (2007). "Lesideeën om leerlingen aan de boeken van Roald Dahl te laten proeven". In: *Vonk*, jg. 36, nr. 3, p. 11-34.

## Ronde 7

*Ruud Walst & Wim van Beek*
*Mees & Meester*
*Contact: info@meesenmeester.nl*
*info@mentus.nl*

# Alle vakken oog voor taal

## 1. Inleiding

*Meester Joost heeft de opgaven voor de geschiedenistoets uitgedeeld. Tarik heeft een probleem. Hij snapt opgave 3 niet. Lies en Laila worstelen er ook mee.*
*Ligt dit nu aan de leesvaardigheid van de leerlingen of is de opgave niet goed geformuleerd? In beide gevallen is er voor meester Joost werk aan de winkel: hij moet Tarik, Lies en Laila leren hoe zij een opgave moeten lezen of hij moet sleutelen aan zijn vaardigheid in het formuleren van schriftelijke opgaven.*



In dit artikel stellen we dat binnen lerarenopleidingen de taal- en taaldidactische vorming van studenten centraal moet staan en dat alle opleidingsdocenten (en niet alleen de neerlandici) daarin een taak hebben. Kern van het betoog is dat centraal ontwikkelde competentietrainingen docenten kunnen stimuleren om deze taak daadwerkelijk te vervullen.

## 2. Leerkrachten: talige duizendpoten

Alle onderwijs is taalonderwijs: lessen worden in taal gegeven en lessen bieden mogelijkheden om de taal van de leerlingen verder te ontwikkelen. Het eerste stelt eisen aan de taalvaardigheden van zowel de leerling als de leerkracht; het tweede (het taalleren tijdens andere lessen dan de lessen Nederlands) vereist taaldidactische vaardigheden.

Er wordt op het vlak van taal nogal wat van leerkrachten gevraagd. Ze moeten om te beginnen uiteenlopende taalvaardigheden beheersen en daarnaast wordt van hen verwacht dat ze zorg dragen voor de taalontwikkeling van hun leerlingen. Dat betekent

dat zij een scherp gevoel moeten hebben voor de taalontwikkelingskansen die zich voordoen tijdens de les.

Een voorbeeld

Juf Elja voert een gesprekje in de kleuterbouw. De kinderen praten na over een Sinterklaasverhaal waarin de Sint maar geen goede mantel kan vinden.
Zo had het gesprek kunnen gaan:

Lk Ja, geen enkele mantel paste. Ze waren te groot of te klein. Ze pasten geen van alle. En toen? Wat hebben ze toen als oplossing bedacht. Weet jij het, Ricardo?
Ric *(schudt nee …. Stilte ….. vingers gaan omhoog)*
Lk Weet je het niet? Geeft niet hoor. Liesje, vertel jij het maar.

Het is een bijna vanzelfsprekend gespreksverloop: Ricardo weet het niet, pientere Liesje mag het zeggen.
Het eigenlijke gesprek verliep anders. Elja zag de taalzwakke Ricardo niet als de storende factor die haar les vertraagde. Integendeel, ze greep de kans om hem juist te prikkelen tot taalproductie. Het gesprek verliep als volgt:

Lk Weet je het niet?
Ric *(schudt nee)*
Lk Het had te maken met de televisie. Met het journaal ….. het nieuws. Wat gingen ze ook weer zeggen op het journaal… op het nieuws. *(stilte…. leerkracht laat vingers omlaag doen)*
Ric Misschien eh …. ik dacht …
Lk Ja? ….
Ric Ze zeggen…… 'Wie kan een goeie mantel voor Sinterklaas maken?'
Lk Ja, ze vroegen om hulp, ze gingen om hulp vragen. Inderdaad. Ze vroegen op het journaal, op het nieuws: 'Wie kan er een góéde mantel voor Sinterklaas maken'.

Elja durft stiltes te laten vallen, ze bewaakt de spreekbeurt van Ricardo, ze geeft een opstapje en ze gebruikt een minimale respons ('ja…?') die Ricardo uitdaagt verder te gaan. En deze interventies werken: Ricardo praat en kan zijn taal weer even oefenen. Elja's taalaanbod is bovendien rijk en begrijpelijk. Dank zij het gebruik van parafrases en synoniemen is haar taal interessant voor de betere leerlingen, terwijl het de zwakkere mogelijk maakt om lastige woorden ('passen', 'journaal', 'vroegen', 'geen van alle') te begrijpen en op te pikken.
Het gesprek ging over Sinterklaas, maar onderwerpen als wilde dieren, zinken en drijven, magneten, etc. lenen zich natuurlijk evenzeer voor interventies als deze.

Zo bezien, zijn leraren bij elk vak vooral táálleraren. Wat betekent dit voor opleidingsdocenten?

## 3. Opleidingsdocenten: wie doet wat?

Traditioneel dragen neerlandici zorg voor de taalvorming en de taaldidactische vorming van studenten. Maar studenten zijn erbij gebaat wanneer vakdocenten hierbij evenzeer ondersteuning bieden. Dat gebeurt zelden bij de taaldidactische vaardigheden; bij taalvaardigheden gebeurt het incidenteel. Het lijkt onmogelijk alle, voor een vak relevante, taalcompetenties binnen de 'andere' vakken aan bod te laten komen. Dat is niet verwonderlijk: de contacturen staan onder druk en om dan naast de vakinhoud en de vakdidactiek ook nog eens uitgebreid aandacht te besteden aan de talige aspecten van het leraarschap, is veel gevraagd.

Toch zijn er stappen gezet om alle opleidingsdocenten meer bij taal te betrekken. Uit zorg voor de taalvaardigheid van (a.s.) leerkrachten is op initiatief van het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie een referentiekader voor taalcompetenties ontworpen: *13 doelen in een dozijn* (Paus e.a. 2003).
De taaldidactische vaardigheden die van belang zijn voor de 'andere' vakken staan beschreven in een brochure voor het basisonderwijs (Verhallen 2006). Beide documenten bieden heldere overzichten voor opleidingsdocenten.

De taaldidactische vaardigheden zijn voor studenten en leerkrachten uitgewerkt in op de praktijk gericht oefenmateriaal (Verhallen 2001; Van der Nulft 2002; Van Beek 2004). Aan de lerarenopleiding in Haarlem werkten we mee aan een project om taaldidactiek in alle vakken te integreren. Naast een op taal gericht opleidingsbeleid was het vooral dit concrete, uitgewerkte materiaal dat docenten van de 'andere' vakken steun bood. Mede daarom denken we dat een vergelijkbare didactisering van de '13 doelen' van belang is.



## 4. Aan de slag: de 13 doelen gedidactiseerd

Ons inziens zou centraal ontwikkeld materiaal een rol kunnen spelen bij het opleidingsbreed inzetten van de taalcompetenties. We denken dan aan signalerings-, begeleidings- en beoordelingsinstrumenten, maar vooral aan trainingen voor studenten, waarmee ze de taalvaardigheden in de vingers kunnen krijgen.
De Nederlandse Taalunie bood ons de gelegenheid voor twee van de 13 doelen ('het geven van mondelinge opdrachten' en 'het geven van een uitleg') trainingsmateriaal te ontwikkelen. De eerste versie hiervan is te vinden op
http://taalunieversum.org/onderwijs/taalcompetenties/pilootprojecten/ onder 'pilot 1' en 'pilot 3'.
Het materiaal is gebaseerd op een door Joyce en Showers (2002) ontwikkeld model voor de training van competenties. Het leidt studenten in zes stappen (motivatie, theorie, good practice, training, peer coaching en toepassing in de praktijk) naar competentiebeheersing. Voor beide competenties zijn de zes stappen uitgewerkt.

Opdrachten en beeldmateriaal zijn tot dusver ontwikkeld voor de middenbouw van het basisonderwijs. Het gaat hier, zoals gezegd, om een eerste versie: na toetsing aan de praktijk zullen zeker aanpassingen volgen.
We komen nu terug op wat wij in de inleiding de kern van het betoog noemden. Zal het ontwikkelde materiaal docenten van de 'andere' vakken zoveel steun bieden dat ze met enthousiasme hun bijdrage zullen leveren aan de taalvorming van de studenten, zodat meester Joost goed toegerust zijn opgaven kan maken? Wij verwachten van wel. Het materiaal is 'teacher free', studenten kunnen er onmiddellijk mee aan de slag en het is zonder verlies van contacttijd direct inzetbaar bij alle vakken. Verder biedt het niet alleen voor studenten, maar ook voor docenten zicht op alle aspecten van de competenties.

## 5. Ten slotte

Goed trainingsmateriaal is waardevol, maar er is meer nodig om taal een zaak van alle vakken te maken. Het materiaal moet op voorbewerkte en vruchtbare bodem vallen en eenmaal tot wasdom gekomen behoeft het onderhoud. Dat vereist een op taalvorming gericht opleidingsbeleid. Onze ervaringen in Haarlem met de integratie van taaldidactiek binnen alle vakken wijzen uit dat dit cruciaal is voor de 'landing' en de duurzaamheid van projecten als deze. Daarbij zijn visie, scholing en borging essentieel. Elke opleiding heeft haar eigen cultuur en structuur waarbinnen deze drie elementen in ieder geval een plek moeten krijgen.

## 6. En dan nog dit

Wij gaven aan dat het tot dusver ontwikkelde materiaal nog aan de praktijk getoetst moet worden. Wij zoeken opleidingen die het willen uitproberen. Mocht uw opleiding daaraan een bijdrage willen leveren, meld u dan aan bij een van de auteurs. Per opleiding zijn minimaal een neerlandicus, een zaakvakdocent en twee studenten nodig.

## Referenties

Berends, R. (2007). *De Leraar taalvaardig. 13 praktische taaldoelen voor studenten aan de pabo.* Assen: Van Gorcum

Joyce, B. & B. Showers (2002). *Student achievement through staff development*. Alexandria VA: Association for supervision and curriculum development.

Paus H., R. Rymenans & K. van Gorp (2003). *Dertien doelen in en dozijn; een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag:

Nederlandse Taalunie

Van Beek, W. & M. Verhallen (2004). *Taal een zaak van alle vakken.* Bussum: Coutinho.

Van der Nulft, D. & M. Verhallen (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho

Verhallen, M. (red.) (2006). *Een brede kijk; taal in de klas*. Amsterdam: Stuurgroep Taalbeleid Amsterdam.

Verhallen, M. & R. Walst (2001). *Taalontwikkeling op school; handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

## Ronde 8

*Jo van de Hauwe & Bart van der Leeuw*
*Hogeschool-Universiteit Brussel / Hogeschool Utrecht*
*Contact: jo.vandenhauwe@hubrussel.be*
*Bt.vanderleeuw@fontys.nl*

# De voorbeeldige opleider. Exemplarisch werken als opleidingsdidactiek



## 1. Inleiding

De laatste twee decennia heeft de 'moedertaaldidactiek' zich grondig vernieuwd. Inzichten uit de moderne taalkunde, het taalverwervingsonderzoek, de sociolinguïstiek en de leerpsychologie werden verwerkt in de eindtermen en de kerndoelen en vonden hun weg naar de leerplannen en de schoolmethodes voor taal. Ook het besef dat Nederlands niet de moedertaal is van een groeiende groep leerlingen in de basisschool bepaalt de hedendaagse opvattingen over en de uitwerking van een 'didactiek Nederlands' voor de basisschool mee.

Uiteraard werd deze vernieuwing ook zichtbaar in de lerarenopleidingen, maar enkel op inhoudelijk vlak. Bekende 'basiswerken' zoals *Taaldidactiek aan de basis* (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1992) werden inhoudelijk vernieuwd en kregen moderne 'concurrenten' (bijvoorbeeld: Bodde-Alderieste e.a. 2002; Paus (red.) 2002; Daems e.a. (red.) 2004) die nadrukkelijk een moderne taaldidactiek in het uitstalraam zetten.

Moderne opvattingen over opleidingsdidactiek, d.w.z. 'de manier waarop' lerarenopleiders moderne inzichten in (taal)didactiek toegankelijk kunnen maken voor hun studenten, zoals bijvoorbeeld het gangbare sociaalconstructivistische paradigma, worden

in al dat materiaal niet of nauwelijks verwerkt. In essentie blijft het materiaal bestaan uit tekstboeken en wordt het al dan niet aangevuld met opdrachten waardoor de student de inhoud zelfstandig kan verwerken. Aanduidingen over de manier waarop de lerarenopleider de inhoud 'aanbrengt', ontbreken.
In onze bijdrage presenteren we de uitgangspunten van een mogelijke opleidingsdidactiek die we 'exemplarisch werken' hebben gedoopt. Hiervoor bouwen we verder op Van den Hauwe (2003).

## 2. Wat verstaan we onder 'exemplarisch werken'?

De methodiek bestaat uit drie stappen:

a. *Een werkvorm doén*

Studenten voeren een bepaalde werkvorm uit. Het gaat om werkvormen, taaltaken, taalactiviteiten, of hoe je het ook wil noemen, die we bruikbaar achten voor de basisschool en die gestoeld zijn op moderne taaldidactische inzichten. De inhoud/het materiaal is uiteraard aangepast aan het niveau van de studenten, zodat de werkvorm authentiek blijft – ze moeten geen 'kinderrolletje' spelen – en niet zonder enige aanpassing als modelles kan overgenomen worden door de studenten.

b. *Reflectie op de werkvorm*

Na afloop reflecteren de studenten op de werkvorm. De bedoeling is dat ze daarbij de onderliggende taaldidactische inhoud aangereikt krijgen. Dat kan op verschillende manieren: via een gesprek, via het invullen van een individueel vragenblad, via het uitvoeren van een aantal opdrachten of via een combinatie van deze mogelijkheden.

c. *Duiding en transfer*

Studenten krijgen een theoretisch kader aangeboden, waardoor ze de reflectie op het 'exempel' kunnen koppelen aan de algemene, taaldidactische theorie en de transfer kunnen maken naar andere werkvormen of andere aspecten van de taaldidactiek. Dat kan bijvoorbeeld door een theoretische tekst te bestuderen aan de hand van een aantal 'verwerkingsvragen'. Verwijzingen naar achtergrondliteratuur zijn hier uiteraard op hun plaats.

## 3. Wat zijn typische kenmerken van deze vorm van didactiek voor de lerarenopleiding?

In overeenstemming met onze principes, zullen we op basis van enkele voorbeelden een aantal aspecten van dit type opleidingsdidactiek bespreken.

a. *Het sociaalconstructivisme als onderliggende basis*

Een exemplarische aanpak zorgt voor authentieke leersituaties: studenten kunnen overleggen, discussiëren, ideeën uitwisselen, etc. op basis van taalleersituaties die iedereen 'hier en nu' heeft meegemaakt. Praten en denken over iets wat je concreet hebt meegemaakt, is genuanceerder, scherper (het blijft langer 'hangen') en rijker dan op basis van theoretische voorbeelden.

Een exemplarische aanpak is ook inductief: vanuit een concreet stukje werkelijkheid worden algemene principes opgebouwd en wordt aan theorievorming gedaan. Die theorievorming vindt zijn basis in empirie en ervaring en zal daardoor minder 'vrijblijvend' zijn.

Beide aspecten sluiten mooi aan bij de sociaalconstructivistische leertheorie die stelt dat kennis —in ruime zin: ook toepassingskennis en vaardigheden— geen object is dat van het ene individu op het andere kan worden overgedragen, maar dat door een individu zelf wordt opgebouwd via interactie met anderen en de realiteit. Een exemplarische opleidingsdidactiek is een goede, concrete invulling van deze leertheorie. In lerarenopleidingen wordt deze echter niet altijd gerealiseerd in de dagdagelijkse praktijk (zie o.a. Van der Leeuw 2006).



b. *Voorbeeldlessen zijn geen modellessen*

Het 'contactonderwijs' (i.e. het concrete aantal lesuren) is de afgelopen jaren in de lerarenopleidingen flink teruggeschroefd. Opleiders brengen minder tijd door in de klas met groepen studenten. Een uitgangspunt van onze opleidingsdidactiek is dan ook dat het waarschijnlijk niet langer mogelijk zal zijn om alle taaldidactische inhouden expliciet en uitgebreid aan de orde te stellen tijdens de opleiding van de studenten.

Het komt er dan ook op aan de 'voorbeeldlessen' goed te kiezen en in functie van de inhouden die een opleider wil selecteren. Bovendien moeten de voorbeeldlessen een kans bieden tot transfer. Ze moeten namelijk leiden tot inzichten – eventueel ook vaardigheden – die verder rijken dan de gebruikte werkvorm en de daaraan gekoppelde taaldidactische inhoud.

Voorbeeldactiviteiten mogen geen te kopiëren modellessen worden. Daarmee zouden we terugkeren naar een veel oudere opleidingsdidactiek, waarbij studenten een beperkt

aantal 'formats' (dé voordrachtles, dé stelles, dé les stillezen, dé woordenschatles, etc.) werd aangeleerd die ze vervolgens tijdens hun verdere carrière keer op keer konden toepassen. Vandaar ook de noodzaak om binnen de werkvorm niet met materiaal, bestemd voor kinderen, maar met materiaal op het niveau van de studenten te werken. Op die manier moeten ze, wanneer ze de werkvorm willen uitproberen – en daartoe moeten ze zeker worden gestimuleerd –, minimaal de kennis en vaardigheden ontwikkelen die ze nodig hebben om de werkvorm aan te passen aan de groep kinderen waar ze les aan geven. Van letterlijk kopiëren kan – en mag – geen sprake zijn.

c. *Transfer als grote uitdaging*

Onze opleidingsdidactiek gaat ervan uit dat studenten de lesinhouden die hen worden aangereikt op basis van een voorbeeld, kunnen transfereren naar andere onderdelen van de taaldidactiek of naar andere taalleersituaties. Dat vermogen tot transfer mag een opleider niet vanzelfsprekend veronderstellen bij de studenten. Binnen onze aanpak moeten immers manieren ontwikkeld worden om die cognitieve vaardigheid te ontwikkelen en te stimuleren.

Ook de confrontatie met vakliteratuur vormt een belangrijk onderdeel van de vaardigheid tot transfer. Binnen een exemplarische opleidingsdidactiek is de verleiding immers groot om veel met werkvormen te experimenteren – want dat motiveert de studenten – waardoor de taaldidactische inhoud wel eens op de achtergrond zou kunnen verdwijnen. Door bij elke werkvorm of modelles ook vakliteratuur toe te voegen, eventueel gekoppeld aan opdrachten om met de inhoud uit de tekst aan de slag te gaan, kan deze valkuil vermeden worden.

## 4. Uitleiding

Onze vorm van opleidingsdidactiek staat nog in de kinderschoenen. Via deze bijdrage aan *Het Schoolvak Nederlands* willen we de uitgangspunten (evenals concrete invullingen ervan) toetsen aan een kritisch publiek in de vaste overtuiging dat we op die manier achteraf nog beter kunnen werken aan een krachtige leeromgeving voor toekomstige taalleraren aan de basis.

## Referenties

Bodde-Alderlieste, M., H. Paus, M. Smits & H. Van Toorenburg (2002). *Driemaal taal*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Daems, F., K. Van den Branden & L. Verschaffel (red.) (2004). *Taal verwerven op School. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs*. Leuven: Acco.

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Paus, H. (red.) (2006). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Van den Hauwe, J. (2003). "Taaldidactiek exemplarisch aanleren: kan dat?" (htttp://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/2003/).

Van der Leeuw, B. (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Heeswijk-Dinther: Esstede.

# 7. Nederlands en vakoverschrijdende projecten

*Stroomleider:*

*Marleen Lippens (VVKSO)*
*Carien Bakker (Rijksuniversiteit Groningen)*

## Ronde 1

*Mieke Detienne & Brecht Vande Walle*
*Sint-Pauluscollege, Wevelgem*
*Contact: mieke.detienne@gmail.com*
*brecht.vande.walle@telenet.be*

# Een projectweek met een gouden randje

In de pers kon men er niet meer aan ontsnappen: Expo '58 werd vijftig jaar oud. Dat wil dus zeggen dat ook ons schoolgebouw waar momenteel de tweede graad haar toevlucht vindt, vijftig kaarsjes mag uitblazen. Het gebouw stond in Brussel op de Expo als paviljoen van het toen nog bestaande Joegoslavië. Na het opdoeken van de Expo kwam het richting Wevelgem. We lieten de leerlingen langs verschillende wegen kennismaken met dit unieke pareltje uit de geschiedenis van België én Joegoslavië.

Het feestjaar – omwille van het vijftigjarig bestaan van onze school – werd in verschillende luiken verdeeld. De start werd gegeven in aanwezigheid van verschillende notabelen. Daarna was er voor de leerlingen een ontspannend luik onder de vorm van een muziekfestival en een sport- en avonturendag. Het laatste luik ging door tijdens de lesuren. Hierin gingen we aan de slag met een vak- en lesoverstijgend project.

De werkgroep besliste om in onze projectweek een aantal facetten in de kijker te plaatsen: enerzijds Expo '58 zelf, anderzijds het gebouw en zijn afkomst. Daarbij werd uitgegaan van en rekening gehouden met het niveau van de leerlingen en werd aandacht besteed aan de diversiteit van zowel de verschillende vakken als van de verschillende activiteiten. Tijdens de week werden heel wat activiteiten voorzien:

- muziek uit 'de fifties';
- filmpjes over Expo '58;
- een tentoonstelling met verschillende thema's zoals Expo '58 toen en nu, originele Expo-voorwerpen, Expo-vlaggen, etc.;
- een kalender van 1958 met de belangrijkste gebeurtenissen van dat jaar;
- een filmforum voor de tweede graad;
- het overdoen van de opening van de expo, exact 50 jaar later
- etc.

Bovendien werd een Joegoslavisch middagmaal geserveerd

Dankzij de verscheidenheid aan vakken slaagden we er in om in elk vak de focus op iets anders te leggen binnen hetzelfde thema. Zo werden in de lessen 'lichamelijke

opvoeding' dansen uit de Balkan aangeleerd. In de 'lessen wiskunde' werd gerekend zoals in de jaren 1950 en werden het volume en de omtrek van de bollen van het Atomium berekend. In 'aardrijkskunde' en 'geschiedenis' stond men stil bij ex-Joegoslavië. In de lessen 'technologische opvoeding' werkte men met 10 000 legoblokjes die eveneens hun 50e verjaardag vierden. En in 'plastische opvoeding' ging men op zoek naar de Joegoslavische kunstenaars onder de leerlingen.

De projectweek werd gedragen door een tiental verantwoordelijken die de algemene lijnen uittekenden en brainstormden over mogelijke lesonderwerpen. Zo werd voorkomen dat in elk vak hetzelfde onderwerp werd aangesneden. Door alle voorstellen in één centraal punt te verzamelen, kon ook het overzicht over het totaalpakket behouden worden. Voor het uitwerken van een concreet lessenpakket deden we echter een beroep op de verschillende vakwerkgroepen. De vakcoördinatoren moesten het initiatief nemen zodat in elk jaar en in elke richting tenminste één uur in die week besteed werd aan het thema van de projectweek. Het resultaat was dat de leerlingen in die week ongeveer 15 uren bezig waren rond eenzelfde thema, maar telkens vanuit een andere invalshoek. Uiteraard willen we niet beweren dat elke leerkracht vol enthousiasme op die mallemolen sprong. Zoals in elke school kostte het behoorlijk wat tijd en inspanning van de werkgroep om de meerderheid van de collega's te overtuigen van de meerwaarde van de projectweek. Tegenargumenten zoals het extra werk dat zoiets met zich meebrengt en het 'urenverlies' in een vaak (te) krap jaarplan, waren niet uitzonderlijk. Maar het is een utopie om een volledig lerarenkorps voor honderd procent achter een activiteit te krijgen. Daarom was de werkgroep heel blij om toch te kunnen vaststellen dat slechts enkelingen het over zich heen lieten gaan. De eindevaluatie was positief, hoewel de leerlingen signaleerden dat ze één week al voldoende vonden.



Hoe vond het vak Nederlands zijn plaatsje binnen dat geheel? De leerkrachten vergaderden per graad en beslisten om ex-Joegoslavië als algemeen thema te nemen. Binnen de graden werd een onderscheid gemaakt tussen de aso- en de tso/bso-leerlingen. De bedoeling was om een lessenpakket samen te stellen dat de leerlingen zoveel mogelijk op hun interesses zou aanspreken.
Voor de eerste graad A, optie moderne wetenschappen, vormden jeugdboeken het vertrekpunt. Deze werden, na een schets binnen de politieke gebeurtenissen van ex-Joegoslavië, creatief uitgewerkt. Door gebruik te maken van jeugdboeken kon ook woordenschatuitbreiding aan bod komen (in oorlogsverhalen wordt namelijk gebruik gemaakt van typische woorden en termen).
Voor de eerste graad B en de overige klassen van de A-stroom was de opdracht: verkoop je land aan buitenlanders; maak met andere woorden promotie voor België. Dat frietjes en chocolade hoge toppen scheerden, behoeft geen uitleg …
Voor de tweede graad aso en tso werd opnieuw uitgegaan van jeugdboeken. Dit keer werd de inhoud van de boeken echter geëxtrapoleerd naar de huidige oorlogsgebieden – en naar de problematiek die er heerst. Het klassengesprek eindigde in een debat over

de vluchtelingenproblematiek: 'Blijf je of vertrek je met je hebben en je houden?'
Voor de tweede graad bso bleef promotie het onderwerp. Daar ging men vakoverstijgend werken met maatschappelijke vorming en informatica. Leerlingen kregen de opdracht om een toeristische brochure te ontwerpen voor een land uit ex-Joegoslavië. Daarbij verzamelden ze realia over het gekozen land, die werden aangevuld met toeristische info.
Het vak Nederlands speelde ook een rol bij het slotinitiatief. Aan het einde van de projectweek kregen alle leerlingen immers een krantje waarin foto's en artikels werden opgenomen die betrekking hadden op de gebeurtenissen en activiteiten van de afgelopen week. Het voorblad van de krant van 18 april 1958 sierde de voorpagina.

## Ronde 2

*Marleen Lippens*
*Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst, Brugge*
*Contact: Marleen.lippens@vsko.be*

# 'Frisse blikken kijken verder'. Vakoverschrijdend werken: Nederlands … kunst en reclame?!

### 1. Inleiding

In Vlaanderen kiezen heel wat scholen voor vakoverstijgende lessen. De uitbouw van een lessenreeks (of project) verhoogt vaak de motivatie bij zowel leraren als bij leerlingen. Die manier van werken is niet nieuw, maar het aanbod van materiaal is eerder schaars. Vanuit het vak Nederlands zijn heel wat aanzetten mogelijk om met andere vakken samen te werken. In de presentatie komen twee lesmodellen aan bod die voor diverse doelgroepen gebruikt kunnen worden. Die modellen focussen op kunst en reclame. Vakken als cultuurwetenschappen, media, plastische opvoeding, etc., kortom vakken met aandacht voor 'beelden' en 'kijken', kunnen hier aan gelinkt worden.

'Beeldopvoeding' of een 'leerlijn kijken' komt in het secundair onderwijs, binnen het vak Nederlands, zeker nog niet altijd gestructureerd in de lessen voor. We kunnen de leerlingen leren kijken, beelden leren interpreteren, de gedachte en de boodschap achter het beeld leren begrijpen, etc. Maar welke bedoeling heeft de zender, welke middelen zet hij daarvoor in en welke effecten bereikt hij bij de ontvanger?

Op scholen gaan leraren van verschillende vakken wel eens samen zitten om iets gemeenschappelijks uit te werken. Dat kan dus zeker ook voor het aspect 'kijken'. In meer dan één vak vinden we binnen leerplannen (en eindtermen) een opstap naar 'kijken'.

Op school worden tussen vakleraren wel eens afspraken gemaakt. Maar hoe kunnen leraren en vakgroepen dat structureel aanpakken? Brengen leraren wel eens – zonder dat ze op de hoogte zijn van wat in een andere les gegeven wordt - eenzelfde onderwerp in verschillende lessen aan bod?
Het kan een uitdaging zijn om de leerlingen aan het werk te zetten binnen de vakgrenzen, maar ook over de vakgrenzen heen. Ga als leraren ook samen aan de slag!

## 2. Twee lessuggesties: reclame en kunst

Beide modellen zijn uitgewerkt vanuit onderstaande doelen:

Met de leerlingen gaan we creatief en didactisch-pedagogisch verantwoord werken aan kijkvaardigheid:

- de leerlingen werken vanuit de gedachte van begeleid zelfstandig leren;
- de leerlingen leren 'kijken';
- de leerlingen verwerken de gevonden informatie op een creatieve manier.

Er worden ook vakoverschrijdende doelen gerealiseerd:

- de leerlingen zullen in elk geval al voldoen aan enkele eindtermen van leren leren, sociale vaardigheden en aan de muzisch-creatieve vakoverschrijdende eindtermen. Afhankelijk van de onderwerpen waar ze rond werken, zullen nog andere eindtermen aan bod komen.

De lessuggesties nodigen uit tot samenwerken:

- leraren en leerlingen kunnen samenwerken over de verschillende vakken heen;
- leerlingen kunnen intern samenwerken, afspraken maken, etc.

De leerlingen gaan de eigen grenzen verleggen:

- wie goed voorbereid is en volhoudt, kan meer bereiken dan hij denkt.

## 3. Mogelijke aanpak: een stappenplan

Om een geslaagd resultaat te bereiken, kan onderstaand stappenplan ondersteuning bieden bij de voorbereiding.

a. Welke *doelen uit de verschillende leerplannen* stel je voorop? Aan welke doelen zullen de leerlingen uiteindelijk gewerkt hebben?

Je screent leerplannen en zoekt gemeenschappelijke items. Je maakt een keuze en zoekt een mogelijke invalshoek.

b. Misschien zul je als leraar eerst de tijd moeten nemen voor *eigen professionalisering*.

Om bepaalde delen – thema's – van het leerplan echt te doorgronden kun – of beter: moet – je als leraar ook zelf 'expert' worden door:

- vorming te volgen
- in de niet-onderwijswereld op verkenning te gaan om inzicht te krijgen in bepaalde 'items'
  Bijvoorbeeld: Om inzicht te krijgen in hoe de reclamewereld werkt, op welk vlak je van die wereld kunt leren en hoe er gedacht wordt, kan je een bezoek brengen aan een reclamebureau. (met dank aan Piet Coucke van AB Creations uit Waregem waar we terecht konden voor de nodige feedback en 'individuele vorming'- zie ook op www.abcreations.be of www.ab.be voor mooie, bruikbare voorbeelden).
- etc.

c. Tijd voor *afspraken*

- met de collega's over bv. de werkvorm.
- welke afspraken maak je met de leerlingen?

d. De *uitwerking* van de lessen.

Wie maakt welk deel? Of werk je alles samen uit?

Het is altijd interessant om de leerlingen een vaste aanpak voor het uitvoeren van kijk-, luister- en leestaken aan te beiden.

Gebruik bijvoorbeeld de OVUR-aanpak (oriënteren – voorbereiden - uitvoeren – reflecteren).

| | |
|---|---|
| • Oriëntatie op de taak | Om wat voor tekst/beeld gaat het?<br>Hoe moet je kijken/luisteren/lezen? |
| • Voorbereiding | Waarover gaat de tekst/het beeld (voorkennis activeren)?<br>Wat verwacht je er van?<br>Wat wil je te weten komen? |
| • Uitvoering | Begrijp je de inhoud: de woorden, de tekstverbanden, de belangrijkste informatie?<br>Begrijp je de bedoeling van de zender? |
| • Reflectie | Heb je de tekst/ het beeld begrepen?<br>Heb je voldoende informatie gekregen?<br>Heb je de lees-, kijk- of luistertaak goed aangepakt? |

e. De lessen zelf: *organisatie?*

Kiest de school voor enkele aaneensluitende lesuren of wordt het gewone lessenrooster
gevolgd? In welke klaslokalen is er een pc ter beschikking? Etc.

f. *Bijsturen* na reflectie en evaluatie

Als de lessenreeks achter de rug is, kunnen de leraren de lesontwerpen bijsturen. Hierbij dient rekening gehouden te worden met eerdere ervaringen.
Een volgende keer kunnen de lessen dan aan de actualiteit getoetst worden en kunnen de leerlingen er eventueel weer mee aan de slag.

## 4. Voorbeelden van samenwerking met andere vakken

Bv. Voor de tweede graad: Nederlands samen met het vak cultuurwetenschappen in de richting Humane Wetenschappen.

Er worden modellen aangereikt om met bzl (begeleid zelfstandig leren) aan de slag te gaan. Het zijn echter geen pasklare lesbundels, maar ze nodigen uit om die voor jouw leerlingen en schoolcultuur om te zetten. Zie ze als een mogelijk 'sjabloon'.

*De lesmodellen*

De bzl-opdrachten zijn als volgt uitgewerkt:

Elke bundel bestaat uit vier delen:

1. toelichting
2. doelen (kunnen/kennen)
3. tijdsinvestering
4. leerstof

De opdrachten zelf volgen onderstaand stramien:

1. opdrachten en werkwijze
2. toetsing en beoordeling
3. tips en valkuilen

## 5. De taak van de leraar en de leerlingen tijdens deze lessen

De leraar fungeert als *begeleider*, als *coach.* De leerling neemt de touwtjes zoveel mogelijk zelf in handen. De leraar treedt enkel op als hij merkt dat het echt nodig is voor een goed verloop van de opdracht. Het belang van *zelfredzaamheid* mag immers niet onderschat worden. Het is één van de taken van de leraar om leerlingen *zelfstandiger* te leren werken en leren. Naast de *vakgebonden leerdoelen*, oefenen leerlingen ook *sociale vaardigheden* (in team werken, afspraken maken en naleven, compromissen sluiten, etc.) en trainen ze *andere leervaardigheden* zoals plannen, informatie selecteren, reflecteren, evalueren …

## 6. Lesbundels over kijkstrategieën

Onderstaande lesbundels over kijkstrategieën komen tijdens de presentatie aan bod. Hier volgen de titels en de doelen voor de leerlingen.

### *6.1 Laat je zien of je bent gezien*

a. Wat moet je kunnen?

Je kunt:

- het effect van de 'stopping power' verwoorden;
- het communicatieschema op een reclameboodschap toepassen;

- met een kijkwijzer enkele zaken over reclame verzamelen en vastzetten;
- de verzamelde info op een gestructureerde manier aan de anderen doorgeven;
- de gepaste kijkstrategie inzetten (transfer via lees- en luisterstrategieën);
- informatie uit verschillende bronnen vergelijken;
- de functie (en het effect) van (bijgeleverde) visuele informatie vaststellen;
- een gefundeerd antwoord op de gestelde onderzoeksvraag geven.

b. Wat moet je kennen?

Je kent:

- het belang van het beeld bij de boodschap;
- enkele belangrijke aspecten van reclame (zoals slogan, logo, baseline, etc.);
- enkele belangrijke reclamestrategieën;
- waarden die je in reclameboodschappen terugvindt.

## *6.2 Kunst in de kijker*

a. Wat moet je kunnen?

