

VIERENTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Hogeschool Gent, 19 & 20 november 2010

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands i.s.m.
Departement Lerarenopleiding Ledeganck, Hogeschool Gent
& Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent**

VIERENTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Hogeschool Gent, 19 & 20 november 2010

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak
Nederlands i.s.m.
Departement Lerarenopleiding Ledeganck, Hogeschool Gent
& Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent**

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

Steven Vanhooren & André Mottart (red.)
Vierëntwintigste conferentie
Het Schoolvak Nederlands
Gent, Academia Press, 2010, XX + 360 p.

ISBN 978-90-382-1689-6
D/2010/4804/233
U 1517
NUR1 840

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

Inhoud

XI	Woord vooraf
XIII	Voorwoord van de Nederlandse Taalunie
XV	Algemeen programma-overzicht
XVII	Chronologisch programma-overzicht parallelle sessies
1	Thematisch programma-overzicht en beschrijving presentaties/workshops

3 1. Basisonderwijs

	Marianne Molendijk & Astrid Kraal
4	<i>Nieuwsbegrip: begrijpend lezen met het nieuws van de dag</i> Hilde De Smedt
11	<i>De kracht van emoties en attitudes bij meertalig opgroeiende kinderen</i> Debbie Taverniers & Barbara Van de Vreken
16	<i>De Leesplek</i> Bert Kouwenberg & An Van 't Oosten
19	<i>Verhalen, in het hart van het onderwijs</i> Ben Bouwhuis & Ietje Pauw
24	<i>Door verhalen taalvaardiger?</i> Barbara Linsen
29	<i>Begrijpend lezen in Vlaamse taalmethodes</i> Els Schellekens
29	<i>Onze Klas Mijn Wereld. Taal digitaal in groep 1 t/m 4</i> Sofie Talpe
34	<i>Taalzorg in Vlaanderen. Over chaos, schijnemancipatie en de taalmengtafel</i>

39 2. Competentieleren

	Tiba Bolle
40	<i>Een lage score op een toets Nederlands – wat kan je er mee? Het diagnosticeren van onderliggende taalproblemen bij lezen en luisteren</i> Lies Alons
43	<i>Good Practice Campagne Leersucces vmbo – mbo: de samenwerking in beeld</i> Annelies Kappers & Maarten van der Burg
44	<i>Van de film Onzichtbare Taaltaken naar de website Zichtbare Taaltaken. Een prachtige website tjokvol filmfragmenten</i> Atty Tordoir & Hella Kroon
47	<i>De kracht van interactief voorlezen in het voortgezet onderwijs: elke docent kan het leren!</i>

Bert de Vos

51 *Lezen: een doorlopende leerlijn mét de leerling*

55 3. Literatuur

Hilde Lauwers

56 *'Het museum van de vergeten dingen'. Een poëzieproject voor jongeren van 15 tot 18 jaar*

Martijn Koek

60 *De literaire mindmap als alternatief voor het leesdossier*

Charles Ducal

64 *Lees maar, er staat wat er staat (over poëzie in de klas)*

Niels Bakker

64 *Proza en poëzie lezen van het scherm – doen we het al?*

Een empirisch onderzoek naar het digitale literaire leesgedrag onder de Nederlandse bevolking

Sofie Dewulf

69 *De Leeslijst. 12 boekentitels voor 5 en 6 aso*

Ann Moens

73 *Tricky Reynaert en Co. Een educatief project van de Erfgoedcel Waasland over de vos, andere wereldschelmen en de jeugd van tegenwoordig*

Griet Loix & Sebastiaan Van Doninck

77 *Jeugdboekenweek 2011: geheim!*

Marlies Schouwstra & Annemarie Terhell

81 *Voorbij het vampiergevoos. Jongerenliteratuur in Nederland*

Marit Trioen

84 *Grenzeloze gedichten*

85 4. Lerarenopleiding Basisonderwijs

Geert Kraeye en Barbara Linsen

86 *Taal, expressie en communicatie ondersteund met ICT-tools in de lerarenopleiding*

Mieke Smits, Joke Voogt & Willem Bustraan

91 *Schrijven en leren op de Pabo en de basisschool*

Theo Pullens

96 *Schrijfonderwijs op de basisschool: onderzoek naar nieuwe kansen voor de digitale schrijver*

Pieter Van Haute & Daan Debuysere

101 *Zelfstandig werken aan taalvaardigheden.*

Sylvia Bacchini, Wim van Beek & Hanneke Pot

101 *Hoe blijven ze drijven? Taalondersteuning aan beginnende tweedetaalleerders*

Petra Moolenaar

109 *Taalbeleid in tegenspraak met de huidige visies op taal binnen het basisonderwijs*

Anneli Schaufeli

112 *Met de Kennisbasis Nederlands op weg naar excellent taalonderwijs*

117 5. Onderwijsinnovatie

Catia Cucchiarini & Rintse van der Werf

118 *Taal- en spraaktechnologie voor het onderwijs in en van het Nederlands*

Dries Tanghe & Philip van Oosten

122 *Op zoek naar een methode om de leesbaarheid van teksten automatisch te beoordelen*

Olaf Du Pont

126 *Web 2.0 in de les*

Jan Strybol

129 *Je kunt meer dan je denkt. Web 2.0 en ICT-toepassingen in de taalklas*

Jordi Casteleyn

133 *Slidecast Yourself: studenten geven presentaties op het internet*

Jan Van Maele, Lut Baten & Lutgart Duser

139 *CEFcult: een innovatieve webomgeving voor de beoordeling van mondelinge taalvaardigheid in interculturele professionele contexten*

145 6. Taal- en letterkunde

Matthias Lefebvre

146 *Jongeren warm maken voor taalvariatie*

Jos Swanenberg

151 *Dialect in het onderwijs? Dat kan platter!*

Marcel Grauls

155 *Eponiemen: de ondergeschoven kinderen van de etymologie*

Petra Poelmans & Astrid Wijnands

158 *Wat iedereen zou moeten weten over taal entaalwetenschap: de taalcanon*

Johan De Schryver

161 *Herleve het kofschip! Over fouten en strategieën bij de spelling van zwakke ovt-vormen en didactische implicaties*

Floor van Renssen

166 *'Lezer, er zijn ook Belgen!' De aandacht van de Nederlandse kritiek voor Vlaamse literatuur tussen 1980 en 1995*

William Van Belle, Ingrid Van Canegem-Ardijns & Karen De Jonghe

169 *De moduleerbaarheid van taal. Wat kunnen we aanvangen met het onderscheid tussen het werkwoordelijk en het naamwoordelijk gezegde?*

Peter-Arno Coppen

174 *Grammatica: waar gaat dat eigenlijk over?*

183 7. Taalbeleid hoger onderwijs

Bart Deygers & Sibo Kanobana

184 *Taalbeleid aan de Universiteit Gent. Segregeren of diversifiëren?*

Piet Van Avermaet

187 *Is de taal van het hoger onderwijs de taal van de middenklasse?*

- Geert Speltinckx
 191 *Onderwijs op maat: taalvaardigheid in de lerarenopleiding*
 Bart Defrancq
 191 *Leesbaarheid: hoe moeilijk is uw syllabus voor uw studenten?*
 Christian Van Kerckhove & Barber Bossuyt
 195 *De smaak van taal. Het taalbeleid aan de Hogeschool Gent (in het algemeen) en aan het departement Sociaal Agogisch Werk (in het bijzonder)*
 Petra Poelmans, Anne Kerkhoff & Kathelijne Jordens
 202 *Toetsen kunnen ons nog meer vertellen!*
 Tine Van Houtven & Elke Peters
 205 *Waar klinkt het beste startschot: bij de taaltest of bij de behoefteanalyse?*
 Marloes van Beersum & Eline van Straalen
 211 *Verplicht toetsen en bijspijken of eigen verantwoordelijkheid? De basisvaardigheden Nederlands van eerstejaars VU-studenten*

217 8. Taalbeschouwing

- Liese Bergen
 218 *De bosp...per in Vlaanderen en Nederland! Een eigenzinnige kijk op taalbeschouwing en (inter)culturele gerichtheid*
 Rik Schutz
 221 *Ze kunnen niet meer spellen. Kan de Taalunie er wat aan doen?*
 Hilde Van den Bossche
 226 *Taalbeschouwing: spelen om te ontdekken hoe taal in elkaar zit*
 Tim Neutelings
 231 *Taal moet je niet alleen gebruiken. De mogelijkheden van taalkunde in het voortgezet onderwijs*
 Maria van der Aalsvoort
 236 *Taalkunde in het schoolvak Nederlands: wat hebben methodes ons te bieden?*
 Bart Masquillier
 242 *Praktische taalbeschouwing op de basisschool en in de eerste graad secundair onderwijs anno 2010*
 Ria Van der Mueren
 247 *Van luister- en kijkvaardigheid naar taalbeschouwing: namen noemen, het zelfstandig naamwoord*
 Hans Hulshof & Ad van der Logt
 249 *Taalkunde taalkundig getoetst*
 Jan Van Coillie
 254 *Schrijven met stijl*

259 9. Taalleerzorg hoger onderwijs

- Lieve De Wachter & Linda Cuppens
 260 *Detectie en remediëring van taalleerzorgproblemen voor eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven*

- Guido Cajot & Karen De Jonghe
 265 *Er gaan nog steeds 13 doelen in een dozijn. Werken aan professionele taalvaardigheid in de lerarenopleiding*
 Lars van Lenteren & Wilma van der Westen
 269 *TOL als vliegwiél voor taalbeleid. Verslag van een training Taalontwikkeland Lesgeven*

279 10. Taalleerzorg basis- en secundair onderwijs

- Hilde Van Daele
 280 *Zoektocht naar een begeleidingsplan voor leerlingen met dyslexie. Een praktijkverhaal...*
 Stefanie Lannoo & Ignaas Depotter
 280 *Hoe leren anderstaligen Nederlands op onze school?*
 Anita Daniëls, Geert Missotten & Eddy Willems
 284 *Van taalzorg naar taalsteun: praktijkvoorbeelden van een school waar 1 op 4 leerlingen van allochtone origine is*
 Martine Van Overmeiren
 289 *Elke leerkracht heeft een oogje op taal*
 Maggy Dekens
 293 *De taalronde en de herschrijfbeurt als werkvormen bij anderstalige nieuwkomers*
 Erwin Taets
 295 *Woordspel(l)ing – een snelle gids voor dyslexievriendelijk materiaal*
 Catherine van Beuningen
 296 *Corrigeren? Ja! Over het effect van correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs*

301 11. Taalvaardigheid

- Greet Goossens
 302 *Lezen en schrijven maakt je sterk!*
 Nora Bogaert & Lieve Verheyden
 306 *Gelaarsd, gespoord en geletterd voor doorstroming naar het hoger onderwijs*
 Marijke Ceunen
 309 *Creatief aan de slag met spreek- en luistervaardigheid*
 Ingrid Evers
 315 *Taalgericht vakonderwijs voor Neerlandici en collega's van alle andere schoolvakken*
 Ed Elbers
 319 *Hoe zeker weten we dat taalgericht vakonderwijs ook werkt?*
 Maaike Hajer
 324 *"Genredidactiek": nieuwe perspectieven voor vakspecifiek taalonderwijs*
 Bart van der Leeuw & Theun Meestringa
 328 *Taaleisen in economielessen: hoe werkt dat?*
 Magda Vanmontfort
 335 *HorizonTaal. (Vak)talige accenten als hefboom voor een hoger aspiratieniveau en betere doorstromingskansen*

343 12. Varia

Helge Bonset & Martine Braaksma

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

Theun Meestringa & Bart van der Leeuw

- 347 *Referentiekader taal: hoe werkt dat?*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de vierentwintigste editie van de Conferentie Het Schoolvak Nederlands die plaatsvindt op 19 en 20 november 2010 in de gebouwen van de Hogeschool Gent, Campus Schoonmeersen.

Net zoals de laatste jaren kozen we opnieuw voor een focus op onze conferentie. Na *De cultuur van het lezen, Brussel: taal in de grootstad!* en *Doorlopende leerlijnen* besteden we nu extra aandacht aan *Taalbeleid in het hoger onderwijs*. Een onderwerp dat werd aangebracht door onze gastheer – het Departement Lerarenopleiding Ledeganck van de Hogeschool Gent – dat via een project de laatste twee jaren gewerkt heeft rond dat actuele thema.

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

Ik stel er ook nog prijs op iedereen te bedanken die andermaal voor het welslagen van deze vierentwintigste editie heeft gezorgd.

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

We willen ook uitdrukkelijk onze sponsors bedanken. Voorop de Nederlandse Taalunie, de Stichting Lezen Nederland en de Stichting Lezen Vlaanderen die met hun bijdragen ervoor zorgen dat de deelnemersprijzen haalbaar blijven, het conferentieboek (hopelijk) mooi en interessant is en de catering lekker smaakt.

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

Verder willen we de leden van de programmacommissie bedanken die deze vierentwintigste editie hebben helpen vormgeven: Jan Bonne, Marleen Coutuer, Bert De Bisschop, Barber Bossuyt, Wilfried De Hert, Filip Dhaenens, Nanke Dokter, Klaas Heemskerk, Mariëtte Hoogenveen, Els Leenders, Marleen Lippens, Fredy Mels, André Mottart, Peter Nieuwenhuijsen, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Geert Vandermeersche, Amos van Gelderen, Wilma van der Westen, Goedeke Vandommele, Steven Vanhooren, Roos Wolters en Rudi Wuyts.

Bram De Wever bedanken we voor de goed ogende en effectieve website.

Het Departement Lerarenopleiding Ledeganck van de Hogeschool Gent bedanken we voor de bereidheid hun lokalen ter beschikking te stellen en de praktische organisatie van deze conferentie te faciliteren. In het bijzonder wensen we hierbij algemeen-directeur prof. dr. Bert Hoogewijs, departementshoofd Gilbert Van den Abbeele, campusverantwoordelijke Steven Provoost en Peggy De Ridder te bedanken voor de steeds vriendelijke en efficiënte manier waarop dat kon gebeuren.

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

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

Ten slotte wensen we hier te vermelden dat volgend jaar de jubileumeditie – de 25^{ste} Conferentie Het Schoolvak Nederlands – op 25 en 26 november 2011 in de Haagse Hogeschool zal plaatsvinden.

André Mottart

Voorzitter Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands
Inhoudelijk en logistiek organisator HSN24

Voorwoord van de Nederlandse Taalunie

Nederlands Wereldvak

Nederlands Wereldtaal! Onder dat motto viert de Nederlandse Taalunie dit jaar haar 30^{ste} verjaardag. We hopen dat de feestelijkheid ook afstraalt op Het Schoolvak Nederlands.

Het Schoolvak Nederlands! De Nederlandse Taalunie is er een fan van. Van het vak én van de conferentie met dezelfde naam. Want wat de Taalunie doet, heeft alleen zin als dat ook zijn weerslag vindt in het onderwijs. Overigens is het niet alleen de Taalunie die het vak zo hoog waardeert. Nederlandstaligen in de hele wereld doen dat.

Net zoals elk jaar hielden we ook dit jaar weer een Taalpeilenquête. We stelden vragen aan 1000 Nederlanders, Vlamingen en Surinamers. Eén van die vragen was: ‘Wat vindt u het belangrijkste vak op school?’ Het antwoord is: Nederlands. Voor de basisschool vindt men dat het belangrijkste vak, boven rekenen en wereldoriëntatie. En in het secundair onderwijs staat Nederlands met afstand bovenaan de lijst, gevolgd door wiskunde en vreemde talen. Kortom: wie Nederlands doceert, mag zich koesteren in de wetenschap dat Nederlanders, Vlamingen en Surinamers het vak dat zij geven, het allerbelangrijkste vinden.

Het is natuurlijk fijn als je weet dat je gewaardeerd wordt door je publiek, maar het schept ook verplichtingen. In het Taalpeilonderzoek van 2010 vroegen we ook of er punten zijn waarop het taalonderwijs zou moeten verbeteren. Jazeker, die zijn er. Nederlanders en Vlamingen roepen massaal dat er meer gedaan moet worden aan correct schrijven en spellen. Wel 80% vindt dat daar meer aandacht voor moet zijn; 70% vindt dat je op school niet voldoende leert op het gebied van begrijpend te lezen en evenveel mensen vinden dat dat ook geldt voor begrijpend luisteren. Je kunt natuurlijk van alles op de uitslagen afdingen, maar ze geven wel aan wat mensen vandaag de dag belangrijk vinden.

Dat het niet zomaar een uitslag is, blijkt uit het feit dat Surinamers het onderwijs Nederlands heel duidelijk op andere punten willen verbeteren. Met begrip leren luisteren, dat is wat in Suriname bovenaan de wensenlijst staat. En de tweede wens is: meer doen om ervoor te zorgen dat leerlingen het Nederlands correct leren uitspreken, en beter leren spreken in het openbaar.

Het valt op dat veel minder mensen vinden dat literatuur op school wel wat meer aandacht mag hebben. Daar kun je twee conclusies aan verbinden: ten eerste dat de meeste mensen tevreden zijn met de plaats van literatuur in het onderwijs en ten tweede dat een heleboel mensen literatuur niet zo belangrijk vinden. Dat laatste zou betekenen dat er op dat punt nog een flinke missie ligt voor de leerkrachten.

We hopen dat de uitslagen van de enquête tijdens de conferentie nog wat stof voor reflectie opleveren.

In dit programmaboek zijn alle bijdragen van de conferentie gebundeld. Zo kunt u ook iets te weten komen over de lezingen die u niet heeft kunnen bijwonen. Alle bijdragen worden weer opgenomen op de website <http://taalunieversum.org>, waar de bijdragen van alle HSN-conferenties bijeen worden gebracht. Daar vindt u ook informatie over wat de Taalunie nog meer doet. Speciaal voor jongeren opent de Taalunie in november 2010 de website *De wereld van de Nederlandse Taal* op <http://www.dwvdt.org>.

De Nederlandse Taalunie hoopt dat de conferentie en dit boek u inspireren om u enthousiast te blijven inzetten voor het schoolvak Nederlands. Een vak dat met recht een wereldvak genoemd mag worden!



Figuur 1: Woordwolk Taalunieversum.

Algemeen programma-overzicht

HSN 24

Vrijdag 19 november 2010

10.30u	Onthaal en koffie
11.00 -12.15u	Officiële opening
12.15 – 13.15u	Lunch
13.15 – 14.15u	Ronde 1
14.15 – 15.15u	Ronde 2
15.15 – 15.45u	Koffiepauze
15.45 – 16.45u	Ronde 3
16.45. – 17.45	Ronde 4
17.45u	Borrel

Zaterdag 20 november 2010

8.45u	Onthaal en koffie
9.15 – 10.15u	Ronde 5
10.15 – 11.15u	Ronde 6
11.15 – 11.45	Koffie met versnaperingen
11.45 – 12.45u	Ronde 7
12.45 – 13.45u	Ronde 8
13.45u	Aperitief, buffet, muzikale omlijsting door <i>Walking Hamlet</i>

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 19 november 2010

Ronde 1 (13.15 - 14.15 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Molendijk & Kraal	Basisonderwijs	4
Bolle	Competentieleren	40
Lauwers	Literatuur	56
Kraeye & Linsen	Lerarenopleiding basisonderwijs	86
Cucchiarini & van der Werf	Onderwijsinnovatie	118
Lefebvre	Taal- & letterkunde	146
Deygers & Kanobana	Taalbeleid hoger onderwijs	184
Bergen	Taalbeschouwing	218
De Wachter & Cuppens	Taalverzorging hoger onderwijs	260
Van Daele	Taalverzorging basis/secundair ond.	280
Goossens	Taalvaardigheid	302

Ronde 2 (14.15 – 15.15 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
De Smedt	Basisonderwijs	11
Alons	Competentieleren	43
Koek	Literatuur	60
Smits, Voogt & Bustraan	Lerarenopleiding basisonderwijs	91
Tanghe & van Oosten	Onderwijsinnovatie	122
Swanenberg	Taal- & letterkunde	151
Van Avermaet	Taalbeleid hoger onderwijs	187
Schutz	Taalbeschouwing	221
Cajot & De Jonghe	Taalverzorging hoger onderwijs	265
Lannoo & Depotter	Taalverzorging basis/secundair ond.	280
Bogaert & Verheyden	Taalvaardigheid	306

Ronde 3 (15.45 – 16.45 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Taverniers & Van de Vreken	Basisonderwijs	16
Kappers & van der Burg	Competentieleren	44
Ducal	Literatuur	64
Pullens	Lerarenopleiding basisonderwijs	96
Du Pont	Onderwijsinnovatie	126
Grauls	Taal- & letterkunde	155
Speltincx	Taalbeleid hoger onderwijs	191
Van den Bossche	Taalbeschouwing	226
Evers	Taalvaardigheid	315
Daniëls, Missotten & Willems	Taalverzorg basis/secundair ond.	284
Ceunen	Taalvaardigheid	309

Ronde 4 (16.45 – 17.45 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Kouwenberg & Van 't Oosten	Basisonderwijs	19
Tordoir & Kroon	Competentieleren	47
Bakker	Literatuur	64
Van Haute & Debuysere	Lerarenopleiding basisonderwijs	101
Strybol	Onderwijsinnovatie	129
Poelmans & Wijnands	Taal- & letterkunde	158
Defrancq	Taalbeleid hoger onderwijs	191
Neutelings	Taalbeschouwing	231
Bonset & Braaksma	Varia	344
Van Overmeiren	Taalverzorg basis/secundair ond.	289
Elbers	Taalvaardigheid	319

Zaterdag 20 november 2010**Ronde 5 (9.15 – 10.15 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Bouwhuis & Pauw	Basisonderwijs	24
Dewulf	Literatuur	69
Bacchini & Pot	Lerarenopleiding basisonderwijs	101
De Schryver	Taal- & letterkunde	161
Van Kerckhove & Bossuyt	Taalbeleid hoger onderwijs	195
van der Aalsvoort	Taalbeschouwing	236
van Lenteren & van der Westen	Taalverzorg hoger onderwijs	269
Hajer	Taalvaardigheid	324

Ronde 6 (10.15 – 11.15 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Linsen	Basisonderwijs	29
de Vos	Competentieleren	551
Moens	Literatuur	73
Bacchini & van Beek	Lerarenopleiding basisonderwijs	101
Loix & Van Doninck	Literatuur	77
van Renssen	Taal- & letterkunde	166
Poelmans, Kerkhoff & Jordens	Taalbeleid hoger onderwijs	202
Masquillier	Taalbeschouwing	242
Dekens	Taalverzorg basis/secundair ond.	293
van der Leeuw & Meestringa	Taalvaardigheid	328

Ronde 7 (11.45 – 12.45 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Schellekens	Basisonderwijs	29
Hulshof & van der Logt	Taalbeschouwing	249
Schouwstra & Terhell	Literatuur	81
Moolenaar	Lerarenopleiding basisonderwijs	109
Casteleyn	Onderwijsinnovatie	133
Van Belle, Van Caeghem & De Jonghe	Taal- & letterkunde	169
Van Houtven & Peters	Taalbeleid hoger onderwijs	205
Van der Mueren	Taalbeschouwing	247
Taets	Taalverzorg basis/secundair ond.	295
Van Montfort	Taalvaardigheid	335

Ronde 8 (12.45 – 13.45 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Talpe	Basisonderwijs	34
Meestringa & van der Leeuw	Varia	347
Trioen	Literatuur	84
Schaufeli	Lerarenopleiding basisonderwijs	112
Van Maele, Baten & Duser	Onderwijsinnovatie	139
Coppen	Taal- & letterkunde	174
van Beersum & van Straalen	Taalbeleid hoger onderwijs	211
Van Coillie	Taalbeschouwing	254
van Beuningen	Taalverzorg basis/secundair ond.	296
Van Montfort	Taalvaardigheid	335

Thematisch programma-overzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Mariëtte Hoogeveen (SLO)

Filip Dhaenens (pedagogisch begeleider DPB)

Fredy Mels (pedagogisch begeleider PBDKO)

Marianne Molendijk & Astrid Kraal
CED-Groep, Rotterdam
Contact: m.molendijk@cedgroep.nl
a.kraal@cedgroep.nl

***Nieuwsbegrip*: begrijpend lezen met het nieuws van de dag**

1. Opzet van *Nieuwsbegrip*

Nieuwsbegrip is een methode voor begrijpend lezen. De methode is ontwikkeld naar aanleiding van tegenvallende resultaten van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen. *Nieuwsbegrip Basis* is in te zetten als aanvullende methode of in combinatie met *Nieuwsbegrip XL* als complete methode voor begrijpend lezen. Onderstaande beschrijving heeft betrekking op *Nieuwsbegrip Basis*.

2. De methode *Nieuwsbegrip Basis*

Elke week worden er lessen ‘begrijpende lezen’ ontwikkeld, waarbij aandacht is voor actuele onderwerpen. Die lessen bestaan uit teksten, opdrachten en handleidingen op vijf verschillende niveaus. Het laagste niveau is bestemd voor groep 4 van het basisonderwijs; het hoogste niveau is gericht op het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Alle materiaal wordt aangeboden op de website <http://www.nieuwsbegrip.nl>.

Kenmerkend voor *Nieuwsbegrip* is dat de leerlingen de onderwerpen van de teksten bepalen. Ze mailen hun onderwerpen naar de redactie van *Nieuwsbegrip*. Op maandagochtend bekijkt de redactie de onderwerpen in de mailbox en maakt ze een keuze. Er wordt gestreefd naar een evenwichtige mix tussen goed en minder goed nieuws en tussen landelijke en internationale onderwerpen. Daarnaast is aandacht voor een voldoende aanbod van natuurkundige, historische, aardrijkskundige en politieke onderwerpen. Er wordt altijd gekozen voor een onderwerp dat aansluit bij de belelevingswereld van de leerlingen. De interactie met de echte wereld, zoals die in *Nieuwsbegrip* plaatsvindt, is cruciaal volgens Guthrie (2002). Op die manier zijn leerlingen automatisch bezig met het proces van het activeren en het opbouwen van voorkennis en denken ze na over wat ze al weten. Bovendien bevordert interactie met de echte wereld ook de motivatie van leerlingen om te lezen. Volgens Guthrie kan die motivatie ook overgebracht worden op verwante teksten.

De teksten van *Nieuwsbegrip* zijn op verschillende niveaus beschikbaar, zodat ze begrijpelijk zijn voor leerlingen met verschillende niveaus in leesvaardigheid. Teksten die zo moeilijk zijn dat ze onmogelijk begrepen kunnen worden, kunnen voor leerlingen onaantrekkelijk of niet interessant zijn. De teksten voor groep 4 zijn op AVI-E3 niveau geschreven aan het begin van het schooljaar en zitten op AVI-E4 aan het einde van het schooljaar¹. Woorden die qua technische leesvaardigheid lastig zijn, worden voorafgaand aan het lezen behandeld. Bij de teksten voor de groepen 5/6, 7/8 en het leerjaar 1/2 wordt P-CLIB gehanteerd (Cito-leesindex voor het basisonderwijs).

3. Lesopzet

De lessen van *Nieuwsbegrip* worden telkens op een gelijke manier opgezet.

3.1 Tekst, woordenlijst en stappenplan

De tekst vormt het uitgangspunt van de les. De leerlingen lezen de tekst over een actueel onderwerp aan de hand van een stappenplan, waarin vijf strategieën verwerkt zijn (zie hieronder). Bij de tekst hoort een woordenlijst met woorden die moeilijk zijn in die zin dat ze een minder gekende betekenis hebben (het gaat steeds om ongeveer drie woorden). De leerlingen leiden ook zelf de betekenissen van moeilijke woorden uit de tekst af aan de hand van een aantal woordenschatstrategieën op het stappenplan.

3.2 Begrijpend leesstrategieën

Na het lezen van tekst, worden opdrachten gemaakt. Elke les bevat een oefening, waarin een begrijpend leesstrategie (van het stappenplan) centraal staat. De strategieën zijn: 'voorspellen', 'ophelderen van onduidelijkheden', 'vragen stellen', 'samenvatten' en 'het herkennen en doorzien van relaties en verwijswaarden'. De strategieën zijn 'evidence based' (Snow & Brinton 1997, National Reading panel 2000).

3.3 Sleutelschema's

De leerlingen oefenen elke week met het weergeven van de belangrijkste informatie van de tekst in een grafisch model (= een sleutelschema). Bij verschillende teksten kunnen verschillende sleutelschema's passen. Zo moeten de leerlingen soms een tijdsbalk of een stroomdiagram invullen om de gebeurtenissen in de tekst (chronologisch) op volgorde te zetten. Als leerlingen de tekst in een grafisch model kunnen weergeven, hebben ze een beter overzicht van de tekst en dat kan weer leiden tot een beter begrip van de tekst (Pearson & Fielding 1991; Williams et al. 2005).

3.4 Meervoudige intelligentie

Gardner (1983) gaat ervan uit dat leerlingen op verschillende manieren intelligent zijn. Bij *Nieuwsbegrip* maken de leerlingen elke week een opdracht die beroep doet op een specifiek intelligentiegebied, bijvoorbeeld de ruimtelijke, visuele, of muzikale intelligentie. Dat levert een grote variatie in werkvormen op.

3.5 Samenwerken

Bij de opdrachten werken de leerlingen vaak samen in (heterogene) tweetallen, omdat leerlingen kunnen leren van elkaars denkprocessen. Zwakkere lezers kunnen via interactie met sterkere lezers geholpen worden in het opbouwen van een beter leesbegrip van schoolse teksten en de zwakkere lezers trekken zich op aan het voorbeeld, het taal-aanbod, de motivatie en de uitleg van de meer vaardige leerlingen (National Reading Panel 2000; Van den Branden 1997; Van den Branden 2000; Van Keer 2003).

4. Principes bij het lezen

De teksten worden gelezen volgens de principes van ‘reciprocal teaching’ van Palinscar & Brown (1984). In Nederland is die aanpak bekend onder de naam ‘rolwisselend lezen’. Rolwisselend lezen is een uitwerking van het ‘meester-gezel-onderwijs’ voor het begrijpend lezen. Vroeger werden ambachtelijke beroepen geleerd doordat de meester aan zijn gezelschap voordeed wat die moest doen. De meester liet zien hoe hij een bepaalde vaardigheid uitvoerde en zijn leerling deed hem stap voor stap na. Bij begrijpend lezen is het voor de leerling niet duidelijk of zichtbaar hoe de expert het lezen aanpakt. Veel speelt zich namelijk (onbewust en automatisch) af in het hoofd van de expert. Door hardop te denken kan de expert duidelijk maken hoe hij omgaat met tekst (bijvoorbeeld: hoe hij een bepaalde strategie toepast). Bij rolwisselend lezen wordt er in groepjes gelezen. Een expert denkt hardop, zodat de leerlingen kunnen zien en horen hoe hij het lezen aanpakt. In het begin is de leerkracht de expert. Hij staat model voor de leerlingen. Geleidelijk aan nemen de leerlingen de rol van expert over en neemt de leerkracht de rol van coach op zich.

Het is de bedoeling dat de leerlingen door het gebruik van de bovengenoemde lees-aanpak bepaalde strategieën en vaardigheden van begrijpend lezen toepassen bij het lezen van actuele, informatieve teksten met als uiteindelijke doel dat ze de transfer maken naar de teksten van de schoolvakken. Wanneer ze op die manier lezen, zijn de leerlingen actief betrokken bij de tekst. De aanpak is effectief gebleken (zie onder meer: Swanson 1999; Gruwel, Aarnoutse & van den Bos 1995; Van IJzendoorn 1998).

5. Vijf strategieën

De strategieën bij rolwisselend lezen zijn:

- voorspellen (prediction);
- ophelderen (clarification);
- vragen stellen (formulating questions);
- samenvatten (summarizing).

Binnen *Nieuwsbegrip* worden die vier strategieën aangeboden, plus de strategie ‘het herkennen en doorzien van relaties en verwijswaarden’. De strategieën zijn verwerkt in een stappenplan dat de leerlingen als hulpmiddel gebruiken bij het lezen van de teksten uit *Nieuwsbegrip*.

In wat volgt staan we stil bij hoe de vijf bovengenoemde strategieën worden uitgewerkt binnen *Nieuwsbegrip*.

5.1 Voorspellen

Voorafgaand aan het lezen van de tekst, doen de leerlingen een voorspelling over het onderwerp van de tekst. Ze doen dat op basis van de uiterlijke kenmerken van de tekst: de illustraties of foto's met bijschriften, de titel, de tussenkopjes, opvallende woorden... Bij het voorspellen gaan de leerlingen voor zichzelf na wat ze al van het onderwerp weten en wat ze er al over gezien, gehoord of gelezen hebben. Tijdens het lezen van de tekst doen de leerlingen tussendoor, nadat ze een stukje tekst hebben gelezen, een voorspelling over het verdere tekstverloop. Tijdens en na het lezen controleren ze hun voorspelling(en).

5.2 Ophelderen van onduidelijkheden

Tijdens het lezen van de tekst kunnen de leerlingen met onduidelijkheden geconfronteerd worden in de vorm van moeilijke fragmenten of moeilijke woorden. Ze krijgen verschillende strategieën op tekst- en woordniveau aangereikt om die onduidelijkheden aan te pakken. Bij een moeilijk woord wordt ‘de woordhulp’ ingezet. De woordhulp biedt woordenschatstrategieën, waarmee de leerlingen de betekenis van het moeilijke woord kunnen achterhalen. Het gaat hierbij om de strategieën: ‘een omschrijving, synoniem of antoniem in de tekst zoeken’, ‘naar de illustratie(s) kijken’ en ‘het woord analyseren’. Wanneer de strategieën niet werken, kan hulp gevraagd worden aan een medeleerling of kan het woordenboek worden gebruikt. De leerlingen worden gestimuleerd om te controleren of de betekenis die ze hebben gevonden ook klopt in de context.

5.3 Vragen stellen

Tijdens het lezen van de tekst is het belangrijk dat de leerlingen worden gestimuleerd om zich tijdens het lezen af te vragen of ze nog begrijpen wat ze lezen. Vragen stellen speelt hierbij een belangrijke rol. Door zichzelf vragen te stellen (zelfmonitoring) en door goede vragen bij stukjes tekst te formuleren, kan de leerling de belangrijkste informatie uit een tekst samenvatten en controleren of hij de informatie goed begrepen heeft.

5.4 Samenvatten

Bij de hier besproken strategie halen de leerlingen belangrijke informatie uit de tekst en vatten ze die informatie samen. Dat doen ze door zichzelf, na het lezen van een stukje tekst, de volgende vraag te stellen: ‘Wat is het belangrijkste in dit stukje tekst?’ en door na het lezen van de hele tekst in een paar zinnen te vertellen waar de tekst over gaat.

5.5 Relaties en verwijswaarden

Om tot een goed begrip van de tekst te komen, is het belangrijk dat de leerling inzicht heeft in de structuur van de tekst. Daarnaast moet de leerling de relaties tussen woorden, zinnen en alinea's doorzien, plus de relatie tussen de tekst en hetgeen de leerling al weet.

6. Toetsen

Bij *Nieuwsbegrip* zijn begin- en eindtoetsen beschikbaar op vijf niveaus. Een begintoets wordt afgenomen nadat de leerlingen tien weken met *Nieuwsbegrip* hebben gewerkt. Aan de hand van de resultaten op de begintoets kan de leerkracht nagaan welke strategieën de leerlingen goed en welke minder goed beheersen. Met de strategieën waarop de leerlingen uitvallen, kan dan gericht geoefend worden, eventueel met teksten uit het archief van *Nieuwsbegrip*. Als de leerlingen 25 tot 30 weken met *Nieuwsbegrip* gewerkt hebben, kan een eindtoets afgenomen worden. Aan de hand van de resultaten hierop kan de leerkracht beoordelen of de leerlingen vooruit zijn gegaan en aan welke strategie(ën) eventueel nog extra aandacht moet worden besteed.

Referenties

Brown, A. & A. Palincsar (1989). ‘Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition’. In: L. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction. Essays in*

- honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 393-408.
- Collins, A., J. Brown & S. Newman (1989). 'Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics'. In: L. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 453-490.
- Cooke, S. (1998). *Collaborative Learning Activities in the Classroom: designing inclusive materials for learning and language development*. Leicester: Recourse Centre for Multicultural Education.
- Ebbens, S., S. Ettekooven & J. van Rooijen (1997). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Londen: Fontana Press.
- Gardner, H. (1992). *Multiple Intelligence. The Theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gruwel, S., C. Aarnoutse & K. van den Bos (1995). *Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren. Een programma van twintig lessen bestemd voor groep 6 van het basisonderwijs en leerlingen van 9 tot en met 11 jaar van het speciaal onderwijs*. Nijmegen: Berkhout.
- Guthrie, J. e.a. (2002). 'Instructional Contexts for Reading Engagement'. In: C. Collins-Block & M. Pressley (eds.). *Comprehension Instruction; Research-based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington D.D.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Palincsar, A. & A. Brown (1984). "Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities". In: *Cognition and Instruction*, jg. 1, nr. 2, p. 117-175.
- Pearson, P. & L. Fielding (1991). 'Comprehension instruction'. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (eds.). *Handbook of Reading Research. Vol II*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 815-865.
- Snow, M. & D. Brinton (red.) (1997). *The Content-based classroom. Perspectives on integrating language and content*. New York: Addison Wesley Longman.

- Swanson, H. L. (1999). "Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes". In: *Journal of Learning Disabilities*, jg. 32, nr. 6, p. 504-532.
- Van de Ven, A. (2009). "Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. Het belang van het oproepen van mentale beelden en zintuigelijke gewaarwordingen bij tekstbegrip". In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, nr. 5, p. 515-524.
- Van den Branden, K. (1997). "Effects of negotiation on language learners' output". In: *Language Learning*, jg. 47, p. 589-636
- Van den Branden, K. (2000). "Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes". In: *Reading Research Quarterly*, vol. 35, nr. 3, p. 426-444.
- Van den Broek, P. (2009). 'Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing'. Oratie uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleeraar in de Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Leiden.
- Van IJzendoorn, T. (1998). *Begrijpend lezen door rolwisselend leren. Een trainingsprogramma van eenentwintig lessen bestemd voor brugklasleerlingen en leerlingen van 12 tot en met 14 jaar in het voortgezet speciaal onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van Keer, H. & J.P. Verhaeghe (2003). "Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en peer tutoring op tweede en vijfdeklassers". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 80, p. 92-109.
- Veen, M. & R. Bots (2000). *Taalspellen in alle vakken. Sociale en communicatieve vaardigheden voor samenwerkend leren*. Rotterdam: Uitgeverij Partners.
- Veenman, S. e.a. (1999). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen om te leren. Het bieden van een krachtige leesinstructie*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

Noten

¹ Voor meer informatie over de AVI-niveaus, zie: http://www.onderwijsweb.nl/Conferenties/LezenomteLeren/Documents/Artikel%20AVI%20gaat%20veranderen%20voor%20VVL%20_Anja%20de%20Wijs.pdf.

Ronde 2

Hilde De Smedt

Regionaal Integratiecentrum Foyer Brussel

Contact: Hilde.desmedt@foyer.be

De kracht van emoties en attitudes bij meertalig opgroeiende kinderen

1. Inleiding

Rond de relatie taal en emotie worden heel wat vragen geformuleerd die in meerdere of mindere mate onderwerp van onderzoek zijn geworden. In die context concentreren we ons op de vraag of emoties en attitudes een invloed hebben op taalleren. We kijken naar zowel emoties als attitudes, omdat wetenschappelijk onderzoek naar taal-emoties vaak via een analyse van attitudes verloopt. We bekijken de band tussen taalleren en emotie/attitude om zo tot een beter begrip en ondersteuning van kinderen te komen in een meertalig leerproces.

2. Definieren van het begrip taalattitude

Een attitude heeft 3 componenten (Baker 1992; Hoppenbrouwers 1990):

- een *cognitieve* component: gedachten en overtuigingen ten opzichte van een sociaal object;
- een *affektieve* component: de gevoelens ten opzichte van een object;
- een *conatieve* component: de gedragsintentie die uit de vorige componenten voortvloeit.

De cognitieve en affectieve component liggen niet steeds in elkaars verlengde, maar kunnen ook contrastief zijn. Bijvoorbeeld: ik vind een tweetalige opvoeding belangrijk voor mijn kinderen, maar ik ben bang dat ik hen hiermee overbelast.

Taalattitude is een overkoepelende term die betrekking kan hebben op verschillende aspecten (Baker 1992):

- attitudes ten opzichte van variaties, dialect en spreekstijl;
- attitudes ten opzichte van het leren van een nieuwe taal;
- attitudes ten opzichte van een specifieke minderheidstaal;

- attitudes ten opzichte van taalgroepen, gemeenschappen en minderheden;
- attitudes ten opzichte van taallessen;
- attitudes van ouders tegenover het leren van een taal;
- attitudes, wat betreft taalvoorkeur.

3. Hoe werkt het? De relatie taalattitude, motivatie en taalleren

De component attitude is onlosmakelijk verbonden met het begrip ‘motivatie’: attitudes beïnvloeden de motivatie en dus ook het gedrag. Een voorbeeld: Ik ben erg begaan met allochtone kinderen → ik zou graag iets voor hen willen doen → ik ga als vrijwilliger in een jeugdhuis werken.

Wanneer we spreken over motivatie kunnen we het onderscheid maken tussen instrumentele en intrinsieke motivatie:

- *instrumentele motivatie*: het leren van een vreemde taal om zo een bepaald doel te bereiken (bijvoorbeeld werkkansen vergroten, statusverhoging, mee kunnen spelen...)
- *intrinsieke motivatie*: het leren van de taal om de taal, i.e. omdat je het leuk vindt, omdat je nieuwsgierig bent, omdat je het wilt kunnen...

Een kind lijkt vaak op de eerste plaats gedreven door ‘instrumentele’ noden. Toch kunnen we ook bij hen een onderscheid maken. Het kind wordt bijvoorbeeld vooral gedreven door instrumentele motivatie wanneer het een spel wil begrijpen of een taak tot een goed einde wil brengen. We kunnen bij kinderen spreken van een intrinsieke motivatie, wanneer ze nieuwsgierigheid tonen voor een taal. Plezier beleven aan taal (zingen, grapjes maken...) kan wijzen op intrinsieke motivatie of intrinsieke motivatie ondersteunen.

4. Het verschil meerderheidstaal versus minderheidstaal

Gibbons & Ramirez (2004) gaan in op de impact van attitudes en overtuigingen bij minderheidsgroepen. Iedereen ontwikkelt attitudes en overtuigingen ten aanzien van de talen die men spreekt. Vooral bij minderheidstalen zal de invloed van de houding tegenover die taal en de gemeenschap (zoals trots, geloof in behoud...) een rol spelen. De meerderheidstaal kan vaak niet worden verworpen, omdat ze een vereiste is voor het functioneren in de maatschappij. Toch kunnen ook hier attitudes een rol spelen (bv. instrumentele ten opzichte van intrinsieke motivatie). Ten slotte zal ook de houding tegenover meertaligheid en multiculturaliteit zijn invloed hebben.

We bespreken hier kort de verschillende aspecten (dimensies) van attituden en taallessen:

- *Attitude tegenover een bepaalde taal*

Tegenover een taal die men spreekt of hoort, ontwikkelt men een houding die vaak verwijst naar 'status' (de taal wordt gezien als 'ambitieuze', 'met hoge prestige'...) en 'solidarity' (de taal wordt bestempeld als 'vriendelijk', 'mooi'...). Zo kan een kind overtuigd zijn dat het Nederlands erg belangrijk is, omdat zijn ouders steeds weer aangeven dat je met Nederlands een 'goede job kunt vinden en veel geld kunt verdienen', maar deze taal verder toch als 'moeilijk' en 'streng' ervaren.

- *Attitude tegenover meertaligheid en multiculturaliteit*

Wanneer iemand zich oncomfortabel voelt bij meertaligheid, zal dit vaak op de eerste plaats een invloed hebben op de houding tegenover de minderheidstalen. Vaak worden de 'thuisstalen' in dat geval verdrukt in functie van de meerderheidstalen. De houding tegenover meertaligheid wordt ook beïnvloed door de manier waarop een maatschappij zich stelt tegenover multiculturaliteit.

- *Attitude tegenover taalbehoud/taalvitaliteit*

Er kan hier gesproken worden van een zekere mate van 'self-fulfilling prophecy'. Wie gelooft in taalbehoud zal het ook beter persoonlijk bereiken. Extra & Yagmur (2004) verrichtten hierover heel wat onderzoek, waarbij men de taalvitaliteit naging voor de allochtone gemeenschappen in verschillende Europese steden. Bij taalvitaliteit worden de dimensies 'taalvaardigheid', 'taalkeuze', 'taaldominantie' en 'taalpreferentie' gebruikt en gelijk gewogen. Uit het onderzoek blijkt dat taalvitaliteit sterk kan verschillen voor verschillende taalgroepen in eenzelfde omgeving, maar ook dat er verschillen zijn voor eenzelfde taalgroep in de verschillende steden. Zo blijkt dat er voor het Arabisch een sterke daling ('drop') is van vitaliteit van de ene generatie op de andere in alle onderzochte steden (behalve in Hamburg). In Madrid, waar er een meer recente migratiestroom is, ligt de taalvitaliteit het hoogst. Voor het Turks blijkt dan weer dat er in geen enkele onderzochte stad een betekenisvolle daling van de taalvitaliteit is over de generaties heen. De taalvitaliteit blijft erg hoog en is het hoogst in Brussel.

- *Attitude en identiteit*

Taal en cultuur kunnen op verschillende manieren met elkaar verbonden zijn. In de ene cultuur wordt taal meer als 'drager' van cultuur beschouwd dan in de andere. Meer en meer zullen we in de toekomst ook rekening moeten houden met het begrip 'meervoudige identiteit'. Overal ter wereld zijn migranten vandaag de dag in staat om dubbele of meervoudige identiteiten te ontwikkelen. Ze bouwen een nieuwe identiteit op in hun nieuwe thuisland en houden tegelijk vast aan de identiteit van hun land van herkomst via de nieuwste technologische communicatiekanalen en transportmogelijkheden.

- *Attitude tegenover taalvaardigheid*

Het leren van taal wordt beïnvloed door of men gedreven wordt door een eerder instrumentele motivatie dan wel door een intrinsieke motivatie. Vanuit een instrumentele motivatie is men soms gericht op een heel specifiek segment van de taal. De omgeving kan ook een bepaalde attitude meegeven met betrekking tot taalcorrectheid.

5. De kracht van emotie en attitude

Onderzoek van Gardner (2001) suggereerde dat ‘attitudes ten opzichte van de tweede taal’ een cruciale beïnvloedende factor is bij het leren van die taal. Lambert (in: Baker 1993) verwerkte dit in zijn sociaalpsychologisch model. Dulay en Burt (in: Baker 1993) spraken reeds in 1977 over een ‘affectieve filter’. De idee is dat de affectieve filter bepaalt hoeveel een persoon leert in een formele of informele setting. De Vos (1978) gebruikt de term ‘selective permeability’: je neemt datgene op waarvoor je open wil/kunt staan.

6. Inzicht verwerven in de emoties en taalattitudes van kinderen

6.1 De ouders als informatiebron

Vanuit welke context je ook bij de meertalige opvoeding van kinderen bent betrokken, een goede babbel nu en dan met ouders kan je een heel eind op weg helpen. Binnen de Interviewwerkgroep ‘meertaligheid’ op het SIG (zie: <http://www.signet.be>) wordt momenteel gewerkt aan leidraden voor gesprekken met ouders. Enkele thema’s en vragen die aan bod kunnen komen in gesprekken met ouders zijn:

- Hoe voelt mijn kind zich te midden van al die talen?
- Wat wil ik graag dat mijn kind leert? Denk ik dat het zal lukken?
- Positieve en negatieve herinneringen van de ouders aan hun taalleren vroeger als kind.
- Welke plaats geef ik aan mijn moedertaal?
- Hoe werken we als ouders samen aan een meertalige opvoeding? Hoe functioneert het gezin?
- Ervaar ik verschillen tussen de cultuur thuis en op school die het taalleren bemoeilijken?

6.2 Je eigen observaties

Jonge kinderen kunnen nog niet uitdrukken hoe ze zich voelen ten opzichte van een bepaalde taal. Enkele aandachtspunten:

- Welke talen gebruikt het kind spontaan?
- Doet het kind mee aan activiteiten zoals zingen?
- Zijn er kinderen/volwassenen waarmee het kind spontaner praat dan met andere?
- Is het kind soms angstig wanneer iets wordt gevraagd?
- Wil het kind graag communiceren en indien ja, hoe communiceert het (welke taal, gebaren...)?

Bij wat oudere kinderen kan gebruik worden gemaakt van vragenlijsten die naar achterliggende emoties peilen.

7. Aan de slag met emoties en attitudes

Het is natuurlijk niet zo dat het volstaat om negatieve attitudes te ‘detecteren’ om ze dan vervolgens snel en efficiënt uit te schakelen of om te buigen. Soms ligt de voedingsbodem voor negatieve gevoelens en gedachten deels of volledig buiten ons bereik.

Wat we wel kunnen doen, is:

- gedachten en gevoelens rond talen en leren bespreekbaar maken;
- positieve gedachten en gevoelens stimuleren en ondersteunen;
- kinderen prikkelen om talen open en nieuwsgierig tegemoet te treden;
- ouders informeren over het belang van een positieve benadering van elke taal die ze het kind wensen te leren.

Om rond de besproken thema's aan de slag te gaan, kan je putten uit allerlei methodieken en werkwijzen. We denken onder meer aan filosoferen met kinderen en talensensibilisering. Vanuit het integratiecentrum werden ook concrete materialen ontwikkeld.

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. *Major Social Issues*. New York: Free Press, p. 7-24.
- Extra, G. & K. Yahmur (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at home and school*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Gardner, R.C. (2001). "Language Learning Motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher". In: *Texas Papers in Foreign Language Education*, jg. 6, nr. 1, p. 1-18.

Gibbons, J. & E. Ramirez (2004). *Maintaining a minority language. A Case study of Hispanic Teenagers*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Hoppenbrouwers, C. (1990). *Het regiolect: Van dialect tot algemeen Nederlands*. Muiderberg: Couthino.

Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge: University press.

Ronde 3

Debbie Taverniers & Barbara Van de Vreken

Rand & Taal, OVSC

Contact: debbie.taverniers@ovsg.be

barbara.vandevreken@ovsg.be

De Leesplek

*Als je samen met een
kind kan lachen of
schreien bij een boek,
dan groeit er een
intimiteit tussen jullie.
En terwijl jullie praten
over wat je gelezen
hebt, zal een kind je
toevertrouwen wat hem
bezighoudt.*

Astrid Lindgren

1. Inleiding

Wanneer kinderen school aanvatten, kan hun startpositie erg verschillend zijn. Zo zijn er kinderen die opgroeien in een 'leesrijk' milieu en al honderden boekjes hebben geproefd, gehoord en bekeken. Niet elk kind heeft het geluk iemand te kennen die van lezen houdt en die hem op het spoor van boeken zet. Met het project 'De Leesplek' helpen we scholen en hun leerkrachten en kinderen en hun ouders bij hun zoektocht naar de liefde voor boeken.

Op de weg naar 'groot' zijn heel wat uitdagingen...

Wie graag leest, leest meer en wie meer leest, leest beter... Laat u uitdagen om liever te lezen!

2. Wat is De Leesplek?

We streven naar een plek waar kinderen en volwassenen samenkomen rond boeken. Kunnen lezen hangt immers soms af van tijd, ruimte en aanbod. Even tijd maken, een plekje vinden en kunnen snuffelen in boeken...

De mobiele Leesplek, ontstaan uit een unieke samenwerking tussen Stichting Lezen en het Rand&Taal-begeleidingsproject, is ontworpen om op diverse plaatsen te worden opgesteld. Deze plek bestaat uit 9 multifunctionele dozen, 1 kamishibaidoo, 10 prenten voor de kamishibai met insteekhoezen, 5 illustraties, een boekenpakket van ongeveer 90 boeken en een groeimap.

Verder kan de leesplek aangekleed worden met kussens, knuffels, matjes..., op maat van de mogelijkheden van de school.

Het boekenpakket omvat 5 thema's: 'reizen', 'dieren', 'liefde en romantiek', 'mooi' en 'avontuur'.



Afbeelding 1: De mobiele Leesplek

Door deze mobiele Leesplek in scholen te introduceren, willen we hen inspireren om zelf aan de slag te gaan en een Leesplek op de school uit te bouwen. Samen nadenken over een duurzaam leesbeleid op school biedt namelijk kansen tot leesbevordering, leesplezier, taalstimulering, gelijke kansen en samenwerking.

Elkaar ontmoeten rond boeken, kan leiden tot elkaar ook echt vinden...

3. In een breder perspectief

3.1 Goed taalvaardigheidsonderwijs

De Leesplek en de introductie en ondersteuning hiervan in de scholen, berust op de peilers van goed onderwijs in taalvaardigheid.

- De leerkracht bouwt aan een veilige en krachtige leeromgeving.
Hij organiseert de inrichting van de klas op maat van de kinderen.
Hij werkt bewust aan een kindgericht klassenmanagement.
Hij let op het welbevinden van alle kinderen.
Hij communiceert constructief en bevestigend met de kinderen en hun ouders.
- De leerkracht biedt aan kinderen betekenisvolle taken aan.
Hij vertrekt bewust vanuit doelstellingen die aansluiten bij de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.
Hij is de hele dag alert bezig met taal, in alle activiteiten.
Hij biedt echte taken aan die kinderen motiveren en waarbij ze zich betrokken voelen; taken die er toe doen.
Hij gebruikt actieve werkvormen waarbij de interactie tussen de kinderen en hemzelf wordt bevorderd.
- De leerkracht ondersteunt kinderen op een gepaste manier.
Hij denkt probleemoplossend mee met het kind, vanuit een respectvolle houding.
Hij biedt taalondersteuning voor Nederlands als tweede taal.
Hij houdt rekening met de mogelijkheden van elk kind.

3.2 Samenwerking

Voor het uitwerken van de mobiele Leesplek konden we rekenen op de expertise van Stichting Lezen. We vonden elkaar in de liefde voor kinderen, boeken, lezen en taal. Samenwerken met externe partners, cultuurpartners, is bijzonder verrijkend. Vanuit de 'Brede Schoolgedachte' nodigen we scholen uit om samen op pad te gaan met bibliotheken, ouders, auteurs... en met de Leesplek als locomotief om doelen na te streven.

Ronde 4

Bert Kouwenberg & An Van 't Oosten
De La Reyschool, Den Haag
Contact: bert.kouwenberg@planet.nl
An.vantoosten@12move.nl

Verhalen, in het hart van het onderwijs

'Qué tiempo de mierda - Wat een koléreweer!'

Wie durfde er hier, in Gods Huis, zo hartgrondig te vloeken? Nieuwsgierig gluurde Rafael langs de pilaar. Voor in de kerk stond een donkere gestalte. Hij had een grote bos haar en droeg een wijde mantel.

Opnieuw weerlichtte het hevig. Het leek of de bliksem afketste op de vuurrode haardos van de geheimzinnige verschijning. Even zag Rafael een glimp van zijn gezicht.

'Hier ben ik, Dios mio', riep de vreemdeling. De laatste woorden sprak hij spottend uit. Zijn lach bulderde door de San Fiz.

'Verbeeld je maar niet dat ik gelovig ben geworden. Het is dat vervloekte noodweer dat me naar binnen joeg.'

Rafael huiverde, zijn bloed stolde in zijn aderen. Wie is deze man? dacht hij.

1. Inleiding

Bovenstaand fragment is een scène uit het begin van *In het spoor van de Rode Leeuw*, een jeugdboek (10 +) dat An van 't Oosten en Bert Kouwenberg samen schreven. Het verhaal, een historische avonturenroman, speelt zich af aan het eind van de zestiende eeuw in Spanje. Een groep kinderen trekt van Noord naar Zuid, dwars door het uitgestrekte en soms onbarmhartige Spaanse landschap met de beroemde historische steden Santiago, Salamanca, Ávila, Toledo en Córdoba naar Sevilla, de havenstad van waaruit de schepen vertrekken naar de Nieuwe Wereld. Onderweg moeten de kinderen allerlei gevaren overwinnen en horen ze vertellen over El León Rojo – de Rode Leeuw; de Held van de Vrijheid.

In onze workshop *Verhalen, in het hart van het onderwijs* willen we de deelnemers laten ervaren en inzicht geven hoe je het centraal stellen van een verhaal in de praktijk kunt opzetten en uitvoeren. We doen dat aan de hand van twee jeugdboeken (*In het spoor van De Rode Leeuw* en *In naam van de Vrijheid*) die we samen hebben geschreven. Daarbij hanteren we de werkwijze van *Het Verhalen-Atelier*, in 2004 onderscheiden met de Taalunie Onderwijsprijs voor het basisonderwijs. De principes van onze werkwijze hebben we toegepast in de website *Schrijffgenoten*, een lees- en schrijfbevorderingsproject met aandacht voor functioneel en creatief internetgebruik.

2. Grote woorden

Verhalen (geschreven en gelezen) gaan over troost, verwondering, vertrouwen, vergankelijkheid, mededogen, verlangen, verwachting en hoop. Dat zijn grote woorden, inderdaad, maar het leven is groot. Zonder misschien de juiste woorden te kennen, weet ieder kind waar het over gaat.

Kinderen zijn gevoelig voor de kracht en de schoonheid van taal. Als je hen vraagt een aansprekende alinea te kiezen uit een boek dat ze hebben gelezen, blijkt dat het gekozen stukje karakteristiek is voor het boek en typerend voor de eigen persoon. Achter de keuze van een favoriete alinea ligt een wereld van denken, voelen en zijn. Lezen en leven liggen niet alleen als woorden heel dicht bij elkaar.

Plezier leren krijgen in het lezen en schrijven van verhalen is gebaat bij een systematische aanpak, waarbij het praten over verhalen de sleutel is. Al pratend ontwikkelt zich in de loop van de tijd bij de kinderen een groeiend begrippenscala (literaire kenmerken), met behulp waarvan ze kunnen reflecteren op hun eigen teksten en op die van anderen. Met elkaar van gedachten wisselen over zaken als 'tijd' en 'plaats', 'de rol van personages in een verhaal', 'de betekenis van herhaling', 'taalgebruik', 'verbeelding' en 'de relatie met de werkelijkheid' wordt dan vanzelfsprekend en boeiend.

3. Schrijfgenoten

Schrijvend aan *In het spoor van De Rode Leeuw* ontstond bij ons het idee om via een site de kinderen van groep 7 en 8 van de De la Reyschool (de school waar Bert onderwijzer is) bij het schrijfsproces te betrekken. Vanaf het begin werkten we samen met vormgeefster Brigit van Wensveen. Wat ons drieën voor ogen stond, was een site, waarbij de kinderen/leerlingen actief betrokken zouden zijn. Geen etalage met kant-en-klare producten, maar een plek waar ze naar binnen konden om actief deel te nemen. Niet recreatief, maar educatief. Om dat te realiseren, ontwierp Brigit een digitale versie van de De la Reyschool.



Figuur 1: Hou je van verhalen?

Via de homepage word je uitgenodigd om binnen te komen en mee te doen. Als je op de deur klikt, verschijnt de plattegrond van de school in beeld. Behalve het blauwe vlakje van het lokaal van de olifanten (groep 7 en 8) zie je een aantal gekleurde vlakjes die specifieke ruimtes voorstellen: de mediatheek, de bibliotheek, de schrijfzolder, de studio, het atelier, het museum en het theater.

Door op een vlakje te klikken, kom je in de betreffende ruimte terecht en kan je deelnemen aan de activiteit die daar wordt uitgevoerd: praten in het groepslokaal, opzoeken in de mediatheek, lezen in de bibliotheek, schrijven op de schrijfzolder, luisteren en kijken in de studio, iets maken in het atelier, iets bewaren in het museum en in het theater spelen. Je kunt er ook voor kiezen om eerst naar het groepslokaal van de olifanten te gaan, eventueel mee te praten en van daaruit verder te gaan.



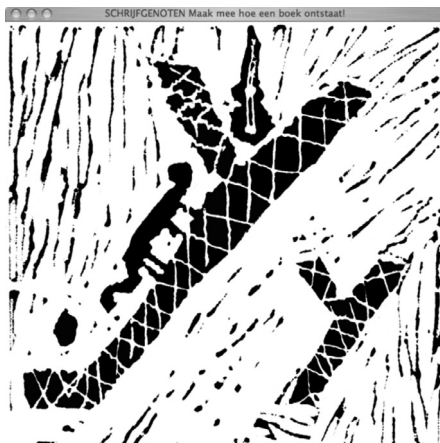
Figuur 2: Welkom!

Het idee was, zoals gezegd, om de kinderen van groep 7 en 8 van de De la Reyschool, als schrijfgenoeten, het ontstaan van ons boek mee te laten maken en bij het verhaal te betrekken. Een eerste voorbeeld.



Figuur 3: Presentatie initiaal.

In het spoor van De Rode Leeuw bestaat uit tien delen, die elk beginnen met een initiaal die is getekend door illustrator Mark Janssen. De initiaal bevat informatie over de stad of streek waar het verhaal zich afspeelt en over een van de personages. Via de site presenteerden we in het atelier de eerste initiaal met informatie over Santiago de Compostella en over het personage Rafael. We nodigden de kinderen uit om een eigen initiaal te maken van de beginletter van hun naam, met getekende informatie over hun leven. Onderstaand zie je de initiaal van Yogi, die ijshockeyt, een lieve kat heeft en basgitaar speelt.



Figuur 4: Initiaal Yogi.

Een tweede voorbeeld. In het verhaal komt een aantal copla's voor. Copla's zijn vierregelige Spaanse volksliedjes, waarin een levenswijsheid wordt gepresenteerd. Bijvoorbeeld:

*Ik dacht eerst in de poort van een molen,
Maar nu denk ik het overal:
Hoe vaak de wereld gedraaid heeft
En hoe vaak hij nog draaien zal.*

Tijdens de Kinderboekenweek van 2008 (thema: poëzie), werden de kinderen, naar aanleiding van de copla's in het verhaal, uitgenodigd en geïnspireerd om op de schrijftolder van de digitale De la Reyschool hun eigen copla's te maken en te publiceren. Dit zijn de copla's van Casper en Ioa.

*Tafeltennissen, daar leef ik gedeeltelijk voor.
Smashen, effecten door en door.
Soms gaat het fout en sla je tegen het net.
Verkeerde zet.*

*Als ik 's morgens wakker word
dan kijk ik even na
of de foto er nog ligt
mijn opa in mijn la.*

Zo werden de kinderen actief, als lezer én als schrijver, betrokken bij het ontstaan van het verhaal. Het ging daarbij, behalve om lees- en schrijfbesteding, ook om kunstzinnige vorming en wereldoriëntatie. De kinderen kregen informatie en verdiepten zich op uiteenlopende manieren in zaken zoals Arabische invloeden in Spanje, het wereldbeeld aan het eind van de zestiende eeuw, de kennismaking met De Nieuwe Wereld, de schilderkunst van El Greco en het ontstaan van flamencomuziek. Helaas, de 1200 woorden die ons hier ter beschikking staan, zijn bijna op. In onze workshop kunnen we er veel meer over vertellen. U bent van harte welkom!

Referenties

- Kouwenberg, B. (2007). "Sesam, sesam, open u, Twintig leesdelstenen en schrijfpapertjes, uit de schatkamer van het leven". In: *Leesgoed*, jg. 34, nr. 3, p. 101-104.
- Kouwenberg, B. (2008). Schrijfgnoten: een lees- en schrijfbestedingsproject met aandacht voor functioneel en creatief internetgebruik. In: *Leesgoed*, jg. 38, nr. 7, pagina's onbekend.

- Kouwenberg, B. & M. Hoogeveen (2007). *Denken met je vingers: schrijven in het Verhalen-Atelier*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Kouwenberg, B. & A. Van 't Oosten (2009). *In het spoor van De Rode Leeuw*. Leuven: Davidsfonds/Infodok.
- Kouwenberg, B. & A. Van 't Oosten (2010). *In naam van de Vrijheid*. Leuven: Davidsfonds/Infodok.
- Marcheau, J. (2010). "Compañeros op zoek naar vrijheid". In: *De Leeswelp*, jg. 15, nr. 3, p. 110-112.
- Schrijfgenoten (s.d.). (<http://www.schrijfgenoten.nl>).

Ronde 5

Ben Bouwhuis & Ietje Pauw
Katholieke Pabo Zwolle
Contact: i.pauw@kpz.nl

Door verhalen taalvaardiger?

1. Schrijfonderwijs op de basisschool

In 2008 concludeert de inspectie in haar onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden in het basisonderwijs dat de verbetering van de taalprestaties op scholen uit de hogere schoolgroepen zich vooral zou moeten richten op 'stellen', 'begrijpend lezen' en 'woordenschat' (Inspectie van het onderwijs 2008: 26). Bonset & Hoogeveen (2007: 57-58) zijn, op basis van descriptief onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs, niet optimistisch over het onderwijsaanbod. Dat kan volgens hen overwegend als productgericht getypeerd worden; aan procesgericht schrijven wordt nauwelijks tijd besteed. Bonset & Braaksma (2008) concluderen dat schrijven de moeilijkste van de te leren taalvaardigheden is en dat de schrijfvaardigheid van leerlingen tekortschiet. Schrijven dreigt een ondergeschoven kind te worden in het onderwijs.

Er is dus voldoende reden om in het basisonderwijs aandacht te besteden aan het schrijfonderwijs. In het schooljaar 2008-2009 zijn we op de Katholieke Pabo Zwolle gestart met een project getiteld: *Verhalen vertellen, verhalen verzinnen en verhalen schrijven*. Het gaat dus om een basisschoolproject taalontwikkeling. Het project valt binnen het lectoraat 'Reflectie en Rhetorica', waarvan Ietje Pauw lector is. Ben Bouwhuis is lid van de kenniskring van het lectoraat. Voor het project hebben we een didactiek ontwikkeld voor de groepen 5, 6 en 7 van de basisschool om te onderzoeken

of de taalvaardigheid van de leerlingen door die aanpak toeneemt. Meer specifiek betekent dit dat:

- er een stijgende lijn zou moeten zijn in de verhaaltechniek van de leerlingen;
- door deelname aan het project de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid zou moeten toenemen, wat betekent dat de leerlingen beter kunnen formuleren en dat de woordenschat wordt uitgebreid;
- spellingvaardigheid van leerlingen zou moeten toenemen, omdat ze het belang van spelling inzien bij het schrijven van hun verhalen.

Gedurende drie jaren worden op twee scholen vijf representatieve leerlingen gevolgd. Hun vertellingen worden drie keer per jaar op video vastgelegd en getranscribeerd, het ondersteunende schriftelijke werk wordt verzameld en daarnaast worden resultaten op relevante Cito-toetsen (taal, lezen, woordenschat) verzameld. Inmiddels zijn we twee jaar bezig met het project. Het komende jaar ligt het accent op het schrijven van verhalen. In deze bijdrage beschrijven we de uitgangspunten van de didactiek, de voortgang van het project en presenteren we de eerste onderzoeksresultaten.

2. De didactiek van het vertellen, verzinnen en schrijven van verhalen

Hoe leren leerlingen verhalen vertellen, verzinnen en schrijven? Voor onze didactiek baseren we ons op retorische principes (Pauw 2007). Kinderen kunnen al heel veel. De hele dag vertellen ze verhalen aan klasgenoten, vrienden, ouders.... We sluiten dan ook aan bij die verhalen over hun eigen belevenissen (verhalen over dieren, vakanties, feesten, familie...) alvorens we hen vragen om verhalen te verzinnen. We besteden veel aandacht aan de structuurelementen, die concentrisch elk jaar terugkomen op een iets hoger niveau. Het retorische principe van de 'imitatio' komt in alle lessen terug: de leraar vertelt in groep 5 zijn eigen belevenissen en in de groepen 6 en 7 introduceert Ben Bouwhuis de thema's met een voorbeeldverhaal.

Schematisch zien de lessen er als volgt uit:

verhalen vertellen	verhalen verzinnen	verhalen schrijven
groep 5, 3 x 6 lessen van 90 min.	groep 6, 3 x 6 lessen van 90 min.	groep 7, 3 x 6 lessen van 90 min.
thema's: eigen ervaringen met dieren, feesten, familie, vakantie	thema's: tweeling in de klas; het verlaten huis; de detective	spreekjes; historische verhalen, realistische verhalen
aandacht verhaalelementen gebeurtenis, personage, tijd, ruimte, verhaaltaal	extra aandacht opbouw verhaal en details (verhaaltaal)	extra aandacht voor genrekenmerken, opbouw, schrijftaal, schrijfstijl, herschrijven
hulpmiddel: verhalenpoes, werkbladen	hulpmiddel: pictogrammen van verhaalelementen	hulpmiddel: schrijfkarta met pictogrammen van verhaalelementen
voorbeeld door vertelleraar, analyseren voorbeeld, in groepjes verhaal vertellen	voorbeeldverhaal door begeleider KPZ, analyseren voorbeeld aan de hand van pictogrammen, in groepjes verhaal verzinnen en vertellen	voorbeeldverhaal geschreven door begeleider KPZ, tekstanalyse voorbeeld, individueel en in groepjes verhalen schrijven, becomingariëren en herzien

Figuur 1: Schematisch overzicht van de lessen rond verhalen vertellen, verzinnen en schrijven.

Gelati & Boscolo (2009) doen in Italië onderzoek naar de manier waarop de kwaliteit van verhalen van basisschoolleerlingen verbeterd kan worden. In Italië zijn de eerste schrijfproducten van jonge kinderen vaak verhalen over een gebeurtenis die ze zelf meegemaakt hebben. Vanaf groep 6 is er steeds minder aandacht voor het schrijven van persoonlijke verhalen. Leraren moeten volgens Gelati & Boscolo (2009) leren dat ze niet alleen moeten letten op de ordening van de tekst of op de logische opbouw en op spelfouten, maar dat ze vooral moeten letten op de persoonlijke aspecten in de tekst. Wanneer de leerkracht ook daar feedback op geeft, verbetert de kwaliteit van de teksten: ze worden langer, persoonlijker en interessanter om te lezen en de onderwerpskeuze wordt rijker. Leerlingen kunnen hiervan leren bij het schrijven van andere genres. Als we hun aanbevelingen vergelijken met onze verhalendidactiek, lijkt het alsof we op één lijn zitten en dezelfde ideeën hebben over het schrijven van verhalen. Onze didactiek van het vertellen, verzinnen en schrijven van verhalen voldoet bovendien aan de nieuwste inzichten op het gebied van schrijfonderwijs (Bonset & Hoogeveen 2007: 61).

3. De analyse van de verhalen

Inmiddels hebben we vijf series verhalen getranscribeerd en geanalyseerd. Ter illustratie volgt hier de analyse van de verhaalkenmerken in het vierde verhaal van Josefien met als thema: 'de tweeling en het verlaten huis'.

Naam leerling: Josefien

School: Martinus, groep 6

Algemene indruk: aardig verhaal met grappige ontknoping. Kort maar krachtig

Aantal woorden: 327

verhalen vertellen	verhalen verzinnen	verhalen schrijven
groep 5, 3 x 6 lessen van 90 min.	groep 6, 3 x 6 lessen van 90 min.	groep 7, 3 x 6 lessen van 90 min.
thema's: eigen ervaringen met dieren, feesten, familie, vakantie	thema's: tweeling in de klas; het verlaten huis; de detective	sprookjes; historische verhalen, realistische verhalen
aandacht verhaalelementen gebeurtenis, personage, tijd, ruimte, verhaaltaal	extra aandacht opbouw verhaal en details (verhaaltaal)	extra aandacht voor genrekenmerken, opbouw, schrijftaal, schrijfstijl, herschrijven
hulpmiddel: verhalenpoes, werkbladen	hulpmiddel: pictogrammen van verhaalelementen	hulpmiddel: schrijfkarta met pictogrammen van verhaalelementen
voorbeeld door vertelleraar, analyseren voorbeeld, in groepjes verhaal vertellen	voorbeeldverhaal door begeleider KPZ, analyseren voorbeeld aan de hand van pictogrammen, in groepjes verhaal verzinnen en vertellen	voorbeeldverhaal geschreven door begeleider KPZ, tekstanalyse voorbeeld, individueel en in groepjes verhalen schrijven, bespreken en herzien

Figuur 2: Analyse van de verhaalkenmerken van het verhaal van Josefien.

In de jaren 1970 en 1980 is veel onderzoek gedaan naar het 'child discours'. Kernan (1977) onderscheidt negen narratieve technieken in de verhalen van kinderen. Van den Doel & Rijdsdijk (1983) hebben die lijst uitgebreid tot dertien technieken. Een van de narratieve technieken is: 'herhaling van clausen, soms met toevoeging van detail(s) na interruptie door het publiek of uitweiding van de verteller' (102). Een toevoeging van Van de Doel & Rijdsdijk is 'gebruik van de directe rede' en 'afwisselend gebruik van werkwoordstijden' (104). In ons onderzoek zullen we de verhaalelementen combineren met die stilistische technieken.

4. Te hoog gegrepen?

Bij de analyse van de verhalen vallen sommige zaken tegen. Leerlingen vinden het lastig om een gebeurtenis weer te geven en hebben de neiging om verschillende activiteiten achter elkaar te beschrijven, die ze vaak verbinden met de constructie 'en toen'. De vraag is in hoeverre leerlingen dat kunnen. Uit de analyses komt naar voren dat ze ongestructureerde korte observaties geven met een sterke emotionele lading. Kortom: onze analyses roepen meer vragen op dan antwoorden.

5. Effecten

Wat voor effect heeft het project tot nu toe gehad? In elk geval is de sfeer tijdens het vertellen heel goed, zijn er vertelrituelen ontwikkeld en zijn vertel- en luisterregels samen vastgesteld. De vraag of leerlingen door de verhalen taalvaardiger worden, kunnen we pas volgend jaar beantwoorden. Maar zelfs als de hypothese gefalsificeerd wordt, is ons project toch geslaagd, vanwege de beleving en structurering van de werkelijkheid.

Referenties

- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Gelati, C. & P. Boscopolo (2009). "Improving the quality of primary school children's narration of personal events: An intervention study on the use of evaluation strategies". In: *L1- Educational Studies in Language and Literature*, jg. 9, nr. 3, p. 1-28.
- Inspectie van het onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden in het basisonderwijs en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten*. (<http://www.onderwijsinspectie.nl>).
- Kernan, K.T. (1977). 'Semantic and Expressive Elaboration in Children's narratives'. In: S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (eds.). *Child Discourse*. New York: Academic Press.
- Van den Doel, A. & A-M. Rijswijk (1983). "Wie heeft er nog iets leuks meegemaakt? Narratieve technieken in vertellingen van kinderen". In: *Gramma*, jg. 7, nr. 1, p. 101-113.

Ronde 6

Barbara Linsen

Arteveldehogeschool, Gent

Contact: barbara.linsen@arteveldehs.be

Begrijpend lezen in Vlaamse taalmethodes

In het onderwijs van begrijpend lezen wordt van leerkrachten gevraagd om aandacht te hebben voor het communicatieve aspect van het lezen (wie is de zender, voor wie is de tekst bedoeld...), voor het toepassen en/of aanleren van leesstrategieën en voor functioneel lezen. Taalmethodes geven in een belangrijke mate richting aan wat er in de klas met teksten gebeurt. In het kader van een PWO-onderzoek¹ aan de Arteveldehogeschool hebben we een aantal taalmethodes in Vlaanderen onder de loep genomen. We hebben elke les begrijpend lezen uit die taalmethodes gescreend aan de hand van een screeningsinstrument. Zo onderzochten we hoe die taalmethodes vernieuwde inzichten vertalen in lesactiviteiten en leerlijnen. In onze workshop zullen we het screeningsinstrument voorstellen en de meest opvallende conclusies presenteren: welke teksttypes, groeperingsvormen, leesstrategieën, denkprocessen... komen aan bod? Zien we verschillen tussen de leerjaren (is er met ander woorden sprake van een soort leerlijn)? Zijn er verschillen tussen de taalmethodes?

Noten

¹ PWO staat voor 'Projectmatig Wetenschappelijk Onderzoek'. Voor meer informatie, zie: <http://www.arteveldehs.be/emc.asp?pageId=4732>.

Ronde 7

Els Schellekens

Hogeschool INHolland

Contact: els.schellekens@inholland.nl

Onze Klas Mijn Wereld. Taal digitaal in groep 1 t/m 4

1. Inleiding

Zo'n 25 jaar geleden werd het kleuteronderwijs – zo heetten groep 1 en 2 toen – opgenomen in de basisschool. Pogingen om de verworvenheden van het kleuteronderwijs

door te trekken naar de groepen 3 en 4 strandden al snel op het overgewicht van de aanpak in de lagere school. Doorgaande leerlijnen met klassikale doelen (keurig verpakt in methodes) dreigden het voormalige, meer kindgerichte, kleuteronderwijs te vermorzelen. Maar veel ‘oude’ kleuterjuffen hielden dapper stand. Ze wisten zich gesteund door traditionele vernieuwingsscholen, die de methodische mangel een gruwel was. Toch leren nog steeds verreweg de meeste leerlingen in groep 3 lezen en schrijven aan de hand van de methode met voorgebakken inhoud. En de ruime aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling uit het kleuteronderwijs slinkt in groep 3 als spinazieblaadjes in een hogedrukpan: hier en daar een sliertje – onherkenbaar vaak, zeker voor de leerlingen. Ze leren voor zichzelf, maar niet over zichzelf. Ze leren te presteren, maar nauwelijks om samen te werken. Ze leren zich te gedragen, maar het klimaat in de klas blijft een zaak van de leerkracht.

2. Ontwikkelingsgericht onderwijs

In de methodiek van *Onze Klas Mijn Wereld* zijn de verworvenheden van het ‘oude’ kleuteronderwijs op een eigentijdse manier uitgewerkt. Het is een methodiek om te werken aan sociale competenties. De wereld en ervaringen van de leerlingen zijn het startpunt van betekenisvol onderwijs, en de leerlingen gebruiken digitale media zoals de computer en de digitale camera. Het project heeft een ontwikkel- en onderzoekscomponent en wordt uitgevoerd binnen het lectoraat ‘Ontwikkelingsgericht Onderwijs’ aan de hogeschool INHolland. Samen met leraren worden ‘good practices’ op het gebied van sociale competentie ontwikkeld: in de eerste fase (2008-2010) voor de groepen 3 en 4, en in de tweede fase (tot 2012) voor de kleuters. Het onderzoek heeft twee componenten: evaluatie van het project door middel van interviews met de deelnemende leerkrachten en in beeld brengen hoe leerlingen denken over hun sociale wereld door middel van interviews met de kinderen.

Onderstaand schema ‘sociale competentie’ vormt het kader voor de ontwikkelings- en voor de onderzoekscomponent. Het is een bewerking voor de onderbouw van het basisonderwijs van het schema van Ten Dam e.a. (2003) dat is opgesteld op basis van het onderzoek en de bestaande meetinstrumenten voor sociale competentie. Enerzijds is het een inspiratiebron voor de leerkrachten op de ontwikkelscholen: ze kunnen in één oogopslag zien aan welke aspecten ze aandacht willen besteden. Anderzijds geeft het schema een helder overzicht van de activiteiten waar de ontwikkelende leerkrachten positieve ervaringen mee opdeden.

	Identiteit	Sociale relaties	De groep/burgerschap
Houding	Dit Ben Ik <i>Digitaal zelfportret</i> • Zelfvertrouwen • Jezelf durven onderscheiden • Verantwoordelijkheid voor het eigen gedrag	Bij ons thuis <i>Familie</i> • Vertrouwen in anderen • Respect voor anderen • Betrokkenheid bij anderen • Verantwoordelijkheid voor de relatie met anderen	Zo werken wij <i>Onze regels</i> • Vertrouwen in de groep • Gevoel voor gelijkwaardigheid en rechtvaardigheid • Willen participeren • Verantwoordelijkheid voor de groep
Kennis & reflectie	In de spiegel <i>Gevoelens en kwaliteiten</i> • Zelfkennis • Eigen gevoelens leren (her)kennen	Hand in hand <i>Samenwerken</i> • Weten wat je in anderen waardeert en wat je zelf te bieden hebt • Inzicht in het effect van eigen handelen op anderen	Iedereen hoort erbij <i>Een fijne klas</i> • Kennis van processen van in- en uitsluiting • Inzicht in eigen mogelijkheden voor het groepsproces
Vaardigheden	Ik vind... <i>Je stem laten horen</i> • Zelfcontrole • Een eigen mening kunnen verwoorden	Dat lossen wij op <i>Goedhouders en goedmakers</i> • Kunnen wisselen van perspectief • Conflicten op kunnen lossen zonder geweld	In goed overleg... <i>Klassenoverleg</i> • Kunnen participeren in een democratisch overleg • Kunnen omgaan met verschillen

Figuur 1: Schema 'sociale competentie'.

3. Resultaten en verspreiding

Tussen 2007 en de zomer van 2010 is het project uitgevoerd op 5 scholen, in samenwerking met 10 leerkrachten van groepen 3 en 4. In het lopende schooljaar zullen ook twee kleuterleerkrachten de methodiek in hun groepen uitproberen. Op de website <http://www.onzeklasmijnwereld.nl> (in ontwikkeling) worden de verzamelde 'good practices' zodanig beschreven, dat ook anderen ermee aan de slag kunnen. Ook Pabo-docenten kunnen uit het materiaal putten bij het invullen van modules en het geven van stageopdrachten.

Parallel aan het ontwikkelwerk wordt binnen *Onze Klas Mijn Wereld* onderzoek gedaan naar de identiteitsvorming, de sociale vaardigheden en de groepsbeleving door leerlingen van 4 tot 8 jaar, met speciale aandacht voor gender en etniciteit. In 2011 zal een boek verschijnen met een beschrijving van de methodiek en het onderzoeksverslag.

4. Focus op taal en ICT

Onderwijs dat uitgaat van de leefwereld van leerlingen genereert uit zichzelf betekenisvolle taal. Leerlingen spreken en schrijven over hun eigen omgeving, ervaringen, gedachten en kennis en wisselen die uit, in kleine groepjes of voor de hele klas. Al doende leren ze zichzelf en elkaar beter kennen. Met publicaties op het internet bereiken de leerlingen een potentieel enorm publiek. Dat motiveert hen om hun teksten zo mooi en correct mogelijk te maken. Een tekstverwerkingsprogramma met spellingscorrectie verleent daarbij goede diensten. Ook zijn leerlingen gemakkelijk te prikkelen voor tekstrevisie. Naast vragen als: ‘Heb ik zo precies mogelijk gezegd wat ik wil vertellen?’, ‘Kan een lezer mijn verhaal begrijpen?’ ‘Zijn de woordjes goed geschreven?’... roept publiceren op het internet nog andere vragen op: ‘Mag iedereen mijn tekst lezen?’, ‘Wat wil ik over mezelf vertellen?’, ‘Zijn anderen blij met wat ik over hen schrijf?’... Op die manier leren kinderen op een veilige manier nadenken over privacy en openbaarheid.

5. Je eigen taal, je eigen wereld in woord en beeld

Niet alleen de computer vergroot de schrijflust, ook de digitale camera vormt een bron van inspiratie. Zelfgemaakte foto's, thuis of in de klas, maken verhalen los en roepen vragen op bij anderen. Zo ontdekten de klasgenoten van Salima dat ze aan judo doet en aan echte wedstrijden deelneemt. Amira heeft drie eigen duiven in de til van haar vader en er liggen drie eitjes in een nest. Voor het eerst ligt de klas aan haar voeten. ‘Durf je die duiven te pakken?’, vraagt Anaïs. Amira knikt glunderend.

De camera verleent ook goede diensten in de klas: plaatjes voor het digitale klassendagboek – op de weblog van de klas – zijn er in een wip mee gepubliceerd. De makers (in tweetallen) zijn de ‘journalisten van de dag’. In verschillende klassen werkten leraren ook aan het klassenklimaat met de digitale camera: leerlingen fotografeerden momenten dat het goed ging in de klas en schreven er een tekst bij. Met een digitaal schoolbord kunnen de leerlingen samen terugkijken naar een mooi of belangrijk moment. Dat is een betekenisvolle afsluiter van de dag – het ‘klassendagboek’ van Freinet in een modern jasje. De leerlingen blijken prima in staat om waardevolle momenten op te sporen. Er werden onder meer foto's gemaakt van twee leerlingen die geconcentreerd samen aan het werk waren, een meisje dat haar tafelenoot hielp met rekenen, een jongen die uit zichzelf het lokaal veegde...

De digitale camera biedt nog veel meer mogelijkheden. Zo liet een leerkracht haar leerlingen eigen conflicten beschrijven in drie scènes: hoe het begon, wat er mis ging en hoe het werd opgelost. Ze beeldden de scènes uit in tableaux, die de leerkracht foto-

grafeerde. Voorzien van tekstballonnen en onderschriften maakten de leerlingen er een PowerPointpresentatie van, die op de website van de klas kwam. En passant leerden de leerlingen dat er meerdere manieren zijn om een conflict op te lossen of te voorkomen.

6. Ook voor kleuters

Het succes van *Onze Klas Mijn Wereld* in de groepen 3 en 4 deed de subsidiegever, de Bernard van Leer Foundation, besluiten het project vanaf augustus 2010 verder uit te werken naar de groepen 1 en 2, zodat straks voor de onderbouw een basale leerlijn 'sociale competentie' beschikbaar is, die samengaat met het ontwikkelen van taal- en digitale vaardigheden en ICT-burgerschap.

Referenties

Onze Klas Mijn Wereld. Online op: <http://www.onzeklasmijnwereld.nl>.

Schellekens, E. & G. Maas (2009). "Waarover lachen we met elkaar? Het gebruik van ICT om sociale competentie in groep 3-4 te vergroten". In: *Zone*, jg. 8, nr. 1, p. 14-16.

Schellekens, E. (2009). "ICT en sociale competentie in de groepen 3 en 4". In: *inDruk PO*, verdere gegevens onbekend.

Ten Dam, G. e.a. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.

Sofie Talpe

DPB, tweedelijns ondersteuning kleuterparticipatie

Contact: sofie.talpe@vsko.be

Taalzorg in Vlaanderen. Over chaos, schijnemancipatie en de taalmengtafel

1. Klik, klik, focus op taal!

Het is een boeiende uitdaging om een traject uit te werken waarbij kleuterleidsters kennismaken met enerzijds de principes van taalvaardigheidsonderwijs en anderzijds de mogelijkheden van ICT in de kleuterklas. Het uitgangspunt is: uitlokken van taalproductie van kinderen. We gebruiken digitale foto's om de vertelvaardigheden van kinderen te stimuleren, om hun woordenschat te vergroten en om het reflecteren op wat eerder heeft plaatsgevonden te versterken. Bij de activiteiten houden we rekening met een aantal taalvaardigheidsprincipes.

2. Taalvaardigheidsprincipes

2.1 Positief en veilig klasklimaat

- De kleuters kunnen zelf aan de slag met het fotoapparaat, in hun eigen omgeving, alleen, met een vriendje of met de juf. Ze kunnen dat binnen de veilige klasomgeving doen, maar kunnen ook een stapje verder gaan: bij de naburige klas, in de tuin of misschien wel bij een ander bekend gezicht. Kleuters worden gestimuleerd om mensen aan te spreken, voordat zij met het fototoestel aan de slag gaan.
- De kleuter krijgt voldoende kans om zelf initiatief te nemen: er zijn eenvoudige opdrachten en ook enkele moeilijke. Er is voldoende uitdaging.
- De kleuters die de taal niet goed begrijpen, maken gebruik van de pictogrammen, de foto's en de afbeeldingen die aangeboden worden. Zo kunnen ook zij actief deelnemen aan dit fotoproject.
- Aan het eind van de dag krijgen de kleuters de kans om, op hun eigen tempo, te vertellen over de foto's die ze die dag zelf genomen hebben.
- Doordat de kleuter zelf de favoriete foto mag kiezen of het verhaal mag vertellen dat past bij de eigen foto's kunnen de juf en de andere kleuters laten zien dat ze geïnteresseerd zijn in wat de kleuter zegt (luisterhouding, op ooghoogte, interesse tonen, non-verbaal laten zien dat je luistert, ingaan op wat de kleuter zegt).

- De kleuters kunnen zelf (of met behulp van de juf) op zoek gaan naar onderwerpen die hen interesseren of hen persoonlijk aanbelangen.
- Enkele kleuters zijn reeds bekend met het digitale fototoestel. In dat geval gaan we uit van hun eigen kennis. Zij kunnen zelf aan de slag en hebben geen nood aan de extra begeleiding.
- Als leidster hecht men meer belang aan de inhoud van de boodschap dan aan de vorm: de kleuter kan vrijuit vertellen, reflecteren... Het belangrijkste is dat hij zelf tot taalproductie komt.

2.2 Betekenisvolle, motiverende activiteiten

- De activiteiten met de digitale fotocamera zijn zo gekozen dat ze opgebouwd zijn rond boeiende en zinvolle ontdekkingen.
- De activiteiten zijn een uitdaging; de kinderen worden aangesproken op hun competentiegevoel.
- De opdrachten zijn veelal 'open'. De kleuters kunnen zelf bepalen welk beeld ze maken.
De kleuters kunnen veel handelen. Ze worden gestimuleerd om op ontdekking te gaan in heel gevarieerde situaties.

2.3 Ondersteuning door interactie

Als de kleuters vertellen over de foto's die ze namen, over de activiteit die ze willen navertellen of het verhaalje vertellen dat ze zelf samenstelden, kan de leidster veel ondersteuning bieden:

- veel herhalen en/of parafraseren (omschrijving geven van iets met andere woorden);
- gebruikmaken van intonatie en mimiek;
- goed articuleren;
- zo vaak als mogelijk met de kleuter in persoonlijke interactie gaan (de kansen op taalverwerving nemen immers toe naarmate de kleuter rechtstreeks en persoonlijk wordt aangesproken);
- gebruikmaken van mentale ankers: nieuwe taal verbinden met reeds gekende taal of ervaringen, eventueel aan de hand van foto's die de kleuter nam;
- nagaan of de kleuter je goed begrepen heeft en of jij de kleuter juist begrijpt door vragen te stellen en door te reageren;
- differentiëren in ondersteuning: trechter van open vragen naar meer gesloten vragen, naar voorzeggen, met behulp van de zelf gekozen foto's;
- het gedrag van de kleuter helpen sturen door de impulsiviteit te beperken;
- de kleuter richten op de taak;
- de kleuter ondersteunen in het zien van verbanden;

- versterken van het competentiegevoel;
- zorgen voor gepaste feedback;
- inspelen op de inhoud, op wat de kleuters zeggen;
- de vorm onrechtstreeks verbeteren door in je reactie de juiste vorm te gebruiken.

3. ICT in de kleuterklas

Kleuterleid(st)ers trachten ‘dag in dag uit’ kleuters te stimuleren in hun ontwikkeling, hen uit te dagen nieuwe horizons te verkennen, hen op te voeden tot creatieve, taalvaardige, sociale, zelfredzame, expressieve kinderen die zich goed in hun vel voelen. Samen met collega’s gaan we samen op zoek naar wat goed kleuteronderwijs is en naar hoe we het nog beter kunnen doen. Vanuit die invalshoek bekijken we ook ICT in het kleuteronderwijs. Want niettegenstaande er geen enkele verplichtende regelgeving is die bepaalt dat ICT een plaats moet hebben in het kleuteronderwijs, zijn we er sterk van overtuigd dat ICT een duidelijke meerwaarde kan bieden en kan zorgen voor beter kleuteronderwijs!

4. Eindtermen ICT

Om ICT-activiteiten te kaderen bestaan er (nog) geen ‘ontwikkelingsdoelen ICT’ voor de kleuterklas. Wel beschikken we over de eindtermen ICT: minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Niets belet ons – het is integendeel zelfs raadzaam – om in de kleuterklas reeds met ICT te beginnen werken. Hieronder lichten we de eindtermen rond ICT even kort toe en illustreren we hoe we binnen ons traject ‘klik klik focus op taal’ aan deze eindtermen zouden kunnen werken.

4.1 Eindterm 1: leerlingen hebben een positieve houding tegenover ICT en zijn bereid ICT te gebruiken ter ondersteuning van hun leren

Uit het ontwikkelingsplan weten we dat ‘positieve ingesteldheid’ de basis is van ontwikkelingsgericht werken. Bij het werken met ICT bij jonge kleuters zal men er dus in de eerste plaats aandacht voor moeten hebben dat ze zich emotioneel goed voelen, gemotiveerd zijn, plezier beleven, nieuwsgierig zijn, initiatief durven nemen...

Kleuters zijn heel enthousiast om met het digitale fototoestel aan de slag te gaan. De enkeling die aanvankelijk wat schrik lijkt te hebben, is snel overtuigd door het enthousiasme van zijn vriendjes. Nadat de nieuwigheid er af is, is het belangrijk dat we goede, uitdagende opdrachten voorzien die nauw aansluiten bij de interesses en het niveau van de kleuters.

4.2 Eindterm 2: de leerlingen gebruiken ICT op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier

Bij de start van het project worden de kleuters gewezen op de kwetsbaarheid van het materiaal. Er worden afspraken gemaakt opdat de kleuters goed zouden weten hoe ze een fototoestel moeten bedienen. Zo wordt gebruikgemaakt van een fotograafpet en een bedje van het fototoestel. Enkel kinderen die de fotograafpet op hebben, mogen het toestel hanteren. Als ze het toestel niet meer gebruiken, moet het worden teruggelegd in het bedje van het fototoestel.

Kleuters zijn bijzonder handig met het fototoestel en kunnen zelfs na een korte instructie vlot aan de slag met het toestel.

