

**DRIEËNTWINTIGSTE CONFERENTIE
HET SCHOOLVAK NEDERLANDS**

De Haagse Hogeschool, 13 & 14 november 2009

Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands

DRIËNTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

De Haagse Hogeschool, 13 & 14 november 2009

**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 kافت: Rémy Meltrop
Vormgeving & Zetwerk: Le Pur et l'Impur bvba

Steven Vanhooren & André Mottart (red.)
Drieëntwintigste conferentie
Het Schoolvak Nederlands
Gent, Academia Press, 2009, XXXII + 291 p.

ISBN 978-90-382-1518-1
D/2009/4804/215
U 1362
NUR1 840

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

Inhoud

XI	Woord vooraf
XIII	Voorwoord van de Nederlandse Taalunie
XVII	Themaprogramma
XXVII	Algemeen programma-overzicht
XXIX	Chronologisch programma-overzicht parallele sessies
1	Thematisch programma-overzicht en beschrijving presentaties/workshops
3	1. Basisonderwijs
	Lieve Verheyden
4	<i>WelgeZINd? De eerste stelproducten van jonge Nt2-leerlingen</i> Harry Paus & Anita Oosterlo
8	<i>Naar een referentieniveau Nederlandse taal voor het primair onderwijs</i> Hieke van Til & Mirjam Zaat
13	<i>Kinderen bespreken hun eigen teksten</i> Martien van de Lagemaat, Martinette Strik & Conny Boendermaker
19	<i>Lezen blijft voorgaan</i> Hilde De Smedt
23	<i>Talen leren en talensensibilisering: beroep doen op de kracht van de verbeelding</i> Karin Heesters
30	<i>Toetsen schrijfvaardigheid aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs</i> Jeanny Duyf en JØrgen Hofmans
35	<i>Website met digitale boekenhoek voor groep 4</i> Martine Gijsel
35	<i>Taal 100: een werkwijze om de taalontwikkeling van kinderen in het basisonderwijs te verbeteren</i>
41	2. Taalonderwijs van 12-18
	Sieneke de Rooij
42	<i>Jongeren schrijven. Creatief schrijven tussen 12 en 18 jaar</i> Ellen Koemans & Anne-Marie van der Meer
47	<i>Taalsgrift: wei make cheen vaute!</i> Helge Bonset & Martine Braaksma
52	<i>Het schoolvak Nederlands (opnieuw) onderzocht. Wat weten we uit 40 jaar onderzoek naar Nederlands in het voortgezet onderwijs?</i>

- Suzanne van Norden & Marc van Balen
55 *Timmeren en taal. Oefenen met taalgericht vakonderwijs in het vmbo/ beroepsonderwijs*
Maud van Druenen & Hedwig de Krosse
59 *De Digitale Collega online: kennis en vaardigheden rond dyslexie*
Regine Bots
65 *Een doorlopende leeslijn voor elke leerling. Alle facetten van leesontwikkeling in het voortgezet onderwijs belicht*
Saskia Roelofsen
70 *Examentraining: effectief, anders en resultaatgericht. Het inzetten van activerende lees- en schrijfstrategieën bij de examenvoorbereiding Nederlands*
Jentine Land
73 *Effectieve leerteksten voor zwakkere lezers*
Atty Tordoir & Klaas Heemsker
77 *Naar een doorlopende leerlijn presenteren van de brugklas tot het examen*

81 3. Beroepsgericht secundair onderwijs

- Tiba Bolle
82 *Wie is verantwoordelijk voor het Nederlands van de mbo-leerling? Een voorbeeld van teamgericht werken aan woordenschat*
Annelies Kappers & Christa Beckers
86 *Taal als instrument in de stage*
Trinette Hovens
91 *Metten = weten. Het vaststellen van het beginniveau Nederlands is nodig om effecten te meten*
Marijke van Huijstee & Jacqueline van der Zee
95 *Taalcoaching in de praktijk van het mbo. Taalcoaches vertellen over hun ervaringen met het coachen van collega's vakonderwijs bij het geven van taalontwikkeldend beroepsonderwijs*
Bert De Vos
96 *Doorlopende leerlijnen taal: ervaringen met 3 scholen*
Els Leenders
100 *De Taalbrug: 2F van vmbo naar mbo. De doorlopende leerlijn Nederlands*
Lies Alons
105 *Campagne Leersucces vmbo-mbo*
Chris De Commer
106 *Literaire competentiegroei in het technisch beroepsonderwijs*

113 4. Lerarenopleiding Basisonderwijs

- Martinette Strik, Conny Boenmaker & Evelien Kört
114 *Studenten helpen zwakke lezers*
Werner Schrauwen
117 *Taalbeleid in de lerarenopleiding: meer dan dertien doelen*

- Elynn Oosterlinck, Kirsten De Clercq & Marjan De Ridder
 128 *Taalspel als grondslag van communicatie*
 Thijske Verdaasdonk
 131 *Taalbelang in thematisch werken*
 Mariëtte Hoogeveen & Helge Bonset
 136 *Lezen in het basisonderwijs. Wat weten we uit 35 jaar onderzoek?*
 Richard Vollenbroek
 138 *Een succesvol traject ter voorbereiding op de taaltoets*
 Tamar Israël & Bart van der Leeuw
 144 *Een kennisbasis Nederlandse taal voor de Pabo*

151 5. Hoger onderwijs

- Jona Hebbrecht & Wilma van der Westen
 152 *Drie jaar Nederlands/ Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Opbrengsten en toekomstdromen*
 Joke Vrijders
 158 *Screening, remediëring en professionalisering. Een blik op het taalbeleid van de Arteveldehogeschool Gent*
 Edith Alladin & Wilma van der Westen
 164 *Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs*
 Mieke Lafleur & Johanna van der Borden
 168 *Kennisbasis Nederlands voor het tweedegraads gebied. Gebruiksmogelijkheden binnen de lerarenopleiding Nederlands*
 Véronique Minnebo
 175 *Taal – leren – denken. Taalbeleid aan de Plantijn Hogeschool Antwerpen, opleiding Orthopedagogie*
 Wilma van der Westen
 179 *Talige startcompetenties voor hoger onderwijs*
 Kristien Coussement & Kim Willems
 186 *Taalbeleid in de lerarenopleiding, Groep T Leuven Education College*

187 6. Literatuur

- Laure Galjart
 188 *Zo is lezen leuk! Activerende werkvormen om leerlingen in het vmbo aan het lezen te krijgen en te houden*
 Hubert Slings & Frank van Dixhoorn
 190 *Literatuurgeschiedenis op maat*
 Ann Stessens & Fieke van der Gucht
 193 *Door de boeken het bos. Bronnen en boeken voor alle lezersprofielen (12+)*
 Jan Cumps
 207 *Strips: een genegeerde kunst? More or less...*
 Theo Witte & Monique Metzemaekers
 209 *Lezen voor de lijst*

Niels Bakker

213 *Help, de woorden bewegen! Over het lezen van literatuur in een digitaal tijdperk*
Steven Vanhooren & Martijn Nicolaas

218 *Literair lezen in de klas. Een gesprek met leraren en lezers over het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen*

Liesbet Vreys & Griet Loix

222 *Jeugdboekenweek 2010: een verrassende selectie*

227 7. Taal- en letterkunde

Judith Nobels & Tanja Simons

228 *Brieven als buit: op zoek naar ons taalverleden in 17e - en 18e-eeuwse brieven*
Marijke Meijer Drees & Ivo Nieuwenhuis

232 *De macht van satire*

Jannemieke van de Gein

233 *Grammaticale scholingsniveaus in het voortgezet onderwijs — Nu nog een doorlopende leerlijn*

Peter-Arno Coppen

236 *Actief grammaticaal denken*

Dirk Schram

239 *Impulsen voor het literatuurgeschiedenisonderwijs*

Ronald Soetaert, Kris Rutten & Geert Vandermeersche

240 *Literatuur & Retoriek. Het belang van verhalen*

Jan Koster

244 *Het menselijk taalvermogen*

249 8. Nederlands als tweede taal

Merel Borgesius

250 *Certificeren heeft de toekomst. Informatie over het competentieprofiel Nt2-docent*
Ann Devos

252 *Eerste opvang nieuwkomers en de periode daarna: uiteindelijk moeten ze het zelf doen*

Hellmuth Van Berlo

257 *Nvt- Nt2: één pot nat?*

Pauline Vis

262 *Vreemde talen leren met behulp van gebaren*

Evelyne Ketels

268 *Nt2-onderwijs voor werkzoekenden*

Sandy Reinenbergh & Kristel Hoydonckx

270 *Taalgericht naar werk: handvatten voor de taaldocent in geïntegreerd onderwijs*

Michel van Gessel & Anne Kerkhoff

273 *WebCEF: een online instrument voor het beoordelen van spreekvaardigheid Nt2 in samenhang met het Europees Referentiekader*

275 9. En verder nog...

Matthias Lefebvre

276 *Jongeren warm maken voor taalvariatie*

Tom van der Geugten

281 *Functioneel gebruik van werkwoordstijden in educatieve teksten over het verleden*

Ingrid Evers, Ingar Sustrunck & Piet-Hein van de Ven

285 *Nederlands. En taal bij andere vakken dan?*

Michel Couzijn & Pauline Wenderich

290 *Voorbereidend wetenschappelijk? Onderzoekend leren in het schoolvak Nederlands op vwo-niveau*

Woord vooraf

Deze conferentiebundel bevat het programma van de 23^e conferentie Het Schoolvak Nederlands (HSN) die plaatsvindt op 13 en 14 november 2009 in het gebouw van de Haagse Hogeschool in Den Haag.

U vindt hierin, naast een algemeen en een chronologisch programmaoverzicht, ook samenvattingen van alle bijdragen, verdeeld over 8 stromen. Als vanouds zijn de stromen deels inhoudsgericht (naar het onderdeel van het vak Nederlands) en deels onderwijstype gericht (naar het type schoolsoort). Daarnaast is over de 8 stromen heen een “diagonale” stroom gerealiseerd, gericht op bijdragen over de doorlopende leerlijnen, het centrale thema van dit jaar.

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

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

Daarnaast hebben ook enkele andere organisaties door hun steun deze conferentie mogelijk gemaakt. De Stichting Lezen Nederland heeft financiële steun geboden en geholpen bij de invulling van de stroom Literatuur en het panel over Jongerenliteratuur. De vereniging van Leraren Levende Talen (sectie Nederlands) heeft op verschillende manieren bijgedragen aan het inhoudelijke programma en aan de publiciteit. We willen deze organisaties hierbij daarom van harte danken.

We willen verder de leden van de programmeringcommissie bedanken die deze conferentie hebben helpen organiseren: Daan Beeke, Jan Bonne, Hilde Van den Bossche, Marleen Coutuer, Filip Dhaenens, Nanke Dokter, Goedele Vandommele, Klaas Heemskerk, Wilfried De Hert, Mariëtte Hoogeveen, Els Leenders, Fredy Mels, André Mottart, Peter Nieuwenhuijsen, José Vandekerckhove, Wilma van der Westen en Rudi Wuyts.

Eveneens willen we Martine Lejon bedanken voor alle secretariële ondersteuning, Steven Vanhooren en André Mottart voor de redactie van dit programmaboek en Bram De Wever voor het onderhouden van de website van de conferentie.

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

Amos van Gelderen (programmavoorzitter)

Joop Wammes (logistiek organisator en lid HSN-bestuur)

Janneke Kelter (logistiek organisator De Haagse Hogeschool)

Voorwoord van de Nederlandse Taalunie

Over het schoolvak Nederlands raak je nooit uitgepraat.

Voor u ligt het programma van alweer de 23^e conferentie Het Schoolvak Nederlands. En ook deze 23^e keer zullen er ongetwijfeld weer een paar honderd docenten, wetenschappers en beleidsmedewerkers gepassioneerd van gedachten wisselen over dit boeiende en altijd even actuele onderwerp.

Er is geen ander schoolvak dat de gemoederen van het publiek zo bezig houdt als het Nederlands. Wekelijks staat er wel weer eens iets over in een van de toonaangevende kranten in Vlaanderen of Nederland. Wat lezen we dit jaar niet allemaal: meer dan 80% van de eerstejaars studenten aan Nederlandse universiteiten zakte voor een taaltoets. Aanstaaende leraren beheersen de Nederlandse taal niet goed. Leerlingen lezen geen literatuur mee. Sms-taal heeft een slechte invloed op taalgebruik. Het is niet altijd positief nieuws, maar het zijn wel signalen die aangeven hoe belangrijk men het Nederlands vindt. En ze geven steeds weer een prikkel om na te denken over het Nederlands zelf, over het gebruik ervan en over het taalonderwijs.

Want is het wel zo slecht gesteld met de taalvaardigheid? Levert al dat sms'en en twitteren niet juist een creatief taalgebruik op? Is dat niet belangrijker dan foutloos kunnen spellen? En zijn die strakke grammatica en spellingregels nog wel zo nodig nu de taal zo verandert?

De vragen die het afgelopen jaar weer zijn opgeroepen, leveren ongetwijfeld discussiestof voor dagen. Het zijn vragen die én in Nederland én in Vlaanderen actueel zijn en die aan weerszijden van de grens wel eens op verschillende manieren benaderd worden. Dat kan inspirerend werken. Het feit dat hier Nederlanders en Vlamingen zich gezamenlijk over dergelijke kwesties buigen, is voor de Nederlandse Taalunie de belangrijkste reden om de jaarlijkse HSN-conferentie te subsidiëren.

In dit programmaboek zijn alle bijdragen van de conferentie gebundeld. Dan kunt u ze later buiten de hectiek van de conferentie nog eens rustig nalezen en op u in laten werken. En natuurlijk kunt u dan ook kennis nemen van lezingen die u onverhoopt heeft moeten missen. En ook wie er dit jaar niet bij kon zijn om welke reden dan ook, kan zich alsnog verdiepen in de boeiende inzichten die ongetwijfeld de revue zullen passeren: we plaatsen alle bijdragen, net zoals die van vorige HSN-conferenties, ook op onze website: http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/.

Wat de Taalunie zoal doet voor het onderwijs Nederlands kunt u zien bij de Taaluniestand. Die zal beide conferentiedagen staan. U kunt er de verschillende publicaties van de Nederlandse Taalunie bekijken. Ook kunt u er een demonstratie bijwonen van het Taalforumspel. Dat is een spel dat studenten van lerarenopleidingen wegwijs maakt op de website Taalforum. Die website staat vol suggesties voor het verbeteren van de taalvaardigheid van leerlingen met een onderwijsachterstand. Nog een greep uit onze producten: een brochure met twee dvd's over *Het Nederlands in nieuwe vormen van leren*; de publicatie *Aan het werk!*, die gaat over functionele leesvaardigheid, een beschrijving van *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen*. In de beschrijving van de workshop van Steven Vanhooren en Martijn Nicolaas, waarbij deze publicatie het uitgangspunt vormt, leest u meer over de activiteiten van de Nederlandse Taalunie op dit terrein. Hellmuth van Berlo staat in zijn presentatie dan weer stil bij de verschillen tussen een Nt2- en een Nvt-docent.

De Nederlandse Taalunie hoopt dat de conferentie en dit boek u inspireren om u enthousiast voor het schoolvak Nederlands te blijven inzetten.



Figuur1: woordwolk – het Taalunieversum.

Een greep uit het Taalunieversum:

- 1352 samenvattingen van artikelen over onderwijs in en van het Nederlands uit 22 vaktijdschriften in de tijdschriftenattendering
- 1172 beschrijvingen van wetenschappelijk onderzoek naar het onderwijs Nederlands in Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht
- De officiële spelling van 2005, inclusief Leidraad met spellingregels en achtergrondinformatie in woordenlijst.org
- Leesadvies voor jongeren van 12 tot 18 jaar in boekenzoeker.org
- Vragen over taal en antwoorden in taaladvies.org
- Vacatures voor mensen die zich professioneel bezighouden met het (onderwijs) Nederlands
- Onderwijsagenda met activiteiten voor het onderwijs Nederlands en NT2

Enkele publicaties:

- Taalforumspel (2008)
- Het Nederlands in nieuwe vormen van leren. Brochure en twee dvd's (2008)
- Literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen: een stand van zaken (2008)
- Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs (2008)
- Maatschappelijke stages en inburgering (2007)
- Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: leren, onderwijzen, beoordelen (2008)

Voor meer publicaties en bestelinformatie: taalunieversum.org/onderwijs/publicaties

Themaprogramma

Amos van Gelderen

Programmavoorzitter

Contact: A.J.S.vanGelderen@uva.nl

Het Schoolvak Nederlands en zijn doorgaande leerlijnen

Bijna 2 jaar geleden is het Nederlandse onderwijsveld in beroering geraakt door een rapport van de zogenaamde ‘Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen’ (2008). Drie kloeke delen bevatte dit rapport: een algemeen deel, een deel over rekenen en een deel over taal. Ook al doet de omvang van het rapport anders vermoeden, is het tot stand gekomen onder grote tijdsdruk. De overheid (het Nederlandse Ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen) had grote haast met dat werk en kennelijk weinig vertrouwen in de meerwaarde van een meer bezonnen beraadslaging van de grote groep experts. De haast werd ingegeven door de noodzaak om daadkracht te tonen op het dossier van de onderwijsverbetering. De klacht dat de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen in het Nederlandse onderwijs van jaar tot jaar zou verslechteren, was – vooral in de media – tot stormkracht aangewakkerd. Aan die achteruitgang moest een krachtig halt worden toegeroepen.

De analyse was simpel: de overgangen van de verschillende schoolsystemen (van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, van voorbereidend beroepsonderwijs naar middelbaar beroepsonderwijs, en van voortgezet onderwijs naar hoger onderwijs) waren onvoldoende gestroomlijnd. Zowel voor taal- als voor rekenvaardigheid werd onvoldoende rekening gehouden met het onderhouden van en voortborduren op dat wat in het voorafgaande onderwijssysteem was onderwezen. Gevolg was dat de ‘basisvaardigheden’ (daarmee werd voor taal vooral bedoeld op spelling, grammatica, lees- en schrijfvaardigheid) onvoldoende beheerst werden door grote groepen leerlingen. Als bewijs voor die analyse werd gewezen op het feit dat de officiële doelen van het taalonderwijs in de basisschool (de kerndoelen) en in het voortgezet onderwijs (eindtermen en eindexameneisen) niet goed op elkaar aansloten. In het basisonderwijs werd bijvoorbeeld uitgebreid aandacht besteed aan kerndoelen voor taalbeschouwing (grammatica) en taalverzorging (spelling en interpunctie). In de eindtermen voor de verschillende vormen van voortgezet onderwijs was hiervan vrijwel niets meer terug te vinden. We voelen op onze klompen dat dit niet deugt. Aan het einde van de basisschool is niet te verwachten dat vaardigheden op het gebied van die domeinen uitontwikkeld zijn. Integendeel, leerlingen moeten die vaardigheden blijven oefenen en onderhouden en het onderwijs laat hen daarbij kennelijk zwaar in de steek!

Hoe belangrijk de doorlopende leerlijnen worden gevonden in Nederland blijkt uit het feit dat de afgelopen jaren niet alleen de bewindsleden op Onderwijs, maar ook alle onderwijsondersteunende organisaties (zoals de SLO, het Cito, het LPC en de onderwijsbegeleidingsdiensten)¹ al hun onderwijsvernieuwend projecten in het teken plaatsten van het bovengenoemde rapport. Iedereen ontwikkelt plannen om leerlingen beter voor te bereiden op de zogenaamde ‘referentieniveaus’ die door de expertgroep zijn voorgesteld. Voor elke drempel in het onderwijssysteem zijn afzonderlijke referentieniveaus vastgesteld waaraan leerlingen moeten voldoen. Voor taal betreft het de domeinen ‘leesvaardigheid’, ‘mondelinge vaardigheden’, ‘schrijfvaardigheid’, ‘taalbeschouwing’ en ‘taalverzorging’. Uitgangspunt is dat het referentieniveau behaald moet worden door 75% van de leerlingen van het betreffende onderwijsniveau. Om het realiteitsgehalte van die eis enigszins te waarborgen, is zoveel mogelijk gebruikgemaakt van empirische gegevens over de vaardigheden van leerlingen (bijvoorbeeld uit het periodiek peilingonderzoek aan het eind van de basisschool).

De referentieniveaus kunnen dus gebruikt worden als prestatienorm: niet alleen voor leerlingen, maar ook voor scholen. Wanneer meer dan 25% van de leerlingen de niveaus niet haalt, is er iets mis met het genoten onderwijs. Dat is een nieuw gegeven in vergelijking met de kerndoelen/eindtermen die tot nog toe richtinggevend waren en eigenlijk te vaag waren om als prestatienorm gebruikt te kunnen worden. Het is echter twijfelachtig of de referentieniveaus werkelijk als schoolprestatienorm kunnen fungeren. De stap van de verbale beschrijvingen naar toetsing is nog erg groot voor de meeste taaldomeinen.

De HSN-conferenties zijn bij uitstek geschikt om een thema als doorlopende leerlijnen aan de orde te stellen. Sterker nog, deze conferenties zijn al vele jaren een belichaming van de gedachte dat de ontwikkeling van het vak Nederlands over de drempels van het schoolsysteem heen getild moet worden. De HSN is het enige platform dat – al lang voordat er een Expertgroep Doorlopende Leerlijnen werd opgericht – aandacht besteedde aan het Nederlands in basisonderwijs, voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en hoger onderwijs om mensen uit verschillende typen onderwijs te laten profiteren van elkaars inzichten. “Over de drempels met taal” (titel van het betreffende deelrapport) is de HSN dus op het lijf geschreven. Het ligt dus voor de hand dat we – nu dit onderwerp zo actueel is – aandacht schenken aan vragen als “wat te doen met de referentieniveaus”, “hoe realistisch zijn ze”, “hoe kunnen we eraan werken dat ze gehaald worden” en “hoe werken we aan de ontwikkeling van taalvaardigheden op de lange(re) duur”.

We beginnen de conferentie met een inleiding van Kees de Glopper (Rijksuniversiteit Groningen) die een kritische beschouwing geeft van de ideeën achter de doorlopende leerlijnen. Daarna zijn er 3 zogenaamde subplenaire zittingen, elk met een andere insteek, maar met een groot belang voor het taalonderwijs over verschillende schooltypen. (1) Folkert Kuiken (Universiteit van Amsterdam) belicht het belang van door-

lopend taalbeleid van het basisonderwijs naar het hoger onderwijs. (2) In een panel onder leiding van Daan Beeke (Stichting Lezen Nederland) wordt gepleit voor een belangrijke rol van jongerenliteratuur in het literatuuronderwijs. (3) Frans Schouwenburg (Kennisnet) belicht de rol van het Nederlands als wegwijzer voor de omgang met (nieuwe) media op scholen. Daarnaast is er in het programma een zogenaamde ‘diagonale stroom’ van parallelle presentaties die betrekking hebben op de doorlopende leerlijnen. Daardoor krijgt u de gelegenheid om op elk moment in het programma een presentatie bij te wonen over doorlopende leerlijnen. U kunt die presentaties herkennen doordat ze in het chronologisch programmaoverzicht gemarkeerd zijn met een asterisk (*).

Noten

¹ SLO = Stichting Leerplanontwikkeling; LPC = Landelijke Pedagogische Centra.

Folkert Kuiken
Universiteit van Amsterdam
Contact: F.Kuiken@uva.nl

‘Doorlopend taalbeleid’

De laatste jaren ligt de vaardigheid in het Nederlands van leerlingen en docenten onder vuur. Reden voor doorlopend taalbeleid in de dubbele zin des woords: dóórlopend taalbeleid van voor- en vroegschool tot en met het hoger onderwijs en doorlópend taalbeleid waarbij maatregelen ter stimulering van taalvaardigheid voortdurend onder de loep worden genomen.

In deze bijdrage zullen enkele recente taalbeleidsmaatregelen, zowel op nationaal als op lokaal niveau, worden besproken en – voor zover mogelijk – beoordeeld op hun effectiviteit.

Folkert Kuiken is werkzaam als bijzonder hoogleraar Nederlands als tweede taal aan de Universiteit van Amsterdam. Hij coördineert daar ook de duale master Nederlands als tweede taal.

Annemie Leysen (a), Helma van Lierop (b), Theo Witte (c) & Edward van de Vendel (d)

(a) Recensente jeugdliteratuur en voormalig lerarenopleider, Katholieke Hogeschool Leuven

(b) Universiteit van Tilburg / Universiteit Leiden

(c) Universitair Onderwijscentrum Groningen

(d) auteur bij Lemniscaat

Contact: *annemieleysen@hotmail.com*

h.vanlierop@uvt.nl

t.c.h.witte@rug.nl

edward-2@edwardvandevendel.com

Jongerenliteratuur op de leeslijst – een pleidooi

De vraag of jeugdboeken – of preciezer: jongerenboeken – een plaats op de leeslijst verdienen, duikt geregeld op en ook recentelijk weer. Het is een vraag die niet zomaar met ‘ja’ of ‘nee’ beantwoord kan worden, want er gaat een wereld van didactische, pedagogische en letterkundige overwegingen achter schuil. Maar terwijl sommige vakdidactici, wetenschappers en docenten menen dat jongerenliteratuur een belangrijke rol kan spelen bij de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur, merken we dat die literatuur in de praktijk zelden op de leeslijst wordt toegestaan. Dat moet veranderen, vindt Stichting Lezen Nederland. Daarom organiseert ze op de conferentie Het Schoolvak Nederlands dit pleidooi met Annemie Leysen, Helma van Lierop, Theo Witte en Edward van de Vendel. Hier volgt een beschrijving van de belangrijkste standpunten in de discussie¹ rond jongerenliteratuur op de leeslijst.

1. Wat is jongerenliteratuur?

De definitiekwestie is zeker geen onbelangrijke factor in deze discussie. Wat is eigenlijk jongerenliteratuur? Het gebruik van de term ‘jongerenliteratuur’ is op zichzelf al een keuze. ‘Jongerenliteratuur’ klinkt meer volwassen dan ‘jeugdliteratuur’ en veronderstelt dat tussen de 2 een verschil bestaat. Jongerenliteratuur is kennelijk literatuur die tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur in zit. Je zou kunnen zeggen dat het literatuur is die gaat over jongeren van een jaar of 15, die bezig zijn zich te ontwikkelen tot volwassenen. Als je naar de personages kijkt, zou je dus ook kunnen spreken van ‘adolescentenroman’. Die term is ook in gebruik voor volwassenenromans met een adolescent als protagonist. Voor Van Lierop & Bastiaansen (2005) was dat juist de reden om voor die term te kiezen, aangezien ze jeugd- en volwassenenboeken op dat aspect met elkaar vergeleken.

In plaats van ‘jongerenliteratuur’ had in de titel van het stuk ook ‘Young Adult’-literatuur, ‘In Between’-literatuur of ‘Crossover’-literatuur kunnen staan. De eerste term is de benaming voor een heel populair fenomeen in de Verenigde Staten. Boekenwinkels richten daar speciaal kasten in die vol staan met boeken van auteurs als Mark Haddon, Sherman Alexie, Aidan Chambers en anderen. Naar verluidt, zijn het zeker niet alleen adolescente jongeren die in die kasten neuzen, maar heeft ook de volwassen Amerikaan hier interesse voor en worden de meeste boeken uit die kasten aan hen verkocht. Onlangs schreef Freek Staps hierover in NRC Handelsblad: “Hoofdkoper Benjamin Ruby van Barnes & Noble laat per e-mail weten dat de groei van het genre de laatste tien jaar buitengewoon is. Hoe groot? Hoe veel wordt er verdiend? Ruby wil het niet zeggen, niemand lijkt het verder exact te weten. Ter indicatie: in dit religieus getinte land heeft de gemiddelde Barnes & Noble-winkel 110 planken gewijd aan religie, en 74 aan Young adults”. De boeken vinden dus gretig aftrek en hebben in elk geval een eigen marktsegment verworven. Het boek *Crossover Fiction* van Beckett (2008) geeft een goed overzicht van de reikwijdte van het genre in met name de westerse literatuur.

Nu zou je kunnen redeneren dat volwassen Amerikanen kennelijk geen volwassenenliteratuur meer aankunnen en dus naar beneden kijken, maar zo eenvoudig liggen de zaken niet. Wie die literatuur namelijk onder de loep neemt, moet erkennen dat er meer aan de hand is. Niet alleen hebben dat soort boeken een adolescent als hoofdpersoon die (dus) verandering doormaakt, de literatuur zelf is ook meer ‘volwassen’ geworden. In die zin lijken termen ‘In Between’ en ‘Cross-over’ net zozeer op het hoofdpersonage als op de boeken zelf te slaan: ze vormen een brug tussen jeugd- en volwassenenliteratuur.

2. Is jongerenliteratuur volwassen?

Het is in dit forum met name Helma van Lierop die de afgelopen jaren heeft betoogd dat jeugdliteratuur serieus genomen moet worden als literatuur. Bestond jeugdliteratuur in de jaren 1970 nog vooral uit probleemboeken die volgens een vast stramien werden geschreven (met als voornaamste kenmerk dat ze een sociaal-maatschappelijk probleem behandelden), in 2000 kan jeugdliteratuur volgens haar beschouwd worden als volwaardige literatuur. Als wegbereider wijst ze Aidan Chambers aan: “Zijn adolescentenromans [...] laten zien hoe belangrijk de vorm voor Chambers is en hoezeer hij bezig is met de vraag naar de aard van literatuur. [...] *Verleden week* is een adolescentenroman die de eigen fictionaliteit ter discussie stelt. Dit boek over literatuur speelt met de problematische relatie tussen fictie, werkelijkheid en taal”. Vervolgens wijst ze erop hoe Chambers en auteurs, zoals Diekmann, Cormier en Pohl, de weg vrij maakten voor andere auteurs, “die deze nieuwe ontwikkelingen in de jeugdliteratuur verder vorm hebben gegeven vanaf de jaren negentig van de twintigste eeuw, waardoor het nu een ‘volwassen genre’ binnen de literatuur is geworden”.

3. Hebben jongeren jongerenliteratuur nodig?

Stel: je bent ervan overtuigd dat jongerenliteratuur een volwassen genre is dat beginnende lezers kan helpen om de overstap te maken van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Zou het binnen het schoolsysteem dan niet beter zijn om die stap te maken voordat de leerling gaat lezen voor de leeslijst? Het doel is immers om jongeren in contact te brengen met volwassenenliteratuur. De Nederlandse eindtermen althans spreken van “werken van erkende literaire kwaliteit”. En literatuuronderwijs is toch ook voor een deel cultuuroverdracht?

Het probleem is hier dat sommigen menen dat jeugdliteratuur op de leeslijst gelijkstaat aan een devaluatie van het literatuuronderwijs. Het is echter geen kwestie van of/of, maar van en/en. Het doel van het literatuuronderwijs is deels cultuuroverdracht en deels het creëren van literair competente lezers. De vraag is hier langs welke weg je de leerlingen stuurt om uiteindelijk bij de canonieke werken uit te komen. Witte deed voor zijn dissertatie *Het oog van de meester* (2008) uitgebreid onderzoek naar de situatie van het literatuuronderwijs in de hogere klassen in Nederland. De uitkomsten geven weinig aanleiding tot enthousiasme: dikwijls worden leerlingen bij binnenkomst in het (volwassenen)literatuuronderwijs geconfronteerd met voor hen te complexe, canonieke werken als *De aanslag* van Mulisch, waarna de zin in lezen voorgoed verdwijnt.

Witte heeft een alternatief ontwikkeld. Hij onderscheidt 6 ontwikkelingsfasen die lezers doorlopen, van beginnende lezer tot (op het hoogste niveau idealiter) academische lezer. Aan die niveaus kan je (voorzichtig) boeken koppelen: eenvoudige boeken bij niveau 1 en complexere werken op hogere niveaus. Het mag geen verrassing heten dat sommige complexe jongerenromans binnen dat systeem ‘hogere’ worden ingeschaald dan bepaalde eenvoudige volwassenenboeken. Wanneer het literatuuronderwijs meer op die (ontwikkelings)leest zou worden geschoeid, zouden situaties zoals Van de Vendel (2000) beschreef in *Literatuur zonder leeftijd* voorkomen kunnen worden. De 17-jarige Fabian, enthousiast geworden na een diepgaande discussie met de auteur over *De dagen van de bluegrassliefde*, gaat naar zijn leraar Nederlands: “Hij had gevraagd of hij mijn boek mocht lezen voor zijn eindexamenlijst. De leraar dacht erover na, bladerde door het boek, las de flapteksten en zei toen: “Nee.” “Waarom niet?” vroeg Fabian nog, waarop de leraar naar een zinnetje onder de auteursfoto wees: “Hier staat dat het een jeugdroman is. Jeugdromans mag je niet lezen” (citaat uit Van Lierop 2005: 53)

4. Kennis en ervaring

De leraar Nederlands van Fabian hoeven we geenszins weg te zetten als een slechte docent op basis van die ene uitspraak over de geschiktheid van een boek voor de leeslijst. Het is zelfs goed mogelijk dat veel goede docenten zich in hem herkennen. Helma van Lierop zegt hierover: “Hoewel ruim de helft van de docenten zegt de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur te volgen, zelf adolescentenromans voor jongeren te lezen en het genre ook tot de literatuur te rekenen, bestaat er tegelijkertijd het nodige voorbehoud om de boeken een plaats te geven [op de leeslijst]. De beperkingen lijken vooral voort te komen uit het feit dat deze boeken zijn uitgegeven als jeugdroman”.

Je zult maar docent Nederlands zijn en naast alle taken die je al hebt, ook nog eens gevraagd worden om op de hoogte te blijven van het complete aanbod van jeugdliteratuur – pardon: jongerenliteratuur. Zie hier een voorbeeld van het belang van de definitiekwestie in deze zaak. Jongerenliteratuur is zonder eigen definitie eigenlijk niet zichtbaar.

Annemie Leysen kan de hoger genoemde docent wellicht helpen. Niet alleen omdat ze jarenlange ervaring heeft met het recenseren van jeugd- en jongerenboeken. In het kader van het Europese Grundtvig 2 Project Readcom² werkte zij samen met onder meer Rudi Wuyts aan een project rond ‘Crossover’-literatuur. Het project centreerde zich rond leesgroepen van gemêleerde samenstelling met jongere én volwassen lezers. Die zouden dan samen boeken lezen en bespreken die geschreven lijken voor zowel jongeren als voor volwassenen. Op die manier konden de deelnemers profiteren van elkaars inzichten, ervaringen, benaderingen en voorkeuren. Tijdens het pleidooi zal Annemie Leysen haar ervaringen met u delen. En presenteert ze een lijst met geschikte literatuur.

Zoals gezegd, zijn er velen die menen dat jongerenliteratuur een plaats op de leeslijst verdient. Stichting Lezen vindt deze editie van de HSN het ideale podium voor een pleidooi voor die stelling. Niet alleen omdat het thema dit jaar “De doorgaande leerlijn” is (die natuurlijk ook een doorgaande leeslijn moet zijn). Minstens zo belangrijk is namelijk dat tijdens een conferentie wetenschappelijke inzichten worden geconfronteerd met de praktijk en dat docenten hier kunnen reageren. Het is dus geenszins een pleidooi van voorstanders voor een publiek van (vermeende) tegenstanders. Wel is het een pleidooi voor goed opgezet literatuuronderwijs, voor een publiek dat theorie kan omzetten in praktijk.

Referenties

Beckett, S.L. (2008). *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*. London: Taylor & Francis

Chambers, A. (1990). *Verleden week*. Amsterdam: Querido.

De With, J. (2005). *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Leyse, A., R. Wuyts e.a. (2007). "Transcending Boundaries and Bridging Gaps : Crossover Reading Circles for a Dual Audience of Young Readers and Adults. A Course for Mentors". (<http://www.readcom.info/7.doc>)

Van Lierop-Debrauwer, H. & N. Bastiaansen-Harks (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Van de Vendel, E. (2000). "Help! De noodzaak van de adolescentenroman! Of: het loslaten van het doelgroepdenken". In: *Literatuur zonder leeftijd*, jg. 14, p. 352-355.

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*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Noten

¹ Ik heb hierbij dankbaar gebruik gemaakt van het onderzoek van Janetta de With (2005).

² Zie: <http://www.readcom.info>.

Frans Schouwenburg

Kennisnet

Contact: f.schouwenburg@kenict.org

Nederlands als mediawijzer

Mijn stelling voor deze presentatie is dat het vak Nederlands een leidende – in plaats van een volgende of zelfs afhoudende – rol moet spelen in de school, wanneer het gaat om het omgaan met nieuwe media en nieuwe vormen van communicatie. Dat vraagt van leraren niet zozeer veel nieuwe technische kennis, maar wel een open blik op wat de communicatieve mogelijkheden zijn van die media. Het bedrijfsleven richt zich bijvoorbeeld met de werving van nieuwe mensen vaak op sociale netwerken. Hoe bereidt u uw leerling daarop voor? Welke mogelijkheden heeft u om ondersteund te worden? Maar bovenal: moet de sectie Nederlands in de school niet het voortouw nemen in het "mediawijzer" maken van de school?

Frans Schouwenburg gaf jarenlang vooral Nederlands in alle vormen van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Hij schreef een methode Nederlands voor de afdeling 'Handel' en ontwikkelde nieuwe opleidingsvarianten. Toen het internet zijn intrede deed in het onderwijs, wilde hij er alles van weten. Nu werkt hij al 10 jaar bij Kennisnet, momenteel als 'sectormanager primair en voortgezet onderwijs'.

Algemeen programma-overzicht

HSN 23

Vrijdag 13 november 2009

9.30u	Onthaal en koffie
10.00u – 10.10u	Officiële opening door Amos van Gelderen (programmavoorzitter)
10.10u - 10.20u	Welkomstwoord door A. Minkman (directeur De Haagse Hogeschool)
10.20u – 10.30u	Welkomstwoord Hanneke de Weger (Nederlandse Taalunie)
10.30u - 11.00u	Kees 't Hart
11.00u - 11.30u	Kees de Glopper: <i>Leren in het Platte Vlak</i>
11.35u - 12.30u	Drieluik 1. Folkert Kuiken <i>Doorlopend taalbeleid</i> 2. Panelgesprek met Annemie Leysen, Helma van Lierop, Theo Witte, Edward van de Vendel <i>Jongerenliteratuur voor de lijst</i> 3. Frans Schouwenburg <i>Nederlands als mediawijzer</i>
13.30u – 14.30u	Ronde 1
14.30u – 15.30u	Ronde 2
15.30u – 16.00u	Koffiepauze
16.00u – 17.00u	Ronde 3
17.00u – 18.00u	Ronde 4
18.00u	Borrel

Zaterdag 14 november 2009

9.30u – 10.30u	Ronde 5
10.30u – 11.30u	Ronde 6
11.30u – 12.00u	Koffie met versnaperingen
12.00u – 13.00u	Ronde 7
13.00u – 14.00u	Ronde 8
14.00u – 16.00u	Aperitief, buffet met muzikale omlijsting door ensemble <i>Jazz Alert</i>

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Presentaties over doorlopende leerlijnen zijn gemarkeerd met een asterisk

Vrijdag 13 november 2009

Ronde 1 (vrijdag 13.30- 14.30)

<i>Sprekers</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Lieve Verheyden	basisonderwijs	4
Sieneke de Rooij*	taal van 12-18	42
Tiba Bolle	beroepsgericht secundair	82
Martinette Strik, Conny Boendermaker & Evelien Kört	lerarenopleiding basisonderwijs	114
Jona Hebbrecht & Wilma van der Westen	hoger onderwijs	152
Laure Galjart	literatuur	188
Judith Nobels & Tanja Simons	taal- en letterkunde	228
Merel Borgesius	Nederlands als tweede taal	250
Matthias Lefebvre	en verder	276

Ronde 2 (vrijdag 14.30-15.30)

<i>Sprekers</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Harry Paus & Anita Oosterloo*	basisonderwijs	8
Ellen Koemans & Anne Marie van der Meer	taal van 12-18	47
Annelies Kappers & Christa Beckers	beroepsgericht secundair	86
Werner Schrauwen	lerarenopleiding basisonderwijs	117
Joke Vrijders	hoger onderwijs	158
Hubert Slings & Frank van Dixhoorn	literatuur	190
Marijke Meijer Drees & Ivo Nieuwenhuis	taal- en letterkunde	232
Ann Devos	Nederlands als tweede taal	252
Tom van der Geugten	en verder	281

Ronde 3 (vrijdag 16.00-17.00)

<i>Sprekers en onderwerp</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Hieke van Til en Mirjam Zaat	basisonderwijs	13
Helge Bonset & Martine Braaksma	taal van 12-18	52
Trinette Hovens*	beroepsgericht secundair	91
Elynn Oosterlinck, Kirsten De Clercq & Marjan De Ridder	lerarenopleiding basisonderwijs	128
Edith Alladin & Wilma van der Westen	hoger onderwijs	164
Ann Stessens & Fieke van der Gucht	literatuur	193
Jannemieke van de Gein*	taal- en letterkunde	233
Hellmuth van Berlo	Nederlands als tweede taal	257
Ingrid Evers, Ingar Sustrunck & Piet-Hein van de Ven	en verder	285

Ronde 4 (vrijdag 17.00-18.00)

<i>Sprekers en onderwerp</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Martine van de Lagemaat, Martinette Strik & Conny Boendermaker*	basisonderwijs	19
Suzanne van Norden & Marc van Balen	taal van 12-18	55
Marijke van Huijstee & Jacqueline van der Zee*	beroepsgericht secundair	95
Thijske Verdaasdonk	lerarenopleiding basisonderwijs	131
Edith Alladin & Wilma van der Westen	hoger onderwijs	134
Jan Cumps	literatuur	207
Peter-Arno Coppen	taal- en letterkunde	236
Pauline Vis	Nederlands als tweede taal	262
Michel Couzijn & Pauline Wenderich	en verder	290

Zaterdag 14 november 2009**Ronde 5 (zaterdag 9.30-10.30)**

<i>Sprekers en onderwerp</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Hilde de Smedt	basisonderwijs	23
Maud van Druenen & Hedwig de Krosse	taal van 12-18	59
Maaïke Hajer & Theun Meestringa	taal van 12-18	64
Regine Bots*	taal van 12-18	65
Bert de Vos*	beroepsgericht secundair	96
Mieke Lafleur & Johanna van der Borden	hoger onderwijs	168
Theo Witte & Monique Metzemaekers	literatuur	209

Ronde 6 (zaterdag 10.30-11.30)

<i>Sprekers en onderwerp</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Karin Heesters	basisonderwijs	30
Saskia Roelofsen	taal van 12-18	70
Els Leenders*	beroepsgericht secundair	100
Mariëtte Hoozeveld en Helge Bonset	lerarenopleiding basisonderwijs	136
Véronique Minnebo	hoger onderwijs	175
Niels Bakker	literatuur	213
Dick Schram	taal- en letterkunde	239
Evelyn Ketels	Nederlands als tweede taal	268

Ronde 7 (zaterdag 12.00-13.00u)

<i>Sprekers en onderwerp</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Jeanny Duyf & Jørgen Hofmans	basisonderwijs	35
Jentine Land	taal van 12-18	73
Lies Alons	beroepsgericht secundair	105
Richard Vollenbroek	lerarenopleiding basisonderwijs	138
Wilma van der Westen*	hoger onderwijs	179
Steven Vanhooren & Martijn Nicolaas	literatuur	218
Ronald Soetaert, Kris Rutten & Geert Vandermeersche	taal- en letterkunde	240
Sandy Reinenbergh & Kristel Hoydonckx	Nederlands als tweede taal	270

Ronde 8 (zaterdag 13.00-14.00)

<i>Sprekers en onderwerp</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Martine Gijssels	basisonderwijs	35
Atty Tordoir & Klaas Heemskerk*	taal van 12-18	77
Chris De Commer*	beroepsgericht secundair	106
Tamar Israël & Bart van der Leeuw	lerarenopleiding basisonderwijs	144
Kristien Coussemont & Kim Willems	hoger onderwijs	186
Liesbet Vreys & Griet Loix	literatuur	222
Jan Koster	taal- en letterkunde	244
Michel van Gessel & Anne Kerkhoff	Nederlands als tweede taal	273

Thematisch programma-overzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders:

Mariëtte Hoogeveen (SLO)

Filip Dhaenens (pedagogisch begeleider VVKBO)

Fredy Mels (pedagogisch begeleider VVKBO)

Lieve Verheyden

i.s.m. Kris Van den Branden, Gert Rijlaarsdam, Huub Van den Bergh & Sven de Maeyer

Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U.Leuven

lieve.verheyden@arts.kuleuven.be

WelgeZINd? De eerste stelproducten van jonge Nt2-leerlingen

1. Leren stellen in een tweede taal

Van jonge Nt2-leerlingen wordt verwacht dat ze gaandeweg *stel*vaardig worden in het Nederlands: ze moeten in geschreven tekstjes een ervaring kunnen vertellen, een redenering kunnen uiteenzetten, informatie kunnen weergeven, enz.

(Inter)nationale onderzoeksresultaten (Howard, Christian & Genesee 2004; Colpin, Heymans & Rymenans 2005) wijzen uit dat jonge (kansarme) tweedetaalverwervers het op het gebied van stellen meestal significant minder goed doen dan moedertaalsprekers. Naast verklaringen, gebaseerd op een gebrek aan vertrouwdheid met geschreven taal en met de dragers van dat medium (boeken, tijdschriften, kranten, internet, enz.), mogen we ook veronderstellen dat de minder sterke T2-vaardigheid de mogelijkheden qua schrijven beperkt. Elke schrijver moet immers de gepaste taal vinden om de inhoud die hij in gedachten heeft precies weer te geven: hij moet woorden vinden voor begrippen en zinstructuren die zijn ideeën ‘vatten’. T2-leerlingen staan hier vanzelfsprekend voor een meer uitdagende – zeg maar ‘cognitief meer belastende’ – opdracht dan de gemiddelde moedertaalspreker. Dat impliceert echter ook dat er voor andere deelvaardigheden van het schrijfproces minder aandacht overblijft. Jonge schrijvers moeten immers woekeren met hun mentale capaciteit om alle deelprocessen die schrijven veronderstelt, in goede banen te leiden (Swanson & Berninger 1994).

Hoewel onderzoek tot nog toe duidelijk maakte dat (kansarme) Nt2-leerlingen voor wat betreft stelvaardigheid inderdaad achterblijven, is er voor het Nederlandse taalgebied nog geen uitvoerige informatie voorhanden over wat de teksten van die leerlingen precies minder kwalitatief maakt. Evenmin weten we hoe de kwaliteit van hun stelproducten evolueert op één tot twee jaar tijd. Nochtans zijn dergelijke inzichten broodnodig als we basisschoolleerkrachten willen ondersteunen in hun stelonderwijs.

2. Zeven kwaliteitskenmerken van narratieve teksten onder de loep

In tweemaal 217 schrijfproducten, geschreven door basisschoolleerlingen bij het begin en aan het einde van het schooljaar, onderzoeken we hoe 7 kwaliteitskenmerken van de tekst in de loop van één jaar evolueren. De leerlingen zitten in de 3^e of 4^e klas (groep 5/6) van 7 Vlaamse scholen met een groot aantal GOK-doelgroepeleringen¹, d.w.z. leerlingen die wegens de sociaal-economische status van hun ouders en/of wegens hun thuistaal moeilijker te onderwijzen zijn, waardoor de school meer middelen krijgt om hen te ondersteunen. Aan de leerlingen is gevraagd om het verhaal van een (woordenloze) strip schriftelijk (na) te vertellen aan een lezer die de inhoud van de strip niet kent. Elk van de tekstjes is ontleed op basis van de volgende zeven kenmerken: ‘communicatieve effectiviteit’, ‘inhoudelijke precisie’, ‘lexicale rijkdom’, ‘gemiddelde zinscomplexiteit’, ‘correctheid op zinsniveau’, ‘correctheid voor wat betreft de spelling’, en ‘referentiële cohesie’.

De analyses van de data leren ons dat:

- de teksten voor alle kwaliteitskenmerken gemiddeld significant beter worden in de loop van een schooljaar en dat de teksten van het 4^e leerjaar significant kwaliteitsvoller zijn dan de teksten van het 3^e leerjaar;
- de kwaliteitskenmerken met verschillende snelheden evolueren: lexicale rijkdom, communicatieve effectiviteit, inhoudelijke precisie en spelling evolueren het snelst; referentiële cohesie het traagst, en de twee kenmerken op zinsniveau (gemiddelde lengte en correctheid) evolueren met een gemiddelde snelheid;
- de verschillen tussen teksten van verschillende leeftijdgenoten ontzettend groot zijn, zowel bij de aanvang van het leerjaar als aan het einde: voor sommige kenmerken is de kloof meer dan anderhalf jaar;
- vooral thuistaal en klassamenstelling de resultaten voorspellen: de teksten van leerlingen die thuis Turks praten en tot klasgroepen behoren met voornamelijk Turkse leerlingen zijn kwalitatief het zwakst.

3. Differentiële leerwinst voor elk van de zeven kwaliteitskenmerken

De tekstschrijvers in ons onderzoek zijn leerlingen uit het 3^e en 4^e leerjaar. Tussen de 2 toetsmomenten (het begin en het einde van het schooljaar) zit een schooljaar waarbinnen er zeker ook aandacht naar schriftelijke taalvaardigheid is gegaan. Alle betrokken leerkrachten vermeldde dat ze heel wat tijd aan spelling hadden besteed en dat ze ook tijd hadden gemaakt voor de stelopdrachten uit het taalboek. Ze gaven echter ook toe dat niet alle stelopdrachten van het handboek aangeboden werden. Onze data geven ons nu de kans om na te gaan wie van de leerlingen het meest van het taal-/schrijfonderwijs geprofiteerd heeft. Het Vlaamse GOK-beleid streeft er immers naar om met behulp van extra middelen de ongelijke start van leerlingen deels te compen-

seren door extra ondersteuning van de zwakste groepen. De vorige minister van onderwijs drukte die visie gebald uit in: “Goed voor sterk, sterk voor zwak”.

De resultaten reveleren dat de *sterke* starters gemiddeld geen leerwinst boeken, uitgezonderd voor accuraatheid (spelling en zin). In combinatie met negatieve correlaties tussen leerwinst voor dit soort accuraatheid, enerzijds, en leerwinst voor complexiteit en inhoudelijke precisie, anderzijds, kunnen we ons voorzichtig afvragen of het schrijfonderwijs in die klasgroepen wel voldoende afgestemd werd op de waaier aan groeimogelijkheden van de sterke starters. Daarnaast blijkt dat de *zwakke* starters voor de meeste tekstenmerken meer vooruitgang boeken dan gemiddeld, waardoor de kloof met de sterke starters verkleint of zelfs verdwijnt. Dwars door de indeling op basis van startprestaties loopt het onderscheid tussen de teksten van *jongens en meisjes*. Uit onze resultaten blijkt dat jongens in beide leerjaren voor de meeste kenmerken met een significante achterstand starten, maar dat ze evenveel leerwinst boeken als de meisjes. De kloof tussen beide seksen wordt dus niet gedicht. Hierop stellen we echter een intrigerende “dubbele” uitzondering vast, met name op zinsniveau: bovenop het feit dat het de jongens in het vierde leerjaar lukt om bij de start even complexe zinnen te produceren als de meisjes en vervolgens ook evenveel leerwinst te boeken, slagen ze er ook in om de kloof qua accuraatheid van de zin stevig te dichten, en dat ondanks de toenomen zinscomplexiteit. Die vaststelling sluit aan bij Jones & Myhill (2007), die in teksten van jongens een grotere zinscomplexiteit aantreffen, wat zij interpreteren als een teken van matuurerder schrijverschap.

4. Groeiend schrijverschap: de zin als scharnier

In Myhill (2009) wordt vastgesteld dat het verschil tussen betere en zwakkere schrijvers op 3 onderscheiden continua gesitueerd kan worden, namelijk het continuüm ‘sprektaal-schrijftaal’, het continuüm ‘melden – uitdiepen’ en het continuüm ‘onverwerkt – bewerkt’. Aan elk van de continua koppelt de auteur concrete kenmerken op zinsniveau. Dat is niet verwonderlijk, gezien de centrale rol van ‘de zin’ bij het ontlukkend stellen (Kress 1994 ; van de Gein 1991):

- *sprektaal-schrijftaal*: jonge schrijvers moeten ondervinden dat schrijven niet gereduceerd kan worden tot “spreken in letters op papier”. Zo moeten ze leren vermijden om zinnen met een nevenschikkend voegwoord of een bijwoord te laten beginnen: ‘en’, ‘en toen’, ‘toen’, ‘en dan’, ‘dan’, enz.;
- *melden-uitdiepen*: de ‘dichtheid’ van geschreven taal is groter dan die van gesproken taal: met minder woorden moet meer gezegd kunnen worden. Onderzoek toont aan dat het aantal woorden rond een vervoegd werkwoord (alias het aantal woorden per “clause”) een goede indicator is;
- *onverwerkt-bewerkt*: mature schrijvers vertonen variatie in de bouw van hun zinnen. In een voortdurende wisselwerking tussen wat ze willen zeggen en de manier

waarop ze die gedachte kunnen uitdrukken, zoeken ze naar de meest gevatte wijze van verwoorden voor een lezer die – anders dan een luisteraar – het geheel aan para- en non-verbale ondersteuning mist. Welke schrijvers zijn in staat om de rechte zinsvolgorde hier en daar te doorbreken, en dus met een ander zinsdeel dan het onderwerp te starten? Wie maakt gebruik van onderschikking of van nevenschikking met ellips?

Via 4 opeenvolgende teksten van 62 leerlingen proberen we te achterhalen hoe de groei in schrijverschap voor de bovenstaande 3 dimensies in de loop van een schooljaar verloopt en in welke mate meisjes en jongens verschillende patronen vertonen. Op basis daarvan kunnen we uitzoeken of beide subgroepen in aanmerking komen voor een gedifferentieerde, dan wel gelijklopende ondersteuning door de leerkracht.

Referenties

- Colpin, M., R. Heymans & R. Rymenans (2005). *Ontwikkeling van een instrument voor periodiek peilingsonderzoek schrijven (PPON-S). Ongepubliceerd eindrapport bij OBPWO 01.06*. Leuven/Antwerpen: K.U.Leuven/U.A.
- Howard, E., D. Christian & F. Genesee(2004). *The development of bilingualism and biliteracy from grade 3 to 5: A summary of findings from the CAL/CREDE study of two-way immersion education* (Rep. No. 13). Santa Cruz: Centre for Reserach on Education, Diversity and Excellence
- Jones, S. & D. Myhill (2007). "Discourses of Difference? Examining Gender Differences in Linguistic Charateristics of Writing". In: *Canadian Journal of Education*, jg. 30, nr. 1, p. 456-482.
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Myhill, D. (2009). 'Becoming a Designer: Trajectories of Linguistic development'. In: R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (red.). *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage.
- Swanson, H. & V. Berninger (1994). "Working Memory as a Source of Individual Differences in Children's Writing". In: *Advances in Cognition and Educational Practice*, jg. 63, nr. 2, p. 31-56.
- Van de Gein, J. (1991). "Het benul van de zin". In: *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, jg. 40, nr. 2, p. 102-111.

Noten

¹ GOK staat voor Gelijke OnderwijsKansen.

Harry Paus & Anita Oosterloo

SLO, Enschede

Contact: H.Paus@slo.nl

A.Oosterloo@slo.nl

Naar een referentieniveau Nederlandse taal voor het primair onderwijs

1. Inleiding

De commissie Meijerink heeft in haar deelrapport *Over de drempels met taal* (2008) aangegeven welk niveau kinderen aan het einde van de basisonderwijs voor de Nederlandse taal bereikt moeten hebben. Hoe ziet die niveaubeschrijving eruit? En hoe kan een school greep krijgen op de beschrijving?

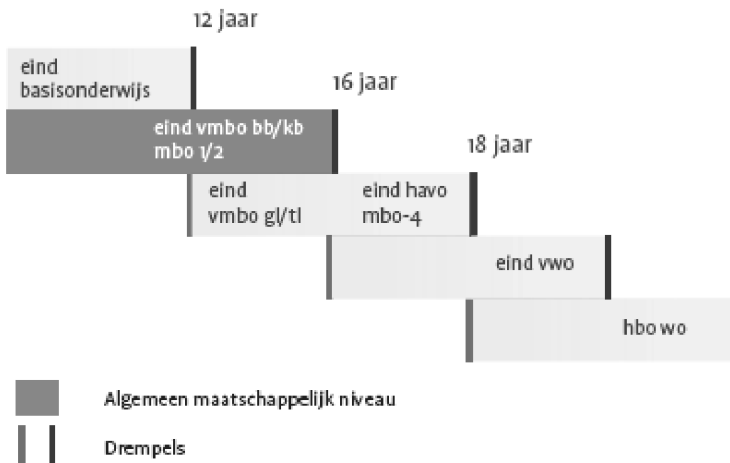
2. Doorlopende leerlijnen taal

In januari 2008 bood de Expertgroep 'Doorlopende leerlijnen taal en rekenen' haar rapport *Over de drempels met taal en rekenen* aan aan de minister en staatssecretarissen van OCW. Het draagvlak voor de referentieniveaus lijkt groot en er mag worden verwacht dat de overheid ze op niet al te lange termijn gaat invoeren. Scholen krijgen dan een soort meetlat, waarlangs de prestaties van de leerlingen gelegd kunnen worden.

Aanleiding tot het opstellen van de referentieniveaus was in eerste instantie het te lage reken- en taalniveau van instromende studenten op de opleiding tot leraar basisonderwijs. Dat leidde tot maatschappelijke en politieke aandacht en het werd vervolgens opgevat als een symptoom van een veel breder probleem: veel leerlingen in het voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) zouden een te laag taal- en rekenniveau hebben, waardoor ze problemen ondervinden bij de doorstroming naar vervolgopleidingen en de arbeidsmarkt. Daarom zijn er niveaubeschrijvingen bepaald voor taal en rekenen die gekoppeld zijn aan overgangen in het onderwijssysteem: drempelniveaus of drempels genoemd. Door de drempelniveaus weet de 'aanleverende' instelling wat leerlingen in de 'ontvangende' instelling nodig hebben en heeft de 'ontvangende' instelling weet van welke kennis en vaardigheden de leerlingen intussen verworven hebben. Hebben leerlingen minimaal het drempelniveau, dan zullen ze bij de overgang naar een vervolgopleiding geen problemen ondervinden, zo is de redenering.

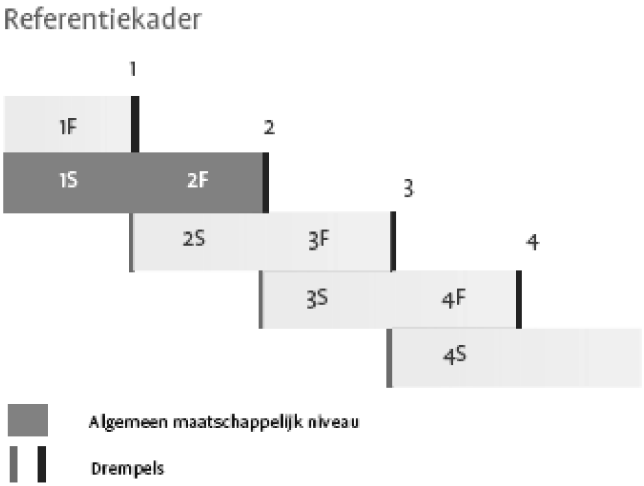
Er zijn 4 drempelniveaus onderscheiden (zie figuur 1): het fundamenteel niveau 1 (niveau 1F) aan het einde van de basisschool, 2F aan het einde van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) bb/kb, 3F aan het einde van de hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en mbo4 en ten slotte 4F aan het einde van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

Referentiekader



Figuur 1: De 4 drempels van het referentiekader gekoppeld aan schooltypen (bron: *Over de drempels met taal en rekenen* 2008).

Ongeveer 75% van de leerlingen van de basisschool haalt aan het einde van groep 8 niveau 1F voor taal¹. De 25% van de leerlingen die dat niveau niet haalt, moet extra zorg krijgen in het vervolgonderwijs om het niveau alsnog te bereiken. Van de 75% die het eindniveau kan halen, kan een deel een aanzienlijk hoger niveau bereiken. Van die leerlingen haalt een deel het streefniveau 1S, dat voor taal overeenkomt met het niveau 2F (zie figuur 2).



Figuur 2: De 4 drempels van het referentiekader met fundamenteel niveau en streefniveau (bron: *Over de drempels met taal en rekenen* 2008).

3. Lezen van zakelijke teksten

Scholen moeten kunnen bepalen op welk taalniveau leerlingen presteren (in termen van het referentiekader) en moeten vervolgens een aanbod realiseren opdat elke leerling zijn niveau zou kunnen verhogen. We gaan voor het basisonderwijs na wat dat precies betekent voor het lezen van zakelijke teksten. Met andere woorden: hoe ziet het gewenste niveau voor het lezen van zakelijke teksten eruit en hoe kan een school eraan werken, zodanig dat de leerlingen aan het einde van groep 8 dat niveau ook halen? In het referentiekader worden de volgende algemene omschrijvingen van het lezen van zakelijke teksten voor niveau 1F en 1S gegeven:

Lezen van zakelijke teksten

Niveau 1F (fundamenteel niveau)	Niveau 1S / 2F (streefniveau)
Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de lezer en over onderwerpen die verder van de lezer afstaan.

Om de niveaus gedetailleerder te beschrijven, zijn in het referentiekader kenmerken van de taken of teksten en kenmerken van de taakuitvoering beschreven. Voor het lezen van zakelijke teksten luiden die als volgt:

Niveau 1F		Niveau 1S / 2F	
A Teksten	Tekstsoorten	Eenvoudige <i>informatieve</i> teksten (waar onder zaakvakteksten, naslagwerken, internetteksten en schematische overzichten); eenvoudige <i>instructieve</i> en <i>betogende</i> teksten uit boeken (waaronder de taal- en zaakvakmethodes), maar ook advertenties, huis-aan-huisbladen of het algemene nieuws in de krant; <i>verhalende</i> teksten (zie fictie).	<i>Informatieve teksten</i> , waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal en zaakvakken), standaardformulieren, tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden). <i>Instructieve en betogende teksten</i> , vaak redundante teksten, waaronder reclameteksten, advertenties, folders, recepten, het alledaagse nieuws in de krant, maar ook brochures van formele instanties, of lichte opiniërende artikelen uit tijdschriften. <i>Verhalende teksten</i> (zie fictie).
	Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid.
B Kenmerken van de taakuitvoering	Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meeste alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context halen.	Op dit niveau is woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van leerlingen is voldoende, om teksten te lezen, en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.
	Begrijpen en interpreteren	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan. Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis.	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik). Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.
	Evalueren/reflecteren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.
	Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.
	Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bv. internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.

(Bron: *Over de drempels met taal* 2008: 39-40)

Hiermee hebben we een globale beschrijving van (1) de zakelijke teksten die kinderen zouden moeten kunnen lezen, (2) van de kenmerken van die teksten en (3) van de manier waarop kinderen teksten zouden moeten kunnen aanpakken. De globale beschrijvingen roepen echter vragen op, bijvoorbeeld: wanneer is een structuur eenvoudig (1F) en wanneer helder (1S/2F)? Om in de praktijk met de referentieniveaus te kunnen werken, zijn er operationaliseringën nodig: operationaliseringën van de niveaus 1F en 1S (2F) en ook van de weg ernaartoe, met andere woorden: een leerlijn. De operationaliseringën van de niveaus worden in teams van taalspecialisten gemaakt die concrete teksten en het aanpakgedrag van kinderen analyseren, in casu de concrete leerling-uitwerkingen van opdrachten die bij de tekst worden gegeven. Een beschrijving hiervan zal binnenkort beschikbaar zijn op <http://www.slo.nl> en op <http://www.taalenrekenen.nl>.

De operationaliseringën van de weg naar de niveaus 1F en 1S (2F) – de leerlijn van groep 1 tot en met groep 8 – vinden hun basis in de voorhanden zijnde beschrijvingen van de tussendoelen en leerlijnen bij de kerndoelen (zie: <http://tule.slo.nl>). De leerlijn ‘lezen’, die uiteindelijk uitmondt in de niveaus 1F en 1S (2F) is, in tegenstelling tot de tussendoelen en leerlijnen van TULE, niet per kerndoel uitgewerkt, maar is domeingericht. Met de uitwerkingen krijgt de leraar van elke groep (groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8) een overzicht van de kern van het leesonderwijs van zijn of haar groep. Ook die uitwerkingen zullen beschikbaar worden gesteld op <http://www.slo.nl> en op <http://www.taalenrekenen.nl>.

Referenties

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Noten

¹ We laten in het vervolg van dit artikel rekenen/wiskunde buiten beschouwing.

Ronde 3

*Hieke van Til & Mirjam Zaat
Stichting Taalvorming, Amsterdam
Contact: hvantil@taalvorming.nl*

Kinderen bespreken hun eigen teksten¹



Figuur 1: Beeld uit een klas.

1. Taalvorming

Taalvorming is een werkwijze die is ontstaan binnen de kunstzinnige vorming. Steeds meer is taalvorming opgeschoven naar het raakvlak van kunsteducatie en taalonderwijs. We gebruiken werkvormen voor de verbetering van het taalonderwijs die hun oorsprong hebben in de kunstzinnige vorming. Die werkvormen hebben een door-dachte en beproefde opbouw.

Eigen ervaringen, gedachten en observaties zijn het uitgangspunt bij taalvorming. Daar vertellen, taaltekenen en schrijven kinderen en jongeren over. Doordat de teksten over henzelf gaan, zijn de kinderen betrokken en gemotiveerd om die tekst, die tekening of dat verhaal zo goed mogelijk te maken. Van die betrokkenheid maken we gebruik om met de eerste versie van ervaringsteksten een tekstbespreking te houden. Daarin komen inhoudelijke en technische aspecten samen. Na de eerste versie van een tekst, schrijven kinderen de definitieve versie. Werken met tekstbesprekingen is taal-beschouwing in de praktijk met een hoge opbrengst voor de kwaliteit van teksten.

2. Hoe gaat een tekstbespreking?

Eerste versie tekst Redouan (10 jaar)

Ik was bij een nieuwe bart smit. ik zag heel veel games, snoep en ook nog ander speelgoed er werd ook getoeterd maar ik weet niet door wie. het rook erg naar een soort fabrieksgeur en ik was ook heel blij dat er eindelijk een bart smit in de buurt was.

In een tekstbespreking met de hele klas maken we de tekst beter. Eén van de eerste versies van de tekst staat op het bord – in dit geval nog een ouderwets krijtbord. Eerst doen we interpunctie en hoofdletters. Met de gezamenlijke kennis van de hele klas kunnen we alles verbeteren. De regel “er moet altijd een komma voor ‘omdat’ en ‘maar’” bespreken we nog een keer expliciet.

Voor wat betreft spelling, is Redouan (zie figuur 1) al goed: er zit geen enkele spelfout in. Als dat wel zo was geweest, hadden we de problemen op dezelfde manier aangepakt als de problemen met de interpunctie. Vervolgens gaat de hele groep in tafelgroepjes vragen bedenken voor Redouan: is er nog iets wat je graag wilt weten? Of iets wat je onduidelijk vindt? Per groepje maken ze 2 vragen. De vragen en de antwoorden bespreken we dan weer klassikaal. Bij elk antwoord van Redouan vraag ik: “wil je dat in de tekst hebben?” Als hij dat wil, bedenken we met de klas mogelijkheden. Redouan kiest vervolgens uit de mogelijkheden en we schrijven, vegen en strepen door op het bord. De tweede versie van de tekst is dus het resultaat van de gezamenlijke intelligentie van de klas.

Definitieve versie tekst Redouan (10 jaar)

Ik kwam binnenrennen bij een nieuwe Bart Smit in Reigersbos. Het was heel druk. Ik zag heel veel games, snoep en ook nog ander speelgoed. Ik ging wel een uur kijken en voelen, misschien zou ik iets kopen. Er werd ook getoeterd, maar ik weet nog steeds niet door wie. Het rook nieuw, een soort fabrieksgeur. Ik was ook heel blij, omdat er eindelijk een Bart Smit in de buurt was.

Ik wou een PS3 kopen, maar ik heb er geen geld voor. Uiteindelijk heb ik niks gekocht.

3. Tekstbespreking: werken aan alle taaldomeinen

Bij een tekstbespreking wordt tegelijkertijd aan de 4 taaldomeinen gewerkt: 'mondelinge taalvaardigheid', 'leesvaardigheid', 'schriftelijke taalvaardigheid', 'taalbeschouwing/ tekstverzorging'.

We werken aan de *mondelinge taalvaardigheid* (spreekvaardigheid, luistervaardigheid en gespreksvaardigheid). Kinderen nemen in een tekstbespreking deel aan de discussie over delen van de tekst en zoeken daarbij naar de juiste woorden, waardoor ze hun woordenschat vergroten. Ze formuleren vragen over de tekst en de schrijver van de tekst formuleert (op het bord) antwoorden daarop. Daarbij is het van belang dat ze hun gedachtegang duidelijk maken voor de luisteraar en hun bijdragen zo helder mogelijk formuleren. Daarnaast moeten de leerlingen de vragen en antwoorden afstemmen op de (voorkennis van de) medespreker. Ze luisteren kritisch naar de antwoorden van de schrijver van de tekst. Ze leren de relevante informatie uit die antwoorden te halen en suggesties te doen voor het verbeteren van de tekst.

Kinderen vervullen afwisselend de rol van spreker en luisteraar en gebruiken de bijbehorende conventies: onder andere door beurten te nemen of juist te wachten daarmee, door bij te dragen aan de samenhang van het gesprek, door hun eigen bijdrage af te stemmen op eerdere bijdragen, enz.

1^e versie:

Storm verhaalt:

Ik was thuis. En ik keek ik was ~~tegen~~ op de computer. En toen hoorde ik de ambulance en de brandweer in mijn buurt komen. Maar ze waren net achter ons huis. Toen ging ik ~~was~~ door het raam kijken. Toen zag ik de wind heel hard waaien en er was ook heel harde hagel. Ik zag een vrouw buiten met een paraplu. Die paraplu was weg gewaaid. En het was die stuk. Ik durfde niet meer naar buiten gaan. Mijn vader had een examen voor een vrachtwagen op de dag van het ~~ste~~ harde storm. En toen ging hij rijden. En toen even later zei die man tegen mijn vader dit wordt ~~afgelast~~ afgelast. Want anders kan de vrachtwagen aanvullen. En nu is het op een andere dag, gelukt.

2^e versie:

Ik was thuis in de slaapkamer van mijn zus. Ik zat achter de computer. En toen hoorde ik sirenes. Ik dacht dat ze naar onze straat kwamen maar ze reden vlak achter ons huis. Ik keek door het raam. Ik zag een ambulance en een brandweer langs komen rijden. Ik zag de wind heel hard waaien en het hagelde ook. Ik zag een vrouw buiten met een paraplu. Die paraplu klapte om. Ik durfde niet meer naar buiten te gaan.

Mijn vader begon die dag met zijn examen voor een vrachtwagen rijbewijs. Even later zei de examiner tegen mijn vader dat het examen werd afgelast. Want anders kon de vrachtwagen omvallen. Nu is het op een andere dag gepland.

Figuur 2: Voorbeeldtekst van Meryem (groep 8).

Het tweede taaldomein waaraan we tijdens een tekstbespreking werken, is de *leesvaardigheid*. Je moet bij een tekstbespreking voortdurend begrijpend lezen. Kun je het verhaal van het bord voor je zien en begrijpen hoe het precies ging? Wat staat er nu precies en staat het er zoals het bedoeld is? En indien niet, wat moet er veranderen opdat de tekst zou aansluiten bij en overeenstemmen met het mondelinge verhaal? Leerlingen denken na over de structuur van het verhaal zoals het op het bord staat: is de structuur duidelijk of hoe kan je hem duidelijker maken?

Het derde taaldomein is de *schriftelijke taalvaardigheid*. Je leert beter schrijven door het veel te doen, door je teksten aan anderen te laten lezen en van hen te horen hoe ze overkomen. Kinderen wennen aan het idee dat een tekst bijna nooit in een keer goed is en dat je een tekst kunt verbeteren door er samen met anderen naar te kijken. Ze denken na over wat de beste manier is om een ervaring of gedachte in geschreven tekst uit te drukken. Daarbij is de informatie danig geordend, dat de lezer de gedachtegang gemakkelijk kan volgen en dat het schrijfdoel bereikt wordt.

Dan is er nog het vierde taaldomein: *taalbeschouwing en taalverzorging*. Onder taalbeschouwing vallen alle begrippen die het mogelijk maken om over taal na te denken en te praten. Een tekstbespreking is één grote oefening in taalbeschouwing: waarom kies je voor het ene woord boven het andere? Wanneer kan een informeel woord wel en wanneer niet?

Taalverzorging omvat spelling en leestekens. Spelling kan beschouwd worden als afspraken waar iedereen zich aan moet houden. Een gevaar echter van teveel nadruk op 'correct' schrijven, kan zijn dat de spellingsconventies belangrijker worden gevonden dan de communicatieve functies van taal. Als kinderen geen risico's durven nemen

op het gebied van spelling, omdat ze bang zijn dat ze iets verkeerd doen, kunnen ze ook geen betekenisvolle teksten schrijven. Bij een tekstbespreking leggen we daarom de nadruk op de inhoud en de begrijpelijkheid van teksten. Maar dat betekent niet dat er niet naar spelling en interpunctie gekeken wordt. We merken vaak dat kinderen juist door de concentratie op de inhoud, het zelf belangrijker vinden om fouten te verbeteren. Fouten tegen interpunctie hebben immers ook heel vaak invloed op de betekenis van een tekst. Het is een plezier om bijvoorbeeld de functie van 'de komma' samen met kinderen te ontdekken. We richten ons op het eigen vermogen van kinderen om fouten te ontdekken en ervan te leren, en op hun motivatie om ze te verbeteren. Door de collectieve kennis van de groep worden bijna altijd alle spel- en interpunctiefouten tot nul gereduceerd.

Een tekstbespreking is dus een taalles, waarin alle taaldomeinen op een natuurlijke manier verbonden zijn. Dat heeft het voordeel dat een leerkracht met 1 goed uitgevoerde activiteit werkt aan de kern- en tussendoelen van alle domeinen. Dat is efficiënt. We pleiten dan ook voor de invoer van tekstbesprekingen vanaf groep 4 van het basisonderwijs. Ook op het voortgezet onderwijs kunnen tekstbesprekingen een grote rol spelen in het taalonderwijs.

1^e versie:

Badr



Ik had 4 dec me schoengerege
en ik ging slapen toen stond ik op
en ging naar de wc langs me
schoen toen zag ik me zus
er een cadeau in doen daarna
gelopen ik niet meer in / sinterklaas

2^e versie:

Ik was 4 jaar. Ik had 4 december mijn schoen bij het raam gezet met een wortel er in. Daarna ging ik slapen. Later stond ik op om naar de wc te gaan. Onderweg naar de wc kwam ik langs de woonkamer en daar zag ik mijn zus een groot cadeau naast mijn schoen zetten. De volgende ochtend pakte ik mijn cadeau uit, liep naar mijn zus en zei: “Jij hebt het cadeau er in gedaan dus Sinterklaas bestaat niet echt”.

En toen zei mijn zus: “Ja, dat is waar”. Daarna geloofde ik niet meer in Sinterklaas.

Figuur 3: Tekst van Badr (groep 5).

4. De opbrengst van tekstbesprekingen

Werken met tekstbesprekingen levert voor de kinderen een aantal zaken op:

- ze hebben plezier in het beter maken van de eigen tekst;
- ze hebben ervaring in het werken met 1^e en 2^e versies van de tekst;
- ze verbinden de technische taalvaardigheden (spelling, interpunctie, grammatica) aan de inhoud van de eigen tekst;
- ze maken mooie teksten, die uitdrukken wat kinderen willen zeggen;
- ze leren constructieve kritiek leveren en verwerken.

Behalve de leerwinst voor de kinderen betekent werken met tekstbesprekingen ook voor leerkrachten winst:

- ze kunnen betekenisvol werken aan spelling, interpunctie en grammatica;
- ze hebben plezier met de kinderen om de gezamenlijk gevonden oplossingen;
- ze creëren een veilig klimaat, waarin kinderen vragen aan elkaar stellen en constructieve kritiek geven en ontvangen;
- ze blijven zelf scherp, als het gaat om de inhoudelijke en technische kwaliteit van teksten.

Op scholen die vanaf groep 4 werken met tekstbesprekingen, schrijven de kinderen met veel plezier teksten van een hoge kwaliteit, stellen ze elkaar veel vragen en is de kloof tussen technische taalvaardigheid en de toepassing daarvan in eigen teksten kleiner.

5. Meer weten of ondersteuning nodig?

Op <http://www.taallerenopeigenkracht.nl> staan een groot aantal filmfragmenten over tekstbesprekingen in verschillende groepen van het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Die fragmenten zijn voorzien van kijkvragen en dienen als zelfscholingsmateriaal. Ook bij <http://www.pulse-po.nl> zijn die filmfragmenten te zien en is er een module tekstbespreking.

Stichting Taalvorming geeft lezingen, workshops en verzorgt schoolbegeleiding op het gebied van taalvorming, tekstbesprekingen, drama en taal. Kijk op <http://www.taalvorming.nl> of neem contact op via info@taalvorming.nl.

Referenties

Van Norden, S. (2004). *Taalleren op eigen kracht*. Assen: Van Gorcum.

Noten

¹ Met dank aan Lisa van der Winden

Ronde 4

Martine van de Lagemaat (a), Martinette Strik (b) & Conny Boendermaker (b)

(a) GGD Flevoland

(b) Pabo Almere

Contact: M.vandLagemaat@ggdflevoland.nl

m.e.m.strik@pabo-almere.nl

c.boendermaker@pabo-almere.nl

Lezen blijft voorgaan

1. Inleiding

In Almere ging in 2004 het project ‘Lezen gaat voor’ van start. Initiatiefneemster Els Hurkens van de stichting SBDIJ (schoolbegeleidingsdienst) raakte geïnspireerd door het proefschrift van Chris Struiksma en wist een werkgroep bijeen te roepen met vele mogelijk betrokken partijen in Almere. Daarbij dacht ze ook aan Pabo Almere. Uiteindelijk resulteerde dat in een aanpak van leesachterstanden die werd uitgevoerd

door SBDIJ, Pabo Almere, de samenwerkingsverbanden Stichting 1 en de stichting Openbaar Primair Onderwijs Almelo (OPOA) en de scholen voor speciaal basisonderwijs.

Het project werd 'Lezen gaat voor' gedoopt, naar de titel van het proefschrift van Chris Struiksmā. Het was vanaf het begin een Almeerse aanpassing van de aanpak die Struiksmā ontwikkeld had; een bewerking die paste in de Almeerse situatie. Een van de belangrijke uitgangspunten van het Almeerse project was om zo veel mogelijk gebruik te maken van methodes en werkwijzen waarvan de werkzaamheid was onderzocht en aangetoond. Bij voorkeur 'evidence-based' en waar dat niet mogelijk was minstens 'good-practice-based'. Ook werd aangesloten op het 'Protocol Leesproblemen en dyslexie' dat kort daarvoor verschenen was om het basisonderwijs richtlijnen te geven voor de aanpak van leesproblemen.

In die Almeerse situatie heeft het project zich inmiddels doorontwikkeld. Wat begon als een aanpak voor zwakke lezers in groep 4, is inmiddels uitgegroeid tot een aanpak voor groep 1 tot en met 5, met bovendien een ondersteuning die zich richt op de kwaliteit van het leesonderwijs in het algemeen op de deelnemende scholen. Daarnaast heeft het project 'Lezen gaat voor' bijgedragen tot het ontwerp van een groot onderzoek dat in Flevoland uitgevoerd gaat worden: 'Leeshulp 4-6'. Onderzocht wordt of hardop lezen van een tekst onder begeleiding een effectieve methodiek is voor zwakke lezers. Hierbij worden 3 condities onderscheiden: 'verder lezen', 'herhaald lezen' en een controleconditie waarbij de leerlingen pas later extra begeleiding krijgen. Beide werkwijzen voor begeleid hardop lezen worden ook toegepast in het Almeerse 'Lezen gaat voor'-project. 'Verder lezen' wordt toegepast bij de zwakke lezers in groep 4 en 'herhaald lezen' wordt toegepast bij de zwakke lezers in groep 5. De uitkomsten van het onderzoek zullen uiteraard worden toegepast in de 'Lezen gaat voor'-aanpak.

Hieronder volgt een korte toelichting van wat voor de verschillende groepen inmiddels is ontwikkeld.

2. Beginnende geletterdheid in groep 1/2

Het project 'Beginnende geletterdheid' is gebaseerd op een praktijkonderzoek (M SEN, leerroute dyslexie). De aanpak richt zich op de kinderen in groep 2 die risico lopen op leesproblemen in groep 3. Het doel van het project is om de risico's te verminderen en de kinderen de kans te geven om een veilige start in groep 3 te maken. Dat betekent dat de analysevaardigheid, de synthesevaardigheid en de letterkennis aan het einde van het project op het niveau is, zoals beschreven in het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Aan het einde van het project wordt duidelijk welke kinderen moeilijk en welke kinderen gemakkelijk te remediëren zijn. Dat leidt tot waardevolle informatie die ingezet kan worden voor een goede doorgaande lijn. Die informa-

tie is bovendien ondersteunend bij het scherper krijgen van de mate van risico op leesproblemen.

3. Beschrijving Project Beginnende Geletterdheid

Het project bestaat uit de volgende elementen:

1. in kaart brengen welke taalactiviteiten en activiteiten rondom beginnende geletterdheid in de kleutergroepen worden uitgevoerd;
2. informatiebijeenkomsten organiseren voor en coaching van leerkrachten, gericht op signalering en begeleiding van de risicokleuters;
3. signaleren van risicokleuters door de school en de logopedist;
4. begeleiden van risicokleuters (door de school en de logopedist) in een groepje van 3 kinderen (3 x 30 minuten per week gedurende 10 weken);
5. ouders actief betrekken bij de begeleiding van risicokleuters. Daartoe wordt een informatiebijeenkomst georganiseerd en worden er na elke begeleidingssessie spelletjes en oefeningen voor thuis meegegeven.

Bij de signalering en interventie van de risicokleuters vormt het *Protocol Leesproblemen en Dyslexie* het referentiekader.

4. Aanpak zwakke lezers groep 3

In groep 3 wordt de extra leestraining zoveel mogelijk aangeboden als onderdeel van het leesonderwijs in de groep. Uitbreiding van de oefen- en instructietijd staat centraal. 'Connect'-lezen wordt onder andere als werkwijze ingezet. Die aanpak richt zich op de elementaire leeshandeling. Het goed automatiseren van de grafeem- foneemkoppeling en vaardigheid in het synthetiseren van klanken krijgen veel aandacht.

5. Aanpak zwakke lezers groep 4

De lezers die volgens de landelijke normen aan het begin van groep 4 tot de zwakste 10% behoren, komen in aanmerking voor individuele leeshulp. Die leerlingen krijgen 4 maal per week een half uur extra leestraining volgens een vaste aanpak. De training bestaat uit de volgende onderdelen:

- *klankniveau*. Tijd: 5 minuten. Met behulp van kaartjes wordt de grafeem-foneemkoppeling geoefend. Daarbij wordt regelmatig de tijd gemeten, als maat van de automatisering. Daarnaast worden ook andere zinvolle korte klankoefeningen gedaan.

- *woordniveau*. Tijd: 10 minuten. Met structuurrijen wordt het lezen op woordniveau getraind. Hierbij wordt ingezet op herhaald ‘woord lezen’.
- *zinsniveau/tekstniveau*. Tijd: 15 minuten. Met de ‘wacht-hint-prijs-methode’ wordt gelezen op een manier die voor leerlingen motiverend en stimulerend werkt. In het begin kan die tijd niet altijd helemaal gehaald worden, omdat de woordtrainer meer tijd kost.

De individuele leeshulp wordt over het algemeen 2 maal per week door de school verzorgd en 2 maal per week door de studenten van Pabo Almere.

6. Aanpak zwakke lezers groep 5

De lezers die onvoldoende profijt hebben gehad van de aanpak in groep 4, krijgen in groep 5 opnieuw extra leestraining. Dat specifieke onderdeel wordt op de scholen ‘Lezen gaat door’ genoemd. De aanpak gebeurt opnieuw op de bovenstaande 3 niveaus, maar met andere werkwijzen. Zo wordt bij het onderdeel ‘tekst lezen’ nu gewerkt met de ralfi-methodiek. De leesbegeleiding bestaat uit 5 maal 30 minuten begeleid oefenen per week in een groepje volgens de ralfi-methodiek en uit 2 maal individuele begeleiding per week. Daarnaast is het de bedoeling dat er in de klas ook nog geoefend wordt. Ook bij ‘Lezen gaat door’ wordt een deel van de begeleiding uitgevoerd door studenten van Pabo Almere.