Je kunt:

- verwoorden wat kunst voor jou is;
- feiten en meningen onderscheiden;
- het communicatiemodel op een kunstvoorwerp toepassen;
- de taal van de kunstenaar decoderen;
- kunst van kitsch onderscheiden. Bovendien kun je je mening met argumenten staven;
- een kunstvoorwerp 'volledig' beleven. Vooroordelen (bv. over de samenleving vroeger en nu) kun je opzij zetten;
- een kunstvoorwerp nauwkeurig observeren en beschrijven;
- een kunstvoorwerp aan de hand van een kijkwijzer bespreken;
- een mondelinge boodschap duidelijk inspreken;
- een gesproken tekst van een medeleerling evalueren;
- je eigen ingesproken tekst kritisch beluisteren en aanpassen;
- het eindproduct van een medeleerling beoordelen;
- je eigen inbreng in het groepsgebeuren beoordelen en bijsturen.

b. Wat moet je kennen?

Je kent:

- de verschillende disciplines in de kunstwereld;
- de nodige woordenschat om op een gefundeerde wijze over kunst te spreken.

## Ronde 3

*Patrick Bernauw*
*Vzw De Scriptomanen*
*Contact: patrick.bernauw@skynet.be*

# 'RSearch'. Een interactief multimediaal detectivespel

### 1. 'RSearch' & 'Springtij'

Rebecca Rademaekers en haar collega's van het detectivebureau 'RSearch' zijn op zoek naar Lotte Geerinckx en Gino Bruscetti. Die twee jonge mensen verdwenen onder verdachte omstandigheden en alles wijst erop dat ze zich in grote moeilijkheden bevinden. Daarom stelt Rebecca het dossier dat ze aanlegt over deze zaak ter beschikking van iedereen die bereid is om haar te helpen met de speurtocht naar Lotte en Gino. Voel jij je aangesproken? Aarzel dan niet langer, want de tijd dringt...

'RSearch' is een interactief multimediaal detectivespel dat wordt georganiseerd door het departement Industriële Wetenschappen en Technologie van de Karel de Grote-

Hogeschool. Met dit spel wil de Karel De Grote-Hogeschool leerlingen van het laatste en voorlaatste jaar van het secundair onderwijs kennis laten maken met technologie en wetenschap.

In het kader van dit spel, dat werd uitgewerkt door vzw de Scriptomanen, schreven Patrick Bernauw en Guy Didelez 'Springtij', het dossier van privédetective Rebecca Rademaekers, dat ze aanlegde naar aanleiding van de verdwijning van de 19-jarige Lotte Geerinckx. Wie in het bezit is van het dossier kan met behulp van de bijhorende site www.rsearch.be reconstrueren wat er met Lotte gebeurd is. Tenminste, als de 'aspirant-detectives' in staat zijn om nauwgezet te lezen, te luisteren, te kijken en… logisch na te denken. Dat maakt 'Springtij' tot een interessant didactisch hulpmiddel, dat zowel in de lessen Nederlands als tijdens de wetenschapslessen gebruikt kan worden om een aantal uiteenlopende attitudes en eindtermen op een originele en boeiende manier te realiseren.

Uiteindelijk kan het interactieve en multimediale detectivespel 'RSearch' uitgebreid worden met een 'live sessie', waarbij de leerlingen via e-mail en chat in contact treden met een 'detective' om het verdwenen meisje Lotte op te sporen. Via het web zullen ze ook weer diverse onderzoeksopdrachten toegespeeld krijgen, die uiteindelijk moeten leiden tot het redden van Lotte. Met vragen over de mogelijkheden van het detectivespel, de praktische organisatie, de kostprijs, etc. kunt u steeds terecht op info@rsearch.be of op de website www.rsearch.be .

## 2. Mogelijkheden om 'Springtij' in de les te gebruiken

*Individueel*: elke leerling heeft een eigen exemplaar van 'Springtij' en een eigen pc met internetaansluiting en bestudeert de informatie op zijn eigen tempo. De leerlingen leren zelfstandig werken. Alternatief: één boekje en één pc per twee leerlingen; ze wisselen in overleg af.

*In groepjes*: per groepje is een exemplaar van 'Springtij' en een pc voorzien. Ofwel bestudeert de hele groep alle informatie, ofwel worden de taken verdeeld. De leerlingen leren samenwerken.

*Klassikaal*: de teksten uit 'Springtij' worden voorgelezen en de filmpjes en audiofragmenten worden op een televisie getoond en op een stereo afgespeeld. Op die manier volstaat één exemplaar van 'Springtij' en hoeft men geen toegang tot het internet te hebben. De leerlingen leren nota's nemen.

Na het verwerken van de informatie gaat men over tot het opstellen van een reconstructie. Waarom zijn Lotte en Gino gevlucht? Wat was hun plan? Wat liep er mis?

Hoe staat de situatie er nu voor? Het opstellen van de reconstructie kan ook weer individueel, in groepjes of klassikaal gebeuren. Ten slotte wordt de reconstructie weergegeven door een betoog, onderbouwd met argumenten, door een groepspresentatie gevolgd door een klassikale discussie, etc.

## 3. Het vervolg op 'Springtij': 'RSearch'

*Duur*: 2 lesuren
*Benodigdheden*: pc's met internetaansluiting en het programma Google Earth
*Locatie*: op school
*Voor wie*: alle klassen

*Inhoud*:

Vzw De Scriptomanen biedt, in samenwerking met de Karel De Grote-Hogeschool, klassen de mogelijkheid om 'live' deel te nemen aan de speurtocht naar Lotte. De leerlingen maken via het internet contact met één van de collega-detectives van Rebecca Rademaekers. Van haar krijgen de leerlingen (individueel of per groep) een aantal opdrachten die moeten uitwijzen waar Lotte en de misdadiger, Angelo, zich op dat moment bevinden. De opdrachten kunnen worden opgelost door logisch denkwerk in combinatie met opzoekwerk via het internet. Op basis van de antwoorden van de leerlingen, gaan Rebecca en haar collega's op zoek naar Lotte en Angelo.

Concreet bestaat het internetspel uit:

- een filmpje waarin Rebecca de gebeurtenissen tot op dat moment reconstrueert – dit is ook de reconstructie die de leerlingen op basis van 'Springtij' konden maken – en waarin wordt getoond hoe Lotte, de avond ervoor, aangereden werd door Angelo;
- een deductieopdracht, op basis waarvan Lotte gelokaliseerd kan worden, door foto's te vergelijken en getuigenissen te analyseren met behulp van Google;
- een deductieopdracht, waarbij de leerlingen Angelo kunnen opsporen door logisch denkwerk en met behulp van Google Earth;
- een filmpje waarin Rebecca er, op basis van de antwoorden van de leerlingen, in slaagt om Lotte terug te vinden (ondertussen wordt Angelo op een andere locatie ingerekend).

## Ronde 5

*Ann Vandemaele*
*Technisch Instituut Immaculata, Ieper*
*Contact: vdmaele@hotmail.com*

# Nederlands in het vak integrale opdrachten

'Integrale opdrachten' (i.o.) is een vak binnen de richting Sociale en Technische Wetenschappen (niveau: tso) waarin de vakken 'sociale wetenschappen', 'natuurwetenschappen' en 'voeding' centraal staan. 'Plastische opvoeding' en 'Nederlands' – officieel: 'expressie' – werken ondersteunend. Het vak i.o. werkt rond 4 competenties:

1. sociaalwetenschappelijke en natuurwetenschappelijke onderwerpen onderzoeken;
2. een persoonsgerichte activiteit of een maaltijd voor een groep organiseren;
3. mondeling presenteren voor een groep;
4. de eigen studieloopbaan in handen nemen.

Uit de opsomming van deze competenties blijkt duidelijk dat er voor het vak Nederlands een belangrijke rol is weggelegd. Het vak i.o. wordt op onze school door een team gegeven dat bestaat uit een leraar 'Nederlands', een leraar 'plastische opvoeding', een leraar 'sociale wetenschappen', een leraar 'voeding' en een leraar 'natuurwetenschappen'. Alle opdrachten voor de leerlingen worden uitgeschreven in lesbrieven. Een model vindt u in bijlage.

De lesbrief is telkens zo opgesteld dat leerlingen zelf aan de slag kunnen, zonder al te veel hulp van de leraar. De leraar is wel aanwezig als coach, maar de leerling stelt zelf een werkplan op en denkt dus zelf na over hoe hij/zij tot het eindresultaat komt. Dat eindresultaat is bij sommige opdrachten duidelijk afgelijnd, maar hoe ouder de leerlingen worden, hoe opener de opdracht is en hoe minder voorspelbaar het eindresultaat wordt.

Bovendien is het zo dat het eindresultaat heel vaak een evenement is, dat – zeker in de derde graad – een zekere complexiteit inhoudt en waarbij leerlingen heel weinig concrete input vanuit de leraar/lesbrief krijgen en des te meer zelf – samen of in groepjes – moeten brainstormen over de uitwerking van het project. Aangezien alle leerkrachten van het i.o.-team samen de projecten bedenken en de bijhorende lesbrieven opstellen, slaagt de leraar Nederlands er moeiteloos in om ook leerdoelen voor het vak Nederlands te realiseren. Dat zal u merken aan de voorbeelden die ik hieronder kort toelicht.

Begin januari 2008 kregen onze leerlingen van het 5e jaar de opdracht om een evenement te organiseren rond 'Gedichtendag'. Vanuit de vakgroep Nederlands hadden we in het eerste trimester een gedichtenwedstrijd georganiseerd, waarbij elke leraar Nederlands zijn leerlingen een gedicht had laten schrijven over 'een ding' (het thema van 'Gedichtendag 2008'). Een jury van leerkrachten had in elke categorie (1e graad tso, 1e graad bso, 2e graad tso, 2e graad bso, 3e graad tso en 3e graad bso) een winnaar gekozen.

De leerlingen besloten in i.o. om een prijsuitreiking voor deze gedichten te organiseren, een beetje zoals de Oscars, dus met genomineerden en winnaars die hun prijs vooraan komen ophalen. Die prijsuitreiking ging door in een naburig jeugdcentrum dat voor de gelegenheid werd afgehuurd. De leerlingen moesten eerst in groepjes brainstormen over de organisatie van het evenement. Ze maakten een plan op van alles wat bij zo'n organisatie komt kijken. Daarna werden de leerlingen opgedeeld in teams.

Een aantal leerlingen las alle genomineerde gedichten voor (3 per categorie). Ondertussen werd van elk gedicht ook een PowerPoint geprojecteerd met een aangepast muziekje (2 leerlingen waren PowerPointmakers en dj's). Andere leerlingen hadden 'poëtische' koekjes gebakken (1800 koekjes voor de hele school) om na de prijsuitreiking aan de leerlingen uit te delen. Elke leerling ontving een zakje met twee koekjes erin. Op het zakje kleefde een etiket met een gedicht. Doordat alle leerlingen gedichten hadden geschreven, hadden we dus een mooie voorraad gedichten die ze op de etiketten konden printen. Een ander team had de weg van de school tot het jeugdcentrum versierd met poëtische wegwijzers, die telkens een volgende zin van een gedicht onthulden.

In deze opdracht zat dus de competentie 'een persoonsgerichte activiteit organiseren' en 'mondeling presenteren'. De leraren 'voeding', 'Nederlands' en 'plastische opvoeding' waren hier het meest bij betrokken. In andere opdrachten ligt de nadruk dan weer op het 'sociaalwetenschappelijk' of 'natuurwetenschappelijk' onderzoek. Zo moesten leerlingen voor de opdracht 'Think big' hun ouders interviewen over hun opvoeding. In de theorielessen van 'sociale wetenschappen' hadden leerlingen het over opvoedingsstijlen gehad. Dankzij de opdracht konden ze de theorie koppelen aan concrete ervaringen en verhalen. Bovendien moesten ze de resultaten van het interview voor de klas presenteren, waardoor competentie 1 ('sociaalwetenschappelijk onderzoek') en competentie 3 ('mondeling presenteren voor een groep') aan bod kwamen. Competentie 3 komt minder expliciet aan bod als leerlingen bijvoorbeeld een gerecht bereid hebben (competentie 2, een maaltijd voor een groep organiseren) en er aan hun klasgenoten verslag over moeten uitbrengen of als ze hun gerecht moeten presenteren.

Naast spreekvaardigheid komt ook schrijfvaardigheid geregeld aan bod. Zo moesten de leerlingen van het 5e jaar in de opdracht 'Buitenbeentjes' een informatieve beurs orga-

niseren rond 'buitenbeentjes'. Met buitenbeentjes bedoelden we aandoening zoals een visuele of een auditieve handicap, autisme, dyslexie, dyspraxie, schoolfobie, dwangneurose, etc. Eerst was er het opzoekingswerk: ze moesten in groepjes van 3 informatie verzamelen over 'hun aandoening' in de bibliotheek en op het internet. Die info moesten ze verwerken tot een zakelijke tekst van 3 A4-bladzijden, aangevuld met een voorblad, een inhoudsopgave en een literatuurlijst. Verder moesten ze hun aandoening in een 10 minuten durende presentatie voorstellen aan kleine groepjes leerlingen van het 4e jaar en aan leerkrachten uit de richting 'Verzorging' (niveau: bso) en 'Gezondheids- en welzijnswetenschappen' (niveau: tso). Hierbij moesten ze minimaal 6 minuten besteden aan het geven van zakelijke info over die aandoening. Dat moest op een aantrekkelijke en interactieve manier gebeuren. Daarna mochten ze maximaal 4 minuten voorzien voor een (zelfbedachte) doe-activiteit die hun publiek moest onderdompelen in de leefwereld van mensen met een dergelijke aandoening.

Naast het mondeling presenteren, hadden de leerlingen aan het einde van de rit dus ook gewerkt aan hun opzoekingsvaardigheden: ze moesten hun info immers structuren, samenvatten en helder formuleren. Bovendien hadden ze de regels van de bronvermelding nog eens ingeoefend en aangezien de leraar Nederlands tijdens het schrijfproces aanwezig was, werden leerlingen ook aangemoedigd om het *Groene boekje* of hun spellingsgids te gebruiken.

Bijlage 1: een lesvoorbeeld

| Buitenbeentje | |
|---|---|
| Aantal lesuren: 18 uur | |
| Wat is de opdracht? | Maak een infostandje, een presentatie, een doe-activiteit en een theoretische tekst over een specifieke aandoening. |
| Nagestreefde competenties: | *Een sociaalwetenschappelijk thema analyseren*<br>1.1 Ik kan criteria voor de opdracht met de leerkracht afspreken.<br>1.2 Ik kan een werkplan voor het onderzoek opstellen.<br>1.3 Ik kan informatie opzoeken en beoordelen<br>1.4 (en 1.5) Ik kan informatie structuren, conclusies formuleren en op een creatieve manier voorstellen.<br><br>***Een persoonsgerichte activiteit voor een groep organiseren***<br>2.1 Ik kan een opdracht afbakenen en criteria opstellen.<br>2.3 Ik kan een activiteit uitvoeren.<br>2.4 Ik kan een doe-activiteit van een andere groep evalueren. |

| | |
|---|---|
| | *Presenteren*<br>3.1 Ik kan een gepast werkmodel kiezen. (Op welke manier presenteer je je info en je doe-activiteit? Is iedereen in je publiek betrokken?)<br>3.2 Ik kan een presentatie voorbereiden.<br>3.3 Ik kan een langere presentatie geven en vragen van het publiek beantwoorden.<br>3.4 Ik kan een presentatie evalueren.<br><br>*De studieloopbaan in eigen handen nemen*<br>4.1 Ik kan formuleren of ik kinderen/jongeren met een dergelijke aandoening zou willen begeleiden. |
| Hoe gaan we te werk? | 2 u.<br>Je krijgt een infomoment over de opdracht. Je krijgt een beknopte uitleg over je aandoening. Aan de hand van deze aandoening brainstorm je over wat je nog allemaal wil en moet weten. Aan de hand van deze brainstorm, en rekening houdend met onderstaande planning, maak je een taakverdeling binnen het groepje op.<br><br>4 u.<br>Bezoek aan bib/Katho.<br>In de bibliotheek krijg je de kans om informatie op te zoeken, te selecteren en te structureren.<br><br>2 u.<br>Maak een bestellijst op voor je doe-activiteit.<br><br>4 u.<br>Bezoek aan bib/Katho.<br><br>6 u.<br>Werk je opdracht uit volgens planning. Je kunt op donderdag tijdens het 5e /6e uur eens gaan kijken naar de turnzaal om een plekje te reserveren en de mogelijkheden van het lokaal te bekijken.<br><br>2 u.<br>Laatste voorbereiding |

| | |
|---|---|
| | 4 u.<br>5e lesuur: klaarzetten van de stand<br>6e lesuur: presenteren voor eigen groep en beoordelen andere groepen<br>7e lesuur: presentatie aan derden (vierdejaars en leerkrachten)<br>8e lesuur: opruimen |
| In de klas vind je volgende elementen: | Per groepje maximaal 3 witte presentatieborden en pc's |
| Wat moet je zelf meebrengen? | Materiaal in functie van de doe-activiteit en de infostand. |
| Waaraan moet je resultaat beantwoorden? | - Je werkplan bevat een taakverdeling en een timing (wie wat wanneer zal doen).<br>- Je tekst is 3 A4-bladen (Arial 11, anderhalve tussenregel) lang en bevat enkel eigen geschreven tekst. Wat moet er in? (Denk aan de probleemstructuur.) Als slot formuleer je je mening over de gekregen debatvraag en of je kinderen/jongeren met deze aandoening zou willen begeleiden. (Waarom wel of waarom niet?) Je zorgt voor een voorblad met de titel en jullie namen erop + voor een inhoudsopgave.<br>- Je stand (in de turnzaal van Savio) moet informatief, overzichtelijk en creatief zijn (niet enkel geprinte bladen) en aantrekkelijk voor het publiek.<br>- Je informatieve presentatie duurt minimaal 4 minuten. Je kiest een gepaste werkvorm zodat iedereen van je publiek actief betrokken is bij je presentatie.<br>- Je doe-activiteit moet ervoor zorgen dat de spelers zich inleven in de leefwereld van mensen met zo'n aandoening. Je doeactiviteit speelt zich binnen af.<br>- Informatieve presentatie en doe-activiteit duren samen 10 minuten. |

Bijlage 2

De hoofdvragen van de *probleemstructuur* zijn:

- Wat is het probleem? (welk soort aandoening, omschrijving van hoeveel % eraan lijdt, waar die mensen vooral voorkomen, toestand in België, Europa, wereldwijd, beschrijving van de symptomen...)

- Waarom is het een probleem? (= wat zijn de negatieve gevolgen van het probleem? Wat zijn de gevolgen van de beperking?)
- Wat zijn de oorzaken van het probleem?
- Hoe kan het probleem opgelost/aangepakt worden?

Als je het over een onderzoek hebben dan kun je de *onderzoeksstructuur* gebruiken:

- Wat werd er precies onderzocht?
- Waarom werd het onderzocht?
- Hoe werd het onderzocht? (wie, wat, waar, verschillende stappen in het onderzoek)
- Wat waren de resultaten van het onderzoek?
- Wat zijn de conclusies uit het onderzoek?

## Ronde 6

*Martine Verhelst*
*O.-L.-V.-Hemelvaartinstituut, Waregem*
*Contact: martine.verhelst@skynet.be*

# Wordt u ook pro bso-contractwerk?

### 1. Inleiding

Wat is contractwerk eigenlijk? Hoe past contractwerk binnen Begeleid Zelfstandig Leren? Hoe is het inzetbaar in onze bso-afdelingen? Wat is de rol van de leraar? Hoe ga je om met opdrachten? Hoe ga je om met evaluaties?

Bovenstaande vragen worden regelmatig gesteld. Dit toont enerzijds aan dat veel leraren meer willen weten over 'contractwerk'. Anderzijds getuigen die vragen van een tekort aan zelfvertrouwen en van een onderschatting van de capaciteiten van leerlingen.
Zowel leraren als leerlingen zijn flexibele wezens. Het enige wat men in het achterhoofd dient te houden, is dat er een mogelijkheid bestaat om na het vallen ook terug op te staan. Wie iets uitprobeert, loopt immers het risico om te falen. Opdrachten kunnen echter bijgestuurd worden zodat uiteindelijk iedereen er uiteindelijk goed bij vaart. Maar eigenlijk lopen we nu al op de zaken vooruit.

## 2. Verandering?

Laat ons heel kort Begeleid Zelfstandig Leren – kortweg: BZL – onder de loep nemen. Bij het horen van deze woorden ontstaat vaak de neiging om te denken aan een uitdaging die enkel voor de durvende leraar is weggelegd. Niets is minder waar. Wat wel waar is, is dat BZL momenteel onderhevig is aan een gedaanteverwisseling. Waar vroeger de klemtoon veeleer op 'zelfstandig' lag, zien we nu een verschuiving naar 'begeleid'. De oorzaak hiervan kunnen we toeschrijven aan het feit dat (vooral bso-) leerlingen vaak hun motivatie verliezen nadat ze een aantal taken individueel voorbereid en/of opgelost hebben. In principe hebben veel van die leerlingen met faalangst te maken. Zelfs als de leraar op zijn hoede is en de intentie heeft om zijn leerlingen te helpen, slaagt hij er niet altijd in om die gevoelens te keren. De klemtoon valt anno 2008 gelukkig steeds vaker op het begeleiden van leerlingen in de ruime zin van het woord. Dat biedt de leraar heel wat meer kansen om zijn leerlingen te motiveren.
Het omvat vooral individuele begeleiding of begeleiding van een beperkte groep. Terwijl een aantal leerlingen zelfstandig aan de slag gaan, ontstaat er ruimte om individueel bij te sturen waar nodig. Contractwerk is een handig middel om de leemtes die ontstaan zijn op te sporen. Wie nood heeft aan hulp, ondersteuning of bemoediging, wordt sneller opgemerkt en kan door de leraar op een rustige manier benaderd worden.

## 3. Ruimte?

Idealiter vinden deze contractwerken plaats in een rustige, grote ruimte waar plaats is voor een 'bewegende' leraar. Ook is het van belang dat de leerling het gevoel krijgt dat hij zich vrijelijk in de ruimte kan bewegen, wanneer hij daar behoefte aan heeft. Zo is het goed als leerlingen bijvoorbeeld geen toestemming moeten vragen om het internet te raadplegen of om een woordenboek uit het rek te halen. Doordat iedereen zich vrij beweegt, neemt niemand er aanstoot aan. Integendeel, want de leerlingen worden minder gestoord dan wanneer een leerling voortdurend vragen stelt. Soms vinden leerlingen het aangenaam dat de leraar – wanneer hij geen 'blusoperaties' moet uitvoeren – een vaste stek heeft in de klas. Die vaste stek is de consultatieruimte. Een leerling mag zich daar ten allen tijde aanmelden om om het even welke vraag te stellen.
Er gelden natuurlijk een paar regels die het werkritme bepalen, namelijk:

- een leerling kan enkel consulteren wanneer er niemand anders aan het consulteren is;
- elke vraag is een gerechtvaardigde vraag.

Wanneer de leraar niet op de voorziene plaats is, kan de leerling door zijn hand op te steken, aangeven dat hij hulp verwacht. De vraag van de leerling wordt pas gesteld

wanneer de leraar ter plaatse is.
Het gaat dus eigenlijk om simpele regeltjes en afspraken. Het is dan ook goed om er aan het begin van een schooljaar voldoende uitgebreid bij stil te staan. Er moet echt veel tijd uitgetrokken worden om zowel het verloop van een contract als de spelregels uit te leggen. Dit hoeft niet als tijdverlies ervaren te worden, want uiteindelijk loont het echt de moeite. Leerlingen voelen zich veel zekerder en de leraar hoeft niet kijvend op te treden. Een simpele verwijzing naar de afspraken is dan meestal genoeg.

## 4. Variatie?

Het toverwoord 'variatie' krijgt meer kans om in de vorm van een contract te zegevieren. Niet enkel de individuele opdracht, maar ook de duowerkjes, de kringgesprekken en de begeleide, afgebakende groepswerken krijgen opeens hun plaats. Door de variatie in werkvormen wordt de leerling gestimuleerd en kijkt hij zelfs uit naar de diverse mogelijkheden die contractwerk hem bieden. Ook wordt steeds vaker de stap naar een variatie in de vaardigheden gezet. Het wordt dus mogelijk om spreek-, luister-, lees-, kijk- en schrijfopdrachten met elkaar te combineren.
Het contractwerk biedt de oplossing om deze verschillende werkvormen en vaardigheden te combineren, omdat er in contractwerk een duidelijke planning is meegegeven. Het kan enkel maar leuker worden wanneer een leraar verschillende thema's aan bod laat komen, variatie brengt in het soort opdrachten en vragen, aandacht heeft voor verschillende verbetermogelijkheden en investeert in een stijgende moeilijkheidsgraad van de opdrachten.

## 5. Inhoud?

Een contract omvat een aantal opdrachten die de leerlingen binnen een bepaalde tijd dienen af te werken. Daarin zit ook al de verbetertijd en soms de remedieertijd inbegrepen. Dit betekent dat ook rekening gehouden moet worden met de zwakkere leerlingen. De tijd die een contract beslaat is dan ook de tijd die de zwakste leerling nodig heeft om die taken uit te voeren, aangevuld met een marge voor onvoorziene omstandigheden.

## 6. Uitzicht?

Een contract moet voor de leerlingen een structureel, overzichtelijk geheel van opdrachten bevatten. Daarom worden best fiches opgemaakt met een overzicht van die opdrachten die de leerling in staat stellen de gemaakte opdrachten af te punten en te evalueren.

Ook de opdrachten krijgen best een vaste structuur.
Zo kan een structuur er als volgt uitzien:

- doelstellingen (handig overzicht voor leraar en leerling);
- benodigdheden;
- planning (benodigde tijd);
- leerstof (indien relevant) en/of tips;
- opdracht (in deelopdrachten opgedeeld);
- evaluatie (proces- en/of productevaluatie) door leerling en leraar.

## 7. Wanneer?

Een contract wordt verschillende keren per jaar aangeboden, afhankelijk van de inzetbaarheid in meerdere vakken. Soms is het heel boeiend om een contract op te stellen waar verschillende leraren aan (mee)werken, zodat de leerlingen telkens een andere coach met een eigen accent ontmoeten. Het biedt een grotere waaier aan mogelijke opdrachten, zodat thematisch werken mogelijk wordt. Vooral de vakken 'pav', 'mavo', 'Nederlands', 'zakelijke communicatie' en 'plastische opvoeding' sluiten veelal dicht bij elkaar aan.

## 8. Waar?

Een contract wordt bij voorkeur in de klas afgewerkt. Contractwerk wordt in principe niet mee naar huis genomen. Zo heeft de leraar een beter zicht op de individuele prestaties en kan hij de leerlingen zelf motiveren om binnen een tijdschema taken af te werken. Zo ondervindt de leraar immers wie nood heeft aan remediëring.



## 9. Evaluatie?

De leerling maakt gebruik van verbeterfiches, maar soms treedt de leraar zelf als verbeteraar op, zodat er ruimte is voor extra feedback en voor eventuele remediëring. Het vergt een flexibele houding van de leraar en de lessen vereisen een grote zin voor tijdmanagement.

## 10. Besluit

Contracten opmaken is een beetje denken als een leerling, maar vooral bedenken welke taken de leerling graag zou maken. Contracten in samenwerking met collega's

opstellen is meestal ook een leuke bezigheid en leidt zelfs tot verhelderende inzichten. Go for it!

# 8. Taalbeschouwing

*Stroomleider:*

*José Vandekerckhove (Sint-Andreaslyceum, Oostende & KULeuven)*
*Peter Nieuwenhuijsen (NHL Leeuwarden en Rijksuniversiteit Groningen)*

## Ronde 1

*Jan Uyttendaele*
*Katholieke Hogeschool Kempen, Departement Lerarenopleiding, Turnhout*
*Contact: jan.uyttendaele@khk.be*

# Spelling op de helling

Volgens Van Dale wordt van zaken die dringend aan herziening toe zijn, gezegd dat ze 'op de helling moeten'. Dat geldt ook voor ons spellingonderwijs.

De laatste jaren is er nogal wat onderzoek gedaan naar de strategieën die de speller hanteert bij het spellen en bij het leren spellen. De jongste spellingherziening heeft geprobeerd daar zoveel mogelijk rekening mee te houden en beter in te spelen op de meest gebruikte spellingstrategieën. Maar dat onderzoek heeft ook belangrijke consequenties voor de praktijk van het spellingonderwijs. In deze sessie doen we een aantal voorstellen voor de concrete lespraktijk, die radicaal afwijken van de manier waarop we nu vaak met spelling in de klas omgaan.

De belangrijkste conclusies van het wetenschappelijk onderzoek zijn:

- spellen leer je in de eerste plaats door te schrijven en het woordbeeld in je geheugen op te slaan;
- spellingvaardigheid is in veel gevallen geen kwestie van inzicht en intelligentie, maar vooral van geheugenkennis;
- de juiste attitude en de motivatie spelen een belangrijke rol.

Op grond van dit onderzoek geven we de volgende 'vuistregels' – i.e. aanbevelingen voor de spellingpraktijk – voor het spellingonderwijs in het secundair of voortgezet onderwijs.

1. Wees voorzichtig met de regels uit de leidraad van het *Groene Boekje*

- de regels zijn niet bedoeld als strategieën voor het spellen of voor didactische doeleinden.
- de regels zijn opgesteld ten behoeve van de samenstellers van het *Groene Boekje* en van de Nederlandse woordenboeken.
- de regels bevatten de technische criteria die moeten leiden tot meer consistentie in de woordenlijst.

2. Wees spaarzaam met spellingregels

- de taalgebruiker gebruikt die regels niet als spellingstrategie, maar doet vooral een beroep op zijn geheugen en gaat analogisch te werk.
- doe uitsluitend een beroep op regels in die gevallen waarvoor duidelijke regels te geven zijn. (Zo zijn er bijvoorbeeld geen duidelijke regels te geven voor de spelling van ei/ij, ou/au en voor de spelling van de bastaardwoorden).

3. Vermijd uitzonderingsregels

- laat regels die betrekking hebben op enkele woorden achterwege en geef gewoon de woorden waar het om gaat.
- bijvoorbeeld: regel 15.C: 'Als het grondwoord eindigt op een 'u' (uitgesproken als /oe/) of een 'y' (na een medeklinker en uitgesproken als /ie/), dan gebruiken we een apostrof in het verkleinwoord.' (*Groene Boekje*: 92.) Voorbeelden: *haiku'tje*, *tiramisu'tje*, *baby'tje.*

4. Vermijd onduidelijke of inconsistente regels

- bijvoorbeeld: 'We schrijven doorgaans c in de uitheemse elementen *cata-*, *cate*, etc., bv. *catastrofe*, *categorisch*, etc. (*Groene Boekje*: 26) Wat met *katalysator*, *katapult*, *katalyse*, etc.?
- bijvoorbeeld: 'Een woord waarin we het uitheemse voorvoegsel niet los kunnen zien van het grondwoord behandelen we als ongeleed. Zo is *co-ouderschap* wel te herleiden tot *co = gezamenlijk + ouderschap,* maar *coördinatie* is niet *co + ordinatie*. (*Groene Boekje*: 54) Wat met *coöperatie*? Betekent dat niet: 'samen opereren'?
- bijvoorbeeld: *sociaaleconomisch* en *sociaal-cultureel*, *Eskimo's* en *indianen*, *Noordpoolexpeditie* en *noordpoolgebied*.

5. Formuleer de regels zo eenvoudig en ondubbelzinnig mogelijk

- veel van de nieuwe regels zijn, zoals ze in het *Groene Boekje* worden geformuleerd, volstrekt onverteerbaar voor scholieren.
- probeer de spellingregels overzichtelijker te ordenen en om te zetten in eenvoudige vuistregels (zie: Uyttendaele 2006).
- bijvoorbeeld: schrijf 'e' als het eerste deel een woord is dat eindigt op 'e' (*seconde*, *ziekte*, dus: *secondewijzer*, *ziekteverlof*).

6. Kom tegemoet aan de concrete behoeften van de leerlingen

- systematische spellinglessen zijn vaak tijdverlies.
- wat voor de klas als geheel geen probleem is, moet niet klassikaal behandeld worden.

- behandel klassikaal wat klassikaal slecht gedaan wordt. Behandel individueel wat zich tot individuen beperkt.

7. Leer de leerlingen spellen met gebruikmaking van hulpmiddelen

- volwassenen gebruiken bij het schrijven van belangrijke teksten geregeld hulpmiddelen: *Groene Boekje*, spellinggids, woordenboek, spellingchecker, etc.
- als de leerlingen deze hulpmiddelen niet leren gebruiken tijdens hun schooltijd en het gebruik ervan niet als normaal gaan beschouwen, zullen ze er na hun schooltijd ook niet naar grijpen.
- de leerplannen Nederlands van het VVKSO bevelen het gebruik van een spellinggids sterk aan, als 'blijvend naslagwerk' voor de leerlingen.

8. Werk aan een gezonde spellingattitude

- spelling is een product van weten, kunnen en willen. Het is struisvogeldidactiek om te doen alsof het bij spelling uitsluitend over kennis van technische aspecten gaat.
- heel wat ellende in het spellingonderwijs is het gevolg van een gebrek aan concentratie en motivatie.
- het is daarom nodig aan de uitbouw van een gezonde spellingattitude te werken.

9. Vermijd het invullen van letters in oefeningen

- spelling heeft te maken met woordbeelden.
- woordbeelden sla je automatisch in het geheugen op door ze te kopiëren en ze juist te schrijven.
- daarom moeten de leerlingen alle woorden voluit schrijven en niet alleen maar letters invullen.
- fouten worden verbeterd door opnieuw het hele woord juist te schrijven (zie: Van der Biest & Uyttendaele 2006).

10. Breng de leerlingen niet in verwarring

- confronteer de leerlingen niet met foutieve woordbeelden (zoals in *Tien voor taal*).
- laat de leerlingen geen fouten zoeken in woordenreeksen.
- werkwoordsoefeningen: laat de leerlingen niet kiezen uit *t*, *d*, *dt*, *tt* en *dd*.
- laat de leerlingen wel in de passende context de juiste vorm van het werkwoord produceren.

11. Zorg voor de individuele remediëring van de leerlingen

- de oefeningen moeten individueel gemaakt worden volgens de noden van elke afzonderlijke leerling.
- de leerling moet de oefeningen zelf kunnen corrigeren met behulp van een correctiemodel.
- bij twijfel of vergeten moet de leerling zelfstandig de hulpmiddelen raadplegen.
- de leerkracht kan daarbij controleren en helpen.
- de leerkracht laat de verantwoordelijkheid voor de spellingtraining dus aan de leerlingen zelf over.

12. Integreer het spellingonderwijs in het schrijfonderwijs

- om ongewenste systeemscheiding te voorkomen en de motivatie tot correct spellen bij de leerlingen te verhogen.
- spelling is maar één aspect van schrijfvaardigheid en schrijven is onnoemelijk veel complexer dan het vermijden van spelfouten.
- hecht dus geen overdreven belang aan spelfouten en schenk in de eerste plaats aandacht aan meer essentiële aspecten van het schrijven.