De kleuters verwoorden zelf welke foto's ze mooi en goed vinden, welke foto's niet en formuleren zelf aandachtspunten om in de toekomst op een meer doelmatige manier mooie en goede foto's te nemen.

4.3 Eindterm 5: de leerlingen kunnen ICT gebruiken om eigen ideeën creatief vorm te geven

Digitale fotografie biedt heel wat kansen om creatief aan de slag te gaan. De kleuters kunnen hun creativiteit kwijt bij het nemen van de foto's (verkleeden, rollenspel, bijzondere posities, details...), maar kunnen ook creatief zijn met de foto's zelf (foto's inkleuren, collages maken, puzzels maken...).

4.4 Eindterm 7 & 8: de leerlingen kunnen ICT gebruiken bij het voorstellen van informatie aan anderen / de leerlingen kunnen ICT gebruiken om op een veilige, verantwoorde en doelmatige manier te communiceren

Doorheen het hele traject staat talig omgaan met ICT centraal. Op die manier werken we constant aan de in de tussentitel genoemde eindtermen. De eindtermen ICT zijn in het lager onderwijs vakoverschrijdende eindtermen. Ze vormen geen vak op zich, maar dienen geïntegreerd te worden in andere leerdomeinen, net zoals we in dit traject ICT en taalvaardigheid proberen te integreren.

Referenties

- Garrevoet, W. & S. Talpe (2009). "Klik, klik, focus op taal". In: *de Katholieke schoolgids*, jg. 63, nr. 5, p. 161-164.
- Ministerie van onderwijs en vorming (s.d.). "Leergebiedoverschrijdende eindtermen ict". (<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/ict.htm>).
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Uitgeverij Acco.

2. Competentieleren

Stroomleiders

Wilfried De Hert (pedagogisch begeleider VVKSO)
Els Leenders (SLO)

Tiba Bolle
ITTA, Amsterdam
Contact: e.c.bolle@uva.nl

Een lage score op een toets Nederlands – wat kan je er mee? Het diagnosticeren van onderliggende taalproblemen bij lezen en luisteren¹

1. Inleiding

Er is veel te doen rond de examinering en intensivering van het Nederlands in het beroepsonderwijs in Nederland. Zo blijkt het taalniveau Nederlands van een aantal deelnemers uit het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) onvoldoende om met succes te kunnen deelnemen aan de opleiding of om een diploma te kunnen bemachtigen. Veel deelnemers scoren te laag op een intake-toets Nederlands en in een aantal gevallen is de afstand tussen hun instroomniveau en het vereiste eindniveau erg groot. Hoe werkt iemand uit het mbo die te laag scoort op een taaltoets Nederlands zijn specifieke taalachterstanden weg? Hoe zorgen we dat taalzwakke deelnemers in het mbo de taal weer de baas worden? Het ITTA en Bureau ICE ontwikkelen momenteel het diagnostisch toets- en lesprogramma Nederlands *Taal de baas*², waarmee hiaten in lees- en luistervaardigheid in kaart gebracht kunnen worden.

2. Taalachterstanden

De invoering van het Referentiekader Meijerink in het mbo heeft grote consequenties. Voor iedere mbo'er geldt dat het behalen van een adequaat (landelijk vastgesteld) taalniveau, gekoppeld aan succes in het vak ofwel succes als burger, onontkoombaar is. De hoofdstroom betreft een groep deelnemers die met een bepaald taalniveau binnenkomt en gedurende de opleiding steeds meer taalvaardigheid ontwikkelt. Desondanks komen er nog erg veel deelnemers het mbo binnen met ontoereikende taalvaardigheid. Uit onderzoek van onder andere Bureau ICE en de Hogeschool van Utrecht en uit een analyse van de Cito-toetsen die in 2009 grootschalig zijn afgenomen in het mbo, is naar voren gekomen dat, met name op het gebied van de lees- en luistervaardigheid, een onacceptabel groot deel van de mbo-populatie onder het vereiste instroomniveau instroomt in een mbo-opleiding. Het betreft niet alleen anderstalige deelnemers, maar ook veel leerlingen met het Nederlands als moedertaal.

3. Lage lees- en luisterscores

Het Ministerie van OCW heeft het ITTA van de Universiteit van Amsterdam en Bureau ICE de opdracht gegeven om een toets en oefenprogramma te ontwikkelen voor alle leerlingen in het mbo, in alle niveaus en opleidingsrichtingen. Doel is om bij leerlingen die achterblijven voor lezen en luisteren – en een voor hun opleiding te lage lees- of luisterscore op een taaltoets halen – vast te stellen waar het probleem zich voordoet en op dat specifieke aspect ook oefening aan te bieden. Hiervoor worden onderliggende taalvaardigheden onderscheiden die voorwaardelijk zijn om goed te kunnen lezen en luisteren (bv. technisch lezen en luisteren en het beheersen van verschillende domeinen van woordkennis). Voor de productieve vaardigheden ‘schrijven’ en ‘spreken’ zijn immers volop diagnostische toetsen en remediërend lesmateriaal beschikbaar. Voor de receptieve vaardigheden ‘lezen’ en ‘luisteren’ ligt dat aanzienlijk anders.

4. Meso- en microvaardigheden

Wanneer in het reguliere onderwijstraject wordt vastgesteld dat een leerling onvoldoende lees- of luistervaardig is, kan deze leerling straks middels toetsen en lesmateriaal in *Taal de baas* zijn onderliggende taalvaardigheden verbeteren. Met drie diagnostische toetsen (‘lezen’, ‘luisteren’ en ‘woordenschat’) worden meso- en microvaardigheden onderliggend aan de lees- en luistervaardigheid onder de loep genomen en wordt in beeld gebracht waar de tekorten liggen. *Taal de baas* maakt inzichtelijk wat de deelnemer belemmert in de verdere niveauontwikkeling: te weinig diepe woordkennis, moeite met het interpreteren van pragmatische kenmerken van een tekst, technische lees- of luisterproblemen...

5. Toets- en oefenmateriaal

Wanneer duidelijk is welke onderliggende vaardigheden niet goed ontwikkeld zijn, kan de leerling direct met passend oefenmateriaal aan de slag om het tekort weg te werken. Elke deelnemer krijgt gerichte, individuele instructie en oefening. Toets- en oefenmateriaal leiden zo tot de beheersing van onderliggende lees- en luistervaardigheden. Zo is het heel goed mogelijk dat een deelnemer is blijven steken in een bepaalde fase van het technisch luisteren in de middenbouw van het basisonderwijs. Met gerichte instructie en goed oefenmateriaal kan de deelnemer – ook nog op zijn zestienste – die gemankeerde onderliggende vaardigheid met *Taal de baas* blootleggen en wegwerken. Wanneer de taalachterstand van een deelnemer veroorzaakt wordt door een beperkte woordenschat, geeft de diagnostische toets aan om welk subdomein van de Nederlandse woordvoorraad het precies gaat: signaal- en verwijfwoorden, algemene beroepstaalwoorden... Vervolgens gaat de deelnemer aan de slag met oefenmateriaal dat gericht is op dat subdomein.

6. Tips en hints

Om deelnemers en docenten in staat te stellen zelf te bepalen waar en wanneer ze willen werken met *Taal de baas* zal het volledige toets- en lesprogramma via het internet beschikbaar komen voor mbo-scholen. Op die manier kan in de les, tijdens de vrije werkuren of thuis, in eigen tempo gewerkt worden aan het verbeteren van de taalvaardigheid. Toets- en oefenmateriaal worden gestructureerd aangeboden in een aantrekkelijke digitale werkomgeving. Het oefenprogramma vervangt de docent. Bij elke oefening krijgt de deelnemer direct feedback op zijn antwoord en kan hij eventueel verder tips en hints krijgen. Binnen de leeromgeving heeft de deelnemer bovendien de mogelijkheid om eigen aantekeningen bij te houden en om te communiceren met zijn docent. Wanneer de deelnemer een oefenreeks heeft afgerond, volgt altijd een beloning in de vorm van bijvoorbeeld een taalspel of een puzzel. De docent kijkt gedurende het gehele proces van op een afstand toe en kan ingrijpen.

7. Aandachtspunten bij ontwikkeling

Op basis van de opbrengsten van consultaties in het veld, is aandacht geweest voor een aantal elementen bij de ontwikkeling van het instrument. Allereerst is bij de ontwikkeling aandacht geweest voor de beperkte aandachtsspanne van de deelnemers. Het materiaal is derhalve opgedeeld in sessies van een kwartier. Ten tweede was aandacht voor het feit dat deelnemers zelfstandig moeten kunnen werken. De routing, instructies en feedback zijn dan ook eenduidig en eenvoudig. Men kan snel met *Taal de baas* aan de slag en er zijn veel korte oefeningen met heel directe terugkoppeling en beloning. Ten derde is stilgestaan bij het feit dat er voldoende uitdaging moet zijn, aangezien mbo-deelnemers vaak meer praktijkgericht ingesteld zijn. Precies daarom zit *Taal de baas* vol pakkende oefeningen met teksten over thema's die aansluiten bij de beleavingswereld van de deelnemers. Ten vierde is er rekening mee gehouden dat de docent in staat moet zijn om het overzicht te bewaren. Met *Taal de baas* kunnen docenten dan ook snel zien aan welke oefeningen de leerling gewerkt heeft, hoe vaak een leerling een tip of hint nodig heeft gehad om iets goed te maken, wat de resultaten en scores zijn en hoe lang een leerling ergens over doet.

8. Verwachtingen

Om het toets- en lesprogramma *Taal de baas* goed aan te laten sluiten bij de verwachtingen van docenten en leerlingen is hen gevraagd om aan te geven op welke punten het programma verbeterd zou kunnen worden. Het eerste concept van *Taal de baas* is dit jaar voorgelegd aan een klankbordgroep van twintig taaldocenten van mbo-opleidingen in diverse niveaus en richtingen. De groep heeft een reactie gegeven op het ont-

werp en de inhoud van het programma. Daarnaast wordt er twee keer proefgedraaid: eenmaal met 200 leerlingen om het niveau te ijken en een tweede maal met 1000 leerlingen om de betrouwbaarheid van de toets te bepalen. Op die manier komt een diagnostisch instrument tot stand dat op betrouwbare en valide wijze taalvaardigheden onderliggend aan lees- en luisterprestaties meet en direct gelegenheid biedt tot bijspijkeren.

Noten

¹ Deze tekst is een bewerking van een publicatie in het blad Remediaal, geschreven door Tiba Bolle en Eefje Cadée.

² *Taal de baas* wordt, in opdracht van het Steunpunt Taal en Rekenen MBO, ontwikkeld door het ITTA van de Universiteit van Amsterdam en door Bureau ICE. De opbrengst van het gehele project zal eind 2010 vrij beschikbaar zijn voor alle mbo-scholen.

Ronde 2

Lies Alons
ITTA, Amsterdam
Contact: e.m.alons@uva.nl

Good Practice Campagne Leersucces vmbo – mbo: de samenwerking in beeld

In de Campagne *Leersucces* is de afgelopen jaren met succes gewerkt aan een succesvolle doorstroming van vmbo naar mbo door vmbo- en mbo-combinaties. 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.

In de zomer van 2010 is de DVD *Good Practice Campagne Leersucces* verschenen. Op die DVD zijn diverse voorbeelden van samenwerking tussen taal- en vakdocent van vmbo en mbo te zien. Deze 'good practices' kunnen worden ingezet in opleidingsteams die willen samenwerken aan een doorlopende taalleerlijn.

Annelies Kappers & Maarten van der Burg

Film@Taal / Script Factory

Contact: filmmettaal@gmail.com

scriptfactory@euronet.nl

Van de film *Onzichtbare Taaltaken* naar de website *Zichtbare Taaltaken*. Een prachtige website tjokvol filmfragmenten

1. Het begin: *Onzichtbare Taaltaken*

Wat is het effect van CO₂-uitstoot op het milieu? Wat gebeurt er als je maanden lang alleen maar hamburgers eet? Hoe ziet taal leren in competentiegericht leren er uit? Er worden boeken en artikelen over geschreven. Er worden workshops en lezingen mee gevuld. Maar de meest directe manier om te overtuigen, is film. Dat was de reden waarom mijn collega Christa Beckers (docent en beleidsmedewerker op het ROC van Amsterdam), Maarten van der Burg (maker van onderwijsfilms, Script Factory) en ik in het voorjaar van 2007 besloten om een film voor het beroepsonderwijs te maken met de titel *Onzichtbare Taaltaken*. Een film, waarin je leerlingen en docenten/begeleiders aan het werk ziet tijdens de stage en op school¹.

Met de film *Onzichtbare Taaltaken* wilden we laten zien dat taal een onderdeel is van professioneel handelen op alle niveaus en in alle beroepen. Film werkt hier als eyeopener: als je beelden van beroepssituaties stilzet en analyseert, ziet iedereen dat er eigenlijk verrassend veel van taalvaardigheid wordt gevraagd en – nog belangrijker – kan je de complexiteit van een situatie ontleden en taaltaken zichtbaar – en dus leerbaar – maken.

Onzichtbare Taaltaken is een educatieve documentaire geworden, waarin de zoektocht naar de rol van taal in de beroepscontext en de zoektocht naar hoe docenten en managers daar onderwijs van kunnen maken, in beeld wordt gebracht. Er was veel belangstelling voor de film. Vorig jaar hebben we hem ook op de HSN-conferentie laten zien. Na het verschijnen van de film bleek pas goed hoe enorm groot de behoefte is aan beelden die laten zien wat taalniveaus precies betekenen, wat iemand kan die op het niveau B2 gesprekken kan voeren... Beelden, die laten zien wat vakdocenten kunnen doen om bij te dragen aan de taalontwikkeling van leerlingen, welke feedback ze kunnen geven en hoe leerlingen daar van leren.

2. Het vervolg: Zichtbare Taaltaken

Om taalontwikkeling bij leerlingen echt op gang te krijgen, moet je je allereerst richten op vakdocenten en managers. Immers, vakdocenten moeten weten wat taal in de beroepscontext is. Ze moeten taken herkennen in het beroep of in de opleiding die direct met taal te maken hebben. Bijvoorbeeld: advies geven, vragen stellen, aanwijzingen opvolgen, reageren op een vraag, samenvatten... Ze moeten ook weten hoe ze het juiste taalniveau kunnen uitlokken met passende opdrachten. Daarna komt feedback geven en het beoordelen van de taaltaken.

Leerlingen leren pas door de feedback die ze krijgen op de enorme hoeveelheid taal die ze gebruiken. Zo niet zijn ze de hele dag met taal bezig, zonder er iets van te leren. Managers denken, vanuit beheersmatig oogpunt, logischerwijs vaak direct aan een extra uur Nederlands of Engels en een computerprogramma. 't Kofschip vaart weer uit! Maar dat motiveert leerlingen niet en is ook niet zinvol als het gaat om het oefenen van communicatieve vaardigheden. In een beroepssituatie zijn leerlingen wel gemotiveerd om te leren, leren ze sneller en zijn ze bovendien meer gemotiveerd, gezien ze dingen leren die ze ook nodig hebben. Om taalontwikkeling te integreren in het hele onderwijs (ook in de stage), heb je managers nodig die beleid initiëren, faciliteren en organiseren. Het gesprek hierover binnen het onderwijs is hard nodig, wat maakt dat er een grote behoefte is aan beelden en stof tot overleg.

3. Een website als schatkist

Film@Taal en Script Factory maakten materiaal waarmee beleidsmedewerkers, taalcoaches en andere scholers aan de slag kunnen: *Zichtbare Taaltaken*. Het gaat om een prachtige website tjokvol met filmfragmenten van les- en stagesituaties. Het materiaal kan worden ingezet bij de scholing van docenten, managers en begeleiders op de werkvloer (stage). We gaan uit van de filmfragmenten, waarbij trainingsopdrachten horen. De onderwerpen die aan bod komen, zijn: 'leren beoordelen', 'reflectievragen stellen', 'een taalgerichte vakles maken', 'begeleiden in de stage', 'taalstages voor docenten' en 'feedback bij presenteren'. Het project is ook nu weer gesponsord door Cinop, met geld van het Aanvalsplan Laaggeletterdheid van het Ministerie van OCW².

4. Taal wordt zichtbaar in beroepssituaties

Hieronder volgen enkele voorbeelden van situaties die je in de filmfragmenten tegenkomt en die de verrassende complexiteit die een beroepstaak kan hebben duidelijk maken.

De trainingsopdrachten en werkvormen die daar bijhoren, zorgen voor het gesprek erover. Het bekijken, bespreken en analyseren van de filmbeelden helpt ons om te ont-

dekken hoe we de taken in het onderwijs en tijdens een stage kunnen begeleiden en hoe taalontwikkeling daar gestimuleerd kan worden.

4.1 Bakker

Je zou gewoon denken dat het gaat om het doen. Een stagiaire maakt een marsepeinen konijntje. De begeleider doet het voor en de stagiaire doet het na. Maar in het stagebedrijf blijkt dat de stagiaire moet kunnen samenwerken in een team en dus moet kunnen vertellen wat ze zal doen en wat ze gedaan heeft. Hierbij wordt een beroep gedaan op taalvaardigheid: structuur en samenhang aanbrengen, toereikende woordenschat toepassen, vaktaal op een correcte manier gebruiken en soms vaktaal vertalen. We zien dat een stagebegeleider vaak veel kansen heeft, maar deze niet of onvoldoende benut om een bepaald soort taalgebruik uit te lokken en er feedback op te geven, zodat de stagiaire ook daadwerkelijk haar taal ontwikkelt.

4.2 Kapper

Wat moet een kapper meer dan knippen en föhnen? Wij dachten dat een informeel gesprek eigenlijk de belangrijkste taak voor een kapper was. Maar iets anders bleek nog veel belangrijker: er is veel technische kennis nodig die voor de klant niet zichtbaar hoeft te zijn. Een kapper moet goed kunnen luisteren en naar aanleiding van de wensen van de klant uitleggen wat hij of zij gaat doen. Dat betekent vertalen en omzetten van technische kennis in klantentaal. De klant heeft verwachtingen van het resultaat en een technische benadering kan verwarrend zijn. Vertrouwen van de klant is ook hier erg belangrijk. Voor afstemming op en aansluiting bij de gesprekspartner moet in de opleiding dus veel aandacht zijn. Dat is iets wat ook in veel andere beroepen aan de orde is (tuinman, ICT-medewerker, verpleegkundige...).

4.3 Reflectiegesprekken

Reflectiegesprekken zijn een belangrijk onderdeel in competentiegericht onderwijs (niet alleen bij alle vakken, maar ook in de stage). Dergelijke gesprekken gaan voornamelijk over de inhoud en zijn meestal niet afgestemd op het gevraagde taalniveau. Bovendien zijn de vragen die gesteld worden vaak te abstract (Wat ging goed? Wat was je leerdoel?).

De subvaardigheid 'reflectiegesprekken voeren' van het Raamwerk Nederlands voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)³ laat goed zien wat voor vragen een leerling op niveau 2 kan beantwoorden. In het onderwijs zijn de niveaubeschrijvingen vrijwel niet bekend. Echter, als voor leerlingen een taalniveau is vastgesteld, zullen alle onderwijstaken daar ook op moeten worden afgestemd.

Wij hopen en verwachten dat veel trainers, taalcoaches en andere deskundigheidsbevorderaars binnen opleidingen in het vmbo, aan regionale opleidingscentra (roc's) en in het hoger beroepsonderwijs (hbo) met dit materiaal aan de slag kunnen. *Zichtbare Taaltaken* is immers een rijke website, waar tal van mogelijkheden in verscholen zitten.

Ter info: Annelies Kappers van Film@Taal kan instructieworkshops geven voor begeleiders die ermee aan de slag willen en inzicht willen hebben in de gebruiksmogelijkheden⁴.

Noten

¹ De film is te zien op <http://ott.scriptfactory.nl>.

² Het materiaal van *Zichtbare Taaltaken* is beschikbaar voor alle taalcoaches, docenten, managers en stagebegeleiders van het middelbaar beroepsonderwijs. De site is te vinden op <http://www.filmmettaal.nl>. Je krijgt een inlog.

³ Bohnenn, E, F. Jansen e.a. (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: Cinop.

⁴ Contact: filmmettaal@gmail.com of 0626542143.

Ronde 4

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

De kracht van interactief voorlezen in het voortgezet onderwijs: elke docent kan het leren!

1. Inleiding

Veel leerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en het praktijkonderwijs hebben een negatieve attitude ten aanzien van fictie lezen. Ze lezen weinig uit zichzelf. Veel lezen heeft nochtans een positief effect op zowel de persoonlijke als de cognitieve ontwikkeling van kinderen, zoals wordt aangetoond in de diver-

se bijdragen aan de publicatie *Lezen in het VMBO. Onderzoek – interventie – praktijk* (Schram 2007) van de Stichting Lezen. De school kan er veel aan doen om van leerlingen enthousiaste lezers te maken. Ook de rol van de docent is hierbij van cruciaal belang. Niet voor niets zijn er in Nederland en Vlaanderen tal van activiteiten om het lezen te bevorderen. APS-Taal onderzoekt, in samenwerking met de Stichting Lezen, in een kort ontwikkeltraject een nieuwe aanpak, die in de periode september tot november 2010 op drie scholen voor vmbo en praktijkonderwijs wordt uitgetoetst. Op HSN 2010 presenteren we onze ervaringen en de resultaten, voor zover dan beschikbaar. In deze bijdrage aan het programmaboek vertellen we alvast iets over de aanleiding, het doel en de inhoud van het traject.

2. Interactief voorlezen in het voortgezet onderwijs

In het Nederlandse voortgezet onderwijs wordt niet veel voorgelezen. Voorlezen vindt vooral plaats in het basisonderwijs en daar vooral in de onderbouw. Wij denken dat voorlezen een krachtig middel kan zijn om leerlingen die uit zichzelf weinig lezen te leren genieten van boeken en verhalen, vooral als de docent erin slaagt om een gesprek op gang te brengen over wat werd gelezen. Het idee hiervoor is ontstaan op het Nova College in Amsterdam, waar we deze aanpak in de praktijk zagen uitgevoerd door Monique Castenmiller, het hoofd van de mediatheek. Het Nova College is een redelijk grote school voor vmbo met een zeer zwakke leerling-populatie. Monique is constant op zoek naar manieren om de leerlingen te interesseren voor fictie. Zij raakte geïnspireerd door het werk van Aidan Chambers, de Britse schrijver en expert op het gebied van jeugdliteratuur en leesbevordering. Chambers hecht grote waarde aan het op gang brengen van kwaliteitsvolle gesprekken over boeken door volwassenen. Zulke gesprekken over boeken kunnen bij lezers van alle leeftijden de kijk op wat werd gelezen verdiepen. In zijn in Nederland en Vlaanderen vrijwel alleen in het basisonderwijs bekende boeken *Vertel eens* en *De leesomgeving* geeft Chambers hiervoor tal van goed onderbouwde argumenten en praktische tips.

Bij Chambers gaat het om veel meer dan het bevorderen van leesplezier. In een interview met Karin Kustermans in het tijdschrift *Leesgoed* (2008) zegt hij: “Het is de taak van de leerkracht om je boeken te geven waarvan jij nog niet weet dat je ze misschien leuk vindt, en je te helpen ze graag te lezen. De ongemakkelijke waarheid is dat als je plezier wilt vinden in dingen die een grote kwaliteit en rijkdom in zich dragen, er altijd een moeilijk moment is waar je door moet. [...] Wanneer kinderen op het punt staan een hoger niveau van leesvaardigheid te bereiken, zullen er momenten zijn dat ze het te lastig, te saai vinden. Als je op het niveau blijft steken dat je kinderen gewoon laat lezen wat ze willen lezen, voed je ze maar half op, en dat is niet genoeg. Hoe je daarmee om moet gaan, is een didactisch probleem. De grote didactische vaardigheid is de twee samen te brengen: kinderen ertoe te brengen datgene te lezen wat ze moeilijk vinden, zodat ze er uiteindelijk ook plezier aan beleven”.

3. Niet alleen docenten Nederlands

Op het Nova College filmden we een voorleessessie van Monique Castenmiller in een internationale schakelklas. Monique las voor uit *Pudding Tarzan* van Ole Lund Kirkegaard en stelde tussendoor en na afloop verschillende soorten vragen aan de klas. Vragen naar de betekenis van woorden, vragen naar feiten, maar ook vragen als: ‘Waar gaat dit boek over, denk je?’ en ‘Wat zou je de hoofdpersoon aanraden?’

Op een studiedag over taalbeleid lieten we de opname aan de docenten van de onderbouw zien als introductie op het onderdeel ‘fictiebeleid’. Tot onze verbazing zagen we een paar weken later de docenten gymnastiek en wiskunde met *Pudding Tarzan* onder hun arm door de school lopen. In hun mentoruur waren ze spontaan begonnen met voorlezen en zowel zichzelf als de klas ontleenden hieraan veel plezier. Dat bracht ons op het idee om de aanpak niet alleen te richten op de docenten Nederlands, maar op alle docenten, ongeacht het vak dat ze geven. We stapten met ons idee naar de Stichting Lezen, die direct enthousiast reageerde en bereid was om naast het ministerie van OCW, als cofinancier op te treden. In nauw overleg stelden we een projectplan op.

4. Onderzoeksvragen en werkwijze

In ons project willen we een antwoord geven op de volgende vragen:

1. Hoe kan je interactief voorlezen schoolbreed inzetten (in het kader van taalbeleid)?
2. Wat is het effect van interactief voorlezen op leerlingen en docenten?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, voeren we in 2010 de volgende activiteiten uit:

- ontwikkelen en uitvoeren van een proeftraining interactief voorlezen op drie scholen voor vmbo of voor praktijkonderwijs;
- opstellen van een boekenlijst met titels die geschikt zijn voor de doelgroep;
- maken van een professionele dvd met aansprekende filmopnamen van interactief voorlezen in vier verschillende klassen en leerjaren.

We onderzoeken de resultaten van de proeftraining met behulp van actieonderzoek door de deelnemende docenten en onszelf. Daarnaast voeren externe onderzoekers een nul- en eindmeting naar de effecten van de training uit. Gekeken wordt daarbij naar:

- leesmotivatie en leesplezier van de leerlingen;
- didactische vaardigheid en motivatie met betrekking tot het interactief voorlezen van de deelnemende docenten;
- wat de aanpak bijdraagt aan schoolbreed taalbeleid.

5. Kern van de aanpak

Een geoefende voorlezer is in staat om voor, tijdens en na het lezen verschillende soorten vragen te stellen en hiermee een gesprek met – en zeker ook tussen – de leerlingen op gang te brengen. Vragen, die leerlingen helpen om wat ze gelezen hebben beter te begrijpen en die het denken prikkelen. De persoonlijke beleving staat daarbij altijd centraal en er zijn geen goede of foute antwoorden.

Het corpus vragen dat Chambers heeft ontwikkeld, is het uitgangspunt geweest voor een door ons ontwikkelde lijst met vragen die je vooraf, tijdens en na het voorlezen kunt stellen.

Basisvragen – bedoeld om het praten op gang te krijgen.

Bijvoorbeeld:

- Wat/welk stukje vind je mooi, goed (of juist niet)?
- Wat vind je moeilijk/vreemd/onduidelijk?

Algemene vragen – meer gericht op de beleving, op vergelijking met andere boeken of verhalen en op verwachtingen.

Bijvoorbeeld:

- Ken je een boek dat hier op lijkt?
- Wat zie je in je hoofd tijdens het lezen?
- Wat dacht je toen je het boek zag?

Specifieke vragen

Bijvoorbeeld:

- Welk personage vind je interessant?
- Wie vertelt het verhaal? Hoe weet je dat?
- Wat voelt de hoofdpersoon? Hoe weet je dat?
- Wat zou x kunnen doen?

En natuurlijk is aandacht voor moeilijke woorden specifiek voor onze doelgroep. Interactieve voorlezers selecteren bij het voorbereiden kernwoorden die problemen zouden kunnen opleveren en zorgen dat ze die uit kunnen leggen, waar nodig met beeld en gebaar.

Referenties

Chambers, A. (2002). *Vertel eens: kinderen lezen en praten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Schram, D. (2007). *Lezen in het VMBO. Onderzoek – interventie – praktijk*. Delft: Eburon.

Van Acker, T. e.a. (2005). *Voorlezen kan iedereen! Handboek met tips, interviews, voorbeelden, klassiekers*. Leidschendam: Biblion.

Ronde 6

Bert de Vos
APS, Utrecht
Contact: b.devos@aps.nl

Lezen: een doorlopende leerlijn mét de leerling

1. Inhoud van de lessen

Op het Cals College in IJsselstein volgen alle leerlingen in de brugklas een leesprogramma, waarbij de betrokkenheid van de leerling hoog is en gevarieerde lesvormen en manieren van beoordelen worden ingezet. Het programma is gericht op het verbeteren van de leesvaardigheid door gerichte oefening van deelvaardigheden te geven, door leesstrategieën aan te leren, door veel rijke leesopdrachten bij Nederlands en bij andere vakken te geven en door herhaaldelijk te reflecteren op de eigen leesvaardigheid.

Aan het begin van het programma is er een externe toets (de Dialangtoets), bedoeld om het leesniveau van de leerlingen te bepalen. De toets wordt zo vroeg mogelijk in het schooljaar afgenomen. De toets vormt de basis voor gesprekken met leerlingen en geeft de leerkrachten informatie over het leesniveau van hun leerlingen. Tussendoor maken de leerlingen de leestoetsen uit de methode. Deze methodetoetsen worden, behalve als stand van zaken, ook bij het toekennen van een cijfer gebruikt.

Vanaf het begin van het schooljaar is er een intensief programma leesvaardigheid, waarin de leerlingen leesstrategieën en specifieke deelvaardigheden, zoals hoofd- en bijzaken onderscheiden en feiten en meningen herkennen, aanleren. De lessen vinden plaats in mentorlessen en bij het vak Nederlands. Het zijn lessen buiten de lesmethode die toewerken naar het gebruik van 4 leesposters die in alle klassen zichtbaar aan de muur hangen. Het programma is intensief: 2 lessen per week (een mentorles en een les Nederlands) worden er aan besteed. Na 10 weken is het volledige programma doorlopen. Alle vakleerkrachten weten van deze werkwijze af en kunnen leesteksten met leerlingen bespreken met behulp van de posters. Na het programma onderhouden de

leerlingen de aangeleerde vaardigheden door te blijven oefenen in de lessen Nederlands.

In het begin van het schooljaar is er in de lessen Nederlands expliciete aandacht voor de criteria van leesvaardigheid en de leeshouding van de leerling. De leerlingen bespreken met elkaar wat de kenmerken zijn van een goede lezer en van een beginnende lezer en ze plaatsen zichzelf op de lijn van ‘beginner’ tot ‘expert’. Ook maken ze kennis met de officiële referentieniveaus voor leesvaardigheid en schatten ze in op welk niveau ze zitten. Deze reflectie op hun eigen kunnen herhalen ze halverwege en aan het eind van het schooljaar.

Gedurende het schooljaar leggen leerlingen een tekstendossier aan, waarin ze laten zien wat ze op het gebied van begrijpend lezen kunnen. Ze maken hun voortgang inzichtelijk door teksten te verzamelen en er een verantwoording bij te schrijven. Zo bepaalt een leerling zelf of hij het 2F-niveau van de referentieniveaus gehaald heeft. Het dossier bevat de volgende zaken:

- *scores*: uitslag begintoets, tussentijdse methodetoetsen en eindtoets;
- *niveaubepaling*: ingevulde leerlijnen, inschalingen op referentieniveau;
- *opdrachten*: ca. 6 verwerkingsopdrachten bij een tekst naar keuze, waarmee de leerling kan laten zien wat hij kan;
- *teksten*: de leerling zoekt 2 teksten die hij makkelijk te begrijpen vindt, 2 teksten die hij te moeilijk vindt en 2 teksten die hij nog net kan begrijpen en relateert de moeilijkheidsgraad aan de referentieniveaus. Die zijn voor dit doel in ‘leerlingentaal’ herschreven.

Voor de verwerkingsopdrachten kunnen de leerlingen kiezen uit een set opdrachten en een set teksten. Zowel de opdrachten als de teksten lopen op in moeilijkheidsgraad: van het basisniveau tot het streefniveau. De leerlingen weten bij welk niveau een tekst of een opdracht hoort. De verwerkingsopdrachten zijn tekstonafhankelijk en gevarieerd en kunnen bij alle teksten uitgevoerd worden.

De leerlingen vullen zelf het dossier in. Gemiddeld om de twee weken kunnen ze tijdens de les aan het dossier werken en indien nodig werken ze er in hun eigen tijd aan. Tijdens de lessen voert de docent individuele gesprekken en biedt hij hulp waar nodig. Halverwege het schooljaar vindt er een klassikale les plaats waarin de leerlingen reflecteren op hun voortgang. Ze vullen opnieuw de leerlijn in en bepalen aan de hand van hun dossier op welk niveau ze zitten. Aan het eind van het schooljaar herhalen ze dat.

2. Toelichting van de werkwijze

Het Cals College in IJsselstein heeft een visie op lezen: begrijpend lezen is meer dan het goed beantwoorden van vragen bij een toets; het gaat over een houding dat lezen belangrijk is in je leven en het gaat om het rijk verwerken van diverse soorten teksten. Vanuit die visie is het leesprogramma ontworpen. Daarin komen natuurlijk teksten met vragen voor en die worden ook getoetst. Maar daarnaast zijn er tal van activiteiten die gericht zijn op formatieve beoordeling, op het vergroten van leerling-betrokkenheid en op het verkrijgen van intrinsieke motivatie. De school werkt met een keur aan authentieke teksten: de krant komt de klas in, leerlingen nemen zelf teksten mee, internetteksten... Met die teksten worden ook veel andersoortige opdrachten gemaakt dan de traditionele vragen. De school heeft een viertal soorten opdrachten gemaakt om de teksten te verwerken: 'doe'-opdrachten, groepsopdrachten, schrijfopdrachten en spreekopdrachten. Het doel hiervan is om leerlingen veel, gewoon en natuurlijk te laten lezen. Want daarin zit de kern: als lezen normaal is en iedereen het doet en als alle leerkrachten gevarieerde teksten gebruiken om het leren te ondersteunen, ontwikkelen leerlingen makkelijker de houding dat lezen er gewoon bij hoort en dat het nuttig is om dat goed te kunnen.

De school heeft ook een visie op toetsen en evalueren. De traditionele leestoets (de tekst met een set vragen) alleen past niet bij de visie op hoe leerlingen hun leesniveau kunnen verhogen. Daarom werkt de school met andere vormen van beoordelen en evalueren. Ook daarin hebben leerlingen zelf een grote rol. Ze maken met elkaar de criteria van de leerlijn, waardoor leerlingen weten aan welke criteria ze moeten voldoen. Ze hebben ook inzicht in het einddoel van begrijpend lezen, want de referentieniveaus zijn op leerling-niveau uitgewerkt en leerlingen hebben in de lessen geleerd naar teksten te kijken aan de hand daarvan. De rol van leerlingen wordt nog vergroot, omdat ze inzicht hebben in de resultaten van de instaptoets lezen van Diataal. De uitslagen daarvan zijn met de leerlingen besproken en naast de vorderingen op de leerlijn gezet. Leerlingen leggen ook nog een eigen tekstendossier aan, waarin ze aantonen in hoeverre ze het 2F-niveau gehaald hebben. Ze bewijzen dat door teksten te lezen, door er keuzeopdrachten bij te maken en door de teksten in te schatten op niveau. De rol van leerlingen is buitengewoon groot en leidt tot hoge betrokkenheid.

De beoordelingsvormen van de school zijn zowel formatief (om van te leren) als summatief (om te meten en beoordelen). Het summatieve deel van het toetsen zit in de deelvaardigheidstoetsen die bij de methode horen. Die worden beoordeeld met een cijfer en tellen mee voor het rapport. De opvatting van de school is dat door de andere – formatieve – aspecten van de beoordeling de leerling-participatie zo groot is, dat leerlingen een grotere motivatie hebben om aan hun eigen leesontwikkeling te werken en dat de effecten daarvan zichtbaar worden in de summatieve hoofdstuktoets. Een summatieve beoordeling is er ook door de leerling zelf. De leerling bepaalt namelijk in

hoge mate zelf of hij het referentieniveau 2F heeft gehaald. De formatieve beoordeling is ruim aanwezig: leerlingen hebben gesprekken met de leerkracht en elkaar over de vorderingen op de leerlijn 'lezen'. Hierbij wordt Diataal gebruikt als diagnose voor het leesvaardigheidsniveau.

In alle fasen van het proces sluiten evalueren/beoordelen, toetsen en opvattingen over het ontwikkelen van leesvaardigheid op elkaar aan.

Referenties

De Vos, B. (2009). *Lezen*. Utrecht: APS.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede.

Moes, G. (s.d.). *Instrument om leesniveaus te bepalen*. Cals College IJsselstein: eigen uitgave.

Moes, G. e.a. (s.d.). *Opdrachten bij teksten*. Utrecht: APS.

Van den Berg, L., H. Kroon & B. de Vos (2010). *Leren en beoordelen in samenhang*. Utrecht: APS.

3. Literatuur

Stroomleiders

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Roos Wolters (Stichting Lezen Nederland)

Hilde Lauwers

Universiteit Gent / Scholengemeenschap Leiepoort, campus Sint-Hendrik, Deinze

Contact: hilde.lauwers07@ugent.be

‘Het museum van de vergeten dingen’. Een poëzieproject voor jongeren van 15 tot 18 jaar

1. De poëzie van het madeleinekoekje

“Wat daar bij mij in beroering is, moet het beeld, de visuele herinnering zijn die bij deze smaak hoort en mee naar boven tracht te komen”¹.

Zo beschreef Marcel Proust zijn plotse herinnering aan Combray, het dorp uit zijn jeugdjaren, terwijl hij in een madeleinekoekje hapte. Zijn tante Léonie gaf hem elke zondagochtend zo’n koekje, nadat ze het in haar lindebloesemthee had gedoopt. Hij had het madeleinekoekje verdrongen in zijn geheugen, maar zijn smaakpapillen brachten de hele geuren- en kleurenwereld van Combray terug.

Of dit literaire fragment in de les Frans door iedereen evenzeer gesmaakt werd, blijft de vraag. Literaire analyse leek wel een vivisectie van een woordencorpus. Genieten was voor later. Leerlingen happen nu gemakkelijker in de door Stéphane Heuet verstripte versie van ‘A la recherche de temps perdu’ (Atlas), die een frisse opstap vormt naar de wereld van Marcel Proust.

2. Aan de slag met ons geheugen

Volgens Prousts gedachtegang kan ons verleden ergens in een stoffelijk voorwerp liggen sluimeren. Door een toeval stoten we erop of niet. Ik wou het toeval een handje helpen bij vijfdejaarsleerlingen in de campus Sint-Hendrik in Deinze met het poëzieproject ‘Het museum van vergeten dingen’.

In een *eerste fase* bestudeerden de leerlingen en ik de poëtica van Rutger Kopland, die vaak schrijft over de rol van het geheugen en de persoonlijke ‘geschiedenis’ van ieder mens². De feiten en de tijd zijn weg, maar de herinneringen blijven sluimeren. Geschiedenis heeft dus iets van magie: ze is weg en toch is ze er nog altijd. Een paradox die we bij heel wat dichters herkennen.

We lazen binnen die optiek gedichten van Herman de Coninck³, Koos Schippers⁴ en Judith Herzberg⁵. Ook enkele fragmenten uit de documentaire met Rutger Kopland

‘De taal van het verlangen’ werkten verhelderend (Beeldlijn 2006). Ik vind deze opwarmingsfase erg inspirerend, omdat leerlingen door de gedichten ervaren dat voorwerpen intrigerend kunnen zijn, wanneer ze uit hun vertrouwde omgeving worden geïsoleerd, zoals op een rommelzolder⁶. Eigenlijk werken ze vervreemdend voor ons, omdat we ze in hun eigen gedaante lijken te zien, zonder de betekenissen die we steeds met die voorwerpen verbinden.

In een *tweede fase* vroeg ik de leerlingen om twee voorwerpen mee te brengen uit hun eigen recente verleden of dat van hun (groot)ouders, waaraan een verhaal of een emotie verbonden is. De voorwaarden waren dat leerlingen niet dadelijk aan elkaar zouden vertellen welk voorwerp ze bij zich hadden en dat ze moesten zorgen voor een mysterieus, niet te letterlijk verband tussen voorwerp en verhaal. Een knuffelbeer, een doodsprentje of geboortekaartje leiden namelijk eerder tot clichématige verhalen. Af en toe komen er sterk persoonlijke emoties boven of leren de leerlingen nieuwe aspecten van elkaar kennen. Zo vertelde een leerling met dyslexie hoe zwaar zijn pen als een obstakel in zijn hand woog. Soms maakte een paradox het veel makkelijker voor leerlingen om hun verhaal te doen. Iemand bracht bijvoorbeeld een tok mee, omdat ze vroeger niet mocht paardrijden. Het unieke aan het project was dat er verhalen bovenkwamen, die ze van elkaar niet kenden.

In *fase drie* brachten de leerlingen hun twee ‘voorwerpen met een verhaal’ ’s morgens naar de klas mee, zonder van elkaar te weten wie wat had meegebracht. Ik maakte sfeervolle dozen met 8 voorwerpen (4 paren van binnengebrachte voorwerpen). Bij het begin van de les stelde ik zelf groepjes samen met de vier personen, wiens voorwerpen in de doos zaten. De ‘kapitein’ van elk groepje haalde telkens een voorwerp uit de doos. De andere groepsleden probeerden te raden van wie het voorwerp kon zijn.

In *fase vier* achterhaalden de groepsleden waarom een bepaalde leerling dat voorwerp had gekozen. Ze probeerden ook na te gaan of het voorwerp een positieve, dan wel een negatieve emotionele lading had. Dat is misschien wel de meest interessante fase. De leerlingen van wie de voorwerpen besproken worden, krijgen zo een idee van de manier waarop anderen hen bekijken. Voor hun medeleerlingen is het een precaire interpretatie- en formuleringsoefening. In de meeste groepen heerste een gezellige en vertrouwelijke sfeer, maar er waren ook groepen waarin het stil werd, omdat de leerlingen liever niet over hun angsten en nare herinneringen wilden spreken. Dat moet je dan als leraar respecteren. In één groepje bloedde het gesprek dood, omwille van te letterlijke verbanden tussen woord en beeld. Aan het einde van deze fase besliste elke groep welk verhaal ze het sterkst vonden.

In de *vijfde fase* daagde ik de leerlingen uit om hun emoties bij hun eigen voorwerp in een gedicht te verwoorden. Belangrijk is dat hun gedicht niet te beschrijvend wordt, maar dat ze vertrekken vanuit een eigen herinnering, die het voorwerp tot leven wekt.

Een leerling die een stuk schors had meegebracht, schreef hierbij het volgende gedicht:

Vergeten herinnering

*Hier sta ik dan
tussen de grote jongens,
veranderd door de wintertondeuse
in een vicieuze cirkel zonder keuze.*

*In de vorm van een kruis,
alsof Christus en ik elkaar
hier ontmoeten.*

*Hier en daar een geluid
van vogels die een thuismatch spelen
of een trein die op tijd moet zijn.*

*Het orkest dat aanschouwd wil worden
wordt niet bemind;
de eekhoorn die zijn noten kraakt
voor zijn liefdeskind.*

In *fase zes* presenteerde elke leerling zijn gedicht met het bijhorende verhaal en voorwerp. Daarna kozen de leerlingen ‘Het beste gedicht’. De poëzie was doorleefd en de leerlingen voelden zich gesteund door de klas.

Uiteraard kan je dit project ook in een schoolbrede aanpak integreren. Je zou de gedichten dan bijvoorbeeld kunnen onderbrengen in een tijdelijk museum of presenteren op een open dag, met een gidsbeurt door de dichters. De leerlingen kunnen een eigen website ontwerpen met alle gedichten en er eventueel foto's of illustraties aan toevoegen. Zorg er wel voor dat het geen ‘praatje-bij-plaatje’-tentoonstelling wordt.

Het project heeft op meerdere vlakken een didactische meerwaarde: er wordt niet aan vivisectie van gedichten gedaan en er wordt niet gedoceerd. De leerlingen voelen zich persoonlijk aangesproken en betrokken, omdat ze uit hun eigen leefomgeving, herinneringen en ervaringen mogen putten. Ze oefenen hun spreek- en luistervaardigheid door in kleine groepjes hun visie te articuleren. Bovendien wordt de nieuwsgierigheid geprikkeld. De leerlingen ontdekken zelf dat taal in poëzie op een beeldende manier gebruikt wordt en dat dit de verbeelding aanspreekt en persoonlijke herinneringen opwekt. Bovendien wordt de drempel lager om hen zelf aan het schrijven te krijgen: ze hebben een persoonlijke houvast door het voorwerp dat ze als inspiratiebron gebruiken.

Het project is bovendien een alternatieve vorm van ‘peer evaluation’, die onrechtstreeks doet denken aan ‘poetry slam’, maar dan in een veel intiemere omgeving en zonder de daarbij behorende noodzaak om aan verbale krachtpatserij te doen. Punten zijn hier niet belangrijk, wel de les die ze over elkaars levens leren. En over de waarde van hun herinneringen.

Referenties

- Anker, R.(1988). “Over het wegzijn van iets”. In: *Tirade*, jg. 32 , nr. 316, p. 236-250.
- De Coninck, H. (1985). *De hectaren van het geheugen*. Antwerpen: Manteau.
- Dvd over Rutger Kopland (2006). *Rutger Kopland: de taal van het verlangen*. Groningen: Stichting Beeldlijn.
- Herzberg J. (1987). *Zoals*. Amsterdam: Van Oorschot.
- Heuet, S.(2002). *Op zoek naar de verloren tijd*. Amsterdam: Atlas.
- Kopland, R. (2006). *Verzamelde gedichten*. Amsterdam: Van Oorschot.
- Schippers, K. (2003). *Een leeuwerik boven een weiland*. Amsterdam: Querido.

Noten

¹ Heuet, S. (2007). *Op zoek naar de verloren tijd. Een liefde van Swann*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas.

² De poëzie van Rutger Kopland vormt een rijke inspiratiebron om over het geheugen en de herinnering te filosoferen. Kopland, R. (2006). *Verzamelde gedichten*. Van Oorschot, 2006.

³ H. de Coninck, gedicht ‘Opnieuw’.

⁴ K. Schippers , gedicht ‘Liefdesgedicht’.

⁵ J. Herzberg, gedicht ‘Zoals’.

⁶ Robert Anker schreef een mooi essay over dit gegeven in Koplands werk: ‘Over het wegzijn van iets’.

Martijn Koek
Keizer Karel College, Amstelveen
Contact: koe@keizerkarelcollege.nl

De literaire mindmap als alternatief voor het leesdossier

1. Inleiding

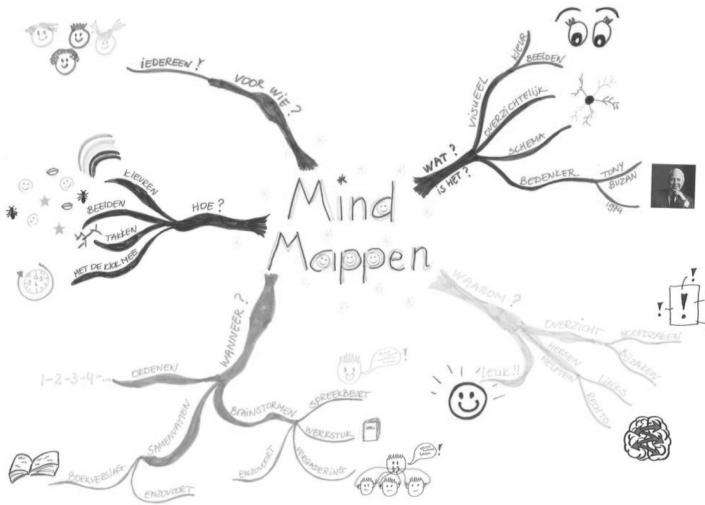
Het zijn problemen die iedere docent Nederlands zal herkennen: het slepen met leesverslagen, de vele uren nakijkwerk, de vermoeiende vermoedens van fraude en de twijfel aan de leeropbrengst. Ook voor de leerlingen is het een vast onderdeel van hun schoolcarrière: heb je net een aardig boek gelezen, of – nog erger – een vervelend boek, moet je daarna nog uren achter je computer om er een verslag over te schrijven, wat dan maar weer uitgesteld wordt tot de avond/nacht voordat het ingeleverd moet worden. Het is eigenlijk vreemd dat een instrument dat zoveel weerstand oproept bij zowel docenten als bij leerlingen al zo lang een belangrijke positie heeft in het literatuuronderwijs. Uiteraard komt dat doordat we willen dat leerlingen serieus omgaan met de boeken die ze lezen: verwerking van wat ze gelezen hebben, is nodig om er iets van te kunnen leren. En verwerken betekent: erover schrijven.

Op mijn school, het Keizer Karel College in Amstelveen (KKC), hebben we onze leerlingen tot voor kort altijd laten schrijven in een uitgebreid literatuurdossier. Sinds een jaar of twee hebben we, tot tevredenheid van docent en leerling, belangrijke onderdelen van dat dossier vervangen door de ‘literaire mindmap’. In deze bijdrage zal ik uitleggen wat een mindmap is, aan welke voorwaarden de literaire mindmap moet voldoen en wat de voordelen ervan zijn voor de lessen en de toetsing.

2. Wat is een mindmap?

Het begrip ‘mindmap’ zegt veel mensen ongetwijfeld wel iets. Maar wat is het nu precies?

Eigenlijk is het vreemd om die vraag te beantwoorden in een tekst. Immers, 1.200 woorden schrijven over het nut van de mindmap in het literatuuronderwijs is te vergelijken met een uurlange monoloog houden over het belang van activerende werkvormen in de les. Laat ik het dus combineren. Onderstaande illustratie laat alvast zien hoe een mindmap er in algemene zin uitziet, welke toepassingen er zijn en waar hij aan moet voldoen. Daarna zal ik beschrijven wat er nu zo specifiek is aan de literaire mindmap, waar wij in Amstelveen mee werken.



Figuur 1: Een mindmap over mindmappen.

3. De literaire mindmap

Op internet, met name via Wikipedia, kan iedereen snel voldoende informatie vinden om in het algemeen te gaan mindmappen. Op het KKC wilden we het middel toespitsen op het literatuuronderwijs. Daartoe hebben we een aantal uitgangspunten van de zelfverklaarde bedenker van de mindmap, de Britse psycholoog Tony Buzan, overgenomen en die hier en daar wat aangepast.

Om welke uitgangspunten gaat het?

1. De literaire mindmap is een voornamelijk *grafische* voorstelling van een gelezen boek.
2. In het midden van de literaire mindmap staat de titel van het boek, plus een tekening die het boek typeert.
3. Vanuit dat midden ontspringen acht takken. Elk van die takken heeft een andere kleur.
4. De takken corresponderen met literaire begrippen. Aan de rechterkant van de mindmap zijn dat (met de klok mee): 'plot', 'personages', 'perspectief/vertelsituatie', 'tijd' en 'ruimte'. Aan de linkerkant zijn dat 'symbolen', 'motieven' en 'thema'.
5. De takken worden gevuld met steekwoorden en tekeningetjes. De takken kunnen zelf ook weer vertakken.
6. Het formaat van de literaire mindmap is bij voorkeur A3, zodat er genoeg ruimte is voor alle vertakkingen en tekeningen.

4. In de praktijk

De literaire mindmap volgens bovenstaande uitgangspunten blijkt in de praktijk goed te werken. Daarbij vallen vooral de volgende zaken op:

- *De mindmap biedt een overzicht van een boek dat je in een oogopslag tot je kunt nemen.* De voordelen hiervan zijn evident. De docent hoeft niet meer bladzijden tekst door te werken en de leerling ziet ook veel sneller hoe het ook alweer zat met dat boek, als hij zich bijvoorbeeld voor een mondelinge proef moet voorbereiden.
- *De mindmap heeft een heldere structuur,* die voor een deel al ingevuld is, zodat leerlingen zich kunnen concentreren op de invulling ervan. In het oorspronkelijke idee van Buzan is het de mindmapmaker die de structuur van zijn eigen mindmap bepaalt. Wij laten de leerlingen werken met een vaste structuur. Dat heeft een aantal voordelen. Allereerst maakt het de mindmaps onderling beter vergelijkbaar. Daarnaast biedt het de leerlingen houvast: ze hoeven niet te bedenken welke aspecten van een boek ze moeten behandelen, maar alleen wat ze over die specifieke aspecten moeten zeggen. Tenslotte zorgt de vaste structuur ervoor dat leerlingen zich na een aantal keer voelen groeien in het maken van een literaire mindmap. Het is herhaling zonder dat het repetitief wordt, want elk boek is anders en roept dus weer andere vertakkingen en tekeningen op.
- *Een mindmap spreekt verschillende leer- en verwerkingsstijlen aan.* Het grootste deel van de opdrachten die leerlingen moeten maken op school is talig van aard. Bij een mindmap speelt taal, het schrijven, een veel minder grote rol. De visuele manier van verwerking is voor veel leerlingen een prettige afwijking van het gewone – zeker voor diegenen die meer in beelden denken dan in woorden. Er schuilt natuurlijk ook een gevaar in: leerlingen met gebrekkig tekentalent – en daaruit voortvloeiende tekenangst – kunnen zich juist beperkt voelen door de nadruk die de mindmap op het beeld legt. Het is daarom zaak steeds te benadrukken dat het niet om de kwaliteit van de tekeningen gaat (eenvoudige symbolen kunnen ook goed werken), maar om waar ze voor staan.
- *Leerlingen worden gedwongen om specifiek te zijn en om zich op de hoofdzaken te richten.* Elke docent komt ze tegen: uitgebreide uitwijdingen bij opdrachten, niet zelden hele stukken tekst, letterlijk overgenomen van een bron. Leerlingen die literatuur lastig vinden (of gewoon niet leuk) hebben vaak de neiging dan maar zoveel mogelijk op te schrijven, in de hoop dat het goede antwoord ertussen zit. Bij een mindmap heeft een leerling die ruimte niet. Hij zal goed moeten nadenken over welk steekwoord hij zal gebruiken en welk tekeningetje op welke plek past.
- *Een mindmap laten maken is gemakkelijk te organiseren binnen één of twee lessen* en is (mede) daardoor minder fraudegevoelig dan een traditioneel leesverslag. Leesverslagen zijn digitaal en worden veelal thuis gemaakt. Het risico op fraude is daarom groot, ongeacht welke maatregelen docenten er ook tegen nemen. Een mindmap is niet digitaal en is dus minder gevoelig voor fraude, zelfs als leerlingen

hun mindmap thuis mogen maken. Prettiger nog is het om de mindmap volledig in de klas te laten maken. Niet alleen omdat de docent dan echt ziet dat elke leerling zijn boek zelf verwerkt, maar vooral omdat het laten maken van een literaire mindmap mooie didactische mogelijkheden biedt.

- *Een mindmap biedt mooie didactische mogelijkheden en helpt bij de toetsing.* De mindmap kan een belangrijke rol spelen in de literatuurles. Dat komt allereerst door zijn handzame formaat (geen pc's nodig, één vel per leerling), waardoor het geen moeite kost om leerlingen er in de les aan te laten werken. Daarnaast is er een inhoudelijk voordeel: werken aan een mindmap is activerend: door de vaste structuur van de literaire mindmap worden leerlingen gedwongen om na te denken. Welke personages verdienen een eigen tak? Welke zijn slechts een zijtak van een ander personage? Hoe beschrijf ik de tijd in tekeningen? Wat doe ik met elementen die bij twee verschillende takken lijken te horen (symbolen en ruimte, bijvoorbeeld)? Het werken aan een mindmap roept vragen op, zodat de docent directe en specifieke hulp kan bieden.

Misschien wel het belangrijkste voordeel van de literaire mindmap is de rol die hij kan spelen bij toetsing. Belangrijk hierbij is de volgorde van de takken: die volgorde is namelijk niet toevallig gekozen. De volgorde beschrijft, kloksgewijs, een steeds grotere diepgang in een boek. Van de verhaallijn ('plot'), via de identificatie ('personages') en de structurele vertelprocedés ('perspectief', 'tijd', 'ruimte') naar meer abstracte elementen ('symbolen' en 'motieven') en uiteindelijk de idee/de bedoeling van de auteur ('thema'). De rechterkant van de mindmap is dan de kant van de beschrijving van vrij concrete elementen (de analyse), terwijl de linkerkant ruimte biedt om de meer abstracte, achterliggende lagen in kaart te brengen (de interpretatie). Hoewel alle leerlingen langs alle acht de begrippen moeten, zullen ze die niet allemaal even goed beheersen. De mindmap die ze maken, maakt in een oogopslag duidelijk waar de problemen zitten. Sommige leerlingen zullen een boek goed kunnen analyseren, maar er vervolgens niet in slagen om die analyse te betrekken bij de interpretatie. Andere leerlingen zullen al moeite hebben om het plot in kaart te brengen of om de belangrijke personages te onderscheiden van de bijfiguren. Daarmee wordt de mindmap een instrument dat kan helpen om te bepalen op welk leesniveau een leerling zich bevindt.

In 2007 introduceerde ik de literaire mindmap bij ons op school. Inmiddels heeft het instrument een stevige plaats veroverd in ons onderwijs. Behalve de al genoemde voordelen, is daarbij een in mijn ogen bepalende factor geweest dat mindmaplessen simpelweg leuk zijn, voor leraar en voor leerling.

Referenties

Wikipedia. “Mind Map”. (http://en.wikipedia.org/wiki/Mind_map).

Ronde 3

Charles Ducal

Lees maar, er staat wat er staat (over poëzie in de klas)

Charles Ducal presenteert een aantal stellingen over het lezen en interpreteren van poëzie in de klas zoals hij die heeft uitgewerkt in het Gedichtendagessay 2010. Zijn uitgangspunt is dat poëzie – en dan vooral de poëzie die ernstig wordt genomen door de literaire kritiek – weinig wordt gelezen. Er ontstaan snel drempels waarachter iets ligt dat als ‘te moeilijk’ of ‘onbegrijpelijk’ wordt gepercipieerd. Via enkele gedichten tracht hij te illustreren dat het afhaken van de lezer vaak veel te maken heeft met de – meestal impliciete – visie die de lezer heeft op poëzie. Het gedicht is voor Charles Ducal een vorm van taal die hij, in de woorden van Herman Servotte, ‘highly organised’ noemt. Hij pleit voor een poëzieonderwijs dat de inwijding en de verruiming van het leesbereik in die taal bevordert.

Ronde 4

Niels Bakker

Stichting Lezen / Vrije Universiteit Amsterdam

Contact: nielsbakker@gmail.com

Proza en poëzie lezen van het scherm – doen we het al? Een empirisch onderzoek naar het digitale literaire leesgedrag onder de Nederlandse bevolking¹

1. Inleiding

Het assortiment van zowel digitale fictieve en poëtische teksten als van digitale leesapparaten – zoals de e-reader en de tablet – groeit gestaag. Marktonderzoeksbureau GfK Retail & Technology (2010) becijferde dat er in de eerste vier maanden van 2010 23.000 e-readers over de toonbank gingen, terwijl de afzet van e-boeken op 100.000

lag. Een stijging ten opzichte van 2009, toen het over het gehele jaar om 37.000 e-readers en 60.000 e-boeken ging.

Het digitale literaire lezen lijkt in Nederland dus langzaam voet aan de grond te krijgen. Maar verkoopcijfers zeggen weinig over het daadwerkelijke gebruik. Hetzelfde geldt voor de waardering van mensen voor de nieuwe lestechnologieën, ook in relatie tot het gedrukte boek. De beschikbare gegevens hierover beperken zich tot reviews van e-readers en tablets in kranten, tijdschriften en op weblogs, en tot kleinschalige gebruiksonderzoeken, die een lage generaliseerbaarheid hebben op grotere populaties (Clark, Goodwin, Samuelson & Coker 2008; Moore 2009; Hillesund 2010; Pattuelli & Rabina 2010).

Om meer inzicht te krijgen in het digitale leesgedrag van proza en poëzie onder de Nederlandse bevolking, is een enquête uitgezet onder 580 respondenten – een steekproef met landelijke representativiteit. Vooraf bestond de verwachting dat zich hieronder slechts een klein aantal gebruikers van digitale literaire teksten zou bevinden – ongeveer 5% van de Nederlanders. Te weinig dus, om uitspraken te kunnen doen over deze subpopulatie. Daarom zijn er 348 respondenten ‘bijgesampeld’, van wie bekend was dat ze een e-reader bezitten. Beide steekproeven zijn getrokken uit het online panel van het onderzoeksbureau Intomart GfK, dat 120.000 leden telt.

Alle 928 respondenten waren afkomstig uit drie verschillende leeftijdsgroepen: 16- tot 30-jarigen, 31- tot 45-jarigen en 46- tot 60-jarigen. Uit cijfers van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2010) blijkt dat er tussen 1975 en 2005 sprake was van een gestage verschuiving in het mediagebruik van het papier naar het beeldscherm – in eerste instantie de televisie en later de computer. Daarnaast blijkt dat hoe jonger mensen zijn, hoe sterker ze nieuwe media omarmen, terwijl ouderen juist vasthouden aan de oude, bestaande media. Jongeren gebruiken ook de digitale apparaten met een hogere frequentie – zowel de computer als de smartphone. Ouderen lezen juist meer boeken, kranten en tijdschriften. Het is de vraag hoe de verhoudingen liggen voor de digitale leesapparaten. In de e-reader en de tablet komen immers de opkomst van een nieuwe mediatechnologie en een ouderwets cultureel gebruik van het (literaire) lezen met elkaar in aanraking. Meer dan dat ze een gadget zijn, hebben deze apparaten – en dan vooral de e-reader – het doel om de leeservaring van papier zo dicht mogelijk te benaderen. Tegen die achtergrond is bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen steeds gekeken naar verschillen tussen de generaties.

2. Hoe jonger, hoe hoger het gebruik

Drie op de tien Nederlanders geven aan wel eens een literaire tekst van het scherm te hebben geraadpleegd. Die 30,4% van de 580 respondenten in de landelijke steekproef

is als volgt verdeeld over de generaties: 12,1% van de respondenten is tussen de 16 en de 30 jaar, 10,9% tussen de 31 en de 45 jaar en 7,4% tussen de 46 en de 60 jaar. Naarmate mensen ouder zijn, is de kans kleiner dat ze al eens een literaire tekst van het scherm hebben geraadpleegd. Het significante resultaat van een Kruskal-Wallis toets bevestigt dat.

Heel wat Nederlanders – bijna één op de vier – zitten voor het lezen van literatuur wel eens voor de computer of de laptop. De e-reader scoort, met 6% van de bevolking, beduidend lager. Dat percentage ligt onder de percentages voor de mobiele telefoon (7%) en de smartphone (7,5%) en iets boven het percentage voor de netbook (5,3%). Vergeleken met de tablet (3,2%), scoort de e-reader dan weer ongeveer twee keer zo hoog.

Op Kruskal-Wallis toetsen voor de computer, laptop, tablet, mobiele telefoon en smartphone zijn de verschillen tussen de generaties significant: hoe ouder men is, hoe kleiner de kans dat men wel eens een literaire tekst op één van deze schermapparaten heeft geraadpleegd. Alleen voor de e-reader en de netbook blijkt er geen generatie-effect. Het gebruik ervan voor het lezen van literatuur is dus niet afhankelijk van iemands leeftijd. De e-reader wordt voor het lezen van literaire teksten relatief vaker door oudere mensen gebruikt, in vergelijking met andere apparaten.

3. Hoe ouder, hoe intensiever het gebruik

Het gebruik van digitale literaire teksten – op alle mogelijke digitale dragers – is vrij recent. Iets meer dan een kwart van de 523 digitale literaire tekstgebruikers – een samenstelling van de 176 gebruikers in de landelijke steekproef en de 348 bijgesampled bezitters van een e-reader – geeft aan ‘minder dan een maand geleden’ voor het eerst in aanraking te zijn gekomen met een digitaal verhaal of gedicht. Een cijfer dat voor de antwoordmogelijkheid ‘korter dan een half jaar’ oploopt tot 62,9% en voor de antwoordmogelijkheid ‘korter dan een jaar’ zelfs tot 82,9%. Drie op de vier respondenten heeft zijn of haar gebruik ten opzichte van vijf jaar geleden dan ook zien stijgen. Het merendeel begon ermee toen de e-reader en het e-boek vaste grond aan de voeten kregen, zo halverwege het kalenderjaar 2009.

Het bovenstaande verklaart waarom de intensiteit van het gebruik laag is. Iets meer dan zes op de tien gebruikers heeft tien literaire teksten of minder geraadpleegd, terwijl voor 12,5% dat aantal op meer dan vijftig ligt. De regelmaat van het gebruik laat een vergelijkbaar beeld zien. Voor 25,7% van de respondenten ligt de frequentie op precies één keer per maand. Voor 30,3% van de respondenten ligt de frequentie op minder dan één keer per maand en voor 44% op meer dan één keer per maand. De tijd die gebruikers per sessie besteden, ligt voor bijna zes op de acht tussen een kwar-

tier en een uur, en voor ongeveer één op de acht op minder dan een kwartier of juist op meer dan een uur.

Kruskal-Wallis toetsen voor generatie laten een significant verschil zien, maar ten opzichte van het landelijke gebruik is het patroon precies omgekeerd. Het zijn namelijk juist de oudere generaties die hoger scoren. Waar jonge mensen in grotere getale ‘wel eens’ een literaire tekst van het scherm hebben geraadpleegd, vertonen oudere mensen dat gedrag met meer intensiviteit (zowel op het gebied van het aantal teksten dat ze geraadpleegd hebben, de regelmaat waarmee ze dat doen, als de hoeveelheid tijd die ze er per keer in steken). Ook is het langer geleden dat ze voor het eerst een literaire tekst van het scherm raadpleegden en is hun gebruik ten opzichte van vijf jaar geleden sterker gestegen. Het resultaat laat zich verklaren uit het aandeel ‘e-reader-bezitters’ in de samengestelde steekproef, die niet alleen een hogere gebruiksintensiteit hebben, maar onder wie ook het patroon ‘hoe ouder, hoe intensiever’ juist zichtbaar is.

Bijna alle 523 digitale literaire tekstgebruikers geven aan dat ze digitale literaire teksten (verhalen of gedichten) hoofdzakelijk op de traditionele lineaire manier lezen. 69% doet ook aan scannend lezen. 63,3% leest digitale literaire teksten in hun zoektocht naar andere teksten. De helft van de gebruikers geeft aan ook wel eens te multitasken – het combineren van lezen met andere activiteiten, zoals internetten.

4. E-reader, tablet, computer en laptop populairste apparaten

Digitale literaire tekstgebruikers beoordelen alle apparaten met een voldoende. De e-reader komt, met een gemiddelde van 4,25 op een vijfpuntsschaal van zeer onprettig tot zeer prettig, als beste uit de bus, gevolgd door de tablet met een gemiddelde score van 3,51. Dat hoeft niet te verwonderen, aangezien die apparaten (mede) met het doel zijn ontworpen voor het lezen van proza en poëzie. Verrassender is dat de computer en de laptop de tablet op kleine afstand volgen, met respectievelijk een gemiddelde score van 3,34 en 3,38. De netbook scoort gemiddeld 3,19, de smartphone 3,11 en het mobieltje 2,7.

Op Kruskal-Wallis toetsen voor generatie geven alleen de computer, de laptop en de e-reader een significant resultaat. De 16- tot 30-jarigen waarderen de e-reader minder hoog dan zowel de 31- tot 45-jarigen als de 46- tot 60-jarigen, terwijl ze de computer en de laptop juist positiever beoordelen dan de 46- tot 60-jarigen. In de waardering voor deze twee apparaten verschilt de middelste leeftijdsgroep niet van de jongste leeftijdsgroep. Hieruit blijkt dat de e-reader een digitaal medium is dat vooral door ouderen geapprecieerd wordt – althans, voor het literaire lezen – terwijl de computer en laptop voor dat doel meer bij de netgeneratie in de smaak vallen.

5. E-reader wint het van computer en laptop, én van het gedrukte boek

De algemene waardering voor de beeldschermapparaten is dus positief te noemen. Maar hoe beoordelen gebruikers de digitale boeken op de apparaten, in vergelijking met gedrukte boeken? Om hier meer inzicht in te krijgen, moesten respondenten voor het apparaat dat ze het vaakst gebruiken een aantal stellingen beantwoorden. De respons was alleen voor de e-reader (233), de laptop (125) en de computer (105) groot genoeg voor een steekhoudende analyse.

Gebruikers van een e-reader blijken nauwelijks verschil te ervaren met het gedrukte boek. Op stellingen die peilen naar of ze liever vanaf een e-reader dan vanaf papier lezen, of ze sneller lezen vanaf een e-reader dan vanaf papier, of ze langer achtereen kunnen doorlezen vanaf een e-reader dan vanaf papier en of een e-reader meer aanleiding geeft tot onderdompeling in een tekst, tot tekstbegrip, tot concentratie en tot ontspanning en leesplezier wordt vrij neutraal gereageerd. Gemiddeld gaat het om een score van 2 op een driepuntenschaal, waarbij 1 staat voor 'voorkeur papier', 2 voor 'geen verschil/voorkeur' en 3 voor 'voorkeur digitaal leesapparaat'. Als het echter gaat om de vraag welk medium ze in de toekomst verwachten te gebruiken voor het literaire lezen, haalt de e-reader een score van 60,2% (tegenover papier 12,7%), oftewel een gemiddelde van 2,47.

Van de computergebruikers geeft juist 49,3% aan te verwachten in de toekomst van papier te zullen lezen (tegenover 25,1% van de computer). Van de laptopgebruikers meent 41,6% in de toekomst literaire teksten van papier te zullen lezen (tegenover 28,9% van de laptop). Dat wordt ook zichtbaar in de gemiddelde scores voor de andere stellingen, die voor deze apparaten tussen de 1,5 en 2 liggen.

De e-reader komt in vergelijking met het gedrukte boek dus als beste uit de bus en scoort beter dan zowel de computer als de laptop. Significante verschillen op de Kruskal-Wallis toetsen bevestigen dat. Daarmee is de e-reader het eerste digitale medium dat als leesapparaat omarmd wordt en dat de potentie heeft om het gedrukte boek te vervangen. Dat betekent niet dat het gedrukte boek ook effectief zal verdwijnen, maar wel dat het voor het eerst een serieuze concurrent heeft. Of de tablet hier in dezelfde mate toe in staat blijkt, zal moeten blijken uit vervolgonderzoek.

Referenties

- Clark, D., S. Goodwin, T. Samuelson & C. Coker (2008). "A qualitative assessment of the Kindle e-book reader: results from initial focus groups". In: *Performance Measurement and Metrics*, jg. 9, nr. 2, p. 118-129.
- GFK Retail & Technology (2010). "50.000 e-readers verkocht in Nederland". (<http://tweakers.net/nieuws/67642/gfk-50000-e-readers-verkocht-in-nederland.html>).

- Hillesund, T. (2010). "Digital reading spaces: How expert readers handle books, the Web and electronic paper". In: *First Monday*, jg. 15, nr. 4. (<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2762/2504>).
- Moore, L. (2009). *At your leisure: assessing ebook reader functionality and interactivity*. Londen: afstudeerscriptie London University College. (<http://www.ucl.ac.uk/distinction-projects/2009-Moore.pdf>).
- Pattueli, C. & D. Rabina (2010). "Forms, effects, function: LIS students' attitudes towards portable e-book readers". In: *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, jg. 62, nr. 3, p. 228-244.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2010). "Tijdsbesteding.nl". (<http://www.tijdsbesteding.nl>).

Noten

- ¹ Voor het uitgebreide onderzoeksrapport, zie: <http://www.stichtinglezen.nl>.

Ronde 5

Sofie Dewulf
 Stichting Lezen Vlaanderen
 Contact: sofiedewulf@stichtinglezen.be

De Leeslijst. 12 boekentitels voor 5 en 6 aso

1. Inleiding

In het literatuuronderwijs zijn leeslijsten erg populair: bijna negen op de tien leerkrachten Nederlands uit de derde graad van het algemeen secundair onderwijs (aso) gebruikt er één voor het verplichte literaire lezen. Een nuttig instrument, zo wijst de praktijk uit. De eindtermen geven leerkrachten alle ruimte om de lijst persoonlijk in te vullen. Luxe, maar hoe begin je eraan? Welke titels kies je? Hoe stel je ze voor in de klas? Met *De Leeslijst* biedt Stichting Lezen een concreet antwoord.

2. Literatuuronderwijs: de eindtermen en de klaspraktijk

De eindtermen voor het vak Nederlands in de derde graad van het aso schrijven voor dat leerlingen bereid moeten zijn om te lezen. Ze moeten teksten van vroeger en nu kunnen interpreteren en evalueren, hun eigen ervaringen kunnen uitdrukken en literatuur in een breder maatschappelijk en literair kader kunnen plaatsen. Maar over welke boeken gelezen moeten worden, zwijgen de eindtermen. Dat ligt in handen van de leerkracht.

Via de bibliotheken hoorde Stichting Lezen dat leerkrachten het niet altijd even gemakkelijk vinden om zowel gedreven les te geven als de gebeurtenissen in het literaire veld op de voet te volgen. De jaarlijkse *Leeslijst* van Stichting Lezen wil hen een helpende hand bieden.

3. Leesexpertise versus leesplezier

Hoe is *De Leeslijst* van Stichting Lezen opgevat? Om die vraag te kunnen beantwoorden, is het nodig om even in te gaan op een oude vete binnen het literatuuronderwijs. Daar woedt een strijd tussen theoretici. De ene groep is voor een kennisgerichte aanpak, de andere zweert bij een leerling-gerichte aanpak.

Voorstanders van een kennisgerichte aanpak stellen dat leerlingen een degelijke kennis van de literatuur – en in het bijzonder van de canon – nodig hebben om later deel te kunnen nemen aan het openbare debat. Ze benadrukken dat literatuur belangrijk is voor de individuele ontwikkeling van leerlingen door de denkkaders die ze biedt en door de verschillende standpunten die ze toont. Voorstanders van de leerling-gerichte aanpak houden vooral rekening met de eigen leesvoorkeur van jongeren. Ze stellen het leesplezier van de leerlingen centraal en argumenteren dat een positieve leeservaring motiveert en ervoor zorgt dat jongeren vaker lezen.

Andere stemmen pleiten voor een gulden middenweg: “Leerkrachten, ouders en wetenschappers, insiders en outsiders, zijn het er roerend over eens dat meer structurerende en gestructureerde kennis noodzakelijk is – maar evenzeer dat vaardigheden voor vele vakken en activiteiten belangrijk zo niet essentieel zijn, dat zij zelfs meestal het uiteindelijk doel van onderwijs en vorming zijn. Maar kunnen en doen, kunnen enkel ontwikkeld en bereikt worden via (of na, mits of met behulp van) kennen en weten” (Vanneste 2007).

Ook de praktijk pleit voor een ‘en-en-verhaal’. De eindtermen over literatuur trachten leesplezier en expertise te verzoenen: ze stimuleren een leerling-gerichte aanpak, met oog voor praktijkgerichte kennis. Ook in de dagelijkse klaspraktijk staat leesplezier

met aandacht voor kennis voorop: “De leerkracht Nederlands beschouwt leesplezier als het belangrijkste leerdoel voor het verplichte literatuurlezen. Het voornaamste is dat leerlingen ervaren dat lezen een prettige bezigheid kan zijn. De individuele ont-plooiing, waarbij literatuur wordt beschouwd als bron van zelfkennis en emotionele groei, verdient een tweede plaats. Cultuuroverdracht wordt als gemiddeld tot minder belangrijk ervaren” (Segers 2008).

En *De Leeslijst* van Stichting Lezen? Die wil leerling-gericht werken, zonder de aandacht voor kennisontwikkeling te verliezen. De lijst houdt rekening met de smaak, de leeservaring en de leefwereld van de lezers, biedt een blik op de veelzijdigheid van het boekenaanbod én biedt plaats aan klassiekers en canonwerken. Het is geen ‘verplicht-lezen-lijstje’, wel een werkmiddel dat leerkrachten kunnen inzetten om jongeren te begeleiden in hun boekenkeuze.

4. Wie kiest wat?

De Leeslijst van Stichting Lezen wordt samengesteld door een redactie, waarin onder andere boekhandelaars, literatuurprogrammatoren, fervente jonge lezers en leerkrachten zetelen. De bedoeling is om jongeren twaalf titels aan te bieden, waarvoor de redactie echt een lans wil breken. De invalshoek is literair: de lijst moet kwalitatief zijn, aantrekkelijk en gevarieerd. Op de lijst kan plaats zijn voor bekendere boeken, zoals boeken van prijswinnaars. Herkenbaarheid draagt immers bij tot de acceptatie van de lijst: titels die een belletje doen rinkelen, zorgen ervoor dat de minder herkenbare ook opgepikt worden.

Met de eindtermen in het achterhoofd stelt Stichting Lezen een aantal categorieën voorop. Ze vraagt de redactie om te zoeken naar zowel oorspronkelijk Nederlandstalige als naar vertaalde werken, naar poëzie, graphic novels, cross-overboeken, non-fictie, klassiekers (tot 1950), hedendaagse literatuur (1950-2000) en recente literatuur (2000-2007). De boeken moeten vlot verkrijgbaar zijn in de boekhandel en de bibliotheek. Boeken waar de redactie wild enthousiast over is maar die niet langer in druk zijn, komen niet in aanmerking.

Stichting Lezen benadrukt de relativiteit van de selectie: elk jaar biedt ze een nieuwe, andere lijst aan, geselecteerd door een (deels) anders samengestelde redactie. Maar altijd gaat het om titels die van harte aan te bevelen zijn en aansluiten bij de leefwereld en interesses van jongeren.

5. De Leeslijst in de klas

Alle onderwijsnetten verplichten leerlingen uit het 5^e en het 6^e jaar van het aso om minimum vier boeken te lezen en een leesdossier bij te houden. Allemaal gaan ze uit van competentieren, waarbij tekstervaring en tekstbestudering hand in hand gaan. Leesplezier is belangrijk, maar er moet ook plaats zijn voor nieuwe ervaringen.

De Leeslijst van Stichting Lezen speelt hierop in. De website <http://www.deleeslijst.be> biedt een middel om elk jaar twaalf nieuwe titels snel en overzichtelijk onder de aandacht te brengen. Voor elke titel op de lijst zijn er twee extra leessuggesties. Het is mogelijk om bij elk boek commentaar te posten (dat is meteen een mogelijke verwerkingsopdracht die ook een plek in het leesdossier kan krijgen). Verder biedt de website leerkrachten enkele kant-en-klare tips om *De Leeslijst* voor te stellen in de klas.

Voor meer informatie, zie: <http://www.deleeslijst.be>.

Referenties

- Bessemans, A. (2010). "Een herkenningspunt is cruciaal". Vlabin-VBC recensie. (<http://www.vlabinvbc.be/?navigatieid=13&recensieid=2847>).
- Trioen, M. (2007). "Lezen voor de lijst. Twee visies op het wat, hoe en waarom". In: *De Leeswelp*, jg. 4, nr. 7, p. 276-277.
- Trioen, M. (2007). "Een eigenwijze keuze van mooie boeken". In: *De Leeswelp*, jg. 4, nr. 7, p. 278-279.
- Segers, E. (2008). *Literatuuronderwijs: de leeslijst in de derde graad ASO*. Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad Master Taal- en Letterkunde: Nederlands, Universiteit Antwerpen.
- Vanneste, A. (2007). "Degelijk & veelzijdig (taal)onderwijs: kennis, vaardigheden, attitudes en... redelijkheid". In: *Onderwijskrant*, jg. 20, nr. 3, p.20.

Ann Moens
 Koninklijk Atheneum, Sint-Niklaas
 Contact: ann.moens3@telenet.be

Tricky Reynaert en Co. Een educatief project van de Erfgoedcel Waasland over de vos, andere wereldschelmen en de jeugd van tegenwoordig¹

1. Inleiding

Met het project *Tricky Reynaert en Co* wil de Erfgoedcel Waasland Reynaert confronteren met schurken uit de hele wereld, zoals ‘Anansi de spin’ en ‘Nasreddin Hodja’. Die dubbelzinnige, weinig voorbeeldige tricksters wekken toch sympathie. Ze komen voor in verhalen uit alle tijden en in alle culturen en gaan bewust in tegen geldende regels en normen. Het zijn anarchisten. Vijf scholen uit het Waasland, waaronder het Koninklijk Atheneum Sint-Niklaas, testten het project tijdens een proeffase. Eindresultaat van het project is een inspiratiebundel² met twee kant-en-klare voorbeeldlessen, een tricksterverhaal van Marita de Sterck en achtergrondinformatie over de filosofie van het project, over Reynaert de Vos, Anansi de Spin en Nasreddin Hodja. De inspiratiebundel moet leerkrachten stimuleren om het Reynaertverhaal te confronteren met de leefwereld van jongeren. Het literaire meesterwerk moet een aanleiding vormen voor een dialoog tussen leerling en leerkracht over thema’s zoals ‘macht’, ‘bedrog’, ‘liefde’, ‘haat’ en ‘leugen’.

2. De schrijfles *The enemy makes the story* (Marita De Sterck)

Een van de initiatieven van het project is de schrijfles *The enemy makes the story!* die Marita de Sterck speciaal voor het project heeft ontwikkeld en die is opgenomen in de inspiratiebundel. De titel van de les refereert aan een belangrijk principe uit het scenarioschrijven, dat centraal stond.

De les begint met een verkenning van de voorkennis van leerlingen over schurken. Die schurken worden in een snel tempo getoond. De leerkracht peilt naar hun eigenschappen, hun successen, hun tegenspelers en hun rol in de betrokken verhalen. Passeren onder meer de revue: ‘Alien’, ‘de tripods’ (*War of the World*), ‘Lex Luthor’ (*Superman*), ‘Voldemort’ (*Harry Potter*), The Riddler (*Batman*)... De boodschap die in de eerste fase van de les wordt overgebracht is hoe een uitgekiend spel van opposities tussen held

en vijand een verhaal voortstuwt. In de tweede fase staat de schurk Reynaert, met wie de leerlingen voor de schrijffles al hebben kennisgemaakt, in ‘the spotlight’ en worden dezelfde vragen als in fase 1 gesteld. In een derde fase bekijken de leerlingen andere bekende tricksterfiguren – ‘Anansi’ en ‘Coyote’ – en noteren ze kort hun eigenschappen. Tot slot ontwerpen ze zelf een held en een vijand voor een verhaal. In een groeps-gesprek gaat het over de narratieve mogelijkheden van de twee en hun samenspel. In een afrondend gesprekje staat de volgende vraag centraal: ‘Is er door de oefening bewondering gegroeid voor het literaire vakmanschap dat het verhaal over de vos Reynaert uitstraalt?’

3. De uitgangspunten van het project en de bijbehorende lesfasen

Waarom is deze schrijffles – en een ander uitgewerkt lesvoorbeeld van Patrick De Rynck met als thema ‘liegen en de leugen’ – een perfecte illustratie van wat het project beoogt? Omdat ze de krachtlijnen van *Tricky Reynaert en Co* in de lespraktijk omzet. In wat volgt, wordt dieper ingegaan op die krachtlijnen (vertaald in vier ‘fasen’ die ook didactisch op elkaar kunnen aansluiten).

3.1 Geletterde leerlingen

Het project doet een al dan niet ‘gestuurd’ beroep op de leerlingen. Zij brengen hun kennis, achtergrond en geletterdheid binnen. Het gaat om alle mogelijke vormen van kennis en cultuur die leerlingen hebben opgedaan, of dat nu in films, tv-soaps, boeken, de ‘boekskes’, games of het verzameld oeuvre van Wittgenstein is. Leerlingen kunnen worden ‘getriggerd’ om zelf op zoek te gaan, bijvoorbeeld aan de hand van richtvragen zoals:

- Ken je (ontsnappings)verhalen waarin schurken in penibele situaties altijd weer hun hachje redden?
- Ken je succesvolle schurken?
- Ken je verhalen waarin een personage schijnheiligheid slim ontmaskert en waarin de leugen regeert?

De aanpak vergt soepelheid van de leerkracht. Hij zal vermoedelijk worden geconfronteerd met voor hem onbekende ‘stof’ en de wisselwerking die hierdoor ontstaat, brengt iets heel anders tot stand dan de klassieke kennisoverdracht. De winst kan groot zijn. Op het niveau van thema’s, motieven, verhaalstructuren en personages blijkt dat er relevante en belangrijke raakvlakken zijn tussen het Reynaertverhaal enerzijds en de leefwereld en eigen kennis van de leerlingen anderzijds.

André Mottart, de vakdidacticus van de vakgroep ‘onderwijskunde’ aan de Universiteit Gent, die het project mee begeleidde, werkte eerder al het concept ‘het onderwijs als

contactzone uit', waardoor *Tricky Reynaert en Co* zich liet inspireren: "We sluiten aan bij een nieuw onderwijsconcept waarbij een les opgevat wordt als een *contactzone*, een ruimte waarin verschillende perspectieven – maatschappij, leerstof, leraar, leerling – met elkaar geconfronteerd worden. Concreet wordt dus afgestapt van een onderwijsmodel waarin de leraar de 'absolute' waarheid verkondigt, maar pleiten we voor een leraar die de *inhouden* op zo'n manier in de klas brengt dat leerlingen ingeleid worden in het kennisdebat. De leerkracht als coach, begeleider, facilitator die leerlingen inleidt in en bewust maakt van de discoursen – de taalspelen – die gehanteerd worden binnen bepaalde gebieden. De *contactzone* dient niet alleen om posities te deconstrueren, maar is ook een ruimte waarbinnen gedeelde kennis gecreëerd en bediscussieerd wordt. Culturele conflicten dienen een plaats te krijgen, zowel in het curriculum als in de methodologie" (De Rynck 2009: 38).

3.2 *De spil: het Reynaertverhaal*

Dit is de 'klassieke' fase. Het Reynaertverhaal wordt als geheel aangebracht en er worden fragmenten uit gelezen. De keuze van die fragmenten wordt idealiter mee bepaald door de thema's die in fase 1 aan bod kwamen – 'schurkerigheid', 'ontsnapping', 'overschrijden van normen', 'hypocrisie', 'beeldvorming rond dieren'... – en/of door wat de leerkracht in fase 3 nog plant, zoals bijvoorbeeld 'humor', 'censuur', 'gebruik en misbruik van het Reynaertverhaal' of de confrontatie met andere tricksters.

3.3 *Reynaert in de wereld, de wereld in de klas*

Het Reynaertverhaal dient in deze fase als uitgangspunt om nader in te gaan op thema's die het verhaal zelf overstijgen, waardoor een beroep wordt gedaan op weer andere vaardigheden van leerlingen (discussie, groeps- of klassengesprek...). Door andere tricksterfiguren te introduceren – ook dat kan op veel manieren – wordt Reynaert ingebed in 'de wereld', zoals het verhaal in fase 1 in verband werd gebracht met de eigen leefwereld, kennis en ervaringen van jongeren. Het project wil dan ook expliciet intercultureel zijn, met aandacht voor diversiteit³.

Momenteel zijn in de inspiratiebundel twee figuren uitgewerkt: de 'brave', van oorsprong Turkse figuur, Nasreddin Hodja en de 'stoute', oorspronkelijk Afrikaanse trickster, Anansi de spin.

3.4 *Van Reynaert tot ... ? Creatieve apotheose/persoonlijke verwerking*

Reynaert heeft altijd al geïnspireerd om aan de slag te gaan: schrijfopdrachten, toneel-opvoeringen, beeldende kunst... Het project hoopt dat creatieve proces nog te verruimen, te verdiepen en te verrijken, doordat het Reynaertverhaal is 'opengebroken', contact heeft gemaakt met de leefwereld van leerlingen en in de wereld is gezet. De mogelijkheden zijn in elk geval bijzonder ruim, ook dankzij nieuwe digitale technieken. Het is de natte droom van veel schoolprojecten dat de vakken overstegen kunnen worden.

Ook dat is met een project als *Tricky Reynaert en Co* perfect mogelijk en zelfs aange-
wezen.

4. Het project in doelstellingentaal

De algemene didactische doelstelling van het project is om leerlingen uit de laatste jaren van het secundair onderwijs te informeren over, te betrekken bij en te enthousiasmeren voor het Reynaertverhaal en voor andere wereldwijde tricksterverhalen door:

- hen kennis te laten maken met teksten en hun motieven en thema's, zowel vanuit een historisch als vanuit een actueel oogpunt, waarbij wordt uitgegaan van de leefwereld van de jongeren en de diversiteit van onze samenleving;
- de verhalen, hun motieven én het voortleven ervan in een context van 'multimediale geletterdheid' te plaatsen en een beroep te doen op de kennis en ervaringen van jongeren;
- de verhalen en hun motieven in een mondiale context te plaatsen en te confronteren met andere schelmenverhalen en/of vergelijkbare thema's en motieven;
- de verhalen, hun motieven en het voortleven ervan tot voorwerp van dialoog en discussie over belangrijke (levens)thema's die jongeren beroeren en die vakoverstijgend zijn te maken;
- leerlingen te prikkelen om met de verhalen van/over tricksters als Reynaert en anderen creatief aan de slag te gaan.

Referenties

De Rynck, P. (2009). *Tricky Reynaert en Co. Een inspiratiebundel voor leerkrachten*. Melle: Bredero N.V.

Noten

¹ Deze bijdrage is een samenvatting van: De Rynck, P. (2009). "Tricky Reynaert en Co. Een educatief project van de Erfgoedcel Waasland over de vos, andere wereldschelmen en de jeugd van tegenwoordig". In: R. Van Daele (red.). *Tiecelyn 22, jaarboek 2 van het Reynaertgenootschap*. Sint-Niklaas: Room bvba.

² De Rynck, P. (red.) (2009). *Tricky Reynaert en co. Een inspiratiebundel voor leerkrachten*. Sint-Niklaas: Erfgoedcel Waasland/Interwaas. De inspiratiebundel is gratis aan te vragen via erfgoedcel@interwaas.be.

³ Bij het begrip ‘diversiteit’ denken we tegenwoordig doorgaans meteen aan etnische diversiteit. Dat is inderdaad een belangrijke factor die maakt dat veel klassen vandaag de dag divers zijn samengesteld. Maar diversiteit is een veel ruimer begrip en dat wordt hierdoor wel eens vergeten: alle klassen zijn samengesteld uit leerlingen met een diverse, eigen achtergrond.

Ronde 6

Griet Loix & Sebastiaan Van Doninck
 Stichting Lezen Vlaanderen
 Contact: grietloix@stichtinglezen.be
info@sebastiaanvandoninck.be

Jeugdboekenweek 2011: geheim!

Jeugdboekenweek

Stichting Lezen zet alles in het werk om kinderen en boeken dicht bij elkaar te brengen en om de belangstelling voor jeugdboeken aan te wakkeren. Dat doen we in de eerste plaats via leesbevorderingsprojecten. Een van die projecten is *Jeugdboekenweek*, het grootste kinderboekenfestival van het land.

De *Jeugdboekenweek* vindt jaarlijks plaats. In 2011 vindt de *Jeugdboekenweek* plaats van 19 maart tot 3 april. 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 voor een breed thema dat veel toegangswegen tot boeken opent en dat een ruime leeftijdsgroep kan aanspreken. De editie van 2011 staat in het teken van ‘geheimen’.

Stichting Lezen laat feest- en beeldmateriaal ontwerpen om de *Jeugdboekenweek* in de kijker te zetten. Jaarlijks krijgt een andere illustrator de opdracht om het thema in beeld te brengen. De illustraties van *Jeugdboekenweek* 2011 zijn van de hand van Sebastiaan Van Doninck.

Stichting Lezen wil met de *Jeugdboekenweek* aandacht voor het plezier van lezen, voorlezen en naar illustraties kijken aan de hand van een kwaliteitsvol aanbod. Daarom bieden we scholen boekenpakketten aan. We voorzien ook inspiratie 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 zes boeken voor zes leeftijdsgroepen in de kijker. Voor wie op zoek is naar nog meer titels, hebben we de keuzelijst met meer boeken over het thema.

Nadat we het officiële startschot van de *Jeugdboekenweek* geven, 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...

2. Geheim

Elk boek is een geheim. Elke lezer is een ontdekkingsreiziger. In elk boek zit een verhaal verstopt dat wacht op iemand die het open slaat. Maar veel kinderboeken gaan nog verder en vertellen verhalen waarin geheimen een belangrijke rol spelen. Soms vertellen boeken over kleine, fijne geheimen. Dan zijn ze bijvoorbeeld een geheim dagboek met een slot. Of ze vertellen over een geheime club in een geheim clubhuis, waar je alleen binnen mag als je het geheime wachtwoord weet. Soms zijn geheimen in boeken heel spannend, zoals wanneer een onverschrokken ontdekkingsreiziger een lang vergeten schat vindt. Of wanneer Sherlock Holmes een diefstal of een moord of een verdwijning oplost. Of wanneer Harry Potter ontdekt wie zijn echte ouders waren.

Sommige verhalen gaan over gevaarlijke geheimen. In *De brief voor de koning* moet Tiuri zijn opdracht zo onopvallend mogelijk vervullen. Het geheim van Anne Frank en haar familie kostte hen het leven. En andere verhalen zijn heel persoonlijk en gaan over geheimen die zich moeilijk van de daken laten schreeuwen. Niet iedereen moet weten dat je bang bent in het donker. Wie al jaren stiekem, maar wanhopig verliefd is op de buurjongen, lijdt in stilte. Wie niemand durft te vertellen dat zijn moeder te veel drinkt, torst een zware last. Kortom: tijdens *Jeugdboekenweek* 2011 zoeken we de mooiste, spannendste en droevigste geheimen in boeken en verhalen.