7. Verbeterplannen voor het leesonderwijs

Scholen die meedoen aan ‘Lezen gaat voor’ maken een sterktezwakteanalyse van hun leesonderwijs. Op grond daarvan wordt een ‘leesverbeterplan’ gemaakt. Tijdens het 1^e jaar wordt het plan gemaakt en tijdens het 2^e jaar worden de plannen geïmplementeerd. In beide jaren wordt het proces begeleid vanuit de schoolbegeleidingsdienst.

Referenties

- Boendermaker, C, E. Hurkens & A. de Klerk (2006). “Lezen gaat voor’ in Almere”. In: *JSW*, jg. 90, nr. 3, p. 14-17.
- Struiksmā, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Wentink, H. & L. Verhoeven (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie, groep 1-4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, H. & L. Verhoeven (2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie, groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Wentink, H. & L. Verhoeven (2008). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Ronde 5

Hilde De Smedt

Regionaal Integratiecentrum Foyer Brussel

Contact: Hilde.desmedt@foyer.be

Talen leren en talensensibilisering: beroep doen op de kracht van de verbeelding

1. Inleiding

Het doel van talensensibilisering is niet het rechtstreeks leren van talen, maar wel om op een positieve, speelse en gestructureerde manier in contact te komen met taaldiversiteit. Hoofddoel is om zo een positieve attitude te bevorderen ten aanzien van andere talen en culturen. Daarnaast worden de taalvaardigheden en de interculturele vaardigheden versterkt. In verschillende Europese landen werden met die aanpak al veel positieve ervaringen opgedaan.

We staan hier stil bij de vraag waarom talensensibilisering in de huidige context een belangrijke rol kan spelen in het taalleerproces en deel zou moeten uitmaken van een goed taalbeleid. We bekijken hoe de benadering van meertaligheid bij kinderen evolueerde en hoe talen leren werd benaderd in de periode voor en na 1980.

2. Evolutie van de (onderzoeks)benadering van meertaligheid bij kinderen

Er zijn heel verschillende benaderingen geweest van hoe mensen talen leren en door welke factoren dat wordt beïnvloed.

Sinds het begin van de 20^e eeuw zijn er allerlei theorieën met betrekking tot meertaligheid de revue gepasseerd. In de eerste periode werd meertaligheid vooral benaderd vanuit een conflictmodel. Vooral meertalige taalontwikkeling bij kinderen werd van bij het begin met een dubbele standaard benaderd: voor de midden en hogere sociale klasse was die benadering positief; voor wat men migratiegroepen of taalminderheden (van de lagere klasse) noemt, werd meertalige taalontwikkeling geassocieerd met mentale retardatie, gespleten identiteit, taalproblemen en zelfs morele inferioriteit (zie o.a. Ronjat 1913 ; Epstein 1915 ; Povlovitch 1920). Vanuit die benadering was er dus een

zekere ‘voorbestemdheid’ om goed of slecht meertalig te worden, wat vooral verbonden was met sociale achtergrond.

Vanaf de jaren 1940 (zie o.a. Spoerl 1943 ; Bossard 1945) groeit er een nieuwe visie die stelt dat het emotionele onevenwicht (ook anomie genoemd) bij meertaligen mogelijk wordt veroorzaakt door de omgeving en niet door een intern emotioneel conflict. Vanaf dat ogenblik ligt de weg open voor allerlei modellen met betrekking tot taal leren.

Vanaf de jaren 1950 wordt die visie verder opengetrokken. Aandacht voor de invloed van de sociaaleconomische status blijft, maar er ontstaan meer dynamische modellen. Factoren zoals de invloed van gevoelens, attitudes en motivationele elementen treden op de voorgrond.

Vanaf de jaren 1980 is er opnieuw evolutie in de benaderingsmodellen van waaruit men het meertalig leerproces bekijkt. Die evolutie kan worden toegeschreven aan nieuwe visies en andere onderzoeksmethodes, maar ook het onderwerp van studie is veranderd. Terwijl men in de vorige periode vooral inzoomde op de invloed van ervaringen – en dus het verleden – krijgt nu het toekomstgerichte zelfbeeld meer aandacht.

We focussen hier verder op de laatste twee periodes: de periode vanaf de jaren 1950 en de periode vanaf eind jaren 1980. Die maken ons immers duidelijk waarom talensensibilisering juist vandaag op de voorgrond komt.

3. Taalleren in de context van de jaren 1950 tot begin jaren 1980

3.1. *Wat leren we en waarom?*

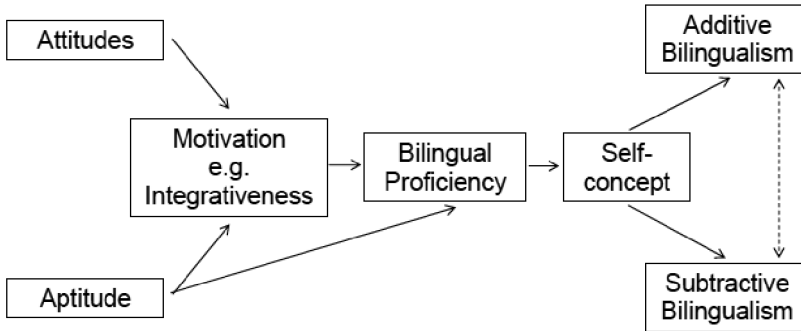
Men leert een taal met de bedoeling om binnen een groep moedertaalsprekers te kunnen functioneren en opgenomen en/of geaccepteerd te kunnen worden. Vaak gebeurt dat vanuit een migratieperspectief of, omdat binnen landsgrenzen meerdere officiële talen(gemeenschappen) zijn waarbinnen men zich moet kunnen bewegen. Talen worden in de eerste plaats beschouwd als op zichzelf staande systemen die men onder de knie moet krijgen. Men concentreert zich op het leren van woordenschat, grammatica en uitspraak.

3.2. *Wat zijn de vereiste vaardigheden?*

- goede taalvaardigheid in de betreffende taal;
- zogenoemde interculturele vaardigheden (openheid en respect), toegespitst op specifieke groepen.

3.3. Welk wetenschappelijk model sluit hierbij aan?

The socio-educational model (SE) van Gardner en Lambert (sociaal-psychologisch model)



Figuur 1: The socio-educational model (Gardner & Lambert 1959).

De focus binnen dat model ligt op attitudes, gevoelens, motivatie en intergroeprelaties. Het model ontstond deels als reactie op de vroegere benaderingen waarbij succesvol taal leren vooral werd bepaald door aanleg en aanleg op haar beurt door het milieu van waaruit men afkomstig was. Het model benadrukt dat al dan niet succesvol leren onder meer wordt beïnvloed door vroegere ervaringen met een welbepaalde taal en met talen leren in het algemeen.

Centraal in het model staat de ‘integrativeness’ (i.e. de oprechte interesse voor het leren van een taal om dichterbij de betrokken taalgemeenschap te komen.) Dat impliceert openheid en respect voor andere culturele groepen (Gardner 2001).

Het model heeft een tweetal beperkingen:

- In de huidige globaliserende wereld wordt een tweede/derde taal niet alleen geleerd in functie van integratie in een specifieke groep. Het gaat dus niet altijd gepaard met de wil om via taal toegang te krijgen tot de groep moedertaalsprekers van die taal. Engels is hier een goed voorbeeld van.
- In het model van Gardner & Lambert wordt leren sterk aangestuurd door attitudes die meestal groeien uit opgedane ervaringen. Het model houdt dan ook geen rekening met het ‘zelfbeeld’ dat men heeft. Precies dat zelfbeeld kan de motivatie – en dus het leren – beïnvloeden.

4. Taal leren vanaf eind jaren 1980

4.1. *Wat leren we en waarom?*

- We leren nog steeds talen om ingang te vinden in bepaalde groepen van moedertaalsprekers.
- We leren talen die in de globaliserende wereld naar voren worden geschoven om wetenschappelijke en economische motieven, bijvoorbeeld: het Engels, het Chinees en het Arabisch.
- We leren talen vanuit een persoonlijke interesse, vaak met beperkte eigen doelstellingen.
- We leven met talen die we niet echt willen of moeten leren. In een meertalige leefomgeving kunnen we niet alle talen leren van de groepen rondom ons. Het is belangrijk dat we ons comfortabel voelen ten aanzien van groepen waarvan we de taal niet spreken in een meertalige context.
- We moeten leren omgaan met het gegeven dat talen minder op zichzelf staande systemen zijn. Niet voor niets is er de laatste tijd nogal wat aandacht voor 'Polylingual languaging' (zie o.a. Normann Jørgensen 2008). Meertaligen hanteren niet langer zomaar één taal, maar combineren taalelementen uit verschillende talen in functie van een communicatief doel.

4.2. *Wat zijn de vereiste vaardigheden?*

- taalvaardigheid in T1/T2/T3, al dan niet gecombineerd met 'integratie' binnen andere cultuurgroepen in functie van de eigen behoeften;
- de vaardigheid om voeling te hebben met andere taalgroepen zonder er ten volle in door te dringen, opnieuw in functie van de eigen behoeften;
- niet alleen aandacht hebben voor wat er wordt gezegd, maar voor de 'totale communicatie' en de rol van verschillende talen hierin;
- vaardigheden om zich comfortabel te bewegen in een meertalige context.

4.3. *Welke nieuwe modellen sluiten hierbij aan?*

Modellen met de focus op 'possible selves' (Markus & Nurius 1986, in: Dörnyei 2009).

Markus & Nurius (1986) omschrijven de 'possible selves' als toekomstgeoriënteerde zelfkennis die kan worden opgedeeld in drie delen:

1. *The expected self* = het verwachte zelfbeeld = datgene waarvan de persoon denkt het realistisch gezien te kunnen bereiken (kan positief of negatief zijn).
2. *The hoped-for self* = het gehoopte zelfbeeld = de toekomst zoals men die sterk voor zichzelf wenst.

3. *The feared self* = het gevreesde zelfbeeld = datgene dat men vreest te worden, ook al wil men het vermijden.

De relatie tussen 'possible selves' en motivatie wordt goed omschreven door Higgins (1987) in zijn 'self-discrepancy theory': het is de kloof tussen het toekomstige, nog niet gerealiseerde 'self' en het actuele 'self' dat een persoon aanzet tot gedrag.

Die 3 elementen – de verschillende 'selves' – kunnen in dezelfde richting wijzen.

Bijvoorbeeld:

- Ik denk dat ik naast Nederlands ook goed Frans kan leren (expected self).
- Ik hoop goed tweetalig te worden (hoped-for self).
- Ik vrees dat ik als eentalige weinig kans maak op een goede job (feared self).

De drie zelfbeelden versterken hier de leermotivatie.

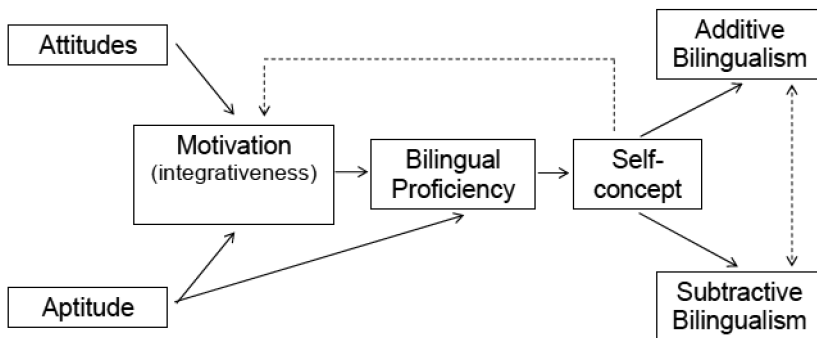
De 3 elementen kunnen ook concurrerend zijn.

Bijvoorbeeld:

- Ik denk dat ik goed Nederlands kan leren (expected self).
- Ik hoop dat ik ooit terug kan naar mijn land (hoped-for self).
- Ik vrees dat ik misschien niet in België kan blijven en het Nederlands in andere landen weinig kan gebruiken (feared self).

De nieuwe modellen heffen de vorige niet op, maar ze verruimen ze en hebben het voordeel dat ze meer kunnen worden ingepast bij het leren van talen in een meertalige context en dat ze het zelfconcept meer centraal plaatsen in het leerproces, naast de attitudes en gevoelens die mensen ontwikkelen.

In onderstaand schema worden beide modellen geïntegreerd.



Figuur 2: Geïntegreerd model van het socio-educational model en het model met de 'possible selves'.

5. Hoe speelt talensensibilisering hierop in?

Talensensibilisering (TS) wil kinderen/jongeren voorbereiden op een leven in een meertalige context waarin talen op allerlei manieren aanwezig zijn en niet alleen als 'te leren materie'.

TS is niet gericht op het leren van een specifieke taal. Kinderen worden in TS gestimuleerd toenadering te zoeken tot allerlei talen. In die zin kan worden gezegd dat TS algemeen *drempelverlagend* kan werken: kinderen benaderen andere talen eerder met nieuwsgierigheid dan met vrees.

In het kader van TS verhogen kinderen hun aandacht voor allerlei *taalverschijnselen*: intonatieverschillen, gebaren, omgangsvormen, enz. worden het onderwerp van de ontdekkingstocht en leiden tot een positieve attitude van talen en culturen. In een wereld waar 'interlanguage' toeneemt, is dat zeker geen overbodige luxe.

Binnen TS blijft er aandacht voor de relatie tussen taal en cultuur. Zonder je in een specifieke taal of *cultuur* te verdiepen, ontdek je dat je in taal aspecten van iemands cultuur kan ontdekken en leren kennen en andersom.

Er gaat van deze activiteiten ook een stimulans uit om te reflecteren over het *zelfbeeld*. Hoe zie en voel ik mezelf in een meertalige context? Zie ik mezelf als iemand die binnen een meertalige wereld beweegt? Wat kan en wil ik bereiken? Het gaat hier dus eigenlijk om de 'possible selves' met betrekking tot meertaligheid. TS kan hier een aanzet geven tot reflectie.

Tenslotte kan TS *de motivatie* van kinderen om effectief talen te leren, versterken. En dan kunnen we eigenlijk terugkeren naar het model van Lambert & Gardner (1959). Binnen dat model werd reeds beschreven hoe attitudes de leermotivaties beïnvloeden

en dus ook het uiteindelijke leerresultaat. Werken aan TS is, samen met vele andere factoren, een element dat de open attitude ten aanzien van talen en culturen en het eigenlijke leren van talen ondersteunt.

Referenties

- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Vos, G. (1978). "Selective Permeability and Reference Group Sanctioning: Psychocultural continuities in role degradation". In: S.M. Yinger & S.J. Curtis (eds.). *Major Social Issues*. New York: Free Press.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda (2009). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Dublin: SLA.
- Gardner, R.C. & W. Lambert (1959). "Motivational variables in second language acquisition". In: *Canadian Journal of Psychology*, vol. 13, nr. 4, p. 266-272.
- Gardner, R.C. (2001). "Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher". In: *In Texas papers Foreign Language Education*, vol. 6, nr. 1, p.1-18.
- Higgins, E. T. (1987). "Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect". In: *Psychological Review*, vol. 94, nr. 3, p. 319-340.
- Normann Jørgensen, J. (2008). "Polylingual Languageing Around and Among Children and Adolescents". In: J. Normann Jørgensen (ed.). *International Journal of multilingualism*, jg. 5, nr.3, p 161-176.

Karin Heesters

Cito, unit PO/VO

Contact: karin.heesters@cito.nl

Toetsen schrijfvaardigheid aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs

1. Inleiding

In het kader van het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) is in mei/juni 2009 onderzoek gedaan naar het onderwijsaanbod voor en niveau van schrijfvaardigheid bij leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs en bij 12/13-jarige leerlingen in de hoogste groep van het speciaal basisonderwijs (sbo). Het is de derde, respectievelijk vierde keer dat dit onderwerp aan bod kwam in het peilingsonderzoek in het speciaal basisonderwijs en aan het einde van de basisschool. Al sinds 1986 wordt, in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, het project PPON uitgevoerd. Het belangrijkste doel van het project is periodiek gegevens verzamelen over het onderwijsaanbod/de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs om daarmee een empirische basis te bieden voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs.

Voor het inventariseren van het onderwijsaanbod voor schrijfvaardigheid is een vragenlijst afgenomen bij leerkrachten uit groep 6, 7 en 8 en in de hoogste groep van het sbo. Voor het evalueren van het niveau van schrijfvaardigheid van de leerlingen zijn twee typen evaluatie-instrumenten gebruikt, namelijk schrijfopdrachten en toetsen voor specifieke ondersteunende taalactiviteiten. Het gaat om de ondersteunende vaardigheden 'spelling', 'grammaticale kennis' (groep 8 en sbo), 'interpunctie' en 'tekstrevisie' (groep 8). Daarnaast is in groep 8 een toets 'zinsontleding en woordbenoeming' afgenomen, waarbij de gevraagde begrippen in dienst staan van de werkwoordspelling. In mijn presentatie zal ik ingaan op de toetsen voor 'spelling' en 'grammaticale kennis'.

2. Spelling

Spelling is een ondersteunende taalactiviteit die instrumenteel is voor schrijven. Een behoorlijk deel van de tijd van het onderwijs Nederlands in het basisonderwijs wordt besteed aan spelling. Maar hoe goed kunnen leerlingen anno 2009 spellen? Zijn er ver-

schillen met 10 jaar geleden? En zijn er andere verschillen, zoals een verschil tussen jongens en meisjes?

Bovenstaande vragen – en meer – beantwoorden we met behulp van onderzoek door middel van een dictee bij leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs. Het dictee bevat woorden van verschillende spellingcategorieën die behandeld zijn in de betreffende groepen en die leerlingen zouden moeten beheersen aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs.

Het dictee voor groep 8 bestond uit 20 niet-werkwoorden en 40 werkwoorden, in 2 verschillende volgordes. Het dictee voor het sbo bestond uit twee versies. Versie A was bedoeld voor leerlingen met een niveau dat vergelijkbaar is met basisschoolleerlingen uit groep 4 en 5 en bestond uit 25 opgaven over de spelling van niet-werkwoorden. Versie B was een dictee met niet-werkwoorden en opgaven over de basale werkwoordspelling en was bedoeld voor leerlingen met een niveau dat vergelijkbaar is met basisschoolleerlingen uit groep 6, 7 en 8. Ook hier werden de dictees in 2 verschillende volgordes afgenomen. Er was daarnaast overlap tussen de 3 dictees. De 2 versies voor het sbo werden eveneens afgenomen in de jaargroepen 4, 5, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs. Dat maakte dat een vergelijking mogelijk was tussen de resultaten van de sbo-leerlingen en die van de reguliere basisschoolleerlingen.

Enkele voorbeelden uit de opgaven:

- Groep 8:

In de etalages hingen oranje slingers.
Mijn zusje hield vroeger niet van voetballen.

- Sbo, versie A:

Er zit een scherpe bocht in deze weg.
Een spin heeft acht poten.

- Sbo, versie B:

De verkoudheid gaat maar niet over.
Hij stortte 25 euro op mijn rekening.

3. Grammaticale kennis

Onder grammaticale kennis begrijpen we het kunnen toepassen van kennis over grammaticale relaties binnen woorden, tussen woorden, binnen zinnen en tussen zinnen. Of zoals Van de Gein (2002: 2) het verwoordde: “Grammaticale kennis is de kennis van regels voor woordbouw en zinsbouw waarvan taalgebruikers blijf geven als zij bijvoorbeeld bepaalde woordvormen voorspellen”. Ook grammaticale kennis is een ondersteunende taalactiviteit voor schrijven. Het is volgens Van Gelderen (2005) een voorwaarde voor vloeiend schrijven. Als kinderen kennis missen op het gebied van grammaticale vormen en structuren en er daardoor tijdens het schrijven veel aandacht aan moeten besteden, hebben ze minder aandacht voor wat ze eigenlijk beogen te zeggen. Of zoals de Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008: 61) ook opmerkte: “Schrijven is een activiteit die veel cognitieve inspanning vereist. [...] Daarom is het belangrijk dat een schrijver beschikt over automatisen (spelling, grammaticale vaardigheid), en over inhoudsschema’s (genrekennis, inhoudskennis, verkregen via instructie of ervaring) opdat de aandacht vooral kan uitgaan naar de inhoud en retorische kracht van de tekst”. Correct geformuleerde woorden, zinsdelen en zinnen kunnen zo bijdragen aan een goede overdracht van de geschreven informatie.

In de toetsen grammaticale kennis bij de Peiling Schrijven van 2009 worden de regels van het taalsysteem voor Nederlands getoetst. Dat wil zeggen dat alleen grammaticale aspecten getoetst worden die voorspelbaar zijn op grond van de regels van het taalsysteem. Bijvoorbeeld een verkleinwoord krijgt altijd ‘het’ als bepaald lidwoord, en een meervoud altijd ‘de’. Enkele uitzonderingen worden gemaakt voor een aantal ankeritems die noodzakelijk zijn voor de vergelijking over de tijd.

Ook van de toetsen voor grammaticale kennis zijn verschillende versies gemaakt voor groep 8 en voor het sbo. Wat betreft de toetsen voor het sbo zijn er, net zoals bij de toetsen voor spelling, twee niveaus onderscheiden: enerzijds waren er toetsen, gericht op leerlingen die in hun taalontwikkeling vergelijkbaar zijn met basisschoolleerlingen uit groep 4 en 5 en anderzijds waren er toetsen, gericht op leerlingen van wie het niveau vergelijkbaar is met basisschoolleerlingen uit groep 6, 7 en 8. Ook bij de toetsen grammaticale kennis was er een overlap van opgaven tussen de verschillende versies.

Enkele voorbeeldopgaven uit de toetsen:

- Groep 8:

Wat kun je het beste doen met: *Maar toen we verdwaalden nog verder, ...?* (r. 4, 5)

- A Zo laten staan.
- B Vervangen door: Maar nog verder verdwaalden we toen, ...
- C Vervangen door: Maar toen we nog verder verdwaalden, ...
- D Vervangen door: Maar we verdwaalden toen nog meer, ...

Ik vraag me af ... we in de vakantie naar de dierentuin gaan.

- A dat
- B of

In welke zin zijn de onderstreepte woorden *allebei* goed?

- A De Linge is een oude riviértje met hier een daar een simpel bruggetje.
- B De Linge is een oude riviértje met hier een daar een simpele bruggetje.
- C De Linge is een oud riviértje met hier een daar een simpel bruggetje.
- D De Linge is een oud riviértje met hier een daar een simpele bruggetje.

- Sbo, versie A:

één land meer _____

één koe meer _____

Van wie zijn ... schoentjes?

- A dat
- B die

Iemand die knikkert is een ...

- A knikkeling
- B knikker
- C knikkeraar
- D knikkerter

- Sbo, versie B:

Waar ... je nou?

- A blijf
- B blijft

Kom je vanmiddag bij ... spelen?

- A mij
- B mijn

Het woord *persoonlijk* is gemaakt van *persoon* en *lijk*.

Welk woord zit ook zo in elkaar?

- A dadelijk
- B gevaarlijk
- C tegelijk
- D werkelijk

4. Resultaten

Tijdens mijn presentatie zal ik de resultaten bekend maken van de meest recente PPON-peiling. Hierbij ga ik in op de vragen hoe goed leerlingen in groep 8 en aan het einde van het sbo kunnen spellen en welke grammaticale kennis ze wel of niet beheersen. Hoe zouden de hier genoemde voorbeeldopgaven het doen?

Referenties

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. SLO: Enschede.

Van de Gein, J. (2002). *Kennis van grammaticale relaties tussen en binnen woorden en zinnen – Een toetskader*. Ongepubliceerd intern stuk.

Van Gelderen, A. (2005). *Leren schrijven en schrijvend leren. Masterclass LOPON²*. Antwerpen.

Ronde 7

Jeanny Duyf & Jørgen Hofmans
TeleacNOT
Contact: Jeanny.duyf@teleacnot.nl

Website met digitale boekenhoek voor groep 4

Kinderen pakken steeds minder zomaar een boek om te lezen en kunnen daardoor een taalachterstand oplopen. Het onderwijs moet een antwoord bieden op die ontwikkeling. Werken met de computer kan een van die antwoorden zijn. Kinderen die niet van lezen houden, vinden het immers leuk om met de computer te werken. Daarnaast biedt de computer mogelijkheden tot differentiatie, waardoor het individuele kind beter bediend wordt.

TeleacNOT heeft, in samenwerking met Stichting Lezen, een digitale boekenhoek ontwikkeld. Zes boeken voor groep 4 worden door Frank Groothof voorgelezen. De teksten bij de boeken kunnen worden meegelezen. Moeilijke woorden en begrippen worden uitgelegd. Daarnaast zijn er 2 boeken die als mp3-bestand worden aangeboden. Er wordt differentiatie aangebracht voor de snelle en de langzame lezers. Daarnaast komen op de website alle spellingsonderdelen van groep 4 aan bod. Tijdens de workshop wordt de meerwaarde van de website met de digitale boekenhoek onderzocht. Is dat het antwoord op de ontleding of heeft het nauwelijks meerwaarde?

Ronde 8

Martine Gijssel
Expertisecentrum Nederlands
Contact: m.gijssel@taalonderwijs.nl

Taal 100: een werkwijze om de taalontwikkeling van kinderen in het basisonderwijs te verbeteren

1. Inleiding

Het verbeteren van de taalprestaties van leerlingen staat bij veel basisscholen hoog op de agenda. Op dit moment werken 350 scholen met de Pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden en 1000 scholen met een taal leesverbetertraject, gericht op de verbetering van het taal- en leesonderwijs (zie: <http://www.taalpilots.nl>).

Om het taalonderwijs op school te verbeteren is een taalaanpak nodig, waarvan uit onderzoek is gebleken dat de aanpak effectief is: de zogenaamde evidence-based methodieken. Leerkrachten hebben kennis nodig over wat werkt om de taalprestaties van hun leerlingen te verbeteren. Bovenal hebben ze behoefte aan praktische handreikingen over hoe ze die kennis kunnen omzetten naar dagelijkse activiteiten in de klas-situatie. Bovendien zouden de kennis, inzichten en vaardigheden op een toegankelijk-ke en effectieve manier in de school verankerd moeten worden. Veel scholen hebben verschillende verbetertrajecten doorlopen, zonder dat de toepassingen beklijven en zonder samenhang tussen de inhoud van de scholingen. Met *Taal 100* willen we leerkrachten een handreiking bieden voor goed taalonderwijs, met interactief taal-onderwijs als basis. Met behulp van een schoolbrede aanpak voor professionele ontwik-keling beogen we de didactische vaardigheden van leerkrachten te verbeteren, met als einddoel het verbeteren van de taalprestaties van de leerlingen.

2. Effectief taalonderwijs

Taal is interactie en goed taalonderwijs is dan ook interactief taalonderwijs: kinderen leren taal door taal te gebruiken. De pijlers van interactief taalonderwijs zijn ‘beteken-isvol leren’, ‘sociaal leren’ en ‘strategisch leren’ (Sijtsma, Aarnoutse & Verhoeven 1999).

‘Betekenisvol leren’ gaat uit van het principe dat kinderen best leren lezen, schrijven en denken als ze dat mogen oefenen met situaties die in hun leven en in de samenle-ving van belang zijn en hen aanspreken. Wanneer kinderen een rijke leersituatie aan-geboden krijgen met de mogelijkheid om zelf met verschillende materialen te experi-menteren, zijn kinderen actief bezig met leren en gaat betekenisvol leren het best. Zo wordt leren een actief proces, waarin het kind zelf betekenissen construeert.

‘Sociaal leren’ houdt in dat taal leren plaatsvindt in sociale interactie, oftewel in samen-spraak en samenwerking met (meer ervaren) anderen, waardoor het kind steeds net een stapje verder komt in vergelijking met datgene wat het al zelfstandig kan. De meer ervaren ander is daarbij in de eerste plaats de leerkracht die uit diverse strategieën de meest geschikte weet te kiezen en toe te passen. Maar leeftijdgenoten en andere kin-deren kunnen evenzeer een rol vervullen in de sociale ondersteuning, waarbij (gema-tigd) heterogene groepsvorming de voorkeur verdient.

‘Strategisch leren’ betekent dat kinderen leren om zelf problemen op te lossen. Ze leren methodes en strategieën, die ze ook in andere situaties kunnen gebruiken. De leer-kracht kan strategisch leren bevorderen door een reflectieve houding bij de leerlingen te stimuleren, door hen bewust te maken van hun eigen (leer)gedrag. Door strategisch leren kunnen leerlingen steeds beter hun kennis en vaardigheden overdragen van de

ene naar de andere situatie. Strategisch leren maakt leerlingen tot zelfstandige leerders. Door voorbeeldgedrag in sociale interactie en door strategisch leren raken leerlingen steeds minder afhankelijk van hun omgeving.

Op basis van de bovenstaande principes hebben Sardes en het Expertisecentrum Nederlands De Taallijn voor peuters ontwikkeld (Stoep & Van Elsäcker 2005). Later volgden uitgaven voor groep 1 en 2, groep 3 en 4 en voor leidsters van kinderdagverblijven. De Taallijn is een werkwijze om de taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. Het is ontwikkeld ter versterking van bestaande vve-programma's¹ en is compatibel met en ingebed in de belangrijkste vve-programma's, o.a. Piramide en Kaleidoscoop. De Taallijn kan ook worden ingezet in het speciaal basisonderwijs. Intussen zijn er al veel leidsters en leerkrachten verspreid over het land die getraind zijn in het werken met de Taallijn.

3. Effectief taalonderwijs met Taal 100

In het project *Taal 100* worden de verworvenheden van de Taallijn doorgetrokken naar de groepen 3 tot en met 8. In die groepen bestaat behoefte aan effectiever taalonderwijs, vooral voor leerlingen in achterstandssituaties. In 2007 is er dan ook alvast één prototype voor de groepen 3 en 4 ontworpen (Van Elsäcker, Stolwijk & Bruggink 2007). In *Taal 100* wordt dat voortgezet en wordt een werkwijze ontwikkeld voor kinderen van 6 tot en met 12 jaar. Met *Taal 100* willen we de didactische vaardigheden van de leerkrachten van de groepen 3 tot en met 8 vergroten. Leerkrachten leren zowel tijdens de taallessen als in alle andere vakken kansen te grijpen en te creëren om aan taalstimulering te werken. We besteden aandacht aan verschillende taalvaardigheden in samenhang, maar ook aan elke vaardigheid apart. Niet alleen woordenschat, mondelinge communicatie en begrijpend lezen staan daarbij centraal, maar ook technische vaardigheden, zoals spelling en technisch lezen en de taaldomeinen schrijven en taalbeschouwing krijgen hierbij aandacht, afhankelijk van de behoefte van de school. Leerkrachten leren voor het betreffende taaldomein wat effectieve leerkrachtvaardigheden zijn en hoe ze die vaardigheden kunnen toepassen tijdens de taal- of leesles, bij het thematisch werken of bij andere vakken zoals rekenen, techniek of wereldoriëntatie. Zo is het voor technisch lezen belangrijk dat er expliciete instructie plaatsvindt en dat er veelvuldig gelezen wordt door de leerling, liefst in een betekenisvolle context. Voor het vergroten van de woordenschat is een systematisch aanpak, zoals de Viertakt, effectief gebleken en bij begrijpend lezen vormt het aanleren van strategieën een belangrijke component. Leerkrachten krijgen inzicht in die effectieve vaardigheden en leren hoe ze die vaardigheden de hele dag kunnen inzetten. Interactief taalonderwijs ligt aan de basis van onze taaldidactiek. Bij een taaldomein zoals mondelinge communicatie speelt interactief taalonderwijs een prominentere rol dan bij de meer technische aspecten, zoals technisch lezen en spellen, waar vooral stapsgewijze instructie en oefen-

ning een belangrijke rol spelen. Maar ook voor deze taalvaardigheden laten we zien hoe interactief taalonderwijs een rol kan spelen in goed en motiverend onderwijs. Dankzij onze manier van werken, wordt een doorgaande leerlijn gecreëerd van peuter speelzaal tot en met groep 8 van het basisonderwijs.

4. Teamtraining binnen Taal 100

Teamtraining en coaching zorgen er voor dat leerkrachten in de praktijk met de didactiek leren werken. Bij de implementatie is het van belang dat het hele team betrokken wordt, inclusief de schoolleider. De leerkrachten leren van elkaar en van de coach die binnen het team is aangesteld. Samen kiezen ze aan welk taaldomein ze de prioriteit geven. De aanpak is gebaseerd op het in Boston ontwikkelde Collaborative Coaching and Learning (CCL), een schoolbrede aanpak voor professionele ontwikkeling.

CCL heeft een aantal krachtige elementen in zich, die volgens evaluaties ook goed blijken te werken:

- theorie en praktijk worden tegelijk geleerd in een reële situatie;
- leerkrachten scherpen hun vaardigheden aan door praktijkervaringen te delen;
- collegialiteit, onderlinge steun en samenwerking tussen leerkrachten worden vergroot door constructieve en gerichte discussies, waarin leerkrachten werken aan gezamenlijke instructiedoelen;
- de reële behoeften van leerlingen vormen het uitgangspunt;
- leerkrachten voelen zich betrokken bij het verbetertraject

In de periode mei tot en met december 2009 werken 4 basisscholen mee aan de pilot van *Taal 100*. Elke school heeft een taaldomein gekozen en binnen dat taaldomein een aantal speerpunten. Die speerpunten staan centraal in de teambijeenkomsten.

In de bijdrage op de HSN-conferentie zal dieper worden ingegaan op de werkwijze van *Taal 100*. Bovendien krijgt u ervaringen te horen die de scholen tijdens de pilotfase hebben opgedaan: Hoe hebben zij *Taal100* ervaren? Wat vinden ze van de werkwijze?

Referenties

- Neufeld, B. & D. Roper (2002). *Off to a Good Start: Year 1 of Collaborative Coaching and Learning in the Effective Practice Schools*. Boston: Boston Public Schools.
- Sijtsma, J., C. Aarnoutse & L. Verhoeven (1999). *Raamplan deel 2. Taalontwikkeling van nul tot twaalf*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

- Stoep, J., & W. van Elsäcker (2005). *Peuters interactief met taal. De Taallijn VVE: Taalstimulering voor jonge kinderen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Elsäcker, W., D. Stolwijk & M. Bruggink (2007). *Zie je ze vliegen? De Taallijn voor groep 3 en 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Noten

- ¹ vve = voor- en vroegschoolse educatie

2. Taalonderwijs van 12-18

Stroomleider:

Klaas Heemskerk (Picasso Lyceum, Zoetermeer)

Sieneke de Rooij

Kunstfactor, sectorinstituut amateurkunst, Utrecht

Contact: s.derooij@kunstfactor.nl

Jongeren schrijven. Creatief schrijven tussen 12 en 18 jaar

1. Inleiding

Kunstfactor is het sectorinstituut amateurkunst en vervult een spilfunctie tussen de sector amateurkunst en overheden. Kunstfactor is gesprekspartner voor beleidsmakers en opinievormers en stimuleert het debat over de betekenis van de amateurkunst, binnen en buiten de sector. Belangrijke aandachtsgebieden zijn artistieke ontwikkeling, kunst en samenleving, infrastructuur en actieve kunstbeoefening in het onderwijs. De ruim 80, veelal specialistische medewerkers onderhouden veel contact met het werkveld. Ze adviseren, initiëren, onderzoeken en leggen verbindingen, zowel nationaal als internationaal.

Kunstfactor's afdeling 'Schrijven' informeert en adviseert organisaties die werken voor individuele (amateur)schrijvers en stimuleert onderlinge contacten tussen schrijvers. Daarnaast onderhoudt en verbindt ze netwerken van schrijvers, schrijfdocenten en (schrijf)instellingen. De missie van de afdeling 'Schrijven' is het stimuleren van creatief schrijven. Schrijven is immers belangrijk voor de ontwikkeling van taal en geletterdheid én voor persoonlijke ontwikkeling en ontspanning.

En: schrijven is populair in Nederland. Uit onderzoek naar creatief schrijven als vrijetijdsbesteding komen vaak indrukwekkende cijfers naar voren. Honderdduizenden mensen doen aan creatief schrijven. In de brochure *AK AOK! Amateurkunst in cijfers* (2007) wordt iemand die meer dan 50 minuten per week schrijft als een amateurkunstenaar in het schrijven beschouwd. Uitgaand van dat criterium stellen ze vast dat ongeveer 435.000 mensen zich actief met schrijven bezighouden. Maar wat weten we van het schrijven onder jongeren?

2. Onderzoek naar schrijfgedrag van jongeren

Kunstfactor wil creatief schrijven onder jongeren bevorderen. Daarvoor was allereerst een uitgangspunt nodig. Er was behoefte aan een nulmeting, met antwoorden op vragen als:

- Hoe schrijven jongeren nu?
- Wanneer schrijven ze, met wie, met welke media?

- Welke genres hebben hun voorkeur?
- Hoe vaak houden jongeren zich met schrijven bezig?
- Waardoor worden ze geïnspireerd en gestimuleerd worden?
- Wat hebben ze nog nodig om meer uit hun hobby te kunnen halen?
- Hoe kunnen ze zich verder ontwikkelen?

Pas met cijfers en met antwoorden op de bovenstaande vragen kan beleid ontwikkeld worden en kan bestaand beleid worden aangepast aan de situatie van creatief schrijven voor jongeren. *Kunstfactor* gaf daarom in 2007 de Nationale Jeugdraad de opdracht een onderzoek te laten uitvoeren naar het schrijfgedrag van jongeren tussen 12 en 18 jaar. Het Jeugdraadpanel voerde dat onderzoek in 2007/2008 uit bij 985 jongeren op 12 scholen, verspreid over heel Nederland. Het onderzoeksverslag, *Jongeren schrijven*, biedt voldoende aanknopingspunten voor verschillende vormen van nieuw beleid. Hiermee kan *Kunstfactor* het veld van instellingen die jongeren van cursussen en workshops voorziet, informeren over hoe ze hun aanbod zo goed mogelijk op de doelgroep van jongeren tussen 12 en 18 jaar kunnen afstemmen.

3. Uitvoering van het onderzoek

Twaalf scholen deden aan het onderzoek mee. De scholen liggen verspreid over Nederland. Het zijn: Scholengemeenschap Lelystad, Purmerendse Scholengemeenschap, Dr. Nassau College (Assen), Vader Rijn College (Utrecht), Edith Stein College (Den Haag), Reynaert College (Hulst), ROC Midden Nederland (Utrecht), Christelijk College Schaersvoorde (Aalten), Stellingwerf College (Oosterwolde), Open Schoolgemeenschap Bijlmer (Amsterdam), St. Stanislascollege (Delft) en Scholengemeenschap De Nuborgh (Elburg).

In totaal deden 985 jongeren mee. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 15 jaar. De onderzochte groep bestond uit 519 meisjes (53%) en 465 jongens (47%). Van de onderzochte jongeren volgde 46% een opleiding in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), 1% in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), 30% in het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en 20% in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Van 3% van de jongeren is de opleiding onbekend. Ruim zeven op de tien jongeren (71%) hebben ouders die beiden in Nederland zijn geboren.

4. Meest opvallende uitkomsten

Bijna de helft van de jongeren houdt zich bezig met schrijven. Hun belangrijkste reden om te schrijven: voor hun plezier! Jongen vinden schrijven gewoon leuk. Bijna de helft

is dan ook erg gemotiveerd om er mee door te gaan. Veel jongeren schrijven brieven en houden een dagboek bij (beide 36%). Van de literaire genres staat poëzie met 33% op de eerste plaats, gevolgd door songteksten (29%) en korte verhalen (27%). Ruim de helft van de ondervraagden schreef reeds als kind. In dat geval ging het vooral om korte verhalen. En net als bij volwassen ‘amateurschrijvers’ is ook voor jongeren publicatie niet het belangrijkste. Een belangrijke reden om te schrijven is vooral het kunnen uiten van gevoelens: schrijven wordt gebruikt als uitlaatklep en om belevenissen te verwerken.

5. Verdere interessante resultaten

Jongeren lezen teksten van anderen vooral op het internet (blogs, forums). Het imago van schrijvende jongeren is goed: ze worden interessant en niet raar gevonden. Jongeren die schrijven bezoeken vaker dan gemiddeld een theater/musical of een popconcert. Lezingen en literaire evenementen worden daarentegen bijna niet bezocht. Inspiratie komt vooral uit emoties, dagelijks leven en fantasie. Jongeren worden daarentegen niet erg geïnspireerd door andere kunst (4%). Schrijfthema's zijn dan ook vooral gevoelens, verhalen over jezelf of vrienden/bekenden, het dagelijkse leven en fantasie.

De grootste groep schrijft het liefst alleen: slechts een klein deel zoekt elkaar op om samen te schrijven. De gebruikte taal is vooral Nederlands, maar ruim 3 op de 10 schrijft ook in het Engels.

Schrijvende jongeren schrijven regelmatig: elke dag, elke week of elke maand. Een minderheid streeft naar verbetering via een internetforum of een workshop. Een cursus volgen komt op de 3^e plaats als middel om het eigen werk te verbeteren. Hulp van een ervaren persoon en kijken naar teksten van anderen zijn ook manieren om vooruit te komen.

Wat willen jongeren bijleren met betrekking tot hun schrijven? Vooral techniek en genrekeuze, maar ze willen ook graag hun Engels verbeteren. Ruim een derde legt wel eens teksten aan anderen voor, ook in de hoop er commentaar op te krijgen. Jongeren delen hun teksten graag met anderen, liefst met leeftijdgenoten en vaak via het internet.

Slechts weinig jongeren nemen deel aan schrijfwedstrijden. Bij een wedstrijd zouden ze het liefst geld willen winnen, maar ook een samenwerking met een bekende artiest of naamsbekendheid. Schrijfles blijkt weinig populair als gewenste beloning (6%). Indien ze een artiest zouden mogen kiezen, zouden jongeren graag met een zanger samenwerken.

6. Conclusie en aanbevelingen

Schrijven is een wezenlijk onderdeel van het privéleven van veel jongeren. Het gaat vaak niet in de eerste plaats om literair schrijven, maar wel om het uiten van gevoelens. Sommige jongeren houden hun teksten liever voor zichzelf, anderen delen ze graag met vrienden. Een aantal jongeren gebruikt het internet om hun teksten breder te laten lezen. En als jongeren commentaar willen op hun werk, dan lijkt het internet een geschikt medium om daarvoor in te zetten.

Uit de resultaten van het onderzoek van het Jeugdraadpanel blijken voor professionals die jongeren stimuleren om te schrijven de volgende aanbevelingen van toepassing. Uit het onderzoek blijkt dat bijna de helft van de jongeren graag schrijft. Dat enthousiasme kunnen we koesteren door in en buiten het onderwijs jongeren te stimuleren om gedichten, rapteksten, songs, verhalen en scenario's te blijven schrijven.

Jongeren die schrijven doen aan schrijfkunst; een kunst waarbij ze zichzelf kunnen uiten. Dat is tegelijk hun belangrijkste motivatie en inspiratie om te schrijven. Het verdient aanbeveling om jongeren vanuit hun enthousiasme voor het schrijven zich te laten realiseren dat ze zich bezighouden met kunst. Zelf kunst maken (actieve kunstbeoefening) is immers een heel andere ervaring dan het passief beleven van 'Kunst-met-een-grote-K'.

Jongeren blijken heel goed zelf te kunnen aangeven wat ze willen leren en op welke manier. Het is dus ondersteunend als docenten dat serieus nemen. Vooral het plezier in schrijven is belangrijk en de eigen keuze kan daarin stimulerend werken. Een effectieve werkwijze zou daarom kunnen zijn om minder aanbodgericht, en meer vraaggericht te werken.

Inhoudelijk stellen *Kunstfactor* en de Jeugdraad dat het belangrijk is om vooral aan te sluiten bij thema's die jongeren interessant vinden, zoals hun emoties, het dagelijkse leven en hun fantasie. Spreek jongeren aan op hun favoriete genres als korte verhalen, dagboeken, poëzie, rap en songteksten en help hen daarin een keuze te maken. Maak gebruik van het gegeven dat jongeren graag de mening van andere jongeren horen. 'Peer education' – jongeren die leren van andere jongeren – zou een optie kunnen zijn om schrijvende jongeren te enthousiasmeren. Het internet is natuurlijk hét jongerenmedium bij uitstek en het ligt voor de hand het internet ook hiervoor in te zetten.

Tot slot bevelen *Kunstfactor* en de Jeugdraad aan om het fenomeen schrijven te linken aan andere kunstdisciplines, zoals (pop)muziek, hiphop en film.

Referenties

- De Boer, A. & S. de Rooij (2008). *Jongeren schrijven – wat en waar? Een inventarisatie van de schrijfactiviteiten voor jongeren, najaar 2007-voorjaar 2008*. Utrecht: Kunstfactor.
- De Rooij, S., P. van Duijnhoven, F. Buschenhenke & M. Lazaroms (2009). *Schrijft het voort! creatief schrijven met jongeren; beknopte docentenhandleiding*. Utrecht: Kunstfactor.
- Ebbers, D. & T. Steeghs (2007). *Ga met een blauw paard dwars door de hoogste bergen; Een leerlijn poëzie schrijven en lezen voor het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Eggels, P. & E. Eggels (2008). *Schrijfselboek; creatief schrijven voor kinderen van 8-14 jaar*. Katwijk: Panta Rhei.
- Jongsma, H., E. Flier, P. Merckx & J. van de Pol (2007). *Creatief schrijven, keuzemodule havo/vwo niveau tweede fase*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Kunstfactor (2007). “AK OK! Amateurkunst in cijfers”.
(http://www.kunstfactor.nl/blobs/Kunstfactor/AK_OK_juli_2007.pdf).
- Kunstfactor (2006). “Onderzoeksverslag jeugdraadpanel”.
(<http://www.jeugdraad.nl/bestanden/file/lezen-lang-definitief.pdf>).
- Kunstfactor (2008). “Jongeren schrijven, creatief schrijven tussen 12 en 18 jaar”.
(<http://www.kunstfactor.nl/engine?app=kunstfactor&service=classmanager:6783&cmd=open&id=34>).
- Onbekend (2009). “Jongeren & de Nederlandse taal”.
(<http://www.jeugdraad.nl/jeugdraadpanel/>).

Ronde 2

2

Ellen Koemans & Anne-Marie van der Meer
Alfrink College, Zoetermeer
 Contact: *kom@alfrink.nl*
mea@alfrink.nl

Taalsgrift: wei make cheen vaute!

1. Inleiding

‘Wei make cheen vaute’, zeiden de leerlingen. ‘Wei make ook cheen vaute’, zeiden de docenten. Daar waren de meningen echter over verdeeld. Daarom kunnen leerlingen en docenten van het Alfrink College in Zoetermeer nu gebruikmaken van het Taalschrift, een naslagwerk op het gebied van taalvaardigheid. Het Taalschrift bestaat uit een vaardighedendeel en een taaldeel. In het vaardighedendeel zijn onder andere een begrippenlijst met omschrijvingen van belangrijke begrippen uit alle schoolvakken opgenomen, evenals leesstrategieën en stappenplannen. In het taaldeel staan niet alleen spellingkwesties uitgelegd, maar wordt ook vermeld hoe een zelfstandig naamwoord in bijvoorbeeld het Frans genoemd wordt en hoe de literaire analyse in elkaar steekt.

Hoe we tot het Taalschrift zijn gekomen, wat de haken en ogen waren en wat de effecten zijn, komt in deze bijdrage in het kort aan de orde. Tot slot doen we nog enkele aanbevelingen.

2. Taalbeleid op het Alfrink College¹

In 2004 nam het Alfrink College deel aan een werkgroep op het gebied van taalbeleid van scholen binnen de regio Zoetermeer. Er was immers gebleken dat de taalvaardigheid – niet alleen het lezen en schrijven, maar ook het spreken en het beheersen van een voldoende woordenschat – onder leerlingen van vooral het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) schrikbarend achteruit was gegaan. Toch werden ook de scholen voor hoger algemeen voorgezet onderwijs (havo) en voor voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) gevraagd om deel te nemen aan de werkgroep, want ook over de taalbeheersing op die niveaus werd steeds meer geklaagd.

In die tijd was taalbeleid bij ons op school nog geen bekend begrip. Maar taal als communicatiemiddel verdiende aandacht en taalbeleid kon ervoor zorgen dat men ervan bewust werd op welke manieren taal op een school gebruikt wordt. Concreet moest

taalbeleid inhouden dat docenten zich bezig zouden houden met hoe ze hun informatie in taal overbrengen en dat leerlingen zich ervan bewust zouden worden dat bijvoorbeeld tekstbegrip, schrijfvaardigheid en spelling niet exclusief tot het vak Nederlands horen. Zo kreeg de school een eigen werkgroep taalbeleid, bestaande uit 2 docenten Nederlands en een docent geschiedenis. De eerste taak van de werkgroep was het in kaart brengen van de (eventuele) problemen op het gebied van taalvaardigheid.

Om de mogelijke problemen te kunnen inventariseren, heeft de werkgroep enquêtes² afgenomen onder leerlingen en docenten. Uit de enquêtes bleek³ dat taalbeleid op het Alfrink College wel nodig was. Dat was niet alleen zo vanwege het minder goed lezen van de vragen, de afnemende woordenschat, het taliger worden van alle vakken en de toename van lees- en spelzwakke leerlingen, maar viel ook af te leiden uit de positieve reacties van de docenten op de eventuele komst van een gericht taalbeleid.

Vervolgens heeft de werkgroep, met behulp van de werkgroep taalbeleid van het Regsam⁴, een (voorlopig) taalbeleidsplan opgesteld. Het taalbeleidsplan was bedoeld voor zowel docenten als voor leerlingen. Beide groepen moesten taalbewuster worden en inzien dat taal niet losstaat van welk vak dan ook. De werkgroep hoopte te bereiken dat leerlingen het belang van taalvaardigheid binnen de verschillende vakken zouden gaan zien. Maar de eerste doelgroep was het docentenkorps zelf. Docenten zijn immers belangrijk bij het (in)voeren van taalbeleid.

Het werd al snel duidelijk dat we naar een vorm van taalgericht vakonderwijs wilden, waarbij het vak Nederlands mede een ondersteunende functie zou krijgen. Belangrijk in een dergelijke situatie is niet alleen regelmatig overleg tussen de docenten van diverse vakken en het vak Nederlands, maar ook de ontwikkeling van een schoolbreed instrument waarin begrippen per vak, stappenplannen, enz. staan. Het doel van de werkgroep was om in 5 jaar voor elkaar te krijgen dat docenten gebruik zouden maken van een dergelijk instrument.

3. Het Taalschrift

Nadat we de bovenstaande conclusie hadden getrokken, besloten we om op 2 fronten te gaan werken:

1. de docenten overtuigen van het belang van taalbeleid, zodat ze ingeschakeld konden worden bij vakoverstijgend taalonderwijs (hier moest de sectie Nederlands een belangrijke ondersteunende rol bij spelen);
2. een instrument maken dat voor zowel docenten als voor leerlingen hanteerbaar zou zijn. Voor de collega's werden studiemiddagen georganiseerd, waar vooral over het instrument en het aandeel van de collega's daarin gesproken werd.

Het instrument noemden we Taalschrift. Het werd een boekje op zakformaat met tips, ezelsbruggetjes en lijstjes met dingen die handig zijn om te weten. Bij het overleg kwamen de volgende overwegingen naar voren:

- je zou een indeling aan kunnen houden per vak, maar ook per onderdeel;
- elk vak zou tips kunnen aanleveren, zodat het meer een vaardighedenboekje zou worden;
- je zou ook studievaardigheden die met taal te maken hebben kunnen opnemen: hoe is een tekst opgebouwd? Hoe maak je een samenvatting? Hoe leer je woordjes?;
- je zou kunnen werken met een rood lijstje (veel gemaakte fouten) en een groen lijstje (oplossingen en hoe het wel moet);
- het zou een opzoekboekje moeten worden, dus leerlingen mogen het altijd gebruiken in de les, uitgezonderd bij toetsen.

Duidelijk was dat het schrift overzichtelijk moest worden vormgegeven en dat docenten er niet alleen achter moeten staan, maar het ook zelf moeten gebruiken!

Opnieuw bleek de inbreng van collega's onontbeerlijk, want van tevoren moest geïnventariseerd worden wat fout ging op tekst-/taalgebied bij de verschillende vakken en moest vastgelegd worden van welke termen in elk vak gebruik wordt gemaakt: een samenvatting bij aardrijkskunde is meestal niet hetzelfde als een samenvatting bij Nederlands.

4. Invoer en gebruik

Docenten zijn vaak niet eenvoudig te overtuigen. Sommige collega's voelden zich aangetrokken, bijvoorbeeld toen gesproken werd over het formuleren van toetsvragen, anderen zagen het nut niet in van 'alweer iets nieuws' en nog anderen 'hadden het al zo druk'. Kortom: we moesten het hebben van de groep gemotiveerde collega's, die zich langzaam maar zeker zou gaan uitbreiden. Toch kregen alle collega's de vraag om de belangrijke begrippen voor hun vak op te schrijven, vooral met het oog op het gebruik van de begrippen (met een andere betekenis) bij de andere vakken. De begrippen vormden de basis van het nieuwe Taalschrift: de begrippenlijst. De begrippenlijst was dan wel een begin, maar er moest nog meer bij: bijvoorbeeld uitleg van de spellingregels en hoe het schoolstappenplan er nou eigenlijk uit ziet. Want dat het bij alle vakken gebruikt wordt, is één, maar zien leerlingen dat inderdaad bij alle vakken terugkomen?

Na een jaar brainstormen, inventariseren en nadenken over de vormgeving lag het Taalschrift eindelijk bij de drukker. Het was inderdaad een naslagwerk geworden, een

naslagwerk waarin leerlingen zaken op het gebied van taal (in de brede zin van het woord) en schoolbrede vaardigheden kunnen opzoeken. Belangrijk in het taaldeel is dat er niet alleen regels voor het spellen en formuleren in staan, maar bijvoorbeeld ook een schema waarin de termen van het taalkundig ontleden in de diverse talen overzichtelijk naast elkaar staan. In het vaardighedendeel staat – naast de begrippenlijst – hoe je als leerling een praktische opdracht moet aanpakken en wat de valkuilen kunnen zijn bij het maken van toetsen bij de diverse vakken.

Valkuil 1: je geeft geen verschil aan.

Stel, in een proefwerk worden twee mensen geciteerd. Jansen zegt dat gras groen is, Pietersen zegt dat gras blauw is. De vraag is: geef aan wat het verschil is tussen Jansen en Pietersen. Jij antwoordt: Jansen vindt dat gras groen is.

Maar daarmee geef je geen verschil aan! Als er gevraagd wordt naar een verschil, noem dan altijd twee elementen: Jansen vindt dat gras groen is, terwijl Pietersen vindt dat gras blauw is.

Tip: Bij een vraag naar een verschil schrijf je alvast 'enerzijds - anderzijds' op je blaadje.

Figuur 1: Voorbeeld valkuil uit *Taalschrift*.

Het Taalschrift werd door zowel collega's als door leerlingen en hun ouders met enthousiasme ontvangen. In de introductieperiode kreeg elke leerling een eigen Taalschrift om in de hele schoolcarrière te gebruiken en werd er veel aandacht aan besteed. Maar na enkele maanden bleek dat zowel leerlingen als docenten het bestaan van het schrift geleidelijk aan vergaten. Wat was er fout gelopen? Een korte inventarisatie leidde tot de ontdekking dat het Taalschrift dan wel als heel zinvol werd ervaren, maar dat het in gebruik toch niet altijd even handig was. Leerlingen vergaten het in hun tas te stoppen, docenten vergaten het op te nemen in hun lesplanning, enz. Daarom zijn we inmiddels gestart met het 'digiTaalschrift', een aangepaste digitale versie van het oorspronkelijke schrift. Via de elektronische leeromgeving van de school (Fronter) kunnen leerlingen thuis alles weer even snel opzoeken, terwijl de docenten het digiTaalschrift in hun lessen kunnen opvragen via het ActivBoard en daardoor kunnen inspelen op vragen over taal en (taal)vaardigheden. Ook kunnen de leerlingen direct na het indienen van toetsen in de les reflecteren op wat er fout ging met behulp van het hoofdstuk 'Valkuilen'.

5. Tot slot

Op dit moment is het schooljaar nog maar net begonnen, maar we zijn alweer druk bezig met het in herinnering brengen van het Taalschrift. Steeds meer docenten vragen naar de 'tweede – uitgebreide – druk', die we eind vorig jaar hebben laten maken. Dat is voor ons het bewijs dat het Taalschrift leeft, al beseffen we dat we door zullen moeten gaan met het aanleveren van oefeningen die gebaseerd zijn op opzoeken in het Taalschrift.

Wat we in elk geval geleerd hebben tijdens de afgelopen jaren willen we hier geven als aanbevelingen voor iedereen die een dergelijk instrument wil invoeren op zijn/haar school:

zorg dat het breed gedragen wordt (door de docenten van alle vakken);
 zorg voor steun uit de schoolleiding (financiën);
 check of de methodes ook tijdens het komende jaar nog gebruikt kunnen worden;
 maak duidelijk dat je geen frikkencommissie bent die erop uit is om de fouten van collega's te onderstrepen, maar een werkgroep die aan de slag gaat om taal op de kaart te zetten en te houden.

Wij hopen in elk geval dat een inventarisatie aan het einde van het schooljaar zal opleveren dat zowel leerlingen als docenten kunnen zeggen: 'Wij maken bijna geen fouten'.

Noten

¹ Havo/vwo/tvwo-school in Zoetermeer

² Naar Hilde Hacquebord 2004

³ Uit de enquête bleek dat leerlingen liever radend lezen dan dat ze de aangeboden leesstrategieën gebruiken. Het aanleren van een grotere woordenschat vonden ze niet echt nodig, maar wat wel als belangrijk werd ervaren was het goed leren spellen. De docenten daarentegen zagen vooral een probleem in het niet goed lezen van teksten en vragen. Al met al genoeg reden om door te gaan.

⁴ Regionaal Samenwerkingsverband Zoetermeer en omstreken.

Ronde 3

Helge Bonset & Martine Braaksma

SLO, Enschede

Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam

Contact: h.bonset@slo.nl

braaksma@uva.nl

Het schoolvak Nederlands (opnieuw) onderzocht. Wat weten we uit 40 jaar onderzoek naar Nederlands in het voortgezet onderwijs?

Vorig jaar verscheen *Het Schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht, een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007* (SLO 2008). Met dat boek wensen we bij te dragen om voor het vak Nederlands de kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk te helpen dichten. Dat doen we ten behoeve van docenten, maar ook van opleiders, ontwikkelaars, onderzoekers, (taal)beleidsmakers op scholen en op landelijk niveau. Het is een praktijkgerichte rapportage waarin het onderzoek naar het vak Nederlands van de afgelopen tien jaar wordt beschreven en waarin wordt nagegaan wat we nu wel en niet weten over het onderwijs Nederlands. Dat levert onder andere kennis op over effectieve aanpakken, maar ook kennis over wat er gebeurt in lessen Nederlands, over de manier waarop leerlingen het vak waarnemen en over beoordelingsinstrumenten voor het vak.

Het boek is het resultaat van een samenwerking tussen de Nederlandse Taalunie, het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam, Stichting Lezen en SLO – nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Het is een vervolg op en een actualisatie van *Het Schoolvak Nederlands onderzocht* (Hoogeveen & Bonset 1998), waarin het onderzoek naar het schoolvak Nederlands van 1969-1997 is beschreven.

We starten onze presentatie naar aanleiding van het boek met een quiz, waarmee u uw kennis kunt testen over het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs. De eerste drie vragen zijn de volgende (de rest houden we als verrassing):

Waar of niet waar?

1. Als leerlingen fouten maken bij het spellen van de werkwoordsvormen (bijvoorbeeld: “dat *gebeurd vaak”) komt dit uitsluitend voort uit gebrekkige regelkennis.

2. Onderwijs in mondelinge taalvaardigheid (discussie, debat, voordracht) is in de bovenbouw ook in grote klassen uitvoerbaar
3. Probleemgericht grammaticaonderwijs vergroot de schrijfvaardigheid van leerlingen.

We geven u vervolgens een overzicht van het onderzoek dat verricht is in 40 jaar, uitgesplitst naar onderdelen van het vak:

	1969-1987	1987-1997	1997-2007	Totaal
Literatuuronderwijs	5	45	56	106
Leesonderwijs	24	47	24	95
Schrijfonderwijs	12	63	21	96
Onderwijs in mondelinge taalvaardigheid	8	22	3	33
Onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie	6	17	4	27
Domeinoverschrijdend onderzoek	6	13	19	38
Onderwijs in Nt2	0	36	-	36
Totaal	61	243	127	431

Figuur 1: Overzicht van het onderzoek naar het onderwijs Nederlands tijdens de afgelopen 40 jaar (uitgesplitst naar de onderdelen van het vak)

En we gaan in op de verschillende typen onderzoek die we in ons boek onderscheiden:

Type	Vraag
Doelstellingen	Wat willen we bereiken met het onderwijs Nederlands en waarom?
Beginsituatie van de leerling	Attituden, vaardigheden, verschillen tussen leerlingen
Onderwijsleermateriaal	Analyse en beoordeling van leergangen
Onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	Beschrijving van stand van zaken: hoe ziet de praktijk eruit?
Onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek	Ontwikkeling en beproeving van nieuwe didactische aanpakken
Onderwijsleeractiviteiten, effectenonderzoek	Effectiviteit van didactische werkwijzen op leerprestaties van leerlingen
Instrumentatieonderzoek	Ontwikkeling en beproeving van beoordelingsinstrumenten
Evaluatieonderzoek	Opbrengsten van onderwijs (prestaties van leerlingen)

Figuur 2: Overzicht van de verschillende typen onderzoek naar het onderwijs Nederlands.

Natuurlijk gaan we niet alleen maar in op hoeveelheden en typen onderzoek, maar we geven ook de voornaamste resultaten weer uit 40 jaar onderzoek. Daarbij komen ook de “goede” antwoorden op de quizvragen uit het begin van onze presentatie aan de orde.

Tenslotte demonstreren we u de online databank op de website van de Nederlandse Taalunie:

- informatie over al het wetenschappelijk onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het basis- en voortgezet/secundair onderwijs, uitgevoerd tussen 1969 en 2007
- een jaarlijkse update voor het voortgezet onderwijs
- samenvattingen van de onderzoeken
- gemakkelijk te doorzoeken
- url: <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/databank>

U kunt *Het Schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* downloaden van de volgende websites:

- <http://taaluniversum.org/onderwijs/onderzoek/>
- http://digischool.kennisnet.nl/community_ne
- www.slo.nl

Referenties

Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het Schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998). *Het Schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Ronde 4

Suzanne van Norden (a) & Marc van Balen (b)

(a) Stichting Taalvorming, Amsterdam

(b) Coenecoop College, Waddinxveen

Contact: info@taalvorming.nl

mvb53@xs4all.nl

Timmeren en taal. Oefenen met taalgericht vakonderwijs in het vmbo / beroepsonderwijs

1. Een vak leren, welke taal heb je daarvoor nodig?

Al jaren zien we in het moedertaalonderwijs in alle schooltypen een verschuiving van ‘taal als doel’ naar ‘taal als middel’. Het gaat niet meer alleen om kennis van/over taal (woorden leren, spelling en grammatica), maar ook om taal als communicatiemiddel in allerlei situaties. Leraren moeten leren hoe ze actief taalgebruik bij hun leerlingen kunnen stimuleren. Als dat gebeurt, gaat het ook beter met de kennis over taal, is het idee. Kennis beklijft beter als je het ergens voor nodig hebt en het actief kunt gebruiken.

Het bovenstaande heeft geleid tot meer aandacht voor taal bij vakdocenten in het voortgezet onderwijs. Als je aardrijkskunde of techniek geeft, doe je dat met behulp van taal. Welke taal is dat? Om te beginnen natuurlijk de vaktaal: elk vak kent zijn eigen vaktermen en vakjargon. Om een tekst over klimaatverandering of over houtverbindingen te begrijpen, moeten leerlingen veel vakwoorden kennen. Maar ook hebben ze algemene taalvaardigheden nodig: het vermogen om een tekst te begrijpen, om iets

in woorden uit te leggen, om verschijnselen en processen met elkaar te vergelijken, om te redeneren en om problemen op te lossen. Ook voor praktische samenwerking heb je taal nodig. Bedrijven kijken bij het aannemen van personeel steeds meer naar communicatieve vaardigheden. Soms vindt men dat zelfs nog belangrijker dan vakkennis.

2. Waarom vakdocenten aandacht gaan geven aan taal, en taaldocenten meewerken in de vaklessen

Vakdocenten weten uit ervaring al dat taal belangrijk is in hun vakonderwijs. Zeker op scholen met veel ‘achterstandsleerlingen’ of ‘tweedetaalleerders’. Ze zijn echter niet opgeleid om leerlingen op taalaspecten doeltreffend te begeleiden. Op sommige scholen probeert men voor dat doel vakdocenten en docenten Nederlands met elkaar te laten samenwerken. Maar ook de docenten Nederlands zijn vaak niet opgeleid voor het begeleiden van de taaltaken die in de vaklessen belangrijk zijn. Zo blijft de aandacht voor mondelinge taal in de traditionele lessen Nederlands vaak beperkt tot spreekbeurten of debatten. Voor communicatief gebruik van het Nederlands, bijvoorbeeld bij vertellen, uitleggen, samenwerken of reflecteren, bestaat nauwelijks goede begeleiding van leerlingen door docenten.

Zowel voor de vakdocenten als voor de docenten Nederlands zou het dus zinvol zijn om zich te richten op de begeleiding van allerlei soorten taalgebruik tijdens vaklessen. Alle docenten kunnen beter worden in gesprekken aanzwengelen, woordenschatlessen integreren in praktijkwerk, reflectie- en denkgesprekken begeleiden, taalontwikkelen- de één-op-één gesprekken voeren met leerlingen, vragen stellen om leerlingen aan het praten te krijgen, vertel- en verslagkringen begeleiden, planning van werk begeleiden, leerlingen helpen presentaties voor te bereiden, etc.

3. Casus: actieonderzoek door een docent bouwtechniek in een vmbo-groep

Een docent bouwtechniek en een taalbegeleider hebben gedurende een langere periode in het schooljaar 2008-2009 gevolgd hoe taal en vakonderwijs nu precies samengaan tijdens praktijklessen in een groep van de assistentenopleiding niveau 1. Daarbij maakten ze gebruik van de principes van wat actieonderzoek genoemd wordt. Dat betekent werken in een terugkerende afwisseling van praktijk, reflectie daarop en nieuwe planning. In stappen, dus, volgens de reflectiecirkel van Korthagen:

1. handelen;
2. terugblikken;
3. essentie bepalen;
4. alternatieven ontwikkelen en kiezen;
5. opnieuw handelen.

Die stappen werden meermaals herhaald. Ze maakten voor de reflectie gebruik van video-opnames die door de docent zelf bekeken en geïnterpreteerd werden. De taalbegeleider hielp bij het bepalen van essenties en het ontwikkelen van alternatieven. Van de gesprekken werden verslagen gemaakt. Hieronder een overzicht van de lijn die in het onderzoek te zien was:

Overzicht actieonderzoek taalgericht bouwtechniekonderwijs

In het onderzoek zagen we de 3 principes van taalgericht vakonderwijs (context, taalsteun en interactie) op de volgende manier terug:

- context: werken aan een praktijkopdracht in het praktijklokaal;
- taalsteun: de docent biedt in samenhang hiermee bij herhaling vaktermen aan;
- interactie: de docent zoekt naar manieren om talige interactie over het werk – bij voorkeur met gebruik van vaktaal – te stimuleren

Gedurende het jaar werkte de vakdocent op de volgende manieren:

- in blok 1: veel uitleg van de kant van de docent, met nadruk op het geven van taalsteun;
- in blok 2: meer aandacht voor het individuele taalniveau van de leerlingen;
- in blok 3: steeds meer andere leerlingen erbij betrekken met als doel ze actiever te maken op het gebied van taal;
- in blok 4: samenwerkend leren inzetten als stimulans voor talige interactie;
- in blok 5: andere didactische werkvormen inzetten als middel om interactie en nadenken te stimuleren;
- in blok 6: accent op het reflectiegesprek met de hele groep na een samenwerkingsopdracht;
- in blok 7: opnieuw – dit keer concreter – oefenen met reflecteren in de groep.

4. Conclusies: zonder interactie geen actief vaktaalgebruik

We begonnen met de vraag: hoe kan de docent ervoor zorgen dat leerlingen actiever vaktaal gaan gebruiken? We konden concluderen dat praten over het werk – tijdens of na het werk – de grootste leeropbrengst voor de leerlingen lijkt te hebben. Leerlingen in die sector praten doorgaans niet veel en al helemaal niet in vaktaal. Een docent die hen actiever wil maken met vaktaal moet tegelijkertijd werken aan meer praatgelegenheid en aan het aanleren van vaktaalwoorden.

Samengevat: voor het aanleren van vaktaal werkt het beste een combinatie van:

1. instructief lesgeven over vaktermen (vaktaal aanbieden, oefenen en herhalen);
2. interactie stimuleren en organiseren waarin het gebruik van vaktaal handig, gemakkelijk of zelfs nodig is

Daarnaast is meer talige interactie ook voor andere doeleinden belangrijk (beter samenwerken, je communicatiever opstellen, minder onzeker zijn over je taal, enz.).

Een docent kan leren gebruikmaken van een mix van werkvormen en didactieken die gericht zijn op interactie tussen docent en leerling en tussen leerlingen onderling, met voortdurende aandacht voor uitleg en herhaling van vaktaalwoorden.

5. Leren op de werkvloer, ook voor de docent

Om beter te worden in taalgericht vakonderwijs kunnen docenten zich dus richten op de combinatie van interactie en vaktaal. We maken daarbij een onderscheid tussen de soorten interactie, gespreksvormen en docentvaardigheden.

5.1 Soorten interactie

- docent-leerling;
- leerling-leerling;
- docent-groep.

5.2 Gespreksvormen

- gesprekken tijdens het werken aan een praktijkopdracht;
- gesprekken tijdens een samenwerkingsopdracht;
- reflectiegesprekken ;
- verslag geven / beschrijven van wat je doet;
- leergesprekken (instructieve dialogen);
- denkgesprekken (dialogisch onderzoeken);
- tweegesprekken;
- planningsgesprekken;
- kringgesprekken;
- presentaties aan een groep.

5.3 Docentvaardigheden

- verschillende soorten vraagstellingen kennen en doelgericht toepassen: ervaringsvragen, kennisvragen, denkvragen;
- leren concrete open vragen te stellen;

- groepsgesprekken kunnen leiden met een specifiek doel;
- leerling-volgend kunnen werken;
- verschillende werkvormen doelgericht inzetten;
- noodzaak scheppen om te gaan praten;
- taalzwakke of -onzekere leerlingen aanmoedigen toch taal te gebruiken;
- denk- en formuleerruimte geven;
- leren doeltreffende woordenschatdidactiek toe te passen: voorbereiden, semantiseren, controleren, consolideren.

6. Begeleid werken aan taalgericht vakonderwijs in kleine ontwikkelgroepen

Taalbegeleiders kunnen leraren ondersteunen die verder willen komen met de combinatie van interactie en vaktaal, zoals hierboven beschreven. Het is zinvol om te werken vanuit een taalvraag van de docent of van een groepje docenten en om te streven naar handelingssgerichte resultaten, dat wil zeggen dat ze er na afloop praktisch mee verder moeten kunnen. De begeleiders van de Stichting Taalvorming werken vanuit leervragen van docenten, met de nadruk op het belang van taal voor het vak. Het gebruik van video-opnames is aan te raden, omdat het een krachtiger leermiddel is dan (alleen) gesprekken. Over een langere periode worden meerdere opnames gemaakt en besproken. Docenten leren, met behulp van video, observeren wat het effect is van hun eigen handelen in de klas – zoals in de casus hierboven beschreven. De opeenvolging van observeren, interpreteren en een nieuwe stap zetten, is een doeltreffende manier om zelf aan de verbetering van je onderwijs te werken. De uitgangspunten en doelen van taalgericht vakonderwijs zijn inmiddels wel bekend. Nu gaat het om doen!

Ronde 5

Maud van Druenen & Hedwig de Krosse
 Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
 Contact: m.vandruenen@taalonderwijs.nl
h.dekrosse@taalonderwijs.nl

De Digitale Collega online: kennis en vaardigheden rond dyslexie

1. Inleiding

Dyslexie... een complex probleem dat invloed heeft op het alledaagse functioneren van leerlingen. Niet alleen in de klas, maar ook in onze geletterde samenleving leveren

lees- en spellingproblemen de nodige struikelblokken op. Het volgen van een onder-titeling bij een film, het lezen van een boek voor de boekenlijst, het schrijven van een officiële brief: allerlei zaken waarbij het snel en accuraat omzetten van letters in klanken (lezen) of het omzetten van klanken in letters (schrijven) essentieel is. En juist dat is voor dyslectische leerlingen heel moeilijk.

Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spelling op woordniveau (Stichting Dyslexie Nederland 2008).

Dyslexie komt bij ongeveer 4% van de bevolking voor (Blomert 2006). Bij leerlingen met dyslexie is het lezen en/of het spellen onvoldoende en/of moeizaam geautomatiseerd. Ondanks systematische hulp, blijft er sprake van een achterstand (ook wel ‘didactische resistentie’ genoemd). Dyslexie gaat nooit helemaal over. Aandacht voor de dyslectische leerling doet er dus niet alleen toe binnen het basisonderwijs. De zorg moet ook gecontinueerd worden in het voortgezet onderwijs, wanneer de leesteksten moeilijker worden en er steeds meer een beroep wordt gedaan op een geautomatiseerde spellingvaardigheid. Dat moet niet alleen de taak van een zorgspecialist op school zijn. Juist *binnen* de klas kan de dyslectische leerling enorm geholpen worden. Kennis over dyslexie en de belemmeringen die leerlingen met dyslexie kunnen ervaren, is voor vakdocenten dan ook van groot belang, zodat, in samenspraak met de leerling, de begeleiding in de klas zo goed mogelijk vormgegeven kan worden. Maar hoe komen vakdocenten aan die kennis? Hoe weten zij hoe ze de dyslectische leerling binnen de klas best kunnen helpen en welke middelen ze kunnen aanwenden om dyslexie te signaleren? Door het thema dyslexie binnen lerarenopleidingen een plek te geven!

Met de Digitale Collega VO (DICO), ontwikkeld binnen het Masterplan Dyslexie, willen we eerstegraads en tweedegraads lerarenopleidingen inhoudelijke input bieden om aanstaande docenten dyslexie-startbekwaam te maken.

2. Masterplan Dyslexie

Het Masterplan Dyslexie wordt – in opdracht van het Ministerie van Onderwijs – uitgevoerd door het Expertisecentrum Nederlands, KPC Groep en WSNS Plus. Centraal staat het realiseren van een brede en integrale aanpak van dyslexie in het onderwijs. De activiteiten zijn gericht op het signaleren en begeleiden van leerlingen met leesproblemen/dyslexie, het implementeren van de Protocollen (Leesproblemen en) Dyslexie en het zoeken naar afstemming met vervolgonderwijs, ouders en externe zorginstellingen. Daarnaast is deskundigheidsbevordering van de lerarenopleiding op het gebied van dyslexie een speerpunt.

3. Aandacht voor dyslexie in de lerarenopleidingen

Aandacht voor dyslexie is niet als specificatie meegenomen in de bekwaamheidseisen voor docenten binnen het voortgezet onderwijs. Daarnaast bepalen opleidingen zelf hoe ze hun lessen inhoudelijk inrichten en leggen ze eigen accenten. Gevolg: aandacht voor dyslexie is afhankelijk van de aanwezigheid van expertise en van de invloed die de experts (willen) uitoefenen op het onderwijsaanbod. Het is dan ook niet vreemd dat de aandacht voor dyslexie – en de plek die dyslexie krijgt – per opleiding sterk verschilt.

Als een opleiding er echter voor kiest om de zorg voor dyslectische leerlingen tot een vast onderdeel van het curriculum te maken, dan maakt de DICO de benodigde kennis en vaardigheden voor iedereen toegankelijk. Het gaat niet alleen om kennis en vaardigheden. Onder alle competenties ligt altijd de attitude ten opzichte van de dyslectische leerling. Ook hier heeft de DICO aandacht aan besteed. Bij dat alles is ernaar gestreefd om steeds een koppeling te maken naar concrete situaties, idealiter binnen de stage.

Om het aanbod – attitude, kennis en vaardigheden – te structureren op een manier die aansluit bij de werkwijze op de Nederlandse Lero's hebben wij een competentieprofiel opgesteld dat aansluit bij de 7 SBL-competenties (wet BIO). Het competentieprofiel 'Dyslexiebekwame student' beschrijft competenties op basisniveau en verdiepingsniveau, met als doel de inhoud voor werk- en hoorcolleges in de minor- en majorstructuur vorm te kunnen geven.

Context	Met leerlingen	Met in/een team	Met in/de omgeving	Eigen ontwikkeling
Interpersoonlijk	Interpersoonlijke competentie (1)	Competentie samenwerken met collega's (5)	Competentie samenwerken met de omgeving (6)	Competentie reflectie en ontwikkeling (7)
Pedagogisch	Pedagogische competentie (2)	-	-	-
Vakinhoudelijk / didactisch	Vakinhoudelijke en didactische competentie (3)	-	-	-
Organisatorisch	Organisatorische competentie (4)	-	-	-

Figuur 1: Het competentieprofiel 'Dyslexiebekwame student'.

4. Digitale Collega (DICO)

De DICO biedt een competentieprofiel en lesmateriaal over dyslexie in de vorm van hoorcolleges, werkcolleges, opdrachten en powerpointpresentaties. Het materiaal kan gratis gedownload worden en kan naar eigen inzicht worden aangepast (zie: <http://www.digitalecollega.nl>). De inhoud van de module is gebaseerd op het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs (Henneman, Kleijnen & Smits 2004) en diverse andere publicaties en producten die in dezelfde lijn ontwikkeld zijn.

De doelstellingen van de Digitale Collega VO zijn:

- opleidingen inhoudelijke input bieden om aanstaande leraren startbekwaam te kunnen maken voor wat betreft begeleiding en beleid op het gebied van dyslexie;
- docenten een overzicht geven van aanwezige informatie die gebruikt kan worden bij het uitzetten van de leerlijn dyslexie;
- docenten en studenten kritisch leren kijken naar interventies bij dyslectische leerlingen;
- studenten – daar waar opleidingen ‘dyslexie’ niet als substantieel onderdeel van het curriculum beschouwen – de gelegenheid bieden om zelfstandig kennis en vaardigheden te ontwikkelen op basis van het aangeboden materiaal.

De DICO VO biedt lesmateriaal dat flexibel in te zetten is, zowel qua inhoud als werkvorm. De inhoud is ondergebracht in 4 thema's, die op hun beurt weer verdeeld zijn in een of meerdere colleges. Elk college biedt een powerpointpresentatie, die per dia voorzien is van notities, waardoor de opleider over voldoende materiaal beschikt om een college te geven. Bij elk college wordt een document geleverd waarin de college-inhoud kort beschreven wordt, de doelstellingen worden besproken, de benodigde materialen worden uiteengezet en voor de geïnteresseerde lezer allerlei interessante websites en literatuur worden weergegeven. Eveneens worden in het document aanvullende werkvormen en verwerkingsopdrachten beschreven. De aanvullende werkvormen kunnen ingezet worden tijdens de colleges om zo het interactief onderwijs te bevorderen. De verwerkingsopdrachten kunnen zelfstandig door de studenten (alleen of in een groep) worden gemaakt. Binnen de verwerkingsopdrachten wordt – net zoals binnen de doelstellingen per college – een onderscheid gemaakt tussen basis- en verdiepingsopdrachten. De 4 vakdocentspecifieke werkcolleges vormen een uitzondering op de college-inhoud zoals hier beschreven (thema 3).

De nadruk binnen de DICO VO ligt op het begeleiden van leerlingen met dyslexie (thema 3). Daarvoor is achtergrondkennis over dyslexie (thema 1) noodzakelijk, evenals zicht op de manier waarop leerlingen met dyslexie gesignaleerd kunnen worden (thema 2). Ten slotte komt dyslexiebeleid aan de orde (thema 4), waarbij de docent-in-opleiding een beeld krijgt van de processen van beleid maken en uitvoeren en van de rol die hij daarin kan spelen als vakdocent.

Inhoud Digitale Collega VO

Thema 1: Hoezo dyslexie?

- dyslexie in het voortgezet onderwijs

Thema 2: Signaleren van leerlingen met dyslexie

- overgang primair onderwijs – voortgezet onderwijs
- instrumenten en observeren

Thema 3: Begeleiden van leerlingen met dyslexie

- succesvol begeleiden
- inzet ict-middelen
- toetsing, beoordeling, wet- en regelgeving
- interventieprogramma Nederlands, Engels en Praktijkonderwijs
- werkcollege: Dyslectische leerlingen en de talen
- werkcollege: Dyslectische leerlingen en de zaakvakken
- werkcollege: Dyslectische leerlingen en de exacte vakken
- werkcollege: Dyslectische leerlingen en de praktijkvakken en creatieve vakken

Thema 4: Dyslexiebeleid

- dyslexiebeleid in kaart

De opbouw van de DICO VO is niet lineair. De thema's zijn onafhankelijk van elkaar en in willekeurige volgorde te gebruiken. De opleider en/of student heeft dus alle vrijheid om een keuze te maken uit de colleges die worden aangeboden. Er wordt echter wel af en toe verwezen naar een ander college voor een nadere uitwerking van bepaalde termen. Het mag duidelijk zijn dat de DICO VO veel verschillende opdrachten biedt: opdrachten die tijdens een college in te zetten zijn, opdrachten als voorbereiding op de stage, maar ook opdrachten voor in de praktijk. Er zijn voldoende keuze-activiteiten, ook voor studenten die op de stageschool niet de mogelijkheid krijgen om met dyslectische leerlingen te werken. De opleider kan, bij voorkeur in overleg met de student, opdrachten op maat selecteren. Het is zeker niet de bedoeling dat de opdrachten in hun totaliteit worden uitgevoerd: alle documenten kunnen door de opleiders bewerkt en aangepast worden.

Referenties

- Blomert, L. (2006). *Onderzoek t.b.v. de protocollen voor dyslexie diagnostiek en behandeling (eindrapport projectnummer 608/001/2005)*. Amsterdam: CVZ.
- Henneman, K., R. Kleijnen & A.E.H. Smits (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.

Ronde 5

Maaïke Hajer (a) & Theun Meestringa (b)

(a) Hogeschool Utrecht

(b) SLO Enschede

Contact: maaike.hajer@hu.nl

t.meestringa@slo.nl

Taalgericht de vakken in!

Taaldidactiek vervlechten in andere schoolvakken is praktisch uitvoerbaar. Dat ontdekt u bij de workshop rond dertien fraai vormgegeven lessenreeksen taalgericht vakonderwijs. Die lessenreeksen werden vanuit het Nederlandse Platform Taalgericht Vakonderwijs ontwikkeld, in een nauwe samenwerking tussen taal- en vakexperts. De werkmodellen (prototypes) van taalgerichte vaklessenreeksen zijn op theorie gebaseerd en in de praktijk uitgetoetst in biologie, ckv, economie, geschiedenis, techniek, wis- kunde en zorg, verdeeld over eerste en laatste klassen van verschillende vormen van het voortgezet/secundair onderwijs. De kernelementen in de lessen zijn identiek: interactief, contextrijk en met taalsteun, gericht op expliciete vak-taaldoelen. Maar tegelijk is taalontwikkelen bij geschiedenis iets anders dan bij biologie of bij techniek. We presenteren de voorbeelden en de ervaringen en bespreken hoe deze in te zetten zijn in de lerarenopleiding en in nascholing.

Regine Bots
CED-Groep, Unit VO-BVE, Rotterdam
Contact: r.bots@cedgroep.nl

Een doorlopende leeslijn voor elke leerling. Alle facetten van leesontwikkeling in het voortgezet onderwijs belicht

1. Inleiding

Veel scholen hebben een *stil*-leesuur of *vrij*-leesuur. Toch hebben docenten soms twijfels over het rendement daarvan. “Leerlingen vallen soms letterlijk in slaap” of “Ze zitten er met een boek, maar ik vraag me af wat ze ermee doen”, zijn opmerkingen die je hoort als je de effectiviteit van een dergelijk uur bespreekt. Zouden we de positieve effecten van een leesuur kunnen behouden, maar het iets minder vrijblijvend kunnen maken? Die vraag leeft bij veel docenten Nederlands en mentoren in Rotterdam en waarschijnlijk bij nog veel meer docenten.