Ten slotte willen we nog een lesverloop voor systematische spellinglessen voorstellen.

## Referenties

Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering.* Enschede: SLO.

Daems, F. (2006). "Beter (leren) spellen in 2005?" In: *Nova et Vetera,* jg. 83, nr. 3, p. 146-163.

De Jonghe, H. (1991). "Spelling: anders en toch gewoon". In: *Vonk,* jg. 20, nr. 6, p. 30-36.

Henneman, K. (1994). *Problemen van gevorderde spellers. Signalering, diagnostiek en begeleiding.* Bussum: Coutinho.

Huizenga, H. (2003). *Spelling.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Lippens, M. (2006). "Spelling 2005 in onze scholen binnenbrengen!?" In: *Nova et Vetera,* jg. 83, nr. 3, p. 164-177.

Rymenans, R. (2006). "Spelling 2005: implicaties voor het onderwijs?" In: *Vonk*, jg. 35, nr. 4, p. 32-35.

Uyttendaele, J. (2006). *Nieuwe Spelling Zachte Helling.* Mechelen: Wolters Plantyn.

Van der Biest, M. & J. Uyttendaele. (2006). *Spellingtrainer.* Mechelen: Wolters Plantyn.

Van Peer, W. & J. Tielemans (1984). *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs. Deel 1. Fundamenten.* Leuven/Amersfoort: Acco.

Van Peer, W. (1987). "Vrijheid en verantwoordelijkheid in de praktijk van het spellingonderwijs". In: *Levende Talen* 418, p. 118-122.

Van Peer, W. (1987). "Spelling in stelling. Een didactische visie". In: *Levende Talen* 417, p. 23-28.

Venstermans, T. & F. Daems (2004). 'Spellingonderwijs: spellen om te schrijven en gelezen te worden'. In: F. Daems e.a. (red.). *Taal verwerven op school.* Leuven/Voorburg: Acco, p. 155-188.

## Ronde 2

*Joop van der Horst*
*KULeuven*
*Contact: joop.vanderhorst@arts.kuleuven.be*

De standaardtaal staat onder druk, en dat is geen nieuws. En hetzelfde zien we overal in Europa. Wel nieuw is het inzicht dat dit geen tijdelijke inzinking is, maar een structureel afscheid van de standaardtalen. Ze zijn het product geweest van een taalcultuur die in de Renaissance begon, en einde 20ste eeuw afloopt. Aspecten van die taalcultuur zijn, behalve de Europese staandaardtalen, ook onze spelling, onze taaldidactiek, een manier van lezen en schrijven, het boek als exclusieve drager van informatie, het weren van afkortingen, de positie van het Latijn als belangrijk schoolvak, de alfabetische ordening, en zeer algemeen het primaat van geschreven taal, en ten slotte: een verkavelende visie op taal (als bestaande uit talen). De Renaissance plaatste hekken rondom haar (geschreven) (standaard)talen. Het begin van het einde van deze taalcultuur laat zich aanwijzen in de periode 1860-1900; maar de massale doorbraak vindt plaats vanaf 1970. Het wegvallen van de hekken rondom de standaardtalen, tegen het einde van de 20ste eeuw, creëert een compleet nieuwe situatie. Hiermee is niet gezegd dat het een slechte ontwikkeling is; maar ingrijpend zijn de veranderingen zeker. Maar hoe men er ook over moge denken, het is van belang dat we ons bezinnen op een leven zonder standaardtaal. Varianten staan voortaan op gelijke voet naast elkaar, zonder een algemeen aanvaarde norm als ijkpunt zoals dat in het verleden in het onderwijs heeft gegolden. Dit betreft niet enkel de varianten binnen de taal, maar ook andere "talen". "Meertaligheid", en het "dooreenlopen" van talen is niet langer de uitzondering maar bezig de normale situatie te worden. Het taalonderwijs zal zich, in deze nieuwe situa-

tie, grondig moeten heroriënteren. Deels gebeurt dat ook al wel. Maar vooralsnog vaak als crisisbeheer, remediëring, enz., kortom: in een poging om de situatie terug te draaien, in plaats van die te accepteren en er nieuwe didactieken voor te ontwikkelen.

## Ronde 3

*Hans Bennis*
*Meertensinstituut Amsterdam*
*Contact: hans.bennis@meertens.knaw.nl*

Vanwege de ontwikkeling van nieuwe media, waaronder msn en sms, hebben schrijven en lezen zich het laatste decennium een nieuwe plek verworven in de communicatie tussen jongeren. Een interessante ontwikkeling daarbij is dat er volop gebruik gemaakt wordt van de mogelijkheden die de nieuwe media bieden ten aanzien van de vorm van het geschreven woord. De standaardtaal en de spelling zijn hierbij het uitgangspunt voor creatieve avonturen met eigen varianten van de spelling waarbij letters, cijfers en symbolen op creatieve wijze worden ingezet en waarbij er op een oorspronkelijke manier wordt omgegaan met de meertaligheid van onze samenleving. Er ontstaan op deze manier niet-genormeerde, anarchistische schrijftaalvarieteiten die gericht zijn op het vorm geven van een eigen identiteit bij groepen jongeren.

In deze lezing zal ik een aantal van deze nieuwe schrijftalen bespreken en de daarbij onbewust gehanteerde taalprincipes aan de orde stellen. Een interessante vraag is nu hoe het vak Nederlands moet omgaan met een ontwikkeling waarin schrijftaal niet langer wordt beschouwd als een met vastgelegde spellingsregels gevormde manier van formele communicatie. Er ontstaat een nieuwe vorm van communicatie die zich tussen spreektaal en schrijftaal in bevindt. Hierbij eigenen leerlingen zich een ruime vrijheid toe om bestaande regels naar hun inzicht toe te passen, aan te passen of aan hun laars te lappen.

## Ronde 4

*William Van Belle & Hans Smessaert*
*K.U. Leuven*
*Contact: William.VanBelle@arts.kuleuven.be*
*Hans.Smessaert@arts.kuleuven.be*

# Taalbeschouwing als leren redeneren met de kennis van je moedertaal

In deze presentatie willen we de methode van grammaticaonderwijs toelichten die we al verschillende jaren gebruiken in de colleges Nederlandse taalkunde in de 1e bachelor Taal- en Letterkunde en Logopedische en Audiologische Wetenschappen aan de K.U. Leuven. Onze hoofddoelstelling daarbij is dat studenten leren om op basis van enkele parameters en algemene beginselen een beredeneerde analyse op te stellen van complexe woorden en zinnen. Bij die analyse dienen ze ook systematisch gebruik te maken van hun kennis van het Nederlands als moedertaal. In wat volgt, illustreren we die aanpak voor de syntaxis.

Voor de zinsanalyse gebruiken we drie (voor de hand liggende) parameters: de combinatie-, substitutie- en plaatsingsmogelijkheden van taalelementen.

De combinatiemogelijkheden van taalelementen in een zin zijn in sterke mate afhankelijk van de *valentie* van het werkwoord: een werkwoord specificeert één of meer open plaatsen die door constituenten van een bepaald type opgevuld moeten (of kunnen) worden om een welgevormde Nederlandse zin te verkrijgen. Die valentie kunnen we gemakkelijk oproepen met onbepaalde voornaamwoorden. Vergelijk: *iemand wandelt*, *iemand geeft (aan) iemand iets*, *iemand is bang voor iemand/iets*. Valentiebepaalde zinsdelen worden in de grammatica traditioneel benoemd als voorwerp en onderwerp. Niet-valentiebepaalde zinsdelen zijn dan bijwoordelijke bepalingen.

De parameter 'substitutie' betreft de vraag in welke mate constituenten in een zin substitueerbaar zijn door andere, en meer bepaald door een paradigma van voornaamwoorden of bijwoorden. Taalelementen die met het werkwoord een min of meer vaste verbinding vormen en bijgevolg deel uitmaken van de door het werkwoord uitgedrukte handeling, vertonen sterke beperkingen op het vlak van substitueerbaarheid. Hetzelfde geldt voor taalelementen die helemaal geen band hebben met de beschreven handeling zoals modale bepalingen (*waarschijnlijk, helaas*).

| | alle leerlingen | hebben | gisteren | in de klas | van de directeur | een uitbrander | gekregen |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| persoonlijk/ aanwijzend | zij/die | | dan/toen | daar | van hem | ??dat | |
| vragend | wie | | wanneer | waar | van wie | ??wat | |
| onbepaald | iemand | | ooit | ergens | van iemand | ??iets | |

Wat de parameter 'plaatsingsmogelijkheden' betreft, dienen we rekening te houden met twee algemene principes van de woordvolgorde in het Nederlands: 'de volgorde modificeerder-hoofd' en 'het inherentieprincipe'. Een niet-nevenschikkende woordgroep kan men zien als bestaande uit een hoofd en zijn modificeerder. De modificeerder kan meestal vervangen worden door een vragende constituent, het hoofd niet (*intelligente meisjes; wat voor meisjes? Intelligente*). In het Nederlands is de volgorde 'modificeerder vóór hoofd' vrij algemeen. Ze komt voor in samenstellingen (*tandenborstel*), in constituenten (*mooie, rode rozen*), infinitiefconstructies (*boeken lezen*) en we vinden ze ook terug in de zogenaamde tangconstructie (*ze hebben gisteren enkele cd's gekocht*) met het vervoegde werkwoord op de zogenaamde 1e pool en de andere werkwoordsvormen op de 2e pool. Modificeerders in de vorm van een voorzetselconstituent hebben echter vrijere plaatsingsmogelijkheden. In de regel kunnen ze ook na hun hoofd voorkomen (*met een sleutel de deur openen; de deur openen met een sleutel*). Als een hoofd tegelijk verschillende modificeerders heeft, wordt hun onderlinge volgorde vaak geregeld door het inherentieprincipe: de modificeerders die qua betekenis het nauwst met het hoofd verbonden zijn, staan er het dichtst bij. Taalelementen die met het werkwoord een hechte verbinding vormen zoals bijvoorbeeld in een werkwoordelijke uitdrukking, staan het dichtst bij de plaats van het zinswerkwoord (de 2e zinspool in een tangconstructie). In de ANS worden ze ook inherente elementen genoemd. Het inherentieprincipe en de volgorde modificeerder-hoofd verklaren voor een aanzienlijk deel de volgorde van de zinsdelen in de Nederlandse zin. Daarnaast speelt het pragmatische links-rechts-principe een rol in de verdeling van de aangeboden informatie over de zin (van bekend naar nieuw).

We illustreren onze methode hier kort met de analyse van een kop uit De Standaard van 3 juni 2008: "Kongo speelt België in de hoek".

We merken vooreerst op dat *spelen* hier niet in één van zijn gangbare valenties gebruikt is: spelen gebruiken we gewoonlijk eenplaatsig (*iemand speelt*) of tweeplaatsig met een voorzetselvoorwerp (*iemand speelt met/tegen iemand; iemand speelt om iets*), maar niet met een lijdend voorwerp (en dus transitief) zoals hier blijkbaar het geval is. De valentiemogelijkheden van een werkwoord als *spelen* kunnen de studenten grotendeels halen uit hun kennis van het Nederlands. Het komt natuurlijk ook voor dat het nuttig is om een woordenboek te consulteren.

Over de voorzetselconstituent *in de hoek* zijn verschillende observaties te maken:

1. Wat de valentie van *spelen* betreft, kunnen we opmerken dat weglating van *in de hoek* een niet-welgevormde zin oplevert: **Congo speelt België.* De voorzetselconstituent is dus blijkbaar een noodzakelijk onderdeel van de zin en zorgt er bovendien voor dat de valentie van *spelen* verandert in een transitief werkwoord.
2. Voorzetselconstituenten hebben vrijere plaatsingsmogelijkheden dan andere constituenten: ze kunnen niet alleen in het middenstuk van de zin voorkomen, maar ook op de laatste zinsplaats (i.e. na de tweede zinspool). Zoals de zin er staat, kunnen we echter niet uitmaken of *in de hoek* in het middenstuk staat of op de laatste zinsplaats. Daarom zetten we het werkwoord in een voltooide tijd zodat er een duidelijke tweede zinspool aanwezig is. Het blijkt nu dat *in de hoek* niet op de laatste zinsplaats kan staan, maar alleen vlak voor de tweede zinspool, dus op de plaats van de inherente elementen. Vergelijk:

a. Congo heeft België in de hoek gespeeld.
b. *Congo heeft in de hoek België gespeeld.
c. *Congo heeft België gespeeld in de hoek.

3. Plaats- en richtingsaanduidingen kunnen in een zin optioneel of noodzakelijk zijn. In het laatste geval spreken we beter over plaats- en richtingsvoorwerpen. Vergelijk het verschil tussen *Hij las een boek (in de tuin)* en *Zij zette de vaas in de hoek*. Plaats- en richtingsvoorwerpen hebben in het Nederlands als kenmerk dat ze in de regel niet op de laatste zinsplaats voorkomen, maar vlak voor de tweede zinspool bij de inherente elementen. Vergelijk:

a. Hij heeft (in de tuin) een boek gelezen (in de tuin).
b. Zij heeft de vaas in de hoek gezet.
c. *Zij heeft de vaas gezet in de hoek.

Dergelijke plaats- en richtingsvoorwerpen zijn substitueerbaar door een paradigma van bijwoorden en/of voornaamwoordelijke bijwoorden: *Zij heeft de vaas daar/ergens gezet.* Die substitutiemogelijkheden wijzen erop dat die voorwerpen op verschillende manieren lexicaal ingevuld kunnen worden. De voorzetselconstituent *in de hoek* in *Congo speelt België in de hoek* heeft die substitutiemogelijkheden duidelijk niet: **Congo speelt België daar/daarin.*
Dat wijst erop dat *in de hoek* en *spelen* hier een hechtere verbinding vormen dan gewoonlijk het geval is bij de combinatie van een werkwoord met een plaats- of richtingsvoorwerp.

De interactie tussen de drie parameters leidt tot een minder strakke benadering van syntactische categorieën zoals voorwerp en bepaling. Naast duidelijke, prototypische

gevallen treffen we immers vaak taalconstructies aan die zich meer op de grens of de overgang tussen twee categorieën bevinden. De algemene doelstelling van onze benadering is niet dat de student zou leren om een vooraf gedefinieerd begrippenapparaat mechanisch toe te passen, maar dat hij/zij zou leren om op basis van eigen kennis en observaties tot een genuanceerde en beredeneerde analyse te komen.

## Ronde 5

*Bart Vandenberghe*
*Koninklijk Atheneum, Mortsel*
*Contact: bart.vandenberghe10@telenet.be*

# Geïntegreerd werken met 'informatieve' tv-programma's

### 1. Inleiding

De manier waarop informatie op tv gepresenteerd wordt, verschaft de leerkracht Nederlands bijzonder boeiend lesmateriaal. Daarbij kunnen taalbeschouwing en de verschillende vaardigheden op een geïntegreerde manier aan bod komen. Eerst gaan we in op infotainment. Vervolgens staan we stil bij realiteitstelevisie.

### 2. Te lichte straf voor doodrijder

Op de Vlaamse commerciële zender vtm loopt al jaren het informatieve programma 'Telefacts'. Volgens mijn aso-leerlingen is vtm zelfs daar uit op sensatie, maar als je vraagt waarom, hebben ze het uitsluitend over de keuze van de onderwerpen en de headlines. Vandaar ook deze les. Deze vormt trouwens een onderdeel van een reeks – verspreid over het hele schooljaar – waarin aandacht wordt besteed aan argumenteren en (taal)manipulatie.

Een reportage die ik in het vijfde jaar van het secundair onderwijs gebruik, gaat over een jongeman die 's nachts vlakbij een discotheek twee jonge vrouwen heeft doodgereden. Zijn straf in beroep: 6 maanden cel en een rijverbod van 2 jaar. Hoe ga ik hiermee te werk? De leerlingen krijgen enkele vragen die het pure tekstbegrip testen, maar de belangrijkste vraag voor mij is: waaraan kun je merken dat het in 'Telefacts' niet enkel gaat om informatie? In essentie aan de volgende zaken:

a. *Personaliseren*, geen veralgemening of duiding

- het gaat over dit ene geval, om het verhaal van de slachtoffers;
- er is geen specialist aan het woord die een algemener beeld geeft.

b. *Accent op emoties*

- gebruik van dreigende muziek bij de beelden van de graven;
- de hevige reactie van de ouders bij het proces. Een vader roept bijvoorbeeld: "Junkie, doodrijder, moordenaar, druggebruiker …" (= emotionele taal, dysfemismen);
- de ouders op de plek van het ongeval;
- een moeder zegt dat twee honden of twee meisjes doodrijden voor de rechtbank blijkbaar hetzelfde is.

c. *Eenvoudige en duidelijke boodschap*

- uit de titel blijkt meteen de boodschap: 'Te lichte straf voor doodrijder' (zonder vraagteken). Deze wordt in de introductie nog beklemtoond;
- eenvoudige taal;
- veel herhalingen:
    a. de kruisbeelden naast de weg worden zeker viermaal getoond;
    b. dat de doodrijder alcohol en drugs gebruikt, wordt zeker vijf keer gezegd.

Zoals te verwachten was, gaven de leerlingen vrij veel goede voorbeelden, maar de algemene principes kwamen er pas na wat doorvragen. Om die reden zou je kunnen overwegen om de vraag wat gemakkelijker te maken, bijvoorbeeld als volgt: "In 'Telefacts' gaat het niet enkel om informatie. Dat blijkt uit het feit dat er geen veralgemening is, het accent op de emoties valt en de boodschap op een eenvoudige en heel duidelijke manier wordt gepresenteerd. Leg uit met voorbeelden." Persoonlijk verkies ik in het 5e jaar wel de open vraag, maar misschien moet ik mijn leerlingen eerst even in groepjes laten werken.

Aansluitend volgde een debat. De opdracht:

> De klas wordt in groepjes van drie verdeeld, die straks met elkaar debatteren. Elke groep moet zowel de stelling kunnen verdedigen als aanvallen. Het lot zal bepalen of je pro dan wel contra bent. Bereid je nu voor (max. 15 minuten).
>
> - bepaal wie welke stelling krijgt.
> - brainstorm over elke stelling. Je kunt dit samen doen of eerst individueel en dan samen.
>
> De stellingen:
> 1. doodrijders moeten zwaarder gestraft worden.
> 2. om weekendongevallen te vermijden, moeten er strikte sluitingstijden zijn voor dancings e.d. en strengere alcoholcontroles.
> 3. vtm is een minderwaardige tv-zender.

In een vroegere les hadden de leerlingen al een schema moeten maken van de argumenten, tegenargumenten en subargumenten in enkele teksten.

De leerlingen die niet debatteerden, evalueerden het gesprek. De opdracht:

> Per groep moet iedereen één stelling beoordelen, zowel de deelnemers die pro als contra zijn. Verdeel dus de evaluatietaak binnen jouw groep.
> 1. De inhoud
>    - wie komt het meest overtuigend over? Waarom?
>    - wie heeft de beste argumenten? Waarom?
>    - komen er redeneerfouten of manipulerende argumenten voor? Welke?
>
> 2. De manier van praten
>    - wie praat het meest overtuigend?
>    - wie praat het vlotst?
>    - wie praat het beste Nederlands?
>    - wie houdt zich het best aan de regels van het debat?
>
> 3. Wie is volgens jou de winnaar? Waarom?
>
> 4. Wanneer iedereen gedebatteerd heeft: welke groep is de eindwinnaar? Waarom?

Aan dit thema kunnen nog heel wat andere activiteiten gekoppeld worden. Ik heb gekozen voor een opzoektaak op het internet in verband met het verkeersreglement en

de verkeersveiligheid. De leerlingen moesten bovendien een aanrijdingsformulier invullen, waarbij gereflecteerd werd op juridische taal. Nog enkele mogelijkheden:

- schrijf een klacht naar een overheidsinstantie in verband met een gevaarlijke verkeerssituatie.
- maak per twee een verslag van een ongeval of een tv-reportage in twee verschillende stijlen, neutraal en sensationeel.
- verbeter enkele zinnen met barbarismen (bv. 'garagist', 'moto', 'perte totale', 'rondpunt' en 'signalisatie') met behulp van een AN-woordenboek (of een uittreksels eruit).

## 3. Vrijspraak?

In het zesde jaar aso ga ik nog een stapje verder door twee informatieve programma's te vergelijken. Een paar jaar geleden werd een man vrijgesproken die zijn vrouw in een woedebui had vermoord. Hij en zijn advocaat, de beroemde pleiter Jef Vermassen, werden in 'Telefacts' gevolgd tijdens het proces. Acht dagen later werd de familie van het slachtoffer in het vrt-programma 'Koppen' geïnterviewd. Er werd onder meer vertelde over de technieken die Vermassen had gebruikt om zijn cliënt vrij te krijgen.

De leerlingen bekijken beide programma's na elkaar en krijgen telkens vragen die hun tekstbegrip testen, maar ook focussen op de argumentatie. In die zin sluit deze les aan bij een andere les over het onderkennen van rationele en psychologische drogredenen. Enkele van de gestelde vragen waren de volgende:

a. 'Telefacts'

- het gesprek tussen Eddy Van Steen en zijn vrouw vormt de basis van de argumentatie van Jef Vermassen. Daarin zijn in totaal zes zaken die samen zijn stelling moeten ondersteunen. Geef er vier van met de nodige subargumenten.
- daarnaast worden nog drie andere argumenten gegeven voor vrijspraak. Geef er één van met de subargumentatie.
- ben je het eens met de uitspraak van de rechter en de argumentatie van de verdediging? Waarom (niet)?
- er wordt ook even gesproken over de rol van de media. Wat werd er precies gezegd? Wat vind jij daarvan?

b. 'Koppen'

- de aanwezigheid van Jef Vermassen op het proces was cruciaal. Waardoor? Welke middelen of trucs gebruikte hij om ervoor te zorgen dat zijn cliënt werd vrijgespro-

ken? Geef er vier met de nodige subargumenten.
- welk van beide tv-programma's vind je het beste? Waarom?

Bij het beantwoorden van de laatste vraag kwamen gelijkaardige aspecten aan bod als bij het programma over de doodrijder. Aansluitend volgde een debat tussen voor- en tegenstanders van de vrijspraak. De leerlingen moesten daarvoor een aantal krantenartikels doornemen, die ze eveneens konden gebruiken voor het schrijven van een opiniestuk naar aanleiding van dit proces (schrijfdossier). Het thema: 'Een goede straf is een strenge straf'.

Goed videomateriaal vinden is zeker een kwestie van wat geluk hebben, maar eenzelfde aanpak is eveneens mogelijk met krantenartikels. Zo waren er grote verschillen in de manier waarop de diverse kranten rapporteerden over de zaak Josef Fritzl, de man die zijn dochter Elisabeth 24 jaar in de kelder opsloot en bij haar zeven kinderen verwekte.

## 4. Toast Kannibaal

'Toast Kannibaal' (in Nederland: 'Groeten uit de rimboe') is een realiteitsprogramma op vtm waarbij drie families gedurende enkele weken gedropt worden bij een zogenaamde primitieve stam. Vooraf weten ze niet waar ze precies terecht zullen komen. Tijdens hun verblijf zijn er allerlei praktische problemen die te wijten zijn aan het feit dat ze een andere taal spreken en geconfronteerd worden met een totaal andere omgeving en cultuur. Dat leidt vaak tot misverstanden en hevige emoties, soms zelfs ruzies, maar er ontstaat bijna altijd ook vriendschap en een toenemend begrip voor elkaar.

Wat kun je met zo'n programma nu doen? Enkele mogelijkheden:

a. *Communicatiestoornissen* (ruis)

De leerlingen bekijken één of meer fragmenten en beantwoorden de volgende vragen:

- zou jij in zo'n omgeving kunnen overleven? Waarom (niet)?
- welke concrete problemen doen zich voor? Hoe zijn ze te verklaren? Welke hebben te maken met taal?
- zijn er stukken die je grappig vindt? Welke?
- zijn er ook stukken die je ergeren? Waarom?

b. *Interculturele communicatie*

Vooraf wordt een tekst besproken waarin het interculturele model van Geert Hofstede besproken wordt.

Enkele mogelijkheden:

- na de voorstelling van de personages en de plek waar ze naartoe gaan: hoe zullen deze mensen volgens jou in die situatie reageren? Wie past zich het best aan? Waarom?
- hoe zou jij reageren?
- welke concrete interculturele verschillen stel je vast? Leg uit.
- probeer deze in te passen in het schema van Geert Hofstede.

c. *Argumenteren* (aansluitend bij a en of b)

- in de media zijn artikels verschenen waarin deze tv-reeks scherp op de korrel genomen werd. Welke redenen zou dat kunnen hebben?
- neem enkele van deze artikels door en verzamel argumenten pro en contra. Zorg ook voor de nodige subargumenten.
  Ter informatie: enkele voorbeelden van zulke teksten zijn te vinden op http://www.kennislink.nl (via het zoekwoord 'Himba's').
- aansluitend wordt een debat gevoerd pro en contra dit programma en realiteitstelevisie in het algemeen, eventueel aan de hand van stellingen (cf. punt 1).
- de leerlingen schrijven een lezersbrief of opiniestuk naar een krant over dit onderwerp.
  - een alternatief: een creatieve schrijftaak. Je verblijft bij één van de stammen. Schrijf enkele stukken uit jouw (fictief) dagboek, bijvoorbeeld de aankomst, je indrukken na de eerste week en het afscheid.

Het is de bedoeling om dit schooljaar gebruik te maken van de reeks 'Toast Kannibaal' in het vijfde jaar. De lessen zouden dan aansluiten bij een bezoek aan het museum voor Midden-Afrika in Tervuren en aan het Tropenmuseum in Amsterdam. Parallel hiermee wordt in de lessen literatuur onderzocht welk beeld we krijgen van Congo in bijvoorbeeld *Gangreen 2* (Jef Geeraerts) en *Kuifje in Afrika* (Hergé). Daarbij wordt eveneens aandacht besteed aan stereotypen in de taal, aan taalhumor, aan het gebruik van eufemismen en aan vulgaire taal. Vooraf krijgen de leerlingen een pakketje teksten over de koloniale geschiedenis van Congo, dat ze intensief moeten doornemen

## 5. Ter informatie

Wie veel grondiger wil ingaan op de manier waarop de wereld op tv in beeld wordt gebracht, kan hiervoor terecht in de volgende boeken:

- Van Ginneken, J. (1996). *De schepping van de wereld in het nieuws. De 101 vertekeningen die elk 1 procent verschil maken*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

• Van Ginneken, J. (2000). *Verborgen verleiders. Hoe de media je sturen.* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

## Ronde 6

*Willy Smedts*
*K.U. Leuven*
*Contact: willy.smedts@arts.kuleuven.be*

# AN, BN, NN en een snuifje SN. Regionale variatie in het Nederlands

### 1. De Nederlandse Taalunie

Volgens artikel 2.1 van het "Verdrag inzake de Nederlandse Taalunie" heeft de Taalunie "de integratie van Nederland en de Nederlandse gemeenschap in België op het gebied van de Nederlandse taal en letteren in de ruimste zin" tot doel. En volgens artikel 5b zal de Taalunie – indien ze het nodig acht – "het onderwijs in de Nederlandse taal en letteren bevorderen en ernaar streven dat daarbij wordt uitgegaan van de eenheid van de taal en de gemeenschappelijkheid van de letteren". Het woord 'standaardtaal' komt – evenmin als het woord 'variatie' – in het Verdrag noch in de "Memorie van toelichting" voor. Die laatste beklemtoont wel sterk de eenheid van het Nederlands, stelt vast dat "omtrent eenheid en benaming van onze taal ook nu nog vele misvattingen" in het buitenland bestaan en ziet de Taalunie als het kader "om de eenheid van het taalgebruik te bevorderen".

Rond de eeuwwisseling raakt de integratiegedachte op de achtergrond. Het beleidsadvies "Variatie in het Nederlands: eenheid in verscheidenheid" van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren beklemtoont juist de variatie. Van de verschillende variëteiten van een taal is er één die overkoepelend (i.e. algemeen) en gestandaardiseerd (i.e. gecodificeerd, normbepalend en bedoeld voor gebruik in het publieke domein) is: de standaardtaal. Verderop blijkt dat de standaardtaal ook gedifferentieerd (geschreven vs. gesproken, formeel vs. informeel, Nederlands Nederlands vs. Belgisch Nederlands) is. Het advies beklemtoont nadrukkelijk dat er "wel degelijk sprake is van één standaardtaal, maar dat die principiële eenheid geen volstrekte uniformiteit inhoudt of hoeft in te houden".

Na het voorgaande verbaast het niet meer te vernemen dat de standaardtaal zelf ook uit standaardvariëteiten bestaat: het Standaardnederlands in Nederland en het Standaardnederlands in België, die elk een formele en een informele variant hebben.

Het beleidsadvies beveelt ook aan dat de "taalpolitieke en taalkundige gelijkwaardigheid van Nederlands Nederlands en Belgisch Nederlands" wordt erkend. Het is duidelijk dat we hier ver verwijderd zijn van noties als 'overkoepelende variëteit', 'algemeenheid', 'eenheidstaal'.

## 2. Van Dale

Met de erkenning van regionale variatie rijst de vraag hoe je die kunt beschrijven. In woordenboeken als Van Dale krijgt het Nederlandse Nederlands geen label. Woorden die in België – maar niet in Nederland – worden gebruikt, worden als 'Belg. N.' gelabeld: "Dat label wordt gebruikt voor woorden die tot de Nederlandse standaardtaal in België behoren. Als Belgische woorden niet tot de verzorgde Nederlandse standaardtaal in België gerekend worden, is een extra label toegevoegd".

Behalve Belgisch-Nederlandse vermeldt Van Dale ook Surinaams-Nederlandse woorden. Het label 'Surinaams-Nederlands' wordt steeds voorafgegaan door '(afkomstig uit)'. Over de interpretatie van dat herkomstlabel en waarom het wel bij Surinaams-Nederlandse woorden staat en niet bij Belgisch-Nederlandse, geeft het woordenboek geen uitsluitsel.

Al komt in tegenstelling tot de labels 'Belgisch-Nederlands' en '(afkomstig uit) Surinaams-Nederlands' het label 'Nederlands-Nederlands' niet in Van Dale voor, 'in Nederland' verschijnt wel geregeld in definities en af en toe in voorbeelden. Ook 'in België' en 'in Suriname' komen sporadisch voor. Consequentie is daarbij blijkbaar niet nagestreefd.

## 3. Taaladvies.net

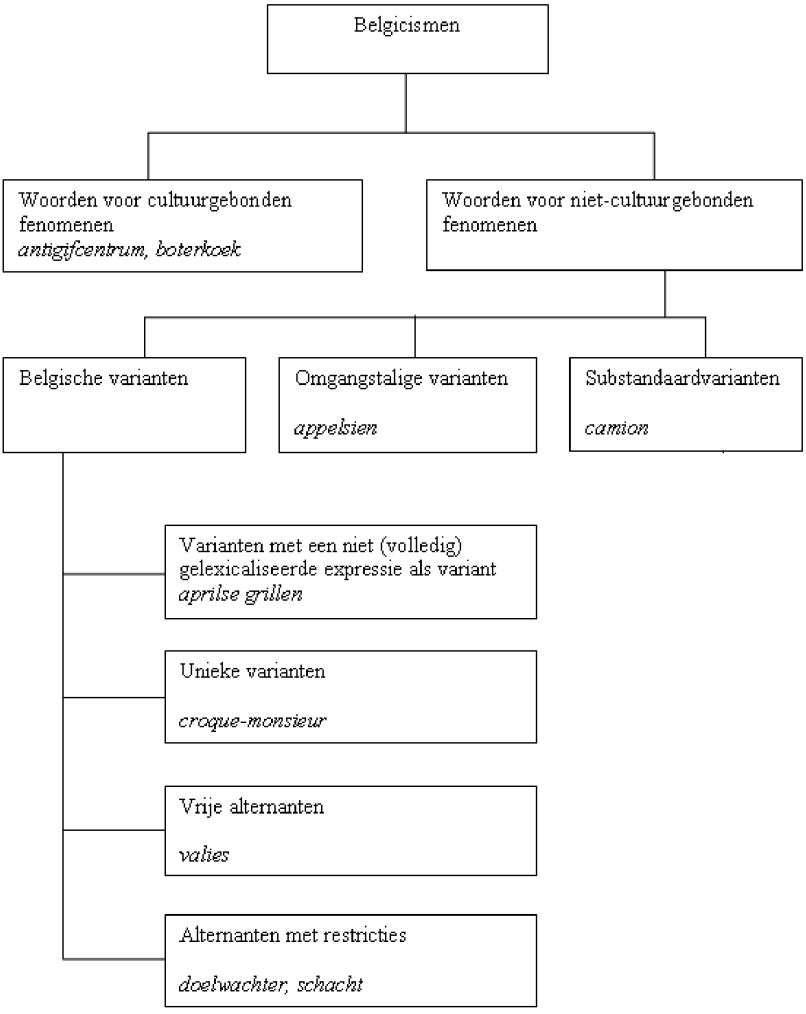
Het variatiebeleid van de Taalunie krijgt concreet gestalte in de taaladviezen op *Taaladvies.net.* Aanvankelijk sloten de daarin opgenomen adviezen nauw aan bij de taaladviesliteratuur, die van één standaardtaal uitgaat. Geleidelijk aan verschoof in *Taaladvies.net* het accent echter naar een visie waarin regionale variatie niet alleen wordt beschreven, maar afhankelijk van de regio van gebruik, ook geoorloofd wordt geacht in de standaardtaal in die regio. Dat leidt tot adviezen waarin woorden worden gelabeld als 'geen standaardtaal', 'standaardtaal in het hele taalgebied', 'standaardtaal in België', 'standaardtaal in Nederland', 'niet duidelijk standaardtaal in België'.

De notie van een eenheidstaal, één standaardtaal voor het Nederlandse taalgebied, is daardoor de facto opgegeven. De redactie geeft dat ook toe: "Dé standaardtaal als een objectief gegeven vaststaande norm bestaat dus niet". Bij de beslissing of iets al dan niet standaardtalig is, speelt het aantal standaardtaalsprekers dat een bepaalde variant

gebruikt, een rol. Dat is conform de beleidslijn van de Taalunie: “de taalgebruiker centraal”. De redactie baseert zich dan ook op “het in realiteit voorkomende taalgebruik” en op het oordeel van taalgebruikers.

## 4. Het RBBN

In het Referentiebestand Belgisch Nederlands – een lexicale database die in opdracht van de Commissie Lexicografische Vertaalvoorzieningen is ontworpen voor gebruik in vertaalwoordenboeken – is een poging gedaan om Belgische woorden op een verfijndere manier te labelen (zie onderstaand schema).




Schema 1

Woorden worden niet naar herkomst, maar naar hun functioneren, hun ingebed-zijn in de taalgemeenschap, gelabeld.

Woorden voor cultuurgebonden fenomenen worden verder onderverdeeld in domeinen als 'administratie' (bv. antigifcentrum) of 'culinaria' (bv. boterkoek).