3. Boeken in de klas

In opdracht van Stichting Lezen, stellen redactieleden uit het onderwijs zes pakketten van zes boeken samen voor verschillende leeftijdsgroepen. De titels sluiten aan bij het thema 'geheimen'. Bij de selectie uit het recente aanbod houden ze rekening met verschillende criteria: moeilijkheidsgraad, variatie in fictie, non-fictie en poëzie, verschillende invalshoeken van het thema, dunne én dikke boeken...

Scholen kunnen de boekenpakketten tegen een sterk verminderd tarief aankopen. Een volledig overzicht van de verschillende boekenpakketten vind je in de volgende paragraaf. Op de website van *Jeugdboekenweek* 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 iedere tip wordt ook vermeld 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 leeftijd 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* 2011 zijn vanaf 15 december 2010 beschikbaar op www.jeugdboekenweek.be. Een archief met de tips van de afgelopen edities is ook raadpleegbaar op die site.

4. Boekenpakketten *Jeugdboekenweek* 2011

4.1 Voor kleuters

- *Bijna jarig* – Imme Dros & Harrie Geelen (ill.), Querido, 2005.
- *Het circusschip* – Chris Van Dusen, Gottmer, 2008.
- *Mijn oma is een superster* – Carl Norac & Ingrid Godon (ill.), Leopold, 2008.
- *Pas op voor de Gnaskop!* – Shel Silverstein, Mozaïek, 2008.
- *Wat het lieveheersbeestje hoorde* – Julia Donaldson & Lydia Monks (ill.), Gottmer, 2010.
- *Zeg, wie zit er in de heg?* – Milja Praagman, Lannoo, 2009.

4.2 Voor het eerste leerjaar

- *Een boef op school* – Ann Lootens en Tineke Meirink (ill.), Clavis, 2010.
- *Goudlokje en de drie beren* – Lauren Child, Polly Borland (ill.), Gottmer, 2009.
- *Huisbeestenboek* – Loes Riphagen, De Fontein, 2009.
- *Klop klop klaar... ben je daar?* – Riet Wille & Noëlle Smit, Lannoo, 2009.
- *Lekker zelf lezen* – Jacques Vriens & div. ill., Van Holkema & Warendorf, 2008.
- *Meer verhalen van de sprookjesverteller* – Thé Tjong-Khing, Gottmer, 2009.

4.3 Voor het tweede en derde leerjaar

- *De geestige spookschool* – Margaret Mahy, Clavis, 2007.
- *Dummie de mummie en de gouden scarabee* – Tosca Menten & Elly Hees (ill.), Van Goor, 2009.
- *Durf voor drie* – Bart Moeyaert & Rotraut Susanne Berner (ill.), Querido, 2007.
- *Het zakmes* – Sjoerd Kuiper, Leopold, 2009.

- *Meneer Kandinsky was een schilder* – Daan Remmerts de Vries, Leopold, 2010.
- *Super Jan en het griezelkasteel* – Harmen van Straaten, Pimento, 2010.

4.4 Voor het vierde en vijfde leerjaar

- *De geheime tuin* – Frances H. Burnett, Christofoor, 2010.
- *Het duistere geheim van Frederick K. Bower* – Anthony Horowitz, Clavis, 2008.
- *Het geheim van de keel van de nachtegaal* – Peter Verhelst & Carll Cneut (ill.), De Eenhoorn, 2008.
- *Het verhaal van de olifant en de goochelaar of Hoe Peter zijn zusje terugvond* – Kate DiCamillo & Tanaka Yoko (ill.), Querido, 2009.
- *Operatie Bernie Buiten* – Hilde Vandermeeren & Lotte Leyssens (ill.), Davidsfonds/Infodok, 2009.
- *Rico, Oscar en de spookschaduwen* – Andreas Steinhöfel & Peter Schössow (ill.), Davidsfonds/Infodok, 2010.

4.5 Voor het zesde leerjaar

- *Cryptodinges* – Siska Goeminne, Ingrid Verbauwhede & Nanne Meulendijks (ill.), Lannoo, 2008.
- *Dat spel van jou en mij* – Selma Noort, Leopold, 2009.
- *De verboden vraag* – Michael Morpurgo & Michael Rosen (ill.), Arena, 2008.
- *Hannu, hannu* – Geir Gulliksen, Lannoo, 2007.
- *Het reuzenradmysterie* – Siobhan Dowd, Van Goor, 2010.
- *Project M.* – Milan Hofmans, Clavis, 2008.

4.6 Voor kinderen die moeite hebben met lezen (9-12 jaar)

- *De schepping van de vlinders* – Gioconda Belli & Wolf Erlbruch (ill.), De Geus, 2009.
- *De verborgen kamer* – Bies van Ede & Camila Fialkowski (ill.), Zwijsen, 2009.
- *Herr Luna* – Annick Lesage & Pieter Gaudesaboos (ill.), Lannoo, 2010.
- *Juwelen van stras* – Carli Biessels & Martijn van der Linden (ill.), Lannoo, 2009.
- *Louize en de listige kat* – Chris Riddell, Manteau, 2009.
- *Schilders en spionnen* – Katharina Smeyers & Benjamin Leroy (ill.), Davidsfonds/Infodok, 2008.

5. Jeugdboekenweek.be

Op <http://www.jeugdboekenweek.be> vind je alle informatie over *Jeugdboekenweek*: een overzicht van en bestelmodule voor de materialen, boekentips, lestips, het beeldmate-

riaal en nog veel meer. In de aanloop van *Jeugdboekenweek* kan je een overzicht van alle *Jeugdboekenweek*-activiteiten in Vlaanderen raadplegen. Voor de kinderen zijn de spelletjes, boekentips, weetjes, interviews... op de site ondertussen een vaste waarde.

Ronde 7

Marlies Schouwstra & Annemarie Terhell
Stichting Lezen Nederland
 Contact: mschouwstra@lezen.nl
aterhell@lezen.nl

Voorbij het vampiergevoos. Jongerenliteratuur in Nederland

Iedereen die wel eens een boekenwinkel binnenwandelt, weet het: literatuur voor jongeren is 'booming bussiness'. Tieners die zich te groot voelen voor de kinderboekencast, maar de volwassenenliteratuur een brug te ver vinden, kunnen terecht bij hun eigen genre: de 'Young Adult Fiction'. In de Angelsaksische wereld is adolescentenliteratuur al decennialang een ingeburgerd begrip. Maar hoe staat het met de jongerenroman in Nederland en Vlaanderen?

In de Verenigde Staten hoeven tieners zich niet te schamen tussen de vrolijk gekleurde Dr. Seussboekjes van de kinderboekenafdeling. In vrijwel elke bibliotheek of boekhandel kunnen ze terecht in een speciaal voor hen ingerichte kast of afdeling, waar alles wat jongeren zou kunnen aanspreken aantrekkelijk wordt uitgesteld. Meer dan de helft van de Amerikaanse bibliotheken heeft zelfs een speciaal getrainde medewerker voor jongerenliteratuur. Amerikaanse schrijvers als John Green, Maureen Johnson, Francisco X. Stork, Suzanne Collins en Neal Shusterman blinken uit in taligheid, humor en 'suspense' en hebben het genre stevig op de kaart gezet. Ook in Groot-Brittannië richt een aantal uitstekende schrijvers zich – bewust of toevallig – op jongeren tussen grofweg 15 en 25 jaar. Kevin Brooks, Jenny Valentine, Nick Hornby en Meg Rosoff vertegenwoordigen een nieuwe generatie schrijvers die jongvolwassenen volledig serieus neemt. De markt is groeiende; fictie voor jongvolwassenen doet ertoe in Engeland. Van een redelijk lopende titel gaan er toch al gauw zo'n 250.000 exemplaren over de toonbank – een omzet waar Nederlandse uitgevers alleen maar van kunnen dromen. Ook in Australië heeft de jongerenroman stevig wortel geschoten. Elke Australische staat heeft een eigen literaire prijs voor jongeren en binnenkort komt er ook een overkoepelende nationale prijs. 'Down under' is gezegend met briljante schrijvers voor jongeren die ook internationaal zijn doorgebroken, zoals Markus Zusak, Melina Marchetta, Steven Herrick en Sonya Hartnett.

In Nederland en Vlaanderen bestaat de jongerenroman al sinds de jaren 1980, maar is de infrastructuur die het genre succesvol zou kunnen maken nog wat wiebelig. Uitgevers zoeken elk naar eigen strategieën om de kloof tussen jeugdliteratuur en volwassenenboeken te dichten, met wisselend succes. De ‘In Between’-reeks, een serie met vertaalde volwassenenliteratuur voor jongeren, waarmee uitgeverij Lemniscaat – een van de pioniers op dat gebied – in 2005 de markt op ging, is een zachte dood gestorven. De serie werd opgevolgd door de ‘Made in the USA’-reeks, gestoeld op hetzelfde concept, maar met Amerikaanse schrijvers in de hoofdrol. Het zijn prachtige boeken, die toch maar moeizaam voet aan de Hollandse grond krijgen. Een van de problemen is dat nog lang niet alle boekhandels en bibliotheken het juiste publiek weten te bereiken. Tel daarbij op het geharrewar over de begrenzing van het genre. Boeken uit de volwassenenliteratuur, ‘graphic novels’, ‘chicklit’, ‘thrillers’ en ‘fantasy’; alles wordt tot Young Adult gerekend, waardoor een bonte vergaarbak ontstaat waarin pulp en literatuur vrolijk rug aan rug staan. Door het overweldigende succes van Stephenie Meyer en de door haar ontketende vampierhype zou je onterecht de indruk kunnen krijgen dat jongerenliteratuur weinig meer te bieden heeft dan rondgierende hormonen en zwoel vampiergevoos.

Lange tijd ontbrak het ook aan een literaire prijs die het betere jongerenboek smoel zou kunnen geven. Kortgeleden is Stichting Lezen Nederland in dat gat gesprongen met de *Grote Jongerenliteratuurprijs*. Onder het voorzitterschap van Hedy d’Ancona zullen in november de eerste twee boeken voor 15-plussers worden bekroond: één oorspronkelijk Nederlandstalig werk en één vertaalde roman. Het is te hopen dat die nieuwe prijs aandacht zal genereren voor een genre dat springlevend is en bloeit als nooit tevoren, ook in Nederland en in Vlaanderen. Sinds eind jaren 1990 hebben schrijvers als Anne Provoost, Edward van de Vendel, Bart Moeyaert, Karlijn Stoffels, Benny Lindelauf, Marita de Sterck, Floortje Zwigman, Els Beerten en Lydia Rood flink aan de weg getimmerd. Zij experimenteerden met romans die qua compositie, gelaagdheid en thematiek beslist niet onder doen voor volwassenenliteratuur en die een ding gemeen hebben: ze gaan over de beleavingswereld van jonge mensen.

De historische roman is binnen de Nederlandse jongerenliteratuur zeer geliefd. Zo sleepte Els Beerten met haar vuistdikke roman *Allemaal willen we de hemel* (2008) de *Gouden Lijst* binnen, een alternatieve prijs voor adolescentenliteratuur die eenmalig werd uitgereikt in het jaar dat de *Gouden Zoen* werd opgeheven. Het is een dubbelportret van twee jongens dat op subtiële wijze laat zien dat in oorlogstijd iedereen een verliezer is – held of geen held. De jury van de *Gouden Lijst* roemde Beertens gedurfde structuur, haar wisselende perspectieven, authentieke vertelstem en rake observaties, maar bovenal haar gevoel voor nuance. Ook Marita de Sterck, een veel gelauwerd schrijfster van complexe jongerenromans, nam De Grote Oorlog als uitgangspunt voor haar meest recente boek *De hondeneters* (2009). De 17-jarige Viktor loopt tijdens de Hongerwinter weg van huis om zijn herdershond te gaan zoeken en belandt in een

apocalyptische buitenwereld die wordt bevolkt door krankzinnigen en hondeneters. *NRC Handelsblad* noemde *De hondeneters* “een verpletterende jeugdroman”. Floortje Zwigtman reist in haar *Groene bloem-trilogie* (*Schijnbewegingen*, *Tegenspel* en *Spiegeljongen*), die dit jaar werd voltooid, nog verder terug in de tijd. In ruim 1.600 pagina's schetst ze een indrukwekkend portret van Londen aan het einde van de 19^e eeuw en sleurt ze de lezer mee langs alle lagen van de Victoriaanse samenleving: van vuile steegjes en morsige bordelen tot chique landhuizen. Op de achtergrond spelen de processen tegen Oscar Wilde, de Ierse dichter die in opspraak raakte vanwege zijn relatie met Lord Alfred Douglas, zoon van de Markies van Queensberry. Zwigtman maakt de lezer getuige van die schandalen via haar 16-jarige homoseksuele hoofdpersoonage, Adrian Mayfield, die bevriend raakt met de kunstenaarsgroep rondom Wilde. Het is een bloemrijk maar ook rauw verhaal, waarin Zwigtman haar hoofdpersoon genadeloos naar de ondergang schrijft.

Edward van de Vendel dook in een heel andere hoek van het jongerenboek. Hij realiseerde zich dat romans voor jongeren bijna nooit over het échte leven gaan en nam het initiatief tot de *Slash-reeks*, een serie waarin jeugdboekenschrijvers het levensverhaal opschrijven van een jongere die iets bijzonders heeft meegemaakt. Zelf kwam hij in contact met Anoush Elman, een Afghaanse jongen die via Rusland naar Nederland was gevlucht en in Nederland een ingewikkeld leven kreeg als asielzoeker. *De gelukvinder* (2008) is een kleurrijk, doorleefd verhaal dat beeldend wordt verteld. Het was het eerste deel in een succesvolle reeks met uiteenlopende levensverhalen, geschreven door geëngageerde schrijvers die zichzelf allemaal van hun beste kant laten zien. Voorlopig hoogtepunt in de serie is *Latino King* (2010), waarin Bibi Dumon Tak het verhaal optekent van Castel, een achttienjarige jongen die bijklust als drugskoerier en in de Dominicaanse Republiek tegen de lamp loopt. In sobere, doeltreffende zinnen beschrijft Dumon Tak hoe hij terecht komt in de beruchte gevangenis La Victoria, een schurftige plek waar duizenden gevangenen zitten opgehokt zonder wc's of bedden. Feilloos laat ze je zien hoeveel taaiheid en sociale intelligentie de jongen inzet om te kunnen ontsnappen uit de hel op aarde en laat ze de lezer voelen wat er gebeurt als het leven wordt gereduceerd tot een gevecht op leven en dood. Het is een aangrijpend verhaal, dat uitblinkt in nuance en tegelijkertijd leest als spannende ‘reality tv’. Een combinatie die onweerstaanbaar is voor de doelgroep, maar ook voor volwassenen.

Wie beweert dat jongerenromans in complexiteit, taalgebruik, gelaagdheid en structuur onderdoen voor de ‘echte’ literatuur – en dus niet thuishoren op de leeslijst – doet er goed aan eens flink bij te lezen. De kloof die ooit bestond tussen Tonke Dragt en Thea Beckman aan de ene kant en Gerard Reve en Hugo Claus aan de andere kant, is vrijwel naadloos gedicht. Met het juiste boek op het juiste moment zou elke leerling de overstap moeten kunnen maken naar de volwassenenliteratuur. Met romans die aansluiten bij de beleavingswereld van jongeren heb je geen polsstok meer nodig om de overkant te bereiken, maar is er een leesplezierveilige route gekomen.

Marit Trioen

Technisch Berkenboom Instituut

Contact: marittrioen@hotmail.com

Grenzeloze gedichten

Gedichten in de basisschool aan bod laten komen is niet altijd evident: er is weinig tijd, je vindt geen geschikt gedicht of je weet niet goed wat met een gedicht aan te vangen. Speciaal voor leerkrachten basisonderwijs ontwikkelden de Stichting Poetry International en de Stichting Lezen Vlaanderen daarom een reeks lessuggesties. In de lessenreeks worden de grenzen van de poëzie opgezocht. Zijn er eigenlijk wel grenzen te stellen aan de poëzie? Is poëzie niet per definitie een grensoverschrijdend genre, zowel wat vorm als inhoud betreft? Tijdens deze workshop wordt het lespakket uitgebreid toegelicht. Aan de hand van talrijke voorbeelden uit de praktijk doe je inspiratie op voor een heel jaar vol poëzielessen.

4. Lerarenopleiding Basisonderwijs

Stroomleiders

Hilde Van den Bossche (KaHO Sint-Lieven)

Nanke Dokter (Pabo Fontys)

Geert Kraeye en Barbara Linsen
Arteveldehogeschool, Gent
Contact: *geert.kraeye@arteveldehs.be*
barbara.linsen@arteveldehs.be

Taal, expressie en communicatie ondersteund met ICT-tools in de lerarenopleiding

1. Hoe belangrijk is ‘goed taalgebruik’ in de lerarenopleiding?

In de lerarenopleiding besteden we uitgebreid aandacht aan taal in al haar facetten. Zowel mondeling als schriftelijk taalgebruik verdienen immers onze aandacht. Mede door de oorsprong van het onderwijs en door het alfabetiseren van leerlingen, kunnen we niet ontkennen dat taal een wezenlijk onderdeel is van onderwijs. Naast correct taalgebruik, de wijze waarop we met taal omgaan en hoe we taal hanteren, is expressie een essentieel onderdeel binnen de context van het leraarschap. Hoe gebruiken we onze stem? Denk maar aan articulatie, stemvolume, spreekritme, ademhaling, intonatie... Al die elementen zorgen voor een aangenaam, efficiënt en ‘mooi’ taalgebruik. Ook de lichaamstaal – het non-verbale – is bij het gebruik van taal van wezenlijk belang. Het versterkt de boodschap en het verhoogt de beleving en de betrokkenheid van de leerlingen. In de lerarenopleiding moet dan ook de nodige aandacht besteed worden aan mimiek, pantomimiek, oogcontact en andere non-verbale aspecten. Studenten moeten dat ‘goed taalgebruik’ in verschillende contexten kunnen hanteren, afhankelijk van de doelgroep (zowel voor kinderen van de basisschool als voor volwassenen).

2. Hoe kan ICT een meerwaarde betekenen in het leerproces?

Het gebruik van ICT biedt extra mogelijkheden om het leerproces van de student te faciliteren en te versterken. Met digitale media kan men immers zaken realiseren die zonder die hulpmiddelen niet of minder haalbaar zijn. Ook in onze lerarenopleiding hebben we ervoor gekozen om gebruik te maken van ICT als ondersteunende tool bij het leerproces. Door de integratie van ICT bereiken we in één beweging meteen twee doelen: enerzijds ontstaan er meer oefenkansen en meer kansen tot zelfevaluatie; anderzijds worden algemene ICT-vaardigheden geoefend die ook in een andere context bruikbaar zijn. Hierdoor zorgen we ervoor dat onze studenten klaar zijn voor de 21^e eeuw en zowel voldoende taalvaardig als ICT-vaardig worden.

3. Hoe verloopt dat concreet?

In onze opleiding zijn er vier initiatieven die hierop inspelen. Bij het *eerste initiatief* werken we rond digitaal geluidsmateriaal. Binnen die module gaan we dieper in op het digitaal opnemen, afspelen en bewerken van de eigen stem, op spelen met geluiden en op het samenbrengen van stem en muziek. Hiervoor gebruiken we laagdrempelige software, relevante websites en de nodige ondersteunende handleidingen.

Bij het *tweede initiatief* gaan we dieper in op digitaal beeldmateriaal. Studenten leren gericht zoeken naar passende filmfragmenten, foto's en prenten op het internet. Ze leren criteria hanteren en leren beeldmateriaal selecteren in functie van de doelgroep. Naast het zoeken is er ook de nodige aandacht voor de basisbewerkingen van digitaal beeldmateriaal met eenvoudige en laagdrempelige software. Via deze module ervaren de studenten de kracht en de noodzaak van beeldtaal in het basisonderwijs. Dat is zeker geen onbelangrijk gegeven in het kader van de maatschappelijke evolutie waarbij de beeldcultuur steeds meer aan belang wint. Studenten leren dan ook om dat op een passende en doelgerichte manier te integreren in de lesopdrachten.

Bij het *derde initiatief* wordt video in de opleiding geïntegreerd. Studenten laten zichzelf filmen tijdens mondelinge oefensessies waarbij ze voorlezen of vertellen. Daarna worden de verzamelde filmfragmenten gebruikt voor zelfevaluatie, reflectie over het eigen optreden en/of groepsgesprekken rond bepaalde werkpunten en aandachtspunten. De kracht van dat medium is een waardevolle en bijna onmisbare aanvulling bij de bewustwording van de eigen aandachtspunten. Toch moet dat nog worden aangevuld met persoonlijke en professionele begeleiding van de lerarenopleiders. Deze techniek wordt ook toegepast tijdens stage- en praktijkopdrachten, waarbij via video-opnames het eigen functioneren, het lesgeven en het eigen taalgebruik onder de loep komt te liggen.

Bij het *vierde initiatief* gaan we aan de slag met PowerPoint. Hierbij worden de voorgaande sessies rond beeld en geluid geïntegreerd en wordt aandacht besteed aan kinder- en jeugdboeken. Concreet ontwikkelen studenten binnen deze module een digitaal vertelboek, aan de hand van de PowerPoint-software. Aan de module gaan sessies vooraf rond kinder- en jeugdliteratuur, rond het hanteren van de juiste selectiecriteria en over de algemene rol van literatuur in het basisonderwijs.

Tijdens de realisatie van de vier modules hebben we enerzijds dus gewerkt aan de verschillende aspecten van taalgebruik en hebben we anderzijds ook algemene ICT-vaardigheden ingeëoefend.

4. Doelstellingen bij de module ‘digitaal geluidsmateriaal’

- Geluidssoftware kunnen downloaden en installeren, plus bijhorende VST-plugin en mp3-encoder.
- Via gebruikservaring een minimum aan theoretische kennis verwerven rond digitaal geluidsmateriaal.
- Algemene geluidsinstellingen correct kunnen instellen en aanpassen op de eigen computer.
- Geluidsmateriaal kunnen verzamelen door het rippen van een cd.
- Geluidsmateriaal kunnen verzamelen door gericht te zoeken naar geluidsmateriaal op het internet.
- Geluidsmateriaal kunnen verzamelen door het zelf inspreken en opnemen van een tekst.
- Geluidssoftware (Audacity) gebruiken om geluidsmateriaal op te nemen, te bewerken, samen te voegen en effecten toe te voegen.
- Geluidssoftware (Audacity) gebruiken om geluidsmateriaal op te slaan, te bewaren en te exporteren als .mp3 en/of .wav.

Website bij deze module:

<http://project.arteveldehs.be/llo/ictweb/GELUIDweb/index.htm>.

5. Doelstellingen bij de module ‘digitaal beeldmateriaal’

- Via gebruikservaring een minimum aan theoretische kennis verwerven rond digitaal beeldmateriaal.
- Kennis verwerven met betrekking tot resolutie, bestandsformaat en bestandsgrootte van digitaal beeldmateriaal.
- Beeldmateriaal kunnen verzamelen door het gebruik van een digitale camera.
- Beeldmateriaal kunnen verzamelen door het gebruik van een scanner.
- Beeldmateriaal kunnen verzamelen door gericht te zoeken op het internet.
- Digitaal beeldmateriaal integreren in MS-Word.
- Andere gratis beeldsoftware verkennen.

Website bij deze module:

<http://project.arteveldehs.be/llo/ictweb/BEELDweb/index.htm>.

6. Doelstellingen bij de module ‘PowerPoint en het digitaal vertelboek’

- Via gebruikservaring een minimum aan theoretische/technische kennis verwerven rond presentatiesoftware en MS PowerPoint.

- Kennis verwerven met betrekking tot algemene principes in verband met presenteren op een digitale manier.
- PowerPoint gebruiken in een relevante context.
- De mogelijkheden binnen de context van de lagere school verkennen.
- Digitaal fotomateriaal verzamelen met behulp van een digitaal fototoestel.
- Digitaal geluidsmateriaal opnemen met Audacity en omzetten naar wave-bestanden.
- De tijdens de workshop aangeleerde applicaties en interactieve elementen integreren in MS PowerPoint.
- Mogelijkheden met betrekking tot navigatie en passende navigatiestructuur toepassen in MS PowerPoint.
- Digitaal beeld- en geluidsmateriaal integreren in MS PowerPoint.
- Tot een interactief en creatief geheel komen.
- Andere gratis online presentatiesoftware verkennen.

Website bij deze module:

<http://project.arteveldehs.be/llo/ictweb/POWERPOINTweb/index.htm>.

7. Algemene ICT-doelen

- Zelfredzaam kunnen handelen bij de confrontatie met ‘problemen’.
- Binnen de lerarenopleiding de minimale algemene ICT-vaardigheden verwerven om optimaal te kunnen functioneren.
- Zicht krijgen op mogelijkheden en toepassingen voor leerlingen in het basisonderwijs.
- Waar relevant en haalbaar de ICT-vaardigheden toepassen en gebruiken binnen de context van stage en praktijk.
- De kloof dichten tussen de ICT-vaardige leerling en de leerkracht.

8. Even dieper inzoomen op het digitale vertelboek

Met de module rond het interactieve vertelboek gaan we als volgt te werk. De studenten krijgen eerst enkele sessies rond voorlezen en vertellen in het basisonderwijs. Hierbij wordt dieper ingegaan op alle aspecten die met dat onderwerp te maken hebben. Het gaat zowel om sessies rond het selecteren van goede kinder- en jeugdboeken als om sessies rond uitspraak, articulatie, mimiek en pantomimiek en andere bijkomende, relevante inhouden. Vervolgens volgen de studenten ondersteunende sessies in verband met ICT-vaardigheden. Hierbij krijgen ze tevens een ondersteunende website aangeboden met videohandleidingen. Na die sessie gaan studenten op zoek naar een waardevol kinder- of jeugdboek volgens de aan hen aangeleerde selectiecriteria. Ze zor-

gen er wel voor dat het gekozen boek zowel tekst- als beeldmateriaal bevat. Dat is immers essentieel om tot een digitaal vertelboek te komen. Het geselecteerde boek wordt ter controle aangeboden aan een lerarenopleider. Eenmaal goedgekeurd, wordt het gekozen boek door de student geregistreerd op het digitaal leerplatform. Elk verhaal kan slechts één keer gekozen worden. Hierdoor vermijden we herhaling, een eenzijdige keuze en plagiaat en zorgen we tevens voor een uniek resultaat. Studenten gaan door een dergelijke manier van werken verder kijken dan hun neus lang is. Nadien gaat elke student individueel aan de slag met het gekozen boek: [renten scannen, teksten inspreken, extra ondersteunende geluiden opzoeken, de opdracht uitvoeren volgens de gestelde eisen... Het afgewerkte product wordt op een cd-rom gebrand en ingediend bij de betrokken lector. Het eindproduct wordt enerzijds door de student zelf geëvalueerd via een zelfevaluatie-document en wordt anderzijds geëvalueerd en voorzien van feedback door de betrokken lector. De feedback gaat zowel over de ICT-aspecten als over de talige en expressieve kant van het voorlezen.

Daarnaast gebruikt de student het digitaal vertelboek ook in zijn of haar stageklas. Dat zorgt voor een hogere motivatie bij de studenten. Ze zien hoe leerlingen met een digitaal vertelboek omgaan en denken samen met hun stagementor na over hoe dat digitaal materiaal geïntegreerd kan worden in de klaswerking. Op die manier maakt de lerarenopleiding ook een beetje haar voorbeeldfunctie waar: doordat de mentoren studenten aan de slag zien met het materiaal in hun klas, krijgen ze meer zicht op hoe ICT een plaats kan krijgen in het onderwijs.

9. Tot slot

Door de opdracht van het digitale vertelboek worden verschillende aspecten van het leraarschap geoefend en werken we aan een waaier van (deel)competenties. Door studenten hun eigen stem te laten opnemen en beluisteren, werken we aan mondelinge taalvaardigheid. Tegelijkertijd verdiepen we de ICT-vaardigheden van de studenten. Bovendien verkennen studenten het veld van kinder- en jeugdliteratuur verder. En door het digitale vertelboek ook te integreren in hun stages, begint ICT een rol te krijgen binnen didactische competenties. We stellen vast dat studenten erg gemotiveerd zijn om van hun vertelboek een pareltje te maken. Net die motivatie sterkt ons in de overtuiging dat we met deze 'rijke' opdracht een goed voorbeeld geven van wat we later van onze studenten verwachten.

Ronde 2

Mieke Smits, Joke Voogt & Willem Bustraan
 SLO / Universiteit Twente / Hogeschool van Amsterdam
 Contact: m.smits@slo.nl
j.m.voogt@edte.utwente.nl
w.j.bustraan@hva.nl

Schrijven en leren op de Pabo en de basisschool

4

1. De kracht van schrijven om te leren op de opleiding en de basisschool onderbelicht

De relatie tussen leren en schrijven wordt niet zonder meer gelegd, noch op de basisschool, noch op de Pabo (Smits 2009). Dat is opmerkelijk, aangezien schrijven impliciet wel de functie krijgt om te leren. Op de Pabo schrijven studenten verschillende soorten teksten om te leren: leerteksten die de kennisontwikkeling laten zien, reflectieteksten die de reflectie op de samenhang tussen theorie en praktijk laten zien en controleteksten, waarmee studenten hun beroepskwalificaties aantonen (Van der Leeuw 2006). Echter, de leerfunctie van teksten wordt nauwelijks benut op de Pabo. Teksten die studenten schrijven hebben meestal slechts een controlerende functie: er wordt gekeken of aan de opdracht is voldaan (Van der Leeuw e.a. 2010). Ook op de basisschool schrijven leerlingen regelmatig een werkstuk over een te onderzoeken onderwerp en maken ze veel schriftelijke opdrachten om te leren. Maar het leren schrijven op de basisschool blijkt vaak stiefkind en blijkt zich vooral te richten op correcte spelling en grammatica (Bonset & Hoozeveld 2009). De kracht van schrijven om te leren lijkt onvoldoende te worden benut. Een gemiste kans, zowel voor de opleiding als voor de basisschool.

2. Een geïntegreerd curriculum voor schrijven en 'science'

In een gezamenlijk project van het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), de Universiteit Twente, de Educatieve Hogeschool van Amsterdam en leerkrachten basisonderwijs is lesmateriaal voor het basisonderwijs ontwikkeld rondom het thema 'het weer', waarin taal/schrijven en 'science' met behulp van schrijven worden geleerd. We denken dat het curriculummateriaal (Smits e.a. 2009) als voorbeeldmateriaal kan worden ingezet op de Pabo en op de basisschool om taal/schrijven en de inhoud van andere vakken te leren combineren en integreren.

Het curriculum bestaat uit een lessenserie over ‘het weer’ en is bedoeld voor de bovenbouw van het basisonderwijs (Voogt e.a. 2009). Het curriculum is ontwikkeld door een projectgroep, bestaande uit verschillende experts: een vakdidacticus ‘science’, een vakdidacticus ‘taal’, twee onderwijskundigen met specifieke ICT-expertise en twee leraren uit het basisonderwijs. Het curriculum omvat een startles en een eindles en drie lessenseries van ongeveer vijf lessen over ‘temperatuur’, ‘lucht en luchtdruk’ en ‘wolken en neerslag’. Het materiaal is meermaals in de praktijk uitgevoerd, geëvalueerd en doorontwikkeld. Naast de uitgewerkte lessen, bevat het curriculum een metamodel dat gebruikt kan worden om lessen te (her)ontwerpen en een evaluatie-instrument (‘analytische rubric’) om schriftelijke eindproducten van leerlingen op twee vakinhouden te beoordelen.

3. Combineren van verschillende inhouden in het basisonderwijs en de kracht van schrijven

Uitgangspunt bij ‘science’ is dat leerlingen allerlei ervaringen opdoen over allerlei onderwerpen en verschijnselen uit de wereld om zich heen (Seatter 2003). Verder dient een authentieke leeromgeving te worden gecreëerd, zodat leerlingen de mogelijkheid krijgen om natuurverschijnselen te onderzoeken en hierdoor kennis en inzicht in ‘science’ te ontwikkelen. Het proces van ervaren, observeren, experimenteren en vragen leidt tot het kunnen beschrijven, begrijpen en verklaren van natuurverschijnselen (conceptuele ontwikkeling). Voor het opbouwen van concepten en het construeren van verklaringen van natuurverschijnselen hebben leerlingen vaktaal, algemene taal en denktal nodig. De leerkracht zorgt steeds voor gerichte input en ondersteuning tijdens het proces van handelen (‘hands on’), door taal te koppelen aan het denken (‘minds on’) waardoor conceptuele kennis wordt opgebouwd. Dat proces vormt een goede basis voor het schrijven van teksten. Tijdens het schrijven over ‘science’ doorlopen leerlingen een proces van oriënteren, plannen, formuleren, reviseren en presenteren, net als een ervaren schrijver (Hayes & Flower 1980). Tijdens elke fase van het proces maken de leerlingen aantekeningen en bespreken ze die met anderen. Zo zijn ze steeds bezig met het kiezen van de juiste woorden en het formuleren van zinnen die het denken representeren. In eerste instantie doen ze dat alleen voor zichzelf en gaandeweg overlopen ze het proces ook voor de ander, waardoor ze zich ook moeten afvragen wat voor soort tekst ze moeten schrijven, met welk doel en voor welk publiek (Smits & Voogt 2006). Een dergelijke manier van onderzoeken, aantekeningen maken en interactie maakt het mogelijk om kennis op te bouwen, die kennis kritisch te beschouwen en te reorganiseren en om nieuwe relaties te construeren (Klein 2000). De gedachte achter het schrijfproces is dat er in elke fase daadwerkelijk geschreven wordt en dat er na elke fase gerichte feedback is van de leerkracht op het schrijfproduct, als noodzakelijke voorwaarde voor procesgericht schrijfonderwijs, waarin conceptuele kennisconstructie plaatsvindt (zie figuur 1). Om de conceptuele ontwikkeling

en de taal/schrijfprocedurele ontwikkeling te ondersteunen, is gebruikgemaakt van het softwarepakket *Kidspiration*. *Kidspiration* bestaat uit een grafische modus voor het maken van woordwebben (‘conceptmaps’) en uit een schrijfmodus, waarmee de woordwebben worden omgezet in een tekststructuur, waardoor een aanzet tot schrijven wordt gegeven.

Schrijven ondersteunt:	Procesgericht schrijven faciliteert:	Schrijven met formats helpt:
• het leren van vakspecifieke begrippen/concepten • het leren ordenen en combineren van informatie • het leren redeneren in logische relaties • de algemene taalontwikkeling • het ontwikkelen van geoefend schrijverschap	• het onderzoekend leren • het samenwerkend leren • het samen reflecteren op bevindingen • het onthouden van opgebouwde kennis en ervaringen • het verbreden en verdiepen van science en taalkennis en taalgebruik	• het structureren van kennis en procedures • het toegankelijk maken van kennis • het gebruik van verschillende representaties: tekst, beeld, geluid • het bewaren en hergebruik in volgende les • de taalontwikkeling en vakconceptuele ontwikkeling • metacognitieve vaardigheden

Figuur 1: De kracht van schrijven.

4. Professionaliseren van (aankomende) leraren en hun opleiders

Het curriculummateriaal ‘het weer’ kan worden getypeerd als zogenoemd ‘educatief curriculummateriaal’ (Davis & Krajcil 2005) en is gericht op het leren van leerlingen en het leren van docenten. Volgens onderzoek (Davis & Krajcil 2005; Van den Akker 1988) heeft educatief curriculummateriaal de potentie om:

- nieuwe ideeën toe te voegen aan het bestaande repertoire van docenten;
- de praktische betekenis van nieuwe didactische inzichten duidelijk te maken;
- het (her)ontwerpen van materiaal door docenten te stimuleren.

De ontwikkelaars van het ontworpen curriculummateriaal over ‘het weer’ beschouwen het materiaal als een halfproduct dat door leerkrachten en/of Pabostudenten en hun opleiders kan worden gebruikt bij het (her)ontwerpen van het eigen curriculum met het oog op de integratie van taal en ‘science’ door middel van schrijven. (Her)ontwerpen door teams van (aankomende) leerkrachten is een manier om leerkrachten actief te betrekken bij een curriculumvernieuwing. Curriculummaterialen vormen immers een belangrijke basis van de vernieuwing (Penuel e.a. 2007). Belangrijk is dat de (aankomende) leerkracht en opleider zelf deelnemen aan het ontwerpproces en aan de feitelijke implementatie in de praktijk van alledag.

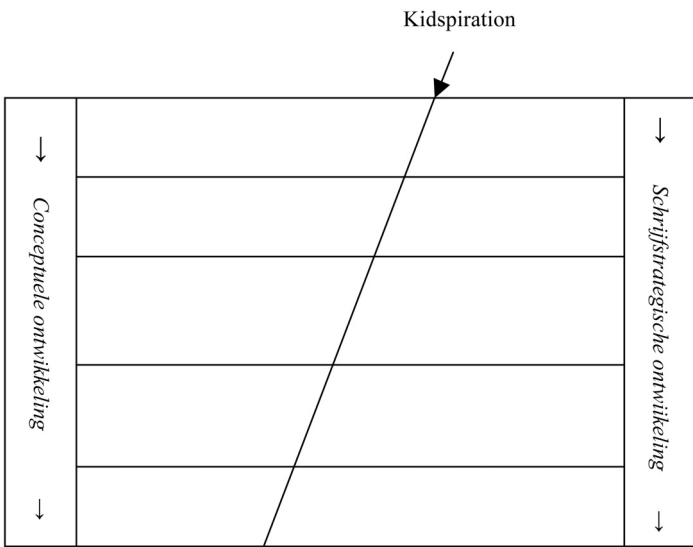
Manieren om het materiaal in te zetten:

- *Beproefd voorbeeldmateriaal*

De lessen in het curriculummateriaal kunnen door Pabostudenten als beproefd voorbeeldmateriaal worden gebruikt voor samenhangend en geïntegreerd taal/schrijf- en zaakvakonderwijs. De ervaringen die studenten hiermee opdoen, kunnen op beeld worden vastgelegd en op de Pabo worden herhaald en diepgaand worden besproken op alle aspecten die te maken hebben met het leren van het beroep (zoals de theoretische en praktische praktijkkennis van de vakinhouden taal en ‘science’, vakdidactieken, actief leren, samenwerkend leren, ondersteunen en uitdagen...). Met behulp van het evaluatie-instrument in het materiaal is het mogelijk om zowel de teksten van basisschoolleerlingen als de (tussen)verslagen van de studenten te bespreken op verschillende aspecten.

- *Metamodel voor herontwerp*

Het metamodel in het materiaal biedt studenten en opleiders een kader om taal, in combinatie met andere vakinhouden, op een actieve en procesgerichte manier te herontwerpen en te leren koppelen aan de schrijffasen. Zodoende maken opleiders en hun studenten kennis met vernieuwingen die te maken hebben met sociaal en actief leren, kunnen ze zich die vernieuwingen eigen maken en kunnen ze die vernieuwingen kritisch (blijven) beschouwen. Met het model kunnen ze, in samenwerking met elkaar, preciezer bespreken welke beroepsspecifieke concepten moeten worden geleerd, welke (vak)taal daarbij hoort, welke producten worden gevraagd en welke ondersteuning er mogelijk of nodig is, van peers, experts en/of ICT.



Figuur 2: Metamodel.

- *Samenwerking, afbakening en afstemming tussen opleiders*

Het metamodel biedt opleiders de mogelijkheid om gericht in beeld te krijgen welke impact taal/schrijven heeft op het leren en onderwijzen van studenten en van basisschoolleerlingen. Op basis hiervan zou het mogelijk moeten zijn om het onderscheid tussen de verschillende ‘vakken/domeinen’ scherper te krijgen en om specifieke expertise gericht in te zetten op de opleiding.

5. Tot slot

In een leeromgeving, waarin het construeren van kennis als actieve en sociale processen wordt opgevat, kan schrijven een krachtig instrument zijn om het leren op een steeds complexer en hoger niveau te ondersteunen en te stimuleren. Maar schrijven is tevens de moeilijkste taalvaardigheid die niet zonder meer vanzelf wordt geleerd. Daarvoor is goed schrijfonderwijs nodig. Gecombineerd met het leren in alle ‘vakken’ kunnen meerdere doelen tegelijkertijd worden bereikt. Het zou jammer zijn om de kracht van schrijven niet meer te benadrukken in het onderwijs en in het onderzoek ernaar.

Referenties

- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Davis, E.A. & J.S. Krajcik (2005). “Designing educative materials to promote teacher learning”. In: *Educational Researcher*, jg. 34, nr. 3, p. 3-14.
- Hayes, J. & L. Flower (1980). ‘Identifying the organization of writing processes’. In: L. Gregg & E. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-30.
- Klein, P.D. (2000). “Elementary students’ strategies for writing-to-learn in science”. In: *Cognition and instruction*, jg. 18, nr. 3, p. 317-348.
- Penuel, W.R., B.J. Fishman, R.Y. Yamaguchi & L.P. Gallagher (2007). “What Makes Professional Development Effective? Strategies that Foster Curriculum”. (http://edusummit.nl/.../Working_Group_teacher-learner_perspective_final.doc).
- Seatter, C.S. (2003). “Constructivist science teaching: intellectual and strategic teaching acts”. In: *Interchange*, jg. 34, nr. 1, p. 63-87.
- Smits, M. & J. Voogt (2006). “Natuuronderwijs en schrijfonderwijs met ICT geïntegreerd”. In: *Nieuwsbrief Taal voor Opleiders en Begeleiders*, jg. 4, nr. 2, p. 22-29.

- Smits, M., J. Voogt, W. Bustra, M. Willemen, J. Haveman & S. Mckenney (2009). *Het weer. Integratie van taal en science*. Enschede: SLO.
- Smits, M. (2009). *Schrijven en leren op de pabo. Een onderzoek naar de praktijkkennis van opleiders Nederlands*. Warnsveld: Educompagnon.
- Van den Akker, J. (1988). "The teacher as learner in curriculum implementation". In: *Journal of curriculum studies*, jg. 20, nr. 1, p. 47-55.
- Van der Leeuw, B. (2006). *Schrijftaken in de lerarenopleiding. Een etnografie van onderwijsvernieuwing*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede.
- Van der Leeuw, B., I. Pauw, M. Smits & P.H. Van de Ven (2010). "Schrijven op de pabo – wat weten we uit onderzoek?" In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 11, nr. 2, p. 30-40.

Ronde 3

Theo Pullens
Hogeschool Avans / pabo Breda
Contact: tjm.pullens@avans.nl

Schrijfonderwijs op de basisschool: onderzoek naar nieuwe kansen voor de digitale schrijver

1. De stand van het huidige schrijfonderwijs

Het Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen) heeft de laatste jaren met voortdurend geijverd voor interactief en strategisch schrijfonderwijs (Aarnoutse & Verhoeven 2003; Zandt et al. 2004). Van leraren basisonderwijs mag worden verwacht dat ze samen met leerlingen betekenisvolle schrijftaken uitvoeren. Leerkrachten moeten daarnaast in staat zijn om leerlingen in het schrijfproces te ondersteunen bij het ontwerpen, schrijven en nabewerken van diverse soorten teksten. Die begeleiding is ook van groot belang voor de ontwikkeling van leerlingen in de basisschool. Zowel bij het 'vak' taal, als bij vrijwel alle andere basisschoolvakken wordt de schriftelijke taalvaardigheid immers voortdurend ingezet bij het leren en denken. In internationale literatuur wordt dit aangeduid als 'writing to learn' (Rijlaarsdam et al. 2005).

Ondanks de vele goede bedoelingen, blijkt gerichte schrijfinstructie vaak het kind van de rekening te zijn. Diverse onderzoeken naar de kwaliteit van het schrijven van kinderen in de bovenbouw van de basisschool laten zien dat de situatie zorgelijk is (Bonset

& Hoogeveen 2007). De tweede periodieke peiling van het onderwijsniveau (Krom et al. 2003) signaleert dat leerlingen van de midden- en bovenbouw nauwelijks publieksgericht schrijven en dat er weinig eigen inhoud verwerkt worden in de teksten. Organiseren en formeel structureren van teksten laten ook manco's zien, evenals doelgericht schrijven.

Uit het onderzoek naar het realiseren van uitgangspunten van goed schrijfonderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk (Franssen & Aarnoutse 2003) wordt duidelijk dat leraren opvallende voorkeuren hebben voor het uitvoeren van bepaalde instructievariabelen. Inspectieonderzoeken bevestigen dat beeld (Henkens 2008). Leerkrachten blijken zich vooral te concentreren op het oriënteren op het schrijfonderwerp en de tekstsoort en geven veelal vooraf instructie in bepaalde deelprocessen, zoals verzamelen, selecteren en structureren. Doelgerichte hulp tijdens het schrijven, reflectie op het schrijfproces en het laten herschrijven van teksten komen nauwelijks aan bod. Leraren blijken hun schrijfflessen 'leerkrachtgestuurd' op te zetten, waarbij weinig aandacht is voor het coachen van het schrijven, voor samenwerkingsactiviteiten van leerlingen en voor het herschrijven van teksten.

Dat kan toegeschreven worden aan het feit dat:

- er te veel nadruk wordt gelegd op het schrijfproduct, waardoor een procesgerichte didactiek niet echt van de grond komt;
- de ondersteuning van leraren zich beperkt tot de schrijfopdracht die voorafgaat aan het schrijven;
- de begeleiding tijdens het schrijven erg moeilijk te realiseren is en aanwijzingen voor het redigeren en herschrijven achterwege blijven;
- complexe schrijftaken in het basisonderwijs voor een grote cognitieve belasting zorgen bij leerlingen;
- de bestede tijd voor schrijven in de basisschool mager afsteekt ten opzichte van andere taalvaardigheden, zoals spelling en begrijpend lezen;
- leraren zelf te weinig schrijven (in de opleiding is er geen gerichte oefening in deze complexe taalvaardigheid en nascholing op dat gebied komt nauwelijks van de grond). (Pullens et al. 2009)

2. Een digitaal alternatief

Overzichtsstudies die onderzoeken beschrijven over de verschillen tussen het schrijven op de computer en met pen en papier (Goldberg et al. 2003) maken zonder uitzondering melding van positieve effecten ten gunste van de computer: de motivatie van wie teksten met de computer maakt, blijkt groter te zijn en de teksten zijn langer en van betere inhoudelijke kwaliteit.

Gedurende enkele jaren werken enkele basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs met een digitaal ondersteund schrijfprogramma: TiO-schrijven (Bok 2003; Bok

2007). Het programma hanteert enkele principes die de weg openen voor een nieuwe schrijfdidactiek:

Principe 1

Schrijfvaardigheid ontwikkelt zich automatisch en voor een deel onbewust, op voorwaarde dat een leerling langdurig, productief en reflectief in een rijke leeromgeving verkeert.

Principe 2

Voordat leerlingen zich oefenen in het schrijven van specifieke teksten (brief, verslag...) is het aan te bevelen dat ze zich eerst in algemene zin ontwikkelen. Graham, Schwartz & MacArthur (1993) hebben in hun onderzoek aanwijzingen gevonden dat de schrijfontwikkeling van kinderen belemmerd wordt als de vormeisen van een tekst op de voorgrond staan. TiO-schrijven stimuleert leerlingen om vrijuit te vertellen, te formuleren, te associëren, te argumenteren... Echter, steeds met de verplichting om hun eigen niveau te verhogen met gerichte schrijfprikkelers uit het programma.

Principe 3

Leerlingen werken op twee niveaus. Enerzijds zetten ze hun eigen taalvaardigheid in met alle gebreken die daar aan kleven. Die eigenheid zorgt voor een gevoel van 'ownership' bij de tekst. Anderzijds eist het programma dat de leerling tijdens het schrijven gebruikmaakt van de talrijke schrijfgereedschappen die het programma aanbiedt.

Principe 4

Het programma maakt gebruik van het principe van zelfdifferentiatie. Dat wil zeggen dat leerlingen geen voorgeschreven leerlijn krijgen voorgespiegeld, maar dat ze zelf de materie, de strategie en het niveau vinden, waarop ze kunnen werken. Vanmaele & Lowyck (2005) benadrukken dat de individuele schrijfontwikkeling niet belemmerd mag worden door vastomlijnde strategieën die steeds in dezelfde volgorde doorlopen moeten worden.

Principe 5

Leerlingen krijgen hulp *tijdens* het schrijven. Deze zogenaamde 'feed-forward' prikkelt hen om verder te gaan, om nieuwe dingen uit te proberen, om geïnspireerd te raken door andere teksten, om hun oude niveau te overstijgen...

Principe 6

Het leerproces komt voornamelijk tot stand tijdens de interactie tussen leerling en programma. Dat wil zeggen: zónder interventie van de leraar. Het programma reageert niet negatief op fouten en is niet veroordelend over het eindresultaat.

3. Onderzoek

Een vergelijkbaar computerprogramma (*Write Brain*, Walcot & Wilkie 2009) dat in de Verenigde Staten wordt gebruikt, claimt dat er opvallende resultaten behaald worden. Kinderen die met *Write Brain* hebben geoefend, zouden tot aanzienlijk betere schrijfproducten komen. Ook de eerste reacties van leraren op het gebruik van TiO-schrijven zijn hoopgevend (Leeuwrik 2009). Niettemin is meer onderzoek nodig om betrouwbare uitspraken te kunnen doen.

In een longitudinaal onderzoek naar de schrijfvaardigheid van leerlingen van de bovenbouw van de basisschool wordt ervan uitgegaan dat het langdurig werken (dat wil zeggen: één schooljaar) met het digitaal schrijfprogramma TiO-schrijven leidt tot schrijfproducten die een grotere inhoudelijke kwaliteit hebben en beter zijn vormgegeven. In het kader van dat onderzoek hebben leerlingen van groep 8 op verschillende momenten (aan het begin, in het midden en aan het eind van het schooljaar) een brief, een fictief verhaal, een persoonlijke ervaring en een tekst met argumenten geschreven. In totaal leverde dat zo'n 2500 teksten op. De mate waarin leerlingen vooruitgaan, zou indicatief kunnen zijn voor de effectiviteit van de schrijfdidactiek die is toegepast: intensief schrijven met en zonder de computer en extensief schrijven.

Exacte gegevens zijn op dit moment nog niet beschikbaar, maar de eerste proefbeoordelingen laten zien dat er waarschijnlijk significante effecten te meten zijn ten gunste van het schrijven met de computer. De grootste vooruitgang wordt geconstateerd bij de zelfverzonnen verhalen; de kleinste bij argumentatieve teksten. Zowel goede als slechte schrijvers gaan vooruit, maar de goede schrijvers profiteren het meest. De conclusies zijn gebaseerd op onvollledige testgegevens en een (te) klein aantal proefbeoordelingen. De definitieve onderzoeksgegevens zijn eind 2010 beschikbaar.

4. Tot slot

Een verklaring voor de voorlopige resultaten is dat de 'digitale' leerlingen mogelijk een grotere schrijfmotivatie (en meer schrijfplezier) hebben, mede omdat het programma rekening houdt met schrijversvariabelen. Leerlingen kunnen immers zelf kiezen over welk onderwerp ze zullen schrijven en van welke digitale hulpmiddelen ze gebruikmaken voor, tijdens en na het schrijfproces. Die digitale sturing kan ervoor zorgen dat de cognitieve belasting van de schrijver kleiner wordt. Tevens kunnen leerlingen zich, door de 'computerinterventie', bewuster richten op metacognitieve activiteiten voor, tijdens en na het schrijven. Leerlingen zullen in het schrijfproces meer uitvoerende activiteiten ondernemen, zoals het onderwerp verkennen, formuleren, schrijven, herlezen en – vooral – herschrijven. Het is overigens niet zo dat het computerprogramma de leraar volledig buitenspel zet. Begeleiding, motivatie en aansturing (en een goede technische organisatie binnen de school en de klas) blijven een eerste vereiste.

Referenties

- Aarnoutse, C. & L. Verhoeven (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Bok, A. (2003). *Innovatie tussen pressie en prikkel*. Heeswijk-Dinther: Uitgeverij Esstede.
- Bok, A. (2007). *Beter leren schrijven in een elektronische leeromgeving. Informatie, achtergronden, toepassingen*. Rosmalen: Bureau voor Educatieve Ontwerpen.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Franssen, H. & C. Aarnoutse (2003). "Schrijfonderwijs in de praktijk". In: *Pedagogiek*, jg. 23, nr. 3, p. 185-198.
- Henkens, L. (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs. Een onderzoek naar het niveau van de taalvaardigheden en naar verschillen tussen scholen met lage, gemiddelde en goede taalresultaten*. Inspectie van het Onderwijs.
- Krom, R., J. van de Gein, J. van der Hoeven, F. van der Schoot, N. Verhelst, N. Veldhuijzen & B. Hemker, (2003). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool: Uitkomsten van de peilingen van 1999: halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito.
- Leeuwrik, M. & T. van Bruggen (2009). "TiO brengt taalonderwijs op een hoger plan". In: *Levende Talen Nederlands, Nieuwsbrief 3^e kwartaal schooljaar 2008-2009* (<http://www.levendetalen.nl>).
- Pullens, T., H. van den Bergh, W. Herrlitz & H. den Ouden (2009). "Bij wijze van schrijven". In: *Vonk*, jg. 39, nr. 1, p. 23-39.
- Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M. Couzijn, T. Janssen, M. Kieft, H. Broekkamp & H. van den Bergh (2005). "Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words". In: *Pedagogy – Learning for Teaching, BJEP Monograph Series*, jg. 2, nr. 3, p. 127-153.
- Van het Zand, R., A. Elenbaas, J. Duerings, W. van Elsäcker & A. de Blauw (2004). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid, handreikingen voor de implementatie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vanmaele, L. & J. Lowyc (2004). 'Fostering novices' ability to write informative texts'. In: G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh & M. Couzijn (eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing. A Handbook of Writing in Education. 2nd edition, Part 2. Studies in how to teach writing*. New York: Kluwer, p. 393-415.
- Walcot, E. & T. Wilkie (2009). "Teaching with Write Brain: Writing software based on the recent research". (<http://www.sunburst.com/writebrain/>).

Ronde 4

Pieter Van Haute & Daan Debuysere

KATHO

Contact: *Pieter.vanhaute@katho.be*

Daan.debuysere@katho.be

Zelfstandig werken aan taalvaardigheden.

Omdat sommige studenten naast de lessen vaak nog iets meer tijd nodig hebben om aan hun taalvaardigheid te werken, ontwikkelde de lerarenopleiding in Tielt een webgebaseerde cursus taalvaardigheid met talloze voorbeelden en oefeningen. Er werd een leerlijn opgesteld voor de student, waarbinnen het elektronische zelfstudiemateriaal werd geïntegreerd. Pieter Van Haute en Daan Debuysere, beide lector Nederlands aan de lerarenopleiding in Tielt, geven een korte rondleiding doorheen het pakket en lichten het proces toe dat de student doorloopt van bij de screening tot aan het moment van de evaluatie.

4

Ronde 5 & 6

Sylvia Bacchini, Wim van Beek & Hanneke Pot

Hogeschool Inholland

Contact: *sylvia.bacchini@inholland.nl*

wim.vanbeek@inholland.nl

hanneke.pot@inholland.nl

Hoe blijven ze drijven? Taalondersteuning aan beginnende tweedetaalleerders

1. Algemene inleiding

1.1 De start van een tweede taal

Nog steeds komen kinderen het basisonderwijs binnen met een geringe Nederlandse woordenschat. Die kleuters hebben dan wel enigszins kennisgemaakt met het Nederlands, maar zijn met hun tweedetaalverwerving nog echt niet verder dan een beginfase. Voor hen is het van groot belang dat ze zo snel mogelijk tot een goede Nederlandse taalvaardigheid komen. Een eerste vereiste hiervoor is dat er een basis

ontstaat voor communicatie op de korte en – voor verdere taalverwerving – op de lange termijn. Dat vraagt om een specifieke ondersteuning, die vooral veel nadruk legt op een snelle receptieve taalbeheersing door middel van een intensief en frequent taalaanbod. Uit onze observaties is gebleken dat leerkrachten in het onderwijs de intensiteit, frequentie en hoeveelheid aan woorden die dagelijks aangeboden moeten worden, onderschatten. Daardoor is het aanbod aan kinderen die het Nederlands als tweede taal leren in de voor- en voerschoolse educatie nog steeds volstrekt onvoldoende. Te snel wordt ervan uitgegaan dat die kinderen al langere zinnen, minder frequente woorden en teksten van enige omvang kunnen begrijpen. Helaas gaat dat vaak over hun hoofden heen en is het taalaanbod daarom voor het grootste deel onbegrijpelijk voor de jonge beginners. Dat kan tot gevolg hebben dat juist in de eerste jaren van het basisonderwijs en de voerschoolse opvang kostbare tijd verloren gaat. Een taalaanbod dat te hoog gegrepen is, kan immers minder snel tot verbetering leiden. Kinderen verliezen zo vele maanden in hun eerste twee jaren, waarin ze al vallend en opstaand eerder min of meer brokstukken van de taal leren dan systematisch vanaf het begin een goede opbouw van de tweede taal tot stand brengen.

1.2 Drie manieren voor afgestemd taalaanbod

In het lectoraat ‘OntwikkelingsGericht Onderwijs’ (OGO) van de Hogeschool Inholland wordt onderzocht in hoeverre jonge tweedetaalleerders geholpen worden door een specifiek aanbod dat erop gericht is om in de beginfase van de tweedetaalverwerving direct veel nieuwe woorden te leren. Dat gebeurt op drie terreinen:

1. Total Physical Response (TPR) activiteiten;
2. spelactiviteiten;
3. onderzoeksactiviteiten door kleuters.

Hoewel ze verschillen op het gebied van inhoud, hebben de bovengenoemde activiteiten als overeenkomst dat ze alle drie een *grote woorddichtheid en veel herhaling* garanderen binnen een *betekenisvolle context*. Alle drie de manieren van werken gaan immers uit van een intensief aanbod van de belangrijkste woorden en zinnen, aangeboden door de leerkracht, die voortdurend gekoppeld moeten worden aan de *handelingen* en de *voorwerpen*. Op die manier wordt een veel grotere frequentie en intensiteit bereikt dan gebruikelijk.

1.3 Onderzoeksmethode

In het onderzoek wordt gewerkt met een voor- en een nameting en met ‘videocoaching’. Hierbij worden opnames gemaakt van beginsituaties die met de leerkrachten worden besproken. Vervolgens worden er interventies opgezet met de leerkrachten om verbeteringen tot stand te brengen. Ook hier worden opnames van gemaakt. Door een dergelijke manier van werken, is het mogelijk om met de leerkracht steeds verschillen-

de aspecten van ondersteuning uit te proberen en te evalueren. De aanpak zal in de presentatie worden toegelicht met behulp van videobeelden. Daarnaast wordt ingegaan op aspecten van nascholing: leerkrachten veranderen van attitude en krijgen meer vaardigheden in het koppelen van een zeer intensief woordenschataanbod aan concrete activiteiten zonder dat de activiteiten aan betekenis verliezen. Bij dit drievoudige onderzoek zijn de volgende onderzoeksvragen centraal gesteld:

- In hoeverre profiteren de kinderen van de aanpak op het gebied van woordenschatvergroting?
- In hoeverre is de aanpak voor de leerkrachten na training toe te passen in hun eigen praktijk en is de aangeboden training voldoende?
- Welke maatregelen leiden vooral tot intensivering van het taalaanbod?
- Op welke manier zien we dat de leerkrachten aspecten van de aangeboden aanpak inzetten in hun beroepspraktijk?

Bovenstaande vragen worden in elk deelonderzoek op een andere manier onderzocht en leiden ook tot verschillende antwoorden. De voordelen van de ene aanpak kunnen worden afgezet tegen die van een andere. Bepalend blijft of in de reguliere praktijk van de kleutergroep ruimte is voor een snelle en goede uitvoering van de didactische werkwijze.

Op de conferentie zullen we in twee workshops ingaan op het onderzoek van het lectoraat OGO:

- workshop *Hoe blijven ze drijven 1*: TPR/ Spelactiviteiten
- workshop *Hoe blijven ze drijven 2*: Onderzoeksactiviteiten/ Spelactiviteiten

2. TPR

Total Physical Response (TPR) is een internationaal bekende didactiek, die gebruikt wordt bij onder andere het vreemdetalenonderwijs en bij English as a Second Language (ESL) in onder meer de Verenigde Staten. De TPR-aanpak houdt in dat tweedetaalverwervers:

- de betekenis van nieuwe woorden begrijpen (via uitbeelden): eerst door de leerkracht na te doen en later door zelfstandig opdrachten op te volgen;
- de nieuwe woorden vervolgens inslijpen/consolideren (eerst receptief¹, later ook productief²).

De doelwoorden zijn daarbij concreet aanwezig: als attribuut, als afbeelding of als intermediair³ (3), waarmee eenvoudige opdrachtjes worden uitgevoerd. De leerkracht van (absolute) beginners zal getraind moeten zijn (of worden) in het semantiseren en

het consolideren van woorden, met behulp van TPR of TPR-achtige spel- en werkvormen.

TPR-activiteiten hebben een bijzondere waarde voor beginnende tweedetaalleerders. De veiligheid voor de kinderen is groot, omdat ze op geen enkel moment gedwongen worden tot taalproductie. Kinderen krijgen pas ‘productieve opdrachten’ wanneer ze duidelijk laten zien – en vooral horen – dat ze daar aan toe zijn. Daarnaast is de context zo duidelijk dat de kinderen de aangeboden taaluitingen direct kunnen begrijpen. Indien dat toch niet meteen lukt, is de leerkracht onmiddellijk paraat met een voorbeeldmatige opdracht. De opzet die in dit onderzoek is gekozen wijkt overigens af van de aanpak die enkele decennia geleden in Nederland is toegepast voor jonge kinderen. Hier is de opzet veel speelser en bovendien betekenisvol, doordat het direct verbonden is met het thema dat in de groep of de kleuterbouw centraal staat. De opdrachten die de kinderen krijgen, zijn geheel afgestemd op het thema, er worden attributen en intermediairs gebruikt die bij dat thema in het lokaal aanwezig zijn en er wordt daarbij een snelle afwisseling aangehouden. Dat dit aanslaat, blijkt uit de waarneming dat kinderen zeer betrokken zijn bij de TPR-activiteiten en de woorden, die ze tijdens de activiteiten leerden, spontaan gaan gebruiken in spel, in de hoeken en in gesprekken. Er is dus sprake van transfer. Ook bij de leerkrachten zien we dat de geleerde vaardigheden eveneens buiten de TPR-situatie worden toegepast. Het gaat hier met name om de volgende gedragsveranderingen:

- beginnende tweedetaalleerders kiezen meer doelwoorden dan voorheen;
- woorden worden (ook) geïsoleerd en herhaald uitgesproken, in plaats van (alleen) in een zin;
- woorden worden eerst receptief ‘geoefend’ (via ‘doe’-opdrachtjes), dan reproductief en daarna productief.

Een verklaring voor de transfer bij de kinderen zou kunnen zijn, dat, omdat kinderen binnen de TPR-sessies met *thema gebonden* attributen *handelingen* uitvoeren, ze buiten de sessies met dezelfde, in de klas aanwezige, attributen en intermediairs verder spelen. Misschien imiteren ze in eerste instantie de opdrachten uit de TPR-sessies en loopt dat over in vrij rollenspel. Dat ook de leerkrachten de TPR-aanpak buiten de sessies toepassen, is volgens hen het resultaat van ‘zien dat het werkt’.

Hoewel leerkrachten vanuit hun opleiding of nascholing theoretisch weten hoe kinderen woorden leren, lijkt TPR als een ‘oratoriumsituatie’ te werken. Voor de leerkrachten die al enige praktische vaardigheid hebben in woordenschatonderwijs, werkt TPR blijkbaar als een soort katalysator. Woorden leren gebeurt onder de neus van de leerkracht. Bovendien krijgt de leerkracht directe feedback: de kinderen pikken het woord wel of niet op – dit wil zeggen: voeren de handeling wel of niet uit – en de leerkracht kan meteen ingrijpen. Het is met andere woorden een transparante onderwijsleersituatie.

TPR lijkt dus te bewerkstelligen dat kinderen met plezier in een korte tijd heel veel woorden kunnen leren en de geleerde woorden ook effectief gaan gebruiken. Leerkrachten lijken door dat succes beter woordenschatonderwijs te geven. Een zichzelf versterkend onderwijsleerproces, dus.

3. Spelactiviteiten

Bij spelactiviteiten in de hoeken zijn de mogelijkheden om rijk en intensief taalaanbod te geven minder te sturen dan bij onderzoeksactiviteiten of TPR. Een zekere planning is wel mogelijk, maar hoe het spel verloopt, is niet altijd te voorzien. Toch is de leerkracht zeker niet alleen aangewezen op improvisatie. Elke concrete spelsituatie kan in principe aangegrepen worden voor een intensief en herhaald taalaanbod. Het deelonderzoek ‘Spelactiviteiten’ richt zich op de vraag onder welke voorwaarden het spel in de hoeken meer benut kan worden voor tweedetaalverwerving. Daarbij is vooral aan de orde welke leerkrachtinterventies in de praktijk aanleiding geven tot een rijker en vooral intensiever – en dus ook frequenter – taalaanbod.

Twee factoren springen in het oog:

- *De inrichting van de spelomgeving*
Dat wil zeggen: de materialen en concrete voorwerpen. Indien de leerkracht voor een rijke en doordachte inrichting zorgt, zal de hoek veel aangrijpingspunten voor rollenspel bevatten. Van belang is dan dat de noodzakelijke attributen voor de verschillende rollen aanwezig zijn. In het rollenspel kan de leerkracht aan de hand van die attributen zinvol taalaanbod geven en ook spontaan taalgebruik gemakkelijker uitlokken. De woorden in het taalaanbod kunnen de benamingen voor de attributen zijn (zelfstandige naamwoorden), maar ook aangeven ‘wat je ermee kunt doen’ (werkwoorden) en hoe, wanneer of waar je dat kunt doen (functiewoorden). Het inbrengen van echte materialen is verder een belangrijke factor voor het stimuleren van rollenspel en van ‘doen-alsof’-activiteiten.
- *De vaardigheid van de leerkracht om in te spelen op de concrete situatie*
Een dergelijke vaardigheid kan zich onder andere door reflectie op het eigen handelen verder ontwikkelen. Bovendien kan de leerkracht door actieve deelname het spel van de kinderen naar een hoger spelniveau brengen. Het spel van de kinderen wordt dan meer dan manipuleren met voorwerpen: het wordt eveneens een rollenspel. Verhalende elementen en eigen ervaringen krijgen er een vanzelfsprekende plaats in.

De hierboven besproken factoren zullen in de workshop toegelicht worden aan de hand van video-opnames van de spelactiviteiten in hoeken.

4. Onderzoek doen met kinderen

Dit deel van het onderzoek gaat over ‘zinken en drijven’. Het is opgezet volgens het stappenplan van onderzoekend leren, zoals beschreven door Graft & Kemmers (2007). In wat volgt, wordt per fase aangegeven hoe in het onderzoek ‘zinken en drijven’ te werk is gegaan.

4.1 Werkwijze

a. Confrontatie

De leerkracht presenteert een hoeveelheid materialen en een waterbak. De kinderen krijgen de kans om hun enthousiasme te uiten en ideeën te uiten over wat ze zouden willen doen met de materialen. De leerkracht benoemt de voorwerpen en de verschillende eigenschappen. Bijvoorbeeld: *“de knijper; de knijper is van hout en in het midden zit een stukje ijzer”*.

b. Verkennen

Een leerling wordt uitgenodigd om een voorwerp in het water te doen. De leerkracht benoemt alle handelingen (zie hieronder). Dat wordt twee of drie keer herhaald. De kinderen worden uitgenodigd om om beurten verschillende spullen in het water te doen. De leerkracht benoemt de voorwerpen (niet vragen: *“Wat is dat?”*!). Hij benoemt de waarneming: *“Jongens wat zien we? Zien jullie dat, de tak blijft op het water drijven”*. Wanneer aan de kinderen wordt gevraagd om te vertellen wat ze zien, bestaat de kans dat ze nog te weinig woorden kennen en dus niet kunnen vertellen wat ze willen zeggen. De leerkracht maakt de overgang van exploreren naar onderzoeken: *“Wat denk je Nana, zal jouw XXXX ook blijven drijven of zal het naar de bodem gaan (gebaar naar de bodem maken), zal het XXXX zinken?”*

c. Opzetten experiment

Nu moet er een onderzoeksvraag in beeld komen. Misschien dat een kind hem spelenderwijs noemt. Indien niet, zal de leerkracht de vraag moeten inbrengen: *“Ik ben benieuwd wat er zal gebeuren met XXXXX. Zal het gaan zinken of blijft het drijven?”* De kleuters spreken een verwachting uit. Die verwachting of voorspelling kan vastgelegd worden in een tabel (dit zal in de workshop gepresenteerd worden).

	 Wat denk je?		 Wat zie je!	
Voorwerp				

Afbeelding 1: Tabel bij stap 3 – ‘opzetten experiment’.

d. Uitvoeren experiment

Een kleuter pakt een voorwerp. De leerkracht vraagt naar de verwachting. Hoe moet dat genoteerd worden in de tabel? Kleuters proberen dat samen op te lossen. Daarna wordt het experiment uitgevoerd en doen de kinderen de waarnemingen. Telkens vindt een talige begeleiding plaats en worden de handelingen van de kleuters benoemd. Er is met andere woorden sprake van een rijk taalaanbod. Aan het eind worden alle drijvende voorwerpen uit het water gehaald. “Hoeveel voorwerpen bleven drijven?” Hetzelfde wordt gedaan met de gezonken voorwerpen. “Hoeveel steentjes zijn gezonken?”

e. Waarnemen

De kinderen noteren de voorspellingen en hun waarnemingen in de tabel. Ze kunnen zelf een kruis of streep zetten in het juiste vak.



Afbeelding 2: Kinderen vullen de tabel in.

f. Concluderen

Na afloop bespreekt de leerkracht de resultaten uit de tabel met de kinderen. Welke voorwerpen blijven er drijven? Welke voorwerpen zinken? Hier wordt een sterk beroep gedaan op de taalvaardigheid van de kinderen, dus is veelvuldige ondersteuning en goede feedback noodzakelijk.

4.2 Resultaten van het onderzoek

Wanneer we de twee activiteiten (nulmeting en experimentele lessen) met elkaar vergelijken, kunnen aanzienlijke verschillen worden geconstateerd in het woordenschaanbod. Uitgaande van het idee dat kinderen vooral nieuwe woorden leren wanneer die nieuwe woorden in betekenisvolle situaties worden aangeboden en als rekening wordt gehouden met de principes van de viertakt (Verhallen & Verhallen 1994), kan geconcludeerd worden dat in de experimentele opzet de woorden ruim voldoende aan bod zijn gekomen en dat de kinderen veel kansen hebben gehad om de nieuwe woorden ook te leren.

Uit het onderzoek komt naar voren dat, wanneer er niet op een systematische manier aan gewerkt wordt, veel kansen voor goed woordenschaanbod onbenut blijven. Daartegenover staat dat er veel kansen te verzilveren zijn als op een gestructureerde manier en met een goed voorop gesteld doel met de kinderen gewerkt wordt aan de uitbreiding van hun woordenschat. De ervaring is wel dat het voor leerkrachten moeilijk is om op een systematische manier aan uitbreiding van de woordenschat te werken. Dat geldt zowel voor de voorbereidingsfase als voor de uitvoeringsfase. Dat is jammer, want de kinderen zijn er juist zo bij gebaat! Paus, Rymenans en Van Gorp (2006) hebben de taalcompetenties voor leerkrachten in *Dertien doelen in een dozijn* beschreven, maar lijken die specifieke taalvaardigheid van de leerkracht te zijn vergeten. Misschien moet er met betrekking tot die specifieke vorm van taalbeheersing bij leerkrachten wel een aparte competentie worden geformuleerd? Die taalcompetentie van leerkrachten moet er dan in elk geval voor gaan zorgen dat 'de woorden om je heen spetteren' en dat de kinderen ervan doordrenkt worden. Dat zal ze in elk geval meer kansen in het onderwijs geven.

Referenties

Garcia, R. (2007). *Instructor's notebook. How to apply TPR for best results*. Los Gatos, USA: Sky Oaks Productions.

- Graft, M. & P. Kemmers (2007). *Onderzoekend en ontwerpend leren bij Natuur en Techniek*. Enschede: SLO.
- Janssen-Vos, F. (2006). *Spel en ontwikkeling. Spelen en leren in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.
- Olliphant, J. (1991). *Total physical fun*. Los Gatos, USA: Sky Oaks Productions.
- 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.
- Van den Nulft, D. & M. Verhallen (2009). *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken: CPS.
- Wood, E. & J. Attfield (2006). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. Londen: Paul Chapman Publishing.

Noten

¹ woord begrijpen, d.w.z. woord is op te roepen uit de ‘passieve’ woordvoorraad.

² woord gebruiken, d.w.z. woord is op te roepen uit de ‘actieve’ woordvoorraad.

³ (hand- of stok) ‘pop’.

Ronde 7

Petra Moolenaar
Fontys Pabo, Eindhoven/Veghel
Contact: p.moolenaar@fontys.nl

Taalbeleid in tegenspraak met de huidige visies op taal binnen het basisonderwijs

Teunissen (1992) heeft de meest beknopte definiëring gegeven van het begrip ‘taalbeleid’: “Taalbeleid is een structurele en systematische wijze van reageren op de taalsituatie in de eigen school” (z.p.). Folkert Kuiken (2004) voegt er in zijn openbaar college ‘Taalbeleid als uitdaging’ aan toe dat “taalbeleid het geheel aan maatregelen betreft

dat een school treft om de schoolloopbaan en de leerresultaten van alle leerlingen te verbeteren”.

De afgelopen jaren zijn er verschillende handboeken verschenen met als onderwerp ‘taalbeleid en basisonderwijs’. Elke, zichzelf respecterende basisschool werkt aan taalbeleid: één lijn als het gaat om taal bij andere vakken en één gezamenlijke opvatting over de taaldidactiek en de taallearlijn. Taalbeleid op school moet dan ook plaatsvinden op drie niveaus (Van den Branden 2010: 12):

1. op *leerlingniveau*: wat willen we concreet bereiken op het vlak van de taalontwikkeling van leerlingen?
2. op *klasniveau*: wat willen we concreet bereiken op het vlak van de interactie van de individuele leerkracht met de leerlingen in de klas?
3. op *schoolniveau*: wat willen we bereiken met het hele schoolteam (en met betrekking tot de werking van onze school)?

Inspecties pakken basisscholen hard aan als ze onder de maat scoren. Toetsresultaten worden steeds belangrijker en taal en rekenen zijn de pijlers van het onderwijs. Vooral de kennis en vaardigheden van kinderen op het gebied van taal en rekenen worden getoetst. Daarnaast geeft het Rijk basisscholen per kind ? 1500 geoormerkt geld, waarmee scholen op het gebied van taal en rekenonderwijs een verbeterslag kunnen maken. Lectoren op Pabo’s doen, samen met het werkveld en studenten, onderzoek naar de verbetering van didactiek en methodiek. De nieuwe slagzin op de basisscholen is dan ook: ‘opbrengstgericht onderwijs’.

Maar wat garandeert dat de nieuwe aanpak ook meer taalopbrengst oplevert? Taal heeft drie functies:

1. een communicatieve functie;
2. een conceptualiserende functie;
3. een expressieve, creatieve functie.

Kinderen moeten die functies ontdekken en moeten vaardigheden ontwikkelen om taal ook communicatief, expressief en conceptueel te kunnen gebruiken.

Scholen hebben zich de laatste twintig jaar in hun didactiek toegelegd op het aanleren van strategieën. Strategie was het toverwoord: als we kinderen maar technieken leren om te leren lezen, om leesteksten te ontrafelen en om teksten te schrijven, komen ze er wel. Intussen is uit onderzoek gebleken dat, naast het aanleren van taalstrategieën, taal moet worden aangeboden in een functionele, betekenisvolle context. Kinderen op een structurele manier technisch leren lezen, maakt ze immers nog steeds geen lezers. Kinderen planmatig leren schrijven, maakt ze nog geen schrijvers. Kinderen moeten

ervaren wat er zoal te lezen valt en waar en wanneer er zoal gelezen wordt in deze wereld. Ze moeten zien wat er zoal geschreven wordt in de maatschappij en welke functie teksten hebben. Kinderen moeten met andere woorden functionele lezers en schrijvers worden. Strategieën voor spreekonderwijs vinden we in het huidige lessysteem niet of onvoldoende terug. Nochtans weten we dat praten aan schrijven en lezen voorafgaat.

Laten we nog even ingaan op de ontwikkeling op het gebied van taalbeleidsprogramma's. Door het Rijk worden taalbeleidsprogramma's gefinancierd. Overal rijzen 'taalpilots' als paddenstoelen uit de grond. Het gaat hier om ondersteuningsprogramma's voor aanvankelijk technisch lezen, woordenschat en begrijpend lezen. Wie de pilots bekijkt, ziet dat er vooral een verfijning plaatsvindt op het gebied van de strategie. Door zo in te zoomen op een aspect van het taalvaardig maken van kinderen, laten we andere taalbeleidsaanpakken liggen. We gaan voorbij aan de volledige taalvaardige mens: een mens die in alle situaties taal leert. Hoe we op die vaardigheid van de mens kunnen inspelen en daar gebruik van kunnen maken bij het opzetten van een 'overall taalbeleid' wil ik laten zien in deze workshop. Verder gaan we voorbij aan wat Johan De Caluwe (2002) 'taalvariëteiten' noemt. In Nederland komen veel taalvarianten voor: dialecten, regiolecten, maar ook door de emigratie veel verschillende vormen van meertaligheid. Umberto Eco spreekt hier over de "onvolmaakte meertaligheid" (in: De Caluwe e.a. 2002: 8).

Door het aanbieden van een eenduidige strategie gaan we ervan uit dat elk kind, ongeacht zijn of haar taalvariëteit, die strategie kan toepassen en dat het hem of haar taalvaardiger maakt. Daarnaast heeft het computertijdperk ervoor gezorgd dat we op een andere manier kijken naar geschreven teksten. Biedt de website stilistische mogelijkheden of is het zo dat de stilistische diversiteit wordt bedreigd door het internet? De psycholoog James Hillman (2009) is van die laatste overweging alvast overtuigd: "kinderen zijn niet meer in staat om Toon Tellegen te lezen" (z.p.). Hillman doet hier een uitspraak over het stilistische vermogen van de taalgebruiker. Het gaat hier om de expressieve functie van taal. Vraag is of we belang hechten aan het expressieve aspect van taalgebruik. In de kerndoelen krijgt het vak 'jeugdliteratuur' nauwelijks aandacht en ook in de didactiek van stellen wordt weinig plaats ingeruimd voor de ontwikkeling van persoonlijke schrijfstijlen.

Hoe kunnen we een dergelijke complexe taalsituatie vangen in een beleid? Het voorstel in deze workshop is om uit te gaan van de leerlingen en hun beginsituatie. Kris Van den Branden (2010) heeft op een goede manier verwoord hoe de beginsituatie vastgesteld kan worden. Verder pleit ik in deze workshop voor geïntegreerd taalonderwijs en taalbeleid, zoals wordt voorgesteld door Emmelot e.a. (2006). Taalbeleid moet ertoe leiden dat kinderen talig communicatief, conceptueel, expressief en creatief vaardiger kunnen worden binnen ons basisonderwijs. En met taalleespilots, gericht op deelvaardigheden, komen we er niet.

Referenties

- De Caluwe, J., D. Geeraert, S. Kroon, V. Mamadouh, R. Soetaert, L. Top & T. Vallen (red.) (2002). *Taalvariatie en taalbeleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen*. Antwerpen: Garant.
- Emmelot, Y.W. & E.J. van Schooten (2006). *Effectieve maatregelen ter bestrijding van taalachterstanden in het primair onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Hillman, J. (2009). *Verraad en verlangen. Beelden uit de archetypische psychologie*. Rotterdam: Uitgeverij Lemniscaat.
- Kuiken, F. (2004). "Taalbeleid als uitdaging". Openbaar college, Universiteit van Amsterdam.
- Teunissen, F. (1992). *Werken aan taalbeleid*. Den Bosch: KPC.
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Ronde 8

Anneli Schaufeli
 Expertisecentrum Nederlands
 Contact: a.schaufeli@taalonderwijs.nl

Met de Kennisbasis Nederlands op weg naar excellent taalonderwijs

1. Maatschappelijke context

In Nederland liggen de lerarenopleidingen voor het primair onderwijs al jaren onder vuur. Aankomende leraren zouden over onvoldoende kennis beschikken. Ze zouden niet goed kunnen rekenen en hun taalvaardigheid zou ver beneden peil zijn. De opleidingen leveren onvoldoende kwaliteit af, was de conclusie. Onder regie van de HBO-raad¹ zijn de lerarenopleidingen in 2008 gestart met het project *Werken aan kwaliteit* (WAK). In hoeverre het, wat betreft taal, gaat om het verbeteren van de eigen (professionele) taalvaardigheid van de studenten of over het verhogen van het kennisniveau van het vak 'taaldidactiek', blijft een punt van terugkerende onduidelijkheid. Van der Leeuw (2010) legt helder uit dat dat twee heel verschillende zaken zijn, die ieder om een eigen specifieke aanpak vragen. Voor vakgenoten is het een vanzelfsprekende zaak, voor beleidsmakers niet, zo is gebleken.

De eerste stap die in het WAK-project genomen moest worden, was het gewenste eindniveau vastleggen. Lerarenopleiders kregen de opdracht de ‘kennisbases’ voor de vakken ‘rekenen’ en ‘taal’ (de vakken waar de publieke discussie in de media zich op toespitste) in kaart te brengen. De overige vakken zijn inmiddels in deel twee van het project van start gegaan met het vaststellen van hun kennisbases. In december 2009 resulteerde het project voor het vak ‘taal’ in de *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo* (Van der Leeuw e.a. 2009). De Kennisbasis is een verzameling van bijna 400 vakbegrippen (de zogenaamde kenniselementen). Ze zijn geordend in negen domeinen van taalonderwijs (zie figuur 1) en dekken de inhoud van het vakcurriculum ‘taaldidactiek’ van de lerarenopleiding primair onderwijs. De Kennisbasis is bedoeld als opmaat voor een landelijke eindtoets Nederlands voor de Pabo die, zoals de plannen nu liggen, het ministerie voor het cohort 2011-2012 wil invoeren.

In het opleidingsveld is de Kennisbasis enthousiast ontvangen. Pabo-docenten Nederlands herkennen hun vak in de inhoud ervan en zien de bruikbaarheid van het instrument bij het doorlichten en verder ontwikkelen van het deelcurriculum ‘taaldidactiek’.

De 9 domeinen van de kennisbasis Nederlandse taal

1. Mondelinge taalvaardigheid
2. Woordenschat
3. Beginnende geletterdheid
4. Voortgezet technisch lezen
5. Begrijpend lezen
6. Stellen
7. Jeugdliteratuur
8. Taalbeschouwing
9. Spelling

Figuur 1: De 9 domeinen van de Kennisbasis Nederlandse taal.

2. Het project *Het opleiden van excellente taalleraren*

In oktober 2009 is vanuit het Expertisecentrum Nederlands het project *Het opleiden van excellente taalleraren* van start gegaan. De Kennisbasis Nederlands speelt hierin een centrale rol. Het doel van het project is om de kwaliteit van het taalonderwijs op de basisschool te verhogen door, aan de hand van de Kennisbasis, te werken aan kennisontwikkeling van zittende en aankomende leraren op het gebied van taaldidactiek. Het project omvat drie pilotlocaties: Pabo Groenewoud Nijmegen van de Hogeschool Arnhem-Nijmegen (HAN), Pabo Hogeschool Rotterdam en de Katholieke Pabo

Zwolle (KPZ). Die instellingen werken ieder, samen met twee basisscholen, aan het opleiden van excellente taalleraren en leveren daarbij materiaal voor een digitaal kennisplatform.

De zes basisscholen die taalonderwijs voor de komende jaren als speerpunt in hun schoolontwikkelpannen hebben opgenomen, vormen het startpunt voor het project. Enkele voorbeelden van vragen waarmee men worstelt zijn: ‘Hoe verhoog ik de leesprestaties van de leerlingen in groep 3?’, ‘Hoe brengen we een doorgaande lijn aan in ons leesbevorderingsonderwijs?’, ‘Hoe laten we ons taalonderwijs en de gebruikte taalmethodes van groep 3 en 4 beter op elkaar aansluiten?’... Het beantwoorden van die vragen kost leraren veel tijd; tijd die ze maar beperkt hebben naast hun reguliere werk. Aan de andere kant zijn er vaak stagiaires die enorm veel kunnen leren door mee te werken aan zo’n ontwikkeltraject. Wanneer zij daarbij vanuit de opleiding worden begeleid en vakdidactisch worden gevoed, kunnen ze een waardevolle bijdrage leveren aan het verbeteren van taalonderwijs en nemen ze de drukbezette leraren werk uit handen.

Op ieder van de zes basisscholen zijn de beoogde doelen geformuleerd en is een plan van aanpak vastgesteld waarin studenten, opleiders en één zittende leraar een actieve rol hebben. Het begrippenapparaat van de Kennisbasis dient daarbij als middel om zittende en aankomende leraren basisonderwijs te professionaliseren. De manier waarop dat gebeurt, verschilt per locatie. Met die werkwijze snijdt het mes aan twee kanten: de schoolontwikkeling krijgt, gesteund vanuit de lerarenopleiding, een extra impuls en de stageschool wordt optimaal benut als leeromgeving.

Een van de projectscholen wilde het leesonderwijs in de onderbouw verbeteren en daarbij zoveel mogelijk rekening houden met de verschillen tussen kinderen (Pauw 2010). Een vierdejaars stagiaire van de KPZ en een van de onderbouwleerkrachten namen, onder begeleiding van de opleidingsdocent taaldidactiek, het voortouw en bereidden een studiemiddag voor over het domein ‘beginnende geletterdheid’. Daarna zijn ze gezamenlijk aan de slag gegaan met het ontwikkelen van een eigen observatiesysteem op basis van bestaande systemen en hebben ze gezocht naar nieuwe, speelse werkvormen. Een andere projectschool had een nieuwe taal- en spellingsmethode aangeschaft. De directie wilde, naast het implementeren van die methodes, de vakdidactische inzichten en vaardigheden van de teamleden actualiseren (Schaufeli 2010). Uit een nadere analyse bleek dat vooral de stelopdrachten in de taalmethode vakdidactisch gezien niet optimaal waren en dat het stelonderwijs zoals dat tot op dat moment werd uitgevoerd wel een kwaliteitsimpuls kon gebruiken. Nadat de opleider een workshop over stelonderwijs had verzorgd, zijn studenten aan de slag gegaan met het herontwerpen en uitvoeren van goede voorbeeldlessen en zijn hun mentoren in de stellessen meer aandacht gaan besteden aan de oriëntatie- en publicatiefase, stappen voorafgaand aan en volgend op het feitelijke schrijven.

3. Een kennisplatform als opbrengst

De ontwikkeltrajecten van de deelnemende scholen en de activiteiten van de individuele studenten worden in het project vastgelegd in documenten (lesvoorbereidingen, evaluaties, materialen...) en in video-opnames van de uitgevoerde taalactiviteiten. Met dat materiaal wordt gedurende de looptijd van het project het zogenaamde *Kennisplatform Taaldidactiek Primair Onderwijs* ingericht. Het platform neemt de Kennisbasis Nederlandse taal als uitgangspunt en heeft als doel vakdidactische kennis in praktijkvoorbeelden zichtbaar te maken. Het eerste tussenresultaat is een website waarop de Kennisbasis Nederlands digitaal toegankelijk is gemaakt. Via links zijn de kenniselementen uit de Kennisbasis, de omschrijvingen en de verwante begrippen gemakkelijk te raadplegen. Bij de vormgeving van het platform is gebruikgemaakt van het ontwerp zoals dat in het project Leoned (Leoned 2009) tot stand is gekomen. Het *Kennisplatform Taaldidactiek Primair Onderwijs* is sinds kort toegankelijk via de site <http://www.leoned.nl> onder de knop 'Kennisplatform'.

Referenties

- Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (2009). *Kennisplatform Taalontwikkende Leraar*. Utrecht/Nijmegen: Leoned.
- Pauw, I. (2010). "Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo bruikbaar voor basisschool?" In: *Taal Lezen Primair*, jg. 2010, nr. 2, pagina's onbekend.
- Schaufeli, A. (te verschijnen). "Het opleiden tot excellente taalleraars en het nut van de Kennisbasis Nederlands". In: *Tijdschrift Taal*.
- Van der Leeuw, B. (2010). "Vijf uur taal per week is te weinig. Over professionele taalvaardigheid en de kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo". In: *Velon*, jg. 2010, nr. 3, pagina's onbekend.
- Van der Leeuw, B., T. Israel, I. Pauw & A. Schaufeli (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. Den Haag: HBO-raad.

Noten

- ¹ Overkoepelend bestuursorgaan voor alle hogere beroepsopleidingen met een adviseerende functie naar het Nederlandse ministerie van onderwijs.

5. Onderwijsinnovatie

Stroomleiders

Marleen Coutuer (Arteveldehogeschool Gent)

Bert De Bisschop (Hogeschool Gent)

Barber Bossuyt (Hogeschool Gent)

Catia Cucchiarini & Rintse van der Werf
Nederlandse Taalunie / Edia – Educatie Technologie
Contact: ccucchiarini@taalunie.org
rintse.vanderwerf@edia.nl

Taal- en spraaktechnologie voor het onderwijs in en van het Nederlands

1. Inleiding

De afgelopen jaren wordt in het onderwijs steeds meer de nadruk gelegd op het belang van maatwerk, diversiteit en differentiatie als elementen om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en om talentontwikkeling te stimuleren. Het bieden van maatwerk binnen de traditionele, klassikale aanpak is echter moeilijk. Daarom is er een groeiende behoefte aan ICT-leermiddelen die leren op maat aanbieden en aan motiveerende interactieve leeromgevingen die rekening houden met het niveau en de specifieke behoeftes van leerders.

ICT biedt mogelijkheden om aan die behoeftes te voldoen, maar als het gaat om taal leren en het ondersteunen daarvan, kunnen de mogelijkheden van ICT verder verrijkt worden met specifieke, op taal gerichte technologie: taal- en spraaktechnologie (TST). TST maakt het namelijk mogelijk om taalproducten – zowel geschreven als mondeling – door computers op een intelligente manier te laten verwerken, te beoordelen en eventueel van feedback te voorzien. TST heeft intussen een stadium bereikt waarin ze rijp en betrouwbaar genoeg wordt geacht om ingezet te worden in het onderwijs, mits er goed rekening wordt gehouden met de beperkingen die dergelijke technologie nog steeds heeft.

TST kan ingezet worden om het onderwijs in en van het Nederlands efficiënter te laten verlopen of om het aantrekkelijker en plezieriger te maken voor de leerlingen. Bijvoorbeeld voor vaardigheden waarbij er veel geoefend moet worden, kan TST gebruikt worden om leerlingen zo vaak als nodig te laten oefenen (het zogenaamde ‘kilometers maken’). Maar TST kan ook op een creatieve manier ingezet worden om interessantere en interactieve programma’s te ontwikkelen.

2. De rol van de Nederlandse Taalunie

De Taalunie wil zich inspannen om eraan bij te dragen dat het onderwijs in en van het Nederlands (basis- tot en met volwassenenonderwijs) in Nederland en Vlaanderen

optimaal gebruik kan maken van de huidige en toekomstige mogelijkheden van TST. Maatschappelijke processen zoals ‘individualisering’, ‘flexibilisering’ en ‘globalisering’ worden door de technologische ontwikkelingen nog verder versterkt. Samen met de vergrijzing leiden die ontwikkelingen tot een groeiende behoefte aan levenslang leren. Voor het onderwijs betekent dat dat er steeds meer vraag zal zijn naar interactieve leerprogramma's, waarmee leerders in hun eigen omgeving en op hun eigen tempo kunnen leren.

In de veranderende context zullen multimediale leeromgevingen, digitale leermiddelen, virtual reality en serious games steeds belangrijker worden omdat die meer intensieve en motiverende leerervaringen kunnen bieden. Daarin zal TST een prominente rol spelen om de interactie met machines zo natuurlijk mogelijk te laten verlopen. De Taalunie wil ervoor zorgen dat die interactie met virtuele leeromgevingen niet in het Engels gebeurt, maar in het Nederlands.

Het bevorderen van TST voor het Nederlands gebeurt al via het door de Nederlandse en Vlaamse overheid gefinancierde STEVIN-programma, dat de Taalunie coördineert. In dat kader zijn verschillende TST-basisvoorzieningen gerealiseerd die relevant kunnen zijn voor het onderwijs in en van het Nederlands: corpora van gesproken en geschreven taal, software voor automatische spreekvaardigheidsoefening en uitspraakbeoordeling en software voor alfabetiseringsprogramma's en voor spelling- en grammaticacontrole (ook specifiek voor dyslectische taalgebruikers). Een overzicht hiervan is te vinden in het nummer van het tijdschrift *DIXIT*, dat geheel gewijd is aan het STEVIN-programma en aan de inzet van TST in het onderwijs (http://www.notas.nl/dixit_release_pdfs/DIXIT_STEVIN_Onderwijs.pdf). In deze bijdrage zal een concreet voorbeeld worden gegeven van hoe taaltechnologie ingezet kan worden ten behoeve van het onderwijs: *de Slimme Nieuwslezer*.