2. Leesdok

Leesdok is gestart als pilot in het kader van de Rotterdamse Robuuste leesaanpak en heeft als missie van elke leerling een gemotiveerde en succesvolle lezer te maken. *Leesdok* is ontstaan vanuit de vraag: ‘Hoe brengen we eenheid en ordening aan in alles wat er al is om leerlingen tot betere lezers te maken?’ En: ‘hoe maak je dat vervolgens op een motiverende manier tot een systeem waarin leerlingen met hun docenten stappen kunnen zetten?’ *Leesdok* biedt een doorlopende leerlijn voor lezen, waarbij zowel aandacht is voor leesvaardigheid als voor belevend lezen en leesattitude. De leerling bouwt een leesportfolio op (*Mijn leesdok*), waarbij het ontwikkelen van leesplezier en het maken van leeskilometers (op het juiste niveau) voorop staan. *Leesdok* kan zowel in de onderbouw als in de bovenbouw worden ingezet.

2.1 Doelstellingen

Een belangrijk doel van *Leesdok* is leerlingen bewustmaken van wat leesvaardigheid allemaal inhoudt. *Leesdok* beoogt duidelijkheid te scheppen met betrekking tot waar ze nu staan en waar ze naartoe moeten. Ook moeten ze ontdekken welke stappen ze kunnen zetten om daar te komen. De leerlingen krijgen met *Leesdok* – dankzij de concretisering van tussenstappen – de mogelijkheid tot een succeservaring. Leesgedrag wordt expliciet benoemd, zowel op school als in de vrije tijd.

Niet alleen voor leerlingen, maar ook voor docenten en ouders wordt leesontwikkeling op die manier concreter.

Leesdok Boekenkaart ZILVER	
Om dit niveau te behalen moet je tenminste 8 boeken op niveau zilver gelezen hebben. Voorbeelden van 'zilveren boeken' zijn:	
Proza: <i>Het Achterhuis</i> - Anne Frank <i>De zesde mei</i> - Thomas Ross <i>Marokko aan de plas</i> - Karel van der Stoep <i>De reënie</i> - Simone van der Vlist <i>Het schrijftelparadijs</i> - Khalid Boudou	
Poëzie: <i>Hebben alle vogels nesten</i> - anoniem <i>Egdistiad</i> - Willem Wilmink Nederlandstalige liedteksten van Driek van Wissen	
Schrijf hieronder op welke boeken je gelezen hebt op niveau zilver. Doe na elk boek een verwerkingsopdracht (202). De gemaakte opdrachten kun je in je Leesdokmap bewaren. Kies ook uit elk boek vier nieuw geleerde woorden en schrijf die op je woordkaart.	
Gelezen boeken	
① titel: auteur: datum boek uit:	verwerkingsopdracht:
② titel: auteur: datum boek uit:	verwerkingsopdracht:
③ titel: auteur: datum boek uit:	verwerkingsopdracht:
④ titel: auteur: datum boek uit:	verwerkingsopdracht:
⑤ titel: auteur: datum boek uit:	verwerkingsopdracht:
⑥ titel: auteur: datum boek uit:	verwerkingsopdracht:
⑦ titel: auteur: datum boek uit:	verwerkingsopdracht:
⑧ titel: auteur: datum boek uit:	verwerkingsopdracht:

© CED-Groep, Unit VO-BVE, concept 2009

Leesdok Boekenkaart ZILVER	
Verwerkingsopdrachten - Kies bij elk boek een andere opdracht!	
① Zoek twee recensies (boekbesprekingen) over dit boek, bijvoorbeeld op www.shuizuit.be , www.leesfest.nl , www.kidseboek.nl of www.scholieren.com/boekverslagen . Vergelijk jouw mening over het boek met het oordeel in de recensies. Waarmee ben je het eens, waarmee niet? Welke recensie vind jij het best of komt het meest overeen met jouw eigen oordeel over het boek? Leg uit. Geef argumenten! (Schrijf minstens een hele pagina A4.)	
② Staat er nog geen recensie van dit boek op de websites die hierboven genoemd worden? Schrijf er dan zelf een! Lees eerst een of twee recensies van andere boeken. Let op de schrijfstijl en op welke informatie over het verhaal en de auteur worden verstrekt. Probeer jouw recensie in dezelfde stijl te schrijven. Selecteer ook een kort fragment, dat een goede indruk van (de sfeer in) het boek geeft. Als je het leuk vindt, kun je je recensie insturen naar de redactie van de site(s).	
③ Kies drie fragmenten uit het boek, die samen een goede indruk geven van hoe het boek is. Bijvoorbeeld omdat je door het lezen van die fragmenten een goed idee krijgt van het onderwerp, van het karakter van de hoofdpersoon, van de schrijfstijl, of van wat het boek bijzonder maakt.	
④ Maak een hoofd-hart-handen-voeten-schema over een personage uit het boek, bijvoorbeeld over de hoofdpersoon. Teken het personage, of vraag een tekening aan je docent. Schrijf bij het hoofd hoe het personage denkt en bij het hart wat hij of zij voelt. Schrijf bij de handen wat het personage in het boek doet en bij de voeten waar hij/zij heen gaat of uitkomt in het verhaal.	
⑤ Maak een Powerpointpresentatie over het boek. Maak tenminste 15 dia's. Zoek voor de presentatie extra informatie over een onderdeel van het boek. Bijvoorbeeld over de tijd waarin het verhaal zich afspeelt of de plaats(en). Of over het thema dat in het boek speelt.	
⑥ In veel boeken heeft de hoofdpersoon een probleem , of moet hij/zij een belangrijke keuze maken. Welk probleem is er in dit boek en hoe gaat de hoofdpersoon daarmee om? Zou jij hetzelfde doen als jij in zijn of haar schoenen stond? Waarom (niet)? Schrijf hierover een korte tekst (één tot anderhalve pagina).	
⑦ Heeft dit boek jou iets geleerd of jouw mening over bepaalde mensen of onderwerpen veranderd? Beschrijf die verandering : hoe dacht je eerst, wat is er veranderd en hoe heeft het boek daarmee te maken. (Een tot anderhalve pagina A4.)	
⑧ Maak een spel over het boek. Bijvoorbeeld een kwartetspel over de hoofdpersonen en hun eigenschappen, of over belangrijke plaatsen in het boek. Of een ganzenbordspel. Vraag je docent om extra informatie of om hulp.	
⑨ Maak een maquette van een landschap of ruimte uit het boek . Maak ook poppetjes van een of meer personages en plaats die in de ruimte. Beschrijf in een half A4 om welke ruimte of plaats uit het boek het gaat en waarom je die gekozen hebt.	
⑩ Bedenk een reclamespotje voor het boek. Maak een script voor een reclamespotje van tenminste 2 minuten. Voor wie is het boek geschikt? Wat maakt het spannend? Is de schrijver beroemd? Het thema aantrekkelijk? Wat is een leuk citaat? Gebruik je creativiteit! Neem het spotje ook op, zodat anderen het kunnen beluisteren of bekijken.	

© CED-Groep, Unit VO-BVE, concept 2009

Figuur 1: niveaukaart zilver

2.2 Niveaus

Leesdok onderscheidt verschillende niveaus op basis van de niveaubeschrijvingen van de commissie Meijerink (zie het rapport *Over de drempels met taal* 2008). Daarbij zijn ook tussenniveaus aangebracht, omdat de stappen tussen de niveaus vrij groot zijn. Voor elk niveau is er een niveaukaart, waar voor leerlingen op beschreven staat wat van hen wordt verwacht op dat welbepaalde niveau. Het gaat daarbij zowel om leeshouding en -gedrag als om kennis en vaardigheden (zoals kennis van genres en tekstsoorten of het gebruik van leesstrategieën). Voor de hogere niveaus van *Leesdok* is ook gekeken naar het proefschrift van Theo Witte (2008) en de niveaus van literaire ontwikkeling die hij onderscheidt.

Ook woordenschat is een belangrijke component. Per niveau worden 60 voorbeeldwoorden onderscheiden op 'de Woordenkaart'. De leerlingen vullen die kaart aan door per gelezen boek van tenminste vier gelezen woorden de betekenis te noteren.

Leesdok		Woordenkaart	ZILVER
Dit zijn voorbeelden van woorden in teksten en boeken op niveau Zilver:			
de aanleiding	aantasten	aanvaarden	
aanvankelijk	het alternatief	afsteken tegen	
zich baseren op	beheersen	beletten	
bereid zijn	beëffen	beschikken over	
betrekkelijk	bevoornden	blootstaan aan	
het cilaat	constatieren	d.m.v. (door middel van)	
definitief	dikwijls	divers	
eenzijdig	elders	erkennen	
evenmin	de factor	de functie	
garanderen	het geveven	geleiden	
gepaard gaan met	gering	ghedelfen	
hastenen	i.v.m. (in verband met)	inhouden	
het initiatief	intensief	de invloed	
kritisch	maatregelen nemen	manieren	
het motief	nagaan	noch	
ofschoon	onderling	het onderscheid	
ondervinden	oorspronkelijk	opleveren	
de overvloed	passief	permanent	
het principe	reeds	de reeks	
relatief	respectievelijk	suggereren	
ergens op terugkomen	trachten	typisch	
Woordleestategieën			
Bij een 'zilveren lezer' hoort ook het volgende gedrag:			
a. Je probeert om tijdens het lezen je woordenschat te vergroten.			
b. Je gebruikt je eigen kennis en informatie uit de context om de betekenis van onbekende woorden in de tekst te achterhalen. Je bij voorbeeld:			
- <i>figuurlijk</i> taalgebruik - uitdrukkingen, beeldspraak en metaforen;			
- de vorm van woorden - Welke woorden heb ik? Is dit wel/niet de betekenis die het woord? Kun je het voor- of achtervoegsels herkennen, of andere woorden?			
c. Je geeft een omschrijving, een synoniem of een voorbeeld van de woordbetekenis, of je herformuleert de zin waar het woord in stond in je eigen woorden.			
d. Je controleert of de door jou gevonden betekenis klopt.			

[illegible]

2

Figuur 2: Woordenkaart zilver.

Daarnaast is er per niveau van *Leesdok* de boekenkaart met voorbeeldboektitels van dat niveau. Een boekenlijst met meer titels hoort hier bij. Op de boekenlijst vinden de leerlingen ook verwijzingen naar websites, waar ze nog meer boekentips en informatie over de boeken kunnen vinden. De leerlingen noteren op de boekenkaart welke boeken ze van het niveau lezen. Op elk niveau moet een minimum aantal boeken gelezen worden. Per boek maken de leerlingen een korte verwerkingsopdracht.

Leesdok	Niveaueenkaart	ZILVER
Naam: _____	Wat ga je doen?	
Ik begin aan dit niveau op: _____ (datum)	Je gaat je leesvaardigheid weer een stuk verbeteren. Je leest steeds meer om tijdens en na het lezen ook na te denken over de bedoelingen van de schrijver. Je ontdekt dat een schrijver zijn eigen ideeën heeft en dat hij die in teksten laat zien.	
Ik beheers dit niveau op: _____ (datum)	Een schrijver gebruikt ook allerlei technieken om een bepaald effect te bereiken op de lezer. Dit soort technieken leer je herkennen. Ook leer je kenmerken die bij bepaalde literaire genres horen. Je kunt van boeken afgeven in wat genre ze thuisbrengen. Als lezer leer je om kritisch te kijken naar de tekst en om informatie uit verschillende teksten te vergelijken.	
DOEL VOOR DIT NIVEAU		
Lees tenminste 8 boeken op niveau lezer Maak over elk boek een verwerkingsopdracht. Gebruik de Boekenkaart Zilver.		
Een 'zilveren lezer' word je, door veel te lezen op het goede niveau en door met anderen te praten over de teksten en boeken die je leest. Als 'zilveren lezer' doe en kun je de volgende dingen:		
Technisch leesniveau		
Je leest boeken waarop geen AVI-niveau meer staat vermeld.		
Leesgedrag & leesvoorkeuren		
☐ Je houdt het vol om langere tijd (een tot anderhalf uur) achter elkaar te lezen. ☐ Je leest op school minstens 30 minuten per dag in een leesboek, krant of tijdschrift. ☐ Je leest thuis ook boeken, elke dag een half uur tot een uur. Daarnaast lees je zijn regelmatig een (jongeren)krant of tijdschrift. ☐ Je kunt veel verschillende soorten teksten lezen en begrijpen. Bijvoorbeeld: teksten in schoolboeken bij verschillende vakken, krantenberichten, tijdschriftartikelen, folders, advertenties, recepten. De teksten kunnen zowel gaan over dingen waar je al iets van weet, als over onderwerpen die minder bekend voor je zijn. ☐ Je leest minstens zes verschillende soorten boeken. Bijvoorbeeld boeken van de volgende genres:		
		
humoristische roman	sprookje/fabel	waargebeurd verhaal
		
romantisch verhaal	horror/ griezelverhalen	verhaal over vriendschap
		
oorlogssroman	historische roman	fantasy/ science fiction
		
detective / thriller	(auto)biografie	informatieboeken
poëzie		

Begrijpen wat je leest

Om zo goed mogelijk te begrijpen wat je leest, doe je tijdens het lezen de volgende dingen.

- Je kijkt naar de buitenkant van een tekst of boek (titel, inhoudsopgave en/of achterflap, plaatjes, tussenkopjes, anders gedrukte woorden) en bedenkt waar het over zal gaan.
- Je bedenkt ook wat je al weet over dat onderwerp.
- Je probeert tijdens het lezen steeds te bedenken hoe het verder zal gaan.
- Je let op signaalwoorden in de tekst.
- Je let op het verschil tussen *verhaal* en *figuurlijk taalgebruik*.
- Je bedenkt het verhaal of de informatie uit de tekst voor je te zien.
- Je stelt jezelf vragen over de tekst of het verhaal.
- Je leeft je in in de personages van een verhaal.

Na het lezen: reflecteren op een tekst of verhaal

Als je een boek of verhaal (fictie) hebt gelezen, kun je daarna:

- de verhalen beschrijven, aan de hand van de belangrijke gebeurtenissen en *weddingelingen*.
- aangeven in welke tijd het boek zich afspeelt en hoe de tijd verloopt in het verhaal (je herkent bijvoorbeeld *tijdverdwijning*, *tijdsprongen* en *flash backs*);
- uitleggen welke *personages* in het verhaal voorkomen, hoe zij denken en voelen en wat hun rol is in het verhaal;
- uitleggen wat het (belangrijkste) *thema* van het verhaal is;
- aangeven tot welke *groep* de boek/verhaal behoort en waarom;
- jouw mening over en gevoel bij het boek uitleggen, en hiervoor voorbeelden uit de tekst aanhalen.

In *gedichten* herken je het *ritme*, de *rijmvorm* (begrijp-in-zinrijm, klinkaritmisch-metrijm) en het *rijmschema*.

Ook kun je woorden voor onderdelen van gedichten, zoals: *strophe* en *versregel*.

Als je een schoolboektekst of andere informatietekst hebt gelezen, kun je daarna:

- vertellen wat de hoofdgedachte van de tekst is;
- onderscheid maken tussen *hoofdzaken*, *bijzaken* en *details*;
- de *leiding*, de *kern* en het *afslut* aanwijzen;
- voorbeelden noemen van *feiten* en *meningen* in de tekst, en van argumenten voor een mening;
- uitleggen wat volgens jou het doel van de tekst is, of wat de schrijver wil bereiken met de tekst. Hierbij gebruik je voorbeelden uit de tekst;
- een schema invullen of maken over belangrijke informatie uit de tekst.

Figuur 3: Fragment van een boekenkaart zilver.

2.3 Werken met Leesdok

Een school besteedt minstens een uur per week aan *Leesdok*. In de eerste les vullen alle leerlingen een leesenquête in waarin ze hun leeservaring tot dat moment vastleggen. De docent houdt een enthousiast verhaal over een boek dat hij of zij zelf met veel plezier heeft gelezen. Ook wordt de niveaukaart voor de klas kort besproken. Hoewel er natuurlijk veel verschillen zijn binnen een klas, werkt *Leesdok* aanvankelijk met een kaart voor de klas met hetzelfde streefniveau. Leerlingen die juist onder of boven dat niveau functioneren, krijgen een aanvullende kaart.

Tijdens de eerste les wordt ook een leesregistratieformulier uitgedeeld. Leerlingen houden daarop een tijd lang bij wat en hoeveel ze lezen. Daarbij kan het gaan om allerlei 'leesvoer': websites, tijdschriften, kranten, fictie, informatieve boeken, enz. Na de eerste les inventariseert de docent de resultaten uit de leesenquête. Zo krijgt hij of zij een eerste indruk van de voorkeuren en de leeservaring van de leerlingen. In de tweede les rapporteert de docent dan kort wat er uit de enquête is gekomen. De leerlingen kiezen hun eerste boek en starten met lezen.

Na de eerste twee introductielessen volgt elke les ongeveer hetzelfde ‘format’. In ongeveer een uur wordt enerzijds gelezen (leerlingen maken leeskilometers), anderzijds vin-

den allerlei leesbevorderende activiteiten plaats: de docent houdt steeds met een aantal individuele leerlingen taalontwikkelgesprekken aan de hand van de niveaukaarten, leerlingen werken aan een boekverwerkingsopdracht of wisselen lees-/boekervaringen uit. Bij *Leesdok* horen, naast de niveaukaarten bij de verschillende niveaus, lessuggesties voor de invulling van het *Leesdokuur*, boekenlijsten en verwerkingsopdrachten per niveau. Elke les eindigt bijvoorbeeld met ‘de vraag van vandaag’. Leerlingen wisselen in tweetallen, in kleine groepjes of plenair kort ervaringen uit over wat ze die dag gelezen hebben. Elke les start met een ‘focus op leesbeleving’ waarin een leerling (of de docent) een enthousiasmerende, korte presentatie geeft over een boek.

Docenten zijn blij met de opzet van *Leesdok*. Dat blijkt uit opmerkingen als: “Leerlingen kunnen elkaar enthousiast maken” en: “Het is niet meer zo vrijblijvend”. Elke leerling kan nu lezen op zo’n niveau dat hij of zij er wat van leert.’

2.4 Taalontwikkelgesprekken

Een belangrijk kenmerk van *Leesdok* is dat de docent met de leerling praat over zijn of haar leesontwikkeling. De docent houdt met twee tot drie leerlingen per les een individueel gesprek over de voortgang van hun leesontwikkeling. Op die momenten kan de docent ingaan op de specifieke situatie per leerling door bijvoorbeeld titels van boeken aan te reiken die de leerling interessant zou kunnen vinden. Ook bekijkt de docent welke vorderingen een leerling maakt. Is er voldoende tijd besteed aan lezen? Wat kan een leerling doen om meer te lezen? Heeft een leerling moeite met bepaalde doelen? Welke extra inspanningen moet een leerling dan verrichten? Is er een succes te vieren? Zijn alle doelen van een kaart gehaald? Het zijn allemaal mogelijke invullingen van een taalontwikkelgesprek. Zowel de docent als de leerlingen bereiden het gesprek voor en leggen de gemaakte afspraken vast. *Leesdok* biedt in de handleiding aanwijzingen voor het voeren van dergelijke gesprekken.

2.5 Oudercomponent

Ten slotte wordt een oudercomponent ontwikkeld, met informatie over *Leesdok* voor ouders en tips om het leesgedrag en de leesvaardigheid van hun kind te stimuleren. Daarbij is ook aandacht voor ander mediagedrag. Bijvoorbeeld: kijk tenminste twee keer per week met je kind naar het (Jeugd)journaal en praat hier vijf minuten over. Of: haal een gratis krant in huis en bespreek samen een artikel. Breng samen een bezoek aan de bibliotheek. Belangrijk is dat er daadwerkelijk veel gelezen wordt – zowel op school als thuis. Het devies moet zijn: altijd een boek of krant bij de hand, altijd leestijd.

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 6

Saskia Roelofsen
Fontys Lerarenopleiding, Tilburg
Contact: s.roelofsen@hetnet.nl

Examentraining: effectief, anders en resultaatgericht. Het inzetten van activerende lees- en schrijfstrategieën bij de examenvoorbereiding Nederlands

1. Een korte probleemschets

Examentraining: effectief, anders en resultaatgericht. Een pretentieuze titel. Koppelen we daar het begrip ‘activerende didactiek’ aan vast en uw wenkbrauwen trekken zich langzaam samen tot een diepe frons.

In de bovenbouw van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) / hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) bereiden we de leerlingen voor op het eindexamen. Teksttraining speelt daarbij een belangrijke rol. Een goed hulpmiddel hierbij – dat bovendien veel gebruikt wordt – is de examenbundel. Het is echter niet stimulerend voor leerling en docent om bij aanvang van de les te starten met de zin: “pak je examenbundel en maak tekst...”. Daarnaast roept het klassikaal behandelen van de gemaakte tekst meteen de vraag op of leerlingen op die manier wel inzicht hebben/krijgen in de gemaakte fouten en of dat leidt tot een beter tekstinzicht, c.q. examenresultaat. Kortom: is het leerproces wel te bewaken? Controle hierop is moeilijk, want het is met de bestaande werkdruk voor docenten onmogelijk om van elke leerling steeds de opdrachten te controleren en om individueel na te gaan of het tekstinzicht toeneemt. Gebruikmaken van een activerende didactiek zou een hulpmiddel kunnen zijn om de gecompliceerde examenteksten voor leerlingen inzichtelijker te maken en als docent meer kijk te krijgen op het leerproces.

2. 'Activerende didactiek' en 'Samenwerkend leren'

Het begrip 'activerende didactiek' wordt vaak in één adem genoemd met allerlei andere aanduidingen voor leervormen waarin leerlingen een actievere rol spelen. 'Zelfstandig leren', 'leren leren', 'actief leren', 'studiehuis', 'probleemgestuurd leren', 'ontdekkend leren', 'competentiegericht leren', 'samenwerkend leren'... Terminologie, waar u als docent in de praktijk niet op zit te wachten. Uit al die begrippen wil ik er eentje naar voren halen en dat is 'samenwerkend leren'.

'Samenwerkend leren' en 'activerende didactiek' vertonen veel overeenkomsten. Ekens (2008) stelt dat samenwerkend leren aan enkele voorwaarden moet voldoen, namelijk: "iedereen kan deelnemen, er wordt gewerkt aan een collectieve taak, de opdracht is helder geformuleerd en de leerling kan de taak uitvoeren zonder directe bemoeienis van de docent". Het belangrijkste verschil tussen activerende didactiek en samenwerkend leren is echter dat eerstgenoemde ook mogelijk is met uitsluitend individueel zelfstandig werken.

Dat brengt ons dichterbij de omschrijving van het begrip 'activerende didactiek'. Ekens (2008) haalt in zijn publicatie over activerende lees- en schrijflessen Bakker & Deinum aan met de volgende definitie: "activerende didactiek is een manier van lesgeven waarbij de nadruk ligt op maatregelen en activiteiten die de docent onderneemt om het zelfstandig en actief leren te bevorderen. Dit kunnen zowel docentgestuurde als (mede)leerling-gestuurde maatregelen zijn".

Tevens geeft Ekens (2008) enkele conclusies weer uit een onderzoek naar de praktijk van activerende didactiek dat Bakker & Deinum hebben uitgevoerd onder duizend docenten op 10 scholen. Niet enkel de voordelen, maar ook de bezwaren die docenten en leerlingen ervaren, komen aan bod:

- leerlingen vinden de lessen van docenten die een hoge mate van activerende didactiek toepassen afwisselender, leuker, leerzamer en meer motiverend dan de lessen van collega-docenten;
- opleiding, vak, ervaring of leeftijd hebben geen invloed op de mate waarin docenten activerend lesgeven;
- motieven voor activerende didactiek zijn 'afwisseling' en 'grotere betrokkenheid'; een groter leerrendement wordt niet genoemd;
- leerlingen moeten wennen aan nieuwe werkvormen en verantwoordelijkheid, waardoor er een opbouw in activerende didactiek moet zitten;
- een zekere mate van vertrouwen tussen docent en leerling is heel belangrijk voor een succesvolle activerende didactiek;
- het geluidsniveau, het volle programma, de opsplitsing van de leerstof in kleine(re) onderdelen en de weinige contactmomenten weerhouden docenten van de toepassing van verschillende werkvormen;

- volgens docenten zijn leerlingen niet in staat om verbanden te leggen tussen de verschillende vakken, wat voor een belemmering zorgt bij het activeren van voorkomenis.

3. De workshop

Zoals u kunt lezen staan de voor- en nadelen op een rijtje. Natuurlijk is geen enkele didactiek zaligmakend. Ook activerende didactiek niet. Toch wil ik de positieve ervaringen met u delen die ik de laatste jaren met die methode heb opgebouwd. Ik heb gemerkt dat juist de afwisseling tussen ‘frontaal lesgeven’, ‘activerende didactiek’ en ‘samenwerkend leren’ een prettige manier van werken is. De vertaalslag van de theorie naar de praktijk, en dan met name gericht op de eindexamentraining, kunt u zelf ervaren in de workshop. Een kleine ‘proeve’ van hoe het anders kan. De workshop biedt u de gelegenheid om te ontdekken dat de soms saaie teksttraining voor het eindexamen boeiender kan zijn voor leerling en docent, maar het allerbelangrijkste is dat u met een minimale inspanning meer zicht kunt krijgen op het leerproces van uw leerlingen, naarmate de werkvormen vaker worden toegepast.

Ik sluit deze theoretische bijdrage aan het programmaboek dan ook af met de wijze woorden van Confucius:

“Zeg het me en ik zal het vergeten
Toon het me en ik zal het onthouden
Laat het me doen en ik zal het leren”.

Referenties

- Bakker, C. & J.F. Deinum (2002). “Activerende didactiek, een actief lerende leerling in de klas”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 3, nr. 3, p. 3-9.
- Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands in de 2^e fase*. Enschede: SLO.

Jentine Land

Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht

Contact: J.F.H.Land@uu.nl

Effectieve leerteksten voor zwakkere lezers

1. Inleiding

Lezen is voor veel leerlingen uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) een groot struikelblok. Soms kan dat aan de leerlingen zelf liggen, maar soms ook aan de tekst die ze moeten lezen. Het is echter niet altijd even duidelijk wat een tekst geschikt maakt voor zwakkere lezers. Daarom heb ik dat onderzocht met groot-schalige leesexperimenten. Daarbij heb ik me voornamelijk gericht op de invloed van structuur- en stijlkenmerken op het tekstbegrip van de zwakkere lezers uit het vmbo.

2. Korte zinnen

“Gebruik korte zinnen”. Dat is een advies dat schrijvers vaak ter harte nemen als ze teksten voor zwakkere lezers schrijven. Vooral bij leerteksten die memoriseerd en goed begrepen moeten worden, is het van belang dat het de leerlingen weinig moeite kost om de informatie goed te interpreteren. En als ze ook nog eens weinig ervaring hebben met lezen, snel afgeleid zijn en lezen eigenlijk een zware en moeilijke opgave vinden, vinden tekstboekschrijvers het meestal nog belangrijker om alleen korte zinnen te gebruiken. Daarom komen teksten, zoals in fragment 1, veel voor in boeken voor de lagere leerwegen van het vmbo.

Fragment 1

In het begin waren heren nog de baas in de steden.
Stedelingen moesten allerlei werk doen.
Dit was voor de kooplieden en ambachtslieden lastig.
Ze vroegen aan hun heer stadsrechten.
Een stad met stadsrechten mocht zichzelf besturen. [...]

Het is niet vreemd dat methodemakers voor dat soort teksten kiezen. Immers, wanneer lezers korte zinnen lezen die allemaal steeds op een nieuwe regel beginnen, hoe-

ven ze maar weinig informatie tegelijkertijd te verwerken en wordt hun werkgeheugen zo min mogelijk belast. Met een grootschalig leesexperiment ben ik nagegaan of korte zinnen daadwerkelijk tot een beter tekstbegrip van vmbo-leerlingen leiden. Leerlingen uit de twee laagste leerwegen van het vmbo hebben begripsvragen en waarderingsvragen beantwoord over acht onderzoeksteksten. Die teksten werden op twee manieren geformuleerd: er was een gefragmenteerde tekstversie met alleen korte hoofdzinnen, zoals in fragment 2.

Fragment 2

In de 19^e eeuw waren er veel plantages
 Er waren te weinig arbeiders.
 De Amerikanen lieten slaven uit Afrika voor hen werken.
 De slaven wilden graag naar Amerika komen.
 Ze konden geld verdienen voor hun familie.

Daarnaast werd een geïntegreerde versie van de teksten geconstrueerd. Die geïntegreerde teksten hadden wel hoofd- en bijzinnen die doorlopen over de regels heen. Bovendien was de tekststructuur in die versies geëxpliciteerd door middel van structuursignalen (maar, daarom, want), zoals fragment in 3.

Fragment 3

In de 19^e eeuw waren er veel plantages in de zuidelijke staten van Amerika, maar er waren te weinig arbeiders.
Daarom lieten de Amerikanen slaven uit Afrika voor hen werken. De slaven wilden graag naar Amerika komen, want zo konden ze geld verdienen voor hun familie.

Leerlingen waardeerden de beide tekstversies evenveel. Ze vonden de geïntegreerde tekstversies dus niet leuker, interessanter, duidelijker of gemakkelijker dan de gefragmenteerde tekstversies. Wel bleken de leerlingen beter in staat om begripsvragen te beantwoorden na het lezen van een geïntegreerde tekst, dan na het lezen van een gefragmenteerde tekst. Het resultaat op tekstbegrip is opmerkelijk, maar ook goed te verklaren. Immers, als schrijvers uitsluitend korte hoofdzinnen gebruiken, verdwijnen vaak ook de structuursignalen uit de tekst. Zo is in fragment 1 niet expliciet gemaakt wat het verband is tussen zin 1 en 2. Moeten de stedelingen allerlei werk doen *omdat* de heren nog de baas waren? Of is er geen causaal verband tussen beide zinnen? Goede

en ervaren lezers zijn misschien nog wel in staat om dan toch de juiste interpretatie aan de tekst toe te kennen, maar zwakkere en onervaren lezers kunnen dat vaak niet. Zij zullen meer moeite moeten doen om de verbanden tussen de zinnen te leggen, doordat de zinnen typografisch van elkaar gescheiden zijn en doordat er geen signalen zijn die informatie geven over hoe de zinsdelen met elkaar verbonden moeten worden. Hierdoor is het voor zwakkere lezers erg moeilijk en soms zelfs onmogelijk om de inhoud van de tekst als een samenhangend en betekenisvol geheel te interpreteren.

3. Identificatie

Niet alleen de tekststructuur speelt een rol bij het begrijpen van een studietekst. Ook de tekstwaardering kan grote invloed hebben. Zo is het goed mogelijk dat leerlingen die niet van lezen houden teksten meer waarderen wanneer ze zich gemakkelijk kunnen identificeren met de inhoud van de tekst. Die waardering zou er dan toe kunnen leiden dat de leerlingen zich tijdens het lezen goed gaan inzetten, wat een positief effect heeft op hun tekstbegrip.

Uit eerder onderzoek blijkt dat de identificatie en de betrokkenheid met de tekst vergroot kunnen worden door de tekst te voorzien van sprekend opgevoerde personages bij wie de focalisatie ligt. Bovendien zouden lezers zich meer bij de tekst betrokken voelen wanneer emoties en ervaringen beschreven worden en de tekst in de tegenwoordige tijd is weergegeven (zie o.a. Beck, McKeown & Worthy 1995 ; Sadoski 2001 ; Segal et al. 1997). Vmbo-leerlingen zouden een tekst, zoals weergegeven in fragment 4, dan ook beter begrijpen en meer waarderen dan een tekst zoals fragment 5.

Fragment 4

Het is heel warm in het paleis en Diederick doet een verkoelend middagdutje. Hij is kroonprins en nog maar 12 jaar, maar hij is nu al aanwezig bij een feest van Lodewijk de 14^e. Lodewijk de 14^e is in de 17^e eeuw de Franse koning. Aan het hof van Lodewijk de 14^e weet niemand iets van hygiëne en dat geeft twee grote problemen. Het eerste probleem heeft Diederick al snel door. Hij schiet plotseling overeind. “Gatsie, er lopen allemaal beestjes over me heen!” Snel roept hij een bediende. De bediende zegt blozend: “Ja, wij hebben een probleem met luizen en vlooiën omdat wij ons bijna nooit wassen. Daardoor zitten onze pruiken vol met die beestjes!” “Waarom wassen jullie je niet?” Vraagt Diederick verbaasd. “Omdat de koning wassen ongezond vindt.” Antwoordt de bediende. ...

Fragment 5

In de 17^e eeuw was Lodewijk de 14^e de koning van Frankrijk. Aan het hof van Lodewijk de 14^e wist niemand iets van hygiëne en dat gaf *twee grote problemen*. *Ten eerste* liepen overal luizen en vlooien *omdat* de mensen zich bijna nooit wassen. *Daardoor* zaten de pruiken van de mensen vol met luizen en vlooien. Ze wassen zich niet *omdat* de koning wassen ongezond vond.

Met een leesexperiment ben ik nagegaan in hoeverre de identificatiebevorderende tekstkenmerken er daadwerkelijk aan bijdragen dat vmbo-leerlingen een studietekst beter begrijpen. Leerlingen uit de lagere wegen van het vmbo kregen 8 onderzoeksteksten te lezen. Van die teksten werden twee versies geconstrueerd: in de ene versie kwam een personage voor, werden emoties en ervaringen beschreven en werd het verhaal uitsluitend in de tegenwoordige tijd weergegeven (zoals in fragment 2); in de andere versie kwam geen personage voor, werden de gebeurtenissen beschreven vanuit een auctoritaal vertelperspectief en werd het verhaal volledig in de verleden tijd geconcipieerd (zoals in fragment 3).

Uit het experiment bleek dat de leerlingen de begripsvragen beter konden beantwoorden na het lezen van zakelijke en afstandelijk geformuleerde teksten dan na de identificerende teksten. De identificerende teksten waardeerden ze wel meer: ze vonden die teksten spannender en leuker.

De verklaring voor het resultaat op tekstbegrip ligt voor de hand: door de toevoeging van het personage, de directe rede en de beschrijvingen van emoties is het moeilijker om de bijzaken van de hoofdzaken te onderscheiden. Bovendien bevatten de identificerende teksten meer (irrelevante) informatie, waardoor ze langer worden en de leerlingen meer informatie moeten verwerken. Hierdoor hebben ze minder goed onthouden en begrepen waar de tekst effectief over gaat.

4. Advies

Op basis van de twee leesexperimenten kunnen we een helder advies afleiden voor effectieve studieteksten die vmbo-leerlingen goed begrijpen en onthouden. De teksten moeten zakelijk geschreven zijn, zonder irrelevante bijzaken die de tekst interessanter zouden maken. Bovendien moeten de studieteksten geïntegreerd zijn. Dus: geen teksten met korte hoofdzinnen, maar met geïntegreerde zinnen, waarin de tekstverbanden geëxpliciteerd zijn door structuursignalen.

Referenties

- Beck, I.L., M.G. McKeown & J. Worthy (1995). "Giving a text voice can improve students understanding". In: *Reading Research Quarterly*, jg. 30, nr. 2, p. 220-238.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerling*. Delft: Eburon.
- Sadoski, M. (2001). "Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text". In: *Educational Psychology Review*, jg. 13, nr. 3, p. 263-281.
- Segal, E.M., G. Miller, C. Hosenfeld, A. Mendelsohn, W. Russell, J. Julian, A. Greene & J. Delphonse (1997). "Person and tense in narrative interpretation". In: *Discourse Processes*, jg. 24, nr. 2/3, p. 271-309.

Ronde 8

Atty Tordoir & Klaas Heemskerk
 APS, Utrecht/ Picasso Lyceum, Zoetermeer
 Contact: a.tordoir@aps.nl
 kbtheemskerk@scz.nl

Naar een doorlopende leerlijn presenteren van de brugklas tot het examen

1. Inleiding

Het belang van presentatievaardigheden is nog nooit zo prominent in het nieuws geweest als op 3 juni 2008, de dag waarop Barack Obama de democratische nominatie had binnengehaald en een overwinningstoespraak hield in een uitzinnig stadion in St. Paul, terwijl John McCain direct de aanval koos door voor een groene achtergrond een abominabele/tenenkrommende toespraak te houden. Een krampachtige grimlach begeleidde het steeds terugkerende "That's not change we can believe in". Zelfs Fox News moest toegeven dat er sprake was van een 'rhetorical gap'. Vanaf toen leken de daadwerkelijke verkiezingen nog maar een formaliteit. Zou een beter presenterende John McCain wel president geworden zijn? En valt presenteren wel aan te leren?

Het Picassolyceum is 1 van de 3 pilotscholen waarmee het Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum (APS) sinds vorig schooljaar, in opdracht van de overheid, samenwerkt om de niveaubeschrijvingen uit het deelrapport *Over de drempels met taal* van de

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen te vertalen naar de onderwijspraktijk. Het is een actieve en innovatieve school voor vmbo-t tot en met gymnasium in een nieuw schoolgebouw in Zoetermeer. De school is bijvoorbeeld aangesloten bij Digidac, het verband van ict-voorhoedescholen, participeert in de pilot 'Meerdere Examenmomenten' en is deelnemer aan 'de Expeditie DurvenDelenDoen', de innovatiecampagne van de VO-raad. Ook start de school dit schooljaar met Leonardo-onderwijs.

2. Waarom presenteren?

Het Picassolyceum koos ervoor om een begin te maken met het onderwerp 'presenteren'.

Omdat het eindproduct van veel projecten binnen het Picasso Lyceum een presentatie is, vond de sectie Nederlands het een goed idee om een instrument te ontwikkelen waarmee het spreekvaardigheidsniveau beter beoordeeld zou kunnen worden en het spreekvaardigheidsonderwijs verbeterd. Daarnaast wilde de sectie de resultaten ook gebruiken om het vak Nederlands (nog) meer te integreren in het projectonderwijs van het Picasso Lyceum en om beter vorm te geven aan het eigen presenteeronderwijs. Last but not least: werken aan concrete leerlijnen voor de taalvaardigheden zag de school ook als een uitstekende ingang om het taalbeleid concreet vorm te geven.

3. Aanpak

We gingen aan de slag met de hele sectie Nederlands, die daartoe gefaciliteerd werd door de directie. In een aantal werkbijeenkomsten 'in de tijd van de baas' werd samen met het APS gewerkt aan een eindproduct: een rubric presentatievaardigheden met varianten voor het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). We startten met een inventarisatie: wat gebeurt binnen en buiten de sectie aan presenteren en hoe werkt het precies?

Binnen de sectie zelf bleek op verschillende manieren aan het onderdeel 'presenteren' gewerkt te worden. De aanpak varieerde van zelf voordoen, werken met beoordelingsformulieren, beginner- en expertgedrag beschrijven tot korte feedback binnen een project. Ook de presenteertaken binnen en buiten de lessen Nederlands liepen uiteen. Van de klassieke boekpresentatie en de spreekbeurt tot radiostukjes en opdrachten in de context van projecten en evenementen in en buiten de school. Geconstateerd werd dat binnen de lessen vaak onvoldoende tijd was om goed te oefenen, waardoor leerlingen wel presenteren maar, het niet duidelijk is wat ze daar van leren. Bovendien leek het erop dat er weinig verschil zit in de feedback, zoals die gegeven werd in de brugklas en in het examenjaar.

De niveaubeschrijving voor het subdomein ‘spreken’ uit het rapport *Over de drempels met taal* werd mede aan de hand van een aantal voorbeeldfilmpjes van andere scholen besproken. Hoewel de beschrijvingen op zich wel herkenbaar waren, riepen ze ook een aantal vragen op die betrekking hadden op de toepasbaarheid. Ten eerste richten de beschrijvingen zich, logischerwijs, op presentaties als zijnde individuele presentaties, terwijl bijna alle presentaties op het Picasso Lyceum groepspresentaties zijn, waarvoor ook een groepscijfer wordt gegeven. Daarnaast was niet altijd duidelijk wat nu precies het onderscheidende criterium was tussen de verschillende niveaus.

Om de niveaubeschrijvingen concreter te maken, is vanuit een voorbeeldmatige presentatieopdracht per niveau nagedacht over wat per niveau nu precies het verschil maakt. Zo kan men zich bij de beschrijving van 1F een spreekbeurt over de – al dan niet meegebrachte – cavia voorstellen, terwijl 2F een boekbespreking over bijvoorbeeld *Spijt* van Carry Slee doet vermoeden. Niveau 3F zou een betoog over de doodstraf kunnen zijn. Binnen de context van het voortgezet onderwijs zou 4F wellicht alleen haalbaar zijn als presentatie van het profielwerkstuk. Op basis van de opmerkingen over afstand en complexiteit in *Over de drempels met taal* en de algemene principes voor toenemende complexiteit, zoals die beschreven zijn in de *Concretisering van de kerndoelen Nederlands*, is een lijst opgesteld van factoren die van belang zijn voor de mate waarin opdrachten het gewenste niveau ‘uitlokken’.

4. Opbrengst na een jaar

De volgende stap was om een aantal leerling-presentaties op film vast te leggen. Op basis van de filmfragmenten en de niveaubeschrijvingen werd een rubric ‘presenteren’ opgesteld. Die rubric werd steeds verder aangepast aan de wensen voor de verschillende ‘doelgroepen’ (onder- en bovenbouw, vmbo en havo/vwo) en aan de – tijdens dit traject gestaag groeiende – inzichten.

Tijdens de werkbijeenkomsten werd afwisselend samengewerkt in duo’s die aan dezelfde typen leerlingen lesgaven en werd gezamenlijk gereflecteerd op de conceptproducten. Hierdoor groeide geleidelijk aan een gemeenschappelijk kader voor de beoordeling.

Dit schooljaar wordt de rubric binnen de school geïmplementeerd. Het idee is dat vakdocenten hiermee meer inzicht krijgen in wat ze van hun leerlingen vragen als die iets moeten presenteren. In samenwerking met de collega Nederlands kunnen ze leerlingen daarbij ondersteunen en uiteindelijk ook beoordelen. Via een digitaal taaldossier zullen de beoordelingen zichtbaar worden (en blijven) voor de leerling en zijn docent Nederlands, zodat echt werk gemaakt kan worden van het verbeteren van de presentatievaardigheid van leerlingen. Ook voor leerlingen wordt zo duidelijk welke onderdelen verdere ontwikkeling behoeven.

Ten slotte: we boekten met dit traject winst op 2 belangrijke punten:

1. De collega's van andere vakken reageerden enthousiast op ons werk en wilden graag meewerken. Daarmee is tijdens het traject ook een belangrijke stap richting schoolbreed taalbeleid gezet.
2. Binnen de sectie vonden inhoudelijke – en af en toe behoorlijk pittige – discussies plaats die bij de leden het denken over de aanpak van het eigen vak sterk verdiepten.

Met veel enthousiasme gaat het Picasso Lyceum voort op de ingeslagen weg: komend jaar wordt op dezelfde wijze, wederom samen met het APS, gewerkt aan een doorgaande leerlijn voor schrijfvaardigheid.

Referenties

Meijerink, H.P. et. al. (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. (Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen). Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.

3. Beroepsgericht secundair onderwijs

Stroomleiders:

Els Leenders (SLO)

Wilfried De Hert (VVKSO)

Tiba Bolle

ITTA, Universiteit van Amsterdam

Contact: e.c.bolle@uva.nl

Wie is verantwoordelijk voor het Nederlands van de mbo-leerling? Een voorbeeld van teamgericht werken aan woordenschat

1. Inleiding

Er is veel te doen over de lage taalniveaus Nederlands van de deelnemers aan het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Nederlands staat weer op de agenda van de opleidingsteams en het management sinds de aankondiging van de invoering van het centraal examen Nederlands. Er worden volop lessen Nederlands ingeroosterd, talencentra ingericht en op grote schaal toetsen en materialen ingekocht. Is dat voldoende om de achterstanden van de mbo-leerlingen weg te werken en ze op het juiste examenniveau te krijgen? In deze bijdrage worden een aantal uitgangspunten en ontwikkelingen rond taalbeleid in het mbo geschetst en een voorbeeld gegeven van teamgericht werken aan woordenschat.

2. De rol van de taaldocent/taalcoach

Vragen die elk mbo-opleidingsteam, bestaande uit taal-, vak-, praktijkdocenten, studieloopbaanbegeleiders en stagebegeleiders, zich moet stellen zijn:

- Welke plek moet het Nederlands innemen in het programma?
- Hoe vangen we taalzwakke leerlingen op?
- Wat is de rol van de vakdocenten?
- Hoe voorkomen we dat extra aandacht voor het Nederlands niet ten koste gaat van de andere vakken?

Kortom: hoe organiseren we de taalontwikkeling Nederlands op effectieve en efficiënte wijze in het onderwijsprogramma?

Er zijn op een aantal mbo-scholen taaldocenten opgeleid tot 'mbo-taalcoach' die de opdracht krijgen ervoor te zorgen dat er voldoende aandacht aan de taalontwikkeling besteed wordt in de opleidingen, opdat de deelnemers aan de eisen Nederlands voldoen..

3. Nadelen van een algemene leerlijn Nederlands

Zowel bol- (voltijd) als bbl-deelnemers (deeltijd) in het mbo¹ moeten voldoen aan de eisen die in de kwalificatiedossiers en het brondocument 'Leren Loopbaan en Burgerschap' gesteld worden aan de taalvaardigheid Nederlands. In den lande maakt men zich zorgen over de haalbaarheid van die taaldoelstellingen voor die doelgroep. De intake-toetsen worden door de instromende vmbo-ers slecht gemaakt en het hoger beroepsonderwijs (hbo) heeft moeite met de soms lage taalniveaus bij de uitstroom. Docenten geven aan dat mbo-deelnemers slecht en weinig lezen en tekortschieten wat betreft hun spreek- en schrijfvaardigheid.

Het management is in reactie hierop vaak geneigd het taalprobleem geïsoleerd te bekijken. Men wil mbo-deelnemers in aparte talencentra, stoomcursussen of schakeltrajecten algemene lessen 'basis' Nederlands laten volgen, naast de beroepsopleiding. Een ontwikkeling die met name voor de 'lage' beroepsopleidingen en bbl-opleidingen negatief kan uitpakken. Aparte leerlijnen algemeen Nederlands zijn voor het mbo inefficiënt, omdat er dubbelop gelezen, geschreven en gesproken moet worden. Bovendien kan een aparte leerlijn Nederlands demotiverend werken op de over het algemeen minder studievaardige of -willige mbo-deelnemers.

4. Kader voor taalontwikkeling in het mbo: drieslag taal

Bij geïntegreerd taalonderwijs gaat men er van uit dat de voorwaarden voor taalontwikkeling van leerlingen, zowel voor Nederlands als voor de moderne vreemde talen, zijn dat ze:

1. een voldoende begrijpelijk en interessant taalaanbod krijgen;
2. veel lezen, spreken en schrijven (over hun vak);
3. op het juiste moment leerzame feedback ontvangen op hun taalgebruik.

Daarnaast moeten leerlingen die bepaalde onderliggende vaardigheden niet beheersen de kans krijgen om ze gericht te oefenen. Om in de opleiding aan die voorwaarden te voldoen, baseren meerdere ROC's zich in hun taalbeleid Nederlands op uitgangspunten van de zogenaamde *Drieslag voor taalontwikkeling*.

Bij de drieslag gaat men uit van het volgende:

Slag 1. Sommige aspecten van taalvaardigheid kunnen het beste klassikaal en in het kader van de vakles en op de werkvloer aan de orde komen en aldaar verder ontwikkeld worden. Denk hierbij aan het benutten of versterken van de leesactiviteiten, schrijfactiviteiten en mondelinge activiteiten die leerlingen in alle lessen en op de werkplek uitvoeren.

Slag 2. Andere taalonderdelen kunnen het beste aan de orde komen in de lessen of de workshops van de taalcoach/taaldocent en vandaar verder geoefend worden. Leerlingen hebben aparte instructie nodig over de regelsystemen van zinsbouw en vervoeging, van spelling en tekstopbouw, van uitspraak en melodie, maar ook over passend en niet passend taalgebruik in specifieke contexten. Die kennis en de beheersing van de regels en de systematiek is nodig ter ondersteuning van de vele taalactiviteiten in het vak.

Slag 3. Weer andere taalvaardigheden of taalonderdelen kunnen het beste individueel en remediaal worden opgepakt. Sommige leerlingen zullen individuele oefening en hulp bij het wegwerken van persoonlijke tekorten nodig hebben (zoals spelling, uitspraak of woordenschatuitbreiding). Voor individuele oefening moet specifiek materiaal beschikbaar zijn; materiaal waarmee de deelnemers aan de eigen vaardigheidsontwikkeling kunnen werken zonder steeds een docent of een begeleider nodig te hebben.

5. Taalontwikkeling koppelen aan beroepsontwikkeling

Wanneer men kans ziet de taalontwikkeling van de mbo-deelnemers te koppelen aan de ontwikkeling van beroepsvaardigheden behoudt men de motivatie van de deelnemers, wint men tijd en ondersteunt men docenten en praktijkopleiders bij het overbrengen van vakkennis en vaardigheden. Bij de ontwikkeling van beroepsgerichte taalvaardigheid van mbo-deelnemers spelen ook de taalleermogelijkheden op de werkvloer een cruciale rol. Het is dus zaak vak- en praktijkopleiders, evenals (taal)docenten, didactische handreikingen te bieden, waarmee taal- en vakontwikkeling elkaar versterken.

6. Een voorbeeld: woordenschatverwerving in alle vakken

De meeste vak-, taal en praktijkdocenten besteden een groot deel van hun onderwijstijd aan het uitleggen van woorden, begrippen en vaktermen. Docenten kunnen het gevoel hebben dat ze uitsluitend bezig zijn met het aanbieden en uitleggen van woorden - die vervolgens door de leerlingen weer veel te snel vergeten worden. Er is een groot verschil tussen leerlingen wat betreft woordenschat, zodat het voor een docent soms lastig is te bepalen welke woorden hij wel en welke hij niet klassikaal moet behandelen en herhalen. Een duidelijk omschreven aanpak rond woordenschatdidactiek kan het team de nodige handvaten bieden.

In ideale omstandigheden kunnen we 5 stappen voor woordenschatuitbreiding onderscheiden, waarbij alle docenten, praktijkbegeleiders, theorie- en taaldocenten betrokken zijn:

1. Selectie belangrijke woorden

Elke docent selecteert per onderdeel, thema, hoofdstuk, kerntaak of praktijkhandeling een paar kernwoorden (vaktaal). De taaldocent speelt een belangrijke rol bij de selectie van de algemene 'beroepstaalwoorden' en 'schooltaalwoorden', maar altijd in samenwerking met de vakdocent.

2. Voorbewerken

Van belang voor de behandeling van een onderwerp is dat er betrokkenheid gecreëerd wordt door voorkennis op te roepen of aan te brengen, zodat de leerlingen kennis uit het mentale lexicon activeren. De taaldocent geeft in de ondersteunende les opdrachten met de doelwoorden en draagt aanverwante begrippen en woorden aan.

3. Uitleg en notitie van relevante woordbetekenissen

Docenten bieden zoveel mogelijk concrete, visuele en contextuele informatie tijdens hun uitleg. Door betekenis te laten raden, te laten opzoeken, of te bespreken met medeleerlingen zijn leerlingen actief bezig met de woorden. Ze schrijven zelf de betekenis (over) in hun woordenschrift. In de taalles laat de docent aanvullende informatie bij het woord schrijven en voorbeeldzinnen maken.

4. Herhaling en oefening

Zowel taal- als vak- en praktijkdocenten kunnen vakwoorden (laten) herhalen door ze bijvoorbeeld te laten rangschikken en allerlei sorteeroefeningen te geven. De kunst is om leerlingen uit te dagen woorden zelf vaker te gebruiken door gerichte spreek- en schrijfoopdrachten te geven.

5. Controle woordkennis en woordgebruik

De beste controle is een schrijf- of spreekopdracht waarbij de leerling de nieuwe woorden moet gebruiken of de betekenis opnieuw moet vragen. De docent geeft vervolgens feedback op juist gebruik, goede vorm, correcte uitspraak en spelling.

7. Woordenschatverwerving als teamopdracht

Bovenstaande manier van werken aan woordenschat kost wellicht meer onderwijs- en overlegtijd dan wanneer elke docent simpelweg uitleg geeft van de woorden, wanneer het hem of haar opportuun lijkt. De aanpak levert echter zowel brede woordkennis (veel woorden) als diepere woordkennis (en daardoor beter tekstbegrip) op, waardoor het vele malen herhalen en extra uitleg geven (in verschillende lessen), voorkomen wordt.

Het is aan de mbo-taalcoach om zijn of haar collega's ervan te overtuigen en ertoe te bewegen hun eigen werkvormen op dergelijke wijze taalactiverend te maken. Het zijn dit soort concrete didactische aanwijzingen die zij door training, collegiale consultatie

en gezamenlijke methodiekontwikkeling kunnen introduceren in het beroepsonderwijs. Er ligt hier een belangrijke, niet altijd eenvoudige, maar wel heel noodzakelijke taak voor de taaldocenten die als taalcoach aan de slag gaan.

Referenties

- Alons, E.M. et al. (2007). *Taal is cruciaal*. Amsterdam: mbo2010.
- Bolle, T. (2009). *Drieslag taal. Praktijkboek Nederlands in het mbo*. Amsterdam: mbo2010.
- Bolle, T & S. Verhallen (2009). *Taaltoetsing en examinering Nederlands in het mbo*. Amsterdam: ITTA.
- Douma, M. et al (2003). *Handboek vaktaal*. Houten: Wolters-Noordhoff.
- Van Kampen, A. (2007). *Doorgaan met taal, een handreiking voor het realiseren van de doorgaande taallijn van VMBO naar MBO*. Amsterdam: ITTA/Sardes
- Verhallen, S. & A. van Kampen (2008). "Nederlands is een vak, ook in de beroepsopleiding". In: *Didaktief*, jg. 38, nr. 3, p.18-19.

Noten

¹ bol = beroepsopleidende leerweg ; bbl = beroepsbegeleidende leerweg

Ronde 2

Annelies Kappers & Christa Beckers
Bureau Film@Taal/ROC, Amsterdam
Contact: filmmettaal@gmail.com

Taal als instrument in de stage

1. 'Onzichtbare Taaltaken'

'Onzichtbare Taaltaken' is een educatieve documentaire voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). De documentaire werd in 2008/2009 gemaakt in opdracht van het ROC van Amsterdam door Annelies Kappers en Christa Beckers, in samenwerking met Maarten van der Burg (Script Factory).

‘Onzichtbare Taaltaken’ brengt taalontwikkeling in het beroepsonderwijs in beeld en is bedoeld voor de volgende doelgroepen:

- docenten Nederlands en taalcoaches (die taal- en niet-taaldocenten binnen de
- onderwijsteams ondersteunen);
- docenten moderne vreemde talen;
- niet-taaldocenten (verder vakdocenten genoemd);
- (belangrijk!!) het management.

2. Taal in de context van het beroep (de stage dus)

Taal is terug in het mbo! Nu grijpen we de kans om taal niet alleen in aparte lessen Nederlands en geïsoleerd aandacht te geven, maar streven we ernaar om taal in de context van het beroep te geven. Het succes van een leerling tijdens de stage is in veel gevallen sterk afhankelijk van taal. Het gaat vaak om initiatief tonen, kunnen uitleggen wat je aan het doen bent, goed contact hebben en goed samen kunnen werken met collega's, leidinggevend en klanten. Dat alles heeft te maken met taal, inclusief het verwoorden van vaktaal.

Bovenstaande vaardigheden worden voortdurend van leerlingen in het mbo gevraagd, maar impliciet. Je zou kunnen zeggen dat ze onzichtbaar zijn, want de meeste taaltaken gaan onbesproken voorbij. Leerlingen doen heel veel met taal, ook op school in projectgroepjes en tijdens lessen, maar in het onderwijs doen we er weinig mee en dus leren leerlingen er te weinig van.

Er kan pas sprake zijn van taalontwikkeling in het onderwijs als taalvaardigheden zichtbaar worden gemaakt. Dan pas kunnen er criteria aan toegekend worden om er effectieve feedback op te geven, waardoor het taalrepertoire kan worden uitgebreid. Leerlingen zeggen het ook zelf: “Als je taal niet goed is, denken ze dat jij niet goed bent en word je niet serieus genomen”.

3. De Film ‘Onzichtbare taaltaken’

3.1 Bewustwording

Om de bewustwording bij docenten en het management op gang te krijgen, heeft ‘Firma Taal’ van het ROC van Amsterdam (destijds nog de taalbeleidsmedewerkers Christa Beckers en Annelies Kappers), in samenwerking met Script Factory (Maarten van der Burg) de film ‘Onzichtbare taaltaken’ gemaakt. De film gaat over taalontwikkeling Nederlands en moderne vreemde talen. Het ROC van Amsterdam is de hoofd-

sponsor. Ook het OCW-project 'Aanvalsplan laaggeletterdheid' en de Hogeschool Utrecht droegen financieel bij.

3.2 Aanpak

'Onzichtbare Taaltaken' is een educatieve documentaire, waarin we leerlingen zien tijdens hun stage. Er worden een aantal beroepssituaties in beeld gebracht, waarbij zowel taal- als vakvaardigheden een rol spelen. In de film laten we de relatie tussen taalontwikkeling en beroep op de volgende manier zien en beantwoorden we de volgende vragen:

Wat vraagt het beroep van de taalvaardigheid?

Je ziet bijvoorbeeld een leerling aan het werk die stage loopt achter de balie in een apotheek. Ze helpt een klant die de morning-afterpil vraagt. Je ziet heel duidelijk dat daarbij veel van haar taalvaardigheid gevraagd wordt. Zo wordt van haar verwacht dat ze:

- een gesprek volgens het protocol kan voeren;
- vakinformatie kan opzoeken en nauwkeurig kan lezen;
- doel- en klantgericht informatie kan geven.

Dat moet ze bovendien allemaal tegelijk doen om professioneel en betrouwbaar over te komen.

Hoe maak je hier onderwijs van?

Vervolgens zien we een vakdocent en een taalcoach de situaties analyseren. Ze bekijken de beelden en gaan na wat er precies aan taalvaardigheid van de leerling gevraagd wordt. Ze maken hierbij gebruik van het Raamwerk Nederlands¹ om te bepalen wat het taalniveau vraagt en overleggen over hoe ze de leerling in een les op de beroepssituatie kunnen voorbereiden.

Hoe ziet dat onderwijs eruit?

De laatste stap doen we ook: een les organiseren waarin de vakdocent, de taalcoach en de leerlingen samen criteria bedenken voor een baliegesprek in een apotheek. Leerlingen zijn erg gemotiveerd om over de taalaspecten van een dergelijk gesprek na te denken en worden zich bewust van wat ze nog moeten en kunnen leren. Zij nemen de criteria mee naar hun stage. Docenten zien waar ze op kunnen letten en waar ze feedback op kunnen geven.

Een stap die niet in de film te zien is, is examinering. Wat kan je in de beroepscontext beoordelen en welke criteria gebruik je daarvoor?

3.3 Scholing met de film

Op dit moment wordt door het pas opgerichte bureau Film@Taal, in samenwerking met Script Factory, en met subsidie van het 'Aanvalsplan Laaggeletterdheid' extra filmmateriaal gemaakt dat op een site voor alle ROC's zal worden gepubliceerd. Het materiaal is bedoeld voor docenten Nederlands en taalcoaches (die taal- en niet-taaldocenten binnen de onderwijsteams ondersteunen), docenten moderne vreemde talen, niet-taaldocenten (vakdocenten), praktijkbegeleiders in de stage en het management.

Door Film@Taal en Script Factory worden naast een film voor elke doelgroep een aantal scholingsopdrachten gemaakt:

- voor *taaldocenten* gaat het, naast bewustwording van de beroepsgebonden onzichtbare taaltaken, ook om het herkennen en beoordelen van taalniveaus, het maken van assessments, e.d.;
- voor *vakdocenten* gaat het vooral om taalactiverende didactiek en kennis van de eisen die aan (vak)taalvaardigheid in het specifieke beroep gesteld worden. Van belang is ook dat ze zich realiseren welke eisen ze, wat taal betreft, aan leerlingen kunnen stellen en dat ze inzien dat die in veel gevallen te hoog blijken te zijn.
- voor het *management* gaat het om de rol van (taal)docenten bij stages en het nut van docentenstages. Hierbij gaat het om bewustwording en organisatie.

3.4 De realiteit van het beroep in de school

De film wil de rol van taal in de complexe realiteit van het beroep vastleggen en zichtbaar maken. In het scholingsmateriaal worden situaties geanalyseerd en vertaald naar het onderwijs in opleiding en stage.

Met de documentaire en het extra materiaal kunnen opleidingsmanagers, directeurs en beleidsmedewerkers inzicht krijgen in de rol van taal in beroep, maatschappij en onderwijs, én in wat nodig is om leerlingen echt een taalontwikkeling te laten doormaken tijdens hun opleiding. Daarnaast is de film natuurlijk bedoeld voor taalcoaches, vak- en taaldocenten en stagebegeleiders om met de beelden en het materiaal scholing te kunnen organiseren, discussies op gang te krijgen en voorbeelden te krijgen.

4. De aanleiding: taal is terug in het mbo!

Voor Nederlands heeft de commissie Meijerink (Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen) referentieniveaus taal vastgesteld² en zijn de taalniveaus uit het Raamwerk Nederlands voor het (v)mbo³ in de kwalificatiedossiers opgenomen. Voor de moderne vreemde talen zijn dat de niveaus uit het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen. Taal wordt een verplicht en essentieel onderdeel van het examen.

Competentiegericht leren vraagt veel van taal. Dat merkt iedereen. De beroepspraktijk staat meer centraal en de nadruk ligt steeds meer op de kwaliteit van de communicatie met collega's en klanten. Taal is hierbij een belangrijk instrument, waaraan je onder andere kan zien of iemand professioneel werkt.

Het competentiegericht leren biedt een goede kans om het leren van taal te koppelen aan de beroepspraktijk.

In alle ROC's in Nederland is er een grote behoefte aan beeldmateriaal. Materiaal, waarmee docenten kunnen oefenen met taalniveaus en dat laat zien wat voor taalsituaties in het beroep of de stage voorkomen. Het inzicht in de eisen die aan taalniveaus gesteld worden, is voor alle docenten – en niet alleen voor taaldocenten – van belang. Niet-taaldocenten moeten hun opdrachten en lesmateriaal ook afstemmen op het vereiste taalniveau. Nu zitten ze vaak veel te hoog. Ook managers (van opleidingsmanager tot het College van Bestuur) horen te weten wat er nodig is om leerlingen op het goede taalniveau te brengen. Zij moeten weten wat het vraagt van de organisatie, wat in de stage aan taalontwikkeling gedaan kan worden, wat dat betekent voor bedrijven en instellingen, wat dat vraagt aan deskundigheid bij de docenten, etc.⁴.

De film is op 4 maart 2009 in première gegaan. Het extra materiaal zal vanaf februari/maart 2010 beschikbaar zijn op onze website: <http://www.filmmettaal.nl>.

Meer informatie hierover bij Film@Taal: Annelies Kappers en Christa Beckers: filmmettaal@gmail.com.

Een trailer van de film is te zien op: <http://ott.scriptfactory.nl>.

Noten

¹ Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij. Cinop 2007.

² Zie: <http://www.taalenrekenen.nl>.

³ Te vinden op: <http://www.taalinmbo.nl>.

⁴ Taal in het mbo heeft hiervoor een profiel opgesteld. Zie: <http://www.taalinmbo.nl>.

Ronde 3

Trinette Hovens

Strategisch Beleidscentrum, ROC Mondriaan Den Haag

Contact: t.hovens@rocmondriaan.nl

3

Meten = weten. Het vaststellen van het beginniveau Nederlands is nodig om effecten te meten

1. Inleiding

In het schooljaar 2007/2008 is bij ROC Mondriaan het project ‘Taalonderzoek en Nederlands’ (TON-project) uitgevoerd. Het doel van het project was het niveau Nederlands bepalen van 1790 ingestroomde studenten en een extra programma Nederlands aanbieden aan studenten met een taalachterstand.

Bij Mondriaan spreken we van een ‘taalachterstand’ als studenten bij instroom in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) niet over het taalniveau beschikken dat aan het einde van de opleiding wordt vereist. Dit doen we omdat van mbo-studenten impliciet een bepaald taalniveau verwacht wordt om de opleiding met succes te kunnen volgen. Een mbo-opleiding is immers een beroepsopleiding. In hoeverre studenten in staat zijn om hun niveau Nederlands substantieel te verhogen gedurende de opleiding is niet duidelijk.

Bij de eerste meting in augustus 2007 zijn 1790 studenten getoetst op lees-, schrijf- en spreekvaardigheid. De studenten waren afkomstig uit alle beroepssectoren van het ROC, Zorg, Handel en Techniek. Om meer zicht te krijgen op de ontwikkeling van het niveau Nederlands van studenten is besloten om een vervolgonderzoek te doen in de vorm van een tweede meting in juni 2008.

339 studenten namen deel aan de tweede meting. Ze hadden op dat moment het eerste jaar van hun opleiding nagenoeg afgerond. Daarin was er naast het reguliere programma Nederlands gemiddeld sprake van drie extra uren Nederlands per week. Bij de tweede meting werd alleen leesvaardigheid getoetst om de volgende redenen:

- Bij de eerste meting was vastgesteld dat het aantal studenten met een achterstand op leesvaardigheid groter was dan het aantal studenten met een achterstand op schrijf- en spreekvaardigheid.
- Afname van dezelfde toets maakt de vergelijkbaarheid groter. De leestoets leende zich goed voor een tweede afname, de schrijf- en spreektoetsen niet. Verder is de afname- en correctietijd bij toetsing van leesvaardigheid minder dan bij toetsing van spreek- of schrijfvaardigheid.

In deze bijdrage wordt verslag gedaan van de bevindingen bij de tweede meting van leesvaardigheid en worden voorzichtig conclusies getrokken.

Uit de scores van de eerste meting bleek dat het leesniveau van een groot aantal onderzochte mbo-studenten bij de *start* van de opleiding lager was dan bij de instroom verwacht werd. Dit was het geval op alle niveaus van het mbo. In de volgende paragraaf komen de resultaten van de tweede meting in relatie tot de eerste meting aan de orde.

2. De resultaten van de tweede niveaumeting leesvaardigheid

Aan de tweede niveaumeting leesvaardigheid namen 339 studenten deel. Ze waren afkomstig uit de afdelingen 'Mens en Maatschappij' en 'Zakelijke Dienstverlening'. De studenten kwamen uit vijf verschillende opleidingen. De niveaus 1 tot en met 4 waren vertegenwoordigd.

In deze paragraaf worden de resultaten (van de studenten) uit de tweede meting vergeleken met de resultaten uit de eerste meting.

Aan de tweede meting namen 16 studenten uit mbo-niveau 1 deel. In die groep is sprake van progressie van studenten op alle onderscheiden taalniveaus. Negen studenten (56%) bereikten het vereiste niveau B1 of hoger. Bij de eerste meting waren dat drie studenten (19%).

Uit mbo-niveau 2 namen 62 studenten deel. In die groep is sprake van progressie op alle onderscheiden taalniveaus. Het vereiste niveau B1 of hoger werd door 52 studenten (84%) bereikt. Bij de eerste meting waren dat 29 studenten (47%).

OVERZICHT TAALMODULES

Voor wie?	Bij de start van taalbeleid	Voor scholen met ervaring	Voor wie?	Bij de start van taalbeleid	Voor scholen met ervaring
Directies en coördinatoren	Module 1A Taalbeleid: Inleiding - Wat zijn de algemene principes van tweedetaalverwerving? - Wat is getuigenwoord vakonderwijs? - Hoe kan je taalbeleid voeren op 4 niveaus? - Zijn er goede praktijkvoorbeelden?		Valdocenten en taaldocenten	Module 4A Samenwerking tussen taal- en valdocent: rolverdeling en Nederlands op de opleidingsvoor - Hoe verloopt de samenwerking organisatorisch? - Wat is de rol van de taal- en valdocent bij: - intakeprocedure - taligerechts-/hoortrject - taalgericht vakonderwijs - Nederlands op de opleidingsvoor (NDD): invullen en stappenplan - Notie: voorwaarden en weerstanden	Module 5 Nederlands op de opleidingsvoor: coaching Hoe kunnen docenten mekaarlessen observeren en begeleiden? (Dit kan gebeuren met of zonder begeleiding. Ook vormen van teamteaching en videocaching zijn mogelijke opties)
	Module 1B Taalbeleid: Intake, toetsing, samenwerking - Hoe zorg je voor een efficiënte intakeprocedure? - Hoe bepaal je de gewenste talige competenties bij in- en uitstroom? - Welke toets kan je afnemen bij de intake? - Wat zijn de voorwaarden voor de samenwerking tussen valopleiding en taalopleiding? - Hoe ga je om met weerstanden?	Module 1B Taalbeleid: Intake, toetsing, samenwerking - Hoe zorg je voor een efficiënte intakeprocedure? - Hoe bepaal je de gewenste talige competenties bij in- en uitstroom? - Welke toets kan je afnemen bij de intake? - Wat zijn de voorwaarden voor de samenwerking tussen valopleiding en taalopleiding? - Hoe ga je om met weerstanden?		Module 4B Samenwerking tussen taaldocent en valdocent: toetsing - Hoe kan je de gewenste talige leerdoelen bepalen? - Wat zijn de mogelijke evaluatiemomenten? (functionele toetsing tegenover niveaubepalingsdoelen) - Hoe stuf je een functioneel taaltoets op? (concrete opdracht)	
Valdocenten	Module 2A Taalgericht vakonderwijs: Inleiding - Wat zijn de algemene principes van tweedetaalverwerving? - Wat is taalgericht vakonderwijs? - Waarom taalgericht vakonderwijs? - Hoe werk je met de 3 pijlers van taalgericht vakonderwijs in je les? (interactie, context en taalsteun)	Module 3A Taalgericht vakonderwijs: verdieping - Welke voorwaarden kan je inzetten in de les? - Hoe kan je je eigen les- en materiaal optimaal screenen en herwerken?	Taaldocenten	Module 6A Talig beroepsgericht voor-/neventraject: doelen en inhoud - Hoe organiseer je een talig beroepsgericht voor-/neventraject? - Hoe kan je het gewenste leer- en uitschouwen van het traject bepalen? - Hoe bepaal je de inhoud van het traject? - Wat moet je geschikt lesmateriaal?	Module 7A Talig beroepsgericht voor-/neventraject: coaching Hoe kunnen de docenten mekaarlessen observeren en begeleiden? (Dit kan gebeuren met of zonder begeleiding. Ook vormen van teamteaching en videocaching zijn mogelijke opties)
	Module 2B Taalgericht vakonderwijs: interactie, context en taalsteun - Hoe kan je voor context zorgen in de les? (voorbeelden en oefeningen) - Hoe kan je mondeling taalbevoegdheid (woordenschat, strategieën, feedback) - Hoe kan je schriftelijke taalbevoegdheid: - bij het mondeling les - tips om cursisten en studenten te laten verwerken - Hoe kan je lesstof kritisch bekijken?	Module 3B Taalgericht vakonderwijs: coaching Hoe kunnen docenten mekaarlessen observeren en begeleiden? (Dit kan gebeuren met of zonder begeleiding. Ook vormen van teamteaching en videocaching zijn mogelijke opties)		Module 6B Talig beroepsgericht voor-/neventraject: didactiek - Wat zijn de criteria voor goed lesmateriaal aan een voor-/neventraject? - Valdet het bestaand / eigen lesmateriaal aan de criteria?	

3

Figuur 1: Overzicht taalmodules.

De tweede meting bij studenten uit mbo-niveau 3 (186 studenten) liet bij de studenten in die groep weinig progressie zien. Het vereiste niveau B2 of hoger werd door 45 studenten (24%) bereikt. Bij de eerste meting waren dat 37 studenten (20%).

75 studenten uit mbo-niveau 4 deden mee aan de tweede meting en in die groep is sprake van een geringe progressie op alle taalniveaus. Het vereiste niveau B2 of hoger werd door 39 studenten (52%) bereikt. Bij de eerste meting waren dat 34 studenten (45%).

In het voorgaande is sprake van resultaten in termen van behaalde niveaus. Een verbeterde score leidt niet direct tot een hoger niveau.

Met uitzondering van mbo-niveau 1 is de vooruitgang in scores groter dan de vooruitgang in taalniveau. In vergelijking met de eerste meting behaalden 47 studenten (76%) in mbo-niveau 2 een hogere score in punten. In mbo-niveau 3 behaalden 100 studenten (54%) een hogere score in punten. In mbo-niveau 4 ten slotte behaalden 37 studenten (49 %) een hogere score in punten.

Op basis van de gegevens kunnen enkele conclusies getrokken worden. Deze komen met enkele aanbevelingen aan de orde.

3. Conclusies en aanbevelingen

Op alle opleidingsniveaus is er sprake van vooruitgang in taalniveau van individuele studenten. De beste resultaten zijn gemeten op mbo-niveau 2, waar 84% van de studenten bij de tweede meting het vereiste B1-niveau of hoger behaalde. Bij de eerste meting was dat 47%.

De progressie in niveaus is op mbo-3 en mbo-4 aanzienlijk minder dan bij mbo-1 en -2. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat de respectievelijke niveaustappen niet even groot zijn. Het bereiken van elk volgende taalniveau vraagt een steeds grotere tijdsinvestering. Zo is de leerlast bij de niveaustap van B1 naar B2 minstens twee keer zo groot als bij de niveaustap van niveau A1 naar A2. De resultaten van de tweede meting laten zien dat een jaar extra ondersteuning in mbo-niveau 3 en 4 nog onvoldoende leidt tot het bereiken van de vereiste taalniveaus.

In het rapport is een vergelijking gemaakt tussen de behaalde niveaus in de eerste en tweede meting. Wanneer we de individuele vooruitgang in niveaus vergelijken met vooruitgang in scores of punten, zien we bijvoorbeeld dat 54% van de studenten in mbo-niveau 3 progressie maakt, terwijl slechts 27 % van hen een hoger niveau bereikt. Die cijfers illustreren dat het relevant is om niet alleen naar de behaalde niveaus, maar ook naar de bijbehorende scores te kijken.

Op alle opleidingsniveaus komt het voor dat individuele studenten achteruitgaan wat betreft het taalniveau. Die achteruitgang kan vanuit de beschikbare gegevens niet worden verklaard.

Het meten van (vooruitgang in) taalvaardigheid is een complexe zaak. De resultaten dienen dan ook met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden. Meer gegevens op basis van toetsen zijn nodig om gefundeerde uitspraken te doen over taalniveaus in het mbo.

Samenvattend kan gesteld worden dat het mogelijk is een deel van de taalachterstanden weg te werken. Voor de lagere niveaus is dat eenvoudiger dan voor de hogere. Daar staat tegenover dat in de mbo-opleidingen op de niveaus 3 en 4 meer tijd is om aan taalverhoging te werken, omdat deze opleidingen een langere looptijd hebben. Op dit moment is er echter nog maar weinig inzicht in mogelijke progressie of achteruitgang van taalvaardigheid Nederlands over een periode van meerdere jaren. Er zijn in zijn algemeenheid meer gegevens nodig om beter zicht te krijgen op de factoren die een rol spelen bij het verbeteren en meten van taalvaardigheid van studenten in het mbo.

Referenties

- Bohnenn, E., F. Jansen, C. Kuipers, R. Thijssen, I. Schot. & W. Stockmann (2007). *Raamwerk Nederlands, Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- Onbekend (2007). *Leren, Loopbaan en Burgerschap*. Brondocument met bijbehorend Addendum Nederlands in het kader van Leren en Burgerschap.
- Onbekend (2008). *Eindrapportage project Taalonderzoek en Nederlands*. Den Haag: ROC Mondriaan.
- Van Knippenberg, M. & J. Schaafsma (2008). *Tweede meting lezen in het project Taalonderzoek en Nederlands (TON)*. Den Haag: ROC Mondriaan.

Ronde 4

Marijke van Huijstee & Jacqueline van der Zee
 ROC Rijn IJssel, Arnhem
 Contact : m.v.huijstee@rijnijssel.nl

Taalcoaching in de praktijk van het mbo. Taalcoaches vertellen over hun ervaringen met het coachen van collega's vakonderwijs bij het geven van taalontwikkelend beroepsonderwijs

Rijn IJssel is een school voor middelbaar beroepsonderwijs (mbo) in Arnhem. In de visie op talenonderwijs van Rijn IJssel staat: "het onderwijs Nederlands in de beroepsopleiding is de verantwoordelijkheid van het *hele* opleidingsteam". Om die reden hebben docenten Nederlands van Rijn IJssel zich door het ITTA laten trainen tot taalcoach en hebben vakdocenten een training taalontwikkelend beroepsonderwijs gevolgd. De taalcoaches ondersteunen nu hun opleidingsteam (o.a. binnen de opleidingen 'zorg', 'techniek', 'toerisme', 'handel') bij het geven van beroepsonderwijs met aandacht voor taalontwikkeling.

In deze presentatie vertellen de taalbeleidcoördinator en een taalcoach van Rijn IJssel hoe de opleidingsteams in de praktijk werken aan taalontwikkeling van de leerlingen mbo. Vragen die we met u willen bespreken zijn: kunnen we van vakdocenten en werkbegeleiders verwachten dat ze de taalvaardigheid van leerlingen gaan beoordelen? En hoe zorgen we dat alle vakdocenten structureel aandacht (blijven) geven aan taalontwikkeling in hun lessen?

Bert de Vos

APS, Utrecht

Contact: b.devos@aps.nl

Doorlopende leerlijnen taal: ervaringen met 3 scholen

1. Over de drempels met taal

Het rapport *Over de drempels met taal* is al ruim een jaar oud. In dat rapport beschrijft de commissie Meijerink het niveau voor spreken, luisteren, gespreksvaardigheid, lezen, lezen van literatuur, schrijven en taalbeschouwing. Er wordt beschreven welke taalvaardigheden de leerlingen moeten beheersen bij de drempels in hun schoolloopbaan: de overstap van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs, de overstap van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) naar middelbaar beroepsonderwijs (mbo), van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) naar het hoger beroepsonderwijs (hbo), van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) naar het wetenschappelijk onderwijs (wo). De niveaubeschrijvingen gaan van F1 naar F4, waarbij F2 het algemeen noodzakelijke niveau is dat leerlingen moeten beheersen om in de samenleving te kunnen functioneren op het gebied van taal.

De bekendheid met ‘doorlopende leerlijnen’ neemt op scholen in Nederland langzamerhand toe en algemeen wordt het belang ervan gezien. Het rapport *Over de drempels met taal* is gemaakt vanuit zorg over het taalniveau van leerlingen. Een zorg die nog steeds leeft op tal van scholen. Diverse inspectierapporten tonen aan dat het niet goed gaat met de taalvaardigheid van leerlingen: hun leesvaardigheid blijft achter bij het vereiste niveau, hun woordenschat is niet hoog genoeg om schoolse vakteksten te begrijpen, hun schrijfvaardigheid is onvoldoende, etc. Dat blijkt te gelden voor alle niveaus van het onderwijs. Taalvaardigheden worden tegelijkertijd gezien als het fundament voor een succesvolle opleiding en het succesvol meedraaien in de maatschappij.

Redenen genoeg dus om breed en stevig in te zetten op taal (en rekenen). Om die reden krijgen scholen mogelijkheden om met behulp van onder andere de Landelijke Pedagogische Centra te leren werken met doorlopende leerlijnen taal.

2. Doorlopende leerlijnen in de scholen

Het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) werkt met 3 scholen intensief samen om werkbare praktijken in de school te krijgen. Het gaat daarbij niet alleen om inspanningen van de leraar Nederlands. Het is nadrukkelijk de bedoeling dat de taal-niveaus in de hele breedte aandacht krijgen en dus hebben alle leerkrachten en ook de schoolleiding er mee te maken. De scholen hebben natuurlijk een verschillende beginsituatie. De ene school is al enige tijd bezig met het opzetten van taalbeleid, op een andere school is daar nog helemaal niet aan gewerkt. De medewerkers van het APS proberen nauw aan te sluiten bij de situatie van de school en pogen om van daaruit stappen te zetten in de richting van een schoolbreed taalbeleid, waarin leerlingen hogere resultaten halen en alle leerkrachten op de een of andere manier aandacht aan taal geven in hun lessen.

In de workshop gaan we nader in op de eerste ervaringen van de scholen en de producten die dat heeft opgeleverd.

3. Het Noordik Almelo

Op Het Noordik, een vmbo-school in Almelo werd enkele jaren geleden een taalbeleidsgroep opgericht. De groep wordt gevoed door leerkrachten van alle beroepssectoren in de bovenbouw en vanuit de onderbouw. Die groep heeft bereikt dat op de hele school bekend is dat taal en leren samen opgaan. Het is echter nog niet zo dat het ook betekent dat alle leerkrachten taalrijk onderwijs verzorgen en leerlingen goed inzicht hebben in hun taalontwikkeling, maar er zijn wel al met succes een aantal concrete acties georganiseerd:

- Er is een extra taaluur ingeroosterd voor alle leerlingen. In dat taaluur krijgen leerlingen extra taal, zonder de context van de vakken over het hoofd te zien. Leerlingen werken in dat uur aan schrijftaken (zoals samenvatten), woordenschauitbreiding (vakwoorden en woorden van het posterproject), leesvaardigheid (bv. het lezen van vakteksten). Het is nadrukkelijk niet de bedoeling dat er in het extra uur meer oefeningen uit de taalmethode worden gedaan.
- In de onderbouw wordt vanaf januari gewerkt met een presentatiewaai. Daarop staan de criteria voor spreekvaardigheid in leerlingentaal. Het is de bedoeling dat die criteria op tafel komen als leerlingen presenteren (los van het vak waarin dat gebeurt). Op die manier gaan leerlingen bij meer vakken meer presenteren en worden ze er ook systematisch en met dezelfde criteria op beoordeeld.

Een paar voorbeelden (in opbouw van moeilijkheid):

- a. *informatie*: ik lees alles voor - ik kijk regelmatig op mijn blaadje - ik gebruik steekwoorden - ik presenteer alles uit mijn hoofd.

b. *vloeiend spreken*: ik onderbreek mijn zinnen - ik aarzel regelmatig - soms aarzel ik - ik spreek vloeiend.

c. *afronding*: ik eindig abrupt - ik blik niet terug op mijn presentatie en sluit niet af - ik haal de kern van mijn presentatie terug en benoem het - ik blik terug op mijn presentatie vat het samen en trek conclusies.

De aandacht voor taal in de hele school is door de taalbeleidsgroep onder andere verkregen door een taaldag voor leerlingen met verrassende taalworkshops (zelf een krant maken, een actualiteitenmuur, werken met spreekkaarten, een sprookje lezen en spelen).

Het blijft lastig om alle docenten taalbewust te maken, maar de school heeft met haar werkwijze zeker een goede voortgang geboekt.

4. Picasso Lyceum Zoetermeer

Op het Picasso Lyceum in Zoetermeer, vmbo-tl (theoretische leerweg), is ook intensief gewerkt aan de vaardigheid 'presenteren'. Het bleek dat mondelinge taalvaardigheden niet systematisch werden geleerd en zeker niet werden geoefend en beoordeeld. Ook daar is een groepje docenten aan de slag gegaan met het uitwerken van criteria die gebruikt kunnen worden om leerlingen te beoordelen¹.

De school werkt een deel van de tijd in betekenisvolle taken. Daarin zitten veel kansen voor taalvaardigheid die niet altijd benut worden. De taalbeleidsgroep is aan het werk gegaan om bij die opdrachten de taalmogelijkheden beter in beeld te krijgen, de taalvaardigheden te benoemen en daar ook op te trainen. Doel ervan is om de tijd die aan het ontwikkelen van taalvaardigheden wordt besteed te vergroten en er de hele school aandacht voor te laten krijgen.

5. Cals College Nieuwegein

Op het Cals College in Nieuwegein, een school voor vmbo, staat begrijpend lezen centraal. De werkgroep bestaat nu nog uit een paar docenten Nederlands van de onderbouw. Dit schooljaar is het echter de bedoeling dat de groep wordt uitgebreid met meer docenten, waaronder ook enkele docenten die geen Nederlands geven. De werkgroep heeft op een paar bijeenkomsten gepresenteerd wat er gaande is. De kennis over de problematiek is dus aanwezig bij de overige docenten. Het is echter nog niet zo dat er in de lessen systematischer aan de opbouw van taalvaardigheden wordt gewerkt. Dat is dit schooljaar wel de bedoeling.