Bij niet-cultuurgebonden fenomenen onderscheidt het RBBN 'omgangstalige woorden' (bv. appelsien), 'substandaardwoorden' (bv. camion) en zogenaamde 'Belgische varianten'. 'Omgangstalige woorden' worden niet als voorkeursvorm beschouwd – althans niet in de schrijftaal – ook al worden ze vaak in de spreektaal gebruikt. 'Substandaardwoorden' worden door prestigesprekers van het Nederlands in België niet gebruikt en/of het gebruik ervan wordt afgekeurd. De categorie 'Belgische varianten' bestaat uit vier subcategorieën: 'niet-gelexicaliseerde varianten', 'unieke varianten', 'vrije varianten' en 'varianten met restricties'. Voor de eerste bestaat er in het Nederlandse Nederlands geen gelexicaliseerde variant (bv. aprilse grillen). 'Unieke varianten' zijn woorden waarvoor wel een Nederlands Nederlands woord bestaat, maar dat niet of nauwelijks in België voorkomt (bv. *croque-monsieur*). Van de 'vrije varianten' daarentegen is het Nederlands Nederlandse alternatief in België wel bekend en wordt het naast het Belgische woord gebruikt (bv. valies naast koffer). Hetzelfde geldt voor de 'varianten met restricties' als 'verouderd' (bv. doelwachter vs. keeper*)* of 'studententaal' (bv. schacht vs. eerstejaarsstudent).

## 5. Normatieve relevantie

De vraag is of de descriptieve classificatie van het RBBN ook normatieve waarde heeft. Met andere woorden, correspondeert ze met het oordeel van taalgebruikers over wat standaardtaal is? Om daar een idee van te krijgen, hebben we 118 leerkrachten Nederlands en 24 studenten Nederlands gevraagd zestig Belgisch-Nederlandse woorden – acht 'unieke varianten', tweeëntwintig 'niet-gelexicaliseerde varianten' en dertig 'vrije varianten' – te beoordelen als zijnde 'standaardtaal' of 'geen standaardtaal' (zie: Deschamps & Smedts 2004). 'Cultuurgebonden woorden', 'omgangstalige woorden' en 'substandaardvarianten' zijn niet in het onderzoek betrokken omdat er over hun al dan niet standaardtalig zijn weinig of geen discussie bestaat. Ook 'gerestringeerde varianten' zijn niet onderzocht.

Het blijkt dat de Belgische informanten 'unieke' en 'niet-gelexicaliseerde varianten' significant vaker als standaardtaal beschouwen dan 'vrije varianten'. Er zijn wel enkele opvallende uitzonderingen, maar die zouden met een onjuiste of minder gelukkige classificatie te maken kunnen hebben. Die classificatie verdient dus nader te worden getoetst. Doorgaans is het RBBN-model normatief relevant.

Indien ook Surinaams-Nederlandse en Nederlands-Nederlandse woorden in een met het RBBN vergelijkbaar model worden beschreven, zouden we eindelijk over een beschrijving van de woordenschat beschikken die aan de geografische variatie van het Nederlands alle recht laat wedervaren.

### Referenties

Deschamps, K. & W. Smedts (2005). "De beschrijving en normering van Belgisch Nederlands: een confrontatie tussen twee modellen". In: *Revue belge de philologie et d'histoire / Belgisch tijdschrift voor filologie en geschiedenis*, jg. 82, nr. 3, p. 929-946.

Instituut voor Nederlandse Lexicologie (2005). 'Referentiebestand Belgisch Nederlands' (http://www.inl.nl/index.php?option=com_content&task=view&id=357&Itemid=368).

Nederlandse Taalunie (s.d.). "Variatie in het Nederlands: eenheid in verscheidenheid". (http://taalunieversum.org/taalunie/variatie_in_het_nederlands_eenheid_in_verscheidenheid/).

Nederlandse Taalunie (s.d.). "Verdrag inzake de Nederlandse Taalunie". (http://taalunieversum.org/taalunie/verdrag_inzake_de_nederlandse_taalunie/).

Nederlandse Taalunie (s.d.). "Wat is standaardtaal?" (http://taaladvies.net/taal/advies/tekst/85/).

Van Dale (2005). *Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.

## Ronde 7

*Johan De Schryver*
*HUB Faculteit Taal & Letteren, Brussel*
*Contact: johan.deschryver@hubrussel.be*

8

# Taalzorg in Vlaanderen. Over chaos, schijnemancipatie en de taalmengtafel

### 1. Standaardtaalonderwijs, mag dat nog?

Dit jaar zijn er twee belangrijke essays verschenen over standaardtaal waarvan een oppervlakkige lectuur – zeker van de achterflappen of sommige recensies – de indruk zou kunnen wekken dat ze pleiten voor het opheffen van standaardtaalonderwijs.

Ten eerste is er het boek van Jan Blommaert & Piet Van Avermaet, *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Ze wijzen erop dat een verhoogde nadruk op correctheid, op juist-en-foutkwesties, zoals onderwijsminister Frank Vandenbroucke volgens hen aanbeveelt, leidt tot "meer ongelijkheid, meer uitsluiting, meer discriminatie, en niet enkel voor allochtonen" (59). Ze richten hun pijlen daarmee echter niet tegen elke vorm van taalzorgonderwijs, maar wel tegen een uniformerende taalideologie. Het taalzorgonderwijs – zelfs "klassiek taalonderwijs" genoemd – kan volgens de auteurs wel, als dat gebeurt binnen een verantwoord taalbeschouwelijk kader: "Men kan nog steeds de standaardvariant onderwijzen, maar men moet hem onderwijzen als variant van 'de' taal" (113).

Ten tweede is er het breed opgezette taalcultuurhistorische essay van Joop van der Horst, met de suggestieve titel *Het einde van de standaardtaal*. Volgens de auteur zitten we in een overgangstijd waarin veel verworvenheden van de renaissance verloren gaan, o.a. onze houding tegenover taal, en in het bijzonder tegenover standaardtaal. Dit betekent concreet dat de monolithische, statische opvatting van taal en standaardtaal, de angst voor taalverandering, de idee van de maakbaarheid van standaardtaal, en de standaardtaal zelf als een wereldvreemde code van een elite, verdwijnt. De auteur benadrukt echter herhaaldelijk dat het proces zich nog niet geheel voltrokken heeft. Hij weet immers ook: "Denkpatronen, gewoontes, instrumenten en instituten plegen hun geestelijke achtergrond ver te overleven. Ook zullen de gevolgen van 500 jaar verkaveling nog lang doorwerken. Men denke niet in decennia maar in eeuwen" (319). De veranderingen die Van der Horst signaleert nopen dus zondermeer tot een ander taalonderwijs, met een andere taalideologie. Tegelijk moet het onderwijs nog steeds voorbereid zijn op de normatieve, 'renaissancistische' taalcultuur die vandaag in Vlaanderen ook nog steeds een realiteit is.

De nood aan taalzorgonderwijs lijkt me groot, maar er zijn twee voorwaarden:

- Het moet ingebed worden in een modern taalbeschouwelijk kader dat de sociolinguïstische competenties van de leerlingen vergroot en hen inzicht geeft in taalvariatie en het continuümkarakter van taal.
- De standaardtaalbeheersing van de leerlingen moet getraind worden. Hiervoor is de voorwaarde dat die standaardtaal op een betrouwbare manier wordt afgebakend: wat behoort nu precies tot die standaardtaal?

Aan de eerste voorwaarde is vrij gemakkelijk tegemoet te komen. Ik zal op het einde van deze lezing een voorstel doen om het gewenste taalgebruikmodel didactisch te concretiseren. Maar eerst en vooral wil ik het hebben over de tweede voorwaarde, die voorlopig bijna onmogelijk te vervullen valt.

## 2. Wat is standaardtaal in Vlaanderen? Het probleem van de tussenstandpunten

Het grote probleem voor het Vlaamse taalzorgonderwijs is niet de 'tussentaal', waar zoveel over geklaagd wordt, maar wel het pseudobicentrische *tussenstandpunt* van belangrijke taaladviesbronnen.

Tot een tweetal decennia geleden werd de Vlaamse taalzorg gedomineerd door het monocentrische, hollandocentrische standpunt: het Nederlands van Nederland was de norm voor verzorgd taalgebruik. Niet iedereen zal het er mee eens geweest zijn, maar eenvoudig was het in principe wel. Wie twijfelde – bijvoorbeeld als twee taaladviesbronnen elkaar tegenspraken – moest gewoon naar het taalgebruik in Nederland gaan kijken. Wat Vlaams was, vals was.

Vandaag hebben we een heel ander plaatje. De Nederlandse Taalunie bijvoorbeeld, die begin jaren 1980 is opgericht om de taaleenheid te beschermen en een aparte Vlaamse koers expliciet afwees, neemt vandaag een *bicentrisch* standpunt in, gebaseerd op de visie dat Vlaanderen net zoals Nederland een geëmancipeerde taalgemeenschap vormt. De standaardtaal ontwikkelt zich rond twee polen, een Nederlandse en een Belgische; er zijn dan ook twee standaardtaalvariëteiten. De Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren van de Taalunie adviseert concreet het volgende:

> "Erkenning van de taalpolitieke en taalkundige gelijkwaardigheid van Nederlands Nederlandse en Belgisch Nederlandse standaardvariëteiten en attitudevorming om die erkenning ook in de praktijk gestalte te geven:
>
> - Acties die erop gericht zijn taalgebruikers te sensibiliseren voor het bestaan van verschillende standaardvariëteiten. Zij moeten er ook van bewust gemaakt worden dat variatie een normaal verschijnsel is.
> - Het inventariseren van situaties waarin verschillen tussen de Belgische en Nederlandse standaarden voor burgers een rol spelen (bijvoorbeeld voor vertalers, journalisten en schrijvers) en streven naar positieve attitudevorming ten opzichte van die variatie bij de betreffende actoren" (Schramme 2003).

Wie uitgaat van de emancipatie van de Vlaamse taalgebruiker moet het Vlaamse taalgebruik dus als criterium nemen. Als bijvoorbeeld in heel Vlaanderen in alle sociale lagen en ook in formele situaties *moest(en)* gebruikt wordt voor een hypothetische bijzin (*Moest ze komen, dan…)*, dan moet die constructie in een bicentrische visie als Vlaamse standaardtaal (Belgisch-Nederlands heet het nu meestal) beschouwd worden.

Wat de Vlaamse taalzorg en het taalonderwijs nodig hebben, is dus een betrouwbare beschrijving van wat in Vlaanderen algemeen geldt. En die is er niet. Dat is een probleem. Maar veel problematischer is dat sommige taaladviesbronnen de indruk geven

dat zo een beschrijving er wel is. Die bronnen erkennen namelijk enerzijds het bestaan van een Vlaamse standaardtaal, maar doen dat anderzijds niet vanuit een consequent emancipatorisch standpunt. Hun criterium is niet het taalgebruik in Vlaanderen, maar wel wat zij in dat taalgebruik aanvaardbaar vinden. In het bekende VRT-Taalcharter lezen we bijvoorbeeld:

> "In Vlaanderen wordt de standaardtaal immers niet of nauwelijks gedragen door een 'spraakmakende gemeente'. In onze buurlanden wordt die mede gevormd door politici, bedrijfsleiders en academici, maar in Vlaanderen kan hun taal bezwaarlijk een voorbeeld worden genoemd" (Hendrickx 1998, sectie Correcte taal).

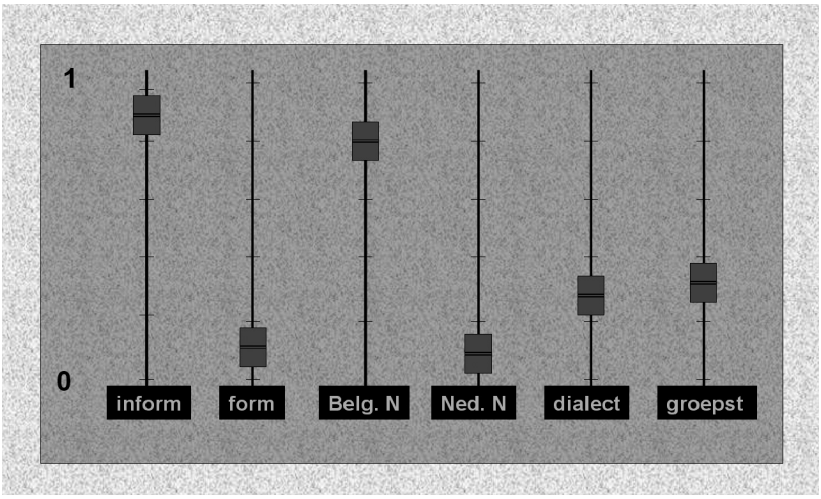
Ook de makers van De Van Dale nemen een dergelijk *tussenstandpunt* in. Zo nemen ze Vlaamse varianten op in het woordenboek, waaruit we kunnen afleiden dat ze ze beschouwen als volwaardige elementen van de standaardtaal. Tegelijk krijgen die varianten echter het label 'algemeen Belgisch-Nederlands' opgeplakt als de (enkele) Belgische redacteurs vinden dat ze (a) gebruikt worden in verzorgde taal in Vlaanderen en (b) frequenter voorkomen dan de Noord-Nederlandse pendant. In de praktijk wordt dus nog altijd geredeneerd vanuit het hollandocentrische standpunt (met het Nederlandse Nederlands als 'default'-waarde) en worden slechts *een aantal* Vlaamse woorden *toegestaan* op grond van subjectieve criteria. Het gevolg is dat er evenveel normen zijn als er taaladviesbronnen met een tussenstandpunt zijn. Wat de ene tot de Vlaamse standaard rekent, is bij de andere fout (of kromtaal, of tussentaal, of onverzorgd, enz.), en omgekeerd. De schijnemancipatie leidt tot chaos.

Een werkwijze die het bicentrische ideaal dicht benadert, is die van Taaladvies.net (te consulteren op taalunieversum.org, de website van de Nederlandse Taalunie). De beschrijvingen van het Vlaamse taalgebruik op Taaladvies.net is namelijk in grote mate gebaseerd op het oordeel van een Vlaams informantenpanel (dat in principe de Vlaamse spraakmakende gemeenschap vertegenwoordigt). Die insteek zorgt ervoor dat de taalgebruiker wél als spraakmaker wordt erkend. Echter, doordat die basis nogal smal is (met een vijftiental informanten) en het aantal adviezen beperkt, biedt Taaladvies.net nog niet het ultieme antwoord op de roep van de Vlaamse taalzorger.

Die laatste wil beantwoorden aan een norm, maar ziet dat er vele zijn. Naast de Vlaamse gebruiksnorm (bicentrisch model) en de 'tussennormen', is er ook nog de Noord-Nederlandse norm, die verder leeft in tal van populaire Vlaamse taalzorgboeken. Op zich is een dergelijke heterogeniteit normaal voor een overgangssituatie en geeft ze blijk van een levendige taalcultuur. Voor het onderwijs echter, dat leerlingen wil voorbereiden op de maatschappelijke verwachtingen inzake niet-informeel taalgebruik (standaardtaal), is de situatie wellicht nooit moeilijker geweest.

## 3. Pleidooi voor een mengtafelmodel voor taalzorg

We zijn vertrokken van het standpunt dat taalzorgonderwijs ingebed moet worden in een realistisch, sociolinguïstisch verantwoord taalbeschouwelijk kader. Om dat didactisch verteerbaar te maken, lijkt het me handig om gebruik te maken van het beeld van de mengtafel, zoals die voor geluidsopnames gebruikt wordt. We kunnen ons voorstellen dat we bij het produceren van taal een mengtafel bedienen waarop we de verschillende keuzes, betreffende stilistische, geografische en sociale variatie moeten aangeven die de uiteindelijke output bepalen. Figuur 1 biedt een rudimentaire aanzet voor een dergelijk model: onze interne taalmengtafel.




Figuur 1. De taalmengtafel.

De output bij een configuratie van de schuifknoppen in figuur 1 zullen sommigen 'tussentaal' noemen. Die term is echter veroordelend, geheel overbodig. vaag (wat behoort ertoe en wat niet?) en ideologisch verouderd (renaissancistisch monolithisch). De spreker uit de figuur bedient zich van vele informele en Belgisch-Nederlandse elementen, een aantal geografisch beperkte elementen (dialect) en elementen die typisch zijn voor een bepaalde sociale groep, bijvoorbeeld jeugdtaal. Voor een andere spreker in net dezelfde situatie zal de configuratie enigszins anders zijn. De spreker uit 1 zal zich in een andere informele situatie ook anders opstellen: bijvoorbeeld iets minder informeel, minder Belgisch-Nederlands, geen groepstaal. Telkens kan men dan van 'tussentaal' gewagen, terwijl de output zeer verschillend is.

Een voordeel van dit model is dat het recht doet aan het continuümkarakter van een taal en aan de stratificatie en de variabiliteit ervan. Zo kunnen de knoppen ook verschoven worden tijdens het spreken, zoals op geluidsmengtafels het geval is tijdens

opnames: je leert iemand kennen en gaandeweg laat je meer en meer informelere en geografisch gemarkeerde elementen toe.

Het taalonderwijs moet de handleiding van de taalmengtafel bestuderen (het moet aan taalbeschouwing doen), maar het moet de taaldatabanken van de leerlingen ook onderhouden (taaltraining), wat enerzijds uitbreiding betekent en anderzijds (her-)codering: welke elementen zijn formeel, informeel, algemeen Belgisch-Nederlands, enz. Voor dat laatste is voorlopig echter geen betrouwbare basis. Misschien zal het Algemeen Nederlands Woordenboek – waarvan de eerste aflevering in het voorjaar 2009 zal verschijnen – op lexicaal gebied soelaas bieden, maar we zullen dan toch tot 2019 moeten wachten tot dat digitale woordenboek volledig is. Intussen lijkt Taaladvies.net het interessantste baken voor het Vlaamse taalzorgonderwijs.

### Referenties

Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving*. Berchem: EPO.

Hendrickx, R. (1998). *Het taalcharter*. (http://vrttaal.net/taaldatabanken_master/taalbeleid/taalcharter.shtml).

Schramme, A. (2003). *Advies inzake taalvariatie.* Den Haag: Nederlandse Taalunie. (http://taalunieversum.org/taalunie/advies_inzake_taalvariatie/index.php).

Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.

## Ronde 8

*Jessica van Disseldorp*
*Willem van Oranje College, Waalwijk*
*Contact: jessicavandisseldorp@gmail.com*

# Taalkunde?! Het aanbieden van taalkunde in de bovenbouw met behulp van de taalvaardigheden

Sinds het schooljaar 2007-2008 kan een school beslissen om een vakonderdeel taalkunde bij het vak Nederlands in te voeren en te toetsen in het schoolexamen. Stel echter aan tien docenten Nederlands voor om een vakonderdeel taalkunde in te voeren in

de tweede fase en negen van de tien zullen zeggen dat er geen tijd voor is. “Het PTA zit te vol”, is een vaak gehoord argument. Tijdens mijn afstudeeronderzoek voor de Master Nederlands aan de lerarenopleiding ben ik daarom op zoek gegaan naar een oplossing voor dit probleem. Mogelijkheden die weinig of geen extra tijd kosten, hebben daarbij voornamelijk mijn aandacht gehad.

In het onderzoek heb ik de mogelijkheden onderzocht om taalkunde te combineren met schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid. Leesvaardigheid is bewust buiten beschouwing gelaten, omdat leesvaardigheid al ingebed is in de andere vaardigheden. De leerlingen moeten namelijk een gedocumenteerde opdracht maken, waardoor ze zowel bij schrijven als bij spreken bezig zijn met leesvaardigheid. Mijn hypothese was dat de combinatie van taalkunde en mondelinge taalvaardigheid het meest effectief zou zijn, omdat leerlingen meer leren door informatie aan anderen te vertellen dan door informatie op te schrijven. Uit de leerpiramide blijkt namelijk dat leerlingen 90% leren van wat ze aan anderen uitleggen. Leerlingen die zich voorbereiden op een mondelinge voordracht of op een schrijfopdracht hebben van te voren nagedacht over hun mening met betrekking tot het onderwerp. Leerlingen die bezig zijn met een mondelinge voordracht moeten echter extra goed nadenken over hun onderwerp, omdat ze hun zinnen niet letterlijk kunnen uitschrijven, wat wel het geval is bij een schrijfopdracht. Leerlingen die een mondelinge voordracht voorbereiden, moeten ook na hun voordracht vragen beantwoorden van hun luisteraars. Hierdoor zijn ze intensiever met de stof bezig.

Tijdens het onderzoek is gebruik gemaakt van drie onderzoeksgroepen: een groep schrijfvaardigheid, een groep mondelinge vaardigheid en een controlegroep. De eerste groep hield zich bezig met een gedocumenteerde schrijfopdracht. De tweede groep hield een gedocumenteerde voordracht en de laatste groep kreeg geen onderwijs in taalkunde. Bij aanvang van het onderzoek werden alle groepen onderworpen aan een nulmeting. Hiermee heb ik het niveau van de taalkundige kennis van de leerlingen aan het begin van het onderzoek vastgesteld. Voor de vormgeving van de nulmeting werd beroep gedaan op het werk van Hendrix (1997). Concreet werden 25 vragen uit de nulmeting die hij in zijn onderzoek uitvoerde, geselecteerd. Die selectie berustte niet op willekeur. Ten eerste zijn alle vragen geschrapt, die niets met de onderwerpen uit mijn onderzoek te maken hadden. Ten tweede zijn een aantal vragen geschrapt die onvoldoende onduidelijk of verwarrend waren. Uiteindelijk bevatte de nulmeting in mijn onderzoek twee soorten vragen: (1) vragen over de algemene taalkennis en (2) vragen die handelden over een onderwerp dat in het onderzoek aan de orde kwam. Na de nulmeting werkte elke onderzoeksgroep een eigen programma af.

De groep schrijfvaardigheid ging aan de slag met het schrijven van een uiteenzetting, een beschouwing of een betoog. Er is gebruik gemaakt van drie tekstsoorten, omdat niet elk taalkundig onderwerp zich leent voor dezelfde tekstsoort. De leerlingen begonnen met documenteren. Hiervoor kregen ze een informatiemap over één van de

drie onderwerpen. Die map stelde ik zelf samen, opdat alle leerlingen over dezelfde informatie zouden beschikken. De informatiemap bevatte artikelen uit de tijdschriften *Onze Taal* en *Levende talen* en teksten uit *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* (2006), het boek van Hulshof, Rietmeijer en Verhagen. Elke tekstsoort was verbonden met een specifiek onderwerp. Welk onderwerp de leerling kreeg, was afhankelijk van de tekstsoort waar de leerling voor koos. Door de leerlingen te laten kiezen voor een tekstsoort, was het mogelijk om te verhinderen dat ze hun keuze lieten afhangen van het onderwerp dat ze het meest interessant vonden. De leerlingen hadden zich immers aangemeld voor het oefenen van taalvaardigheden en niet voor taalkundige onderwerpen. Vandaar dat het laten kiezen voor een tekstsoort logisch was.
De leerlingen moesten de geschreven teksten over de verschillende onderwerpen van elkaar lezen en werden gevraagd om aan de hand van een commentaarformulier feedback geven. Daarna moesten de leerlingen hun tekst herschrijven en vervolgens inleveren. Door kritisch naar elkaars teksten te kijken, kwamen de leerlingen van de onderzoeksgroep ook in aanraking met de andere onderwerpen uit het onderzoek. De leerlingen kregen een cijfer voor hun tekst. Een week na de inleverdatum kregen ze een toets, waarin hun taalkundige kennis getest werd. De leerlingen wisten voor het schrijven van de tekst dat ze een toets over de taalkundige kennis zouden krijgen. Op die manier is geprobeerd om de leerlingen te stimuleren om actief bezig te zijn met de onderwerpen. Vijf weken na de eerste toets volgde nog een toets, die bedoeld was om de opname van de taalkundige kennis in het langetermijngeheugen te meten.

De groep mondelinge vaardigheid bereidde een uiteenzettende, beschouwende of betogende voordracht voor. Ook de leerlingen uit die onderzoeksgroep begonnen met documenteren. Ze kregen daarvoor dezelfde informatiemappen als de leerlingen uit de groep schrijfvaardigheid. Een onderwerp kiezen, voltrok zich bij deze groep op dezelfde manier: leerlingen kozen voor een soort voordracht en hoorden daarna welk onderwerp daarbij hoorde. Alle voordrachten werden op dezelfde dag gehouden. De leerlingen maakten aantekeningen tijdens de voordracht en moesten achteraf vragen stellen aan de spreker. Op die manier werd bij de leerlingen een actieve luisterhouding gestimuleerd. Een week na de voordracht kregen ook deze leerlingen een kennistoets en vijf weken later deden ook zij mee aan de tweede kennistoets. Ook de leerlingen in deze onderzoeksgroep waren op de hoogte van het feit dat hun taalkundige kennis getoetst zou worden.

De controlegroep heeft de informatie uit de informatiemappen niet onder ogen gekregen. De leerlingen uit die groep maakten alleen de nulmeting en de twee kennistoetsen. Het inzetten van de controlegroep had tot doel om vast te stellen welke resultaten de kennistoetsen opleveren bij leerlingen die geen informatiemap hadden bestudeerd en er geen schriftelijke of mondelinge opdracht over hadden uitgevoerd. Bovendien werd de controlegroep ingezet om na te gaan of leerlingen ook iets leerden uit het maken van de verschillende toetsen. Met leren wordt bedoeld dat ze informa-

tie uit een eerdere toets opnemen en die gebruiken bij het maken van een volgende toets.

De twee belangrijkste conclusies van mijn onderzoek zijn de volgende:

1. het aanbieden van taalkunde met behulp van mondelinge vaardigheid is het meest effectief;
2. leerlingen vinden de eigen taal een aantrekkelijk onderwerp om zich verder in te verdiepen.

Daarnaast is gebleken dat leerlingen bij dergelijk taalkundeonderwijs ook passief veel kennis opdoen, doordat ze leren van de teksten die ze lezen en de voordrachten waar ze naar luisteren.

## Referenties

Hendrix, T. (1997). *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hulshof, H., M. Rietmeijer & A.Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

# 9. Taalgericht vakonderwijs

*Stroomleiders:*

*Goedele Vandommele (KULeuven)*
*Nora Bogaert (KULeuven)*
*Joop Wammes (Hogeschool INHOLLAND)*

## Ronde 1

*Heidi De Niel & Lies Houben*
*Centrum voor Taal & Onderwijs / Steunpunt GOK*
*Contact: heidi.deniel@arts.kuleuven.be*
*lies.houben@arts.kuleuven.be*

# Ook anderstalige "Ouders in (inter)Actie!" Een communicatieprobleem tussen de school en haar ouders

De school en de ouders van de kinderen die er school lopen, zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Er bestaat een constante interactie tussen beide partijen. School en ouders wisselen voortdurend informatie uit, de school rekent op de ondersteuning van de ouders en de ouders rekenen op de inzet van de school.

De laatste tijd is er in Vlaanderen echter discussie over de 'beperkte betrokkenheid' van anderstalige ouders bij het onderwijs van hun kind: ouders die niet naar oudercontacten komen, niet reageren op briefjes, nooit deelnemen aan activiteiten op school, kinderen die nooit in orde zijn, geen huiswerk hebben gemaakt, etc. Leerkrachten en directies hebben geregeld te maken met dergelijk 'schijnbaar onconstructief' oudergedrag. Dat betekent echter meestal niet dat ouders niet begaan zijn met de schoolloopbaan van hun kind. Er zijn immers verschillende redenen waarom men niet opdaagt voor het oudercontact of de briefwisseling niet volgt. Talrijke drempels verhinderen de communicatie: problemen met mobiliteit, problemen met de combinatie werk en gezin, angst voor slecht-nieuws-gesprekken, een gevoel van onkunde inzake onderwijs, etc. Onderzoek (zie: Samaey 2006) toont aan dat ouders wel willen, maar vaak niet kunnen.

Een – soms bijkomende – factor die bijdraagt tot een moeizame communicatie tussen anderstalige ouders en de school van hun kinderen, is het feit dat een deel van hen onvoldoende Nederlands kan om de informatie die hen vanuit de school bereikt, te begrijpen en er adequaat op te reageren. Het taalgebruik dat binnen de context van de school wordt gehanteerd, is immers heel specifiek. Algemene taallessen alleen lossen dan ook het communicatieprobleem tussen school en ouders niet op. Anderstalige ouders hebben immers nood aan taallessen met een specifiekere inhoud. Bovendien moet men, indien men men écht iets aan het communicatieprobleem wil doen, ook de communicatie vanuit de school toegankelijker maken. Een beweging van beide kanten dus, een gedeelde verantwoordelijkheid.

Het project 'Ouders in (inter)Actie' stelt een aanbod Nederlandse taallessen voor dat in de school van de kinderen wordt georganiseerd. Verankering in de school is nood-

zakelijk om zo goed mogelijk op de specifieke vragen van school en ouders te kunnen inspelen. De inhoud van de lessen is volledig afgestemd op het schoolleven van de school in kwestie. In de lessen krijgen de ouders activiteiten aangeboden die zich toespitsen op briefjes lezen, zich voorbereiden op een oudercontact, een rapport begrijpen, informatie begrijpen over de schoolreis, etc. Dergelijke NT2-modules, die in de scholen worden aangeboden, kennen meer succes dan het algemene, bestaande NT2-aanbod. Er is immers een betere transfer waardoor de ouders meer gemotiveerd zijn. Bovendien spelen de lessen rechtstreeks in op de behoefte om meer te begrijpen van alles wat met het kind en de school te maken heeft.

Naast deze specifieke inhoud die is afgestemd op de schoolcontext, voorziet het aanbod 'Ouders in (inter)Actie' ook projectwerk. Met projectwerk bedoelen we een activiteit die wordt aangestuurd vanuit de NT2-lessen, die binnen de NT2-lessen wordt voorbereid en nabesproken, maar die samen met andere Nederlandstalige ouders, schoolpersoneel, kinderen, partners uit de buurt uitgevoerd wordt. Een aantal voorbeelden van interessante taal(leer)rijke activiteiten zijn: de organisatie van een ontbijt op school, een kijkdag in de kleuterklas, een tentoonstelling over de school, een fotowedstrijd, etc. NT2-cursisten die aan een dergelijk project deelnemen, worden uitgedaagd om een grote hoeveelheid talige handelingen uit te voeren die relevant zijn voor het adequaat functioneren in talige schoolsituaties. Door het projectwerk komen de cursisten effectief in contact met directie, personeel en andere ouders en wordt de mogelijkheid gecreëerd om mensen (op een andere manier) te leren kennen.

Door het projectwerk verschilt het aanbod 'Ouders in (inter)Actie' van het reeds bestaande aanbod school en ouders. Het biedt een meerwaarde aan het bestaande aanbod:

1. het bevordert de transfer van het geleerde naar het dagdagelijkse leven;
2. via het projectwerk wordt zelfstandig leren bevorderd;
3. projectwerk biedt ook kansen voor netwerking met moedertaalsprekers;
4. projectwerk verbetert contacten tussen ouders en de school;
5. projectwerk biedt mogelijkheden tot flexibiliteit en om om te gaan met heterogeniteit.

Het projectwerk vervangt de contacturen die afgestemd zijn op het schoolleven niet. Het opnemen van projectwerk binnen een gedeelte van het behoeftegerichte aanbod biedt wel een substantiële meerwaarde ten opzichte van de huidige inhouden van de NT2-modules voor ouders. De combinatie van contacturen en projectwerk brengt een heel nieuwe dynamiek op gang.

**Het aanbod voor ouders en de regelgeving van het volwassenenonderwijs**

Eén van de doelstellingen van de overheid is dat anderstalige ouders via het NT2-aanbod in de school van hun kinderen de weg vinden naar het reguliere NT2-aanbod van de Centra voor Volwassenenonderwijs (hoger geschoolden) en de Centra voor Basiseducatie (lager geschoolden).
Lesgevers zijn daarom vaak bezorgd over de koppeling van specifieke rolgebonden activiteiten aan de einddoelen voor het NT2-onderwijs aan volwassen anderstaligen.
De ervaring leert immers dat, als de inhoud van de taalles binnen één context – i.e. de school – gehouden wordt, je de einddoelen van een module kan halen. Ook de taken die bij het projectwerk aan bod komen, kunnen moeiteloos gekoppeld worden aan de einddoelen van de profielen moderne vreemde talen van de Entiteit Curriculum van het departement onderwijs.
De doorstroming naar vervolgcursussen was echter geen criterium voor het toetsen van het succes van het project 'Ouders in (inter)Actie'.
De doelstelling van het project was wel om te werken aan een optimalisering van de communicatie tussen de school en haar ouders én om bij te dragen aan de positieve beeldvorming van anderstalige ouders. Uit de evaluatie die op basis van gesprekken met alle betrokkenen werd gemaakt, blijkt dat dit project in beide opzichten is geslaagd. De combinatie van taallessen en projectwerk hadden een enorme impact op de communicatie tussen de school en de ouders en op de beeldvorming over de anderstalige ouders van de school en de andere ouders.

In het schooljaar 2007-2008 brachten verschillende Centra Voor Volwassenenonderwijs en Centra Voor Basiseducatie dit concept in praktijk. In deze presentatie wordt gekeken naar het verloop van de projecten 'Ouders in (inter)Actie' tijdens het experimentjaar. Getuigenissen en een beeldverslag geven een overzicht van de praktijk en brengen bovenstaande theorie tot leven.

## Referenties

Samaey, S. (2006). Onderzoeksrapport: 'Ouderbetrokkenheid in Nederlandstalige scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest'. Leuven: Centrum voor Taal & Onderwijs.

## Ronde 2

*Hilde De Smedt*
*Regionaal Integratiecentrum Foyer, Brussel*
*Contact : hilde.desmedt@foyer.be*

# De kracht van emoties en attitudes bij meertalig opgroeiende kinderen

De Cel Onderwijs en Meertaligheid van het Regionaal Integratiecentrum Foyer is reeds vele jaren actief op het vlak van minderheidstalen en onderwijs. Wanneer je met dergelijke thematiek bezig bent, kom je al snel terecht in debatten en discussies over de zinvolheid en (on)mogelijkheid van meertalig opgroeien en ook onderzoeksresultaten drijven vaak – al dan niet schijnbaar – uit elkaar. Aan de basis van al deze gesprekken en onderzoeken ligt nochtans een gemeenschappelijke betrachting: we willen dat het 'goed' gaat met meertalige kinderen en dat ze hun toekomstplannen gaandeweg kunnen realiseren. Vanuit deze vaststelling leek het ons belangrijk eens van dichterbij te kijken naar de wijze waarop dit door kinderen wordt ervaren. In wat volgt geven we een aanzet om de aandacht voor de gevoelens en ideeën van kinderen met betrekking tot hun eigen meertaligheid en die van anderen onder de loep te nemen. We schetsen een theoretisch kader en linken dat aan eigen ervaringen en didactische materialen.