3. Lesmateriaal op maat door de inzet van taaltechnologie

Een voorbeeld van hoe taaltechnologie kan worden ingezet in het onderwijs is afkomstig uit het NWO PROO onderzoek ‘MASLA’, dat van 2003 tot 2008 is uitgevoerd aan de Universiteit van Tilburg. In dat project is onderzoek gedaan naar de mogelijkheden voor het op maat aanbieden van digitaal lesmateriaal en naar de leereffecten die daarbij optreden. ‘Op maat’ betekent hier aansluitend bij kenmerken van de leerder, zoals taalniveau en leerstijl, maar ook interesses, voorkeuren en kenmerken zoals eerste taal en onderwijsachtergrond. Maatwerk leveren in het onderwijs is voor docenten een selectieproces dat informatie vereist over (1) de leerder en over (2) het beschikbare lesmateriaal. Voor auteurs van lesmateriaal betekent maatwerk het ontwikkelen van alternatieve leerroutes of aanvullend, extra lesmateriaal dat geschikt is voor bepaalde leerders. Zowel de ontwikkeling van geschikt lesmateriaal als de selectie van het juiste materiaal voor een leerder zijn veeleisende, tijdsintensieve taken. Voor beide taken is in het MASLA-project onderzocht hoe technologie kan helpen. Er zijn prototype toe-

passingen ontwikkeld voor het automatisch genereren van lesmateriaal en er zijn regels geïmplementeerd voor het automatisch selecteren van lesmateriaal, net boven het taalniveau van de leerders. Het leereffect is steeds gemeten door pretest-posttest onderzoek.

4. Het genereren en selecteren van lesmateriaal

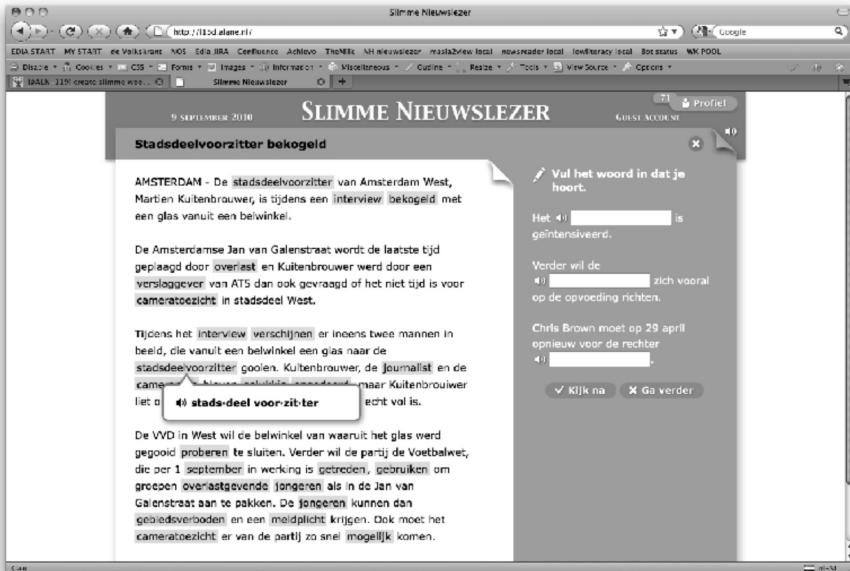
Bij het ontwikkelen van lesmateriaal voor taalmethodes vormen tekstcorpora al vele decennia een belangrijke leidraad voor auteurs, bijvoorbeeld in de selectie van woorden voor een methode. Dergelijke corpora zijn in toenemende mate digitaal en online beschikbaar, waardoor ze ingezet kunnen worden in de automatische talige analyse van teksten. Voorbeelden zijn automatische lemmatisering en 'Part of Speech tagging' (POS tagging) van teksten. Die basisinformatie kan daarna worden gebruikt voor meer geavanceerde analyses zoals 'keyword detectie' en 'tekstclustering'. Door de inzet van die technologie wordt (talige) informatie verzameld die belangrijk is voor het genereren van lesmateriaal. Wat is het onderwerp van een tekst? Waar zitten syntactisch complexe woorden? Welke woorden zijn laagfrequent en welke hoogfrequent? Wat zijn belangrijke eigennamen? Als die kenmerken van lesmateriaal bekend zijn, kan op de juiste plekken hulp en ondersteuning worden toegevoegd. Betekenisinformatie bij belangrijke keywords kan helpen bij tekstbegrip (Hootsen et al. 2007), een voorleesfunctie (spraaktechnologie) helpt laaggeletterden bij het lezen van syntactisch complexe woorden, morfologische regels helpen bij het afleiden van de betekenis van onbekende woorden... (Milliano et al. 2008). Daarnaast stelt taaltechnologie ons in staat om voor een willekeurige tekst taken en opdrachten te genereren die het leren ondersteunen. Een voorbeeld zijn oefeningen, waarbij op basis van de resultaten van POS tagging alle werkwoorden uit een zin worden geselecteerd, die de leerder vervolgens correct moet vervoegen.

Op het moment dat grote hoeveelheden lesmateriaal beschikbaar zijn, wordt de selectie van het juiste materiaal voor de leerder een uitdagende taak. Om het meest effectief te leren, moet materiaal worden geselecteerd dat net boven het niveau van de leerder ligt ($i+1$) en dat de leerder helpt bij het bereiken van een zeker leerdoel (Krashen 1987). Op het moment dat het taalniveau en de leerdoelen in formele modellen zijn gevat, kan het selectieproces worden geautomatiseerd. Kortom: de inzet van taaltechnologie biedt mogelijkheden om grote hoeveelheden lesmateriaal te verzamelen, te verrijken, te genereren en te selecteren.

5. Een voorbeeld: *De Slimme Nieuwslezer*

De uitkomsten van het MASLA-onderzoek zijn door Edia gebruikt bij het ontwikkelen van een toepassing die automatisch lesmateriaal maakt van alle ruim 1200 nieuws-

berichten die dagelijks online worden gepubliceerd door de belangrijkste dagbladen. Uit die 1200 berichten wordt vervolgens voor elke individuele leerder een selectie gemaakt van berichten die het best passen bij de kenmerken van die leerder. De onderdelen uit het bericht boven het niveau van de leerling worden verrijkt met extra hulp, zoals informatie over de betekenis, over woordopbouw en/of door vertalingen.



Figuur 1: De Slimme Nieuwslezer.

Tijdens de presentatie zal de werking en het gebruik van *De Slimme Nieuwslezer* worden gedemonstreerd. De nieuwslezer is een voorbeeld van hoe, door de inzet van taaltechnologie, nieuwe vormen van maatwerk kunnen worden gerealiseerd: kenmerken van de leerder zijn leidend voor het selecteren en – indien gewenst – het aanpassen of genereren van lesmateriaal (Van der Werf & Vermeer 2008).

Referenties

- Hootsen, G., R. van der Werf & A. Vermeer (2007). "E-learning op maat: automatische geïndividualiseerde materiaalselectie in het tweede-taalonderwijs". In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, vol. 78, p. 119-130.
- Krashen, S.D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewoods Cliffs, N.J. [etc.]: Prentice-Hall international.

Van der Werf, R., G. Hootsen & A. Vermeer (2008). "Automated user-centred task selection and input modification in language learning". In: *ITL Review of Applied Linguistics*, jg. 2008, nr. 155, p. 1-22.

Van der Werf, R. & A. Vermeer (2008). "Online kranten, een model van de (tweede-) taalleerder en het genereren van adaptief lesmateriaal". In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, vol. 80, p. 49-61.

Ronde 2

Dries Tanghe & Philip van Oosten

Hogeschool Gent

Contact: dries.tanghe@hogent.be

philip.vanoosten@hogent.be

Op zoek naar een methode om de leesbaarheid van teksten automatisch te beoordelen

1. Achtergrond: leesbaarheidsonderzoek en leesbaarheidsformules

Het leesbaarheidsonderzoek is ontstaan in de Verenigde Staten in de jaren 1920. De toenemende instroom van immigranten in de scholen zorgde ervoor dat leerlingen steeds vaker met substantieel verschillende leesvaardigheidsniveaus in dezelfde klasgroepen werden ingedeeld. Daardoor werd de vraag naar een manier om tekstmateriaal te kunnen afstemmen op de leesvaardigheid van het individu groter. Leesbaarheidsformules zijn ontstaan als een antwoord op die vraag. Op basis van een aantal kenmerken van een tekst, zoals de gemiddelde zinslengte of het gemiddelde aantal lettergrepen per woord, pretenderen ze een objectieve meting te kunnen geven van de leesbaarheid van een tekst. Voorbeelden zijn de 'Flesch Reading Ease' formule (Flesch 1948) en de 'Flesch-Kincaid Grade Level' formule (Kincaid 1975), die tot op vandaag druk gebruikt worden over de hele wereld. Dat blijkt onder andere uit het feit dat ze standaard zijn ingebouwd in de meeste versies van Microsoft Word¹.

De meeste leesbaarheidsformules werden in de Verenigde Staten ontwikkeld en zijn dan ook eerst en vooral ontworpen voor de beoordeling van Engelstalige teksten. In ons taalgebied paste Brouwer de 'Flesch Reading Ease' formule aan aan het Nederlands, wat resulteerde in de AVI-leesniveaus (Brouwer 1963). Die AVI-niveaus, die op een groot aantal kinder- en jeugdboeken staan aangegeven, zijn bedoeld als leidraad bij de zoektocht naar leesmateriaal dat past bij een bepaalde leesvaardigheid. Na experimenteel onderzoek van Staphorsius werden de AVI-niveaus vernieuwd en wer-

den de CLIB-niveaus ontwikkeld (Staphorsius 1994). Ook die laatste willen een indicatie geven van de leesvaardigheid die nodig is om een boek goed te kunnen lezen.

Aangezien dat soort leesbaarheidsonderzoek zijn oorsprong vindt in het leesonderwijs, hoeft het helemaal niet te verbazen dat de leesbaarheidsformules die eruit zijn voortgekomen ook voornamelijk gericht zijn op lerende lezers. De formules zijn meestal ontwikkeld op basis van kinder- en jeugdliteratuur en verliezen dan ook veel van hun waarde als ze worden toegepast op teksten in andere domeinen. Toch blijkt dat de formules vaak gebruikt worden bij het beoordelen van eender welke teksten, ongeacht de leesvaardigheid van het doelpubliek van die teksten.

Een andere kanttekening die bij de meeste leesbaarheidsformules dient te worden geplaatst, is dat ze enkel rekening houden met oppervlaktekenmerken van teksten, zoals ‘gemiddelde woordlengte’ en ‘gemiddelde zinslengte’. Het is belangrijk te beseffen dat dergelijke kenmerken de leesbaarheid niet verklaren, maar ze in het beste geval slechts weerspiegelen. Een hoge gemiddelde zinslengte zal zowel voorkomen bij een moeilijk leesbare tekst met ingewikkelde syntactische structuren en een bovengemiddeld aantal proposities per zin, als bij een makkelijk leesbare tekst, waarin veelvuldig gebruik wordt gemaakt van eenvoudige nevenschikkingen. Het gevaar is dan dat leesbaarheidsformules oneigenlijk worden gebruikt als remediërende hulpmiddelen bij het schrijven. We kunnen het in dat opzicht eens zijn met Klare (1976: 136): “improving comprehension by writing to a readability formula is like lighting a match under a thermometer to warm up a room”.

Een laatste kritische opmerking over de bruikbaarheid van leesbaarheidsformules die we hier willen aanhalen, is dat we door middel van uitgebreid statistisch onderzoek (van Oosten et al. 2010) konden aantonen dat verschillende formules geheel gelijklopende resultaten opleveren. Het is in dat opzicht vooral opmerkelijk dat het nauwelijks een verschil blijkt uit te maken voor welke taal de formules in principe ontworpen zijn. Dat is zeker op het eerste zicht verrassend, maar laat zich vrij eenvoudig verklaren door het feit dat er enkel taalonafhankelijke oppervlaktekenmerken in rekening worden genomen. Nochtans valt te verwachten dat niet in alle talen dezelfde factoren een rol spelen bij het bepalen van leesbaarheid. Toen Brouwer de formule van Flesch herzag in functie van het gebruik voor Nederlandse teksten, verlaagde hij onder meer het gewicht van de factor ‘gemiddelde woordlengte’ in de formule. Dat is allicht terecht: samengestelde woorden in het Nederlands worden immers meestal aan elkaar geschreven, terwijl het Engels voor samenstellingen twee woorden gebruikt. Transparante samenstellingen zijn voor de geoefende lezer van het Nederlands niet problematisch en daarom lijkt ‘gemiddelde woordlengte’ een minder geschikte indicator van leesbaarheid in onze taal dan in het Engels. Misschien had Brouwer er dan ook beter aan gedaan om in zijn aangepaste formule ‘gemiddelde woordlengte na splitsing in samenstellende delen’ op te nemen.

2. Het *Hendi*-project: onderzoeksdoelstellingen

In het voorbije decennium heeft het leesbaarheidsonderzoek niet toevallig een forse heropleving gekend. De opkomst van ‘taaltechnologie’ als wetenschappelijke discipline heeft ervoor gezorgd dat veel meer talige kenmerken automatisch aan teksten kunnen worden onttrokken. Daarbij krijgen we ook meer en meer grip op kenmerken die de leesbaarheid van een tekst beïnvloeden en niet zozeer aan de oppervlakte liggen, zoals syntactische patronen en referentiële relaties. Door de enorme vooruitgang in de informatica kunnen we veel meer data verwerken en veel complexere berekeningen uitvoeren dan twintig jaar geleden, toen leesbaarheidsonderzoekers het aantal lettergrepen in een tekst nog handmatig moesten tellen. Vanuit het domein van de psycholinguïstiek komen interessante nieuwe inzichten over de mentale verwerking van teksten en bepalende factoren voor de leesbaarheid ervan. Kortom: het leesbaarheidsonderzoek heeft anno 2010 meer mogelijkheden dan ooit tevoren.

In het onderzoeksproject *Hendi* van de Hogeschool Gent willen we meestappen in dat leesbaarheidsonderzoek van de 21^{ste} eeuw en de nieuwe mogelijkheden optimaal benutten. De voornaamste doelstelling van het project is een methode te ontwerpen om de leesbaarheid van teksten automatisch te beoordelen. De implementatie daarvan kan een softwareprogramma of een webservice zijn. Bij de ontwikkeling beperken we ons niet tot een bepaald toepassingsdomein, zoals ‘kinder- en jeugdliteratuur’, maar beogen we een zo groot mogelijke bruikbaarheid. Door de beoordeling te baseren op de factoren die leesbaarheid mee veroorzaken, en ze niet enkel weerspiegelen, willen we het resultaat van de automatische evaluatie ook een verklarende waarde geven. Aan de hand daarvan kan de gebruiker ook geholpen worden bij het redigeren van zijn of haar tekst. Het is de bedoeling een vorm van feedback te geven over specifieke oorzaken van (on)leesbaarheid, waardoor de gebruiker gerichte ingrepen kan doen volgens de eisen van het beoogde doelpubliek. Tenslotte richten we ons primair op een ontwikkeling voor het Nederlands en maken we daarbij gebruik van taalafhankelijke tekstkenmerken. Als we onze methode in een later stadium op het Engels toepasbaar maken, zullen we een nieuwe selectie maken van kenmerken die leesbaarheid bepalen, specifiek afgestemd op het Engelse taaleigen.

3. De opbouw van een corpus voor leesbaarheidsonderzoek

Een van de voornaamste uitgangspunten van de taaltechnologie is dat computeralgoritmes gebruikt kunnen worden om karakteristieken van natuurlijke taal te leren uit een tekstcorpus. In ons onderzoeksproject hebben we dus nood aan een verzameling teksten, waaruit we kunnen leren wat leesbaarheid is. Concreet houdt dat in dat we moeten vertrekken van een aantal teksten, waarvan we weten hoe leesbaar ze zijn. Het lerende algoritme kan de factoren die leesbaarheid bepalen daar dan uit extraheren.

Een eerste probleem daarbij is dat zo'n corpus voor het Nederlands niet bestaat, althans niet met teksten voor een volwassen lezerspubliek. Het enige experimentele leesbaarheidsonderzoek in ons taalgebied werd namelijk door Staphorsius uitgevoerd op een verzameling kinderboeken. Een ander probleem ligt in het feit dat leesbaarheid subjectief is: de attitude en de voorkennis van de lezer hebben een aantoonbare invloed op zijn of haar tekstbegrip.

We proberen beide problemen het hoofd te bieden door het concept 'leesbaarheid' te beschouwen als de visie die lezers zelf hebben op leesbaarheid. We stellen een nieuw corpus samen op basis van de mening van zoveel mogelijk lezers over de leesbaarheid van een verzameling teksten. Die meningen verzamelen we met behulp van twee webapplicaties:

1. <http://lt3.hogent.be/nl/orden-volgens-leesbaarheid>.
2. <http://lt3.hogent.be/hendi/expert-readers>².

De bedoeling van de eerste applicatie is dat ze door zoveel mogelijk lezers wordt gebruikt. Ze is daarom voor iedereen toegankelijk en bijzonder eenvoudig: twee teksten worden tegelijk getoond en de lezer wordt gevraagd om aan te geven welke de gemakkelijkste is, tenzij hij of zij ze beide even moeilijk vindt. De tweede applicatie is enkel bedoeld voor een testpanel van mensen die beroepsmatig met taal bezig zijn. Er is dan ook een wachtwoord nodig om die applicatie te kunnen gebruiken. Onze taal-experten krijgen een iets complexere opdracht: ze worden verzocht een groter aantal teksten te rangschikken ten opzichte van elkaar. Daarnaast kennen ze aan elke tekst ook een cijfer toe, dat tegelijk dient als een absoluut oordeel over de tekst zelf en als een maat voor het verschil in leesbaarheid met een aantal andere teksten.

Referenties

- Brouwer, R. (1963). "Onderzoek naar de leesmoeilijkheden van Nederlands proza". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 40, p. 454-464.
- Flesch, R. (1948). "A new readability yardstick". In: *Journal of Applied Psychology*, jg. 32, nr. 3, p. 221-233.
- Kincaid, J., P. Fishburne Jr., R. Rogers & B. Chissom (1975). *Derivation of New Readability Formulas for Navy Enlisted Personnel*. Springfield: National Technical Information Service.
- Klare, G.R. (1976). "A second look at the validity of readability formulas". In: *Journal of Reading Behavior*, jg. 8, nr. 2, p. 129-152.
- Staphorsius, G. (1994). *Leesbaarheid en leesvaardigheid. De ontwikkeling van een domeingericht meetinstrument*. Arnhem: Cito.

Van Oosten, P., D. Tanghe & V. Hoste (2010). 'Towards an Improved Methodology for Automated Readability Prediction'. In: N. Calzolari et al. (red.). *Proceedings of LREC 2010*. Parijs: ELRA.

Noten

¹ Een implementatie van deze en een aantal andere leesbaarheidsformules is te vinden op: <http://lt3.hogent.be/demos/readability>.

² De toegang tot deze pagina is beschermd door middel van een wachtwoord. Een demonstratiefilmpje van de applicatie is te vinden op <http://www.youtube.com/watch?v=iSXBQIlwslo4>.

Ronde 3

Olaf Du Pont

Universiteit Gent (Universitair Talencentrum)

Contact: olaf.dupont@ugent.be

Web 2.0 in de les

1. Inleiding

Deze workshop heeft een dubbel doel: enerzijds komen concrete oefeningen met blogs, wiki's en een forum aan bod; anderzijds wordt de nadruk gelegd op hoe je de oefeningen met die media bij de leerlingen aanbrengt en integreert in de les.

2. Nieuwe webtechnologie

Web 2.0 is de verzamelnaam voor internetsites die individuele gebruikers toelaten om zelf informatie aan die site toe te voegen, zonder dat daarvoor technische kennis nodig is. De technologie laat toe om gemakkelijker, sneller en vaker informatie te delen. Webgebruikers zijn niet langer een lezer, maar ook een schrijver.

3. Lesgeven 2.0?

De afgelopen jaren hebben leraren gekeken of het aspect 'delen' een meerwaarde kan

hebben voor hun lessen. Ervaringen van leraren en onderzoek naar de integratie van Web 2.0-technieken in de klas lijken de meerwaarde te bevestigen: er is meer motivatie bij de studenten en de leerwinst lijkt hoger.

3.1 Meerwaarde?

Leraren die Web 2.0 gebruiken in de les lijsten de voor- en nadelen mooi op:

- Leerlingen gaan actiever meewerken, vooral als ze zelf iets kunnen toevoegen of als ze een persoonlijke toets aan hun werk of inspanningen kunnen geven. Doordat de opdracht ‘hun’ werkstuk is, stijgt de zelfmotivatie, niet in het minst omdat de klas – en zelfs de hele wereld – over de schouder meekijkt en meepraat. Met traditionele werkstukken is dat in het beste geval enkel zo bij de presentatie van een afgewerkt stuk en niet tijdens het schaven.
- Leerlingen werken meer en vaker buiten de traditionele klastijd.
- Leerlingen werken ook aan vakoverschrijdende vaardigheden, zoals ‘werk in team’, ‘feedback geven’...

Leerlingen met Web 2.0 laten werken is dus vooral een plus voor de leerlingen, maar leraren halen er ook hun voordeel mee: ze krijgen meer variatie in hun oefeningenrepertoire en krijgen originelere werkstukken aangereikt van de leerlingen.

3.2 Afblijven! Soms ben je beter af zonder

“Computers zijn mooi en wel, maar ik heb geen internet en mijn leerlingen ook niet” en “ik mag al blij zijn als ze een tabtoets vinden op een klavier”, zijn veelgehoorde tegenkantingen. En terecht! Zonder voldoende omkadering van tijd en middelen schiet Web 2.0 zijn doel voorbij.

“Ik neem mijn leerlingen mee op een verhaal met vaste etappes. Ik zie wel hoe hun invalshoek waardevol kan zijn, maar het kan me ook afleiden van mijn leerdoel. Dan pas ik liever”. De leerstijl van een dergelijke leraar strookt niet met het open verhaal van Web 2.0.

Leraars zijn op hun best in hun comfortzone: ze hebben de lessen in hun vingers en soms heeft dat best wat jaren gekost om zo ver te raken. “Moet ik die onzekerheid nu opnieuw doormaken?”

“Ik heb de omkadering en ik moedig de studenten aan me te verrassen, maar ik zit vast in een opgelegd lessenspakket dat ik deel met enkele rigide collega’s”. Als leraar heb je ruimte en vertrouwen nodig om te kunnen experimenteren.

3.3 Concreet

Er zijn tientallen manieren om gemakkelijk webinhoud te maken. In de workshop komen drie populaire technieken aan bod: 'de blog', 'de wiki' en 'het forum'.

- Blog

Een blog is een website waar je korte teksten kunt plaatsen, al dan niet met een foto of filmpje erbij. De teksten schrijven doe je op een webpagina die sterk lijkt op jouw tekstverwerker. Blogs kan je gratis plaatsen. Je kunt kiezen voor één blog per leerling of voor een klasblog, waarop iedereen kan meeschrijven en commentaar kan geven op andermans werk.

In de workshop gaat een groep op een groepsblog een leservaring vertellen in precies zes zinnen. Het is de bedoeling om van een anekdote te vertrekken en om daaruit een afgelijnde conclusie af te leiden. Iedereen geeft online commentaar op het werk en de inhoud van de andere 'posts'.

- Wiki

Een wiki verschilt van een blog, omdat het expliciet de bedoeling is dat iedereen samenwerkt aan één en dezelfde inhoud. Op een blog heb je nog de aparte 'posts' van de leerlingen, maar bij een wiki is de webpagina van een hele groep. Gelukkig kan je als leraar wel *Big Brother* spelen en nagaan wie wat wanneer heeft gewijzigd.

In de workshop gaat een groep fouten halen uit een tekst die op een wiki staat. De uitdaging is om alle fouten te vinden en te corrigeren.

- Forum

Op een forum praat je met elkaar: over de inhoud van een taak of les, maar ook over hoe je de taak praktisch geregeld krijgt.

In de workshop volgt een groep de vorderingen van de bloggers en van de wikigroep. Ze overleggen samen over welke tips of regels ze belangrijk vinden om in de les op terug te komen.

4. Tot slot

De workshop eindigt met de mensen uit de forumgroep die hun bevindingen over de blogposts en de wiki voor de groep presenteren. Daarnaast worden nog enkele tips gegeven om blogs en wiki's te integreren in de les.

Referenties

- Churchill, D. (2007). "Web 2.0 and Possibilities for Educational Applications". In: *Educational Technology*, vol. 47, nr. 2, p. 24-29.
- Quible, Z. K. (2005). "Blogs: a natural in business communication courses". In: *Business Communication Quarterly*, vol. 68, nr. 1, p. 73-76.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wiki's, Podcasts and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Ronde 4

Jan Strybol
PCVO Het Perspectief, Gent
Contact: janstrybol@hotmail.com

5

Je kunt meer dan je denkt. Web 2.0 en ICT-toepassingen in de taalklas

1. Wat kan ICT betekenen voor de taalleerkracht?

Om de bovenstaande vraag te kunnen beantwoorden, moeten we kijken naar de meerwaarde die het gebruik van ICT-applicaties kan bieden. Kort gezegd komt dat hierop neer:

- ICT-applicaties zijn attractief en uitnodigend.
- De leeromgeving wordt veel rijker: variatie via digitale werkvormen, sterke visuele ondersteuning, oneindig veel illustraties, snelle links naar verwante onderwerpen, up-to-date materiaal, 'real-life' situaties tegenover klassimulaties...
- ICT heeft het potentieel om het concept van 'leren' te veranderen: 'any time', 'any place', 'anywhere' (en zo vaak je wilt, want computers zijn onvermoeibaar).
- ICT-applicaties bieden de mogelijkheid om te differentiëren en om leerlingen een persoonlijk leertraject aan te bieden.

Vandaag wordt ICT in veel klassen echter beperkt tot een klein deel van de mogelijkheden. Leerkrachten tonen een filmpje op Youtube, een online artikel, een PowerPoint, een stukje nieuws... Op zich is dat goed natuurlijk: de leerlingen krijgen taalinput in een betekenisvolle context en het medium is nog attractief ook. Maar de selectie van het aanbod is nog steeds gemaakt door de leerkracht en ICT wordt niet

gebruikt om de leerlingen de kans te geven om actief met taal te ‘werken’. Natuurlijk zal een goede leerkracht die input aanvullen met oefeningen in de les, maar in dat geval blijven de grenzen van het leren nog steeds binnen de muren van het klaslokaal.

Een toenemend aantal scholen maakt weliswaar gebruik van een leerplatform, waar informatie over en oefeningen van de verschillende vakken worden aangeboden. De leerlingen loggen daar op in en kunnen werken in hun eigen tijd, wat reeds een groot voordeel is ten aanzien van klassessies. Ze kunnen teksten lezen, een film bekijken, grammatica en woordenschat leren en vaak kunnen ze ook oefenen via gesloten testen (zie o.m. ‘hot potatoes’), ‘matching oefeningen’, gaatjesteksten...

Maar leren ze daarmee wel communiceren? Leren ze actief met de taal om te gaan? En krijgen ze adequate feedback? Als we het gebruik van ICT beperken tot de beschrijvingen hierboven, missen we een enorm potentieel dat het net ons biedt. Met andere woorden: we moeten voorbij die grens naar het land van de ICT-opportunities. Maar hoe geraken we daar?

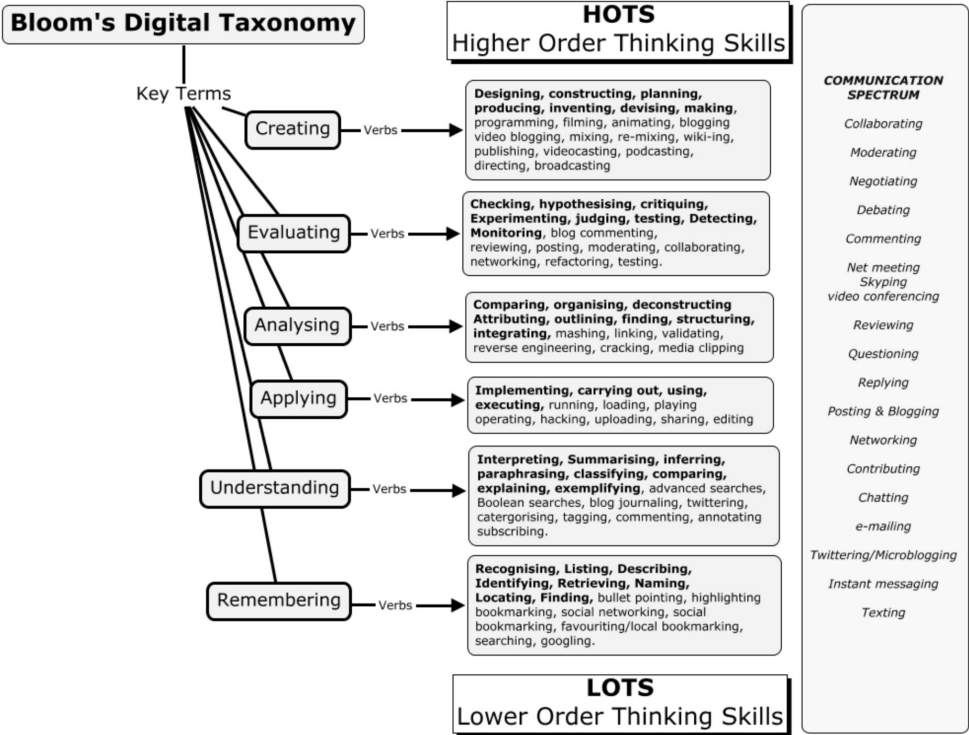
2. Onze gids: Blooms digitale taxonomie

We hebben een gids nodig en het goede nieuws is: die gids bestaat en is te vinden op het internet (waar anders?). De taxonomie van Bloom is een classificatie van leerdoelstellingen, waarin verschillende niveaus van leren zijn gedefinieerd en opgelijst volgens opklimmende graad van complexiteit. De originele taxonomie werd geschreven in 1956, maar die versie werd later aangepast door Anderson en Krathwohl (2001). Zij beschouwen creativiteit van een hogere orde dan evaluatie en – wat belangrijker is – ze formuleren de acties die verbonden zijn met elk van de taxonomische niveaus als concrete werkwoorden.

Men kan zich de taxonomie voorstellen als een trap: elke trede brengt het leerproces tot een complexer niveau en houdt automatisch de vorige stappen in:

1. *kennis*: reproduceren, herkennen, terugvinden van kennis, concepten en procedures.
2. *begrip*: verduidelijken, interpreteren en toepassen van de kennis op soortgelijke situaties.
3. *toepassing*: het geleerde (kennis/begrip) in een nieuwe situatie toepassen en uitvoeren.
4. *analyse*: een (complex) geheel analyseren, opdelen en de verbanden bepalen.
5. *evaluatie*: kritisch denken en beoordelen gebaseerd op criteria.
6. *creatie*: creatief denken, een nieuw geheel vormen en zoeken naar oplossingen.

De leerdoelen hierboven zijn nog steeds opgesteld met face-to-face leren voor ogen en de vraag is hoe dat kan toegepast worden in een digitale omgeving. Om hier een antwoord op te kunnen geven, heeft Churches (2009) de taxonomie opnieuw herzien. Het resultaat van zijn inspanningen is *Bloom's 'Digital Taxonomy'*, waarvan je een beschrijving kan zien op zijn excellente prijswinnende wiki *Edorigami*. In die nieuwe digitale taxonomie worden de concrete werkwoorden van elk leerniveau vertaald naar werkwoorden die digitale activiteiten beschrijven. Een andere grote bijdrage is de toevoeging van het spectrum 'communication' (collaboration), waar we als taalleerkrachten natuurlijk alleen maar verheugd over kunnen zijn.



Figuur 1: Bloom's Digital Taxonomy.

3. Echt leren met ICT

Hoe kan de taxonomie ons nu gidsen bij onze zoektocht naar zinvol leren op het internet? De ICT-applicaties die vandaag in de klassen worden gebruikt (PowerPoint, video, digitale artikelen...) zijn gesitueerd op de twee eerste niveaus van de taxonomie ('remembering' en 'understanding'). Gesloten oefeningen op het leerplatform ('meerkeuzetest', 'close-test', 'matching') halen misschien nog het niveau van de toepassing,

maar we slagen er niet in om hoger te gaan. We kunnen ons natuurlijk afvragen of dat wel mogelijk is? Het antwoord daarop is eenvoudig: natuurlijk is dat mogelijk. Als je naar de wiki van Churches gaat, zie je een groot aantal mogelijke webactiviteiten voor elk van de niveaus (inclusief de hoogste en het spectrum communicatie). Bovendien is de wiki begonnen met het oplijsten van webtools die gebruikt kunnen worden voor die activiteiten.

Laten we een voorbeeld geven: ‘applying’ (level 3) wordt omschreven met de volgende sleutelwerkwoorden: ‘implementing’, ‘carrying out’, ‘using’, ‘executing’, ‘running’, ‘loading’, ‘playing’, ‘operating’, ‘hacking’, ‘uploading’, ‘sharing’, ‘editing’... Die sleutelwerkwoorden worden dan verbonden met een aantal mogelijke activiteiten, zoals ‘presentation’ of ‘interview’. Ten slotte worden tools gesuggereerd voor elk van de activiteiten:

- *presentation*: ‘impress’, ‘Simple DTP product’, ‘powerpoint’, ‘google presentation’, ‘Zoho’, ‘skype’, ‘interactive whiteboard collaboration using e-tools’, ‘audio and video conferencing’.
- *interview*: ‘Word Processing’, ‘mind mapper’, ‘podcast’, ‘vodcast’, ‘audacity’, ‘sound recorder’, ‘collaboration using e-tools’, ‘skype’.

Die suggesties hebben nog ‘fine-tuning’ en evaluatie nodig, gebaseerd op gebruikscriteria voor taalleerdoeleinden, maar het werk van Churches biedt ons zonder twijfel een schat aan informatie en een mooie uitvalbasis.

4. Gebruik van tools

We moeten dus proberen om ICT niet enkel te gaan gebruiken om kennis over te brengen en te illustreren (teksten, plaatjes, filmpjes, audiofragmenten...). Ook mogen we niet blijven steken op het niveau van gesloten toepassing van de opgedane kennis (invuloefeningen, matching, vraagjes...). Die zijn op zich prima, maar we moeten proberen om verder te gaan in de taxonomie van Bloom en een aanbod kiezen of maken dat ook de hogere leerniveaus, plus communicatie en samenwerking, stimuleert.

Webapplicaties en andere ICT-tools doen dat uiteraard niet vanzelf: ze zijn trouwens bijna nooit ontwikkeld met een leerdoel voor ogen. Die extra dimensie is de taak van de leraar. We moeten met andere woorden eerst de juiste doelstelling formuleren en dan kijken of er een middel is dat we kunnen gebruiken om dat doel te bereiken. Dat laatste is nu precies een van de bezwaren die sceptici opperen als ze het over ICT in het talenonderwijs hebben: hoe kan je nu echt communiceren, feedback krijgen en mondeling taalgebruik oefenen?

Het blijft natuurlijk zo dat reëel contact voor een taal belangrijk is, maar dat wil niet zeggen dat we het ICT-gedeelte moeten beperken tot input (lezen/luisteren) en sterk afgeleide output (invuloefening, meerkeuzetest). In principe zijn bijna alle doelstellingen van het talenonderwijs mogelijk met ICT. Soms ligt het gebruik van een tool voor de hand, soms komt daar wat creativiteit aan te pas en soms moeten we echt inspanningen doen om zelf een didactisch middel te ontwikkelen. Dat laatste type zou ons te ver leiden, maar in de workshop geef ik een voorbeeld van de twee eerste types tools, waar we dan ook mee aan de slag gaan.

Referenties

Anderson, L.W. & D. Krathwohl (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.

Churches, A. (2009). "Bloom's Digital Taxonomy". (<http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>).

Overzichten van webtools die interessant zijn voor het onderwijs

Web 2.0 in Education: <http://web2educationuk.wetpaint.com/>.

Web 2.0 – Cool Tools for Schools: <http://cooltoolsforschools.wikispaces.com/>.

Ronde 7

Jordi Casteleyn

Universiteit Gent /Arteveldehogeschool Gent

Contact: jordi.casteleyn@ugent.be

Slidecast Yourself: studenten geven presentaties op het internet

1. De dubbele uitdaging voor presentaties in het onderwijs van vandaag

Soms lijkt het alsof het onderwijs alle problemen van de maatschappij moet oplossen (zie o.a. Bormans 2008). De lessen Nederlands, bijvoorbeeld, mogen zich blijkbaar niet beperken tot wat er in het leerplan staat, waardoor alle contactmomenten bar-

stensvol zitten. Daardoor is de beschikbare tijd voor het trainen van bijvoorbeeld presentatievaardigheden zeer beperkt, hoewel iedereen het belang van zo'n professionele communicatievaardigheid erkent. Hoe kan het onderwijs van vandaag de presentatievaardigheden van leerlingen en studenten verbeteren, terwijl er hiervoor steeds minder tijd beschikbaar is?

Daarnaast heeft de 'klassieke' presentatie niet meer het rijk voor zich alleen. Presentaties zijn niet langer begrensd tot situaties waarin een spreker in een afgesloten ruimte een groep mensen toespreekt (Cyphert 2007). Nieuwe communicatietechnologieën zoals podcasts, weblogs en social networking sites (ook wel eens met Web 2.0 aangeduid) hebben het concept 'presentatie' op een nieuwe manier ingevuld. De klemtoon is verschoven van de spreker naar het publiek. Je merkt dat bijvoorbeeld social networking sites de controle wil geven aan de gebruikers. Of toch tenminste die indruk wil wekken (Castells 2009). Het onderwijs van 2010 kan die nieuwe vorm van presentaties moeilijk negeren.

2. Wat is slidecasting?

Een van de manieren om die dubbele uitdaging te beantwoorden, is het introduceren van slidecasting in het onderwijs. Slidecasting kan met podcasting vergeleken worden, maar de stem is met PowerPoint-dia's (of ander visueel materiaal) gesynchroniseerd. Vroeger was die technologie gelimiteerd tot docenten die lessen via het internet beschikbaar stelden, maar sinds 2007 bestaan er websites zoals <http://www.SlideShare.net> die de technologie voor iedereen beschikbaar stellen. Het productieproces van een slidecast is vrij eenvoudig en de nodige software vind je op elke nieuwe computer.

Websites zoals <http://www.SlideShare.net> vertonen ook alle eigenschappen die men als typisch Web 2.0 beschouwt. De interface lijkt bijvoorbeeld zeer goed op die van het bekendere YouTube. Je kan de slidecast stoppen en je kan doorklikken en pauzeren. Ook kan je opmerkingen bij een slidecast plaatsen, de slidecast delen op Facebook of Twitter, formeel bevriend raken met de maker van de slidecast, en zelfs een score geven aan de slidecast. Als je een slidecast creëert, kan je ook kernwoorden bij de slidecast plaatsen en aan een categorie toevoegen. Op die manier bouw je een netwerk van slidecasts, die inhoudelijk met elkaar verbonden zijn.

Zoiets als Web 2.0 kan interessant zijn voor het onderwijs, omdat Web 2.0 het concept 'identiteit' centraal stelt. Reticus Kenneth Burke (1897-1993) beklemtoonde al het belang van identiteit voor het communicatie- en leerproces. Volgens hem moet je namelijk eerst met iets of iemand identificeren voordat dat jou kan overtuigen (Burke 1945). Dat werpt natuurlijk een nieuw licht op hoe menselijke relaties opge-

bouwd worden. Het toont bijvoorbeeld aan dat je de netwerkrelaties in de nieuwe ‘social media’ als communicatie, overtuiging en identificatie kunt interpreteren. Op die manier zal het gebruik van social media in het onderwijs onvermijdelijk de persoon van de studenten beïnvloeden. Dat is een aantrekkelijk idee, aangezien leertheorieën aanduiden dat persoonlijke betrokkenheid van de studenten de kans op studieresultaten verhoogt (Friedlander & Macdougall 1992).

3. Werkt slidecasting in het onderwijs?

Eind 2009 en begin 2010 onderzochten we de toepasbaarheid van slidecasting in het onderwijs. We bestudeerden die nieuwe communicatietechnologie in twee verschillende educatieve settings: in het vak ‘Communicatievaardigheden’ bij de eerstejaarsstudenten informatica (universiteit Gent) (Casteleyn & Mottart 2010) en in het vak ‘English: accountancy and tax 1’ bij de tweedejaarsstudenten bedrijfsmanagement (Arteveldehogeschool Gent) (Casteleyn 2010). Telkens vroegen we aan hen om een slidecast te creëren en de internetlink ernaar op een forum van het digitale leerplatform te plaatsen. Ook kregen ze een uitgebreide handleiding die de studenten stap voor stap door het productieproces leidde en enkele goede voorbeelden toonde.

3.1. Binnen het vak ‘Communicatievaardigheden’

De studenten erkenden dat het produceren van een slidecast vrij eenvoudig is. Ook bevestigden ze over de nodige apparatuur en expertise te beschikken om de opdracht succesvol te kunnen uitvoeren. Toch speelt de emotionele context een belangrijke rol in het succes van slidecasting door studenten. Er is bijvoorbeeld een duidelijke positieve correlatie tussen hun houding tegenover de nieuwe technologie en hun verwachtingen om die technologie in de toekomst opnieuw te gebruiken. Daarenboven is de sociale invloed recht evenredig met hun verwachtingen over het nut van, de moeilijkheidsgraad van, en hun persoonlijke gevoelens tegenover slidecasting.

3.2. Binnen het vak ‘Engelse bedrijfscommunicatie’

De reacties van de studenten ‘Engelse bedrijfscommunicatie’ over slidecasting liepen gelijk met die van de studenten ‘Communicatievaardigheden’. Ook zij vonden dat het productieproces vrij eenvoudig was. “Ik kan het zelfs, en ik ben een meisje, dus iedereen moet het kunnen”, zei een studente enigszins verontschuldigend. Ze hadden geen negatieve gevoelens tegenover de nieuwe ICT tool, ze vonden het zelfs “minder angstaanjagend dan een ‘echte’ presentatie”, maar ze bestempelden het wel als “onnatuurlijk”. De opmerkingen die ze gaven over hoe ze hun slidecast gestructureerd hadden, bezorgden ons extra verhelderend materiaal. Al hun commentaren hierover kunnen we langs 2 assen in 4 categorieën samenvatten:



Figuur 1: Hoe structureren studenten een slidecast?

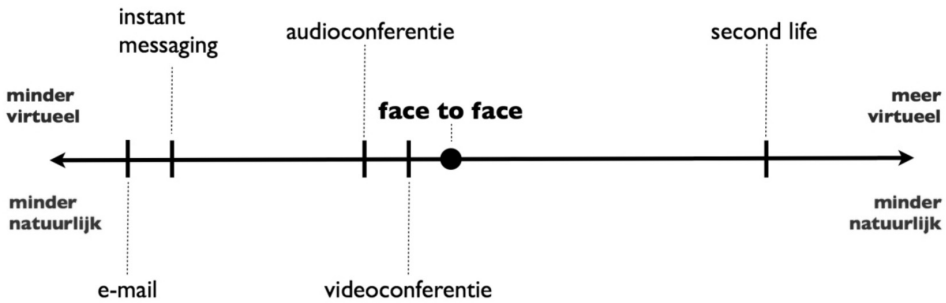
Bovenstaand schema verduidelijkt waar studenten op letten als ze een slidecast structureren. Ten eerste is de slidecast sterk bepaald door de ideeën van de studenten over hoe een goede presentatie eruitziet (zie: 'creëren – vorm'). Een lesgever kan dus niet verwachten dat de kwaliteit van een presentatie sterk zal stijgen of dalen doordat de presentatie plots in een ander formaat gegoten wordt. Ten tweede, als je de bewering bij 'kopiëren – vorm' leest, merk je dat het belangrijk is dat de studenten goede voorbeelden van slidecasts krijgen. Dat wijst indirect ook op het belang van een goede sociale en emotionele context. Ten derde mag men de invloed van geschreven bronnen niet onderschatten. Het gebruikte materiaal bepaalt in belangrijke mate hoe studenten de slidecast structureren, en op die manier taal gebruiken. Als studenten niet leren hoe ze teksten moeten ontleden, zullen ze klakkeloos kopiëren wat een ander beslist heeft om met de wereld te delen. Tot slot, een presentatie voorbereiden is ook een cognitief proces dat dus meer dan enkel taalvaardigheden vereist. Vaak is het dus zowel een intellectuele als een communicatieve uitdaging.

4. Beperkingen van slidecasting

4.1. *Multimedia naturalness theory*

Slidecasting is een fascinerend nieuw communicatiemiddel, maar toch moet men aandacht hebben voor sommige van zijn beperkingen. 'Media naturalness theory' voorspelt dat gebruikers slidecasting uiteindelijk minder zullen appreciëren dan 'gewone' presentaties (Koch 2008). Die theorie vertelt dat de mens slechts een relatief klein aantal jaren met symbolische communicatie (kunst, schrijven, multimedia) geconfronteerd is, en dat daarom de hersens hiervoor nog niet geschikt zijn. We houden nog

steeds meer van face-to-face contacten dan van andere media. Nieuwe elektronische media die de eigenschappen van face-to-face communicatie ontkennen, zullen daarom weinig positieve reacties uitlokken. Bijvoorbeeld, in vergelijking met videoconferenties, zorgt e-mail voor veel meer communicatieve misverstanden en cognitieve moeilijkheden om te verwerken. Daarom zullen studenten uiteindelijk presentaties van vlees en bloed verkiezen boven slidecasting.



Figuur 2: Hoe natuurlijk is slidecasting?

4.2. De werkgevers aan het woord

Omdat wij studenten onder andere via slidecasting een professionele vaardigheid aanleren, bekeken we de relevantie van slidecasting voor hun latere beroepsleven (Casteleyn & Mottart 2010). Een focusgroep met communicatiespecialisten leerde ons dat slidecasting – Web 2.0 in het algemeen zelfs – niet onmiddellijk succes zal oogsten bij het Vlaamse bedrijfsleven. De specialisten beklemtoonden het belang van de spreker in een presentatie, en in een slidecast lijkt het alsof de inhoud, de PowerPoint-presentatie en de interface van de website de spreker wegdrukken. Daarnaast beperken externe hinderpalen (bijvoorbeeld, het ‘streamen’ van audio en video, en het communiceren van vertrouwelijke bedrijfsinformatie) het gebruik van slidecasting. Momenteel is het dus vooral een intrigerende tool voor lesgevers en innoverende communicatiespecialisten, maar geen communicatiemiddel voor elke dag voor de gemiddelde werknemer. Hierbij moeten we opmerken dat focusgroepen vaak een goed beeld van de huidige stand van zaken geven, maar de toekomst niet altijd correct voorspellen.

5. Waar moet een lesgever op letten bij de invoering van slidecasting?

Als we de resultaten uit onze verschillende onderzoeken samenvoegen, kunnen we enkele richtlijnen formuleren, waarmee een lesgever rekening moet houden bij slidecasting:

- *Focus op socialiseren.* De sociale en emotionele kant van slidecasting – en uiteraard van elk ander Web 2.0-product – speelt een belangrijke rol in het succes ervan. Stimuleer dat door bijvoorbeeld de internetlinks naar de slidecast op een forum van het digitaal leerplatform te posten.
- *Geef goede voorbeelden.* Op die manier kunnen studenten hun producten benchmarken.
- *Blijf werken aan ‘student beliefs’ over presentaties.* ‘Student beliefs’ beïnvloeden het eindproduct sterk.
- *Vraag aan de studenten om hun slidecasts niet te verwijderen.* Op die manier creëer je een database met goede voorbeelden. Ook kan je dit dan met hun latere prestaties vergelijken. Daarnaast is het soms interessant om een ‘materieel’ bewijs van een bepaald (CEF-)niveau van een student te hebben.
- *Beschouw slidecasting niet als een vervanger voor elke presentatie.* Je kan slidecasting in elke fase van het trainen van presentatievaardigheden gebruiken, maar het uiteindelijke doel moet de ‘echte’ presentatie blijven.
- *Onderschat de ICT-vaardigheden van de studenten/leerlingen niet.* Ons onderzoek mikte op studenten hoger onderwijs, maar meer dan waarschijnlijk kunnen de ‘digital natives’ van het middelbaar onderwijs ook perfect slidecasten.

Referenties

- Bormans, L. (2008). “De school als muilezel van de samenleving”. In: *Klasse*, nr. 185, p. 2.
- Burke, K. (1945). *A Grammar of Motives*. Prentice Hall: New York.
- Casteleyn, J. (in press). “Slidecast Yourself. Online Student Presentations.” In: *International conference “ICT for Language Learning 3rd edition” Proceedings*.
- Casteleyn, J. & Mottart, A. (in press). “Slidecast Yourself: Exploring the Possibilities of a New Online Presentation Tool”. In: *IPCC 2010 Conference Proceedings*.
- Cyphert, D. (2007). “Presentation Technology in the Age of Electronic Eloquence: From Visual Aid to Visual Rhetoric”. In: *Communication Education*, jg. 56, nr. 2, p. 168-192.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Friendlander, J. & P. Macdougall (1992). "Achieving Student Success Through Student Involvement". In: *Community College Review*, jg. 20, nr. 1, p. 20-28.
- Koch, N. et al. (2008). "Introduction to Darwinian Perspectives on Electronic Communication". In: *IEEE Transactions on Professional Communication*, jg. 51, nr. 2, p. 133-146.

Ronde 8

Jan Van Maele, Lut Baten & Lutgart Duser
 K.U. Leuven, Instituut voor Levende Talen / Internationale Hogeschool Leuven,
 Groep T
 Contact: jan.van.maele@groept.be
lut.baten@ilt.kuleuven.be
lutgart.duser@lscoop.com

5

CEFcult: een innovatieve webomgeving voor de beoordeling van mondelinge taalvaardigheid in interculturele professionele contexten

1. CEFcult: het project

CEFcult (<http://www.cefcult.eu>) heeft tot doel de interculturele, professionele communicatie bij vreemdetal sprekers te bevorderen door middel van een beoordelingsinstrument, ontwikkeld in een Web 2.0 omgeving. Het is de opvolger van het WebCEF-project (<http://www.webcef.eu>; Bijmens 2009) dat de samenwerking bevorderde bij het online beoordelen van mondelinge taalvaardigheid aan de hand van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (ERK).

CEFcult verenigt partners uit acht Europese landen: België (K.U. Leuven, Groep T), Duitsland (T.U. Dresden), Finland (Helsinki, Jyväskylä, Euneos), Frankrijk (Savoie), Groot-Brittannië (Open University), Italië (Bologna), Nederland (Open Universiteit, Fontys) en Polen (Lodz). Het tweejarige project is gestart in november 2009 en ontvangt steun vanuit het Europese programma voor *Een Leven Lang Leren* (KA2 Talen). In het najaar van 2010 wordt een eerste golf van pilootprojecten georganiseerd op vijf locaties, waaronder Leuven.

2. *CEFcult*: de visie

Het innovatieve karakter van *CEFcult* komt volgens ons minstens op drie manieren tot uiting. Ten eerste is er de verschuiving in de traditionele hiërarchische relatie tussen de beoordeelde en de beoordelaar. *CEFcult* geeft het heft aan de leerders: zij kunnen zelf beslissen wiens oordeel ze vragen en welke waarde ze aan dat oordeel toekennen. Ten tweede is er de Web 2.0 applicatie in Facebook die in de maak is. Daarin verkennen we nieuwe vormen van leren in netwerken. En ten derde is er de wijze waarop *CEFcult* de talige en de interculturele aspecten van professionele communicatie integreert, zowel in de toetstaken als in de beoordelingsschalen. In de volgende alinea's gaan we vooral op dat laatste aspect in.

Geen enkele vreemdetaalspreker wil beschouwd worden als de 'fluent fool' die Bennett (1993) ten tonele voerde. Om effectief en gepast te kunnen communiceren, volstaat taalvaardigheid niet. Interculturele competentie houdt immers in dat je de fundamentele vooronderstellingen en waarden van je gesprekspartners begrijpt en dat je daarop inspeelt (Deardorff 2006: 13). Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat Sercu (2010) wijst op de belangrijke bijdrage die het onderwijs op dat vlak hoort te leveren. De beschikbare beoordelingsinstrumenten richten zich immers vooral op de ondernemingswereld. Ze doet daarom een dringende oproep aan de internationale onderzoeksgemeenschap om beoordelingsinstrumenten te ontwikkelen voor verschillende leeftijden en competentieniveaus.

CEFcult neemt de handschoen op, maar niet door een zoveelste toetskader toe te voegen aan de 87 beoordelingsinstrumenten voor interculturele competentie die Fantini (2006) oplijstte. In plaats daarvan brengt *CEFcult* twee bestaande kaders op een nieuwe manier samen. Voor wat taalvaardigheid betreft, maakt *CEFcult* een selectie uit de geijkte schalen van het ERK. Voor wat interculturele competentie betreft, put *CEFcult* uit het INCA-kader (INCA 2004), dat als diagnostisch instrument ontwikkeld werd binnen een Leonardo da Vinci II project¹.

In de beoordeling vullen zelfevaluatie en de beoordeling door anderen elkaar aan. Zoals Fantini (1995: 150) stelt, zijn beide essentieel. Of de communicatie effectief haar beoogde doel heeft bereikt, is een vraag die vaak enkel door de spreker beantwoord kan worden. Het eindoordeel over de gepastheid van een tussenkomst berust dan weer steeds bij de gesprekspartner.

3. *CEFcult*: het instrument

CEFcult is een dynamische omgeving die toelaat om:

- gebruik te maken van ontwikkelde toetstaken en om eigen scenario's en taken te definiëren;
- beschikbare opnames te evalueren en om eigen opnames op de server te plaatsen;
- te werken met de *CEFcult*-schalen;
- de *CEFcult*-schalen desgewenst te specificeren in functie van de taken in het toets-scenario.

3.1 *Schalen*

Wanneer men een toetstaak aanmaakt in *CEFcult*, dient men de taak te koppelen aan geschikte beoordelingsschalen. Daarbij is het de bedoeling dat elke taak zo opgesteld is dat ze zowel op taalvaardigheid als op interculturele competentie gescoord kan worden. Voor wat taalvaardigheid betreft, kan de gebruiker kiezen tussen een algemene beoordeling van mondelinge productie of interactie (Meijer & Noijens 2006: 56 en 71) of een specifieke beoordeling van de aspecten van gesproken taal: 'reikwijdte', 'nauwkeurigheid', 'vloeïendheid', 'coherentie' en 'interactie' (Meijer & Noijens 2006: 29). Voor wat interculturele competentie betreft, kiest de gebruiker de meest relevante schalen uit het INCA-kader: 'tolerantie van ambiguïteit', 'flexibiliteit in gedrag', 'communicatief bewustzijn', 'kennisontwikkeling', 'respect voor anders-zijn' en 'empathie' (INCA 2004b). Elke beoordelingsschaal bevat descriptoren die uitdrukken waar-
toe een leerder in staat is op de onderscheiden niveaus.

De opstellers van het ERK wijzen erop dat hun kader zich bijzonder goed leent voor allerlei vormen van subjectieve evaluatie (North 2008: 41). Nochtans is het voor niet-ingewijden niet altijd eenvoudig om met de ERK-schalen te leren werken. Dat probleem stelt zich nog scherper bij het INCA-kader, dat in zulke algemene termen is opgesteld dat het geen sinecure blijkt om de verschillende schalen te koppelen aan concrete situaties. Om dat te verhelpen, hebben we drie functies toegevoegd:

1. een reeks voorbereidende observatietaken;
2. een verplicht in te vullen annotatiescherm;
3. aanvullende taakspecifieke descriptoren voor de INCA-schalen.

In de pilot gaan we na in welke mate bovenstaande toepassingen leerders effectief ondersteunen bij het hanteren van de beoordelingscriteria.

3.2 Scenario's

Het projectteam werkt verschillende toetsscenario's uit voor gebruikers die zich oriënteren op een studie of een loopbaan in een andere taal en cultuur. In Leuven stellen we een scenario op rond het sollicitatiegesprek. Dat scenario is opgedeeld in deeltaken, die overeenkomen met de fasen van het sollicitatiegesprek.

Het sollicitatiescenario bevat twee soorten taken: observatietaken en interactietaken. In observatietaken beoordelen de leerders een vooraf opgenomen fragment en vergelijken ze hun beoordeling aan de hand van online instructies met modelbeoordelingen. De taken hebben als voornaamste doel de gebruikers vertrouwd te maken met de gehanteerde beoordelingscriteria. Voor wat de interactietaken betreft, voorzien we een modus waarbij kandidaten voor het computerscherm vragen beantwoorden die een interviewer hen stelt. Met de 'webcam' nemen ze hun prestatie op, zodat ze de opname ter beoordeling kunnen voorleggen. Daarnaast bestaat de mogelijkheid om zelf opnames van rollenspellen en dergelijke op te laden.

4. *CEFcult*: de pilot

In het najaar van 2010 testen verschillende projectpartners een eerste versie van *CEFcult* uit. Naast de technologische doelstellingen, trachten we in Leuven ook een aantal inhoudelijke kwesties op te klaren:

- Hoe aantrekkelijk en doeltreffend zijn de toetstaken van het sollicitatiescenario?
- Welke toetstaken ontlokken het meest interessante en beoordeelbare gedrag?
- Welke interviewvragen zijn het meest representatief voor reële sollicitatiegesprekken?
- Hoe gebruiksvriendelijk zijn de verschillende beoordelingsschalen?
- In welke mate bieden de drie toegevoegde functies (zie: 'schalen') daadwerkelijk ondersteuning bij het evalueren?

Steeds meer voorbeelden tonen aan hoe evalueren ingezet kan worden in functie van doeltreffend leren (Black e.a. 2003). Ook in *CEFcult* trachten we op die manier het beoordelingsproces als hefboom te hanteren om het bewustzijn te verscherpen van de interculturele aspecten van professionele communicatie in de vreemde taal.

Referenties

Bennett, M.J. (1993). "How Not to Be a Fluent Fool: Understanding the Cultural Dimension of Language". In: *The Language Teacher*, jg. 27, nr. 9, p. 16-21.

- Bijnens, H. (red.). (2009). *WebCEF Collaborative evaluation of oral language skills through the web*. Leuven: AVNet, K.U. Leuven.
- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall & D. Wiliam (2003). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Deardorff, D.K. (2006). 'Policy Paper on Intercultural Competence'. In: M.C. Boecker & M. Jäger (red.). *Intercultural competence – The key competence in the 21st century?* Guetersloh: Bertelsmann Stiftung, p. 12-34.
- Fantini, A.E. (1995). "Language, Culture and World View: Exploring the Nexus". In: *International Journal of Intercultural Relations*, jg. 19, nr. 2, p.143-153.
- Fantini, A.E. (2006). "Assessment Tools of Intercultural Competence". Brattleboro, VT. (http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_f.pdf).
- INCA (2004). Projectsite. (<http://www.incaproject.org/>).
- INCA (2004b). "INCA Framework: Assessor version". (http://www.incaproject.org/en_downloads/2_INCA_Framework_Assessor_version_eng.pdf).
- North, B. (2008). 'The CEFR Levels and Descriptor Scales'. In: L. Taylor & C.J. Weir (red.). *Multilingualism and assessment. Studies in Language Testing* 27. Cambridge: Cambridge University Press, p.21-66.
- Meijer, D. & J. Noijons (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Sercu, L. (2010). 'Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers'. In: A. Paran & L. Sercu (red.). *Testing the Untestable in Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, p. 17-34.

Noten

¹ Voor meer informatie, zie: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11025_en.htm.

6. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

*José Vandekerckhove (K.U. Leuven / pedagogisch begeleider
VVKSO)*

*Peter Nieuwenhuijsen (NHL Leeuwarden / Rijksuniversiteit
Groningen)*

Matthias Lefebvre
Universiteit Gent
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 denigrend *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... Voor elk spraakfragment stelt het CGN een orthografische transcriptie ter beschikking, i.e. een woordelijke neerslag van wat 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 radiosspots 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 om typische jongerentaalwoorden uit jongerentijdschriften op te tekenen en te analyseren. Ze kunnen daarbij op zoek gaan naar omtrentingen 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’... 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

Jos Swanenberg
 Universiteit van Tilburg
 Contact: josswanenberg@erfgoedbrabant.nl

Dialect in het onderwijs? Dat kan platter!

1. Inleiding

Dialect en onderwijs, en zeker het schoolvak Nederlands, staan al lange tijd op gespannen voet met elkaar. Die problematiek speelt zich af in een context, waarin de status van het dialect erg onduidelijk is. Aan de ene kant leven er veel vooroordelen omtrent dialectgebruik en de nadelige gevolgen die het voor de latere carrière van kinderen en de kwaliteit van hun Nederlands zou kunnen hebben. Aan de andere kant wordt het lokale dialect beschouwd als een bron van trots en identiteit en gaan er stemmen op om dialecten te beschermen, om ze zo voor uitsterven te behoeden.

2. Vooroordelen over dialect

Generaties lang en tot op de dag van vandaag zijn er diepgewortelde vooroordelen over de kwaliteit van dialecten en de cognitieve capaciteiten van dialectsprekers. Die vooroordelen berusten op negatieve attitudes ten aanzien van dialect en dialectsprekers. Ze zijn voornamelijk gebaseerd op gedachtegoed en opinies uit de losse pols. Nagenoeg iedere dialectspreker, of hij nu in zijn dialect of met herkenbaar accent in de standaardtaal spreekt, kan er voortdurend mee worden geconfronteerd.

Voor het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs van de afgelopen twee eeuwen is taaluniformiteit een cruciale factor geweest. De standaardtaal heeft een absolute monopoliepositie in het onderwijs. Taaluniformiteit, het daarmee verbonden correctheidsideaal en de afwijzende houding ten aanzien van de dialecten werden na de invoering van de leerplicht overgenomen door nagenoeg alle taaldidactici, die via hun handboeken lange tijd een uiterst negatieve visie op taalvariatie op lerarenopleidingen hebben verspreid. Als gevolg van die leerplicht zijn namelijk kinderen uit alle rangen en standen massaal naar school gekomen en zijn bijgevolg de sociale en talige heterogeniteit in het onderwijs flink toegenomen – en daarmee ook de ‘bedreiging’ van de standaardtaal (Kroon & Vallen 2004; Vallen 2009).

De negatieve attitude ten aanzien van dialecten is deel uit gaan maken van het gedachtegoed onder leraren en zodoende van de alledaagse praktijk op school. Dat heeft min-

stens drie gevolgen gehad, die nog altijd bespeurbaar zijn: (1) een negatieve beeldvorming bij onderwijsgeevenden over de talige en intellectuele capaciteiten van dialectsprekers, (2) een correctieve benadering van mondeling dialectgebruik op school en het hanteren van het rode potlood bij dialectkenmerken in geschreven Nederlands, zonder voor de leerlingen de verschillen tussen hun thuistaal en de schooltaal te verduidelijken en (3) het ontstaan van een negatieve houding tegenover dialect en dialectgebruik bij ouders, beleidsmakers en in de publieke opinie. Leerlingen op een bestraffende wijze aanspreken op dialectgebruik schaadt hun zelfvertrouwen, wat ervoor kan zorgen dat leerlingen zich minder in discussies mengen, liever niet voor groepen spreken... (Vallen 2009).

Leerlingen in het voortgezet onderwijs geven zelf nauwelijks aan dat dialect spreken een negatieve invloed heeft op hun schoolprestaties. De kleine minderheid die dat wel rapporteert (5 à 6% van Noord-Brabantse leerlingen), vindt dat vooral het schoolvak Nederlands lijdt onder dialect spreken (Langens 2006; Swanenberg 2006; Van Dooren 2006). Maar van de docenten vindt 21% dat dialect spreken nadelig is voor de ontwikkeling van het Nederlands en bovendien een negatief effect heeft op het maatschappelijk succes, en bijna 10% stelt dat dialect spreken het behaalde eindniveau lager houdt.

Terecht of onterecht? Laten we eens ingaan op de prestaties van kinderen die thuis dialect spreken. Moge dit alvast duidelijk zijn: de kinderen die dialect spreken, doen dat omdat ze er thuis mee opgegroeid zijn. Dialect is hun moedertaal, de taal waarmee ze zich het meest vertrouwd voelen en waarbij ze zich zelfverzekerd voelen.

3. Onderwijsprestaties en beroepsperspectieven van dialectspreekende kinderen

Grootschalig onderzoek naar prestaties van dialectspreekende kinderen in het voortgezet onderwijs is nauwelijks gedaan. Voor het basisonderwijs is dergelijk onderzoek er wel. Dialectspreekende kinderen scoren op de Cito-Eindtoets Basisonderwijs weliswaar een fractie lager dan hun standaardtaalsprekende leeftijdgenoten, maar dat verschil is statistisch niet significant (Kroon & Vallen 2009).

Kraaykamp (2005) onderzocht de effecten van dialect spreken op langere termijn voor de onderwijspositie en de sociaaleconomische positie. Hij keek daarvoor naar het opleidingsniveau en de beroepsstatus van het eerste en het laatste beroep van de ondervraagden en ging met een woordenkennistest hun verbale capaciteiten in het Nederlands na. Dialectsprekers blijken gemiddeld ruim een jaar minder opleiding te hebben gehad dan standaardtaalsprekers. Wat ook duidelijk blijkt, is dat de negatieve invloed van dialect op het opleidingsniveau in de loop van de tijd afneemt. Bij de jongere generaties is er nauwelijks nog verschil in opleidingsduur tussen dialect- en stan-

daardtaalsprekers en is het dialect dus duidelijk veel minder van belang voor het bereiken van een hogere opleiding dan vroeger het geval was. Vervolgens bleek dat dialect spreken veel invloed heeft op de status van zowel het eerste als het laatst uitgeoefende beroep of op de status van het huidige beroep. Dialectsprekers oefenen qua status lager ingeschaalde beroepen uit dan standaardtaalsprekers. Blijkbaar geldt het spreken van dialect of met een dialectaccent toch nog steeds als een serieus nadeel voor de uitoefening van statusvolle beroepen.

Bij de Nederlandse woordenkennistest waren er echter – wanneer er voor sociaal milieu werd gecorrigeerd – geen verschillen tussen dialectsprekers en standaardtaalsprekers. Sociale ongelijkheid is in dit onderzoeksdeel de bepalende factor en niet het spreken van dialect.

Dat zijn de resultaten. Maar ook hier werken de vooroordelen door. In een artikel in *NRC Handelsblad* doet Kraaykamp naar aanleiding van dit onderzoek de suggestie dat dialectsprekers logopedie zouden moeten krijgen om hun loopbaan te bevorderen. Van Reydt (1997) constateerde, onder meer door middel van een opsteltoets, dat dialectsprekers in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs in Emmen (Drenthe) lager werden beoordeeld dan standaardtaalsprekers. Dat heeft meer te maken met de inschatting en de houding van de (eigen) leerkrachten dan met de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen. Ondanks de goede schoolprestaties van de huidige dialectsprekers leidt het dialect vanuit negatieve attitudes en vooroordelen van anderen op de arbeidsmarkt kennelijk nog steeds tot stereotypering. Daarmee staat het een objectieve beoordeling van de daadwerkelijke kwaliteiten van dialectspreekende personen in de weg. Het zijn dus niet de kwaliteiten van de dialectsprekers, maar de negatieve attitudes van anderen die de beoordeling van die kwaliteiten beïnvloeden.

4. Implicaties voor het onderwijs

Tegen de achtergrond van het belang van een zo goed mogelijke beheersing van de schooltaal als motor voor schoolsucces, zal er in het huidige reguliere onderwijscurriculum geen noemenswaardige rol zijn weggelegd voor dialect als doeltaal, noch als roostervak. Er zijn in het onderwijs echter wel andere wezenlijke functies voor andere talen en dialecten van belang. Twee functies zouden daarbij in eerste instantie centraal moeten staan (Vallen 2009).

Allereerst is er de didactische functie van dialect voor een soepele overgang van thuis(taal) naar school(taal). Maar al te vaak worden dialectspreekende kinderen aan het begin van hun schoolloopbaan zwijgende kinderen, wat later tot onzekerheid of spreekangst in de standaardtaal en gevoelens van minderwaardigheid kan leiden (met de eerder besproken vooroordelen die dat weer bij anderen oproept). Waarom zouden

dialectsprekende kinderen op school op bepaalde momenten (kringgesprekken, culturele activiteiten) ter overbrugging geen dialect mogen spreken? Vergelijking van dialect en standaardtaal als gelijkwaardige variëteiten kan ook de verwerving van het Nederlandse schooltaalregister ondersteunen en biedt mogelijkheden om interferentieverschijnselen in woord en geschrift te onderscheiden van andere typen fouten en om deze uit te leggen.

Op de tweede plaats is het in de huidige tijd absoluut noodzakelijk om in taalbeschouwingsactiviteiten voor *alle* leerlingen nadrukkelijk aandacht te besteden aan autochtone en allochtone taaldiversiteit en daarbij rekening te houden met de situatie ter plaatse, dus ook met de lokale taalvariëteiten en dialecten. Goed taalbeschouwingsonderwijs moet aandacht schenken aan de linguïstische gelijkwaardigheid van talen en kan leiden tot betere inzichten in de ingewikkelde hedendaagse sociale, culturele en talige diversiteit, en daarmee mogelijk ook tot beter begrip daarvan, tot meer tolerantie en minder vooroordelen. Bestaande lespakketten in het dialect en algemeen taalbeschouwingsmateriaal bieden goede aanknopingspunten hiervoor (Van Hout e.a. 2009).

Dialect in het onderwijs? Dat kan platter!

Referenties

- Kraaykamp, G. (2005). "Dialect en sociale ongelijkheid: een empirische studie naar de sociaal-economische gevolgen van het spreken van dialect in de jeugd". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 82, nr. 5, p. 390-403.
- Kroon, S. & T. Vallen (2004). *Dialect en school in Limburg*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Kroon, S. & T. Vallen (2009). 'Discoursen over dialect en school'. In: J. Jaspers. *De klank van de stad. Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie*. Leuven/Den Haag: Acco, p. 165-182.
- Langens, E. (2006). *Dialect en school. Een onderzoek naar dialectgebruik en -attitudes van leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Tilburg: Bachelorscriptie Interculturele Communicatie, Universiteit van Tilburg.
- Swanenberg, J. (2006). "De middelbare school en dialect". In: *Brabants. Kwartaaluitgave over Brabantse taal, literatuur, muziek, dialect- en naamkunde*, jg. 3, nr. 4, p. 42-43.
- Vallen, T. (2009). 'Dialect, onderwijs en sociale ongelijkheid'. In: R. van Hout, V. De Tier & J. Swanenberg. *Dialect, van school tot school?* Groesbeek: Stichting Nederlandse Dialecten, p. 37-50.

- Van Dooren, J. (2006). *Dialectproblematiek in het onderwijs*. Nijmegen: werkstuk Radboud Universiteit Nijmegen.
- Van Hout, R., J. Swanenberg & V. De Tier (2009). 'Van Krummels tot Prentepraot. De schoolaanpak in het Nederlandse taalgebied'. In: R. van Hout, V. De Tier, & J. Swanenberg. *Dialect, van schoot tot school?* Groesbeek: Stichting Nederlandse Dialecten, p. 11-26.
- Van Reydt, A. (1997). *Dialect en onderwijs in Emmen*. Amsterdam: Thesis Publishers.

Ronde 3

Marcel Grauls

Auteur/journalist Het Belang van Limburg

Contact: mgrauls@concentra.be

Eponiemen: de ondergeschoven kinderen van de etymologie

Kijken in woorden is als sterrenkijken. Je ontdekt telkens weer nieuwe exemplaren, nieuwe verbanden en verborgen facetten. Sla je het vierdelige *Etymologisch woordenboek van het Nederlands* (EWN) willekeurig open, bijvoorbeeld op pagina 100 (deel 1), dan vind je het woord 'admiraal', verkort uit het Arabisch. Bladzijde 400 bevat het lemma 'bulldozer', afgeleid van een woord dat in het Engels oorspronkelijk 'iemand die negers afranselt' betekende. Op bladzijde 150 (deel 2) tref je het woord 'gabber' aan, 'jongere die van muziek houdt', een woord dat uit het Bargoens komt. Op bladzijde 350 (deel 3) vind je het woord 'mikado', 'spel met stokjes', ontleend aan een van de titels van de Japanse keizer. Bladzijde 450 (deel 4) bevat het woord 'tatoeëren', dat uit het reisjournaal van de Britse kapitein James Cook komt en is afgeleid van het woord 'tattoo' van 'tatau', Tahitiaans voor 'teken', 'schildering'. Vijf willekeurige woorden op vijf willekeurige bladzijden. Vijf bruggetjes ook naar de talloze Arabische woorden in het Nederlands, naar het diepe zuiden van de Verenigde Staten, naar de talloze woorden uit het Bargoens en het Japans (denk aan 'japon') of naar de spectaculaire ontdekkingsstochten van kapitein James Cook en zijn verblijf op Tahiti. Zo eenvoudig is het eigenlijk.

"Woorden zijn tekens aan de wanden van grotten en holen, die onze levens zijn. Sporen van mensen die voorbijgingen en opgelost zijn in de lucht, of veranderd zijn in een plein, een standbeeld, een sigarenmerk, een vliegtuig", schreef Harry Mulisch ooit (Mulisch 1961). Van die vernoemingswoorden – eponiemen, geoniemen of merknamen – telt het Nederlands er vele duizenden. De merknamen zijn in aantal sowieso onbeperkt. Eponiemen zijn zeer geschikt om er verhalen mee te vertellen, om er

geschiedenis aan op te hangen, om er vergeten mensen mee tot leven te brengen en om woorden een gezicht te geven. Mensen zijn ergens geboren, hebben ergens gewoond, zaten ingebed in hun tijd en misschien liggen ze ook wel ergens begraven, zodat je ze nog een groet kunt brengen, zo je wilt. Overigens geeft de manier waarop ze in een woord zijn gekropen een goed idee van hoe taal werkt en van hoe woorden kunnen ontstaan. Op talloze manieren namelijk. Het kan een Duitse of een Schotse ingenieur zijn (respectievelijk ‘diesel’ en ‘watt’) of een Schotse wegenbouwer (‘macadam’) of ook wel een figuurtje uit een tekenfilm (‘Calimero’), een dier (‘jumbo’)... En laat nu uitgerekend de eerste vier eponiemen die me hier te binnen schieten geen van alle in dat bijna drieduizend pagina’s tellende EWN staan. Zelfs de ‘kop-van-jut’ heeft het niet gehaald, noch als ‘kop’, noch als ‘Jut’, allebei in Van Dale. Kir misschien? Van kir royal? Neen. Carpaccio?

Het bewijst ten overvloede dat eponiemen in de taalkunde ondergeschoven kinderen zijn. En daar zijn verklaringen voor. Eponiemen hebben vanuit etymologisch standpunt geen interessante, diepliggende wortels en gaan niet terug op het Indo-Europees of het Proto-Indo-Europees. Je stuit als taalkundige op een achternaam, en daar houdt de zoektocht op. Je slaat je spade in de bodem en je vindt alleen wat lichaamsresten. Recalcitrant (wel degelijk in het EWN opgenomen) zijnde zou je ook kunnen stellen: op dat ogenblik begint een nieuwe zoektocht. Er is namelijk geen dankbaarder onderwerp dan een woord met een gezicht, zowel didactisch, educatief als journalistiek. Een goed verhaal is nooit ver weg.

Een voorbeeld. Zo is er over het leven van Israël David Kiek (1811-1899), de fotograaf naar wie het kiekje is genoemd, betrekkelijk weinig geschreven (Leijerzapf 1997). Het verrast altijd dat het woord niets van doen heeft met het werkwoord ‘kijken’. Zijn biografie brengt ons in Leiden, de oudste universiteitsstad van Nederland. En Kiek had wel degelijk veel met studenten te maken. Wat waren die almanakken van het ‘Leidsch Studenten Corps’, waarin Kiek wordt beschreven? Hoe zag het studentenleven er in de tweede helft van de 19^{de} eeuw uit? Waarom waren er zoveel studenten uit Zuid-Afrika? Want ook zij namen het woord ‘kiekje’ mee naar huis, zoals al de andere studenten.

Wat voor een fotograaf was Kiek? Een portraiteur. Welke technieken gebruikte hij? Hoe oud was de fotografie toen eigenlijk? Waar kwam die nieuwe kunst vandaan? Wie was de uitvinder ervan? En wie was er fotograaf? De begrafenisondernemer, de ‘tandmeester’ en de huisverver, zo blijkt. Hoezo? Hoe zag zo’n foto er in die tijd uit, hoe moest hij eruitzien? Jawel, alsof het beeld voor de eeuwigheid was bestemd, net zoals een schilderij. Hoe was het dan mogelijk dat Kiek ook nog ‘de waan van de dag’ vastlegde, het vluchtige moment; was een foto daar niet te duur voor? Of waren de studenten per se vermogend? Waarom signeerde Kiek deze foto’s niet en andere wel?

Kiek was een Jood. Had dat er iets mee te maken misschien? Hij stond eerder ingeschreven als kistenmaker, schrijnwerker, ‘vleeschhouwer’, loterijcollectant en hande-

laar. Sigarenhandelaar? Waarom woonde hij in Leiden gedurende een lange tijd in het Levendaal? Hoe hecht waren die Joodse gemeenschappen in Nederland in de 19^{de} eeuw? Hoe gebruikelijk was het dat een Joodse vader zijn vijf zonen tot fotograaf opleidde en ze dan de wereld in stuurde, tot in Parijs toe? Het Parijs van autobouwer André Citroën, kleinzoon van de Amsterdamse diamanthandelaar Citroën. Mag het iemand verwonderen dat bij tien van Kieks kleinkinderen als plaats van overlijden Sobibor, Bergen-Belsen en Auschwitz vermeld staat?

Allemaal vragen rond het eenvoudige leven van een arme fotograaf uit Leiden die met zijn achternaam haast terloops in een Nederlands woord is gekropen. En zo loopt het met al die 'ondergeschoven kinderen': met de Italiaanse renaissanceschilder Carpaccio die in een Italiaans gerecht opduikt, met Félix Kir – van de kir royal – een excentrieke dorpspastoor, weggelopen uit een Don Camillofilm, met dat verschil dat hij het priesterschap en het burgemeesterschap in zich verenigde, met de burgemeester van Dijon die 5.000 mensen uit concentratiekampen weghaalde en in de Koude Oorlog goede maatjes was met de Sovjet-Russische president Chroesjtsjov en met de Duitse ingenieur Rudolf Diesel die op 29 september 1913 in Antwerpen op een boot richting Engeland stapte en nooit in Harwich aankwam. Had de Duitse geheime dienst hem vermoord? Om van Hendrik Jut maar te zwijgen.

Eponiemen bestaan in alle maten en gewichten en houden verband met alle vakken: economie (wie waren Dow en Jones?), natuurkunde (wat doen die hertzaanduidingen op alle computers?), scheikunde (Mendeljevs tabel)... Daarnaast heb je namen van fruit (clementijntjes uit Algerije en granny smiths uit Australië), en van planten (de schrandere Hortense van de hortensia's), wiskundige begrippen (Fibonacci) en vele wonderlijke woorden die nauwelijks te klasseren zijn, van 'teddybeer' tot 'jumbo'. Boeiende levens aan de hand waarvan stukken en stukjes geschiedenis kunnen worden opgedolven; verhalen die beklijven omdat ze de woorden, de woordkunde, uit de abstractie halen. Ze maken attent op het woord als dusdanig. Op alle woorden, zeg maar: er zijn telkens weer nieuwe exemplaren, nieuwe verbanden en verborgen facetten. Net als kijken naar de sterren.

Referenties

- Philippa, M. (2009). *Etymologisch woordenboek van het Nederlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Mulisch, H. (1961). *Voer voor psychologen*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Leijerzapf, I. Th. (1997). *Toe heeren, nou even stil gestaan... De Leidse studentenfoto-graaf J.D. Kiek*. Leiden: Uitgeverij Burgersdijk & Niermans.

Petra Poelmans & Astrid Wijnands

Anéla, Universiteit van Amsterdam / Anéla, Hogeschool Utrecht

Contact: P.Poelmans@uva.nl

Astrid.Wijnands@hu.nl

Wat iedereen zou moeten weten over taal en taalwetenschap: de taalcanon

Hoe is taal ontstaan? Waarom verschillen talen? Waarom is er niet één gebarentaal? Hebben Chinezen dyslexie? Waarom klinken buitenlandse talen sneller? Bestaat er zoiets als een talenknoebel?

1. Waarom een taalcanon?

Taal is iets dat veel mensen aanspreekt¹ en de taalkunde is na de sterrenkunde de meest succesvolle tak van de wetenschap in Nederland (Van Oostdorp 1998). Bij het grote publiek zijn de inzichten uit de taalkunde echter onbekend. Professor Bod (2008) formuleerde het als volgt: “Iedereen kent Newton en Darwin, niemand Bopp en Panini”. Naast de onwetendheid bestaan er ook nogal wat misvattingen. Bijvoorbeeld: over het aantal talen in de wereld of over gebarentaal. In tegenstelling tot wat veel mensen denken, bestaat er geen universele gebarentaal, maar verschilt gebarentaal van land tot land en soms zelfs van streek tot streek.

Naast de ‘Geschiedeniscanon’, de ‘Bètacanon’ en de ‘Gammacanon’ mag een ‘Taalcanon’ daarom niet ontbreken, vonden de Association néerlandais de Linguistique Appliquée (Anéla), de Algemene Vereniging voor Taalwetenschap (AVT) en de Landelijke Onderzoekschool Taalkunde (LOT). Zij zochten en vonden enkele enthousiaste taalkundigen die zich willen inzetten voor de totstandkoming van zo’n Taalcanon.

De Taalcanon dient een tweedelig doel. Het voornaamste doel is het populariseren van wat de taalwetenschap tot nu toe heeft opgeleverd. Het gaat om vragen als: ‘Wat weten we over taal?’, ‘Hoe kijken taalwetenschappers naar taal?’, ‘Welke onderdelen vind je binnen de taalkunde?’, ‘En waar staan die onderdelen voor?’ Daarnaast hopen we, via het gezamenlijk werken aan een canon door taalkundigen van diverse pluimage, met de Taalcanon ook bij te dragen aan de kruisbestuiving binnen de taalkundige gemeenschap.

2. Wat is de Taalcanon en hoe komt die tot stand?

Een breed publiek bereik je tegenwoordig makkelijk via het internet. In eerste instantie zal de Taalcanon dan ook bestaan als website: <http://www.Taalcanon.nl>. Op die website worden vragen beantwoord die inzicht geven in diverse taalkundige onderwerpen. Experts uit de taalwetenschap zijn benaderd om een zogenaamd ‘lemma’ te schrijven over hun (deelgebied van het) vak. Het is uitdrukkelijk de bedoeling dat *Taalcanon.nl* uiteindelijk als een wiki gaat werken. Het wordt een interactief platform waar de geïnteresseerde kan reageren op de lemma’s, aanvullingen kan doen, met anderen in discussie kan gaan over taalkundige thema’s...

De ‘lemmavragen’ worden in een zekere gelaagdheid beantwoord. De schrijvers volgen het stramien: ‘verwondering – beschrijving – discussie’. Het gedeelte ‘verwondering’ richt zich op het opwekken van nieuwsgierigheid via een vraag, een stelling of een voorbeeld, zoals ‘Hebben Chinezen ook dyslexie?’ en ‘Kun je een taal maken?’ Het tweede gedeelte ‘beschrijving’ geeft een heldere uitleg van het gesignaleerde verschijnsel. Het derde gedeelte ‘discussie’ biedt de mogelijkheid om de verschillende benaderingen van het verschijnsel uiteen te zetten. Dat gedeelte is bedoeld voor mensen die meer over het onderwerp willen weten. Via een bevraging van zowel taalwetenschappers als van groepen studenten is inmiddels een uitgebreide lijst samengesteld met taalthema’s die aan bod zouden moeten komen.

Het tweede beoogde product is een publicatie in boekvorm: *De taalcanon*. Voor die publicatie zal uit alle lemma’s op de website een selectie gemaakt worden van ongeveer vijftig lemma’s die samen een goed beeld geven van de inzichten uit de taalkunde en die zouden moeten (gaan) behoren tot de algemene kennis van ‘de gemiddelde, geschoolde inwoner van Nederland’.

3. Voor wie is de taalcanon?

Het mag duidelijk zijn dat de Taalcanon bedoeld is voor iedereen die geïnteresseerd is in taalkunde, in de discussies die op dat terrein gevoerd worden en in de inzichten die er verkregen zijn. De teksten worden zo geschreven dat scholieren uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs ermee aan de slag kunnen.

4. De Taalcanon en het onderwijs?

Sinds 2007 kan in Nederland het vak ‘taalkunde’ als keuzeonderdeel worden opgenomen in het schoolexamen Nederlands. Het positieve gevolg daarvan is dat taalkunde langzaamaan zijn intrede doet in het onderwijs. Er komen dan ook leermiddelen op

de markt die elk op hun eigen manier aandacht besteden aan taalkunde en/of taalbeschouwing. Van der Aalsvoort (2010) geeft een mooi overzicht van wat er zoal aan lesmateriaal te verkrijgen is. De onderwerpen die in de verschillende methodes aan bod komen, lopen uiteen van taal en communicatie tot transformationeel-generatieve grammatica. De Taalcanon zal het onderwijsveld verder kunnen helpen bij het inrichten van het onderdeel taalkunde in de tweede fase. In eerste instantie zal de website als naslagwerk kunnen dienen; de publicatie in boekvorm zal wellicht een richtinggevend karakter kunnen hebben. De taalcanoncommissie heeft de ambitie om in de toekomst, in navolging van de Geschiedeniscanon, lesmateriaal te (laten) ontwikkelen bij de verschillende lemma's².

De taalcanoncommissie bestaat uit: dr. Marianne Boogaard (Universiteit van Amsterdam en Hogeschool INHolland), dr. Mathilde Jansen (Universiteit van Utrecht), dr. Petra Poelmans (Universiteit van Amsterdam en Fontys Hogeschool Tilburg), dr. Peter de Swart (Universiteit van Groningen) en drs. Astrid Wijnands (Hogeschool Utrecht).

Referenties

- Bod, R. (2008). "Iedereen kent Newton en Darwin, niemand Bopp en Panini". (http://www.nrc.nl/opinie/article2023097.ece/Iedereen_kent_Newton_en_Darwin,_niemand_Bopp_en_Panini).
- Van der Aalsvoort, M. (2010). "Taalkunde in het schoolvak Nederlands in de tweede fase". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, special Taalkunde, p. 33-36.
- Van Oostdorp, M. (1998). "De beste taalkundigen ter wereld". (<http://www.vanoostdorp.nl/linguist/gala98.html>).

Noten

¹ Ter illustratie: van het boek *Taal is echt mijn ding* van Paulien Cornelisse werden in de eerste zes maanden 200.000 exemplaren verkocht.

² Zie de website: <http://www.entoen.nu>.

Ronde 5

Johan De Schryver
Hogeschool-Universiteit Brussel
Contact: johan.deschryver@hubrussel.be

Herleve het kofschip! Over fouten en strategieën bij de spelling van zwakke ovt-vormen en didactische implicaties

1. Inleiding

In het Nederlands wordt de verleden tijd van regelmatige werkwoorden gevormd door de uitgangen ‘-te’ of ‘-de’ toe te voegen aan de stam: ‘-te’ als de stam eindigt op een onderliggende stemloze medeklinker (/t/, /p/, /k/, /s/, /f/, /ch/ of /sj/, m.a.w. ’t kofschip + /sj/); in de andere gevallen ‘-de’. Daarom is ‘slibde’ de verleden tijd van ‘slibben’ en ‘slipte’ die van ‘slippen’. De toepassing van die regel zou voor moedertaalsprekers geen probleem mogen opleveren, zo vond ook de bekende Nederlandse taalkundige Van Oostendorp (1996: 141): “Voor zover ik weet, zondigt niemand die met het Nederlands is opgegroeid ooit tegen deze regel”. Uit een onderzoek van Ernestus & Baayen (2001) blijkt evenwel het tegendeel: Nederlandse universiteitsstudenten maken verrassend veel fouten van het type ‘*juichde’ (46%), ‘*lasde’ (25%), ‘*durfte’ (25%)...

In deze bijdrage hebben we het over de verschillen tussen Nederland en Vlaanderen, zoeken we verklaringen voor die verschillen en doen we voorstellen voor oplossingen.

2. Het probleem van de zwakke ‘onvoltooid verleden tijd’ (ovt) in noord en zuid

Vervolgonderzoek van De Schryver e.a. (niet gepubliceerd) bevestigt dat ook in Vlaanderen ervaren spellers (studenten hoger onderwijs) nog worstelen met de zwakke ovt’s, in elk geval met werkwoorden op /s/ of /z/, /f/ of /v/. Er blijken wel grote, significante verschillen te bestaan tussen Nederland en Vlaanderen, zoals figuur 1 laat zien.

	N (n=31)		V (n=31)	
Eindmedeklinker		%		%
/s/ (n=57)	12,8	22,5	5,5	9,7
/f/ (n=15)	3,2	21,7	1,3	9,0
/z/ (n=40)	11,8	29,6	5,6	14,0
/v/ (n=32)	4,9	15,2	0,7	2,1
Totaal (n=144)	32,7	22,8	13,1	9,1

Figuur 1: Gemiddeld aantal fouten voor Nederland (N) en Vlaanderen (V).

Belangrijk is verder dat:

- bij werkwoorden die niet eindigen op een fricatief er geen verschillen zijn tussen N en V;
- de V-fouten beperkt blijven tot een klein aantal werkwoorden, terwijl de Nederlandse proefpersonen met de meeste (van de 144) werkwoorden problemen hebben;
- de Nederlanders aangaven onzekerder te zijn over zwakke ovt's dan de Vlamingen, terwijl ze toch de theorie (de kofschipregel) beter leken te beheersen: ze redeneren vaker bewust en doen dat juist dan de Vlamingen.

Ander vervolgonderzoek bevestigt die bevindingen en laat zien dat het probleem zich in Vlaanderen evenzeer voordoet in het lager en in het secundair onderwijs (Mons 2008).

3. Verklaringen

3.1 Analogiedwang en frequentie

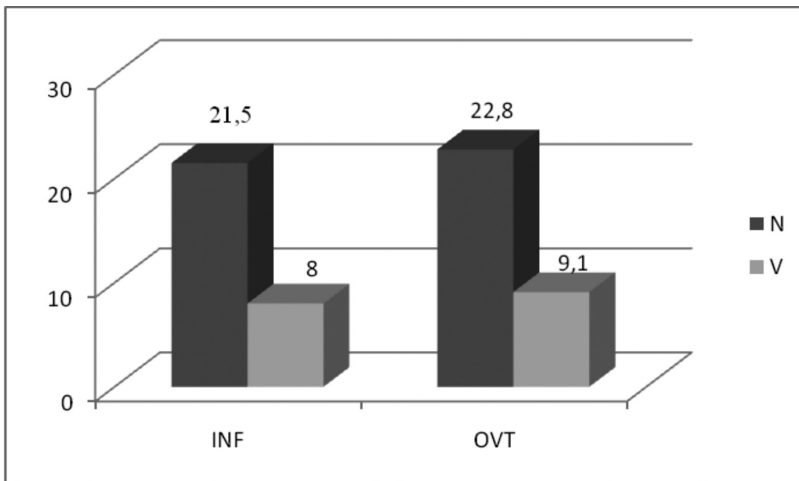
Taalgebruikers zijn geneigd om de uitgang te kiezen die past bij de grootste groep fonologisch gelijkende (analoge) vormen (Ernestus & Baayen 2003): de frequentste patronen dringen zich op. De meeste werkwoorden bijvoorbeeld die eindigen op een gedekte (korte) klinker + /r/ + /f/ of /v/ hebben een /v/ en dus een ovt-vorm op '-de'. Een fout als '*verfte' is dan ook veel minder waarschijnlijk dan een fout als '*surfde'. Bij werkwoorden met een minderheidspatroon, zoals 'surfen', is er een grote kans op analogiefouten (verder KAF). We stellen vast dat zowel de Nederlandse als de Vlaamse proefpersonen meer ovt-spellingfouten maken naarmate een werkwoord een grotere KAF-waarde heeft.

Niet alleen de frequentie van het klankpatroon is belangrijk, ook de frequentie van de

werkwoorden zelf speelt een rol. Net zoals dat bij andere werkwoordsvormen het geval is, worden bij laagfrequente werkwoorden meer fouten gemaakt dan bij hoogfrequente.

3.2. Taalverandering

In Nederland zijn de fricatieven onderhevig aan een verstemlozingsproces: /v/ wordt bijvoorbeeld /f/, /z/ wordt /s/. In Vlaanderen is dat nog niet of in beperkte mate het geval. Dat uitspraakverschil is hoogstwaarschijnlijk de belangrijkste verklaring voor de verschillen tussen Vlaanderen en Nederland. Wie een woord op ‘-zen’ met een /s/ uitsprekt of wie het in de verwarring van de overgangsperiode niet meer weet, maakt natuurlijk gemakkelijker fouten. Dat blijkt uit een tweede test (rapport in De Schryver e.a. 2008) waarin de proefpersonen behalve ovt-vormen ook infinitiefvormen moesten vervullen: ze moesten aangeven of ze dachten dat het werkwoord ‘surfen’ of ‘surven’ is. De resultaten van die test weerspiegelen de resultaten van de ovt, zoals figuur 1 laat zien. Nederlanders en Vlamingen maken ongeveer evenveel fouten als voor de ovt-test en het N-V-verskil is zeer vergelijkbaar (zie figuur 2).



Figuur 2: De infinitief- en ovt-foutepercentages bij werkwoorden op *-sen*, *-zen*, *-fen* en *-ven*.