Dit schooljaar begint de onderbouw met extra lessen in begrijpend lezen, waar zoveel mogelijk docenten bij betrokken zullen worden. Leerlingen worden getest, krijgen een serie extra lessen waarin de leesstrategieën op interactieve wijze worden aangeboden en krijgen dan aan het eind van het jaar een toets om te zien in hoeverre de extra inspanningen geholpen hebben. Naast de extra lessen komt lezen in alle vakken meer op de kaart. De leesstrategieën die in de extra lessen worden aangeboden, komen in alle lokalen aan de muur. Lezen is op die manier de eerste vaardigheid die vorm krijgt in het nieuwe taalbeleid van de school. Ook aan de motivatie en de houding van leerlingen met betrekking tot lezen wordt nadrukkelijk gewerkt. Leden van de taalgroep hebben in hun klassen met leerlingen activiteiten gedaan waardoor ze meer zicht kregen op hun leesniveau. Die leerkrachten zijn ook, aan de hand van een reeks teksten, met leerlingen een gesprek aangegaan over het belang van lezen. Een hulpmiddel daarbij was een beschrijving van de niveaus van het rapport *Over de drempels met taal* in eenvoudige taal. Op die manier kunnen leerlingen zelf inschatten op welk niveau een tekst is en kunnen ze ook weer beter hun eigen niveau inschatten. Enkele voorbeelden van die niveaubeschrijvingen zijn:

- *Tekstkenmerken F1*
 - De teksten hebben korte zinnen, alinea's en kopjes.
 - Er staat niet te veel informatie in de tekst, wat belangrijk is valt op of wordt herhaald.
 - Er komen niet steeds nieuwe dingen bij.
 - In de teksten staan bekende woorden.
- *Tekstkenmerken F2*
 - Ik kan teksten lezen met plaatjes en tussenkopjes. Dat zijn teksten met een duidelijke alinea-indeling. Alles wordt goed uitgelegd met verhaaltjes en voorbeelden. De teksten hebben tussenkopjes en plaatjes.

De school is ook voor leerlingen uit het leeuwondersteunend onderwijs (lwoo) bezig met een taaluurtje waarin leerlingen op hun eigen niveau werken aan hun taalvaardigheden. In een speciaal lokaal zijn veel materialen aanwezig. De leerlingen kiezen in overleg met de leerkracht een vaardigheid (begrijpend lezen, spelling, schrijven, grammatica) en een niveau of onderwerp en gaan daarmee aan de slag. Dit schooljaar is het de bedoeling dat meer leerlingen op die manier aan het werk gaan..

6. De workshop

In de workshop bespreken we het proces dat scholen doorlopen om de taalniveaus schoolbreed aandacht te geven en gaan we aan het werk met de instrumenten die voor leerlingen zijn ontwikkeld op de hoger beschreven scholen. Concrete vragen die worden behandeld, zijn:

- Hoe motiveer je docenten om mee te doen?
- Hoe beoordeel je de vaardigheden?
- Hoe maak je de beschrijvingen van het rapport *Over de drempels met taal* werkbaar?
- Hoe zorg je ervoor dat leerlingen betrokken zijn bij het werken aan taalvaardigheden?

Deelnemers krijgen een aantal ontwikkelde instrumenten aangereikt. Daarbij zijn in ieder geval ‘rubrics’ voor spreekvaardigheid en de niveaubeschrijvingen voor lezen F1 en F2 op leerling-niveau.

Noten

¹ Zie ook de presentatie van Tordoir en Heemskerk: “Naar een doorlopende leerlijn presenteren van de brugklas tot het examen”.

Ronde 6

Els Leenders

SLO, Enschede

Contact: e.leenders@slo.nl

De Taalbrug: 2F van vmbo naar mbo. De doorlopende leerlijn Nederlands

1. Wat is het Referentiekader taal (Meijerink)?

Het Referentiekader taal is een beschrijving van 4 niveaus 1F-4F¹ voor Nederlands als standaardtaal voor het Nederlandse onderwijs. Aan het einde van het primair onderwijs² zou een groot deel van de leerlingen het eerste niveau (1F) moeten kunnen halen. Leerlingen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) stromen met niveau 2F het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) in. Aan het einde van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en aan het einde van het hoogste niveau middelbare onderwijs (mbo-4) behalen leerlingen niveau 3F. Niveau 4F is het niveau dat nodig wordt geacht voor toegang tot het wetenschappelijk onderwijs (wo). De niveaubeschrijvingen van het Referentiekader taal zijn onder andere gebaseerd op de beschrijvingen in het Raamwerk Nederlands in het (v)mbo³ en gaat uit van de systematiek van het Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen.

Het Referentiekader taal werd ontwikkeld omdat de kerndoelen en de examenprogramma's die in de verschillende schoolsoorten het onderwijs Nederlands sturen nogal verschillen in wat betreft de beschrijving. Tegelijkertijd is er grote bezorgdheid over de taalbeheersing van leerlingen en studenten in alle schoolsoorten. Het Referentiekader taal wordt gezien als een kader voor basisvaardigheden, waaraan we kunnen aflezen wat leerlingen op een bepaald moment in hun schoolloopbaan op het gebied van taal zouden moeten kunnen. Het onderwijs zelf moet meer activiteiten ontwikkelen die erop gericht zijn dat leerlingen op een hoger niveau taalvaardig worden.

Er zijn nog tal van zaken aan te merken op het Referentiekader. Een probleem is bijvoorbeeld dat voor de niveaus 2F, 3F en 4F een empirische onderbouwing ontbreekt: er is niet gemeten of leerlingen kunnen wat er in het Referentiekader beschreven staat. Die onderbouwing zal er de komende jaren wel komen en op basis daarvan zal het Referentiekader eventueel worden bijgesteld. Het belangrijkste is dat taalvaardigheid op alle schoolsoorten op de agenda staat en dat ook bij de overgangen, bijvoorbeeld van vmbo naar mbo, gesproken wordt over taal en niveaus van taalvaardigheid.

2F is het niveau dat leerlingen aan het einde van het vmbo zouden moeten hebben en wat ze op het mbo zouden moeten onderhouden. Vraag is dan hoe niveau 2F er voor bijvoorbeeld lezen uitziet?

Niveau 2F

Algemene omschrijving	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de lezer en over onderwerpen die verder van de lezer afstaan
-----------------------	--

Teksten

tekstkenmerken	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven.
----------------	---

taken	De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid. <i>Informatieve teksten</i>, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal en zaakvakken), standaardformulieren, tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden); <i>instructieve en betogende teksten</i>, vaak redundante teksten, waaronder reclameteksten, advertenties, folders, recepten, het alledaagse nieuws in de krant, maar ook brochures van formele instanties, of lichte opiniërende artikelen uit tijdschriften. <i>Verhalende teksten</i> (zie fictie).
-------	--

Kenmerken van de taakuitvoering

Woordenschat	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen, en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden kan uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.
Begrijpen	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip
Interpreteren	Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik) Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden
Evalueren	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen
Samenvatten	Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten
Opzoeken	Kan systematisch informatie zoeken (op bv. het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden

bron: Over de drempels met taal (4)

2. Wat is het project de Taalbrug?

In het project de Taalbrug werken 4 of 5 docenten van een vmbo-school en een ROC⁵ samen. Zij leggen elkaar opdrachten voor die ze geschikt vinden voor het (taal)onderwijs voor hun vmbo-leerlingen of mbo-studenten. Het zijn opdrachten die volgens de docenten bij niveau 2F passen. Als het gaat om schrijfoopdrachten laten ze ook (beoordeelde) prestaties van leerlingen zien en bij leesopdrachten geven ze aan hoe de leerlingen gepresteerd hebben. Die opdrachten en de leerling-prestaties worden gezamenlijk besproken. Het is geen wereldschokkende of grootst opgezette bezigheid, maar het leidt tot verhelderende inzichten.

In de eerste plaats ontstaat er een beter inzicht in de lesmethodes voor Nederlands in het vmbo en kan worden nagegaan in welke mate ze aansluiten bij “Meijerink”. Docenten vmbo volgen meestal een methode die aan de basisvaardigheden werkt, maar er worden vaak ook zaken aangeboden die niet nodig zijn in het licht van de beschrijvingen uit het Referentiekader. Nu zijn docenten beter op de hoogte van wat ze kunnen overslaan of waar ze minder aandacht aan moeten besteden. In het mbo zijn

voor de verschillende beroepsopleidingen geen specifieke methodes Nederlands beschikbaar. Docenten mbo gebruiken methodes die gericht zijn op algemene taalvaardigheid, los van de context van het beroep of maken zelf materiaal. Bij het maken van materiaal is het Referentiekader een belangrijk hulpmiddel, omdat het beter afbakt wat studenten zouden moeten kunnen.

Een tweede belangrijk inzicht is het verschil tussen de didactische aanpak van vmbo- en mbo-docenten. Op het vmbo wordt meer gestructureerd gewerkt: leerlingen krijgen kortere opdrachten met uitgebreide taakomschrijvingen en ze worden meer bij de hand genomen. Zo wordt goed aangegeven wat inhoudelijk gevraagd wordt en waarop beoordeeld wordt. Vmbo-leerlingen worden niet voorbereid op de veel 'lossere' manier van werken in het mbo. Omdat reflecteren bij competentiegericht onderwijs belangrijk is, komt in het mbo bijvoorbeeld de volgende schrijfopdracht veel voor: schrijf een reflectieverslag over je stage (twee A4). Doel is dat de docent op grond van zo'n verslag een gesprek kan voeren met de student. Taalvaardigheid wordt niet beoordeeld, maar de docent is wel geschokt als blijkt dat de student niet één zin goed heeft geschreven of de interpunctieregels aan zijn laars lapt. Vragen die opkomen, zijn: is een reflectieverslag van twee A4 een passende opdracht op niveau 2F? En hoeveel zegt het zo verkregen schrijfproduct over het taalvaardigheidsniveau van de student?

Een derde punt is dat zowel vmbo- als mbo-docenten aangeven dat de verschillen tussen leerlingen erg groot zijn. Overeenkomst hier is dat zowel vmbo-scholen als ROC's leerlingen van verschillende scholen ontvangen. De taalachtergrond van de leerlingen verschilt vaak (leerlingen met een andere moedertaal, taalzwakke, dyslectische leerlingen), maar de docenten benoemen ook verschillen tussen de aanleverende scholen: leerlingen van sommige scholen zijn over de hele linie beter in taal dan leerlingen van andere scholen. Hierbij kunnen ook sociale oorzaken een rol spelen (bijvoorbeeld een school levert vooral leerlingen aan uit een bepaalde sociale klasse), maar er zou ook gekeken kunnen worden naar het taalonderwijs op de school die 'betere' leerlingen aanlevert.

Het vierde inzicht dat docenten tot nadenken stemt, is dat bij het bekijken van de leerlingproducten bleek dat leerlingen op het vmbo beter presteren dan in het mbo. Dat leidt tot de overweging dat het nodig is om bij de overgang van vmbo naar mbo extra aandacht te hebben voor taal, zodat de ontvangende school een beter beeld krijgt van wat een individuele leerling kan. Een taalportfolio kan daarbij helpen.

Verder behoort ook de didactische competenties van docenten, zowel op vmbo en mbo tot de gespreksonderwerpen. In beide schoolsoorten is meer aandacht nodig voor de vraag wie, wanneer op taal let. Er zou meer geïnvesteerd kunnen worden in taalontwikkeling bij de zaakvakken. Taalbeleid in teamverband moet hoog op de agenda (blijven) staan en bovendien is ook aandacht voor de didactische vaardigheden van de

docenten Nederlands nodig. Vmbo-docenten volgen hun methode en weten vaak niet hoe ze zelf goede opdrachten kunnen ontwikkelen. Mbo-docenten zijn lang in de weer geweest om competentiegericht onderwijs vorm te geven, waarbij taalvaardigheid vooral geïntegreerd moest worden. Ze hebben behoefte aan ondersteuning om het taalonderwijs een plek te geven in het curriculum, opdat leerlingen in staat zouden zijn om de beschreven niveaus voor taalvaardigheid te halen. Zeker in het licht van het voornemen van de overheid om ook in het beroepsonderwijs centraal ontwikkelde examens taalvaardigheid af te nemen.

3. Wat is het grotere SLO-project?

De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) is nauw betrokken bij de ontwikkeling en implementatie van het Referentiekader taal. Docenten ervaren het Referentiekader als iets nieuws, als iets wat er bijkomt. Daarom is SLO een project gestart wat moet resulteren in een website met voorbeelden van opdrachten die bij een taalniveau passen. De bedoeling is dat dit docenten concrete aanknopingspunten geeft.

Niveau, vaardigheid en schoolsoort zijn de belangrijkste zoekingen. Je kan zoeken naar voorbeelden van leesopdrachten op niveau 1F voor leerlingen uit het basisonderwijs en naar voorbeelden van opdrachten op het niveau 3F voor mbo-studenten en havo-leerlingen. Naast de opdrachten nemen we ook (schrijf)producten van leerlingen op om te kijken of die zich vereiste niveau situeren. Het zoeken en ontwikkelen van voorbeelden voor de website doen we samen met docenten en leerkrachten.

Noten

¹ De F staat voor funderend en de S voor streefniveau. Voor taal is niveau 1S gelijk aan niveau 2F.

² Primair onderwijs is voor kinderen van 4 jaar tot 12 jaar.

³ Bohnenn, E. e.a. (2007). *Raamwerk Nederlands, Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*.s Hertogenbosch: Cinop. Zie: <http://www.mboraad.nl>.

⁴ Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal*. SLO, Enschede. Zie: <http://www.taalenrekenen.nl>.

⁵ ROC is een afkorting van Regionaal Opleidingscentrum. ROC hebben een groot aantal mbo-opleidingen, georganiseerd in sectoren/afdelingen Techniek, Zorg en Welzijn, Handel/economie, Administratie en Groen (AOC).

Ronde 7

Lies Alons

ITTA, Universiteit van Amsterdam

Contact: e.m.alons@uva.nl

Campagne Leersucces vmbo – mbo

3

Hoe zorgen we ervoor dat leerlingen succesvol doorstromen van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en niet tussentijds afhaken? Hoe kunnen docenten van het vmbo en het mbo hun programma's laten aansluiten? Hoe zorgen we voor een doorlopende verhoging van het taalniveau in het vmbo en het mbo?

Bovenstaande vragen zijn vragen waarop veel vmbo- en mbo-docenten een antwoord zoeken. In de campagne 'Leersucces' is de afgelopen jaren met succes door vmbo- en mbo-combinaties gewerkt aan een succesvolle doorstroming van het vmbo naar het mbo. De doorgaande (taal)lijn staat daarbij centraal.

Leren in de praktijk, succeservaringen opdoen en taalontwikkeling stimuleren, zijn de pijlers van het project. Uit onderzoek naar de opbrengsten blijkt dat docenten met name op het gebied van taalontwikkeling hun didactisch repertoire ook daadwerkelijk hebben vergroot.

Scholen in het VM2-traject kunnen gebruikmaken van de methodieken die ontwikkeld zijn binnen de campagne 'Leersucces'. In deze presentatie wordt verslag gedaan van de campagne 'Leersucces' en van de ervaringen van 1 van de experimentscholen in het VM2-traject.

Chris De Commer

KS JOMA, Merksem

Contact: chris.de.commer@hotmail.com

Literaire competentiegroei in het technisch beroepsonderwijs

1. Theoretische basis

1.1 Theorie van Theo Witte

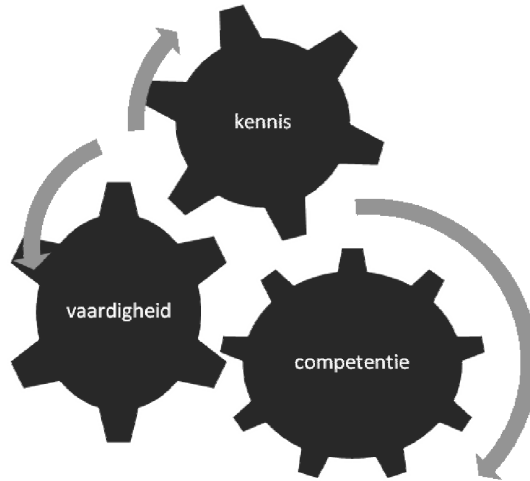
6 competentieniveaus: ‘belevend’, ‘herkennend’, ‘reflecterend’, ‘interpreterend’, ‘letterkundig’ en ‘academisch’.

6 niveaus van literaire verhalen: van flinterdun naar vuistdik, van gemakkelijk naar moeilijk taalgebruik, van personages uit herkenbare omgevingen naar moeilijk te doorgronden individuen, van eenvoudig naar onbetrouwbaar vertelperspectief, van één, gemakkelijk te volgen verhaallijn naar een complexe structuur, van veel gebeurtenissen naar veel beschouwingen en gedachten, van één duidelijk thema naar abstracte, polyinterpretabele motieven.

1.2 Theorie van Hersey

- 4 types leerlingen slimme luilak / hard werkende dommerik / slimme, harde werker / luie dommerik
- 4 manieren om die types te managen: van sterke leiding naar begeleiding

1.3 Theorie van competentieleren (leerplan VVKSO derde graad)



Figuur 1: Theorie van competentieleren (VVKSO).

Als de kennis over literatuur vergroot, vergroot de vaardigheid om met literatuur om te gaan en vergroot de competentie om van moeilijkere teksten te genieten.

2. Toepassing van de theorie

2.1 In het leesportfolio

A. Het eigen literair competentieniveau vaststellen

- door herkenning in omschrijvingen van de competentieniveaus;
- door leesautobiografie + commentaar leraar;
- door 'lievelingsboek'.

B. Een geschikt boek zoeken

- via <http://www.boekenzoeker.org> + een gesprek met de leraar (in het 5^e jaar);
- via verkenning van literaire actua (in het 5^e en het 6^e jaar);
- via lijsten van de leraar (in het 6^e jaar);
- via 'Het lezen zoals het is +16';
- via een lijst van hedendaagse dichters (in het 6^e jaar).

C. Geschikte verwerkingsmethode

C1. In het 5^e jaar

- Creatieve verwerkingen
 - focus op verhaalelementen (personages, gebeurtenissen, tijdsverloop, ruimte, structuur, sfeer, thema);
 - focus op de link met de werkelijkheid,(feiten, verfilming, recensies).

Elke creatieve verwerking biedt mogelijkheden voor elk competentieniveau.

- Structuuranalytische verwerking
 - personage interviewen:
 - a. focus op uiterlijke kenmerken, leeftijd, woonplaats, beroep;
 - b. focus op karakter, gevoelens, beleving van de gebeurtenissen.
 - decor in een fotoalbum:
 - a. focus op decor, geografische achtergrond;
 - b. focus op (historische) leefomstandigheden.
- Gesprek over leeservaringen = een interview met een ten minste 5 jaar oudere co-lezer (aan de hand van typevragen, gebaseerd op Aidan Chambers en op Joop Dirksen en van neutrale vragen aan de co-lezer naar uitwisseling van de leesbevindingen):
 - focus op de leesact zelf;
 - focus op de ervaringen;
 - focus op de structuur.

C2. In het 6^e jaar

- Structuuranalyse
 - focus op onderwerp, gebeurtenissen, personages, structuur, tijd en ruimte en taalgebruik.
 - voor elk verhaalelement zijn er verschillende vragen, waaruit de leerlingen mogen kiezen. Daardoor is er ruimte voor diepgang en werken op het eigen competentieniveau.
- Poëziebloemlezing
 - aanbod van een lijst dichters met niveaubepaling
 - aanbod van verschillende (min of meer creatieve) verwerkingen met niveauaanduiding:
 - a. focus op inhoud (niveau 2);
 - b. focus op wat de inhoud met je doet (niveau 2);
 - c. focus op beeldspraak (niveau 2);

- d. focus op klank (niveau 2);
- e. focus op klank en inhoud (niveau 3);
- f. focus op taal en symboliek (niveau 4);
- g. focus op stijlrichting (niveau 4);
- h. focus op auteur (niveau 4).

- Recensie bij een prijsbeest
 - aanbod van een lijst genomineerden en prijswinnaars van de Gouden Uil (jeugd en volwassenen), de AKO Literatuurprijs en de Libris Literatuurprijs;
 - aanbod van vragen om een persoonlijk oordeel te vellen over het verhaal en om argumenten te geven (met dank aan José Vandekerckhove);
 - aanbod van dezelfde vragen om het oordeel van een recensent over het gelezen boek in kaart te brengen;
 - aanbod van een schrijfkader om het persoonlijke oordeel (en de argumenten) te vergelijken met het oordeel (en de argumenten) van de recensent.

D. Reflectie en balansverslag

Vóór elke boekverwerking maakt de leerling een analyse van de opdracht en een planning.

Na elke boekverwerking reflecteert de leerling over zijn boekkeuze, zijn lezen, zijn pogingen om in het boek door te dringen, het volgen van zijn planning en over wat hij geleerd heeft in verband met literatuur. Voor dat laatste vergelijkt de leerling zijn eigen inspanningen met de voor een bepaalde vaardigheid vereiste competenties. De leraar evalueert na elke boekverwerking het literaire gehalte van de bespreking en doet dat met waarderingsschalen die de leerling kent. Vanaf de tweede boekverwerking maakt de leraar een vergelijking met de vorige boekverwerking en geeft hij ook een waardering voor de inspanning om aan het eigen competentieniveau te werken.

2.2 In de lessen

Tijdens de literatuurles:

- (opnieuw) aanleren van vakbegrippen en structuurelementen in 'blind date' met een boek ? kennis verhoogt
- inoefenen van niveau 4-vragen bij de bespreking van een fragment (bv. fragment uit *Zonder genade* van Revate Dorrestein: "zoek alle voorspellende vooruitwijzingen" (groepstaak) ? vaardigheid verhoogt
- klassikale bespreking van een fragment uit *Oorlogsdagboek* van Virginie Loveling, waarbij elke vraag uitdrukkelijk een competentieniveau opgekleefd krijgt, zodat de leerlingen een idee krijgen van omgaan met literatuur op een steeds hoger niveau ? kennis en inzicht in de competentiegroei verhogen

2.3 *Bij de Inktaap*

Elk jaar neem ik met vrijwillige lezers deel aan de Inktaap. De juryleden komen uit de 3^e graad (laatste en voorlaatste jaar van het voortgezet onderwijs). Elk jaar bestaat de meerderheid van de juryleden uit leerlingen van het technisch secundair onderwijs (tso). En elk jaar begin ik met een bang hart. Algemeen gelauwerde ‘grote literatuurprijswinnaars’ krijgen jurycommentaren als “Het had wel wat korter gekund”, “Waarom gebeurt er niks?”... Pure niveau 1-praat, dus. Maar in de loop van de gesprekken geschiedt het wonder: het slotdebat op school is altijd van een verbluffend niveau. Vorig jaar was Het schervengericht van A.F.Th. van der Heijden aan de beurt (niveau 6, volgens de lijst ‘lezen voor de lijst!’) met als resultaat: een leerling uit het 6^e jaar tso die intelligente vragen stelt aan A.F.Th. van der Heijden over verdoken aanwijzingen voor een vervolg op de onderhavige roman. De jurygesprekken lopen langs dit pad:

- vergadering 1: spontaan reageren op de eerste bladzijden;
- vergadering 2: leeservaringen bij het hele boek uitwisselen;
- vergadering 3: analyseren van de belangrijkste structuurelementen;
- vergadering 4: belang van de auteur in de (literaire) actualiteit onderzoeken.

3. Hoe toepasbaar is de theorie?

3.1 *Begeleiding van het ontwikkelingsproces*

De leraar wacht een stevige taak. Enerzijds moet hij de leerlingen op maat begeleiden in hun ontwikkelingsproces. De weinig gemotiveerde leerling heeft daarbij een sterk relatiegerichte aanpak nodig. Je moet als leraar kunnen zeggen: “Je kunt deze taak (op dat niveau) wel aan; je hebt immers al getoond dat je er goed in was (tijdens de les, bv.)”. Maar een dergelijke begeleiding veronderstelt dat de leraar per leerling een boekhouding bijhoudt van alle prestaties en competentievorderingen. Anderzijds moet de leraar de boekenkeuze begeleiden. Boekenlijsten zijn altijd slechts algemene richtsnoeren. De leraar moet een oordeel kunnen formuleren als een leerling een bepaald boek voorstelt. Hij moet informatie kunnen geven over het niveau en tips voor de verwerking. Hier is de eis dat de leraar kennis heeft van de canon en van het actuele boekenaanbod.

3.2 Beoordeling

A. Cijfer

Leerlingen willen ‘boter bij de vis’: als ze veel tijd aan een opdracht of een taak besteed hebben, willen ze ook punten. Daarom is het goed om met schalen te werken. De leerlingen krijgen vooraf de beoordelingsschalen, zodat ze ook hun eigen prestaties bij een schaal kunnen plaatsen:

- onvoldoende = niet alle zijn taken uitgevoerd en/of de taken zijn van internet geplukt, duidelijk niet of oppervlakkig gelezen;
- bijna voldoende = alle zijn taken uitgevoerd, maar de leerling heeft uitsluitend algemene uitspraken die op veel verhalen van toepassing zijn, gemaakt en/of (vanaf de 2^e boekverwerking) geen vorderingen gemaakt ten opzicht van de vorige boekverwerking;
- voldoende = alle taken zijn uitgevoerd;
- voorbeeldig = alle taken zijn uitgevoerd en er is een poging gedaan om dieper in te gaan op een aantal aspecten, een aantal interessante voorbeelden zijn uit het boek gehaald;
- excellent = er is nagedacht over bepaalde aspecten en dat is op een persoonlijke manier verwerkt, veel verschillende voorbeelden zijn uit het boek gehaald.

B. Zelfevaluatie

De leraar leest ook de reflectie van de leerling en houdt bij de beoordeling rekening met de attitude: hard werken voor een leestaak moet beloond worden, ook al haalt een leerling slechts verwerkingsniveau 2. Als de leerling pogingen doet om bewust aan zijn leesniveau te werken, moet dat te zien zijn aan de quoterings.

C. Balansverslag

Aan het eind van het 5^e jaar, maar vooral aan het einde van het 6^e jaar schetsen de leerlingen een beeld van hun evolutie in een ‘balansverslag’. Ze krijgen hierbij een aantal vragen aangeboden. Bv. Wat heb je geleerd over literatuur uit de opeenvolgende boekverwerkingen? En uit de literatuur in de les? Waar zie je vooruitgang? Waar zit je leesgroei? Ze stellen het balansverslag voor op het eindexamen Nederlands en krijgen de (sterke) tip mee “dat ze zichzelf als lezer zo gunstig mogelijk moeten voorstellen, zoals bij een sollicitatiegesprek”. Tot hiertoe leverde dat deugddoende resultaten op.

4. Lerarenopleiding Basisonderwijs

Stroomleiders:

Nanke Dokter (Pabo Fontys)

Hilde Van den Bossche (KaHo Sint-Lieven)

Martinette Strik, Conny Boendermaker & Evelien Kört

Pabo Almere

Contact: m.e.m.strik@pabo-almere.nl

c.boendermaker@pabo-almere.nl

Studenten helpen zwakke lezers

Elke Pabo vindt het ongetwijfeld belangrijk er zorg voor te dragen dat studenten in de opleiding voldoende leren over lezen, leesproblemen en dyslexie. Elke Pabo heeft colleges en opdrachten in het curriculum opgenomen over die onderwerpen. Ook worden hierover bepaalde boeken en artikelen voorgeschreven of aangeraden.

Uiteraard heeft Pabo Almere die onderdelen ook in het curriculum. Toch blijken dat niet de onderdelen die in leeropbrengst het meest effectief zijn. De stage ‘Lezen gaat voor’ bleek onverwacht succesvol in het perspectief van het aanleren van kennis en vaardigheden rondom lezen en leesproblemen¹. Wat kunnen we hieruit leren voor onze opleidingsdidactiek?

In Almere ging in 2004 het project ‘Lezen gaat voor’ van start. Initiatiefneemster Els Hurkens van de stichting SBDIJ (schoolbegeleidingsdienst) raakte geïnspireerd door het proefschrift van Chris Struiksma en wist een werkgroep bijeen te roepen met vele mogelijk betrokken partijen in Almere. Daarbij dacht ze ook aan Pabo Almere. Uiteindelijk resulteerde dat in een aanpak van leesachterstanden die werd uitgevoerd door SBDIJ, Pabo Almere, de samenwerkingsverbanden Stichting 1 en de stichting Openbaar Primair Onderwijs Almelo (OPOA) en de scholen voor speciaal basisonderwijs.

Het project werd ‘Lezen gaat voor’ gedoopt, naar de titel van het proefschrift van Chris Struiksma. Het was vanaf het begin een Almeerse aanpassing van de aanpak die Struiksma ontwikkeld had; een bewerking die paste in de Almeerse situatie. Een van de belangrijke uitgangspunten van het Almeerse project was om zo veel mogelijk gebruik te maken van methodes en werkwijzen waarvan de werkzaamheid was onderzocht en aangetoond. Bij voorkeur ‘evidence-based’ en waar dat niet mogelijk was minstens ‘good-practice-based’. Ook werd aangesloten op het ‘Protocol Leesproblemen en dyslexie’ dat kort daarvoor verschenen was om het basisonderwijs richtlijnen te geven voor de aanpak van leesproblemen.

In de werkgroep werd bedacht dat het een win-win-situatie zou kunnen zijn als studenten de scholen zouden kunnen helpen bij het geven van leestrainingen aan zwakke lezers. Binnen de Pabo werd de mogelijkheid gecreëerd om een speciale ‘Lezen gaat

voor'-stage te doen. Vanaf 2004 tot nu wordt die stage onverminderd hoog gewaardeerd door studenten. Wel is er meer concurrentie van vergelijkbare stages, aangezien de Pabo meer dergelijke specifieke stages is gaan vormgeven. Zo bestaat er inmiddels naast 'Lezen gaat voor' en 'Lezen gaat door' ook 'Rekenen gaat voor' en een speciale, op techniek gerichte stage in het kader van het project VTB-pro.

Studenten bleken de 'Lezen gaat voor'-stage niet alleen heel fijn en zinvol te vinden, ze bleken er ook enorm veel vakdidactische kennis en vaardigheden aan over te houden, zoals bleek uit de periodetoetsen, de 'domeinportfolio's' en de afstudeerscripties en zoals we hoorden uit de evaluaties en uit de praktijk.

Natuurlijk hebben we geprobeerd greep te krijgen op de succesfactoren van de stage 'Lezen gaat voor'. Hierbij zagen we een aantal factoren uit de opleidingsdidactiek terugkomen bij de evaluaties met de studenten.

De volgende factoren lijken een rol te spelen:

- Authentieke stage

In de opleidingsdidactiek is er de laatste jaren veel aandacht voor leren in 'authentieke situaties'. De stage 'Lezen gaat voor' is een dergelijke authentieke situatie. Concreet gaat de student 2 keer per week aan de slag met een zwakke lezer. Hij/zij werkt vanuit een protocol, waardoor hij/zij mogelijkheden tot zinvol handelen heeft. In die specifieke situatie wordt de student geconfronteerd met allerlei vragen, zoals blijkt uit de bijbehorende cursus en begeleiding. Vragen zoals: waarom leert dit kind nu bij mij zo snel lezen en in de groep niet? Of juist: waarom leert de leerling, ondanks alle individuele extra hulp, nog steeds niet goed lezen? Waarom is gekozen voor die werkvormen in het protocol? En ook andere vragen, zoals: hoe kan ik omgaan met weerstand tegen lezen? Hoe hou ik de leerling gemotiveerd? De student wil die vragen zelf graag beantwoord hebben en vanuit die behoefte aan kennis en vaardigheden wordt literatuur bestudeerd, wordt de cursus gevolgd en wordt met ervaren leesbegeleiders gesproken. De kennis landt met andere woorden op vruchtbare grond. Bovendien kan de student de opgedane kennis meteen in praktijk omzetten.

- Persoonlijke betrokkenheid bij kinderen

Pabo-studenten ervaren al snel een grote persoonlijke betrokkenheid bij kinderen. Dat geldt nog sterker in een situatie waarin ze de kans krijgen om enige tijd een leerling individueel te begeleiden. Het gaat bovendien om leerlingen die een probleem hebben en waarbij de studenten een bijdrage in de oplossing kunnen hebben. Studenten beschouwen de stage als 'zinvol'. Ze hebben ervaren dat ze echt iets hebben kunnen betekenen voor een aantal kinderen. Dat geldt in het bijzonder als de leerling goed vooruit is gegaan, maar zelfs als dat niet het geval is, hebben de studenten over het algemeen de ervaring een positieve bijdrage aan de ontwikkeling van de leerling te hebben gegeven. De persoonlijke betrokkenheid werkt voor de studenten stimulerend

in de kennisverwerving. Ze weten immers waarvoor ze het doen. Niet voor een tentamen of voor 'ooit later', maar voor die specifieke kinderen die ze verder willen helpen.

- Geprotocolleerde behandeling

Door het beschreven en aangeleerde geprotocolleerde handelingskader hebben de studenten meteen iets in handen om te kunnen handelen. Het protocol biedt een aantal effectieve werkwijzen die ook uitgevoerd kunnen worden zonder veel achtergrondkennis van het leren lezen. Hierdoor kan de student ook echt iets betekenen voor de kinderen en de school.

- Inbedding in basisschool

In de basisscholen zijn directies, interne begeleiders en leerkrachten bezig zich (verder) te bekwamen in hetzelfde als waar de student mee bezig is: hoe kunnen we zwakke lezers verder helpen? En ook: hoe kunnen we voorkomen dat lezers uitvallen en daarmee zwakke lezers worden? Samen leren geeft een gelijkwaardigheid die in andere stages meestal minder aanwezig is. De begeleiders op school hebben weliswaar veel meer ervaring, maar de student brengt een effectieve werkwijze mee, gebaseerd op de nieuwste inzichten. Daarnaast: de scholen weten uit ervaring dat extra individuele begeleidingstijd voor zwakke lezers helpt. Ze weten ook dat de mogelijkheden van een school om dat te realiseren beperkt zijn. En dan is daar ineens 2 keer in de week die student, die de begeleidingstijd van de school verdubbelt. De student wordt daardoor een gewaardeerd lid van het team. En naarmate de kinderen vooruitgang boeken, komen er steeds vaker leerkrachten vragen hoe de student die leesproblemen eigenlijk aanpakt.

- Inbedding in de opleiding (prestaties, onderzoek, colleges)

De studenten krijgen in de cursus de nodige achtergrondkennis aangereikt. Die cursus ervaren ze anders dan de colleges die ze volgen op de Pabo. In de cursus leren ze iets wat ze de volgende dag kunnen gebruiken. Bovendien biedt de cursus hen een gelegenheid om de vragen waar ze de vorige dag mee worstelden, te stellen en worden de studenten, samen met de begeleiders van de scholen, geïnformeerd en begeleid. Ze worden serieus genomen als onderwijskrachten en gedragen zich daar ook naar! Ook moeten alle studenten die de stage 'Lezen gaat voor/Lezen gaat door' doen een prestatie (een grote opdracht) of onderzoek kiezen die betrekking heeft op leren lezen of leesproblemen in de groep. Dit, om te zorgen voor een transfer van de opgedane ervaring met leesproblemen naar een klassituatie.

- Voldoende begeleiding

De student kan met vragen steeds terecht bij iemand van de school en iemand van Pabo Almere. Ook krijgt de student begeleiding in de cursus en een 'coaching on the job' om de student te helpen het protocol goed uit te voeren. Hierdoor is het handelen van de student ook werkelijk effectief en doelgericht en ervaart de student veel succes. Voldoende begeleiding is noodzakelijk, omdat de student ook veel verantwoorde-

lijkheid draagt in het project. De student moet zich voldoende ondersteund weten om die verantwoordelijkheid te kunnen dragen.

Door de stages ‘Lezen gaat voor’ en ‘Lezen gaat door’ is de belangstelling voor lezen, leesproblemen en dyslexie in de opleiding op Pabo Almere – en breder nog – op veel scholen in Almere, toegenomen. Een groep studenten is werkelijk competent op dat gebied: ze zijn op de hoogte van de nieuwste uitgangspunten, van effectieve aanpakken, van relevante literatuur (zoals de Protocolen Leesproblemen en dyslexie) en hebben bovendien ervaring in het handelen. Door presentaties in de tutorgroepen worden die kennis en ervaringen bovendien gedeeld met de andere studenten. Het enthousiasme tijdens die presentaties is groot en blijkt aanstekelijk en stimulerend: andere studenten willen ook met lezen aan de slag!

Referenties

- Bolhuis, S (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Korthagen, F. K. Melief & A. Tigchelaar (2002). *De didactiek van praktijkrelevant opleiden*(2002). HBO-raad.

Noten

- ¹ Zie de bijdrage van Van de Lagemaat, Strik en Boendermaker: “Lezen blijft voor-gaan”.

Ronde 2

Werner Schrauwen
Nascholingscentrum Brussels Hoofdstedelijk Gewest
Contact: werner.schrauwen1@telenet.be

Taalbeleid in de lerarenopleiding: meer dan dertien doelen

1. Inleiding

“Ik ben ziek jongens, kan nu geen les geven. Schrijf me een verhandeling over de mythologische contaminatie in de presocratische filosofie. Tot in de eeuwigheid”.

Woorden van onze geliefde en die dag – ergens eind de jaren zestig van de vorige eeuw – erg koortsige leraar Grieks. Alle leerlingen van mijn retoricaklas, het laatste jaar van de klassieke humaniora, keken elkaar met verbazing aan. Wat een griep met een mens kan doen. Voor we uitleg konden vragen, was onze leraar het lokaal uit. We stonden er helemaal alleen. We hadden nauwelijks iets van die opeenstapeling van moeilijke woorden begrepen. Maar na enkele minuten van vertwijfeling en onzekerheid groeide het besef dat we vrij plots als (bijna) volwassenen werden behandeld: we kregen de kans om zelfstandig en zonder ‘surveillant’ iets ‘wetenschappelijks’ te doen. Het Grote Werk, ter voorbereiding op het Hoger Onderwijs. Eindelijk! We haalden eerst woordenboeken en daarna andere bronnen uit de kast en gingen enthousiast aan de slag.

Er is veel veranderd in een kleine halve eeuw. Nu stromen steeds meer jongeren door naar het hoger onderwijs. Die grotere groep begint echter vaak met net zo veel of wellicht minder kennis van abstracte begrippen aan de studie. Hun ‘academische’ taalvaardigheid is erg gering en hun motivatie wordt – als ik sommige collega’s mag geloven – niet zo sterk geprikkeld door een uitdagende ‘wetenschappelijke’ opdracht. Wellicht is de kloof tussen leven en studeren groter dan vroeger. We kunnen ons niet meer veroorloven om te rekenen op een toevalstreffer, zoals een griepje van een gewaardeerde docent en een daaruit voortvloeiende geïmproviseerde opdracht die voor een uitdaging zorgt. We moeten het systematischer, beleidsmatiger aanpakken. Taalbeleid dus.

In wat volgt, wil ik nagaan hoe een denk- en werkkader voor taalbeleid dat erg geschikt is voor het basis- en secundair onderwijs, inspirerend kan werken voor het hoger onderwijs en met name voor de lerarenopleiding. Ik schets kort het kader en stel een blauwdruk van een eenvoudig instrument voor dat docenten en teams kan aanzetten om het huidige taalbeleid van naderbij te bekijken, te verscherpen en te verbreden.

2. Taalbeleid: een container vol.

Taalbeleid is een containerbegrip, ook in de positieve betekenis van het woord. In een container kan je inderdaad heel wat kwijt en dat is praktisch als je met complexe dingen bezig bent. Als je bij het vullen van de container systematisch, selectief en geordend tewerk gaat, krijg je een handig denk- en werkkader.

Vanuit het Brusselse werkterrein en op basis van het onderzoek van Ponjaert, Van Braak en Lambrecht (1998a) definiëren we taalbeleid als “de doelgerichte reflectie en het coherente geheel van afspraken met betrekking tot de wijze waarop de school omgaat met taal en taaldiversiteit”.

Dat 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, enz.);
- de communicatie in en om de 'brede' school.

Dat alles heeft de volgende doelen voor ogen:

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

Een taalbeleidsplan kan dus niet zomaar van buitenaf opgelegd of geïmporteerd worden. Werken aan taalbeleid betekent dat alle betrokkenen een proces opzetten waarin wordt nagedacht over taal en taaldiversiteit in de organisatie. Dat proces leidt tot een consistent en coherent plan.

Het bovenstaande kan met wat accentverschuivingen, wellicht, (ik denk aan de rol van de stagescholen en de daarbij horende buurtkenmerken bijvoorbeeld) als basis dienen voor een taalbeleid in een hogeschool of in een lerarenopleiding.

3. Zeven pijlers of werkkerreinen van taalbeleid

Op basis van het onderzoek van Ponjaert, Van Braak en Lambrecht werd een denk- en werkkader ontwikkeld. Het bestaat uit 7 pijlers of werkkerreinen, die van elkaar te onderscheiden, maar niet te scheiden zijn. Bepaalde initiatieven zullen verschillende werkkerreinen bestrijken. Zogenaamde overlap zal de coherentie versterken. Ik overloop systematisch de werkkerreinen en probeer enkele concrete invullingen te geven voor de lerarenopleiding.

Pijler 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.

Ondanks het feit dat hogescholen zich meestal in een (grote) stad bevinden en studenten aantrekken uit een heel brede omgeving, zijn er in Vlaanderen (en wellicht ook in Nederland) behoorlijke verschillen te merken tussen hogescholen en lerarenopleidingen. Die verschillen hebben vaak te maken met de regio waarin de school gelegen is. Waar komen de docenten en de studenten vandaan? Wat voor (culturele, talige) бага-

ge zit in hun rugzak? Welke leerrijke uitdagingen en vervelende hinderpalen biedt de omgeving van de school, de stad, enz.? Biedt de omgeving voldoende en diverse stage-mogelijkheden om studenten voor te bereiden om op hun toekomstige school een efficiënt taalbeleid mee te ontwikkelen?

Pijler 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 willen we heen en met wie? De uitgangspunten van het pedagogische project vormen het leidmotief op basis waarvan scholen hun taalwerking vormgeven. Hoe breed ziet de school haar specifieke opdracht? Welke visie op (taal)onderwijs – al of niet expliciet beschreven – kleurt de opleiding? Is er plaats en zijn er middelen voor het ondersteunen van de (taal)zwakkere en/of anderstalige studenten? Vreest men voor kwaliteitsverlies als er (te) veel aandacht gaat naar ‘nog niet verworven taalvaardigheden’ die eigenlijk al van bij de start aanwezig zouden moeten zijn?

Pijler 3 – Onthaalbeleid: systematiseren van de procedure van het onthaal van (nieuwe) studenten.

Over de instroom wordt de laatste jaren – en volgens mij zelfs de laatste decennia – erg geklaagd. Als ik de schrijfproducten van eerstejaarsstudenten bekijk, begrijp ik de klagers. In elke lerarenopleiding worden studenten gescreeend en wordt een remediëringstraject aangeboden. Een goede zaak, ware het niet dat de extra belasting voor de studenten vaak erg groot is en demotiverend werkt. De noodzakelijke testen moeten ingebed worden in een breder onthaalbeleid waarin het opleidingsteam en de studenten de tijd nemen om elkaar te leren kennen. En we focussen niet alleen op wat de studenten (nog) niet kunnen, maar ook op wat ze allemaal voor kunde, gedrevenheid, eigen culturele en talige bagage en goede wil meebrengen. Daarbij zijn communicatieve en culturele aspecten (wat zijn de taaleisen, wat kan worden verwacht en ingebracht, hoe verloopt de communicatie, enz.) van groot belang.

Pijler 4 – Taal ‘in de klas’, in onderwijsleersituaties: het geheel van (kleine en grote) activiteiten die worden opgezet en (algemene en specifieke) acties die worden ondernomen om het (taal)onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de taal- en leerbehoeften van de studenten, gericht op de (start)competenties van een toekomstige leraar.

Het doelgericht en intentioneel leren vindt in de basisschool (maar ook in het secundair onderwijs) meestal binnen de muren van de klas (de school) plaats. Dat is veel minder het geval in het hoger onderwijs, zeker in de lerarenopleiding waarin de contacturen sterk in aantal zijn verminderd. Docenten maken gebruik van de modernste technologische middelen om het hoogste rendement in een (te) beperkte tijd te gene-

renen. En net zoals in het secundair onderwijs en het basisonderwijs komt daar meer en meer taal bij kijken. Al of niet in een digitale omgeving. En toch... in hoeverre is het taalgericht vakonderwijs bij alle docenten van de lerarenopleiding een bekend begrip? En hoe zit het met het eigen didactische handelen? Durven we voor onszelf en onze collega's de kijkwijzer taalgericht vakonderwijs gebruiken die de taalbeleidcoördinator van de stageschool aan haar collega's heeft gegeven? Of zetten we liever Van den Nuft & Verhallen (2002) op de verplichte literatuurlijst, in de hoop dat de studenten straks op een goede manier met 'woorden in de weer' zijn. Dat laatste, een voorbeeld van de 13 doelen, is van kapitaal belang, maar hoe bereiken we die? Wie organiseert doelgerichte activiteiten met voldoende ondersteuning opdat ook taalzwakkere studenten de eindmeet halen? Mijns inziens is dat de verantwoordelijkheid van het hele team. Misschien moeten we beginnen met – weliswaar op een hoger niveau – met z'n allen elke dag het goede voorbeeld te geven. Want woorden wekken, maar voorbeelden strekken.

Deze vierde pijler is de kern van het beleidsplan voor taal. Werken met taalheterogene of taalzwakke leergroepen versterkt de noodzaak om diep na te denken over de 'juiste' activiteiten, materialen, methodieken, leerboeken, werkwijzen, enz. Binnen de pijler wordt het team aangezet om voor (bepaalde) studenten taalleerlijnen uit te tekenen, zodanig dat een verticale samenhang in het curriculum kan worden gegarandeerd doorheen de verschillende jaren. Maar ook aan de horizontale lijnen moet worden gedacht. Hoe kan de taalleerlijn doorgetrokken worden in de verschillende vakgebieden? Hoe kan in alle vakken aandacht besteed worden aan taal zodat het (taal)leren van de student op een zeer functionele manier verloopt?

Pijler 5 – Taal in de organisatie: afspraken over het taalgebruik en de interne en externe communicatie onder alle betrokkenen (leerlingen, leraars, stagescholen, personeel, enz.)

In deze vijfde pijler wordt de school aangezet om na te denken en afspraken te maken over verzorgde communicatie in de brede zin van het woord. Hoe consequent en zorgzaam gaat de organisatie om met het gebruik van het Nederlands en van andere talen? Van de leden van de organisatie kan verwacht worden dat het dagelijkse taalgebruik ten minste het niveau haalt van wat van de studenten wordt verwacht. Niemand is perfect en iedereen heeft recht op een aantal uitschuivers. Maar herhaald slordig taalgebruik dat getuigt van een – mijns inziens – erg te betreuren attitude, leidt tot onnodige misverstanden, ergernis en... navolging.

Pijler 6 – Extra maatregelen: specifieke initiatieven en acties die de taalvaardigheid van de studenten verhogen, drempels bij het leren wegnemen en hun taaldidactische competenties verscherpen

In scholen die te maken krijgen met taalheterogene of taal- en leezorgbehoevende groepen is de veelheid aan ‘bijkomende’ taalstimulerende schoolinterne en -externe acties die worden ondernomen vaak erg opmerkelijk. Dat geldt ook in toenemende mate voor hogescholen en met name voor de lerarenopleiding voor het basisonderwijs. Een verheugend verschijnsel. Maar zoals hoger geschreven mag taalbeleid niet beperkt worden tot screening en remediëring gedurende de eerste maanden van de opleiding.

Pijler 7 – Professionalisering: initiatieven op niveau van (interne) nascholing, aanwerving van nieuwe docenten, samenwerking met externe organisaties, enz.

Op het zevende werkterrein denken we na over alle competenties die een docent of een team moet hebben om taalgericht te kunnen werken, om een belangrijke rol te kunnen spelen binnen het taalbeleid van de organisatie en om deskundigheid te kunnen verwerven om het taaldidactische aspect binnen zijn leren en het doorgeven van zijn vak aan de orde te stellen. Welke nascholingsmodules rond (taal)onderwijs worden gevolgd en door wie? Kan de school bepaalde beroepscompetenties verwachten van nieuwe docenten (bv. kennis van taalvaardigheidsonderwijs, taalgericht vakonderwijs, enz.). Wat kan van de stagementoren verwacht worden? Hoe moet hun vorming worden opzet? Met welke partners gaan we in zee?

4. Taalbeleid: een gezamenlijk te spinnen rode draad doorheen de opleiding

In het bovenstaande hebben we verduidelijkt wat taalbeleid inhoudt en op welke werkterreinen opleidingsteams samen met andere betrokkenen een proces kunnen opzetten om een coherent taalbeleid uit te tekenen. In wat volgt, willen we nagaan hoe we door middel van een eenvoudig instrument het taalbeleid van de opleidingsinstelling onder de loep kunnen nemen en hoe we het kunnen verscherpen en verbreden.

We focussen daarbij op pijler 4, het werkterrein dat we gedefinieerd hebben als het geheel van (kleine en grote) activiteiten die worden opgezet en (algemene en specifieke) acties die worden ondergenomen om het (taal)onderwijs zo goed mogelijk af te stemmen op de taal- en leerbehoeften van de studenten, gericht op de (start)competenties van een toekomstige leraar. Ik ben ervan overtuigd dat door op dit terrein te werken, de overige aspecten van taalbeleid als het ware als vanzelf meegezogen worden in de beweging, het proces. Als we bijvoorbeeld constateren dat niet alle collega's de competentie (de vaardigheden, kennis of attitude) hebben om binnen de vakdidactiek aandacht te besteden aan de talige component, dan moet er iets gebeuren om het team te professionaliseren (pijler 7).

Laten we als goede didactici het terrein exploreren vanuit het standpunt van de student. In de meeste publicaties worden analyse-instrumenten gepresenteerd die uitgaan

van de te bereiken doelen die door het optimale school- of opleidingsteam (op papier) worden geformuleerd. Om de door de docenten vooropgestelde doelen (ook de 13) te bereiken, worden door het team binnen het curriculum allerhande leeractiviteiten opgezet, zoals hoorcolleges, taken, workshops, seminars, projecten, stages, enz., al of niet in een modulaire structuur. Die moeten er dus voor zorgen dat de studenten de nodige (taal)competenties verwerven om een goede leraar te worden. Op dezelfde manier wordt ook aan taalbeleid gewerkt: door een groepje docenten – meestal de taal-docent(en) en de taalbeleidcoördinator – worden plannen ontwikkeld die goed onderbouwd en met enthousiasme aan het docententeam worden voorgesteld opdat ze (of in de hoop dat ze) zouden worden gerealiseerd. Zelden worden studenten en andere actoren betrokken bij het uittekenen en realiseren van het taalbeleidsplan. Studenten zijn in de eerste plaats (lijdend) voorwerp, niet de medeontwikkelaars of mede-eigenaars van het taalbeleid. Toegegeven, het is niet haalbaar om met een snel wisselende studentenpopulatie telkens opnieuw ab ovo een taalbeleidsproces op te zetten. De basislijnen moeten dan ook niet voortdurend fundamenteel in vraag gesteld worden. Ze moeten wel getoetst worden aan de soms snelle evolutie van de instroom, de veranderingen in het docententeam, de verwachtingen van de maatschappij en dergelijke meer.

De student bekommert zich niet in de eerste plaats om de door de docenten vooropgestelde doelen, maar ziet zich geplaatst in, ondergaat en/of is actief bezig met een waaier aan activiteiten die door het docententeam worden opgezet. Het zijn dingen die hij moet doen, opdat hij voldoende punten zou kunnen halen en zou kunnen slagen. In het slechtste geval (ik vrees dat het vaker voorkomt dan we durven toegeven) is het een wij(studenten)-tegen-zij(docenten)-gegeven, waarbij de gedeelde verantwoordelijkheid die mijns inziens in een onderwijsleersituatie zo belangrijk is, zwaar gehypothetheerd wordt. Om dat te kunnen vermijden, moeten docenten dagelijks in de schoenen van de studenten gaan staan en van daaruit hun doelen, activiteiten en handelen kritisch onder de loop nemen. Daarbij hoort een open communicatie in een veilige omgeving.

We vertrekken dus bij het nadenken over ons (talig) handelen vanuit de leeractiviteiten van de studenten. In het instrument dat hierbij is gevoegd (zie verder), doen we dat chronologisch. We kunnen 'kleine' activiteiten (een gesprek over een lesontwerp) of 'grote' activiteiten (een geïntegreerde werkweek) beschrijven en onder de loop nemen. We kunnen dat individueel of in groep doen. Waar we ook voor kiezen, het is van cruciaal belang dat docenten en het team de activiteiten kaderen in het traject dat leidt tot volwaardig leraarschap. Daarbij worden de talige doelen expliciet 'uit de plooiën' van de activiteit gehaald, zodat ze bewuster worden nagestreefd. Wij, docenten, studenten, mentoren doen niet zomaar wat, we weten waar we mee bezig zijn. Leren moet ook in de 'beroepsgerichte' lerarenopleiding betekenisvol en zinvol (i.e. gericht op de te bereiken doelen) zijn voor de leerder. De medeverantwoordelijkheid van de student moet voortdurend worden gestimuleerd en aangesproken.

Als we bij alle activiteiten aangeven welke talige doelen (gelinkt aan andere) worden nagestreefd, zal wellicht blijken welke extra hulp eventueel moet worden aangeboden, door wie dat het beste gebeurt en welke leerkanen zeker niet verloren mogen gaan. Misschien moeten specifieke trajecten worden uitgewerkt of moet de hele activiteit worden aangepast of zelfs afgevoerd. Dat gebeurt in ideale omstandigheden in overleg met de student(en) en andere betrokkenen, zodat een breed draagvlak ontstaat. Ook studenten kunnen/moeten het instrument gebruiken. Wellicht is het handig als met een (taal)portfolio wordt gewerkt.

Door dit systematisch voor alle (belangrijke) activiteiten te doen, maken we het leren doelgerichter en breder: we nemen de talige component (o.m. de 13 doelen) bewust mee in het totale en functioneel gerichte leerproces en gebruiken het streven naar de noodzakelijke taalcompetenties als kritische bril om het hele opleidingsproces te analyseren.

Een kleine waarschuwing is hier op zijn plaats: de koppeling van taal(vaardigheid)doelen aan de 'vakdoelen' moeten we systematisch, maar ook heel zorgvuldig doen. Het ene mag het andere niet overschaduwen, laat staan verdringen. Een slecht geformuleerd werkstuk voor geschiedenis heeft op zich niets te maken met de kennis of de (didactische) vaardigheden voor het vak, maar wellicht wel met de noodzakelijke vaardigheden om goed (geschiedenis)onderwijs te kunnen geven. Aan die taalvaardigheid moet dus gewerkt worden, ook – ik steek mijn nek uit – binnen het vak geschiedenis, door de docent geschiedenis, uiteraard in samenwerking met zijn collega Nederlands en met andere docenten. Taalbeleid: een taak voor iedereen, ook in de lerarenopleiding.

Die taak bestaat erin om met z'n allen de best mogelijke leeromgeving te creëren, doelgericht en (taal)rijke activiteiten te organiseren, aangepaste, niet betuttelende taalondersteuning te geven en de toekomstige leraren ook taaldidactisch bekwaam te maken zodat ze aan alle leerlingen goed en aangepast onderwijs kunnen geven en een belangrijke rol kunnen vervullen in het uittekenen en invoeren van een schoolspecifiek taalbeleid. Dat is niet niks. Daarvoor heb je superdocenten en een geweldig opleidings-team nodig en gelukkig zijn die er almaar meer. Die teams laten zich onder andere inspireren door de principes van taakgericht taalvaardigheidsonderwijs en door de heilige 3 van taalgericht vakonderwijs: context, interactie en taalsteun. Natuurlijk moet een en ander vertaald worden naar een hoger onderwijsniveau. Maar 'academisering' hoeft geen synoniem te worden voor slechte didactiek. Zoals gezegd: woorden (en theorie) wekken, voorbeelden (didactisch goed uitgewerkte opleidingsactiviteiten) strekken. Of zoals mijn gewaardeerde collega Marc Stevens zegt: "vertel geen verhaal over interactief hoekenwerk, maar laat de studenten in de opleiding door middel van interactief hoekenwerk (gevolgd door een reflectiemoment) ervaren dat het motiveerend, efficiënt en taalstimulerend werkt". Teach as you preach.

Als we vanuit de activiteiten van de student vertrekkend, de talige doelen hebben geëxpliciteerd, de actoren hebben opgelijst en de talige drempels en bedreigingen, maar ook de leerkansen hebben geïnventariseerd, kunnen we als individuele docent en/of als team gepaste maatregelen treffen om het (talige) leren op maat te snijden en dus zo efficiënt mogelijk te maken. Dat doen we bijvoorbeeld door de activiteit aan te passen, hulplijnen in te stellen, alternatieve of remediëringstrajecten voor een bepaalde groep uit te tekenen, extra aandacht te besteden aan instructie, enz. Als dat gebeurd is, kunnen we even achteroverleunen en mogen we goede resultaten verwachten.

Maar alles kan natuurlijk beter. Daarom is het noodzakelijk om de uitkomsten en het te doorlopen proces, in samenspraak met de studenten en andere actoren, te evalueren. Vanuit het taalbeleidperspectief focussen we natuurlijk op de rol van taal bij het uitvoeren van de activiteit (hinderpaal of versneller) en op de al of niet verworven taalcompetenties (één of meer van de 13 doelen). Na de evaluatie volgt uiteraard een mogelijke bijsturing, een extra traject, een uitdiepende taak, enz.

Ik ben ervan overtuigd dat een dergelijke beweging vanuit de basis, en gedragen en uitgevoerd door het hele team, de concrete werking van de organisatie relatief snel kan leiden tot een adequaat en coherent taalbeleid. Ik ben er me ook volledig van bewust dat het opzetten van een dergelijk breed en langlopend proces wegens allerlei redenen niet direct overal (of bijna nergens) haalbaar is. Toch durf ik pleiten voor een voorzichtige vingeroefening aan de hand van het eenvoudige werkinstrument dat hieronder wordt voorgesteld. Het zou minimaal aanleiding moeten geven tot een discussie over taalbeleid en in het beste geval moeten leiden tot een taalbeleidsmatige dooradering van de opleiding. Het instrument is zeker vatbaar voor correcties en aanvullingen en ik zou het erg waarderen mocht de kritische lezer voor feedback kunnen zorgen. Op voorwaarde uiteraard dat het in een (beperkt) team werd uitgetoetst.

Ik herinner me niet meer hoe het een kleine halve eeuw geleden verder gelopen is met onze verhandeling over de mythologische contaminatie in de presocratische filosofie. Hebben we het werkstuk afgemaakt of kwam onze leraar de dag erop gezond en wel vertellen dat het niet echt hoefde en dat de taak wellicht toch iets te veel werk zou vragen? Het product is in mijn hoofd blijkbaar ondergeschikt aan de vonk en het vuurtje dat hij, wellicht niet doelgericht, maar vanuit zijn persoonlijkheid en spontaniteit, heeft aangewakkerd. Het zou fijn zijn, mochten heel veel studenten straks dankbare herinneringen hebben aan diverse momenten in hun opleiding die wel doelbewust het (talige) leren hebben gestimuleerd.

5. Instrument geïntegreerd taalbeleid lerarenopleiding

Activiteit (uur/dag/week)	Bijvoorbeeld: Workshop tekstgebruik wereldoriëntatie Beschrijving ...
Doelen (focus op taal)	Bijvoorbeeld: zelf leesstrategieën toepassen (vooral: ...), teksten selecteren op toegankelijkheid ...
Actoren	
Sterktes, leerkansen - hinderpalen, bedreigingen	
Extra te voorzien (=> activiteit, materiaal, student, docent ...)	
Resultaten (product, proces)	
Analyse	
Bijsturing (=> activiteit, materiaal, student, docent ...)	
Opvolging	

Referenties

- Daems, F. & W. van der Westen (2008). "Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.) (2008). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- De Hert, W. (red.) (2008). *Taalbeleid in de praktijk : een uitdaging voor elke secundaire school*. Mechelen: Plantyn.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2003). *Dertien doelen in een dozijn : een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Ponjaert-Kristoffersen, I., J. Van Braak & P. Lambrecht (1998). *Naar de ontwikkeling van een lokaal schooltaalbeleid in het Brussels Basisonderwijs*. Onderzoeksrapport voor de Vlaamse Gemeenschapscommissie.
- Prins, P. & P. Korst (1999). *Haags Instrument Taalbeleid*. Den Haag: Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding.
- Stevens, M. (2004). "Taalbeleid op de hogeschool". (<http://www.taalleerkracht.be>)
- Schrauwen, W. & J. Van Braak (2000). "Het opzetten van plannen voor taalbeleid in Brusselse scholen en elders". In: A. Mottart (red.) (2000). *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. 12, p. 19-32.
- Van Braak, J., I. Ponjaert-Kristoffersen & P. Lambrecht (1998). 'Mogelijkheden om een taalbeleid te ontwikkelen binnen het Brussels Nederlandstalig onderwijs'. In: E. Witte. & A. Mares (red.) (1998). *Brusselse Thema's 6. Twintig jaar onderzoek over Brussel*. Brussel: VUBPress, p. 169-193.
- 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.
- Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2002). *Met woorden in de weer: praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Beek, A., J. Duerings & M. Tomesen (2009). *Samen-werken aan taalbeleid: in tien stappen naar een taalbeleidsplan*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Elynn Oosterlinck, Kirsten De Clercq & Marjan De Ridder

Katholieke Hogeschool Sint-Lieven, Campus Waas

Contact: Elynn.oosterlinck@kahosl.be

Kirsten.declercq@kahosl.be

Marjanderidder@live.be

Taalspel als grondslag van communicatie

1. S.O.S.: Speels ondernemen stropt

Studenten van de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven te Sint-Niklaas komen handige eerste hulptips bij educatieve spelnoten voorleggen. Niet alleen de meer theoretische benadering zal u prikkelen om in de klas aan de slag te gaan met een nieuwe visie op het uitwerken van spelideeën, u zal ook de kans krijgen om enkele van die spelen uit te proberen en de eenvoudige organisatie in de praktijk te ervaren. Het is namelijk niet de bedoeling om onderwijs complexer te maken, het is de bedoeling dat we u werktuigen aanreiken om lessen en leerinhouden te voorzien van een broodnodige ‘fun’-factor. Houden van leren is de sleutel tot beklijvend leren.

2. Waarom spelenderwijs leren?

“Aandacht, aandacht!” Als leerkracht kuch je je vaak verloren om de oren en de ogen van je leerlingen voor jou te winnen. De wereld is namelijk al zo interessant op zich en kinderen kiezen gemakkelijk voor de leukste prikkels. Vaak hoort de les Nederlands niet tot die categorie prikkels. Een leerkracht wordt dus automatisch verplicht om voor de kostbare aandacht en motivatie van de leerlingen te strijden. Lesgeven wordt een zaak van marketing. Als je lesgeven als een communicatieve strijd bekijkt, wordt marketing voeren voor iets wat kinderen niet echt interesseert, pas echt moeilijk. Wat doe je dan? Je pakt het anders aan: je plant een speels parcours waarbij de leerlingen niet enkel multisensorieel werken, maar ook op hun niveau met de leerinhouden in contact komen. Uit onze ervaringen is gebleken dat speels lesgeven veel langer blijft hangen in kinderhoofden dan het conservatieve doceren. Kleine elementen kunnen de leerlingen motiveren om de leerdoelen op een veel efficiëntere manier te bereiken en vaak zonder dat ze echt doorhebben dat ze aan het ‘leren’ zijn. Want leren heeft een negatieve bijklank. Als alle leren in de wereld speels leren zou zijn, zouden kinderen heel anders reageren wanneer ze met het woord leren in aanraking komen. Pas als leerlingen kunnen genieten van les krijgen, kan er liefde voor het leren ontstaan. Misschien is die liefde dan wel levenslang en krijgt de term ‘levenslang leren’ veel meer

kansen. Daarbij is taal op zich een spel en weten weinig mensen dat communicatie en interactie tussen twee mensen vaak meer gebaseerd is op een soort van spelregels dan op theoretische kennis. Elke literaire grootheid, elke doctor in de Nederlandse grammatica kan bevestigen dat taal een speels gegeven is en communicatie niet anders is dan *inspelen* op elkaar.

3. Spelen vraagt talige en communicatieve vaardigheden

Voor het aanvangen van een spel is communicatie een noodzaak. Je kan niet spelen of geen spel beginnen zonder dat je weet hoe het werkt (of dat je eventuele rollen hebt verdeeld over de medespelers, enz.). Theater wordt niet voor niets 'toneelspel' genoemd, omdat het inspelen op elkaar en het improviseren veel weg heeft van het dagelijkse 'spelen' dat kinderen doen. Of het nu om de denkvaardigheden gaat die nodig zijn bij bordspelen of om de meer mondelinge vaardigheden die kinderen gebruiken voor hun fantasiespel, taal wordt gebruikt en wordt aangepast aan situaties. Wanneer je dus een taalspel binnen de klasmuren brengt, zijn kinderen al op de hoogte van het algemene verloop van spelen: het is hun leefwereld die je binnen de klasmuren brengt. Hun directe indrukken zullen spontaan tot uiting komen. Als leerkracht ben je nu gewoon meester over het gebruik van de taal en de oefeningen die de leerlingen oplossen. Jij controleert de situaties die de kinderen flexibel in gebruik nemen. Je kan dus zelf doorvragen en vragen naar alternatieven om te communiceren en je kan de motivatie voor bepaalde theoretische grondstellingen van de Nederlandse taal verhogen door ze te maskeren als 'opdrachtjes' of 'taken' binnen een spel.

4. Voorbeelden van bepaalde taalspelletjes

Tijdens onze spreesessie worden tal van leuke ideeën uit de doeken gedaan. U krijgt de kans om een aantal spelletjes uit te proberen en de doelstellingen en de waarde van die spelen te beoordelen. Er zullen spelen zijn die in elk leerjaar kunnen worden ingezet, maar er zullen ook voorstellingen zijn van spelen die meer graadgericht zijn. Mits een beetje creativiteit zal het steeds mogelijk zijn om via kleine aanpassingen bepaalde spelen nuttig te maken voor hogere of lagere graden. Taalspelen hebben namelijk de geweldige eigenschap dat ze heel flexibel zijn. Voorbeelden van taalspelen die zullen worden verduidelijkt: allerhande domino, dobbelen maar, vissen, luister- en spreekprenten, bomspel, trivial pursuit, loopbaan, improvisatiespelen, rap/liedjes om taalregels te verwerken, fantasiespel, zoektocht naar regels/ spelling, enz.

5. Haalbaarheid en organisatie: de activiteitenmap

Wat doe je met de spelen die je hebt uitgetest en goedgekeurd? We raden elke leerkracht aan om elk spel dat hij/zij ontwerpt, uit te printen en in een activiteitenmap te plaatsen. Want spelen zijn niet inherent aan bepaalde vakken en aan wat in de taalles van pas komt, maar kunnen ook gebruikt worden in bijvoorbeeld de lessen wiskunde. Als je steeds een overzicht hebt van alle mogelijkheden, is het ook gemakkelijker om ze te verwerken in je lesvoorbereidingen. Zo wordt spelen in de klas haalbaar. Op de spelfiches plaats je ineens ook alle doelen die het spel automatisch bevat, en vermeld je ook best de graad waarvoor het spel het meeste geschikt is. Je activiteitenmap heeft groeimogelijkheden: je kan spelen combineren, je kan zelfverzonnen spelen uitwisselen met collega's en zelfs een blog opstarten. Zo verrijk je je map blijvend, enerzijds op het vlak van aanbod en anderzijds op het vlak van niveau en variatie tussen de verschillende originele ideeën.

6. “The way you bring it”

De manier waarop je je les start, kan de instelling van leerlingen ten aanzien van de taalles al beïnvloeden. Jouw enthousiasme is de vlam die de motivatie van de kinderen moet aanwakkeren, en niet omgekeerd. Jij als leerkracht bent er voor de kinderen, de kinderen zijn er niet voor jou. Stap dus binnen in hun leefwereld en maak van lesgeven een show: iets dat de moeite is om naar te kijken. Een beetje humor, speels gedrag en veel interactie zijn niet alleen op talig gebied veel leerzamer dan enkel luisteren, maar maken de les ook veel vlotter. Jij als leerkracht kan zelf deel uitmaken van het spel, of zelfs zelf het motiverende element zijn. Zo kennen we een leerkracht die zichzelf eens volledig heeft laten beschilderen door een groep kinderen, als ze bepaalde opdrachten die dag tot een goed einde brachten. Als je je mengt in een spel spreekvaardigheid en mee een personage vormt, durven meer in zichzelf gesloten kinderen vaak plots wel dingen vertellen. Zorg ook dat de kinderen zichzelf waardevol voelen, geef ze af en toe de verantwoordelijkheid om bijvoorbeeld een discussie te leiden. Kleed de klas dan ook aan als een echt forum en gedraag je alsof de kinderen echt wereldbeslissende zaken behandelen. Een kartonnen doos die als tv-schermdoos fungeert en waar elke dag een kind de hoofdpunten van het nieuws mag voorstellen en het weerbericht mag brengen, is een gouden aanwinst voor de klas. Wees niet verlegen om jezelf eens te verkleden in een weerman/vrouw en ook eens in die doos te kruipen. “The way you bring it” is vaak het sleutelmoment waarbij je bepaalt of je je klas echt mee hebt, dan wel of je de kinderen half met hun gedachten bij hun laatste nieuwe playstationspelletje laat zitten en de helft van de leerinhouden in het niets laat verdwijnen.

7. Hoe kom je erbij?

Brainstormen, kinderprogramma's bekijken, hun boeken lezen, een klasparlement organiseren en vele andere factoren vormen de basis voor het uitbreiden van je spel-materiaal. Meestal liggen ideeën voor het grijpen. Maak van taal weer een feest en geef kinderen het geluk om graag met hun moedertaal of tweede taal bezig te zijn. We moeten namelijk bekennen dat communiceren iets is waar we zelf last mee hebben en dat de juiste code gebruiken zelfs voor veel volwassenen moeilijk is.

8. De 3 pijlers van het speelse communiceren. Wat heb je nu geleerd?

We staan even stil bij de drie grondpunten van onze uiteenzetting.

Punt 1: Speelsheid in communicatie is essentieel, omdat spelen zelf communiceren is. Het natuurlijke oefenmechanisme om te leren communiceren is al van bij het begin van de mensheid spelen.

Punt 2: Spelen sluit aan bij de eigenheid van elk kind, want kinderen en spelen zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Punt 3: Durf spelen, durf het rationele te verlaten zonder angst te hebben om de doelstellingen van het Nederlandse vakgebied te verwaarlozen. Want elk spel bevat automatisch doelstellingen voor luister- en spreekvaardigheid, begrijpend lezen, woordenschatkennis en attitudes naar taalgebruik en communicatie.

Ronde 4

Thijske Verdaasdonk
Fontys Pabo, 's Hertogenbosch
Contact: thijske@home.nl

Taalbelang in thematisch werken

1. Inleiding

Op school zijn leerkrachten en leerlingen continu met woorden in de weer: in alle klassen, bij alle activiteiten. Duizenden woorden passeren dagelijks de revue. Gesproken woorden, geschreven woorden, woorden die verwijzen, een uitleg inhouden, een mening of een gevoel uitdrukken, enz. Het zijn de woorden die centraal staan

bij het communiceren en bij het leren. Woordkennis is een voorwaarde voor succes op school. En tegelijkertijd is de school een plek waar ook veel nieuwe woorden (aan)geleerd worden. Niet alleen als 'taal' op het rooster staat, maar in allerlei mogelijke onderwijsleersituaties. Leerlingen met een geringe woordkennis – die dus minder goed hun woordje kunnen doen – dreigen (als je de zaak op z'n beloop laat) steeds verder achterop te raken.

Onderzoek wijst uit dat de scores van leerlingen op een woordenschattoets sterk samenhangen met hun schoolcijfers. Dat is voor leerkrachten geen verrassende uitkomst: in een klas vol verschillende kinderen, kan je al gauw zien hoe woordkennis en leerresultaten elkaar beïnvloeden. Het ligt dus voor de hand om keihard in de weer te gaan met al die woorden (Van den Nulft & Verhallen 2002).

Het was zover: mijn afstudeerjaar was aangebroken. In het jaar 2008-2009 zou ik mijn SOP gaan maken, ofwel School Ontwikkeling Project.

2. Wat is het SOP?

Het SOP is een project dat bestaat uit een onderzoek, met als doel een ontwikkeling op school te bevorderen. Een opdracht dus, waarbij je als student in staat bent om een project uit te voeren, onderzoek te doen en de resultaten te presenteren op je stage-school.

Het SOP geeft Pabo's de mogelijkheid om aan te sluiten bij de schoolontwikkeling van basisscholen. Doordat de basisscholen mogen aangeven waar hun afstudeerstudenten onderzoek naar gaan doen, is het SOP voor de basisschool een betekenisvolle opdracht waar ze zelf voordeel uit halen. Op die manier werken de student en de school nauw betekenisvol samen. Ook zorgen Pabo's ervoor dat hun aanbod aansluit op de SOP-opdrachten van de studenten. Door de aanwezigheid van een individuele coach die zich eveneens verdiept in de ontwikkelingen van de basisschool krijgen studenten gerichte hulp en feedback. De coach weet waar de student mee bezig is en probeert lessen aan te bieden die hierop aansluiten.

Een dergelijke manier van werken biedt studenten de mogelijkheid om zich gericht in een school te verdiepen: waarom wil een welbepaalde school dat soort onderzoek doen? Vanuit welke visie komt het voort? Welke manier van werken moet ik als student handhaven om binnen de ontwikkeling van de school te passen?

Een voorwaarde om het SOP succesvol te volbrengen, is goed overleg tussen de student en de directie van de school. De student moet immers goed weten wat de school van hem/ haar verwacht om het SOP uit te kunnen voeren.

Doordat de student zo nauw betrokken wordt bij de stageschool krijgt hij/zij ook de mogelijkheid om in contact te komen met interne en externe personen die bij de school betrokken zijn. Ik ben zelf in contact gekomen met een onderwijsadviseur vanuit het SOM. De basisschool had hem ingeschakeld om een bepaalde visie en werkwijze na te streven. Op die manier leerde ik als student welke visie en werkwijze dat precies was.

3. Hoe ontstaat een SOP?

De school waar ik destijds mijn afstudeeropdracht deed, had 2 jaar eerder vanuit het Cito te horen gekregen dat de kinderen slecht scoorden op woordenschat. De school moest hier aan werken. Er is toen gekozen voor een nieuwe taalmethode bij groep 3, met name de vernieuwde methode *Veilig Leren Lezen*. Ook heeft de school begeleiding gevraagd. Zoals ik eerder al aangaf, heeft de school die begeleiding gevonden bij een onderwijsadviseur vanuit het SOM. Hij heeft zich gespecialiseerd in taalontwikkeling bij jonge kinderen en is gaan kijken naar de werkwijze bij de kleuters. Bovendien heeft hij handreikingen geboden om met bepaalde routines een thema op te starten en om van daaruit te werken aan de tussendoelen ‘beginnende geletterdheid’, ‘mondelinge communicatie’ en ‘woordenschat’. Toen dat in groep 1/2 redelijk op de rails lag, kreeg ik de taak om mee te helpen om het ook toepasbaar te maken voor groep 3. Maar waar moet je nu op letten bij woordenschat?

4. Uitgangspunt: woordenschat verbeteren. Hoe pak je dat aan?

Woorden zijn het voertuig voor communicatie. Woorden en begrippen heb je nodig om taal te kunnen begrijpen en te kunnen gebruiken. Volwassenen en kinderen verschillen in het arsenaal aan woorden dat ze ter beschikking hebben en veel scholen zijn op zoek naar hoe ze de woordenschatcapaciteit van kinderen functioneel kunnen vergroten (SOM adviseurs 2009). In overleg met de onderwijsadviseur werd destijds gekozen voor thematisch werken. Dat paste goed bij de visie van de school (basisontwikkeling) en was een manier waarop veel leerkrachten al werkten. Groep 1/2 is zo van start gegaan. Ze zijn begonnen met het uitvinden hoe een thema nu in elkaar zit. Met behulp van het routineboek is gekeken naar welke sprongen gemaakt moeten worden om een thema op te zetten. Hierbinnen vallen altijd routines die de basis van een thema bepalen. Denk aan een beeldwoordenveld, een thematafel, een boekenrekje, een boek van de week en het interactief voorlezen. Dat zijn routines die binnen elk thema terugkomen. Daarnaast zijn er bepaalde routines die de beginnende geletterdheid bevorderen. Ook zijn er routines voor mondelinge communicatie en niet te vergeten, voor woordenschat. Alle activiteiten hebben betrekking op de tussendoelen ‘beginnende geletterdheid’, ‘mondelinge communicatie’ en ‘woordenschat’.

Laten we ons nu even dieper ingaan op de routines rondom woordenschat.

Werken met woordenschatroutines bouwt verder op het werken met de zogenaamde 4-takt (i.e. de theorie van Marianne Verhallen). De 4-takt heeft de afgelopen jaren zijn effectiviteit bewezen. In veel taalmethodes is die didactiek reeds geïntegreerd. Echter, woorden beklijven beter als ze op een speelse manier ingeoefend en herhaald worden en in een betekenisvolle context aangeboden worden. Werken met woordenschatroutines biedt u een kader om aan extra woordenschatuitbreiding te kunnen doen bij het zaakvakonderwijs en bij begrijpend lezen. Ook ontdekt u de vele mogelijkheden om begrippen beter te laten opslaan en te laten inslijpen, waardoor ook uw woordenschatonderwijs binnen de taalmethode zeker verdiept zal worden (SOM adviseurs 2009).

De zogenaamde 4-takt bestaat uit het voorbereiden, semantiseren, consolideren en controleren van woorden. Veel methodes sluiten aan op de 4-takt om woorden eigen te maken. Ook de methode *Veilig Leren lezen*, waar ik op stage gebruik van maakte, werkte op die manier. Uit onderzoek bleek dat de knelpunten in de kern liggen: het semantiseren en consolideren. Op die vaardigheid is in de nieuwe aanpak het accent gelegd. Om te beginnen leren leerkrachten niet meer werken met losse woorden, maar met volledige woordclusters, waarin betekenisverbanden voor kinderen helder worden gemaakt. Vervolgens biedt het instrument van ‘de drie uitjes’ houvast bij het semantiseren. Het gaat om uitleggen, uitbeelden en uitbreiden. Hierbij wordt het accent gelegd op haalbaarheid, zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen. Het gaat dus niet om nog meer materialen, maar om een eigen doelgerichte aanpak van woordenschatuitbreiding in de klas (Van den Nulft & Verhallen 2002)

5. Enkele woordenschatroutines

5.1 De thematafel

De thematafel is een geschikte vorm om woorden te consolideren voor kinderen die nog niet erg leesvaardig zijn. Op de tafel staan concrete voorwerpen rond een bepaald cluster van themawoorden.

5.2 De woordenmuur

De woordenmuur is een variant op de thematafel. Rond een kernwoord worden kaarten met woorden, tekeningen en illustraties gehangen die uitdagen tot het verkennen van de betekenis van dat woord binnen de context.

5.3 Het woordweb

Wanneer u de onderlinge samenhang van een groepje woorden uit het woordenveld wilt verduidelijken, kunt u met de kinderen een woordweb maken. Aan een startwoord worden woorden gekoppeld die vervolgens weer startwoord kunnen zijn van andere begrippen. In het begin zult u kinderen moeten leren hoe ze vanuit een woord op andere woorden rondom dat begrip moeten komen. Er zijn verschillende varianten: woordwebben, woordtrappen, woordkasten en woordparachutes. Het zijn stuk voor stuk hulpmiddelen om de betekenisrelaties tussen woorden meer gestructureerd in beeld te brengen.

5.4 Lin, de woordspin

Lin de Woordspin – een zelf te maken pop – kan ingezet worden bij zowel taalzwakke als bij taalsterke kinderen. Met taalzwakke kinderen gaat Lin op zoek naar nieuwe woorden en begrippen. Dat doet ze bijvoorbeeld aan de thematafel of met het schootboek. Met taalsterke kinderen gaat Lin op zoek naar familiewoorden. Samen wordt een woordenweb rondom een bepaald woord gemaakt. Bijvoorbeeld rondom het woord ‘stoel’. De kinderen verzinnen allerlei soorten stoelen maar ontdekken dat ook tafel en bank woorden zijn die tot de familie van het woord stoel behoren.

5.5 Woordkoffertje

Het woordkoffertje is een koffer met woorden die bij een bepaald thema horen. Pak de woordenkoffer en maak hem open. Bespreek de woorden die erin zitten en schrijf er woorden bij. Welke woorden staan al op het woordenveld en welke nog niet? Waarom horen bepaalde woorden er in? Of bekijk het beeldwoordenveld en herhaal even de woorden die er al op staan.

6. Conclusie

Thematisch werken biedt een goede mogelijkheid om woordenschatroutines uit te voeren en binnen een thema bezig te zijn met geclusterde woordgroepen. Binnen de woordenschatroutines wordt gewerkt met de 4-takt. Ook biedt het de mogelijkheid binnen het semantiseren en consolideren de diepte in te gaan met behulp van de 3-uitjes werkwijze.

Werken met woordenschatroutines maakt u vaardiger in het systematisch plannen van woordenschatactiviteiten en in het benutten van kansen tijdens de taallessen, de les in begrijpen lezen, de zaakvakles en zelfs tijdens het zelfstandig werken (SOM adviseurs, april 2009).

Referenties

Van der Nulft, D. & M. Verhallen (2002). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.

Ronde 6

Mariëtte Hoogeveen & Helge Bonset

SLO, Enschede

Contact: h.bonset@slo.nl

m.hoogeveen@slo.nl

Lezen in het basisonderwijs. Wat weten we uit 35 jaar onderzoek?

Heeft onderwijs in leesstrategieën een positief effect op de leesprestaties van leerlingen? Is er een verband tussen leesattitude en vaardigheid in begrijpend lezen? Staan leerlingen in het basisonderwijs positief tegenover lezen in hun vrije tijd? Heeft televisiekijken het vrijetijdlezen verdrongen? Hoe presteren leerlingen in peilingen als het gaat om lezen: boven, onder of op de norm?

Deze en andere vragen komen aan de orde in onze recente inventarisatie van onderzoek van de afgelopen 35 jaar: *Lezen in het basisonderwijs* (Bonset & Hoogeveen 2009). *Lezen in het basisonderwijs* is de opvolger van *Schrijven in het basisonderwijs* (Bonset & Hoogeveen 2007).

Beide publicaties komen voort uit het project 'Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht' (HTNO)¹. Het doel van HTNO is om de resultaten van het onderzoek naar het taalonderwijs en de taalvaardigheid van leerlingen toegankelijk te maken voor iedereen die betrokken is bij de vormgeving van het taalonderwijs. Dat gebeurt door middel van een systematische inventarisatie en beschrijving van empirisch onderzoek naar het taalonderwijs Nederlands in het basis- en voortgezet onderwijs, die vorm krijgt op tweeërlei wijze.

Allereerst via SLO-publicaties als de bovengenoemde, waarin we het onderzoek systematisch beschrijven en erop reflecteren via vragen als: Wat is er wel en niet onderzocht op het gebied van het betreffende domein? Wat weten we op grond daarvan wel en niet? Wat betekent dat voor de leerplanontwikkeling voor dat welbepaalde domein? Wat betekent het voor onderzoekers, leerkrachten en andere belanghebbenden bij het onderwijs op de basisschool?

In de tweede plaats via <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/databank>, een website van de Nederlandse Taalunie, die in samenwerking met SLO en de Stichtingen Lezen in Nederland en Vlaanderen tot stand is gekomen. Op die website zijn ongeveer 800 onderzoeken die tussen 1969 en 2004 uitgevoerd werden, verzameld en gecodeerd aan de hand van labels (domein van het taalonderwijs, doelgroep, onderwijstype, leeftijd, onderzoeksthema, respondenten, methode van dataverzameling). Dat maakt dat de bezoeker van de website de databank eenvoudig kan doorzoeken. Bovendien kan wie bijvoorbeeld geïnteresseerd is in de vraag of onderwijs in leesstrategieën effect heeft, hoe de kwaliteit van de schrijfprestaties van leerlingen is, of wat er bekend is over woordenschatontwikkeling, met behulp van zoektermen (titel, auteur, trefwoord) in de databank nagaan of er onderzoek op dat terrein verricht is, wat de kenmerken zijn van het betreffende onderzoek (domein, doelgroep, etc.) en wat de belangrijkste conclusies zijn.

We starten onze presentatie naar aanleiding van het boek met een quiz, waarmee u uw kennis kunt testen over het leesonderwijs in het basisonderwijs.

Vervolgens geven we een overzicht van de resultaten van 35 jaar onderzoek, waarbij ook de “goede” antwoorden op de vragen aan de orde komen. We bespreken de verschillende typen onderzoek die we onderscheiden:

Type	Vraag
Doelstellingen	Wat willen we bereiken met het onderwijs Nederlands en waarom?
Beginsituatie van de leerling	Attituden, vaardigheden, verschillen tussen leerlingen
Onderwijsleermateriaal	Analyse en beoordeling van leergangen
Onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	Beschrijving van stand van zaken: hoe ziet de praktijk eruit?
Onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek	Ontwikkeling en beproeving van nieuwe didactische aanpakken
Onderwijsleeractiviteiten, effectenonderzoek	Effectiviteit van didactische werkwijzen op leerprestaties van leerlingen
Instrumentatieonderzoek	Ontwikkeling en beproeving van beoordelingsinstrumenten
Evaluatieonderzoek	Opbrengsten van onderwijs (prestaties van leerlingen)

Figuur 1: Overzicht van de onderscheiden typen onderzoek.