Rond de relatie taal en emotie worden heel wat vragen geformuleerd die dan vervolgens in meer of mindere mate het onderwerp van onderzoek worden:

- Hebben meertaligen verschillende emotionele reacties in verschillende talen?
- Beïnvloeden de emotionele banden de taalkeuzes?
- Hebben emoties een invloed op het taalleren?
- Etc.

In deze sessie concentreren we ons op deze laatste vraag en breiden we ze uit tot:

*Hebben emoties EN attitudes een invloed op taalleren?*

Dit doen we omdat wetenschappelijk onderzoek naar taalemoties vaak via de analyse van attitudes verloopt.

Naast 'emotie' en 'attitude' nemen onderzoekers in veel gevallen nog een derde factor onder de loep, namelijk de factor 'angst'. Deze is echter vooral bestudeerd bij het proces van vreemde talen leren. Hier gaan we niet direct op in omdat we focussen op de vroege meertalige taalontwikkeling.

Het doel van deze sessie is het kijken naar *de band tussen taalleren en emotie/attitude* om zo tot een beter begrip van leerlingen in een meertalig leerproces (successief of additief) te komen en om een betere ondersteuning van het leerproces te realiseren waarbij methodes en werkwijzen optimaal renderen.

Voor mensen die met anderstalige kinderen werken, is dit zeker niet helemaal nieuw. Iedereen voelt ergens wel aan dat de manier waarop je een taal benadert het leerproces mee kan beïnvloeden. Toch hebben we vaak te weinig inzicht in de manier waarop dit werkt en hoe sterk dit proces wel is.
We verwijzen in deze sessie naar heel wat auteurs die zowel vanuit antropologische, psychosociale als taalkundige achtergrond het thema benaderen.

Na het aflijnen van een aantal begrippen, focussen we op *de wijze waarop emoties en attitudes het leerproces positief en/of negatief kunnen beïnvloeden*. Dit proces blijkt onlosmakelijk verbonden met het begrip 'motivatie'. Attitudes beïnvloeden de motivatie en op deze wijze het gedrag. We bekijken van naderbij hoe taalattitudes het leerproces beïnvloeden en we maken hierbij het onderscheid tussen meerderheidstalen en minderheidstalen.
Gibbons en Ramirez (2004) gaan in op *de impact van attitudes en overtuigingen bij minderheidsgroepen*. Iedereen ontwikkelt attitudes en overtuigingen ten aanzien van de talen die men spreekt en dit kan het taalleren en het taalbehoud beïnvloeden. Deze houdingen ontwikkelen zich in interactie en zijn als dusdanig geen vaststaand gegeven. Vooral bij minderheidstalen zal de invloed van de houding tegenover de taal en de gemeenschap – zoals trots, geloof in behoud – een rol spelen. De meerderheidstaal kan vaak niet verworpen worden omdat ze een vereiste is voor het functioneren in de maatschappij. Toch kunnen ook hier attitudes een rol spelen. Ten slotte zal ook de houding tegenover meertaligheid en multiculturaliteit een invloed hebben. We bespreken de verschillende aspecten (dimensies) van attituden en taalleren. Om de kracht van dit gegeven beter te begrijpen, bekijken we het sociaal-psychologisch model van Lambert. Dit alles illustreren we met voorbeelden uit de eigen ervaring.

Een theoretisch kader rond taal, emotie en attitude is mooi, maar als leerkracht willen we er natuurlijk ook mee aan de slag kunnen. In deze bijdrage bekijken we ten eerste hoe we meer inzicht kunnen verwerven in de emoties en attitudes van leerlingen via eigen observaties, via gesprekken met ouders en natuurlijk via de kinderen zelf. Ten tweede bekijken we enkele instrumenten die ons kunnen helpen om echt met deze emoties en attitudes aan de slag te gaan. We maken even kennis met de volgende materialen:

- *Thuis spreek ik ook*: Een bundel met 20 uitgewerkte activiteiten voor het speels en leerzaam omgaan met verschillende (thuis)talen voor basisonderwijs en georganiseerde vrijetijdsmomenten.

- *Meer dan één taalbeschouwing*: een lessenpakket voor de derde graad van het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. Taaldiversiteit wordt aangeboord als bron om stil te staan bij hoe talen in elkaar zitten en op welke manier ze worden gebruikt. De opgenomen lessen en activiteiten geven heel wat kansen tot actief luisteren, spreken en schrijven.

- *Ik ken jou jij kent mij!* Kinderen uit Zuid-Afrika (Kaapstad) en Brussel tonen een stukje van hun leven: wie ze zijn, waar ze wonen, wat ze dromen, welke talen ze spreken. Een kleurrijk boek vol weetjes, verhalen en doe-dingen waarbij Nederlandstalige teksten worden afgewisseld met Afrikaans, Engels en Xhosa.

- *Talen op een kier*: Publicatie (2009) in het kader van Talensensibilisering die zich richt op het basisonderwijs (5-12j.) en die zal bestaan uit 40 lesfiches, geordend per thema en steeds gekoppeld aan ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

- *Handleiding: talen mijn gedacht!*: Deze bundel hoort bij de interactieve tentoonstelling 'Talen, mijn gedacht!' maar kan los hiervan worden gebruikt. Het gaat om acht volledig uitgewerkte workshops (voor kinderen tussen 9 en 12j.) waarbij je expliciet met de ideeën en emoties van kinderen rond hun eigen meertaligheid en die van anderen aan de slag gaat. Elke workshop wordt gevolgd door een beschrijving van de ervaringen van kinderen die bij het uitwerken van dit project betrokken waren.

Dit jaar zijn we vanuit het Integratiecentrum Foyer gestart met een interactieve tentoonstelling: *'Talen, mijn gedacht'* waarin meertalige kinderen tussen 9 en 12 jaar de bezoeker onderdompelen in hun gevoelens en ideeën over talen en meertaligheid. Doorheen de sessie geven we hieruit voorbeelden.

## Ronde 3

*Tineke Padmos*
*Centrum voor Taal en Onderwijs/Steunpunt Gelijke Onderwijskansen, Leuven*
*Contact: tineke.padmos@arts.kuleuven.be*

# Het hoge woord moet eruit. Taalbeleid en taalpraktijken in het gelijkekansenonderwijs

### 1. Inleiding

'Elke leerkracht is een taalleerkracht' is één van de bekendste slogans van het Vlaamse onderwijsbeleid. Minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke, hamert in zijn nota 'De lat hoog voor talen' en in zijn toespraken voor het onderwijsveld voortdurend op de verantwoordelijkheid van alle leerkrachten om de taalvaardigheid van hun leerlingen te bevorderen. De minister kan wat dit betreft gelukkig op veel instemming rekenen bij de schoolteams van secundaire scholen met een grote populatie kansarme leerlingen. Dat blijkt uit een onderzoek dat het Vlaamse Steunpunt Gelijke Onderwijskansen dit jaar uitvoerde in het technisch en beroepsonderwijs.

### 2. Taalbeleid als speerpunt

Scholen met veel kansarme leerlingen krijgen in Vlaanderen sinds 2002 een aanzienlijke financiële ondersteuning om een gelijkekansenbeleid uit te bouwen. Deze scholen kozen massaal voor taalbeleid als één van de twee speerpunten van hun gelijkekansenbeleid. Het Steunpunt GOK sprak op zes van deze zogenaamde GOK-scholen met de directie, de GOK-coördinator, de taalcoördinator en een aantal leerkrachten over hun visie op taal en op goede taalpraktijken. Daarnaast werden een aantal lessen van de geïnterviewde leerkrachten geobserveerd. Het onderzoek naar het taalbeleid van deze scholen kadert binnen een bredere studie naar de implementatie van het gelijkekansenbeleid.

### 3. De essentiële rol van taal

Dat taal een essentiële rol speelt in alle vakken in het onderwijs wordt door bijna alle geïnterviewde leerkrachten onderschreven, of dat nu gaat om de taal-, de vak- of de praktijkleerkracht. Het taalbeleid heeft er zeker voor gezorgd dat leerkrachten zich er sterk van bewust zijn geworden dat schooltaal een grote barrière kan zijn voor kansarme leerlingen. De vraag is natuurlijk in welke mate dit inzicht ook geleid heeft tot

effectieve taalpraktijken. Voorlopig kunnen we daar niet erg optimistisch over zijn. Uit onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven in 2007 bleek dat leerlingen in het beroepsonderwijs tussen hun derde en zesde jaar nauwelijks vorderingen maken in lees- en schrijfvaardigheid. De meeste leerlingen blijken bij het verlaten van de school onvoldoende functioneel geletterd te zijn om goed te kunnen functioneren in verder onderwijs en in hun sociaal en professioneel leven.

## 4. Veel initiatieven, nog te weinig resultaat

Toch zijn scholen heel actief geweest in het opzetten van taalprojecten: cursussen NT2 voor anderstaligen, taalremediëring, screening van examenvragen en leerboeken op talige barrières, systematische opdrachten voor laten lezen in de les, woordenboeken en afbeeldingen van gereedschappen met hun benaming in de praktijkzaal, toegankelijker maken van de communicatie met leerlingen en ouders, etc. Ook melden de leerkrachten uit de niet-taalvakken dat zij veel aandacht besteden aan hun instructietaal en hun leerlingen bewust zoveel mogelijk corrigeren op taalfouten en hen leren in volzinnen te spreken. Door het gelijkekansenbeleid is het onderwijs op de GOK-scholen dus zeker 'taalgericht' geworden. Gaat het echter om taalpraktijken in de les, dan ligt het accent vaak nogal eenzijdig op taalkennis en taalcorrectheid. Leerkrachten zijn zich nog onvoldoende bewust van de grote mogelijkheden die ze hebben om hun lessen ook 'taalrijk' te maken.

## 5. Beperkte visie op taalverwerving

Die eenzijdige aanpak heeft ongetwijfeld te maken met een te beperkte visie op taalverwerving. Leerlingen worden nog te weinig als actieve taalverwervers gezien. Opvallend is bijvoorbeeld dat slechts een beperkt aantal leerkrachten de communicatie tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling onderkent als kansen voor actieve taalverwerving. Uit het onderzoek kwam ook naar voren dat lezen en schrijven door leerkrachten als de meest problematische vaardigheden worden ervaren. Toch wordt slechts weinig gelezen en geschreven in hun lessen. Lezen beperkt zich bovendien nog vaak tot technisch lezen en schrijven gaat vaak niet verder dan het invullen van werkboeken. Veel mogelijkheden om in de algemene, technische en praktijkvakken functionele lees- en schrijfopdrachten uit te voeren blijven onbenut.



## 6. Eilandjes van goede praktijken

Is het dan allemaal kommer en kwel met de aandacht voor taal in het secundair onderwijs? Integendeel! Een redelijk aantal individuele leerkrachten of vakgroepen heeft soms binnen, maar vaker buiten het taalbeleid al veel goede praktijken ontwikkeld. Ze

vormen als het ware eilandjes van goede taalpraktijken in de school. Sommige leerkrachten blijken op een meesterlijke manier met hun leerlingen te communiceren. Zo kon een leerkracht 'handelsrekenen' schijnbaar moeiteloos informatie uit haar leerlingen halen en die integreren in de les, omdat ze wist dat haar kansarme leerlingen over veel financiële kennis beschikken omdat ze thuis de boodschappen doen, de gezinsadministratie voor hun rekening nemen of een bijbaantje hebben. Of nog: de leerkracht 'opvoeding' nam de inzichten van haar allochtone leerlingen, die vaak op een kleiner broertje of zusje passen, als vertrekpunt voor een les over ontwikkelingspsychologie. De onderzoekers stelden vast dat niet alleen de motivatie in zulke lessen opvallend hoog is, ook de schooltaal verbindt zich naadloos met de al aanwezige inhoudelijke en talige kennis van de leerlingen.

## 7. Authentieke taaltaken

Met name in de beroepsrichtingen zijn de laatste jaren onderwijsvernieuwingen doorgevoerd, waardoor het onderwijs veel meer wordt toegesneden op de werkvloer. Dit blijkt heel wat goede taalpraktijken met zich mee te brengen. Zo is het vak 'kantoortechnieken' omgevormd tot een 'virtueel kantoor' waarin leerlingen samen de verschillende afdelingen van de administratie van een imaginaire onderneming verzorgen. Allerlei aspecten van functionele taalvaardigheid komen hierbij op een natuurlijke wijze aan de orde: telefoneren, werkinstructies lezen, brieven, offertes en bestellingen opstellen, etc. Sommige richtingen 'carrosserie' hebben er voor gekozen om als een echte garage met echte klanten te gaan werken. Hier is de ontwikkeling nog niet zo ver gevorderd als in het 'virtueel kantoor'. Wel worden de leerlingen er bijvoorbeeld prijsbewust gemaakt doordat ze zelf de factuur van hun werk moeten opstellen. Zo kunnen taaltaken zonder veel moeite in een praktijkvak worden geïntegreerd.

## 8. Sterk inzetten op functionele taalvaardigheid

Hoe kun je die goede praktijken nu benutten om in een school een effectiever taalbeleid op te zetten? Dat kan door sterker in te zetten op de bevordering van functionele taalvaardigheid in de taalvakken én in de niet-taalvakken. Het werken aan functionele taalvaardigheid biedt veel perspectieven om ook in de technische en praktijkvakken actief met taalverwerving bezig te zijn. Praktijkleerkrachten tonen zich het meest huiverig om de rol van 'taalleerkracht' op zich te nemen. Ze vinden dat ze daarvoor onvoldoende kennis en vaardigheden in huis hebben. Door in het taalbeleid meer in te spelen op hun specifieke deskundigheid – kennis van de werkvloer en de functionele geletterdheid die daar nodig is – kunnen juist deze praktijkmensen een wezenlijke bijdrage leveren aan de taalvaardigheid van leerlingen die daar het meeste nood aan hebben. Een bijdrage waarvan de leerkrachten wellicht ook zelf het nut kunnen inzien.

### 9. Van taalgericht naar taalrijk

De onderzoekers pleiten voor meer 'taalrijk' vakonderwijs. De betrokkenheid van leerkrachten bij de vormgeving van het taalbeleid is daarvoor echter essentieel. Die betrokkenheid moet ook veel verder gaan dan het oplijsten van taalproblemen. Leerkrachten dienen vanuit hun specifieke deskundigheid actief mee te denken over taalactieplannen en over de uitvoering daarvan. Dat moet dan wel gepaard gaan met een visieontwikkeling rond actieve taalverwerving en met actieonderzoek in het klaslokaal. Dat het laatste een succesvolle manier is om aan onderwijsvernieuwing te doen, bleek ook tijdens het onderzoek. Leerkrachten blijken heel veel kennis en inspiratie op te doen tijdens bijvoorbeeld 'co-teaching', collegiale lesobservaties en gezamenlijke experimenteerweken rond interactieve werkvormen.

Het onderzoek wordt uitgevoerd door Tineke Padmos (Steunpunt GOK en Centrum voor Taal en Onderwijs KU Leuven) in samenwerking met Wouter Van den Berge (Steunpunt GOK en Steunpunt Diversiteit en Leren UGent).

## Ronde 4

*Annelies Riteco & Mariëtte van Dam*
*Fontys Lerarenopleiding Tilburg / Hogeschool Utrecht, Lectoraat Lesgeven in de multiculturele school*
*Contact: Annelies.riteco@hu.nl*
*m.vandamhelmig@fontys.nl*

# Aandacht voor talige heterogeniteit in de 2e graads lerarenopleidingen

### 1. Aanpak LEONED

Regelmatig verschijnen verontrustende berichten in de media over de lage taalvaardigheid Nederlands van leerlingen in alle onderwijssectoren. Veel leerlingen verlaten de basisschool met onvoldoende lees- en schrijfvaardigheid en leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben steeds vaker problemen met lezen en schrijven. Ruim de helft van de mbo-leerlingen beschikt over onvoldoende taalvaardigheid Nederlands om een beroepsopleiding met succes te volgen en om naar behoren in de beroepspraktijk te functioneren. Ook studenten die een hbo-opleiding beginnen, beschikken hiervoor steeds vaker over onvoldoende taalkennis en taalvaardigheden.

Kortom: de kwaliteit van het Nederlandse taalonderwijs staat onder druk, terwijl docenten op alle niveaus in toenemende mate te maken hebben met grote verschillen in taalvaardigheid tussen leerlingen. Docenten van alle vakken staan voor een lastige taak. Meestal zijn ze zich hiervan wel bewust, maar ze voelen zich er vaak onvoldoende op voorbereid.

Deze situatie vormde de aanleiding voor de oprichting van LEONED, het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit. Om alle lerarenopleidingen – dus zowel pabo's, tweedegraads als eerstegraads opleidingen – een kwaliteitsimpuls te geven, besloot het Ministerie van Onderwijs een aantal regionale samenwerkingsverbanden en landelijke expertisecentra lerarenopleidingen in te stellen. LEONED is één van die landelijke expertisecentra.

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 en het Expertisecentrum Nederlands, eveneens van de Radboud Universiteit Nijmegen.

LEONED wil leraren in het basisonderwijs, het voorgezet onderwijs en het beroepsonderwijs beter voorbereiden op het werk in talig heterogene groepen door de curricula van de lerarenopleidingen te verbeteren en de lerarenopleiders te coachen. Daarbij gaat het erom dat leraren leren observeren en analyseren welke verschillen in taalvaardigheid leerlingen meebrengen en dat ze leren hoe ze leerlijnen Nederlands die passen bij individuele behoeften kunnen opzetten en uitvoeren. Hierbij is niet alleen aandacht voor taallessen op zich (expliciet onderwijs Nederlands), maar ook voor het verweven van een taalontwikkelende didactiek in alle vak-/leergebieden en beroepsopleidingen (impliciet onderwijs Nederlands). Andere perspectieven die gehanteerd worden om studenten beter voor te bereiden op het werk in talig heterogene groepen zijn 'interactie en feedback' en 'taalgericht vakonderwijs'. Speciale aandacht is er voor de professionele taalvaardigheid die studenten zelf nodig hebben om hun werk in de klas adequaat te kunnen uitvoeren. Zodoende valt ook taalbeleid in de lerarenopleiding onder het aandachtsveld van LEONED.

LEONED wil werken aan de kwaliteit van leraren via de volgende stappen:

- expliciteren van docentcompetenties in talig heterogene klassen;
- vaststellen van de kennis Nederlands en diversiteit voor leraren Nederlands en alle andere leraren;
- samenstellen van een digitale gereedschapskist: materialen voor de lerarenopleiders, implementatiescenario's en gebruikerservaringen;
- bevorderen van de implementatie van de nieuwe materialen in opleidingscurricula.

Voor het realiseren van de doelstellingen van LEONED is het essentieel dat LEONED nauw samenwerkt met lerarenopleiders en leraren in het veld. Zo zijn er voor het ontwikkelen van de materialen voor de digitale gereedschapskist 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).

## 2. Pilots tweedegraads opleidingen

In de presentatie worden materialen uit de pilots van het tweedegraadsgebied bij Fontys en de Hogeschool Utrecht gepresenteerd. In beide pilots worden handvatten aan opleiders aangereikt om hun studenten voor te bereiden op het werken in talig heterogene groepen. Zowel in Tilburg als in Utrecht is een werkgroep samengesteld die bestaat uit de lerarenopleider, een paar van zijn/haar studenten en een begeleider vanuit LEONED, die inhoudelijk deskundig is op het gebied van taalgericht vakonderwijs. In een kort begeleidingstraject hebben de leden van de werkgroep zich verdiept in de theorie en in de praktische toepassingen van taalgerichte vakdidactiek. Daarna werden video-opnames gemaakt van de vakinhoudelijke colleges van de lerarenopleider. Bij Fontys participeert een lerarenopleider 'maatschappijleer' en in Utrecht een opleider 'biologie'. In deze vakinhoudelijke lessen wordt uitdrukkelijk aandacht besteed aan de rol van taal in het leren en onderwijzen van het vak.

De studenten die deelnemen aan de LEONED-pilot en de vakinhoudelijke lessen van de opleider volgen, hebben vervolgens zelf lesgegeven op hun stageschool. Zowel van de voorbereidingen op de lessen als van de lessen zelf zijn opnames gemaakt. Ten slotte zijn opnames gemaakt van de feedbackgesprekken met de opleiders en de studenten naar aanleiding van hun lessen.
Bij de feedbackgesprekken met de opleiders wordt gereflecteerd op de wijze waarop aandacht is getoond voor de rol van taal bij het vak en op de voorbereiding van de studenten op de lespraktijk (waarin ook aandacht aan de rol van taal in leren en onderwijzen gegeven moet worden).
Bij de feedbackgesprekken met de studenten wordt ook gereflecteerd op de aandacht die de rol van taal heeft gekregen tijdens hun lessen. Ook wordt besproken of de voorbereidingen op deze lessen voldoende houvast hebben gegeven om hun lessen taalgericht in te richten.
Er wordt nader ingegaan of zij bij hun eigen lesvoorbereiding uitdrukkelijk rekening hebben gehouden met aandacht voor de rol van taal, welke taaldoelen ze zich hebben gesteld en welke elementen van taalgericht vakonderwijs ze in hun les aan de orde wilden laten komen. Aspecten hiervan zijn bijvoorbeeld hun eigen taalgebruik, de manieren waarop interactie bevorderd kan worden en vaktaalwoorden verduidelijkt kunnen

worden. Er wordt besproken of deze punten ook zichtbaar zijn geworden in hun lessen en of er eventueel andere mogelijkheden waren om de gestelde doelen te bereiken.

De video-opnames worden voorzien van commentaren en relevante achtergrondinformatie. Daarbij zullen vragen en opdrachten worden geformuleerd. De videofragmenten worden beschikbaar gesteld voor andere lerarenopleiders in de digitale gereedschapskist. Hierin zijn niet alleen de videofragmenten te vinden, maar wordt ook een link gelegd met onderdelen van de kennisbasis Nederlands en diversiteit. Dat betekent dat zichtbaar wordt gemaakt welke kennis een docent (of lerarenopleider) nodig heeft om les te geven zoals in het fragment te zien is. Verder worden de praktijkvoorbeelden gerelateerd aan de docentcompetenties van de SBL. In aanvullend commentaar wordt beschreven welke competenties de docenten op de videofragmenten laten zien en waar aanknopingspunten voor verbetering zijn. Vanuit die beschrijving wordt ook verwezen naar de kennisbasis. LEONED hoopt met deze digitale leeromgeving voor lerarenopleiders materiaal te bieden waarmee de kennisbasis Nederlands en de docentcompetenties 'van vlees en bloed' gaan worden. Lerarenopleiders kunnen het materiaal gemakkelijk selecteren voor hun eigen lespraktijk.

## Referenties

Alons, L., P. Bosch, M. van Huijstee, J. Morshuis, A. Riteco & M. Verboog (2007). *Coachen op taal. In gesprek over taalgerichte didactiek*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.

Hajer, M & Th. Meestringa (2004). *Handboek Taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Hajer, M. e.a. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas. Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.

Van Eerde, D., H. Hacquebord, M. Hajer, M. Pulles & C. Raymakers (2007). *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.

## Ronde 5

*Nora Bogaert*
*Centrum voor Taal & Onderwijs / Steunpunt GOK*
*Contact: nora.bogaert@arts.kuleuven.be*

# Taligere lessen en toch geen taallessen? Werk maken van schooltaalvaardigheid en schooltaalcompetenties in de niet-taalvakken

## 1. Inleiding

In het secundair onderwijs, ook in het TSO en het BSO, wordt de werkelijkheid vaak vanuit een erg abstraherend perspectief benaderd. Dat brengt theoretische lessen met zich mee in een specifieke taal, de zogenaamde cognitief-academische taal of schooltaal. Aan de lessen algemene, technische, muzische en praktijkvakken komen niet alleen tal van vaktermen te pas, maar ook andere abstracte begrippen zoals 'element', 'factor', 'feit', 'verschijnsel', 'kenmerk', 'oorzaak', 'gevolg', 'functie', 'voorwaarde', 'opeenvolging', etc. Voor de leerlingen is schooltaal niet altijd even begrijpelijk, met als gevolg dat ze de schooltaal niet kunnen verwerven en hierdoor niet tot duurzaam leren van de vakmaterie komen.

Woorden 'uitleggen' blijkt lang niet altijd wat op te leveren. Om de uitleg van abstracte termen te kunnen begrijpen, moet een leerling heel wat talige en andere voorkennis hebben. Overigens kunnen niet alle woorden worden uitgelegd. Hoe kunnen leerkrachten in niet-taalvakken er dan wél voor zorgen dat de leerlingen betekenis geven aan de taal die zij gebruiken en dat de leerlingen zich die taal bovendien ook eigen maken?

Het proces van het verwerken van de leermaterie vergt heel wat talige competenties: informatie uit mondelinge uiteenzettingen en instructies verwerken, informatie uit leer- en studieteksten verwerken, mondeling of schriftelijk verslag uitbrengen over een uitgevoerde opdracht, etc. De uitspraak 'elke leerkracht is een taalleerkracht', betekent dat het hele team zich tot doel moet stellen om deze talige competenties te ontwikkelen.

In de workshop laat ik de deelnemers ondervinden dat vakleerkrachten de verwerving van schooltaal en de ontwikkeling van de vereiste schooltaalcompetenties sterk kunnen bevorderen via een didactiek die gericht is op actief en coöperatief leren. De vakdoelen komen hierbij allerminst in het gedrang; de aanpak leidt zelfs tot diepgaandere en duurzamere verwerving van kennis en competenties.

We vertrekken vanuit een concreet lesscenario dat grondig onder de loep wordt genomen en bekijken een aantal lesopzetten (ook voor TSO en BSO) die de aanpak verder illustreren.

## 2. Het terrein prepareren

Om de leermaterie-in-spé inzichtelijk te kunnen verwerven, moeten de leerlingen ze kunnen aanhaken aan reeds aanwezige kennis. Die activeer je door de leerlingen het woord te geven in een klassikaal gesprek of – beter nog – in kleine groepjes. Er bestaan diverse werkvormen om iedereen te betrekken bij dat proces van kennis verwoorden en kennis delen met elkaar. Maar om echt te kunnen leren, moeten de leerlingen beschikken over álle kennis die 'funderend' is voor de opbouw van de nieuwe materie. En die basiskennis (van de wereld en van de taal om die in te vatten) is niet altijd voorradig. Die kun je echter doen verwerven door een belevingssituatie te scheppen, onder meer via een doe-opdracht of via een werkelijkheidsnabije probleemstelling waarop de leerlingen met persoonlijke of groepsgewijze geformuleerde hypothesen moeten reageren. Doorheen het uitvoeren van de opdracht of het zoeken naar een antwoord komt de klas voor vragen te staan waardoor de leerlingen behoefte hebben aan meer kennis, verdere exploratie of experimenteren. Als je de doe-opdracht en probleemstelling daarenboven zo kiest dat ze een sterke band hebben met wat de leerlingen bezighoudt of wat voor hen herkenbaar is, ervaren ze de leermaterie-in-spé als waardevol en relevant.

Praten bij en over hier-en-nu-belevingen gebeurt sowieso in een taal die nauwer aansluit op die van alledag. Doordat in deze fase vooral de leerlingen het woord hebben, gebeurt de communicatie niet via het vakmatig taalgebruik dat de vakspecialist hanteert. Wat je wel kunt doen, is hier en daar een vakmatige term in de interactie inbrengen. Als je zelf het woord neemt, maak je af en toe gebruik van schoolsere manieren van zeggen, maar je pendelt hierbij voldoende heen en weer tussen een schoolse en een meer alledaagse verwoording. Zo effen je de weg naar specialistentaal en vakjargon die gaandeweg meer en meer zullen opduiken in de volgende lesfasen. Zo vergemakkelijk je het proces van betekenisgeving aan vak- en algemene schooltaal en maak je duurzame verwerving ervan mogelijk. Je voorkomt talige hinderpalen voor ze in je vak een probleem voor het leren kunnen vormen.

## 3. Aan het werk zetten

Niet alleen in de introductiefase, maar ook wanneer 'het echte werk' moet worden uitgevoerd, geef je de leerlingen een uiterst actieve rol. Ze handelen, denken, overleggen, verwerken de mondelinge informatie die je aanbiedt, raadplegen geschreven bronnen, schrijven informatie op, etc. Dat doen ze niet omdat jij het hen oplegt, maar omdat ze je vragen en probleemstellingen zo intrigerend vinden en je doe-opdrachten zo

functioneel en nuttig dat ze actie willen ondernemen: meer informatie bekomen, verder experimenteren, etc.

Actief leren wek je verder ook op door de leerlingen met elkaar te doen samenwerken bij de uitvoering van de opdrachten. Doordat de opdrachten hen aanzetten tot handelen of redeneringen doen opzetten waar ze nog geen ervaring mee hebben, zien de leerlingen vaak uit zichzelf het belang van een samenwerking in. Er zijn ook werkvormen te bedenken die hen tot interactie verplichten doordat ze de leerlingen wederzijds afhankelijk maken[1]. Onderzoek bevestigt dat functionele vormen van samenwerking sterk bijdragen tot inzichtelijke en duurzame kennisverwerving. Samen hardop denken en op elkaars gedachtegang reageren, bevordert de diepgang van het leren, niet in het minst omdat de interactie in 'de taal van de leerlingen' gebeurt (zie ook boven). De sterkste vorm van leren vindt plaats wanneer leerlingen aan een ander iets moeten uitleggen dat hij/zij niet kent of weet. Een goede en begrijpelijke uitleg kunnen geven, dwingt immers tot grotere inspanningen om greep te krijgen op de materie. Interactie levert dan ook de grootste leerwinst op voor alle partners als je ze organiseert in heterogene groepjes, waar 'uitlegsituaties' frequenter zijn dan in homogene groepen (zwak of sterk).

De samenwerkingssituatie heeft een ander belangrijk voordeel: ze schept een ideale context om de voortgang van de leerlingen op hun weg naar een conceptvulling of een oplossing te volgen en de nodige feedback te leveren. Door over de schouders mee te kijken, kom je heel wat te weten over het ontstaan van een inzicht of van misvatting. Aan de hand van gerichte vragen kun je achterhalen wat het probleem is en kun je de leerlingen op het goede spoor zetten zonder de problemen in hun plaats op te lossen en hun rol van actieve leerder aan te tasten.

Leerlingen doen samenwerken heeft dus voordelen als het om het halen van vakdoelen gaat. Een belangrijk bijkomend pluspunt ligt op het vlak van taalvaardigheidsbevordering. Tijdens de vele momenten van mondelinge interactie schep je voor de leerlingen immers even veel kansen om al pratend en luisterend hun (school)taalvaardigheid te ontwikkelen. Ook de schriftelijke vaardigheden kun je in een actieve en interactieve aanpak op een heel natuurlijke manier bevorderen. Wat lezen betreft: geschreven teksten zijn voor de leerlingen een interessant hulpmiddel om een doe-opdracht nauwkeurig uit te voeren, een antwoord te vinden op een vraag die je hebt voorgelegd, een casus op te lossen, de eigen hypothese op juistheid te controleren, etc. De drempel naar dat lezen ligt lager doordat het functioneel is en de tekst hen de middelen geeft om de leertaak succesvol uit te voeren. Ook het schrijven dat in de loop van de taak vereist wordt, is een zinvolle bezigheid, wanneer je de taken zo opzet dat leerlingen of groepen leerlingen elkaar informatie moeten geven om hun eindproduct te kunnen realiseren. Je kunt deze situaties vaker inbouwen door hierop gerichte werkvormen te hanteren[2].

## 4. De top op de piramide zetten

De beweging die je de leerlingen tijdens het leerproces doet maken, loopt van een meer werkelijkheidsgebonden naar een meer beschouwend en abstract niveau. De les-opbouw zit immers zo in elkaar dat je ervoor zorgt dat de leerlingen geleidelijk aan een veralgemenend-theoretisch perspectief innemen. De theorie is dus het eindpunt van het leerproces. Het is het topje van een piramide met een brede basis van persoonlijke ervaringen en de daaruit voortvloeiende kennis. Die basis was al aanwezig of je hebt ze in je introductiefase aangebracht. Verder heb je er via een traject van logisch uit elkaar voortvloeiende activiteiten voor gezorgd dat de basis en de top aan elkaar zijn vastgeklonken. Dat impliciete gebeuren maak je nu expliciet door met de leerlingen terug te blikken op het 'traject' dat ze hebben doorlopen en door de theorie die uit het proces is voortgekomen – in samenspraak met de klas – in de geijkte vakterminologie te verwoorden. Het nut van de theorie komt in de verf te staan doordat je in dit leergesprek teruggrijpt naar de beginvraag en met de leerlingen op zoek gaat naar andere contexten waarin de theorie relevant is. Je maakt ook duidelijk wat je precies van hen aan kennis en/of vaardigheid met betrekking tot de materie verwacht. De cirkel is nu rond.

## Noten

[1] Voor een overzicht van dergelijke werkvormen: zie www.steunpuntgok.be, via secundair/lesmateriaal/bronnenboek/interactieve werkvormen.

[2] Voor een overzicht van dergelijke werkvormen: zie www.steunpuntgok.be, via secundair/lesmateriaal/bronnenboek/interactieve werkvormen.

## Ronde 6

*Marten Douma*
*Hogeschool INHOLLAND, Amstelveen*
*Contact: Marten.Douma@INHolland.nl*

# Van VOC-mentaliteit en tandartsassistentedialogen. Kennis van de Nederlandse Samenleving (KNS) voor hoger opgeleide Nt2-leerders

Het Inburgeringsonderdeel 'Kennis van de Nederlandse Samenleving' wordt officieel getoetst op CEF-A2, maar de Eindtermen kunnen pas goed gerealiseerd worden op een hoger taalvaardigheidsniveau. Voor hoger opgeleide Nt2-leerders is hiervan een goed programma te maken, zoals uitgevoerd op de Taal- en Schakelcursus van Hogeschool INHolland. Het is een combinatie van informatieverwerking over de acht officiële thema's (variërend van gezondheidszorg tot geschiedenis), en taaltaken (van rollenspelen over situaties rond gezondheidscentra tot workshops geven over de historische relaties tussen Nederland en landen van herkomst).

## Ronde 7

*Abdelkahim Boutamgharin & Aline Marini Minoda Prado*
*Taalcentrum INHOLLAND, Amstelveen*
*Contact: hakim.ino@gmail.com*
*alynemarini@yahoo.com.br*

# Nederlands leren: een kritische blik vanuit de andere kant

***Aprender Holandês: Crítica feita por um outro lado***
تعلم الهولندية: نظرة نقدية من الجانب الآخر

Wat kunnen de leraren NT2 van ons leren? Dat is de kernvraag van onze studentenpresentatie. Om antwoord te kunnen geven op deze vraag zullen we ten eerste op basis van persoonlijke ervaringen analyseren hoe op school een nieuwe taal in het moederland en in het nieuwe land werd/wordt aangeleerd. Vervolgens maken we een vergelijking van de verschillen daartussen. Ten derde zullen we die verschillen evalueren. We hopen, als 'gebruikers' van uw onderwijs, dat we door deze evaluatie een advies aan u

kunnen geven. Wel vragen we begrip voor het feit dat ons Nederlands vaak niet vlekkeloos is. We bedanken Joop Wammes voor het adviseren over en het redigeren van deze tekst. We gebruiken in de kern van dit artikel, vanwege de redactionele eenvoud, vaak de derde persoon.