3.3 Didactiek

Er is geen grond om te beweren dat het N-V-verskil te maken heeft met een beter spellingonderwijs in Vlaanderen. Integendeel. Misschien is een gebrekkige didactiek wel een van de factoren die de foutenscores in Vlaanderen verklaart – die wel lager liggen dan de Nederlandse, maar toch nog verrassend hoog zijn. Vaststellingen:

- De Vlaamse eindtermen en leerplannen hebben geen aandacht voor het probleem (Jaques 2010).
- De spelling van ovt-vormen lijkt verondersteld gekend te zijn op het einde van het basisonderwijs, terwijl het voorhanden zijnde leermateriaal voor het basisonderwijs de theorie (kofschipregel) niet bijbrengt (Roosens 2009).
- In handboeken voor het secundair onderwijs wordt de kofschipregel wel aangeboden, maar niet altijd (in zeven op de tien boeken) en niet altijd volledig en correct: slechts een van de tien onderzochte methoden vermeldt de kofschipregel volledig en correct (Leijnen 2009).
- Toekomstige leerkrachten in het basisonderwijs maken nog veel ovt-fouten (10,8%). Slechts 12,8% van hen geeft aan dat ze bij zwakke ovt-vormen de kofschipregel hanteren; 13,5% kent de kofschipregel helemaal niet en slechts 27,6% van de informanten zegt dat ze de spelling van zwakke ovt-vormen zouden aanleren aan de hand van de kofschipregel (Mons 2008). Niet alle handboeken die in de lerarenopleidingen gebruikt worden, vermelden de kofschipregel en als ze het doen, gebeurt dat niet altijd volledig en correct (Tilkin 2009).

4. Oplossingen

De eenvoudigste oplossing zou er natuurlijk in bestaan de spelling te veranderen en de uitspraakvariatie te erkennen, zoals nu sporadisch al gebeurt: de Woordenlijst 2005 vermeldt bijvoorbeeld zowel 'niesen' als 'niezen', zowel 'schransen' als 'schransen' en bij enkele Engelse woorden met /z/ wordt rekening gehouden met de verstemloosde versie en wordt zowel de ovt-vorm met '-de' als die met '-te' aanvaard: 'browsede', maar ook 'browsete'; 'leasede', maar ook 'leasete'.

Zolang dat mirakel zich niet voltrekt, moet alle heil komen van de didactiek. Enkele aanbevelingen:

1. Leer de kofschipregel aan. Alleen die regelstrategie leidt tot het juiste antwoord. Formuleer de regel correct: '+te' als je bij het uitspreken van de infinitief vlak voor '-en' een medeklinker hoort uit 't kofschip of /sj/.
2. Leer de standaardvormen aan van de risicowerkwoorden op '-zen', '-sen', '-fen' en '-ven'.
3. Leg bij het samenstellen van oefeningen de nadruk op:
 - werkwoorden op fricatief, vnl. op '-zen', '-sen', '-fen', '-ven';
 - werkwoorden met minder frequente klankpatronen (grote KAF), bijvoorbeeld ook de werkwoorden op '-ben';

- minder frequente werkwoorden;
 - vreemde werkwoorden.
4. Maak in taalbeschouwingslessen de leerlingen bewust van de problematiek (KAF, frequentie, taalverandering).

Referenties

- De Schryver, J., M. Ernestus, P. Ghesquière & A. Neijt (2008). "Analogy, frequency and sound change. The case of Dutch devoicing". In: *Journal of Germanic Linguistics*, jg. 20, nr. 2, p. 159-195.
- Ernestus, M. & R.H. Baayen (2001). "Choosing between the Dutch Past-Tense Suffixes -te and -de". In: *Linguistics in the Netherlands*, vol. 18, p. 77-88.
- Ernestus, M. & R.H. Baayen (2003). "Predicting the unpredictable: The phonological interpretation of neutralized segments in Dutch". In: *Language*, jg. 79, nr. 1, p. 5-38.
- Jaques, E. (2010). *Spellingsdidactiek voor de ovt van zwakke werkwoorden. Onderzoek van hand- en werkboeken Nederlands van de derde graad secundair onderwijs (a.s.o.)*. Brussel: HUB. Bachelorproef Toegepaste Taalkunde.
- Leijnen, A. (2009). *Onderzoek naar werkwoorddidactiek in handboeken en werkboeken Nederlands*. Brussel: HUB. Bachelorproef Toegepaste Taalkunde.
- Mons, S. (2008). *Strategieën voor de spelling van de onvoltooid verleden tijd*. Brussel: Hogeschool voor Wetenschap en Kunst. Bachelorproef Toegepaste Taalkunde.
- Roossens, M. (2009). *Spellingstrategieën voor de OVT en het VD van zwakke werkwoorden in het didactisch materiaal (handboeken) van het basisonderwijs*. Brussel: HUB. Bachelorproef Toegepaste Taalkunde.
- Tilkin, M. (2009). *Spellingstrategieën van de zwakke OVT-vormen aan de lerarenopleiding*. Brussel: HUB. Bachelorproef Toegepaste Taalkunde.
- Van Oostendorp, M. (1996). *Tongval. Hoe klinken Nederlanders?* Amsterdam: Prometheus.

Floor van Renssen

Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: F.van.Renssen@let.ru.nl

‘Lezer, er zijn ook Belgen!’

De aandacht van de Nederlandse kritiek voor Vlaamse literatuur tussen 1980 en 1995

“Af en toe zijn er zo vlagen van belangstelling voor Vlaanderen, maar ik denk niet dat jullie Vlaanderen als onderdeel van jullie cultuur beschouwen. Ik denk dat het een asymmetrische relatie is. Dat gevoel heb ik” (Hemmerechts 1988).

De bovenstaande uitspraak van Kristien Hemmerechts verscheen in een speciale boekenweekeditie van het weekblad *De Tijd* in 1988. De boekenweek stond dat jaar in het teken van de verhouding tussen Nederland en Vlaanderen. Het is geen toeval dat de boekenweek juist toen dat thema meekreeg. In het jaar 1988 stond de Vlaamse literatuur immers volop in de belangstelling in Nederland. Allerlei nieuwe namen uit Vlaanderen deden van zich spreken. Kristien Hemmerechts was op dat moment slechts één van de vele veelbelovende Vlaamse debutanten die aandacht kreeg in de Nederlandse dag- en weekbladen. Ineens barstte het van de Vlaamse talenten. Met de bloemlezingen *Mooie jonge goden* (1986) en *Twist met ons* (1987) werden Vlaamse prozaschrijvers en dichters aan het publiek voorgesteld. De opleving in de Vlaamse literatuur was zo opvallend, dat er in Brussel zelfs een tentoonstelling aan het verschijnsel werd gewijd: *Nieuwe Namen*, waarin 21 auteurs werden geportretteerd die in de jaren 1980 in Nederland waren doorgebroken (Buekenhout e.a. 1991). Auteurs als Herman Brusselmans, Tom Lanoye en Leonard Nolens zijn sindsdien niet meer weg te denken uit de Nederlandstalige literatuur.

Tien jaar eerder zag die situatie er heel anders uit. Rond 1980 waren de verhoudingen tussen Nederland en Vlaanderen op een dieptepunt beland. Aan beide zijden van de grens bestond er weinig belangstelling voor wat er aan de andere kant gebeurde. Volgens Hugo Brems maakte de Vlaamse literatuur tussen 1975 en 1985 een ware identiteitscrisis door, “waarbij Nederland stevast het begeerde en beschimpte ijkpunt was” (Brems 2006: 420). Vlaamse literatoren wilden in Nederland serieuzer worden genomen, terwijl men in Nederland geen hoge pet op had van de Vlaamse literatuur.

Waar kwam die plotselinge verandering in de literaire verhoudingen vandaan? Hoe kwam het dat de Vlaamse literatuur ineens zo populair werd in Nederland, terwijl er tien jaar eerder nauwelijks belangstelling bestond voor wat er in Vlaanderen gebeurde? En wat waren de gevolgen van die positieve aandacht? Ging het werkelijk om een tijdelijke vloedgolf, zoals Hemmerechts veronderstelde of juist om een fundamentele ontwikkeling richting ‘eenwording’ van de Nederlandstalige literatuur?

Een belangrijke kwestie is welke rol de uitgeverij heeft gespeeld in de interactie tussen Nederland en Vlaanderen in deze periode. Volgens Hugo Brems is de aandacht voor Vlaamse literatuur in Nederland het directe gevolg van de commercialisering van het literaire bedrijf. Nederlandse uitgeverijen hadden behoefte aan debutanten en richtten zich daarom actief op de Vlaamse markt. Het resultaat hiervan was dat er allengs meer Vlaamse auteurs hun werk in Nederland gingen uitgeven, met als gevolg dat er steeds meer Vlamingen werden besproken in de Nederlandse kritiek. Die Vlaamse auteurs gingen hierdoor een plaats innemen in het centrum van de Nederlandstalige literatuur, te midden van bekende Nederlandse schrijvers (Brems 2006: 495).

Het is die ontwikkeling die van nabij wordt bekeken in mijn proefschrift getiteld *‘Lezer, er zijn ook Belgen!’ De aandacht van de Nederlandse kritiek voor Vlaamse literatuur tussen 1980 en 1995*, dat ik binnen enkele maanden zal verdedigen. Het onderzoek brengt de wisselende verhoudingen in de Nederlandstalige literatuur in kaart en richt zich op de literaire kritiek en de uitgeverij, in het bijzonder op de literaire kritiek in Nederlandse dag- en weekbladen.

Aan de hand van kwantitatief onderzoek van de aandacht van de Nederlandse kritiek voor Vlaamse literatuur wordt bovengenoemde hypothese getoetst: is er al dan niet sprake van een significante toename van de aandacht voor Vlaamse literatuur vanaf de tweede helft van de jaren 1980? En zo ja, zet die ontwikkeling zich voort in de jaren 1990? Ligt het begin van de toenemende aandacht van de kritiek werkelijk bij de uitgeverij, zoals Brems veronderstelt?

Ik heb een corpus samengesteld met recensies over Vlaamse literatuur uit acht toonaangevende Nederlandse dag- en weekbladen. De kwantitatieve analyse van dat corpus bevestigde dat er sprake is van een significante toename van kritische aandacht voor Vlaamse literatuur vanaf de tweede helft van de jaren 1980. Het onderzoek van de uitgeverijgegevens bevestigde dat de aandacht van de kritiek het gevolg is van ontwikkelingen in de wereld van de uitgeverij. Het blijkt dat de Nederlandse kritiek vooral titels bespreekt van een kleine groep Amsterdamse uitgeverijen en het waren juist die uitgeverijen die in korte tijd veel titels van nieuwe Vlaamse auteurs op de markt brachten. Een belangrijke conclusie van mijn onderzoek is dan ook dat markteconomische ontwikkelingen verregaande invloed kunnen hebben op het gedrag van literaire instituties: de literaire kritiek laat zich bij haar selecties en oordelen beïnvloeden door het commerciële beleid van uitgeverijen.

In het kwalitatief onderzoek van de recensies stond vervolgens de vraag centraal of de ontwikkelingen in de instituties ook gevolgen hebben gehad voor de houding van de Nederlandse kritiek tegenover Vlaamse literatuur. Hoe werken de ontwikkelingen in de kritiek en uitgeverij door in de opvattingen over Vlaamse literatuur in Nederland? Wordt de Vlaamse literatuur in Nederland gezien als onderdeel van de eigen, Nederlandstalige literatuur of was ze juist zo populair omdat ze anders, niet-Nederlands was? Wellicht hing de populariteit van de Vlaamse literatuur in Nederland samen met de behoefte aan een literatuur die afweek van wat in Nederland gangbaar was.

De bovenstaande vragen worden belicht aan de hand van een drietal casusonderzoeken rondom een aantal opvallende gebeurtenissen in de aandacht van de Nederlandse kritiek voor Vlaamse literatuur: het enorme succes van *Het verdriet van België* van Hugo Claus in 1983, het feit dat de kritiek na het overlijden van Louis Paul Boon in 1979 steeds op zoek is naar ‘de nieuwe Boon’ en de verwantschap die wordt gezien tussen een aantal Nederlandse en Vlaamse dichters. Aan de hand van voorbeelden uit recensies zal ik in mijn bijdrage aan de HSN-conferentie duidelijk maken wat de betekenis was van die gebeurtenissen in het licht van de literaire verhouding tussen Nederland en Vlaanderen.

Mijn dissertatie is voortgekomen uit het VNC-project *Wisselende verhoudingen in het literaire systeem*, een samenwerkingsverband tussen de Katholieke Universiteit Leuven en de Radboud Universiteit Nijmegen. Doelstelling van het project was een bijdrage te leveren aan de beschrijving van de interactie tussen de Nederlandse en Vlaamse literatuur door middel van onderzoek van de receptie van Vlaamse literatuur in de Nederlandse literaire kritiek en van Nederlandse literatuur in de Vlaamse literaire kritiek. In Leuven onderzocht Ben van Humbeeck de Vlaamse kritiek tussen 1980 en 1995 (Van Humbeeck 2009). De Vlaamse en Nederlandse resultaten van de kwantitatieve analyse van de verzamelde kritieken werden met elkaar vergeleken (Van Humbeeck & van Renssen 2008). De productie van Vlaamse literatuur door Vlaamse en Nederlandse uitgevers hebben we gezamenlijk in kaart gebracht. Op basis van die gegevens kon de interactie tussen Nederland en Vlaanderen via de kritiek worden vergeleken met de interactie via de uitgeverij. Beide proefschriften geven daarnaast een inhoudelijke analyse van de verzamelde kritiek vanuit de eigen – Vlaamse dan wel Nederlandse – context en geven een genuanceerd antwoord op de vraag of Kristien Hemmerechts gelijk had toen ze in 1988 sprak van een ‘asymmetrische relatie’.

Referenties

Brems, H. (2006). *Altijd weer vogels die nesten beginnen. Geschiedenis van de Nederlandse literatuur 1945-2005*. Amsterdam: Bert Bakker.

- Buekenhout, P. e.a. (1991). *Nieuwe Namen. Over 21 nieuwkomers in de Vlaamse literatuur periode 1980 - 1990*. Brussel: Paleis vzw.
- Dewulf, B. e.a. (1987). *Twist met ons*. Wommelgem: De Gulden Engel.
- Spoor, C. (1988). “Kristien Hemmerechts: ik schrijf geen billenkletsers”. In: *De Tijd* (18-3-1988).
- Van Halewyck, A. (samensteller) (1986). *Mooie jonge goden*. Leuven: uitgeverij Kritak.
- Van Humbeeck, B. (2009). *Het karakter van mythen. Een onderzoek van de literaire relaties tussen Vlaanderen en Nederland (1980-1994)*. Leuven: dissertatie KU Leuven.
- Van Humbeeck, B. & F. van Renssen (2008). ‘Op voet van gelijkheid? De Noord-Zuidkwestie in de Nederlandse en de Vlaamse literaire kritiek, 1980-1995’. In: Ralf Grüttemeier & Jan Oosterholt (red.). *Een of twee Nederlandse literaturen? Contacten tussen de Nederlandse en Vlaamse literatuur sinds 1830*. Leuven: Peeters, p. 263-291.

Ronde 7

6

William Van Belle, Ingrid Van Canegem-Ardijns & Karen De Jonghe

K.U. Leuven / K.H. Leuven

Contact: william.vanbelle@arts.kuleuven.be

ingrid.vancanegem-ardijns@arts.kuleuven.be

karen.de.jonghe@khleuven.be

De moduleerbaarheid van taal. Wat kunnen we aanvangen met het onderscheid tussen het werkwoordelijk en het naamwoordelijk gezegde?

1. Inleiding

Deze bijdrage is een onderdeel van een groter project dat moet leiden tot een *Handboek Taalbeschouwing* voor de lerarenopleidingen lager en secundair onderwijs. Een belangrijk aspect van die taalbeschouwing betreft het nadenken over zinnen, waar ook de (klassieke) zinsontleding toe behoort. Het is aan dat onderdeel dat we in deze bijdrage aandacht willen besteden.

Bij het ontwerpen van een methode taalbeschouwing in verband met grammatica willen we ons laten leiden door enkele algemene beginselen.

- Redeneren over taal(gebruik) is niet algoritmisch redeneren, maar voor een didactische aanpak bij leerlingen/studenten moeten we ervoor zorgen dat het algoritmisch redeneren zoveel mogelijk wordt benaderd. We moeten ervoor zorgen dat we die leerlingen/studenten een redeneersysteem aanbieden dat ze zelf kunnen gebruiken om tot een aanvaardbare analyse van taalconstructies te komen. De basis van het redeneersysteem dat we voorstellen, zijn enkele elementaire operaties die taalgebruikers normalerwijze achteloos op taalgebruik kunnen toepassen (Van Belle & Smessaert 2008; Van Canegem-Ardijns & Van Belle 2010).
- De methode van taalbeschouwing moet van die aard zijn dat ze niet alleen opgaat voor geselecteerde voorbeelden, maar ook voor de diverse vormen van concreet taalgebruik: ‘conversaties’, ‘verhalende teksten’, ‘een stuk krantenartikel’... Dat houdt ook in dat de methode een vaardigheid moet bijbrengen en de zogenaamde theoretische kennis moet overstijgen.
- De analyse/ontleding van een zin of een complex woord moet inzicht bijbrengen over of overeenkomen met de betekenis van die zin /dat complexe woord.

In die context leggen we de volgende vraag voor: ‘Wat kunnen we in een didactisch verantwoorde taalbeschouwing voor het middelbaar onderwijs aanvangen met het onderscheid tussen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde?’

2. Het onderscheid tussen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde in enkele grammatica’s

De begrippen ‘werkwoordelijk’ en ‘naamwoordelijk gezegde’ behoren tot de basisbegrippen in de traditie van de Nederlandse grammatica. In de meeste hedendaagse grammatica’s wordt het onderscheid ook aangenomen (zie o.m. Haeseryn e.a. 1997; De Schrijver e.a. 2007; Klooster 2001; Smedts & Van Belle 2003), zij het soms met een andere terminologie (Vandeweghe 2001). Beide types van gezegdes worden in de regel onderscheiden op het vlak van de betekenis en op het vlak van de vorm.

Op betekenisvlak gaat het om het onderscheid ‘iemand/iets doet iets’ versus ‘iemand/iets is of wordt iets’. Op vormelijk vlak wordt wel eens gezegd dat een werkwoordelijk gezegde uit alle werkwoorden van een enkelvoudige zin bestaat, behalve natuurlijk als er een koppelwerkwoord wordt gebruikt (De Schrijver e.a. 2007: 182; Klooster 2001: 126)¹. Gewoonlijk wordt daarbij vermeld dat het werkwoordelijk gezegde ook niet-werkwoordelijke elementen kan bevatten: elementen die met het werkwoord een vaste verbinding vormen, zoals onderdelen van een werkwoordelijke uitdrukking. Een naamwoordelijk gezegde bestaat, in tegenstelling tot een werkwoordelijk gezegde, altijd uit de combinatie van een koppelwerkwoord en een aanvulling

of een naamwoordelijk deel. Tot de koppelwerkwoorden behoren (Haeseryn 1997: 1122-23):

- ‘zijn’, ‘worden’ en een aantal betekenisequivalenten van die werkwoorden;
- ‘blijven’;
- ‘blijken’, ‘dunken’, ‘heten’, ‘lijken’, ‘schijnen’, ‘voorkomen’.

Als de laatste reeks werkwoorden met ‘te zijn’ gecombineerd worden, zijn het hulpwerkwoorden en geen koppelwerkwoorden.

Veelvoorkomende equivalenten van ‘zijn’ en ‘worden’ zijn: ‘staan’, ‘vallen’, ‘zitten’, ‘gaan’, ‘komen’, ‘lopen’ en ‘raken’. We illustreren die koppelwerkwoorden met voorbeelden uit de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* (ANS) en uit Klooster (2001).

- (a) Mijn neef staat bekend als een oplichter.
- (b) Het valt me zwaar afscheid te nemen van dit land.
- (c) Zit u soms om wat geld verlegen?
- (d) Mijn jas gaat hier kapot.
Deze plant gaat dood.
- (e) Wanneer zal Annie vrij komen?
Het komt wel weer in orde.
- (f) Het vat liep langzaam leeg.
- (g) Hij raakte verlamd.
De touwen raakten in de war.

Met het onderscheid tussen ‘werkwoordelijk’ en ‘naamwoordelijk gezegde’ hangt ook het onderscheid tussen ‘lijdend’ en ‘oorzakelijk voorwerp’ samen. Het oorzakelijk voorwerp – zie: (h) en (i) – is een voorwerp dat verplicht aanwezig is bij een klein aantal naamwoordelijke gezegdes. Qua syntactische kenmerken vertoont het veel overeenkomsten met het lijdend voorwerp, maar volgens de definitie kan een lijdend voorwerp niet voorkomen in naamwoordelijke gezegdes.

- (h) Zij was *het gezeur* beu.
- (i) Hij was *zijn geld* kwijt.

3. Problemen

Het betekenisonderscheid tussen beide gezegdes (‘iemand/iets doet iets’ versus ‘iemand/iets is/wordt iets’) levert al moeilijkheden op. Is het zonder meer duidelijk dat bijv. ‘De vuilnisbak stinkt’ en ‘De president is gisteren gestorven/vermoord’ instanties zijn van ‘iets doen’ en niet van ‘iets zijn’? In deze bijdrage willen we ons echter beper-

ken tot de problemen die de uitbreiding van de koppelwerkwoorden met de zogenaamde equivalenten van 'zijn' en 'worden' meebrengen.

Vooreerst kan opgemerkt worden dat verschillende combinaties van die 'equivalenten' met een naamwoordelijk deel in Van Dale gewoon vermeld staan als een scheidbaar samengesteld werkwoord: 'bekendstaan' (a), 'kapotgaan en doodgaan' (d), 'vrijkomen' (e), 'leeglopen' (f). Enkele andere voorbeelden: 'vrijstaan', 'klaarkomen', 'klaarliggen', 'klaarstaan', 'klaarzitten', 'leegstaan', 'kwijtraken'. Men kan opmerken dat dat op zich geen bezwaar kan zijn, want lexicologie is niet hetzelfde als een syntactische analyse. Desalniettemin blijft het moeilijk om aan leerlingen uit te leggen dat scheidbaar samengestelde werkwoorden normalerwijze een werkwoordelijk gezegde vormen, maar in een niet direct opsombare reeks van gevallen niet.

Een voorbeeld als 'kwijtraken' leidt tot een bijkomende complicatie. Aangezien 'kwijtraken' een naamwoordelijk gezegde vormt, zou het voorwerp in (j) een oorzakelijk voorwerp moeten zijn, maar 'kwijtraken' wordt in Van Dale vermeld als een overgangelijk werkwoord (dus met een lijdend voorwerp).

(j) Hij raakt al zijn geld kwijt.

Een ander probleem wordt gevormd door werkwoordelijke uitdrukkingen en andere min of meer vaste combinaties van een werkwoord met niet-werkwoordelijke elementen. In veel grammatica's wordt het voorkomen van dergelijke complexe werkwoorden – en dus ook van gezegdes – nogal eens minimalistisch behandeld. Hun bestaan wordt niet ontkend, maar ze worden toch meer als een marginale categorie gezien. In Klooster (2001: 126) lezen we bijvoorbeeld: "In een enkelvoudige zin bestaat het werkwoordelijk gezegde uit alles wat maar werkwoord is (aparte zinsdelen die werkwoordsvormen bevatten buiten beschouwing gelaten)". De suggestie wordt gewekt dat de twee gezegdes op vormelijk vlak duidelijk te onderscheiden zijn: 'zelfstandig werkwoord + eventuele hulpwerkwoorden' versus 'koppelwerkwoord + aanvulling + eventuele hulpwerkwoorden'. Het lezen van een stukje tekst uit een boek of een krant maakt echter duidelijk dat we heel veel werkwoordelijke uitdrukkingen en min of meer vaste combinaties van een werkwoord met een aanvulling gebruiken. Het werkwoordelijk gezegde lijkt zo al meer op een naamwoordelijk gezegde: 'werkwoord + eventuele aanvulling + eventuele hulpwerkwoorden'. Bij die vaste verbindingen zijn er ook een groot aantal met zogenaamde equivalenten van 'zijn' en 'worden', zoals: 'in de ban van iemand/iets komen/geraken/staan', 'in opspraak komen', 'ten onder gaan', 'versteld staan van iets', 'dat staat/valt nog te bezien'. Is het zinvol om al die gevallen als naamwoordelijke gezegdes op te vatten? Als we dat niet doen, moeten we wel een onderscheid maken tussen bijvoorbeeld 'in de ban van iets staan' (werkwoordelijk) en 'in de ban van iets zijn' (naamwoordelijk). Het heeft iets van een dilemma.

4. Besluit

Het onderscheid tussen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde leidt tot allerlei complicaties die leerlingen volgens ons weinig interessants bijbrengen. Als men het onderscheid in het secundair onderwijs per se wil gebruiken, dan zouden we voorstellen om:

- de koppelwerkwoorden te beperken tot ‘zijn’, ‘worden’ en ‘blijven’;
- het onderscheid zelf als onbelangrijk te beschouwen.

Het is veel nuttiger dat leerlingen inzien wat de ‘werkwoordelijke groep’ in een zin is en dat die werkwoordelijke groep, waarvoor we eventueel de term ‘gezegde’ kunnen gebruiken, een bepaalde valentie heeft op basis waarvan zinnen kunnen worden opgebouwd.

Referenties

- De Schrijver, J., W. Haeseryn & G. Rutten (2007). *Handboek Spraakkunst*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff & Wolters Plantyn.
- Klooster, W. (2001). *Grammatica van het hedendaags Nederlands. Een volledig overzicht*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Smedts, W. & W. Van Belle (2003). *Taalboek Nederlands*. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.
- Van Belle, W. & H. Smessaert (2008). “Taalbeschouwing als leren redeneren met je moedertaal”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 266-269.
- Van Canegem-Ardijns, I. & W. Van Belle (2010). “De moduleerbaarheid van taal. Een speelse en leerbare taalbeschouwingsmethode voor jonge leerlingen”. In: *Vonk*, jg. 39, nr. 5, p. 19-42.
- Vandeweghe, W. (2001). *Grammatica van de Nederlandse zin*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Noten

¹ Over wat een enkelvoudige zin is, kunnen de meningen nogal eens uiteenlopen. Volgens De Schrijver e.a. (2007: 182) vormen al de werkwoordsvormen in ‘Gina heeft nooit *mogen leren boetseren*’ één gezegde en zijn ‘hebben’, ‘mogen’ en ‘leren’ hier hulpwerkwoorden. Een dergelijke analyse stoot echter op grote moeilijkheden als we een of meer zinsdelen toevoegen: ‘Gina heeft *van haar ouders* nooit *met klei* mogen leren boetseren’ (of: ‘Gina heeft *van haar ouders* nooit mogen leren *met klei* boetseren’). Het moge duidelijk zijn dat ‘van haar ouders’ en ‘met klei leren boetseren’ zinsdelen zijn bij ‘mogen, met klei boetseren’ een zinsdeel is bij ‘leren’ en ‘met klei’ een zinsdeel bij ‘boetseren’.

Ronde 8

Peter-Arno Coppen

Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit Nijmegen

Contact: P.A.Coppen@let.ru.nl

Grammatica: waar gaat dat eigenlijk over?

1. Visie op grammatica

Er bestaat een boek met de titel *Basisvaardigheden Grammatica* (Bout & De Bruijn 2010). Dat boek bevat een grote hoeveelheid ontleedoefeningen, die betrekking hebben op een tamelijk volledige set van taalkundige en redekundige ontleedtermen. De lezer krijgt per grammaticale term instructie over het maken van de bijbehorende oefeningen en wordt vervolgens op de website enigszins moedeloos aangespoord: “Oefen met de cd-roms bij de boeken net zo lang totdat je de stof beheerst”.

Ik wil zeker niet beweren dat het hier een slecht boek betreft (dat is het in zijn soort zeker niet), maar de methode illustreert een gangbare visie op grammaticaonderwijs, waarbij sterk vertrouwd wordt op het heilzame effect van ontleedoefeningen. Door het aanhoudend oefenen zouden leerlingen op den duur zekere inzichten verwerven. Wat die inzichten precies zijn, wordt nergens expliciet gemaakt. Duidelijk is alleen dat het succesvol kunnen maken van de oefeningen het bewijs vormt dat die inzichten zijn bereikt. Daar kan wel een kanttekening bij gemaakt worden: veel instructies bestaan uit ezelsbruggetjes en vuistregels, en het is nog maar de vraag of het toepassen van de juiste vuistregel ook betekent dat leerlingen een grammaticaal inzicht bereikt hebben. Maar didactiek is niet het onderwerp van deze bijdrage. Het gaat mij om een tweede aspect van de visie op grammaticaonderwijs: het conceptuele kader.

Een methode die gebaseerd is op ontleedoefeningen draagt de visie uit dat grammatica uit ontleedtermen bestaat, of althans uit begrippen die met die termen worden aangeduid. Grammatica gaat dus in die visie over ‘persoonsvorm’, ‘onderwerp’ en ‘gezegde’. Over ‘zelfstandig naamwoord’ en ‘werkwoord’, over ‘bijwoord’ en ‘voornaamwoord’. Die visie is in meerdere opzichten problematisch.

2. Kerndoelen en eindtermen

De termengerichte conceptualisatie van de grammatica overheerst ook in de kerndoelen en eindtermen voor het primair (basis) en voortgezet (secundair) onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Tenminste, voor zover daar over grammatica gesproken wordt.

Voor het basisonderwijs beperken de Vlaamse *ontwikkelingsdoelen voor het basisonderwijs* zich tot een algemene formulering over taalbeschouwing: “[5.5. De kleuters] stellen zich vragen bij en reflecteren over taal en taalgebruik in concrete situaties: discrimineren van klanken, woorden; ritmische aspecten van taal, rijmen; intonatie en mimiek in relatie tot gevoelens, boodschap”. De Nederlandse *kerndoelen* zijn iets explicieter, vooral “11. De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het *onderwerp*, het *werkwoordelijk gezegde* en *delen van dat gezegde* onderscheiden [...]” (mijn cursivering, PAC). Kerndoel 10 spreekt nog over “strategieën” bij mondeling en schriftelijk taalgebruik en in kerndoel 12 staat bij het verwerven van een adequate woordenschat de toevoeging “Onder ‘woordenschat’ vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken”, waar in principe alles onder kan vallen.

In de Vlaamse ontwikkelingsdoelen voor het secundair onderwijs wordt expliciet gesproken over de beheersing van een tamelijk grote verzameling taalbeschouwelijke termen en begrippen. In de ontwikkelingsdoelen tot 2010 was er sprake van 124 termen, verdeeld over een achttal taalkundige domeinen (van orthografisch tot sociolinguïstisch). In 2010 is een poging gedaan om in die lijst meer structuur aan te brengen, maar ten tijde van het schrijven van deze bijdrage was het resultaat van die poging nog niet bekend. Hoe dan ook lijkt het erop dat de visie dat de grammatica bestaat uit de ontleedtermen niet wezenlijk verlaten wordt. In de Nederlandse eindtermen voor het voortgezet onderwijs staat geen enkele grammaticale term.

3. Uitwerking van kerndoelen en eindtermen

Het problematische van de termengerichte visie blijkt uit elke concrete uitwerking ervan. Neem het hoofdstuk ‘Domein 4: Taalbeschouwing en taalverzorging’ uit *Over*

de drempels met taal (Meijerink 2009a). In paragraaf 6.3 van dat hoofdstuk schetst de Werkgroep haar beweegredenen om te kiezen voor een “instrumentele visie op taalbeschouwing”, in contrast met de “taalculturele visie”, vanwege “onvoldoende houvast in de kerndoelen en eindtermen”. In dat kader doet het rapport de aanbeveling om het grammaticaonderwijs te beperken tot “begrippen voor spelling, en metatalige begrippen van belang voor de ondersteuning van het schrijfonderwijs”. Maar de uitwerking van die begrippen illustreert op schrijnende wijze het problematische van die keuze.

In een poging te komen tot een domeinafbakening van het domein taalbeschouwing en taalverzorging werkt de Werkgroep kerndoel 12 van het basisonderwijs uit tot een lijst van taalbeschouwelijke begrippen en termen, verdeeld naar groepen uit het basisonderwijs. Hieruit is, door weglating van de niet-grammaticale termen, een conceptueel kader af te leiden van de grammatica. De termen met een sterretje zijn “Toegevoegd door de Werkgroep, omdat deze begrippen eveneens dienstbaar kunnen zijn in de taaldidactiek en in veel taalmethoden [...] een plaats krijgen”:

- *groep 3-4*: ‘lettergreep’, [...] ‘woord’, ‘zin’, [...]
- *groep 5-6*: [...], ‘zelfstandig naamwoord’, ‘bijvoeglijk naamwoord’, ‘lidwoord’*, [...], ‘woordvorm’, ‘woorddeel’, ‘samengesteld’, ‘voorvoegsel’, ‘achtervoegsel’, ‘woordsoort’, [...]
- *groep 7-8*: [...], ‘lijdend voorwerp’*, ‘meewerkend voorwerp’*, ‘bijwoord’*, ‘voegwoord’*, ‘voorzetsel’*, ‘(persoonlijk, bezittelijk en aanwijzend) voornaamwoord’*, ‘hoofdzin’*, ‘bijzin’*
- *voortgezet onderwijs*: [...]

In de ‘Niveaubeschrijvingen’ (Meijerink 2009a, hoofdstuk 6.5) komen hier nog de grammaticale begrippen voor werkwoordspelling bij: ‘werkwoord’, ‘tijd van het werkwoord (tegenwoordig en verleden, onvoltooid en voltooid)’, ‘meervoud/enkelvoud’, ‘eerste, tweede en derde persoon’, ‘persoonsvorm’, ‘voltooid deelwoord’, ‘stam van het werkwoord’, ‘hele werkwoord (infinitief)’, ‘onderwerp’, ‘zwakke en sterke werkwoorden’ en ‘werkwoordelijk gezegde’.

Het is moeilijk te zien welke systematiek er achter die schijnbaar willekeurige opsomming schuilt. De keuze van de termen voor werkwoordspelling is nog enigszins te begrijpen (al is onduidelijk wat ‘werkwoordelijk gezegde’ hiertussen doet), maar de rest lijkt alleen een beetje op moeilijkheidsgraad te zijn gekozen. In elk geval wordt de keuze nergens toegelicht. Ook zijn er raadselachtige lacunes. Zo ontbreken de cruciale termen ‘betrekkelijk voornaamwoord’ en ‘beknopte bijzin’, die toch een prominente rol in taalverzorgingskwesties spelen. En ook een relatief eenvoudige term als ‘vragend voornaamwoord’, die van belang lijkt in het spreken over ‘vragende’, ‘gebiedende’ en ‘mededelende zinnen’ (termen die eveneens ontbreken), staat niet in de begrippenlijst.

De nadere uitwerking van de lijst in het hoofdstuk 4, 'Begrippenlijst en taalverzorging' in het rapport *Referentiekader taal en rekenen* (Meijerink 2009b) is niet veel anders. Daar wordt wel een poging gedaan tot structurering van de lijst in domeinen en niveaus (1F en 2F), maar de keuze blijft onduidelijk en nauwelijks toegelicht. Onderstaand, de grammaticale onderdelen uit de begrippenlijst:

- *woordsoorten*: 'zelfstandig naamwoord', 'werkwoord (klankvast, klankveranderend – zwak, sterk)', 'bijvoeglijk naamwoord';
- *grammaticale kennis*: 'onderwerp', 'lijdend voorwerp', 'hoofdzin', 'bijzin', 'gezegde', 'persoonsvorm' (1F), 'lijdende en bedrijvende vorm', 'vragende vorm' (2F);
- *morfologie*: 'woordvorm', 'woorddeel', 'samengesteld', 'voorvoegsel', 'achtervoegsel', 'lettergreep', 'getal (meervoud/enkelvoud)', 'tijd (tegenwoordig, verleden, voltooid, onvoltooid)', 'verkleinwoord', 'verschijningsvormen werkwoord (stam, infinitief, bijvoeglijk naamwoord)'.

Verdwenen zijn 'woord', 'zin', 'lidwoord', 'woordsoort', 'meewerkend voorwerp', 'bijwoord', 'voegwoord', 'voorzetsel' en '(persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend) voornaamwoord' zonder dat duidelijk is waarom, zelfs in het licht van het instrumentele perspectief. Het voegwoord bijvoorbeeld lijkt toch als verbindingswoord essentieel voor het schrijfonderwijs. Ook het waarom van de toevoegingen 'gezegde', 'lijdende en bedrijvende vorm', 'vragende vorm', 'verkleinwoord', 'bijvoeglijk naamwoord' als 'verschijningsvorm van het werkwoord' blijft onbesproken. Tot overmaat van ramp bevat de rest van de tekst in hoofdstuk 4, waarin tot in minutieus detail de spelling wordt uitgewerkt, de grammaticale begrippen 'geslacht', 'referent', 'verwijswoord', 'bijvoeglijk gebruikt', 'assimilatie', 'stoffelijk bijvoeglijk naamwoord', 'zelfstandig gebruikt' en 'samentrekking', die niet eens in de begrippenlijst voorkomen.

Uit alle uitwerkingen blijkt geen enkele visie op de conceptuele organisatie van de grammatica. Wat is de grammatica eigenlijk? Hoe zit de grammatica conceptueel in elkaar? Los van de vraag waar de grammatica nuttig voor is, lijkt het van belang om te weten wat grammatica inhoudt, voordat we een selectie kunnen maken van grammaticale begrippen voor een mogelijk referentiekader.

4. Een voorzet voor een structuur van grammaticale concepten

De taalwetenschap van de afgelopen halve eeuw heeft veel inzichten opgeleverd in de grammatica van natuurlijke taal. Zonder te beweren dat al die inzichten meteen vertaald zouden moeten worden naar het schoolvak Nederlands lijkt het nuttig om vanuit dat perspectief de achterliggende sleutelconcepten af te leiden die ten grondslag liggen aan de traditionele termen en begrippen. Immers, vanuit een conceptuele benadering kunnen dan begrippen met elkaar in verband worden gebracht. Ook mag ver-

wacht worden dat een didactiek, gericht op concepten, meer inzicht oplevert dan een didactiek, gericht op vuistregels en ezelsbruggetjes.

Hoe zit de grammatica dan conceptueel in elkaar? Allereerst kan vastgesteld worden dat de grammatica altijd betrekking heeft op de structuur van de taalvorm: klanken die georganiseerd zijn in klankgroepen (lettergrepen, morfemen), klankgroepen die georganiseerd zijn in woorden, woorden die georganiseerd zijn in woordgroepen en woordgroepen die georganiseerd zijn in grotere tekstuele eenheden. Traditioneel richt het grammaticaonderwijs zich op de analyse van de taalvorm op verschillende niveaus. Dat zijn er zes. De eerste drie hebben betrekking op de traditionele structuurniveaus (klank, woord, zin) en de laatste drie gaan over de relaties die de taalvorm onderhouden met de context, de wereld en de mensen. De eerste drie zijn dan ook gerelateerd aan de traditionele taalkundige subdisciplines 'fonetiek/fonologie', 'morfologie' en 'syntaxis', en de laatste drie aan specialisaties binnen de semantiek ('discourse semantiek', 'conceptuele semantiek' en 'modale semantiek'):

- *klank*: hoe zit de klankvorm in elkaar?
- *woord*: hoe zit de woordvorm in elkaar?
- *woordgroep*: hoe zit de woordgroep in elkaar?
- *context*: hoe is de taalvorm gerelateerd aan de context?
- *wereld*: hoe is de taalvorm gerelateerd aan tijd en plaats?
- *mensen*: hoe is de taalvorm gerelateerd aan de mening van personen?

Binnen die niveaus zijn de sleutelconcepten van de grammatica georganiseerd. Hoe de organisatie eruitziet, is onderwerp van discussie, maar in figuur 1 doe ik een voorzet voor een conceptualisatie, die de basis vormt voor de traditionele termen en begrippen.

Klank	Klanksoort	Luchtstroomonderbreking Stembandtrilling Articulatieplaats	
	Klankgroep	Klank en syllabe Klemtoon Intonatie	
Woord	Opbouw	Kern Vrije en gebonden morfemen Samenstelling en afleiding Verbuiging en vervoeging	
	Woordsoort	Inhoudswoord Functiewoord	
Woordgroep	Opbouw	Hiërarchie van elementen	Kern Aanvulling (complementatie) Bijvoeging (modificatie) Identificatie en getal (specificatie) Tussenvoeging (coördinatie/intercalatie)
		Volgorde van elementen	Basisvolgorde en afwijking Hoofdzin en bijzin Omzettingen (passief, causatief, ergatief) Perifere plaatsing (vooraan, achteraan) Variatie binnen de woordgroep
	Aanwezigheid	Vervanging (verwijswoorden) Weglatting (samentrekking, beknopte bijzin) Invoeging (voorlopig, herhalend, loos)	
	Relaties	Congruentie (getal, geslacht, naamval) Predicatie (zijn/doen) Thematische rollen Onderschikking en nevenschikking	

Figuur 1a: Conceptualisatie van grammaticale structuurbegrippen.

Context	Verwijzing		
	Introductie	Bepaald en onbepaald Specifiek en non-specifiek	
Wereld	Tijd	Tempus	Verleden Heden Toekomst
		Aspect	Begin Duur Eind
	Plaats	Oriëntatie	Absoluut (hier, daar) Relatief (naast, voor, achter...)
		Richting	Bron Traject Doel
Mensen	Communicatieve doel		
	Waarheid	Negatie	
		Oorzakelijkheid	Bron Werking (oorzaak, reden, motief) Resultaat
	Modaliteit	Waarschijnlijkheid Wenselijkheid	

Figuur 1b: Conceptualisatie van de grammaticale relatiebegrippen.

Voor alle niveaus geldt dat de conceptualisatie verder doorgevoerd kan worden, maar de concepten zijn in ieder geval duidelijk te relateren aan de traditionele begrippen. Ik geef een paar voorbeelden: het begrip ‘hulpwerkwoord’ is een woordsoort, die gebaseerd is op de bijvoeging (modificatie) door een werkwoord van een werkwoordelijke kern. Een ‘lijdend voorwerp’ is een aanvulling (complementatie) bij een werkwoordelijke kern, die zelf weer een naamwoordelijke of werkwoordelijke kern heeft, en die een bepaalde thematische rol bij dat werkwoord vervult. Het wezen van de altijd lastig uit te leggen term ‘naamwoordelijk gezegde’ is dat het een ‘zijn-predicatie’ is die ondersteund wordt door een betekenisarm werkwoord, in principe het betekenisloze ‘zijn’ met varianten op basis van ‘aspect’ (begin, duur) en ‘modaliteit’ (waarschijnlijkheid).

Een didactisering van de traditionele grammaticale termen op basis van de achterliggende sleutelconcepten moet natuurlijk niet gebeuren door de concepten expliciet te benoemen: in dat geval wordt de ene termenset alleen maar ingeruild voor een andere. Het lijkt echter wel voordelig om bij de uitleg van een grammaticaal begrip rekening te houden met de achterliggende concepten. Zelfs wie het naamwoordelijk gezegde uitlegt met behulp van een rijtje koppelwerkwoorden, zou moeten beseffen dat de koppelwerkwoorden betekenisvarianten van ‘zijn’ vormen en dat het wezenlijke van het naamwoordelijk gezegde de ‘zijn’-predicatie is. Niet alleen kunnen op die manier verbanden worden gelegd met andere grammaticale begrippen (hulpwerkwoorden met dezelfde varianten, zinsdelen zoals de bijvoeglijke bepaling die ook een ‘zijn’-predicatie kan vormen...), de didactisering kan zo ook inzoomen op individuele concepten om het totale grammaticale begrip duidelijk te maken.

5. Referentieniveaus

Ten slotte biedt een uitgewerkte conceptualisatie zoals in figuur 1, in combinatie met de principes van de *thinking skills-didactiek*, interessante mogelijkheden om referentieniveaus van grammaticale kennis op te stellen. In de *thinking skills-didactiek* worden in het conceptuele leren drie min of meer opeenvolgende groepen van activiteiten onderscheiden:

- *informatie verzamelen*: ‘ervaren’, ‘herkennen’ en ‘onderscheiden’;
- *begrip bouwen*: ‘conceptualiseren’, ‘systematisch variëren’ en ‘manipuleren’;
- *productief denken*: ‘argumenten verzamelen’, ‘redeneren’, ‘probleemoplossend en creatief denken’.

Het idee is dat de leerlingen bijvoorbeeld systematisch moeten kunnen variëren op concepten die ze begrijpen, voordat ze daarmee kunnen redeneren. En om concepten te begrijpen, moeten ze die eerst in hun onderdelen kunnen onderscheiden en herkennen, en daarvoor moeten ze ze eerst ervaren hebben.

Die didactische visie, in combinatie met een conceptueel kader, vormt de blauwdruk voor elk mogelijk referentiekader. Ook daarvan staat een uitwerking uiteraard ter discussie, maar het is relatief eenvoudig om een voorzet te doen (zie figuur 2a en 2b).

Referentieniveaus		Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
Klank		Is zich bewust van de klank als talige vormeheid. Herkent klankverschuiven en medeklinkers, en kan variëren op het kenmerk <i>stemhebbend</i> .	Is zich bewust van de articulatieplaats van klanken. Herkent klemtoon en intonatie. Kan hierop variëren en het resultaat beoordelen naar betekenis en functie.	Herkent alle klankeigenschappen en kan hierop variëren. Kan de klemtoon en intonatie variëren en dit in verband brengen met de opbouw van of de relatie tussen woorden en woordgroepen.	Kan onduidelijke klankverschijnselen of nieuwe ontwikkelingen in het klanksysteem beoordelen en analyseren.
Woord		Is zich bewust van woorden als talige vormeheid. Herkent betekenisrijke en betekenisarme onderdelen, en weet wat verbuiging en vervoeging is.	Herkent achtervoegsels en voorvoegsels, en kan het verschil tussen samenstelling en afleiding benoemen. Kan zelf bewust samenstellingen en afleidingen formeren en het resultaat beoordelen.	Kan oordelen over onduidelijke gevallen van samenstelling of afleiding.	Kan problematische woordvormingen beoordelen en analyseren.
Woordgroep	Opbouw, hiërarchie	Is zich bewust van woordgroepen als talige vormeheid. Herkent de kern van een woordgroep, en kan aanvullingen van bepalingen bij een kern onderscheiden. Herkent nevenschikking.	Is zich bewust van de specificatie van woordgroepen. Herkent de verschillende soorten aanvullingen bij het werkwoord, en kan deze ook opdienen uit het taalvermogen.	Kan oordelen over onduidelijke gevallen van aanvulling of bepaling.	Kan problematische woordvormingen beoordelen en analyseren.
	Opbouw, volgorde	Is zich bewust van de basisvolgorde van de woordgroepen in de zin. Herkent de plaats van de persoonsvorm in relatie tot bijbehorende werkwoorden, en kent zo het verschil tussen hoofd- en bijzinsvolgorde van de werkwoorden.	Is zich bewust van de belangrijkste afwijkingen van de basisvolgorde. Kan variëren op perifere plaatsing van zinsdelen en het resultaat beoordelen. Herkent de lijdende vorm als belangrijkste omzetting.	Herkent de belangrijkste invoegingen bij perifere plaatsingen, en kan hierop variëren en het resultaat beoordelen. Herkent de omzetting bij het hulpwerkwoord van causaliteit, en kan deze relateren aan de thematische functie.	Herkent verschuivingen in het middenveld en kan deze relateren aan de betekenis in relatie tot de context. Herkent verschil en overeenkomst tussen passief en ergatief, en kan hierop zelfstandig variëren.
	Aanwezigheid	Is zich bewust van de aan- of afwezigheid van woordgroepen. Ziet dat verwijfswoorden de vervanging vormen van andere zinsdelen.	Kan zinsdelen weglaten en invoegen en het resultaat beoordelen. Is in staat het antecedent van de gangbare verwijfswoorden aan te wijzen.	Herkent loze zinsdelen naar hun functie, kan hierop variëren en het resultaat beoordelen.	Kan toevoeging, weglating en vervanging gebruiken in een grammaticale redenering.
	Relaties	Is zich bewust van relaties tussen woordgroepen. Herkent eenvoudige persoon- en getalscongruentie, en kent het verschil tussen naamwoordelijke en werkwoordelijke predicatie.	Is zich bewust van de thematische rollen van woordgroepen, en herkent deze ook in de context. Herkent de bijvoeglijke bepaling als predicatie, en herkent onderschikking van woordgroepen.	Herkent ook de secundaire predicaties in de zin en kan ze beoordelen als vrije bepaling, resultaatbepaling of aanvulling bij het werkwoord.	Kan problematische of onduidelijke thematische relaties tussen woordgroepen beoordelen en analyseren.

Figuur 2a: Referentieniveaus van grammaticale structuurbegrippen.

Context	Is zich bewust van de verwijfsfunctie van sommige woordsoorten (i.e. voornaamwoorden), en herkent het verschil tussen bepaald en onbepaald, in relatie tot het discussiedomein. Herkent het inherent wederkerende voornaamwoord.	Herkent de verwijfsfunctie van alle voornaamwoorden. Kan zelfstandig zinsdelen door verwijfswoorden vervangen en het resultaat beoordelen. Herkent het verschil tussen specifiek en nonspecifiek.	Herkent de verschillen tussen wederkerende, wederkerige en persoonlijke voornaamwoorden, en kan deze relateren aan de opbouw van de taalvorm. Herkent het betrekkelijk voornaamwoord en begrijpt de functie ervan.	Kan redeneren over verwijfsing in relatie tot complexe taalvormen.
Wereld	Is zich bewust van de plaatsing van gebeurtenissen in de tijd. Herkent de temporele locatie, en kan begin, duur en eind afleiden uit de taalvorm. Is zich bewust van de plaatsing van objecten in de ruimte. Herkent locatie, en kan bron, traject en doel afleiden uit de taalvorm.	Kan zelf variëren op vormelementen rond de plaatsing van gebeurtenissen en objecten in tijd en ruimte, en het resultaat beoordelen. Herkent de temporele relatie van meerdere gebeurtenis in samengestelde zinnen.	Kan aspectuele functies als duur, begin en eind relateren aan de inherente semantiek van werkwoorden, en hierop variëren door manipulatie met de werkwoordstijd en toevoeging van bepalingen.	Kan redeneren over complexe aspectuele of ruimtelijke functies in relatie tot de taalvorm (zoals herhaling, gewoonte)
Mensen	Is zich bewust van de communicatieve functie in relatie tot de taalvorm. Herkent negatie, mededeling, vraag, bevel, uitroep en wens.	Is zich bewust van de modale functie van enkele taalvormen (hulpwerkwoorden, modale bepalingen). Herkent de dimensies waarschijnlijkheid en wenselijkheid (met de extremen noodzakelijkheid, mogelijkheid, verplichting, en toestemming).	Kan variëren op de modaliteitsdimensies. Herkent de overeenkomst tussen de extremen van de modale schaal in combinatie met dubbele negatie, en kan hierop zelf variëren.	Herkent de overeenkomsten tussen modaliteit en tijd, en kan hierover redeneren in termen van mogelijke werelden.

Figuur 2b: Referentieniveaus van grammaticale relatiebegrippen.

6. Besluit

Grammaticaonderwijs heeft, behalve een legitimatie, ook een didactische visie en een conceptueel kader nodig. Er bestaat vrij veel discussie over de legitimatie van het grammaticaonderwijs, maar zonder een duidelijke visie of een conceptueel kader is het de vraag waar die discussie over gaat. In Coppen (2009) en Coppen (2010) heb ik

betoogd dat de grammaticale analyse een *messy problem* vormt, en als zodanig een *critical thinking*-didactiek nodig heeft. Daarnaast moet bepaald worden wat het conceptuele kader is van de grammatica. Die is niet gelegen in (maar wel gerelateerd aan) het traditionele begrippenapparaat. In deze bijdrage heb ik een voorzet gegeven voor zo'n conceptueel kader, gemotiveerd vanuit taalkundige inzichten, en ik heb een perspectief geschetst op een concreet referentiekader.

Referenties

- Bout, M. & H. de Bruijn (2010). *Basisvaardigheden Grammatica*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Coppen, P.A. (2009). "Actief Grammaticaal Denken". In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Coppen, P.A. (2010). "Grammatica is een rommeltje". In: H. Hulshof & T. Hendrix. *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*, special bij *Levende Talen Magazine*. Amsterdam: Levende Talen.
- Meijerink, H. (2009a). *Over de drempels met taal. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Meijerink, H. (2009b). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

7. Taalbeleid hoger onderwijs

Stroomleiders

Bert De Bisschop (Hogeschool Gent)

Barber Bossuyt (Hogeschool Gent)

7

Bart Deygers & Sibbo Kanobana
Universiteit Gent
Contact: bart.deygers@ugent.be
sibbo.kanobana@ugent.be

Taalbeleid aan de Universiteit Gent. Segregeren of diversifiëren?

1. Inleiding

Hajer & Meestringa (2004) parafraserend, kunnen we taalbeleid definiëren als het bewust omgaan met taal binnen het totale onderwijsaanbod, met aandacht voor de hele studentenpopulatie. Die definitie is een waardevol theoretisch uitgangspunt dat echter exponentieel complexer wordt wanneer men het vertaalt naar de realiteit van de Universiteit Gent (UGent). Een populatie van 32.000 studenten, die een onderwijsaanbod genieten dat verstrekt wordt door 2.030 professoren en assistenten, leer je immers niet zo snel bewust omgaan met taal binnen het totale onderwijsaanbod. Vooral niet wanneer die studenten en docenten functioneren binnen een gedecentraliseerd model dat iedere faculteit een grote inhoudelijke en administratieve autonomie geeft. Een bijkomende complicerende factor bij het uitbouwen van een homogeen taalbeleid, naast de grootte en de specifieke structuur van de UGent, is de grote diversiteit binnen de studentenpopulatie. Aan de UGent blijkt die diversifiëring immers uit een analyse van de inschrijvingen van generatiestudenten in het academiejaar 2009-2010, die de beleidscel 'Diversiteit en Gender' uitvoerde.

De hierboven geschetste context geldt vanzelfsprekend niet enkel voor de UGent. Heel wat andere instellingen voeren een degelijk taalbeleid voor een groot aantal studenten, die gekenmerkt worden door een grote heterogeniteit. Toch heeft elke instelling een eigen manier om om te gaan met die diversiteit en leidt de uniciteit van iedere instelling tot variaties in het taalbeleidsrecept. Deze bijdrage schetst de taalbeleidskeuzes die aan de UGent gemaakt zijn en behandelt die keuzes vanuit het perspectief van de NT2-student.

2. Het begin

Toen het taalbeleid in 2008 vorm kreeg aan de UGent, werd er uitgegaan van een remediërenden denken op basis van toetsresultaten. Wie niet zou slagen voor de toets,

zou potentieel over onvoldoende academische taalvaardigheid beschikken om een succesvol studietraject af te leggen en zou uitgenodigd worden om deel te nemen aan taalworkshops.

De toetsen werden ontwikkeld en werden gepilot bij een representatieve doelgroep tijdens hun laatste lesweek in het secundair onderwijs ($n = 234$). Na herwerking op basis van de pilot werden goede betrouwbaarheidscijfers gehaald ($\alpha = .924$) en kon de toets “live” gaan in drie testfaculteiten (“Letteren en Wijsbegeerte”, “Rechten en Criminologische Wetenschappen” en “Ingenieurswetenschappen”). In totaal namen 968 studenten (43% van de generatiestudenten van die faculteiten) deel aan de test. In cijfers uitgedrukt, lijkt de taaltoets een succesverhaal: betrouwbaar en hoge participatiecijfers.

Na de toets werden de niet-geslaagde studenten uitgenodigd voor een feedbackgesprek, waarna ze zich konden inschrijven voor opvolgessies. Die opvolgessies konden ook bijgewoond worden door studenten die wel geslaagd waren of niet hadden deelgenomen. Het uitgangspunt was immers dat een student die een probleem met academisch Nederlands *aanvoelt*, evenveel recht heeft op begeleiding als een student bij wie een potentieel probleem geconstateerd werd.

Hoewel de opvolgessies uitsluitend werden bijgewoond door studenten die een probleem met academisch Nederlands ervoeren, kwamen er al snel enkele onverzoenbaarheden aan de oppervlakte. Zo bleek de facultaire achtergrond van iedere student een eerste bemoeilijkende factor. De eigen conventies en normen van de verschillende faculteiten zorgden voor verwarring bij de studenten die deelnamen aan dezelfde opvolgessie. Zo gelden waardevolle schrijftips voor studenten letteren niet steeds voor wiskundigen in spe, bij wie volzinnen geen absolute voorwaarde zijn voor een goede tekst, zolang de redenering mathematisch klopt. Een tweede – groter – probleem bleek de taalachtergrond van de deelnemers. Anderstaligen, ook met B2-certificaat, kampen immers met andere problemen dan moedertaalsprekers, wat voor zo goed als onoverkomelijke incompatibiliteitsproblemen zorgde.

3. Het proces

Na een proefperiode van drie maanden werd besloten om de remediëringssessies grondig te hervormen. Overleg met verschillende stakeholders wees uit dat de verschillende doelgroepen best verschillend benaderd werden. Het nieuwe model nam bijgevolg de taaltoets niet langer als centraal gegeven, maar de student zelf.

Anderstalige studenten met B2-certificaat werden vanaf dan uitgenodigd voor sessies, waarin hun specifieke problemen zo individueel mogelijk behandeld werden in maat-

werkhoeven. Het eerste semester met NT2-maatwerkhoeven is inmiddels succesvol afgerond. Er werden 38 studenten op maat begeleid, terwijl in de proefperiode na de taaltoets slechts 19 anderstaligen deelnamen aan opvolgessies.

Het probleem van de facultaire spreek- en schrijfconventies werd gecounterd door facultair aangepaste workshops te organiseren, waarbij de hete hangijzers binnen elke opleiding benaderd worden in samenwerking met docenten, assistenten en/of monitoren uit de opleiding zelf. Hierdoor wordt aandacht voor het taalbeleid van een opleiding ook binnen de opleiding een agendapunt. In september 2010 hadden zes van de elf faculteiten beslist om gebruik te maken van het aanbod.

Studenten die niet geholpen zijn met NT2-sessies of facultair aangepaste workshops, kunnen met hun individuele vragen langskomen voor begeleiding op maat. Tussen maart en juni 2010, werden 41 studenten individueel begeleid in gemiddeld 2 à 3 sessies van anderhalf uur.

4. Het vervolg

Het taalbeleid van de UGent ging van start volgens een trechtermodel, waarbij iedereen eenzelfde test aflegde en doorverwezen werd. Na een evaluatie van die werking werd besloten om meer doelgroepgericht te gaan werken en om de doelgroep vooraf uit te splitsen volgens faculteit en volgens taalachtergrond (NT2 vs. moedertaalspreker). Omdat die aanpak meer mensen bereikt en de bereikte mensen beter helpt, wordt deze weg verder gevolgd in de toekomst. Daarnaast worden er echter ook nieuwe paden ingeslagen. Docenten krijgen immers de mogelijkheid om taalbeleidstraining te volgen, studenten kunnen ervoor kiezen om longitudinaal opgevolgd te worden (in samenwerking met het Universitair Centrum voor Taal – UCT) en ook onderwijzend personeel kan individuele taalbegeleiding krijgen.

Voor het taalbeleid aan de UGent werd er dus bewust voor gekozen om doelgroepen te onderscheiden en deels zelfs aan segregatie te doen. Maar als die scheiding zorgt voor een verhoging van de slaagkansen binnen die doelgroepen, komt ze de diversiteit op het gebied van uitstroom rechtstreeks ten goede, wat de hoofdtak is van taalbeleid.

Referenties

Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Ronde 2

Piet Van Avermaet

Steunpunt Diversiteit en Leren

Contact: piet.vanavermaet@ugent.be

Is de taal van het hoger onderwijs de taal van de middenklasse?

De cijfers liegen er niet om. Volgens Lacante et al. (2007) doet nauwelijks één op de vier jongeren van laaggeschoolde moeders hogere studies. Bij kinderen van hogeschoolden is dat 83%. Allochtonen vormen geen 6% van de totale cohorte eerste generatiestudenten in 2004. Het slaagcijfer in het eerste jaar hoger onderwijs ligt voor alle allochtone groepen lager – variërend van 19,4% tot 34,3% – dan dat van de autochtonen (56,1%). De Turkse en Marokkaanse immigrantenjongeren behalen met 19,4% het laagste slaagcijfer. De doorstroming van autochtonen uit de lagere socio-economische groepen is minstens zo laag als die van de TMA-allochtonen¹.

Een wijdverbreide overtuiging is dat de onderwijsachterstanden van jongeren uit sociaal zwakke groepen vrijwel exclusief terug te voeren zijn op ‘tekorten’ in het sociale milieu waarin ze opgroeien (Farkas 2003). Slechts in beperktere mate wordt er verwezen naar meer structurele drempels voor bepaalde jongeren. Met andere woorden: het ‘probleem’ wordt meestal bij de ‘agent’ – de jongere en zijn omgeving – gelegd en minder bij de ‘structuren’ – het onderwijssysteem, zeg maar. De gedachte is dat jongeren uit kwetsbare sociale milieus het niet goed doen op school, omdat de gezinnen waarin ze opgroeien hen onvoldoende de normen, waarden, houdingen en idealen meegeven die in de samenleving als gemeenschappelijk gelden voor allen. De ‘tekorten’ die de jongeren uit die groepen hebben, kunnen op verschillende terreinen liggen: ‘cognitief’, ‘talig’ en ‘sociaal-emotioneel’. Bij allochtone gezinnen en gemeenschappen ziet men nog – of soms uitsluitend – belemmeringen van etnisch-culturele en godsdienstige aard. Thuis een andere taal spreken, in armoede leven, een niet-middenklasse-opvoeding genieten, ouders hebben met weinig schoolse ervaring... zien scholen niet als uitingen van verschil, maar als afwijkingen van de gemiddelde norm, als een tekort. Het brede curriculum van de school doet zich sociaal en cultureel ‘neutraal’ voor, maar draagt in hoge mate de stempel van de dominante meerderheidsgroep en zijn subcultuur (Bourdieu & Passeron 1970; Knapp & Woolverton 2004).

Maar we kunnen ook vanuit een ander perspectief vertrekken, namelijk vanuit het perspectief dat de afstand tussen de beide werelden – die van de school en die van thuis – op een ‘mismatch’ berust tussen het alledaagse leren van jongeren en hun schoolse

leren. Doordat de sociale, culturele en communicatieve codes van de school kunnen verschillen van de codes die jongeren van thuis meekrijgen, kan er een kortsluiting in het leren ontstaan. In de code van scholen schuilt een aantal verwachtingen en vanzelfsprekendheden, die niet altijd expliciet worden gecommuniceerd. Onder meer vinden scholen het voor de hand liggend dat ouders hun jongeren 'schoolgeschikt' maken, dat wil zeggen: hen intellectueel stimuleren, hen expliciet voorbereiden op de schoolgang, hun schoolse voortgang en prestaties op de voet volgen, hen helpen bij huistaken, professionele hulpverleners inschakelen bij specifieke leerstoornissen, open en onbevreesd communiceren met leerkrachten en directeurs, goed gehuisvest zijn, thuis een computer hebben... Jongeren uit middenklassengezinnen kunnen zich de codes van de school gemakkelijker eigen maken, aangezien ze voldoende 'matchen' met de codes van het gezin en met de omgeving waarin ze opgroeien. Bovendien hebben hun ouders hen thuis al vertrouwd gemaakt met de schoolse manier van doen en leren. Middenklassengezinnen hebben immers een opvoeding ontwikkeld die op het schoolse leren voorbereidt (taal, leescultuur, didactische interactiewijze, sociale code...) (Baker et al. 2001; Dickinson & McCabe 2001; Duru-Bellat 2004; Heath 1983; Lareau 2000; Lareau 2002; Martini 1996; Rogoff et al. 2003; Schieffelin & Ochs 1986). Die opvoeding geldt in feite als norm of referentiepunt voor scholen en maatschappelijk welslagen (Gogolin 1994; Marjoribanks 1996; Wesselingh 1985). Met andere woorden: de geïmpliceerde kennis van jongeren uit de middenklasse zal in sterkere mate hun succes faciliteren dan dat het dat zal belemmeren. Voor jongeren uit zogenaamde 'lagere' sociale omgevingen geldt niet zonder meer hetzelfde. Hun geïmpliceerde kennis werkt vaak als belemmerend in het formele leerproces.

De manier waarop we kennis overdragen in het onderwijs is daar een mooie illustratie van. We weten dat een geschreven tekst nog steeds een van de belangrijkste modi is om kennis in het hoger onderwijs over te dragen en op te bouwen. Kennis wordt dus op een bepaalde manier 'verpakt': via traditioneel geschreven tekst en gebruikmakend van een zeer abstract repertoire. Cummins (1984) spreekt van 'cognitief academische taalvaardigheid'. Die verpakking, dat repertoire zeg maar, is niet waardenvrij. Teksten zijn sociaal-culturele constructen (Macken & Rothery 1991). Luykx et al. (2007: 900) omschrijven dat zeer treffend: "Although mainstream children are also subject to cultural influences, the linguistic and cultural knowledge that mediates their academic performance is more likely to parallel that which guides the action and interpretations of teachers, researchers and test developers. Thus, the tacit knowledge of mainstream children is more likely to facilitate their performance than to interfere with it".

Door een bepaald taalrepertoire als absoluut te presenteren, verheffen we het tot de norm. We gaan er ook van uit dat dat repertoire door studenten verworven is bij instroom in het hoger onderwijs. En als dat niet zo is, dan moet die 'taalachterstand' geremedieerd worden. Het linguïstische kapitaal dat bepaalde jongeren meebrengen bij instroom, dat als deviërend van de geldende norm wordt gezien, heeft dan geen

enkele legitimiteit. Zoals we al stelden, wordt het taalrepertoire dat als de geldende norm wordt gezien in het hoger onderwijs toevallig meer gebruikt in bepaalde sociale omgevingen en minder in andere. Dat maakt dat de kapitaalwaarde van het ene repertoire dan ook hoger is in het onderwijs dan de kapitaalwaarde van het andere. En dat we dus ook op vlak van taal misschien minder van een ‘taalachterstand’, maar van een mismatch in repertoires moeten spreken. Een mismatch tussen de repertoires die als legitiem gelden in de eigen sociale omgeving van bepaalde jongeren en het repertoire dat als legitiem wordt beschouwd in het onderwijs. Die mismatch moet niet als een deficit van de studenten uit sociaal achterstelde omgevingen worden gezien, maar veel eerder als een differentie, een verschil. De school – en meer bepaald de docent – moet zich ervan bewust zijn dat het repertoire of de code die hij gewend is om te gebruiken om kennis over te dragen beter aansluit bij jongeren uit minder sociaal achtergestelde omgevingen. Het is echter belangrijk om die code niet als de enige norm voor leren te beschouwen.

Het verschil in repertoire is niet eventjes ‘weg te remediëren’. Taalcursussen academisch Nederlands kunnen een bijdrage leveren. Maar het dichtrijden van die ‘kloof’ vraagt om een meer fundamentele aanpak. Want een bepaald taalrepertoire is verworven binnen een bepaalde sociale omgeving en hangt dan ook per definitie samen met een proces van langdurige socialisatie. De uitdaging voor het hoger onderwijs is dan ook hoe het rekening kan houden met de ‘mismatch’ in repertoires, hoe de leeromgeving kan worden georganiseerd zodat verschillen als leerbron kunnen worden benut en hoe het meer academische repertoire op een interactieve manier, gaandeweg doorheen het leerproces en in symbiose met andere competenties kan worden verworven.

Want ook in het hoger onderwijs wordt diversiteit meer en meer de norm. De grote uitdaging is dan ook om met die diversiteit te leren omgaan.

Referenties

- Baker, L., K. Mackler, S. Sonnenschein & R. Serpell (2001). “Parents’ interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement”. In: *Journal of School Psychology*, jg. 39, nr. 5, p. 415-438.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Cummins, J. (1984). ‘Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students’. In: C. Rivera (ed.). *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 2-19.
- Dickinson, D. & A. McCabe (2001). “Bringing it all together: The multiple origins,

- skills, and environmental supports of early literacy". In: *Learning Disabilities Research & Practice*, jg. 16, nr. 4, p. 186-202.
- Duru-Bellat, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Farkas, G. (2003). "Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes". In: *Annual Review of Sociology*, jg. 29, p. 541-562.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knapp, M. & S. Woolverton (2004). 'Social class and schooling'. In: J. Banks & C. McGee Banks (eds.). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, p. 656-681.
- Lacante, M., M. Almaci, R. Van Esbroeck, W. Lens & M. De Metsenaere (2007). *Alloctonen in het hoger onderwijs. Factoren van studiekeuze en studiesucces bij allochtone eerstejaarsstudenten*. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. K.U.Leuven / Vrije Universiteit Brussel.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A. (2002). "Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families". In: *American Sociological Review*, jg. 67, nr. 5, p. 747-767.
- Luykx, A., O. Lee, M. Mahotiere, B. Lester, J. Hart & R. Deaktor (2007). "Cultural and home language influences on children's responses to science assessments". In: *Teachers College Record*, jg. 109, nr. 4, p. 897-926.
- Marjoribanks, K. (1996). "Family learning environments and students' outcomes: A review". In: *Journal of Comparative Family Studies*, jg. 27, nr. 2, p. 373-394.
- Martini, M. (1996). "'What's new?' at the dinner table: Family dynamics during meal-times in two cultural groups in Hawaii". In: *Early Development and Parenting*, jg. 5, nr. 1, p. 23-34.
- Rogoff, B., R. Paradise, R.M. Arauz, M. Correa-Chávez & C. Angelillo (2003). "Firsthand learning through intent participation". In: *Annual Review of Psychology*, jg. 54, nr. 1, p. 175-203.
- Schieffelin, B. & E. Ochs (1986). "Language socialization". In: *Annual Review of Anthropology*, jg. 15, p. 163-191.
- Wesselingh, A. (1985). 'Onderwijs tussen reproductie en emancipatie'. In: J. Peschar & A. Wesselingh (red.). *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, p. 343-371.

Noten

¹ TMA-allochtonen zijn mensen van allochtone afkomst die een etnische origine hebben die via minstens één van de ouders terug te voeren is op Turkije, de Maghreb-landen en/of de Arabische wereld.

Ronde 3

Geert Speltincx
Karel de Grote-Hogeschool
Contact: geert.speltincx@kdg.be

Onderwijs op maat: taalvaardigheid in de lerarenopleiding

In deze bijdrage wordt een beeld geschetst van de taaltoetsing en -screening in de lerarenopleiding van de Karel de Grote-Hogeschool in Antwerpen. Vanuit de idee dat elke student andere startcompetenties heeft, heeft de werkgroep taalbeleid van onze hogeschool een aantal instrumenten ontwikkeld die de talige startcompetenties van instructeurs in kaart brengen. Op basis van die 'screenings' en 'beginassessments' krijgen studenten een specifiek profiel, waaraan verschillende aangepaste leerroutes zijn gekoppeld. Die leerroutes verhogen de slaagkansen van de student aanzienlijk. Daarnaast geven de taaltoetsen en screenings bij aanvang van het academiejaar objectieve informatie, waardoor de student geadviseerd kan worden om te versnellen, te vertragen of zich te heroriënteren. De studenten worden opgevolgd door middel van een geïndividualiseerde taalvolgfiche, die de persoonlijke evolutie van de student in kaart brengt.

7

Ronde 4

Bart Defrancq
Hogeschool Gent
Contact: bart.defrancq@hogent.be

Leesbaarheid: hoe moeilijk is uw syllabus voor uw studenten?

Lezen is één van de meeste complexe taken waarmee onze hersenen bezig kunnen zijn: het vergt aandacht, taalkennis, geheugen, beweging, coördinatie, anticipatie... Het

succes van lezen hangt af van de eigenschappen van de tekst en van het lezerspubliek. Leesbare teksten zijn namelijk leesbaar voor een bepaald publiek.

De leesbaarheid van een tekst wordt meestal uitgedrukt met een score. Die houdt verband met het aantal jaren opleiding dat nodig is om de tekst te kunnen begrijpen. De basis van zo'n score is een berekening, waarin meestal de volgende kenmerken van de tekst voorkomen:

- de gemiddelde lengte van de zinnen in woorden;
- de gemiddelde lengte van de woorden in lettergrepen;
- de frequentie van de gebruikte woorden in de taal.

Die kenmerken geven een eenzijdige en simplistische indruk van een tekst, maar ze zijn het gemakkelijkst te meten en ze zijn niet helemaal onbetrouwbaar.

Het leespubliek aan de hogescholen en universiteiten is een gevorderd leespubliek. Dat veronderstellen we toch. Studenten hebben normaal twaalf jaar opleiding achter de rug en kunnen teksten begrijpen die boven het gemiddelde niveau uitsteken. We verwachten dat ze aan het einde van de opleiding teksten begrijpen die maar 20 tot 30% van de bevolking aankunnen. Die verwachtingen zijn terecht, maar studenten lossen ze niet allemaal in, zeker niet de instromende studenten. Recente studies tonen aan dat in Vlaanderen 25% studenten in het eerste jaar universiteit problemen hebben met gedetailleerd lezen (Cuvelier et al. 2010). In Nederland haalde ruim een derde van de studenten uit het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en de helft van de studenten uit het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) de leesniveaus niet die de 'Expertengroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen' aanbeveelt (Kerkhofs 2008).

Ook studenten hebben verwachtingen die niet altijd worden ingelost. Ze mogen verwachten dat met hun leesvaardigheid rekening wordt gehouden in syllabi en ander lesmateriaal. Er is weinig onderzoek naar de vraag of leesbare teksten ook gemakkelijker zijn om te studeren, maar zoiets lijkt wel aannemelijk. Mijn onderzoeksmateriaal wijst uit dat maar één op zes syllabi van het eerste jaar universiteit of hogeschool geschikt is voor zijn publiek. Het gaat dan nog meestal om syllabi rond schrijfvaardigheid of communicatietechnieken die het goede voorbeeld moeten geven.

Er zijn zes problemen die typisch lijken voor syllabi (de voorbeelden komen uit syllabi die docenten me opgestuurd hebben, maar die liever anoniem blijven):

1. De doorlopende tekst is te lang. Er zijn te weinig rustpunten. Lezers zijn niet gemotiveerd en hebben het moeilijk om aandachtig te blijven.
2. Zinnen zijn te lang. De gemiddelde lengte van zinnen in syllabi ligt tussen 14 en 24 woorden. Een gemiddelde van 14 woorden is aangewezen. Langere zinnen beteke-

nen meer werk voor het geheugen: er is meer informatie voorhanden en die moet ook langer worden bijgehouden. Onderstaand zien we een typisch voorbeeld van een extreem lange zin uit een syllabus:

“De confrontatie tussen oud en nieuw leidt tot conflictsituaties die onder meer tot uiting komen in de reactie van de Duitse componist en theoreticus Johann Adolf Scheibe (1708-1776) die zich in zijn tijdschrift Der critische Musikus van 14 mei 1737 afzet tegen de overdaad van het barokke, zeg maar Bachs contrapunt, waarin de hoofdzaak van de nevenzaak niet te onderscheiden is, met als gevolg een gebrek aan Schönheit der Harmonie en de onmogelijkheid om ‘den Gesang’ waar te nemen”.

3. Zinnen worden vaak onderbroken met haakjes, gedachtestreepjes en bijzinnen. Auteurs bereiken hiermee meestal het omgekeerd van wat ze bedoelen: het deel tussen haakjes of in de bijzin leidt de aandacht af, terwijl het niet zo belangrijk is. Onderstaand, een typisch voorbeeld van ‘gehaak’:

“Daar de arbeiders in de nieuwe industrie konden overgaan tot het stellen van eisen om levensvoorwaarden (lage lonen, lange arbeidsduur, enz ...) te verbeteren, wil de burgerij hen dat langs wettelijke weg onmogelijk maken (verbod van staking, verbod op syndicaten, verbod op corporaties)”.

4. De tekst bevat veel vaktermen die niet uitgelegd worden of op een verkeerde manier. Vaktermen zijn weinig frequent in het alledaagse taalgebruik. De inspanning en de tijd die nodig zijn om ze te verwerken, is langer dan bij frequentere woorden. Vaktermen horen nochtans bij opleidingen in het hoger onderwijs. Het is daarom ook goed om ze te gebruiken, maar lezers stellen het op prijs als vaktermen worden uitgelegd. In het onderstaande voorbeeld legt de auteur nauwelijks uit wat ‘fagocyteren’ en ‘macrofagen’ betekenen. H/zij verwijst lezers naar delen van de syllabus die pas later komen:

“Zeer fijne partikels of druppels die toch tot aan de alveoli zouden geraken (waar geen mucus aanwezig is) worden gefagocyteerd (= celvraat zie ook verder) door de macrofagen (zie infra) in de alveoli”.

5. De tekst bevat veel abstracte woorden. Die verhogen het volume informatie dat per zin of per alinea wordt gegeven. Lezers onthouden daarom minder van dergelijke teksten. Abstractie is nochtans iets wat we studenten ook willen bijbrengen. Daarom is het beter om abstractie niet te vermijden, maar ze in de tekst wel zorgvuldig op te bouwen. Onderstaand fragment toont een voorbeeld van abstract taalgebruik:

“Een omschrijving van deze termen zal nooit sluitend zijn [...]. De hanteerbaarheid van de definitie in de praktijk vraagt echter om een consensus op dit vlak”.

6. Gedachtegangen worden niet uitgewerkt. Vaak ontbreken er in syllabi elementen die belangrijk zijn om een gedachtegang aannemelijk te maken voor iemand met minder kennis over het onderwerp. Docenten veronderstellen dan dat studenten uit hun algemene kennis of uit andere opleidingsonderdelen achtergrondkennis halen en de ontbrekende elementen invullen. Dat loopt wel eens fout, omdat die achtergrondkennis er niet is. In onderstaand fragment is het bijvoorbeeld niet duidelijk wat de auteur bedoelt met het stukje vanaf “Marxisme”. In wat voorafgaat, is geen sprake van marxisme, noch van “historisch determinisme”:

“Na de val van de Berlijnse Muur (1989) en het opdoeken van de Sovjet-Unie (1992) zakte het communisme als ideologie in elkaar. De Belgische KP besloot in 1992 eerder te werken als beweging, niet meer als partij. Het Marxisme is vandaag nog bruikbaar als politieke analyse maar niet als historisch determinisme. Linkse partijen hanteren daarom vaak die analyse maar staan open voor andere oplossingen”.

Ik zal tonen dat de voorbeelden uit deze tekst vrij gemakkelijk aangepakt kunnen worden. Nuance, vaktaal en academisch taalgebruik hoeven daar niet onder te lijden.

Referenties

- Cuveliers, P., D. Berckmoes, H. Rombouts & K. Hertogs (2010). *Monitoraat op maat. Taalstimulering academisch Nederlands aan de Universiteit Antwerpen. Rapport derde jaar*. Antwerpen. (online raadpleegbaar op: http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/mom/Monitoraat_op_maat_derde_werkingsjaar_2008-2009.pdf).
- Defrancq, B. (2009). *Leesbaar schrijven*. Antwerpen: Garant.
- Kerkhofs, R. (2008). *De leesvaardigheid van Havo 4/5 en Vwo 5/6 leerlingen*. Bureau ICE: bachelor thesis.

Ronde 5

Christian Van Kerckhove & Barber Bossuyt
 Hogeschool Gent
 Contact: Christian.vankerckhove@hogent.be
Barber.bossuyt@hogent.be

De smaak van taal. Het taalbeleid aan de Hogeschool Gent (in het algemeen) en aan het departement Sociaal Agogisch Werk (in het bijzonder)

Deel I: Het project *Taal als springplank tot het hoger onderwijs*

1. Inleiding

Sinds oktober 2008 loopt aan de Hogeschool Gent het project *Taal als springplank tot het hoger onderwijs*. Het project beoogt enerzijds een betere doorstroom van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs aan 11 departementen van Hogeschool Gent; anderzijds beoogt het de implementatie van een ondersteunend taalbeleid. Het is ontstaan naar aanleiding van de vaststelling dat eerstejaarsstudenten niet steeds over de nodige startcompetenties op het gebied van de Nederlandse taal beschikken om goed te kunnen in- en doorstromen in het hoger onderwijs. Het project wordt gefinancierd door het Aanmoedigingsfonds en door de Hogeschool Gent. Het projectteam bestaat uit vier wetenschappelijk medewerkers, een vertegenwoordiger per departement en een projectpromotor. Het project loopt nog tot en met 31 december 2010.

Hieronder volgt een overzicht van de realisaties tot nu toe, aangevuld met bijkomende informatie per realisatie. Bij elke realisatie werd rekening gehouden met de specificiteit van elk departement.

- *gericht op studenten*: taalscreening, elektronisch zelfstudiepakket, workshops, stoomcursus academisch Nederlands en sensibilisering;
- *gericht op het beleidsniveau*: het schrijven van een taalcharter;
- *gericht op het onderwijzend personeel*: vorming voor lectoren over talige thema's.

2. Taalscreening

Het projectteam ontwikkelde een elektronische taal(vaardigheids)screening met opleidingsgerelateerde opdrachten. De screening wordt aan het begin van het academiejaar

door eerstejaarsstudenten ingevuld. Ze krijgen na afloop een feedbackrapport en worden geïnformeerd over taalondersteunende activiteiten (remediëring) op hun departement.

3. Taalondersteuning

Studenten die hun taalvaardigheid willen verbeteren, kunnen oefeningen maken in het elektronisch zelfstudiepakket dat het projectteam ontwikkelde. Ze kunnen op sommige departementen ook workshops volgen, bv. over notities nemen. De workshops werden ontwikkeld in samenwerking met de partners van de Associatie Universiteit Gent. Vanaf 2010 voorzien enkele departementen individuele taalbegeleiding in plaats van workshops. In 2010 wordt ook een stoomcursus academisch Nederlands aangeboden aan instromende studenten. Die cursus wordt gegeven voor aanvang van het academiejahr.

4. Sensibilisering

Door middel van affiches en flyers worden studenten bewust gemaakt van het belang van taal voor een vlot verloop van hun studies. Zo is er een affiche met 10 gouden tips voor zakelijk e-mailverkeer. Diezelfde tips staan ook in de studentenagenda's en lectoren kunnen studenten daar steeds naar verwijzen.

5. Taalcharter

Als kader voor de acties van het project wordt gewerkt aan een ondersteunend taalbeleid. In een kleinere werkgroep werd een taalcharter geschreven om het belang van taal aan te tonen.

6. Vorming voor lectoren

Aan de deelnemende departementen worden drie vormingssessies voor lectoren aangeboden. De onderwerpen zijn: 'leesbaarheid van syllabi', 'examen vragen opstellen' en 'taalbewust lesgeven voor niet-taaldocenten'.

Deel II – Het *taalbeleid* aan het Departement Sociaal Agogisch Werk (Hogeschool Gent)

1. Even voorstellen

Het departement Sociaal Agogisch Werk (SOAG) biedt twee opleidingen aan: ‘sociaal werk’ en ‘orthopedagogie’. Het departement telt 160 personeelsleden en meer dan 2000 studenten. De studentenpopulatie kende een merkwaardige kentering: de verhouding tussen de instroom van studenten uit enerzijds het algemeen secundair onderwijs (aso) en anderzijds het technisch secundair onderwijs (tso) werd volledig omgedraaid. In 1995-96 kwam nog 51% van de studenten uit het aso en 42% uit het tso. In 2006-07 was die verhouding gekanteld naar 42% uit het aso en 51% uit het tso.

De grootste groep studenten ‘orthopedagogie’ spreekt thuis Nederlands (94,2%); 3,6% van de studenten spreekt thuis zowel Nederlands als Frans. Voor de opleiding ‘sociaal werk’ is het beeld diffuser: 85,5% van de studenten sociaal werk spreekt thuis Nederlands. Andere thuistalen zijn Nederlands/Frans (3,6%), Nederlands/Turks (2,3%), Turks (1,5%) en Nederlands/Marokkaans (1,4%)¹.

Op nauwelijks vijf jaar tijd is het aantal studenten met een functiebeperking dat studie- en examenfaciliteiten aanvraagt nagenoeg verviervoudigd: van 13 in het academiejaar 2003-2004 tot 48 in het academiejaar 2007-2008.

2. Het diversiteitsbeleid gekoppeld aan het taalbeleid

De centrale diversiteitsstelling is: ‘nadenken over diversiteit is nadenken over identiteit’.

2.1 *Identiteit en taal*

2.1.1 *Individuele identiteit en taal*

Wat we gemakshalve ons ‘Ik’ noemen, is een tijdelijk samengaan van een aantal elementen. Mijn ‘Ik’ is een lappendeken dat is opgebouwd uit meerdere ‘lapjes’, zoals geslacht, mensbeeld, wereldbeeld, genoten onderwijs, toekomstverwachtingen, thuistaal, sociale taal... Mijn ‘taalidentiteit’ wordt – zoals elk ander onderdeel van mijn ‘patchwork’-identiteit – mede ingevuld door de sociale context, en is dus relatief. Een voorbeeld: de wijze waarop men mijn taalniveau inschat, is afhankelijk van het departement waarin ik me inschrijf. Tegelijk moeten we opmerken dat elk individu niet een eiland op zich is. Wij, mensen, zijn sociale dieren. De ‘patchwork’-identiteit wordt bijgevolg mede bepaald door de socio-economisch context.

2.1.2 Departementale identiteit en taal

De identiteit wordt bepaald door vier elementen:

- *De algemene identiteit en taal*
Dit wordt enerzijds gevormd door de keuze die gemaakt wordt tussen de twee binnen het diversiteitsdenken vigerende modellen (Frans en Engels) en anderzijds door het geheel van waarden die worden gehanteerd. Naar het taalbeleid vertaald, wil dat zeggen dat het departement uitdrukkelijk te kennen geeft dat ze aandacht heeft voor taal. Dat kan bijvoorbeeld door een taalcharter op te stellen. Binnen de 'taalgroep' hebben we aan een dergelijk taalcharter gewerkt.
- *De bijzondere identiteit en taal*
Dit wordt gevormd door het pakket aan faciliteiten en didactische werkvormen die het departement SOAG kan aanbieden. De vraag die hier centraal staat, is hoe men omgaat met het feit dat studenten een taalachterstand hebben, als gevolg van een andersculturele achtergrond of beperking. Worden hiervoor speciale faciliteiten ontwikkeld en aangeboden of niet? We werken dit verder uit in puntje 2.2 (Diversiteitsbeleid en taal).
- *De consequentie-identiteit en taal*
Dit heeft te maken met het naleven van de vigerende regels en afspraken en bevindt zich dus ook op het niveau van een taalbeleid. Hebben alle lesgevers consequent aandacht voor taal? Om een voorbeeld te geven: reageren alle lesgevers even consequent op een krakkemikkige e-mail van studenten?
- *De kwaliteitsidentiteit en taal*
De kwaliteitsidentiteit wordt gevormd door het feit dat het departement SOAG expliciet kiest om niet te raken aan de kwaliteit van haar onderwijs. Passen we het vereiste taalniveau aan aan het gemiddelde taalniveau van de instromende student of net omgekeerd? Het taalbeleid blijft vasthouden aan de kwaliteit van haar onderwijs en slaat een brug tussen de 'patchwork'-identiteit van de instromende student (dus de student met een relatieve 'taalachterstand') en de begin- en eindcompetenties. Er wordt voor gekozen om het taalniveau van de instromende studenten op te tillen naar het gewenste taalniveau van de opleiding en niet omgekeerd.

2.2 Diversiteitsbeleid en taal

Als we de stelling 'Nadenken over diversiteit is nadenken over identiteit' vertalen naar het taalbeleid toe, dan krijgen we: 'gelijke onderwijskansen bieden, wil zeggen ongelijkheden ongelijk behandelen'.

Concreet steunt het 'diversiteitsbeleid voor studenten' op twee grote pijlers. Beide pijlers bieden studenten de kans om de begincompetenties te verwerven, waardoor ze de mogelijkheid hebben om de eindcompetenties te bereiken.

2.2.1 *Pedagogisch-didactisch diversifiëren*

Binnen dit segment van het diversiteitsbeleid stellen we de vraag: ‘over welke onderwijsmogelijkheden beschikken we om zoveel mogelijk studenten over de *drempel* te tillen?’ Een eenvoudig voorbeeld: welke acties worden ondernomen om de lesgevers ervan bewust te maken dat ze een ‘middenklasse taal’ gebruiken en dat dit taalgebruik grote groepen van studenten uit het tso en het beroepssecundair onderwijs (bso) kan uitsluiten? Onder het motto ‘het is moeilijker om iets dat ingewikkeld is, eenvoudig uit te leggen, dan omgekeerd’ wordt gepoogd om een zo helder mogelijke taal te gebruiken. Tegelijk moet hier de vraag worden gesteld naar de benedengrens. Is de tendens om met glossaria te werken echt een verbetering of is het veeleer een zoveelste voorbeeld van ‘pamperen’?

2.2.2 *Toekennen faciliteiten*

Centrale vraag: ‘Welke taalfaciliteiten kunnen we aanbieden om studenten gelijke kansen te geven?’ Diverse faciliteiten worden aangeboden: spraaktechnologie, ‘SPRINT+’ voor dyslectici, het uitgeven van cursussen in braille... Hier hebben we het meest concrete voorbeeld van hoe we, om gelijke onderwijskansen te bieden, ongelijkheden ongelijk behandelen.

3. Het taalbeleid in de praktijk

Hoe ziet het taalbeleid van het departement SOAG er op dit moment in de praktijk uit?

3.1 *Sleutelcompetenties diversiteit*

Het departement SOAG heeft haar personeelsleden gevraagd om, door middel van een bevraging, zelf in te schatten of ze al dan niet de sleutelcompetenties inzake diversiteit bezitten. Uit de bevraging bleek onder andere dat de personeelsleden er zich van bewust zijn dat ze een ‘middenklasse taal’ hanteren en dat dit taalgebruik groepen studenten – die niet tot deze middenklasse behoren – kan uitsluiten of uitsluit.

3.2 *Taalscreening*

Op het moment dat de studenten zich kwamen inschrijven, kregen ze een brief mee met de datum, de tijd en de plaats van de screening. De screenings vonden plaats tijdens de onthaalweek. In totaal namen 487 van de 734 instromende studenten deel (66,35%). Per onderdeel van de screening (‘begrijpend lezen’, ‘grammatica en morfologie’, ‘registerkeuze’, ‘schrijven/tekststructuur’, ‘spelling en woordenschat’) werd met

enkele collega's een cesuur opgesteld. Elke student kreeg per brief zijn of haar resultaten 'toegestuurd'. Bovendien kregen ze de mogelijkheid tot individuele feedback. Het resultaat was bijzonder bedroevend. Slechts 5 van de in totaal 487 gescreende studenten maakten een afspraak.

3.3 Taalondersteuning

Dit bestaat hoofdzakelijk uit twee aspecten: een online zelfstudiepakket en een workshopreeks.

3.3.1 Online zelfstudiepakket

Het online zelfstudiepakket bevat een 1200-tal oefeningen. Het is toegankelijk voor alle eerstejaarsstudenten. In totaal hebben 38 studenten het zelfstudiepakket geraadpleegd.

3.3.2 Taalworkshops

De workshops zijn toegankelijk voor alle eerstejaarsstudenten.

Workshops SOAG
Sem 1 Maandagvoormiddag 8u45-10u15 9/11 E-mails schrijven en register (4) 16/11 Notities nemen (7) 23/11 Samenvatten (10) 30/11 Examenvragen (10)
Sem 2 Maandagvoormiddag 8u45-10u15 22/02 Papers schrijven macrostructuur (23+21=44) 08/03 Papers schrijven microstructuur (23) 22/03 Spelling (8) 19/04 Formuleren 1 (9) 26/04 Formuleren 2 (3)

Figuur 1: Overzicht workshops SOAG: thema's en aantal deelnemers.

In totaal namen 118 studenten deel aan de workshops. We moeten hier wel benadrukken dat het niet om unieke deelnemers gaat. Verschillende studenten hebben meerdere workshops bijgewoond. Van de 118 studenten namen er 31 deel in het eerste semester en 87 in het tweede semester. De workshops ‘papers schrijven macrostructuur’ en ‘papers schrijven microstructuur’ kenden de grootste opkomst.

4. Besluit

Hoewel het taalbeleid binnen het departement ‘Sociaal Agogisch Werk’ – net zoals in de andere departementen – nog in haar kinderschoenen staat, kunnen toch enkele voorlopige besluiten worden getrokken:

- a. De resultaten van de taalscreening waren veel beter dan we hadden verwacht. Hieruit zouden we kunnen besluiten dat studenten wel ‘kunnen als ze willen’.
- b. Uit het feit dat slechts 5 van de in totaal 487 gescreende studenten een afspraak hebben gemaakt om hun resultaten te bespreken, blijkt dat studenten weinig aandacht voor taal hebben.
- c. Uit het bovenstaande kunnen we besluiten dat het ‘taalprobleem’ van de studenten niet in de eerste plaats een probleem met taal is, maar eerder een attitudeprobleem.
- d. Dit attitudeprobleem verklaart mede waarom de opkomst voor de taalworkshops zo gering was.
- e. Uit het bovenstaande kunnen we besluiten dat een taalbeleid geen enkele zin heeft als het niet wordt gedragen door alle personeelsleden. Het uitbouwen van een taalbeleid heeft dus nood aan een algemeen taalcharter dat op departementaal niveau moet worden vertaald en moet worden aangepast aan de specificiteit van elk departement. Eens dat is gerealiseerd, maakt het taalbeleid deel uit van de algemene identiteit van het departement en kan een taaldiversiteitsbeleid worden uitgewerkt, waardoor taalongelijkheden ongelijk kunnen worden aangepakt. Slechts dan zal het diversiteitsbeleid gelijke onderwijskansen kunnen bieden.