Tenslotte demonstreren we u de online databank op de website van de Nederlandse Taalunie.

U kunt *Lezen in het basisonderwijs*, evenals *Schrijven in het basisonderwijs*, downloaden van de volgende websites:

- <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/>
- http://digischool.kennisnet.nl/community_ne
- <http://www.slo.nl>

Referenties

Bonset, H. & M. Hoogeveen (2007). *Schrijven in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Bonset, H.& M. Hoogeveen (2009). *Lezen in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Noten

¹ Zie ook: Helge Bonset en Martine Braaksma “Het schoolvak Nederlands (opnieuw) onderzocht. Wat weten we uit 40 jaar onderzoek naar Nederlands in het voortgezet onderwijs?”.

Ronde 7

Richard Vollenbroek
Hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum, Twente
Contact: Vollenbroek@edith.nl

Een succesvol traject ter voorbereiding op de taaltoets

1. Inleiding

Instromende eerstejaarsstudenten aan Nederlandse Pabo's moeten voldoen aan de landelijke norm voor basistaalvaardigheid. De Citogroep heeft daartoe, in samenwerking met het Expertisecentrum Nederlands, een digitale toets met 150 items ontworpen met de onderdelen:

- spelling (werkwoorden: 30 items en spelling naamwoorden: 20 items);
- formuleren (40 items);
- interpunctie (20 items);
- grammatica (redekundig ontleden: 20 items en taalkundig ontleden: 20 items).

De toetsen worden op de Pabo afgenomen op een door de Pabo vastgesteld moment. De toets wordt 5 keer aangeboden en studenten mogen 3 keer deelnemen. Studenten moeten 113 van de 150 items goed hebben. Dat komt neer op 75,3%. Daarbij is compensatie over de verschillende domeinen mogelijk. Wanneer een student na 3 pogingen nog niet aan de landelijk vastgestelde norm voldoet, krijgt hij/zij een bindend negatief studieadvies van de Pabo. Voldoet een student wel aan de landelijk vastgestelde norm, dan is dit onderdeel daarmee afgesloten.

Veel studenten weten niet wat ze, wat betreft de vorm en de inhoud, van de toets moeten verwachten. Bovendien zijn ze niet in staat om een goede inschatting te maken van de eigen taalvaardigheid. Het is aan die combinatie van factoren te wijten dat velen de eerste toets zien als een oriëntatie. Pas na de eerste afname gaan ze zich gericht voorbereiden. Dat betekent echter dat inmiddels één kans verloren is gegaan.

De hogeschool Edith Stein/Onderwijscentrum Twente (HES/OCT) heeft hierop ingespeeld en een traject opgesteld om aankomende studenten zo goed mogelijk te informeren over de eisen waar ze op het gebied van taal en rekenen aan moeten voldoen.

Vooraf op het gebied van taal zijn de resultaten opzienbarend. In het collegejaar 2008-2009 heeft slechts 3% van de studenten de opleiding moeten verlaten vanwege een (uitsluitend) onvoldoende resultaat op de taaltoets. Ook de eerste toetsresultaten van het huidige collegejaar zijn goed: ruim 80% van de deelnemende studenten slaagde voor de taaltoets.

Het voorbereidingstraject van HES/OCT bestaat uit de volgende onderdelen:

- een praktische voorlichting (gerelateerd aan de onderdelen van de taaltoets) waarbij leerlingen die afkomstig zijn uit een regionaal opleidingscentrum (ROC) inzicht krijgen in de eigen taalvaardigheid;
- een oefenprogramma in het voortraject (doorstroomminor);
- een zomercursus en hulplekken;
- een digitale leeromgeving (<http://www.taaltoetspabo.nl>) die is afgestemd op de Cito-taaltoets.

2. De voorlichting

Tijdens een eerste bijeenkomst worden ROC-leerlingen geïnformeerd over de mogelijkheden en de voorwaarden voor deelname. Na aanmelding volgt een inhoudelijke toelichting op de Pabo waar ze les (zullen) volgen en maken de leerlingen een start-toets met behulp van de digitale leeromgeving <http://www.taaltoetspabo.nl>. De proef-toets bevat 50 items en is, wat inhoud en vormgeving betreft, afgestemd op de Cito-taaltoets.

3. De doorstroomminor

De doorstroomminor bestaat uit de vakken Nederlands, rekenen, geschiedenis en aardrijkskunde. De minor wordt verzorgd door Pabo-docenten en door docenten van het ROC. De relevante afspraken voor het onderdeel Nederlands zijn de volgende:

- er zijn maximaal 60 plekken beschikbaar;
- studenten die naar de Edith Stein gaan, hebben voorrang;
- het vak Nederlands kan aan het eind van het schooljaar afgesloten worden met de officiële Cito-taaltoets. Indien een student slaagt voor de toets, is meteen ook dat onderdeel afgesloten ;
- studenten hebben op de Pabo 3 kansen om de Cito-toets te maken. Wanneer een ROC-leerling in het 3^e jaar van de opleiding ‘onderwijsassistent’ een toets maakt, maar onvoldoende scoort, resten nog 2 kansen in het eerste jaar van de Pabo.

De resultaten van de gehele doorstroomminor spelen ook een rol bij het vaststellen of een student in aanmerking komt voor het 3-jarige traject. Uit gegevens van de eerste groep blijkt dat 25% van de leerlingen afhaakt en zich uiteindelijk niet aanmeldt voor de Pabo. 50% maakt de taaltoets als afsluiting van de doorstroomminor en 60% daarvan doet dat met goed gevolg.

4. Zomercursus en hulpplessen

Gedurende een week, voorafgaand aan de start van het curriculum, krijgen alle (aan-komende) studenten de gelegenheid om deel te nemen aan een zomercursus. In 10 werkcolleges worden de inhouden van de taaltoets uitgelegd en getraind. Ook hier wordt in eerste instantie de proeftoets op <http://www.taaltoetspabo.nl> afgenomen. Studenten krijgen op die manier zicht op de mate waarin ze de verschillende taalonderdelen beheersen.

Gedurende het jaar staan enkele hulpplessen ingeroosterd. Alle eerstejaars kunnen vanaf de eerste dag op de Pabo gebruikmaken van de digitale leeromgeving.

5. De digitale leeromgeving

De HES/OCT heeft een abonnement afgesloten op <http://www.taaltoetspabo.nl> voor alle eerstejaarsstudenten. De website bevat naast theorie ook uitleg en toetsen (zie figuur 1).

taal.toets PABO

taal.toets starttoets eindtoets faq contact admin admin

Welkom Richard,
Wanneer je wilt oefenen voor de taaltoets kun je een selectie maken uit één van de volgende taaltoetsonderdelen

	Uitleg	Diagnostische toets	Oefeningen	Starttoets	Eindtoets
Spelling werkwoorden	☐	☐	☐	☐	☐
Spelling naamwoorden	☐	☐	☐		
Formuleren	☐	☐	☐		
Interpretatie	☐	☐	☐		
Redekundig ontleiden	☐	☐	☐		
Taalkundig ontleiden	☐	☐	☐		

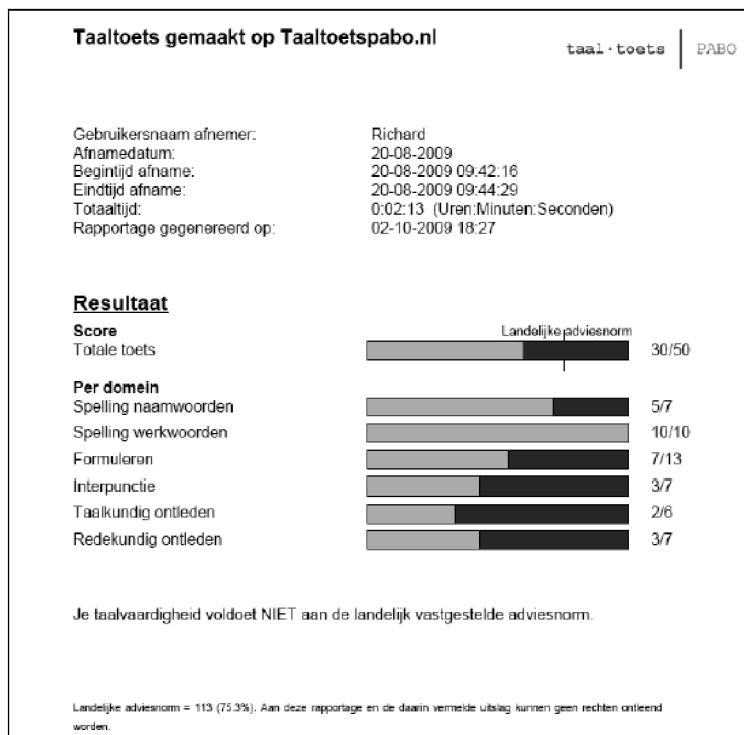
Websitebeoordeling

Wil jij helpen de website te verbeteren? klik dan hier

Gebruiker: Richard
Type gebruiker: Admin
Uitloggen

Figuur 1: Het startscherm, met de verschillende onderdelen.

Middels de proef- en eindtoets kan de student een goede inschatting maken van zijn/haar taalvaardigheid. Men maakt nooit dezelfde proef- of eindtoets. De items worden, op basis van de aangegeven verhoudingen, ad random uit een database van ruim 6000 taalitems gehaald. De eindtoets is, zoals reeds hoger gezegd, helemaal afgestemd op de officiële Cito-taaltoets. De proeftoets is een afgeleide en bevat 50 items. Op die manier kan een student een inschatting maken van de eigen taalvaardigheid en een bewuste keuze maken om al dan niet deel te nemen aan de eerste officiële Cito-taaltoets (zie figuur 2).



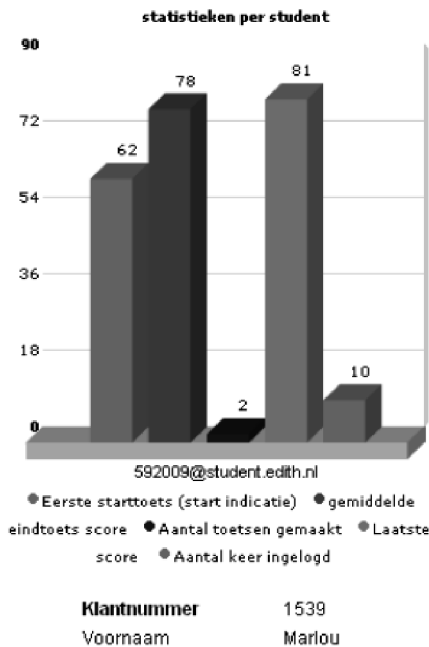
Figuur 2: Overzicht van een proeftoets score.

[Http://www.taaltoetspabo.nl](http://www.taaltoetspabo.nl) bevat naast de twee genoemde toetsen ook oefeningen, diagnostische toetsen en theoretische uitleg. Ook toelichting achteraf, die specifiek op het gemaakte item is gericht, is mogelijk (zie figuur 3). Studenten kunnen hun eigen route bepalen. Het programma stuurt niet, maar geeft wel adviezen.

- 18 We moeten ons beseffen dat dit nooit meer mag gebeuren.   info
- Contaminatie: beseffen/ons realiseren
- 19 Ik schrijf niet zo netjes op het bord dan op papier.   info
- 20 Het woord computer is ontleend uit het Engels.   info
- 21 Wil je dat scheldwoord van het bord wegwissen?   info
- 22 Eens in de tien jaar verschijnt er een nieuw Groen Boekje die weer nieuwe woorden bevat.   info

Figuur 3: Gerichte feedback op aanvraag bij een specifiek item.

De diagnostische toetsen geven inzicht in de subdomeinen. Zo krijgt de student bij de diagnostische toets 'formuleren' zicht op zijn kennis op het gebied van contaminaties, congruentie, woordkeuze en zinsbouw. De student kan de eigen ontwikkelingen zien en bij een schoolabonnement kan ook een beheerder zich een beeld vormen van de vorderingen van een student (zie figuur 4).



Figuur 4: Studentresultaten over langere termijn.

6. Discussie

De resultaten van vorig jaar zijn een signaal dat de aanpak van de HES/OCT succes heeft. De digitale leeromgeving maakt deel uit van die aanpak. Het is echter de vraag hoe groot de invloed is van het werken met <http://www.taaltoetspabo.nl>. Duidelijk is wel dat het de studenten inzicht geeft in de toetsvorm en het de student een indicatie geeft van de eigen taalvaardigheid op de gevraagde onderdelen. Het lijkt er bovendien op dat met name de zwakke student profiteert van de mogelijkheid om een bewuste keuze te maken voor een afnamemoment. De goede student zal immers ook zonder een digitale oefen- en inschattingsmogelijkheid na 1 of 2 pogingen slagen. Voor de zwakkere student gaat er, dankzij de aanpak van de HES/OCT, geen poging verloren die anders gewijd zou worden aan oriëntatie op de vorm en de inschatting van het eigen niveau.

Enkele vragen blijven echter onbeantwoord. Twee daarvan wil ik, aangevuld met overwegingen, hier naar voren brengen:

1. Wat is het effect op de langere termijn? Hoe scoren de studenten die op de HES/OCT hun taaltoets halen over 4 jaar in verhouding met studenten van hogescholen waar de taaltoets niet is ingezet? Daaraan verwant is de vraag of de taaltoets een selectie-instrument mag en kan zijn. Het zou in overweging genomen kunnen worden om met name studenten uit het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), voor ze een studie in het hoger beroepsonderwijs (hbo) aanvangen, zicht te geven op de eisen die men in het hbo stelt met betrekking tot basistaalvaardigheid. Wellicht kan de taaltoets een hulpmiddel zijn, met als mogelijk neveneffect een terugdringing van de uitval in het eerste jaar. Hogescholen kunnen dan meer aandacht besteden aan het ontwikkelen van de academische en de professionele taalvaardigheid.
2. Een andere – meer op de didactiek gerichte – vraag is of werken met oefenitems bijdraagt aan de spellingvaardigheid. De oefenitems vragen onder andere bij spelling om een goed/fout-antwoord. Juist bij de spelling van onveranderlijke woorden wordt de student op die manier geconfronteerd met foutieve woordbeelden. Kan op die manier wel een goed woordbeeld opgebouwd worden? Die vraag lijkt vooral van toepassing voor studenten die alleen oefeningen maken en de bijbehorende theorie niet meenemen in hun studie.

Ronde 8

Tamar Israël & Bart van der Leeuw
Hogeschool Rotterdam & Hogeschool Utrecht, LEONED
Contact: t.i.israel@hro.nl

Een kennisbasis Nederlandse taal voor de Pabo

1. Krachtig Meesterschap en Werken aan kwaliteit

In de kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011 (Krachtig Meesterschap) nodigde de staatssecretaris de lerarenopleidingen uit tot “het vastleggen van het eindniveau (de kennisbasis) van de opleidingen, alsmede de ontwikkeling van de hiermee samenhangende toetsen”. De HBO-raad pakte in oktober 2008 die uitdaging op en startte het project ‘Werken aan kwaliteit’. De eerste fase van dat project (2008-2009) moest voor de Pabo’s onder andere de volgende resultaten opleveren:

- een beschrijving van de kennisbasis voor de vakken Nederlandse taal en rekenen;
- een legitimering van die kennisbases door het werkveld en deskundigen;

- een digitale toegankelijkheid van die kennisbases;
- een plan van aanpak voor de implementatie van die kennisbases in curricula, studiegidsen en OER van alle Pabo's in het cursusjaar 2010-2011.

De kennisbases van de andere vakken zullen een jaar later ter hand genomen worden op basis van de ervaringen met taal en rekenen.

Werken aan kwaliteit is een ambitieus project, waarmee de HBO-raad de vakinhoudelijke en vakdidactische kwaliteit van de Pabo's in kaart wil brengen en er borg wil voor staan dat aanstaande leraren over voldoende vakkennis beschikken. De HBO-raad heeft de ontwikkeling van de kennisbasis Nederlandse taal in handen gelegd van het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED). Een ontwikkelteam van 4 Pabo-docenten Nederlands - Bart van der Leeuw (Fontys), Tamar Israel (HRO), Ietje Pauw (KPZ) en Anneli Schaufeli (HAN) – leverde in maart 2009 een eerste concepttekst op. In de periode maart-mei 2009 werd die tekst voorgelegd aan opleiders en externe deskundigen en op basis van de opbrengsten van die consultatie gereviseerd. In de zomer van 2009 kwam de kennisbasis Nederlandse taal definitief tot stand (zie: www.kennisbasispabo.nl).

2. Domeinen en kenniselementen

De kennisbasis Nederlandse taal voor de Pabo is een beschrijving van de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis die ten grondslag ligt aan de SBL-competentie 3 (vakinhoudelijke en vakdidactische competentie). Die kennis is vastgelegd in een samenhangend geheel van kenniselementen, verdeeld over een aantal domeinen. De ontwikkelgroep heeft bij de indeling in domeinen zoveel mogelijk de kerndoelen als basis genomen en die verder ingevuld met indelingen uit de handboeken en uit de praktijken van zowel het basisonderwijs als de Pabo. Het gaat om de volgende 9 domeinen:

- mondelinge taalvaardigheid
- woordenschat
- beginnende geletterdheid
- voortgezet technisch lezen
- begrijpend lezen
- stellen
- jeugdliteratuur
- taalbeschouwing
- spelling

Voor elk afzonderlijk domein zijn kenniselementen verzameld en geselecteerd. Een kenniselement is niet altijd een vakbegrip. Het is een wat algemenere term of kapstok

waaraan een min of meer afgerond geheel aan vakinhoudelijke en/of vakdidactische kennis kan worden opgehangen. Soms valt een kenniselement samen met een vakbegrip, bijvoorbeeld de term ‘reviseren’ in het domein ‘Stellen’. Maar in veel andere gevallen is het kenniselement meer een verwijzing naar relevante kennis, bijvoorbeeld ‘schrijfopdrachten formuleren’ in datzelfde domein ‘Stellen’ (zie: figuur 2).

Bij de presentatie van die kenniselementen is gestreefd naar een eenvoudige en toegankelijke ordening. Van belang is dat die ordening bij elk domein hetzelfde is, zodat de gebruiker gemakkelijk bepaalde ordeningsprincipes herkent. De kenniselementen van een domein zijn gepresenteerd in de vorm van een klaverblad met vier kwadranten (zie: figuur 1).

1. Wat: leerinhoud Leerling als taalgebruiker Taalkenmerken	2. Hoe: domeindidactiek Leerkrachtvaardigheden Onderwijsmiddelen Evaluatie en toetsing Leerstofordening
3. Wat/waarom: fundament Wetenschappelijke achtergrond Maatschappelijke achtergrond	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid Opvattingen over taalonderwijs Taalonderwijs in taalheterogene groepen Samenhang tussen domeinen Samenhang met andere vakken

Figuur 1: Ordening kenniselementen in een domein: het klaverblad.

A. Wat is de leerinhoud?

Om te beginnen zijn die kenniselementen bij elkaar gezet die samen de leerinhoud van het betreffende domein vormen. Daarbij is gebruik gemaakt van de omschrijvingen in de kerndoelen en de daarvan afgeleide Tussendoelen en Leerlijnen (zie: www.tule.slo.nl) van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Aangezien het bij taalonderwijs veelal om vaardigheden gaat, kan de leerinhoud vanuit twee invalshoeken beschreven worden: die van de leerling als taalgebruiker en die van de kenmerken van het taalproduct.

Een voorbeeld uit het domein ‘Stellen’ ter toelichting (zie: figuur 2). De leerinhoud van het stelonderwijs is – grof gezegd – dat leerlingen teksten leren schrijven. De leerling of taalgebruiker leert goede zinnen formuleren en het resultaat is een bepaalde tekstsoort, bijvoorbeeld een brief. Bij de leerinhoud van het domein ‘Stellen’ hebben we het dus over hetgeen de taalgebruiker kan (formuleren) en welk taalproduct die vaardigheid oplevert (een brief).

B. Hoe wordt de leerinhoud onderwezen?

Naast de leerinhoud van het domein is er ook sprake van een domeinspecifieke didactiek. Hierin zijn kenniselementen samengebracht die de manier beschrijven waarop een domein wordt onderwezen. Daarbij is gebruik gemaakt van verschillende taaldidactische handboeken en van de publicaties van het Expertisecentrum Nederlands. De domeinspecifieke didactiek kent vier aspecten of invalshoeken: leerkrachtvaardigheden, onderwijsmiddelen, evaluatie en toetsing en leerstofordening.

Een voorbeeld uit het domein 'Stellen' ter toelichting. Voor het aanleren van stelvaardigheid is het van belang dat de leraar feedback kan geven op de teksten van zijn leerlingen, ofwel de leerkrachtvaardigheid 'tekstbespreking' beheerst (zie: figuur 3). In het stelonderwijs zijn allerlei beproefde stappenplannen en didactische modellen in gebruik (onderwijsmiddelen). Om het stelonderwijs door de schooljaren heen te plannen, kan de leraar gebruikmaken van bepaalde leerlijnen (leerstofordening).

C. Wat is het fundament onder de leerinhoud?

In kwadrant 1 is de leerinhoud met behulp van praktijk nabije kenniselementen beschreven, zoals 'formuleren' en 'tekstsoorten'. Elk domein kan echter ook op een meer theoretische manier in kaart gebracht worden. De leerinhoud van elk domein is gefundeerd in theoretische kennis. We onderscheiden daarbij zowel een wetenschappelijke achtergrond als een maatschappelijke achtergrond. De aanstaande leraar moet over die theoretische kennis beschikken om de leerinhouden uit kwadrant 1 te kunnen begrijpen en effectief te onderwijzen.

Een voorbeeld uit het domein 'Stellen' ter toelichting. Moderne steldidactiek is vaak procesgericht. In dat verband moet de leraar enigszins op de hoogte zijn van de wetenschappelijke kennis over schrijfprocessen. Bovendien doet de leraar zijn werk in een geletterde samenleving en is kennis omtrent functionele geletterdheid een noodzaak.

D. Wat zijn de algemeen taaldidactische principes: taalbeleid?

In het vierde en laatste kwadrant van het klaverblad zijn de kenniselementen opgenomen die de didactiek van het betreffende domein (zie kwadrant 2) in een algemeen taaldidactisch perspectief zetten. Het gaat hier om keuzes die er ten aanzien van het taalonderwijs gemaakt kunnen worden, zowel door de individuele leraar als door de school. In dat laatste geval spreken we van taalbeleid. De kennisbasis is per domein beschreven. Dat impliceert dat de algemeen taaldidactische principes, c.q. het taalbeleid voor elk afzonderlijk domein aan de orde zullen komen.

De algemene taaldidactiek wordt vanuit vier invalshoeken besproken:

- de manier waarop het betreffende domein aansluit bij verschillende opvattingen over taalonderwijs, zoals strategisch taalonderwijs of interactief taalonderwijs;

- de manier waarop dit domein zich verhoudt tot taalonderwijs in taalheterogene groepen: hoe wordt er rekening gehouden met meertalige of taalzwakke leerlingen?
- de samenhang tussen domeinen: heeft onderwijs in dit domein relaties met andere domeinen van taalonderwijs, en zo ja, hoe kan die samenhang optimaal worden benut?
- de samenhang met andere vakken: speelt het betreffend domein een rol in het onderwijs geschiedenis, biologie, wiskunde, enz.?

1. Wat: leerinhoud	2. Hoe: domeindidactiek
<i>Leerling als taalgebruiker</i> 1. bepalen doel, publiek en tekstsoort 2. verzamelen, selecteren en ordenen inhoud 3. structureren 4. formuleren 5. reviseren 6. verzorgen 7. reflecteren op schrijfgedrag <i>Taalkenmerken</i> 8. geschreven tekst 9. tekstsoorten 10. tekstkenmerken 11. tekstdoelen 12. relaties in teksten	<i>Leerkrachtvaardigheden</i> 1. schrijfopdrachten formuleren 2. gerichte aanwijzingen bij stellen 3. 'modeling' bij stellen 4. tekstbespreking <i>Onderwijsmiddelen</i> 5. stappenplan stellen 6. voorbeeldteksten 7. didactisch model stellen 8. tekstverwerken en ict <i>Evaluatie en toetsing</i> 9. beoordelen van teksten 10. portfolio <i>Leerstofordening</i> 11. criteria leerstofordening stellen 12. leerlijnen stellen
3. Wat/waarom: fundament	4. Hoe/waarom: taaldidactiek en taalbeleid
<i>Wetenschappelijke achtergrond</i> 1. functies van schrijven 2. schrijfproces 3. schrijfstrategieën <i>Maatschappelijke achtergrond</i> 4. functionele geletterdheid 5. schrijven en de computer	<i>Opvattingen over taalonderwijs</i> 1. opvattingen taalonderwijs algemeen 2. stellen in communicatief taalonderwijs 3. stellen in strategisch taalonderwijs 4. stellen in interactief taalonderwijs <i>Taalonderwijs in taalheterogene groepen</i> 5. taalheterogene groepen algemeen 6. stelonderwijs aan taalzwakke leerlingen

	<i>Samenhang tussen domeinen</i> 7. stellen en mondelinge taalvaardigheid 8. stellen en begrijpend lezen 9. stellen en spelling 10. stellen in geïntegreerd taalonderwijs <i>Samenhang met andere vakken</i> 11. schrijftaken in het onderwijs 12. leren door schrijven
--	--

Figuur 2: Klaverblad voor het domein ‘Stellen’.

Tekstbespreking	
Omschrijving	Een bespreking van de leerling-tekst, gericht op het vergroten van de stel- vaardigheid van de leerling.
Toelichting	Een belangrijke taak van de leraar is het bespreken van tekst die door de leerling is geschreven. Dit kan op meerdere momenten plaatsvinden: • als de leerling nog aan het schrijven is (hulp tijdens het schrijven); • als een eerste (klad)versie klaar is; • als de eindversie klaar is (aan het eind van het schrijfproces). De tekstbespreking is geen beoordeling. Het is een gesprek met de leerling over de tekst (het product) en over de manier waarop de leerling aan het werk is (het proces). De opmerkingen van de leraar over de tekst onder- steunen de leerling bij het reflecteren op eigen schrijfgedrag. Zij hebben steeds tot doel de leerling vooruit te helpen bij het schrijven van de besproken tekst en bij het schrijven van toekomstige teksten. Vuistregels voor de tekstbespreking zijn: • begin een tekstbespreking altijd met positief commentaar; • prijs de tekst op aanwijsbare kwaliteiten en geef geen algemene oordelen; • stel de schrijver vragen over zijn tekst en over zijn schrijfproces; • stel vragen en geef reacties vanuit je positie als lezer; • stuur de schrijver met je vragen naar het zelf bedenken van oplossingen; • zorg ervoor dat de tekstbespreking suggesties voor het herschrijven van de tekst oplevert.

	Leerlingen kunnen ook ingeschakeld worden bij de tekstbespreking. Zij bespreken dan elkaars teksten (peer respons). De leraar heeft in dat geval de taak de leerlingen vertrouwd te maken met het hanteren van genoemde vuistregels. Dat kan hij bijvoorbeeld doen door middel van 'modeling'.
Zie ook	reflecteren op schrijfgedrag; reviseren; didactisch model stelles; 'modeling' bij stellen

Figuur 3: Uitwerking van het kenniselement Tekstbespreking.

3. Gebruik van de kennisbasis Nederlandse taal

De kennisbasis Nederlandse taal kan op twee manieren gebruikt worden. Ten eerste kan het dienen als basis (of bron) voor gemeenschappelijke toetsing. Ten tweede kan het dienen als basis (of bron) voor het ontwikkelen of bijstellen van het deelcurriculum Nederlandse taal op elke afzonderlijke Pabo.

De kennisbasis is primair geschreven voor de opleiders Nederlands. Zij zijn immers als eersten verantwoordelijk voor zowel het ontwikkelen en vaststellen van de gemeenschappelijke toetsing als voor de kwaliteitsborging van hun eigen curriculum. Voor hen kan de kennisbasis als naslagwerk dienen.

Een tweede doelgroep is de omgeving van de opleiding, zoals het primair onderwijs, de politiek en de samenleving in het algemeen. De gezamenlijke Pabo's laten met de kennisbasis zien dat het verzorgen van taalonderwijs aan leerlingen van 4 tot 12 jaar een complexe activiteit is, waar heel wat (diepgaande) kennis voor nodig is.

Een derde groep gebruikers zijn de studenten van de Pabo-opleidingen. Zij kunnen de kennisbasis als kennisbron (naslagwerk) raadplegen bij de ontwikkeling van hun vakinhoudelijke en vakdidactische competentie voor taalonderwijs.

5. Hoger onderwijs

Stroomleiders:

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)

Marleen Coutuer (Arteveldehogeschool, Gent)

Jona Hebbrecht (a) & Wilma van der Westen (b)

(a) Huis van het Nederlands, Brussel

(b) De Haagse Hogeschool

Contact: Jona.hebbrecht@huisnederlandsbrussel.be

w.m.c.vanderwesten@hhs.nl

Drie jaar Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Opbrengsten en toekomstdromen

1. Ontstaan

Eind 2006 hebben een viertal Nederlandse initiatiefnemers een landelijk 'Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs' opgericht. Vier docenten van de Hogeschool Utrecht, de Hogeschool Inholland, de Fontys Lerarenopleiding en de Haagse Hogeschool voelden de nood aan een plek om ervaringen uit te wisselen, van elkaar te leren en elkaar te versterken in het tot stand brengen en vormgeven van een instellingsbreed taalbeleid binnen het hoger onderwijs. Halverwege 2007 sloten ook de eerste Vlaamse deelnemers zich aan bij het Platform en werd de naam gewijzigd in 'Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs'. Via verschillende overlegmomenten – onder meer op de HSN-conferentie in Brussel – raakten steeds meer Vlaamse deelnemers geïnteresseerd in het Platform. Ook de leden van het Platform brachten nieuwe deelnemers aan (van de eigen of van een collega-onderwijsinstelling). Inmiddels wordt het Platform gevormd door 12 Nederlandse en 10 Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. De (financiële) positie van het Platform is versterkt en de continuïteit voor de korte termijn is gewaarborgd, mede dankzij de toekenning van een financiële bijdrage van de Nederlandse Taalunie. Na 3 jaar Platform is het tijd om de balans op te maken.

2. Doelstellingen

Het Nederlands/Vlaams Platform stelt de uitwisseling van informatie en ervaringen centraal. Die kennisdeling moet bijdragen tot de verdere ontwikkeling van een instellingsbreed taalbeleid en van taalondersteuning in het hoger onderwijs.

Het Platform heeft zich verder voorgenomen een drietal niveaus van taalvaardigheid voor het hoger onderwijs te beschrijven:

- de talige startcompetenties voor hoger onderwijs;
- taalvaardigheid op eind propedeuseniveau/eerstejaarsniveau;
- de eindkwalificatie taalvaardigheid.

Een vierde concreet doel van het Platform is de uitwerking van een gemeenschappelijke visie op een taalbeleid voor het hoger onderwijs.

3. Deelnemers

Zoals uit onderstaande tabellen blijkt, is het aantal deelnemers tussen 2006 en 2008 sterk gestegen. Ook het aantal universiteiten en Vlaamse instellingen is toegenomen.

Aantal deelnemers

	Deelnemers	Instellingen
2006	4	4
2007	29	15
2008	57	22

Verhouding Nederlandse en Vlaamse instellingen

	Nederland	Vlaanderen
2006	4	-
2007	11	4
2008	12	10

Verhouding hogescholen en universiteiten

	hogescholen	universiteiten
2006	4	-
2007	13	2
2008	16	6

4. Realisatie doelstellingen

Het Platform probeert op verschillende manieren de hoger beschreven doelstellingen te realiseren: door een gezamenlijke website of community, door bijeenkomsten, door werkgroepen, door werkbezoeken en onderlinge samenwerking en tot slot door het initiëren van projecten.

Kennisdeling in het Platform gebeurt in de eerste plaats door middel van een community: een website om kennis, materialen en ervaringen toegankelijk te maken en om elkaar te vinden. De deelnemers wisselen ideeën uit tijdens hun zoektocht naar en ontwikkeling van werkvormen, didactische instrumenten of materialen. Verder komen de leden van het Platform sinds 2006 tweemaandelijks samen om ervaringen en expertise uit te wisselen en om samen antwoorden te zoeken op vragen die opduiken tijdens het werken aan een taalbeleid. Tijdens de Platformbijeenkomsten kwamen onder meer de volgende inhoudelijke onderwerpen al aan bod:

- visie op (instellingsbreed) taalbeleid;
- scenario's van taalbeleid;
- Pabo-taaltoets;
- Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT).

De behoefte aan uitwisseling bleek zo sterk aanwezig dat de Platformbijeenkomsten 's avonds niet langer volstonden. Daarom worden de Platformbijeenkomsten sinds 2008 voorafgegaan door inhoudelijke middagbijeenkomsten of door werkgroepbijeenkomsten. De middagbijeenkomsten creëren meer ruimte voor inhoudelijke uitdieping. De resultaten en conclusies van de middagbijeenkomsten en/of de bijeenkomsten van de werkgroepen worden telkens in de daaropvolgende Platformbijeenkomst besproken. Momenteel zijn de volgende werkgroepen actief:

- visie op taalbeleid;
- effectmeting ingezet taalbeleid, hoe doe je dat?;
- taalontwikkeling en remediëring. Geïntegreerd werken of focussen op talige elementen?;
- instaptoetsen;
- toekomst Platform.

Verder dragen ook de onderlinge werkbezoeken en de incidentele bilaterale samenwerkingen bij aan de verdere ontwikkeling en expertise binnen elke instelling. Ten slotte volgt het Platform ook de evoluties en activiteiten inzake taalbeleid in het hoger onderwijs op de voet.

5. Enkele realisaties

Naast de kennisdeling en uitwisseling van ervaringen, en niet te vergeten de onderlinge werkbezoeken, heeft het Platform in een drietal jaar een aantal belangrijke stappen gezet en resultaten behaald. Hieronder worden enkele realisaties beschreven.

5.1 *Talige startcompetenties voor hoger onderwijs*

Eind 2007 heeft het Platform samen met de 'sectie Nederlands' van Levende Talen een aanvraag ingediend voor een project van de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) om tot een beschrijving te komen van de talige startcompetenties voor het hoger onderwijs. Die beschrijving wordt in 2009 gepubliceerd in de reeks 'Studie en Onderzoek' en is te downloaden via de website van de SLO (<http://www.slo.nl>).

Tijdens het project werd steeds duidelijker wat de essentie is van de talige taaltaken in het hoger onderwijs. Niet alleen het niveau van taalvaardigheid is van belang, ook de houding en de (taak)aanpak zijn in grote mate bepalend voor studiesucces en voor talig handelen. Studenten schrijven niet om een goed verslag te (leren) schrijven, maar om een weergave te geven van hun leerproces, project, stage of literatuuronderzoek en om aan de hand daarvan hun studiepunten te halen. Hiervoor moeten ze eerder verworven kennis en vaardigheden toepassen in een specifieke studiesituatie. De transfer van het geleerde in dergelijke situaties blijkt echter vaak onvoldoende plaats te vinden.

Het Platform heeft besloten om een vervolgproject aan te vragen om de beschrijving van de talige startcompetenties uit te breiden met een beschrijving van een aantal cruciale taaltaken in het hoger onderwijs. Daarnaast wil het Platform een instrument voor zelfbeoordeling ontwikkelen, in de vorm van 'can do'-statements, gecombineerd met toetsing. Tot slot wordt ook de mogelijkheid onderzocht om een digitaal portfolio toe te voegen. Op die manier kan de student de eigen taalvaardigheid toetsen, knelpunten in kaart brengen en die op een constructieve manier wegwerken.

5.2 *Visie op taalbeleid*

In 2008 heeft het Platform een eerste aanzet geformuleerd van een gemeenschappelijke visie op een instellingsbreed taalbeleid voor het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen.

Belangrijke elementen hierin zijn:

- competentiegericht werken i.p.v. doelgroepgericht werken;
- instellingsbreed werken i.p.v. per opleiding werken;
- inzetten op taalontwikkeling i.p.v. wegwerken van deficiënties;
- werken aan de eigen taalvaardigheid i.p.v. werken aan vastgestelde talige onderwerpen;

- opnemen van taalontwikkeland lesgeven in de docentcompetenties;
- steunen en sturen vanuit het management.

5.3 Standpunten uitdragen

Het Platform heeft een standpunt geformuleerd over de Pabo-toets die in Nederland bij eerstejaarsstudenten aan de pabo afgenomen wordt. Ook over de geschiktheid van het Certificaat Nederlands als vreemde taal, profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs heeft het Platform een standpunt ingenomen.

6. Toekomstwensen

Het Platform wil werken aan consolidatie. De financiële positie moet verstevigd worden om continuïteit te waarborgen en het vormen van een rechtspersoon is onafwendbaar. Het Platform is immers uitgegroeid van een initiatief van enkele individuen tot een ontmoetingsplaats waar expertise gedeeld wordt tussen 22 verschillende instellingen voor hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een kleine 60 deelnemers vormen nu een community en per Platformbijeenkomst blijken zo'n 25 deelnemers aanwezig. Een organisatievorm en structurele inbedding dringen zich dus op.

Het Platform streeft naar een goede spreiding van instellingen en wil ook nieuwe instellingen warm maken om een bijdrage te leveren aan de kennisuitwisseling. Er wordt daarbij gestreefd naar een groter aandeel van universiteiten en een meer evenwichtige verdeling tussen de deelnemende hogescholen en universiteiten.

In de inhoudelijke werkgroepen proberen we tot gemeenschappelijke keuzes of standpunten te komen over onderwerpen zoals 'effectmeting', 'instaptoetsen', 'taalbeleid' en 'taalbreed (geïntegreerd) of taalsmal (elementgericht) werken'. Binnen de themawerkgroepen proberen we, behalve onderzoek, ook concrete instrumenten te ontwikkelen die nadien gepresenteerd worden aan het hele Platform.

Waar mogelijk, streven we naar verdere of nieuwe samenwerkingsverbanden en inhoudelijke expertise-uitwisseling met verschillende partners, zoals met de vereniging leraarenopleiders primair onderwijs Nederlands en Nederlands als tweede taal (Lopon?), leggen we contacten met de ministeries van onderwijs in Nederland en Vlaanderen en met bestaande overlegstructuren binnen de overheid (zoals VLOR, VLHORA, VLIR) of organen, zoals de HBO-raad en VSNU, NVAO en Inspectie. Het Platform werkt momenteel aan bekendheid en verwacht binnen afzienbare tijd een serieuze gesprekspartner te worden die kan adviseren over ontwikkelingen of producten.

7. Conclusie

Al te gemakkelijk wordt geld besteed aan simpele middelen, zoals een taaltest en efficiëntieonderwijs, een taalloket of een digitale taalwinkel. Een hogeschoolbreed of universiteitsbreed taalbeleid, waarbij het taalbeleid geïntegreerd is in een opleiding, is nog geen evidentie. Niet alleen in Nederland, maar ook in Vlaanderen, moet het besef nog groeien dat een instellingsbreed taalbeleid op het niveau van hoger onderwijs noodzakelijk is om uitval te voorkomen en om de kwaliteit van afgestudeerden te waarborgen. En daar ligt de uitdaging van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs.

Referenties

- Daems, F. & W. van der Westen (2008). “Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- De Vries, H. & W. van der Westen (2008). “Talige startcompetenties in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-120.
- Hebbrecht, J., E. Schellekens & K. Willems (2006). “Ik studeer (in het) Nederlands!? ‘Academisch Nederlands’ Taalondersteuning in het Nederlandstalig Hoger Onderwijs in Brussel”. In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Twintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 228-230.
- Hebbrecht, J., N. Depoorter & H. Delbaere (2008). “Academisch Nederlands (als tweede taal?)”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 62-66.
- Van der Westen, W. (2007). “Taalbeleid hoger onderwijs: van nul tot platform”. In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 58-65.
- Van der Westen, W. (2006). “Maatregelen die fruit brengen! Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding”. In: D. Ebbers (red.). *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Een selectie uit de 19^{de} Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-123.
- Roijackers, P., W. van der Westen & J. Graus (red.) (2009). *Taal centraal : taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Bussum: VLLT.

Joke Vrijders

Arteveldehogeschool, Gent

Contact: joke.vrijders@arteveldehs.be

Screening, remediëring en professionalisering. Een blik op het taalbeleid van de Arteveldehogeschool Gent

1. Een instellingsbreed taalbeleid

Een goede taalbeheersing is niet voor elke (eerstejaars)student evident. De ene heeft de spelling onvoldoende onder de knie, de andere heeft moeite om een zakelijk stage- of reflectieverslag op te stellen. Ook academische woordenschat en uitspraak zijn vaak een pijnpunt. Om taalzwakke studenten te begeleiden, startte de Arteveldehogeschool in november 2006 met de uitbouw van een instellingsbreed taalbeleid. Er werd een werkgroep samengesteld, bestaande uit een medewerker uit elk van de 15 bacheloropleidingen en de verantwoordelijke voor taalondersteuning van de dienst studieadvies. Tijdens de eerste overlegmomenten van de werkgroep passeerden veel vragen de revue: is een taalscreening bij de instroom nuttig? Moet het taalbeleid doelgroepengericht zijn? Rendeert het om studenten in te schakelen als taalcoach? Gestaag is een taalbeleid op poten gezet dat steunt op 3 pijlers: 'screening', 'remediëring' en 'professionalisering'. In het eerste deel van deze bijdrage worden de pijlers belicht. In het besluit worden antwoorden geformuleerd op bovenstaande vragen op basis van de bevindingen na 3 jaar taalbeleid in de praktijk.

2. Screening

Sinds 2007-2008 krijgen alle instromende studenten van de Arteveldehogeschool de kans om een taalscreening af te leggen. Omdat er nog geen testinstrumenten op de markt waren om de academische taalbeheersing van studenten na te gaan, werd het screeningsinstrument *Test je taal* ontwikkeld. Het screeningsinstrument dient 2 doelen: enerzijds moet het studenten zicht geven op hun beheersing van het academisch Nederlands en anderzijds zorgt een vroege screening ervoor dat taalzwakke studenten zo vroeg mogelijk in hun leertraject begeleid kunnen worden.

Test je taal bestaat uit 5 grote onderdelen: 'spelling', 'grammatica', 'leesvaardigheid', 'zakelijk schrijven' en 'academische woordenschat'. De screening is opgesteld op basis van de eindtermen Nederlands van het secundair onderwijs¹ enerzijds en het Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs (PTHO)² anderzijds.

Test je taal is een digitaal screeningsinstrument. Er werd gekozen voor een digitale test om het gebruiksgemak te verhogen: grote groepen kunnen gelijktijdig aan de screening deelnemen en de verbetering verloopt automatisch. Dat de test digitaal is, zorgt ook voor enkele beperkingen. Ten eerste kan de mondelinge taalvaardigheid niet getest worden. Ten tweede wordt de taalvaardigheid niet geïntegreerd getoetst: als een student een woordenschatoefening goed maakt, wil dat nog niet zeggen dat hij de getoetste woorden in taalgebruikssituaties in de werkelijkheid correct kan gebruiken.

De vragen in *Test je taal* zijn evenwel opgesteld vanuit een functioneel perspectief, d.w.z. dat de vragen zoveel mogelijk uit relevante contexten uit het hoger onderwijs komen, zoals stageverslagen, hoorcolleges en wetenschappelijke artikels. Een meerkeuzevraag uit de test illustreert de focus op functionaliteit:

Je stuurt een e-mail naar een lesgever om te laten weten dat je ziek bent en daardoor een taak niet kan indienen. Je kent de lesgever niet goed. Duid de meest gepaste formulering aan.

De screening verloopt als volgt. Eerst legt de lesgever of begeleider kort uit wat de bedoeling is van *Test je taal*. Daarna surft de student naar de digitale leeromgeving. De student krijgt diverse oefeningen over de 5 onderdelen door elkaar. Hij krijgt drie kwartier tijd om de vragen op te lossen. Die tijdslimiet werd ingesteld omdat het niet de bedoeling is dat de student hulpmiddelen gebruikt. *Test je taal* gaat immers de parate kennis na.

Na de screening kan de student online feedback bekijken per vraag. Hij krijgt ook een rapport. Elk van de 5 onderdelen heeft een score op 20, wat een totaalscore op 100 oplevert. Op het rapport vindt de student, naast de numerieke resultaten, ook een indicatieve code A, B, C, D voor de totaalscore en de 5 onderdelen. Aan de hand van die code kan de student zijn taalvaardigheid inschatten ten opzichte van zijn studiegenoten en ten opzichte van de norm die in de opleiding geldt. Het is de bedoeling dat de student het rapport met een lesgever of een leer(traject)begeleider bespreekt. Op basis van de resultaten stippelt de student, in dialoog met de begeleider, zijn taaltraject uit.

3. Remediëring

Het aanbod taalondersteuning van de Arteveldehogeschool bestaat uit 3 luiken: 'hogeschoolbrede taalworkshops', 'taalcoaching voor anderstalige studenten' en 'opleidings-specifieke initiatieven'.

3.1 Taalworkshops

De dienst studieadvies organiseert elk semester taalworkshops rond spreek-, schrijf- en leesvaardigheid. In de taalworkshops wordt content-based gewerkt, d.w.z. dat de studenten aan de slag gaan met hun eigen materiaal en dat ze werken aan hun persoonlijke leerpunten. Per groep zijn er 10 tot 15 deelnemers, zodat de taalcoach voldoende kan ingaan op specifieke behoeftes en individuele feedback kan geven. De begeleiding wordt verzorgd door studenten Nederlands uit de lerarenopleiding van de Arteveldehogeschool en de Universiteit Gent. De studenten nemen de begeleiding op in het kader van hun stage.

3.2 Taalcoaching voor anderstalige studenten

Het tweede luik van de begeleiding is bestemd voor anderstalige studenten. In een intakegesprek worden de taalomgeving, de noden en de taalvaardigheid van de student in kaart gebracht. Daarna kan hij individueel terecht bij een Nt2-coach. De taalcoach geeft begeleiding in individuele sessies. In de begeleiding wordt gewerkt met het materiaal van de student. De begeleiding vindt plaats op de eigen campus op een moment dat de student en de taalcoach in onderling overleg bepalen. De begeleiding is gratis voor de student.

3.3 Opleidingsspecifieke initiatieven

Naast het hogeschoolbrede aanbod, voorzien verschillende opleidingen initiatieven om de taalvaardigheid van hun studenten te bevorderen. Sommige initiatieven zijn gericht op preventie. Ter illustratie: alle studenten logopedie en audiologie krijgen tijdens de introductieweek een sessie over e-mailetiquette. Andere initiatieven zijn veel eerder remediërend van aard. Zo kunnen studenten grafische en digitale media die zwak scoren bij de taalscreening en in het eerste semester niet slagen voor het opleidingsonderdeel 'communicatie' intekenen voor begeleidingssessies. Die sessies worden begeleid door medewerkers van een Centrum voor Volwassenenonderwijs. De sessies zijn extracurriculair, maar worden wel ingeroosterd in het uurrooster en de studenten kunnen met hun eigen taken aan de slag.

In sommige opleidingen heeft taalondersteuning een plaats gekregen in het curriculum. Een voorbeeld: studenten sociaal werk kunnen spreek- of schrijftraining volgen ter waarde van 2 studiepunten. Ook studenten ergotherapie en podologie kunnen intekenen voor sessies rond spelling en zakelijk schrijven. De uren die ze hierin investeren, tellen mee voor het opleidingsonderdeel 'professionalisering'.

4. Professionalisering

Dat studenten hun verantwoordelijkheid moeten nemen om gebruik te maken van de remediërmogelijkheden, staat buiten kijf. Maar een taalbeleid kan pas renderen als ook lesgevers een inspanning leveren. Daarom investeert de Arteveldehogeschool ook in professionalisering van de lesgevers. Zo kunnen niet-taallesgevers een vorming volgen over hoe ze taalfeedback kunnen geven op schrijftaken van studenten. Ze krijgen ook tips over hoe ze – zonder de norm te verlagen – studenten kunnen stimuleren om de professionele taalvaardigheden te verwerven die cruciaal zijn voor een vlot parcours naar een diploma.

5. Discussiepunten

5.1 Is een taalscreening bij de instroom nuttig?

De meningen over het al dan niet organiseren van een screening of een taaltoets lopen uiteen. In *Taalschrift* (4 september 2009) verscheen een opiniestuk over taaltoetsen bij eerstejaarsstudenten, getiteld *Schaf taaltoetsen voor studenten af!* Onze bevindingen stemmen niet overeen met die stelling en liggen in de lijn van De Wachter (2008) die stelt dat het doorgaans niet de studenten zijn die het meeste nood hebben aan extra begeleidingssessies die dergelijke sessies ook spontaan volgen. Studenten kunnen hun eigen taalvaardigheid niet altijd inschatten. Als we willen dat alle taalzwakke studenten – en niet enkel de sterkere, maar ook de onzekere studenten – optimaal gebruikmaken van taalondersteuning, moeten we ervoor zorgen dat we studenten zicht geven op de eigen beheersing van het academisch Nederlands. Een screening – op voorwaarde dat die met een valide instrument en onder begeleiding gebeurt – kan studenten sensibiliseren en hun motivatie verhogen om ondersteuning te zoeken.

5.2 Moet het taalbeleid doelgroepengericht zijn?

Het oorspronkelijke uitgangspunt van de werkgroep was: taalondersteuning is voor *elke* student. Begeleidingsinitiatieven zouden niet enkel toegespitst moeten worden op anderstalige studenten, maar ook op autochtone studenten met Nederlands als moedertaal. Uitgangspunt hierbij was dat we anderstalige studenten niet wilden stigmatiseren. Bovendien vormden anderstaligen binnen de groep van taalzwakke studenten duidelijk een minderheid ten opzichte van moedertaalsprekers die weinig vertrouwd zijn met academisch Nederlands.

Die aanpak was vooral succesvol voor de autochtone studenten. De dienst ‘studieadvies’ kreeg namelijk verschillende signalen dat het bestaande ondersteuningsaanbod niet afgestemd was op de noden van anderstalige studenten. Dat wordt bevestigd door Berckmoes & Rombouts (2009): “terwijl veel moedertaalsprekers bij het lezen en het

schrijven geen notie hebben van tekststructuur, kampen anderstalige studenten vaak met grammaticale en lexicale moeilijkheden”. Tegelijkertijd hebben anderstalige studenten nood aan langdurige en intensieve begeleiding. Op grond van die redenen werd het project met de Nt2-taalcoach in het leven geroepen. Net zoals Moumen (2009) hebben we positieve ervaringen met de actieve, aanbodgestuurde en doelgroepspecifieke aanpak. Studenten ervaren de begeleiding niet als bepamperend, maar zijn blij dat ze niet aan hun lot worden overgelaten. De werkgroep volgt daarom ook een tweesporenbeleid waarbij zowel activiteiten ontwikkeld worden voor specifieke kansengroepen als initiatieven die bijdragen tot het realiseren van een inclusieve hogeschool.

5.3 Rendeert het om studenten in te schakelen als taalcoach?

De Arteveldehogeschool heeft ervoor gekozen om zoveel mogelijk studenten in te schakelen om taalzwakke studenten te begeleiden. Die keuze voor tutoring is niet vanzelfsprekend. Een veelgehoorde tegenwerping is het gebrek aan continuïteit: elk academiejaar moeten nieuwe studenten opgeleid worden als taalcoach. Het is inderdaad geen sinecure is om een taalbeleid uit te werken waarbij leraren-in-opleiding het grootste deel van de begeleiding voor hun rekening nemen. Er kruipt veel tijd in het maken van een planning en het op elkaar afstemmen van uurroosters van de verschillende opleidingen. Ook de supervisie is tijdrovend en toch kan je er niet op bezuinigen: de enige manier om de expertise door te geven die opgebouwd wordt, is via de supervisor of stagebegeleider.

Er bestaat ook veel terughoudendheid, omdat leraren-in-opleiding niet garant zouden staan voor een kwaliteitsvolle begeleiding. Die terughoudendheid blijkt niet gegrond. Met een gemiddelde tevredenheid van 8.9 op 10 wordt de aanpak van de tutors erg gewaardeerd. Bovendien werkt tutoring drempelverlagend: verschillende deelnemers geven in de evaluatie aan dat het hen minder afschrikt om begeleid te worden door een medestudent dan door een lesgever uit hun opleiding. Kortom: mits gunstige organisatorische randvoorwaarden is de balans over tutoring als methodiek positief.

6. Tot slot

Drie jaar na de opstart van een instellingsbreed taalbeleid, zijn al heel wat acties ondernomen waar zowel lesgevers als studenten tevreden op terugblikken. In steeds meer opleidingen wordt taalondersteuning in het curriculum geïntegreerd, enerzijds door begeleiding voor studenten in het curriculum te integreren, anderzijds doordat lesgevers bewuster omgaan met hun eigen taalvaardigheid. Langzaam maar zeker evolueert het taalbeleid van een smalle naar een bredere opvatting (Daems & van der Westen 2008).

Referenties

- Berckmoes, D. & H. Rombouts (2009). “Taalondersteuning academisch Nederlands in de praktijk. Het taalmonitoraat op de Universiteit Antwerpen”. In: *Levende Talen Magazine*, Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs, p. 54-58.
- Daems, F. & W. van der Westen (2008). “Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- De Wachter, L. (2008). “Een begeleidingsinitiatief ‘Academisch Nederlands’ voor eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 105-110.
- ‘De Taalprof’ (N.N.) (4 september 2009). “Schaf taaltoetsen voor studenten af!” In: *Taalschrift. Tijdschrift over taal en taalbeleid*. (<http://www.taalschrift.org/discussie>).
- Moumen, J. (2009). *Hogerop, over de doorstroom van kansengroepen in het hoger onderwijs*. Anwerpen: De Schoolbrug vzw.

Noten

¹ De eindtermen zijn te consulteren op <http://www.ond.vlaanderen.be>.

² Het PTHO beschrijft de taalvaardigheid die nodig is bij aanvang van een opleiding aan een universiteit of hogeschool met het Nederlands als voertaal. Het profiel stemt globaal overeen met niveau B2 van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (Common European Framework of Reference). Meer informatie over PTHO vind je op <http://www.cnavt.org>. Meer informatie over CEFR vind je op <http://www.coe.int>.

Edith Alladin & Wilma van der Westen

De Haagse Hogeschool

Contact: e.alladin@hhs.nl

w.m.c.vanderwesten@hhs.nl

Taalontwikkeland lesgeven in het hoger onderwijs

1. Inleiding

Steeds meer instellingen voor hoger onderwijs besteden aandacht aan de taalvaardigheid van studenten. Niet alleen het studiesucces, maar ook de kwaliteit van de opleiding komt in het gedrang bij een gebrekkige taalvaardigheid van studenten. De studievoortgang stagneert en de uitval is groot. Bij de accreditatie van opleidingen wordt gekeken naar de kwaliteit van de opleiding en van de afstudeerders. Onlangs werden opmerkingen gemaakt over de kwaliteit en de taalvaardigheid van de eindscripties van een bacheloropleiding.

Dat taalvaardigheid en studiesucces met elkaar te maken hebben, wordt niet langer betwijfeld. Opvallend is wel dat veel instellingen in het hoger onderwijs kiezen voor ‘oude oplossingen’ voor dat nieuwe probleem. Zo kiest men er bijvoorbeeld voor om in het hoger onderwijs een deel van de stof van het schoolvak Nederlands die in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs aan bod is gekomen te toetsen en te herhalen. Bovendien zet men in toenemende mate in op taalverzorging. De vraag is echter of het voor het studiesucces uitmaakt of een student de regels voor de ‘tussen-n’ paraat heeft of weet dat ‘onmiddellijk’ met twee d’s en twee l’en wordt geschreven.

Sommige instellingen voor hoger onderwijs zien hun inspanningen om de taalvaardigheid van studenten te verbeteren als tijdelijke initiatieven. Ze verwachten dat de deficiënties zullen verdwijnen wanneer de plannen van het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap met de doorlopende leerlijn ‘Taal’ uitgevoerd zullen worden. Men hoopt dat het toeleverende onderwijs door die maatregel zijn werk beter zal doen.

In deze bijdrage wordt het taalprobleem anders gedefinieerd en wordt een andere oplossing gepresenteerd.

2. Wat is het taalprobleem eigenlijk?

Wie de schrijfproducten van studenten beter bekijkt, merkt dat de spellingfouten meestal het eerst in het oog springen, maar dat het werkelijke taalprobleem zich op een veel essentiëler niveau afspeelt. De student heeft bijvoorbeeld een te kleine woordenschat (althans voor het domein dat hij in zijn studie nodig heeft), kan zich verbaal niet op een niveau uiten dat past bij de opleiding, kan zijn tekst niet structureren, etc. (Van der Westen 2002). Dat vraagt om andere oplossingen dan een spellingtoets en deficiëntieonderwijs.

Als men naar de studentenpopulatie kijkt, wordt zichtbaar dat de instroom in het hoger onderwijs blijvend veranderd is en dat de diversiteit alleen maar toeneemt. De hogere onderwijsinstelling die wacht op de doorlopende leerlijn ‘Taal’ en zijn inspanningen als tijdelijk ziet, laat een groeiend deel van de studentenpopulatie in de kou staan, wat een nefaste uitwerking zal hebben op het studiesucces en op de kwaliteit van de opleiding en de afstudeerders. Denk bijvoorbeeld aan diegenen met een buitenlands of internationaal diploma (waaronder ook de kinderen van ‘expats’ en leerlingen uit het Engelstalig voortgezet onderwijs) of aan de studenten die met een colloquium doctum of toelatingsonderzoek de opleiding binnenkomen. Bij de Haagse Hogeschool is die instroom sinds 1998 toegenomen van 7% tot meer dan 20%. Ook de veranderde positie van taal in de maatschappij eist zijn tol. Jongerentaal, sms-taal, chatten en mailen doen nog nauwelijks een beroep op het vermogen om een langere zin zorgvuldig te formuleren en om bewust om te gaan met taal. De instelling voor hoger onderwijs die deze punten als uitgangspunt voor taalbeleid neemt, zoekt een fundamentele oplossing en ziet het als haar taak om een taalbeleid te voeren waarbinnen de student in staat gesteld wordt zijn taalvaardigheid op een niveau te brengen (waarmee hij zijn studie met succes kan doorlopen) en bij het afstuderen een taalniveau te bereiken dat hem in staat stelt om verder te studeren of om een plek te veroveren op de arbeidsmarkt.

Het belangrijkste doel van een dergelijk taalbeleid is niet om studenten goed te leren spellen, maar om ertoe bij te dragen dat studenten voldoende (taal)vaardig zijn om hun studie met succes en met behoud van kwaliteit af te ronden. Verbetering van taalvaardigheid gaat dan hand in hand met studievoordigheid, met motivatie, met inzet, met toepassen van het geleerde in situaties waarin dat niet uitdrukkelijk gevraagd wordt. In een dergelijk taalbeleid staat taalontwikkelen lesgeven centraal.

3. Wat is taalontwikkelen lesgeven?

Taalontwikkelen lesgeven is het ontwikkelen van een actieve en zelfstandige studiehouding waarbij de student zelf verantwoordelijk is voor zijn verdere taalontwikkeling of – in het geval van een tweedetaalleerder – voor het verdere taalverwervingsproces.

Taalontwikkelen lesgeven is een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarbij de docent (of begeleider, coach) nadrukkelijk een rol heeft in het stimuleren en begeleiden van het proces van de taalontwikkeling van de student(en) (Van der Westen 2006).

In taalontwikkelen lesgeven is een belangrijke rol weggelegd voor elke docent van de opleiding (zowel voor de vakdocent, de taaldocent, de tutor als voor de studieloopbaanbegeleider). Je kunt niet van elke docent verwachten dat hij een taaldocent is, maar je kan wel verwachten dat elke docent, uitgaande van taalontwikkelen lesgeven, (mede)verantwoordelijk is voor de (verdere) taalontwikkeling van de student en dat elke docent zijn steentje bijdraagt tot taalrendement.

Bij taalontwikkelen lesgeven zijn een aantal elementen te onderscheiden die van belang zijn:

- de voorbereiding op de les;
- de taal tijdens de les;
- de taal buiten of na de les;
- de beoordeling en feedback.

Reflectie op eigen en andermans (taal)handelen staat centraal. Taalontwikkelen lesgeven betekent in de praktijk dat elke docent in het hoger onderwijs ervoor zorgt dat studenten zich adequaat kunnen voorbereiden op lessen, opdrachten en toetsen. De docent zorgt voor voldoende en kwalitatief goede input. Hij heeft een taak in het activeren en aanbrengen van de benodigde voorkennis en is verantwoordelijk voor de kwaliteit van de interactie met de studenten tijdens de les, maar ook buiten de les. De interactie tussen de docent en de student, het uitdagen tot een hogere kwaliteit van taalproductie en met name het geven van ontwikkelingsgerichte feedback op de geschreven en gesproken taal van studenten staat centraal in taalontwikkelen lesgeven.

Uit eerdere scholingen en workshops over taalontwikkelen lesgeven (en de toepassingen die docenten hebben bedacht) volgen nu een paar voorbeelden om een indruk te geven van taalontwikkelen lesgeven in de praktijk:

A. Een voorbeeld van het zorgen voor mogelijkheden van een adequate voorbereiding.

Een docent 'bouwkunde' die in de les bouwfraude aan de orde wil stellen, kan een documentaire over bouwfraude – of een link ernaar – op de elektronische leeromgeving plaatsen. Hierdoor stelt hij studenten in de gelegenheid om kennis te nemen van de achtergronden (aanbrengen voorkennis) en om de noodzakelijke woorden en begrippen te verwerven.

B. Een voorbeeld van voldoende en adequate input.

Een docent ‘Maatschappelijk Werk’ die een module ‘conflicthantering’ geeft en de module afsluit met een praktijkopdracht of assessment realiseert zich tijdens de scholing dat hij wel een boek inzet over conflicthantering, maar studenten geen taal aanreikt die ze kunnen gebruiken tijdens het gesprek zelf. Ook dan kunnen voorbeeldgesprekken op de elektronische leeromgeving worden geplaatst. De student krijgt dan niet alleen de taal aangereikt die hij tijdens het gesprek kan gebruiken, maar kan ook zien hoe een cliënt ontvangen wordt, hoe het gesprek geopend en afgesloten wordt, wat een juiste aanspreekvorm is, wat de juiste toon is, etc.

De kwaliteit van de interactie tijdens de les kan met simpele aanpassingen verhoogd worden. Vervang bijvoorbeeld het bekende “heeft iemand nog vragen?” aan het einde van de les door studenten een paar minuten in tweetallen hun aantekeningen door te laten nemen om te bekijken welke vragen er nog zijn. Laat die dan klassikaal stellen. Nodig eerst andere studenten uit om een antwoord te geven, alvorens je als docent tot antwoorden overgaat. Stel bovendien eisen aan het taalgebruik van de student. Een vraag die niet goed geformuleerd is, wordt niet zonder meer beantwoord. Vraag de student om de vraag anders of beter te formuleren, eventueel met hulp van de buurman of -vrouw en geef hem de nodige denktijd.

Stel geen vragen aan de hele klas, maar stel een vraag, laat de studenten in tweetallen het antwoord formuleren en geef dan een paar beurten.

Taalontwikkelen lesgeven hoort opgenomen te worden in de docentcompetenties van alle docenten en zou ruime aandacht moeten krijgen in de lerarenopleiding en in de scholing van docenten die reeds aan het werk zijn. Scholing van docenten in taalontwikkelen lesgeven is noodzakelijk. En dat geldt ook voor taaldocenten, aangezien taalontwikkelen lesgeven hemelsbreed verschilt van het geven van taalonderwijs. Het vergt een andere manier van kijken naar taal en het vraagt om een andere manier van communiceren.

In onze workshop gaan we verschillende vormen van taalontwikkelen lesgeven inventariseren en uitwerken, zodat u met praktische handvatten naar huis kunt gaan.

Taalontwikkelen lesgeven is een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarin de docent nadrukkelijk een rol heeft in het aanjagen, stimuleren, uitdagen en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van de studenten.

Referenties:

- Alladin, E. & J. Kelter (2007). "Feedback als motor tot taalontwikkeling". In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 72-75
- De Vries, H. & W. van der Westen (2008). "Talige startcompetenties in het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentiebundel Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-120.
- Van der Westen, W. (2002). *Goed geschreven. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (2006). "Maatregelen die fruit brengen! Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding". In: D. Ebbers (red.). *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Een selectie uit de negentiende Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-123.
- Van der Westen, W. (2007). "Taalbeleid hoger onderwijs: van nul tot platform". In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 58-65.

Ronde 5

Mieke Lafleur & Johanna van der Borden
Hogeschool Utrecht, Vakgroep Nederlands en Lectoraat Lesgeven in de
Multiculturele School
Contact: mieke.lafleur@hu.nl
johanna.vanderborden@hu.nl

Kennisbasis Nederlands voor het tweedegraads gebied. Gebruiksmogelijkheden binnen de lerarenopleiding Nederlands

1. Inleiding

In de kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011 (Krachtig Meesterschap) nodigde de staatssecretaris de lerarenopleidingen uit tot "het vastleggen van het eindniveau van de opleidingen, alsmede de ontwikkeling van de hiermee samenhangende toetsen". Als antwoord hierop startte de HBO-raad in oktober 2008 het project 'Werken aan kwaliteit', waarin onder andere is voorzien in een beschrijving

van de kennisbasis Nederlandse taal voor het tweedegraads gebied.

Bij wijze van inleiding op de presentatie schetsen we de ontstaansgeschiedenis en het resultaat. Voor meer informatie verwijzen we naar <http://www.leoned.nl>. Tijdens de presentatie zelf willen we vooral laten zien hoe we binnen de Hogeschool Utrecht werken met de kennisbasis Nederlands en willen we tot uitwisseling van ervaringen met andere opleiders komen.

2. Ontstaansgeschiedenis

De lerarenopleidingen zijn overgegaan van opleiden en beoordelen aan de hand van eindtermen naar competentiegericht onderwijs. De noodzaak van die omslag dient gesitueerd te worden bij veranderingen in de scholen (o.a. opleiden in de school), maatschappelijke ontwikkelingen (o.a. het lerarentekort), ontwikkelingen in het beroep van leraar (o.a. meer functies in het onderwijs), onderwijsinhoudelijke ontwikkelingen (ook in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) / de beroeps- en volwasseneneducatie (bve) is er competentiegericht werken) en bij veranderingen in wat betreft de rol van de overheid (o.a. de wet Beroepen in het onderwijs). De bestaande eindtermen zijn ontoereikend, te knellend en te gedetailleerd en gebaseerd op een andere benadering. Bij competentiegericht opleiden staat het professioneel adequaat leren handelen van de aanstaande leraar centraal. Van groot belang is daarnaast dat competentiegericht opleiden studenten en zij-instromers in toenemende mate de mogelijkheid biedt om via flexibel ingerichte curricula op basis van eerder verworven competenties een studieprogramma 'op maat' te volgen.

Dat alles leidde tot de wens en noodzaak om een kennisbasis te ontwikkelen. Die kennisbasis is bedoeld om vast te leggen over welke kennis aankomende docenten minimaal moeten beschikken als ze de lerarenopleiding verlaten. Zo kan het eindniveau van de opleiding gegarandeerd worden. Elke student moet aan het einde van de opleiding aantonen dat hij de vastgestelde kennis paraat heeft. Daarbij wordt voor alle studenten dezelfde norm gehanteerd.

Aan de huidige kennisbasis Nederlands voor het tweedegraads gebied liggen diverse bronnen en documenten ten grondslag.

2.1 Fontys

In 2006 is door Fontys Lerarenopleiding Sittard een concept-kennisbasis Nederlands voor het tweedegraads gebied ontwikkeld in opdracht van het Algemeen Directeuren Overleg van Educatieve Faculteiten (ADEF). De kennisbasis zoals Fontys die wil hanteren, verbindt kennis van het schoolvak met kennis die vereist is:

- om daadwerkelijk competent in kenmerkende situaties te kunnen handelen;
- voor de verdere ontwikkeling.

Bekwaamheid op professioneel niveau impliceert dus dat de leraar beschikt over kennis van het vak (inclusief de basiskennis van het schoolvak), van het leren en van de leerling. De kennisbasis is daarvoor het fundament.

De kennisbasis van ADEF is gebaseerd op een negenveldenmodel, dat uit 3 kolommen en 3 rijen bestaat. In de drie kolommen worden achtereenvolgens ‘kennis van de leerling’, ‘kennis van leren en van ontwikkeling’ en ‘kennis van leerinhouden’ benoemd. Binnen elke kolom wordt een onderscheid gemaakt tussen theoretische, methodische en praktische kennis.

Theoretische kennis is kennis die abstract, contextonafhankelijk en gegeneraliseerd is. Het betreft de grondslagen van het vak. Praktische kennis is kennis die concreet, contextafhankelijk of situatiegerelateerd is. Methodische kennis is kennis die zowel in verbinding moet staan met theoretische als met praktische kennis en die bestaat uit contextonafhankelijke en contextafhankelijke componenten. Dat levert het volgende model op:

Kennissoort	Kennis van de leerling	Kennis van leren en van ontwikkeling	Kennis van leerinhouden
Theoretisch	1	4	7
Methodisch	2	5	8
Praktisch	3	6	9

Figuur 1: Het negenveldenmodel van ADEF.

De eerste kolom (‘kennis van de leerling’) bevat uitsluitend generieke kennis. In de tweede kolom (‘kennis van leren en onderwijzen’) komt zowel generieke als vakspecifieke kennis voor en in de laatste kolom (‘kennis van leerinhouden’) is uitsluitend vakspecifieke kennis ondergebracht.

2.2 LEONED

Een ander aspect waarmee leraren van alle vakken in alle onderwijssectoren geconfronteerd worden, zijn de grote verschillen in taalvaardigheid van leerlingen. In 2007 kreeg het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED) daarom van het Ministerie van OCW de opdracht zich te richten op de verbetering van de curricula van de lerarenopleidingen om zo leraren in het basis- en voortgezet onderwijs beter voor te bereiden op het werken in talig heterogene groepen. De hamvraag voor de opleidingen is over welke kennis leraren van alle vakken moeten beschikken om in een dergelijke onderwijssituatie competent te kunnen handelen. Een belangrijk uitgangspunt is om de blik niet te beperken tot het vak Nederlands, maar

om ook de mogelijkheden te zien die andere vakken bieden om te werken aan de taalvaardigheid van leerlingen. Daarom is er zowel voor de pabo als voor de tweede- en eerstegraads lerarenopleidingen een kennisbasis voor ‘taalgericht vakonderwijs’ ontwikkeld. Het is wenselijk om die kennisbasis deel te laten uitmaken van de bredere kennisbasis Nederlands met een beschrijving van de kennis waarover aankomende leraren Nederlands en leraren basisonderwijs moeten beschikken.

Aangezien de kennisbasis Nederlands voor het tweedegraads gebied bij aanvang van het project nog niet vastgesteld was, heeft LEONED in 2008, in samenspraak met de vakgroep Nederlands van de Hogeschool Utrecht, een concept-kennisbasis Nederlands ontwikkeld. Hierbij is uitgegaan van het negenveldenmodel van ADEF, met dien verstande dat alleen de vakspecifieke onderdelen ingevuld zijn. Dat leidde tot een vierveldenmatrix, grafisch vormgegeven in een klaverblad. Er is een onderscheid gemaakt tussen het *wat*, de inhoud van het vak zelf en het *hoe*, de kennis van de didactiek. Wanneer je die kennis in kaart gaat brengen, blijkt dat er binnen die twee categorieën begrippen voorkomen die specifiek op één van beide domeinen betrekking hebben. Daarnaast zijn er ook begrippen die meer algemeen van aard zijn en die tot een soort ‘ondergrondkennis’ behoren. Die begrippen zijn ondergebracht in *wat* (fundament) en *hoe* (algemene (taal)didactiek). Dat levert het volgende model op:

Domeinnaam	
WAT: leerinhoud	HOE: domeindidactiek
1	2
WAT: fundament	HOE: algemene (taal)didactiek
3	4

Figuur 2: Het klaverblad van LEONED.

Met het schoolvak Nederlands als uitgangspunt zijn er – naast ‘taalgericht vakonderwijs’ – 6 domeinen vastgesteld die steeds in een klaverblad vormgegeven zijn: ‘leesvaardigheid’, ‘luister- en kijkvaardigheid’, ‘gespreks- en spreekvaardigheid’, ‘schrijfvaardigheid’, ‘taalbeschouwing’ en ‘fictie’. Vervolgens is in elk klaverblad het betreffende domein gevuld met kernconcepten. Onder elk klaverblad ligt een uitgebreide definiëring van alle kernconcepten met verwijzingen naar bronnen.

2.3 Bronnen

Zowel bij beide concept-kennisbases als bij de definitieve kennisbasis is gebruikge-
maakt van diverse bronnen en documenten. Voor een volledige bronvermelding ver-
wijzen we naar de referenties aan het einde van dit artikel.

3. Werkwijze

In september 2008 is door de projectleider van ADEF een vakredactie en een reso-
nansgroep samengesteld, bestaande uit vertegenwoordigers van alle tweedegraads lera-
renopleidingen Nederlands. De vakredactie, bestaande uit Tim Neutelings (Fontys),
Johanna van der Borden (Hogeschool Utrecht), Willy Weijdemans (Hogeschool van
Amsterdam), Carl Brüsewitz (Windesheim Honours College), Bernadette Laudy
(Noordelijke Hogeschool Leeuwarden) en Hans Wegman (Hogeschool van Arnhem
en Nijmegen), kreeg de opdracht om een kennisbasis samen te stellen waarin gestreefd
wordt naar het inzichtelijk en hanteerbaar maken – en daarmee borgen – van het
gemeenschappelijke eindniveau voor alle vakgebieden voortgezet onderwijs/beroeps-
en volwassenenonderwijs. Die gemeenschappelijke kennisbasis vormt het uitgangspunt
voor de gezamenlijke toetsontwikkeling.

Met de vakredactie is er gekeken naar de opzet en de inhoud van de Kennisbasis
Nederlands. Er is besloten om het schoolvak Nederlands als uitgangspunt te nemen en
niet de traditionele driedeling ‘taalkunde’, ‘taalbeheersing’ en ‘letterkunde’. De twee
concept-kennisbases van Fontys en LEONED vormden de input voor de opgeleverde
versie. Van het negenveldenmodel zijn vijf velden ingevuld, te weten veld 5 tot en met
9 (zie figuur 1). De overige 4 velden zijn centraal ingevuld, omdat ze tot het generieke
deel van de kennisbasis behoren.

De vakredactie is met enige regelmaat bij elkaar gekomen. Ook werd samengewerkt
op het surfweb. De werkdocumenten zijn telkens voorgelegd aan de resonansgroep.
Op 16 juni 2009 vond de legitimering plaats van de concept-kennisbasis Nederlands.
Het legitimeringspanel bestond uit de volgende personen: Michel Couzijn
(Universiteit van Amsterdam), Piet-Hein van de Ven (Radboud Universiteit
Nijmegen), Helge Bonset (Stichting Leerplanontwikkeling), Margot de Wit (Levende
Talen), Fianne Vranken (docent), Tjitske Westra (docent), Kirsten de Gelder (docent)
en Willem Guijt (docent).

Uit die bijeenkomst zijn nog wijzigingsvoorstellen naar voren gekomen die tot revisie
van het concept-document hebben geleid.

4. Resultaat

Op 17 juli 2009 is de Kennisbasis Nederlands tweedegraads vastgesteld. De kennisbasis bevat de minimumeisen waar elke opleiding aan moet voldoen. Daarbovenop heeft elke opleiding de vrijheid om zich te profileren door eigen accenten te leggen.

De kennisbasis Nederlands is opgebouwd uit 11 hoofdthema's:

Vakdidactiek:

1. Het schoolvak Nederlands
2. Differentiatie naar doelgroepen

Taalvaardigheid:

3. Leesvaardigheid
4. Luister- en kijkvaardigheid
5. Gespreksvaardigheid en spreken
6. Schrijfvaardigheid

Taalbeschouwing:

7. Taalstructuren en welgevormdheid
8. Taalverwerving, taalgebruik en taalvariatie

Fictie:

9. Literaire/ fictionele teksten
10. Lezen van literaire/ fictionele teksten

Professionele context:

11. Professionele context

De thema's zijn onderverdeeld in 3 tot 7 kernconcepten. Per kernconcept is in de kennisbasis een opsomming van leerstofitems opgenomen die de minimaal te beheersen kennis bevatten.

5. Gebruiksmogelijkheden

Met het vaststellen van de kennisbasis Nederlands is een eerste stap gezet. Vervolgens moet elke lerarenopleiding bekijken op welke manier de kennisbasis ingezet kan worden binnen het eigen curriculum. Binnen de Hogeschool Utrecht zijn daartoe reeds de eerste stappen gezet.

Allereerst is de kennisbasis in september 2009 gebruikt als externe legitimering bij de accreditatie van de bacheloropleiding. Per item van de kennisbasis is aangegeven welke

onderdelen in het curriculum aan bod komen. Daarnaast is de kennisbasis een belangrijk instrument voor intern gebruik: het biedt de mogelijkheid om opleiders en studenten inzicht te geven in het curriculum. In de vakgroep is de kennisbasis inmiddels vertaald naar de LEONED-indeling. Dat ziet er als volgt uit:

ADEF	LEONED	Voorbeeld
<i>Veld 5:</i> kennis van leren en van ontwikkeling - methodisch	<i>Veld 4:</i> HOE algemene (taal)didactische principes	Ontwikkeling leerstoflijnen (Kennisbasis 1.1)
<i>Veld 6:</i> kennis van leren en van ontwikkeling - praktisch	<i>Veld 2:</i> HOE domeindidactiek	Leesvaardigheidsdidactiek (Kennisbasis 3.3)
<i>Veld 7:</i> kennis van leerinhouden - theoretisch	<i>Veld 3:</i> WAT fundament	Relevante theorieën over het fysieke leesproces (Kennisbasis 3.2)
<i>Veld 8:</i> Kennis van leerinhouden - methodisch	<i>Veld 2:</i> HOE domeindidactiek	Omgaan met leesproblemen (Kennisbasis 2.3)
<i>Veld 9:</i> Kennis van leerinhouden - praktisch	<i>Veld 1:</i> WAT leerinhoud	Archetypen: informerend, beschouwend, etc. (Kennisbasis 3.1)

Figuur 3. Het klaverblad van LEONED in relatie tot het negenveldenmodel van ADEF.

We hebben gekozen voor de indeling volgens de klaverbladen van LEONED, omdat die indeling met name door de aanzienlijk uitgebreidere definities van de kernconcepten meer informatie oplevert over het niveau van de kennis, de samenhang tussen vakinhoud, vakdidactiek en ondergrondkennis en omdat doorlopende leerlijnen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs zichtbaar worden gemaakt en er daardoor betere antwoorden geformuleerd kunnen worden op de belangrijkste vragen die we ons willen stellen:

- Wat wordt op welke plaats in het curriculum aangeboden?
- Hoe vindt verdieping plaats?
- Wat is de samenhang tussen de diverse vakonderdelen?
- Wat is de samenhang met andere vakken (bijvoorbeeld met ‘taalgericht vakonderwijs’) en wat is de specifieke rol van de docent Nederlands hierin?
- Hoe loopt de lijn pabo – tweedegraads gebied – eerstegraads gebied?
- Hoe willen we ons als opleiding profileren: waar leggen wij op dit moment accenten, is dat een bewuste en terechte keuze en hoe willen we dat in de toekomst?

Met de antwoorden op de bovenstaande vragen kunnen we studenten een beter beeld geven van de opbouw en de eisen van de opleiding en van de mogelijkheden voor maatwerk.

Referenties

- Adviesgroep Nederlands (1998). *Eindtermen voor de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands. Advies ten behoeve van de Taakgroep Gemeenschappelijk Curriculum Tweedegraads Lerarenopleidingen in opdracht van het Procesmanagement Lerarenopleidingen*. 's Hertogenbosch.
- Bohnenn, E. e.a. (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Bonset, H. e.a. (2005). *Nederlands in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Neuvel, J. e.a. (2004). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van leerlingen*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Onbekend (2009). "Leeswijzer en kennisbasis Nederlands". (<http://ict.aps.nl/k3/>).
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 6

Véronique Minnebo
Plantijn Hogeschool, Antwerpen
Contact: veronique.minnebo@plantijn.be

Taal – leren – denken. Taalbeleid aan de Plantijn Hogeschool Antwerpen, opleiding Orthopedagogie

1. Inleiding

In het Vlaamse hoger onderwijs is de laatste jaren een veranderende instroom van studenten merkbaar. Steeds vaker starten studenten met een tso- of bso-opleiding¹ en ook

het aantal studenten met een anders- of meertalige achtergrond is merkbaar gestegen. De overgang van het secundair naar het hoger onderwijs is voor studenten vaak erg groot en de specifieke academische taalvaardigheid die van hen wordt verwacht, blijkt meermaals een struikelblok. Docenten zijn zich soms te weinig of niet bewust van de precieze aard van de struikelblokken en de mogelijke misverstanden. De talige problemen situeren zich niet in hoofdzaak bij spelling of grammatica – zoals veelal wordt aangenomen en waarop in remediëringstrajecten nog al te vaak de nadruk wordt gelegd – maar veeleer op het gebied van woordenschat, stijl en register, zins- en tekststructuren en denklogica (Hebbrecht, De Poorter & Delbaere 2008). Vooral in niet-talige opleidingen wordt het belang van taal als medium bij instructie en bij het verwerven en verwerken van vakkennis nog al te vaak over het hoofd gezien.

In dat licht werkt het departement Sociaal-Agogisch Werk (opleiding Orthopedagogie) van de Plantijn Hogeschool sinds 2003 actief aan een taalbeleid. Het departement beschouwt taalbeleid immers als een essentiële peiler van zijn diversiteitsbeleid en wil daarbij *alle* studenten optimale kansen bieden voor een vlotte in-, door- en uitstroom. Het taalbeleid omvat enerzijds *taalbegeleiding voor alle studenten* en anderzijds onderzoek naar en integratie van acties om via de dagelijkse lespraktijk de (academische) taalvaardigheid van de studenten te bevorderen (*taalontwikkellend lesgeven*). Taalbeleid en taalbegeleiding richten zich dus niet uitsluitend en apart op studenten uit kansengroepen en/of met taalproblemen, maar op alle studenten.

2. Taalbeleid, taalbegeleiding en taalontwikkellend lesgeven: kort gekaderd

De opleiding Orthopedagogie is een niet-taalgerichte opleiding en heeft geen vak Nederlands in haar curriculum. De studenten krijgen echter veel schrijfp opdrachten (verslagen, essays), die deel uitmaken van de evaluatie. Omdat docenten steeds vaker de indruk kregen dat de (schriftelijke) taalvaardigheid bij studenten erop achteruitging, startte men in 2003 met een beperkte vorm van taalbeleid en taalbegeleiding. Aan de hand van een beoordelingsschema werden schrijfp opdrachten (met uitzondering van examen antwoorden) op taalvaardigheid geëvalueerd. Studenten kregen vervolgens een bundel rond taalvaardigheid, bedoeld voor zelfstudie. Al snel stelden docenten zich echter vragen bij die manier van werken en bij hun eigen deskundigheid op het vlak van taal. Daarom besliste het departement in 2005 om een taalbegeleider aan te stellen, die de taken op het gebied van taal door middel van een instaptoets en een daaropvolgend remediëringstraject van de vaklectoren zou overnemen. In het academiejaar 2006-2007 kreeg de taalbegeleider bovendien ook een beperkte onderzoeksopdracht waarbij in kaart zou worden gebracht wat de mogelijke struikelblokken van instructietaal zijn en welke gevolgen dat heeft voor het studiesucces. Al snel kwam de focus van het onderzoek – en bijgevolg ook van de taalbegeleiding – te liggen op de mogelijkheden van taalgericht of taalontwikkellend lesgeven (Hajer 1995 ; Hajer & Meestringa 2004) voor alle studenten.

3. Taalbegeleiding en taalontwikkelen lesgeven: praktisch

3.1 Taalbegeleiding

Alle studenten van de opleiding Orthopedagogie kunnen te allen tijde terecht bij de taalbegeleider. De begeleiding bestaat uit de volgende onderdelen, die onderling combineerbaar zijn:

1. een verplichte digitale instaptoets voor alle eerstejaarsstudenten;
2. individuele begeleiding op maat (intensief traject);
3. thematische workshops (bv. examenvragen lezen en beantwoorden, notities nemen);
4. een vrij taalspreekuur.