Alyne komt uit Brazilië. Ze is daar geboren en opgegroeid. Ze heeft zeven jaar Engels geleerd in het reguliere onderwijs (middenschool en eindschool). Daarnaast heeft ze Engels gevolgd op een privéschool, omdat ze niet tevreden was over de manier waarop Engels in het gewone onderwijs werd aangeboden. Abdelhakim komt uit Marokko. Hij is daar geboren en opgegroeid. Zijn moedertaal is het Berber, en hij heeft het Arabisch, het Frans en het Engels als nieuwe taal op school geleerd. Hoewel alle leerlingen in de klas Berbers waren, was de voertaal het Arabisch. Geen enkele docent beheerste overigens het Berber. Na enkele jaren werden de onderdelen Frans en Engels toegevoegd. Frans is in het Marokkaanse onderwijs de belangrijkste vreemde taal. Beiden wonen sinds 14 maanden in Nederland en ze hebben allebei één jaar een fulltime voorbereidingscursus voor het Hoger Beroeps Onderwijs gevolgd.

In de presentatie worden onder meer de volgende elementen besproken:

a. functionaliteit van de methode;
b. grammatica;
c. inhoud;
d. rol van de docent.

Als het om functionaliteit gaat, moeten de lessen de natuurlijke situaties van de dag als uitgangspunt nemen. Bijvoorbeeld: naar de markt gaan, naar de doktor gaan, iets bestellen in de bar, een interview in het hbo afnemen, etc.
In de reguliere school van Alyne is met betrekking tot het Engels helemaal niet volgens een functionele aanpak gewerkt. Dat was ook onmogelijk, want er was slechts 1 lesuur per week in een klas met 40 leerlingen. De docent praatte overigens vanaf het begin in het Engels. In de privéschool daarentegen werd het Engels duidelijk met een functionele methode aangeleerd. Het was een veel kleinere klas van 15 leerlingen, die veel met elkaar konden oefenen.
In Abdelhakims situatie was het onderwijs in het geheel niet functioneel. Zowel bij Frans als bij Engels bestond het onderwijs voornamelijk uit tekstverklaring. Er werd niet praktisch geoefend, bijvoorbeeld door rollenspel. In de klas zaten 30 leerlingen, dus dat was niet helemaal onmogelijk geweest. Omdat het Engels niet echt belangrijk werd bevonden, is dat enigszins te begrijpen. De functionele toepassing van het Frans zou daarentegen erg belangrijk zijn geweest. Als je gaat studeren, moet het Frans ook mondeling gebruikt kunnen worden. Maar dat werd dus niet gedaan. Bij Frans, Engels en de andere vakken spraken de docenten wel (bijna) volledig in respectievelijk het Frans, het Engels en het Arabisch.

Zowel bij Alyne als bij Abdelhakim was er veel aandacht voor grammatica. Tijdens de lessen Engels in het reguliere onderwijs van Alyne bestond het onderwijs zelfs grotendeels uit grammatica (lijsten met onregelmatige werkwoorden, werkwoordsverbuigingen, grammaticale invuloefeningen, etc.) . In de privéschool was er ook aandacht voor grammatica, maar minder. Bovendien stond de grammatica daar ten dienste van de functionele benadering. Abdelhakim heeft ook veel grammatica gehad, maar dat was vooral theoretisch (bijvoorbeeld: syntactische analyse).
Zowel bij Alyne als Abdelhakim waren de onderwerpen van het schoolboek vooral algemeen van aard. Hierbij moet gedacht worden aan 'landbouw', 'natuur', etc. Daarentegen stonden op Alyne's privéschool alledaagse thema's centraal.
Er is een overeenkomst en een verschil tussen de rol van de docenten in beide landen. Zowel in Marokko als in Brazilië (in het reguliere onderwijs) staat de docent voor de klas. In Marokko gebeurt dat tijdens de gehele les. De docent heeft een uitleggende, maar geen begeleidende rol. In Brazilië wordt af en toe rondgelopen tijdens het maken van oefeningen. Op de privéschool stond de docent bijna niet voor de klas. De nadruk lag op het begeleiden. De docenten van Alyne en Abdelhakim letten er niet echt op of het huiswerk gemaakt was of niet. Er werd aangenomen dat de leerling zelf verantwoordelijk was voor het thuis verdiepen in de stof.
We gaan deze methodes vergelijken met de aanpak die binnen 'Code' wordt gebruikt. 'Code' is in Nederland de belangrijkste Nt2-methode voor hoger opgeleide cursisten. Het boek bestaat uit drie delen: vanaf het begin tot en met 'het Staatsexamen Nt2-II'. (Om in Nederland tot het Hoger onderwijs te worden toegelaten moet je slagen voor dit staatsexamen.)
'Code' is gebaseerd op de functionaliteit van de lessen: jezelf voorstellen, het adres vragen, vragen of iemand iets wil drinken, etc. (zie: figuur 1).

Fig. 1: een voorbeeld van een functioneel onderwerp: aan het loket.

Grammatica wordt uitgelegd met behulp van spreektaalzinnen die bij het lesthema passen. Bijvoorbeeld: de syntaxis van de hoofd- en bijzin wordt in 'Code' uitgelegd aan de hand van zinnen zoals: 'Uw neus blijft dicht als u dit geneesmiddel te lang gebruikt'. Lijsten met onregelmatige werkwoorden, etc. zijn niet/nauwelijks belangrijk. De grammatica staat ten dienste van de functionaliteit (zie: fig 2). Er wordt overigens niet vaak grammatica aangeboden.

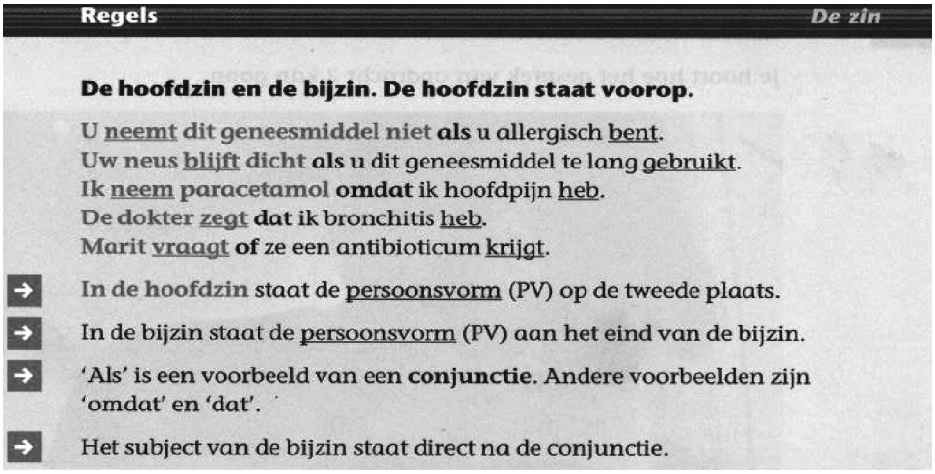



Fig 2: Een voorbeeld van de manier van hoe grammatica wordt uitgelegd

In Nederland is de rol van de docent duidelijk anders: de docent maakt rondjes bij de cursisten, probeert iedereen te helpen en creëert een ontspannen sfeer. De docent begeleidt dus vooral. Maar het is ook duidelijk dat het een belangrijke rol van de docent is om een minimaal lestempo te bewaken, i.e. de cursist moet in maximaal x aantal uren naar een verplichte eindsituatie y worden gebracht en het onderwijs is volledig aan dat tempo aangepast. Dat laatste is een groot verschil met de privéschool van Alyne, waar het tempo van de cursus werd bepaald door de leerling. Ook in Marokko gold het principe: 'het tempo gaat zoals het gaat'.

Het belangrijkste sterke punt van 'Code' is de functionaliteit ervan. Maar er zijn ook punten van kritiek. Alhoewel de grammatica functioneel wordt aangeboden, wordt er wel erg weinig aandacht aan besteed. In Brazilië en Marokko was er teveel aandacht voor grammatica, maar in Nederland is het het andere uiterste. Alyne beschouwt de methode van de privéschool als een betere: meer grammatica, maar dan wel functioneel. Beiden vinden de niet-functionele grammatica die in de reguliere scholen in hun moederland aan bod kwam als weinig waardevol.
Veel Nederlandse docenten denken dat hun houding cursistvriendelijk is. Dat is echter niet in alle opzichten zo, omdat het 'tempo-denken' overheerst. Of de cursist het

kan volgen of niet, is niet echt belangrijk. De cursist moet zich dus aanpassen aan het tempo. Zowel Alyne als Abdelkarim hebben de ervaring dat er – hoewel rechtstreeks vanuit het vliegtuig in het klaslokaal stappend – geen rekening wordt gehouden met wat de cursist mentaal allemaal overkomt. De overdaad aan indrukken leidde bij beiden letterlijk tot hoofdpijn in de eerste lesweken. En wanneer bepaalde zinnen in bepaalde teksten in een latere cursusfase niet begrepen werden, werd er vaak overheen gestapt: het leestempo was belangrijker. Dit pakte bij beide cursisten niet goed uit. Met een voorbeeld is dit uit te leggen. Alyne en Abdelkarim hadden na 800 uur Nt2 nog veel problemen met het behalen van het staatsexamen. Maar bij Alyne's privéschool werd het 'Cambridge Proficiency Exam' als een optie gezien, terwijl dat examen van een hoger niveau is dan het staatsexamen – een half tot één niveau hoger op de CEF-schaal – en het in principe reeds haalbaar is na 600 uur les. En dan te bedenken dat Nederlands als tweede, en niet als vreemde, taal wordt onderwezen (dus de gehele dag praktisch toepasbaar is).

Wij komen nu tot drie adviezen:

a. De functionele benadering moet blijven bestaan. Dat is immers iets wat door Nt2-docenten goed gedaan wordt. Dat geldt ook voor de sociale en begeleidende rol.
b. Er moet veel meer grammatica aangeboden worden, zij het op functionele wijze.
c. Leraren dienen vaker af te stappen van de tempobewakende rol. Veel cursisten hebben er immers last van. Dat beschouwen we als een deels minder geslaagde werkwijze.

De kern van ons advies is: 'rustiger en dieper'. We denken dat de resultaten dan zullen verbeteren, mogelijk zelfs in minder lesuren.

We willen deze adviezen tijdens de presentatie graag ter bespreking voorleggen.

# 10. Taalvaardigheid

*Stroomleiders:*

*Jan Bonne (VVKSO)*
*Gert Rijlaarsdam (Universiteit van Amsterdam)*

**Ronde 2**

*Nora Bogaert*
*Centrum voor Taal & Onderwijs / Steunpunt GOK*
*Contact: nora.bogaert@arts.kuleuven.be*

# Als een deel meer oplevert dan het geheel… Samenwerkend lezen (zonder of) met verdeling van informatie

## 1. Inleiding

Vertrekkend van een aantal leestaken die door de deelnemers worden uitgevoerd en/of vergeleken, stel ik in de sessie volgende aspecten aan de orde: de meerwaarde van samenwerkend lezen, de voorwaarden die moeten worden vervuld om samenwerkend lezen succesvol te doen verlopen, de verschillende vormen waarin samenwerkend lezen kan worden opgezet en de meerwaarde van de vorm 'verdeling van informatie'.

## 2. Samenwerkend lezen: waarom?

Het lezen van zakelijk-informatieve teksten is voor leerlingen vaak een moeilijke opdracht. Betekenis geven aan woorden en zinnen en de informatie op de vereiste manier verwerken, lukt beter als ze niet alleen aan de slag moeten. Twee (drie, vier) koppen kunnen meer taalvaardigheid, meer kennis van de wereld en meer oplossingsstrategieën inbrengen dan één. Samen hardop denken en op elkaars gedachtegang reageren (aanvullingen doen, tegenspreken, verduidelijken of argumenten aanleveren) geeft meer greep op wat de tekst aan informatie biedt en maakt beter duidelijk wat de onderlinge samenhang is tussen verschillende informatiedelen. Dat leidt niet alleen tot een hogere kwaliteit van het eindproduct, maar doordat leerlingen van elkaar kunnen leren, levert het ook veel winst op voor de leesvaardigheid.

Het niveau van leesvaardigheid en de leesmotivatie verschillen binnen een klasgroep meestal aanzienlijk. Samenwerkend lezen laat je toe in de klas efficiënt om te gaan met die verschillen. Als je van de diversiteit gebruik maakt bij het samenstellen van je groepen, kan de hulp van sterkere lezers ervoor zorgen dat zwakkere lezers de eindtermen/ontwikkelingsdoelen voor leesvaardigheid halen, zonder dat de sterkere lezers hierdoor in hun ontwikkeling worden belemmerd en beknot.

Samenwerkend lezen is meer dan lezen alleen. Er komt ook heel wat mondelinge communicatie aan te pas en in bepaalde gevallen sluipt ook schrijfwerk op natuurlijke manier binnen. Zo wordt je 'leesles' niet alleen een krachtige omgeving voor leesvaardigheid, maar ook voor de andere vaardigheden en voor taalverwerving in het algemeen.

Samenwerkend lezen geeft je de mogelijkheid de leerlingen te beluisteren als ze met elkaar aan de praat gaan over de tekst. Als hun lezen vastloopt of de verkeerde kant opgaat, kan je onmiddellijk heel gericht en 'op maat' ondersteunen.

De succeservaringen die uit de samenwerking voortvloeien, vergroten het competentiegevoel en het zelfvertrouwen van de leerlingen en versterken hierdoor de motivatie voor lezen in het algemeen.

## 3. Succesvol samenwerkend lezen: hoe?

Samenwerking staat of valt met *de kwaliteit van de leestaken* die je je klas voorlegt. Leestaken moeten motiverend zijn. In essentie betekent dit dat ze inspelen op een behoefte aan informatie. Die kan je doen ontstaan door van het lezen 'een middel' te maken om een doel te bereiken dat aantrekkelijk is voor je leerlingen. Leerlingen ervaren het lezen dan niet als een opgelegde bezigheid, maar als iets wat ze zelf willen en waar ze niet te buiten kunnen om het doel te realiseren. Lezen beschouwen ze op die manier dan ook als functioneel en onontbeerlijk.
Samenwerkend lezen is bovendien geen vrijblijvende bezigheid, maar vereist een tastbaar eindproduct:

- een *materiële* handeling: bv. een codeermachine maken, stripfiguren tekenen vanuit bepaalde basisvormen, etc.;
- een *talige* handeling:
    a. een antwoord vinden op een intrigerende vraag (bv. hoe komt het dat mensen zo beducht zijn voor het getal 13? Of: wat is het geheim van de Bermudadriehoek?),
    b. een complex probleem oplossen (bv. wat is de meest geschikte stadswandeling voor een fictief personage met bepaalde interesses en afkeren?)
    c. een beslissing nemen (bv. welk standpunt nemen we in m.b.t. de dood van Toetanchamon: moord, ongeluk, ziekte?);
    d. etc.

Samenhangend met het aspect motivatie is dat van *grensverlegging*: als leestaken meer vaardigheid en kennis vereisen dan wat tot dan toe in de rugzak van de leerlingen zit, zijn ze meer motiverend dan wanneer ze weinig of geen uitdaging bevatten.

Grensverleggende leestaken maken samenwerking ook zinvol, net omdat ze de lat hoger leggen dan wat je als individu alleen aankan.

Een tweede belangrijke voorwaarde voor succesvol samenwerkend lezen is de ondersteuning die je erbij geeft, voor, tijdens en na de uitvoering van de leestaak. Het prikkelend aanbrengen van de leesopdracht, het peilen naar onontbeerlijke voorkennis, het (laten) opvullen van verstorende leemten hierin en het duidelijk maken wat de taak precies inhoudt, zijn belangrijke praktijken die je toepast *voor* de aanvang van de taak. *Tijdens* de taak komt het erop aan om leerlingen die op de goede weg zijn te bevestigen en om leerlingen die vastlopen met behulp van uitdagende vragen op het goede spoor te brengen zonder zelf de oplossing aan te bieden. In een *nagesprek* met de hele klas kan worden teruggeblikt op de leestaak en het product dat eruit is gekomen. Maar in het bijzonder dient aandacht te zijn voor het proces dat tot de oplossing heeft geleid.

## 4. Samenwerkend lezen: vier vormen

Samenwerkend lezen in kleine groepen kan allerlei vormen aannemen. Je kunt de leerlingen eerst individueel aan het werk zetten met een tekst en een opdracht en de samenwerking pas op gang zetten in een daaropvolgende fase. In dit tweede moment leggen de leerlingen hun (materieel of talig) product aan hun partner(s) voor, vergelijken ze hun respectieve product en komen ze tot eensgezindheid. Je kunt de groepjes ook meteen samen aan het lezen en aan de uitvoering van de leesopdracht zetten.

De krachtigste vorm van samenwerken ontstaat wanneer de partners niet een zelfde brok informatie moeten lezen, maar wanneer ieder lid van het groepje een eigen bron te verwerken krijgt en de informatie vervolgens moet inbrengen in het overleg dat moet resulteren in een gezamenlijk eindproduct.
Wat die samenwerkingsvorm zo krachtig maakt, is de wederzijdse afhankelijkheid die hij met zich meebrengt: elk van de groepsleden beschikt immers over informatie die onontbeerlijk is voor de realisatie van het eindproduct en moet dit – als een deskundige in zijn/haar materie – op een effectieve manier aan de anderen overbrengen. Het besef van deze verantwoordelijkheid zet aan tot grotere inspanningen om de eigen informatie te doorgronden. Dominantie door bepaalde leerlingen – en een beperkte deelname door de anderen – wordt in deze werkvorm dan ook sterk beperkt.

Om ook zwakkeren lezers de kans te geven om een bijdrage aan de uitvoering van de taak te leveren, kun je hen voor de verwerking van hun informatie laten samenwerken met één of meerdere sterke lezers. Voor dit deel van de opdracht vorm je dus speciale groepjes die worden ontbonden als het werk af is. In deze groepjes zetten de zwakkere lezers sneller de stap om begrips- of verwerkingsproblemen aan te kaarten. Zo

kunnen ze ook de rol van 'deskundige' die hen in de tweede fase van het werk wordt toegeschreven effectief opnemen. Ook de hulpverleners in de fase 1-groepen ervaren de hulpverlening al vlug als een betere voorbereiding op hun rol van deskundige in de tweede fase van de opdracht.

## Ronde 3

*Martine Braaksma & Else Pistoor*
*Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO), Universiteit van Amsterdam*
*Contact: braaksma@uva.nl*
*e.pistoor@planet.nl*

# Hyperteksten schrijven als schrijfvaardigheiddidactiek

### 1. Inleiding

Zoals bekend wordt schrijfvaardigheid op het schoolexamen Nederlands getoetst via een gedocumenteerde schrijfopdracht. 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 om een *hypertekst* te ontwerpen, i.e. 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 voor 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 echter 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).

## 2. Verwachte effecten

*Schrijfvaardigheid*. Uit het onderzoek van Braaksma, Rijlaarsdam, Couzijn & Van den Bergh (2002) bleek dat 'hypertekst schrijven' een positief effect heeft op schrijfvaardigheid. 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 'hypertekst schrijven' kennisverwerving positief kan beïnvloeden, bleek uit studies van Stahl en Bromme (2004). Uit hun onderzoek bleek dat het produceren van hyperteksten positieve effecten heeft op kennis over inhoudelijke relaties en structuren in een bepaald domein. Men veronderstelt dat lerenden tijdens het schrijven van hyperteksten hun kennis actief 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.

## 3. Lessenserie

Voor ons onderzoek hebben we samen met zeven docenten Nederlands een lessenserie van vijf lessen ontwikkeld, waarin leerlingen een betoog leren schrijven over het onderwerp 'goede doelen'[1]. De verkenning van dit onderwerp speelt een grote rol in de lessen en is gebaseerd is 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 (zie: Braaksma & Pistoor 2008). Daarna 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 hypertekst-groep die het betoog in de vorm van een hypertekst schrijft en een lineaire-groep die het betoog in een lineaire, 'normale' tekstvorm schrijft. Op die manier kunnen we via voor- en natoetsen beide groepen vergelijken en de effecten van 'hypertekst schrijven' op schrijfvaardigheid en domeinkennis onderzoeken (zie ook: Braaksma, Rijlaarsdam & Janssen 2007).

De lessenserie is in 2006 uitgevoerd in zeven havo-4 klassen op drie scholen. De lessenserie maakte deel uit van de reguliere lessen Nederlands en werd door de eigen docent van de leerlingen gegeven. We hebben onderzocht of het lesmateriaal werkt

zoals we dachten dat het zou werken, of de leerlingen enthousiast zijn en of het lukt om hyperteksten te schrijven zonder uitvoerige instructie.
In het najaar van 2007 is de lessenserie herzien en hebben 16 leerlingen uit havo-4 van een school uit Amsterdam de lessenserie op het ILO gevolgd. Daarbij zijn de activiteiten van de leerlingen gefilmd en hebben vier leerlingen de (schrijf)opdrachten hardop denkend gemaakt. Op deze manier kregen we inzicht in de schrijfprocessen tijdens (hypertekst) schrijven.

Uit de reacties van de docenten en de 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 hyperteksten (zie: Beldman & Braaksma 2008 voor een analyse van de hyperteksten). De protocollen geven een goed inzicht in de schrijfprocessen tijdens het schrijven van betogende (hyper)teksten.

In onze presentatie zullen we de opbouw en de inhoud van de lessenserie presenteren en ingaan op de effecten op schrijfvaardigheid en domeinkennis. Uiteraard zullen we ingaan op lesvoorbeelden en op voorbeelden van leerling-materiaal (o.a. hyperteksten). Verder zullen we onze ervaringen met het materiaal bespreken. Ook zullen de deelnemers zelf een korte hypertekst ontwerpen.

## Referenties

Beldman, H. & M. Braaksma (2008). "Hypertekst schrijven als aanvullende didactiek: Wat werkt? Een onderzoek naar de kwaliteit van betogende hyperteksten". In: *Vonk*, 37, nr. 5, p. 3-19.

Braaksma, M., & E. Pistoor (2008). "'Inquiry learning' bij een lessenserie betoog schrijven". In: *Levende Talen Magazine*, 95, nr. 3, p. 16-20.

Braaksma, M., G. Rijlaarsdam, M. Couzijn & H. Van den Bergh (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*. London: Elsevier Science, p.15-38.

Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & T. Janssen (2007). "Writing Hypertexts: Proposed effects on writing processes and knowledge acquisition". In: *L1 – Educational Studies in Language and Literature,* 7, nr. 4, p. 93-122.

Hillocks, G. (1982). "Inquiry and the composing process: Theory and research". In: *College English,* 44, nr. 7, p. 659-673.

Hillocks, G. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teachers College.

Stahl, E., & R. Bromme (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*. Dordrecht: Kluwer Academic Press, p. 547-560.

**Noten**

[1] Zie voor de lessenserie: http://www.ilo.uva.nl/homepages/martine/ lesson_series.htm

## Ronde 4

*Anne Toorenaar, Diana Poortvliet & Arjan Fokkens*
*Universiteit van Amsterdam*
*Contact: J.M.Toorenaar@uva.nl*

# Vmbo-leerlingen Zorg & Welzijn als auteurs van kinderboeken

### 1. De klas en school als leergemeenschap voor leerlingen en docenten

In het kader van het onderzoeksproject 'De klas en school als leergemeenschap voor leerlingen en docenten' hebben docenten Nederlands en docenten Zorg en Welzijn op de vmbo school 'Thamen' verschillende geïntegreerde lessenseries ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd. Dat gebeurde in samenwerking met de Universiteit van Amsterdam. Het onderzoeksproject duurde twee jaar. In het tweede jaar hebben we de lessenseries uit het eerste jaar herhaald, maar dan in aangepaste en verbeterde versies. De lessenseries zijn uitgevoerd door leerlingen uit de derde klas basis en kader.
Het overkoepelende doel van de geïntegreerde lessenseries was om bij te dragen aan de beroepsidentiteit en aan de communicatieve competenties van leerlingen. Daarnaast was ook het verhogen van de motivatie van de leerlingen een nadrukkelijk doel. Voor het ontwerpen van de lessenseries gingen we uit van vier algemene ontwerpprincipes die werden afgeleid uit de literatuur over het concept 'de klas als leergemeenschap':

1. *betekenisvol leren*: leerlingen leren/participeren in authentieke communicatieve contexten die gerelateerd zijn aan maatschappelijke en (toekomstige) beroepspraktijken waarin nadrukkelijk aandacht is voor persoonlijke ontwikkeling;
2. *reflectief leren*: leerlingen reflecteren op wat en hoe zij leren;
3. *gedeeld leren*: leerlingen werken samen om een gemeenschappelijk doel te bereiken;
4. *leren voor leerlingen is gericht op wenbaar handelen*: leerlingen passen het geleerde ook daadwerkelijk toe in verschillende vakken, binnen en buiten de school en/of in verschillende contexten.

Het doel van de samenwerking tussen onderzoekers en docenten was om deze vier algemene ontwerpprincipes gaandeweg meer vmbo- en vakspecifiek in te vullen.

## 2. De doe-ochtend op de Toermalijn

Voor één van de lessenseries hadden docenten Nederlands en docenten Zorg & Welzijn contact gezocht met de basisschool 'Toermalijn'. Vmbo-leerlingen organiseerden een doe-ochtend voor groep 5 en 6. Groepjes leerlingen begeleidden een ochtend lang 5e- en 6e-groepers van de basisschool in verschillende activiteiten. Tijdens de drie weken die aan deze ochtend voorafgingen, bereidden de leerlingen deze activiteiten voor in de lessen Nederlands en Zorg & Welzijn. Eén van de activiteiten bestond uit het voorlezen van een zelf geschreven en geïllustreerd verhaal. Tijdens de lessen Nederlands schreven en illustreerden leerlingen hun eigen voorleesboek. Per groepje van drie of vier leerlingen, waren zij verantwoordelijk voor één van de verhalen in het voorleesboek.

## 3. Wat hebben we geleerd?

Uiteindelijk is de doe-ochtend in een cyclus van twee jaar uitgevoerd op de 'Toermalijn'. Na het eerste jaar hebben we de gehele lessenserie aangepast en verbeterd. Dat hebben we gedaan op basis van observaties in de klas ('time-on-task' gedrag van leerlingen en videobeelden), ervaringen van docenten en leerlingen en de eindproducten (geschreven en geïllustreerde voorleesboeken) van leerlingen.
In onze presentatie willen we laten zien in welke opzichten het eerste en tweede ontwerp van de doe-ochtend verschillen en welke didactische ingrepen door de docenten Nederlands in het tweede ontwerp zijn gedaan. Daarnaast staan we stil bij hoe deze didactische veranderingen het leergedrag en de actieve participatie van leerlingen in de lessen Nederlands beïnvloed hebben en gaan we na of het herontwerp uit het tweede jaar ook daadwerkelijk betere voorleesboeken heeft opgeleverd.

## Ronde 4

*Jan Rijkers & Hilde Hacquebord*
*Nederlandse Onderwijsinspectie / Universiteit Groningen*
*Contact: J.Rijkers@owinsp.nl*
*H.I.Hacquebord@rug.nl*

# Functionele Leesvaardigheid in Nederland en Vlaanderen. Adviesrapport van de Nederlandse Taalunie

Niet goed kunnen lezen – vroeger werd gesproken over analfabetisme, nu over laaggeletterdheid – is niet alleen droevig voor het zelfbeeld van de betrokkene; het verschijnsel heeft ook maatschappelijke gevolgen. Leuvense onderzoekers (Van Damme e.a. 1997) hebben berekend dat laaggeletterden ongeveer 3,5 keer meer kans hebben om werkloos te worden. De Nederlandse en Vlaamse ministers van Onderwijs hebben van bestrijding van laaggeletterdheid een prioriteit gemaakt. De Nederlandse Stichting Lezen en Schrijven vestigt sinds 2004 de maatschappelijke aandacht op het probleem. Ook de Europese Unie neemt maatregelen. In 2010 moet het aantal 15-jarigen dat 'slecht kan lezen' gehalveerd zijn (Raad van de Europese Unie 2004).

In september van dit jaar publiceerde de Nederlandse Taalunie het rapport *Aan het werk!*, een bundel met adviezen voor alle betrokkenen bij het onderwijs: leraren, docenten, ontwerpers van lesmethodes, schooldirecties en beleidsmakers. De studie is geschreven door een werkgroep van het Platform Onderwijs Nederlands, onder het voorzitterschap van Jan Rijkers. De werkgroep heeft vakliteratuur doorgenomen en bediscussieerd en bestaande remedies in kaart gebracht. Daarna werden deskundigen ingeschakeld om de bevindingen van de werkgroep te legitimeren. Het resultaat is een stel dringende aanbevelingen.

De belangrijkste boodschap is: goed leren lezen is niet alleen iets voor de taalles. Alles begint met aandacht van de school voor 'functionele leesvaardigheid'. Dat heeft betrekking op lezen, omdat je het nodig hebt. En in het geval van leerlingen: lezen om de leerstof te begrijpen. Wanneer leerlingen leestaken vermijden omdat ze daar moeite mee hebben, komen ze gemakkelijk in een negatieve spiraal terecht. De school moet dat onderkennen en moet inspanningen doen om die spiraal om te buigen door de leerlingen te motiveren en te ondersteunen. Dat kan door in alle vakken betekenisvolle, behoeftescheppende leestaken op te geven, die afgestemd zijn op het niveau en de interesse van leerlingen.

Deelvaardigheden zoals 'woordkennis', 'technische leesvaardigheid', 'schrijfvaardigheid' en 'mondelinge taalvaardigheid', komen vanzelf aan bod als het functionele lezen een centrale plaats heeft gekregen. Bovendien zullen de leerlingen beter presteren voor het vak en op school in het algemeen. Dit complexe geheel is als een raderwerk, waarbij het in beweging stellen van de ene rader ook de andere doet draaien.

De leraar is de sleutelfiguur die het raderwerk in beweging zet en in beweging moet zien te houden. Bij een goede manier van lesgeven, met aandacht voor de leesontwikkeling van alle leerlingen, profiteren de zwakke leerlingen zonder dat de anderen worden benadeeld. Hierbij is het belangrijk dat leraren niet alleen oog hebben voor de specifieke eisen die aan het leesproces worden gesteld vanuit hun eigen vak, maar ook inzicht hebben in tekstkenmerken die potentiële struikelblokken vormen.

Teksten moeten toegankelijk zijn. Vaak zijn ze in het voortgezet/secundair onderwijs onbegrijpelijk, zeker voor zwakke lezers die nog niet vertrouwd zijn met de inhoud van het vak. Ook taalkundig zijn veel vakteksten te moeilijk, met onbekende woorden, lange en ingewikkelde zinnen, een onduidelijke structuur, etc. Als teksten te moeilijk zijn en leerlingen niet kunnen motiveren, haken ze af en komen ze gemakkelijk in de negatieve spiraal.

Functionele leesproblemen voorkomen, moet volgens de werkgroep voorrang krijgen op het remediëren van leerlingen die in hogere leerjaren zijn vastgelopen. Daarom is het belangrijk dat functioneel leeszwakke leerlingen vroegtijdig worden opgemerkt en gevolgd, ook in het voortgezet/secundair onderwijs. Zwakke lezers zijn gebaat bij extra aandacht en ondersteuning. Dat vereist van scholen en leraren beleid op het gebied van gedifferentieerd leesonderwijs. Veel kan gebeuren in de klas, bij de vakles, als leraren weten om te gaan met verschillen in lees- en taalvaardigheid. Daarnaast kan het zinvol zijn om speciale programma's voor leeszwakke leerlingen aan te bieden, als daarin functionele leestaken centraal staan en de programma's passen bij het normale onderricht op school.

In het voortgezet/secundair onderwijs is het belangrijk dat taal- en vakleraren samenwerken, eventueel met andere specialisten ('remedial teachers'). Als een onderwijsteam bereid is samen te werken op het gebied van taal- en leesonderwijs, is er veel gewonnen voor alle leerlingen. En in het bijzonder voor de zwakkere lezers.

*Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs* kan gratis gedownload worden op de website van de Nederlandse Taalunie: http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/

**Referenties**

Raad van de Europese Unie (2004). *Onderwijs en opleiding 2010. Het welslagen van de strategie van Lissabon staat of valt met dringende hervormingen*. (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_nl.pdf).

Van Damme, D. (1997). *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.

## Ronde 5

*Marleen Claessens*
*Hogeschool Inholland/School for Communication, Media & Music, Diemen*
*Contact: marleen.claessens@inholland.nl*

# Natuurlijk Schrijven. Onverschillige leerlingen worden bevlogen schrijvers

### 1. Inleiding

*Dezelfde studenten die hun schrijfopdrachten zonder betrokkenheid maken, praten in de pauzes geanimeerd over hun kleren, de politiek, hun zorgen en ambities. Omdat ze daarover met zoveel verve vertellen, zijn deze ervaringen het uitgangspunt van 'Natuurlijk Schrijven'.*

Hoe activeer je schrijfzucht bij je studenten? Hoe zet je vervolgens de dynamiek die dat oplevert om tot momenten van beschouwing en verbetering van de geschreven teksten? En hoe zorg je ervoor dat zulke momenten geen toevallig 'succesjes' zijn, maar dat je die animo *per definitie* bij je studenten weet te prikkelen?
Het is een bekende maar ongewenste situatie in het schrijfonderwijs: studenten maken ongeïnteresseerd hun quasirealistische schrijfopdrachten, waarna jij als docent deze flodderige, ongerichte teksten consciëntieus nakijkt en voorziet van aanwijzingen waarvan je slechts kunt hopen dat die leiden tot betere teksten. "Richt je meer op je lezer", schrijf je nog blijmoedig in de kantlijn van de eerste alinea, en "Begin met de aanleiding en het doel". "Overnieuw!!", schrijf je grimmig onderaan het broddelwerk. Grimmig… en vertwijfeld. Want waarom zou de schrijver het een volgende keer beter doen? Aan de kwaliteit van jouw gratuite aanwijzingen zal het niet liggen.

Omdat schoolmethodes mij geen zinvolle oefenstof boden voor bovengenoemde scenario's, heb ik in de loop der jaren zelf oefeningen ontwikkeld voor lessen rond zakelijk schrijven. Samen vormen ze een schrijfbenadering: *Natuurlijk Schrijven*.

## 2. Zakelijk Schrijven vanuit eigen ervaringen

Het uitgangspunt van *Natuurlijk Schrijven* is eenvoudig: mensen schrijven omdat ze iets willen zeggen. Dus leren de studenten schrijven zoals ze als kinderen leerden lopen en praten: omdat er voor hen een aanleiding in het dagelijkse leven is. Geïnspireerd door de Natuurlijke Methode van Célestin Freinet en door Taalvorming (zie: www.taalvorming.nl) haak ik in op de expressieve en communicatieve behoefte van studenten en laat ik hen onder woorden brengen wat ze voelen, denken en waarnemen en aan anderen willen vertellen. Eerst wordt frank en vrij geschreven; pas daarna worden klasgenoten als lezers ingeschakeld en wordt de theorie geraadpleegd. (Zie voor reacties en teksten van studenten: Claessens 2008.)