Noten

¹ Gegevens uit het academiejaar 2006-2007.

Petra Poelmans, Anne Kerkhoff & Kathelijne Jordens

CNaVT, Fontys Lerarenopleiding Tilburg / CTO

Contact: p.poelmans@fontys.nl

a.kerkhoff@fontys.nl

kathelijne.jordens@arts.kuleuven.be

Toetsen kunnen ons nog meer vertellen!

1. Teleurstellende onderwijsresultaten en taalvaardigheid

De instroom in het hoger onderwijs wordt gelukkig steeds heterogener. Nadenken over verklaringen voor die toenemende diversiteit geeft een goed gevoel. Het ziet ernaar uit dat alle inspanningen om de onderwijskansen van kinderen uit traditioneel minder kansrijke groepen – kinderen van laagopgeleide ouders, allochtonen en, lang geleden, meisjes – effect hebben en dat de aansluiting tussen verschillende vormen van onderwijs inderdaad verbeterd is.

Dat is een groot goed en een stimulans om hard verder te werken aan het verbeteren van onderwijskansen. Daar ligt zeker ook een opdracht voor het hoger onderwijs zelf. Aan ons de opdracht om de studenten die erin geslaagd zijn onze poort te bereiken, zo te begeleiden dat ze, eenmaal binnen, succesvol blijven en zelfverzekerd en gekwalificeerd de opleiding verlaten. Daar hebben we echter nog veel te doen. Het aantal studenten dat in Nederland binnen een jaar de propedeuse¹ haalt, is kleiner dan het aantal studenten dat binnen een jaar – al dan niet gedwongen door een negatief studieadvies – besluit om te stoppen. Nog niet de helft van alle studenten die in het hoger onderwijs beginnen, slaagt erin de opleiding binnen de tijd die daarvoor staat met een diploma af te ronden. Na zeven jaar is dat percentage nog geen 70%.

Wie de discussies over de oorzaken van teleurstellende prestaties in het hoger onderwijs volgt, herkent veel van wat een tijd geleden als oorzaak voor problemen in het voortgezet onderwijs werd betoogd en van wat 10 jaar daarvoor werd aangeduid als oorzaak van ongelijke kansen in het primair onderwijs: taalproblemen... Grote groepen studenten zouden onvoldoende taalvaardig zijn om in het hoger onderwijs te kunnen functioneren. Hun diploma's secundair/voortgezet onderwijs bieden geen garantie voor het taalvaardigheidsniveau dat nodig is om het hoger onderwijs 'met vrucht te kunnen volgen', al het toezicht op schoolexamens, alle investeringen in centrale examens en relateringen aan het Europees Referentiekader (ERK) en de niveaus van de commissie Meijerink ten spijt.

De reactie van beleidsmakers, maar ook van het onderwijs zelf, op de teleurstellende onderwijsresultaten van veel studenten en hun taalgebruik doet een beetje denken aan een Pavlov-reactie. Valt het rendement tegen? Dan gaan we taal toetsen. Steeds meer opleidingen besluiten om studenten zo snel mogelijk een taaltoets voor te leggen. Vaak wordt, met name vanuit een praktisch oogpunt, gekozen voor schriftelijke toetsen. Die kunnen immers aan grote groepen studenten tegelijk worden voorgelegd en zijn relatief gemakkelijk te beoordelen. De aandacht wordt hierdoor gevestigd op schrijven en spellen, in plaats van op al die andere aspecten van taalvaardigheid die in een hbo-opleiding² van minstens even groot belang zijn.

2. Taaltoetsen

Wat nu exact de functie van taaltoetsen is, is niet altijd duidelijk. Soms gaat het om – buiten de instellingen ontwikkelde – toetsen met een ‘selecterende’ functie. We kennen daar zelf maar enkele duidelijke voorbeelden van: de ‘Cito-Taaltoets’ voor de Pabo die verplicht is voor elke eerstejaars Pabostudent in Nederland en het ‘Staatsexamen NT2’. Opleidingen zelf hebben, voor zover wij dat kunnen overzien, meestal een ‘diagnostische’ of – en dat klinkt bescheidener – een ‘signalerende’ functie voor ogen als ze besluiten om hun eerstejaars een taaltoets voor te leggen. Studenten die onvoldoende presteren, krijgen de opdracht om (gericht) aan hun taalvaardigheid te gaan werken. De meeste opleidingen bieden daarbij ondersteuning. Die ondersteuning kan verschillende vormen krijgen, variërend van tips of instrumenten ten behoeve van zelfstudie (websites, leermiddelen...) tot cursussen (spellen, leesstrategieën...) en individuele begeleiding door een docent of een medestudent, een tutor...

Een diagnostische toets aan het begin van de opleiding is in onze ogen een onmisbaar onderdeel van ‘onderwijskansenbeleid’ van een opleiding en van het taalbeleid dat daar onlosmakelijk mee verbonden is. Betrouwbare en valide informatie over de taalvaardigheid van studenten is nodig om beslissingen te kunnen nemen over wat een student nodig heeft om zijn taalvaardigheid te verbeteren. Echter, daarvoor moeten we meer weten dan de score van een student en hoe die zich verhoudt tot die van andere studenten. Een diagnostische toets geeft immers niet alleen antwoord op de vraag wat iemand weet of kan en hoe goed hij dat weet of kan. De interpretatie van de resultaten geeft daarnaast ook een antwoord op de vraag hoe het komt dat iemand dat al dan niet weet of kan. Die laatste informatie is onmisbaar als we besluiten willen nemen over een passende remediëring: wat kan de student doen om zijn taalvaardigheid beter te maken en hoe kunnen we hem daarbij ondersteunen?

3. Maatwerk vraagt om diagnostiek

Helaas bestaan er nog maar heel weinig voorbeelden van diagnostische instrumenten voor de toetsing van taalvaardigheid. Het meest bekende voorbeeld is *Dialang*, maar zelfs daaraan ontbreken elementen die essentieel zijn voor een goede diagnose. Het is, wat dat betreft, jammer dat de aandacht van beleidsmakers, onderzoekers en toetsontwikkelaars zo sterk en eenzijdig is gericht op de ontwikkeling van summatieve en selectieve toetsen – denk in Nederland aan de Pabotoetsen en aan de discussie over centrale examens in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) – en op standaarden voor het meten en vergelijken van taalvaardigheid. Hoe nuttig en relevant instrumenten als het ERK en de leerlijnen van Meijerink ook zijn, in de praktijk van het hoger onderwijs hebben we er niet zo veel aan. Het grootste – en in onze ogen tegelijkertijd het meest fundamentele – bezwaar is dat de schalen op de hogere niveaus de verschillen tussen taalgebruikers, contexten en topics abstraheren.

Het heeft volgens ons weinig meerwaarde om vast te stellen dat studenten, om als startbekwame beroepsbeoefenaren op hbo-niveau te kunnen functioneren en om te voldoen aan de Dublin-descriptoren³, vaardige gebruikers van het Nederlands moeten zijn, of – in termen van het ERK – het niveau C1 moeten beheersen:

“Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden” (Europees Referentiekader 2001/2008: 26).

Een vaardige taalgebruiker is volgens het ERK van alle markten thuis. Voor de onderwijspraktijk is zo'n uitgangspunt niet functioneel. Een verpleegkundige hoeft geen samenhangend betoog over astrologie te kunnen lezen of een verhandeling over genetische manipulatie te kunnen schrijven. En van een sterrenkundige vragen we geen vaardigheden om een gesprek te voeren met een terminale patiënt of om uit te leggen hoe doorligwonden voorkomen kunnen worden. Maar beiden zullen op het niveau C1 moeten functioneren om te voldoen aan de eisen die het beroep aan hen stelt. Om onze studenten te helpen om op dat niveau te leren functioneren, is maatwerk nodig. We zien die maatwerk- en diagnostisch gerichte visie in de praktijk vertaald in aanpakken zoals bijvoorbeeld *Goed Geschreven*⁴.

Noten

¹ De eerste fase van een universitaire studie of een studie aan een hogeschool, waarin vooral algemene en inleidende vakken worden gegeven, ter voorbereiding op de latere, meer specialistische vakken.

² Hbo staat voor ‘hoger beroepsonderwijs’.

³ De Dublin-descriptoren zijn de eindtermen voor bachelor- en masterstudies aan universiteiten en hogescholen in Europa.

⁴ Van der Westen, W. (2009). *Goed Geschreven. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.

Ronde 7

Tine Van Houtven & Elke Peters
 Lessius Hogeschool
 Contact: tine.vanhoutven@lessius.eu
elke.peters@lessius.eu

Waar klinkt het beste startschot: bij de taaltest of bij de behoefteanalyse?¹

1. Inleiding

Over taal en taalbeleid in het hoger onderwijs is er de laatste tijd al heel wat inkt gevloeid. In veel hogescholen en universiteiten schieten taalbegeleidingsinitiatieven, spellingsmonitoraten of taalwerkplaatsen als paddenstoelen uit de grond. Vaak onderwerpen instellingen hun instromende studenten – al dan niet verplicht – aan een instaptaaltoets. In het kader van het project *Taalvaardig in het hoger onderwijs: doorstroom en taalbeleid* van het Onderwijsontwikkelingsfonds (OOF) van de Associatie K.U.Leuven werd er echter gekozen voor de methode van de behoefteanalyse.

In deze bijdrage lichten we kort toe wat een behoefteanalyse precies is en bespreken we de behoefteanalyse die we in het kader van het bovengenoemde OOF-project in vier verschillende opleidingen – drie professionele en één academische bacheloropleiding – uitvoerden. Vervolgens worden essentiële kwaliteitscriteria voor een goede taaltoets kort gepreciseerd. Ten slotte plaatsen we de methode van een behoefteonderzoek naast die van de instaptaaltoetsen. We vergelijken de merites en beperkingen met elkaar en bekijken wat de gevolgen voor taalbeleid zijn.

2. Behoeftanalyse²

2.1 *Wat is een behoefteanalyse?*

Een behoefteanalyse is een methode om de noden van studenten in kaart te brengen. Long (2005) beweert zelfs dat een behoefteanalyse een noodzakelijke voorwaarde voor materiaal- en curriculumontwikkeling is. Volgens hem verdwijnt materiaal dat ontwikkeld werd zonder inzicht in reële behoeften in de kast en stoot een curriculum dat geen rekening houdt met de noden van de studenten op weerstand. Long schetst in *Second language needs analysis* (2005) een methodologisch raamwerk voor de concrete uitwerking van een behoefteanalyse. Enkele vuistregels:

- Als men taakgericht materiaal of een taakgericht curriculum wil ontwikkelen, moet het behoefteonderzoek ook op een taakgerichte manier gebeuren.
- In een behoefteanalyse moet men gebruikmaken van verschillende bronnen (bijvoorbeeld studenten, domeinexperten, docenten...) en van verschillende methodes (bijvoorbeeld observaties, taaltests, vragenlijsten, taalaudits...) om de kwaliteit van de data te waarborgen.
- Een triangulatie van 'bronnen' (bijvoorbeeld interviews met docenten, studenten en mensen uit het werkveld), 'methodes' (bijvoorbeeld vragenlijsten en tests bij studenten) en 'bronnen en methodes' (bijvoorbeeld interviews met studenten, vragenlijsten voor docenten, observaties in een klas, focusgroepgesprek met mensen uit het werkveld), waarbij men op zoek gaat naar een verklaring voor verschillen en probeert te achterhalen welke bron en/of methode het betrouwbaarst is en waarom dat zo is, is essentieel.

2.2 *Een behoefteanalyse in het kader van het OOF-project 'Taalvaardig in het hoger onderwijs: doorstroom en taalbeleid'*

De bedoeling van de behoefteanalyse was eigenlijk tweeledig: aan de ene kant wilden we meer te weten komen over de methode van de behoefteanalyse zelf en aan de andere kant wilden we de uitkomsten van het behoefteonderzoek gebruiken voor de ontwikkeling van gecontextualiseerd taalondersteuningsmateriaal. Anders gezegd: we wilden ondersteuningsmateriaal dat inspeelt op de reële behoeften van studenten en kozen daarbij voor opleidingsspecifiek materiaal dat in een opleidingsonderdeel geïntegreerd wordt. Om dat doel te bereiken hebben we de richtlijnen van Long (2005) gevolgd en gebruikgemaakt van verschillende bronnen (literatuur, eerstejaars- en niet-eerstejaarsstudenten, docenten, taalkundigen) en methodes (ongestructureerde interviews, taaltest, vragenlijsten, focusgroepgesprekken). In de laatste van fase van de behoefteanalyse werden 'bronnen', 'methodes' en 'bronnen én methodes' getrianguleerd.

We stelden vast dat de output van de behoefteanalyse de noodzakelijke input leverde

voor de materiaalontwikkeling. In de loop van het onderzoek konden we namelijk bepalen waar de noden van de eerstejaarsstudenten in de vier verschillende opleidingen lagen en hoe we het ondersteuningsmateriaal vorm moesten geven en implementeren. Naast een 'needs analysis' (het wat) voerden we dus ook een 'means analysis' (het hoe). Aangezien de noden van de studenten uit opleiding A niet dezelfde waren als die van de studenten uit opleiding B en de noden op hun beurt weer verschilden van die van studenten uit opleiding C en D, werden we gesterkt in onze overtuiging dat een 'one-size-fits-all'-aanpak niet zou werken. Ook met betrekking tot de methode van de behoefteanalyse zelf, kwamen we tot enkele interessante vaststellingen. Dankzij de triangulatie konden we uitzoeken welke methodes en welke bronnen ons interessante (en betrouwbare) informatie opleverden en waar hun beperkingen lagen. Met de vragenlijst konden we bijvoorbeeld veel studenten bereiken, maar als we de resultaten vergeleken met die van de focusgroepgesprekken, moesten we besluiten dat veel studenten sociaal wenselijke antwoorden hadden ingevuld. Een onbedoeld, maar daarom niet minder belangrijk effect van de behoefteanalyse was dat de betrokkenheid en belangstelling van docenten en studenten aanzienlijk verhoogden.

3. Instaptaaltoetsen

De laatste jaren onderwerpen steeds meer instellingen voor hoger onderwijs hun instromende studenten aan een instaptaaltoets. Op basis van de resultaten op die taaltoetsen worden studenten doorverwezen naar speciale trajecten, taalsessies, spellingmonitoraten... Instaptaaltoetsen zijn met andere woorden een gangbare methode om taalbegeleidingsinitiatieven op te starten. Dat betekent echter niet dat het ook een eenvoudige methode is. Een taalttest ontwerpen en ontwikkelen voor instromende studenten is geen sinecure (zie onder meer Bogaert 2010 en Deygers & Kanobana 2010), omdat er rekening gehouden moet worden met een aantal essentiële (kwaliteits)criteria. Een test moet namelijk:

- betrouwbaar zijn (zijn de testscores consistent onder verschillende omstandigheden?);
- valide zijn (is de test geschikt voor datgene wat men wil meten?);
- fair zijn (benadeelt of bevoordeelt de test door zijn vorm of focus geen studenten?);
- bij voorkeur ook authentiek zijn (is de test representatief voor de taaltaken die de student moet uitvoeren?).

Het hoeft niet te verbazen dat een betrouwbare, valide, faire en authentieke test ontwerpen, ontwikkelen en uittesten een proces van lange adem is. Bovendien heeft onderzoek aangetoond dat de meerderheid van de plaatsingstoetsen die door de instellingen zelf ontwikkeld worden niet in staat zijn om een accuraat oordeel te vellen over het taalniveau van studenten (Green & Weir 2004, in: Deygers & Kanobana 2010).

4. Behoeftanalyse of instaptaaltoets?

Tijd en middelen zijn er niet in overvloed en dus lijkt het ons niet (voor elke instelling) haalbaar om zowel een uitgebreide behoeftanalyse uit te voeren als een kwaliteitsvolle instaptaaltoets te ontwikkelen. Waar klinkt dan het beste startschot: bij de taaltest of bij de behoeftanalyse? Die vraag is niet eenvoudig te beantwoorden. Veel hangt af van wat men precies beoogt met het taalbeleid. Kortom: het gaat niet alleen over tijd en middelen, maar ook over vragen en doelen die de opleiding in kwestie zich stelt. Bijvoorbeeld: tekorten van studenten bijspijkeren zodat ze geen (talige) problemen ondervinden versus de taal van alle studenten op een zo hoog mogelijk niveau krijgen. Een ander voorbeeld: de taalvaardigheid van alle instromende studenten in kaart brengen versus taalondersteuningsmateriaal op maat van studenten ontwikkelen. Onderstaande figuur toont op vereenvoudigde wijze enkele overeenkomsten en verschillen tussen de behoeftanalyse en de instaptaaltoets. De figuur laat ook zien dat de keuze voor de ene of de andere methode gevolgen heeft voor het taalbeleid dat men wil voeren. Kortom: bij de keuze voor een bepaalde methode moet men eerst en vooral bepalen wat het uiteindelijke doel is en welk taalbeleid men wil voeren.

INSTAPTAALTOETS		BEHOEFTEANALYSE
Afhankelijk van de aard van de instaptaaltoets: - <u>screening</u>: Welke studenten hebben een tekort aan taalvaardigheid (en welke niet)? - <u>diagnose</u>: Welke (deel)vaardigheden, kennis en attitudes zijn al wel (of nog niet) verworven? <u>SCREENING</u>: DEFICIËNTIE EN REMEDIËRING STAAN CENTRAAL <u>DIAGNOSE</u>: TAALONTWIKKELING STAAT CENTRAAL In de praktijk zien we vaak dat men tekorten van studenten wil detecteren en bijspijkeren. Meetfouten, stigmatisering, schijnobjectiviteit en valse zekerheid (bij bv. subjectieve beoordeling, toets die niet aan essentiële kwaliteitscriteria voldoet...)	Doel Risico's	Noden van studenten in kaart brengen. Materiaal en/of curriculum ontwerpen op basis van deze noden. TAALONTWIKKELING STAAT CENTRAAL Niet alle bronnen en methoden zijn even betrouwbaar.
Tijds- en arbeidsintensief als... - een test ontworpen, ontwikkeld en uitgetest moet worden; - een test bij grote groepen studenten afgenomen moet worden; - een test gecorrigeerd moet worden; - gerichte feedback aan studenten moet worden gegeven.	Tijds- en arbeidsinvestering	Tijds- en arbeidsintensief als men gebruikt maakt van... - verschillende bronnen; - verschillende methoden; - triangulatie van (1) bronnen, (2) methoden en (3) bronnen en methoden.
Alle (instromende) studenten kunnen elke academiejaar getest worden.	Bereik	- Bepaalde methodes hebben een groter bereik dan andere methodes (bv. vragenlijst vs. individueel interview). - Een uitgebreide behoefteanalyse gebeurt meestal eenmalig.
- <u>Screening</u> → mediaal taalbeleid Er is geen informatie over de manier waarop tekorten aangepakt moeten worden. - <u>Diagnose</u> → taalontwikkend taalbeleid Onderwijs kan afgestemd worden op reële taalleerbehoeften. Eventueel kunnen er nog aparte remediëringstrajecten opgestart worden voor noden die niet gemeenschappelijk zijn aan de hele groep.	Gevolgen voor taalbeleid	Output behoefteanalyse = input materiaal- of curriculumontwikkeling waarbij taalontwikkeling en noden van studenten centraal staan. Manier waarop materiaal/curriculum geïmplementeerd moet worden, is duidelijk (means analysis).

Figuur 1: Overeenkomsten en verschillen tussen de instaptaaltoets en de behoefteanalyse.

Referenties

- Bogaert, N. (2010). 'Starttoetsen volgens de regels van de kunst'. In: D. Van Hoyweghen (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- Deygers, B. & S. Kanobana (2010). 'Taaltoetsen. Waarom, wat en hoe?' In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs. De hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 23-35.
- Long, M. (ed.) (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Houtven, T. & E. Peters (2010a). 'Taalbeleid uit de startblokken. Een taaltest of behoefteanalyse als startschot?' In: D. Van Hoyweghen (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- Van Houtven, T. & E. Peters (2010b). De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 71-85.

Noten

¹ Voor een uitgebreidere vergelijking tussen de methode van de behoefteanalyse en de instaptaaltoets verwijzen we naar Van Houtven & Peters (2010a).

² In Van Houtven & Peters (2010b) wordt de methode van de behoefteanalyse uitgebreid toegelicht en worden er concrete tips gegeven om zelf met een behoefteonderzoek aan de slag te gaan.

Ronde 8

Marloes van Beersum & Eline van Straalen
 Taalcentrum-VU, Vrije Universiteit Amsterdam
 Contact: mvanbeersum@taalcentrum-vu.nl
evanstraalen@taalcentrum-vu.nl

Verplicht toetsen en bijspijkeren of eigen verantwoordelijkheid? De basisvaardigheden Nederlands van eerstejaars VU-studenten

1. Inleiding

De Vrije Universiteit Amsterdam (VU) heeft, in tegenstelling tot de meeste Nederlandse universiteiten, een universiteitsbreed taalbeleid. Doel van dat taalbeleid is om belemmeringen op het gebied van taalbeheersing bij studenten en docenten op te sporen en weg te nemen, zowel voor het Nederlands als voor het Engels. Met dat taalbeleid stelt de VU duidelijke eisen aan de taalvaardigheid van haar studenten en docenten. Daarnaast biedt de universiteit begeleiding, ondersteuning en faciliteiten. In deze bijdrage gaan we in op de inhoud van de maatregelen voor eerstejaarsstudenten, de opzet ervan en de overwegingen daarbij. We beginnen met een korte terugblik op het ontstaan van het taalbeleid.

2. Is er wel een probleem? Het ontstaan van het VU-taalbeleid

In maart 2007 pleitte de decaan van de Faculteit der Letteren, prof. dr. D.G. Yntema voor een instellingsbreed taalbeleid. Aanleiding hiervoor waren klachten van met name docenten van de Faculteit der Rechtsgeleerdheid over de taalvaardigheid van eerstejaarsstudenten. Waar de aandacht in het vak 'Juridische vaardigheden' zou moeten uitgaan naar schriftelijke uitdrukkingsvaardigheden op academisch niveau, bleek dat de meeste tijd opging aan het bijspijkeren van taalvaardigheden, waarvan werd uitgegaan dat studenten die bezitten bij instroom aan de universiteit. De eerste stap op weg naar dat taalbeleid was een 'pilottoets Nederlandse schrijfvaardigheid' die een antwoord moest geven op de vraag: 'Hoe terecht zijn de klachten en als er een probleem is, hoe groot is dat dan?' Het Taalcentrum-VU ontwikkelde een digitale toets, die werd afgelegd door ongeveer 1100 eerstejaarsstudenten van drie faculteiten.

Uit de pilot kwam naar voren dat de schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten uiteenliep van zeer slecht tot redelijk goed. De schrijfproblemen lagen vooral in het

domein van ‘grammatica’, ‘spelling’ (waaronder ‘werkwoordspelling’) en ‘overige formuleeronderwerpen’. Minder problematisch waren de onderdelen ‘structureren’ en ‘woordenschat/woordkeus’¹.

De scoreverdeling van de toets was als volgt:

- 25% ruim voldoende;
- 59% voldoende om een wetenschappelijke studie te volgen;
- 16% onvoldoende, verbetering van de schrijfvaardigheid moet eerste prioriteit zijn.

In de uitslagen zag het College van Bestuur van de VU aanleiding om de taaltoets jaarlijks af te nemen en in te bedden in een universiteitsbreed taalbeleid. Hiervoor werd bij het Taalcentrum-VU het ‘Taalloket’ ingericht, de uitvoerende instantie van het taalbeleid, bestaande uit twee projectleiders en een projectmedewerker.

3. Normen stellen, toetsen, remediëren: het taalbeleid Nederlands

3.1 Maatregelen

Eerstejaarsstudenten krijgen te maken met de volgende taalbeleidmaatregelen: de *taaltoets Nederlands*, de *bijspijkerkursus* en de *Taalbeugel*. De taaltoets en de bijspijkerkursus zijn een vast onderdeel van het curriculum. Het taalbeleid is opgezet rond de strategie van normen stellen, toetsen en remediëren. Voor de eerstejaarsstudenten werkt dat in de praktijk als volgt:

- *normen stellen*: de beheersing van de studenten moet aansluiten bij het referentieniveau 4F van de commissie-Meijerink²;
- *toetsen*: alle eerstejaars bachelorstudenten leggen de taaltoets Nederlands af;
- *remediëren*: studenten die laag scoren op de taaltoets, volgen de bijspijkerkursus Nederlands.

Bij de eerstejaarsstudenten zien we twee soorten problemen voor wat betreft taalvaardigheid. Sommige studenten hebben last van ‘onkunde’; andere van ‘onwil’. Bij ‘onkunde’ gaat het om deficiënties: studenten maken fouten tegen bijvoorbeeld spelling en grammatica, omdat ze niet (meer) weten hoe het moet. Het probleem dat we ‘onwil’ noemen, geldt voor studenten die wel weten hoe het moet, maar daar niet genoeg hun best voor doen.

3.2 Taaltoets Nederlands

De taaltoets Nederlands bestaat uit 200 gesloten toetsitems, verdeeld over vijf categorieën: ‘spelling en interpunctie’, ‘structuur’, ‘grammatica’, ‘woordenschat/woordkeuze’ en ‘formuleren’. In figuur 1 is een aantal voorbeelditems opgenomen.

Selecteer de juiste vorm van het werkwoord.
 Als u dit formulier meteen _____, kunt u het voor de vervalt termijn verzenden.
☐ ondertekent
☐ ondertekend
☐ ondertekendt

Vul de juiste woordvormen in.
 Het _____ [*dichtslibben*] gedeelte van het vorig jaar _____ [*verbreden*] kanaal zal _____ [*uitbaggeren*] worden.

Selecteer het juiste woord.
 Het feit dat zij hoger op de sociale ladder staat dan _____ geeft haar nog niet het recht zich zo uit te laten.
☐ hij
☐ hem

Door welk woord zou je het onderstreepte woord in de volgende zin kunnen vervangen zonder dat de betekenis van de zin verandert?
 Door ambigu woordgebruik is deze tekst moeilijk te begrijpen.
☐ ingewikkeld
☐ dubbelzinnig
☐ foutief
☐ archaïsch

Vul het juiste voorzetsel in.
 Ondanks de economische crisis wist Philips het verlies _____ de perken te houden.

Figuur 1: Voorbeelditems uit de taaltoets Nederlands.

Bij het ontwikkelen van de toets werden keuzes gemaakt. Zo moest de toets gericht zijn op ‘taalgebruik’ en niet op ‘taalbeschouwing’. Dat wil zeggen: studenten moeten laten zien dat ze de regels kunnen toepassen; ze moeten de regels niet kunnen beschrijven. ‘Grammaticaliteit’ en ‘werkwoordspelling’ worden wel getoetst. Bij het ontwikkelen van de toets is niet alleen gekeken naar de referentieniveaus van Meijerink (vooral voor het domein ‘taalverzorging’), maar is ook gekeken naar de werkelijke schrijfvaardigheid van eerstejaarsstudenten. Hiervoor is een aantal werkstukken bekeken van eerstejaarsstudenten. Op basis van een analyse van die werkstukken is een categorisering van schrijfvaardigheidsgebreken opgesteld die als uitgangspunt heeft gediend voor de uiteindelijke categorisering van de toetsitems.

Verder werden de volgende uitgangspunten gehanteerd:

- De toets is niet specifiek gericht op anderstaligen: de taalvaardigheid van het gehele cohort beginnende bachelorstudenten moet in kaart worden gebracht. Wel wordt per kandidaat naar thuistaal en schooltaal gevraagd, om later iets te kunnen zeggen over de rol van de taalachtergrond.
- De toets is gericht op het niveau van taalbeheersing dat de doelgroep – gelet op haar kwalificatie – geacht mag worden te bezitten. Er worden geen onderwerpen getoetst die aan de universiteit worden onderwezen.
- De toets meet uitsluitend de beheersing van hedendaags Nederlands. Dat betekent dat er geen detailonderscheiden worden gemeten die in het taalgebruik van de meeste Nederlanders geen rol (meer) spelen. Bij het kiezen van te toetsen uitdrukkingen, gezegdes en woordenschat wordt gekeken naar relevantie voor de academische praktijk.

De scores op de toets worden uitgedrukt in drie categorieën: ‘laag’, ‘gemiddeld’ en ‘hoog’. Die categorieën hebben de categorisering van de pilot (‘onvoldoende’, ‘voldoende’, ‘ruim voldoende’) vervangen.

3.3 Bijspijkerkursus Nederlands

Studenten die laag scoren voor de taaltoets Nederlands volgen verplicht de bijspijkerkursus. Die cursus is erop gericht om de basiskennis van de Nederlandse taal op te frissen en studenten handvatten te bieden om in de toekomst zelfstandig hun taalvaardigheid te verbeteren. De cursus bestaat uit zes wekelijkse bijeenkomsten van twee uur en behandelt de echte ‘basics’, van ‘t kofschip tot e-mailconventies. De stof sluit aan bij de taaltoets Nederlands. Studenten worden vooral zelf aan het werk gezet met oefeningen die ze individueel en in groepsverband maken. De cursus wordt afgesloten met een diagnostische eindtoets in de laatste bijeenkomst. Studenten worden niet verplicht om een voldoende te halen voor de eindtoets: de taalproblemen van sommige studenten zijn gewoon te groot om in zes weken bij te spijkeren. De ‘Blackboardmodule’ met oefentoetsen blijft voor studenten ook na de cursus beschikbaar en studenten kunnen voor hulp aankloppen bij het Taalloket.

Met ingang van het studiejaar 2009-2010 kunnen studenten kiezen tussen een cursusgroep met taalstempel NT1 en een cursusgroep met taalstempel NT2. Dat zorgde voor iets minder gediversifieerde groepen en gaf de docenten de kans om op meer specifieke taalproblemen in te gaan. De student kiest zelf de groep en moet zelf een inschatting maken van zijn problemen. De cursusstof is voor beide groepen hetzelfde.

3.4 De Taalbeugel

Er is op de VU ook gezocht naar een manier om het probleem van ‘onwil’ aan te pakken. Daarbij is gekeken naar een middel voor docenten om op te treden tegen desinteresse van studenten om een in verzorgde taal gesteld werkstuk in te leveren. Hiervoor is de zogenoemde Taalbeugel ontwikkeld. De Taalbeugel is een sticker die docenten kunnen plakken op werkstukken die voor hen niet door de beugel kunnen voor wat betreft taal en die ze zonder verder na te kijken kunnen teruggeven aan de student. Let wel: het is geen middel om de onkunde van studenten op het gebied van taal tegen te gaan; studenten die wel hun best doen, maar tegen de grenzen van hun taalbeheersing aanlopen, moeten op een andere manier worden geholpen. De Taalbeugel is bedoeld voor werkstukken die op de computer zijn geschreven en voor e-mails. Hierbij kunnen studenten gebruikmaken van bijvoorbeeld de spellingcontrole – al is die niet foutloos. De Taalbeugel is een ietwat kinderachtige maatregel wellicht, maar is dan ook bedoeld om een kinderachtig probleem aan te pakken.

4. Verplicht of eigen verantwoordelijkheid?

De VU zet hoog in met haar taalbeleid: alle eerstejaars bachelorstudenten in een Nederlandstalige opleiding maken verplicht de taaltoets Nederlands. Vrijstellingen worden slechts in zeer uitzonderlijke gevallen gegeven. Ook het volgen van de bijspijkerkursus Nederlands is verplicht: alle studenten die laag scoren voor de taaltoets moeten minstens vijf (van de zes) bijeenkomsten bijwonen en de eindtoets maken. Maar daar blijft het vervolgens bij. De universiteit neemt haar verantwoordelijkheid tot hier: de student met taalproblemen staat na de cursus op eigen benen. Hij heeft tijdens de cursus inzicht gekregen in zijn zwakheden en geleerd hoe hij die kan aanpakken. Als hij verdere hulp van buitenaf nodig heeft, is dat zijn eigen verantwoordelijkheid. Uiteraard biedt de VU hiervoor faciliteiten in de vorm van cursussen ‘wetenschappelijk schrijven’, ‘formuleren en spellen’, ‘scriptie schrijven’ en ‘taalverrijking voor studenten met dyslexie’.

Ook studenten lijken zich bewust te zijn van het feit dat ze hun verantwoordelijkheid moeten nemen. In de evaluaties van de taaltoets en van de bijspijkerkursus zijn ze milder dan we verwachtten. Eigenlijk vinden ze de taaltoets wel een goed idee. In de woorden van een van hen: “Ik vind het erg goed, veel studenten komen op het hoger onderwijs met een taalachterstand waardoor ze niet op niveau kunnen presteren”. En: “Ik merk nu zelf dat ik met heel veel dingen op mijn spelling ga letten”. Maar veel studenten maken toch ook de opmerking dat ze eigenlijk vinden dat studenten hier hun eigen verantwoordelijkheid moeten nemen: “Verplicht hoeft niet. Wel aanraden! En motiveren”. Ze geven aan dat ze hierbij wel ondersteuning verwachten en dat docenten kritisch moeten zijn op het schriftelijk werk dat ze inleveren.

Noten

¹ Werkgroep taaltoetsen (2008). *Taaltoetsen Nederlands en Engels aan de VU. Opzet, inhoud, resultaten* Amsterdam: VU Amsterdam.

² Expertgroep Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal*. Enschede. Ten tijde van het ontwikkelen van de toets was *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*.

8. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Marleen Lippens (VVKSO)

Amos van Gelderen (Kohnstamm Instituut)

Liese Bergen

Middenschool De Vesten, Herentals

Contact: liese.bergen@telenet.be

De bosp..per in Vlaanderen en Nederland! Een eigenzinnige kijk op taalbeschouwing en (inter)culturele gerichtheid

1. Inleiding

Vanaf dit schooljaar zijn er nieuwe eindtermen Nederlands in de eerste graad van het secundair onderwijs. De Vlaamse onderwijskoepels, GO! en VVKSO, ontwikkelden nieuwe leerplannen. Hoewel, zo ‘nieuw’ zijn die leerplannen eigenlijk niet. De vaardigheden (luisteren, spreken, schrijven, lezen en kijken) blijven, net zoals voorheen, heel belangrijk. We vragen aan leerlingen om strategieën (bv. OVUR) toe te passen om zo beter te leren communiceren.

2. Is die taalbeschouwing werkelijk zo nieuw?

Onderstaande eindterm behoort tot het luik ‘taalbeschouwing’:

- 19* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:
- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
 - van de verworven inzichten gebruik te maken in hun talig handelen.

Een eerste element dat opvalt, is het verschil tussen taalgebruik en taalsysteem.

Ten tweede staat er ‘bewust reflecteren’. Hiermee schep je hoge verwachtingen, aangezien dat impliceert dat leerlingen heel aandachtig moeten nadenken over hun taal. Een definitie afdreunen of de regeltjes voor het gebruik van hoofdletters kennen, zijn geen goede voorbeelden. Bewust reflecteren betekent onder meer verbanden leggen. Eigenlijk is het een bijzonder creatieve manier om met taal om te gaan. Ik geef een voorbeeld.

Kijkt u even naar de subtitel van dit artikel: ‘Een eigenzinnige kijk op taalbeschouwing en (inter)culturele gerichtheid’. Het woord ‘eigenzinnige’ trekt meteen de aandacht. Waar denkt u aan als u die titel leest? Laten we beginnen bij het begin.

Wie ‘eigenzinnig’ opzoekt in Van Dale vindt de verklaring: ‘zijn eigen zin, wil volgend (m.n. tegen de waarschuwingen van anderen in)’. Die verklaring heeft een eigen gevoelswaarde: iemand die zijn wil volgt, kan een heel positieve connotatie hebben. Als hij tegen de waarschuwingen van anderen ingaat, krijgt het woord een negatieve bijklank.

Stel dat ik mijn titel als volgt formuleer: ‘Een eigen, zinnige kijk op taalbeschouwing en (inter)culturele gerichtheid’. Op dat moment geef ik een eigen kijk, die zelfs zinnig is.

Past het niet bij de Vlaamse bescheidenheid om de eigen kijk zinnig te noemen? Misschien formuleer ik mijn titel beter op de volgende manier: ‘Een eigen (zinnige) kijk op taalbeschouwing en (inter)culturele gerichtheid’. Nu valt de eigen kijk op. Door ‘zinnige’ tussen haakjes te plaatsen, stel ik zelfs in vraag of mijn kijk zo zinnig is.

Bewust nadenken over taal is stilstaan bij wat een woord betekent, wat er gebeurt met de zin als je een diakritisch teken plaatst... Dat gaat veel verder dan het afdreunen en meteen toepassen van regeltjes. Van sommige leraren vragen we een aanpassing, van andere een totale ommezwaai. En zelfs dan zijn we niet tevreden. Het volstaat niet om bewust te reflecteren over taal. Leerlingen moeten de verworven inzichten ook gebruiken. Op die manier vormt taalbeschouwing een ondersteuning voor de vaardigheden. En dat is niet nieuw.

Ik denk dat we van onze leerlingen veel (mogen) verwachten. Met een goede begeleiding kunnen we hen uitnodigen om te reflecteren. Als ze de reflectiestrategie beter beheersen, kunnen ze zelfstandiger werken. Met authentiek taalmateriaal brengen we hen ‘op een hoger niveau’.

3. (Inter)culturele gerichtheid

Een andere opvallende eindterm is:

- 20* Bij het reflecteren op taalgebruik en taalsysteem tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Wat denkt u over deze eindterm?

- 26* De leerlingen tonen bij de eindtermen Nederlands een (inter)culturele gerichtheid op het vlak van kennis en inzichten, vaardigheden en attitudes. Dat houdt in dat ze:

- verschillende cultuuruitingen met een talige component in onze samenleving exploreren en er betekenis aan geven;

- hun gedachten, belevingen en emoties bij ervaringen met de eigen culturele leefwereld in vergelijking met die van anderen verwoorden;
- uitgaande van hun eigen referentiekader enige kennis over de diversiteit in het culturele erfgoed met een talige component verwerven en er waardering voor krijgen.

Over een ‘mond vol’ gesproken. Tijdens de workshop geef ik enkele concrete praktijkvoorbeelden. Ik koppel culturele gerichtheid aan taalbeschouwing. Hiervoor keren we even terug naar onze titel. ‘De bosp.,per in Vlaanderen en Nederland!’ U wordt meteen uitgedaagd om het tweede woord te begrijpen. Misschien vult u op de puntjes ‘oe’ in. Iemand uit Vlaanderen die de reeks *Van vlees en bloed* heeft gezien, begint nu spontaan te glimlachen, terwijl een Nederlander misschien met een plastic zakje naar het bos trekt om aldaar de fecaliën te verwijderen. Dat is een voorbeeld dat leerlingen van een eerste graad prikkelt. Tijdens mijn workshop zal ik steeds die doelgroep voor ogen houden.

4. Praktijk

U leest nu al anderhalve pagina lang bedenkingen over twee zinnnetjes. Bent u al een beetje wijzer geworden?

U mag van mij geen theoretische uiteenzetting verwachten. Ik ben iemand die met twee benen ‘in de praktijk’ staat. Ik wil leerkrachten inspireren om de nieuwe eindtermen te realiseren.

Na deze workshop confronteert u uw pubers met ‘koddige Kempenaren’, ‘dolle dialecten’, ‘voornamen voornaamwoorden’ en ‘gezellige Grieken’.

Ronde 2

Rik Schutz
Nederlandse Taalunie
Contact: rschutz@taalunie.org

Ze kunnen niet meer spellen. Kan de Taalunie er wat aan doen?

1. Ze kunnen niet meer spellen

Aankomende studenten, bijvoorbeeld aan de Vrije Universiteit in Amsterdam en de Karel de Grote Hogeschool in Antwerpen, worden sinds kort onderworpen aan taaltoetsen. De uitkomsten daarvan worden verontrustend gevonden. Elke krantenlezer heeft de afgelopen jaren wel een kop gezien als ‘Juffen en meesters beheersen zelf de leerstof niet’ of ‘Studenten kunnen niet meer spellen’. Uit de berichten onder dergelijke krantenkoppen is steeds de – vaak impliciete – dubbele boodschap te lezen:

- leerkrachten en aankomende studenten behoren foutloos te spellen;
- voorheen was de spellingvaardigheid van (aankomende) studenten en leerkrachten beter.

Maar vergelijkingsmateriaal met taaltoetsen uit eerdere jaren is er niet. De conclusie dat het veel erger is dan vroeger wordt snel getrokken, maar is niet met onderzoeksgegevens gestaafd. Is het nu werkelijk (veel) slechter gesteld met de spellingvaardigheid van jongvolwassenen dan enkele decennia geleden? En als er geen sprake is van een verslechtering, hoe komt het dan dat toch iedereen lijkt te denken dat het bergafwaarts gaat met de spelling?

2. Rol Taalunie

De Nederlandse Taalunie is verantwoordelijk voor het vaststellen van de spellingregels van het Nederlands. De Taalunie gaat niet over de inrichting van het onderwijs in de landen die in de Taalunie samenwerken. De verantwoordelijkheid voor het bepalen welke spellingkennis op welk onderwijsniveau moet worden aangeleerd, ligt bij de ministeries van onderwijs. Ook het ontwikkelen van lesmateriaal of het toetsen van spellingkennis behoort niet tot de taken van de Taalunie.

Omdat het onderwijs de belangrijkste groep is die te maken krijgt met de spellingregels die de Taalunie vaststelt, vraagt de Taalunie zich natuurlijk wel af of het gesignaleerde probleem van teruglopende spellingvaardigheid van jongvolwassenen reëel is. En als dat zo is, wat de oorzaken zijn, en of het opgelost kan worden. We zijn op zoek gegaan naar de antwoorden op die vragen en hebben een dossier *Spellingonderwijs* samengesteld, dat te vinden is op <http://www.taalunieversum.org/onderwijs/spelling-onderwijs>.

Het dossier levert discussiemateriaal voor het onderwijsveld om het debat te kunnen voeren over:

- ontwikkelingen in de spellingvaardigheid van leerlingen;
- de vraag of er een maatschappelijk probleem bestaat, en zo ja, wat we daaraan kunnen doen.

We hebben daarvoor gesproken met mensen die in verschillende hoedanigheden zijn betrokken bij (resultaten van) spellingonderwijs: een onderwijsinspecteur, een auteur van een spellingmethode, een onderwijsuitgever, een hoogleraar taalkunde, een Cito-medewerker, een leerkracht, een leerling, een ouder, een taaladviseur en een hr-medewerker (personeelsfunctionaris). Daarnaast hebben we uit literatuurstudie een beeld gevormd van de status quo.

3. Status quo

Heel kort samengevat zijn onze bevindingen:

- Als er in de pers over gebrekkig spellen wordt geklaagd, gaat het vrijwel altijd over dt-fouten.
- Welke spellingkennis op welke leeftijd of op welk onderwijsniveau beheerst moet worden, is slechts heel globaal beschreven.
- De spelling van het Nederlands is de afgelopen twintig jaar niet moeilijker of gemakkelijker geworden.
- Er wordt in het basisonderwijs grofweg evenveel lestijd besteed aan spelling als pakweg twintig jaar geleden.
- Spellingkennis is gemakkelijk te toetsen en dat gebeurt in het basisonderwijs dan ook veel.
- Aan het einde van de basisschool beheersen leerlingen de werkwoordspelling heel behoorlijk.
- De Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) in Nederland toont sinds 1988 geen achteruitgang in spelvaardigheid van basisschoolleerlingen aan. Ook in Vlaanderen zijn er geen onderzoeksgegevens die een teruggang van het kennisniveau bij leerlingen in het lager onderwijs aantonen.

- Spellingcategorieën worden vaak geïllustreerd en geoefend met enkele (in alle methoden terugkerende) voorbeeldwoorden, die in normaal spontaan taalgebruik zeldzaam zijn ('goochelen', 'leeuweriken').
- Er is sprake van een voortgaande, algemene informalisering in de samenleving. Mogelijk valt aandacht voor spelling voor veel jongeren in de categorie 'Waarom zou ik?', net zoals dat ook het geval is met 'u' zeggen tegen ouderen of het opruimen van je eigen rommel na een popconcert.
- Met hulpmiddelen en technieken als msn, sms, e-mail en internet (chatten en bloggen) wordt de laatste twee decennia erg veel tekst geproduceerd, vooral door jongeren. Er is een nieuwe schrijfcultuur ontstaan die erg dicht tegen informele spreektaal aanleunt. De normen die daar gelden, werken mogelijk door in de attitude ten aanzien van schrijven in het algemeen.
- Er is een blijvende, grote maatschappelijke belangstelling voor correcte spelling, die onder meer blijkt uit de aandacht voor (vaak uiterst moeilijke) dicteewedstrijden.

Over de situatie in het voortgezet onderwijs zijn nauwelijks gegevens bekend. Er zijn wel aanwijzingen voor de geldigheid van de volgende stellingen, maar de (on)juistheid ervan is niet op te maken uit beschikbare onderzoeksgegevens:

- In het voortgezet onderwijs wordt binnen het vak Nederlands niet systematisch aandacht besteed aan spelling. Vooral het onderhoud van kennis die in het primair onderwijs is verworven, schiet erbij in.
- In het voortgezet onderwijs is bij andere vakken dan Nederlands correct spellen geen vereiste en meestal zelfs geen punt van aandacht.
- Het meest gebruikte hulpmiddel bij het produceren van tekst, het toetsenbord(je), heeft geen plaats in het (schrijf)onderwijs.
- De spellingcontrolefunctie in tekstverwerkers en het kritisch gebruik van internet als hulpmiddel dat correct spellen kan ondersteunen, heeft geen structurele plaats in het onderwijs Nederlands.

4. Wat te doen?

Uit deze zeer uiteenlopende observaties valt geen eenvoudige conclusie te trekken. Maar er valt wel iets te zeggen over de ruimte waarbinnen eventueel iets gedaan kan worden.

Laten we onder ogen zien dat de brede beschikbaarheid van begerenswaardige hulpmiddelen als smartphones en laptops niet kan worden teruggedraaid. De praktische beperkingen ervan (kleine toetsjes, begrensd aantal tekens per bericht...) zijn deels verantwoordelijk voor nieuwe schrijfconventies, zoals het verkorten van woorden en het gebruiken van andere tekens dan letters in teksten. Voorbeeld: 'k moest van8 ff iem

ophalen'. Het bestrijden van die schrijfcultuur is kansloos. Het enige dat erop zit, is het erkennen ervan als een vorm die binnen de omgeving waarin hij is ontstaan bestaansrecht heeft. Dat er daarnaast een conventionele schrijfcultuur bestaat, waarin eisen worden gesteld aan de structuur van een tekst en aan de toepassing van spellingregels, moet worden aangeleerd aan jongeren die in hun latere leven moeten functioneren in een maatschappij die hecht aan die normen.

Tot en met het lager onderwijs lijkt er weinig reden tot ongerustheid. Of daarna het onderwijs en/of de spelvaardigheid van leerlingen slechter is dan vroeger weten we dus niet. We weten wel dat er bezorgdheid is onder leraren in het voortgezet/secundair onderwijs over de spelling van scholieren, van studenten en van aankomende leraren. Dat is op zichzelf reden genoeg om de kwestie aandacht te geven. Om de vraag te kunnen beantwoorden of het niveau daadwerkelijk te laag is, zal er eerst meer onderzocht moeten worden. Daartoe is nodig:

- een nauwkeurige beschrijving van wat we aan spellingkennis eisen van leerlingen op de verschillende onderwijsniveaus (denk aan de referentieniveaus die dit jaar in Nederland zijn vastgelegd);
- een meting van de kennis en vaardigheid van leerlingen, gedurende langere tijd, binnen verschillende schooltypen en verspreid over het taalgebied.

Dergelijk onderzoek kan verschillende uitkomsten opleveren:

1. Het gaat steeds beter.
2. De situatie is stabiel en leerlingen weten en kunnen wat ze zouden moeten weten en kunnen.
3. De situatie is stabiel: kennis en vaardigheid van leerlingen blijven al lange tijd achter. Leerlingen weten en kunnen niet wat ze zouden moeten weten en kunnen.
4. Het gaat steeds slechter: kennis en vaardigheid van leerlingen raken steeds verder achter. Leerlingen weten en kunnen niet wat ze zouden moeten weten en kunnen.

Bij uitkomst 1 of 2 is het niet nodig om iets te doen in het onderwijs. Wel moet in dat geval iets gedaan worden aan de beeldvorming rond veronderstelde tekortschietende spellingvaardigheid.

Bij uitkomst 3 en 4 moeten we ons afvragen of de ongunstige uitkomst een probleem vormt dat een oplossing behoeft, en zo ja, hoe. Het is denkbaar dat de samenleving aanvaardt dat spellingkennis terugloopt, zeker als daar iets tegenover staat dat hoger gewaardeerd wordt. De oplossing kan dan eenvoudigweg worden gevonden in het naar omlaag bijstellen van de eisen. Een bijzondere inspanning van het onderwijs kan dan achterwege blijven. Echter, als de reactie op de gebleken discrepantie tussen eisen en praktijk is dat het kennis- en vaardigheidsniveau omhoog gebracht moet worden, is de vraag: hoe dan?

De Taalunie is nieuwsgierig naar antwoorden van mensen uit de onderwijspraktijk. Tijdens de workshop zullen we uitgaan van de veronderstelling dat het probleem werkelijk bestaat en dat maatregelen nodig/wenselijk zijn. Deelnemers worden uitgenodigd om suggesties te doen en hun zienswijze te geven op de invloed van de genoemde maatschappelijke ontwikkelingen die zich buiten het onderwijs voltrekken (informatisering en nieuwe schrijfconventies).

Referenties

- Bonset, H. (2007). *Onderwijs in spelling en interpunctie in de onderbouw. Stand van zaken en mogelijkheden tot verbetering* (2007). Enschede: SLO.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2009). *Spelling in het basisonderwijs, een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Daems, F., R. Rymenans & T. Venstermans (te verschijnen). *Letters en punten, het onderwijs in spelling en interpunctie in het lager en secundair onderwijs in Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Gheuens, K. (2010). *De spelling voorbij, een onderzoek naar het hedendaagse gebruik van spelling bij Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contacten*. Leuven: masterproef KUL.
- Inspectie basisonderwijs (1997). *Spellenderwijs, een evaluatie van het onderwijs in spelling en interpunctie op de basisschool*. Den Haag: Sdu.
- Meijerink, H.P. e.a. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen, hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede.
- Meijerink, H.P. e.a. (2009). *Over de drempels met taal en rekenen, een nadere beschouwing*. Enschede.
- S.n. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands, Kerndoelen voor de onderbouw VO* (2007). Enschede: SLO.
- Van de Gein, J. (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs, PPO 239*. Arnhem: Citogroep.
- Van de Gein, J. (2009). "Grammaticale scholingsniveaus in het voortgezet onderwijs – Nu nog een doorlopende leerlijn". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.) *Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.

Hilde Van den Bossche

KaHo Sint-Lieven, campus Waas

Contact: Hilde.vandenbossche@kahosl.be

Taalbeschouwing: spelen om te ontdekken hoe taal in elkaar zit

Binnen het onderwijs is de roep om inductief te werken erg groot, omdat kinderen via inductief werken meer gemotiveerd en zelfontdekkend aan de slag gaan. Daardoor onthouden ze de leerstof beter: wat je zelf hebt ontdekt, onthoud je (gemakkelijker). Exemplarisch werken met (zelfontwikkelde) spellen in een lerarenopleiding komt tegemoet aan de roep naar inductief werken en toont studenten hoe ze het in de basisschool kunnen aanpakken. Tegelijk maken studenten kennis met manieren van taalbeschouwing, die aansluiten bij de nieuwe Vlaamse eindtermen rond taalbeschouwing. Niemand in het onderwijs kan – op termijn – de nu duidelijk uitgetekende leerlijn van in de basisschool tot in het hoger onderwijs naast zich neerleggen. Hopelijk wordt dit de start van een echte doorgaande lijn in plaats van gekanker op het ‘vorige niveau’ dat niet doet wat het zou moeten doen.

De eindtermen anno 2010 zijn niet echt nieuw: ze nemen de draad op die al in de leerplannen van de verschillende netten zat en maken het noodzakelijk om te werken aan een leerlijn. Hulpmiddel daartoe is de lijst met grammaticale begrippen, waarin begrippen staan die iedereen best hanteert om geen verwarring te stichten bij kinderen en jongeren.

In het leerplan taalbeschouwing VVKBaO van 2000 vermelden de eindtermen vooral attitudes: “bereid om te reflecteren: woordvorming, woordvolgorde, eenvoudige structuren” en een aantal geëigende (grammatica)termen om bij de eindtermen te gebruiken: “zelfstandig naamwoord, lidwoord, verkleinwoord, werkwoord, stam, uitgang, voor- en achtervoegsel, andere woorden, onderwerp, persoonsvorm, zinsdeel”.

Sinds 2009 is er in Vlaanderen een advieslijst ‘taalbeschouwelijke termen Nederlands’¹. De lijst werd ontwikkeld “om de kwaliteit van het taalonderwijs te optimaliseren”². Tegelijkertijd vroeg de minister ook “uitdrukkelijk spaarzaam met deze lijst om te gaan. De leerlingen hoeven lang niet alle termen van de lijst te kennen of te kunnen gebruiken. Een klein aantal van de voorgestelde termen maakt deel uit van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen”³.

In de eindtermen van 2010⁴ staat de kerngedachte “kinderen verwerven en gebruiken

taal doordat ze opgroeien in communicatieve situaties” voorop. De kern van de eindtermen blijft dus dezelfde. Lezers van de uitgave van 2010 leren dat taal leren op school een aantal zaken inhoudt: (1) taalvaardigheid centraal (accent op communicatieve situaties), (2) het ontwikkelen van attitudes en strategieën en (3) nadenken over taal in de vorm van taalbeschouwing. Taal leren op school veronderstelt bijkomend ook een (inter)culturele gerichtheid: “overal en altijd waar taal aan de orde is, speelt (inter)culturele gerichtheid een rol”.

Binnen deze sessie op HSN gaan we vooral in op het luik taalbeschouwing dat te maken heeft met grammatica.

“Hedendaags taalonderwijs sluit ook aan bij het ontluikend nadenken van jonge kinderen over taal en over eigen en andermans taalgebruik. [...] De taalbeschouwing heeft twee grote functies: het ondersteunt de taalverwerving bij het Nederlands en bij vreemde talen en het draagt bij aan algemene culturele en intellectuele vorming. [...] Inzicht in allerlei taalverschijnselen en gerichte reflectie op eigen en andermans taalgebruik (op hoe je een taalkaak uitvoert en op wat en hoe iemand iets zegt of schrijft) versterkt je taalvaardigheid en doet ze aan niveau winnen. Voorwaarde is wel dat die reflectie gebeurt op het niveau van ontwikkeling waar de leerlingen op dat moment aan toe zijn. [...] In de 1^e graad van het secundair onderwijs worden die begrippen en termen opnieuw aangepakt, maar dan met verbreding en/of verdieping”⁵.

In de uitgave van 2010 over de eindtermen komen onder de noemer ‘taalbeschouwing’ de volgende gebieden aan bod: ‘overkoepelende attitudes’, ‘taalgebruik’, ‘taalsysteem’, ‘strategieën’, ‘begrippen’ en ‘termen’.

Wat houdt dit concreet in voor het onderwijs (het basisonderwijs en de lerarenopleiding voor leraren lager onderwijs)? We moeten via speelse werkvormen kinderen doen nadenken over taal, we moeten exemplarisch werken in de opleiding en studenten doen reflecteren over wat ze in hun stageklassen kunnen doen. Zelf hebben weinig studenten namelijk een dergelijke speelse, maar doelgerichte aanpak meegemaakt. Meestal hebben ze integendeel losse lessen zinsontleding en lessen woordleer ‘genoten’ en zijn ze veel vergeten. Veel studenten zoeken dan ook houvast in de methode die op school is gekozen, maar nogal wat methodes bieden saaie, losse lessen die elk jaar terugkomen zonder veel (extra) uitdaging. Het komt er dus op neer om goed materiaal te zoeken en zelf goed materiaal te ontwikkelen om studenten ermee te laten werken. Op die manier kunnen studenten doorgeefluik zijn naar het werkveld. Voor woord- en zinsleer gaat het om eigen ontwikkeld materiaal, materiaal uit de methode *Taalbeschouwing op de basisschool. Reisgids met een leerlijn en 40 uitgewerkte lessen met tekstmaterialen*⁶ en materiaal uit Neejandertaal⁷.

De bovenstaande aanpak eist een aantal zaken op het gebied van vorm, inhoud en didactiek. De deelnemers zullen oog krijgen voor die eisen terwijl ze met het materi-

aal werken dat zijn dienst bewijst in de opleiding van de Katholieke Hogeschool Sint-Lieven (campus Waas). Om met dat soort speelse en doelgerichte aanpak om te gaan en/of om die aanpak te ontwikkelen, moeten studenten heel sterk staan: (1) ze moeten zelf over voldoende taalvaardigheid en taalkennis beschikken, (2) ze moeten goede taaldidactische competenties hebben en (3) ze moeten over algemene leerkrachtcompetenties beschikken.

- *goede taalvaardigheid*: in onze samenleving (al dan niet in de beeldcultuur) zitten veel schatten levensecht materiaal, waarmee je taalbeschouwend kan werken, maar je moet zelf erg talig ingesteld zijn om de mogelijkheden van het materiaal te herkennen.
- *goede taalkennis*: je moet de eigenschappen van alle ‘taalverschijnselen’ kennen om werkvormen uit te dokteren die kinderen in staat stellen die eigenschappen al spelend te ontdekken of om mogelijkheden te zien in bestaand (spel)materiaal.
- *goede taaldidactische en algemene competenties*: je doet aan interactief taalonderwijs met aspecten zoals ‘sociaal leren’, ‘betekenisvol leren’ en ‘strategisch leren’; je werkt inductief; je neemt als leerkracht de rol aan van begeleider; je stelt goede vragen en staat in voor een goede formulering van de opdrachten; je slaat bruggen van de theorie naar de praktijk.

Gemakkelijk? Neen, maar wel erg uitdagend en motiverend voor zowel de leerkracht als voor de kinderen met wie hij/zij taalbeschouwend op pad gaat.

Moeilijk? Soms wel, maar wanneer moeilijkheden overwonnen zijn, is de voldoening des te groter.

Kant-en-klaar en veilig? Meestal niet, want je werkt met levensecht materiaal en wordt mogelijk geconfronteerd met vragen die je niet onmiddellijk kunt beantwoorden. Hier ontstaan dan echte taalbeschouwelijke momenten: samen met de kinderen zet de leerkracht een redenering op, tast hij/zij mogelijkheden af... Soms is er zelfs gewoon geen pasklaar antwoord. We werken namelijk met taal, een levend gegeven. De leerkracht schept mogelijkheden tot het ontwikkelen van metacognitie en is als leerkracht een voorbeeld in het hardop denken en redeneren. Kinderen ontwikkelen er een taalgevoeligheid door en zijn na verloop van tijd tot veel fijne, taalbeschouwelijke grapjes in staat.

Grammatica met onderdelen als woord- en zinsleer saai? Niet noodzakelijk, maar dikwijls afhankelijk van de leerkracht. Taalmethodes overboord gooien dan maar? Niet noodzakelijk: de oefeningen in de methodes zijn bruikbaar als een vorm van inoefening, voor de vastzetting van verworven inzichten of in een quiz.

Onderstaand volgen een aantal voorbeelden van grammaticaspellen, waarin ook gewerkt wordt aan functioneel luisteren en spreken, aan woordenschat, aan het verwoorden van denkrelaties...

1. *Een kleurplaat*

Wanneer kinderen/studenten met z'n vieren werken, zijn er vier platen die elk een ander soort informatie bevatten. Door te beschrijven en te luisteren, kleuren de kinderen/studenten om beurten in wat ontbreekt en aan het einde heeft iedereen een volledig gekleurde prent. Als leerkracht kan je variëren: door verschillende kleuren te gebruiken, door met begrippen als 'geruit, gestreept', e.d. te werken... Na het beschrijven, het bespreken en vergelijken van het resultaat met de basisprenten denken de kinderen/studenten na over de woorden die ze hebben gebruikt en gehoord om aan de nodige informatie te geraken. Ze verzamelen die woorden en gaan er verder op in of houden de gegevens even vast tot aan een volgende les. Bij het bespreken komen onder- en bovenliggende begrippen naar boven (integratie van denkrelaties) – bv. 'blauw, geel, rood zijn kleuren' – en ontdekken kinderen de eigenschappen van bijvoeglijke naamwoorden: informatie geven over het zelfstandig naamwoord waar ze bijhoren.

2. *Schrap-in-zin*

De spelers nemen per twee een blad waarop een erg lange zin staat. Om beurten schrappen ze minimaal één en maximaal drie opeenvolgende woorden uit de zin en bewaken ze dat de zin grammaticaal correct blijft. Ze mogen daarbij geen woorden van plaats veranderen. Waarschijnlijk verandert de zin in de loop van het schrappen van inhoud. Ze blijven schrappen tot een zo kort mogelijke, maar correcte zin overblijft. Daarna rubriceren ze de geschrapte woorden en bespreken ze hoe noodzakelijk die woorden/woordgroepen in de zin waren. Dit spel kan leiden tot een begin van besef van verschil tussen bepalingen en voorwerpen.

3. *Benoem wat je ziet*

Kies een prent met veel voorwerpen met dezelfde beginletter op. Om beurten zeggen de kinderen/studenten een voorwerp op de prent en wijst de luisteraar het voorwerp aan. De kinderen proberen alle voorwerpen op de prent te benoemen en noteren de namen. Daarna bespreken ze wat ze net gedaan hebben: voorwerpen een naam geven. Op die manier (her)ontdekken ze een belangrijke eigenschap van zelfstandige naamwoorden. Als leerkracht vraag je dat ze bij de woorden de lidwoorden gebruiken. Na het spel kan je de woorden laten rubriceren in een 'de-kolom' en een 'het-kolom'.

4. *Een zoekplaat met 'richtlijnen'*

Kinderen/studenten lezen de richtlijnen om beurten en zoeken om de beurt naar kenmerken waardoor het zoeken gemakkelijker wordt. Gaandeweg ontdekken ze belangrijke details in zowel de plaat als in de zinnen. Op die manier ontdekken ze de functie van sleutelwoorden.

5. *Wat heb ik in mijn hand?*

Elke speler heeft twee kaarten met een dier getrokken uit een stapel. Eén kaart legt hij/zij zichtbaar op de tafel; de andere toont hij/zij niet. De spelers krijgen een lijst met woorden die ze mogen gebruiken bij het beschrijven van 'hun' dier, in vergelijking met het zichtbare dier. Het gaat om woorden zoals 'behaard', 'groot', 'klein', 'donzig', 'hard', 'kaal', 'wollig'... Wie raadt welk dier op de niet getoonde kaart staat, mag beide kaarten nemen. Wie aan het einde de meeste kaarten heeft verzameld en de meeste woorden correct heeft gebruikt, heeft gewonnen. Met dit spel kan je eigenschappen van dieren uit de lessen wereldoriëntatie herhalen en kinderen/studenten tegelijk laten ontdekken wat bijvoeglijke naamwoorden doen.

6. *Wat doen ze?*

Dit spel stimuleert en illustreert de integratie van denkrelaties, woordenschat en de eigenschappen van het naamwoordelijk gezegde. De kinderen/studenten krijgen een aantal foto's van personen en voorwerpen. Ze moeten goed naar het uniform kijken, zeggen welke foto's (met voorwerpen) bij welke persoon horen en vervolgens het beroep van de desbetreffende persoon benoemen. In de bespreking ontdekken ze dat alle zinnen een gelijkaardige structuur hebben: X is (beroep).

Noten

¹ *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands* (2009). Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum, Brussel.

² *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands* (2009). Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum, Brussel, p. 3.

³ *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands* (2009). Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum, Brussel, p. 3.

⁴ *Informatie voor de onderwijspraktijk. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs* (2010). Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV), Brussel, p. 76-79.

⁵ *Informatie voor de onderwijspraktijk. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs* (2010). Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV), Brussel, p. 76-79.

⁶ Stevens, M. & I. Callebaut (2000). *Taalbeschouwing op de basisschool. Reisgids met een leerlijn en 40 uitgewerkte lessen met tekstmaterialen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

⁷ T'Sas, J., <http://www.neejandertaal.be>. De methode staat op het net en is gratis te raadplegen.

Ronde 4

Tim Neutelings

Fontys Lerarenopleiding, Sittard

Contact: t.neutelings@fontys.nl

Taal moet je niet alleen gebruiken. De mogelijkheden van taalkunde in het voortgezet onderwijs

1. Verliezer of partner: taalkunde versus taalbeheersing in het voortgezet onderwijs?

Bij het ‘vak’ Nederlands in het voortgezet onderwijs wordt al jarenlang onevenredig veel aandacht besteed aan taalbeheersing. En dat, terwijl de taalvaardigheid van nogal wat instromende studenten uit het middelbaar en hoger beroepsonderwijs (mbo en hbo) ver beneden de maat is. Blijkbaar hebben de grote hoeveelheden vaardigheidsoverdrachten niet het gewenste effect, namelijk dat leerlingen door hebben dat ze het taalvaardigheidsproces aan het doorlopen zijn. De vele opdrachten en de overdreven aandacht aan de vaardigheden zijn te weinig uitdagend en bijgevolg niet echt motiverend en zijn er wellicht debet aan dat veel leerlingen niet graag naar het ‘vak’ Nederlands komen.

Als leerlingen in alle bestede tijd toch geen goede taalbeheersers worden en ze het vak niet interessant vinden, zet dat aan tot nadenken over een vernieuwing van het karakter en de invulling van het vak. Bij het vak ‘natuurkunde’ zouden leerlingen zich ook niet uitgedaagd voelen als ze alleen gevraagd zou worden om een eitje te koken of om thee te zetten. ‘Wat is water?’, ‘Wat zijn moleculen?’ en ‘Hoe verklaar je extractie?’ zijn wezenlijke vragen die natuurkunde tot een volwaardig vak maken. Vandaar: onderwijs is een taal als een ‘taal’! Breng achterliggende taalkundige kennis in contact met het dagelijkse gebruik van de taal. Dan is het niet meer taalkunde versus taalbeheersing, maar taalkunde *met* taalbeheersing.

Echter, hoe breng je dat in de praktijk?

2. Communicatief taalonderwijs en taalkunde

Dat taalbeschouwing en taalbeheersing elkaar niet bijten, blijkt al jaren en is in het bijzonder te zien in de definitie van communicatief taalonderwijs, zoals Bonset (2010) dat formuleert: “Taalonderwijs waarin leerlingen taal gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties, en waarbij reflectie plaats heeft op

dit taalgebruik ter verbetering van de taalvaardigheid”. In een oud boekje van Bouns & de Vos, *Taalbeschouwing en taalonderwijs* (1997), wordt hier nader op ingegaan en wordt stilgestaan bij de achtergronden ervan. Bouns & de Vos haken specifiek in op de term ‘reflectie’ en wijzen daarbij op het belang van taalkunde: “Reflectie in de huidige praktijk is echter nog te weinig een echte analyse van de taalsituatie (bijvoorbeeld de gelezen tekst), waarbij de leerling gedwongen wordt taalkundige kennis in te zetten”. Tot op de dag van vandaag is dat nog steeds zo. Van Gelderen ging in 1988 in *Taalbeschouwing, wat is dat?* ook al in op een bredere visie van taalbeschouwing: “[...] reflectie op alle aspecten van taal, namelijk formele, semantische en pragmatische”. Taalbeschouwing beschrijft hij als volgt: “In taalbeschouwingsonderwijs wordt leerlingen geleerd op een systematische wijze talige verschijnselen – formeel, semantisch en pragmatisch – te onderzoeken. Ze leren hierbij met taal over taal te spreken en met behulp hiervan conclusies te trekken over het eigen of andermans taalgebruik”. Kortom: de algemene tendens is dat reflectie op taalwerken en op het taalgebruik van en rondom leerlingen een meer taalkundige inslag mag krijgen.

3. Taalbeschouwing en didactiek

Om het onderwijs taalbeschouwelijker te maken en bij de reflectie op taal verder te gaan dan alleen te (laten) reflecteren op het taalgebruiksproces – en juist taalkundige achtergronden te laten ervaren door leerlingen – zullen docenten een denkomslag moeten maken. Hierin ligt in eerste instantie een taak bij de lerarenopleiding. Naast een voldoende scholingsaanbod – op eigen niveau – op alle gebieden van de taalkunde, is ook aandacht aan taalbeschouwingsdidactiek noodzakelijk. Naast een brede taalkundelijn heeft De Fontys Lerarenopleiding voor de tweedegraadsbevoegdheid in Sittard een module ‘taalbeschouwingsdidactiek’ in haar programma. De module maakt altijd veel los bij destudenten. Dat komt met name door het ‘eye-openerskarakter’. Eerst maken studenten kennis met verschillende taalbeschouwingsdidactieken, grofweg onder te verdelen in twee ‘kampen’: Hulshof & Hendrix (1996) met *Kennis over taal en taalverschijnselen* (taalkunde als apart onderdeel, met name voor het hoger algemeen voortgezet onderwijs en voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) versus Brouns & de Vos (1997) met *Taalbeschouwing en taalonderwijs* (taalkunde als taalbeschouwelijke inhoud bij het vaardighedenonderwijs, mits goed doordacht voor alle niveaus). Studenten verdiepen zich daarnaast in *Taalkunde getoetst*, het promotieonderzoek van Hendrix (1997) en *Taalkunde voor de twee fase van het vwo* (Hulshof 2006). Vanuit al die kennis gaan studenten zelf hun visie beschrijven over taalbeschouwing in het voortgezet onderwijs. Die visie komt uiteindelijk in de inleiding van het verslag, dat ze als toetsopdracht moeten maken.

In dat verslag komt ook de uitwerking van drie toetsopdrachten. In de eerste opdracht krijgen studenten lesvoorbereidingen te zien van taalbeheersingslessen. Ook krijgen ze

een setje tijdschriften van *Onze taal*. De opdracht is om de lessen eerst te analyseren en ze vervolgens een taalkundiger karakter te geven. Studenten grasduinen in *Onze taal* en komen bijvoorbeeld een artikel tegen over 't kofschip. Ze gaan de kennis uit dat artikel inbrengen in een les over werkwoordspelling, zodat die een taalbeschouwend karakter krijgt. Anderen kiezen ervoor om de teksten van een leesles te vervangen door taalkundige teksten, de tekstonafhankelijke vragen te laten staan en zelf een aantal tekstafhankelijke vragen bij te maken om er vervolgens dieper op in te gaan. De gekozen acties worden kort gepresenteerd en studenten moeten aangeven of ze de methode Hulshof & Hendrix of Brouns & de Vos hebben gebruikt. Daarna moeten de studenten zelf een les maken en die doorspekken met taalkundige kennis. Sommige studenten gaan droge methodelessen met feitvragen over moedertalen omzetten in lessen over hetzelfde onderwerp die een beroep doen op taalintuïtie, gevoel... Omdat veel leerlingen Limburgs spreken en dialect leeft in de klas, wordt de saaie methodeles omgezet in een wervende les, waarin (1) dialecten worden vergeleken met de standaardtaal, waarin (2) het begrip 'moedertaal' wordt gekoppeld aan dialect en waarin (3) discussies worden gevoerd over de herkomst van dialecten of over wanneer een variant een dialect wordt genoemd. De leerlingen bedenken inductieve analyseopdrachten bij filmpjes of muziekclips in verschillende taalvarianten en schromen zich niet om bij de bespreking op fonetiek en morfologie in te gaan. Anderen behandelen de spelling van bepaalde samenstellingen en gaan tegelijk in op morfologische verschijnselen en laten aan de hand van de website 'Bond Tegen Leenwoorden' (BTL) zien waarom morfologie een handig verschijnsel is in een taal. Een discussie over de wenselijkheid van leenwoorden in onze taal koppelt tot slot het taalsysteem aan taalcultuur. Studenten gaan steeds uit van wat leerlingen zien en horen in de taal om zich heen en eindigen met een theoretische taalkundige evaluatie op de les of met een levendige discussie. Levenskennis is taalkundige leerstof geworden.

De laatste, grootste en meest succesvolle opdracht heet 'Grammatica anders'. In die opdracht gaan de studenten op zoek naar situaties in het dagelijkse taalgebruik van leerlingen en koppelen ze er grammaticale onderwerpen aan. Zo laten studenten leerlingen 'woonkrantjes' analyseren aan de hand van een set opdrachten die van 'tekstvragen' naar 'de functies en vormen van bijvoeglijke naamwoorden' gaan. Ook mogen studenten spellen bedenken om grammatica in te slijpen. Zo bedacht een groep het spel 'Lopende zinnen'. Leerlingen krijgen in groep zinnen die ze moeten ontleden en vervolgens letterlijk gaan opknippen in zinsdelen. Ieder groepslid wordt als het ware een zinsdeel en de groepsgenoten presenteren zichzelf stap voor stap als zin. Tijdens het lopen vertellen de acteurs met een bordje om hun nek iets over hun eigenschappen als zinsdeel, bijvoorbeeld waar ze kunnen staan, van welk ander zinsdeel ze veel houden (persoonsvorm en onderwerp), met wie ze zeker niet in een zin willen staan, wat er verandert aan de zin met hun komst... Het spel kan, net zoals veel spellen, naar verschillende niveaus en varianten worden uitgewerkt en dat wordt dan ook besproken. De creativiteit van studenten wordt aangewakkerd door veel voorbeelden en de

resultaten zijn vaak verbluffend. Het is de bedoeling dat na een aantal jaren uit al die ideeën een alternatieve grammaticadidactiek wordt gemaakt voor in het voortgezet onderwijs. Hopelijk is dat geen utopie.

4. Een leerlijn taalbeschouwing in het voortgezet onderwijs - eerst gevoelig maken, dan klaarstomen

Uit de visiebeschrijvingen die studenten in de laatste bijeenkomst ook moeten presenteren, komen genuanceerde meningen naar voren, maar er spreekt een algemene tendens uit: in de onderbouw moeten leerlingen overspoeld worden met taalkundige weetjes. Ze moeten met andere woorden taalgevoelig worden gemaakt. Dat geldt ook in aangepaste mate voor leerlingen uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Taalkunde mag dan wel redelijk expliciet aan de orde komen in de theoretische leerweg van het vmbo (vmbo-t), in het hoger algemeen voortgezet onderwijs en in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (grammatica, taal en communicatie, taalvariatie...), toch moet het vooral nog een ondersteunend karakter hebben bij de vaardigheden. De gebiedende wijs, bijvoorbeeld, moet behandeld worden bij het lezen van een recept, een beetje fonetische kennis is leuk bij 't kofschip en als het gaat over het foutieve gebruik van 'hun' in 'Hun hebben dat gedaan' mag het gaan over persoonlijke voornaamwoorden. In de bovenbouw wordt het dan tijd om taalkundige diepgang te creëren door het als vak te geven.

Wordt de hierboven vermelde algemene tendens nu naast de doorlopende leerlijn 'Taalkunde' in het voortgezet onderwijs gelegd, zoals Hulshof die schetst in "Van grammatica naar taalkunde" in de 'Special' van *Levende Talen*, dan zitten daar opvallend veel overeenkomsten in. Bij alle uitgangspunten en in de werkwijze van Hulshof – (a) grammatica inbedden in lessen over taalkundige onderwerpen; (b) grammatica niet beperken tot aandacht voor de standaardtaal, maar ook aandacht hebben voor niet-standaardtaal; (c) grammaticale terminologie niet alleen gebruiken bij grammaticaoefeningen; (d) taalkundige tekstanalyse aanhalen bij leesvaardigheid, in het leesdossier (taalkundige analyse proza en poëzie) – zijn zijn legio voorbeelden te geven. Concreet worden die zichtbaar in de praktijkvoorbeelden tijdens de workshop.

5. Aha!

Een student zei ooit dat leerlingen bij het uitvoeren van met taalkunde doorspekte lessen letterlijk 'aha!' riepen en dat dát zijn gouden moment van het jaar was. De taal werd logisch en viel als een puzzel ineen. Voor het eerst in zijn leven keek hij met zijn leerlingen op een nieuwe manier naar onze taal.

Je weet niet wat je weet is de titel van een taalkundeboek dat ooit geschreven is voor het voortgezet onderwijs. Een perfecte titel, waar de hele taalbeschouwingsdidactiek in Sittard op geschoeid is. Een didactiek die taal(gebruik) bewust en logisch maakt en die de leerling een kijkje leert nemen in zijn eigen taalkeuken. Een didactiek, die voor het voortgezet onderwijs voorlopig nog de naam draagt: 'Je weet niet wat je mist'.

Referenties

- Bonset, H. (2010). *Nederlands in de onderbouw*. Uitgeverij Coutinho.
- Brouns, T. & B. de Vos (1997). *Taalbeschouwing en taalonderwijs*. Utrecht: APS.
- Doughty, P. (1978). *Taalgebruiken*. Wolters-Noordhoff.
- Hendrix, T. (1997). *Taalkunde getoetst. De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.
- Hulshof, H. & T. Hendrix (1996). *Kennis over taal en taalverschijnselen*. Uitgeverij Coutinho.
- Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hulshof, H. (2009). "Van grammatica naar taalkunde. Van een doorlopende naar een doodlopende leerlijn". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 97 (special), p. 12-19.
- Valkenburg, F. & A. Van Bruggen (1994). "Bond tegen leenwoorden". (<http://bond-tegenleenwoorden.nl/WaaromBTL.html>).
- Van Dort-Slijper, M.K., W.G. Klooster & J.H.J. Luif (1975). *Je weet niet wat je weet*. Culemborg: Educaboek.
- Van Gelderen, A. (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammaticaonderwijs*. Amsterdam: SCO.

Maria van der Aalsvoort
ILS, Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: m.vanderaalsvoort@ils.ru.nl

Taalkunde in het schoolvak Nederlands: wat hebben methodes ons te bieden?

1. Introductie van taalkunde in de tweede fase en de relatie schoolvak / vakwetenschap

De universitaire neerlandistiek in Nederland bestaat van oudsher uit de onderdelen ‘taalkunde’ en ‘letterkunde’ en sinds eind jaren 1960 ook uit ‘taalbeheersing’. In het schoolvak Nederlands zijn voornamelijk onderwijs in letterkunde, in mondelinge taalvaardigheid en in lees- en schrijfvaardigheid vertegenwoordigd. Als taalkunde in het verleden al een plaats kreeg, was dat meestal in de vorm van grammatica. In de jaren 1970 werd de term ‘taalbeschouwing’ geïntroduceerd voor (pogingen tot) metalinguïstische activiteiten in het taalonderwijs. In diezelfde periode verloor dat metaperspectief op taal echter terrein aan het onderwijs in vaardigheden, dat inmiddels veruit het grootste deel van het vak uitmaakt.

De afgelopen twintig jaar is in Nederland – soms hevig – discussie gevoerd over de invoering van het onderdeel ‘taalkunde’ in het schoolvak Nederlands. Sinds 2007 staat expliciet in het schoolexamen dat een school domeinen naar keuze aan de orde kan stellen. Taalkunde is daarbij een van de mogelijkheden en methodes springen daar op in.

De inhouden van schoolvakken in het voortgezet onderwijs zijn op de een of andere manier verbonden met verwante academische disciplines. Maar het proces van vertaling en selectie van het ene naar het andere discours, en de machten en krachten die daarin een rol spelen, blijven vaak onzichtbaar. De inhoud van een schoolvak – hier concreet het schoolvak Nederlands – ‘is zoals hij is’ en is niet gemakkelijk voor onderzoek toegankelijk. Toch is het karakter van een schoolvak niet zonder meer vanzelfsprekend. Het proces van leerstofselectie – en in hoeverre er (daarbij) een relatie is tussen de vakwetenschap en het schoolvak – is mensenwerk. De introductie van het schoolvakonderdeel ‘taalkunde’ in het voortgezet onderwijs biedt de mogelijkheid om inzicht te krijgen in dat proces en in het doen en laten van de daarbij actieve partijen zoals het ministerie, de SLO, taalwetenschappers, vakdidactici, docenten en schoolboekenmakers. In deze bijdrage bespreek ik de leerstofselectie door schoolboekenma-

kers en de opvattingen over de relatie tussen het schoolvak en de vakwetenschap die daarbij zichtbaar worden.

2. Leerstofselectie in de methodes voor de tweede fase

2.1 *Aanbod*

Voor zover schoolboeken taalkunde aanbieden voor de tweede fase, gebeurt dat enerzijds in aparte taalkundemethodes en anderzijds als onderdeel of bijlage in taalvaardigheidsmethodes.

In de taalvaardigheidsmethodes is taalkunde als bescheiden keuzeonderdeel toegevoegd, met weinig aanbod van taalkundige kennis en veel zelfwerkzaamheid en onderzoek door de leerlingen. In één geval wordt daarbij onderscheid gemaakt voor het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), in een ander geval niet en in het derde geval is de methode alleen voor het vwo bestemd. In alle taalvaardigheidsmethodes wordt bovendien consequent gesproken over taalbeschouwing in plaats van over taalkunde.

De twee aparte taalkundemethodes bieden veel taalkundige kennis aan (en een uitgebreide docentenhandleiding) met daarnaast veel ruimte voor onderzoek en zelfwerkzaamheid door de leerlingen. Ze richten zich beide nadrukkelijk op vwo-leerlingen. Die methodes hebben het consequent over 'taalkunde' en niet over 'taalbeschouwing'.

2.2 *Modulen taalkunde voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs*

Vooruitlopend op de keuzemogelijkheid voor het onderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands, gaf het ministerie van OCW opdracht aan de Rijksuniversiteit Groningen om voorbeeldmateriaal te ontwikkelen en te beproeven (De Glopper & Herder 2005). Uitgangspunt was dat de taalkunde niet alleen een bijdrage levert aan de algemene ontwikkeling van leerlingen, maar ook moet bijdragen aan de oriëntatie en voorbereiding op een wetenschappelijke studie in de taalkunde. Het lesmateriaal is bedoeld voor 5/6 vwo en, mits wat extra begeleiding, ook voor 4/5 havo.

De onderwerpen die aan bod komen zijn:

- taalsysteem;
- taal en evolutie;
- taalverwerving en meertaligheid;
- taal, denken en hersenen.

2.3 Taalkunde voor de tweede fase van het vwo

Taalkunde voor de tweede fase van het vwo (Hulshof, Rietmeijer & Verhagen 2006) is uitsluitend bedoeld voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs. De methode heeft als uitgangspunten: de taalkunde, taal als object en intellectueel uitdagende kennis bieden. Naast het verwerven van die kennis, wordt ook het zichtbaar maken van de studie van taal in het algemeen en die van het Nederlands in het bijzonder als doelstelling genoemd.

De onderwerpen die aan bod komen zijn:

- taal en communicatie;
- taalvariatie;
- taalverwerving;
- taalverandering;
- pragmatiek;
- semantiek;
- grammatica.

2.4 Nieuw Nederlands 4/5 havo (4 vwo / 5/6 vwo)

Sinds 2007 bevat de methode *Nieuw Nederlands* (Steenbergen e.a. 2007) voor 4/5 havo een cursus 'taalbeschouwing'. Leerlingen dienen de leerinhouden zelfstandig te verwerken. Korte, schematische stukjes theorie van de schrijvers worden afgewisseld met korte, actuele teksten van het internet, uit vakbladen, uit opiniebladen... De onderwerpen die voor 4/5 havo aan bod komen zijn:

- taalverwerving;
- taalvariatie;
- taalverandering;
- taalproblemen.

Sinds 2008 bevat de methode ook voor 4 vwo en 5/6 vwo een cursus 'taalbeschouwing'.

De onderwerpen die voor 4 vwo aan bod komen zijn:

- taalvariatie;
- taalverandering;
- taalstructuur.

De onderwerpen die voor 5/6 vwo aan bod komen zijn:

- fonetiek en fonologie;
- semantiek;
- syntaxis.

2.5 *Op Niveau Tweede Fase, katern Taalbeschouwing*

Sinds 2007 biedt de methode *Op Niveau Tweede Fase* (Jongsma e.a. 2007) een keuze-katern over taalbeschouwing. De katern bestaat voornamelijk uit opdrachten en voorziet achterin van een summier, theoretisch overzicht ter ondersteuning.

De onderwerpen die aan bod komen zijn:

- taal en communicatie;
- verbaal en non-verbaal;
- taalverwerving;
- klanken;
- van klank tot letterteken;
- nieuwe woorden;
- woordopbouw;
- woord en betekenis;
- zinsbouw;
- taalhandelingen;
- de herkomst van het Nederlands;
- geschiedenis van het Nederlands;
- etymologie;
- taalvariatie;
- taalnormen.

2.6 *Talent (5/6 vwo)*

Sinds 2008 biedt *Talent* (C. Ravensloot e.a. 2008) in het handboek voor 5/6 vwo een module 'taalbeschouwing' aan. Bij de module horen ook teksten over taalbeschouwing in een afzonderlijk tekstenboek. De module 'taalbeschouwing' begint met een aantal paragrafen theorie. Daarna volgen een aantal vragen over elk onderwerp dat in de theorie werd behandeld, waarbij ook gebruikgemaakt moet of kan worden van teksten in het tekstenboek. De cursus eindigt met vijf onderzoeksopdrachten.

De onderwerpen die in de theorie aan bod komen zijn:

- wat is taal?;
- taalgeschiedenis;

- taalvariatie;
 - etymologie;
 - grammatica;
- transformationeel-generatieve grammatica.

3. Opvattingen over de relatie vakwetenschap en schoolvak Nederlands

De taalvaardigheidsmethodes laten zich vrijwel niet uit over hun uitgangspunten en helemaal niet over een relatie tussen de vakwetenschap en het schoolvak Nederlands. Wel kiezen ze consequent voor de term ‘taalbeschouwing’ en zijn ze vooral gericht op vaardigheden en nauwelijks op reproduceerbare taalkundige kennis. De taalkundemethodes, daarentegen, maken hun uitgangspunten wel expliciet. Ze noemen daarbij nadrukkelijk hun doelstelling, namelijk het zichtbaar maken van de studie van taal in het algemeen en die van het Nederlands in het bijzonder. Bovendien kiezen ze voor de term ‘taalkunde’ en leggen ze de nadruk op het verwerven van de kennis van taal en taalverschijnselen en de toepassing en onderzoeksvaardigheden die typisch zijn voor de taalkunde (bijvoorbeeld het verzamelen van taalmateriaal ter toetsing van een taalkundig vermoeden).

Ook de SLO spreekt zich uit over het schoolvakonderdeel ‘taalkunde’. In opdracht van het ministerie van OCW biedt de SLO handreikingen per vak met suggesties en adviezen voor de inrichting van het schoolexamen in de tweede fase. In 2007 gebeurde dat voor het schoolvak Nederlands (Bonset 2007). Over taalkunde lezen we: “Naar onze mening is taalbeschouwing als taalculturele vorming (een aanduiding die wij prefereren boven taalkunde) een potentieel waardevolle aanvulling van de examenprogramma’s Nederlands. Voorwaarde is wel dat de ontwerpers van het lesmateriaal niet primair denken vanuit de wetenschappelijke discipline, maar vanuit het maatschappelijke belang van kennis over taal en taalgebruik van leerlingen. Dat betekent aandacht voor thema’s als meertaligheid, taalvariatie, taalverandering en taalontwikkeling” (Bonset 2007: 43). De handreiking van de SLO betoogt dat er voor onderwerpen binnen de taalkunde – waarvoor de SLO de aanduiding taalbeschouwing preferert – niet gedacht moet worden vanuit de wetenschap, maar vanuit het maatschappelijk belang van kennis over taal en taalgebruik. Wat de leerstofselectie in de methodes betreft, is daarmee samenhangend een onderscheid te maken in perspectieven die uitsluitend verwijzen naar het taalgebruik (en de maatschappelijke en individuele implicaties daaromheen) en perspectieven die daarnaast het taalsysteem aan de orde stellen. Alleen *Nieuw Nederlands* (4/5 havo) beperkt zich tot de lijn van de handreiking voor wat betreft de keuze van de onderwerpen. Alle overige methodes richten zich daarnaast in meer of mindere mate op taalkundige kennis over het taalsysteem.

Ten slotte. De vraag die nu voorligt is natuurlijk wat docenten in de praktijk met de leerstofselectie en de opvattingen doen? Welk lesmateriaal vinden zij belangrijk voor

hun leerlingen en voor de maatschappij? Hoe staan zij tegenover het verwerven van taalkundige kennis? En welke opvattingen hebben zij over de relatie tussen schoolvak en vakwetenschap?

Referenties

- Bonset, H. (2007). Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo, tweede fase. Enschede: SLO.
- De Glopper, C. & A. Herder (2005). Modulen taalkunde voor de tweede fase van het vwo. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). Taalkunde voor de tweede fase van het vwo. Amsterdam: AUP.
- Jongsma, H. et al. (2007). Op Niveau Tweede Fase, Pieken! Taalbeschouwing, keuze-module havo/vwo. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Ravensloot, C. et al. (2008). Talent, Nederlands voor de tweede fase, Handboek 5/6 vwo. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Ravensloot, C. et al. (2008). Talent, Nederlands voor de tweede fase, Tekstenboek 5/6 vwo. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Steenbergen, W. et al. (2007). Nieuw Nederlands (4/5 havo). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Steenbergen W. et al. (2008). Nieuw Nederlands (4 vwo). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Steenbergen W. et al. (2008). Nieuw Nederlands (5/6 vwo). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van der Aalsvoort M. & B. van der Leeuw (1992). *Taal, school en kennis*. Enschede: VALO Moedertaal/Nederlandse Taalunie.
- Van der Aalsvoort, M. (2010). "Taalkunde in het schoolvak Nederlands in de tweede fase". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, special Taalkunde, p. 33-36.

Bart Masquillier

VVKBaO

Contact: bart.masquillier@vsko.be

Praktische taalbeschouwing op de basisschool en in de eerste graad secundair onderwijs anno 2010

1. Waarom een eenduidige kennisbasis in verband met taalkundige en redekundige ontleding bij 10- tot 14-jarigen in Vlaanderen vanaf 2010?

Naar aanleiding van de talennota (Vandenbroucke 2007) zijn de eindtermen en leerplannen Nederlands voor het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs vernieuwd. Het katholiek onderwijs in Vlaanderen heeft dat aangegrepen om de taalkundige en de redekundige kennis en vaardigheden tussen de onderwijsniveaus nog beter op elkaar af te stemmen. Daarmee is een duidelijke kennisbasis gelegd voor 10- tot 14-jarigen.

Er zijn een aantal goede redenen om de kennis over woorden en zinnen aan jonge leerlingen te onderwijzen. Ten eerste zullen leerlingen, naarmate ze ouder worden, meer rekening moeten houden met de structurele aspecten van het taalsysteem. Ze hebben gaandeweg nood aan een groeiend inzicht in het taalsysteem om het taalgebruik dat ze al vlot hanteren nog te verfijnen en correct vorm te geven. Ten tweede kan inzicht in het taalsysteem helpen bij het beheersen van vooral de werkwoordspelling. Om de spelling van de werkwoorden te beregelen en te begrijpen, zijn een massa taalbeschouwelijke termen nodig, zoals 'werkwoord', 'persoonsvorm', 'persoon', 'onderwerp', 'infinitief', 'voltooid deelwoord', 'stam', 'uitgang', 'enkelvoud', 'meervoud' en 'tijd'. Ten derde ondersteunt taalbeschouwelijk onderwijs het leren van moderne en klassieke vreemde talen. Daarbij koppelen de leerlingen verschijnselen, termen en begrippen aan gelijkaardige verschijnselen in een vreemde taal. Maar ook vanuit een vreemde taal kunnen leerkrachten en leerlingen verschijnselen, termen en begrippen bespreken die ze tegelijkertijd of nadien ook in de Nederlandse taal onderzoeken. De beide onderwijsniveaus hebben in hun respectievelijke leerplannen geprobeerd om die kennis en vaardigheden goed te verdelen over de verschillende leeftijden. Dat willen we aantonen door middel van enkele praktijkvoorbeelden.

Taalbeschouwing ontstaat het best vanuit een behoefte van de leerling om vat te krijgen op het systeem. De leerling denkt na over taalverschijnselen, neemt ze waar en probeert ze te begrijpen, te interpreteren en te verwerken. Hij probeert op die manier zijn taalgebruik te verbeteren.

2. Taalbeschouwing in functie van een groeiend inzicht in de structuur van de zin

“Ik las na de basisschool niet echt veel boeken meer, ik las alleen boeken omdat het moest voor school, ik lees geen boeken meer, omdat ik het veel te druk heb met sporten en andere dingen, op de middelbare school kreeg je een boekenlijst waar je uit moest kiezen en je moest er toen een boekentoets over maken.

Ik lees niet veel meer, ik lees alleen als ik op vakantie ga, dan lees ik geen boeken, want ik heb nooit zin om er zolang over te doen, dus lees ik meestal stripverhalen. Ben ik nu geen goede lezer meer?”

Bij een schrijfoefening kun je naast de boodschap ook bepaalde aspecten van het taalstelsel bespreken. Zo kun je bijvoorbeeld focussen op zinnen. Om de reflectie te ondersteunen biedt de leraar in de eerste graad van de A-stroom vragen aan. Ook een schema kan helpen. Enkele voorbeelden:

- Welke fouten vallen op in de bovenstaande tekst op het gebied van de zinnen, de leestekens... Bespreek wat er ‘fout’ loopt.
- Bestudeer de zinnen:
 - Zijn die lang/kort?
 - Enkelvoudig of samengesteld?
 - Welke soorten zinnen komen er aan bod? Vragen, instructies, mededelingen...?
 - Welke leestekens horen bij die soorten zinnen?
 - Welke tijden vind je hier terug? Waarom die keuze?
 - ...
- Wat is het onderwerp van de (eerste) zin?
- Wordt het onderwerp herhaald of hoe merk je waar het over gaat in de tweede en de volgende zinnen? Kan je het onderwerp in bepaalde delen weglaten? Klopt het gebruik van het onderwerp in de hele tekst?
- Op welke plaats in de zinnen vind je dat onderwerp?
- Kun je afwisseling brengen? Hoe doe je dat?
- Waar is inversie zinvol? Wat is de bedoeling?