Aan de *instaptoets* kennen we vooral een signaalfunctie toe. Hiermee willen we studenten van bij de start attent maken op het belang van een goede taalvaardigheid, ook in een niet-taalgerichte opleiding, zoals Orthopedagogie. Daarnaast kunnen aan de hand daarvan opvallende – al dan niet structurele – taalproblemen worden bijgestuurd, eventueel in zelfstudie. Elke student krijgt vervolgens een mail met het resultaat op de toets, een foutenrooster en eventuele bijkomende opmerkingen, raad en tips toegestuurd. Het remediërsaanbod houdt echter slechts in beperkte mate rekening met het resultaat. Naast de instaptoets Nederlandse taalvaardigheid wordt ook het eerste verslag dat de eerstejaarsstudenten bij het begin van het academiejaar voor de opleiding moeten schrijven door de betrokken vakdocenten geanalyseerd op het gebied van taalkunde. Dat gebeurt aan de hand van een beoordelingsschema. We vragen de docenten om hierbij vooral op tekst- en zinsstructuur, woordenschat, stijl en register te letten en om op hun intuïtie en ervaring te vertrouwen. Niet alleen markante problemen, maar ook elk twijfelgeval worden aan de taalbegeleider gesignaleerd, die de betrokken studenten dan vooral op basis van die evaluatie uitnodigt voor een gesprek.

Een dergelijke manier van werken biedt heel wat voordelen: niet alleen verlicht ze het werk van de taalbegeleider, ze biedt ook, in vergelijking met een toets, een duidelijker en realistischer beeld van de taalvaardigheid van studenten, ze motiveert studenten beter om hun eigen taalvaardigheid onder de loep te nemen en – belangrijk in het kader van taalontwikkelen lesgeven – ze betreft docenten van meet af aan op een laagdrempelige manier bij de taalbegeleiding.

Elk intensief traject begint met een oriënterend gesprek. De taalbegeleider peilt naar de achtergrond, de motivatie en de thuistaal van de student en let daarbij ook sterk op onderliggende signalen. Tijdens de gesprekken wordt een dossier opgemaakt en overlopen we de manier van werken. Indien mogelijk, en wanneer de student het hiermee eens is, proberen we voor verdere remediëring kleine groepjes samen te stellen (max. 8

studenten). Doorgaans verloopt het traject – vooral om praktische redenen – echter individueel. In alle gevallen werkt de student met eigen schrijfproducten uit het curriculum, die hij analyseert op basis van het handboek *Goed geschreven* (Van der Westen 2003) en het bijhorende portfolio. Hierbij geven student en taalbegeleider afzonderlijk op een beoordelingsschema aan in welke mate de tekst aan de verschillende formele vereisten beantwoordt. Vervolgens worden de analyses vergeleken en geïllustreerd met voorbeelden uit de tekst. De taalbegeleider ziet zichzelf uitdrukkelijk als coach en maakt hoofdzakelijk gebruik van de socratische methode door voortdurend de gekozen oplossingen in vraag te stellen en te verwijzen naar materialen voor (zelf)studie en naar oefenmaterialen. Na de sessie stelt de student een persoonlijk actieplan op, formuleert hij werkpunten en reflecteert hij op het – voorbije en toekomstige – schrijfproces. Vervolgens herschrijft hij de begintekst, rekening houdend met de feedback van de taalbegeleider en het beoordelingsschema. Tijdens een volgende afspraak wordt de tekst op dezelfde manier geanalyseerd en besproken. Zo komen we 4 tot 6 keer samen, naargelang de wensen en noden van de student.

Het feit dat studenten tijdens de begeleiding met eigen materiaal werken, ze hun eigen competenties beter leren inschatten en ze een positieve evolutie vaststellen doorheen de begeleiding, blijkt erg motiverend en effectief.

3.2 Taalontwikkeld lesgeven

Omdat we ervan overtuigd zijn dat taal, denken en leren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, focust het taalbeleid in het departement sinds 2006 op taalontwikkeld lesgeven in alle vakken. Docenten worden elk jaar opnieuw – onder andere via workshops – geschoold en gecoacht in taalgericht vakonderwijs. De nadruk ligt daarbij op de diversiteit in leerstijl, de doceerstijl, de culturele en talige achtergrond van studenten en op samenwerkend leren met de docent als begeleider. Vakdocenten vinden steeds vaker als vanzelfsprekend de weg naar de taalbegeleider met vragen over syllabi, examenopdrachten, lespraktijken, taalthema's en voor overleg over individuele studenten. Studenten en docenten hebben een materialendatabank met hulpmiddelen voor taalgericht vakonderwijs (stappenplannen, schrijf- en spreekkaders, beoordelingsformulieren, referentielijsten) en – sinds dit studiejaar – een taalwerkplaats ter beschikking, waar studenten en docenten nog meer materiaal kunnen vinden rond taalgericht werken en taalvaardigheid en hierover met elkaar en/of de taalbegeleider in gesprek kunnen gaan. In de nieuwsbrief voor het personeel worden algemene taaltips en tips rond taalontwikkeld lesgeven (onder andere over duidelijke instructiewoorden en het formuleren van examenvragen) opgenomen. Verder blijken de principes van taalontwikkeld lesgeven of van taalgericht vakonderwijs (taalsteun, interactie, context) in verschillende opleidingsonderdelen in min of meerdere mate geïntegreerd te worden. Op die manier worden (de aandacht voor) taalvaardigheid en de ontwikkeling ervan stilaan een vanzelfsprekend onderdeel van de opleiding.

Tijdens de workshop op de HSN-conferentie illustreer ik zowel taalbegeleiding als taalontwikkelen lesgeven met praktijkvoorbeelden uit ons departement en gaan we in gesprek over de mogelijkheden en uitdagingen hiervan voor het hoger onderwijs.

Referenties

- Hajer, M. (1995). *Schooltaal als struikelblok*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hebbrecht, J., N. Depoorter & H. Delbaere (2008). 'Academisch Nederlands (als tweede taal?)'. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.
- Van der Westen, W. (2002). *Goed geschreven, Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.

Noten

- ¹ tso = technisch secundair onderwijs ; bso = beroepssecundair onderwijs

Ronde 7

Wilma van der Westen
Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs
Contact: w.m.c.vanderwesten@hhs.nl

Talige startcompetenties voor hoger onderwijs

1. Inleiding

In 2007 heeft het Nederlands/Vlaamse Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs een veldaanvraag ingediend bij de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), het Nederlandse expertisecentrum voor leerplanontwikkeling. Mede-indieners waren het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen, de Haagse Hogeschool en het Rijswijks Lyceum. Het project werd uitgevoerd door Helge Bonset en Hans de Vries van de SLO.

Op 14 november 2008 zijn de tussenproducten gepresenteerd tijdens de HSN-conferentie in Brussel (De Vries & van der Westen 2008). Het project is inmiddels afgerond, het eindproduct is op 18 mei 2009 gepresenteerd aan de leden van het Platform en wordt nu, tijdens de 23^e HSN-conferentie, aan een breder publiek gepresenteerd. In de workshop bespreken we de consequenties en de mogelijkheden om de beschrijving in te zetten in het hoger onderwijs en formuleren we de wenselijke vervolgacties.

Het is algemeen bekend dat studenten in het hoger onderwijs problemen hebben met taalvaardigheid. Op welk terrein die problemen zich afspelen en waarop de problemen betrekking hebben, is nog onvoldoende onderzocht. Hoe een instelling op een effectieve manier aan verbetering van de taalvaardigheid kan werken – om studiestagnatie of studiestaken te voorkomen en om de kwaliteit van afstudeerders te voorkomen – evenmin. In de praktijk zie je dan ook dat elke instelling die aan de verbetering van de taalvaardigheid van studenten wil werken dat doet op basis van eigen – niet wetenschappelijke – hypothesen, wat leidt tot een wildgroei aan toetsen en taalprogramma's gebaseerd op die hypothesen: variërend van het herhalen van spellingsregels en grammaticale kwesties of stijlkwesities uit het voortgezet onderwijs tot aandacht aan academische taalvaardigheid. Hieruit blijkt duidelijk de behoefte aan een standaard, een beschrijving van de taalvaardigheid die nodig is voor studiesucces in het hoger onderwijs; een standaard die bovendien een einde maakt aan de huidige wildgroei en die de gewenste helderheid biedt over welke taalvaardigheid een student nodig heeft om zijn opleiding in het hoger onderwijs, universiteit of hogeschool aan te vangen en tot een goed einde te brengen.

Bij de presentatie van de tussenproducten is aangegeven dat het hoger onderwijs een eigen taak heeft in het tot ontwikkeling brengen van de taalvaardigheid van studenten. De taalproblemen in het hoger onderwijs kunnen niet worden opgelost door het toeleverende onderwijs (het voortgezet onderwijs of het middelbaar beroepsonderwijs). Het verwerven van een steeds grotere taalvaardigheid is een doorgaand, concentrisch proces: een studie of beroepsopleiding volgen betekent immers ook de taal verwerven die daar bij hoort (De Vries & van der Westen 2008).

Elke onderwijssector hoort zijn verantwoordelijkheid te nemen om zijn leerlingen, deelnemers of studenten de taalvaardigheid te laten ontwikkelen tot het niveau dat past bij het onderwijsniveau van die sector. Ook in het hoger onderwijs dient dat te gebeuren. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in haar eindrapport aanbevolen dat de niveaubeschrijving een vervolg moet krijgen binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo) en het wetenschappelijk onderwijs (wo) (Meijerink 2008). Het Nederlands/Vlaamse Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs is zich ten volle bewust van die verantwoordelijkheid van het hoger onderwijs en maakt zich dan ook sterk voor de invoering van een instellingsbreed taalbeleid.

Het Platform beschouwt een standaard beginniveau van taalvaardigheid voor het hoger onderwijs als de noodzakelijke basis van een instellingsbreed taalbeleid. De beschrijving “Talige startcompetenties voor hoger onderwijs” omvat de taalvaardigheid die nodig is voor de studie.

2. Behoeftte aan een beschrijving

De behoefte aan een beschrijving is gelegen in de heterogeniteit van de instroom en de veranderde positie van taal in de huidige maatschappij (De Vries & van der Westen 2008). Hieronder een korte samenvatting van beide onderwerpen.

De heterogeniteit van de groep instromende studenten en de toenemende mobiliteit – ook in schoolloopbanen – vergroten de behoefte om de gewenste talige startcompetenties te beschrijven. Studenten komen langs verschillende wegen en met verschillende achtergronden het hoger onderwijs binnen. Wat betreft hun vooropleiding, zien we de volgende verschillen. De student met een diploma van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) 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 bij wat het hbo op het gebied van taalbeheersing van studenten verwacht (Bonset 2008). De taalvaardigheid van studenten uit het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) stelt hen voor grote problemen bij de aanvang van hun studie in het hbo, omdat in elke opleiding hoge eisen worden gesteld aan de taalbeheersing van studenten, zowel aan hun schrijfvaardigheid als aan hun lees- en spreekvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs 2006). Daarnaast hebben verschillende studenten hun vooropleiding in een andere taal gevolgd. Denk hierbij bijvoorbeeld aan tweetalig of Engels voortgezet onderwijs of aan een schoolloopbaan in het buitenland.

Niet alleen de vooropleiding, maar ook de afkomst, kan verschillen. Een toenemend aantal studenten komt namelijk uit gezinnen waar het Nederlands niet de voertaal is. Kortom: opleidingen in het hoger onderwijs kennen een heel heterogene groep studenten, ook op het gebied van het niveau van taalbeheersing. Dat geldt eveneens voor universiteiten, hoewel de heterogeniteit van de instroom daar tot nu toe iets minder groot is dan in het hbo.

De geconstateerde taalproblemen zijn vooral geconcentreerd op het terrein van de schrijfvaardigheid (Bonset 2008). Spelling, grammatica en woordenschat zijn ondersteunend voor schrijfvaardigheid. Over het algemeen heerst er een redelijke mate van tevredenheid over het niveau van de spreekvaardigheid en de leesvaardigheid van studenten. 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 zin-

nen die studenten produceren en het gebrek aan samenhang in hun teksten worden vaak niet veroorzaakt 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. Dat onvermogen komt ook tot uiting in onbeholpen en foutieve formuleringen. Daarnaast is ook sprake van een trend waarin jonge mensen minder waarde hechten aan correcte spelling. De communicatiesnelheid staat in chatten, mailen en sms'en voorop en hoewel zich ook daar bepaalde conventies aftekenen, is de snelheid 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). Die 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 en om te werken aan het besef dat het belangrijk is om de regels van de taal correct te hanteren.

3. Relatie met andere niveaubeschrijvingen

Bij het maken van de beschrijving heeft de SLO zich gebaseerd op het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen. In de loop van de projectperiode verscheen het rapport 'Over de drempels met taal en rekenen' (Meijerink 2008). Hierin wordt het gewenste niveau voor taal en rekenen beschreven op 4 momenten in de schoolcarrière van leerlingen (met name die momenten waarop ze de drempel naar een volgend onderwijsniveau overschrijden). De niveaus 3 en 4 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 gebruikgemaakt van de niveaubeschrijvingen uit het rapport *Over de drempels met taal*.

De niveaubeschrijvingen in het rapport vormen het vertrekpunt voor de beschrijving van de talige startcompetenties voor het hoger onderwijs en zijn 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' (Bohnen e.a. 2007).

4. De functie van de beschrijving

De beschrijving maakt duidelijk welke taalvaardigheid een student bij de start van het hoger onderwijs nodig heeft. Met de beschrijving kan duidelijk gemaakt worden of die taalvaardigheid aansluit bij de eindtermen van het toeleverende onderwijs en welke discrepanties er zijn. Dat was en is ook één van de doelstellingen van het Nederlands / Vlaamse Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs bij dit project: niet alleen weten de opleidingen uit het hoger onderwijs op basis van de geformuleerde startcompetenties wat studenten in het eerste jaar op het gebied van taalvaardigheid nodig hebben, ook wordt duidelijk wat hun verantwoordelijkheid is op het terrein van taalbeleid. De beschrijving biedt namelijk de mogelijkheid om in kaart te brengen of en in hoeverre aankomende studenten aan de eisen voldoen en waar ze nog iets te verbeteren of te ontwikkelen hebben. De beschrijving biedt het hoger onderwijs een middel om te toetsen of studenten voldoende taalvaardig zijn of 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. Het resultaat: 'de talige startcompetenties voor het hoger onderwijs'

De startcompetenties zijn niet opleidingsspecifiek en gelden voor alle eerstejaarsstudenten – ongeacht de vooropleiding die ze hebben gevolgd – en voor alle opleidingen in het hoger onderwijs. Er is een onderscheid gemaakt tussen hbo en universitair niveau, respectievelijk B2 en C1. 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 studievvaardigheid, en dus als een sleutel tot de inhoud van de studies en tot studiesucces. In de beschrijving van de talige startcompetenties gaat het om de rol van taal bij het studeren.

Vijf vaardigheden zijn beschreven: 'lezen', 'schrijven', 'luisteren', 'spreken' en 'gesprekken voeren', met inbegrip van het gewenste niveau voor spelling en grammatica. Naast het vaardig zijn in taal, is het ook van cruciaal belang dat een student over een juiste attitude beschikt en dat hij strategieën kan hanteren om eventuele tekortkomingen in zijn taalgebruik te compenseren en om zijn taalvaardigheid verder te ontwikkelen. Studeren in een bepaalde richting betekent immers per definitie ook taalontwikkeling, uitbreiding van de woordenschat, verwerving van de vaktermen, het jargon en het register van de beroepsgroep en opereren op een steeds hoger abstractieniveau. Ook de gewenste attitude en de noodzakelijke taalleerstrategieën voor de (verdere) taalontwikkeling tijdens de opleiding zijn in de beschrijving opgenomen.

Hierna volgt een voorbeeld van de uitwerking van de aspecten 'strategieën', 'taalleerstrategieën' en 'attitude' in de beschrijving van 'schrijven'.

- *Strategieën: Plannen*

1. Kan een plan maken voor een schrijftaak, met daarin een inhoudsopgave en een aanduiding van publiek, doel en genre.
2. Kan criteria formuleren waaraan zijn tekst moet voldoen.

- *Strategieën: monitoren en herstellen*

1. Kan tijdens het schrijven bijhouden of hij zijn plan voor de schrijftaak nog volgt en of dat plan tot het gewenste resultaat leidt, dan wel moet worden bijgesteld.
2. Kan na het schrijven een commentaarronde organiseren en zijn tekst bijstellen op grond van die commentaar.

- *Taalleerstrategieën:*

1. Zet wat hij bij een schrijftaak heeft geleerd in bij een volgende schrijftaak of bij andere taaltaken.
2. Is niet snel tevreden over het eigen schrijfproduct: oefent in begrijpelijk, origineel en scherp formuleren.
3. Staat open voor opmerkingen over zijn aanpak van de schrijftaak en is bereid om van die feedback te leren.
4. Gebruikt bij het schrijven bewust woorden die hij bij andere taaltaken heeft geleerd.
5. Reflecteert op de vraag of zijn schrijfvaardigheid voldoet aan de eisen die gelden en zo niet, wat hij moet doen om zijn niveau te verhogen.

- *Attitude:*

1. Ziet het belang in van een goede taalbeheersing en zet zich ervoor in om door reflectie op zijn taalgebruik zijn niveau van taalbeheersing op een steeds hoger plan te brengen.
2. Stelt zichzelf doelen en is niet snel tevreden.
3. Geeft niet snel op als het uitvoeren van een taaltaak moeizaam gaat.

6. Vervolgacties

Voor een vervolgaanvraag heeft het Platform de volgende wensen: (1) het beschrijven van een aantal cruciale taaltaken in het hoger onderwijs; (2) het ontwikkelen van een diagnostische toets voor aankomende of eerstejaarsstudenten die zichzelf daarmee de maat kunnen nemen.

De beschrijving kan als basis dienen voor de verdere ontwikkeling van een instellingsbreed taalbeleid en van ondersteunende programma's in het hoger onderwijs. Aan de hand van de beschrijving kan goed in kaart worden gebracht wat de discrepantie is met het eindniveau van het toeleverende onderwijs. Dat kan een realistische verwachting van de taalvaardigheid van de instroom geven en maakt tegelijkertijd zichtbaar wat de verantwoordelijkheid van het hoger onderwijs is voor de taalvaardigheidsontwikkeling van de studenten.

Referenties

- Bohnen E., e.a. (2007). *Raamwerk Nederlands*. 's Hertogenbosch: Cinop.
- Bonset, H. (red.) (2009). *Talige startcompetenties voor hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & M. de Boer (2008). *Doorlopende leerlijnen voor taal in het onderwijs*. Enschede: SLO.
- Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met rekenen en taal*. Enschede: SLO.
- De Vries, H. & W. van der Westen (2008). "Talige startcompetenties in het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-120.
- Van der Westen, W. (2007). "Taalbeleid Hoger onderwijs: van nul tot platform". In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 58-65.

*Kristien Coussement & Kim Willems
Groep T, Leuven
Contact: Kristien.coussement@groept.be*

Taalbeleid in de lerarenopleiding, Groep T Leuven Education College

Steeds meer anderstaligen en leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs (bso) kiezen voor de lerarenopleiding. Voor hen is taal vaak een struikelblok in hun studieloopbaan. Aan Groep T stellen we de concrete taalproblemen van al onze studenten vast via een taalscreening. We organiseren flankerend onderwijs in de vorm van monitoren Nederlands, we dompelen nieuwkomers onder in een taalbad en studenten werken procesmatig aan hun taalgroei d.m.v. een taalgroeidossier. Verder bouwen we ons taalbeleid niet alleen uit in functie van de student, maar proberen we ook de lectoren te motiveren voor meer en beter taalgericht vakonderwijs. Zo krijgt taalvaardigheid ook een prominente plaats bij alle evaluaties aan de lerarenopleiding. In onze workshop willen we jullie laten kennismaken met ons materiaal en willen ervaringen met jullie uitwisselen: een boeiend praktijkverhaal.

6. Literatuur

Stroomleiders:

Daan Beeke (Stichting Lezen Nederland)

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen/VVKSO)

Laure Galjart
CED-Groep, Rotterdam
Contact: l.galjart@cedgroep.nl

Zo is lezen leuk! Activerende werkvormen om leerlingen in het vmbo aan het lezen te krijgen en te houden

1. Kennis over lezen neemt toe

Er wordt vaak beweerd dat leerlingen steeds minder en steeds minder graag lezen. Het is de vraag of dat waar is. Ook vroeger waren er leerlingen die zich door hun verplichte lijst heen worstelden en dankbaar gebruikmaakten van het uittrekselboek. Feit is wel dat er steeds meer andere leuke zaken zijn die de aandacht van jongeren opeisen. Dus als je wilt dat leerlingen lezen, zul je daar ook meer voor moeten doen. Gelukkig gebeurt dat ook. Er zijn ontelbaar veel leuke leesbevorderingprojecten, zoals 'De Jonge Jury', 'De Inktap', piramidelezen, leeskisten en andere projecten van de bibliotheek, 'Leeskr8', enz. Daarnaast is steeds meer gekend over welke factoren motiverend werken om leerlingen aan het lezen te krijgen en te houden. En ook de kennis over de literaire ontwikkeling van een leerling – onder andere door het onderzoek van Witte (2008) – neemt toe. Dat we het wiel niet altijd zelf hoeven uit te vinden, blijkt uit het feit dat succesvolle leesprogramma's uit Amerika en Engeland – bijvoorbeeld van the American Reading Company – worden omgezet en geschikt gemaakt voor het onderwijs in Nederland. Leesdok is hier een voorbeeld van.

2. Motiverende factoren

De belangrijkste factor om leerlingen aan het lezen te krijgen, blijft de enthousiaste docent. Dat was vroeger al zo en het geldt nog steeds. Het lijkt een open deur, maar toch zijn er veel docenten die zelf niet of nauwelijks lezen en al helemaal geen jeugdliteratuur lezen. Dat is jammer, maar de realiteit is dat docenten vaak zo'n vol programma hebben, dat ze niet aan lezen toekomen. En, het moet gezegd: er zijn ook docenten die niet van lezen houden. Wat je elke leerling dus toewenst, is een docent die wel van lezen houdt en wel veel leest, zodat hij zijn leerlingen kan adviseren en enthousiasmeren.

Het inzicht dat boeken moeten aansluiten bij de literaire ontwikkeling van een leerling, is recent verder uitgewerkt. Boeken die te moeilijk zijn, werken voor een leerling

demotiverend. Boeken die te gemakkelijk zijn ook. Het is dus de kunst om een leerling op het juiste niveau te laten lezen en van het lezen een succeservaring te maken. Bovendien moet er ook een ruim en passend boekenaanbod zijn. Gelukkig is dat er tegenwoordig ook. Vroeger was dat echt een probleem. Tussen kinderboeken en volwassenenliteratuur was er geen aanbod. Dat kon leiden tot een te abrupte overgang. Tegenwoordig is het probleem eerder dat er een te ruim aanbod is aan jeugdliteratuur, waar je als docent dan maar je weg in moet zien te vinden. Gelukkig zijn er steeds meer initiatieven om boeken op niveau in te delen. Op die manier kunnen docenten en leerlingen geschikte boeken vinden. Vooral via de websites <http://www.lezenvoordelijst.nl>, <http://www.leesadviezen.nl>, <http://www.boekenzoeker.org>, <http://www.leestipmachine.nl> en <http://www.leesdok.nl>.

Een tweede motiverende factor is leerlingen de kans geven om hun leeservaringen met elkaar uit te wisselen. Op die manier reflecteren ze op de eigen en op andermans leeservaringen en krijgen ze meer inzicht in zichzelf en in de wereld rondom zich. Ook kunnen leerlingen elkaar leuke boeken aanraden en minder leuke boeken afraden, waardoor de kans dat ze het juiste boek lezen groter wordt.

3. Leerlingen lezen, en dan?

Als leerlingen dan eenmaal aan het lezen zijn, wat wil je dan als docent dat ze daar mee doen? Een leesverslag, dat met wat knip- en plakwerk van het internet is geplukt, geeft nog geen inzicht in hoeverre een leerling het boek heeft gelezen en begrepen. Bovendien is een dergelijk leesverslag voor zowel de docent als voor de leerling stomvervelend.

Wat dan wel? Je zou willen dat leerlingen actief over een boek nadenken. Dat kan je als docent stimuleren door op een creatieve en afwisselende manier activerende werkvormen in te zetten die andersoortige producten opleveren dan het standaard leesverslag. Dat is leuker voor zowel leerling als docent. Een voorbeeld van een dergelijke activerende werkvorm is de gedragspatroongrafiek. In die grafiek wordt weergegeven hoe een bepaald gedrag of een bepaalde emotie zich gedurende het boek ontwikkelt. Het voordeel van die werkvorm is dat je ze op allerlei manieren en bij zowel eenvoudige als bij ingewikkelde romans kunt inzetten.

Een tweede voorbeeld betreft het gebruik van ICT in de lessen. Op het internet zijn heel veel gratis (open source) toepassingen te vinden die te gebruiken zijn als werkvorm bij de literatuurlessen. Zo kan je bijvoorbeeld een tijdsbalk maken op <http://timerime.com>. Niet alle boeken zullen zich daarvoor lenen, maar een boek met een duidelijk tijdsverloop is daar heel geschikt voor. En het voordeel is: leerlingen vinden het leuk.

In de workshop gaan we concreet aan de slag met een aantal van de hoger genoemde werkvormen, zodat u ze in uw volgende les kunt gebruiken.

Referenties

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

Hubert Slings & Frank van Dixhoorn
Literatuurgeschiedenis.nl en Teleac/NOT
Contact: hubert@slings.nu
frankd@teleacnot.nl

Literatuurgeschiedenis op maat

1. Inleiding

Hoe kan je literatuurgeschiedenis op een eigentijdse en op de doelgroep toegesneden manier vormgeven? Sinds 5 jaar is er een digitale oplossing voorhanden: Literatuurgeschiedenis.nl, een onderdeel van de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL). De eerste jaren bevatte de site alleen de middeleeuwse periode, maar sinds 2009 is de complete Nederlandse literatuurgeschiedenis digitaal beschikbaar.

2. Literatuurgeschiedenis in de knel

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 – in elk geval in Nederland – krap bemeten: na aftrek van de tijd die de docent dient te besteden aan het begrippenapparaat, de leeslijst en het leesdossier houdt hij voor de literatuurgeschiedenis maar een handjevol uren over. Tijd voor een grondige klassikale kennismaking is er niet. Daar komt bij dat in de huidige literatuurmethodes de literatuurgeschiedenis er doorgaans bekaaid van afkomt. Qua omvang en allure is het aanbod nog maar een flauw aftreksel van wat de literatuurgeschiedenissen van weleer boden.

De sterk afgenomen aandacht die voor literatuurgeschiedenis is ingeruimd, maakt van het schoolboek 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), de uitgevers en het publiek, door thema's, genres en poëtica, en ga zo maar door. De literatuurgeschiedenis telt vele facetten, waarvan er in de moderne literatuurmethodes noodgedwongen vele 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 zorgen ervoor dat de literatuurgeschiedenis naar 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, die de mogelijkheid biedt 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 kan je binnen een site een 'digitale leeromgeving' creëren. Daarbij is het – veel gemakkelijker dan in een boek – mogelijk om als docent of als leerling een leerlijn uit te zetten die in enkele uren doorlopen kan worden. 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 de 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 online, een website die zowel het onderwijs als een breder publiek van belangstellenden kan bedienen. Literatuurgeschiedenis.nl bevatte de eerste jaren van haar bestaan alleen nog maar de eerste periode, met name de literatuurgeschiedenis van de middeleeuwen. In de afgelopen jaren is gewerkt aan uitbreiding met 4 vervolgperiodes – respectievelijk de Gouden Eeuw, de 18^e eeuw, de 19^e eeuw en de 20^e eeuw – die sinds begin 2009

beschikbaar zijn. Elke periode is vormgegeven volgens een min of meer vergelijkbaar stramien.

In de afdeling ‘middeleeuwen’, bijvoorbeeld, wordt in 20 beknopte hoofdstukken – van ‘Hebban olla vogala’ tot Anna Bijns – de geschiedenis van de Nederlandse literatuur tot 1550 verteld. Die reeks pagina’s, die de ruggengraat van het periodedeel vormt, heeft 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. Ook de 4 vervolperiodes zijn volgens dat stramien opgezet en tellen elk tussen de 15 en de 20 literatuurgeschiedenispagina’s. De opzet van de site is bepaald door de mogelijkheden en specifieke eisen van het medium ‘internet’: de hoofdstukken zijn beknopt (zo’n 800 woorden per stuk), er zijn diverse fragmenten te beluisteren (in voordracht of zang) en de illustraties spelen een belangrijke rol in het verhaal dat wordt verteld en worden aangewend op een manier die in een papieren literatuurgeschiedenis onmogelijk is.

5. Didactische module

Literatuurgeschiedenis.nl bevat al met al een forse hoeveelheid (multimediale) informatie, veel meer nog zelfs dan de roemruchte Lodewick in diens hoogtijdagen aan de leerlingen voorschotelde. De informatie 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 een specifieke onderwijssituatie. Daartoe kan elke docent – desgewenst voor verschillende groepen leerlingen – een gratis docentenlogin aanvragen, die toegang geeft tot de didactische module. Kern van die 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 bijvoorbeeld mogelijk om voor elke klas bijvoorbeeld 5 pagina’s over de middeleeuwen te selecteren en uit elke vervolgperiode nog eens 5 pagina’s.

Literatuurgeschiedenis.nl is nu ruim 6 jaar online en in de loop der tijd hebben ruim 1500 docenten en hun leerlingen – de meeste uit Nederland en Vlaanderen, maar ook uit zo’n 12 andere landen – de weg ernaartoe ontdekt.

6. Literatuurgeschiedenis op televisie

Literatuurgeschiedenis.nl is de inspiratiebron voor een nieuwe serie programma’s van SchoolTV: ‘Literatuurgeschiedenis’. De serie gaat van start in november 2009 met 4 programma’s over de 19^e eeuw. Voor de serie zijn de makers gaan speuren in archieven

van musea, bibliotheken en natuurlijk van de omroep zelf. Veel authentiek materiaal kwam tevoorschijn, waardoor de teksten op literatuurgeschiedenis.nl een (audio)visuele dimensie krijgen. Zo reist de kijker in stapjes door de tijd: van de ramp met het kruitschip in Leiden via de gruwel van de kinderarbeid tot aan het Amsterdam van Willem Kloos. Het programma is door zijn vorm (korte hoofdstukjes) ideaal voor een klassikale introductie van teksten of thema's zoals gepresenteerd op literatuurgeschiedenis.nl. Tijdens de conferentie Het Schoolvak Nederlands worden daarvan enkele voorbeelden gegeven.

Ronde 3

Ann Stessens & Fieke van der Gucht

Stichting Lezen Vlaanderen

Contact: annstessens@stichtinglezen.be

fiekevandergucht@stichtinglezen.be

Door de boeken het bos. Bronnen en boeken voor alle lezersprofielen (12+)

Uw leerlingen aan het lezen krijgen, lukt het best als elke leerling een boek vindt dat echt bij hem of haar past. Raakt u soms ook de weg kwijt in het overweldigende aanbod? Hier volgt een lijst van relevante websites, tijdschriften en andere bronnen die orde in de veelheid scheppen. Zo vindt u snel een boekentip op maat voor elk lezersprofiel uit uw klas: van overtuigde tot aarzelende en zelfs technisch moeilijke lezers.

6

1. Algemeen

a. Blijf op de hoogte: links en literatuur voor leerkrachten en bibliotheekmedewerkers.

- Literatuurbijlagen

De Morgen, *De Standaard*, *Humo* (online archief: <http://www.humo.be>), *Knack* (online literaturodossier: <http://www.knack.be>).

- Boekentijdschriften

Leeswelp: recensies, interviews en artikelen over kinder- en jeugdliteratuur (<http://www.vlabinvbc.be>).

Leeswolf: recensies, interviews en artikelen over literatuur voor volwassenen (<http://www.vlabinvbc.be>).

Boek: glossy: magazine met recensies, interviews en artikelen over literatuur voor volwassenen (<http://www.boekmagazine.nl>).

- Databanken (raadpleegbaar in bibliotheken)

Mediargus: alle artikelen uit alle Vlaamse kranten en een aantal tijdschriften (<http://www.mediargus.be>)

Databanken van Biblion (<http://www.biblion.nl>)

- *FictieRom*: uitgebreid overzicht van Nederlandse, in het Nederlands vertaalde en buitenlandse romans en verhalen die verschenen zijn na 1983.
- *JeugdLiteRom*: circa 10 000 artikelen, auteursinterviews en recensies over jeugdboeken.
- *LiteRom Nederlandse literatuur*: de grootste verzameling artikelen en recensies over Nederlandstalige literatuur.
- *LiteRom Wereldliteratuur*: de grootste verzameling artikelen en recensies over literaire werken uit de wereldliteratuur.
- *UittrekselBank*: ruim 1500 uittreksels van Nederlandstalige en buitenlandse literatuur en circa 250 auteursportretten.
- *UittrekselBank Jeugd*: speciaal voor jongeren geschreven uittreksels van jeugdboeken, auteursportretten van jeugdboekenschrijvers en beknopte 'snuffelteksten'.

- Catalogi

<http://zoeken.bibliotheek.be>: catalogus van de grootste Vlaamse bibliotheken, vaak met korte besprekingen.

<http://www.boekenbank.be>: catalogus van alle boeken die in Vlaanderen beschikbaar zijn.

b. Stof tot nadenken: links en literatuur voor leerkrachten en bibliotheekmedewerkers

- *Vertel eens : kinderen, lezen en praten* (Chambers 2002): standaardwerk voor wie wil praten over boeken.
- *Leesbeesten en boekenfeesten: hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* (Van Coillie 2007): introductie in de theoretische achtergronden van jeugdliteratuur en een overzicht van genres en hoe men daarmee in de klas aan de slag kan.
- *Uitgelezen jeugdliteratuur: een ontmoeting met traditie en vernieuwing* (Joosen & Vloeberghs 2008): inleidend literatuurwetenschappelijk werk rond vraagstukken en tendensen in de hedendaagse studie van de jeugdliteratuur.

- *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (Raukema, Schram & Stalpers 2002): bevindingen van deskundigen uit binnen- en buitenland rond geletterdheid bij adolescenten en jongvolwassenen.
- *Hoofden uit de mist: over de moderne jeugdliteratuur* (Kuyper 2004): brieven, essays en bedenkingen van auteur Sjoerd Kuyper over jeugdliteratuur.
- *Literatuur zonder leeftijd* (Biblion): publicatiereeks over de studie van kinder- en jeugdliteratuur.
- *Waarom is lezen plezierig?* (Tellegen 2002): onderzoek naar leesmotivatie en leesbeleving.

2. Veellezers

a. Links voor leerkrachten, bibliotheekmedewerkers en veellezers

- <http://www.villakakelbont.be>: alle mogelijke achtergrondinformatie (nieuws, auteursinformatie, boekentips...) over kinder- en jeugdliteratuur.
- <http://www.leesfeest.nl>: auteursportretten, columns, recensies en spelletjes over kinderliteratuur, voor lezers tot 12 à 13 jaar.
- <http://www.kju.be>: De Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen is een jury van kinderen en jongeren tussen 4 en 16 jaar. Per leeftijdsgroep lezen de juryleden 10 boeken per jaar, waar ze hun favorieten uit kiezen.
- <http://www.leesplein.nl>
 - het luik 'Laten lezen' geeft achtergrondinformatie over kinder- en jeugdliteratuur voor leerkrachten en bibliotheekmedewerkers.
 - het luik 'Jeugdboekenplein' geeft leestips en informatie over boeken en auteurs voor jongeren tussen 12 en 16 jaar.
- <http://www.literatuurplein.nl>: digitaal kennis- en ontmoetingsplein voor literatuur, met veel aandacht voor actualiteit, auteursportretten en bibliografieën.
- <http://papierman.blogspot.com>: al het literaire nieuws verzameld.
- <http://www.oprah.com/entity/oprahbookclub>: Amerikaans georiënteerde leestips, met leeservaringen van de grootste Hollywoodsterren.

- <http://www.knack.be/dossiers/11/1236/literatuur-dossiers.html>: dossiers over bepaalde literaire genres en over literatuur uit bepaalde landen, aangevuld met een verzameling artikels uit buitenlandse kranten.
- <http://www.nrcboeken.nl>: uitgebreide online literatuurbijlage van het NRC Handelsblad, met nieuws, recensies en artikelen.
- <http://www.klara.be> (klik op 'boek'): cultuurwebsite met filmpjes uit het VRT-archief.
- <http://www.8weekly.nl> (klik op 'boeken'): online cultuurmagazine met wervende recensies.
- <http://boeken.vpro.nl>: een webpagina met interviews, reportages, gedichten, verhalen en veel geluidsmateriaal.

Op onderstaande websites kan je je eigen boekenkast en/of leesleven bijhouden:

- <http://www.librarything.nl>
- <http://www.goodreads.com>

b. Links naar literatuur voor leerkrachten en bibliotheekmedewerkers

- informatie over auteurs: *Encyclopedie van de jeugdliteratuur* (Van Coillie 2004).
- bio- en bibliografieën van schrijvers, met achteraan een lijst van beroemde personen en prijzen: *Lexicon van de jeugdliteratuur* (Wolters Noordhoff).
- illustratoren en thema's: *Lexicon van literaire werken* (Wolters Noordhoff).
- illustratoren en thema's over Nederlandstalige literaire werken van 1900 tot heden.
- *Radical reads: 101 YA novels on the edge* (Bodart 2002)

c. Leestips voor veellezers

- <http://www.boekenzoeker.org>: de Boekenzoeker 12-15 en de Boekenzoeker 15+ (onder de knop 'Lezen? Natuurlijk!') biedt leesadvies op maat van overtuigde lezers.
- <http://www.leestipmachine.nl>: machine met leestips op maat voor jongeren tussen 12 en 18 jaar.

- <http://www.leesmij.nu>: website met vrolijke, creatieve filmpjes over boeken.
- <http://www.kju.be>: de Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen is een jury van kinderen en jongeren tussen 4 en 16 jaar. Per leeftijdsgroep lezen de juryleden 10 boeken per jaar, waar ze hun favorieten uit kiezen.
- <http://www.deleeslijst.be>: op de Leeslijst staat een dozijn boeken die jongeren uit de derde graad van het algemeen secundair onderwijs (aso) warm moeten maken voor lezen. Op de website staan verwijzingen naar meer, gelijkaardige titels.
- <http://www.iedereenleest.be>: een webpagina waarop volwassenen elkaar leestips kunnen geven.

3. Luie lezers

a. Links voor leerkrachten, bibliotheekmedewerkers en luie lezers

- literaire prijzen
 - voor volwassenen: <http://www.bibliotheek.be/bekroningen.html>.
 - voor de jeugd: <http://www.leesplein.nl> (doorklikken naar 'Laten lezen', 'Achtergronden en Links', 'Bekroningen').
- <http://www.gedichtendag.org>: alles over Gedichtendag.
- <http://international.poetryinternationalweb.org>: online forum rond poëzie.
- <http://www.todayinliterature.com>: een webpagina die elke dag een nieuw, literair weetje biedt.

b. Links naar literatuur voor leerkrachten, bibliotheekmedewerkers en luie lezers

- *Het web van de werelddliteratuur: welke 100 boeken hebben de literaire X-factor?* (Steinz 2007)
- *Klein cultureel woordenboek van de werelddliteratuur* (Steinz 2006)
- *Lezen op locatie: atlas van de werelddliteratuur : 60 kaarten, 90 landen, 1200 titels, 45 talen* (Steinz 2004)
- *Lezen etcetera: gids voor de werelddliteratuur* (Steinz 2003)

c. Leestips voor luie lezers

- <http://www.boekenzoeker.org>: Boekenzoeker 15+ (categorie 'Lezen? Surprise me').
- <http://www.iedereenleest.be> (klik op 'in the mood'): zoek een boek op basis van je humeur.
- <http://www.the-ledge.com>: een digitale versie van Pieter Steinz' leesgids *Lezen &cetera*, met uitgebreide informatie over boeken uit de wereldliteratuur, telkens gekoppeld aan gerelateerde boeken.
- <http://www.book-by-its-cover.com>: de mooiste (prenten)boeken in beeld.

4. Aarzelende lezers

a. Reader Development

"The best book in the world is quite simply the one you like best and that is something you can discover for yourself, but we are here to help you find it." (Opening the Book Ltd.).

- *Opening the book. Finding a good read* (Van Riel & Fowler 1996):
 - Een analyse van verschillende leesgewoonten en lezerspersoonlijkheden aan de hand van eenvoudige vragen en opdrachten. Met tal van leestips per lezerspersoonlijkheid.
 - zie ook: <http://www.openingthebook.com/publications/finding-a-good-read/default.aspx>.
- 'Reader Development as a Core Library Function' (Sheardown 2007) <http://www.librarystudentjournal.org/index.php/ljsj/article/viewArticle/44/56>.
- *Reader Development in Practice. Bringing literature to readers* (Hornby & Glass 2008): 13 diverse bijdragen over 15 jaar *Reader Development*.
- <http://www.openingthebook.com>: duidelijk overzicht van de *Reader Development*-krachtlijnen.

b. Links voor leerkrachten

- <http://www.fahrenheit451.be>: Fahrenheit451 is een project voor aarzelende lezers uit de tweede en de derde graad van het beroeps- en technisch onderwijs. De website bevat praktische informatie en achtergrondinformatie over leesbevordering bij

aarzelende lezers: een nieuwsrubriek, een maandelijks tip voor leerkrachten, boekentips voor aarzelende lezers, de jaarlijkse F451-Top5 met powerpointpresentaties in woord, muziek en beeld + gratis te downloaden bibliotheek- en lestips.

- <http://www.bazarweb.nl>: *Bazar* is een pakket met leesactiviteiten dat werd ontwikkeld voor het eerste tot en met het vierde jaar van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) (cf. het beroepsonderwijs in Vlaanderen).
- <http://www.didactief.nl>: In juni 2008 bracht *Didactief* een special uit rond 'Lezen in het vmbo' met *good practices* uit de leesbevorderingspraktijk in 10 vmbo-scholen.
- <http://www.leerkr8.leeskr8.nl>: Vergroot het leesplezier van je leerlingen op een multimediale manier met *leeskr8!*. Individueel, of in samenwerking met een bibliotheecaris of leerkracht.
- <http://www.lezen.nl>: uitgebreid onderzoeksluik met speciale aandacht voor leesbevordering in het vmbo.
- <http://www.lezeninhetvmbo.nl>: website over leesbevordering in het vmbo.
- <http://www.scholenbibliotheek.be>: *Good practices* van samenwerking tussen school en bibliotheek.
- <http://www.taalkr8.nl>: Nederlands concept, ontwikkeld voor vmbo-scholen. *Taalkr8!* is een dag vol taalgerelateerde workshops (inclusief een handleiding om een *Taalkr8!*-dag te organiseren).

c. Links naar literatuur voor leerkrachten en bibliotheekmedewerkers

- *Ambrassadeurs 2. Over jongeren, cultuur en communicatie. Een duik in de praktijk* (Van Campenhout): *Good practices* die bewijzen dat je jongeren warm kan maken voor cultuur, aangevuld met interessante tips.
- "Bazar: een leesbevorderingspakket voor het vmbo" (Raukema 2001).
- *Blijf lezers voor de toekomst? Literatuurlessen in het secundair technisch en beroepsonderwijs* (Bessemans 2008).
- *ICT en leesbevordering. Een analyse van Boekenzoeker.org* (Nijlens & Daems 2005).
- 'Ik lees nooit in mijn vrije tijd: lezen in de vrije tijd en verplicht lezen voor school' (Schram, 2005).

- *Laat ze strips lezen! Informatie en suggesties voor school, thuis en bibliotheek* (Cumps & Morissens 2007).
- *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (Raukema, Schram & Stalpers 2002): een weergave van binnen- en buitenlands onderzoek naar geletterdheid bij adolescenten en jongvolwassenen.
- *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving* (Schram, Raukema & Hakemulder 2000): een stand van zaken van het onderzoek naar geletterdheid bij jonge allochtonen en autochtone lezers en de voordelen van en problemen bij intercultureel literatuuronderwijs.
- *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* (Schram & Raukema 2007): een bundel waarin onder meer wordt aangegeven hoe leeservaringen in de middelbare schooltijd het lezen op latere leeftijd kunnen beïnvloeden.
- “Lezen in het vmbo, illusie of optie?” (Veeneman 2004): een artikel over de mogelijkheden van het leesbevorderingsproject Bazar voor de openbare bibliotheek.
- “Maak van lezen een geschenk” (Luijten & Boland 2008): een gesprek met 14 leerlingen uit het vmbo over de bibliotheek.
- ‘Using Video Games as Bait to Hook Readers’ (Rich 2008): http://www.nytimes.com/2008/10/06/books/06games.html?_r=3&hp&oref=slogin&oref=slogin.
- *Vrij lezen, blijven lezen* (Corstanje 2000): een boek dat antwoorden biedt op vragen zoals “hoe richt ik een stimulerende leesomgeving in?”; “hoe wordt mijn school een leesschool?” ... Het boek focust op de basisschool, maar de tips zijn net zo goed toepasbaar op het secundair onderwijs.

d. Links voor aarzelende lezers

- <http://www.boekenzoeker.org>: De F451-club op de Boekenzoeker 15+ biedt boeken-tips op maat voor aarzelende lezers.
- <http://www.boekenzoeker.org/delaser>: De *Laser Online* is een blog met *hot news* over boeken, interviews met Bekende Lezers, spannende links, mooie woorden en af en toe een wedstrijd.
- <http://www.bibliotheek.be>: een website die informatie biedt over het opzoeken van boeken en kan inspireren bij het maken van boekbesprekingen.

- <http://cjp.be/rubriek/lezen>: een website, gemaakt door jongeren voor jongeren, met columns en artikelen over lezen.
- <http://www.spunk.nl>: een internetmagazine voor en door jongeren tussen 15 en 19 jaar met elke dag nieuwe columns en artikels.
- <http://www.leestipmachine.nl>: een webpagina die in ruil voor het beantwoorden van dertien vragen drie passende leestips geeft.
- <http://www.villakakelbont.be>: een website met informatie over jeugdliteratuur.
- <http://www.crimezone.nl>: een webpagina met informatie over thrillers en thrillerauteurs.
- <http://www.crime.nl>: online encyclopedie van alle Nederlandstalige misdaadauteurs van Nederland en België.
- <http://www.taaldigitaal.nl/verhalen>: een website met kortverhalen die de lezers de kans biedt om zelf een manuscript in te dienen.

e. Leestips voor aarzelende lezers

- *de F451-club van de Boekenzoeker 15+*: Elke week wordt de Boekenzoeker aangevuld met nieuwe tips. Suggesties voor de F451-club, zijn altijd welkom: f451@stichtinglezen.be ; <http://www.boekenzoeker.org>.
- De *Fahrenheit*-reeks van Averbode, de *Lekker Lezen*-reeks van De Eenhoorn en de *Dwarslijnen*-reeks van Facet/Clavis richten zich specifiek op aarzelende lezers. Op de F451-club zijn steeds enkele titels uit die reeksen opgenomen. Een volledig overzicht van de voorradige titels vindt u op de sites van Averbode, De Eenhoorn en Facet/Clavis.

5. Technisch moeilijke lezers

a. Links voor leerkrachten

- <http://www.cteno.be>: Het *Centrum voor Taal en Onderwijs* is een universitair centrum, verbonden aan de KULeuven en ondersteunt het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in Vlaanderen door onderzoek te doen, materialen te ontwikkelen en begeleiding en nascholing te bieden.

- <http://www.eenvoudigcommuniceren.nl>: Uitgeverij *Eenvoudig Communiceren* wil mensen die slecht lezen meer bij de samenleving betrekken. Onder andere door boeken uit te geven die gemakkelijk lezen: zowel nieuwe verhalen als vereenvoudigde versies van klassiekers. *Eenvoudig Communiceren* heeft voor elke lezer wat wils: van de 'probleemboeken' in de *Reality*-reeks tot spannende verhalen uit de *Misdadig*-reeks. Het gaat om dunne boeken met eenvoudige woorden en zinsconstructies, een heldere structuur en een vormgeving die het tekstbegrip ondersteunt. Op <http://www.begrijpelijketaal.nl/Downloads/RichtlijnenEenvoudigCommuniceren.def.pdf> vind je de richtlijnen 'begrijpelijke taal' van *Eenvoudig Communiceren*.
- <http://www.lezenenschrijven.nl>: De *Stichting Lezen & Schrijven* wil het probleem van laaggeletterdheid bespreekbaar maken en bijdragen aan oplossingen.
- <http://www.lezenvooriedereen.be>: *Lezen voor iedereen* is de Vlaamse afdeling van de Nederlandse uitgeverij *Eenvoudig Communiceren*. De uitgeverij biedt dezelfde reeksen aan als *Eenvoudig Communiceren*, maar investeert daarnaast ook in de reeks *Vlaamse reuzen*, vereenvoudigde versies van bekende Vlaamse romans (onder andere de verhalen van Herman Brusselmans).
- <http://www.makkelijklezen.nl>: de website van *Interval-Lâle*, een uitgeverij voor leesondersteunende materialen. De uitgeverij biedt meertalige prentenboeken aan en audioboeken op meeleestempo. De audioboeken zijn er in de eerste plaats voor kinderen in het gewoon en het buitengewoon lager onderwijs, maar kunnen ook worden ingezet als ondersteuning van het technisch lezen bij Nt2-leerlingen uit het secundair en het volwassenenonderwijs.
- <http://www.makkelijklezenplein.nl>: een website voor kinderen en jongeren die het moeilijk hebben met lezen.
- <http://www.provant.belleren/documentatiecentra/docatlas>: documentatiecentrum van de provincie Antwerpen dat gespecialiseerd is in Nt2, intercultureel onderwijs en mondiale vorming.
- <http://www.stichtingmakkelijklezen.nl>: Stichting Makkelijk Lezen zet zich in voor mensen met leesproblemen en deelt onder andere het keurmerk 'Makkelijk lezen' uit. Dat keurmerk betekent dat een boek goed leesbaar is voor iedereen met leesproblemen. De reeks *Leeslicht* van uitgeverij *Eenvoudig Communiceren* draagt dat keurmerk.
- <http://www.vantricht.nl>: de *Troef*-reeks van uitgeverij Van Tricht is er voor jongeren die moeite hebben met lezen. Er worden onderwerpen aangekaart die aansluiten bij de belevingswereld van jongeren.

- <http://www.wablieft.be>: *Wablieft* brengt met de *Wablieft*-krant al meer dan 20 jaar een overzicht van het nieuws in eenvoudige, begrijpelijke taal voor iedereen die een gewone krant te moeilijk vindt. De *Kleine Wablieft* is er voor begeleiders en lesgevers en is een losbladige bijlage bij de *Wablieft*-krant. De bijlage bevat vereenvoudigde teksten uit de krant, een eenvoudig kruiswoordraadsel en een oefening met foto's en tekst. *Wablieft* geeft ook tekstadvies en reikt jaarlijks de *Wablieft-prijs voor klare taal* uit.

b. Literatuur voor leerkrachten

- *Fijne leeswaren. Een uitgelezen selectie boeken voor 'moeilijke' lezers vanaf 12 jaar* (Marissen & Cammaert 2001): een keuzelijst voor moeilijke lezers, met bibliografische referenties en een korte inhoud per titel.
- *Makkelijk Lezen Mediagids* (Cammaert, Marissen & Heuff 2003): een keuzelijst voor moeilijke lezers, met bibliografische referenties en een korte inhoud per titel.
- 'Strips en dyslexie' (Cumps 2008): zie: <http://www.hoeks.homepage.t-online.de/41443.html>.
- *Zwakke lezers, sterke teksten?* (Land 2009): studie over structuur- en stijlkenmerken die het tekstbegrip van zwakke lezers kunnen beïnvloeden.

6. Door de boeken het bos: boekentips voor technisch moeilijke lezers (12+ en 14+)

a. Leestips voor technisch moeilijke lezers

De F451-club op www.boekenzoeker.org richt zich in de eerste plaats op aarzelende lezers: jongeren die niet graag lezen, maar die op zich technisch voldoende goed lezen. Je vindt er ook enkele boeken voor technisch moeilijke lezers, maar het aanbod wordt er niet apart uitgelicht. Daarom geven we hier een apart en uitgebreider overzicht met leestips voor lezers met zwakkere technische leesvaardigheden. Het specifieke aanbod voor deze lezersdoelgroep is helaas beperkt. Zeker wie een kwaliteitsvol boek wil aanbieden dat toch vlot leesbaar is, moet vaak wat creativiteit aan de dag leggen.

b. 12+

- Poëzie
Opa laat zijn tenen zien en andere stripgedichten (Van de Vendel & de Goede 2008): Een boekje vol korte strips en – in mindere mate – tekst op rijm. Daarnaast omvat het

ook geestige observaties over alledaagse dingen. Moeilijke lezers zullen niet elke dubbelzinnigheid begrijpen, maar kunnen het meeste wel afleiden uit de visuele ondersteuning van de striptekeningen.

- Fictie

Een goeie truc (Berk 2007): In *Een goeie truc* krijgt Jakob een dagboek voor zijn verjaardag. Vanaf dat moment schrijft hij al zijn gedachten op papier. Plotseling ontdekt hij dat zijn ouders zijn dagboek lezen, waardoor zijn leven in een groot feest verandert. Het boek is in eenvoudige taal geschreven en bevat ook handzame tips om zelf een dagboek te beginnen.

- Non-fictie

Bzzzz (Bingham & Gottmer 2008): Een boek met leuke weetjes over insecten, korte tekstjes (in plaats van doorlopende tekst) en heel veel fotomateriaal. Bevat wel moeilijke woorden.

De Aarde vanuit de hemel verteld (Arthus-Bertrand 2002): Een boek met prachtige en fascinerende paginavullende foto's van een beroemde fotograaf. Elke foto is getrokken vanuit vogelperspectief en typeert een bepaald land. Alle werelddelen komen aan bod en elk land wordt gesitueerd op een wereldkaartje. Boven elke foto staat een kort tekstje met uitleg over de foto. Het boek is geschikt voor technisch moeilijke lezers dankzij de onmiddellijke visuele ondersteuning. Elke foto is voorzien van een langere tekst met over het land. In dezelfde reeks verschenen ook fotoboeken over vulkanen, vogels, oceanen, enz.

Familie in de hele wereld (Ommer 2002): Het boek laat de lezer kennismaken met families van over de hele wereld. Het omvat telkens een paginagrote kleurenfoto, een situering van het land op de wereldkaart en een korte, gemakkelijk leesbare brief, waarin een kind vertelt over zijn familie en gewoontes.

Jouw school – mijn school. Kinderen en hun scholen over de hele wereld (Unicef 2007): Een prachtig fotoboek waarin per land een kind en zijn of haar school wordt voorgesteld in twee pagina's. Het omvat korte, vlot leesbare tekstjes, korte quotes van kinderen en toegankelijk geschreven 'wist-je-datjes'.

Kleur, zwart/wit en alles wat er tussen zit (Hilkemeijker & van Lonkhuyzen 2006): Een mooi boek om in te bladeren, vol interessante weetjes over kleur. Elk kind kan een tekstje lezen over zijn of haar lievelingskleur.

Mensen zoals jij en ik. Encyclopedie van alle volkeren (Arlon 2004): De 'encyclopedie' is een leuke eerste kennismaking met alle mogelijke volkeren en hun gebruiken, kleding, godsdienst, enz. De encyclopedie omvat veel fotomateriaal waarop kinderen en jongeren centraal staan.

Titanic (Kentley & Noon 2002): Een weetjesboek over de *Titanic* met grote getekende dwarsdoorsneden van het schip. Bij de tekeningen horen zoekopdrachten en woordenschatoefeningen die visueel ondersteund worden. Het boek is ideaal voor woordenschatuitbreiding.

- Zoekboeken

Waar is Wally? (Handford 2008): Een zoekboek met paginagrote prenten vol mensen, dieren, voorwerpen en grappige situaties. De lezer krijgt de opdracht om Wally, een figuurtje dat eeuwig zoek is, terug te vinden. Met dit boek kan je dieper ingaan op taal en op een speelse manier woordenschat uitbreiden bij Nt2-leerlingen.

- Luisterboeken

Moeilijke lezers hebben er vaak baat bij om een verhaal meerdere keren te horen. Luisterboeken zijn daarom ideaal, eventueel in combinatie met het 'echte boek'. Luisterboeken zijn een vrij recent fenomeen. De verkrijgbare titels zijn vaak klassiekers: *Kruistocht in Spijkerbroek* (Beckman), *Heksenkind* (Furlong), *Torenhoog en mijlenbreed* (Dragt). Nieuwere titels zijn *Hoe overleef ik...* (Oomen) en *Aan de bal* (Dijkzeul). Op <http://www.123luisterboek.be> en <http://www.rubinstein.nl> zijn er tal van titels terug te vinden. Ook www.gottmer.nl heeft heel wat luisterboeken, voornamelijk muzikale sprookjes. Uitgeverij *Interval Lâle* (<http://www.makkelijklezen.nl>) heeft dan weer audioboeken op meeleestempo.

- Verfilmd boeken

Heel wat kinder- en jeugdfilms zijn gebaseerd op een boek. Een boek is makkelijker te lezen als je de film gezien hebt. Zie: www.leesplein.nl voor een overzicht.

- *Zoeklicht Plus*-reeks

Een reeks voor jongeren vanaf 12 jaar met leesmoeilijkheden. *Zoeklicht Plus* is leestech-nisch eenvoudig, maar inhoudelijk afgestemd op de beleavingswereld van tieners. Verliefdheid, relaties tussen jongens en meisjes, puberteitsfantasieën en spelen met toekomstideeën zijn thema's die in de boeken voorkomen. *Zoeklicht Plus*-boeken zien er volwassen uit door hun formaat en paperbackuitvoering. Ze zijn gemiddeld 80 pagina's dik en zijn zwart-wit geïllustreerd.

c. 14+

- Fictie

Briefjes op de keukentafel (Kuipers 2008): Een verzameling van kattenbelletjes (briefjes waar je zo doorheen raast, omdat ze zo kort en herkenbaar zijn).

Hittegolf (Appel 2006): *Hittegolf* verscheen in 2005 tijdens de Maand van het Spannende Boek en werd herschreven in eenvoudige taal, waardoor het vlot leesbaar is voor iedereen.

Slaaf kindje slaaf (Verroen 2006): Het boek vertelt het verhaal van Maria die veel mooie cadeaus krijgt voor haar twaalfde verjaardag, zoals een bijna-grote-dames-tas. Het mooiste cadeau is haar persoonlijke slaafje. *Slaaf Kindje Slaaf* bestaat uit veertig onthutsende scènes uit het koloniale plantageleven. In korte, stellige zinnen vertelt Marie haast emotioneel en zonder enige vorm van zelfreflectie over de manier waarop haar familie de slaven behandelt. Het boek is geschreven in eenvoudige taal, maar behandelt een moeilijk thema.

Voetstappen (Abdolah 2007): Het boek vertelt 3 verhalen over nieuwkomers in eenvoudige taal: een verhaal over een man die treurt om de vrouw die hij moest achterlaten in zijn geboorteland, een verhaal over een treurend iemand om de plotse verdwijning van zijn zus en een verhaal van een vrouw die verliefd wordt op een onbekende man. Uit de *Leeslicht*-reeks van uitgeverij *Eenvoudig Communiceren*.

- Mengvorm (kijkboek)

De uitvinding van Hugo Cabret (Selznick 2007): Een boek over Hugo, een wees die sinds de dood van zijn oom in een station in Parijs woont. Hij windt elke dag de stationsklokken op en probeert een beschadigde, geheimzinnige machine te repareren. De machine was vroeger van zijn overleden vader. Isabelle, de geadopteerde dochter van een speelgoedmaker, helpt hem het geheim van zijn machine te ontrafelen. Het verhaal leest als een film: het wordt namelijk evenveel in woorden als in beelden verteld. Dat maakt het heel bijzonder en gemakkelijk om te lezen. Een kans voor technisch moeilijke lezers om ook eens een 'dik' boek zonder problemen uit te lezen.

Linus (Clement, Gaudesaboos & Versyp 2007): Linus is alleen. Mama poetst, doet 'mmm' en stopt Linus nooit in bed. Nooit komt er iemand op bezoek. Linus hangt wegwijzers in de stad. En dan komt Boris, zijn 'verloren' grote broer. Wat gebeurde er met Boris, nadat die 'verloren' liep bij verstoppertje spelen aan de zee? Weinig tekst, veel kijkgenot en een uitdagende zoektocht. En dit in amper 48 pagina's.

- Strip

Aya uit Yopougon (Marguerite & Oubrierie 2006) :

Het leven van een puber in Ivoorkust ziet er niet zo gek veel anders uit als dat van een puber in Nederland of Vlaanderen: liefde, relaties, overbezorgde ouders, seks, muziek en dromen. Hoe herkenbaar de grote thema's ook zijn, deze strip geeft een frisse kijk op het leven in Afrika. Handig voor moeilijke lezers is de overzichtspagina met hoofdpersonages in het begin van het boek.

Ronde 4

Jan Cumps

K.U.Leuven, Interfacultair Instituut voor Levende Talen

Contact: jan.cumps@ilt.kuleuven.be

Strips: een genegeerde kunst? More or less...

1. Laat ze strips lezen

In het eerste deel van mijn presentatie analyseer ik kort de betekenis van de zin ‘Laat ze strips lezen!’ Afhankelijk van het woord dat in die zin de nadruk krijgt (‘laat’, ‘ze’, ‘strips’, ‘lezen’), kom je telkens tot een andere interpretatie (Cumps 2007: 11-15). Voor een samenvatting hiervan, zie: <http://www.stichtingbeeldverhaal.nl/641/index.htm>. Meer details over het boek vindt u op http://ilt.kuleuven.be/publicaties/ned_strips.php.

2. Hoe verderfelijk is leesluiheid

In het tweede deel wordt een meer algemeen kader geschetst. Onder de samenvattende titel ‘Hoe verderfelijk is leesluiheid?’ wordt herinnerd aan de periode waarin sommigen (in binnen- en buitenland) strips verderfelijk vonden. Zo werden strips als “gif voor de jeugd” bestempeld. Wat minder dramatisch, misschien, was de idee dat het lezen van strips leidt tot leesluiheid. Die opinie klinkt trouwens – vreemd genoeg – zelfs nog door in de recentste editie van de grote *Van Dale* (2005: 1936).

3. Strips, taal en literatuur

Op basis van die achtergrond worden in het derde deel een aantal meer specifieke aspecten behandeld:

1. Het is allicht niet overbodig erop te wijzen dat strips heel wat meer zijn dan louter vermaak. De vele voorbeelden van de ‘graphic novel’ zijn daar duidelijke illustraties van.
2. Ik vermeld als tweede aspect de ‘8 sterktes’ van strips. Meer dan in andere cultuurproducten kan de strip, bijvoorbeeld, de attentiewaarde van de boodschap verhogen. Het medium van de strip is bovendien niet opdringerig: je kunt er gevoelige onderwerpen mee aansnijden (zie nog eens de ‘graphic novel’). Etc. Die 8 sterktes kunnen ook worden geformuleerd in de vorm van ‘4 functies’.

3. In het derde punt wordt specifiek ingegaan op een aantal voorbeelden van de ‘graphic novel’, die beschouwd kan worden als een geschikt medium om ernstige onderwerpen te behandelen: *Persepolis* (Satrapi), *Vallende ziekte* (David B.), *In the Shadow of No Towers* (Spiegelman), etc. Voor een interessant overzicht, zie: Kempeneers 2007.

4. Wat verstaan we onder ‘een goede strip’? Het antwoord daarop is niet eenduidig. Aan de hand van informatie uit verschillende bronnen (onder meer: Van Dievel 2007) geef ik een opsomming van de belangrijkste kenmerken.

5. In het vijfde punt wordt de vraag behandeld op welke manier actief gebruik kan worden gemaakt van strips. Zie hiervoor ook: <http://www.pienternet.be/vrijetijd/film/skoop.pdf>, p. 30. Daarbij wordt verwezen naar de vele praktische suggesties in het boek *Laat ze strips lezen!* (http://ilt.kuleuven.be/publicaties/ned_strips.php).

6. Een interessante combinatie is die van ‘strips’ en ‘taal’. Zo werd strips lezen vroeger gelegitimeerd met het argument dat je er veel kon door leren als je ze in een vreemde taal las. *Kuifje/Tintin* blijkt daar een goed voorbeeld van te zijn. Daarnaast wordt gewezen op de ruimere didactische context waarin gebruik wordt gemaakt van strips, maar evenzeer op de gebrekkige taal (en spelling) die soms in strips voorkomt. Een interessante vraag is of strips wel te vertalen zijn (Zanettin 2008 ; Cumps 2009).

7. De combinatie ‘strips’ en ‘literatuur’ krijgt natuurlijk veel aandacht, zowel de categorie van de ‘verstripte literatuur’ met voorbeelden als *Kaas* (Elsschot/Matena) en *Op zoek naar de verloren tijd* (Proust/Heuet), als de verhalen die oorspronkelijk als strip zijn verschenen, zoals *Maus* (Spiegelman) en *Persepolis* (Satrapi). Voor een essay over de verstripping van *Kaas* (Elsschot) door D. Matena, zie: Cumps 2008.

8. In het volgende punt gaat de aandacht naar de rol van de vrouw in de strip, een aspect dat ook te maken heeft met ‘censuur’.

9. Ten slotte: ook al kan men in verband met strips heel wat positieve elementen aanhalen, toch lijkt het zinvol te (blijven) pleiten om ze kritisch te benaderen.

4. Coda

Tot slot wordt teruggekoppeld aan de werkhypothese (‘Strips: genegeerde kunst? More or less...’) die geformuleerd werd in de titel. Vanuit de informatie die werd gepresenteerd in de uiteenzetting luidt het besluit: “Van ‘genegeerde’ kunst tot ‘negende’ kunst. Less is more...”.

Onder de titel “De Vlaamse strip in de vitrine” verscheen een interessant overzicht van dat segment in *De Standaard (Letteren)*, 23 januari 2009, 1-16. En in De Weyer

(2008) vindt de geïnteresseerde lezer een leidraad in de intussen immense zee van strips, of zoals geformuleerd wordt in de ondertitel: een overzicht van de stripklassiekers “die niet in je boekenkast mogen ontbreken”.

Referenties

- Cumps, J. & K. Morissens (2007). *Laat ze strips lezen. Informatie en suggesties voor school, thuis en bibliotheek*. Leuven: Acco.
- Cumps, J. (2008). “Van Elsschot tot Matena. Van *Kaas* tot kunst”. (<http://www.striplemagazine.be/pivot/entry.php?id=2313>).
- Cumps, J. (2009). “Zijn strips wel te vertalen?” (<http://www.stichtingbeeldverhaal.nl/719/comics-in-translation.htm>)
- De Weyer, G. (2008). *100 stripklassiekers die niet in je boekenkast mogen ontbreken*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas.
- Kempeneers, M. (2007). “Spoedcursus graphic novel”. In: *De Standaard (Letteren)*, 2 november 2007.
- Van Dievel, L. (2007). “Over Kiekeboe, de erfgenaam van Nero”. In: *Strippgids*, jg. 1, nr. 3, p. 64-65.
- Zanettin, F. (2008). *Comics in translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Ronde 5

6

Theo Witte (a) & Monique Metzemaekers (b)
 (a) Universitair Onderwijscentrum, RU Groningen
 (b) Hogeland College, Warffum
 Contact: t.c.h.witte@rug.nl
mmetzemaekers@home.nl

Lezen voor de lijst

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 (Gardner 2008)

1. Inleiding

In het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) worstelen veel docenten met de vraag hoe ze de kloof tussen adolescente leerlingen en literatuur voor volwassenen moeten overbruggen. Er is weinig bekend over wat leerlingen aankunnen en op welke competenties literaire teksten een beroep doen. Tot voor kort was evenmin bekend welke literaire ontwikkeling leerlingen tussen 15 en 18 jaar doormaken. Docenten weten bovendien vaak niet hoe ze moeten omgaan met de nogal grote verschillen in lees- en levenservaring die ze in hun klassen aantreffen. Het onderzoek van Witte (2008) naar het literaire ontwikkelingsproces van havo- en vwo-leerlingen heeft hier verandering in gebracht. Er is een literatuurdidactisch instrument beschikbaar gekomen waarmee docenten 6 niveaus van literaire competentie kunnen onderscheiden en hun boekadviezen en verwerkingsopdrachten beter op een bepaald niveau kunnen afstemmen. Voor de implementatie van dat instrument wordt op dit moment de website <http://www.lezenvoordelijst.nl> ontwikkeld. Voordat we uiteenzetten wat die site voor het literatuuronderwijs kan betekenen, zullen we enkele problemen schetsen die de aanleiding vormden voor dit initiatief.

2. Enkele problemen

Een algemeen probleem van het literatuuronderwijs is het gebrek aan concrete doelen en een concrete richting. Leerlingen weten via pta's, studiewijzers, boekenlijstjes, etc. wel wat ze allemaal voor literatuur moeten doen, maar niet wat ze gaan leren. Leerlingen lezen in de instructie dat ze hun literaire competentie moeten ontwikkelen, maar het is vaak onduidelijk wat dat precies inhoudt. Er staat bijvoorbeeld nergens wat je moeten weten en kunnen om bijvoorbeeld een boek als *De aanslag* goed te kunnen lezen en interpreteren. Ook docenten vinden het vaak moeilijk om de ontwikkelingsdoelen voor leerlingen te verhelderen. Concrete plaatsbepalingen ("hier sta je"), bestemmingen ("daar moet je naartoe") en manieren van gidsen ("zo kom je er") ontbreken op de weg van het literatuuronderwijs.

Voor veel leerlingen is de overgang van belevend lezen van jeugdliteratuur in de onderbouw naar literair-esthetisch lezen van volwassenenliteratuur in de bovenbouw veel te groot. Uit onderzoek is bekend dat docenten weinig kennis hebben van overgangsliteratuur (Van Lierop-Debrauwer 2002). Bovendien is gebleken dat docenten vaak te snel de stap zetten naar analyse en de neiging hebben de moeilijkheid van volwassenenliteratuur voor leerlingen van 15-18 jaar te onderschatten (Witte 2008). Wat geletterde volwassen docenten als een gemakkelijk, toegankelijk boek beschouwen, wordt door leerlingen met minder lees- en levenservaring vaak als een 'vaag' en 'saai' boek ervaren. Hiermee wordt niet alleen de lezer, maar ook het boek onrecht aangedaan.

Leerlingen krijgen onvoldoende begeleiding bij hun boekkeuze. Vaak krijgen ze de vrijheid om zelfstandig boeken uit een boekenlijst te kiezen. Maar keuzevrijheid leidt vaak tot twijfelachtige keuzes, omdat leerlingen meestal geen idee hebben waar ze uit kunnen kiezen. De informatie die over de boeken wordt verstrekt, reikt in veel gevallen niet verder dan informatie over de auteur, de titel, het jaartal en soms het aantal pagina's. Voor leerlingen met weinig literaire kennis zegt zo'n boekenlijst net zoveel als een willekeurige pagina uit een telefoonboek. Veel docenten kampen eveneens met een zeker gebrek aan boekenkennis. Het enorme aanbod is voor vrijwel niemand meer te overzien: de bibliotheken en boekwinkels staan vol met boeken en jaarlijks komen er honderden nieuwe romans bij. Naast een gebrek aan gedifferentieerde boekenkennis is er ook sprake van een gebrek aan meer specifieke vakdidactische kennis. De vragen en opdrachten die de leerlingen over een boek krijgen, zijn vaak heel algemeen en sluiten onvoldoende aan bij het betreffende boek en de kennis van de leerling. Hierdoor werken de leerlingen de taken vaak plichtmatig af en wordt er weinig diepgang bereikt.

Een recent probleem is de 'vergroening' van het docentenkorps: de oudere docenten die tijdens hun studie vaak veel moesten lezen en gedurende hun loopbaan een enorme boekenkennis hebben opgebouwd, worden opgevolgd door jonge docenten met veel minder literaire bagage. Die docenten weten vaak niet hoe ze hun achterstand in moeten halen en zouden veel baat hebben bij een zekere standaardisering van de boekkeuze, opdat ze zich gericht zouden kunnen inlezen en bijscholen. Ook schoolmedia-theken en openbare bibliotheken kampen met het probleem dat ze niet goed weten welke boeken ze voor het literatuuronderwijs in hun collectie moeten opnemen en hoe ze die voor het literatuuronderwijs op peil moeten houden.

Samenvattend kunnen we stellen dat zowel leerlingen als docenten en ook de (school)bibliotheken baat hebben bij een zekere standaardisering van de keuzemogelijkheden. Ook is er sterke behoefte aan een didactisch hulpmiddel waarmee de keuze en verwerking van boeken geoptimaliseerd kan worden.

3. Didactische hulp

Stichting Lezen heeft in het najaar van 2008 het initiatief genomen om samen met Theo Witte de mogelijkheid te onderzoeken om een website te ontwerpen die in de behoeften van docenten, leerlingen en (school)bibliotheken kan voorzien. Op dit moment werkt een redactie, die bestaat uit docenten, letterkundigen en vakdidactici, aan de website <http://www.lezenvoordelijst.nl>. Die site zal in de nabije toekomst docenten en leerlingen hulp bieden bij de advisering, keuze en verwerking van boeken. Ook helpt de catalogus mediathecarissen bij het samenstellen en actualiseren van de boekencollectie op school. De productie van de site is voorlopig in handen van het

Universitair Onderwijscentrum Groningen (UOCG) van de Rijksuniversiteit Groningen. Stichting Lezen ondersteunt de ontwikkeling van de site. Waarschijnlijk zal de Stichting Passionate Bulkboek de site adopteren.

Het hart van de site is een catalogus van 200 boeken waaruit leerlingen bewust kunnen kiezen voor hun leeslijst Nederlands. Jaarlijks zal de catalogus met 5 à 10 boeken worden geactualiseerd. Een bijzonder kenmerk van de catalogus is dat de boeken zijn ingedeeld naar 6 niveaus. De leerlingen krijgen bij elk boek informatie over het niveau, de inhoud, de stijl en de leeservaringen van enkele leeftijdgenoten, zodat zij een welbewuste keuze kunnen maken. Ook zullen bij elk boek enkele 'aanwijzingen voor de lezer' worden gegeven, opdat de leerling zich goed zou kunnen oriënteren op de leestaak.

Docenten krijgen bij elk boek hoogwaardige letterkundige en didactische informatie. Bij letterkundige informatie moet men denken aan informatie over de auteur, de inhoud, de structuur, de thematiek, de ontvangst, enz., zoals in het *Lexicon van Literaire werken*. De didactische informatie zal bestaan uit vragen, opdrachten en extra materiaal, zoals interviews en recensies. Bij elk boek zal een reeks opdrachten worden gegeven op 3 niveaus: 'relatief gemakkelijk', 'gemiddeld' en 'moeilijk'. Men kan dus zowel differentiëren met het niveau van het boek als met het niveau van de opdrachten. Leerlingen die een relatief moeilijk boek hebben gekozen, kunnen betrekkelijk eenvoudige opdrachten krijgen, en omgekeerd kunnen bij relatief gemakkelijke boeken moeilijke opdrachten worden verstrekt. Het doel van de opdrachten is dat ze de lezer aanzetten tot verdieping van de leeservaring.

Docenten hebben een belangrijke stem bij de samenstelling van de catalogus. In het voorjaar van 2009 werden docenten opgeroepen om te reageren op een eerste selectie van 100 boeken en om zelf suggesties aan te dragen. Hieraan werd massaal gehoor gegeven: bijna 1000 docenten hebben de lijst beoordeeld en suggesties aangedragen. Op basis van die 'veldraadpleging' heeft de redactie een catalogus van 200 titels samengesteld en die ingedeeld naar 6 niveaus. De lijst is sinds september beschikbaar en kan via de site worden gedownload. In het voorjaar van 2010 zullen docenten opnieuw worden benaderd om suggesties te doen voor opdrachten bij de boeken. Op die manier probeert de redactie docenten alvast vertrouwd te maken met de site en het denken in leesniveaus.

4. Planning

De ontwikkeling van de site is een meerjarig project, waardoor de definitieve website pas in 2011 voor docenten en leerlingen operationeel zal zijn. Vervolgens zal de site

worden uitgebreid voor de moderne vreemde talen zodat leerlingen en alle literatuurdocenten gebruikmaken van dezelfde bron. Verwacht wordt dat dit een jaar in beslag zal nemen zodat de site aan het eind van 2012 voor alle talen operationeel zal zijn. Gedurende de looptijd van het project is het de bedoeling in samenwerking met de Taalunie een soortgelijke site voor het literatuuronderwijs in Vlaanderen te ontwikkelen.

De redactie verwacht dat de site <http://www.lezenvoordelijst.nl> het literatuuronderwijs een nieuwe impuls zal geven. Het zal docenten en leerlingen in elk geval helpen om op het juiste moment het juiste boek te kiezen en om het niveau van literaire competentie van alle leerlingen te verhogen, met als resultaat – hopelijk – meer voldoening in het lezen en onderwijzen van literatuur.

Referenties

- Van Lierop-Debrauwer, H. (2002). "Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase". In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Stichting Lezen reeks 5*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant. Delft: Eburon, p. 15-25.
- 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. Stichting Lezen Reeks 12*. Delft: Eburon.

Ronde 6

Niels Bakker
VU/Stichting Lezen, Amsterdam
Contact: nielsbakker@gmail.com

Help, de woorden bewegen! Over het lezen van literatuur in een digitaal tijdperk

1. Van print naar digitaal lezen

De Nederlandse samenleving ontleest in een hoog tempo. De vrije tijd die mensen besteden aan gedrukte media halveerde volgens gegevens van het Sociaal Cultureel

Planbureau tussen 1975 en 2005 van 6,1 naar 3,8 uur per week¹. De concurrentie voor boeken, kranten en tijdschriften kwam in eerste instantie van de televisie en vanaf begin jaren 1990 ook van de computer. In 2000 bracht de Nederlander nog 1,8 uur per week door achter pc of laptop; in 2005 was dat meer dan verdubbeld tot 3,8 uur per week (SCP 2009).

Terwijl jonge generaties de computer omarmen (SCP-cijfers 2005: 12-19 jaar: 8,6 uur per week; 20-34 jaar: 4,2 uur per week; 35-49 jaar: 3,2 uur per week; 50-64 jaar: 3,0 uur per week; 65+ jaar: 1,9 uur per week), blijken oudere mensen trouw te blijven aan het papier (SCP-cijfers 2005: 12-19 jaar: 1,5 uur per week; 20-34 jaar: 1,8 uur per week; 35-49 jaar: 2,9 uur per week; 50-64 jaar: 5,4 uur per week; 65+ jaar: 7,6 uur per week). Daaruit rijst het beeld van een vergrijzend leespubliek. Dat maakt het waarschijnlijk dat de trend – een stijgend digitaal mediagebruik in samenhang met een dalend gedrukt mediagebruik – zich de komende jaren doorzet (Huysmans, De Haan & Van den Broek 2004: 204; 226-228).

Van de 3,8 uur per week computertijd gaat meer dan de helft op aan taken die op de een of andere manier met lezen en schrijven te maken hebben, zoals mailen, chatten, tekstverwerken en het nieuws volgen. Het heersende beeld van ontleding is dus overdreven als de computer als potentieel lees- en schrijfmedium wordt meegewogen. In plaats van een leescultuur die op het punt staat te verdwijnen, zien we eerder een transformatie plaatsvinden van een print- naar een digitale leescultuur.

Dat blijft niet zonder gevolgen: lees- en interpretatieprocessen verlopen achter het scherm en op het World Wide Web vermoedelijk anders dan op papier. Over de aard van dergelijke veranderingen in het lezen en het schrijven onder invloed van digitale media is nog weinig bekend. Aan speculaties en normatieve opvattingen geen gebrek, maar de resultaten van empirisch onderzoek zijn tot op heden schaars.

Literaire teksten kunnen op twee manieren een relatie aangaan met digitale media. Enerzijds is er sprake van een zogenaamde remediëring van literaire printteksten (Bolter & Grusin 2002). Deze worden op het web vaak aangeboden met extra functionaliteiten, zoals links naar online boekwinkels en zoekfuncties. Aan de andere kant verschijnen er literaire teksten speciaal voor receptie op de computer, zoals hypertextromans, bewegende gedichten en digitale kinderboeken. Leespsychologische experimenten hebben zich tot nu toe met name op de tweede categorie gericht; de eerste is zo goed als onontgonnen terrein.

2. Het leesproces van hyperfictie

De interactiviteit en multilineariteit van hypertextromans worden verondersteld een negatief effect te hebben op het begrip, de waardering van en de betrokkenheid bij de

tekst. Lezers structureren hypertextverhalen eigenhandig door middel van een muis-klik. Dat zou ervoor zorgen dat de onderdompeling of immersie in de fictieve wereld verstoord raakt (Ryan 2001 ; Mangen 2008).

Uit empirisch onderzoek blijkt dat de betrokkenheid bij de personages en het plot inderdaad lager ligt. De lezers van een lineaire tekst toonden meer interesse in het ver-volg van het verhaal dan de lezers van een hypertext (Tan & Dev 2001). Hyperfictie zet de lezer op afstand, door hem in de metapositie te duwen van ‘puzzelaar’ van ver-haalelementen. “De aandacht van lezers van de hypertextversie werd getrokken naar de structuur van de hypertext en diens functies, en veel minder naar de ervaring die het verhaal biedt. Daardoor slaagden lezers er niet in zich te verbinden met de literai-re kwaliteiten van de tekst”, concluderen Miall & Dobson (2001) op basis van hun experiment met een lineaire tekst en een hypertext.

In lezersonderzoek naar niet-literaire hypertexten kwam naar voren dat lezers kampen met desoriëntatieproblemen, het zogenaamde Lost-in-Hyperspace-principe. Miall & Dobson (2001) bevestigen dit. Hun proefpersonen voelden zich verward tijdens het lezen van een hypertext of hadden het gevoel dat ze informatie misten die voor cohe-rentie zou kunnen zorgen. Ook de cognitieve belasting is groter, stellen Luce-Kapler & Dobson (2005). De lezer van een hypertext kan namelijk niet vertrouwen op een keten van gebeurtenissen die een voor een bijdragen aan een groter geheel, ‘het ver-haal’. In plaats daarvan moet hij voortdurend verschillende ketens in gedachten hou-den, die bovendien een minder samenhangend idee van een verhaal geven en voortdu-rend van betekenis veranderen.

3. Het lezen van bewegende poëzie

Als woorden en zinnen in beweging komen, zoals in de digitale poëzie van Tonnus Oosterhof, leidt dat eveneens tot een grotere mentale belasting. In een experiment van Bakker (2008) hadden proefpersonen moeite om tot een bevredigende interpretatie te komen, omdat het gedicht voortdurend verandert. Woorden en zinnen bewegen over het scherm en verschijnen en verdwijnen in een afwisselend tempo. Daardoor raakten de proefpersonen hun gedachten bij een stukje tekst op het scherm meteen weer kwijt en daarmee ook de aanzet tot een interpretatie. En dat terwijl juist bij poëzie de behoefte bestaat om langer stil te staan bij bepaalde onderdelen van het gedicht. De deelnemers aan het experiment rapporteerden dan ook de digitale versie niet te heb-ben kunnen lezen en interpreteren zoals ze normaalgesproken, dus van papier, gewoon zijn te doen. Voor de papieren versies waren ze hier wel toe in staat geweest. Uit de problemen die ze opsomden, bleek dat hun lees- en interpreteerconventies waren over-schreden: de taal stond niet stil, ze konden het leestempo niet zelf bepalen en een over-zicht op het scherm van het gedicht als geheel bleef achterwege, wat de interpretatie ervan bemoeilijkte.

4. Het lezen van digitale kinderboeken

Digitale kinderboeken vormen een remediëring (Bolter & Grusin, 2002) van prentenboeken voor kinderen, aangevuld met functionaliteiten die in boekvorm niet mogelijk zijn. Behalve van foto's en plaatjes, wordt gebruik gemaakt van bewegende beelden, animaties, muziek en geluid. Ook bevatten digitale kinderboeken vaak een audioversie van het verhaal, die fungeert als 'voorleesouder'.

Empirisch onderzoek heeft zich gericht op de vraag of de extra functionaliteiten bevorderlijk zijn voor het tekstbegrip. De resultaten lopen uiteen, maar de balans lijkt licht door te slaan in de richting van een positief effect. Terwijl Van den Broek, Kendeou & White (2009: 68), op basis van een experiment met narratieve audio en video, concluderen dat extra informatiebronnen een deel van de aandacht opslokken die in een papieren prentenboek besteed zou worden aan de geschreven taal, vonden Verhallen, Bus & De Jong (2004) juist dat met name moeilijk lezende kinderen baat hebben bij multimedia. De extra uitleg van het verhaal die deze bieden, heeft een positieve invloed op het begrip van de tekst. De voorleesfunctie zorgt bovendien voor vergelijkbaar positieve resultaten als een voorlezende ouder of leerkracht (De Jong & Bus 2004). De onderzoekers suggereren dan ook dat digitale, multifunctionele kinderboeken veel meer in het onderwijs gebruikt zouden moeten worden.