In de oefeningen leren studenten zichzelf tijdens het schrijven twee vragen te stellen:

1. Staat er precies wat ik bedoel?
Hiervoor duiken ze in hun ervaringen ("Proef! Ruik! Voel!") en beschrijven ze die zo precies mogelijk.
2. Wat zal de lezer ervan vinden?
Om de lezer te leren kennen, worden ze de lezer, als in een rollenspel: "kruip in de huid van je lezer"; "Schrijf in ik-perspectief: wat denk ik? Wat voel ik? Heb ik het druk? Jeukt mijn neus?" Tekstconventies en contextanalyses komen aan bod, soms als nabespreking, soms in de vorm van herschrijfoefeningen (bv. "Je bent lezer van je eigen verzoekbrief: bedenk vijf smoezen om er niet op in te gaan").

## 3. Een oefening maken

Om tot zo'n schrijfoefening te komen, stel ik mezelf altijd drie vragen:

1. *Wat is nou eigenlijk precies de functie van de te leren tekstsoort; m.a.w. wat is de intentie achter de schrijfhandeling?*
Ik verleg de focus daarmee van de tekst – die versteende communicatieve handeling – naar de schrijfhandeling zelf.
Voorbeeld: waarom moeten studenten een rapport kunnen schrijven? Omdat ze verantwoording moeten afleggen.

2. *Waarom zou iemand zo'n tekst willen schrijven?*
Om die behoefte goed te voelen, duik ik in mijn eigen ervaringen en ga op zoek naar concrete schrijfmomenten.
Voorbeeld: ik schreef onlangs een wervende mail voor mijn schrijftrainingen.

Als ik zelf de functie van zo'n tekst goed gevoeld heb, stel ik de derde vraag, gericht aan de studenten.

3. Welke ervaringen hebben jullie bij deze schrijfhandeling?
Ik vraag hen naar concrete communicatieve momenten waarop ze overtuigden, informeerden, instrueerden etc.
Voorbeeld: "Zoek eens naar momenten waarin je iemand iets hebt uitgelegd?"
Studenten hoeven overigens niet per se al *schrijf*momenten te hebben; het kunnen ook mondelinge momenten zijn. Dan vraag ik: "Stel dat je dit via een geschreven tekst zou zeggen, hoe ziet die tekst er dan uit?"

Als deze vragen zijn beantwoord, bepaal ik aanleiding en doel.

Ik leg het hieronder uit met een concrete oefening.

Opmerking 1:
Ik doe alleen een bepaalde oefening als er een herkenbaar schrijfprobleem is.
Voorbeeld: ondanks het mantra "Richt je op de lezer" lukt het studenten vaak niet om strategisch te denken. Ze gooien of hun eigen ruiten in (te weinig diplomatiek) of zijn zó beleefd dat ze hun eigen belangen niet weten veilig te stellen (ze geven geen grenzen en voorwaarden aan).

Opmerking 2:
Voor het precieze doel leef ik me in het probleem van de studenten in. Van daaruit focus ik op de te bereiken situatie.
Voorbeeld: ik wil dat studenten de juiste balans kunnen vinden tussen het eigen belang en dat van de lezer; inhoud, toon, opbouw zijn op hem afgestemd.

## 4. De opbouw van een oefening

De oefeningen bestaan uit vaste onderdelen. Ze geven mijzelf steun en ze zorgen dat alle studenten meedoen. O ja: we zitten per definitie in een carré!

1. *Introductie van het onderwerp*: ik vertel een eigen ervaring.
Voorbeeld: ik beschrijf een ergernis over iemand uit mijn eigen leven.

2. *Lijstje*: studenten krijgen tijd om wat ervaringen te bedenken; ze schrijven ze in steekwoorden onder elkaar.
Voorbeeld: "Lakse studiegenoot"/ "late levering bestelling".

3. *Schrijfronde*: studenten kiezen één ervaring uit het lijstje en beschrijven die volgens de opdracht van de docent.
Voorbeeld: ze schrijven een mail aan de persoon aan wie ze zich ergeren, in drie varianten:
- heel brutaal ("Hé, lamzak!")
- overdreven beleefd ("Zeer geachte heer Kordaan")
- precies goed ("Dag Hans")

4. *Voorleesronde*: we lezen de verhalen voor, waarbij ik zorg dat niet alleen de brutale studenten aan bod komen. Nu krijgen de teksten pas echt een communicatieve functie. Studenten horen hoe hun teksten overkomen en wat en hoe anderen geschreven hebben. Ze ontwikkelen dus zowel een schrijvers- als een lezers'oor'.

5. *Nabespreking*: tijd om het 'schrijfbewustzijn' te activeren. Ik geef het goede voorbeeld door vragen te stellen en heel precies te expliciteren wat ik zelf dacht bij het horen van de teksten. Ik geef onbevangen commentaar als gewone lezer maar formuleer eveneens mijn reactie als docent, die bepaald wordt door mijn kennis van teksten.
Voorbeeld van lezerscommentaar: Toen je voorlas, dacht ik: "Ja, dáág! Je levert flutwerk. Van die toon zou ik als lezer gaan steigeren".
Voorbeeld van docentencommentaar: "Welke regel wordt hier geschonden?"
Studenten vinden dit in eerste instantie een moeilijke ronde, omdat ze niet gewend zijn om te expliciteren wat ze van teksten vinden. Maar ze ontdekken dat schrijven niet zozeer moeilijk is, als wel gebonden aan conventies. Dat geeft hen minder ontzag voor taal en meer moed om te experimenteren.

## 5. De winst

1. Omdat eigen ervaringen de aanleiding zijn om zakelijke teksten te oefenen, ontdekken de studenten dat schrijven niet alleen nuttig is voor later maar ook in het nu. Ze voelen zich verantwoordelijk voor hun teksten en willen weten hoe fouten en onregelmatigheden overkomen en verbeterd kunnen worden. "Kunnen we mijn sollicitatiebrief eens samen doornemen?"

2. Studenten leren niet om teksten volgens voorschrift te schrijven, maar ontwikkelen een strategisch, communicatief vermogen: "Wat kan ik in deze situatie het beste doen?"

3. Schrijven versterkt het zelfbeeld van studenten. Schrijven over eigen ervaringen is zowel beleven als afstand nemen. Het helpt om dingen te ordenen, te voelen en te duiden. Tijdens het schrijven van 'de slechtste verzoekmail ooit', lardeert een jongen zijn tekst met Sranang en straattaal. Hilariteit alom. "Ik kan u meer laten horen, juf. Zeker wel!"

4. Door de eigen ervaring en de nadruk op het schrijfproces, word je als docent een gesprekspartner in plaats van een controleur.

Bij *Natuurlijk Schrijven* wordt Zakelijk Schrijven Noodzakelijk Schrijven.

### Referenties

Claessens, M. (2008). *De springprocessie; levendige lessen in zakelijk schrijven*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Natuurlijk schrijven. Lesideeën voor docenten communicatie (www.natuurlijkschrijven.nl).

Stichting Taalvorming (www.taalvorming.nl)

## Ronde 6

*Charlotte Hardeman*
*Sint-Andreasinstituut, Oostende*
*Contact: charlotte.hardeman@telenet.be*

# Het interviewverslag

Nerveus en alert in de vooravond, licht en schalks in de late avond, ook wel eens diepzinnig gravend in een inspirerend decor: het interview is op tv alomtegenwoordig. Ook in de geschreven pers is het interview hét medium om aan de tand te voelen, de vinger op de wonde te leggen, eelt van de ziel te schrapen en nog veel meer. Omdat ook leerlingen veelvuldig met dit genre in contact komen, is hun interesse ervoor meestal al gerijpt. De lessen Nederlands zijn de uitgelezen plaats om die spontane interesse verder uit te diepen. Een gedroomde kans ook voor geïntegreerde vaardigheden: informatie opzoeken, interviewvragen bestuderen en formuleren, luister- en spreektechnieken ontwikkelen, annoteren en schrijven. Het oefenen van al deze vaardigheden staat garant voor boeiende lessen met een flinke participatie van de leerlingen. De volgende lessenreeks is bedoeld om het elan van de rit niet te laten verbleken in de laat-

ste fase: de verwerking van het gesproken materiaal tot een tekst. Een interview verwerken is immers meer dan steriel optekenwerk. De interviewer maakt keuzes over hoe hij het gesprek wil weergeven, detecteert merkwaardige, boeiende, intrigerende passages uit het vraaggesprek en vertaalt die in de juiste blikvangers.

Een eerste vraag die zich bij interviewverslaggeving opdringt, is er één naar de rol van de verslaggever: is hij nadrukkelijk aanwezig als vragensteller, verdwijnt hij totaal uit beeld of is hij zijdelings aanwezig, als 'chroniqueur'? Op basis daarvan onderscheidt men enkele basistypes (Kussendrager 2005). In het eerste geval spreken we van *het vraag-antwoordverslag*: de vragen en antwoorden worden afgewisseld en staan beide in de directe rede. De vragen zijn vet gedrukt en staan tussen twee witregels. De lezer heeft de indruk deelgenoot te zijn van het gesprek en dat is vooral interessant bij het informatieve interview. Aan het andere eind van het spectrum staat *het fullquote-interview*: nu staat de geïnterviewde centraal. De vragen zijn weggewerkt, het hele verslag bestaat uit wat de geïnterviewde heeft gezegd, in de ik-vorm. Deze vorm leent zich uitstekend voor het humaninterestinterview. En dan is er nog *een mengvorm*: de interviewer spreekt over de informant in de derde persoon. Nu is hij interviewer en verslaggever tegelijk. De vragen worden indirect geformuleerd of helemaal niet. De antwoorden zijn letterlijke citaten of worden indirect gerapporteerd. Bij dit soort verslaggeving staat het onderwerp centraal en af en toe ook de geïnterviewde zelf.

Eenmaal de verslaggever in zijn juiste rol zit, kan de eerste fase in het schrijven beginnen. Voor *het vraag-antwoordverslag* is het werk eerst en vooral taalkundig: het transcript krijgt de nodige taalkundige opfrisbeurt. Taalfouten, gestotter, kromme zinnen, dialect, storende herhalingen, stopwoorden: alles wordt weggewerkt. Ook is het mogelijk de vragen anders te ordenen. Ook voor de beide andere vormen zoekt de verslaggever naar een indelingscriterium: logisch of freewheelend, naargelang van het onderwerp, de persoon en de sfeer. *Het fullquote-interview* geeft de geïnterviewde vrij spel: hij steekt zijn verhaal af in een soort monoloog (die natuurlijk heel strikt geregisseerd is). Bij *de mengvorm* draait het vooral rond de synergie tussen interviewer en geïnterviewde: in welke passages neemt hij duidelijk de touwtjes in handen (als indirect vragensteller, of als iemand die met visie synthetiseert), welke licht hij eruit als citaat, wanneer laat hij de geïnterviewde zelf een bocht nemen en het verslag sturen?
Het materiaal uit het interview is nu in een vorm gegoten. In het beste geval is het – minder of meer gestuurd – een verhelderend of meeslepend relaas geworden van wat de geïnterviewde in het gesprek heeft prijsgegeven. Nu komt de volgende uitdaging: het interviewverslag publiceerbaar maken voor een krant of een tijdschrift. En de lezer daarvan krijg je niet cadeau: hoe prikkel je zijn aandacht, hoe houd je zijn leeslust vast? Foto's doen het uiteraard altijd, maar er zijn ook een reeks verbale middelen die kunnen worden ingezet, 'blikvangers' die zowel in als buiten de eigenlijke tekst kunnen staan: een sprekende kop, een wervende intro, een passende lead, een paar intrigerende quotes en enkele tussenkoppen die het leesgemak bevorderen (Kussendrager 2005).

In veel gevallen is de kop van een kranteninterview een boeiend citaat. Als je daarbovenop nog taalkundig kunt scoren met klankeffecten, beeldspraak, contrast, een woordspeling, etc., rijf je de lezer gemakkelijker binnen. De intro is dan de eerste echte service aan de lezer: je gooit hem iets toe wat kan intrigeren en licht een tipje van de sluier in verband met de inhoud van je verslag. De intro is een smaakmaker en als dusdanig geen noodzakelijk onderdeel van de tekst. Hij is dan ook vet of cursief gedrukt. De kop en de intro vergen wat creativiteit. Je kunt ze dus het beste opschrijven als je op een leuk idee stoot, en dat kan evengoed aan het einde van de rit zijn als bij het begin. Dan volgt je eigenlijke artikel, met de openingsalinea, de 'lead': een terugblik in de tijd, een betekenisvolle anekdote, een beschrijving van de ruimte, de sfeer, een verwijzing naar de actualiteit, etc. Vaak heeft een lead een zeker 'wie-wat-waargehalte'. Ook op andere manieren kun je met de aandacht van de lezer spelen. Je plaatst bijvoorbeeld vakkundig enkele tussenkoppen – dat zijn één à twee kernwoorden die aangeven wat in de daaropvolgende rubriek volgt – en je leidt de lezer naar de plaats waar die weer opduiken. Met goed gekozen quotes – die je tussen de kolommen plaatst in een afwijkend lettertype – kun je hetzelfde doel bereiken: de lezer gaat grasduinend op zoek naar de geciteerde passage om daar de volledige draagwijdte van het citaat te vinden.

Na de inleidende lessenreeks, waarin de bovenstaande schrijfconventies via authentiek materiaal worden geïllustreerd en bestudeerd, kunnen de leerlingen als 'volleerde journalisten' aan de slag. De leraar kan uiteenlopende schrijfopdrachten geven. De leerlingen nemen zelf een interview af, kiezen een basisvorm om het te verwerken en fleuren hun verslag op met blikvangers. Of ze krijgen een transcript van een bestaand interview, bv. van een interview dat leeftijdsgenoten afnamen. Ze poetsen de taal op, herschikken de vragen tot een eigen geheel en bewerken de tekst tot een kranteninterview. De leraar kan ook werken met audiomateriaal: je laat een interview beluisteren (eventueel bekijken) en de leerlingen noteren zoveel mogelijk wat daarin gevraagd en gezegd werd. Daarna gieten ze dat in een bepaald type interviewverslag. Het audiomateriaal hoeft zelfs geen interview te zijn. Ook andere genres lenen zich daartoe: een dag uit het leven van, een portret, etc.
Omdat de schrijffase heel wat aandachtspunten bevat, krijgen de leerlingen een checklist die ze als zelfevaluatie kunnen hanteren tijdens en na het schrijven. Daarin staat alles opgelijst: de onderdelen en de gemaakte afspraken in verband met inhoud en layout. Een meer verfijnde lijst kan dan dienen als evaluatie voor de leraar: is het verslag duidelijk, zijn taal en spelling correct, is de stijl aantrekkelijk, komen er geen registerfouten in voor?
Leerlingen leven tegenwoordig in een cultuur waarin de visuele prikkels elkaar verdringen. Ze zijn dan ook gediend met opdrachten waarin ze bewust met vorm bezig zijn. Bovendien is die vorm gerelateerd aan inhoudelijke keuzes, die hen doordacht met de

materie doen omgaan. Verder laten de opdrachten ook toe te spelen met rollen: distantie en empathie, sturen en loslaten. En wie spel zegt, zegt plezier, een belangrijke motor voor een succesvol leerproces.

### Referenties

Kussendrager N. & D. van der Lugt (2005). *Basisboek journalistiek: achtergronden, genres, vaardigheden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

## Ronde 7

*Erwin Taets*
*Katholieke Hogeschool, Kortrijk*
*Contact: etaets@telenet.be*

# WikiWiki – Aan de slag met Wikipedia in de klas

Elke leraar kent Wikipedia wel, de online encyclopedie die voor veel scholieren, leerlingen en studenten de 'one-stop-shop' geworden is als het aankomt op opzoekwerk (zie: http://nl.wikipedia.org). In deze sessie vol handige tips en trucs, vertelt Erwin Taets het verhaal achter Wikipedia en laat hij zien op welke manier dit online project op een waardevolle manier kan worden ingeschakeld in de lessen Nederlands en moderne vreemde talen. Hij presenteert een kant-en-klare lessenreeks die meteen gebruikt kan worden in de klas en leerlingen toelaat om (1) op basis van hun eigen kennis een kennisveld uit hun leefwereld in kaart te brengen, (2) lemma's in Wikipedia kritisch te beoordelen en te bewerken en (3) zelf een nieuw lemma toe te voegen aan de online encyclopedie. Leerlingen leren niet alleen hoe Wikipedia werkt en wat de mogelijkheden ervan zijn, maar worden ook geconfronteerd met de beperkingen en de valkuilen. Een uitdagende lessenreeks voor de knip-en-plakgeneratie!

De sessie 'WikiWiki – Aan de slag met Wikipedia in de klas' is een verkorte versie van de interactieve workshop die Erwin Taets doorgaans geeft op bijscholingsnamiddagen en onderwijsevenementen, waarbij leraren zelf voor de computer plaatsnemen en actief met Wikipedia aan de slag gaan. WikiWiki is bedoeld voor leraren met een elementaire computerkennis zonder enige specifieke voorkennis.

Het woord 'encyclopedie' stamt uit het Grieks en betekent letterlijk 'alomvattende leer'. Plinius de Oudere wordt met zijn *Naturalis Historia* uit de eerste eeuw na Christus de vader van de encyclopedie genoemd. De eerste encyclopedieën waren

doorgaans thematisch van aard en zouden we nu eerder lexica noemen. De eerste moderne encyclopedie, waarbij voor het eerst een alfabetische rangschikking werd gebruikt en noties als lemma's en kruisverwijzingen – de latere hyperlinks – werden geïntroduceerd, werd in 1704 begonnen door John Harris. Hij bracht specialisten uit alle mogelijke disciplines bij elkaar (waaronder Isaac Newton en David Hume). In het kielzog van Harris' werk verschenen in de jaren daarna de eerste edities van *l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert* (Frankrijk), de *Encyclopædia Britannica* (Engeland) en de *Brockhaus Enzyklopädie* (Duitsland). In 1870 bracht Anthony Winkler Prins de eerste meerdelige, moderne encyclopedie in het Nederlands uit.

Wie de meest recente versies van deze gedrukte encyclopedieën onder ogen krijgt, kan niet anders dan versteld staan van de enorme hoeveelheid informatie die ze bieden en het titanenwerk dat er achter moet steken: de *Winkler Prins* uit 1993 telt vijftigduizend verschillende lemma's, de *Britannica* uit 1996 honderdtwintigduizend en de *Brockhaus* uit 2005 zelfs driehonderdduizend. Hoe indrukwekkend deze aantallen ook mogen zijn, ze verzinken in het niets in vergelijking met Wikipedia, de online encyclopedie die is samengesteld door internetgebruikers van overal ter wereld. Zo telt de Nederlandstalige Wikipedia momenteel bijna een half miljoen lemma's; de Engelstalige ruim tweeënhalf miljoen. En dat voor een project dat nog geen tien jaar bestaat.

Wikipedia ontstond oorspronkelijk in 2000 als Nupedia, een internetencyclopedie met louter bijdragen van deskundigen. Omdat Nupedia erg log en omslachtig bleek te werken, werd in 2001 het nevenproject Wikipedia[1] ontwikkeld, waarbij ook niet-experten de inhoud van Nupedia konden aanvullen en becommentariëren en nieuwe 'content' konden suggereren. De suggesties, commentaren en aanvullingen zouden door de experten in de artikelen op Nupedia worden verwerkt. Algauw was Wikipedia zo groot en uitgebreid, dat het Nupedia-project in de steek werd gelaten.

Na zeven jaar is Wikipedia beschikbaar in meer dan honderd verschillende talen, waaronder ook het West-Vlaams, het Fries, het Esperanto en zelfs de Star Trek-taal Klingon. Elke dag worden meer dan vijfduizend lemma's toegevoegd, waaronder zo'n tweehonderdvijftig in het Nederlands. De actieve gebruikers van Wikipedia, die regelmatig lemma's nalezen op correctheid en neutraliteit en nieuwe lemma's aanmaken, worden 'Wikipedianen' genoemd. Wereldwijd zijn dat er zo'n twintigduizend; in Vlaanderen en Nederland gaat het om enkele honderden. In de gezaghebbende Alexa-top-tien van de meest bezochte websites op het internet in België, is Wikipedia de enige niet-commerciële website (op de negende plaats).

In deze sessie wordt een lessenreeks uiteengezet die uitgaat van de vertrouwdheid die veel leerlingen hebben met Wikipedia enerzijds, en de eigen kennis rond een onderwerp uit hun eigen leefwereld anderzijds. Leerlingen zijn veelal zelf experten, vaak zonder het te beseffen. Ze weten alles over hun favoriete rockband, voetbalploeg of hobby.

Dat is een ideaal uitgangspunt om hen op een kritische manier te laten kijken naar wat op Wikipedia vermeld staat over dat onderwerp. Vaak treffen ze onjuiste, onvolledige, subjectieve of verouderde informatie aan als ze hun eigen kennis naast die van het respectieve lemma op Wikipedia leggen. Met een verkenningsopdracht aan de hand van lesmateriaal dat op de sessie ter beschikking wordt gesteld, leren leerlingen kritisch kijken naar de informatie die Wikipedia hen biedt.

De verkenningsopdracht leert leerlingen dat Wikipedia een enorme schat aan informatie bevat, die door mensen als zijzelf werd samengesteld. Ze leren de enorme mogelijkheden van de online encyclopedie beter kennen (hoe ze slim kunnen zoeken in de encyclopedie, hoe ze Wikipedia kunnen gebruiken om zelf hun kennis over een onderwerp uit te breiden, dat Wikipedia meer bevat dan alleen maar tekst, maar ook een enorme databank met foto's, audio- en filmmateriaal, etc.), maar worden ook geconfronteerd met de beperkingen ervan. Zo wordt onder andere stilgestaan bij waarom bepaalde onderwerpen (popmuziek, film, sport) onevenredig uitvoerig behandeld worden en waarom minder populaire onderwerpen soms erg karig in Wikipedia aanwezig zijn. Daarnaast wordt aandacht besteed aan hoe vandalisme mogelijk is op Wikipedia, met onjuiste informatie als gevolg en hoe betrouwbaar of onbetrouwbaar sommige lemma's wel niet zijn, zeker als het gaat om onderwerpen met een hoog dispuutgehalte. Leerlingen leren het voor Wikipedia belangrijke concept van 'neutraliteit' kennen en waarin het wezenlijk verschilt van objectiviteit en subjectiviteit.

In een tweede deel plaatsen leerlingen sleutelwoorden van een eigen hobby of interesse in een lemmaveld, met de bedoeling dit veld uit te diepen en te vergroten aan de hand van synoniemen, antoniemen, hyponiemen en hyperoniemen. In een BZW/BZL-oefening vergelijken ze dat lemmaveld met de aanwezige lemma's in Wikipedia om op die manier in kaart te brengen welke onderdelen van het kennisveld in Wikipedia voldoende, onvoldoende of geheel niet aanwezig zijn.

Ten slotte leren leerlingen hoe eenvoudig het is om zelf een lemma toe te voegen aan Wikipedia en hoe een encyclopedisch lemma is opgebouwd? Een encyclopedie is veel meer dan een woordenboek (een lemma bevat meer dan alleen maar een definitie, maar plaatst een onderwerp in een grotere historische, wetenschappelijke, culturele, politieke of economische context), streeft neutraliteit en zakelijkheid na en documenteert informatie met een correcte bronvermelding. De leerlingen leren dat een link naar een website nooit voldoende is als bronvermelding en leren hoe je, gebruikmakend van citaten en parafrasen, verantwoord andere bronnen kunt gebruiken bij het schrijven, uitdiepen en onderbouwen van een encyclopedisch artikel.

Aan het eind van de lessenreeks hebben de leerlingen niet alleen een groter inzicht gekregen in het hoe en waarom van Wikipedia, maar hebben ze ook zelf een zakelijke tekst leren schrijven en hebben ze die toegevoegd aan de online encyclopedie, die vervolgens een heel eigen leven gaat leiden op het internet. Andere gebruikers van

Wikipedia zullen de lemma's van de leerlingen lezen, becommentariëren, aanvullen en bewerken. Daarin ligt uiteindelijk de kracht en de essentie van Wikipedia: de lemma's in de online encyclopedie zijn nooit het werk van één iemand, maar het gezamenlijke werk van de duizenden 'Wikipedianen' die dag in dag uit samen een steentje bijdragen aan deze nieuwe, snel evoluerende wereld vol weten, die Plinius de Oudere, John Harris, Denis Diderot, Jean Le Rond d'Alembert en Anthony Winkler Prins vast met verwonderde en jaloerse ogen zouden aanschouwen.

### Noten

[1] De naam 'Wikipedia' verwijst naar de vaart waarmee de encyclopedie kon worden aangevuld; 'wikiwiki' is Hawaïaans voor 'snel'.

## Ronde 7

*Jacqueline Evers-Vermeul*
*Universiteit Utrecht, Departement Nederlandse Taal en Cultuur*
*Contact: Jacqueline.Evers-Vermeul@let.uu.nl*

# Schrijf voor de lezer. Over de effecten van lezersgericht (her)schrijven op tekstkwaliteit

### 1. Vraagstelling

Schrijfonderwijs is vaak het stiefkind van het schoolvak Nederlands. Leerlingen vinden schrijven moeilijk, hun prestaties zijn niet al te best en docenten klagen over de hoeveelheid correctiewerk. Maar welke schrijfopdrachten helpen leerlingen om beter en met meer plezier te gaan schrijven? Om deze vraag te beantwoorden, hebben we onderzoek gedaan naar het gecombineerde effect van (a) het herstel van de communicatie tussen schrijver en lezer en (b) het herschrijven van de eigen tekst op de kwaliteit van het schrijfproduct.

### 2. Achtergrond

Uit eerder onderzoek is gebleken dat schrijfopdrachten op de middelbare school vaak twee problemen tonen:

1. z*e zijn kunstmatig*: leerlingen schrijven niet om te communiceren met de lezer van

hun tekst, maar "omdat het moet" (vgl. Schuurs 1990). Doelgroepgericht schrijven is hierdoor lastig.
2. *ze geven leerlingen een dubbele taak*: leerlingen moeten 'schrijven' en tegelijkertijd meteen ook 'leren schrijven' (Braaksma 2002). Omdat leerlingen zich vooral concentreren op de schrijftaak, komt de leertaak in het gedrang.
De uitdaging voor het schrijfonderwijs is om de communicatie tussen schrijver en lezer op gang te brengen in schrijftaken die toch behapbaar zijn, voor zowel docenten als voor leerlingen.

## 3. Methode

In een serie experimenten zijn de effecten van verschillende feedbackmethoden op de kwaliteit van de geschreven teksten getest. Aan deze experimenten deden leerlingen uit groep 7, 8, vwo1 en vwo3 mee. Hun opdracht was om voor leeftijdsgenoten een handleiding voor een natuurkundeproefje te schrijven en te reviseren. Het proefje betrof bijvoorbeeld het maken van een lavalamp of het aantonen dat lucht ruimte inneemt. Herschrijven vond plaats op basis van verschillende soorten feedback: twee traditionele vormen en twee nieuwe feedbackmethoden. De vier feedbacksoorten waren:

1. schriftelijk commentaar van medeleerlingen (peer-review);
2. schriftelijk commentaar van de docent;
3. mondeling commentaar via een filmpje waarin een leeftijdsgenoot het proefje uitvoert met de handleiding van de leerling zelf (eigen film);
4. mondeling commentaar via een filmpje waarin een leeftijdsgenoot het proefje uitvoert met de handleiding van een andere leerling (andermans film).

Bij de feedback via filmpjes (methode 3 en 4) is er communicatie tussen lezer en schrijver; deze is er niet in de traditionele methoden (methode 1 en 2).

## 4. Resultaten

In alle experimenten werd een gunstig effect van herschrijven op basis van feedback geconstateerd: de herschreven handleidingen hadden bij alle soorten feedback een hogere tekstkwaliteit dan de oorspronkelijke versies. Hierbij had de feedback geen invloed op de spelling, maar wel op de globale kwaliteit van het schrijfproduct.

Bij de revisie werd het beste resultaat bereikt door een 'eigen' filmpje te bekijken. Andermans film bekijken gaf betere resultaten dan schriftelijk commentaar van medeleerlingen. Herschrijven op basis van schriftelijk docentcommentaar werkte ongeveer even goed als het kijken naar 'eigen' filmpjes, mits de docent gedetailleerd commentaar gaf.

### 5. Conclusie en discussie

De resultaten bieden perspectief voor de ontwikkeling van nieuwe schrijfmethodes. Ze laten een gunstig effect zien van de nieuwe feedbackmethodes, waarbij gebruik gemaakt wordt van filmpjes. Met deze feedbackmethode:

leren leerlingen weer te schrijven voor lezers;
worden leerlingen niet opgezadeld met een dubbele taak;
leren leerlingen beter schrijven doordat een herschrijfronde is ingelast;
worden docenten niet opgezadeld met extra correctiewerk.

Het herstel van de communicatie tussen schrijver en lezer heeft dus een positief effect op de kwaliteit van het schrijfproduct. Vervolgonderzoek moet uitwijzen in hoeverre expliciet reflecteren op filmpjes de tekstkwaliteit verder verhoogt en wat eventuele effecten op lange termijn zijn.

### Referenties

Braaksma, M. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. Amsterdam: ILO.

Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers; het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid.* Dissertatie Universiteit Twente.

## Ronde 8

*Sofie De Jonckheere*
*Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende, Departement Lerarenopleiding*
*Contact: sofie.dejonckheere@khbo.be*

# Leesstrategieën en OVUR

Heel wat leraren stellen zich vragen: Hoe komt het dat leerlingen de structuur van een tekst niet meer kunnen achterhalen? Waarom markeren ze niet langer de juiste kernwoorden? Waaraan ligt het dat ze de opdracht niet begrijpen en waarom zijn ze niet langer in staat om de gegevens uit grafieken, tabellen, artikelen enz. ook echt te verwerken en op te nemen? Anders gezegd: Hoe komt het dat leerlingen vaak niet (goed) meer kunnen lezen?

Het is een feit dat lezen één van de belangrijkste vaardigheden is die leerlingen nodig hebben om zowel binnen als buiten de school goed te kunnen functioneren. Heel wat taalmethodes gaan dan ook dieper in op allerlei technieken en strategieën waarmee leerlingen om het even welke leestekst op een gestructureerde en inzichtelijke manier kunnen aanpakken. We denken hierbij aan een techniek als OVUR en aan strategieën als globaal, zoekend of intensief lezen.
Ook al zijn leerlingen met deze aanpakken vertrouwd, toch stellen we vast dat ze in de zogenaamde 'zaakvakken' op het vlak van leesvaardigheid vaak zitten te klungelen. Erger nog: ze lijken opeens niet meer te weten hoe ze een tekst efficiënt kunnen aanpakken, terwijl ze dat elders – d.i. in de taalvakken – toch voldoende hebben ingeoefend. Vooral wanneer het om minder eenvoudige teksten gaat, zoals teksten met moeilijke woorden, met veel samengestelde zinnen of met veel voorbeelden, definities of anekdotes, zien leerlingen plotseling door de bomen het bos niet meer. Er stelt zich met andere woorden een probleem van onvoldoende transfer.

In deze presentatie willen we dan ook aantonen hoe je er als niet-taalleraar voor kunt zorgen dat deze transfer toch plaatsvindt en dit zonder extra inspanningen. We pretenderen hierbij zeker niet de waarheid in pacht te hebben, maar we hebben wel de ambitie om aan te tonen dat 'goed (of beter) lezen' ook tot 'goed (of beter) leren' leidt. En daar is het elke leraar tenslotte toch om te doen, niet?

# 11. Varia

**Ronde 8**

*Cees Klapwijk & Hubert Slings*
*Stichting Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL)*
*Contact: klapwijk@dbnl.org*
*hubert@slings.nu*

# De DBNL & Literatuurgeschiedenis.nl

## 1. De Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL)

De DBNL is een multimediale website over de Nederlandse taal en literatuur die een steeds belangrijker rol binnen het onderwijs vervult. Na haar oprichting in 1999 heeft de bibliotheek zich ontwikkelt tot een brede, door de Nederlandse Taalunie bekostigde, cultuurhistorische bibliotheek. Naast literaire en taalkundige teksten, bevat de bibliotheek steeds meer teksten over andere onderdelen van de Nederlandse en Vlaamse cultuur: geschiedschrijving, wetenschapsgeschiedenis, politiek en samenleving, muziek, etc. Zo ontwikkelt de digitale bibliotheek zich gaandeweg tot een openbare bibliotheek met voor elk wat wils, waarbij de makers er voor zorgen dat de bronnen op een goede en betrouwbare wijze ontsloten worden en vindbaar zijn via verschillende duidelijke zoekpaden (gesorteerde indexen, een atlas, een zoekmachine, een aparte basisbibliotheek). De aparte website www.literatuurgeschiedenis.nl vormt voor veel leerlingen en geïnteresseerde leken een opstap en richtingwijzer naar de literaire schatten die in de digitale bibliotheek beschikbaar zijn.

## 2. www.literatuurgeschiedenis.nl

Hoe kun je literatuurgeschiedenis op een eigentijdse en doelgroepgerichte manier vormgeven? Sinds zes jaar is er een digitale oplossing voorhanden: Literatuurgeschiedenis.nl, een onderdeel van de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren. De eerste jaren bevatte de site alleen de middeleeuwse periode, maar vanaf 2009 zal de complete Nederlandse literatuurgeschiedenis digitaal beschikbaar zijn.

Literatuurgeschiedenis is een wezenlijk onderdeel van het literatuuronderwijs. Het zet de afzonderlijke literaire teksten – die uiteraard de kern van dat onderwijs behoren te zijn – in hun literaire, culturele en maatschappelijke context. Maar de urentabel voor het literatuuronderwijs is krap bemeten; na aftrek van de tijd die je als docent dient te besteden aan het begrippenapparaat, de leeslijst en het leesdossier hou je voor de literatuurgeschiedenis slechts een handjevol uren over. Tijd voor een grondige klassikale

kennismaking is er niet.
Daar komt bij dat de literatuurgeschiedenis in de huidige literatuurmethodes er doorgaans bekaaid afkomt. Qua omvang en allure is wat geboden wordt nog maar een flauw aftreksel van wat de literatuurgeschiedenissen van weleer docenten en leerlingen boden.
De sterk afgenomen aandacht die voor literatuurgeschiedenis is ingeruimd, maakt van het schoolboek wel een pijnlijk procrustesbed. Het verhaal van de literatuur door de eeuwen heen speelt zich af in een complex cultuurhistorisch spanningsveld en wordt niet alleen bepaald door de literaire teksten zelf, maar ook door auteurs(groepen), uitgevers en publiek, door thema's, genres en poëtica, en ga zo maar door. De literatuurgeschiedenis telt vele facetten, waar er in de moderne literatuurmethodes noodgedwongen vele van onderbelicht blijven. Dat leidt onvermijdelijk tot een gebrek aan nuance, en daarmee aan betrouwbaarheid, aantrekkelijkheid en didactisch succes.