Op die manier leren de leerlingen de soorten zinnen kennen en koppelen ze die aan het gebruik en het doel van die zinnen, met daarbij aansluitend het gebruik van leestekens.

Zin - voorbeeld	Soort zin	Eindeleesteken	Doel van de zin
Ik lees geen boeken meer omdat ik het veel te druk heb met sporten en andere dingen.	mededelende zin	punt vraagteken	informereren, iets meedelen je stelt nog iets in vraag wat je eerst mededelend wou brengen ...
Ben ik nu geen goede lezer meer?	vragende zin	vraagteken	je vraagt informatie ...
Ik moest er toen een toets over maken!	uitroepende zin/bevelende zin	uitroepteken of punt	gevoel uiten. bevel geven.

Figuur 1: Soorten zinnen.

Ze zien het belang in van afwisseling in de zinsbouw. Door de ‘verplichte’ afwisseling in de zinsbouw denken leerlingen na over wat ze precies willen uitdrukken en over welke soort zin ze daarvoor kunnen gebruiken.

Zin met inversie – voorbeeld	Doel: vraag of nadruk (andere?)
Ben ik nu geen goede lezer meer? Na de basisschool las ik niet echt veel boeken meer. (tegenover: Op de middelbare school kreeg <i>ik</i> een boekenlijst ...)	Vragende zin: ja-nee-vraag en vraagwoordvraag Zinsdeel dat voorop staat krijgt extra nadruk/aandacht

Figuur 2: Zinnen met inversie.

3. Taalbeschouwing als ondersteuning bij de werkwoordspelling

De leerlingen van het vijfde leerjaar (groep 7) spelen een kwartet met verschillende werkwoorden. Daardoor gebruiken ze onbewust nogmaals de terminologie rond de werkwoorden en ontdekken ze op een speelse manier de gelijkenissen en de verschillen tussen de werkwoordvormen.

Mogelijke vraag na een aantal spelletjes is: ‘Rangschik de vormen van de werkwoorden uit het kwartet in de volgende tabel. Wat valt je op?’

Infinitief	Stam tegenwoordige tijd	Tegenwoordige tijd 3 ^{de} persoon enk.	Tegenwoordige tijd 3 ^e persoon mv.	Verleden tijd enk.	Verleden tijd mv.	Andere vorm
spelen	speel	speelt	spelen	speelde	speelden	gespeeld
werken						

Figuur 3: Werkwoorden.

spelen



infinitief	spelen
3 ^{de} persoon enkelvoud tegenwoordige tijd	speel
3 ^{de} persoon enkelvoud verleden tijd	speelde
andere vorm	gespeeld

Figuur 4: Werkwoorden kwartetkaart.

basisonderwijs	eerste graad secundair onderwijs
werkwoord	hulpwerkwoord
infinitief	koppelwerkwoord
stam	imperatief
uitgang	toekomende tijd
persoonsvorm	voltooid deelwoord
enkelvoud	onvoltooide tijd
meervoud	voltooide tijd
persoon, 1 ^{ste} persoon, 2 ^{de} persoon, 3 ^{de} persoon tijd, tegenwoordige tijd, verleden tijd	

Figuur 5: Werkwoorden overzicht.

4. Taalbeschouwing in functie van de moderne vreemde talen en het inzicht in de wetmatigheden in de eigen taal

“Op een tekening (prent, foto) zie je een prachtig huis. Benoem alle kamers van dat huis in het Frans en in het Nederlands. Schrijf ze op in de twee kolommen. Voorzie elk zelfstandig naamwoord van de passende lidwoorden. Pas op: van sommige kamers zijn er meerdere! Je mag gebruikmaken van internet en woordenboeken”.

Vragen:

‘Welk verband zie je tussen de lidwoorden in het Nederlands en het Frans?’, ‘Welke gelijkenissen zie je?’, ‘Welke verschillen?’, ‘Welke vragen stel je jezelf?’ en ‘Wat kan je besluiten?’

Lidwoorden			
Frans		Nederlands	
le	couloir	de	gang
	garage	de	garage
	grenier	de	zolder
la	cuisine	de	keuken
	toilette	het	toilet
	salle de séjour	de	woonkamer
les	les salles de bains chambres à coucher	de	badkamers
		de	slaapkamers
un	couloir	een	gang
	garage		garage
	grenier		zolder
une	cuisine		keuken
	toilette		toilet
	salle de séjour		woonkamer
des	les salles de bains chambres à coucher	/	badkamers
			slaapkamers

Figuur 6: Lidwoorden.

Door dergelijke oefeningen te maken, ontdekken de leerlingen dat:

- het Frans zes lidwoorden telt en het Nederlands slechts drie;
- het Nederlands onzijdige woorden heeft en het Frans slechts mannelijke en vrouwelijke woorden;
- het onbepaald lidwoord in het Frans ook afhangt van het genus van de woorden;

- je, om de lidwoorden juist te gebruiken in het Frans, goed moet weten wat een genus is van een woord;
- het in het Nederlands niet uitmaakt voor het lidwoord of het genus mannelijk of vrouwelijk is;
- woorden in het Nederlands wel degelijk ook een genus hebben;
- je het merkt als je een woord vervangt door een verwijzwoord;
- het Nederlands geen lidwoorden heeft voor onbepaalde zelfstandige naamwoorden in het meervoud;
- een onzijdig woord de ene keer in het Frans een vrouwelijke woord kan zijn en de andere keer een mannelijk woord.

basisonderwijs	eerste graad secundair onderwijs
Lidwoord	Bepaald lidwoord
Onzijdig	Onbepaald lidwoord
Vrouwelijk	Genus
Mannelijk	

Figuur 7: Lidwoorden overzicht.

Ronde 7

Ria Van der Mueren

Onze-Lieve-Vrouw-Presentatie humaniora, Sint-Niklaas

Contact: riavandermueren@gmail.com

Van luister- en kijkvaardigheid naar taalbeschouwing: namen noemen, het zelfstandig naamwoord

8

1. Taalvaardig

Wie taalvaardig is, heeft meer kansen om zichzelf te realiseren, om anderen te ontmoeten en samen met die anderen een eigen wereld uit te bouwen. Communicatie helpt je om iemand te zijn en om jezelf en de wereld rondom je te benoemen.

Taal maakt je vaardig in het leven en helpt je om in de wereld een plaats te veroveren op verschillende gebieden. Het verruimt je mogelijkheden, want taal schept een band tussen jou en mij en geeft namen aan wie of wat je omringt. Hoe beter je de taal beheerst, hoe beter je jezelf kunt uitdrukken en hoe beter je kunt worden wie je wilt worden.

In de lessen ‘taalbeschouwing’ willen we leerlingen daarbij helpen. Het doel van taalbeschouwing is om leerlingen te leren om de juiste taalvariëteit, de juiste woorden en de juiste zinsbouw te kiezen.

2. Taal beschouwen

De lessen taalbeschouwing vertrekken vanuit communicatie. Ze zetten het taalgebruik (TG) en het taalsysteem (TS) in de kijker. Meestal wordt een onderscheid gemaakt tussen nadenken over taal*gebruik* en nadenken over taal*systematiek*. Met taalsystematiek worden de regels van de taal zelf bedoeld. Die regels staan niet zomaar op zich. Het is daarom zinvol om het taalsysteem met al zijn regels te bekijken als een onderdeel van het taalgebruik. Want om je taal goed te gebruiken, moet je immers ook de regels van de taal laten werken.

“Taalbeschouwing: niet nadenken over taalgebruik kan fataal zijn, er wel over nadenken fascinerend”, zegt Ides Callebaut (In: Callebaut e.a. 1999).

3. Taal leren

Een enthousiaste leraar vindt plezier in het taalgebruik van zijn leerlingen en van anderen, en ziet fouten als kansen. Daardoor kan hij zijn leerlingen laten nadenken over hoe we taal gebruiken. Vanuit de realiteit vertrekken kan de interesse voor het buitengewoon wonderlijke van ons taalgebruik opwekken. De leraar die weet hoe formidabel het taalvermogen van jongeren is en hoe eindeloos boeiend het taalgebruik van mensen kan zijn, kan voor boeiende momenten van taalbeschouwing zorgen.

Onderwijs in taalbeschouwing heeft ook nood aan een leraar die ‘normaalfunctioneel taalonderwijs’ probeert te geven. Het begrip ‘normaalfunctioneel’ is al in 1976 door Steven ten Brinke gelanceerd. ‘Normaalfunctioneel taalonderwijs’ is taalonderwijs dat de leerlingen als zinvol voor zichzelf ervaren. De leraar gaat inductief te werk. Vanuit het waarnemen van voorbeeldteksten, ontdekken leerlingen zelf hoe taal gebruikt wordt en hoe de taalsystematiek werkt. Trouwens, taal kan je maar echt begrijpen als je kijkt hoe taal gebruikt wordt. Stimuleer je leerlingen daarom om zelf voorbeelden te zoeken om het taalsysteem of het taalgebruik te ontrafelen. Vraag hen om die voorbeelden te onderzoeken en te ordenen en om daaruit zelf een besluit te trekken. Daarna kan de leraar met de besluiten aan de slag en samen met zijn leerlingen een regel verwoorden en vastzetten. Belangrijk zijn ook de oefenfases in de taallessen. Leerlingen oefenen eerst met zinvolle invul- en aanvuloefeningen in een context om daarna tot een spontane transfer in een communicatieve oefenfase te komen. Hier gaat het over allerlei korte spreek- en schrijfoefeningen.

4. Kijken en luisteren

We willen dus kijken en luisteren om vaardig met de eigen taal om te springen en om na te gaan welke taal in allerlei communicatiesituaties gebruikt wordt.

Hoe kan je als zender je boodschap verpakken voor een welbepaalde ontvanger? En natuurlijk moet ook die boodschap voldoen aan de regels van het taalsysteem.

Best wel leuk, om samen op die manier taal te beschouwen!

Tijdens de sessie is het taalgebruik dat leerlingen in een fragment observeren de start voor een boeiende les over het zelfstandig naamwoord.

Referenties

Callebaut, I., S. de Jonckheere & M. Stevens (1999). *Taalbeschouwing op de basisschool: basisboek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Daems, F., K. Van den Branden & L. Verschaffel (red.) (2004). *Taal verwerven op school*. Leuven: Acco.

Ten Brinke, S. (1976). *The complete mother-tongue curriculum*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longmann.

Ronde 7

Hans Hulshof & Ad van der Logt
ICLON, Universiteit Leiden
Contact: Logt@iclon.leidenuniv.nl

8

Taalkunde taalkundig getoetst

1. Een doorlopende leerlijn taalkunde

In de onlangs door Levende Talen uitgegeven special *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* droeg Hulshof (2010) bouwstenen aan voor een doorlopende leerlijn taalkunde in het voortgezet (secundair) onderwijs. Met inachtneming van het niveauverschil tussen leerlingen uit de onderbouw (12-15 jarigen) en bovenbouw (16-18 jarigen) deed hij enkele voorstellen van hoe zo'n doorlopende leerlijn eruit zou kunnen zien. In figuur 1 wordt het niveauverschil voor taalvariatie en taalverwerving uitgewerkt. Tussen haakjes wordt bij elk onderwerp de doelstelling vermeld.

Niveau	Taalvariatie	Taalverwerving
onderbouw (12-15 jr.)	Taalvariatie 1 (Je weet dat er taalverschillen zijn binnen de taalgemeenschap en je kunt er enkele noemen)	Taalverwerving 1 (Je weet dat kinderen hun taal gefaseerd verwerven en je kunt de fasen met een voorbeeld noemen)
bovenbouw (16-18 jr.)	Taalvariatie 2 (Je weet welke taalverschillen er kunnen zijn binnen een taalgemeenschap en je weet waardoor taalverschillen binnen een taalgemeenschap veroorzaakt worden).	Taalverwerving 2 (Je kent de drie theorieën die zich bezighouden met het probleem van kindertaalverwerving, je kent de perioden van taalverwerving met bijbehorende kenmerken en je weet wat tweetaligheid is).

Figuur 1: Niveaus taalvariatie en taalverwerving.

De vraag is nu hoe docenten leerlingen van niveau 1 naar niveau 2 kunnen begeleiden. In de meeste methodes voor het vak Nederlands komt niveau 1 steeds meer aan bod, maar we moeten vaststellen dat de ophoging naar niveau 2 veelal achterwege blijft.

Een voorbeeld voor het onderdeel ‘taalverwerving’. In *Nieuw Nederlands 4/5 Havo* (Steenbergen e.a. 2007) komt het onderwerp taalverwerving aan de orde via een fasering die als een eenvoudig OVUR-model (oriëntatie, voorbereiding, uitwerking en reflectie) getypeerd kan worden. Het begint met een oriëntatie in de vorm van een kort woord vooraf, een beschrijving van de studielast en van de doelen. Als voorbereiding volgt beknopte informatie (met opdrachten) over twee onderwerpen: ‘kindertaalverwerving’ en ‘tweedetaalverwerving’. Twee daarbij aansluitende onderzoeksopdrachten vormen de beoogde uitvoeringsfase. Het terugvragen naar de realisatie van de doelen kan als reflectie worden beschouwd. Dat geldt uiteraard ook voor de bespreking van de resultaten van de onderzoeksopdrachten. Het gaat dus duidelijk om vier te onderscheiden onderdelen, die niet te ingewikkeld zijn en geschikt zijn voor de tweede fase van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo). De ‘O’ en de ‘R’ uit het OVUR-model zijn wat aan de beknopte kant, evenals de voorbereidende informatie. Is een dergelijke opzet de enige vorm om taalkundige onderwerpen te behandelen? Neen, er zijn meer variaties mogelijk, ook naar niveau, zoals we in deze bijdrage kort zullen toelichten.

2. Didactische modellen taalkunde

In dezelfde special van *Levende Talen* beschreven Hulshof & van der Logt (2010) vier didactische modellen die zowel bij directe instructie als bij vraaggestuurd onderwijs

ingezet kunnen worden. Omdat het OVUR-model ten grondslag ligt aan de meeste methodes Nederlands die in het Nederlandse voortgezet onderwijs worden gebruikt, ligt het voor de hand om dat model in verschillende varianten ook bij het onderwijs in taalkunde te gebruiken. Uit evaluaties van docenten en studenten die met onderstaande modellen hebben gewerkt, concluderen we dat het OVUR-principe ook bij onderwijs in de taalkunde toepasbaar is.

2.1 Model 1: OVUR

Bij het OVUR-model gaat het om de stapsgewijze benadering bij het uitvoeren van complexe taaltaken. Niet alleen het te leveren product staat centraal, maar ook de verantwoording van de gemaakte keuzes die tot dat product hebben geleid. Zo worden de leerlingen in staat gesteld zelf vorm te geven aan het leerproces en wordt zelfstandig leren bevorderd. Het leerproces is dan het doorlopen van een vast handelingsschema, waarmee het denken zichtbaar en inzichtelijk kan worden gemaakt. De bevindingen uit de reflectiefase worden meegenomen als leereffect naar een volgende taak. Zo wordt het leren een cyclisch proces op een steeds hoger niveau (Projectgroep Nederlands V.O. 2002). We gaan ervan uit dat het uitvoeren van de onderzoeksopdrachten het doel vormt.

2.2 Model 2: Vanuit verwondering en vraagstelling werken

Wil er van leren sprake zijn, dan dient de docent ervoor te zorgen dat er bij leerlingen een leerbehoefte of leervraag wordt gecreëerd. Bijkomend effect is dat door het stellen van een 'echte' vraag tevens de motivatie wordt bevorderd. In dit tweede model gebeurt dat vooral in de oriëntatiefase. Leerlingen verkennen de leerstof door verschillende vragen, die meestal van buiten de lesmethode afkomstig zijn, te verkennen of te bestuderen. Aan de hand van een vraag van de docent – of in een later stadium: van de leerlingen – worden interessante aspecten van de leerstof uitgelicht.

2.3 Model 3: Vanuit tekst(en) werken

In het derde model streven we ernaar dat leerlingen teksten met taalkundige onderwerpen niet vanuit geïsoleerde deelvvaardigheden lezen, maar dat met de leerlingen wordt toegewerkt naar een samenhangende leesprocedure. Het studerend lezen en de samenvatting fungeren hier als tussenstadium voor het uiteindelijke doel: de verwerking en beoordeling van de taalkundige stof. Leerlingen ervaren de vragen en opdrachten als ondersteuning voor een zorgvuldige interpretatie en analyse – en uiteindelijk voor de beoordeling van de tekst (Hendrix & Hulshof 1994).

2.4 Model 4: Onderzoekend leren en uiteenzetting schrijven

Onderzoekend leren kan het schoolvak Nederlands verrijken. Vooral het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) heeft de taak om leerlingen te laten kennismaken met onderzoek doen en met de wetenschappelijke methode.

Leerlingen krijgen over het onderwerp ‘taalverwerving’ data voorgeschoteld en gaan gedurende enkele lessen aan de slag met die data om de (gegeven) onderzoeksvraag te beantwoorden. Aan het einde van de lessenreeks schrijft elke leerling een uiteenzetting, waarin de bevindingen worden uitgelegd voor een publiek van niet-ingewijden. Hier kan volgens het OVUR-principe gewerkt worden.

3. Taalkundig toetsen

In het handboek voor 5/6 vwo van de methode *Talent* (Ravesloot e.a. 2008) wordt de cursus ‘taalbeschouwing’ afgesloten met een aantal onderzoeksopdrachten. Leerlingen verrichten onderzoek naar msn-taal, sms-taal of gebarentaal en maken een posterpresentatie. Of, na het lezen van een tekst waarin het onterecht gebruik van ‘hun’ als onderwerp aan de kaak wordt gesteld, kunnen leerlingen een grammaticaregel uitkiezen waarvan ze vinden dat die mag verdwijnen. In een betoog van 200 woorden geven ze een onderbouwing van hun standpunt.

Aardige opdrachten, maar hoe toetst de docent het taalkundige niveau van de posterpresentatie en het betoog? Het gevaar bestaat dat de beoordeling snel gericht wordt op spreek- en schrijfvaardigheid en dat een taalkundige beoordeling haast onmogelijk wordt. Dat is enerzijds toe te schrijven aan het feit dat leerlingen in de voorbereiding van de onderzoeksopdrachten niet – of nauwelijks – geconfronteerd zijn met taalkundige theorieën of concepten, maar wel met zakelijke teksten over diverse taalkundige onderwerpen, waarvan het niveau van begrijpen gecheckt wordt met geëigende vragen als: ‘Welk argument tegen het geklaag over leenwoorden kun je uit de tekst afleiden?’ Anderzijds is het de vraag of docenten voldoende toegerust zijn om opdrachten taalkundig te toetsen. In een door ons verzorgde nascholingscursus bleek dat een taalkundedidactiek (nog) niet iets vanzelfsprekends is.

Bij een taalkundige toetsing moeten leerlingen verantwoorde uitspraken kunnen doen over een taalkundig onderwerp, die door een deskundige (de docent in de rol van vakspecialist) als adequaat binnen de vakwetenschap (de taalkunde) wordt beschouwd. Wanneer docenten hun leerlingen artikelen met betrekking tot een taalkundig onderwerp laten lezen of schrijven, stellen ze de fase na het studerend lezen en samenvatten centraal (Hulshof & Hendrix 1994). Leerlingen moeten de inhoud van de gelezen of geschreven artikelen op een taalkundig verantwoorde wijze verwerken en beoordelen. In het antwoord moet kennis van bijvoorbeeld ‘taalverwervingstheorie’ gedemonstreerd worden. Bij taalvaardigheid gaat het erom dat leerlingen een instrument effec-

tief kunnen hanteren, waarbij ze dat gedrag niet hoeven te kunnen funderen. In het eerste geval gaan docenten uit van een intellectueel perspectief (een objectieve visie op taal); in het tweede hanteren ze een functioneel perspectief (een instrumentele visie op taal). Hulshof & Hendrix (1996) gaan dieper in op het verschil tussen tekstbegripvragen en taalkundevragen.

In wat volgt beschrijven we hoe een taalkundige toetsing gerealiseerd zou kunnen worden. Leerlingen krijgen na bestudering van hoofdstuk 3 uit *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* (Hulshof e.a. 2006) het hoofdstuk over kindertaalverwerving (doelgroep: ouders) uit *De taal van je kind* (Verrips 1999) ter lezing aangeboden. Verrips (1999) gaat ervan uit dat kinderen over een aangeboren taalvermogen beschikken. De vraag die leerlingen in een schrijfpdracht moeten beantwoorden, luidt als volgt: 'Hoe zou het hoofdstuk over kindertaalverwerving (doelgroep: ouders) geschreven moeten worden als je uitgaat van de opvattingen van Tomasello over de oorsprong van menselijke communicatie en taalverwerving?' Een andere mogelijkheid is dat leerlingen een gesprek voeren naar aanleiding van een werkstuk of van bestudeerde teksten over de 'Big Bang versus evolutie': Chomsky versus Pinker en Tomasello. Ter voorbereiding van de opdracht hebben diezelfde leerlingen de hoofdstukken 1 en 3 in *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* bestudeerd.

Ook op een eenvoudiger niveau is een meer taalkundige toetsing mogelijk. Leerlingen zouden bijvoorbeeld commentaar met specifieke aandacht voor taalkundig verantwoordde uitspraken kunnen geven op een casus die betrekking heeft op een taalkwestie.

In onze workshop willen we met de modellen 3 en 4 (een tekst als uitgangspunt en onderzoekend leren) het taalkundig toetsen op een productief niveau van denken onderzoeken.

Referenties

- Hulshof, H. (2010). "Van grammatica naar taalkunde. Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, special Taalkunde, p. 12-19.
- Hulshof, H. & T. Hendrix (1994). *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Coutinho.
- Hulshof, H. & T. Hendrix (1996). *Kennis over taal en taalverschijnselen. Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*. Bussum: Coutinho.
- Hulshof, H., M. Rietmeijer & A. Verhagen (2006). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Hulshof, H. & A. van der Logt (2010). “Didactische modellen taalkunde voor de tweede fase”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, special Taalkunde, p. 43-46.

Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase: Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.

Ravesloot, C., I. Mallant & F. 't Hart (2008). *Talent: Nederlands voor de tweede fase*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Steenbergen, W. e.a. (2007). *Nieuw Nederlands 4/5 havo*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verrips, M. (1999). *De taal van je kind*. Utrecht: Kosmos.

Ronde 8

Jan Van Coillie

HUB, Brussel

contact: jan.vancoillie@hubrussel.be

Schrijven met stijl

1. Wat is (een goede) stijl?

Van Dale definieert stijl als “wijze van zich in geschrifte uit te drukken”, een omschrijving die wat mij betreft weinig stijl heeft. Wikipedia geeft een iets uitgebreidere definitie: “Stijl is de benaming voor het bijzondere taalgebruik waarvan een bepaalde gesproken of geschreven tekst blijkt geeft”. Renkema (2004) definieert stijl in zijn *Introduction to Discourse Studies* als volgt: “It is possible to say approximately the same thing in any number of different ways. The word style is used to denote these different ways” (145). Hierbij verwijst hij naar de *Exercises de style* (1947) van Robert Queneau, die in zijn werk 99 verschillende versies van eenzelfde verhaal vertelt.

Zo gesteld is stijl iets heel persoonlijks. Als dat zo is, kan je dan wel oordelen over stijl? Bestaat er zoiets als een goede stijl? Wie er stijlboeken of websites op nakijkt, vindt in elk geval tal van tips. Doorgaans worden aan een goede stijl adjectieven gekoppeld, zoals ‘helder’, ‘klaar’ of ‘vlot’ met richtlijnen die behoorlijk absoluut klinken: ‘vermijd naamwoordstijl’, ‘schrijf actief’... Toch is een ‘goede’ stijl per definitie relatief, dat wil zeggen afhankelijk van doel, publiek en medium. Hoewel het medium niet los te zien is van lezer en doel, verdient het extra aandacht, zeker met de opkomst van Twitter, chat en sms. Ouders, maar ook leerkrachten blijken zich daar zorgen over te maken.

Volgens recent onderzoek van Spooren (2009) is dat echter onnodig. Frequent chatten blijkt geen negatieve invloed te hebben op de kwaliteit van schrijftaken op school.

Zelf heb ik het bij voorkeur over een ‘efficiënte’ stijl. Efficiënt hanteer ik daarbij in de betekenis die VRTtaal.net eraan geeft: “doeltreffend op de meest economische manier”. Efficiënt schrijven betekent met andere woorden doel- en publiekgericht schrijven, waarbij je de middelen (de taal, het medium, de tijd...) zo goed mogelijk benut. Efficiënt schrijven doe je met andere woorden ‘met’ of ‘in’ stijl, zo’n beetje zoals shoppen, logeren, reizen of je kleden. Het komt er daarbij altijd op aan een goede indruk te geven van jezelf en een goede indruk te maken bij de ander.

2. Stijldimensies

Een efficiënte stijl is dus een kwestie van passende keuzes, passend bij je persoonlijkheid en bij je doel, je lezers en je medium. Neem de volgende zin: ‘Alcoholmisbruik leidt tot een vermindering van het reactievermogen en een versmalling van het gezichtsveld’. In een wetenschappelijk rapport is er weinig tegen de formulering in te brengen, maar in een folder voor jongeren is die veel minder effectief dan ‘Als je te veel drinkt, reageer je minder snel en zie je minder van de weg’. Een dergelijke formulering spreekt de doelgroep direct aan, wat gezien het doel passend is. Directheid is een van de stijldimensies waarop je als schrijver keuzes kunt maken. In het spoor van stijlboeken als die van Renkema (2002) en van Burger & de Jong (1997) onderscheid ik er vijf: ‘moeilijkheidsgraad’, ‘precisie’, ‘beknoptheid’, ‘directheid’ en ‘levendigheid’. Problemen situeren zich meestal bij de ‘negatieve’ pool van de dimensies. Velen schrijven te moeilijk, te vaag, te omslachtig, te afstandelijk en te saai. Maar nog eens, die ‘te’ hangt af van lezer en doel. Richtlijnen in een folder kunnen bijvoorbeeld ook te simpel verwoord zijn, waardoor ze getuigen van weinig respect voor de intelligentie van de lezer.

2.1 Moeilijkheid

Passende keuzes op de dimensie ‘moeilijkheidsgraad’ hangen overduidelijk af van de juiste inschatting van de lezers, meer bepaald van hun (voor)kennis, (lees)ervaring en leeftijd. In die zin is de moeilijkheidsgraad van een tekst altijd relatief. Vaktermen zijn slechts een probleem voor wie ze niet kent; voor de specialisten zijn ze vaak de efficiëntste verwoording. Niet alleen de moeilijkheidsgraad van woorden speelt hierbij een rol, maar ook de complexiteit van zinnen. Onder meer de taal van de overheid en die in handleidingen en bijsluiters liggen hierbij geregeld onder vuur.

2.2 Precisie

Hoeveel exactheid een tekst nodig heeft of verdraagt, hangt onder meer af van het genre. Uitnodigingen, handleidingen, recensies en wetenschappelijke teksten bijvoorbeeld vragen een grote exactheid. Wat betekent ‘even laten doorkoken’ in een recept precies? Soms echter is vaagheid efficiënter, zoals bleek uit een onderzoek van Van der Mast (1999), die beleidsteksten, geschreven door ambtenaren, onder de loep nam. In elk geval is het voor schrijvers belangrijk om te weten welke woorden voor vaagheid kunnen zorgen. Berucht zijn vaagmakers als ‘eerder’ of ‘nogal’. Strunk & White (1999) omschrijven ze in hun beroemde *The Elements of Style* als “the leeches that infest the pond of prose, sucking the blood of words” (73). Al kunnen ze dus het bloed uit je tekst halen, ze zijn ook heel belangrijk om te nuanceren.

2.3 Beknoptheid

Een bekende hoofdredacteur van een krant zei ooit over een nieuwe tekstverwerker: “het kan me niet schelen wat hij allemaal kan, als er maar een schrapknop op zit”. ‘Schrijven is schrappen’ is niet alleen voor journalisten een kernadvies. Schrappen kan je leren. Het komt erop aan storende herhalingen, holle woorden, stereotype inleiders en andere ballast in teksten te herkennen. Maar ook hier geldt: soms heb je die nodig, bijvoorbeeld om indruk te maken of om delicaat nieuws over te brengen.

2.4 Directheid

De directheid van teksten heeft het sterkst te maken met de relatie tussen schrijver en lezer en is in die zin cruciaal voor het effect van de tekst. Onder meer passieve vormen en formele woorden kunnen de afstand tot de lezer vergroten. Wezenlijker nog zijn de keuzes van modale woorden en aanspreekvormen. Zo is er een wereld van verschil tussen ‘Hallo. Hierbij mijn tekst om na te lezen tegen morgen’ en ‘Geachte professor. Hierbij vindt u mijn tekst. Kunt u hem nalezen tegen morgen?’ Een interessant model om die afstand in te schatten is de roos van Leary (1957).

2.5 Levendigheid

Basisvoorwaarde voor een levendige tekst is dat hij niet nodeloos moeilijk, vaag, omslachtig of afstandelijk is. Maar echt levendig schrijven heeft vooral te maken met die extra toets die teksten onderscheidt. Het komt er daarbij op aan om voor afwisseling te zorgen, je lezer te verrassen, te concretiseren en te vermenselijken. De juiste inschatting is op die dimensie het moeilijkst. Voor je het weet vindt je lezer de vergelijking waarmee je de tekst wou verfraaien ver gezocht of de anekdote waarmee je opent flauw. Veelbesproken is de naamwoordstijl, die volgens de meeste stijlboeken de aantrekkelijkheid van teksten ernstig kan schaden. Dat de adviezen ook hier niet los

van lezer en doel gezien kunnen worden, blijkt uit recente studies van Onrust (2005), Bosman (2009) en Hendrick (2010). Levendigheid is extra belangrijk in wervende teksten. Voor Van Bogaert (2010) komt het er hierbij op aan met woorden te ‘verleiden’.

3. Stijlvaardig worden

Hoe maak je je leerlingen stijlvaardig? Cruciaal is hen het effect van woorden en wendingen te leren inschatten. Dat kan door schrijf oefeningen of herschrijf oefeningen. In beide gevallen kunnen ze efficiënter leren schrijven door te doen of door te observeren. Uit het onderzoek van Raedts e.a. (2009) blijkt dat die laatste methode alvast efficiënter werkt bij complexe schrijftaken. Studenten observeren en evalueren er het schrijfproces van hardopdenkende peers (medestudenten).

Zelf stel ik een gefaseerde aanpak van het schrijfonderricht voor met de volgende stappen:

1. kritisch lezen en herschrijven (eerst in kleine groepen, dan individueel)
 - De leerlingen maken gerichte herschrijf oefeningen bij de stijldimensies, waarbij ze zinnen of fragmenten herformuleren met een ander doel of voor een ander publiek.
 - De leerlingen maken geïntegreerde oefeningen, waarbij ze langere teksten krijgen met opgave van doel, publiek en medium. Bedoeling is dat ze minder gepaste stijlkeuzes herkennen en wegwerken.
 - De leerlingen zoeken zelf teksten die ze niet goed geschreven vinden en geven aan waarom ze bepaalde formuleringen niet efficiënt vinden. Dergelijke teksten vinden ze op <http://www.scholieren.com>, maar ook in brieven of folders, op websites van organisaties... Daarbij moeten ze steeds eerst doel en publiek zo goed mogelijk omschrijven.
2. observerend leren
3. zelf schrijven en herschrijven op basis van feedback door medeleerlingen en leerkracht.

Referenties

Bosman, H. (2009). *Naamwoordstijl of werkwoordstijl? Een experimenteel onderzoek naar beoordelingsverschillen tussen twee schrijfstijlen*. Tilburg: masterscriptie universiteit Tilburg.

- Burger P. & J. de Jong (1997). *Handboek stijl. Adviezen voor aantrekkelijk schrijven*. Nijhoff: Groningen.
- Hendrickx, K. (2010). “Naamwoordstijl, wie merkt het op?” In: *Over Taal*, jg. 49, nr. 3, p. 76-78.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Onrust, M. (2005). “Vermijd de naamwoordstijl! Over stijladviezen en retorica”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, jg. 27, nr. 3, p. 198-213.
- Raeds, M., F. Daems, L. Van Waes & G. Rijlaarsdam (2009). “Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaal”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, jg. 31, nr. 2, p. 142-162.
- Renkema, J. (2002). *Schrijfwijzer*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Renkema, J. (2004). *Introduction to Discourse Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Spooren, W. (2009). ‘Bezorgde ouders? De relatie tussen chat en schrijfkwaliteit’. In: W. Spooren, M. Onrust & J. Sanders (red.). *Studies in taalbeheersing 3*. Assen: Van Gorcum, p. 331-342.
- Strunk, W. & E. White (1999). *The Elements of Style*. New York: Longman.
- Van Bogaert, M. (2010). *Met woorden verleiden. Schrijftips voor uw mailings, presentaties en andere wervende teksten*. Leuven: Lannoo Campus.
- Van Coillie, J. (2006). *Klare taal. Efficiënt leren schrijven*. Leuven: Davidsfonds/literair.
- Van der Mast, N. (1999). *Woordenwisselingen. Een onderzoek naar de manier waarop schrijvers consensus over beleidsteksten bewerkstellingen*. Amsterdam: Thela Thesis.

9. Taalleerzorg hoger onderwijs

Stroomleiders

Marleen Coutuer (Arteveldehogeschool Gent)

Wilma van der Westen (Haagse Hogeschool)

*Lieve De Wachter & Linda Cuppens
Instituut voor Levende Talen, K.U. Leuven
Contact: lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be
linda.cuppens@ilt.kuleuven.be*

Detectie en remediëring van taalleerzorgproblemen voor eerstejaarsstudenten aan de K.U. Leuven

1. Achtergrond

Het hoger onderwijs signaleert regelmatig problemen met de taalbeheersing van het academisch Nederlands bij eerstejaarsstudenten. Die problemen zijn soms zo groot dat ze de slaagkansen van studenten hypothekeren. Sommige eerstejaarsstudenten vinden het duidelijk moeilijk om academische syllabi, cursussen en wetenschappelijke papers te doorgronden en om notitie te nemen bij hoorcolleges of op een consistente en ‘academische’ manier schriftelijke antwoorden te formuleren op examenvragen. Wetenschappelijke papers schrijven is een zo mogelijk nog moeilijkere opgave voor veel eerstejaars.

Voor een deel hebben die problemen ongetwijfeld te maken met de democratisering van het universitair onderwijs: de instroom van allochtone studenten en studenten uit het technisch secundair onderwijs (tso) of het beroepssecundair onderwijs (bso) was vroeger eerder uitzondering, maar is nu reëel. Een aantal van die studenten blijkt wel over de intellectuele capaciteiten te beschikken om universitaire studies aan te vatten, maar is onvoldoende getraind op het vlak van de ‘academische vaardigheden’ om de stap naar het universitair onderwijs probleemloos te kunnen maken. Enerzijds is er de kloof tussen middelbaar en hoger onderwijs en anderzijds is er niet zelden ook een kloof tussen de schooltaal en de thuistaal. Dat laatste wordt vaak al duidelijk tijdens de middelbare schoolperiode, maar het uit zich nog meer in het hoger onderwijs. Taalzwakke(re) studenten hebben dan moeite om de instructietaal van het hoger onderwijs – het meer ‘academische’ Nederlands – adequaat te begrijpen omdat die taalvariant abstracter en cognitief veeleisender is. Bovendien is het register dat gehanteerd wordt van een heel andere orde dan wat een gemiddelde scholier gewoon is. Veel eerstejaarsstudenten lopen dan ook verloren in die meer abstracte taal (Bokhoven 2007; Bonset 2010).

2. Taalvaardig aan de Start (TaalVaST)

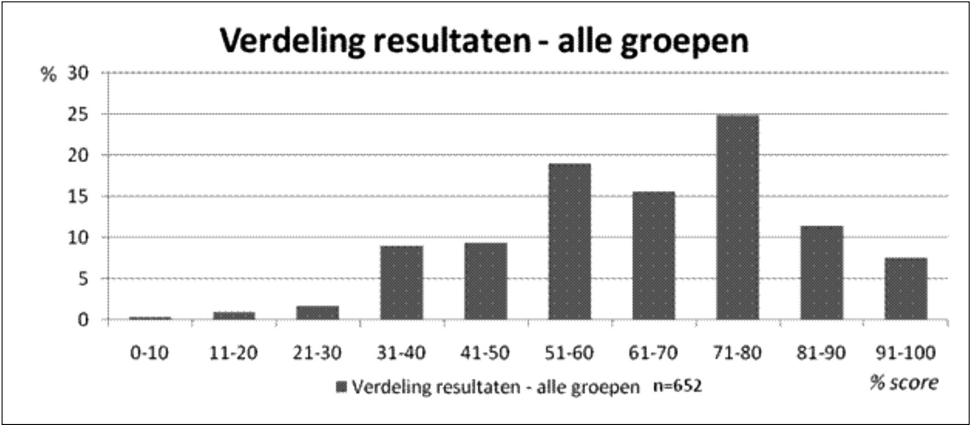
Het project *Taalvaardig aan de Start* (TaalVaSt) wil het academische taalvaardigheidsniveau van eerstejaarsstudenten verbeteren door middel van een pretest en van begeleidingsoefeningen. Omdat de beoogde doelgroep soms 'ontwijkingsgedrag' vertoont ten aanzien van bestaande initiatieven die remediërend bedoeld zijn, opteert het project, naar analogie met een aantal initiatieven aan Nederlandse universiteiten, voor een grootschalige pretest en voor begeleidingsoefeningen op basis van de resultaten van die test. Om ervoor te zorgen dat de test is afgestemd op het doelpubliek, wordt samengewerkt met vertegenwoordigers van de monitораatsdiensten van drie grote vakdomeinen aan de K.U. Leuven: de faculteit Economie en Bedrijfswetenschappen, de faculteit Sociale wetenschappen en de faculteit Wetenschap & Technologie en Biomedische wetenschappen. Op termijn is het de bedoeling dat de test en de begeleiding geïntegreerd worden in de opleidingen, zodat een inclusieve aanpak mogelijk is.

In wat volgt, wordt de test voorgesteld en worden de eerste resultaten van de pilootafnames overlopen (De Wachter 2010: 153-165).

3. Pretest

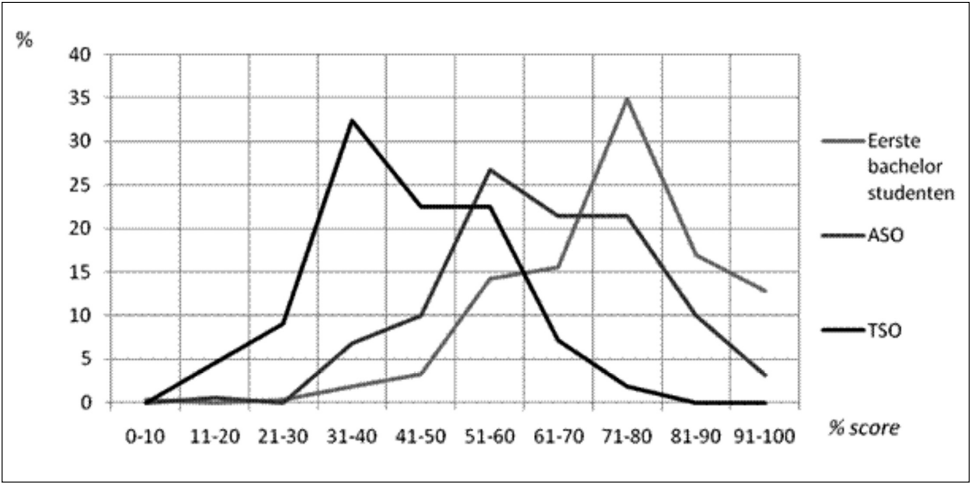
Tijdens het academiejaar 2009-2010 werd een test samengesteld. Het gaat om een academische taalvaardigheidstest met zowel receptieve als productieve vragen. De vragen hebben allemaal te maken met taalvaardigheid in de breedste zin: er wordt de studenten gevraagd om afleidingen te maken, om zinnen uit een alinea in de juiste volgorde te zetten, om de juiste woorden in te vullen in een tekst, om een woord in te vullen dat in verschillende contexten past, om een stukje tekst te interpreteren...

De pretest *Academisch Nederlands* werd bij een groep van 652 leerlingen en studenten afgenomen. Binnen die groep waren er 336 studenten uit de eerste bachelor, 191 leerlingen uit het algemeen secundair onderwijs (aso), 111 leerlingen uit het tso en 14 NT2-studenten. De gegevens van de test werden vervolgens aan een validiteits- en betrouwbaarheidsonderzoek onderworpen. Figuur 1 geeft de resultaten weer van alle groepen. Op de verticale as staat het percentage van de leerlingen/studenten dat een bepaalde score heeft behaald. De horizontale as geeft aan hoeveel zij op honderd gescoord hebben.



Figuur 1: Testresultaten algemeen – alle groepen.

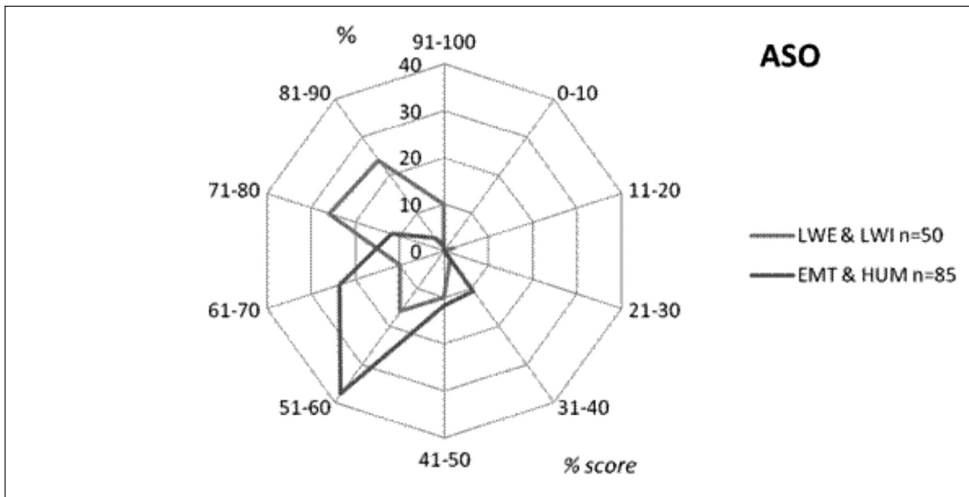
Figuur 2 bevat dezelfde resultaten als figuur 1, maar splitst ze op per deelgroep. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de resultaten van de NT2-studenten hierin niet zijn opgenomen, omdat het om een groep van slechts 14 studenten ging. Op basis van zo'n beperkte groep kan men moeilijk over algemene tendensen spreken. We zien dat de drie groepen duidelijk onderscheiden scores. Zo vinden we de hoogste scores bij de groep van studenten uit de eerste bachelor en de laagste scores bij de tso-leerlingen. De resultaten van de aso-leerlingen bevinden zich daar tussenin.



Figuur 2: Testresultaten algemeen – per deelgroep.

Ook binnen de resultaten van leerlingen uit het aso zijn er grote verschillen merkbaar. De deelgroep aso bestond uit 191 leerlingen in het totaal. Die leerlingen kwamen uit de studierichtingen 'Economie-Moderne Talen', 'Economie-Wiskunde', 'Grieks-Latijn', 'Humane Wetenschappen', 'Latijn-Moderne Talen', 'Latijn-Wetenschappen', 'Latijn-Wiskunde', 'Moderne Talen-Wetenschappen', 'Moderne Talen-Wiskunde' en ten slotte 'Wetenschappen-Wiskunde'. Doordat we zo een brede waaier aan studierichtingen in die groep hadden, was het aantal leerlingen per richting soms vrij beperkt. Daarom hebben we een aantal richtingen gegroepeerd: 'Latijn-Wetenschappen' (LWE) en 'Latijn-Wiskunde' (LWI) aan de ene kant en 'Economie-Moderne Talen' (EMT) en 'Humane Wetenschappen' (HUM) aan de andere kant. De eerste groep telde 50 leerlingen en de tweede groep 85 leerlingen. Daarenboven hadden we van die twee groepen informatie van de drie participerende aso-scholen.

Figuur 3 toont het scoreverloop. Opvallend is toch wel het uiteenwaaiëren van het scoreverloop, waarbij de groep van LWE en LWI duidelijk in een hoger segment scoort en de groep EMT en HUM lagere scores behaalt. Er is een overlap waarneembaar, maar de variatie is duidelijk hoger binnen die groep.



Figuur 3: Testresultaten per deelgroep aso.

4. Test academiejaar 2010-2011, opvolging en remediëring

Zoals vooropgesteld in het *TaalVaST*-project is de test aan het begin van het academiejaar 2010-2011 afgenomen bij de eerstejaarsstudenten van de drie grote faculteiten die hun medewerking hebben toegezegd. Daarnaast is de test ook afgelegd door alle eerstejaarsstudenten van de opleiding 'Geschiedenis' aan de K.U. Leuven. De resultaten

van de test zullen tijdens de sessie bij Het Schoolvak Nederlands getoond en besproken worden.

In eerste instantie is het tijdens het academiejaar 2010-2011 de bedoeling om de resultaten te correleren met de resultaten van andere testen, zoals de resultaten op de voorkennistoets voor wiskunde of de resultaten van de januari-examens. Tegelijk krijgen de studenten ook nu al hun resultaat te zien en wordt er op basis daarvan een advies geformuleerd. Dat advies is voorlopig niet bindend en beperkt zich tot het aanraden van begeleiding en het consulteren van de website ACTAV (<http://www.ilt.kuleuven.be/actav>). Het is de bedoeling om de begeleiding de komende jaren te intensifiëren op basis van de resultaten van de academische taalttest. De begeleiding zal zich enerzijds toespitsen op de begeleidingsoefeningen op de ACTAV-website; anderzijds zal de studenten ook digitale leeshulp en schrijfhulp aangeboden worden.

Het is onze ambitie om van de oriëntering en begeleiding een structureel gegeven te maken binnen de opleidingen voor eerstejaars. Hopelijk volgt de K.U. Leuven daarin.

5. Conclusie

In deze tijden, waarin er een hevige discussie bestaat tussen voor- en tegenstanders van toelatingsproeven en oriënterende testen, hopen we met de resultaten van onze oriënterende test *Academische Taalvaardigheid* aan te tonen dat een oriënterende taalttest een goede zaak is voor alle eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs. Remediëring kan immers pas starten wanneer de problemen onderkend worden en daar is onze test een begin voor.

Referenties

- Bokhoven, M. (2007). "Verbeteren van de doorstroom van allochtone studenten. Welke rol kunnen de opleiders spelen?" In: *Les*, jg. 2007, nr.146, p. 3-5.
- Bonset, H. (2010a). "Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, nr. 3, p. 16-20.
- Bonset, H. (2010b). "Nederlands in voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 2". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, nr. 4, p. 4-8.
- De Wachter, L. (2010). 'Hoe de K.U. Leuven de 'academische taalvaardigheid' ondersteunt: twee projecten toegelicht'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 153-163.

Ronde 2

Guido Cajot & Karen De Jonghe
 Katholieke Hogeschool Limburg / Katholieke Hogeschool Leuven
 Contact: guido.cajot@khlim.be
karen.de.jonghe@khleuven.be

Er gaan nog steeds 13 doelen in een dozijn. Werken aan professionele taalvaardigheid in de lerarenopleiding

1. Inleiding

Het kernproject *Een taalbeleid op maat van de lerarenopleiding* van de School of Education (Associatie K.U.Leuven) speelt in op het groeiende belang van een coherent taalbeleid voor lerarenopleidingen, die de laatste jaren met een aantal grote uitdagingen op het vlak van taal en taalbeleid worden geconfronteerd. De eisen die aan beginnende leraren worden gesteld op het vlak van professionele taalvaardigheid zijn erg hoog. Dat mag blijken uit de professionele taaldoelen die door de Nederlandse Taalunie werden opgesteld in de publicatie *Dertien doelen in een dozijn* (2003/2006) en die in 2007 ook verwerkt werden in de nieuwe basiscompetenties en beroepsprofielen voor beginnende leerkrachten. Met de woorden van de Vlaamse oud-minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke: “De lat voor taal ligt hoog voor alle leerkrachten”.

Ervoor zorgen dat alle studenten over die hoge lat geraken, wordt voor lerarenopleidingen steeds moeilijker. Verschillende factoren spelen daarin een rol:

- de start- en academische taalvaardigheid van studenten die aan een opleiding beginnen, gaat achteruit. De verhoogde instroom van studenten die in hun vooropleiding minder ‘taaluren’ hebben gehad, is daar waarschijnlijk niet vreemd aan.
- de lerarenopleidingen willen inspanningen leveren om nieuwe doelgroepen aan te trekken, meer bepaald studenten waarvoor het Nederlands een tweede taal is. Dat zijn in de eerste plaats studenten met een andere thuistaal, maar ook studenten uit gezinnen met een lagere sociaaleconomische status, voor wie kansarmoede vaak ‘taalkansarmoede’ is.

Om aan bovenstaande uitdagingen het hoofd te bieden, is het noodzakelijk dat elke lerarenopleiding van het Expertisenetwerk op een gestructureerde manier gestalte geeft aan een taalbeleid, dat (a) zich richt op de instroom, de doorstroom en de uitstroom van haar studenten, (b) alle onderdelen van het curriculum van de hele lerarenopleiding raakt en (c) er fundamenteel op gericht is afgestudeerden voor te bereiden op een blijvende zorg voor taal én op een actieve deelname aan het taalbeleid van hun school.

Het kernproject probeert in dit verband in te spelen op drie concrete noden in de lerarenopleiding:

1. Opleidingshoofden willen een kader om docenten te kunnen aansturen om het taalbeleid concreet te implementeren in lessen, stages, vakdidactische oefeningen... De projectgroep werkt daarom een taalbeleidskader uit, waarin twee belangrijke elementen vervat zitten:
 - (a) een operationalisering van de talige competenties, vertolkt in de publicatie *Dertien doelen in een dozijn* van de Nederlandse Taalunie, voor de verschillende functionele gehelen binnen de basiscompetenties voor leraren;
 - (b) een beleidskader dat aangeeft op grond van welke principes een taalbeleid binnen de onderscheiden opleidingen vorm en inhoud kan krijgen.
2. Geconfronteerd met een gewijzigde – vaak minder taalvaardige – instroom vragen lerarenopleidingen concrete tools voor adequate evaluatie en opvolging van taalvaardigheid doorheen de hele opleiding. Het taalbeleidskader vormt het uitgangspunt voor het verzamelen en ontwikkelen en het implementeren en dissemineren van werkinstrumenten. Dat moet leiden tot de aanmaak van een databank met concrete instrumenten. Het gaat daarbij zowel over instrumenten die eerder beleidsmatig van aard zijn en voornamelijk op mesoniveau kunnen worden ingezet, als over instrumenten op het microniveau, die lectoren kunnen hanteren om de talige competenties bij hun studenten (binnen de context van het bevorderen van de basiscompetenties) te ontwikkelen.
3. Een structurele verandering kan niet enkel door taalleerkrachten gerealiseerd worden. Ook de vakleerkrachten moeten in het kader van taalgericht vakonderwijs mee op de talige kar. Hier is de nood aan ondersteuning en concrete methodieken bijzonder groot.

2. Een focus op professionele taalvaardigheid

Bij het uitwerken van het taalbeleidskader wordt uiteraard rekening gehouden met taalbeleid in al zijn facetten. Er wordt aandacht besteed aan de problematiek van de starttaalvaardigheid van studenten, het belang van academische taalvaardigheid voor studiesucces en de integratie van de professionele taalvaardigheidsdoelen in het curriculum. De projectgroep kiest er echter in de eerste plaats voor om zich te richten op de professionele taalvaardigheid die van beginnende leerkrachten vereist wordt, zoals duidelijk wordt aangegeven in de basiscompetenties voor beginnende leraren en in de publicatie *Dertien doelen in een dozijn*. Voor het werken aan de start- en academische taalvaardigheid van hun studenten kunnen lerarenopleidingen al putten uit een groot arsenaal aan bronnen en instrumenten. Op het vlak van professionele taalvaardigheid is er echter veel minder voorhanden. Net daar valt nog heel wat nuttig werk te doen.

De nadruk op professionele taalvaardigheid uit zich binnen het project enerzijds in de operationalisering van de 13 doelen, in het bijzonder de doelen die geformuleerd zijn binnen het domein ‘de leerlingen in interactie met zijn leerlingen’, en anderzijds in het verzamelen, beoordelen en eventueel ook zelf ontwikkelen van taalbeleidsmaterialen, die door lerarenopleidingen ingezet kunnen worden om de professionele taaldoelen na te streven en te bereiken. De talige vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het verwerven van de basiscompetenties voor leerkrachten worden gekoppeld aan de door de Taalunie opgestelde 13 doelen. De basiscompetenties die talige vaardigheden veronderstellen, worden samengebracht en vervolgens – uitgaande van de 13 doelen – gegroepeerd tot talige deelcompetenties, die daarna verder geconcretiseerd en geoperationaliseerd worden. Zo bekomt men een taalgeoperationaliseerde basiscompetentielijst, waarin duidelijk wordt aangegeven hoe deze doelen zich vertalen in concreet waarneembaar eindgedrag van leerkrachten. Het zijn die concrete gedragingen die studenten moeten verwerven en die door docenten geëvalueerd moeten worden.

De materialen die door uiteenlopende instellingen werden ontwikkeld om binnen het curriculum van de lerarenopleiding aan de geoperationaliseerde professionele taalvaardigheidsdoelen te werken, zullen in het kader van het onderzoek worden verzameld en beoordeeld.

3. Een stapsgewijs proces

3.1. Onderzoeksfase 1

Het project opteert voor een stapsgewijze aanpak in drie onderzoeksfases. In een eerste fase wordt een bevraging georganiseerd in de lerarenopleiding van de vijf deelnemende hogescholen, zowel bij taal- en zaakvakdocenten, als bij studenten. Doel daarvan is om een beter zicht te krijgen op (a) het taalniveau van studenten, (b) de talige competenties van lectoren, (c) het aanleren van talige leercompetenties in de verschillende vakken en (d) de overlegstructuren op het vlak van taalbeleid binnen de opleiding zelf, de hogeschool en tussen opleidingen onderling. Daarnaast wordt ook gepeild naar de behoeften van studenten en docenten aan tools en strategieën om specifieke professionele taalvaardigheidsdoelen te bereiken. Tegelijkertijd wordt gestart met de koppeling van de talige basiscompetenties aan de 13 doelen van de Nederlandse Taalunie en de operationalisering ervan. Op die manier wordt een overzicht gemaakt van de professionele eisen op het vlak van taal die aan beginnende leerkrachten worden gesteld en worden die eisen meteen ook vertaald in concrete, waarneembare, in te oefenen en evalueerbare gedragingen.

3.2. Onderzoeksfase 2

De taalgeoperationaliseerde basiscompetentielijst vormt het uitgangspunt voor het samenstellen van een databank met taalbeleidsmaterialen, die door opleidingshoofden,

taaldocenten, zaakvakdocenten en studenten gebruikt kunnen worden om de 13 bovenstaande professionele taaldoelen te integreren in het curriculum, ze aan te leren, te verwerven en te verwerken, te evalueren... Op basis van de lijst met concrete gedragingen per professioneel taaldoel worden:

- materialen verzameld;
- materialen beoordeeld;
- leemtes in kaart gebracht;
- eventueel ook nieuwe materialen ontwikkeld.

Bij wijze van ‘pilot’ wordt één professioneel taaldoel (‘beoordelen en toegankelijk maken van teksten’) exemplarisch uitgewerkt. Dat moet leiden tot een format voor een elektronische databank die daarna verder kan worden aangevuld met andere materialen die betrekking hebben op andere professionele taaldoelen.

3.3. Onderzoeksfase 3

In een derde fase worden de resultaten gedissemineerd door middel van artikels in vaktijdschriften, de deelname aan congressen en de organisatie van workshops op maat van de geïntegreerde en de specifieke lerarenopleidingen.

Referenties

- Cajot, G., J. Denoo, K. De Jonghe, J. Hebbrecht, H. Vanbrabant, C. Verschaeve & J. Vreys (2010). *Taalnoden in de lerarenopleiding*. In *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen van een taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2003/2006). *Dertien doelen in een dozijn. Een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Ronde 5

Lars van Lenteren & Wilma van der Westen
 De Haagse Hogeschool
 Contact: L.vanLenteren@hhs.nl
 W.M.C.vanderWesten@hhs.nl

TOL als vliegwiel voor taalbeleid. Verslag van een training Taalontwikkeland Lesgeven

1. Inleiding

Een goed taalbeleid legt de nadruk op *taal leren* en niet op *taal controleren*. Maar al te vaak staat in taalbeleid een taaltoets centraal met een toetsconstruct, bestaande uit een willekeurige greep taalweetjes, spellingsregels en vocabulaire, en is de ondersteuning gericht op ‘teaching the test’. Een dergelijk taalbeleid heeft tot doel de taal te *controleren*. Er wordt echter weinig tot geen ruimte gecreëerd om de taal die daadwerkelijk nodig is, te leren. Het risico bestaat dat hiermee groepen studenten ten onrechte uitgesloten worden van hoger onderwijs¹.

De instelling voor hoger onderwijs die maximale participatie en een goede toegankelijkheid hoog in het vaandel wil houden en wil werken aan studiesucces en een hoge kwaliteit van afstudeerders, heeft een taalbeleid nodig dat voldoet aan de volgende criteria:

1. *De nadruk ligt op taal leren; het controleren komt pas daarna.* In het curriculum kan maar weinig tijd (en studiepunten) worden vrijgemaakt voor taalvaardigheidsontwikkeling. Mede daarom zal een groot deel van het taalbeleid bestaan uit *inclusief* beleid. Dit impliceert dat *alle* studenten er hun voordeel mee kunnen doen.
2. *De lat ligt hoog.* Dit motto, bekend van de Talenbeleidsnota van de voormalige Vlaamse onderwijsminister, Frank Vandenbroucke, refereert aan het streven naar een hoge kwaliteit. Ervaring met ondersteunend onderwijs Nederlands op de Haagse Hogeschool maakt zichtbaar dat *alle* studenten beter presteren.
3. *(Taal)zwakke studenten krijgen de gelegenheid om zich op te trekken en krijgen extra ondersteuning, waar nodig.* Taalzwakke studenten hebben al hun tijd en inzet nodig voor de studie zelf. Bied hen dus mogelijkheden om zich op te trekken door hen veel in contact te brengen met het beoogde taalgebruik. De ondersteuning hoort geen extra ballast te vormen, maar hoort de leervragen van de student centraal te stellen in het licht van het talig handelen tijdens de studie en het (toekomstig) beroep.

Een dergelijk taalbeleid werpt geen onnodige of onrechtmatige drempels op, zet in op kwaliteit en werkt vraaggestuurd in de ondersteunende activiteiten, in plaats van aanbodgericht.

Dit taalbeleid bestaat echter nog niet. We zijn op De Haagse Hogeschool, maar ook in het Nederlands/Vlaamse Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs, op zoek naar de principes, de vormgeving en de totstandkoming van een dergelijk beleid. In deze bijdrage maakt u kennis met de training ‘Taalontwikkeland Lesgeven’ (TOL) in het studiejaar 2009/2010. De training was bedoeld voor het docententeam van de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD) van De Haagse Hogeschool en draagt aanwijsbaar bij aan de totstandkoming van een geïntegreerd taalbeleid. De training is geïnitieerd door Pauline Warrenaar, docent Nederlands van de opleiding. Zij had de taak om het taalbeleid op te zetten.

2. Kader

De vraag waar het opleidingsteam zich voor gesteld ziet, is: op welke wijze begeleiden we de wettelijk toelaatbare studenten tot een kwalitatief goed afstudeerniveau (inclusief bijbehorende taalvaardigheid)? De verontwaardiging over het taalgebruik van studenten (‘ze kunnen niet eens...’) moet omgebogen naar de vragen ‘hoe krijgen we de studenten die bij ons in de opleiding starten op een zo hoog mogelijk niveau, inclusief taalvaardigheid?’ en ‘hoe kan ik hier als docent aan bijdragen?’ De opleiding maakt deel uit van een grotestadshogeschool met een zeer kleurrijke studentenpopulatie en aandacht voor de opvang van studenten met een functiebeperking.

De opleiding hanteert de definitie van taalbeleid die in 1999 is geformuleerd voor de nieuwe opzet van het taalbeleid van De Haagse Hogeschool, namelijk:

“Taalbeleid is de formulering van het permanente, systematische handelen van beleidsmakers en beleidsuitvoerders, om – op alle voor het onderwijs relevante niveaus – *taal en taalontwikkeling* een bron van permanente aandacht en zorg te laten zijn in de dagelijkse praktijk van het onderwijs en die maatregelen te nemen die bijdragen aan het studiesucces van studenten. Studiesucces wil in dit verband zeggen dat de student:

- in staat is zijn opleiding met behoud van alle kwaliteitseisen succesvol af te ronden;
- bij afstuderen over voldoende taalvaardigheid beschikt voor de beginnende beroepsbeoefenaar” (Van der Westen 2006).

Bij de inrichting van taalbeleid is het verder van belang om een onderscheid te maken tussen *taal als doel* en *taal als middel* (Daems & Van der Westen 2008). Zo zijn de schrijfopdrachten van een opleiding in drie soorten te onderscheiden:

1. schriftelijke beroepstaken (taal als doel; de schrijftaken die behoren tot kenmerkende schrijftaken binnen het beroep);
2. studietaken (taal als middel; schrijftaken die nodig zijn binnen de studie);
3. schrijftaken bij ondersteunende vakken (om te oefenen). (Van der Westen 2006)

De beroepstaken hebben een hoge status, waar hoge eisen aan worden gesteld; de studietaken hebben een tijdelijke functie en hebben een lagere status. De schrijftaken bij ondersteunende vakken (bijvoorbeeld de modules ‘rapportage’ of ‘beleidsteksten schrijven’) zijn vaak afgeleid van beroepstaken, maar worden in de regel niet door een vakdocent beoordeeld.

En tot slot hanteren we de volgende definitie van taalontwikkelen lesgeven:

“Taalontwikkelen lesgeven is een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarin de docent (of begeleider, coach) nadrukkelijk een rol heeft in het stimuleren en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van de student(en).” (Van der Westen 2006)

3. Doel en uitgangspunten training

Het doel van de TOL-training was tweeledig. Ten eerste wilden de docenten een manier vinden waarop ze als team kunnen bijdragen aan de taalontwikkeling van studenten. Ten tweede wilden ze een breed gedragen taalbeleid integreren en vorm geven. Uitgangspunt was de gedachte dat taalbeleid pas kans van slagen heeft, als het gehele team zowel bij de ontwikkeling als bij de uitvoering ervan betrokken is. Ons taalbeleid staat niet op zichzelf, maar we willen ons richten op succes in de studie en de taal die nodig is binnen het (toekomstige) beroep.

Bij het vormgeven van het taalbeleid met nadruk op taalontwikkelen lesgeven, moet de focus logischerwijs op de taalontwikkeling van de student liggen, waar zowel de docent als de student zelf een verantwoordelijkheid in heeft. Van de student vergt dit het zich eigen maken en het toepassen van taalleerstrategieën en het ontwikkelen van de eigen taalattitude. De docent draagt zorg voor voldoende input (een rijk en veelzijdig taalaanbod) en stimuleert en begeleidt het leerproces. Om een dergelijk proces op gang te brengen, is het nodig om *alle* verschillende communicatiesituaties als input te beschouwen en, waar nodig, van feedback te voorzien. Niet alleen situaties in de les, maar ook momenten van communicatie in de gang, aan het bureau van de docent en in e-mail.

4. Beschrijving van het trainingsprogramma

Er zijn in het collegejaar 2009/2010 vier bijeenkomsten georganiseerd in het kader van de TOL-training. In elke bijeenkomst was ruimte voor zowel beleid (wat is er nodig om als team aan de taalontwikkeling van studenten te kunnen werken?) als voor praktijk (hoe kunnen docenten aan de taalontwikkeling van studenten werken?).

Cursusprogramma Taalontwikkelen Lesgeven

Bijeenkomst I

Doel

Kennismaking met de brede visie op taalbeleid en taalontwikkelen lesgeven

Onderwerpen

1. inventarisatie taalproblemen bij MWD
2. inleiding brede visie op taalbeleid in het HBO
3. interactie docent-student: taalontwikkelen lesgeven

Opdracht

Inventarisatie taalproblemen aan de hand van voorbeeldtekst van student

Bijeenkomst II

Doel

Onderzoeken welke taalcompetenties in het vakonderwijs van belang zijn en in hoeverre deze worden aangereikt in de lessen

Onderwerpen

1. voorbeeldfunctie docent
2. opleidingskwalificaties en taalcompetenties
3. toetsbeleid en taalbeleid
4. taalcompetenties in eigen module

Opdracht

Explicitering relevante taalvaardigheden in studie en beroep aan de hand van opleidingskwalificaties en beroepscompetenties

Bijeenkomst III

Doel

Feedback geven op talig handelen

Onderwerpen

1. Feedback op mondeling taalgebruik
2. Feedback op schriftelijk taalgebruik

Opdracht

Vastleggen geormerkte beroepstaken

Bijeenkomst IV*Doel*

Beoordelen schriftelijk taalgebruik

Onderwerpen

Formulier beoordelingscriteria schriftelijk taalgebruik
Beoordeling schriftelijk taalgebruik

Opdracht

Bepalen bruikbaarheid lijst criteria voor beoordeling van schriftelijk taalgebruik aan de hand van beoordelen voorbeeldtekst van student

Bijeenkomst V (ingepland)

Samenhang tussen opdrachtomschrijving en de eindproducten van studenten

Bijeenkomst VI (ingepland)

Het stokje doorgeven (aan volgende groep docenten)

Figuur 1: Overzicht van het cursusprogramma van de TOL-training.

In de scholing stond de dialoog centraal. Vakdocenten hebben immers duidelijke ideeën over vakinhoudelijk lesgeven en taaldocenten hebben specifieke kennis over het stimuleren en begeleiden van taalontwikkeling.

De bijeenkomsten werden steeds afgesloten met een korte evaluatie: wat heb je van deze bijeenkomst geleerd? wat kan je de volgende les al inzetten en hoe ga je dat doen? Aan het begin van de volgende bijeenkomst werd hier naar teruggekoppeld: wat heb je gedaan en hoe verliep dat?

5. Ervaringen

De deelnemende docenten van de opleiding MWD aan De Haagse Hogeschool bleken aanvankelijk terughoudend, maar waren snel heel enthousiast over het onderwerp van de training en welwillend om er samen mee aan de slag te gaan. Ze kenden (de

gevolgen van) het taalvaardigheidsprobleem en zagen het belang van de bijeenkomsten in. Ook werd de gecompliceerdheid van het probleem vrij snel onderkend. In figuur 2 is ter illustratie een aantal uitspraken van deelnemende docenten opgenomen.

Uitspraken van deelnemers over de cursus Taalontwikkelen Lesgeven

- 'Ik heb een breder beeld van taal gekregen. Ik had een smalle opvatting: spelling en zo. Het is zinvol om met elkaar van gedachten te wisselen.'
- 'Ik ben me er nu van bewust hoe essentieel taal eigenlijk is. Alles in de opleiding is ermee doordeesemd.'
- 'We moeten hier aan gaan werken!'
- 'Ik merk dat het allemaal veel complexer is dan ik dacht. Je bent veel te snel geneigd in de oplossingsfeer terecht te komen, maar je moet het probleem zo gelaagd behandelen als het is. Bovendien verdient taal geïntegreerd te worden in de opleiding, het moet niet los staan, zoals nu te veel het geval is.'

Figuur 2: Uitspraken van deelnemende docenten aan de TOL-training.

Het enthousiasme van de deelnemers weerhield hen niet kritisch te blijven kijken naar de invoering van taalontwikkelen lesgeven door vakdocenten. Tijdens de training kwam een aantal bezwaren naar voren. Het belangrijkste bezwaar was de angst om het eigen vak op te moeten offeren voor een soort 'taallessen'. Het veranderen van taalgedrag vergt immers tijd, ten koste van tijd die anders aan inhouden eigen aan het vak besteed kan worden. Daarnaast had men schrik dat aandacht voor taalontwikkeling niveauverlaging tot gevolg zou hebben.

In de loop van de training beseften men echter dat de investering in tijd en intensiteit om studenten in het begin van het curriculum tot een ander taalgedrag te brengen, onontkoombaar is en dat die tijd later wordt terugverdiend. Uiteindelijk leidt de samenhang tussen de lessen van taaldocenten en het taalontwikkelen lesgeven van vakdocenten tot een verbeterde taalvaardigheid van studenten en dat bespaart tijd en werk en levert mogelijk een hogere kwaliteit van afgestudeerden op.

Binnen de training stuitten we geregeld op het verschijnsel dat we 'ongepaste tolerantie' noemen. Dat is het geval wanneer studenten beoordeeld worden op hun taalvaardigheid op grond van hun afkomst of beginsituatie ("als Turkse / eerstegeneratiestudent spreek je heel goed Nederlands") in plaats van te focussen op de taal die nodig is voor een goede beroepsbeoefenaar ("de taal die je spreekt staat nog ver af van de taal die nodig is"). Opleidingen horen zich niet alleen het behalen van het diploma tot doel te stellen, maar ook het succesvol betreden van de arbeidsmarkt. De docent die taalfouten met de mantel der liefde bedekt, bewerkstelligt wel het eerste doel, maar niet het tweede. Juist van de docent kan de student alternatieve formuleringen aangereikt krijgen, want als de student die niet van de docent krijgt, van wie dan wel? Ongepaste

tolerantie leidt dan ook tot datgene waar we in het onderwijs voor willen waken: niveauverlaging.

De eerder beschreven doelen van de training impliceren dat het volledige docenten-team deelneemt. Door tijdsnood is dit niet gelukt. Voor het welslagen van een dergelijke training is dus goede facilitering door het management nodig (inplannen, vrijplannen, uitdragen van het belang, aanspreken op afwezigheid...). Uiteindelijk bleek de beperkte aanwezigheid positief te werken: de aanwezige docenten zijn enthousiast geraakt voor een breed taalbeleid en taalontwikkeland lesgeven en fungeren nu als vliegwiel binnen het team. Ze pleiten in teamvergaderingen voor het vastleggen van afspraken over het taalbeleid. Het is de vraag of we dit met het volledige team hadden kunnen bereiken.

6. Resultaten

In de TOL-training voor docenten MWD hebben zowel beleid als praktijk centraal gestaan. Onderstaand leest u een aantal nuttige en waardevolle voorbeelden:

6.1 Taalbeleid

Er zijn afspraken gemaakt over het uitdragen van het taalbeleid door docenten. Die afspraken hebben onder andere gestalte gekregen in een vast format voor studentenhandleidingen, een netiquette (aandachtspunten voor geslaagde communicatie per e-mail) en eenduidige regels voor bronvermelding.

Per blok (het studiejaar is verdeeld in vier blokken of perioden) is één individuele, schriftelijke beroepstaak aangewezen die pas voor (inhoudelijke) beoordeling in aanmerking komt, wanneer de taal voldoende is. Talig onvoldoende opdrachten gaan, met feedback van de docent, terug naar de studenten om ze eerst te verbeteren. Op die manier maakt de opleiding het belang van een goede taalvaardigheid in studie en beroep duidelijk, zien de studenten hun eigen tekorten of leervragen en is er ruimte voor leren.

Voor de beoordeling van de schriftelijke beroepstaken is tijdens de training een lijst beoordelingscriteria voor schriftelijk taalgebruik opgesteld, gebaseerd op het analysemodel uit *Goed geschreven* (2009). Die lijst kunnen de docenten, indien gewenst, ook voor andere schrijftaken gebruiken. Per aangewezen schrijftaak bepalen de docenten in onderling overleg wanneer het taalgebruik voor de taak voldoende is. De lijst vergemakkelijkt het geven van feedback voor zowel docent als student en biedt de studenten tegelijkertijd een eenduidig en duidelijk overzicht van de eisen waaraan hun teksten moeten voldoen.

Er werd een corpus samengesteld met tekstsoorten die in de studie en het toekomstig werkveld relevant zijn, bestaande uit zowel voldoende als uitmuntende voorbeelden. Het corpus biedt de studenten zowel een beeld van het verwachte niveau als een uitdaging om hun talenten te ontwikkelen.

6.2 *Praktijk*

Om de studenten te stimuleren om hun taalontwikkeling ter hand nemen, is het allereerst zaak dat ze het belang van een goede (professionele) taalvaardigheid inzien. Daartoe geeft de docent aan het begin van elke lesmodule aan welke beroepscompetenties aan de orde komen en welke taalvaardigheden daar bijhoren. In de les wordt dan, waar mogelijk, de relatie met het werkveld gelegd.

Door voortdurende feedback op het talig handelen wordt toegewerkt naar een (taal)niveau dat past bij de positie van de student in het hoger onderwijs en van de (toekomstige) beroepsbeoefenaar. De docent laat zien wat het effect is van ongepast of incorrect taalgedrag, laat studenten zelf of onderling zoeken naar het juiste alternatief of reikt zelf een alternatief aan.

Verder mogen studenten geen nieuwe tekstsoorten (genres) schrijven zolang ze niet gewerkt hebben met de voorbeeldteksten en de bijbehorende criteria (hiervoor kan geput worden uit het eerder genoemde corpus van voorbeelden van vakteksten). Studenten gaan eerst zelf bepalen wat een tekst goed maakt en bespreken hun bevindingen vervolgens in de gehele groep.

7. Conclusie

De winst van de vier bijeenkomsten over taalontwikkelen lesgeven is groot: de belangrijkste aanzetten voor een geïntegreerd taalbeleid zijn geborgd in diverse opleidingsdocumenten en er is een enthousiaste groep docenten die het taalontwikkelen lesgeven gaat vormgeven in de eigen lessen en verder zal uitdragen aan de rest van het team.

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.). *Tweëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.

- 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.
- Van der Westen, W. (2009). *Goed geschreven. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (2010). "Maatregelen die fruit brengen! II. Een integrale aanpak van taalontwikkeling in een hogere beroepsopleiding". In: *Advies & Educatie*, Thema: Taal en rekenen, p. 19-22.
- Van der Westen, W. (2010). *Taalbeleid en toetsbeleid II. Drie soorten schrijftaken in een hbo-opleiding*. Den Haag: De Haagse Hogeschool (interne notitie voor MWD-scholing Taalontwikkeland Lesgeven).

Noten

- ¹ Zie bijvoorbeeld de 'Notitie instaptoets tijdens de propedeuse' van Handicap + studie Expertisecentrum (juli 2009), waarin melding wordt gemaakt van dreigende uitsluiting van studenten.
http://www.onderwijsnhandicap.nl/upload/sitecontent/richtlijnen_instaptoets_taalvaardigheid.pdf.

10. Taalleerzorg basis- en secundair onderwijs

Stroomleiders

Jan Bonne (pedagogisch begeleider VVKSO)

Klaas Heemskerk (Picasso Lyceum, Zoetermeer)

Ronde 1

Hilde Van Daele
VZW Lagere School Heilige Familie
Contact: hildevd@basishfam.be

Zoektocht naar een begeleidingsplan voor leerlingen met dyslexie. Een praktijkverhaal...

Het is erg belangrijk om met een team kleine stappen te zetten op weg naar een dyslexiebeleid. Overhaasten zou resulteren in een ‘gedropt’ initiatief, met beperkte betrokkenheid van het team en bijgevolg weinig kans op slagen. Verwacht geen antwoord op ‘Wat is dyslexie?’, ‘Wat is sticordi?...', maar ga mee in een praktijkverhaal over sensibiliseren, implementeren en doorstroming garanderen. Of... wat een idee tewegg kan brengen, zelfs over de lagere schoolgrenzen heen...

Ronde 2

Stefanie Lannoo & Ignaas Depotter
Vrije Lagere School Westdiep, Oostende
Contact: info@westdiep.be

Hoe leren anderstaligen Nederlands op onze school?

1. Inleiding

Onze school – de Vrije Lagere School Westdiep – ligt midden in de arbeiderswijk ‘het Westerkwartier’ te Oostende. Vanaf de jaren 1980 kent onze schoolomgeving een snelgroeiende instroom van kinderen uit kansarme en allochtone gezinnen. Thans tellen we meer dan 30 nationaliteiten. 30% van onze kinderen zijn anderstalig en de helft van onze leerlingen is van een anderstalige origine.

Ons verhaal is er eentje van vallen en opstaan. In het begin zochten we voorbeelden uit Brusselse, Antwerpse, Kortrijkse of Gentse scholen, maar al snel bleek ons verhaal anders te zijn. We zijn geen concentratieschool: onze leerling-populatie is erg heteroog, samengesteld. Bij ons leeft de anderstalige nieuwkomer samen met de taalvaardige leerling en de kansrijke leerling samen met de kansarme leerling. Verscheidenheid troef dus! Als houvast voor zowel de kinderen als de school heeft het schoolteam geko-

zen om een vaste leerkracht als ankerfiguur voor de anderstalige kinderen en ouders aan te stellen.

Nee, wij spreken geen 32 verschillende talen. We gebruiken alle mogelijke middelen om boodschappen duidelijk over te brengen naar leerlingen en ouders. De manier waarop dat gebeurt, is afhankelijk van de over te brengen informatie, het kind en/of de ouders. Tolken worden vooral ingeschakeld bij moeilijke gesprekken, terwijl de kinderen voor elkaar de eerste woordjes vertalen. Ook het olievleksysteem is een goed voorbeeld. Hierbij informeren ouders elkaar, waardoor ze zelf ook meer bij het schoolgebeuren betrokken raken. Voor al deze zaken kan onze school rekenen op de hulp van een brugfiguur. Die spreekt ouders aan, gaat op huisbezoek of zoekt pictogrammen om informatie te verduidelijken.

2. Communicatie en integratie

Onze visie is gebaseerd op twee krachtlijnen: ‘communicatie’ en ‘integratie’.

Het is vanzelfsprekend dat communicatie een prioritair item is. We willen de kinderen zo vlug mogelijk de Nederlandse taal leren, opdat ze de lessen in de reguliere klas zouden kunnen volgen en tot leren kunnen komen. Zo worden de nieuwe anderstalige leerlingen in eerste instantie zoveel mogelijk opgevangen in de onthaalklas om de basiswoordenschat aan te leren. Tegelijkertijd vinden we het noodzakelijk dat die leerlingen toch al tot de reguliere klasgroep behoren om de integratie te bevorderen. Alle kinderen zitten in een gewone klas, waar ze worden opgenomen in de klasgroep en de klascultuur. Kinderen kunnen er veel leren, zelfs zonder de taal goed te begrijpen. Ze nemen deel aan de lessen bewegingsopvoeding, aan muzische vakken, aan de lessen hoofdrekennen...

We ervaren dat het werken met heterogene groepen meer leerwinst oplevert. Zowel in de reguliere klas als in de onthaalklas leren leerlingen veel van elkaar. Enkel occasioneel wordt in homogene groepen gewerkt, bv. bij niveaulezen. Leerkrachten en kinderen vinden het immers frustrerend om in de staartgroep te zitten, aangezien er te weinig prikkels en te weinig uitdagingen zijn om gestimuleerd te worden naar de zone van hun naaste ontwikkeling.

3. De beginsituatie

Net zoals bij autochtone kinderen zitten er grote verschillen in de beginsituaties van de anderstalige leerlingen. Elke leerling is motorisch, emotioneel en intellectueel verschillend. Hierbij komt nog dat er rekening moet gehouden worden met de mogelijk-

heid dat ze trauma's opliepen in het land van herkomst of tijdens de lange reis naar België. Kinderen waren of zijn op de vlucht, zijn economische of politieke vluchtelingen, beginnen op 1 september of stappen in tijdens het schooljaar...

3.1 Veiligheid

Wij streven er naar om alle kinderen eerst een gevoel van veiligheid te geven. Dat doen we op verschillende niveaus. We bekijken de school van binnen en van buiten. Alle deuren gaan open en alle hoeken en kantjes worden getoond en benoemd. Iedereen krijgt de tijd om op eigen tempo te starten met het Nederlands. Hierbij wordt ook rekening gehouden met een eventuele 'stille periode'. Kinderen mogen bovendien – en zeker tijdens de eerste lessen – hun eigen taal spreken. De andere kinderen vertalen, indien nodig. Er worden tekeningen gebruikt om de leerlingen de kans te geven om zichzelf uit te drukken.

3.2 Organisatie

Organisatorisch is het wel een hele kluit. Leerlingen komen en gaan, lessenroosters variëren en moeten op een flexibele manier op elkaar worden afgestemd. Jonge kinderen blijven in de voormiddag zoveel mogelijk in de eigen klas. De leerstof van de eerste graad is eveneens haalbaar voor menig anderstalig kind. Het is geen verrassing om vast te stellen dat de meeste kinderen gemakkelijker tot taal komen als ze op jonge leeftijd op onze school binnenwandelen.

4. Spreken en schrijven

Tijdens de thema's gaat onze aandacht vooral naar het spreken en minder naar het kunnen schrijven van de woorden. Begrippen worden niet in isolatie aangebracht, maar steeds in een zin. Beginners herhalen een standaardzin. Anderen variëren tussen een aantal zinnen en nog anderen vormen zelf zinnen.

We werken met vaste, concrete thema's. Die thema's werden speciaal geselecteerd en uitgewerkt om de integratie te bevorderen en om zo snel mogelijk de schoolse taal onder de knie te krijgen. Zo gebruiken we een aantal basisthema's. Telkens er een nieuwe leerling in de groep komt, herbeginnen we met de hele groep. We stellen onszelf voor, verkennen de school en de klas en doen opdrachten rond cijfers en kleuren. De nieuwe leerling krijgt de basiswoordenschat mee en de anderen verdiepen zich binnen het thema. Parallel met de basisthema's doorlopen we een cyclus met uitbreidings-thema's. Wanneer er nieuwe leerlingen aansluiten, volgen ze gewoon de cyclus mee met de anderen.

In het thema 'het lichaam' wordt verder gekeken dan alleen het benoemen van de lichaamsdelen. Ook kledij, hygiëne, gevoelens en familie komen hierbij aan bod.

Daarna volgt het thema 'smakelijk eten'. Hierbij beginnen we met evenwichtige voeding en voedingswaren, maar hebben we ook aandacht voor verpakkingen, winkels, groenten en fruit en tafelgewoonten. Verder wordt aandacht besteed aan cultuurgebonden thema's, zoals het thema 'Kerstmis en Sinterklaas'. Bij dit thema komen vooral de gelijkenissen en de verschillen van diverse culturen aan bod. Andere feestdagen of gewoontes vormen dan weer het thema van occasionele lessen. We sluiten het jaar af met het thema 'de buurt'. Bij dat thema gaan we de straat op: we bekijken de verkeerssituatie, benoemen voertuigen en overlopen mogelijke vakantieactiviteiten. Eén thema loopt van het begin van het schooljaar tot het einde: elke dag opnieuw bekijken we de kalender in een onthaalmoment. Welke dag is het vandaag? Welke dag was het gisteren? Welke dag is het overmorgen? In welk seizoen bevinden we ons? Kun je de datum noteren? Welk weer is het vandaag? Wat gebeurt er deze week allemaal op onze school? Wat deden we vorige week?...

5. Lezen

Elke week wordt er ook veel tijd aan lezen besteed. Alle kinderen leren op hun eigen niveau of tempo lezen. Iedereen werkt zelfstandig, terwijl de leerkracht individueel begeleidt. Dat geeft sommige kinderen de mogelijkheid om al in enkele weken alle letters en klanken technisch te kunnen lezen. Wekelijks oefenen we met 'koorlezen'. Kinderen lezen samen hardop letters, woorden en zinnen. Zo versnelt het lezen en de 'automatisatie' van letters en klanken. Daarnaast krijgen de kinderen nog de tijd om individueel of in kleine groepjes verder te oefenen in technisch lezen. Wanneer de kinderen voldoende vlot technisch lezen, gaat onze aandacht naar het begrijpend lezen. Minstens eens per week krijgen de kinderen teksten en oefeningen waarbij het begrip van een zin of een tekst geoefend wordt.

6. Klas- en huiswerk

De leerkracht van de onthaalklas geeft, in overleg met de klasleerkracht, taken mee met de leerlingen. Het gaat zowel om huiswerk als om klaswerk. Kinderen die bepaalde lessen in de reguliere klas niet kunnen volgen, krijgen een map met klaswerk mee. Kinderen die onmogelijk de huistaken van de reguliere klas kunnen maken, krijgen aangepast huiswerk mee.

Tijdens onze voordracht geven we concrete tips mee, niet alleen voor leerkrachten maar ook voor de zorgcoördinatoren, GOK-leerkrachten¹ en directies. We proberen duidelijk te zijn over het feit dat er niet steeds veel voorbereiding of energie nodig is om leerlingen zinvolle taelopdrachten te geven. De kracht zit in het simpele van de oplossingen en in de geruststelling dat alles taal is.

Anita Daniëls, Geert Missotten & Eddy Willems

Sint-Franciscuscollege, Heusden-Zolder

Contact: anita.daniels@sfc.be

geert.missotten@sfc.be

eddy.willems@sfc.be

Van taalzorg naar taalsteun: praktijkvoorbeelden van een school waar 1 op 4 leerlingen van allochtone origine is

1. Inleiding: het kader van onze presentatie

Voor deze presentatie hebben we ons vooral gefocust op de concrete werking van het talenbeleid in onze school en het aspect ‘visie’ en ‘achtergrondliteratuur’ terzijde gelaten. We willen in deze inleiding echter wel even stilstaan bij onze visie.

“Een talenbeleid in dienst van de leerling”: dat moet het uitgangspunt zijn en die visie is ook duidelijk aanwezig in de *Kijkwijzer talenbeleid van de onderwijsinspectie* van Schelfhout & Van den Borre (2009). Talenbeleid vatten we dan ook op zoals gedefinieerd door Kris Van den Branden: “Talenbeleid is een structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen, om hun algemene ontwikkeling te bevorderen en hun onderwijsresultaten te verbeteren”. In de visietekst van onze school staat heel eenvoudig, maar erg ambitieus geformuleerd “dat wij het leerrendement voor alle leerlingen voor talen willen verhogen”. Dat impliceert niet alleen dat we ons toespitsen op acties voor taalsterke leerlingen, maar het woord ‘talen’ wijst eveneens op aandacht voor het vreemdetalenbeleid, Nederlands als instructie- en communicatietaal, Nederlands als servicevak voor andere vakken...

Om niet te verdwalen in de complexiteit van het talenbeleid en om het voor onze toehoorders enigszins overzichtelijk en hapklaar te houden, hebben we als ordeningskader de 7 pijlers voor taalbeleid van Van Braak & Schrauwen (2001) gehanteerd. School- en buurtkenmerken (1^e pijler) en inschrijf- en onthaalbeleid (3^e pijler) worden in onze presentatie toegelicht. De vijf andere domeinen zullen we hierna kort duiden, altijd in functie van de concrete werking in onze school.

2. Talenbeleid in het Sint-Franciscuscollege

Zoals het overgrote deel van onze lagere en secundaire scholen in Vlaanderen, doen we al enkele decennia aan talenbeleid, welteverstaan zonder gemeenschappelijke visie, versnipperd over onderwijsvormen en graden en gekaderd in het GOK-beleid en OVB².

In 2007 zijn we gestart met een werkgroep 'talenbeleid', samengesteld uit mensen uit alle geledingen van de school. Naast de obligate visietekst en het taalbeleidsplan hebben we vooral een aantal concrete nieuwe acties op het getouw gezet en hebben we de bestaande projecten samengebracht en geïmplementeerd in het geheel van het talenbeleid.

Na de doorlichting in 2008 beseften we dat er nog heel wat werk aan de winkel was: het uitwerken van een talenbeleid dat door alle partners die bij de school betrokken zijn, wordt megedragen en ondersteund.

Ondertussen hebben we al heel wat stappen gezet waarbij communicatie, leerlingenbetrokkenheid en eenheid binnen de school de belangrijkste focus blijven. De hierna opgesomde initiatieven zijn zeker niet volledig, maar pogen wel een globaal beeld te geven van wat taalbeleid in onze school betekent. Tijdens onze presentatie gaan we dieper in op de valkuilen en struikelstenen die het parcours bemoeilijken.

3. Taal in de klas

Vermits leerlingen 6 à 7 uur per dag op de schoolbanken zitten, moet het taalbeleid zich vooral richten op maatregelen die de taalvaardigheid van de leerlingen verhogen tijdens de lesuren. Onze school heeft een aantal structurele maatregelen uitgewerkt, die daaraan tegemoetkomen. Zo wordt in het eerste jaar het studiegedeelte Nederlands aangeboden, waarbij leerlingen de keuze kunnen maken om 2 uur per week extra Nederlands te krijgen. Die lessen staan los van het vak Nederlands en richten zich vooral op het verwerven van schooltaal. Daarnaast wordt in het derde jaar van het technisch secundair onderwijs (tso) een extra uur Nederlands aangeboden, waarbij de focus vooral op taalvaardigheid ligt. Voor taalsterke en hoogbegaafde leerlingen van het eerste, het tweede en het derde jaar richten we wekelijks het vak Chinees in, tijdens een achtste lesuur. In het tweede jaar hebben we een immersieproject voor leerlingen in het studiekeuzegedeelte Latijn.

Samen met het centrum voor volwassenenonderwijs (CVO) van de gemeente Heusden-Zolder organiseren we taalvaardigheidslessen Nederlands, Engels en Frans, aansluitend bij de lesuren in onze eigen school. De selectie van de leerlingen gebeurt op basis van diagnostoetsen.

Een bevraging over taalbeleid bracht aan het licht dat de leraren voornamelijk bezorgd waren over het gebrek aan zorg aan het schriftelijke taalgebruik bij hun leerlingen. De werkgroep ‘Taalbeleid’ heeft daarom de ‘Nota Taalzorg’ in het leven geroepen. Er is een basislijst voor de eerste graad met 4 aandachtspunten. De overige graden en onderwijsvormen vertrekken van die lijst en hebben hun eigen bijkomende aandachtspunten. De bedoeling is dat leerlingen meer zorg besteden aan hun schriftelijke taken en toetsen en men wil uiteindelijk tot een attitudewijziging komen ten aanzien van schriftelijk taalgebruik. Er kan 5% van het totale aantal punten verdiend worden als men de aandachtspunten in acht neemt. De grootste nadruk moest echter liggen op taalgericht vakonderwijs, het uitzetten van taalleerlijnen en het gebruik van aangepast lesmateriaal. Daarnaast heeft het competentieleren in onze school ingang gevonden en worden de eerste hospiteersessies georganiseerd, die zich vooral focussen op het AVC-leren³. Erg bemoedigend is dat de nieuwe leerplannen van de eerste graad nauw aansluiten bij het taalgericht vakonderwijs: aanbrengen van context, steun en interactie bij het lesgeven, nieuwe taalstimulerende werkvormen, gebruik van schrijfkaders en leestechnieken bij tekstvakken en aandacht voor vakterminologie. De bijbel voor taalgericht vakonderwijs blijft natuurlijk het boek van Hajer & Meestringa: het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* (2004).

4. Taal rondom de klas

Hoe consequent gaan we als school om met het gebruik van het Nederlands en andere talen buiten de klas? In ons schoolreglement staat heel duidelijk dat er Nederlands gesproken moet worden, ook op de speelplaats. Dat is niet altijd even eenvoudig voor onze Turkse leerlingen: “Turks spreken doe je niet met opzet, dat gaat vanzelf, het komt vanbinnen”. Die opmerking van een Turkse leerling komt uit het rapport van een recent onderzoek (2010) dat Tineke Padmos in onze scholengemeenschap uitvoerde. We proberen de leerlingen duidelijk te maken waarom Nederlands praten voor hen en hun toekomst belangrijk is en treden – indien nodig – bestraffend op. Via de werkgroep ‘Nederlands spreken op school’ en het inschakelen van rolmodellen proberen we de leerlingen intrinsiek te motiveren om Nederlands te praten.

Onze school telt meer dan 1600 leerlingen en 250 personeelsleden, verdeeld over twee campussen. Goede, gerichte communicatie is dus levensnoodzakelijk.

De communicatie met onze leerlingen gebeurt wekelijks via *’t Krantje*. Daarin krijgen ze informatie over het weekverloop, taaltips en andere aandachtspunten. Ook *Smartschool*, ons leerplatform, verlaagt de communicatiedrempel tussen leerlingen en personeel aanzienlijk.

Voor onze personeelsleden is er *Het Collegienieuws* en uiteraard ook ons digitaal leerplatform.

De werkgroep communicatie vergadert wekelijks en bewaakt de inhoud en de taal van brieven, tijdschriften en folders die naar de ouders gaan.

5. Extra maatregelen

In het kader van de GOK-werking organiseren we heel wat taalstimulerende initiatieven die de (Nederlandse) taalverwerving van onze taalmazwakke leerlingen ten goede komen. Er zijn diverse poster- en leesprojecten, er is het project *Leren leren aan huis*, een stripbib in het beroepssecundair onderwijs (bso), er zijn diverse toneel- en poëzieprojecten...