5. Conclusie

De nieuwe digitale literaire vormen – de kinderboeken daargelaten – en het literaire lezen verhouden zich op basis van de schaarse experimenten moeizaam tot elkaar. Lezers blijken niet goed raad te weten met de conventies – een eigen route door de tekst bepalen, bewegende woorden en zinnen – wat resulteert in een lees- en interpretatieproces met desoriëntatieproblemen en een hogere cognitieve belasting. Of dat te wijten is aan de inherente kenmerken van digitale literatuur en of lezers de conventies in de toekomst onder de knie kunnen krijgen, zal door verder onderzoek moeten worden beantwoord. Evenals de vraag of gelijkaardige problemen optreden bij de remediëring van papieren literaire teksten.

Referenties

- Bakker, N. (2008). *Taal op drift, chaos in het hoofd. Een empirisch onderzoek naar het lezen van papieren en elektronische poëzie van Tonnus Oosterhoff*. Groningen: afstudeerscriptie research master Literatuur- en Cultuurwetenschap.
- Bolter, J. & R. Grusin (2002). *Remediation. Understanding New Media*. Londen: MIT Press.

- Van den Broek, P., P. Kendeou & M. White (2009). 'Cognitive Processes During Reading. Implications for the Use of Multimedia to Foster Reading Comprehension'. In: A. Bus & S. Neuman (red.). *Multimedia and Literacy Development. Improving Achievement for Young Learners*. New York: Routledge.
- Huysmans, F. J. de Haan & A. van den Broek (2004). *Achter de schermen: een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Den Haag: SCP. (http://www.scp.nl/publicaties/boeken/9037701299/Achter_de_schermen.pdf).
- De Jong, M. & A. Bus (2004). "The Efficacy of Electronic Books in Fostering Kindergarten Children's Emergent Story Understanding". In: *Reading Research Quarterly*, jg. 39, nr. 4, p. 378-393.
- Luce-Kapler, R., & T. Dobson (2005). "In search of a story: Reading and writing e-literature". In: *Reading Online*, jg. 8, nr. 6. (http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=luce-kapler/index.html).
- Mangen, A. (2008). "Hypertext fiction reading: haptics and immersion". In: *Journal of Research in Reading*, jg. 31, nr. 4, p. 404-419.
- Miall, D. & T. Dobson (2001). "Reading Hypertext and the Experience of Literature". In: *Journal of Digital Information*, jg. 2, nr. 1. (<http://jodi.tamu.edu/Articles/v02/i01/Miall>).
- Ryan, M-L. (2001). *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Londen: The Johns Hopkins University Press.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2009). "Tijdsbesteding.nl". (<http://www.tijdsbesteding.nl>).
- Tan, E. & S. Dev (2001). 'Bypassing the author. Two examples of reading interactive stories'. In: D. Schram & G. Steen (red.). *The Psychology and Sociology of Literature*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Verhallen, M., A. Bus & M. De Jong (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Noten

¹ Van de 3,8 uur wordt ongeveer een derde besteed aan het lezen van boeken: 1,3 uur per week. Uitgesplitst naar genres, lezen Nederlanders in 2005 0,4 uur per week in literaire boeken, 0,6 uur in romantische en spannende boeken, 0,1 uur in jeugdboeken en strips en 0,2 uur in informatieve en overige boeken (zie <http://www.tijdsbesteding.nl/hoelangvaak/vrijetijd/media/gedrukt/boeken/20061018.html>).

Steven Vanhooren & Martijn Nicolaas

Nederlandse Taalunie

Contact: svanhooren@taalunie.org

mnicolaas@taalunie.org

Literair lezen in de klas. Een gesprek met leraren en lezers over het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen

Zonder literatuur was en is het leven een kalere bedoening. Het zou de minister van onderwijs sien als hij acuut ingreep. Boekenkasten terug in het klaslokaal. Ellenlange boekenlijsten verplicht, in tenminste drie moderne westerse talen. Ontsla de literatuurvijandige leraar en infecteer jonge geesten met de levenslange afwijking die lezen heet (Marbe, 2008).

Lezen is van alle tijden. De primitieve mens las inkepingen op beenderen, tekens op dierenhuiden, rotstekeningen, etc. en in alle grote beschavingen was en is lezen een belangrijk aspect van de heersende cultuur. In zijn boek *A History of Reading* (2003) stelt Fischer dat de drang om te lezen onlosmakelijk verbonden is met mens-zijn, of het nu om zakelijke of om triviale teksten gaat, dan wel om teksten, gegraveerd in klei of geschreven op een weblog.

Ook het literaire lezen is ingebed in een rijke traditie. Verhalen zijn zo oud als de mens zelf en werden in eerste instantie mondeling en van generatie op generatie doorgegeven. Sinds het ontstaan van schrifttekens werden die verhalen op een materiële drager vastgelegd en vanaf het derde millennium voor Christus werden de allereerste literaire werken zonder orale genese geschreven. Meteen waren ook de eerste literaire lezers geboren. En hoewel hij niet steeds een even opvallende positie innam binnen het culturele leven, is de literaire lezer sindsdien niet meer weg geweest. Ook tijdens periodes (en in culturen) waarin het literaire lezen verboden was, bleven mensen literatuur lezen.

Vandaag blijkt dat enigszins anders. Recent onderzoek toont aan dat het literaire lezen niet langer voor iedereen vanzelfsprekend is. In hun peilingonderzoek tonen Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker (2007) aan dat Nederlandse jongeren steeds minder boeken lezen. Witte (2008) vermoedt zelfs dat wanneer jongeren geen literatuur meer voor school zouden moeten lezen, de meeste onder hen het literaire lezen uit hun leven zouden bannen. Ook met betrekking tot Vlaanderen horen we gelijkaardige geluiden. Uit een onderzoek van de Europese Commissie (in: De Wit & Esmans 2006) blijkt dat 6 op 10 Vlamingen 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. Dergelijk vaststellingen wijzen op ontleding in Nederland en Vlaanderen.

Daartegenover staan de inzichten uit onderzoek waarin wordt aangetoond dat een groot deel van de Vlaamse en Nederlandse bevolking nog steeds geregeld literaire teksten leest. Teksten die niet per definitie in boekvorm worden gepubliceerd, maar hun weg naar de lezer vinden via het stripverhaal, de blog, de wiki, de videogame, de i-pod, de kindle, etc. (zie o.a. Soetaert 2006 ; Gillieron & Kilgariff 2007 ; Wolk 2007 ; Rutten, Vanhooren & Vanbrabant 2008). Uit dat onderzoek blijkt dat de literaire cultuur en de literaire lezer helemaal niet aan het verdwijnen zijn, maar integendeel aan een heuse opmars bezig zijn. Door recente ontwikkelingen in de digitale cultuur ontstaan nieuwe (literaire) genres en krijgt een steeds grotere groep mensen toegang tot een steeds ruimer aanbod van literaire teksten (zie o.a. De Wit & Esmans 2006 ; Soetaert 2007). Ook – en vooral – jongeren blijken toegang tot het ruime aanbod te hebben en maken er bovendien gretig gebruik van. Onder andere Van den Acker (2007) toonde in haar onderzoek aan dat 4 op 5 jongeren tussen 14 en 21 jaar wekelijks leest, waarvan een derde zelfs dagelijks. Hierbij gaat het zowel om krantenartikelen, bijdragen in tijdschriften als om literaire teksten (in alle mogelijke – inclusief digitale – vormen).

De tegenstrijdige berichten over het literaire lezen blijken in grote mate toegeschreven te kunnen worden aan de verschillende invullingen van het concept literatuur en aan de literair-esthetische waardering ervan. Terwijl literatuur in sommige onderzoeken opgevat wordt als verhalen die in boekvorm verschijnen, wordt het in ander onderzoek ruimer geïnterpreteerd als zijnde verhalen die door verschillende media – van boek tot blog en van wiki tot videogame – gedragen kunnen worden.

Niet enkel het literaire lezen, maar ook het onderwijs in het literaire lezen staat ter discussie. Leraren en docenten klagen over een tekort aan tijd ten voordele van wetenschappelijke vakken en wiskunde en over een gebrek aan belangstelling van hun leerlingen. Manguél (2005) schrijft dat laatste toe aan het feit dat lezen een langzame, moeilijke daad is die geen geld oplevert, terwijl de samenleving juist snelheid, eenvoud en boven alles geld verdienen waardeert. Hij stelt dan ook dat het niet eenvoudig is om jongeren te motiveren om te lezen, als alles in hun omgeving daartegen pleit. Hoewel de klacht van een gebrek aan interesse haaks staat op de resultaten uit het onderzoek van Van den Acker, blijkt uit de vele verhalen uit het onderwijsveld dat er wel degelijk iets aan de hand is met het hedendaagse literatuuronderwijs.

Volgens Van de Ven (1996) is het zo dat wanneer er iets schort aan het literatuuronderwijs, de oplossingen meestal aangereikt worden vanuit de wetenschappen. In het beste geval worden die volgens hem ter harte genomen door instanties die op macro-niveau opereren en verandert de retoriek. De praktijk daarentegen blijft onveranderd. De oorzaak hiervan kan gezocht worden in de moeizame vertaling van beslissingen op beleidsniveau naar de onderwijspraktijk. Dit, omdat beleidsbeslissingen niet altijd even eenvoudig implementeerbaar zijn en omdat leraren en docenten lang niet van

alles wat op macroniveau wordt voorgeschreven en aangeboden op de hoogte zijn. Bijgevolg blijven leraren en docenten, ondanks vernieuwingstendensen, worstelen met de aanhoudende problemen.

Om hier gedeeltelijk aan tegemoet te komen, publiceerde de Nederlandse Taalunie in 2008 het rapport *Het Literatuuronderwijs in Nederland van Vlaanderen. Een stand van zaken*. Het doel van het rapport was enerzijds om een beeld te krijgen van hoe de literaire vorming in Nederland en Vlaanderen in het voortgezet en het secundair onderwijs op macroniveau wordt vormgegeven en anderzijds om Vlamingen en Nederlanders te informeren over het eigen en elkaars literatuuronderwijs.

Uit het rapport bleek dat er op macroniveau een aantal opvallende verschillen zijn tussen Nederland en Vlaanderen inzake het literatuuronderwijs, die zich in grote lijnen vertalen in meer vrijheid voor de Nederlandse literatuurdocent in vergelijking met de Vlaamse literatuurleraar (zie hiervoor ook: Vanhooren & Mottart 2009 ; Nicolaas 2009). Die grotere vrijheid kan onder andere worden toegeschreven aan de specifieke organisatie van het onderwijs in beide delen van het taalgebied. Immers, terwijl het secundair onderwijs (Vlaanderen) is opgebouwd uit drie graden waarvoor aparte eindtermen (en/of ontwikkelingsdoelen) zijn geformuleerd, wordt in het voortgezet onderwijs (Nederland) enkel de bovenbouw en de onderbouw onderscheiden. Dat maakt dat het onderwijs (en dus ook het literatuuronderwijs) in Vlaanderen een meer stapsgewijze opbouw kent, waardoor theoretisch gezien meer controlemomenten mogelijk zijn. Ook met betrekking tot het curriculum zijn er belangrijke verschillen. Hoewel het formele curriculum in grote lijnen gelijk is (in zowel Vlaanderen als in Nederland formuleert de overheid eindtermen / kern- en ontwikkelingsdoelen die bindend zijn), zijn er wat betreft het ideologische curriculum opmerkelijke verschillen. In Vlaanderen worden de eindtermen namelijk 'vertaald' in leerplannen (opgesteld door de inrichtende macht van een school die vaak verenigd is met andere inrichtende machten in een koepelorganisatie) die in grote lijnen bindend zijn en goedgekeurd moeten worden door de inspectie. In Nederland is die vertaling er niet en moet de docent in principe zelf aan de slag met de eindtermen. In praktijk maakt hij echter vaak gebruik van een methode die is opgesteld conform de eindtermen. Het moet gezegd dat de verschillen op macroniveau ondergeschikt zijn aan het gemeenschappelijke doel van de Vlaamse en de Nederlandse literaire vorming, met name het vormen van literair competente lezers.

Of en op welke manier de gelijkenissen en de verschillen zich laten gevoelen in de onderwijspraktijk is tot op vandaag nog onvoldoende onderzocht. Tijdens onze workshop wensen we, na een korte introductie van het rapport, een gesprek aan te gaan met de deelnemers over hoe het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen in de klas wordt vormgegeven. Van welke didactieken wordt gebruik gemaakt? Welke leermiddelen worden gebruikt? Wat wordt gelezen? Hoe worden literaire competenties geëvalueerd? Etc.

We hopen dat onze workshop een inspirerende ‘plek’ kan zijn om te praten over literatuur, literair lezen, leesbevordering en uiteraard vooral over het literatuuronderwijs.

Referenties:

- De Wit, D. & D. Esmans (2006). *E-cultuur. Bouwstenen voor praktijk en beleid*. Leuven: Acco.
- Fischer, S.R. (2003). *A History of Reading*. London: Reaction Books Ltd.
- Gillieron, R. & C. Kilgariff (2007). *The Bookaholics' Guide to Book Blogs*. UK: Marion Boyars.
- Heesters, K. Van Berkel, S., Van der Schoot, F. & B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Manguél, A. (2005). *Een geschiedenis van het lezen*. Amsterdam: Ambo.
- Marbe, N. (2008). “Infecteer jonge geesten met lekker lange boekenlijsten”. In: *De Volkskrant* (17 maart 2008)
- Mediappro (2006). *A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*.
- Nicolaas, M. (2009). ‘In Vlaanderen is het beter, toch?’ In: C. Geertsema, K. Laarakker & M. Ruardi (2009). *Handboek Literatuuronderwijs 2009-2010*. Rotterdam: Passionate Bulkboek, p. 16 - 18.
- Nicolaas, M. & S. Vanhooren (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Rutten, K., S. Vanhooren & P. Vanbrabant (2008). *Boek versus Web. De literaire blog*. Onderzoeksrapport in opdracht van de Vlaamse Overheid.
- 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.
- Van den Akker, H. (2007). *Lees jij?* Amsterdam: Malmberg.
- Van de Ven, P.H. (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vanhooren, S. & A. Mottart (2009). “De literaire vorming van nabij bekeken. Een vergelijking tussen de retoriek over het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen.” In: *Vonk*, jg. 38, nr. 3, p. 3-21.

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*. Zutphen: Eburon.

Wolk, D. (2007). *Reading comics: how graphic novels work and what they mean*. New York: Da Capo Press.

Ronde 8

Liesbet Vreys & Griet Loix
Stichting LezenVlaanderen
Contact: liesbetvreys@stichtinglezen.be
grietloix@stichtinglezen.be

Jeugdboekenweek 2010: een verrassende selectie

1. Jeugdboekenweek

Stichting Lezen zet alles in het werk om kinderen en boeken dichter bij elkaar te brengen en om de belangstelling voor jeugdboeken aan te wakkeren. Dat doen we in de eerste plaats via leesbevorderingprojecten. Een van die projecten is Jeugdboekenweek, het grootste kinderboekenfestival van het land.

De Jeugdboekenweek vindt jaarlijks plaats in het voorjaar (in 2010 van 13 tot 28 maart). Het is een project voor kinderen tussen 4 en 12 jaar. Sinds de eerste editie in 1971 wordt elke Jeugdboekenweek opgehangen aan een ander thema. We kiezen steeds een breed thema dat vele toegangswegen tot boeken opent en dat een ruime leeftijdsgroep kan aanspreken. De editie van 2010 staat in het teken van *kinderrechten*, met als slogan *Recht op boeken!*

Stichting Lezen laat feest- en beeldmateriaal ontwerpen om de Jeugdboekenweek in de kijker te plaatsen. Jaarlijks krijgt een andere illustrator de opdracht om het thema in beeld te brengen. De illustraties van Jeugdboekenweek 2010 zijn van de hand van Klaas Verplancke.

Stichting Lezen wil met de Jeugdboekenweek, aan de hand van een kwaliteitsvol aanbod, aandacht voor het plezier van lezen, voorlezen en naar illustraties kijken. Daarom bieden we scholen boekenpakketten aan. We voorzien ook suggesties om met de boeken aan de slag te gaan in de klas. Zo blijven we dromen van gevarieerde klasbibliotheken voor elke school.

Met de boekenpakketten zetten we telkens 6 boeken voor 6 leeftijdsgroepen in de kijker. Voor wie op zoek is naar nog meer titels, hebben we de keuzelijst met bijna 100 boeken over het thema.

Nadat we het officiële startschot van de Jeugdboekenweek geven (dit keer op 13 maart 2010 in Brussel) zet het festival zich op lokaal niveau verder in bibliotheken, scholen, boekhandels, culturele centra en in het gezin. Auteurs en illustratoren doorkruisen tijdens de Jeugdboekenweek het hele land om lezingen en workshops te geven. Er worden tentoonstellingen georganiseerd, theatervoorstellingen uitgevoerd rond het thema, enz.

2. Thema Recht op boeken!

Twintig jaar geleden keurden de Verenigde Naties het Verdrag inzake de Rechten van het Kind goed. Al bijna dubbel zo lang brengt de Jeugdboekenweek het mooiste uit de jeugdliteratuur bij kinderen. In 2010 zetten we de slogan van de Jeugdboekenweek op een reuzenspandoek: recht op boeken!

Tijdens de Jeugdboekenweek willen we kinderen confronteren met de kinderrechten. Dat doen we aan de hand van de mooiste boeken, omdat net die boeken vaak over dat dak boven je hoofd gaan en over de mensen die om je geven, over klein zijn en groot groeien in veiligheid én vrijheid.

Het recht op mooie boeken en verhalen mag dan al een luxe lijken, maar dat is het niet. Verhalen kunnen troost bieden als je leven niet helemaal loopt zoals je dat wilt. Of ze brengen begrip voor wie het niet zo goed heeft als jij. Verhalen kunnen zelfs stimuleren om onrecht niet zonder meer te aanvaarden en om in actie te komen. Of dat onrecht nu vlakbij gebeurt of ver weg. Daarom roepen we in de Jeugdboekenweek-campagne kinderen op om het recht op boeken 'af te dwingen'. Misschien komen er wel pamfletten waarop kinderen elke dag een verhaal vragen of een eigen boekenplank. Misschien zetten kinderen petitities op voor een voorleeskwartiertje in de klas en thuis, voor een bezoek aan de bibliotheek, enz. Misschien komen er wel leesstakingen, 'wij willen lezen!'- affiches, een boekenmars, een bestorming van het parlement en noem maar op. Een wild begin van een grote campagne!

3. Boeken in de klas

In opdracht van Stichting Lezen stellen redactieleden uit het onderwijs 6 pakketten van 6 boeken samen voor verschillende leeftijdsgroepen. De titels sluiten aan bij het thema *kinderrechten*. Bij de selectie uit het recente aanbod houden ze rekening met

verschillende criteria: de moeilijkheidsgraad, variatie in fictie, non-fictie en poëzie, verschillende invalshoeken van het thema, dikke én dunne boeken, enz.

Scholen kunnen de boekenpakketten tegen een sterk verminderd tarief kopen. Een volledig overzicht van de verschillende boekenpakketten vind je in de volgende paragraaf. Op de website van Jeugdboekenweek (<http://www.jeugdboekenweek.be>) staat de korte inhoud van elk boek.

De bijbehorende lessuggesties geven je tips om een boek bij je leerlingen te introduceren, het creatief te verwerken en nadien te bespreken. Wie nog wat verder wil gaan, vindt ook extra ideeën om het boek langer onder de aandacht te brengen dan enkel tijdens de Jeugdboekenweek. Bij elke tip wordt bovendien aangegeven welke eindtermen je met de activiteiten realiseert.

Al zijn de suggesties geordend per leeftijdsgroep, toch kan je sommige titels net zo goed voor een andere leeftijdsgroep inzetten. Zo zijn een aantal prentenboeken niet alleen bruikbaar voor kleuters en eerste lezers, maar ook voor oudere kinderen – op voorwaarde dat het onderwerp en de vertel- en tekenstijl aansluiten bij de doelgroep.

De lestips van Jeugdboekenweek 2010 zijn vanaf 15 december beschikbaar op de website van jeugdboekenweek. Een archief met de tips van de afgelopen edities is ook raadpleegbaar op die site.

4. Boekenpakketten Jeugdboekenweek 2010

- Voor de kleuters

Deur dicht! (Van Zeveren 2008)

Django heet Django (Van de Vendel & Brögger 2008)

Feodoor heeft zeven zussen (Huiberts & Posthuma 2006)

Groot! (Huber & Olten 2007)

Kleine Muis zoekt een huis (Horáácek 2006)

Tommie en de torenhoge boterham (Francis & Gaudesaboos 2009)

- Voor het 1^e leerjaar

De reus van Teus (Dubelaar & Leroy 2009)

Een boek voor jou (Doray 2009)

Grote helden: voorleesverhalen (Kromhout, van Haeringen, Jutte & Weve 2009)

Het toverstokje (Schmidt & Jutte 2009)

Twee losse meisjes (Tabak 2005)

Wolf en Hond (Van den Heede & Tolman 2009)

- Voor het 2^e en het 3^e leerjaar

Bruin! (Mortier & Van den Elsacker 2008)

De ongelooflijk bijzondere boekeneter (Jeffers 2009)

De Zomerzot (Sollie 2009)

In een land hier ver vandaan... (Van Dam, de Wolf, Van Holkema & Warendorf 2008)

Om acht uur bij de ark (Hub & Mühle 2007)

Wat is vrijheid? (Brenifier & Rébéna 2009)

- Voor het 4^e en het 5^e leerjaar

Geweldboek (Stalfelt 2006)

Het fantastische verhaal van Ferre en Frie (Goeminne & Roels 2009)

Moeder nummer nul (Hof 2008)

Overleven op Drakeneiland (Rood & de Boer 2007)

Verkocht (Hans Hagen, Querido, 2007)

Voel je wat ik voel? (Jan Van Coillie, Davidsfonds/Infodok, 2009)

- Voor het 6^e leerjaar

Als je dit leest, ben ik dood (Nicholls 2008)

Bij de Penderwicks in de straat (Birdsall 2008)

De grote Baresi (Docherty 2009)

Gevlucht uit Tibet (Righton & Koene 2008)

Op weg naar huis (Michael 2007)

Schaduwen in de schemering (Mankell 2009)

- Voor kinderen die moeite hebben met lezen (9-12 jaar)

Blijf van me af! (Sahli 2009)

De wonderlijke lotgevallen van Olle en Lena (Parr & Bruloot 2007)

Hij of ik? (Elias 2007)

Juffrouw Kachel (Tellegen & Geelen 2009)

Vrij: de rechten van de mens voor alle kinderen (div. ill. 2008)

Wat niemand had verwacht (Törnqvist 2009)

5. Jeugdboekenweek.be

Op <http://www.jeugdboekenweek.be> vind je alle informatie over Jeugdboekenweek: een overzicht van de materialen, boekentips, lestips, het beeldmateriaal en nog veel

meer. In de aanloop van Jeugdboekenweek kun je er het overzicht van alle Jeugdboekenweek-activiteiten in Vlaanderen raadplegen. Voor de kinderen zijn de spelletjes, boekentips, weetjes, interviews, enz. op de site ondertussen een vaste waarde.

7. Taal- en letterkunde

Stroomleider:

*Peter Nieuwenhuijsen (NHL Leeuwarden en Rijksuniversiteit Groningen)
José Vandekerckhove (Pedagogisch begeleider VVKSO en KULeuven)*

*Judith Nobels & Tanja Simons**Universiteit Leiden**Contact: j.m.p.nobels@hum.leidenuniv.nl**t.a.simons@hum.leidenuniv.nl*

Brieven als buit: op zoek naar ons taalverleden in 17^e- en 18^e- eeuwse brieven

In the National Archives in Londen ligt een fascinerend stuk Nederlandse geschiedenis verborgen. Honderden doodgewoon ogende kartonnen dozen herbergen duizenden privébrieven en stapels zakelijke correspondentie uit de Nederlanden van de 17^e, 18^e en begin 19^e eeuw. Het gaat om brieven van Nederlanders op of over zee naar huis (en omgekeerd) en om brieven van de thuisblijvers naar hun geliefden in het buitenland: ongeruste moeders die hun zonen op zee op het hart drukken het voorbeeld van de schipper te volgen, echtgenotes die hun man ervan proberen te overtuigen dat ze er geen minnares op nahouden, stoere zeebonken die hun vrouw met honingzoete koosnaampjes aanspreken, handelaren die de ravage beschrijven die ‘the great hurricane’ in de Caraïben veroorzaakte, en zo veel meer. De verscheidenheid aan verhalen en personen die aan bod komen in deze fascinerende correspondentie is heel groot, maar het gaat dan ook om een slordige 15.000 privébrieven. Stuk voor stuk bieden ze ons een inkijk in het dagelijkse leven van mensen uit lang vervlogen tijden die vaak weinig andere sporen hebben nagelaten. Hier gaat het meestal niet om de nationale geschiedenis van oorlogen, verdragen en politieke verwickelingen, maar ironisch genoeg hebben we het bestaan van die prachtige bron juist aan oorlogstijden te danken.

In de voorbije eeuwen zijn Nederland en Engeland verschillende keren met elkaar in aanvaring gekomen. En dat kan bijna letterlijk worden opgevat: beide naties hadden een uitgesproken interesse in overzeese gebieden en dat zorgde voor rivaliteit. Wel 4 keer in de 17^e en de 18^e eeuw (1652-1654, 1665-1667, 1672-1674 en 1780-1784) voerden ze een Nederlands-Engelse oorlog en in verschillende andere conflicten stonden ze ook lijnrecht tegenover elkaar. Een oorlogsstrategie die zowel Nederlanders als Engelsen in die periode toepasten, was de kaapvaart. Kapers worden vaak verward met piraten, maar dat is onterecht. Daar waar piraten volstrekt illegitiem opereren en strafbaar zijn, werden kapers door hun natie officieel aangesteld om vijandelijke schepen buit te maken. Een schipper kon in tijden van oorlog een kapersbrief aanvragen waarmee hij dan de zee op mocht op zoek naar schepen van de vijand. Wanneer een Engelsman een schip gekaapt had, moesten Engelse instanties eerst beoordelen of het schip wel een ‘good and lawful prize’ was voor de buit verdeeld werd. Dat gebeurde

door alle papieren en correspondentie aan boord in beslag te nemen, zodat de ‘high court of admiralty’ kon nagaan of het schip wel degelijk een vijandelijk schip was. Ook de brieven van de bemanning en alle post die het schip vervoerde, werden in beslag genomen om mogelijk interessante geheime informatie te onderscheppen. Na de rechtsgang, sloeg de ‘high court of admiralty’ alle paperassen zorgvuldig op en de legendarische bewaarzucht van de Engelsen zorgde ervoor dat ze nooit vernietigd of weggegooid werden. Wat voor de kapers van toen maar bijzaak was, is voor geschiedkundigen en de historisch taalkundigen van vandaag een fabelachtige schat geworden.

De brieven zijn immers ook materiaal voor sociaal-historici die niet zozeer de daden van slechts enkele ‘grote mannen’ van de politieke geschiedenis bestuderen, maar die geïnteresseerd zijn in het dagelijkse leven van mannen, vrouwen en kinderen uit alle lagen van de samenleving. En daar vertellen privébrieven met nieuwtjes en roddeltjes en zakelijke brieven met rekeningen veel over. De privébrieven zijn zogenaamde ‘egodocumenten’ (i.e. documenten waarin de schrijver als persoon aan het woord komt en zijn leefwereld beschrijft). Andere egodocumenten zijn bijvoorbeeld dagboeken. De brieven bieden ook aan taalkundigen een kans om op een andere manier naar de taalgeschiedenis te kijken. Tot voor kort was het bronnenmateriaal voor de geschiedenis van het Nederlands voornamelijk beperkt tot gedrukte teksten, die meestal geschreven zijn door mannen uit de hoogste regionen van de samenleving: dichters, schrijvers en politici. Het is duidelijk dat die bronnen een eenzijdig beeld geven van het Nederlands uit de 17^e en de 18^e eeuw. Het register waarin een dichter een sonnet neerpende, is immers vast niet gelijk aan het register dat hij gebruikte om met zijn vrouw over het huishouden te praten, laat staan aan de taal waarin een visverkoopster uit die tijd haar waar aan de man probeerde te brengen. Nu kunnen taalkundigen met de duizenden privébrieven in the National Archives ook die andere registers bestuderen en het Nederlands in een ander perspectief zien, namelijk vanuit ‘the language history from below’.

Die andere taalgeschiedenis willen wij in het onderzoeksproject ‘Brieven als Buit’ aan het licht brengen. *Brieven als Buit* is een vijfjarig onderzoeksprogramma, gesubsidieerd door NWO, dat wordt uitgevoerd aan de Universiteit Leiden, onder leiding van prof. dr. Marijke van der Wal. Een paar van onze onderzoeksvragen zijn:

- Verschilde het taalgebruik van mannen en vrouwen?
- Is het taalgebruik van mensen met een lagere sociale status anders dan dat van mensen uit de middelste of hoogste regionen van de samenleving?
- Hoe evolueerde het Nederlands in de 17^e en de 18^e eeuw?
- Hoe schreven mensen een brief in naam van iemand die niet kon schrijven?
- ...

We zullen hierbij kijken naar verschillende niveaus in taal: ‘stijl’, ‘grammatica’, ‘woordgebruik’ en ‘spelling’. Hierbij mogen we natuurlijk niet vergeten dat we onderzoek doen naar geschreven taal. Het taalgebruik in privébrieven benadert de taal die mensen in alledaagse situaties echt gesproken moeten hebben waarschijnlijk wel goed, maar we zullen nooit volledig zeker weten hoe die taal echt geklonken heeft.

Voor we de hoger genoemde vragen kunnen beantwoorden, moet het taalmateriaal eerst verzameld en toegankelijk gemaakt worden. De Nederlandstalige privébrieven zitten verspreid over verschillende dozen, lukraak tussen andere documenten die van de gekaapte schepen meegenomen zijn. En omdat de Britten niet alleen Nederlandse schepen gekaapt hebben, zit er bovendien vaak ook nog buitenlands materiaal tussen. We moeten dus, gewapend met een fotocamera, de Engelse archieven induiken en het bruikbare materiaal selecteren en fotograferen. Die foto's zijn niet meteen bruikbaar. Het is immers niet altijd even eenvoudig om de handschriften te lezen en foto's zijn bovendien niet gemakkelijk doorzoekbaar. Elke brief wordt daarom getranscribeerd en de informatie over de briefschrijver, de ontvanger en de vorm en inhoud van de brief wordt ingevoerd en opgeslagen in een database. Het tijdrovende transcriptiewerk wordt grotendeels verricht binnen ons vrijwilligersproject ‘Wikiscripta Neerlandica’. Deelnemers krijgen regelmatig foto's opgestuurd en maken dan de eerste transcriptie. De transcripties worden door ons nagekeken, onbekende woorden of uitdrukkingen worden opgezocht en opmerkelijke elementen in taalgebruik of inhoud genoteerd. Zo bouwen we geleidelijk aan een corpus op dat ons in staat moet stellen om de geschiedenis van het Nederlands met een frisse blik te benaderen.

Verdere informatie over de ‘sailing letters’ in het algemeen is beschikbaar op de website van de Koninklijke Bibliotheek, <http://www.kb.nl/sl/>.

Up-to-date informatie over ons project ‘Brieven als Buit’ en ‘Wikiscripta Neerlandica’ is te vinden op onze website: <http://www.brievenalsbuit.nl>. Daar treft u ook steeds nieuwe, interessante brieven uit ons corpus aan.



Figuur 1: Doos met buitgemaakte brieven.

Referenties

- Van Gelder, R. (2006). *Sailing Letters. Verslag van een inventariserend onderzoek naar Nederlandse brieven in het archief van het High Court of Admiralty in The National Archives in Kew, Groot-Brittannië*. Den Haag: Koninklijke Bibliotheek.
- Van Gelder, R. (2008). *Zeepost. Nooit bezorgde brieven uit de 17^{de} en 18^{de} eeuw*. Amsterdam: Atlas.
- Moree, P. (2003). *Kikkertje lief. Brieven van Aagje Luijtsen geschreven aan haar man Harmanus Kikkert stuurman in dienst van de VOC*. Texel: Het open boek.
- Van Vliet, A. (2007). *‘Een vriendelijke groetenisse.’ Brieven van het thuisfront aan de vloot van De Ruyter (1664-1665)*. Franeker: Van Wijnen.
- Van der Wal, M. (2006). *Onvoltooid verleden tijd. Witte vlekken in de taalgeschiedenis*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. (<https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/1887/9927/1/ORATIE-pdf-def-KNAW.pdf>)

Ronde 2

Marijke Meijer Drees (a) & Ivo Nieuwenhuis (b)

(a) Universiteit Utrecht

(b) Universiteit van Amsterdam

Contact: m.e.meijerdrees@uu.nl

i.b.ivanieuwenhuis@uva.nl

De macht van satire

In onze sessie willen we de deelnemers graag uitnodigen om mee te denken en te discussiëren over (onderzoek naar) de macht van satire. Onder satire verstaan we het spottend aanvallen van hooggeplaatste personen, heilige huisjes, taboes en soortgelijke ‘gevoeligheden’ in een samenleving. Die werkdefinitie wordt gebruikt in het recent gestarte onderzoeksproject aan de universiteiten van Utrecht en Amsterdam getiteld ‘The power of satire: cultural boundaries contested’.

De sessie zal deels het karakter hebben van een interactieve workshop met als centrale vragen: hoe werkt(e) satire – de hoofdvraag van het project – en hoe onderzoek je dat? Eerst introduceren we het project als geheel met daarbij een tweetal concepten die voor het beantwoorden van de hoofdvraag van belang zijn: ‘culturele in- en uitsluiting’ en ‘medialiteit’. Daarna volgen groepsactiviteiten rond die concepten aan de hand van concrete casussen, waarbij de benodigde contextinformatie wordt geleverd, evenals een stapsgewijze instructie. Ten slotte hopen we uw bevindingen plenair te bespreken en er algemene conclusies uit te kunnen trekken.

Wie zich wil oriënteren op ons onderzoeksproject, kan alvast een kijkje nemen op <http://www.powerofsatire.org>. De Engelstalige site bevat een Nederlandse samenvatting van het onderzoek.

Ronde 3

Jannemieke van de Gein

Zelfstandig taalkundig onderzoeker en materialenmaker, Woerden

Contact: geinjvd@xs4all.nl

Grammaticale scholingsniveaus in het voortgezet onderwijs — Nu nog een doorlopende leerlijn

Wat moeten taalgebruikers – en meer in het bijzonder: scholieren – weten van en kunnen met taal, en vanaf welk scholingsniveau moeten ze dat weten en kunnen? In *Over de drempels met taal* (2008) en *Een nadere beschouwing* (2009) heeft de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (de ‘commissie Meijerink’) in opdracht van het Ministerie de basis gelegd voor een antwoord op die vragen. Men onderscheidt 4 scholingsniveaus, oplopend van einde basisonderwijs naar het eindexamenniveau van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en beschrijft voor 4 taaldomeinen vanaf welk van die scholingsniveaus leerlingen bepaalde leerstof moeten beheersen. Voor ‘mondelinge taalvaardigheid’, ‘lezen’ en ‘schrijven’ hebben kerndoelen en eindtermen als richtsnoer bij die beschrijvingen gediend, maar in het geval van ‘taalbeschouwing’ en ‘taalverzorging’ – het domein dat hier aan de orde is – was de leerstof vervat in te ‘gebrekkige beschrijvingen’ (*Over de drempels met taal* 2008: 70). Derhalve is geschat wat leerlingen vanaf een bepaald scholingsniveau zouden moeten weten en kunnen om foutloze teksten te produceren. Gegevens uit empirische studies zijn daarbij leidend geweest. Bovendien is ook rekening gehouden met het wenselijke en het haalbare. Een en andere is uitgemond in een in diverse onderdelen opgedeelde beschrijving van leerstof voor spelling en leestekens, inclusief de grammaticale begrippen ten behoeve van de werkwoordspelling.

In *Over de drempels met taal* wordt niet beschreven aan welke andere grammaticale kennis taalverzorgende scholieren behoefte hebben, hoewel de commissie wel stelt (op pagina 70) dat een “belangrijk doel van het onderwijs in taalbeschouwing/taalverzorging [...] een steeds betere kennis van grammaticale structuren” is, dat er “duidelijke normen” moeten zijn en dat leerlingen “regels (moeten) kennen en die leren toepassen”. Ruim een jaar later, in de aanvulling, is wel een opsomming opgenomen van allerhande begrippen die leerlingen moeten kennen, en wordt ook 1 regel genoemd, en wel de regel “voor overeenkomst getal (onderwerp-persoonsvorm; referent-verwijswoord) en geslacht (referent-verwijswoord)” (*Een nadere beschouwing* 2009: 21).

Het is evenwel maar zeer de vraag of dat inderdaad is waar leerlingen behoefte aan hebben – en of dat alles is. Op grond van de geciteerde empirische evidentie moet de commissie bijvoorbeeld weten dat er sporadisch gezondigd wordt tegen de regel voor over-

eenkomst getal (onderwerp-persoonsvorm). Bovendien ligt het, gezien de aard van de fout, niet voor de hand om leerlingen een grammaticale regel te leren en ze te oefenen in de toepassing daarvan. Fouten zoals **China heeft al jaren Tibet in zijn macht en schenden hun mensenrechten* en **O wat zal vader en moeder boos zijn* kunnen niet eens in verband gebracht worden met een tekort aan grammaticale kennis (zie hiervoor Dirksen 1990 ; Schuurs 1990 ; Van de Gein 1991), en dus heeft het ook geen zin om dergelijke fouten te bestrijden met een grammaticaregeltje.

Zijn er fouten die je wel met een regeltje te lijf zou kunnen gaan? Die zijn er, ja: verkeerd gebruikte voornaamwoorden, bijvoorbeeld, zoals in **een explosief middel wat iedereen ze leven in gevaar brengt* en **iemand stook ze tong naar mijn uit* (stook mag er ook wezen, maar blijft buiten beschouwing) – n.b.: in schrijfwerk van leerlingen op alle scholingsniveaus is het gebruik van voornaamwoorden een geduchte bron van fouten, hoewel het een regelgestuurd taalverschijnsel is. Het herkennen van een dergelijk regelgestuurd verschijnsel, het leren van de regel, het leren toepassen van de regel en het leren wat het belang daarvan is, is leerstof die een plaats verdient in een doorlopende leerlijn taalbeschouwing en taalverzorging.

Opdrachten over zulke regelgestuurde taalverschijnselen zijn derhalve wel opgenomen in de toetsen die door het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) in opdracht van het ministerie van Onderwijs ontwikkeld zijn bij de door de Expertgroep beschreven scholingsniveaus. Alles bij elkaar 8278 scholieren hebben aangegeven of in zinnen, zoals 'Je kunt je bestelling ophalen wanneer het jouw uitkomt' *jouw* goed was, of dat daar misschien *jou* moest staan, en of in zinnen, zoals 'Vele experts werkten mee aan het boek wat een groot aantal gebieden belicht' *wat* goed was, of dat daar misschien *dat* of *die* moest staan. Gemiddeld genomen was 65% van alle antwoorden op die vragen goed; van die over de gebruikte voornaamwoorden was gemiddeld 54,5% goed. En hoewel de hoogst opgeleide leerlingen het steeds het beste deden, was altijd meer dan 25% van hun antwoorden fout.

Ook waren er vragen opgenomen over grammaticale begrippen. En ook daar was gemiddeld 65% van alle antwoorden goed. Voorbeeld van een dergelijke begrippenvraag: *Zaagvissen zijn meer dan 5 meter lang. Aan elke kant van hun snuit hebben ze 24 tot 32 tanden. Daarmee harkt de zaagvis door het water. Visjes blijven aan zijn tanden hangen. Hij is familie van de haai., gevolgd door de vraag: Wat voor soort woorden zijn hun, ze, zijn en hij in deze zinnen?*, gevolgd door 4 antwoordalternatieven. Resultaat: iets meer dan de helft van de scholieren koos het juiste antwoordalternatief (voornaamwoorden), terwijl op de kop af een kwart met persoonsvormen van doen dacht te hebben. Ook meent 1 op de 5 hoger opgeleide scholieren dat *premier* en *koningin* voornaamwoorden zijn. En dat behalve *wij* ook *dit* en *dat* en *zich* voornaamwoorden zijn, blijkt maar 23% van de hoogst opgeleide leerlingen te weten.

Dat het met de traditionele schoolsgrammaticale kennis treurig gesteld is, is geen nieuws. Zo verbazend is het tekort aan de grammaticale kunde die leerlingen goed van pas kan komen bij hun schrijfwerk dan ook niet. Gaan de voorstellen van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen daar verandering in brengen? Nee: die ene ‘regel’ die men voorschrijft is niet terzake, het ratjetoe begrippen waarmee leerlingen vertrouwd moeten zijn is ongemotiveerd en over de rest van de leerstof die scholieren moeten beheersen om tot verzorgd taalgebruik te komen, doet de Expertgroep zijn mond niet open. Zo overtuigd empirische evidentie citeren en dan toch geen doorlopende leerlijn uitstippelen... Als de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen serieus genomen wil worden, zou beschreven moeten worden welke grammaticale vaardigheden leerlingen vanaf het einde van de basisschool blijvend moeten beheersen en over welke ondersteunende grammaticale kennis leerlingen vanaf het einde van de basisschool moeten beschikken. Ook blijvend. Want zonder grammatica gaat het niet.

Referenties

- Dirksen, A. (1990). *Monitoring processes in language production*. Academisch proefschrift RUU.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal*. Enschede.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor taalvaardigheid*. Enschede.
- Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers*. Enschede: Univ. Twente.
- Van de Gein, J. (1991). “Over fouten, vergissingen en grammatica-onderwijs”. In: *Spiegel*, jg. 9, nr. 2, p. 77-86.
- Van de Gein, J. (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs*. Arnhem: Cito.

*Peter-Arno Coppen
Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: P.A.Coppen@let.ru.nl*

Actief grammaticaal denken

De turbulente ontwikkelingen in de taalwetenschap van de laatste halve eeuw hebben hun sporen nagelaten in het schoolvak Nederlands en het vreemdetalenonderwijs. Met name de traditionele grammatica heeft de afgelopen decennia onder vuur gelegen, overigens zonder ooit geheel en al verdwenen te zijn. Pogingen om de nieuwe taalwetenschap (de generatieve grammatica) in te voeren in het schoolvak Nederlands (Hulshof 1971 ; Calcar 1974 ; Calcar 1983) lijken gestrand op een te grote afstand tussen de nieuwe inzichten en de ‘teacher beliefs’ van de leraren.

Tegenwoordig lijkt iedereen ontevreden over het grammaticaonderwijs: in het hoger onderwijs wordt geklaagd over het ontbreken van een grammaticale vaardigheidsbasis bij de propedeutische studenten, in de populaire pers worden de slechte spelling en grammatica gehekeld van leerlingen, van studenten uit het hoger beroepsonderwijs (hbo) en het wetenschappelijk onderwijs (wo) en zelfs van de leerkrachten in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Tot overmaat van ramp onderschrijven leraren en leerlingen het belang van de grammatica in peilingen (Taalpeil 2008) en vinden ze dat er meer aandacht voor moet zijn. Tegelijkertijd geven ze aan dat ze het allemaal erg moeilijk en onprettig vinden.

Wat wil iedereen nu eigenlijk? Wat vinden taalkundigen, leraren en leerlingen dat ze moeten weten van de grammatica? Internationaal onderzoek naar ‘student’ en ‘teacher beliefs’ in de context van het vreemdetalenonderwijs (Borg & Burns 2008) laat een grote discrepantie zien tussen wat leerlingen willen (expliciete grammaticale feedback) en wat leraren denken dat er van hen verwacht wordt (een meer natuurlijke methode en niet geen grammaticale feedback). Toch lijkt men het erover eens dat een zekere aandacht voor de taalvorm (‘focus on form’) noodzakelijk is, al dient die ingebed te zijn in een rijker geheel (Westhoff 2008).

Maar waaruit moet die aandacht voor de taalvorm dan bestaan? De kerndoelen voor het basisonderwijs in Nederland komen niet veel verder dan een opsomming van de grammaticale termen ‘onderwerp’, ‘werkwoordelijk gezegde’ en ‘delen van dat gezegde’ (Kerndoel 11, Kerndoelenboekje 2006). In de concretisering van de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs van de SLO (Boer 2007) wordt het grammaticaonderwijs gespecificeerd in kerndoel 2: “De leerling leert zich te houden aan conventies

(spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien". De daarvoor vereiste kennis is gelegen in "grammaticale begrippen die behulpzaam zijn voor het leren van moderne vreemde talen: lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bijwoordelijke bepaling, naamwoordelijk gezegde" en in "de grammaticaregels voor de vorming van correcte zinnen". De bijbehorende vaardigheden blijven beperkt tot het "grammaticaregels toepassen bij het schrijven". De Vlaamse eindtermen en kerndoelen verschillen weliswaar in detaillering, maar niet in wezen van de Nederlandse.

Los van de vraag wat precies bedoeld wordt met die "grammaticaregels voor de vorming van correcte zinnen", en waarom juist de grammaticale termen van belang zijn, lijkt het probleem vooral hoe die kennis en vaardigheden bereikt moeten worden. Wat moet je precies kunnen om te laten zien dat je weet wat een lijdend voorwerp of een bijwoordelijke bepaling is en wat zijn de vaardigheden die je nodig hebt om een "grammaticaregel voor de vorming van correcte zinnen" toe te passen?

De traditionele didactiek in het grammaticaonderwijs voorziet in een beperkt arsenaal van ezelsbruggetjes om een zinsdeel op te sporen of de juiste benoeming van een zinsdeel te raden. Verander de tijd van de zin, zet hem in het meervoud, verplaats het zinsdeel, laat iets weg of voeg iets toe. Allemaal mechanische operaties die gemakkelijk gedachteloos kunnen worden toegepast en in veel gevallen tot "het goede antwoord" zullen leiden. Dat lijkt niet waar iedereen op zit te wachten.

Twee dingen ontbreken tot nu toe in de discussie over het grammaticaonderwijs: ten eerste een duidelijk idee over wat nu eigenlijk de sleutelbegrippen uit de grammatica zijn en ten tweede de vraag naar de denkvaardigheden die nodig zijn om die begrippen te hanteren. Dat laatste zou ik willen omschrijven met de term "grammaticaal denken".

Grammaticaal denken omvat ten minste een bewustzijn van de structuur van de taalvorm: je moet zien hoe de taalvorm opgebouwd is uit klanken (of hun tegenhangers: de schrifttekens) en hoe ze gegroepeerd zijn tot grotere eenheden (de syllaben of lettergrepen). Je moet zien hoe woorden zijn opgebouwd uit kleinere eenheden, hoe woorden weer gegroepeerd zijn tot woordgroepen, etc. En natuurlijk wat de functie en betekenis van die structuur is.

Een dergelijk bewustzijn kun je in verschillende graden van moeilijkheid leren, van eenvoudig tot gedetailleerd. De ontwikkeling ervan zou een doorlopende leerlijn moeten vormen.

Een ander aspect van grammaticaal denken is het aanspreken van je eigen creativiteit op de verschillende niveaus van de klankvorm: het verzinnen van voorbeelden met een

bepaald klankkenmerk, woorden met een bepaalde opbouw, woordgroepen volgens een bepaald patroon. Ook hierbij kun je je gemakkelijk een doorlopende leerlijn voorstellen waarbij die creativiteit steeds meer op de proef wordt gesteld.

Een derde aspect van grammaticaal denken is het evalueren van de taalvorm. Je moet verschillende taalvormen kunnen beoordelen. Dat kan de goed-foutdimensie volgens de heersende taalnorm zijn, die vandaag de dag zo dominant is, maar ook een soortgelijke dimensie in je eigen taalgevoel, of een relatief oordeel (“deze vorm is ietsje beter dan die vorm” of “deze vorm is beter in deze situatie”), dan wel een betekenisdimensie. Het gaat erom dat je de taalvorm verbindt met een oordeel dat gekoppeld is aan een context. Ook die denkvaardigheid kan op een eenvoudig, basaal niveau worden behandeld, maar ook tot op academische hoogte worden doorgevoerd.

Een vierde aspect van grammaticaal denken is de vaardigheid tot manipulatie van de taalvorm: het verplaatsen, weglaten of toevoegen van delen van de vorm. Die deelvaardigheid kan niet los gezien worden van de vorige: je moet het resultaat van je manipulatie kunnen beoordelen. Belangrijk hierbij is dat de manipulatie ook kan leiden tot vormen die je in je oordeel afkeurt.

Ten slotte bestaat grammaticaal denken uit de deelvaardigheid van het afwegen. Bij de analyse van de taalvorm heb je vaak (vaker wel dan niet) verschillende mogelijkheden die je tegen elkaar moet afzetten. Dat is de meest complexe deelvaardigheid van het grammaticaal denken, die de andere het meest vooronderstelt.

Het spreekt voor zich dat de deelvaardigheden van het grammaticaal denken de leerlingen het beste kunnen worden geleerd met behulp van een activerende didactiek. Het domweg opsporen van lijdende voorwerpen of persoonsvormen in een zin of het benoemen van onderstreepte zinsdelen nodigt niet echt uit tot activiteit en heeft ook geen duidelijk doel of boeiende eyeopener na afloop.

Een belangrijk aanknopingspunt voor een activerende didactiek is het feit dat alle deelvaardigheden van het grammaticaal denken betrekking hebben op het aanspreken van het eigen taalgevoel: het bewustzijn spreekt je vermogen tot segmentering aan (dat je hebt als je een taal spreekt), de creativiteit spreekt de lexicale inhoud van je taalvermogen aan (dat ook altijd in zekere mate aanwezig is), evaluatie spoort je aan om je eigen taalgevoel in een oordeel te vertalen en de manipulatie van de taalvorm doet een beroep op je talige werkgeheugen om de vormverandering te verwerken. De afwegingsvaardigheid ten slotte sluit aan bij je vermogen tot kritisch denken dat je ook in andere domeinen dan je taalverwerking nodig hebt.

Met behulp van grammaticaal denken kunnen de bestaande kerndoelen en eindtermen gemakkelijker en op een meer zinvolle manier bereikt worden. Als je weet hoe je

moet denken om de taalvorm te analyseren, doet het er niet eens zo gek veel toe welke labeltjes je op het resultaat moet plakken.

Referenties

- Boer, M.D. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO.
- Borg, S. & A. Burns (2008). "Integrating Grammar in Adult TESOL Classrooms". In: *Applied Linguistics*, jg. 29, nr. 3, p. 456-482.
- Calcar, W.I.M. v. (1974). *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*. Assen: Van Gorcum.
- Calcar, W.I.M. v. (1983). *Een nieuwe grammatica. Voor taalbeschouwing en taalbeheersing*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Hulshof, H. (1971). *Taalsysteem en taalbouwsels. Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatica en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag*. Zeist: N.I.B.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Taalpeil. Burger, taal en overheid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Minocw (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag: minocw.
- Westhoff, G.J. (2008). *Een "schijf van vijf" voor het vreemde-talenonderwijs (revisited)*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Ronde 6

Dick Schram
Vrije Universiteit, Amsterdam
Contact : dh.schram@let.vu.nl

Impulsen voor het literatuurgeschiedenisonderwijs

De literatuurgeschiedenis is voor veel leraren en leerlingen een gewaardeerd onderdeel van het literatuuronderwijs. Er bestaat echter geen vanzelfsprekende invulling van dat onderdeel. Een belangrijke factor bij de vormgeving is de geringe beschikbare tijd. Ik zal ingaan op de reflectie over het hoe en het wat van het literatuurgeschiedenisonderwijs en wat dat kan hebben aan ontwikkelingen in de universitaire letterkundestudies. Bijvoorbeeld resultaten van empirisch onderzoek (in dit geval met betrekking tot de rol van hertalingen). Of thema's die interessant materiaal kunnen leveren, bijvoorbeeld

‘cultural memory’-studies. Ook nieuwe benaderingen, zoals het ‘new historicism’, kunnen inspirerend werken. In de discussie kunnen ook andere thema’s aan bod komen: al dan niet de canon, al dan niet een voorkeur voor een nationale literatuurgeschiedenis.

Ronde 7

Ronald Soetaert, Kris Rutten & Geert Vandermeersche

Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent

Contact: *Ronald.Soetaert@Ugent.be*

Kris.Rutten@Ugent.be

Geert.Vandermeersche@Ugent.be

Literatuur & Retoriek. Het belang van verhalen

1. Inleiding

Ik kijk naar de stroom waarin we moeten spreken en zie dat ik geprangd zit tussen een bijdrage over literatuur en een bijdrage over grammatica. Ondertussen zijn de lessen aan de lerarenopleiding ook weer gestart en de discussie met de studenten blijft even ontvlambaar, precies als het gaat over de literaire canon en de grammatica. Het zwarte schaap en de heilige koe in de *never ending story* van het (moedertaal)onderwijs. Ik heb beloofd het over literatuuronderwijs te hebben en het mag theoretisch zijn, aldus de HSN-organisatie. Ik schrijf een abstract op basis van het werk in onze onderzoeksgroep¹: “Over literatuuronderwijs moet wel ongeveer alles wat denkbaar is ondertussen wel geschreven zijn: van de meest verheven pleidooien tot de meest platte verwijten, van overspannen verdedigingen voor leerling-gerichtheid tot al even overspannen verdedigingen voor het belang van de leerstof, van warme pleidooien voor leesplezier tot ernstige preken voor kennisoverdracht, van een focus op de Literaire Canon tot verruiming tot alle lectuur en alle media. In mijn lezing probeer ik die redeneringen retorisch te analyseren. Uiteindelijk zoek ik ook in retoriek een perspectief om literatuur een plaats te geven in het taalonderwijs. Centraal staat de vraag: welke rol spelen verhalen in ons leven? En ik haal mijn antwoord uit literatuur, films, televisie, strips en games”. Tot daar de beloftes (en dat in 1200 woorden). Laat ik proberen via een aantal centrale concepten een perspectief te presenteren dat ik voor de lerarenopleiding wil verdedigen als een mogelijke bril om het tegensprekelijke debat niet zozeer op te lossen maar wel te thematiseren. Als algemene stelling kies ik dus voor een retorische blik op ons vakgebied en een verdediging van het belang van verhalen in onderwijs (Soetaert 2006). Die uiteenzetting en verdediging is onvermijdelijk zelf retorisch, gezien ik u van een en ander probeer te overtuigen. Dat laatste is het complexe van een retorische houding: je moet jezelf in het oog houden. En dat zal ik proberen doen.

2. Evolutie & kunst

Laat ik beginnen met (uiteraard) het begin, maar laat ik dat letterlijk nemen. Het begin van onze menselijke cultuur. Dat laatste is niet zo verwonderlijk in het jaar dat we het verschijnen van *The Origin of Species* van Charles Darwin herdenken. Wat heeft dat met het literatuuronderwijs te maken? Volgens een aantal recente publicaties vanuit diverse disciplines, zoals de biologie en de cultuur, veel meer dan we traditioneel denken. Elke discipline heeft zo zijn taboes: voor literaire mensen is dat biologie, voor biologen is dat literatuur. Precies om die scheiding te relativeren schreef Dutton zijn boek *The Art Instinct*, waarin de universele aantrekkingskracht voor kunst doorheen culturen en geschiedenis centraal staat (en passant schrijft hij “from soap operas to symphonies”, waarin hij het onderscheid tussen hoge en lage cultuur problematiseert, wat al een eerste les is uit zijn benadering). Een boek van Brian Boyd knipoogt naar het werk van Darwin met de titel *The Origin of Stories*. De auteur gaat op zoek naar een antwoord op een aantal vragen: waarom vertellen we verhalen? Hoe reageert ons brein? Wat vertelt de evolutietheorie over de functie van verhalen? Laat ik het wat eenvoudig samenvatten: kunst wordt beschreven als een vorm van menselijke aanpassing, als een gereedschap van de intelligente dieren die we zijn. Onze obsessie voor verhalen blijkt onze persoonlijke en sociale intelligentie aan te scherpen, vormen van samenwerken aan te moedigen en creativiteit te stimuleren. Kortom: een gereedschap dat een belangrijke rol speelt in de menselijke evolutie. Dat laatste mag u dan lezen als goed nieuws: er is geen reden meer – schrijft Boyd – om u te verontschuldigen of u schuldig te voelen als u met verhalen bezig bent in het onderwijs. Ze zijn een essentieel gereedschap voor mensen. In die redenering zit enerzijds een verdediging van het literatuuronderwijs, anderzijds ook wel een correctie op traditionele praktijken. Hier word ik geconfronteerd met een inzicht dat men vandaag steeds meer leest: de literatuur zelf is een subcultuur onder andere culturen geworden en dient zich dus binnen een aandachtseconomie steeds meer te legitimeren. Zo kom ik tot een uitspraak die ons in hoge mate inspireerde. Kenneth Burke omschreef literatuur als “equipment for living” en zijn leerling Wayne Booth omschreef literatuur als “the company we keep”. Veelbelovende metaforen maar wat betekenen ze precies in de praktijk? Zo kom ik bij de retoriek – een wat vergeten discipline – die opnieuw opduikt als een essentieel perspectief voor onderwijs. Burke en Booth beschrijven zichzelf als retorici en gaven het concept een nieuwe betekenis, vergeleken met de meer traditionele invulling (die erop neerkomt dat retoriek wordt ervaren als holle, bombastische taal – aldus de Van Dale). Welke invulling?

3. Retoriek

Opnieuw heb ik goed nieuws voor leraren taal. De basisredenering maakt van ons vak een hoofdvak (neen, niet omdat we grammatica en literatuur geven, maar om een diepere reden). Mensen denken en communiceren via tekens. Met de taal ontstaat de

mens en een heel specifieke cultuur. Wie taal gebruikt, toont zichzelf, vertaalt gedachten, wil anderen op gedachten brengen, wil anderen die gedachten laten volgen, etc. Taal is dus een instrument waarmee we onszelf en anderen creëren. Maar we construeren niet alleen, we worden ook door taal geconstrueerd. Taal creëert onze identiteit en ook de groep waartoe we behoren. Taal is dus eerder een soort gereedschap waarmee we betekenis creëren dan een gereedschap waarmee we de werkelijkheid afbeelden. Kenneth Burke (1966) beschrijft de mens als: “humans are the symbol-making, symbol-using, symbol-misusing animal”. Door het gebruik van symbolen – de taal dus – kunnen we ons onderscheiden van (andere) dieren. Die aandacht voor taal impliceert echter ook een wantrouwen tegenover de beperkingen en ontsporingen van de taal. De retorica biedt ons een gebruiksaanwijzing. Centraal staat de gedachte dat we als taalgebruikers onvermijdelijk in hiërarchieën gaan denken. De taal verleidt ons steeds weer de wereld te beschrijven in termen van wat positief of negatief is, wat goed of kwaad is, wat we omhelzen en wat we afwijzen. Wat hebben verhalen daarmee te maken?

Precies verhalen leren ons retorisch denken. Rorty spreekt van een verschuiving van de theorie naar het verhaal. Een verschuiving die ook te maken heeft met het leren leven met waarheden in plaats van met de Waarheid, met vocabulaires in plaats van met één Vocabulaire (Rorty 1989: xvi). Rorty meent dat de literatuur – in de ruimste betekenis van het woord – daarin een belangrijke functie vervult. Literatuur laat immers inleving toe, wat dan weer perspectieven toont. Het begrip ‘literatuur’ wordt verruimd tot film, documentaire, opera, tv, kritiek ... en uiteraard ook tot theater, waar het allemaal begon. Het gaat ook niet alleen om hoge literatuur, maar evenzeer om populaire cultuur.

Vanuit de retorica wordt menselijk leven vanuit een dramatisch-narratief perspectief beschreven. Literatuur – theater en romans – doet ons vaak nadenken over de spelregels die we bewust of onbewust hanteren en volgen. Het leven dus als een verhaal of een toneel, met de mens als rollenspeler. Om dat retorisch te onderzoeken, suggereert de retoriek een dramatisch-narratieve benadering van fictie en realiteit. Tijdens onze presentatie illustreren we die benadering met een bespreking van een aantal schoolfilms en -romans² waarin de literaire cultuur gerepresenteerd wordt. Dat laatste als een onderdeel van ons ruimer onderzoek waarin we het belang van verhalen onderzoeken binnen diverse kennis- en praktijkgebieden (Rutten et al 2006; 2007; in press). Centraal staat de doelstelling onze studenten (en onszelf) retorisch bewust te maken van hoe we denken en praten over literatuuronderwijs in verhalen. In de woorden van Kenneth Burke: om “symbol wise” te worden.

Een retorisch bewustzijn heeft een heel bijzondere doelstelling, ooit door Geerten Meijsing (2006) als volgt verdedigd: “Pas tientallen studie jaren later begreep ik de ethische component van de retorica: het is een opleiding tot beschaafd (en dus geletterd) mens. Niet op je ponteneur blijven staan, weten hoe woorden de gedachten wel moeten verbergen om niet direct met alles en iedereen oorlog te krijgen, de ander alti-

jd zijn bella figura laten behouden, dat wil zeggen hem nooit laten afgaan, inzien dat een formulering van de waarheid hoogstens een tijdelijke en voorlopige consensus kan zijn en dat zij ook achteraf niet met zekerheid kan worden vastgesteld, wanneer het gaat om de toedracht van gebeurtenissen” (2006: 100). Hoffelijkheid gepaard met eruditie. Meijssing besluit: “De retorica, [...] is bijna een levensleer. Ik streep ‘bijna’ door” (2006: 100-101).

Referenties

- Boyd, B. (2009). *On the Origin of Stories*. Harvard: Harvard University Press.
- Dutton, D. (2009). *The Art Instinct. Beauty, Pleasure, and Human Evolution*. London: Bloomsbury Press.
- Meijssing, G. (2006). *Stukwerk - Enigszins filosofische essays*. Amsterdam: Balans.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutten, K., R. Soetaert & I. Verdoodt (2006). “Over mensen en machines. Over lezen en overleven”. In: *AS. Mediatijdschrift*. nr. 178, p. 30-59.
- Rutten, K., R. Soetaert & A. Mottart (2007). “Verhalen in en als educatie”. In: *Cultuur + Educatie*, jg. 19, p. 50-70.
- Rutten, K., A. Mottart & R. Soetaert, R. (in press). ‘Narrative & Rhetoric in social work education’. *British Journal of Social Work*.
- Soetaert, R. (2006). *De Cultuur van het Lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Noten

¹ Hoewel dit artikel in de ik-vorm geschreven (Ronald Soetaert voerde de pen) zijn de inzichten gebaseerd op het onderzoek van Kris Rutten (The Rhetorical and Narrative Turn. Explorations in Education) en sluiten ze verder aan bij het beginnend onderzoek van Geert Vandermeersche (Literature Teaching: The Narrative Construction of a Discipline). Beiden beschouw ik dan ook als medeauteur.

² Voor het onderzoeksproject ‘Film en/als geletterdheid’ inventariseren en analyseren Steven Vanhooren en Ive Verdoodt schoolfilms.

Jan Koster
Rijksuniversiteit Groningen
Contact: J.Koster@rug.nl

Het menselijk taalvermogen

Het is inmiddels meer dan 50 jaar geleden dat de taalwetenschap ingrijpende veranderingen heeft ondergaan. Die veranderingen worden vaak aangeduid als “de Chomskyaanse Revolutie”. Inhoudelijk gaat het daarbij onder andere om een meer formele benadering van taalstructuren, hoewel de huidige taalkunde een stuk minder formeel is dan zich liet aanzien in de jaren 1950 en 1960. Wat vooral van blijvende waarde moet worden genoemd, is de visie van Chomsky op de taal als iets dat verankerd is in de menselijke biologie in het algemeen en in de aard van onze hersenen in het bijzonder.

Er zijn verschillende soorten argumenten om taal te zien als een verschijnsel, gebouwd op een biologisch fundament. Allereerst is taal een universeel verschijnsel. Het taalvermogen is een eigenschap van de menselijke soort. Er zijn nooit volkeren aangetroffen zonder natuurlijke taal en al die talen hebben bepaalde – tamelijk ingewikkelde – eigenschappen met elkaar gemeen. Daartegenover staat dat onze naaste verwanten, de chimpansees, in de verste verte niet in staat gebleken zijn om de kenmerkende eigenschappen van de menselijke taal te leren. Ik zal in het slotgedeelte een aantal voorbeelden geven, maar eerst zal ik, naast de genoemde universaliteit, nog twee andere klassen van argumenten noemen die in de richting wijzen van een biologische verankering van taal.

Wat wijst op een biologische klok is de taalontwikkeling van het jonge kind. Alle kinderen maken eenzelfde soort ontwikkeling door. Het begint met brabbelen, het produceren van willekeurige groepjes spraakklanken gedurende het 1^e levensjaar. Tijdens dat jaar wordt het brabbelen geleidelijk aan selectiever, waarbij steeds vaker de klankgroepen opduiken van de taal die in de omgeving van het kind gesproken wordt. In het 2^e jaar ligt het accent op zinnen van twee woorden, zoals “koekje eten” of “oma zien”.

Omstreeks het 3^e jaar groeit de woordenschat explosief, terwijl zinnen steeds meer op die van volwassen beginnen te lijken. Toch is er nog van alles mis, bijvoorbeeld met de werkwoordsmorfologie (de uitgangen en zo) die pas omstreeks het 4^e jaar wordt aangeleerd, soms met voltooiing in het 5^e jaar en later. Daarna zijn afwijking van de volwassenentaal alleen nog experimenteel aan te tonen, totdat er na het 8^e jaar nauwelijks

nog ontwikkeling is. Uitzondering hierop zijn de stilistische vaardigheid en de groei van de woordenschat, die het hele leven doorgaan.

Het feit dat de taalontwikkeling overal ter wereld ongeveer volgens de genoemde lijnen verloopt, wordt gezien als een argument voor de hechte biologische verankering van taal.

Een derde serie argumenten voor de biologische basis van taal wordt gevormd door de rechtstreekse studie van de menselijke hersenen. Reeds in de 19^e eeuw werd uitvoerig beschreven hoe bepaalde hersendelen verbonden zijn met de taal. Verstoorde taalpatronen als gevolg van hersenbeschadiging noemt men 'afasieën'. De belangrijkste met taal verbonden gebieden bevinden zich in de linker hersenhelft: het gebied van Broca (links voor) en het gebied van Wernicke (ongeveer boven het oor). Bij een afasie van Broca is de spraak zeer moeizaam. Het gaat in fragmenten vaak, en met horten en stoten. Taalfuncties, zoals betekenisvol communiceren zijn in principe nog intact. Bij een afasie van Wernicke zie je min of meer het omgekeerde: de spraak is meestal vloeiend, hoewel zinnen vaak ontsporen en in elkaar overlopen. De samenhang met betekenis en verwijzing is echter grotendeels verstoord. Omdat de genoemde afasieën een vaste relatie hebben met de genoemde hersengebieden, neemt men aan dat die gebieden bijzonder belang hebben voor ons taalvermogen, hoewel is aangetoond dat ook andere functies, zoals het produceren van muziek, gebruikmaken van bijvoorbeeld het gebied van Broca.

Tegenwoordig zijn er zogenoemde neuro-imaging-technieken, waarmee rechtstreekse waarnemingen gedaan kunnen worden van hersenfuncties. De belangrijkste technieken zijn ERP (= event related potentials) en fMRI (functional magnetic resonance imaging). Bij de ERP-techniek worden de door hersenprocessen veroorzaakte elektrische stroompjes gemeten die aan het schedeloppervlak optreden. Proefpersonen dragen hierbij een soort badmuts die bijvoorbeeld 64 elektroden bevat, waarmee de elektrische gebeurtenissen in kaart worden gebracht. Door de proefpersoon bepaalde taken te laten verrichten, kunnen elektrische patronen zichtbaar gemaakt worden die met die taken samenhangen.

fMRI berust op het principe dat de doorbloeding het grootst is van de hersengebieden die actief zijn bij een bepaalde taak. Die patronen kunnen met de computer zichtbaar gemaakt worden door de hersenen in een sterk magneetveld te plaatsen.

Ook uit de neuro-imagingtechnieken is gebleken dat zeer specifieke hersengebieden bij de taal betrokken zijn, met name in de linker hersenhelft.

Ik wil nu tot slot enige illustraties geven van de aan het begin genoemde universele eigenschappen van de menselijke taal. De meest fundamentele structurele eigenschap-

pen van de syntaxis van de natuurlijke taal zijn ‘hiërarchische ordening’ en ‘recursie’.

Met ‘hiërarchische ordening’ wordt bedoeld dat we geen losse woorden aan elkaar rijgen, maar *groepen van woorden*. Neem de volgende zinnen:

- (1) a. Piet *slaapt*
- b. De ouders van Piet *slapen*

Het werkwoord *slapen* vertoont de vorm van het enkelvoud in (1a) en die van het meervoud in (1b). We zeggen in zulke gevallen dat het werkwoord overeenkomt met het onderwerp in persoon en getal (congruentie).

Welnu, die congruentie maakt gebruik van een allesbehalve triviale eigenschap van de syntaxis, namelijk de opbouw van onze zinnen in groepen. Men kan zich heel goed een taal indenken waarin het werkwoord congrueert met het onmiddellijk voorafgaande woord. In zo’n taal zou het werkwoord in zowel (1a) als (1b) overeenkomen met *Piet*:

- (2) a. [Piet] *slaapt*
- b. De ouders van [Piet] *slaapt*

Dat zou een supereenvoudige regel zijn (“breng het getal van het werkwoord in overeenstemming met het getal van een onmiddellijk voorafgaande naam”). Een dergelijke regel komt echter in geen enkele taal voor. In natuurlijke talen congrueert het werkwoord met grotere groepen, in dit geval *de ouders van Piet* (aangegeven door de haken):

- (3) [De ouders van Piet] *slapen*

In alle talen ter wereld bouwt men de zinnen op in zulke groepen. Minstens zo opmerkelijk is dat onze naaste verwanten, de chimpansees, absoluut niet in staat gebleken zijn om een reeks woorden systematisch in groepen te verdelen, laat staan op de manier waarop wij dat doen. Zo bouwen wij onze zinnen niet alleen op in groepen, wij kunnen die groepen ook nog eens eindeloos uitbreiden door de recursieve eigenschap van onze grammatica.

‘Recursie’ houdt in dat men een woordgroep onderdeel kan maken van een woordgroep van hetzelfde type. Toegepast op de woordgroep *de ouders van Piet* levert dat onder andere de volgende resultaten op:

- (4) a. de ouders van Piet
- b. de vriend van de ouders van Piet
- c. de vrouw van de vriend van de ouders van Piet

- d. de moeder van de vrouw van de vriend van de ouders van Piet
- e. etc.

Omdat alle andere mensapen dit vermogen om discrete elementen tot een oneindig aantal uitdrukkingen te combineren geheel missen, is er sprake van een interessante uitdaging voor de evolutiebiologie. Het is nog maar hooguit 6 miljoen jaar geleden dat de mens en de chimpansee een gemeenschappelijke voorouder hadden. Bovendien is het DNA van mens en chimpansee volgens de meeste schattingen voor minstens 98,5% hetzelfde. Er moet dus in betrekkelijk korte tijd een kleine genetische verandering plaatsgevonden hebben die ons een brein verschaft heeft met het vermogen tot de besproken syntaxis. De gevolgen zijn enorm geweest, want ondanks de grote overeenkomsten, hebben wij een totaal andere bestaansvorm dan de chimpansee.

8. Nederlands als tweede taal

Stroomleiders:

Joop Wammes (Hogeschool InHolland)

Goedeke Vandommele (KULeuven)

Merel Borgesius

Onderlinge Taal VO (i.s.m. BVNT2)

Contact: merel.borgesius@onderlingetaal.nl

Certificeren heeft de toekomst. Informatie over het competentieprofiel Nt2-docent

Bent u geïnteresseerd in hoe een competentieprofiel van een talendocent eruit kan zien? Denkt u erover om zich te certificeren als competent Nt2-docent? In deze presentatie krijgt u hier uitleg over.

Sinds januari 2006 is het mogelijk om u te laten certificeren als competent Nt2-docent. Het competentieprofiel is door de Nederlands/Vlaamse Beroepsvereniging van docenten Nederlands als Tweede Taal (BVNT2) in beide delen van het taalgebied ingesteld om het Nt2-docentschap te bevorderen en te beschermen. Het certificaat biedt erkenning van de bekwaamheid als Nt2-docent door het beroepsveld Nt2.

Docenten kunnen hun ervaring en opgebouwde expertise vastleggen in een portfolio en dat laten beoordelen. Dat laatste gebeurt in een assessmentgesprek. De meerwaarde van een portfolio is het in kaart brengen van eerder verworven competenties(EVC) en reflecties daarop. Het geeft de mogelijkheid om u kwalitatief te onderscheiden op de markt van inburgering, onthaal en andere Nt2-activiteiten. Certificering is hard nodig, aangezien er regelmatig door niet adequaat geschoolde docenten Nt2 wordt gegeven.

Het portfolio bestaat uit 2 delen. In het eerste deel maakt u een uitgebreid cv, in het tweede deel beschrijft u uw (eerder verworven) competenties.

In het profiel worden 3 competentiegebieden onderscheiden:

- a. vakinhoudelijke competenties;
- b. algemene Nt2-docentcompetenties;
- c. specialistische Nt2-docentcompetenties.

Bij elke competentie kunt u zichzelf met behulp van een schema beoordelen op een zespuntenschaal. Vervolgens geeft u een korte toelichting bij dat oordeel. Aan het portfolio voegt u bewijzen toe die dat oordeel kunnen staven. Ook bij de bewijzen schrijft u een aantal reflecties. Een aantal bewijzen zijn verplicht, zoals de lesobservatie en een

360-graden-feedback. Daarnaast is het de bedoeling dat u persoonlijke bewijzen toevoegt.

Als het portfolio klaar is, kunt u het samen met het dossier met bewijsstukken aan de beoordelaar(s) aanbieden. Daarna volgt een assessmentgesprek waarbij een assessor (opleider Nt2) en een veldassessor (een gecertificeerde Nt2-docent) uw gesprekspartners zijn.

Voordat u een portfolio begint te maken, is het aan te raden eerst het stappenplan te bestuderen. Voor mensen die liever in overleg met anderen aan hun portfolio werken, is er een mogelijkheid om deel te nemen aan een certificeringstraject, georganiseerd door de BVNT2.

Certificeren is mogelijk bij verschillende opleidingsinstituten in Nederland en Vlaanderen:

- Centrum Archimedes, Faculteit Educatie, Hogeschool Utrecht;
- Centrum voor Nascholing Amsterdam (Samenwerkingsinstituut Universiteit van Amsterdam en Hogeschool van Amsterdam), Nt2 en Taalbeleid;
- Fontys Lerarenopleiding Tilburg, in samenwerking met het Universitair Taal- en Communicatiecentrum Nijmegen, de Faculteit Geesteswetenschappen, het departement Taal- en Cultuurstudies van de Universiteit van Tilburg en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen;
- Vrije Universiteit Amsterdam, Toegepaste Taalwetenschap/ Afdeling Nederlands Tweede Taal;
- Hogeschool Windesheim, Zwolle;
- Karel de Grote Hogeschool, Vrije Universiteit, Antwerpen;
- Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen.

De kosten voor het assessmentgesprek bedragen ? 750.

In de instellingen zijn readers met een beschrijving van het profiel, checklists om de eigen competenties te beoordelen en een stappenplan aanwezig. Ook kunt u tijdens de presentatie verschillende portfolio's inzien.

Alle documenten kunt u downloaden via de knop 'certificeren' op de website van de Beroepsvereniging van docenten Nederlands als Tweede Taal (<http://www.bvnt2.org>).

Ann Devos

Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven

Contact: ann.devos@arts.kuleuven.be

Eerste opvang nieuwkomers en de periode daarna: uiteindelijk moeten ze het zelf doen

1. Inleiding

In 2006 deed de werkgroep ‘anderstalige nieuwkomers’ van het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) uit Leuven een onderzoek naar de doorstroming van ex-onthaalklassers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de onthaalklas. Het onderzoek legde enkele pijnpunten bloot. Cijfers zeggen echter niet alles en een aantal factoren zijn in de onderzoeksresultaten dan ook niet te zien. Toch leefden en leven vragen als: kunnen we iets aan de pijnpunten doen? Wie kan wat doen? Worden de jongeren waar het over gaat teveel aan hun lot overgelaten? Etc.

Als antwoord op het onderzoek werden de zogenaamde ‘vervolgschoolcoaches’ in het leven geroepen. Drie jaar later zijn de vervolgschoolcoaches goed ingeburgerd in de meeste scholen, maar aan de effectieve doorstroom van ex-onthaalklassers is nog niet veel veranderd.

2. Vaststelling 1: Er zijn veel leerlingen die doorstromen naar het beroeps-onderwijs

We kunnen ons de vraag stellen waarom veel jongeren het advies krijgen om een richting binnen het beroepssecundair onderwijs (bso) te volgen. Is het inderdaad zo dat er veel minder talige zaken gevraagd en verondersteld worden in een beroepsrichting? Wie expliciet voor een beroepsopleiding kiest, heeft vooral interesse voor dat beroep en beschikt allicht over een zekere handigheid om dat beroep te kunnen uitoefenen. Wanneer een keuze voor een bso-opleiding wordt gemaakt, omdat het de weg van de minste moeilijkheden (op talig niveau) betekent, dan ontbreekt het element ‘uitdaging’ en dat is nefast voor de motivatie van de leerling in kwestie.

Voor sommige leerlingen is de keuze voor bso helaas de enige optie, omdat ze doorschuiven op basis van leeftijd en omdat er een gebrek is aan documenten die hun eerdere schoolse carrière (en de bijhorende gelijkwaardigheid) kunnen staven. Het zijn daarom niet noodzakelijk leerlingen met een bso-profiel, maar hier blijft de wetgever

mijns inziens in gebreke. Ervan uitgaan dat leerlingen in het bso minder talige struikelblokken zullen ondervinden, is absurd. Een kapster die geen gesprek met haar klanten kan aanknopen over hun wensen en die niet kan uitleggen waarom het kapsel van Jennifer Aniston minder goed zal lukken als je kroeshaar hebt, zal haar klanten niet gemakkelijk terugzien. Een automechanicien die niet kan doorvragen naar het probleem wanneer een klant met een auto binnenrijdt “die een beetje rammelt”, zal moeilijk een diagnose kunnen stellen.

Ook in het bso worden talige activiteiten gevraagd, komt er theorie aan te pas en moeten leerlingen schriftelijk antwoorden op vragen bij een test of een examen. We mogen ook niet uit het oog verliezen dat ook die leerlingen in een maatschappij terechtkomen die toch wel enige taalvaardigheid vereist, zowel mondeling als schriftelijk.

3. Vaststelling 2: Ex-onthaalklassers halen in het eerste jaar na de Onthaal-Klas Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) drie keer meer C-attesten als andere leerlingen

Het viel de onderzoekers op dat het grootste aantal C-attesten niet in de a-richting of het algemeen secundair onderwijs (aso) gehaald werd, maar in de b-richting of het bso. Dat is zo voor 1 op de 4 onthaalklassers. Van de jongeren die in de A-stroom of in het aso terechtkwamen, haalt 1 op 7 een A-attest! Bovendien toonden de onderzoekers aan dat het vooral op vakken als het Nederlands, vreemde talen, zaakvakken/techniek en wiskunde is dat die leerlingen uitvallen. Als ex-onthaalklassers doorverwezen worden naar het bso omwille van hun ontoereikende taalvaardigheid, hoe komt het dan dat ze daar niet meer lijken te evolueren? Of is er een verschil voor wat betreft de verwachtingen, de begeleiding en ondersteuning van reguliere leerkrachten in de A-stroom en de B-stroom?

De verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van anderstalige nieuwkomers zijn heel uiteenlopend. Sommigen willen van meet af aan testen hoe taalvaardig de nieuwkomers zijn en leggen de lat meteen hoog, anderen leggen hun verwachtingen eerder laag en verbazen er zich dan over wat de nieuwkomers al kennen en kunnen. De houding van de leerkrachten bepaalt voor een deel hoe de nieuwkomer reageert op de lessen en op het vak.

Je moet als nieuwkomer echt wel heel sterk zijn en over een behoorlijke dosis doorzettingsvermogen beschikken om aan de verwachtingen van je leerkrachten te beantwoorden. Sommige leerlingen zijn erg onzeker en durven niet om uitleg vragen (of denken dat ze dat niet mogen, omdat dat in hun land als een belediging aan het adres van de leerkracht beschouwd wordt). Bovendien heeft ook niet elke anderstalige nieuwkomer in se een talenknobbel. Vergeet niet dat er ook bij de autochtone leerlingen jongeren zijn die eerder stil en teruggetrokken zijn, die niet zo taalvaardig zijn, die moeilijkheden hebben om een tekst samen te vatten of om een antwoord op een open vraag te formuleren. Hoe worden zij geholpen?

4. Vaststelling 3: Het taalvaardigheidsniveau van ex-onthaalklassers is niet goed genoeg om deel te kunnen nemen aan het reguliere onderwijs

Is taalvaardig zijn het allerbelangrijkste om een kans op slagen te hebben? Je kunt een taal pas leren door ze te gebruiken. Worden jongeren wel voldoende uitgedaagd om taalvaardigheden te oefenen? Of worden ze meteen afgerekend op hun schriftelijke producten? Zeker voor ex-onthaalklassers is het van belang dat ze eerst leren verwoorden wat ze als antwoord op een vraag willen geven en dat ze hierop gecorrigeerd of bijgestuurd worden. Wat is het belangrijkste bij het beantwoorden van toetsvragen? De vorm of de inhoud? Een leerling is trouwens meer dan zijn niveau van taalvaardigheid. Er moet misschien meer moeite gedaan worden om te achterhalen welke verborgen talenten, welke interesses of competenties een leerling heeft. Het OKAN-team dat een advies geeft voor doorstroming doet dat ongetwijfeld in eer en geweten en niet alleen op basis van effectieve toetsresultaten, maar ook na talloze observaties en toekomstgericht. Toch blijven de aanbevelingen veelal beperkt. Hierdoor missen leerlingen een kans om te laten zien wat ze echt in hun mars hebben. Bovendien zien we vaak dat leerlingen zichzelf overstijgen wanneer ze een niet zo voor de hand liggende keuze gemaakt hebben. Hun motivatie is dan hun drijvende kracht.

5. Vaststelling 4: De vooropleiding bepaalt mee in welke studierichting een ex-onthaalklasser terechtkomt

Het is niet omdat een leerling in zijn thuisland niet de mogelijkheden kreeg om te studeren dat hij niet gemotiveerd is om meer te doen of om moeilijke zaken aan te pakken. De motivatie van anderstalige nieuwkomers is bijna legendarisch. Ze kunnen het ook opbrengen om meer te doen dan wat redelijkerwijze van hen verwacht mag worden, omdat er juist zoveel van afhangt. Ze willen zich bewijzen en willen aantonen dat ze blij zijn dat ze kansen krijgen. Velen willen hun droom om te studeren en om een beter leven te hebben, nastreven. En ze hebben daar heel wat voor over.

Een ander aspect is van wat verondersteld wordt gekend te zijn wanneer een leerling in het secundair onderwijs instroomt. Ook hier rijzen vragen als: Welke voorkennis is relevant? Over welke voorkennis beschikken nieuwkomers en kan die dan niet ingezet worden? Leerkrachten gaan er vaak van uit dat nieuwkomers “niets weten en niets kennen”. Wat ze eigenlijk bedoelen, is dat ze andere dingen weten en andere dingen kennen dan wat de andere leerlingen van die klas kennen en weten. Maar kan dat dan niet een verrijking zijn voor de klas? Is dat per definitie een drempel? Toen ik naar aanleiding van de vrije dag ter gelegenheid van wapenstilstand aan het monument voor de gesneuvelde vlak voor de school wilde vertellen over de wereldoorlog, kwam iedereen met zijn eigen verhaal. In Thailand betekent dat de oorlog tussen Amerika en Japan, voor de jongen uit Polen was het de oorlog tussen Polen en Duitsland en voor het meisje uit Wales was het de oorlog tussen Engeland en Duitsland. Al die verhalen

samen gaven het begrip ‘wereldoorlog’ een volwaardige invulling en tegelijk kon ik er gebruik van maken om de Belgische kant van het verhaal ter sprake te brengen. Meteen was er ook een samenhangingsgevoel. Iedereen voelde zich betrokken. Iedereen was ook betrokken en het werd meteen een stuk gemakkelijker om ‘onze’ kant van de zaak eraan toe te voegen. Week die voorkennis los, zet ze in, gebruik ze.