## 3. Een digitale oplossing

Tijd- en ruimtegebrek hebben ervoor gezorgd dat de literatuurgeschiedenis in de marge van het literatuuronderwijs dreigt te verdwijnen. Dat lijkt een onontkoombare ontwikkeling, maar toch is er een oplossing voorhanden: een website.
Om te beginnen is een website, met zijn mogelijkheden om via hyperlinks een netwerk van meerdimensionale relaties te leggen, bij uitstek geschikt om de complexe werkelijkheid van de literaire geschiedenis in kaart te brengen, zonder dat het surplus aan beschikbare informatie tot afname van de bruikbaarheid of verhoging van de kosten leidt. Daarnaast kun je binnen zo'n site een 'digitale leeromgeving' creëren. Daarin is het – veel gemakkelijker dan in een boek – mogelijk om als docent of als leerling een leerlijn uit te zetten die in enkele uren te doorlopen is. Daarachter bevindt zich – op een muisklik afstand – een grote hoeveelheid verdiepingsmateriaal, dat gebruikt kan worden voor opdrachten en werkstukken. Het gevolg hiervan zal zijn dat de leerling, ook als hij slechts zijn eigen leerlijn moet bestuderen, een indruk krijgt van de omvang en rijkdom van de totale literatuurgeschiedenis. Daarmee blijft de functie van de literatuurgeschiedenis als 'Fundgrube', waarin je ongelimiteerd kunt grasduinen – of hedendaagser: 'browsen' – behouden.
Het meest in het oog springende voordeel van een website boven een op de wettelijke minimumeisen toegesneden schoolboek is dan ook dat de vitale functie van literatuurgeschiedenis als schatkamer behouden kan blijven, terwijl het toch mogelijk is om uit die overvloed een praktische, op de onderwijssituatie toegesneden selectie te maken, die voor de leerlingen als leidraad fungeert.

## 4. Literatuurgeschiedenis.nl

Sinds maart 2002 is Literatuurgeschiedenis.nl, een website die is opgezet volgens het hierboven geschetste concept en die zowel het onderwijs als een breder publiek van belangstellenden kan bedienen, online. Literatuurgeschiedenis.nl bevatte de eerste jaren van haar bestaan alleen nog maar de eerste periode, de literatuurgeschiedenis van de middeleeuwen. In de afgelopen jaren is gewerkt aan een uitbreiding met vier vervolgperiodes – respectievelijk de gouden eeuw, de 18e eeuw, de 19e eeuw en de 20e eeuw – die begin 2009 ter beschikking worden gesteld. Elke periode is vormgegeven volgens een min of meer vergelijkbaar stramien.

In de afdeling 'middeleeuwen' wordt in twintig beknopte hoofdstukken – van Hebban olla vogala tot Anna Bijns – de geschiedenis van de Nederlandse literatuur tot 1550 verteld. Deze reeks pagina's, die de ruggengraat van de site vormen, hebben een chronologisch-thematische opzet. Elk hoofdstuk kan afzonderlijk gelezen worden en bevat enkele facultatieve links naar achterliggende pagina's over teksten, auteurs en thema's. Daarbij ligt de focus op de Middelnederlandse literatuur en cultuur, maar ook de andere Europese culturen komen aan bod. De vier vervolgperiodes zijn volgens hetzelfde stramien opgezet en tellen elk tussen de vijftien en twintig literatuurgeschiedenispagina's.
De opzet van de site is bepaald door de mogelijkheden en de specifieke eisen van het internet: de hoofdstukken zijn beknopt (zo'n 800 woorden per hoofdstuk), diverse fragmenten zijn te beluisteren (in voordracht of zang), de illustraties spelen een belangrijke rol in het verhaal dat verteld wordt en worden aangewend op een manier die in een papieren literatuurgeschiedenis onmogelijk is (zo is er een aanklikbare versie van Breughels spreekwoordenschilderij, er is een interactief 'scriptorium' over de productie van boeken en de site bevat een integraal doorbladerbaar getijdenboek).

## 5. Didactische module

Literatuurgeschiedenis.nl bevat al met al een forse hoeveelheid (multimediale) informatie – meer zelfs dan de roemruchte Lodewick in diens hoogtijdagen aan de leerlingen voorschotelde – en is bovendien op de recente stand der literatuurhistorische wetenschap gebaseerd. Elke belangstellende heeft vrijelijk toegang tot de complete site en kan daarbinnen de hazensprongen maken waarvoor het internet zo uitermate geschikt is. Daarnaast biedt de site docenten een didactische module om de site geschikt te maken voor gebruik in de specifieke onderwijssituatie. Daartoe kan elke docent – desgewenst voor verschillende groepen leerlingen – een gratis 'docentenlogin' aanvragen die toegang geeft tot de didactische module. De kern van deze module is een 'didactisch filter', die de docent de mogelijkheid biedt om een selectie te maken uit het totaal aan literatuurgeschiedenispagina's. Op die manier is het mogelijk om voor elke klas bijvoorbeeld vijf pagina's uit de middeleeuwen te selecteren en uit elke

vervolgperiode nog eens vijf pagina's, etc.
Literatuurgeschiedenis.nl is nu ruim zes jaar online en in de loop der tijd hebben meer dan 1200 docenten en hun leerlingen – de meeste uit Nederland en Vlaanderen, maar ook uit zo'n twaalf andere landen – de weg ernaartoe ontdekt.

## Ronde 8

*Alex van de Kerkhof*
*Cito Arnhem*
*Contact: Alex.vandekerkhof@cito.nl*

# Naar een andere inrichting van de examens Nederlands voor havo en vwo

Anders dan in België, kent men in Nederland centrale examens. Die examens worden door teams van examenmakers geconstrueerd en landelijk afgenomen op vaste tijdstippen. Het ministerie van onderwijs heeft een commissie ingesteld, met als afkorting de Cevo, die (1) opdracht geeft tot het construeren van die centrale examens (inclusief antwoordmodellen en correctievoorschriften), (2) toeziet op de kwaliteit ervan en (3) de normering vaststelt en de grens tussen een voldoende en een onvoldoende bepaalt. De examenmakers – veelal ervaren docenten uit het onderwijs – gaan onder begeleiding van een toetsdeskundige aan de slag, maar kunnen natuurlijk niet zomaar hun gang gaan. Ze werken met behulp van een duidelijk gestructureerde opdracht, een examenmodel en een toetsmatrijs. Uiteraard moeten opeenvolgende examens min of meer gelijkwaardig zijn en niet van het ene op het andere jaar moeilijker of gemakkelijker. Op die manier worden ook de examens voor het vak Nederlands geconstrueerd. Een ander belangrijk instrument is het door het ministerie vastgestelde examenprogramma, waarin de eindtermen of leerdoelen van het vak zijn vastgelegd.
Naast het centraal examen is er ook nog een schoolexamen, dat meestal uit verschillende toetsen bestaat. De schoolexamens worden door de scholen zelf geconstrueerd – soms worden ze ook ingekocht – en bepalen het eindcijfer voor 50%. Het centraal examen bepaalt het cijfer voor de andere helft.

In de centrale examens Nederlands voor havo en vwo wordt al geruime tijd 'leesvaardigheid' getoetst. De andere domeinen, zoals 'mondelinge vaardigheden', 'schriftelijke vaardigheden' en 'literatuur' zitten in de schoolexamens. 'Leesvaardigheid' moet hier vooral geïnterpreteerd worden als een combinatie van 'begrijpend lezen', 'argumentatieve vaardigheden' – wat dikwijls neerkomt op het beoordelen van de argumentatie in betogende teksten en het kunnen herkennen en benoemen van typen argumenten en redeneringen – en 'het maken van een samenvatting'.

Tal van docenten vinden het spijtig dat het examenprogramma op een dergelijke manier wordt ingevuld. Dat geldt in het bijzonder voor de vwo-docenten. Zij vinden dat het centraal examen te veel gewicht heeft gekregen in de bepaling van het eindcijfer. Dat wil zeggen: ze vinden dat teveel gewicht wordt toegekend aan 'leesvaardigheid'. Het programma is immers zoveel breder. Ook hebben velen een aantal bedenkingen bij de inhoud van het centraal examen. Eén van die bedenkingen is dat de samenvattingsopgave wordt 'geleid': er worden immers via onder andere bepaalde lees- of zoekvragen aanwijzingen gegeven voor welke elementen uit een tekst geselecteerd moeten worden. Een dergelijke opgave wordt door velen dan ook gezien als een te gemakkelijke invuloefening – althans voor de vwo-leerlingen. Terzijde moet opgemerkt worden dat men heeft vastgesteld dat 'een samenvatting maken' niet noodzakelijk een goede manier is om 'leesvaardigheid' te toetsen. Bovendien is het wellicht niet opportuun om een vaardigheid zoals 'samenvatten' pas te toetsen aan het einde van een schoolloopbaan, aangezien 'samenvatten' al veel eerder instrumenteel door de leerlingen moet worden ingezet, bijvoorbeeld bij het maken van verslagen of werkstukken en bij het studeren. Daar komt dan bij dat 'samenvatten' altijd al een gemengde vaardigheid is geweest van kunnen lezen en kunnen schrijven. Om die reden is het dan ook lastig om het onder te brengen bij één taaldomein. Voor de toetsdeskundigen en de opdrachtgever komt daar nog bij dat de huidige examens 'leesvaardigheid' in de moedertaal geen al te hoge betrouwbaarheid hebben, aangezien ze slechts uit een beperkt aantal open en gesloten vragen bestaan. Die relatief lage betrouwbaarheid hangt vermoedelijk samen met de hybriditeit van het examen: de vragen toetsen tal van subvaardigheden die heel divers zijn – en vermoedelijk zelfs te divers. Er worden vragen gesteld naar de hoofdgedachte, naar de tekstsoort, naar alineaverbanden, naar de macrostructuur, naar soorten argumenten, naar argumentatieschema's, naar intenties en bedoelingen en naar tal van andere aspecten van het lezen. In theorie zou de oplossing voor de lage betrouwbaarheid een langere toets, of meer toetsen rond hetzelfde aspect zijn. Door herhaalde meting – i.e. meer vragen en liefst ook meer teksten – neemt de betrouwbaarheid immers toe. Maar er zijn bij examens ook praktische beperkingen, zoals een opgelegde toetstijd van maximaal drie uur. Het aantal vragen dat men kan stellen is derhalve alleen al om die reden beperkt. Het examen bevat nu, naast ongeveer twintig vragen, slechts één relatief kleine samenvattingsopdracht, maar strikt genomen is dat te weinig om deze vaardigheid afdoende te toetsen.

Zowel de onvrede van de docenten als van de toetsdeskundigen is bij de beleidsmakers – waaronder de Cevo als opdrachtgever – niet onopgemerkt gebleven. Daarnaast zijn ook de maatschappelijke klachten en de klachten uit het hoger en wetenschappelijk onderwijs over de geringe schrijfvaardigheid van studenten in het vervolgonderwijs niet aan hen voorbijgegaan. De klachten en de onvrede hebben dan ook geleid tot initiatieven om te beproeven of er naast het huidige centraal examen 'leesvaardigheid' – dat op tal van punten nog verbeterd kan worden – niet nog een ander centraal examen kan worden ingevoerd: een centraal examen 'schrijfvaardigheid' (met nadruk op 'gedocumenteerd schrijven'). Daarmee kan in elk geval bewerkstelligd worden dat het cen-

traal examen een breder deel van het onderwijsprogramma toetst en dus met recht een gewicht van 50% in de schaal legt. 'Literatuur' en 'mondelinge vaardigheden' blijven dan voor de schoolexamens gereserveerd en bepalen de andere helft van het eindcijfer.

Inmiddels is een pilot opgestart. Een tiental scholen zal in het voorjaar van 2009 een proefexamen 'gedocumenteerd schrijven' afnemen. Het examen duurt ruim drie uur en aan de kandidaten zal gevraagd worden om een tekst te schrijven van ongeveer 500 woorden op basis van een aantal thematisch verbonden leesteksten die hen worden aangeboden. In de opdracht zal een tekstsoort – veelal een beschouwing of een betoog – c.q. een tekstdoel, een publiek en een concrete opdracht vermeld worden (zie: bijlage 1). Eén van de onderdelen van het experiment bestaat uit het corrigeren aan de hand van een nog te beproeven strak analytisch beoordelingsmodel (zie: bijlage 2), dat uitgaat van een maximale score van 75 punten. Het model zal voor alle onderdelen onderzocht worden op hanteerbaarheid en betrouwbaarheid. In het model is 'correct taalgebruik' zwaar verdisconteerd. Tevens zal, gedurende een correctieweekend, door de deelnemende docenten geëxperimenteerd worden met een onafhankelijke correctie, waarbij tal van varianten denkbaar zijn – één of meerdere correctoren, wel of geen eerste of tweede correctie door de eigen docent, etc. De centrale onderzoeksvraag is hoeveel beoordelaars nodig zijn voor een betrouwbare beoordeling. Uiteraard wordt ook gekeken naar de praktische organiseerbaarheid van deze onafhankelijke correctie, waarbij de werken van de leerlingen geanonimiseerd zullen worden.
Eén van de precaire punten bij de eventuele invoering van een tweede centraal examen zal ongetwijfeld de taakbelasting van de docenten zijn. Dit is in Nederland immers een voortdurend punt van zorg. Momenteel hebben de docenten een flinke kluif aan het schrijfvaardigheidsonderwijs, dat nu nog uitmondt in een schoolexamen. Uiteindelijk zou door centrale toetsing mogelijk sprake kunnen zijn van een taakverlichting. Opgaven en materialen worden immers in het beoogde centraal examen aangeleverd en docenten hoeven niet langer zelf een schoolexamen te construeren. De verschillende uitwerkingen van dit programmaonderdeel en de uiteenlopende opdrachten – er is bijna geen enkele school in Nederland die het doet zoals een andere school; bovendien hanteert vrijwel elke school een eigen beoordelingsmodel – doen echter vermoeden dat er ten aanzien van een landelijk gelijkwaardige behandeling van de eindexamenleerlingen nog veel te winnen valt.

**Bijlage 1: Voorbeeld van een proefopgave 'gedocumenteerd schrijven' (exclusief het bijgeleverde tekstmateriaal)**

Schrijf een betogende tekst van ongeveer 600 woorden voor de lezers van de regionale krant uit jouw buurt waarin je een helder beargumenteerd standpunt inneemt ten aanzien van orgaandonatie en het wel of niet verplichten tot het beschikbaar stellen van organen. Maak bij de bepaling van je standpunt aantoonbaar gebruik van ten minste twee van bijgeleverde bronnen.

# Bijlage 2: Het concept beoordelingsmodel

| | Score x 2 | 3 | 2 | 1 | 0 |
|---|---|---|---|---|---|
| **Opdracht** | ***1.*** *Uitwerking conform de opdracht qua onderwerp, lengte en teksttype* | De kandidaat heeft zich geheel aan de opdracht gehouden | De kandidaat heeft zich in vrijwel alle opzichten aan de opdracht gehouden | De kandidaat heeft zich in zeer beperkte mate aan de opdracht gehouden | De kandidaat heeft zich geheel niet aan de opdracht gehouden |
| **Inhoud** | ***2.*** *Uitwerking van het onderwerp conform de inhoudsconventies van het gekozen teksttype (beschouwing, betoog, uiteenzetting)* | *Bij een beschouwing*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, ruim voldoende relevante invalshoeken belicht<br>*Bij een betoog*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, ruim voldoende relevante argumenten aangedragen ter onderbouwing van een standpunt of slotconclusie<br>*Bij een uiteenzetting*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, ruim voldoende relevante facetten van het onderwerp belicht | *Bij een beschouwing*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, voldoende, maar niet alle relevante invalshoeken belicht<br>*Bij een betoog*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, voldoende relevante argumenten aangedragen ter onderbouwing van een standpunt of slotconclusie, echter niet alle gebruikte argumenten zijn relevant en/of de onderbouwing vertoont een enkel tekort<br>*Bij een uiteenzetting*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, voldoende facetten van het onderwerp belicht, echter een enkel relevant facet ontbreekt en/of een enkel facet is niet voldoende uitgewerkt | *Bij een beschouwing*: in de tekst wordt, kwantitatief en kwalitatief, slechts een enkele relevante invalshoek belicht<br>*Bij een betoog*: in de tekst wordt, kwantitatief en kwalitatief, slechts een enkel relevant argument aangedragen ter onderbouwing van een standpunt of slotconclusie<br>*Bij een uiteenzetting*: in de tekst wordt, kwantitatief en kwalitatief, slechts een enkel facet van het onderwerp belicht | *Bij een beschouwing*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, geen relevante invalshoeken belicht<br>*Bij een betoog*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, geen relevante argumenten aangedragen ter onderbouwing van een standpunt of slotconclusie<br>*Bij een uiteenzetting*: in de tekst worden, kwantitatief en kwalitatief, geen relevante facetten van het onderwerp belicht |
| | ***3.*** *Aantrekkelijkheid inhoud voor het beoogde publiek* | De inhoud van de tekst is, gelet op het gekozen teksttype, zeer helder, begrijpelijk, overtuigend, aantrekkelijk en boeiend voor het beoogde publiek | De inhoud van de tekst is, gelet op het gekozen teksttype, voldoende helder, begrijpelijk, overtuigend, aantrekkelijk en boeiend voor het beoogde publiek | De inhoud van de tekst is, gelet op het gekozen teksttype, in geringe mate helder, begrijpelijk, overtuigend, aantrekkelijk en boeiend voor het beoogde publiek | De inhoud van de tekst is, gelet op het gekozen teksttype, niet helder, begrijpelijk, overtuigend, aantrekkelijk en boeiend voor het beoogde publiek |
| **Gebruik documentatie** | ***4.*** *Adequaat gebruik documentatie* | Er is voor de inhoud van de tekst een efficiënte en relevante materiaalselectie gemaakt; deze selectie is inhoudelijk goed ingepast | Er is voor de inhoud van de tekst een overwegend efficiënte en relevante materiaalselectie gemaakt; deze selectie is voldoende inhoudelijk ingepast | Er is voor de inhoud van de tekst een beperkt efficiënte en relevante materiaalselectie gemaakt; deze selectie is matig inhoudelijk ingepast | Er is voor de inhoud van de tekst geheel geen efficiënte en relevante materiaalselectie gemaakt |
| | ***5.*** *Correct weergave informatie / standpunten derden* | Informatie en/of standpunten van derden worden (letterlijk of geparafraseerd) geheel correct weergegeven | Informatie en/of standpunten van derden worden (letterlijk of geparafraseerd) overwegend correct weergeven | Informatie en/of standpunten van derden worden (letterlijk of geparafraseerd) zeer beperkt correct weergegeven | Informatie en/of standpunten van derden worden (letterlijk of geparafraseerd) in het geheel niet correct weergegeven |
| **Structuur/ Opbouw** | *6. Macrostructuur/ bouwplan gekozen teksttype* | De tekst heeft qua macrostructuur/bouwplan een aantrekkelijke, heldere en goed gestructureerde opbouw | De tekst heeft qua macrostructuur/bouwplan een overwegend aantrekkelijke, heldere en gestructureerde opbouw, maar vertoont een enkel tekort | De tekst heeft qua macrostructuur/ bouwplan een matig aantrekkelijke, heldere en gestructureerde opbouw en vertoont enkele tekorten | De tekst heeft qua macrostructuur/ bouwplan een onaantrekkelijke, onduidelijke en slecht gestructureerde opbouw |
| | *7. Alineaopbouw en overgang tussen alinea's* | Alle alinea's zijn helder opgebouwd en vertonen een correcte innerlijke samenhang; de overgangen van de ene | De meeste alinea's zijn helder opgebouwd en vertonen een correcte innerlijke samenhang; de overgangen van de | Slechts enkele alinea's zijn helder opgebouwd en vertonen een correcte innerlijke samenhang; de overgangen van de | De meeste alinea's zijn niet helder opgebouwd en vertonen geen correcte innerlijke samenhang; de |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | alinea naar de andere zijn tekstueel helder | | ene alinea naar de andere zijn tekstueel overwegend helder | | ene alinea naar de andere zijn tekstueel niet geheel duidelijk | | overgangen van de ene alinea naar de andere zijn tekstueel onduidelijk | |
| | **Score x 1** | **7** | **6** | **5** | **4** | **3** | **2** | **1** | **0** |
| **Taalgebruik** | ***8.** Spellingsfouten anders dan werkwoordsspelling; fouten tegen interpunctie- en hoofdlettergebruik* | De tekst bevat geen fouten | De tekst bevat één fout | De tekst bevat twee fouten | De tekst bevat drie fouten | De tekst bevat vier fouten | De tekst bevat vijf fouten | De tekst bevat zes fouten | De tekst bevat meer dan zes fouten |
| | ***9**. Werkwoordsspelling* | De tekst bevat geen fouten | De tekst bevat één fout | De tekst bevat twee fouten | De tekst bevat drie fouten | De tekst bevat vier fouten | De tekst bevat vijf fouten | De tekst bevat zes fouten | De tekst bevat meer dan zes fouten |
| | ***10**. Woordkeuze en grammaticaal correcte zinsbouw* | De tekst bevat geen fouten | De tekst bevat één fout | De tekst bevat twee fouten | De tekst bevat drie fouten | De tekst bevat vier fouten | De tekst bevat vijf fouten | De tekst bevat zes fouten | De tekst bevat meer dan zes fouten |
| | **Score x 2** | **3** | | **2** | | **1** | | **0** | |
| | ***11.** Publiekgericht taalgebruik* | Het taalgebruik is qua zinsbouw, toon, gebruikte stijlmiddelen en woordkeuze/register goed afgestemd op het beoogde lezers-publiek | | Het taalgebruik is qua zinsbouw, toon, gebruikte stijlmiddelen en woordkeuze/register redelijk afgestemd op het beoogde lezerspubliek | | Het taalgebruik is qua zinsbouw, toon, gebruikte stijlmiddelen en woordkeuze/register in zeer beperkte mate afgestemd op het beoogde lezerspubliek | | Het taalgebruik is qua zinsbouw, toon, gebruikte stijlmiddelen en woordkeuze/register niet afgestemd op het beoogde lezerspubliek | |
| **Conventies diversen** | ***12**. Titel, bladspiegel, witregels, bron-vermeldingen bij citaten* | De conventies met betrekking tot de titel, de bladspiegel, witregels en bronvermeldingen zijn geheel in acht genomen | | De conventies met betrekking tot de titel, de bladspiegel, witregels en bronvermeldingen zijn overwegend in acht genomen | | De conventies met betrekking tot de titel, de bladspiegel, witregels en bronvermeldingen zijn beperkt in acht genomen | | De conventies met betrekking tot de titel, de bladspiegel, witregels en bronvermeldingen zijn niet in acht genomen | |

Totaal te behalen aantal **scorepunten:** 75 (= 2 x 27 plus 1 x 21). De beoordelingscategorieën 1 t/m 7, 11 en 12 worden vermenigvuldigd met twee. De beoordelingscategorieën 8, 9 en 10 worden met 1 vermenigvuldigd

# Ronde 8

*Tom van der Geugten*
*Fontys Lerarenopleiding, Tilburg*
*Contact: t.vandergeugten@fontys.nl*

## Een competentieprofiel van de educatief auteur

### 1. Handzaam instrument

Bent u docent en ontwikkelt u regelmatig zelf materiaal? Heeft u interesse om mee te werken aan uitgaven voor het onderwijs? Of bent u docent en schrijft u al voor het onderwijs? De Vereniging van Educatieve Auteurs (VvEA) heeft onlangs een compe-

tentieprofiel ontwikkeld om een beeld te geven van wat een educatief auteur in huis zou moeten hebben. Het profiel is in de eerste plaats bedoeld voor scholing. Het is geen alomvattende beschrijving, maar een handzaam instrument waarmee een beginnende of meer ervaren educatief auteur zijn beroepscompetenties kan vaststellen en verder ontwikkelen. Het profiel is bruikbaar om inzicht te krijgen in een bepaald takenpakket in diverse praktijksituaties. Het profiel biedt educatieve auteurs ook de mogelijkheid om zich 'op de markt te zetten'.

Om de totale omvang van het profiel beperkt te houden, is gekozen voor een eerder algemene omschrijving van de benodigde competenties. En wanneer het om niveauverschillen gaat, wordt gebruik gemaakt van subjectieve begrippen zoals 'goed' en 'uitstekend'. Door het feit dat de profielen op die manier beschreven worden, is het mogelijk om er in de praktijk flexibel mee om te gaan.

## 2. Drie niveaus, vier werkterreinen en vier competentieaspecten

Om de diverse rollen in een schrijversteam te kunnen benoemen, onderscheidt het profiel drie niveaus van educatief schrijven: 'uitvoerend auteur', 'proces- en eindredacteur' en 'conceptauteur'. In wat volgt, wordt het niveau van 'uitvoerend auteur' uitgewerkt.
De competenties in het profiel zijn verdeeld over de volgende vier werkterreinen:

1. *media*. Hierbij gaat het om het produceren en hanteren van middelen waarmee informatie wordt overgedragen, zoals drukwerk, film en vormen van ICT.
2. *didactiek*. Hierbij gaat het om manieren waarop mensen leren met behulp van educatief materiaal.
3. *teamwerk*. Hierbij gaat het om communicatie tussen en samenwerking van diverse auteurs en uitgevers.
4. *ondernemen*. Hierbij gaat het om het regelen van interne en externe zaken en het presenteren van producten.

Elke competentie binnen het profiel is opgebouwd aan de hand van vier aspecten: 'kennis', 'inzicht', 'vaardigheden' en 'houding'. Elk van deze aspecten wordt afzonderlijk geëxpliciteerd. Dat biedt de mogelijkheid om bij de ontwikkeling van de competenties aparte aandacht te besteden aan die afzonderlijke aspecten.

Het volledige competentieprofiel vindt u op www.educatieveauteurs.nl.

## 3. Competentieprofiel van de uitvoerend auteur

### *3.1 Werkveld 1: Media*

*Educatief materiaal produceren*

- kennis: heeft goede kennis van actuele kwaliteitskenmerken van leermiddelen, zoals educatief tekst-, opdracht-, beeld- en geluidsmateriaal;
- inzicht: begrijpt het belang van afstemming van diverse soorten leermiddelen op bepaalde doelgroepen;
- vaardigheden: is goed in staat om diverse soorten, doelgroepspecifieke leermiddelen te selecteren, te schrijven of op andere wijze te produceren en om kritisch te reflecteren op het proces en het product;
- houding: is bereid om zijn kennis, inzicht en vaardigheden met betrekking tot diverse soorten leermiddelen adequaat en op eigen initiatief te ontwikkelen.

*ICT hanteren*

- kennis: is goed op de hoogte van actuele vormen van informatie- en communicatietechnologie, die relevant zijn voor het betreffende vakgebied en voor de productie en de toepassing van leermiddelen;
- inzicht: begrijpt het belang van afstemming van ICT-vormen op doelgroepen;
- vaardigheden: beschikt over relevante ict-vaardigheden en kan hier kritisch mee omgaan;
- houding: is bereid om zijn kennis, inzicht en vaardigheden met betrekking tot ICT adequaat en op eigen initiatief te ontwikkelen.

### *3.2 Werkveld 2: Didactiek*

*Doelstellingen hanteren*

- kennis: heeft op alle relevante niveaus een goede kennis van de voor zijn vakgebied geldende doelstellingen en leerlijnen en weet hoe deze in educatief materiaal geoperationaliseerd kunnen worden;
- inzicht: begrijpt het belang van doelgericht geproduceerde leermiddelen;
- vaardigheden: kan op een systematische en creatieve manier leermiddelen van goede kwaliteit produceren, die gericht zijn op relevante doelstellingen en leerlijnen;
- houding: is bereid om zijn kennis, inzicht en vaardigheden met betrekking tot relevante doelstellingen en leerlijnen adequaat en op eigen initiatief te ontwikkelen.

*Actuele ontwikkelingen volgen*

- kennis: is goed op de hoogte van actuele didactische ontwikkelingen met betrekking tot zijn vakgebied;
- inzicht: heeft een goed inzicht in de relevantie van actuele didactische ontwikkelingen voor diverse soorten leermiddelen in zijn vakgebied;
- vaardigheden: kan kritisch reflecteren op actuele didactische ontwikkelingen en kan op basis van voorbeelden didactisch actuele leermiddelen samenstellen;
- houding: is bereid om zijn kennis, inzicht en vaardigheden met betrekking tot relevante didactische ontwikkelingen adequaat en op eigen initiatief te ontwikkelen.

### *3.3 Werkveld 3 : Teamwerk*

*Communiceren*

- kennis: is goed op de hoogte van diverse manieren om in het kader van een auteursproject met diverse betrokkenen te communiceren;
- inzicht: heeft een goed inzicht in het belang van een zorgvuldige communicatie in het kader van een auteursproject;
- vaardigheden: beschikt over adequate communicatie- en transportmiddelen en is in staat om hiermee in het kader van een auteursproject zorgvuldig om te gaan;
- houding: is bereid om in het kader van een auteursproject regelmatig en intensief met de betrokkenen te communiceren, zowel op afstand als door middel van bijeenkomsten.

*Samenwerken*

- kennis: is in het kader van een auteursproject goed op de hoogte van de gemaakte afspraken en van de taken, verantwoordelijkheden en belangen van de diverse betrokkenen;
- inzicht: heeft een goed inzicht in het belang van afspraken, gedeelde taken en verantwoordelijkheden;
- vaardigheden: kan in een planmatig verlopend schrijfproces onder begeleiding van de proces- en eindredacteur:
  a. goed omgaan met afspraken en met gedeelde taken en verantwoordelijkheden;
  b. goed kritiek aanvaarden en verwerken tot verbeteringen van eigen werk en dat van anderen;
- houding: is bereid om de consequenties van gemaakte afspraken, gedeelde taken, verantwoordelijkheden en diversiteit van belangen te aanvaarden.

### *3.4 Werkveld 4: Ondernemen*

*Interne zaken regelen*

- kennis: weet welke zaken hij in het kader van een auteursproject voor zichzelf moet regelen, zoals administratie, planning, archivering, boekhouding en de beschikking over hulpmiddelen;
- inzicht: heeft een goed inzicht in het belang van het zelfstandig en zorgvuldig regelen van interne zaken, zoals hierboven genoemd;
- vaardigheden: is goed in staat om interne zaken, zoals hierboven genoemd, zelfstandig en zorgvuldig te regelen;
- houding: is bereid om interne zaken zelfstandig en zorgvuldig te regelen en om de nodige tijd en energie te besteden opdat een goed product afgeleverd kan worden.

*Externe zaken regelen*

- kennis: weet welke zaken hij in het kader van een auteursproject met anderen (met name met zijn uitgever) moet regelen (bijvoorbeeld: afspraken maken over werkzaamheden, planning, contracten en royalty's, en communiceren in bijzondere situaties);
- inzicht: heeft een goed inzicht in het belang van het goed regelen van externe zaken;
- vaardigheden: is goed in staat om externe zaken, zoals hierboven genoemd, te regelen;
- houding: is bereid om externe zaken zorgvuldig te regelen en om de nodige tijd en energie te besteden opdat een goed leermiddel afgeleverd kan worden.

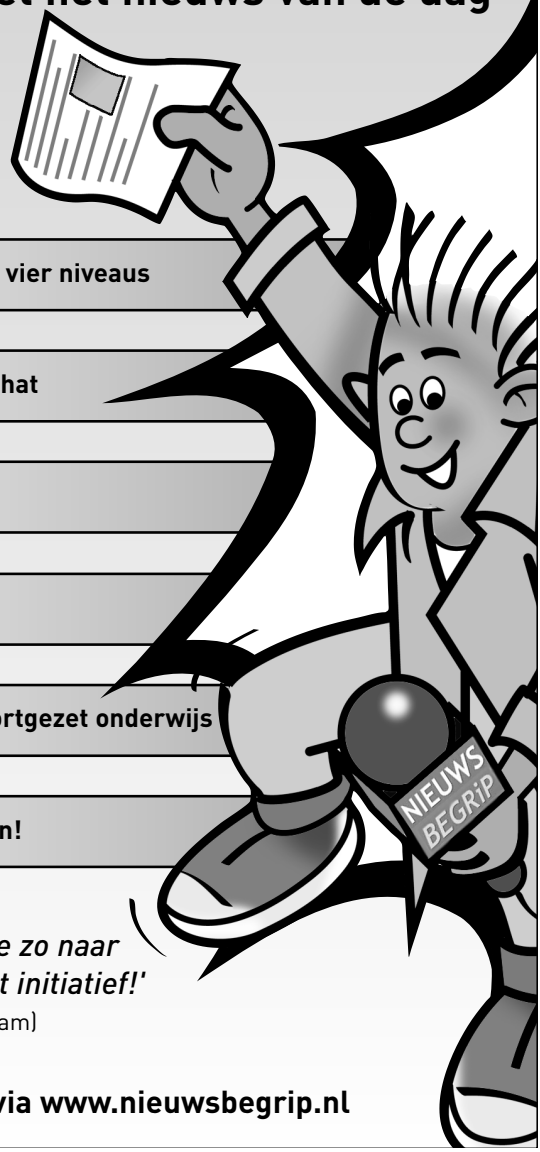
*Presenteren*

- kennis: heeft een goede kennis van het geproduceerde leermiddel en van de betreffende doelgroepen;
- inzicht: heeft goed inzicht in:
  a. de procedures, processen en overwegingen van potentiële klanten bij de aanschaf van een leermiddel;
  b. de bij het gerealiseerde leermiddel gemaakte keuzes en de daarbij behorende overwegingen;
- vaardigheden: is goed in staat om in overleg met de uitgever het geproduceerde leermiddel op een aantrekkelijke manier aan potentiële klanten te presenteren;
- houding: is desgewenst bereid om in overleg met de uitgever het geproduceerde leermiddel op een commercieel aantrekkelijke wijze te presenteren.

CED groep
educatieve diensten

# NIEUWSBEGRiP

## Begrijpend lezen met het nieuws van de dag




- Iedere week actuele teksten op vier niveaus
- Begrijpend lezen en woordenschat
- Meervoudige intelligenties
- Begin- en eindtoetsen
- Voor leerjaar 1 en 2 van het voortgezet onderwijs
- Meer plezier in begrijpend lezen!

*'Nieuwsbegrip is juist waar we zo naar op zoek zijn. Ik ben blij met dit initiatief!'*
(docente Fons Vitae Lyceum, Amsterdam)

**Vraag een proefmaand aan via www.nieuwsbegrip.nl**

**helder Nederlands**

Met schrijf- en spreekkaders die werken

**Helder Nederlands** is een overzichtelijk lexicon dat zowel **kennis** als **vaardigheden** tot hun recht laat komen. Een handige lay-out zorgt daarbij voor een krachtige ondersteuning.

Voor wie praktisch aan de slag wil met de **Nederlandse taal**!

de boeck meer info op: www.uitgeverijdeboeck.be