6. Vaststelling 5: Veel onthaalklassers hebben problemen met sociale vaardigheden en een schoolse houding

Leerkrachten aan ex-OKAN’ers melden dat ze vaak problemen ondervinden op het gebied van sociale vaardigheden en schoolse attitude. Dat is heel begrijpelijk. In hun thuisland zag schoollopen er misschien heel anders uit, werden er heel andere dingen verwacht en verondersteld. Het is dan ook logisch dat die kinderen heel even niet meer weten wat er nu precies van hen verwacht wordt. Bovendien hebben anderstalige nieuwkomers andere katten te geselen dan hun leeftijdsgenoten die hun hele schoolse carrière al in ons onderwijssysteem zitten. Nog afgezien van het feit dat velen onder hen lijden onder het gemis van familie en vrienden, dat ze ontheemd zijn en in die eerste periode vooral onzekerheid ervaren rond hun verblijfssituatie, zijn zij het vaak die – noodgedwongen – de spreekbuis van de familie zijn, omdat zij naar school gaan en de taal leren. Ze worden geconfronteerd met de problemen van volwassenen en moeten mee naar oplossingen zoeken. Terwijl hun klasgenoten naar hun wekelijkse voetbaltraining gaan of gewoon wat rondhangen met vrienden, moeten zij vooral veel moeite doen om niet op te vallen. Want anders lopen ze het risico opgepakt worden...

7. Vaststelling 6: De nood aan ondersteuning blijft bestaan en niet alleen tijdens het eerste jaar na OKAN

In de omzendbrief SO75 wordt begeleiding van anderstalige nieuwkomers voorzien tot na de overstap van de onthaalklas naar het reguliere onderwijs. In realiteit betekent dat dat een ex-onthaalklasser nog op enig begrip en ondersteuning kan rekenen tijdens het eerste jaar in het reguliere onderwijs, maar we merken dat die ondersteuning verslapt naarmate de ex-onthaalklasser langer in het reguliere onderwijs zit. Het is irrealistisch om te stellen dat dat ene jaartje OKAN zowel de talige barrière kan opheffen als het beeld van de (westerse) wereld kan meegeven (inclusief alle normen en waarden). Of dat de voorkennis waar in het basisonderwijs aan gewerkt werd meteen ook meegegeven kan worden en dat we er meteen het hele Vlaamse onderwijssysteem en het toekomstgerichte denken aan kunnen toevoegen, want zonder diploma ben je nergens... Missen we dan niet de essentie van het onthaalonderwijs: “Nederlandsonkundige leerlingen, die onlangs in België zijn aangekomen, op te vangen, hen zo snel mogelijk Nederlands te leren en hen te integreren in de onderwijsvorm en studierichting die het

nauwst aansluit bij de individuele capaciteiten van deze anderstalige nieuwkomer” (zie: SO 75)?

8. Slotbedenking

Ook al oordelen leerkrachten dat een leerling niet taalvaardig genoeg is om in het reguliere onderwijs te kunnen functioneren, ook al hebben veel OKAN'ers problemen op het gebied van sociale vaardigheden en schoolse houding en ook al krijgen niet alle leerlingen de ondersteuning waar ze behoefte aan hebben, het laatste woord ligt bij hen: de jongeren. Zij moeten het ten slotte doen, overlevend op de grens tussen hun wereld en de wereld waarin ze terecht gekomen zijn. Zij zijn het die de kracht moeten vinden om die extra inspanningen te leveren. Zij zijn het die hun eigen toekomst in handen hebben. En daar kan je alleen maar respect voor opbrengen. Aan hun leerkrachten kunnen we enkel handvatten aanreiken om hen zo goed en efficiënt mogelijk te helpen en te ondersteunen.

Referenties

- Ramaut, G. & M. Sterckx (2003). 'Achtergronden en tips voor leerkrachten en directies in de vervolgschool bij de opvang van ex-onthaalklassers'. In: S. Gysen, G. Ramaut & M. Sterckx. *Tasan. Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair onderwijs Anderstalige Nieuwkomers*. Leuven: Steunpunt Nt2.
- Sterckx, M. (2006). *Wat is er nog van onze dromen? Eindrapport van een onderzoek naar de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs in de eerste drie jaar na de onthaalklas in Vlaanderen (2003 - 2005)*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Sterckx, M. & S. Gijsen (2006). 'De voornaamste vaststellingen en conclusies uit het onderzoek naar de doorstroming van ex-onthaalklassers in het secundair onderwijs in het eerste en tweede jaar na het onthaalonderwijs'. In: T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (red.). *Artikelen van de vijfde sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, p. 417-428.

Ronde 3

Hellmuth Van Berlo
Taaluniecentrum NVT, Brussel
Contact: hvanberlo@taaluniecentrum-nvt.org

Nvt – Nt2: één pot nat?

1. Inleiding

Is de hele discussie over de vermeende verschillen en/of overeenkomsten tussen Nederlands als tweede taal (Nt2) en Nederlands als vreemde taal (Nvt) niet een academische kwestie? Zijn er wel wezenlijke verschillen aan te wijzen tussen de didactiek van een tweede taal enerzijds en die van een vreemde taal anderzijds? Een Nt2-docent kan in principe toch zonder al te veel moeite lesgeven in een Nvt-situatie? En vice versa? Of ... zijn er misschien toch een paar verschillen aan te wijzen die het onderwijs praktisch beïnvloeden en ervoor zorgen dat men zich aan de respectieve situatie (Nt2 of Nvt) dient aan te passen?

In deze bijdrage probeer ik aan te tonen dat er misschien niet zozeer verschillen op methodisch-didactisch vlak aan te wijzen zijn, maar dat op gebieden die daar aan raken wel degelijk verschillen te identificeren zijn, bijvoorbeeld ‘werkvormen’, ‘materiaal’, ‘toetsing’ e.d. Dus, wat mij betreft: niet één pot nat, maar veeleer twee min of meer op elkaar lijkende potten met een verschillende inhoud. Overigens ga ik het niet hebben over de overeenkomsten. Die zijn er natuurlijk ook, maar die worden door iedereen wel onderkend.

2. Context

In het verleden ondersteunde de Nederlandse Taalunie in het buitenland voornamelijk het onderwijs Nederlands aan universiteiten en niet dat aan andere onderwijsinstellingen. In het lopende meerjarenbeleidplan wordt ook Nederlands in het primair (basis), secundair (voortgezet) en volwassenenonderwijs ondersteund. De gebieden die grenzen aan het taalgebied hebben daarbij prioriteit. Daar is de kennis van het Nederlands immers het meest dringend gewenst. Dit grenslandenbeleid is gebaseerd op de uitkomsten van het Colloquium ‘Nederlands in de Wereld’ dat de Taalunie in 2001 organiseerde. Samen met de verantwoordelijke beleidsinstanties ontwikkelt de Taalunie een beleid dat enerzijds is toegespitst op de specifieke situatie per regio en anderzijds op een algemene ondersteuning vanuit het Nederlandse taalgebied.

Uit de reacties van en de contacten met het veld dat Nvt vertegenwoordigt, kwam naar voren dat een bundeling van de beleidsuitvoerende en -ondersteunende activiteiten van de Nederlandse Taalunie voor Nvt wenselijk was. Daarnaast zou de integratie van het beleid en het instrumentarium binnen één expertisecentrum tot een beter afgewogen en sterker aanbod leiden.

Om die redenen is door de Nederlandse Taalunie het ‘Taaluniecentrum Nederlands als vreemde taal’ in Brussel opgericht. Het centrum ondersteunt docenten, leerkrachten en leerders van het Nederlands buiten het taalgebied in de vorm van advisering, informatieverstrekking, deskundigheidsbevordering (scholing) en via concrete projecten die gericht zijn op leermiddelen en -materialen, toetsing en certificering, promotie en onderzoek. Op die manier ontstond *één loket* voor vragen en wensen van de taalgebruikers Nvt, zowel universitair alsook niet-universitair.

3. Nederlands als vreemde taal – waar, door en voor wie?

Naast de gestage groei van de universitaire neerlandistiek extra muros (“buiten de muren” – in het buitenland) kan men vaststellen dat ook het niet-universitaire onderwijs Nederlands zich verder ontwikkelt en dat buiten het Nederlandse taalgebied – met name in de aangrenzende taalgebieden – eveneens sprake is van een grote belangstelling voor het Nederlands. Die aangrenzende taalgebieden zijn de Franse departementen Nord-Pas de Calais, Franstalig België en de Duitse deelstaten Nedersaksen en Noord-Rijnland-Westfalen.

Enkele cijfers ter illustratie:

- wereldwijd studeren ongeveer 15 000 studenten Nederlands aan buitenlandse universiteiten, verspreid over 40 landen;
- meer dan 350 000 scholieren van alle schoolvormen krijgen van ongeveer 5 000 docenten onderwijs Nederlands op scholen in het buitenland (de hoogste concentratie is in de aangrenzende taalgebieden).

Het Nederlands als vreemde taal wordt momenteel in tal van diverse contexten aangeboden. Zo maken in de aangrenzende taalgebieden waar verschillende talen en culturen met elkaar in aanraking komen, meertaligheid en culturele diversiteit deel uit van de alledaagse praktijk. Het Nederlands in de aangrenzende taalgebieden – en daarmee ook het onderwijs Nederlands als vreemde taal – ontwikkelt en profileert zich in een meertalige en interculturele omgeving. Het Nederlands staat in een sterke onderlinge wisselwerking met de respectieve buurtalen Duits en Frans.

Hoe groot de diversiteit ook moge zijn, in elk van de contexten staat de rol van de docent centraal. Het zijn immers de kwaliteit van de interactie tussen de docent en de leerder, en de mate waarin de docent optimale leerkansen voor de Nvt-leerder creëert, die het rendement van het onderwijs Nederlands als vreemde taal in grote mate bepalen.

4. Wat maakt Nvt anders dan Nt2?

Dat er, wat mij betreft, verschillen aan te wijzen zijn, zal nu wel duidelijk zijn. Hoe die verschillen er dan precies uitzien, zal ik hierna heel kort proberen te beschrijven, waarbij ik vanuit de volgende 6 gezichtspunten vertrek:

1. lesgevers;
2. leerders;
3. methode/didactiek;
4. materiaal/werkvorm;
5. toetsing/certificering;
6. referentiekader.

Overigens resulteren die beschrijvingen niet uit wetenschappelijk onderzoek, maar zijn ze gebaseerd op ervaringsgegevens van mijzelf en anderen.

4.1 Lesgevers

Zoals al eerder is opgemerkt, vormen kwalitatief goede docenten/leerkrachten de sleutel tot het succes van het leren van het Nederlands. Dat geldt zowel voor Nt1, Nt2 als voor Nvt. In het geval van Nt2 is de docent of leerkracht bijna altijd t1-spreker van het Nederlands. In toenemende mate ziet men dat ook van oorsprong allochtone docenten kiezen voor het beroep van docent Nt2. Ik vind dat een goede ontwikkeling. Bovendien hebben Nt2-docenten steeds vaker een specifieke opleiding voor het lesgeven in Nt2 genoten.

Voor Nvt ziet dat er wat anders uit. In de meeste gevallen zijn de Nvt-lesgevers geen t1-sprekers en hebben ze zelf het Nederlands als vreemde taal geleerd. De meesten hebben een specifieke lerarenopleiding voor het Nederlands als vreemde taal gevolgd, ten minste voor het voortgezet onderwijs en de universiteit.

Het taalvaardigheidsniveau van de Nvt-lesgever varieert van B1⁺ tot en met C1 van het Europees Referentiekader. Het zou overigens interessant zijn om te onderzoeken op welke schalen het taalvaardigheidsniveau van de Nt2-lesgever zich beweegt.

4.2 *Leerders*

Nt2-leerders beschikken vaak over meerdere verschillende talige en culturele achtergronden. Nt2-groepen zijn, wat taal en cultuur betreft, zeer zeker niet homogeen. De leerders hebben meestal een andere talige en culturele achtergrond dan de lesgever. De Nt2-lesgever is vaak niet vertrouwd met – en dat kan ook bijna niet – alle talen en culturen die in zijn/haar groep vertegenwoordigd zijn. En hetzelfde geldt min of meer voor de leerders ten aanzien van de doeltaal en -cultuur. In dit geval het Nederlands. Die verscheidenheid aan talen en culturen binnen de groepen kan tot misverstanden leiden.

Voor Nvt geldt dat de leerders meestal dezelfde talige en culturele achtergrond hebben. De Nvt-lesgever is uiteraard vertrouwd met de taal en cultuur van zijn/haar groep. Misverstanden naar aanleiding van talige en culturele achtergronden komen dan ook niet voor.

4.3 *Methode/didactiek*

Zowel bij Nt2 als bij Nvt ligt het accent op taalverwerving. In het geval van Nt2 wordt vaak gekozen voor een functionele aanpak en wordt (hopelijk) optimaal gebruikgemaakt van de mogelijkheid tot natuurlijke input. De leerders worden immers ook buiten de formele onderwijssituatie geconfronteerd met de doeltaal (in dit geval het Nederlands) dat de omgevingstaal is. Mede door de talige en culturele verscheidenheid binnen Nt2-groepen is er sprake van interculturele confrontatie (andere culturen – cultuur NL) en bewustzijnsvorming.

Bij Nvt wordt voor de taalverwerving vaak gebruikgemaakt van een contrastieve methode, een aanpak waarbij de doeltaal (NL) wordt vergeleken met de eigen taal (t1). De Nvt-leerders komen buiten de formele onderwijssituatie niet of nauwelijks in contact met de doeltaal. Er kan dus vrijwel geen gebruik worden gemaakt van natuurlijke input. Het intercultureel onderwijs is vaak ook gericht op een vergelijken van en kennis maken met de doeltaalcultuur (kennis van land en volk) vanuit een min of meer homogene omgevingscultuur.

4.4 *Materiaal/werkvorm*

Nt2-lesgevers hebben de mogelijkheid om veel gebruik te maken van (semi-)authentieke materialen. Daarbij kan men teruggrijpen op een hele waaier aan (interactieve) werkvormen die in Nederland en Vlaanderen gebruikelijk zijn, maar die in een Nvt-context wel eens minder snel geaccepteerd kunnen worden. Verder hebben Nt2-lesgevers de keuze uit een hele reeks specifieke handboeken en methodes voor het Nt2-onderwijs die al dan niet gebruikmaken van meer- of anderstalige ondersteuning.

De Nvt-lesgever heeft minder direct toegang tot (semi-)authentieke materialen. Daarnaast bestaan er weinig handboeken en methodes voor het onderwijs in Nvt. Veelal wordt gebruikgemaakt van Nt2-methodes met veel aanvullend (eigen) materiaal. De ondersteuning is vrijwel altijd in de eigen taal. Hierboven werd al gesteld dat werkvormen die in een Nederlandse context heel gangbaar zijn, in een Nvt-situatie wel eens niet zouden kunnen werken. Zo is het bijvoorbeeld moeilijk om een concept als “verkennd leren” binnen het basisonderwijs in Noord-Frankrijk in te voeren.

4.5 Toetsing/certificering

Ook voor Nt2 en Nvt geldt dat toetsing en certificering onontbeerlijke elementen zijn bij taalverwervingsprocessen. Voor de certificering Nt2 wordt vaak het staatsexamen Nt2 gebruikt of een getuigschrift van een Nederlandse onderwijsinstelling. Heel soms kiest men voor het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal. Voor Nvt geldt dat, ter ondersteuning van het diploma/getuigschrift van het betreffende buitenland, vaak een van de profelexamens van het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (CNaVT) als extern examen gebruikt wordt.

4.6 Referentiekader

Nt2 wordt in een doeltaalcontext onderwezen. Daar staat tegenover dat de onderwijs-groepen heel heterogeen zijn wat betreft de talige en culturele achtergrond van de deelnemers. De in Nederland heersende onderwijsvisie zou wel eens verkeerd kunnen vallen bij andere taal- en cultuurgroepen. Dat heeft tot gevolg dat de visie op leren, onderwijzen en toetsen binnen een Nt2-groep incoherent is.

Aangezien de taal en cultuur in een Nvt-context homogeen zijn, is de visie op leren, onderwijzen en toetsen coherent. Eventuele verschillen komen veeleer voort uit leeftijdsverschillen en sociologische aspecten.

Het is duidelijk dat de onderwijsvisie van Nt2 respectievelijk Nvt van grote invloed is op de eerste 5 eerder genoemde gezichtspunten.

5. Conclusie

Ik hoop dat ik met mijn korte uiteenzetting een bijdrage heb kunnen leveren aan de discussie over de (eventuele) verschillen tussen Nt2 en Nvt. Zoals ik al eerder heb gezegd, zijn mijn bevindingen niet gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Mijns inziens is er nood aan fundamenteel wetenschappelijk onderzoek op het gebied van vakdidactiek Nvt. Rest mij nog te zeggen dat ik in mijn bijdrage alleen de verschillen heb belicht. Er zijn uiteraard ook genoeg overeenkomsten aan te wijzen waar in de Nvt-praktijk al dankbaar gebruik van wordt gemaakt.

Pauline Vis

Onderwijscentrum Vrije Universiteit, Amsterdam & Cygnus Gymnasium, Amsterdam

Contact : p.vis@ond.vu.nl

Vreemde talen leren met behulp van gebaren

Woord vooraf

Ons is gevraagd de Accelerative Integrated Method (AIM) ter sprake te brengen in de Nt2-stroom. Hieronder gaan we in op de verschillende onderdelen die deze betrekkelijk nieuwe methode kenmerken. U zult lezen dat de methode momenteel bestaat voor de talen 'Engels', 'Spaans' en 'Frans'. Toch is de methode ook bruikbaar voor Nt2: de didactiek heeft behalve de meest bekende component – een eigen, door de doeltaal gedreven gebarentaal – ook voldoende taaloverstijgende elementen in zich. In onze bijdrage gaan we uit van het schoolvak Frans, omdat we op die manier onze eigen ervaringen ter sprake kunnen brengen. De AIM-didactiek in zijn geheel kan gezien worden als inspiratie voor elke docent die vreemde talen onderwijst. Vandaar, het schoolvak Frans als casus voor Nt2.

Onderstaande tekst over de AIM-didactiek (auteur: Sebastiaan Dönszelmann – Onderwijscentrum Vrije Universiteit Amsterdam) verscheen in november 2008 in *Levende Talen Magazine* en werd ook gepubliceerd in het tijdschrift *Cahiers F*, uitgegeven door de Belgische Vereniging van de Leraren Frans (B.V.L.F.-vzw).

1. Inleiding

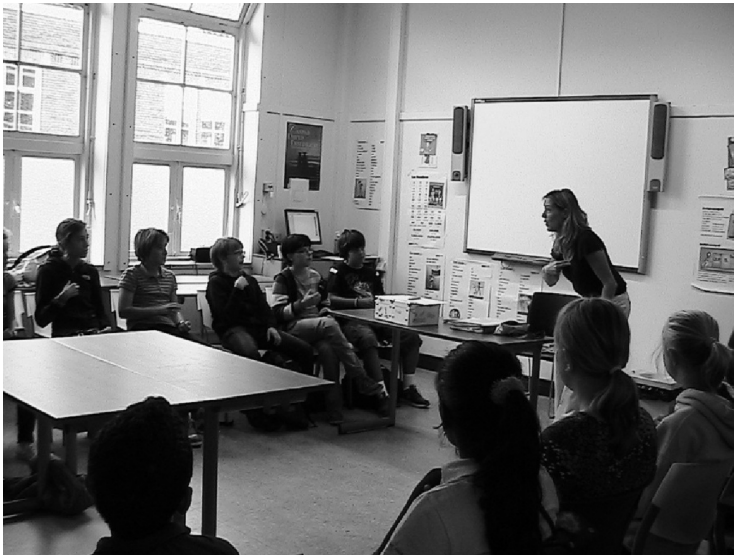
Stelt u zich voor: een les Frans in een 'gewone' 1^e klas, 2^e helft van het schooljaar. Een kringgesprek, in het Frans. Over hobby's. Dat is al vrij bijzonder. Dan zegt een leerling opeens: "Je pense que les garçons dans ce classe aiment bien jouer à l'ordinateur". En nog mooier, daarna gecorrigeerd door een klasgenoot: "Non, c'est pas 'ce' classe, c'est 'cette' classe".

2. Frans leren gaat zo traag!

Al tijden stond het mij tegen dat ik als docent Frans in het voortgezet onderwijs niet in staat ben kinderen in de vele jaren die ze bij ons in de klas zitten een redelijk woordje Frans te leren spreken. We zijn er al bijna aan gewend dat zelfs binnen het voorbe-

reidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) op de meeste vaardigheden het ERK-niveau nauwelijks boven A2 uitkomt. Zou u na 6 jaar, 3 uur per week onderwijs ook niet wat meer verwachten ?

Reden genoeg dus om na te denken over een manier van lesgeven die meer zoden aan de dijk zet. In maart 2007 ontmoette ik Wendy Maxwell voor het eerst en kreeg ik een goede indruk van haar AIM-didactiek om het Frans (voor Engels en Spaans bestaat het ook al) te onderwijzen. Mijn collega docent/trainer Pauline Vis en ik dienden een voorstel in om met die methode te gaan experimenteren bij de scholen voor voortgezet onderwijs waar we werkzaam zijn (Cygnus/Pieter Nieuwland College). Eind augustus 2007 startten we met een AIM-pilot in vwo 1 (onderhand zitten de leerlingen van toen in klas 3 en volgen ze nog steeds lessen volgens de AIM-principes. Wegens succes is bijna de hele onderbouw inmiddels overgegaan op de AIM-didactiek).



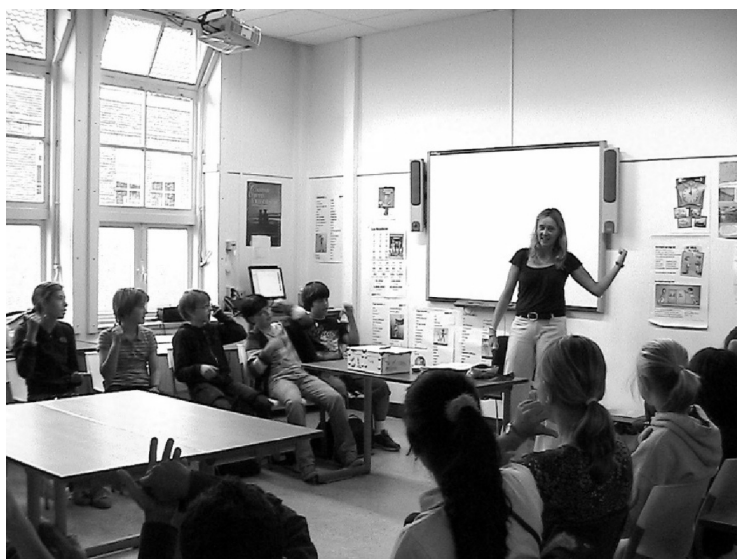
Figuur 1: Verschil tussen *ik* en *me* wordt hier aangeleerd. Alle leerlingen spreken en gebaren met de docent mee.

3. Wat is AIM?

Kort gezegd is AIM een didactiek voor het leren van vreemde talen die ervan uitgaat dat voortdurend handelen in de vreemde taal, samen met veel herhalingen in steeds wisselende, zinvolle context de basis vormt voor het meest effectieve leerproces. Heel logisch eigenlijk en tot hier niets nieuws ten opzichte van reguliere communicatieve

aanpakken. Wat de methode echter nadrukkelijk kenmerkt, is het gebruik van gebaren bij alle woorden en grammatica om het leren te ondersteunen.

In de lessen ziet dat er als volgt uit: de docent spreekt vanaf de eerste les alleen maar Frans en bij elk woord dat hij uitspreekt, zal hij – zeker de eerste maanden – een gebaar maken. De gebaren helpen niet alleen om de woorden te begrijpen, ze drukken ook grammaticale structuur uit en helpen om die woorden en structuur te onthouden. Om een voorbeeld te geven van de gebaren: ‘viens’ (kom) wordt gebaard door met de wijsvinger naar onszelf toe te gebaren, zoals we dat in het dagelijkse leven ook wel eens doen. De infinitief, ‘venir’, is hetzelfde gebaar, maar dan gevolgd door een gekromde wijsvinger met de rechterhand (die eruit ziet als een letter ‘r’ voor de toeschouwer). De logica hierachter is eenvoudig. Elke infinitief in het Frans eindigt op de een of andere manier op de letter ‘r’, of in klank (‘être’, ‘vouloir’, ‘venir’, etc.) dan wel in het schrift (alle werkwoorden op ‘-er’). Door structureel infinitieven op een r-gebaar te laten eindigen, herkent de leerder een fysieke klank-tekenkoppeling die naast betekenis ook nog eens de grammaticale structuur uitdrukt. En het prettige is dat het fysieke aspect van die ondersteuning voor een veel betere begripsinbedding zorgt die lang niet wordt bereikt met een reguliere, schriftelijke ondersteuning. Lezen en schrijven doe je met AIM pas als woorden en grammatica meerdere keren mondeling, met gebaren en in verschillende contexten, aan bod zijn geweest.



Figuur 2: Vorm volgt inhoud: de vinger die naar achteren wijst staat voor de accent aigu (é) bij het franse voltooid deelwoord.

In het hele leerproces gebaren de leerlingen vaak mee. Het daadwerkelijk ‘doen’ van, bijvoorbeeld, de infinitief zorgt voor een betere beklijving. Maar het is niet altijd nodig te gebaren. Leerlingen moeten uiteindelijk immers Frans leren en geen gebarentaal. Wat de leerlingen wel doen, is praten, en wel in de vreemde taal. Iets anders is niet toegestaan en dat verbond met de klas blijkt heel gemakkelijk te sluiten zolang je er maar vroeg mee begint, er consequent in bent en je goed gedrag nadrukkelijk beloont.

Tot slot krijgt de dagelijkse praktijk van de AIM-docent verder invulling door de verhaallijnen en de vele oefeningen uit de leergang die bij AIM hoort.

4. Van AIM leer je schrijven

Bij het maken van oefeningen uit het werkboek wordt door de leerlingen veel geschreven en functioneel gelezen. Dat weerlegt, zo nodig, de veronderstelling dat AIM een methode is die zich voornamelijk richt op mondelinge taalvaardigheid. Die veronderstelling is op zich wel begrijpelijk: de methode volgt immers de lijn van de natuurlijke taalverwerving, die eveneens mondeling begint. Bij AIM zien, horen en spreken leerlingen eerst in de vreemde taal. Pas als ze woorden, grammaticale constructies en zgn. ‘chunks’ herkennen en zelf kunnen toepassen, worden de leerlingen met het schrift geconfronteerd. Dat levert grappige taferelen op. Waar je normaal gesproken tot in de hogere klassen de gekste uitspraken hoort van hoogfrequente woorden en structuren met een moeilijke schrijfwijze (zoals ‘qu’est-ce que’, ‘ils veulent’ of ‘la fille’), zie je bij AIM het omgekeerde. Maar dan met een veel lagere leerdrempel. Als ‘onze’ leerlingen een lastig woord voor het eerst zien, lezen ze er meestal gewoon overheen, spreken ze het goed uit en zeggen ze hooguit in keurig Frans “wat schrijf je ‘tu t’appelles’ grappig”. We laten ze de woorden vervolgens in schrijfoefeningen meerdere malen toepassen en merken dat ze in de woorden, evenals in de grammatica, al heel snel weinig fouten meer maken en er bovendien veel creatiever mee omgaan.

5. En de kanttekeningen?

Wat AIM nog meer aantrekkelijk maakt, is de mooie uitspraak die leerlingen zich eigen maken, de spelvormen die je toepast in de les, het plezier dat de leerlingen in het vak krijgen (“Ah monsieur, on va encore jouer la pièce et corriger les phrases aujourd’hui ?”) en de positieve gevolgen die dat plezier heeft voor het leren van de taal – u leert toch ook meer als u het naar uw zin heeft? En andersom: als ik na 4 of 5 jaar Frans nog steeds bijna niets zou kunnen, zou ik er ook niet zo veel aardigheid meer in hebben.

Natuurlijk vallen er wel enkele kanttekeningen te plaatsen bij AIM. Zo vraagt de methode heel wat van de docent. Het leren van de gebaren kost een paar dagen en de gebaren vlot toepassen binnen een AIM-lescontext vraagt nog meer tijd. Bovendien is het geven van een AIM-les aan het begin een meer arbeidsintensieve aangelegenheid dan een ‘reguliere’ les Frans.

De reguliere methodes gaan uit van:

Lezen/Luisteren	:	Schrijven/Spreken
-----------------	---	-------------------

AIM doet het andersom:

Spreeken/Doen/Luisteren	:	Lezen/Schrijven
-------------------------	---	-----------------

Die specifieke volgorde impliceert dat de docent – zeker in het begin – intensiever met zijn groep werkt. Hij moet immers zorgen voor de communicatie in de klas en voor de ondersteunende gebaren. Later wordt die druk minder. Dat zijn heel praktische kenmerken die overigens wel een appèl doen op onze kijk op het taal leerproces. Met andere woorden: de AIM-docent moet bereid zijn om een aantal traditionele aannames over het leren van de taal aan de kant te zetten. Hij zou ervoor kunnen kiezen om ‘een beetje’ AIM te doen, maar dat zou volgens mij een negatieve impact hebben op de uiteindelijke opbrengsten: “een beetje doeltaal-voertaal” heeft niet veel zin; dan doen de leerlingen al snel niet meer mee. En van “een beetje gebaren” blijft ook al gauw maar weinig over. In dat geval missen de leerlingen de consequente ondersteuning en gaat de docent waarschijnlijk te moeilijke woorden gebruiken. Als je met AIM aan de slag gaat, moet je op sommige fronten overstag.

Voor sommige docenten zou het consequent spreken van de doeltaal ook een belemmering kunnen zijn. Niet alleen omdat dat iets van de eigen taalvaardigheid vraagt, maar ook omdat het ‘doeltaal-voertaal-principe’ de docent in het begin beperkt in zijn mogelijkheden. Je kunt immers niet zomaar in de vreemde taal zeggen “dat de leerlingen in duo’s de komende tien minuten moeten gaan werken aan opdracht 7a”. Ze zouden er namelijk niets van begrijpen... Het moge duidelijk zijn dat het voor de rust van de docent heel belangrijk is om snel te beginnen met het aanleren van de instructietaal. Pas dan kan hij de leerlingen aan het werk zetten en zelf even uitblazen. Dat onderstreept meteen hoe zinvol het leren van de instructietaal bij AIM is voor leerlingen en docent. Bij AIM leer je namelijk ook Frans om je docent te kunnen verstaan en mee te kunnen doen in de les. Bij de reguliere aanpak leer je Frans omdat... Tja, waarom ook alweer? Volgens mij is dat veel leerlingen vaak niet helemaal duidelijk.

6. Een inktvlek

Steeds meer docenten in Nederland zien de voordelen van het werken met AIM. Twee jaar geleden waren er nog maar 2 scholen die gebruikmaakten van die methode. Vorig jaar waren het er 6 en nu zijn het er zeker 17. Dat verklaart overigens ook het enthousiasme waarmee 16 docenten afgelopen zomer deelnamen aan het AIM Summer Institute in Canada, een heel intensieve cursus voor AIM-docenten van overal ter wereld. Dichter bij huis kan overigens ook: het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit Amsterdam biedt sinds mei 2008 verschillende trainingen aan voor docenten die willen beginnen met AIM in hun lessen Frans.

AIM is een bijzondere methode voor het leren van een vreemde taal. Het gaat uit van een combinatie van bekende factoren die het taalleerproces sterk bevorderen en voegt daaraan een belangrijke component toe: een gebarentaal die nadrukkelijk is ontworpen om de vreemde taal sneller te leren begrijpen. En dat 'sneller begrijpen' is heel erg merkbaar. Leerlingen die een jaar AIM hebben gedaan, zitten ongeveer op het niveau van leerlingen die met de traditionele werkwijze al 3 tot 4 jaar bezig zijn en kunnen hun kennis veel wendbaarder inzetten. De toepassing van AIM leidt bovendien tot grote tevredenheid over de lessen bij leerlingen, ouders en – niet te vergeten – bij de docent zelf.

7. Wilt u kennismaken met AIM ?

Op 9 februari 2010 is er een AIM Kennismakingsatelier op het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit Amsterdam. Uiteraard kunt u ook de workshop volgen op de conferentie Het Schoolvak Nederlands.

Voor meer informatie over AIM kunt u eveneens kijken op: <http://www.onderwijscentrum.vu.nl/aim> of op de Canadese site <http://www.aimlanguagelearning.com>.

Evelyne Ketels

VDAB

Contact: Evelyne.Ketels@vdab.be

Nt2-onderwijs voor werkzoekenden

1. Korte taaltrajecten naar werk

De Vlaamse Dienst voor Arbeidsmarktbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) is een Vlaamse overheidsdienst die als opdracht heeft werkzoekenden zo snel mogelijk aan het werk te krijgen. VDAB beschikt daarvoor over 2 pijlers: de *arbeidsmarktbemiddeling*, waar consultants mensen begeleiden in hun zoektocht naar werk en de *beroepsopleiding* die werkzoekenden opleidt om hen sterker te maken op de arbeidsmarkt.

Nt2 bij de VDAB-beroepsopleiding is sterk uitgebouwd om anderstalige werkzoekenden zo snel mogelijk op de arbeidsmarkt te krijgen. Na een oriëntatiemodule moet men kiezen voor een bepaalde sector: manuele beroepen (o.a. poetsen, horeca, bouw, etc.), administratieve beroepen (tertiaire sector) of zorgberoepen. Voor elke sector is een taakgericht schakelpakket uitgewerkt dat erop gericht is om cursisten in een zo kort mogelijk traject het taalniveau te laten halen dat nodig is om in te stromen in een vakopleiding of naar werk.

2. Nood aan een nieuw concept

Omdat anderstalige cursisten nog sneller en meer gericht voorbereid moeten worden op een beroepsopleiding was er nood aan een nieuw en innovatief concept voor de schakelmodules. Dat werd uitgewerkt voor de manuele beroepen en de zorgsector. Het nieuwe pakket ter voorbereiding op manuele beroepen, kreeg de naam *Sector 2*. *ZorgkabiNED* is het pakket voor anderstalige werkzoekenden die als verpleegster of verzorgende in de zorgsector tewerkgesteld willen worden.

De nieuwe trajecten moesten in de eerste plaats flexibel zijn wat betreft de opzet. Binnen de oorspronkelijke pakketten werd reeds functioneel gewerkt aan doelen op basis van een diepgaand behoeftenonderzoek, maar die trajecten waren grotendeels lineair in opzet: ze bevatten enkel klassikale activiteiten, waardoor er weinig maatwerk mogelijk was.

In het nieuwe concept hebben we gekozen voor klassikale activiteiten in combinatie met verschillende vormen van hoekenwerk:

- *begeleide groepsmomenten*: de instructeur geeft les aan een klein groepje cursisten;
- *begeleid autonoom leren*: de instructeur begeleidt 4 groepjes cursisten tegelijkertijd;
- *zelfstudie*: de instructeur biedt geen begeleiding; cursisten moeten alleen werken.

Binnen die structuur wordt het mogelijk om met de volledige groep samen te werken aan de gemeenschappelijke doelstellingen van de gekozen sector én om tegelijk elke cursist aan de doelen te laten werken die specifiek zijn voor zijn of haar individuele beroepskeuze binnen de sector. Tegelijk stelt de structuur cursisten in staat om op eigen tempo en volgens de eigen specifieke leernoden zijn of haar leerweg in te vullen. De leerkanalen en vooruitgang worden op die manier verhoogd voor zowel de sterke als de minder sterke cursisten.

Naast het opzetten van een meer flexibel traject aan de hand van een grotere diversiteit in soorten leeractiviteiten, werd er als tweede pijler een systeem van permanente evaluatie ontwikkeld. Dat gebeurde aan de hand van:

- zelfevaluaties bij de taken;
- functionele evaluatietaken aan het einde van elk tussenniveau;
- een portfolio.

De vooruitgang van de cursist wordt op die manier voortdurend in beeld gebracht en wordt tijdens een tweewekelijks consult ook individueel besproken. Bedoeling is om cursisten niet alleen te leren nadenken over hun talige vooruitgang, maar ook over de meer algemene competenties die ze nodig zullen hebben bij de uitoefening van het beroep van hun keuze. Waar lesgevers in de oorspronkelijke trajecten vaak op eigen initiatief een opvolgsysteem op poten moesten zetten, wordt dat in de vernieuwde trajecten structureel ingebouwd. Zowel cursisten als lesgevers krijgen hier nu een instrument voor.

De vernieuwde trajecten willen daarmee de link tussen de talige vooropleiding en de eigenlijke vakopleiding en/of de eigenlijke job nog verstevigen, waardoor de kans op een succesvolle doorstroom nog verhoogd wordt.

In de presentatie op de HSN-conferentie zal dit vernieuwende concept aan de hand van voorbeeldmateriaal concreet toegelicht worden. Verder zal ook het systeem van permanente evaluatie uitgebreid aan bod komen.

3. Resultaten?

Voor lesgevers Nt2 was het pakket een hele ommezwaai: hoekenwerk, pc's in de klas, permanente evaluatie en remediëring. Een degelijke opleiding was dus onontbeerlijk. Veel instructeurs waren enthousiast over het nieuwe concept: "Eindelijk tijd voor evaluatie, veel materiaal en goed uitgewerkt materiaal om op maat te werken, ...".

De pakketten werden ook goed onthaald bij de cursisten. Ze vonden het boeiend om vanaf het basisniveau (A1) al een vakspecifiek aanbod te kunnen kiezen. Bovendien staat het leren van de taal in het pakket dicht bij de praktijk, zijn er leuke motiverende taken, etc.

Of de resultaten positief bijdragen tot doorstroom naar de beroepsopleiding en naar werk, hopen we in 2010 te kunnen bevestigen.

Ronde 7

Sandy Reinenbergh & Kristel Hoydonckx
Huis van het Nederlands, Antwerpen
Contact: sandy.reinenbergh@stad.antwerpen.be
kristel.hoydonckx@stad.antwerpen.be

Taalgericht naar werk: handvatten voor de taaldocent in geïntegreerd onderwijs

In tal van Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO's) die beroepsgerichte opleidingen aanbieden, ondervinden laagtaalvaardige cursisten moeilijkheden om volwaardig aan het onderwijs te participeren. Voldoende taalbeheersing is cruciaal tijdens de studieloopbaan. Taal is nodig om gesproken en geschreven teksten te kunnen begrijpen, om met vakdocenten en medecursisten over de leerstof te kunnen praten, om antwoorden op opdrachten te kunnen formuleren, etc. Laagtaalvaardige cursisten hebben daarom extra taalondersteuning nodig tijdens de vakopleiding. Geïntegreerd onderwijs, dat taalonderwijs en vakonderwijs verenigt, kan hier een oplossing zijn. Directies/coördinatoren en docenten hebben nood aan handvatten en praktische instrumenten voor taalondersteuning.

Het Huis van het Nederlands Antwerpen ontwikkelde voor beroepsgerichte opleidingen en CVO's het kader en de vormingsmodules *Taalgericht naar Werk*. Dat is mogelijk gemaakt met de financiële steun van het departement Inburgering (ministerie van de Vlaamse Gemeenschap).

Het project *Taalgericht naar werk* bestaat uit twee fases. In het schooljaar 2006-2007 publiceerde het Huis van het Nederlands Antwerpen, in samenwerking met Linguapolis, *Taalgericht naar Werk. Over het belang van geïntegreerd vakonderwijs voor beroepsgerichte opleidingen*. Die publicatie speelt in op de noden en biedt praktische instrumenten voor taalondersteuning aan cursisten. Ze bestaat uit 3 actieplannen om geïntegreerd vakonderwijs in te voeren:

- een *actieplan voor directies en coördinatoren*: zij krijgen een kader om geïntegreerd vakonderwijs te implementeren;
- een *actieplan voor docenten*: vakdocenten krijgen instrumenten en voorbeelden om taalgericht vakonderwijs toe te passen in de praktijk en taaldocenten krijgen tips en praktijkvoorbeelden om taallessen (Nederlands op de werkvloer, neven- of voortraject) af te stemmen op de vakles en om vakdocenten te ondersteunen bij taalgericht werken;
- een *actieplan taalbeleid*.

In de publicatie onderscheidt het Huis vier vormen van geïntegreerd vakonderwijs: ‘Nederlands op de opleidingsvloer’, ‘een beroepsgericht voor- en neventraject’ en ‘taalgericht vakonderwijs’. Het kader richt zich vooral naar Centra voor Volwassenenonderwijs, maar is ook interessant voor medewerkers op stage- en werkvloeren, beleidsmakers, pedagogische begeleiders, etc. Tijdens de HSN-conferentie van 2007 gaven het universitair talencentrum Linguapolis en het Huis van het Nederlands Antwerpen hier een uiteenzetting over.

In 2008 ontwikkelde het Huis van het Nederlands, in samenwerking met de Karel de Grote-Hogeschool, 12 vormingsmodules die aansluiten bij de publicatie. Die interactieve vormingsmodules bieden ondersteuning aan vakdocenten, taaldocenten en directies bij de implementatie van geïntegreerd onderwijs. Er zijn zowel vormingen voor centra die in het begin staan van een taalbeleidsproces, als voor centra die er al een aantal jaar actief mee bezig zijn. Hieronder vindt u een overzicht van de modules:

OVERZICHT TAALMODULES

Voor wie?	Bij de start van taalbeleid	Voor scholen met ervaring	Voor wie?	Bij de start van taalbeleid	Voor scholen met ervaring
Directies en coördinatoren	Module 1A Taalbeleid: Inleiding • Wat zijn de algemene principes van tweedetaalverwerving? • Wat is getingstweedvanderover? • Hoe kan je taalbeleid verspreiden op 4 niveaus? • Zijn er goede praktijkvoorbeelden?		Vakdocenten en taaldocenten	Module 4A Samenwerking tussen taal- en vakdocent: • rolverdeling en Nederlands op de opleidingsvloer • Hoe verloopt de samenwerking organisatorisch? • Wat is de rol van de taal- en vakdocent bij: - taalprocedures - taalgenees-/hoortraining - taalgerechtigd vakdocent • Nederlands op de opleidingsvloer (bijv. in de klas en in de praktijk) • Nieuw en stappenplan • Nieuw: voorstellen en weerstanden	Module 5 Nederlands op de opleidingsvloer: coaching • Hoe kunnen docenten mekaarlessen observeren en begeleiden (dit kan gebeuren met of zonder begeleiding. Ook vormen van teamteaching en video-coaching zijn mogelijke opties)
	Module 1B Taalbeleid: Intake, toetsing, samenwerking • Hoe zorg je voor een efficiënte intakeprocedure? • Hoe bepaal je de gewenste taalgerechtigd competenties bij in- en uitstroom? • Welke toets kan je afnemen bij de intake? • Wat zijn de voorwaarden voor de samenwerking tussen vakopleiding en taalgerechtigd? • Hoe ga je om met weerstanden?	Module 1B Taalbeleid: Intake, toetsing, samenwerking • Hoe zorg je voor een efficiënte intakeprocedure? • Hoe bepaal je de gewenste taalgerechtigd competenties bij in- en uitstroom? • Welke toets kan je afnemen bij de intake? • Wat zijn de voorwaarden voor de samenwerking tussen vakopleiding en taalgerechtigd? • Hoe ga je om met weerstanden?		Module 4B Samenwerking tussen taal- en vakdocent: • toetsing • Hoe kan je de gewenste taalgerechtigd competenties bepalen? • Wat zijn de mogelijke evaluatiemomenten? (functionele toetsing tegenover niveau-bepalingsmomenten) • Hoe stel je een functionele taaltoets op (concrete opdracht)?	
Vakdocenten	Module 2A Taalgericht vakonderwijs: Inleiding • Wat zijn de algemene principes van tweedetaalverwerving? • Wat is taalgericht vakonderwijs? • Waarom taalgericht vakonderwijs? • Hoe werk je met de 3 pijlers van taalgericht vakonderwijs in je les? (interactie, context en taalbeleid)	Module 3A Taalgericht vakonderwijs: verdieping • Welke weerstanden kan je inzetten in de les? • Hoe kan je je eigen les- en leeractiviteiten optimaliseren en verbeteren?	Taaldocenten	Module 6A Talig beroepsgericht voor-/neventraject: doelen en inhoud • Hoe organiseer je een talig beroepsgericht voor-/neventraject? • Hoe kan je het gewenste leerdoel- en uitkomstniveau van het traject bepalen? • Hoe bepaal je de inhoud van het traject? • Waar vind je geschikt lesmateriaal?	Module 7A Talig beroepsgericht voor-/neventraject: coaching • Hoe kunnen de docenten mekaarlessen observeren en begeleiden (dit kan gebeuren met of zonder begeleiding. Ook vormen van teamteaching en video-coaching zijn mogelijke opties)
	Module 2B Taalgericht vakonderwijs: interactie, context en taalbeleid • Hoe kan je voor context zorgen in de les? (procedures en oefeningen) • Hoe kan je interactie taalbeleving geven? (moederstaf, strategieën, feedback) • Hoe kan je schriftelijke taalbeleving geven? - bij niet-moederstaf les - tips om cursisten te laten verwerven • Hoe kan je lessen kritisch bekijken?	Module 3B Taalgericht vakonderwijs: coaching • Hoe kunnen docenten mekaarlessen observeren en begeleiden? (dit kan gebeuren met of zonder begeleiding. Ook vormen van teamteaching en video-coaching zijn mogelijke opties)		Module 6B Talig beroepsgericht voor-/neventraject: didactiek • Wat zijn de criteria voor goed lesmateriaal aan een voor-/neventraject? • Vindt het bestaand/ eigen lesmateriaal aan de criteria?	

Figuur 1: Overzicht taalmodules.

Bij de modules hoort een cd-rom met filmfragmenten, waarin lescentra tonen hoe een vakdocent, taaldocent en een docent Nederlands op de werkvloer concreet te werk gaan.

Schooljaar 2008-2009 en dit schooljaar krijgen CVO's door middel van EIF-middelen (i.e. middelen van het Europees Integratiefonds) de kans om te experimenteren met de geïntegreerde trajecten. Een aantal beroepsgerichte CVO's in Vlaanderen organiseren in samenwerking met CVO's die Nt2 aanbieden Nederlands op de opleidingsvloer, een talig beroepsgericht voor- of neventraject. Hierbij krijgen ze procesbegeleiding van de Huizen van het Nederlands in de vorm van vormingsmodules en individuele ondersteuning/advies bij de uitvoering van de trajecten.

Tijdens de 23^{ste} HSN-conferentie (2009) demonstreren we in een interactieve workshop een fragmentje uit de vormingen voor taaldocenten. We gaan dieper in op de organisatie en de mogelijke werkvormen van Nederlands op de opleidingsvloer en op de voor- en nadelen ervan.

Meer info over *Taalgericht naar werk* vindt u op <http://www.nt2antwerpen.be/>.

Ronde 8

*Michel van Gessel & Anne Kerkhoff
Fontys Lerarenopleiding Tilburg
Contact: m.vangessel@fontys.nl*

WebCEF: een online instrument voor het beoordelen van spreekvaardigheid Nt2 in samenhang met het Europees Referentiekader

WebCEF is de naam van een Europees project (2006-2009) dat wordt uitgevoerd in het kader van het Socrates-programma en waarin 7 instellingen voor hoger onderwijs in Europa samenwerken. Het is tevens de naam van een online instrument waarmee spreekvaardigheid in verschillende talen – waaronder het Nederlands – kan worden beoordeeld. In WebCEF kan je videofragmenten uploaden en laten beoordelen op basis van het gemeenschappelijk Europees Referentie Kader (ERK). Je kunt beoordelingen van verschillende beoordelaars vergelijken en overwegingen en argumenten bij beoordelingen delen. WebCEF kan dienen als hulpmiddel bij het beoordelen van taalvaardigheid en is ook heel bruikbaar bij de opleiding van taaldocenten.

Tijdens de workshop wordt het online assessment instrument gedemonstreerd en worden enkele toepassingsmogelijkheden besproken.

9. En verder nog...

Matthias Lefebvre

Universiteit Gent, vakgroep Nederlandse Taalkunde

Contact: matthias.lefebvre@ugent.be

Jongeren warm maken voor taalvariatie

1. Inleiding

Vlaamse middelbare scholen contacteren de redactie van het *Woordenboek van de Vlaamse Dialecten* (WVD) vaak met de vraag naar didactische leerpakketten over ‘Taalvariatie’. Speciaal voor deze conferentie worden enkele didactische *tools* aangereikt die jongeren warm kunnen maken voor taalvariatie.

In Vlaanderen hoor je vandaag de dag allerlei soorten Nederlands spreken, gaande van “echt, authentiek” dialect tot Standaardnederlands (= Algemeen Nederlands) zoals dat in de nieuwsprogramma’s van de openbare omroep wordt gebruikt. Tussen die twee uitersten in bestaat een bonte waaier aan variëteiten, die noch dialect noch standaardtaal zijn, en waarvan de ene nauwer bij het dialect en de andere nauwer bij het Algemeen Nederlands aansluit (Devos 2001). Die variëteiten worden ook wel denigrender *Soapvlaams* of *Verkavelingsvlaams* genoemd. De meest gebruikte term voor deze informele Vlaamse omgangstaal is *tussentaal*. “Iedereen constateert dat Vlamingen in hun bovenregionale informele spreektaal blijkbaar de voorkeur geven aan een mengvorm tussen dialect en standaardtaal” (De Caluwe 2009: 8). Recent onderzoek heeft bovendien aangetoond dat “jongeren soms uiterst eloquent met taalmiddelen en -variëteiten weten om te springen en zich sterk bewust zijn van de gevestigde taalnormen zonder dat ze die altijd gedwee wensen na te leven” (Jaspers & Vandekerckhove 2009: 2).

2. Didactische tools taalvariatie

Taalvariatie is, zoals elke vorm van diversiteit, op zich een positief gegeven. Voor leerkrachten Nederlands komt het erop aan de leerlingen vertrouwd te maken met de belangrijkste componenten van die variatie in het taallandschap – dialect, tussentaal, standaardtaal – die elk hun plaats hebben in de communicatie en in onderlinge wisselwerking de taalevolutie in Vlaanderen bepalen.

In tegenstelling tot Nederland, waar een brede schoolaanpak heerst met betrekking tot de dialecten, blijft Vlaanderen beduidend achter (Van Hout, De Tier & Swanenberg

2009). Enkel in Belgisch Limburg is een aantal jaar geleden het lessenpakket *Ich kal auch Limburgs* gemaakt. Hieronder worden enkele didactische leermiddelen opgesomd die bruikbaar kunnen zijn voor de leerkracht om het thema taalvariatie op een boeiende en originele manier te benaderen. Die *tools* zijn zo opgevat dat ze het competentiegericht leren van de leerling stimuleren.-

2.1 Websites dialectologie

In het kader van de emancipatorische onderwijsvisie kunt u de leerlingen zelf laten kennismaken met de verschillende dialecten aan de hand van enkele websites.

Zeer toegankelijke informatie over dialecten vindt u op de website van het museum *Huis van Alijn* in Gent: <http://www.huisvanalijn.be/nl/collectie/taalkamer.html>. De kenmerken van de belangrijkste dialectgroepen in het Zuid-Nederlandse dialectgebied worden er onder de loep genomen. Op die website zijn ook geluidsfragmenten verzameld van dialectsprekers die rond 1900 geboren zijn. Die dialectopnames zijn ook apart te verkrijgen op een cd-rom die via de website te bestellen is.

Op de website <http://fuzzy.arts.kuleuven.be/rewo> vindt u informatie over de woordenboekprojecten die de Vlaamse, Brabantse en Limburgse dialecten in kaart brengen. U vindt er onder andere dialectkaarten met geluidsfragmenten. De drie woordenboekprojecten hebben ook eigen websites: namelijk <http://dialect.ruhosting.nl/wbd/>, <http://dialect.ruhosting.nl/wld/> en <http://www.wvd.ugent.be/>. Daarnaast verstrekt ook de *Stichting Nederlandse Dialecten* informatie over de dialecten die in het Nederlandse taalgebied worden gesproken (<http://www.nederlandsedialecten.be>).

De Universiteit Gent heeft ook nog een project op stapel om allerlei informatie over dialecten die een breed publiek kan interesseren op een website ter beschikking te stellen.

2.2 Corpus Gesproken Nederlands

Het Corpus Gesproken Nederlands (CGN) is een digitale databank van hedendaags gesproken Nederlands van Vlaamse en Nederlandse volwassenen. In totaal omvat het CGN 900 uur spraakopnames, wat overeenkomt met ongeveer 9 miljoen woorden. Het CGN onderscheidt verschillende teksttypes: spontane face-to-face conversaties, interviews, telefoondialogen, enz. Voor elk spraakfragment stelt het CGN een orthografische transcriptie ter beschikking, i.e. een woordelijke neerslag van wat er gezegd wordt. Het CGN is aan te vragen via <http://www.tst.inl.nl/producten>. Onderzoekers in Vlaanderen en Nederland maken dankbaar gebruik van het CGN voor de studie van de gesproken taal in Vlaanderen.

In de onderwijspraktijk kan het CGN als *tool* dienen om jongeren vertrouwd te maken met kenmerken van tussentaal. De leerkracht kan fragmenten laten horen en die laten beoordelen door groepjes leerlingen. De leerlingen krijgen een transcriptie van het fragment en geven aan welke niet-standaardtalige verschijnselen opvallen. Daarbij kan men gebruikmaken van een artikel van Taeldeman (2008) waarin enkele grammaticale tussentaalkenmerken zijn opgesomd.

2.3 *Matched guise-onderzoek en varianten*

Matched guise-onderzoek is een methode om onderzoek te doen naar taalattitudes. Matched guise-onderzoek kan perfect dienen als *appetizer* aan het begin van de les, om de leerlingen warm te maken voor het onderwerp taalvariatie.

Aan de hand van die techniek (Lambert 1960) kunt u bijvoorbeeld proberen te achterhalen welke positie leerlingen aannemen ten aanzien van tussentaal. De techniek houdt in dat aan een groep informanten geluidsopnames worden voorgelegd. Zij worden gevraagd om de sprekers van die fragmenten te beoordelen. Wat de informanten echter niet weten, is dat het om fragmenten van één en dezelfde spreker gaat die verschillende taalvariëteiten gebruikt. Doordat de stem en de inhoud van de fragmenten steeds dezelfde zijn, kunnen we de attitude van de informant ten aanzien van de verschillende taalvariëteiten achterhalen. Telkens nadat de proefpersonen een fragment beluisterd hebben, wordt hen gevraagd een enquête in te vullen. Impe (2006) heeft een dergelijk attitudeonderzoek gedaan, maar in haar onderzoek was er telkens een andere persoon die de fragmenten insprak (= 'mixed guise'). Ze kwam daarbij tot de conclusie dat standaardtaal hoofdzakelijk met status geassocieerd wordt, terwijl de dialecten aan persoonlijke integriteit gelinkt worden. Tussentaal daarentegen kan dan weer sociaal attractief genoemd worden (Impe 2006: 124). Om naar die drie dimensies te peilen, kunnen we gebruikmaken van vragen zoals "Denkt u dat spreker 1 te vertrouwen is?" (persoonlijke integriteit), "Hebt u de indruk dat spreker 1 een succesvolle carrière heeft?" (status), "Gelooft u dat spreker 1 veel vrienden heeft?" (sociale attractiviteit).

Als leerkracht kunt u dus een aantal fragmenten laten horen waarin telkens een andere taalvariëteit aan bod komt en op basis van de psychologische dimensies peilen naar de oordelen van de leerlingen. U kunt ofwel iemand op band fragmenten laten inspreken in verschillende variëteiten van het Nederlands (= *matched guise*) of u kunt gebruikmaken van bestaande fragmenten uit het CGN (= *mixed guise*, zie hoger).

2.4 *Radiospots*

Aan de hand van reclamespots op de radio kan worden aangetoond hoe de taakverdeling tussen tussentaal en standaardtaal precies werkt. Uit onderzoek van Saman (2003) naar tussentaal in reclamespotjes is gebleken dat de makers van de spotjes rekening

houden met de taakverdeling tussen de taalvariëteiten in Vlaanderen. Tussentaal wordt gebruikt voor informele, persoonlijke gesprekken (bv. een dialoog waarin ‘gewone mensen’ praten over aanbiedingen); standaardtaal voor de formele, zakelijke mededelingen (bv. een metastem die aan het einde van het spotje de boodschap in correcte standaardtaal herhaalt). Leerkrachten kunnen zelf radiospots gebruiken in hun lessen om registervariatie aan te tonen.

3. Jongerentaal

Jongerentaal is een sociolect waarmee jongeren hun eigenheid uitdrukken en waarmee ze zich willen onderscheiden van de rest van de gemeenschap. Vooral woorden en uitdrukkingen die te maken hebben met de specifieke leefstijl van jongeren wijken af van de ‘algemene’ taal.

Leerlingen kan gevraagd worden typische jongerentaalwoorden uit jongerentijdschriften op te tekenen en te analyseren. Ze kunnen daarbij op zoek gaan naar ontleningen uit vreemde talen, bekrachtigers (bv. mega, kei), positiefkwalificerende adjectieven (bv. cool, graaf, trendy) en ongebruikelijke samenstellingen (bv. Tommy ‘losse handjes’ Lee, ‘ik-brand-van-nieuwsgierigheid-gehalte’).

Een tip is ook het boek *Variatie(s) op je bord! Dialect en jongerentaal voor eten en drinken*, een uitgave van vzw Variaties, een koepelorganisatie voor dialecten en oraal erfgoed in Vlaanderen. Evelien van Renterghem heeft bij jongeren in het hele Vlaamse dialectgebied een enquête afgenomen over jongerentaalwoorden voor allerlei begrippen rond eten, drinken en uitgaan. Zo worden in het boek de jongerentaalwoorden voor onder andere ‘pintje’, ‘tipsy’, ‘joint’, enz. uitgelegd. Het boek kan besteld worden via <http://www.variaties.be>.

Als leerkracht kunt u aan de hand van dat boek één of meerdere begrippen selecteren en een werkbundel opstellen waarin een aantal vragen (bv. vragen naar etymologie) gesteld worden. Met behulp van taalkaarten en woordenboekmateriaal kunnen groepjes leerlingen op zoek gaan naar de antwoorden. Zo ondervinden de leerlingen welke methodes voorhanden zijn om onderzoek naar taalvariatie te verrichten waarbij hun *skills* om aan wetenschap te doen gestimuleerd worden.

4. Besluit

In deze bijdrage is getracht een aantal tips mee te geven die leerkrachten Nederlands kunnen helpen om de taalsituatie in Vlaanderen op een interactieve manier weerklank te doen vinden bij leerlingen. Met de aangeboden didactische leermiddelen kunnen verschillende lessen opgebouwd worden waarbij de competenties van de leerlingen

centraal staan. Met behulp van de leerkracht gaan de leerlingen zelf aan de slag en ontdekken ze via verschillende methoden het rijke talige spectrum in Vlaanderen.

Referenties

- De Caluwe, J. (2009). "Tussentaal wordt omgangstaal in Vlaanderen". In: *Nederlandse Taalkunde*, jg. 14, nr. 1, p. 8-25.
- Devos, M. (2001). "Taalsituatie en taalontwikkeling in Vlaanderen". In: *Wetenschappelijke nascholing Rijksuniversiteit Gent*. Gent: Academia Press, p. 1-12.
- Gijsel, L. (2000). *Jongerentaal in Vlaanderen en Nederland. Een kwantitatieve studie op basis van jongerentijdschriften*. Gent: Licentiaatsverhandeling.
- Impe, L. (2006). *Een attitudineel mixed-guise onderzoek naar tussentaal in Vlaanderen*. Leuven: Licentiaatsverhandeling.
- Jaspers, J. & R. Vandekerckhove (2009). "Jong Nederlands". In: *Nederlandse Taalkunde*, jg. 14, nr. 1, p. 2-7.
- Lambert, W. et al. (1960). "Evaluational Reactions to Spoken Language". In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, jg. 60, nr. 3, p. 44-51.
- Saman, V. (2003). *Studie van het taalgebruik in reclamespots op de radio in Vlaanderen van 1991 tot 2001. Tussentaal in opmars?* Gent: Licentiaatsverhandeling.
- Taeldeman, J. (2008). "Zich stabiliserende grammaticale kenmerken in Vlaamse tussentaal". In: *Taal en Tongval*, jg. 60, nr. 1, p. 26-50.
- Van Hout, R., V. De Tier & J. Swanenberg (red.) (2009). *Dialect, van schoot tot school?* Groesbeek: Stichting Nederlandse Dialecten.
- Van Renterghem, E., V. De Tier & J. Van Keymeulen (red.) (2007). *Variatie(s) op je bord! Dialect en jongerentaal voor eten en drinken*. Gent: Variaties vzw.

Ronde 2

Tom van der Geugten

Fontys Lerarenopleiding Tilburg / Vereniging van Educatieve Auteurs

Contact: t.vandergeugten@fontys.nl

Functioneel gebruik van werkwoordstijden in educatieve teksten over het verleden

1. Inleiding

Veel Nederlandstalige schrijvers, met name journalisten, beschrijven het verleden bij voorkeur in de tegenwoordige werkwoordstijd, de presens historicum, waarbij het ook vaak voorkomt dat binnen een tekst gewisseld wordt van tegenwoordige naar verleden werkwoordstijd. Voor educatieve uitgaven is het belangrijk dat auteurs weten welke impact de diverse werkwoordstijden hebben en dat ze hier zorgvuldig mee omgaan. Met het volgende voorbeeld zal ik duidelijk maken tot welke problemen dat anders kan leiden.

2. Valse voorlichting en linkse propaganda

Op 24 september 2008 ontstond een kleine rel over een passage in een schoolboek geschiedenis. Op die dag schreef *De Telegraaf*:

“Onbekende schoot Fortuyn dood. Tot verbazing van de VVD in de Tweede Kamer en ouders blijken vmbo-scholieren in het geschiedenisboek *Indigo* van uitgeverij Noordhoff te leren dat Pim Fortuyn op 6 mei 2002 is vermoord door een onbekende man. In een hoofdstuk dat gaat over de verzorgingsstaat, wordt uitgebreid verhaald over de politicus Fortuyn en zijn kritiek op de multiculturele samenleving, de islam en ook de verzorgingsstaat. Volgens de samenstellers zijn die scherpe opvattingen hem uiteindelijk noodlottig geworden: “Op het parkeerterrein loopt een onbekende man op hem af. Een handtekeningenjager? Maar plotseling trekt de man een pistool en schiet. Als de ambulance arriveert, is het te laat”. Valse voorlichting. “Waarom moet mijn kind wel alles leren over de standpunten van Pim Fortuyn, zelfs leren dat die hem noodlottig werden, en leert mijn kind niet dat Volkert van der G. zijn moordenaar was? Maak het verhaal dan af. Sterker nog: er staat dat een onbekende man het heeft gedaan. Dat is gewoon valse voorlichting”, zegt moeder Willy Gutter van de 15-jarige vmbo’er Joël. Ook de VVD is zeer ontstemd. De liberalen stelden eerder al eens een

meldpunt in voor misleidende schoolboeken, die bol stonden van de ‘linkse propaganda’.”

3. Het verhaal van Pim Fortuyn

De rel ging over de kadertekst met de titel “Het verhaal van Pim Fortuyn”, die in het genoemde schoolboek naast een beschrijving tekst in kolommen over de verzorgingsstaat was geplaatst. Hieronder volgt de betreffende tekst – voor deze bijdrage verdeeld in genummerde fragmenten en met enkele belangrijke werkwoorden onderstreept (Van der Geugten 2005).

- (1) Het is 6 mei 2002. Pim Fortuyn verlaat de radiostudio in Hilversum
 (2) waar hij te gast was in de show van Ruud de Wild. Een politicus op een popzender, dat was iets bijzonders. Sinds de opkomst van Fortuyn hielden zelfs jongeren zich massaal bezig met politiek.
 (3) Op het parkeerterrein loopt een onbekende man op hem af. Een handtekeningenjager? Maar plotseling trekt de man een pistool en schiet. Als de ambulance arriveert, is het te laat: Pim Fortuyn is overleden. Enkele dagen later vindt de begrafenis plaats. Tienduizenden mensen staan langs de route die de stoet aflegt.
 (4) uit respect voor een politicus die verwoordde wat zij voelden.
 (5 na witregel) Pim Fortuyn (1948-2002) schreef kritische artikelen over [...] Door zijn scherpe opvattingen maakte hij veel tegenstanders. Dat werd hem uiteindelijk noodlottig.

In fragment 1 trekken de verhalende zinnen de aandacht van de lezer naar een gebeurtenis in het verleden. Door het gebruik van de onvoltooid tegenwoordige tijd ziet de lezer de gebeurtenis vanuit het moment zelf. Maar in fragment 2 zorgt het gebruik van de onvoltooid verleden tijd ervoor dat de lezer de zaak van achteraf bekijkt. De beschouwende zinnen wekken de indruk dat de auteur met kennis achteraf een causale relatie legt tussen de informatie in de achtereenvolgende zinnen. In fragment 3 zorgt de onvoltooid tegenwoordige werkwoordtijd er echter weer voor dat de lezer de gebeurtenis vanuit het moment zelf ziet. De verhalende zinnen trekken zijn aandacht naar een aantal gebeurtenissen in het verleden, maar fragment 2 heeft de indruk gewekt dat de auteur de intussen bekende identiteit van de schutter verzwijgt. Daarna bekijkt de tekst de zaak in fragmenten 4 en 5 weer van achteraf, door het gebruik van de onvoltooid verleden tijd.

Samenvattend kunnen we vaststellen dat de tekst diverse perspectiefwisselingen bevat op daarvoor niet geschikte momenten, zoals halverwege een zin. Door die onzorgvul-

digheid hebben de genoemde critici de indruk gekregen dat er in de tekst iets verzwegen wordt.

4. Een betere versie

De uitgever van het boek, Noordhoff Uitgevers, liet in een reactie weten dat de gewraakte passage gezien moet worden in de context:

“De moord op Fortuyn is niet in de exameneisen opgenomen, maar we hebben er toch voor gekozen deze politicus in het geschiedenisboek *Indigo* op te nemen als duidelijke tegenstander van de verzorgingsstaat, waar het hoofdstuk over gaat. In een kadertekst staan de opvattingen van Fortuyn, met als inleiding een stukje over de moord, die gebeurde op een onverwacht moment, door een voor hem totaal onbekende man” (De Telegraaf 2008).

Bij de moord was de schutter inderdaad een onbekende voor Fortuyn, maar dat was hij niet voor de auteur toen hij de gebeurtenis beschreef in 2004. En door zijn formulering heeft de auteur de indruk gewekt dat hij de naam van de moordenaar verzweeeg. Wat had hij – of zijn eindredacteur – beter kunnen schrijven?

(A) Het is 6 mei 2002. Pim Fortuyn verlaat de radiostudio in Hilversum. Op het parkeerterrein loopt een onbekende man op hem af. Een handtekeningenjager? Maar plotseling trekt de man een pistool en schiet. Als de ambulance arriveert, is het te laat: Pim Fortuyn is overleden. Enkele dagen later vindt de begrafenis plaats. Tienduizenden mensen staan langs de route die de stoet aflegt, uit respect voor een politicus die verwoordde wat zij nog steeds voelen.

(B) Pim Fortuyn (1948-2002) was in Hilversum te gast geweest in de show van Ruud de Wild. Een politicus op een popzender, dat was iets bijzonders. Sinds de opkomst van Fortuyn hielden zelfs jongeren zich massaal bezig met politiek. Pim Fortuyn schreef kritische artikelen over [...] Door zijn scherpe opvattingen maakte hij veel tegenstanders. Dat werd hem uiteindelijk noodlottig.

In de bovenstaande betere versie is er een duidelijk verschil tussen fragmenten A en B. In A zijn de achtereenvolgende gebeurtenissen verhalend beschreven vanuit het verleden, door het gebruik te maken van de onvoltooid tegenwoordige tijd. In de laatste zin lijkt ‘verwoordde’ een uitzondering, maar daarmee wordt juist – vanuit het perspectief van de begrafenis – de historische dimensie van de achtereenvolgende gebeurtenissen versterkt. De witregel valt samen met de perspectiefwisseling in de tekst.

Fragment B bevat beschouwende zinnen vanuit een ‘hedendaags’ perspectief. Door gebruik te maken van de verleden tijd en van verwijswwoorden heeft de auteur een verband gelegd tussen de inhoud van de diverse zinnen.

5. Verschillende functies

In educatieve publicaties hebben teksten zoals fragmenten A en B verschillende functies. Fragment A is levendig en aantrekkelijk door de concrete inhoud en de tegenwoordige werkwoordstijd. De lezer neemt kennis van wat er is gebeurd en raakt daarin geïnteresseerd, maar het fragment maakt niet duidelijk wat de diverse beschrijvingen met elkaar te maken hebben. Dat gebeurt wel in B, met een uitleg op abstracter niveau van de historische context van de gebeurtenissen. Het gaat hier niet om de vraag of de historische gegevens juist of verantwoord zijn geïnterpreteerd. Daarover mag eenieder van mening verschillen. Het gaat om de weloverwogen manier waarop bepaalde aspecten van de historische context beschouwend zijn beschreven en hoe daarbij een bepaald causaal verband is gelegd tussen de verschillende factoren. Het gebruik van de verleden werkwoordstijd suggereert namelijk impliciet dat het bij de achtereenvolgend beschreven feiten gaat om oorzaken en gevolgen. En die uitleg wordt expliciet versterkt door het gebruik van verwijswwoorden zoals ‘door’ en ‘dat’.

6. Vuistregel

Het behandelde voorbeeld laat zien dat auteurs in beschrijvingen van het verleden functioneel kunnen omgaan met werkwoordstijden. Voor meer uitleg hierover verwijs ik naar het werk van Onrust, Verhagen & Doeve (1993), Te Boveldt (1996) en Land (2009). Op basis van die literatuur hanteer ik als educatief auteur de volgende vuistregel: beschrijf het verleden consequent met de verleden werkwoordstijd als het in de tekst gaat om de samenhang tussen genoemde feiten, zeker met lezers vanaf ongeveer 12 jaar. Gebruik de presens historicum als het vooral gaat om het wekken van interesse, zoals in introductieverhalen.

Referenties

- Land, J.(2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- Onbekend (2008). *De Telegraaf* (24 september 2008).
- Onrust, M., A. Verhagen & R. Doeve (1993). *Formuleren*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Ten Boveldt, G.P. (1996). *Sprekend verleden door toepassing van tijd. Een onderzoek naar het gebruik van werkwoordstijden in geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht.

Van der Geugten, T. e.a. (2005). *Indigo vmbo gt 3/4 informatieboek*. Groningen, p. 57.

Ronde 3

Ingrid Evers, Ingar Sustrunck & Piet-Hein van de Ven
Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit
Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: i.evers@ils.ru.nl,
i.sustrunck@ils.ru.nl
p.vandeVen@ils.ru.nl

Nederlands. En taal bij andere vakken dan?

1. Taalonderwijs

De afgelopen jaren kreeg de kwaliteit van het taalonderwijs veel politieke en publieke belangstelling. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008) formuleerde voor Nederland eindniveaus taalvaardigheid voor leerlingen, maar deed ook aanbevelingen voor het taalvaardigheidsniveau van de leraar. Leraren van alle vakken in Nederland moeten behoorlijk taalvaardig zijn. Ze moeten beschikken over vak- en beroepsspecifieke taalcompetenties én kennis hebben van de rol van taal bij het leren en hoe daar in de praktijk mee om te gaan. In Vlaanderen heeft de minister van onderwijs taalcompetenties, zoals geformuleerd in *Dertien doelen in een dozijn* (Paus, Rymenans & Van Gorp 2006), inmiddels voor alle leraren (scholen en opleidingen) verplicht gesteld.

Kortom, het is wenselijk (in Nederland) en verplicht (in Vlaanderen) dat leraren van alle schoolvakken bewust bijdragen aan de taalontwikkeling van hun leerlingen. Die onderwijspolitiek kent inmiddels ook Europese dimensies (zie o.a. Coste e.a 2007).

2. LEONED

Sinds het voorjaar van 2007 bestaat het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (LEONED), een platform van en voor lerarenopleiders. LEONED beoogt lerarenopleidingen en leraren van alle vakken en leergebieden te ondersteunen in het onderwijs aan talig heterogene groepen leerlingen en het onder-

wijs in de specifieke taalaspecten van school en schoolvakken. Voor alle leerlingen is de beheersing van taal immers een belangrijke voorwaarde voor persoonlijke en sociale ontwikkeling, en voor schoolsucces.

In deze bijdrage gaan we in op activiteiten en resultaten van LEONED voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Voor informatie over het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs verwijzen we naar andere bijdragen op deze conferentie: “een kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo” door Tamar Israëls en Bart van der Leeuw en “kennisbasis Nederlands voor het tweedegraads gebied” door Mieke Lafleur en Johanna van der Borden.

3. Diversiteit

Binnen LEONED wordt de talige diversiteit op school in drie onderling sterk verbonden dimensies uitgewerkt. Ten eerste het gegeven dat veel taalzwakke leerlingen (met name ook leerlingen van buitenlandse afkomst) problemen hebben met de taal van het onderwijs. Dat probleem doet zich in versterkte mate voor sinds de invoering van de tweede fase voortgezet onderwijs en de opkomst van ‘zelfstandig leren’. Beide ontwikkelingen confronteren leerlingen met veel lees- en schijfwerk voor alle schoolvakken.

De tweede dimensie vormt de specifieke vaktaalontwikkeling (zie o.a. Prenger 2006). Leerlingen dienen het ‘discours’ (vakjargon) van het betreffende schoolvak te leren. Het gaat om vakspecifieke woorden (‘homeostase’), maar ook om woorden die naast hun alledaagse betekenis een vakspecifieke betekenis hebben (‘macht’ en ‘aantonen’).

Een derde dimensie vormt het probleem van de afstemming van het schoolvak Nederlands met andere vakken. Binnen Nederlands onderwijzen we leerlingen in genres als ‘discussie’ en ‘debat’, ‘betoog’ en ‘beschouwing’, etc. We besteden aandacht aan genrespecifieke kenmerken en regels. We hanteren een specifieke didactiek, bijvoorbeeld gericht op lees- en schrijfstrategieën en/of op voorbereiden en uitvoeren van en reflecteren op het product en het proces van taalgebruik door leerlingen. En veel leraren – Nederlands en van andere vakken – ervaren hoe moeilijk leerlingen het hebben om de aangeleerde kennis en vaardigheid in te zetten bij andere vakken. Het komt ook voor dat opdrachten bij andere vakken haaks staan op wat bij Nederlands is geleerd.

4. Activiteiten

Om leraren en leraren-in-opleiding (lio's) in die problematiek te ondersteunen, voert LEONED diverse activiteiten uit. Zo onderzochten we leerplannen van buitenlandse opleidingen naar de eisen voor taaldidactische competenties van alle leraren (Evers & van de Ven, te verschijnen). Daarnaast hebben we binnen het eerstegraads gebied twee

pilots opgezet: één met betrekking tot 'Nt2' en één over 'taalgericht vakonderwijs'. In de Nt2-pilot komen zaken aan bod zoals taalverwerving en taalontwikkellende didactiek, de problematiek van schooltaal en thuistaal en de didactiek van woordverwerving.

4.1 Binnen het voortgezet onderwijs

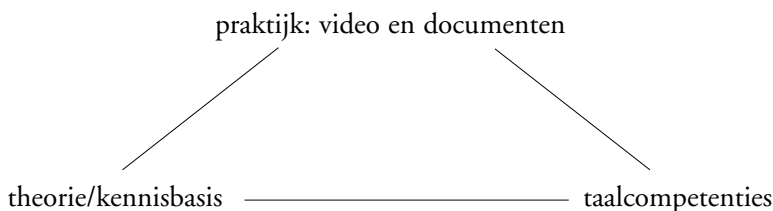
We concentreren ons hier op de pilot taalgericht vakonderwijs, die we uitvoeren met de bovenbouw van een school voor voortgezet onderwijs. Die school is bezig een lees- en schrijfcentrum op te zetten. Er is een digitale leeromgeving met omschrijvingen, kenmerken en voorbeelden van genres zoals 'betoog', 'beschouwing', 'verslag', etc. Het is de bedoeling dat zowel leerlingen als leraren hier gebruik van gaan maken. We analyseerden opdrachten van diverse schoolvakken, die leerlingen aanzetten tot het schrijven van teksten of het geven van mondelinge presentaties. Daarbij is ingegaan op de in die opdrachten 'verborgen' visie op spreken en schrijven, de veronderstelde genrekenmerken en op de ook vaak impliciete didactiek (vgl. Smidt 2008). Ook is aandacht besteed aan de proces- en productgeoriënteerdheid bij het schrijven én aan de verschillende vormen van feedback (Mottart e.a., te verschijnen). Parallel daaraan wilden we de leraren confronteren met die problematiek. Alle leraren geven hun leerlingen praktische opdrachten, die uitmonden in schriftelijk werk. We hebben die docenten elkaars opdrachten laten lezen en met elkaar laten bespreken. De ervaringen leidden tot verbeterde schrijfp opdrachten. Die opdrachten blijken duidelijker voor leerlingen en docenten. Mede op basis van die ervaringen probeert men tot een schoolbreed werkstukkenbeleid te komen en tot overeenstemming in de gehanteerde begrippen voor schrijfproducten.

4.2 Binnen de lerarenopleiding

Op basis van de eerstegraads pilots zijn voor de universitaire lerarenopleiding in Nijmegen (ILS-RU) twee keuzemodules ontwikkeld, één over 'Nt2' en één over 'taalgericht vakonderwijs', die openstaan voor de leraren-in-opleiding van alle schoolvakken. Op basis van praktijkvoorbeelden in filmpjes, transcripten en een onderliggend theoretisch kader onderzoeken de lio's de rol van taal in hun eigen lespraktijk. Zo wordt in de module 'taalgericht vakonderwijs' aandacht besteed aan de rol van taal bij het leren (Vygotsky 1986 ; Bruffee 1986 ; Mercer 2008). We besteden aandacht aan vormen van klasseninteractie en de daarmee verbonden opvattingen van docenten over onderwijzen, leren, leerlingen, kennis, etc. (van der Aalsvoort & van der Leeuw 1992; Nystrand e.a. 1997). De didactiek van vaktaalwoorden en vakspecifieke redenering worden behandeld aan de hand van onder meer Vollmer (2006). En er wordt nadrukkelijk ingegaan op de transferproblematiek (Mottart e.a., te verschijnen).

5. Een digitaal kennisplatform

De resultaten van de pilotactiviteiten worden ook ontsloten voor het voortgezet onderwijs via een digitaal kennisplatform. Dat kennisplatform heeft LEONED ontwikkeld in samenwerking met het Ruud de Moor Centrum van de Open Universiteit. Via <http://www.LEONED.nl> blijft u op de hoogte van het kennisplatform, dat half december 2009 wordt gelanceerd. Het ontwerp van dat kennisplatform omvat drie onderdelen, die op een inhoudelijke en gebruikersvriendelijke manier met elkaar verbonden zijn:



Het onderdeel ‘praktijk’ bevat video-opnames van onder meer fragmenten van interviews met lio’s die reflecteren op hun leservaringen, fragmenten van interviews met leraren en leerlingen, opnames en transcripts van lessen, e.d. Onder het onderdeel ‘theorie’ geeft LEONED de kennisbasis ‘Taalgericht Vakonderwijs’ weer: kennisconcepten met aanklikbare toelichting (en verwijzingen naar praktijkvoorbeelden), waar iedere vakdocent weet van zou moeten hebben. Onder ‘taalcompetenties’ worden talige invullingen gegeven van de ICL-competenties (Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleiding 2007), die gebaseerd zijn op de SBL-competenties.

6. Focus in de workshop

In de workshop op ‘Het Schoolvak Nederlands 2009’ gaan we met name in op de problematiek van de transfer van vakinhouden van het Nederlands naar de andere schoolvakken. Hoe bereiken we op scholen voor voortgezet onderwijs dat leerlingen (en docenten) beter begrijpen wat er bij de verschillende vakken wordt verstaan en vereist onder begrippen als ‘presentatie’, ‘verslag’ en ‘betoog’? Aan de hand van filmpjes en transcripten uit de dagelijkse lespraktijk, afkomstig van het LEONED-kennisplatform, proberen we die vraag samen te beantwoorden.

Referenties

- Bruffee, K.A. (1986). “Social Construction, Language, and the Authority of Knowledge: A Bibliographical Essay”. In: *College English*, vol. 48, nr. 8, p. 773-790.

- Coste, D., M. Cavalli, A. Criflan & P.H. van de Ven (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?* Strasbourg: Council of Europe.
- De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Eindrapport Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Evers, I & P.H. van de Ven (te verschijnen). "Een kennisbasis voor onderwijs Nederlands, verslag van een internationaal literatuuronderzoek".
- Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleiding (2007). *Competentieprofiel van leraren die aan een ULO zijn opgeleid*. Vereniging van Universiteiten (VSNU).
- Mercer, N. (2008). "Talk and the Development of Reasoning and Understanding". In: *Human Development*, vol. 51, nr. 1, p. 90-100.
- Mottart, A., P. Vanbrabant & P.H. van de Ven (te verschijnen). "Schrijven bij diverse schoolvakken I. Een verkenning".
- Nystrand, M., A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (1997). *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. New York/ London: Teachers College/ Colombia University.
- Paus H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2006). *13 doelen in een dozijn*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Prenger, J. (2007). "Uitgerekend taal! Een onderzoek naar begripsproblemen bij wiskundeopgaven". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 2007, nr. 2, p. 10-16.
- Smidt, J. (2008). "The uses of writing – and the role of standard language education". Paper Conference *Association Internationale de Linguistique Appliquée/International Association of Applied Linguistics* (Essen, 24-29 aug. 2008).
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren (s.d.). "Lijst competenties, bekwaamheidseisen en gedragsindicatoren docenten". (<http://www.lerarenweb.nl>).
- Van der Aalsvoort. M. & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis; de rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede: SLO.
- Vygotsky, L. (1934/1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT.
- Vollmer, H. (2006). *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education. Preliminary Study*. Strasbourg: Language policy Division, Council of Europe.

Michel Couzijn & Pauline Wenderich

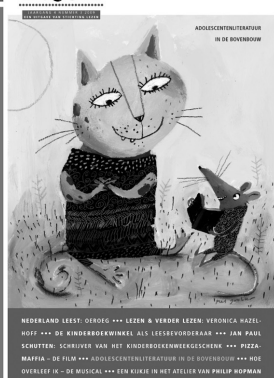
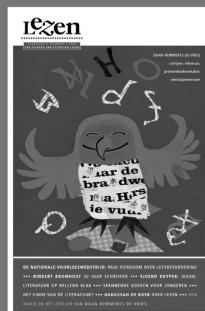
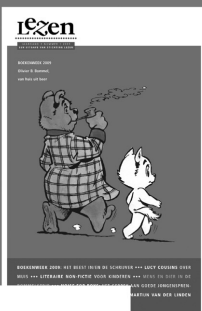
Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam

Contact: m.j.couzijn@uva.nl

Vorbereidend wetenschappelijk? Onderzoekend leren in het schoolvak Nederlands op vwo-niveau

In de bovenbouw van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) probeert menig wiskundeleraar getalenteerde leerlingen te werven voor de wiskundestudie, zoals geschiedenisleraren graag jonge historici werven. Wat kan de leraar Nederlands doen om zijn leerlingen zicht te bieden op de neerlandistiek, op een manier die aansluit bij de leergierigheid en intelligentie van zijn vwo-leerlingen?

In deze presentatie toon ik een aantal lessenreeksen die gemaakt zijn in het kader van een project 'onderzoekend leren bij Nederlands in het vwo'. Onderwerpen zijn 'kindertaal', 'Reinaert-edities', 'Jip-en-Janneketaal', 'lezen voor de lol of voor de lijst', enz. Aan de hand van echte onderzoeksgegevens uit recent neerlandistisch onderzoek leren leerlingen zelf onderzoeksmethoden te hanteren en onderzoeksvragen te beantwoorden. Het materiaal is in de praktijk getest. In aansluiting op de onderzoeksfase leren leerlingen rapporteren over het onderzoek.



GRATIS!

Meld u nu aan!

LEZEN EN LATEN LEZEN

LEZEN is het gratis kwartaalblad
op het gebied van leesbevordering
en literatuureducatie en is bestemd
voor professionals die werken met
kinderen en jongeren van 0-18.

Wilt u LEZEN ontvangen?

Meld u aan op
www.lezen.nl

Kent u iemand uit uw omgeving
die LEZEN ook zou willen ontvangen?
Stuur hem of haar door naar
www.lezen.nl