Taalsterke leerlingen worden uitgedaagd via taal- en schrijfwedstrijden, toneel en leesprojecten. We nemen ook deel aan het AFS-Trimesterprogramma⁴ en het Comeniusproject⁵ en hebben sinds vorig schooljaar een 'Moderne Vreemde Talendag' in het algemeen secundair onderwijs (aso).

Het is onmogelijk om alle projecten hier op te noemen en toe te lichten. Het zijn ook vaak maar 'druppels op een hete plaat', maar ze zijn er wel en vele druppels maken samen een grote plas.

6. Professionalisering

De werkgroep 'Taalbeleid' heeft veel aandacht voor nascholingen rond taalgericht vakonderwijs en ziet erop toe dat die nascholingen geen dode letter blijven. We proberen de nascholing zoveel mogelijk in de eigen school in te richten of 'scouts' op pad te sturen die de informatie via de vakgroep overbrengen naar de andere leerkrachten. De leden van de werkgroep 'Taalbeleid' proberen we via vaklectuur en nascholingen wegwijs te maken in de laatste ontwikkelingen van het taalbeleid.

In ons functionerings- en evaluatiebeleid hebben we uiteraard ook aandacht voor talige beroepscompetenties van (nieuwe) leerkrachten.

Ten slotte willen we nog de medewerking vermelden van onze lokale partners: het CVO, de gemeentelijke bibliotheek, de Katholieke Hogeschool Limburg, de Provinciale Hogeschool Limburg, onze moslimgemeenschap, de stedelijke academie, de scholengemeenschap en de gemeente. Zij geven aan heel wat van onze initiatieven ondersteuning en draagkracht.

Referenties

- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van Eerde, D., H. Hacquebord, M. Hajer, M. Pulles & C. Raymakers (2006). *Kijkwijzer voor taalgericht vakonderwijs*. Enschede: Netzdruk.
- Van Braak, J. & W. Schrauwen (2001). "Stappen op weg naar een taalbeleid op school". In: *Vonk*, jg. 31, nr. 12, p. 19-32.
- Schelfhout, W. & R. Van de Borre (2009). 'Taalbeleid in dienst van de leerling'. Voorstelling en duiding van de kijkwijzer talenbeleid van de onderwijsinspectie.
- Padmos, T. e.a. (2010). *Taalbeleid als motor voor gelijke kansen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.

Noten

¹ GOK staat voor Gelijke OnderwijsKansen. De taak van GOK-leerkrachten is onder andere het wegwerken van leerachterstanden.

² OVB voor 'onderwijsvoorrrangsbeleid'.

³ AVC-leren staat voor 'activeren, vakdoorbrekend, competentiegericht leren'.

⁴ Het AFS-Trimesterprogramma is bedoeld voor alle leerlingen tussen 15 en 17 jaar die tijdens het eerste trimester van het schooljaar les willen volgen buiten Vlaanderen. Wie deelneemt aan het Trimesterprogramma verblijft drie maanden in een gastgezin en leeft er volgens de gewoonten van het huis. Na drie maanden keren de leerlingen terug naar Vlaanderen en volgen de rest van het schooljaar les in hun reguliere school. Voor meer informatie, zie: <http://www.afsvlaanderen.be>.

⁵ Het Comeniusproject is een samenwerkingsproject tussen verschillende scholen van de Europese Unie. De bedoeling van het project is het bewustzijn van verschillende culturen en talen binnen Europa te bevorderen. Door foto's, videoreportages, collages, brieven, e-mailberichten... aan elkaar uit te wisselen, leren kinderen de levenswijze van hun leeftijdsgenoten in de partnerscholen beter kennen. Voor meer informatie, zie: <http://www.epos-vlaanderen.be/?CategoryID=182>.

Ronde 4

Martine Van Overmeiren

DPB Gent / VVKSO

Contact: martine.vanovermeiren@vsko.be

Elke leerkracht heeft een oogje op taal

1. De groei van taalontwikkeling in beeld

Reeds onmiddellijk na de geboorte start een baby met de ontwikkeling van taal. In het prille begin gaat het om het vormen van beelden en het horen van geluiden. Stilaan worden beeld en geluid aan elkaar gekoppeld: geluid krijgt een inhoudsbetekenis en de opgroeiende baby gaat de geluiden imiteren. Hij ontdekt dat de geluiden die hij imiteert ook voor anderen een betekenis hebben: hij ziet opgewekte gezichten bij de woordjes ‘mama’, ‘papa’, ‘dada’ en de vertederende lach bij woordjes als ‘oma’ en ‘opa’. Hij ondervindt dat het brabbelen van klanken ertoe leidt dat primaire behoeften vervuld worden. Denk aan ‘koek’, ‘drinken’...

Taal start als het ware in de moederschoot. De baby ontwikkelt kennis en vaardigheden (gekoppeld aan die kennis): rode blokken passen in rode openingen, lettertjes en cijfertjes vallen op hun plaats in educatieve spelen... De peuter leert handjes geven, vragen stellen, beleefd ‘dankjewel’ zeggen. Naarmate de context groeit, groeien kennis en vaardigheden mee. Zo groeit ook de taal die betrekking heeft op de directe situaties waarin het kind betrokken wordt. Hoe meer het kind begeleid wordt in zijn ontdekking van de naaste omgeving, hoe taalvaardiger dat kind wordt: denk aan de (taal)rijkdom van een bos, het strand, een kermis, een vreemd land... Mondelinge taalvaardigheid groeit stilaan uit tot contacten met geschreven taal. Beelden blijven hierbij een boeiend ondersteuningsmiddel. ‘Kijken’, ‘mondelinge taalvaardigheid’, ‘lezen’ en ‘schrijven’ zijn immers nauw met elkaar verbonden. Ontwikkeling van een van die domeinen brengt ook ontwikkeling in andere domeinen met zich mee.

Helaas groeit niet elk kind op in de bovengenoemde ideale ontwikkelingsomstandigheden. De moederschoot wordt steeds vaker ingenomen door een laptop, kinderen groeien op in armoede en leven in een beperkte sociale omgeving, groeien op in anderstalige gezinnen... Onderzoek toont aan dat kinderen uit taalrijke milieus op 3-jarige leeftijd 5 maal zoveel woorden kennen als kinderen uit taalarme milieus. Die groepen groeien dagelijks nog verder uit elkaar door een verschillend aanbod aan kansen. Uitbreiding van de woordenschat bij jongeren uit taalarme milieus zal hun onderwijskansen doen stijgen en geeft meer kans op talentontwikkeling.

2. Meervoudige intelligentie van Gardner: talentontdekking bij jonge mensen brengt hen tot leren

Gardner (1983) verklaart in zijn theorie dat kinderen op verschillende manieren knap kunnen zijn en dat niet elk kind taal- of rekenknap is. De vraag is dus niet: hoe intelligent ben je, maar hoe ben jij intelligent. In tegenstelling tot Binet (1916) focust hij zich niet op 1 getal (IQ) om te zeggen of een kind knap is, maar (h)erkent hij 8 soorten intelligentie die zich bij kinderen kunnen ontwikkelen. Hij onderscheidt de volgende soorten:

- beeld-/ruimteknapp;
- bewegingsknap;
- mensen-/samenknap;
- muzieknapp;
- natuurknap;
- reken-/redeneerknap;
- woordknap;
- zelfknap.

Hij besluit dat een kind meedraagt wat dat kind interesseert. Het is aan de leerkracht om op zoek te gaan naar de zone van naaste ontwikkeling van elk kind. Leerontwikkeling kan gezien worden als een amoëbe: een eencellig dier dat zich voedt door schijnvoetjes uit te stulpen naar mogelijk voedsel in de onmiddellijke omgeving. Gaat het werkelijk om een voedingsbron, dan zal de amoëbe zijn schijnvoetjes rond het voedsel sluiten en het in zich opnemen.

3. Taal als dagelijks gereedschap

Een voorwaarde om als mens te kunnen functioneren, is dat de taalbagage voldoende is. Het ontwikkelen van taal gebeurt optimaal in 'echte' gesprekken. Hier ontstaat een 'veilig' taalklimaat. Een jongere op school zal zich veel zekerder voelen bij en uitgebreider ingaan op een vraag over zijn hobby dan wanneer je hem een vraag stelt over lesinhouden. Hier is voor de leerkracht een belangrijke rol weggelegd: een leerling dient zich prettig en veilig te voelen. Dat betekent dat een leerling uitgedaagd moet worden, dat er geluisterd moet worden naar wat hij vertelt en dat hij bevestigd moet worden in wat goed is. De leerkracht maakt hier het verschil! Oog hebben voor taal betekent dat de manier van lesgeven een voortdurende interactie is tussen de leerkracht en de leerling en tussen de leerlingen onderling. Het betekent dat de leerkracht steunt op drie pijlers:

- oog voor goede vak kennis;
- oog voor de klasgroep;
- oog voor de individuele leerling in de klasgroep.

Het bovenstaande leidt tot het besluit dat taal een gegeven is, waarmee alle leerkrachten in alle opleidingen rekening moeten houden om hun leerlingen optimale ontplooiingskansen te bieden. Doordat jongeren uit socio-economisch verschillende milieus komen, hun vermogens verschillend zijn, ze verschillend knap zijn, hun interesses sterk kunnen verschillen... moeten we op zoek gaan naar taalactivering in alle mogelijke verschillende vormen.

4. Gestuurde en ongestuurde taalverwerving

Gestuurde taalverwerving staat voor de taal die jongeren leren via instructie. In dat sterk leerkrachtgestuurde proces worden nieuwe woorden aangebracht. Zwakkere leerlingen onthouden zo tot maximaal 600 nieuwe woorden per jaar. Ongestuurde taalverwerving betekent dat jongeren taal oppikken uit hun leefomgeving, waarbij de woorden noodzakelijk zijn voor communicatie. Tijdens dat sterk leerling-gestuurde moment ontmoeten ze als het ware (eventueel onder begeleiding van de leerkracht) nieuwe woorden. Jongeren kunnen op die manier hun woordenschat uitbreiden met 3.500 woorden per jaar. De leerkracht gaat dus best op zoek naar methodes of werkvormen die de ongestuurde taalverwerving ondersteunen. Dat kan bijvoorbeeld door een taalronde als intro, door activerende werkvormen, door leerlingen zelf informatie te laten verzamelen en naar voren te laten brengen... Nieuwe woorden die op die manier worden aangebracht, kunnen bijgehouden worden in bijvoorbeeld een woordenschatkist (voor de jongere leerlingen) of in een taalportfolio. Ze kunnen voor de klas vastgepind worden via een woordspin, een taalverwervingsbord... Met andere woorden: via ongestuurde taalverwerving komt de leerkracht tot gestuurde taalverwerving. Het grote voordeel is dat de taal opgebouwd is vanuit een veilig taalklimaat en 'geprepareerd' is door de leerlingen, waardoor hun welbevinden verhoogt en zo gemakkelijker blijft.

5. Via verschillende methodes en werkvormen...

Activerende werkwoorden zijn van belang als ondersteuning bij taalontwikkeling. Bij activerende werkvormen is het de bedoeling 'het brein' te activeren: hoe krijgt de leraar hersencellen aan het werk? Vaak gebeurt dat door samen te overleggen en te zoeken. Die communicatie gebeurt in eerste instantie op niet-specialistenniveau. Op die manier wordt de weg tot abstract, wetenschappelijk en technisch taalgebruik van de leerkracht/leertekst bereid en kan dat taalgebruik gemakkelijker verworven worden.

Door de voortdurende en intensieve interactie worden mondelinge taalvaardigheden vergroot; werken met geschreven bronnen verhoogt de geletterdheid.

De taal die gebruikt wordt bij overleg vraagt een grote vorm van respect. Ook hieraan kan aandacht besteed worden. Een taalronde als intro betekent dat jongeren ervaringen uitwisselen aan het begin van een les, een thema of een lesweek... Ze delen reeds opgebouwde kennis en voelen tijdens het spreken hun zelfvertrouwen groeien. Ze kunnen hierbij vertrekken vanuit hun eigen vorm van 'knap-zijn', wat het veiligheidsgevoel en welbevinden verhoogt.

6. ...naar boeiend lesmateriaal

Wanneer de leerkracht kan vertrekken vanuit de leefwereld van de leerling is de kans groot dat de jongere zich betrokken voelt bij de leerstof. Goed overleg en uitwisseling van materialen tussen de verschillende vakleerkrachten (ook tussen praktijkleerkrachten en leerkrachten algemene vakken) kan enkel bevorderlijk werken. Praktijkkarten en stappenplannen (zoals uitgewerkt op meerdere educatieve sites) kunnen inspiratie bieden voor de (beginnende) leraar. Ga je, met het oog op de beelddenkers, op zoek naar beeldmateriaal, wees dan overtuigd van je keuze: een afbeelding dient steeds een ondersteuning of een verduidelijking te zijn bij de lesinhoud/leestekst.

Leerlingen tonen hun dankbaarheid voor een dergelijke werkwijze door een verhoogde interesse en door actieve deelname aan de lessen. Slaagkansen verhogen, ook voor kansarme leerlingen.

"The more ways we teach, the more students we reach!"

Referenties

- Binet, A. (1916). 'New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals'. In: E. S. Kite. *The development of intelligence in children*. Vineland, NJ: Publications of the Training School at Vineland.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory In Practice*. New York: Basic Books.

Ronde 6

Maggy Dekens

Pedagogische begeleidingsdienst Provinciaal Onderwijs Vlaanderen

Contact: maggy.dekens@pov.be

De taalronde en de herschrijfbeurt als werkvormen bij anderstalige nieuwkomers

1. Inleiding

In Vlaanderen kunnen secundaire scholen een Onthaalklas voor Anderstalige Nieuwkomers (OKAN) inrichten. Het is de bedoeling dat de anderstalige nieuwkomers een jaar lang een Nederlands taalbad krijgen om daarna te kunnen instappen in het regulier onderwijs. Zelfs terwijl de anderstalige nieuwkomers nog volop de taal aan het leren zijn, is een taalronde een prima middel om hun taalvaardigheid op een geïntegreerde manier te verhogen. Die geïntegreerde aanpak werd ontwikkeld door de Stichting Taalvorming van Amsterdam die ondertussen een grote expertise heeft opgebouwd met die manier van werken – zowel in het basisonderwijs (kleuter- en lager onderwijs) als in het secundair onderwijs en in het werken met (allochtone) ouders.

2. Taalronde

Tijdens een taalronde zit je letterlijk ‘in het rond’: de leerkracht samen met de leerlingen. De leerkracht vertrekt van de ervaringen van de leerlingen en leidt ze – via een weldoordachte opbouw – naar een schrijfpdracht. De leerkracht vervult een voorbeeldfunctie en vertelt altijd als eerste over een eigen ervaring in verband met het onderwerp. Daarna werken de leerlingen individueel (ze maken lijstjes) en vertellen ze over hun ervaring (per twee of plenair). Op een gegeven moment wordt er creatief gewerkt: met een tekening, een toneelopdracht... Beelden zeggen immers meer dan woorden en kunnen in het geval van anderstalige nieuwkomers taalhiaten opvullen: wat (nog) niet kan uitgedrukt worden kan wel getekend of uitgebeeld worden. In de laatste fase wordt de ervaring neergeschreven, ofwel door de leerling zelf, ofwel door een medeleerling of door de leerkracht. Echter, wie de pen ook vasthoudt, de leerling blijft auteur van het verhaal en hij/zij beslist hoe het verhaal verteld wordt.

3. Herschrijfbeurt

Niet alle teksten zijn perfect. De herschrijfbeurt biedt de mogelijkheid om met de hele klas samen de tekst van een leerling te verbeteren. Ook in dat stadium blijft de leerling eigenaar van de tekst. Als de tekst voor hem of haar oké is, stopt de herschrijfbeurt. Een dergelijke manier van tekstrevisie biedt veel leerrendement: de leerling botst op de grenzen van zijn eigen kunnen en krijgt middelen en hulp aangereikt om toch te kunnen verwoorden wat hij bedoelde.

4. Randvoorwaarden

Is deze werkvorm geschikt voor iedereen? Dat hangt ervan af. Er zijn bepaalde randvoorwaarden die mee bepalen of de werkvorm al dan niet slaagt. Tijdens de presentatie wordt, samen met de deelnemers, op de randvoorwaarden ingaan.

5. Ervaringen

Ik heb het heerlijke voorrecht gehad om met de hoger beschreven werkvorm in diverse contexten te kunnen werken, onder andere met leerkrachten uit het basisonderwijs en het secundair onderwijs (onder andere OKAN-leerkrachten), met OKAN-leerlingen en met volwassenen. Hoe meer ik ermee werk, hoe meer ik overtuigd raak dat het een uiterst waardevolle werkvorm is om op een 'authentieke' en verbindende manier de taalvaardigheid van OKAN-leerlingen te verhogen. 'Authentiek', omdat het over echte ervaringen gaat en omdat alle taalvaardigheden geïntegreerd aan bod komen (en niet kunstmatig opgesplitst worden). Het verbindende facet komt voort uit het feit dat je in een kring zit, waarin je je niet kunt verbergen (ook de leerkracht kan dat niet). Door het uitwisselen van (relevante) ervaringen leren de leerlingen elkaar en de leerkracht beter kennen en leren ze naar elkaar luisteren. Het komt er dan ook op aan om veiligheid in te bouwen. Dat kan door in de eerste ronde bijvoorbeeld enkel de vrijwilligers iets te laten zeggen. Daarna kan je werken met veilige tweetallen. De leerkracht doet zelf ook mee aan alle opdrachten, maar schenkt tegelijkertijd voldoende aandacht door rond te lopen en waar nodig te helpen. Op die manier kan je de zwaarste fouten meteen corrigeren en ervoor zorgen dat de leerlingen zichzelf niet voor schut zetten bij het voorlezen.

Van de Stichting Taalvorming heb ik ook het idee overgenomen om met de teksten een boekje te maken, zodat er iets tastbaars overblijft na een ronde vertellen en schrijven.

Schrijven: een onoverkomelijke opdracht? Met een taalronde niet meer!

6. Inspiratie opdoen?

In het decembernummer van 2009 van *Vonk* is een artikel verschenen van de hand van Hilde Vandormael over ‘De Leesplek’. In het oktobernummer van 2010 is een vervolg verschenen, waarin beschreven wordt op welke manier je een taalronde en ‘De Leesplek’ met elkaar kunt verbinden.

Zoals boven gesteld, haalde ik de mosterd bij de Stichting Taalvorming. In *Taal leren op eigen kracht* (Van Norden 2004) worden de verschillende stappen die de taalronde behelst, beschreven.

Referenties

Stichting Taalvorming. (<http://www.stichtingtaalvorming.nl>).

Vandormael, H. (2009). “De Leesplek: een rode loper naar een krachtige lees- en leeromgeving op school”. In: *Vonk*, jg. 39, nr. 2, p. 19-31.

Van Norden, S. (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.

Ronde 7

Erwin Taets

Katho Hogeschool, Kortrijk

Contact: etaets@telenet.be

Woordspel(l)ing – een snelle gids voor dyslexievriendelijk materiaal

Erwin Taets (iLuisteren, WikiWiki) brengt een praktische gids rond het opmaken van documenten voor leerlingen met een andere taalachtergrond, taalachterstand, dyslexie of andere leer- en functiebeperkingen. In de werkwinkel wordt een praktische, globale documentenaanpak voorgesteld die ontwikkeld werd in samenwerking met diverse Vlaamse middelbare scholen en expertisecentra uit Vlaanderen en Nederland. Leerlingen krijgen in de loop van een schooljaar heel wat documenten voor ogen: hand-outs, invulbladen, cursusmateriaal, oefeningen, toetsen, examens, maar ook brieven, rapporten en evaluaties. Hoe kunnen die documenten zo optimaal mogelijk worden opgesteld zodat ze voor alle leerlingen zo duidelijk en helder mogelijk leesbaar

zijn? Welke valkuilen moet je als leraar vermijden? Welke lay-out tips kunnen een document voor alle leerlingen beter maken? Welke lettertypes zijn lastig en welke zijn juist aan te bevelen? En hoe ziet een dyslexievriendelijke tekst er uit?

Ronde 8

Catherine van Beuningen
Universiteit van Amsterdam
Contact: c.g.vanbeuningen@uva.nl

Corrigeren? Ja! Over het effect van correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

Teksten schrijven is voor leerlingen in het voortgezet onderwijs – en zeker voor andersstalige leerlingen – geen gemakkelijke opgave. Een van de manieren waarop een docent leerlingen kan helpen om hun schrijfvaardigheid te verbeteren, is door correctieve feedback te geven. Teksten corrigeren behoort dan ook tot de onderwijspraktijk van alledag. Empirisch onderzoek heeft echter nog geen sluitend bewijs kunnen leveren voor de effectiviteit van correctieve feedback. Ons onderzoek richt zich daarom op het beantwoorden van onderstaande vragen:

- Is het corrigeren van taalfouten in geschreven teksten zinvol?
- Zo ja, welke correctiemethode heeft het meeste effect?
- Hangt de mate waarin en de manier waarop leerlingen profiteren van feedback samen met hun opleidingsniveau?
- Zijn alle soorten fouten corrigeerbaar?

In mijn presentatie zal ik de resultaten van recent onderzoek naar de effectiviteit van correctieve feedback vertalen naar implicaties en suggesties voor de onderwijspraktijk.

2. Achtergrond

Hoewel schrijven in een tweede taal allesbehalve gemakkelijk is, is het van belang tweedetaalleerders te stimuleren om veel te schrijven in de doeltaal. Tijdens taalproductie worden leerders namelijk gedwongen om taal op een dieper niveau en met meer mentale inspanning te verwerken dan nodig is tijdens lezen en luisteren. Bovendien kan

feedback op productief taalgebruik leerders helpen om zich te realiseren waar hun eigen taalgebruik nog niet overeenkomt met dat van een moedertaalspreker. De cruciale vraag is nu hoe feedback op schriftelijk taalgebruik er uit moet zien. De meest gangbare vorm van talige feedback in de onderwijspraktijk is correctieve feedback: de markering – vaak met een rode pen – van een fout door de docent. Naar aanleiding van een kritisch artikel van Truscott (1996) heeft zich in de afgelopen decennia echter een debat ontsponnen met betrekking tot de effectiviteit van dat soort feedback.

Truscott (1996; 1999; 2004; 2007; 2009) stelt dat correctieve feedback eerder schadelijk dan zinvol is en draagt voor zijn claim zowel praktische als theoretische argumenten aan. Een van zijn bezwaren luidt dat correctie van grammaticale fouten volledig zinloos is. De principes die aan deze fouten ten grondslag liggen, maken immers deel uit van een complex systeem. De verwerving van het systeem is een geleidelijk proces, waarop simpele correctie geen effect heeft, aldus Truscott. Als correctieve feedback al zin zou hebben, dan hoogstens in het geval van niet-grammaticale fouten (bv. spelfouten). Bovendien zou correctieve feedback in Truscotts optiek schadelijk kunnen zijn voor tweedetaalverwerving. Ten eerste omdat de tijd die geïnvesteerd wordt in correctie en revisie naar zijn mening zinvoller besteed kan worden aan extra taalproductie. Ten tweede omdat correctie er volgens hem toe kan leiden dat leerders hun teksten simplificeren, omdat ze de fouten die ze eerder hebben gemaakt – en waarop ze feedback hebben ontvangen – voortaan zullen proberen te vermijden.

Op basis van bovengenoemde argumenten heeft Truscott opgeroepen om correctieve feedback uit het taalonderwijs te verbannen, totdat het nut ervan onomstotelijk bewezen is door empirisch onderzoek. Hoewel voorstanders van correctie, zoals Ferris (1999; 2002; 2004), menen dat Truscotts conclusies te voorbarig zijn, onderschrijven ze de behoefte aan meer methodologisch adequaat onderzoek. De huidige studie probeert dan ook aan het geschetste debat bij te dragen.

3. Onderzoek

In ons onderzoek bekeken we het effect van twee soorten correctieve feedback op de schrijfvaardigheid van 134 leerlingen uit het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en 134 leerlingen uit de theoretische leerweg van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo-t). Van meer dan 80% van de leerlingen die deelnamen aan het onderzoek was Nederlands niet de moedertaal. Ze zaten allemaal op scholen in de Randstad die binnen de kaders van taalgericht vakonderwijs werkten. De leerlingen werden verdeeld in vier groepen: twee experimentele groepen die feedback ontvingen op de teksten die ze schreven en twee controlegroepen die het zonder feedback moesten stellen. Het experiment nam zes weken in beslag en bestond uit een pretest sessie, een experimentele sessie, een posttest sessie en een uitgestelde posttest sessie.

De resultaten van ons onderzoek lieten zien dat correctieve feedback tweedetaalleerders hielp om de talige correctheid van hun teksten te vergroten. Niet alleen konden onze leerders het aantal fouten in een specifieke tekst verkleinen tijdens een revisieopdracht, correctieve feedback zorgde er ook voor dat de gecorrigeerde fouten in een nieuwe tekst niet meer of minder vaak voorkwamen. Het opleidingsniveau van onze deelnemers bleek bovendien geen invloed te hebben op de effectiviteit van de feedback.

Een belangrijke bevinding was verder – tegen Truscotts verwachting in – dat zowel grammaticale als niet-grammaticale fouten corrigeerbaar bleken. Wel was de mate waarin leerlingen profiteerden van feedback op (niet)grammaticale fouten afhankelijk van het soort feedback dat ze ontvingen. Directe correctie – bestaande uit de identificatie van zowel de fouten als van de juiste vormen – leidde tot een vermindering van het aantal grammaticale fouten. Indirecte correctieve feedback – bestaande uit foutcodes op basis waarvan de leerling de juiste vormen moest afleiden – leverde daarentegen meer verbetering op niet-grammaticaal gebied op.

Tot slot vonden we geen enkele aanwijzing voor de potentiële schadelijke effecten die Truscott aan correctieve feedback toeschrijft. Correctie bleek leerders er niet toe aan te zetten meer complexe structuren of woordkeuze te vermijden. Bovendien hadden onze deelnemers meer baat bij het ontvangen en verwerken van feedback dan bij extra schrijfoefening (een van de controlecondities). Het is dus niet zo dat de tijd en energie die door correctie en revisie opgeslokt wordt, nuttiger besteed zou kunnen worden door nieuwe teksten te laten schrijven.

4. Implicaties en suggesties voor de onderwijspraktijk

De belangrijkste implicatie van het gepresenteerde onderzoek is dat correctieve feedback een effectief pedagogisch middel is dat met recht thuishoort in de praktijk van het taalonderwijs. Hieraan willen we echter nog de volgende punten toevoegen:

- Als een docent besluit om correctieve feedback te geven op een tekst, is het van belang de leerder vervolgens te motiveren om de feedback ook echt te gebruiken. Geef de schrijver daarom de gelegenheid zijn tekst te reviseren op basis van de feedback die hij heeft ontvangen.
- Hoewel alle fouten corrigeerbaar zijn, kunnen verschillende soorten fouten in min of meerdere mate ontvankelijk zijn voor (in)directe feedbackmethoden. Waar mogelijk, moet een docent de keuze voor een gepaste feedbackvorm afstemmen op de complexiteit van de te corrigeren fout.
- Om het effect van feedback te optimaliseren, is het van belang dat een docent consistent is in de manier waarop hij feedback geeft. Zeker als een indirecte correctie-

vorm op basis van foutcodes gebruikt wordt (zoals in de huidige studie).

- Feedback geeft, naar verwachting, het beste resultaat als het gegeven wordt binnen een betekenisvolle, op inhoud georiënteerde context. De feedback draagt op die manier bij aan het vergroten van de communicatieve geslaagdheid van een tekst. Dat maakt het voor de leerder aantrekkelijker om de feedback te gebruiken dan wanneer hij een schrijfo opdracht als een veredelde grammaticaoefening ziet.

Referenties

- Ferris, D. (1999). "The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 8, nr. 1, p. 1-11.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2004). "The 'grammar correction' debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?)". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 13, nr. 1, p. 49-62.
- Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes". In: *Language Learning*, jg. 46, nr. 2, p. 327-369.
- Truscott, J. (1999). "The case for 'The case against grammar correction in L2 writing classes': A Response to Ferris". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 8, nr. 2, p. 111-122.
- Truscott, J. (2004). "Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to Chandler". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 13, nr. 4, p. 337-343.
- Truscott, J. (2007). "The effect of error correction on learners' ability to write accurately". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 16, nr. 4, p. 255-272.
- Truscott, J. (2009). "Arguments and appearances: A response to Chandler". In: *Journal of Second Language Writing*, jg. 19, nr. 1, p. 59-60.

11. Taalvaardigheid

Stroomleiders

Goedele Vandommele (K.U. Leuven)

Maaïke Hajer (Hogeschool Utrecht)

Theun Meestringa (SLO)

Greet Goossens

Centrum voor Taal en Onderwijs

Contact: greet.goossens@arts.kuleuven.be

Lezen en schrijven maakt je sterk!

1. Gelijke kansen en geletterdheid

15 tot 18% van de volwassenen in Vlaanderen is laaggeletterd. Uit de analyse van de PISA-data (Vanderpoorten 2001) blijkt dat met name de leerlingen van het beroeps-secundair onderwijs (bso), maar ook van het technisch secundair onderwijs (tso), de grootste kans lopen om laaggeletterd de school te verlaten. Uit een recent onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) is bovendien gebleken dat de groei aan geletterdheid bij de jongeren tussen het derde en het zesde jaar van het bso nagevoel stilvalt.

Er is weinig wetenschappelijk onderzoek dat kan verklaren waarom de groei aan geletterdheid stilvalt in het bso. Observaties in bso-scholen – onder andere de observaties die het Steunpunt GOK¹ (Padmos & Van den Berge 2009) in het kader van het speerpunt tso/bso uitvoerde – suggereren dat het aanbod en de positieve stimulansen rond geletterdheid die jongeren in het bso krijgen vaak tot een minimum herleid worden. De meerderheid van die jongeren dreigt het leerplichtonderwijs te verlaten met een onvoldoende hoog niveau van geletterdheid: ze stromen functioneel laaggeletterd de samenleving in. Dat heeft verstrekende gevolgen. Volgens het IALS-onderzoek (Van Damme 1997) hebben die jongeren proportioneel meer kans om in een situatie van werkloosheid en kansarmoede terecht te komen, lopen ze het risico om niet volwaardig in de maatschappij en op de arbeidsmarkt te kunnen functioneren en is er een grotere kans dat ze taal moeilijk of nauwelijks kunnen aanwenden om tot verder leren te komen. De grote uitdaging van een gelijkwaardig onderwijskansenbeleid op school is om dat te voorkomen. Geletterdheid is één van de belangrijkste basiscompetenties die scholen aan hun leerlingen kunnen meegeven voor een succesvol leven. Het CTO heeft van de Vlaamse overheid de opdracht gekregen om hier een ondersteuningproject rond uit te werken voor scholen en hun pedagogische begeleiding. Het project kreeg de naam *G-kracht* en wil scholen met beroepsrichtingen stimuleren om werk te maken van de geletterdheid van hun leerlingen.

2. Nood aan lezen en schrijven in maatschappij en beroep

Functionele geletterdheid is de vaardigheid om informatie te verwerken uit teksten, documenten en cijfergegevens, en om gebruik te maken van computers en multimedia. Dat staat los van of het nu gaat om het begrijpen van handleidingen of contractbepalingen, het invullen van belastingsformulieren, het opzoeken of doorgeven van informatie via de computer, het interpreteren van treintabellen of beursgrafieken... In een kennismaatschappij zoals de Vlaamse maatschappij zijn al die vormen van lezen en schrijven onmisbaar.

Ook op de werkplek neemt het aantal taken waarbij werknemers over een stevige dosis functionele lees- en schrijfvaardigheid moeten beschikken steeds verder toe. Geen enkele beroepskracht kan nog zonder informatieverwerkende vaardigheden: de bejaardenverzorgster moet een logboek bijhouden, de magazijnier werkt met een digitale voorradenstaat, de winkelbediende moet e-mailvragen van klanten beantwoorden, de arbeider moet orderkaarten interpreteren, machines instellen op basis van voorschriften en producten controleren aan de hand van een lijst met criteria... Een werknemer die laaggeletterd is, zal problemen ondervinden bij de taakuitvoering, bij het samenwerken met andere collega's en bij het zelfstandig oplossen van problemen. Ook is hij onvoldoende in staat om vakkennis bij te spijkeren en om op de hoogte te blijven van de ontwikkelingen in het bedrijf of de organisatie waar hij voor werkt. Het is in die zin dat *G-kracht* zich richt op beroepsrichtingen en scholen wil helpen om hun GOK-beleid nog vakspecifieker, functioneler en meer gericht op de toekomstkansen van hun leerlingen in te vullen. Functionele geletterdheid is een goede insteek om meer leerkrachten van alle vakken bij het GOK-beleid te betrekken en/of de lessen PAV² en Nederlands verder toe te spitsen op informatieverwerkende vaardigheden die leerlingen binnen en buiten de school nodig hebben.

Voor het stimuleren van functionele geletterdheid is het niet aangewezen om in het curriculum specifieke 'taallessen' of 'lees- en schrijflessen' in te lassen. De motivatie van bso(/tso)-jongeren om hiermee aan de slag te gaan, is zeer klein, gezien de vele faalervaringen die ze met zulke lessen in het verleden hebben opgedaan. Er moet dus bijzonder veel zorg worden besteed aan het inbedden van lees- en schrijfervaringen in activiteiten die door de jongeren als zinvol, motiverend en relevant worden ervaren, in functie van hun beroepsopleiding of in functie van de geschreven informatie die in hun buitenschoolse leven op hen afkomt en waarmee ze als consument, vrijetijdsbesteder, sporter, burger... worden geconfronteerd. Het komt er dus op aan om jongeren met lees- en schrijftaken te confronteren in taken en activiteiten die niet expliciet als taalactiviteiten worden geëtiketteerd, maar waarbij het omgaan met schriftelijke informatie wel noodzakelijk of faciliterend is.

3. Coachingstraject

G-kracht is een coachingstraject geworden waarin de G-coaches van het CTO, samen met kleine leerkrachtenteams uit scholen, een traject uitwerken rond geletterdheid. De uitwerking van dat traject gebeurt zoveel mogelijk op maat van de school. In totaal selecteerde de pedagogische begeleiding voor het project 10 Vlaamse tso/bso-scholen uit diverse beroepsrichtingen, verspreid over de netten³. De school maakt zelf de keuze wie uit het schoolteam meewerkt aan het traject.

Op alle scholen werd door de G-coaches zowel op leerkrachten- als op leerlingenniveau een uitgebreide beginsituatieanalyse van de geletterdheid gemaakt. Er werd daarbij zowel naar visie en gedrag als naar competenties in verband met functionele geletterdheid gepeild. Die analyse maakt het mogelijk om het coachingstraject diverse vormen te doen aannemen, afhankelijk van de noden en de draagkracht van de school.

Er werd voor gekozen om kleinschalige trajecten op te zetten. In de meeste scholen werd gezocht naar een combinatie van praktijkleerkrachten en leerkrachten algemene vakken die lesgeven in eenzelfde richting en klas. De trajecten startten in de tweede graad. De meest terugkerende vormen van coaching zijn:

- overleg en ervaringsuitwisseling organiseren tussen kleine groepjes van samenwerkende leerkrachten;
- bestaand lesmateriaal uit algemene vakken en uit praktijkvakken verrijken;
- samen lessen voorbereiden;
- instrumenten en materialen uitproberen en bespreken die de coach aanreikt;
- lessen of activiteiten observeren, gevolgd door een reflectiegesprek;
- leerlingen bevragen over hun leerbehoeften en reacties op het aangeboden materiaal;
- schooloverstijgend overleg organiseren tussen de schoolinterne coördinatoren van *G-kracht*.

4. Rol van de pedagogische begeleiding

De pedagogisch begeleider volgt het traject in eerste instantie van op de zijlijn. Hij fungeert daarbij als brugfiguur tussen school en CTO-coach, geeft de coaches feedback op de invulling en vormgeving van het traject en zorgt in een later stadium voor de verdere disseminatie van *G-kracht* binnen zijn werkgebied.

5. Wat levert het op?

Het traject heeft een dubbele doelstelling. Enerzijds is het bedoeld om de vaardigheid van leerkrachten om geletterdheid te integreren in de lespraktijk te vergroten en de

samenwerking binnen het schoolteam op dat terrein te bevorderen. Anderzijds hopen de CTO-coaches en de pedagogische begeleiding door de samenwerking met leerkrachten meer kennis op te doen over geletterdheid in vakcontexten, waarvan andere pedagogisch begeleiders en scholen in Vlaanderen dan weer kunnen profiteren.

Ondertussen hebben we met het coachingstraject *G-kracht* een eerste schooljaar lang ervaringen kunnen opdoen in scholen en is het tweede werkjaar van start gegaan. Een ideaal moment dus om samen met u terug te kijken op de uitkomsten van de beginsituatieanalyse op leerkracht- en leerlingniveau, op de sterktes en zwaktes van de gebruikte implementatiestrategieën, op de aangereikte inhouden, op de eerste succeservaringen van leerkrachten... Ook ons pleidooi voor de voortzetting van het traject op de scholen en onze bijhorende toekomstplannen willen we u niet onthouden.

Referenties

- Padmos, T. & W. Van den Berge (2009). *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen*. Leuven: Steunpunt GOK.
- Van Damme, D. e.a. (1997). *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheid van Vlamingen in international perspectief*. Leuven: Garant.
- Vanderpoorten, M. (2001). *Persdossier Pisa 2000*. Brussel: Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming.

Noten

¹ GOK staat voor Gelijke Onderwijskansen.

² PAV staat voor Project Algemene Vakken en werd in de jaren 1980 als keuzemogelijkheid in de lessenroosters van het bso ingevoerd. Het vak staat voor een geïntegreerde aanpak van lesinhouden en basisvaardigheden in bruikbare en herkenbare contexten. De leerinhouden binnen PAV kunnen in principe vrij gekozen worden, maar zijn vaak een combinatie van inhouden uit de vakken 'wiskunde', 'Nederlands', 'geschiedenis' en 'aardrijkskunde'.

³ Traditioneel worden in Vlaanderen drie netten onderscheiden: 'het gemeenschapsonderwijs', 'het gesubsidieerd officieel onderwijs' en 'het gesubsidieerd vrij onderwijs'. Voor meer informatie over de netten, zie: <http://www.ond.vlaanderen.be/gidsvoorouders/notendop/netten.htm>.

Nora Bogaert & Lieve Verheyden

CTO

Contact: nora.bogaert@arts.kuleuven.be

lieve.verheyden@arts.kuleuven.be

Gelaarsd, gespoord en geletterd voor doorstroming naar het hoger onderwijs

1. Inleiding

Om succesvol te kunnen functioneren in het hoger onderwijs zijn bepaalde taalcompetenties nodig. Op hogeschool en universiteit moeten studenten in de verschillende vakken vaak lange, complexe teksten verwerken (syllabi, artikels, handboeken), moeten ze notities nemen tijdens hoorcolleges, lezingen, voordrachten en debatten, moeten ze essays en papers schrijven en schriftelijke examens maken.

Uit onderzoek blijkt dat jongeren in de derde graad van het secundair onderwijs het moeilijk hebben om wetenschappelijke informatie die verspreid is over diverse bronnen met elkaar in verband te brengen, om persoonlijk te reflecteren op de inhoud van wetenschappelijke teksten en om structurerend te lezen en informatie te verwerken die niet letterlijk in de tekst staat. Ze hebben ook problemen met het schrijven van samenvattingen, met het antwoorden op een wetenschappelijke vraag of opdracht, met wetenschappelijke verslagen en met formele boodschappen. De reacties van docenten en studenten op bevragingen die universiteiten en hogescholen organiseren en de resultaten die studenten hoger onderwijs halen op instaptoetsen bevestigen die vaststellingen.

Tussen de beginvereisten die het hoger onderwijs stelt aan de geletterdheid van jongeren (de zogenaamde ‘academische competenties’) en het niveau van geletterdheid dat velen van hen bij hun uitstromen uit het leerplichtonderwijs hebben ontwikkeld, gaapt dus een vaak wijde kloof.

Projecten binnen het hoger onderwijs zelf proberen die kloof te dichten door remediërend in te grijpen op de genoemde academische competenties die in de preventieve omgeving van het secundair onderwijs door een aantal leerlingen onvoldoende zijn ontwikkeld.

2. De eindmeet van het secundair onderwijs

Dat het secundair onderwijs de leerlingen moet ‘voorbereiden’ op het functioneren in het hoger onderwijs wordt in de algemene uitgangspunten voor de eindtermen van de tweede en de derde graad secundair onderwijs expliciet vooropgesteld:

- “[...] Doorstroomgerichte vorming bereidt de lerende voor op de vereisten van vervolgopleidingen binnen het onderwijs, buiten het onderwijs en van levenslang leren”;
- “[...] In de derde graad wordt de klemtoon gelegd op beroepskwalificaties die door het socio-economische veld aanvaard zijn en/of op doorstroming naar het hoger onderwijs”.

In de eindtermen van de derde graad van het algemeen secundair onderwijs (aso), het technisch secundair onderwijs (tso) en het kunstsecundair onderwijs (kso) worden, binnen de opdeling in de vier vaardigheden, de volgende doelen vooropgesteld die een opstap zijn naar ‘academisch’ functioneren:

1. Luisteren

(op structurerend niveau) de mondelinge uiteenzettingen en probleemstellingen in lessituaties begrijpen.

2. Spreken

- (op structurerend niveau) in lessituaties vragen stellen en antwoorden formuleren.
- (op structurerend niveau) gedocumenteerde informatie presenteren aan een onbekend publiek.
- (op beoordelend niveau) standpunten of oplossingen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering ten aanzien van een onbekend publiek.

3. Lezen

(op beoordelend niveau)

- in les- en leersituaties teksten met studiedoeleinden begrijpen die bestemd zijn voor een publiek van leeftijdgenoten.
- informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema’s en tabellen, verslagen, hypertexten, instructies.
- persuasieve teksten zoals opiniestukken, betogen.

4. Schrijven

- (op structurerend niveau) in lessituaties notities nemen van uiteenzettingen en mondelinge probleemstellingen.
- (op structurerend niveau) schema’s en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten weergeven.

- (op structurerend niveau) instructies verwoorden ten aanzien van een onbekend publiek.
- (op beoordelend niveau) verslagen en gedocumenteerde en beargumenteerde teksten formuleren bestemd voor een onbekend publiek.

Maar de eerder vage formulering van de eindtermen blijkt veel leerkrachten onvoldoende houvast te bieden. Bovendien kent het secundair onderwijs de verwachtingen van het hoger onderwijs niet altijd even goed. Die zijn trouwens zeer uiteenlopend van aard, al naargelang het niveau (universitair hoger onderwijs versus professionele bachelors) en het type opleiding.

3. Goed uitgerust voor de start in hoger onderwijs

In het project *Gelaarsd, gespoord, geletterd* (GGG) dat het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) in opdracht van de KULeuven uitvoert, geven we via lesmaterialen een concrete invulling aan de eindtermen secundair onderwijs die moeten leiden tot academische geletterdheid (zie hoger). We geven meteen ook een antwoord op de vraag hoe in de derde graad van het secundair onderwijs een stevige basis kan worden gelegd voor die competentie, opdat leerlingen goed ‘uitgerust’ aan de startmeet van de opleiding verschijnen en hun academische geletterdheid verder kunnen uitbreiden binnen de context van het hoger onderwijs.

De doelen van het GGG-project zijn drieërlei:

- schoolteams (en met name leerkrachten van de derde graad) sensibiliseren rond de geletterdheidstaken waarmee jongeren in het hoger onderwijs geconfronteerd worden;
- schoolteams via het aanreiken van concreet voorbeeldlesmateriaal ondersteunen in het creëren van krachtige leeromgevingen voor het bevorderen van de academische geletterdheid;
- de leerlingen, via het aangeboden onderwijs, de kans geven om cruciale aspecten van academische geletterdheid sterker te ontwikkelen opdat ze talig sterker zouden staan voor het aanvangen van hogere studies.

Daartoe ontwikkelen we een materialenpakket waarin lees- en schrijftaken binnen het kader van een inhoudelijk thema op natuurlijke en geïntegreerde wijze voortvloeien uit een motiverende vraag- of probleemstelling. Het materiaal is bedoeld voor gebruik in de lessen Nederlands van de derde graad van het (algemeen vormend en technisch) secundair onderwijs en is inzetbaar naast eender welke methode Nederlands.

Tijdens de workshop geven we een inkijk in het materiaal:

- de academische gelettertheidsdoelen die worden nagestreefd;
- de taken die de vereiste vaardigheid, kennis en attitudes tot ontwikkeling brengen en horizonverruimende thema's aansnijden naar hogere studies toe;
- de rol die de leerkracht opneemt om de uitvoering van de bovengenoemde taken voor alle leerlingen succesvol en leerrijk te maken.

In interactie met de deelnemers leggen we de kenmerken en achterliggende principes van de aanpak bloot: onder meer 'functionaliteit en publiekgerichtheid', 'geïntegreerdheid van lezen/schrijven en de mondelinge vaardigheden', 'strategisch lezen en schrijven', 'samenwerkend lezen en schrijven', 'reflectie en revisie', 'peer tutoring en peer evaluatie', 'een constructivistische benadering van taalonderwijs'.

4. Toekomstperspectieven

Aangezien leerlingen voorbereid moeten worden op doorstroom naar verschillende richtingen in het hoger onderwijs, zal een gedeelte van het materiaal zo moeten worden uitgewerkt dat reproductie voor of aanpassing van taken aan een specifiek functioneringsdomein (bijvoorbeeld humane versus exacte wetenschappen) mogelijk wordt. Hiervoor willen we, naast volledig uitgeschreven lesactiviteiten, werken met sjabloontaken die via een digitaal platform aan de leerkrachten Nederlands worden aangeboden. In de sjabloontaken kunnen teksten door de leerkrachten zelf worden ingevoerd in pedagogische formats, zodat differentiatie en actualisering mogelijk is. Het digitaal platform zal ook criteria bevatten die leerkrachten kunnen sturen bij de keuze van de (academisch en wetenschappelijk georiënteerde) teksten die ze in de sjabloontaken willen plaatsen.

Ronde 3

Marijke Ceunen
Pedagogische begeleidingsdienst GO!, Brussel
Contact: marijke.ceunen@g-o.be

Creatief aan de slag met spreek- en luistervaardigheid

1. Inleiding

Een schoolherinnering...

Elke week, vast ingepland in het uurrooster, 'spreekonderwijs': werken aan interacties, dialogen, gedichten voordragen... Op zich heel creatief tot het moment dat je voor de

klas moet staan om een gedicht of tekst te brengen, gevolgd door een beoordeling met punten. Sommigen ervaren geen welbevinden bij dergelijke opdrachten, maar eerder onbehagen.

Een gedicht voordragen of een boeiende dialoog brengen, is een kunst op zich. Spreekonderwijs kan een hefboom zijn om talenten te ontwikkelen. Theater, poppenkast, interactief voorlezen... zijn belangrijke ervaringen, waarbij leerlingen zelfvertrouwen ontwikkelen als ze zich in een veilige omgeving bevinden waarin ze kunnen experimenteren, falen en succeservaringen opdoen.

Naschoolse activiteiten, gezinsuitstappen en reizen bieden kansen om talenten op muzikaal, artistiek, beeldend, theateraal, sportief en talig vlak te ontwikkelen. Die talenten kunnen gebruikt worden om als persoon een plaats te krijgen in de maatschappij. Of die en andere talenten in en buiten het onderwijs ook altijd 'gezien' worden, of naar waarde worden geschat, is nog niet zo vanzelfsprekend. Sommige kinderen 'profiteren' van al die zaken, anderen hebben dergelijke ervaringen niet en missen hierdoor veel kansen. Zij starten vanuit een totaal andere beginsituatie met veel minder 'achtergrondkennis', woordenschat en ervaringen. Daarom is het belangrijk dat de school zich inspant om alle kansen te benutten en om zicht te krijgen op de beginsituatie van de kinderen. De culturele en sociale wereld in de school brengen of met de kinderen op verkenning gaan, biedt kansen om de aanwezige talenten te ontwikkelen. Het zelfbeeld wordt hierdoor versterkt en de horizon verbreed.

2. Taal als middel

Communicatie is een basisvaardigheid, waarop alle andere vaardigheden worden gebouwd. Iemand die zich niet durft te uiten, niet durft te spreken of niet gericht kan luisteren, zal het heel moeilijk hebben op school en elders. Die vaardigheden zijn immers in alle vakken nodig. Daarom is het belangrijk er reeds vroeg in te investeren. In deze uiteenzetting wil ik het vooral hebben over betekenisvolle situaties, waarin leerlingen taal kunnen gebruiken, waarbij ze plezier beleven aan taal en spreekdurf en luisterbereidheid ontwikkelen.

Durven spreken, leren gericht luisteren en plezier beleven aan taal is een proces waarbij ieder kind op zijn eigen tempo moet kunnen evolueren. Het kind heeft het recht om zich via schrijven of vertellen te uiten op zijn eigen manier, zoals een kunstenaar de vrijheid krijgt om zijn eigen expressievorm te ontwikkelen.

Vertrekken vanuit talenten of vanuit muzische werkvormen binnen alle vakken biedt kansen om de spreek- en luistervaardigheid van de kinderen te verhogen.

3. Werkvormen die ingezet kunnen worden bij luister- en spreekvaardigheden

De taalvaardige leraar communiceert de hele dag met zijn leerlingen. Hij voert gesprekken, geeft instructies, leest voor en vertelt boeiende verhalen. Hij is vaak de motor bij het taalaanbod. De taalvaardige leraar zorgt voor een rijke taallearomgeving met uitdagende activiteiten, waarbij communicatie noodzakelijk is. Hij heeft een sterke voorbeeldfunctie en geeft zijn begeestering voor taal door aan de leerlingen. Hoe langer hoe meer is de school de enige plaats waar kinderen in contact komen met het Nederlands. Daarom zal de leraar zijn activiteiten en werkvormen anders moeten bekijken. Door methodieken uit het kleuteronderwijs verder te zetten in het lager en secundair onderwijs kunnen de vaardigheden die leerlingen reeds verworven hebben verder ontwikkelen.

Een greep uit de mogelijkheden:

- *Vertellen in een kleine groep*

Attributen, prenten en foto's kunnen ondersteunend werken bij het vertellen. De kleine kring is veiliger en biedt kinderen kansen om meer spreekdurf te vertonen. Door verschillende werkvormen te hanteren, krijgen ze kansen om talenten te ontwikkelen, drempels te overwinnen en succes te ervaren.

- *De verteltafel*

De verteltafel is een verrijkte leeromgeving rondom een thema, een verhaal of een prentenboek. Door middel van attributen die de kinderen verzamelen of zelf maken, kunnen ze een verhaal naspelen of hun fantasie rond een bepaald thema ontwikkelen. Kinderen krijgen kansen om hun communicatieve vaardigheden te ontwikkelen op een speelse en creatieve manier. Ze gaan in interactie met elkaar door een verhaal na te spelen of door zelf een verhaal te verzinnen. Een variant is de thematafel, waar gesprekken tussen kinderen kunnen ontstaan. De leraar kan de verteltafel gebruiken om bepaalde kinderen extra aandacht te geven over nieuwe woordenschat in de voorbereidingsfase van een thema. Op die manier krijgen ze meer kansen om optimaal te genieten van de vervolactiviteiten. De verteltafel kan tevens gebruikt worden als boekpromotie, 'museum van jezelf', vertelmoment over belangrijke gebeurtenissen... Die momenten zijn uitgelezen om zelf het taalaanbod uit te breiden en om voldoende feedback te geven.

- *Interactief voorlezen*

Voorlezen is en blijft een krachtige werkvorm om kinderen en volwassenen te laten genieten van taal. Het is een manier om kennis te maken met de boekentaal, een taal waarmee je niet in het dagelijkse leven wordt geconfronteerd. De leraar kan tijdens het voorlezen op een natuurlijke manier leesstrategieën naar voren laten

komen (voorspellend lezen, verklaren van moeilijke woorden...). Vanuit het interactief voorlezen kunnen andere activiteiten groeien, zoals luisterlezen en het lezen van een digitaal prentenboek. Kinderen kunnen hun ICT-vaardigheden verwerven door zelf een digitaal prentenboek te ontwerpen of door zelf een verhaal in te spreken voor de klas.

4. De kamishibai in de focus

Om voorlezen een extra dimensie te geven, is de kamishibai een handig hulpmiddel. De magie van het kleine theater, de fascinerende wereld van verhalen en het visuele van de tekeningen vergroten de betrokkenheid van de leerlingen en ondersteunen de taalopdrachten.

De kamishibai is van oorsprong een Japanse vertelvorm. Het is een klein houten theatertje, waarin prenten en verhalen passen. Elke prent geeft een scène weer uit het verhaal. De verteller verschuift de tekeningen, zoals in een verstilde animatiefilm en vertelt ondertussen het verhaal dat op de achterkant te lezen staat. Hij kan spelen met snelheid, beelden en attributen en bevindt zich op een 'veilige' plek achter of naast het theatertje. Ook de leerling kan de rol van verteller of voorlezer aannemen. De tekst achteraan op de platen biedt een ondersteuning en een houvast. Het angstige kind kan de rol op zich nemen om de platen te verwisselen of om de aandacht te vestigen door bijvoorbeeld bijhorende muziekinstrumenten te gebruiken om het verhaal te versterken.

Het kader van de kamishibai, de afbakening en keuze van de prenten zorgen ervoor dat de kinderen focussen op de inhoud: ze zijn minder afgeleid en houden de aandacht bij de essentie. Taal en beeld krijgen een complementaire functie. Het beeld ondersteunt de taal en de taal krijgt vorm door het beeld.

Zowel de kamishibai als de vertelplaten zijn momenteel in verschillende kleuren en vormen te verkrijgen. De methodiek van de kamishibai kan een meerwaarde bieden bij het taalonderwijs als hij in een breder perspectief wordt gebruikt. Naast voor interactief voorlezen kan hij ook dienst doen als leesvoer voor beginnende lezers (in plaats van een leesactiviteit uit een leesboek), als startpunt van een taalronde (een verhaal als startpunt van een gespreksronde), als een boekbespreking, als een verslag van een uitstap, als middel voor creatief schrijven of als een alternatieve vorm voor een spreekbeurt.

De kamishibai biedt tal van mogelijkheden om leergebiedoverschrijdend aan het werk te gaan. Van zelf prenten en verhalen ontwerpen, creatief schrijven, reflecteren op taal, dramatiseren, voorlezen, vastleggen van ervaringen en onderzoeken tot presenteren voor ouders of medeleerlingen.

Door met de kamishibai aan de slag te gaan, kunnen veel drempels overwonnen worden en krijgen kinderen kansen om te groeien naar zelfstandigheid in hun spreken en luisteren. Talenten worden ontwikkeld, ontdekt en geapprecieerd. Kinderen maken gebruik van de taalvormen waar ze zich goed bij voelen, ze worden zelfzekerder en kunnen groeien tot zelfstandige sprekers en luisteraars.

5. Praktijkvoorbeeld

Om af te sluiten: een praktijkvoorbeeld. De leerlingen van het vierde leerjaar krijgen verschillende opdrachten naar aanleiding van het prentenboek *Slor!*, een prentenboek vol realiteit en fantasie met grappige woordspelingen. Het verhaal gaat als volgt: Beneden aan de rivier ligt een ei. Het ei breekt en er komt een dier uit: Slor. Slor ziet geen andere Slor om zich heen. Hij voelt zich alleen en huult. Hij schrijft een brief en valt in het water. Hij wordt gered door Vaar, zijn vader, en Aar, de smid. Ze brengen hem terug naar het dorp, Dig, bij zijn moeder, Moe. De volgende dag gaat hij op wandel door het dorp met Kod en ontdekt zo hoe hij destijds verloren raakte. Maar eind goed, al goed: bij Vaar en Moe op de schoot is het 'reuzegezellig'.

a. Klassikale activiteit: voorleesactiviteit door de leraar

De leraar brengt leesstrategieën aan door denkstimulerende vragen te stellen. Afhankelijk van de doelgroep krijgen bepaalde kinderen pre-instructie rond enkele begrippen en woorden.

b. Werken in groepjes

De leerlingen mogen een keuze maken tussen verschillende opdrachten.

Groep 1:

- onderzoeksvraag: wat is werkelijkheid (waar) en wat is fantasie (niet waar) in het boek?
- opdracht 1: onderzoek en zoek een grappige manier om de antwoorden voor te stellen.
- opdracht 2: maak een realistisch of fantastisch vervolgverhaal.

Groep 2:

- onderzoeksvraag: Slor komt op een vreemde manier uit het ei. Kan dat in de realiteit?
- opdracht: onderzoek hoe dat proces bij verschillende dieren verloopt. Wat zijn de verschillen en gelijkenissen met Slor? Onderzoek en zoek een grappige manier om voor te stellen.

Groep 3:

- doel: voorleesactiviteit bij de kleuters
- opdracht: maak kamishibai-platen bij het verhaal van Slor.
 1. keuze maken van de platen: verhaallijn uitschrijven.
 2. illustraties maken of overtekenen en inkleuren.

Groep 4:

- opdracht: oefen het verhaal in/dramatiseer, in samenspraak met groep 3.
- selecteer teksten, typ over, verdeel en oefen in.

c. Bespreken en samenbrengen van de bevindingen: groepsactiviteit

Elke groep mag zijn bevindingen en resultaten voorstellen. Hiervoor mogen ze gebruikmaken van de kamishibai door bijvoorbeeld een onderzoeksresultaat op een A3-blad te tekenen en vervolgens voor te stellen.

d. Slotactiviteit

- Voorstelling van de onderzoeksresultaten aan de kleuters en/of ouders met de kamishibai als medium.
- Voorlezen van het zelfgemaakt prentenboek met de kamishibai.

Referenties

Berends, R. (2007). *De leraar taalvaardig*. Assen: Van Gorcum.

Daems, F., K. Van den Branden & L. Verschaffel (2004). *Taal verwerven op school*. Leuven: Acco.

Daniels, D. (2010). "Betoverd door de kamishibai". EE-M@gazine. (<http://www.abc-web.be>).

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.

Verdict, B. (1988). *Creatief stellen*. Eindwerk Hoger Instituut voor opvoedkunde, Brussel.

Ronde 3

Ingrid Evers

Instituut voor Leraar en School, Radboud Universiteit in Nijmegen

Contact: i.evers@ils.ru.nl

Taalgericht vakonderwijs voor Neerlandici en collega's van alle andere schoolvakken

1. Taalbeleid, taalgericht vakonderwijs en het vak Nederlands

Taalbeleid wordt door Hajer & Meestringa (2004: 168) gedefinieerd als “het bewust omgaan met het onderwijsaanbod voor de talig heterogene leerlingpopulatie”. Later in deze bijdrage zal blijken dat het ook voor talig homogene leerlingpopulaties van belang is. Vaak wordt er, als het om het initiëren, opzetten en onderhouden van taalbeleid in het voorgezet en hoger onderwijs gaat, gekeken naar docenten Nederlands in de rol van ‘kartrekkers’. Het schoolvak Nederlands en de neerlandici worden vaak geacht een spilfunctie te vervullen bij taalbeleid. Als het echter gaat om een uitwerking van een belangrijk aspect bij taalbeleid, namelijk het verzorgen van taalgericht vakonderwijs (Hajer & Meestringa 2004), dan komt het vak Nederlands minder vaak aan bod.

In deze bijdrage en tijdens de workshop wil ik met de deelnemers bekijken hoe docenten Nederlands in hun eigen lessen taalgericht vakonderwijs kunnen verzorgen, net zoals hun collega's van alle andere schoolvakken. Ik werk dat uit aan de hand van een les literatuurgeschiedenis over ‘de Vijftigers’.

2. De drie pijlers van taalgericht vakonderwijs

2.1 De pijlers

Onder ‘taalgericht vakonderwijs’ wordt door het Platform Taalgericht Vakonderwijs het volgende verstaan: “Taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin expliciete taaldoelen worden gesteld, dat contextrijk is, [dat] vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun wordt geboden”. Bij een dergelijke definitie wordt de actieve rol van leerlingen weerspiegeld. Die didactiek sluit sterk aan bij andere didactische ontwikkelingen, zoals ‘activerende didactiek’ en ‘samenwerkend leren’, maar heeft als onderscheidend kenmerk de simultane opbouw van taalvaardigheid en vakspecifieke inzichten en vaardigheden.

Taalgericht vakonderwijs omvat dus drie belangrijke pijlers:

1. contextrijk leren;
2. leren in interactie;
3. leren met taalsteun.

2.2 Contextrijk leren

“Bij contextrijk leren gaat het dan om zaken als:

- de docent schept betekenisvolle contexten, aansluitend bij (talige) voorkennis van leerlingen;
- de docent schept een rijke taalomgeving met een variatie aan leermiddelen;
- er wordt geleerd met verschillende zintuigen;
- er wordt in context getoetst” (bron: <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl>).

Hoe kunnen we het gegeven van contextrijk leren nu toepassen binnen de eerder genoemde les literatuurgeschiedenis over ‘de Vijftigers’? U zou de les kunnen beginnen met vragen zoals ‘Wie kent er een liefdesgedicht’ of ‘Welke kenmerken heeft een gedicht over de liefde volgens jou?’ Ongetwijfeld komen de leerlingen vanuit hun voorkennis met het genre liefdespoëzie met opmerkingen als: ‘Het rijmt’, ‘Het is ingedeeld in regels’, ‘Het gaat over harten, rozen’... Vervolgens kunt u (een gedeelte van) het gedicht *Om wat ik van de liefde weet* van Koos Schuur voorlezen. Is het een liefdesgedicht? Waarom wel of waarom niet? U kunt met de leerlingen van gedachten wisselen over de kenmerken van een klassiek en een experimenteel gedicht. Daarna kunt u, samen met de leerlingen, de bladspiegel van beide gedichten bekijken. Daarbij komen vragen aan bod, zoals ‘Waarom herken je een klassiek en een modern gedicht?’, ‘Is de scheidslijn tussen die twee soorten heel strak?’. Na de introductie die er vooral op gericht is om voorkennis te activeren en de context te bepalen, volgt de vraag hoe u uw leerlingen rond ‘de Vijftigers’ kunt laten leren in interactie.

2.3 Leren in interactie

Bij leren in interactie worden “leerlingen aangezet om te praten en te schrijven over de leerstof:

- manieren om lesinhouden te verdiepen;
- manieren om groeperingsvormen effectief in te zetten;
- bewust hanteren van denktijd en begripscontrole in gesprekken;
- bevorderen van een respectvol klassenklimaat om interactie te bevorderen;
- gelegenheid bieden tot reflectie” (bron: <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl>).

Na de introductie van het onderwerp kunt u vragen of er leerlingen zijn die zelf wel eens gedichten schrijven. En of dat dan meer klassieke of experimentele gedichten zijn en waarom? U kunt de leerlingen ook zelf een gedicht laten schrijven met daarin aandacht voor de klank-, woord en taalspelletjes en voor de veelvuldig gehanteerde beeldspraak van ‘de Vijftigers’ zoals de personificatie (bijvoorbeeld: ‘de winter hurkend in de morgen’). En misschien kent u nog andere mogelijkheden om de leerlingen te laten leren in interactie rond ‘de Vijftigers’.

2.4 Leren met taalsteun

Bij taalgericht vakonderwijs wordt de derde pijler gevormd door het leren met taalsteun. Bij leren met taalsteun “worden leerlingen ertoe aangezet om hun taalvaardigheid verder uit te bouwen:

- taaldoelen en vakconcepten van een les(senreeks) worden geëxpliciteerd en bijvoorbeeld op het bord geschreven;
- de docent biedt talige ondersteuning bij het begrijpen van taalaanbod en het zelf produceren van taal (pratend en schrijvend), bijvoorbeeld via schrijfkaders en sleutelschema's;
- de docent hanteert taalondersteunende technieken in bijvoorbeeld zijn uitleg van leerstof, in feedback op inbreng van kinderen” (bron: <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl>).

Hoe kun je als docent bovenstaande aanpak hanteren bij een vaktekst bij Nederlands uit de lesmethode over ‘de Vijftigers’? Je kunt bijvoorbeeld gebruikmaken van (een gedeelte van) de tekst over ‘de experimentele poëzie’ uit de in Nederland bekende methode voor literatuurgeschiedenis voor het voortgezet onderwijs, *Literatuur, geschiedenis en leesdossier*.

“In de geschiedenis van de dichtkunst is sinds het impressionisme een soort golfbeweging te onderscheiden. De min of meer traditionele verzen van de impressionisten aan het eind van de vorige eeuw werden opgevolgd door de vrije verzen van de expressionisten van rond de eerste Wereldoorlog. Daarna volgde de veel traditionelere ‘poësie parlante’ van de nieuwe zakelijkheid uit de jaren 1930. Na de Tweede Wereldoorlog kwam hierop weer een reactie met de vrije poëzie van de ‘Vijftigers’ of ‘Experimentelen’, een groep dichters die rond 1950 debuteerden. Net als de expressionisten gebruikten ze geen rijm, geen metrum, geen regelmatige strofobouw en nauwelijks interpunctie en hoofdletters. De term ‘experimenteel’ verwijst zowel naar ‘experiment’ als naar het Engelse ‘experience’ (ervaring). Werkend vanuit en experimenterend met taal zochten zij naar nieuwe uitdrukkingvormen. Daartoe werd het klassieke vers zo ver mogelijk gedeformeerd en de taal zo persoonlijk mogelijk gemaakt. De gedichten zijn overladen met beeldspraken, die vaak aan het menselijk

lichaam zijn ontleend ('de oksel van de nacht', 'groen smaakt de lente van je iris')” (Dautzenberg 1999: 292).

Bij welke woorden uit de bovenstaande tekst zou u de leerlingen van taalsteun voorzien en hoe zou u dat doen?

3. Dilemma?

Door taalgericht les te geven ontvangen de leerlingen context bij de lesstof, worden ze actiever bij de les(stof) betrokken, worden ze aangezet tot taalproductie en ontvangen ze taalsteun om de lesinhoud beter te kunnen snappen. Een dergelijke aanpak verhoogt de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen. Bovendien krijgt u als docent meer inzicht in de passieve en actieve taalvaardigheid van uw leerling. Door bewust en gericht aandacht te besteden aan (de rol van) de taal in uw lessen – bijvoorbeeld bij het lezen van vakteksten – komt de vakinhoud duidelijker over en is de kans groter dat die vakinhoud beter beklijft. De verdieping van het leren en de lesstof staat echter op gespannen voet met de breedte van het schoolvak Nederlands, de hoeveelheid lesstof en het beschikbare aantal lessen. Kortom: taalgericht vakonderwijs is prachtig maar waar haal ik de daarvoor benodigde (les)tijd vandaan?!

In de workshop wil ik met de aanwezigen bespreken hoe we dat dilemma zouden kunnen aanpakken. Ten slotte zullen we ook nog bekijken hoe de materialen van het kennisplatform 'de taalontwikkkelende (vak)leraar' van het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (zie: <http://www.leoned.nl>) voor docenten van alle schoolvakken bruikbaar kunnen zijn bij het verzorgen van taalgericht vakonderwijs. Door taalgericht vakonderwijs te geven kunnen docenten Nederlands, samen met de collega's van de andere schoolvakken, een belangrijke bijdrage leveren aan de taalontwikkeling van alle leerlingen. Want die manier van lesgeven levert echt niet alleen leerwinst op voor leerlingen met een anderstalige achtergrond. Daarom sluit ik deze bijdrage af met een opmerking van Van de Laarschot (1997) uit het handboek voor Nederlands als tweede taal: “In dit handboek wordt ervan uitgegaan dat de hoofddoelstelling van taalbeleid kwaliteitsverbetering van het onderwijs voor alle leerlingen is. Dit betekent dat de school op een verantwoorde wijze omgaat met het taalonderwijs en taalgebruik op school en rekening houdt met de taalvaardigheid van de leerlingen bij alle vakken” (427-428).

Referenties

Dautzenberg, J. (1999). *Literatuur, geschiedenis en leesdossier*. Den Bosch: Malmberg.

- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Laarschot, M. (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Platform Taalgericht Vakonderwijs (<http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl>).
- Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (<http://www.leo-ned.nl>).

Ronde 4

Ed Elbers
Universiteit Utrecht
Contact: E.Elbers@uu.nl

Hoe zeker weten we dat taalgericht vakonderwijs ook werkt?

Het taalgericht vakonderwijs mag zich in grote populariteit verheugen. Het is een antwoord op de toegenomen diversifiëring van de samenstelling van schoolklassen. Door migratie is culturele en talige diversiteit op de scholen van de grote steden van Nederland en België de regel geworden. Taalgericht vakonderwijs is een antwoord op de uitdaging om goed onderwijs te geven aan kinderen met een veelheid aan taalachtergronden. Centraal is de gedachte dat elke vakles ook een taalles moet zijn: taalonderwijs mag niet beperkt blijven tot de Nederlandse les. Elke kans om kinderen met een andere thuistaal dan de schooltaal te helpen om hun taalvaardigheid te verbeteren moet worden aangegrepen.

Onder taalgericht vakonderwijs versta ik met Hajer & Meestringa (2009: 11) “onderwijs waarin naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet is benoemd. Die vak- en taalvaardigheden worden simultaan ontwikkeld [...]”. Men onderscheidt meestal drie vormen (Brinton, Snow & Wesche 1989):

- *gekoppeld* (*‘adjunct’*) *onderwijs*, waarbij taal- en vakdocenten hun onderwijs op elkaar afstemmen;
- *thematisch taalonderwijs* door taalleerkrachten die vakinhouden gebruiken om de taalvaardigheden van leerlingen te verbeteren;
- *‘sheltered instruction’*, aangepast vakonderwijs door vakdocenten voor leerders van een tweede taal.

Strikt genomen is het thematisch taalonderwijs geen vakonderwijs, maar wie bedenkt dat leerlingen door thematische taallessen worden voorbereid op het vakonderwijs, begrijpt waarom die vorm ook tot het taalgericht vakonderwijs gerekend wordt.

Via onder andere het Platform Taalgericht Vakonderwijs (zie: <http://www.taalgericht-vakonderwijs.nl>) worden lesmiddelen en methodes beschikbaar gesteld. In het boek van Hajer & Meestringa (2009) worden drie principes voor het taalgericht vakonderwijs genoemd:

- het vakonderwijs moet voorzien in een rijk en door de vakcontext gesteund taal-aanbod;
- het vakonderwijs moet interactief zijn en allerlei interactiemogelijkheden bieden;
- er moeten feedback en andere vormen van steun worden gegeven op de mondelinge en schriftelijke producten van leerlingen.

Zulke principes zijn hard nodig, want we weten uit onderzoek dat leerkrachten vaak niet stilstaan bij het feit dat leerlingen problemen hebben met taal (zie o.a. Bezemer 2003). De feitelijke praktijk in veel klassen is dat leerkrachten hun taalgebruik versimpelen, dat interactie wordt vermeden en dat er lage eisen worden gesteld aan leerlingen (zie o.a. Mets & Van den Hauwe 2003; Van den Boer 2004; Elbers 2010).

In de beschouwingen over taalgericht vakonderwijs wordt regelmatig de vraag gesteld of taalgericht vakonderwijs wel werkt, wat de effecten zijn en of vakleerkrachten eigenlijk wel in staat zijn om op voldoende niveau aandacht te besteden aan taal. Om die vragen te beantwoorden heeft het programma onderwijsonderzoek PROO van NWO aan schrijver dezes een opdracht gegeven voor het maken van een overzichtstudie van het relevante onderzoek. Laten we vooropstellen dat er maar weinig studies zijn die kijken naar de effecten. Er zijn talloze boeken en artikelen over taalgericht vakonderwijs, maar die publicaties zijn overwegend prescriptief en didactisch: ze laten zien hoe taalgericht vakonderwijs eruit zou moeten of kunnen zien. Het bekendste boek in dat genre is dat van Brinton, Snow & Wesche (1989), op zichzelf een zeer nuttig boek. In het nawoord bij de herdruk van 2004 wordt wel gesproken over onderzoek, maar concrete verwijzingen worden mondjesmaat gegeven.

Wie op zoek is naar effectonderzoek, denkt in de eerste plaats aan studies waarin de resultaten van taalgericht vakonderwijs worden vergeleken met de prestaties van leerlingen in klassen waarin geen taalgericht vakonderwijs wordt gegeven, maar waarin andere onderwijsmethoden worden gehanteerd. In de methodische literatuur noemt men dat een quasi-experimentele opzet. De praktische moeilijkheden bij het opzetten en uitvoeren van dergelijk onderzoek zijn groot. Toch zijn er een aantal dergelijke studies, zoals die van Kasper (1997), Song (2006) en Raaphorst (2007). Daarnaast zijn er ook 'review'-artikelen die een overzicht bieden van studies (o.m. Lee 2005; Janzen

2008). Zowel Lee als Janzen schrijven dat ze hun aanvankelijke ambitie om uitsluitend gedegen onderzoek te bespreken – onderzoek dat voldoet aan de hoogste methodische eisen – al snel moesten laten varen. Er zijn eenvoudig te weinig vergelijkende studies van een goed niveau te vinden.

Op quasi-experimentele studies is veel af te dingen. Bovendien zijn ze gemakkelijk te bekritisieren. Ze zijn kwetsbaar, vanwege het feit dat de verschillen tussen de experimentele groep en de controlegroep nooit goed te controleren zijn. Het is daarom nooit overtuigend vast te stellen of de effecten die worden gevonden afkomstig zijn van de interventie met taalgericht vakonderwijs of van andere factoren, bijvoorbeeld van verschillen in samenstelling van de schoolbevolking in de experimentele en controlegroep, van verschillen in de kwaliteit van docenten, of van verschillen in mogelijkheden om door te stromen naar vervolgonderwijs of om een baan te vinden. Als we onderzoek doen naar de bruikbaarheid van taalgericht vakonderwijs, zijn dergelijke studies daarom van beperkt nut.

Beperkt nut, dat is anders dan geen nut. Het uitvoeren van vergelijkende studies moeten we beslist niet staken. Eén van de conclusies van overzichtsstudies als die van Lee en Janzen is juist dat er allerlei nieuwe ideeën worden gelanceerd over hoe taalgericht vakonderwijs vorm zou moeten krijgen, maar dat de toepassing van die ideeën zelden op bruikbaarheid en effectiviteit wordt getoetst. Ik pleit voor lokale studies, waarin vernieuwende onderwijsideeën worden geëvalueerd en op hun bruikbaarheid getoetst. Een voorbeeld van hoe het zou kunnen, biedt Van den Boer (2004) in haar onderzoek in wiskundelessen in het voortgezet onderwijs. De leraren voerden in klassen met veel migrantenleerlingen een didactische verandering door: ze moedigden leerlingen aan om expliciet vragen te stellen en om onduidelijkheden met de taal aan de orde te stellen. Van den Boer zag hoe snel die didactische voornemens verwaterden onder druk van de noodzaak om de leerstof op tijd af te krijgen.

In plaats van naar grootschalig onderzoek van de effecten, kan er beter gezocht worden naar de condities waaronder taalgericht vakonderwijs werkt. In plaats van de vraag ‘werkt taalgericht vakonderwijs?’ te stellen, zouden we de vraag kunnen stellen: ‘als we het onderwijs zus of zo inrichten, werkt het dan?’ Die meer bescheiden vraagstelling heeft voordelen. Ik werk er twee uit.

Wie in algemene termen vraagt naar de effecten van taalgericht vakonderwijs impliceert dat er duidelijk vast te stellen doelstellingen zijn. Echter: die doelstellingen kunnen per onderwijsvorm of per vakgebied nogal verschillen. Tegenwoordig wordt het belang van het aanleren van academisch taalgebruik in het vakonderwijs door velen benadrukt (bijvoorbeeld Schleppegrell 2004). Het is echter helemaal niet zo zeker dat academisch taalgebruik een relevante categorie is voor bijvoorbeeld het beroepsonderwijs. De Groof (2003) deed onderzoek naar de behoeften aan kennis van het

Nederlands bij anderstaligen in 40 vakopleidingen in Brussel. Door middel van observaties en interviews maakte hij beschrijvingen van taalgebruikssituaties die uiteindelijk leidden tot vijf duidelijk te onderscheiden profielen van taalvaardigheden. De verschillende beroepsbezigdheden vragen om verschillende vormen van taalvaardigheid: sommige meer academisch en op schriftelijke communicatie gericht; andere op mondelinge vaardigheden in praktische situaties. Aan leerlingen die zich voorbereiden op werk in de horeca worden andere eisen gesteld dan aan toekomstige laboranten. Het vaststellen van de effecten van taalgericht vakonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is dus anders, omdat dat type onderwijs met andere doelstellingen werkt dan in het algemeen vormend onderwijs of in het hoger onderwijs. En, zoals De Groof laat zien, er zijn binnen de beroepsopleidingen ook nog eens verschillende profielen van taaleisen. Een functioneel linguïstisch perspectief is heel welkom in het taalgericht vakonderwijs!

In kleinschaliger onderzoek zouden we kunnen kijken naar de effecten van verschillende vormen van samenwerking tussen taalleerkrachten en vakleerkrachten. Er zijn in de tijdschriften heel wat casestudies te vinden over taalgericht vakonderwijs, waarbij taalleerkrachten en vakleerkrachten samenwerken. Systematisch onderzoek naar de manier waarop die samenwerking het best kan worden opgezet, is er niet. Creese (2010) concludeert in een recent onderzoek over het onderwijs in Engeland dat vakleerkrachten de introductie van taaldoelstellingen in hun vaklessen erg moeilijk vinden en dat ze weinig inzicht hebben in de mate waarin het realiseren van vakdoelstellingen afhankelijk is van taalgebruik dat de leerlingen zich eigen moeten maken. Tegelijk constateert ze dat leerkrachten Engels op scholen met veel migrantenkinderen steeds minder status hebben en gemarginaliseerd worden. Als het gaat om de samenwerking tussen taal- en vakleerkrachten is er veel onderzoek en systematische reflectie nodig.

Ik pleit voor kleinschalig onderzoek op locatie, waarin het onderwijs wordt geëvalueerd in het licht van de doelstellingen die door vak- en taalleerkrachten worden gesteld. Om succes te hebben met de vernieuwing van het onderwijs en om een goede samenwerking te creëren tussen vak- en taalleerkrachten is een onderzoekshouding nodig, waarbij voortdurend wordt gecheckt of de beoogde resultaten wel worden gehaald. Zo'n pleidooi voor kleinschaligheid, ook van het onderzoek, loopt in de pas met recente ideeën waarin de professionaliteit van docenten wordt benadrukt. Het is niet de methode alleen die de doorslag geeft in het taalgericht vakonderwijs, maar wel wat docenten ermee doen.

Referenties

Bezemer, J. (2003). *Dealing with multilingualism in education. A case study of a Dutch primary school classroom*. Amsterdam: Aksant.

- Brinton, D., M. Snow & M. Wesche (1989/2004). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle.
- Creese, A. (2010). "Content-focused classrooms and learning English: how teachers collaborate". In: *Theory into Practice*, jg. 49, nr. 2, p. 99-105.
- De Groof, W. (2003). 'Professionele taalvaardigheid Nederlands in het meertalige Brussel: een onderzoek naar einddoelen'. In: T. Koole, J. Nortier & B. Tahitu (red.). *Artikelen van de vierde sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, p. 132-139.
- Elbers, E. (2010). 'Learning and social interaction in culturally diverse classrooms'. In: K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (red.). *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley: Emerald, p. 277-318.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Janzen, J. (2008). "Teaching English language learners in the content areas". In: *Review of Educational Research*, jg. 78, nr. 4, p.1010-1038.
- Kasper, L.F. (1997). "The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students". In: *English for Specific Purposes*, jg.16, nr. 4, p. 309-320.
- Lee, O. (2005). "Science education with English language learners: synthesis and research agenda". In: *Review of Educational Research*, jg. 75, nr. 4, p. 491-530.
- Mets, B. & J. Van den Hauwe (2003). "Masked heterogeneity in a multilingual classroom". In: *Linguistics and Education*, jg. 14, nr. 1, p. 51-68.
- Raaphorst, E. (2007). *Nederlands leren voor opleiding en werk. Een evaluatiestudie naar geïntegreerd tweede-taalonderwijs en vakonderwijs*. Universiteit van Amsterdam: academisch proefschrift.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Englewood Cliffs: Lawrence Erlbaum.
- Song, B. (2005). "Content-based ESL instruction: long-term effects and outcomes". In: *English for Specific Purposes*, vol. 25, nr. 4, p. 420-437.
- Van den Boer, C. (2003). *Als je begrijpt wat ik bedoel. Een zoektocht voor verklaringen voor achterblijvende prestaties van allochtone leerlingen in het wiskundeonderwijs*. Universiteit Utrecht: academisch proefschrift.

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

“Genredidactiek”: nieuwe perspectieven voor vakspecifiek taalonderwijs

1. Inleiding

Wat is ‘genredidactiek’, of liever gezegd: ‘genregericht taalonderwijs’? We bedoelen hiermee een vorm van taalgericht vakonderwijs. Het Platform Taalgericht Vakonderwijs organiseerde onlangs een studiedag, waarin met experts uit Australië en Zweden werd besproken in hoeverre die benadering van onderwijs in schoolse taalvaardigheid een verdieping kan geven aan het taalbeleid in de Nederlandstalige context. Op het Schoolvak Nederlands zal ik een introductie geven en bespreken waarom het Platform, waarin vijftien organisaties in Nederland werken aan versterking van taalbeleid in alle vakken, die benadering de moeite waard vindt om nader te verkennen.

2. Verder de ‘vak-taal’ in

De taal van wiskunde verschilt van die van biologie of geschiedenis. In het project *Taalgericht de Vakken in!* van het Platform Taalgericht Vakonderwijs (Hajer, van der Laan, Meestringa 2010) werden dertien vakspecifieke lessenseries uitgewerkt in een samenwerking tussen taal- en vakspecialisten en dat leverde al een aantal nieuwe inzichten op. Een van die inzichten is dat een dieper begrip van het vaktaalgebruik op functionele taaltaken, syntaxis en woordenschat noodzakelijk is om leerlingen in hun taalontwikkeling beter te kunnen begeleiden. In een schooltaalbeleid kan dan worden uitgezocht hoe dergelijke aspecten het best in een samenwerking tussen docenten Nederlands en andere vakken onderwezen kunnen worden.

Een nieuwe inspiratiebron hierbij vormt de ‘genredidactiek’ die vooral in Australië, maar ook in Zweden, vaste voet aan de grond kreeg. Uitgangspunt is dat er binnen schoolvakken specifieke tekstsoorten centraal staan. Denk aan het practicumverslag van een scheikundeproef, een beschrijving van de indeling van het dierenrijk of een uiteenzetting over het proces van fotosynthese bij biologie, een verklaring van een historische gebeurtenis bij geschiedenis... In de ‘Sydney school’ is een beschrijving van

dergelijke schoolse ‘genres’ uitgewerkt. Er wordt dus niet alleen gedoeld op literaire genres waarvoor het begrip in Nederland meestal wordt gebruikt.

In elk tekstgenre is sprake van een samenhang van talige kenmerken: zowel op het niveau van tekstopbouw als in het gebruik van persoonlijke voornaamwoorden of nominalisering en tevens in wat betreft de toon en woordkeus. Basis voor de beschrijving vormt de functionele linguïstiek, de ‘Systemic Functional Linguistics’, zoals die vanaf de jaren 1970 zijn uitgewerkt door Michael Halliday, Ruqaiya Hasan en anderen (zie Christie & Derewianka 2008; Rose 2008). Die taalkundige theorie beschrijft het taalgebruik in contexten vanuit de begrippen ‘field’ (inhoud: waar gaat het over?), ‘tenor’ (toon tussen de taalgebruikers: wie doen er mee?) en ‘mode’ (communicatievorm: in alledaags gesprek, per telefoon, via geschreven brief). Het idee achter de genredidactiek is dat aandacht voor typerende kenmerken van teksten, die je zo op het spoor kunt komen, leerlingen helpt te leren zien hoe taalgebruik in de vakken in verschillende vakregisters werkt. Ze leren zien wat historici of biologen doen met taal. Door soms samen pratend vakteksten te analyseren en samen vakteksten te schrijven, komt een organische integratie tot stand van leesvaardigheid en spreek- en luistervaardigheid, die gericht is op taalbewustzijn en vaardigheid in vakspecifiek taalgebruik. Daarvoor is een didactische cyclus uitgewerkt die wordt aangeduid als de ‘teaching learning cycle’ (Hamilton 2010).

Vanuit eigen ervaringen en dagelijkse taal ontwikkelen kinderen langzamerhand een schoolse formulering, zoals Gibbons laat zien (2006) in het volgende voorbeeld:

- “1. Look, it’s making them move. Those didn’t stick.
2. We found out the pins stuck on the magnet.
3. Our experiment showed that magnets attract some metals.
4. Magnetic attraction occurs only between ferrous metals.”

De eerste tekst is een voorbeeld van wat kinderen zeggen als ze experimenteren met magneten en hun aantrekkingskracht op verschillende materialen. De tweede tekst is een voorbeeld van wat de kinderen zeggen als ze aan de klas rapporteren over hun experiment. De derde tekst komt uit een schriftelijk verslag van de experimenten in de klas. De laatste tekst komt uit een encyclopedie voor kinderen.

Het is precies die ontwikkeling van taal die door een analyse van teksten en taalgebruik in de vakken duidelijk kan worden. Leraren kunnen daarmee het specifieke van hun taalgebruik leren zien en krijgen zo een instrument in handen om gerichte feedback voor vaktaalontwikkeling van hun leerlingen te kunnen geven.

3. Ervaringen in de Zweedse context van (tweede)taalonderwijs

Het is opvallend om te zien hoe de genredidactiek in een paar jaar tijd voet aan de grond heeft gekregen in Zweden. Binnen het tweedetaalonderwijs is ontdekt dat de Australische ervaringen helpen om een brug naar de schooltaal te bouwen. Een flinke groep taaldidactici bekwaamt zich via cursussen, studie en studiebezoeken in 'Systemic Functional Linguistics' en in 'genre pedagogy', zoals die in het Engels is beschreven. Materialen worden bewerkt voor de Zweedse context, basispublicaties, zoals Gibbons (2002), zijn in het Zweeds vertaald om de toegankelijkheid te bevorderen en er is een landelijk professionaliseringsaanbod gerealiseerd.

Het Platform Taalgericht Vakonderwijs heeft een aantal mogelijkheden geïnventariseerd om ook in de Nederlandse context de waarde te verkennen van genregericht vaktaalonderwijs als een verdere verdieping van taalgericht vakonderwijs. Ik zal daarvan een overzicht geven.

In de presentatie van Van der Leeuw en Meestringa op deze conferentie wordt verder op deze introductie voortgebouwd in een analyse van taaleisen bij economie.

Referenties en aanbevolen introducerende literatuur

Christie, F. & B. Derewianka (2008). 'A functional approach to writing development'. In: Christie, F. & B. Derewianka. *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum, p. 1-29.

[Inleidend hoofdstuk in een boek over de ontwikkeling van schrijfvaardigheid in het primair en voortgezet onderwijs. Schets van een theoretisch kader voor onderzoek naar schrijven: de 'systemic functional linguistics' (integrale functionele linguïstiek) van Halliday & Matthiessen (2004). Introductie van het taalkundig concept 'genre'.]

Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. London: Continuum.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, P. (2009). *English Language Literacy and Thinking. Learning in the challenging zone*. Portsmouth: Heinemann.

Hajer, M., E. van der Laan & T. Meestringa (2010). *Taalgericht de lessen in! Achtergronden bij dertien lessenseries*. Enschede: SLO.

[Geeft een beschrijving van het project *Taalgericht de Vakken in!* van het Platform Taalgericht Vakonderwijs. De dertien lessenseries die daarbinnen ontwikkeld zijn, zijn te bestellen bij www.slo.nl en te downloaden via www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten.]

Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hamilton, A. (2010). 'Teaching functional grammar in primary school'. In: M. Olofsson (red.) (2009). *Genre och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets förlag, p. 38-51.

[Praktische uitwerking van functionele grammatica en het genreconcept in het primair onderwijs. In het leergebied 'wereldoriëntatie' schrijven leerlingen een informatieve tekst over een zeedier. Illustratie van de toegepaste didactiek: de 'teaching-learning cycle'.]

Love, K. (2009). "Literacy pedagogical content knowledge in secondary teacher education: reflecting on oral language and learning across disciplines". In: *Language and Education*, jg. 23, nr. 6, p. 541-560.

[Toepassing van het genreconcept in de lerarenopleiding. Aanstaaende leraren analyseren de mondelinge interactie met hun leerlingen. Ze reflecteren op de rol van taal in het leren van vakinhouden en in vakspecifieke vormen van redeneren.]

Rose, D. (2008). Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy. In: Myhill, D., D. Beard, M. Nystrand & J. Riley (eds.). *Handbook of Writing Development*. London: Sage.

[Historische overzicht van drie decennia vernieuwingen van het schrijfonderwijs op basis van het genreconcept in Australië. Welke genres treffen we aan in het onderwijs in de vakken? Via welke didactiek leren leerlingen die genres beheersen?]

Schleppegrell, M.J. & M. Achugar (2003). "Learning language and learning history: a functional approach". In: *TESOL Journal*, jg. 21, nr. 2, p. 21-27.

[Een voorbeeld van genredidactiek in het geschiedenisonderwijs. Met behulp van een functioneel linguïstische analyse worden kenmerken van geschiedenisteksten bepaald. Die analyse kan door leerlingen ingezet worden als gereedschap om de betekenis van geschiedenis teksten te doorgronden (begrijpend lezen).]

Schleppegrell, M.J. (2007). "The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: a research review". In: *Reading & Writing Quarterly*, jg. 23, nr. 2, p. 139-159.

[Voorbeeld van genredidactiek in het wiskundeonderwijs.]

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa

SLO

Contact: b.vanderleeuw@slo.nl

t.meestringa@slo.nl

Taaleisen in economielessen: hoe werkt dat?

1. Inleiding

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in Nederland heeft bij wet het *Referentiekader taal* vastgesteld. Hierin staat beschreven wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied van taal moeten kennen en kunnen (Ministerie OCW 2010). De wet is voorbereid door de ‘Expertgroep doorlopen-de leerlijnen taal en rekenen’. In een advies aan de minister wijst de Expertgroep (2008: 30) erop dat er niet alleen in de lessen Nederlands aandacht moet zijn voor het realiseren van de referentieniveaus taal: “De taalzorg dient in het onderwijs verbeterd te worden door een gericht taalbeleid in de scholen, door taalgericht vakonderwijs, door lessen Nederlands in het beroepsonderwijs en door centrale examinering. [...] Taalgericht vakonderwijs staat voor een didactiek die gebruik maakt van het feit dat taal een belangrijke rol speelt bij het leren, wat er ook geleerd wordt. Er moet dan veel aandacht uitgaan naar uitbreiding van de woordenschat en mondelinge en schriftelijke productie gericht op inhouden van het vak”.

Met taalgericht vakonderwijs is de afgelopen vijftien jaar op veel scholen (zowel scholen voor primair als voor voortgezet onderwijs) ervaring opgedaan (Hajer & Meestringa 2009; van Beek & Verhallen 2004), maar het is beslist nog geen gemeengoed in de huidige onderwijspraktijk. Dat komt niet in de laatste plaats doordat de relatie tussen taalgebruik en vakinhoud gecompliceerd is. Het gaat om veel meer dan het aanleren van een aantal vaktaalwoorden. Bij het ontwerpen en uitvoeren van een aantal lessenseries voor verschillende schoolvakken bleek onder andere dat elk vak specifieke inzichten hanteert over hoe de wereld in elkaar zit en hoe je die wereld kunt beschouwen. Die inzichten en beschouwingswijzen worden zichtbaar in vaktaal: “Bij biologie bijvoorbeeld gaat het vooral om het beschrijven, ordenen en systematiseren wat in flora en fauna aan de hand is. [...] Bij natuurkunde gaat het om wetmatigheden die altijd aan de hand zijn, ook als ze onzichtbaar zijn. Krachten, energie, bouwstenen: alles wordt beschreven in termen van wetten die altijd gelden binnen een model. [...] Bij economie gaat het om prijsbewustzijn, winst en verlies, kosten en baten en de mate waarin mensen risico willen lopen. Dit geeft, in tegenstelling tot natuur-

kunde, allerlei onzekerheden, waarschijnlijkheden en mogelijkheden die tot uitdrukking komen in het taalgebruik” (Hajer, van der Laan & Meestringa 2010: 19-20).

In ons onderzoek proberen we preciezer in beeld te krijgen hoe vakmatig denken en handelen tot uitdrukking komt in taalgebruik. Daarbij concentreren we ons op schrijftaken die leerlingen binnen de schoolvakken ‘biologie’ en ‘economie’ voorgeschoteld krijgen. Welke talige eisen worden aan leerlingen gesteld? Zijn die eisen te verbinden met het *Referentiekader taal*? Zijn vakleraren zich bewust van die eisen? Hoe gaan leerlingen met die eisen om en wat voor teksten schrijven ze? We illustreren de werkwijze en resultaten van het onderzoek met behulp van een schrijfp opdracht uit het economie-onderwijs: ‘De prijs van voetbal’.

2. Het taalvaardigheidsniveau van een schrijfp opdracht economie

In het vernieuwde economieonderwijs voor het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) wordt gewerkt vanuit de zogenoemde context-conceptbenadering (Welp & Verlee 2009; Welp 2010). Dat wil zeggen dat er voortdurend sprake is van een wisselwerking tussen een stelsel van begrippen en concepten (economische theorie) en contexten in de alledaagse werkelijkheid, waarin die concepten toegepast moeten worden. Regelmatig – ook tijdens toetsen – worden leerlingen geconfronteerd met een concrete maatschappelijke casus die economisch geduid en geanalyseerd moet worden. De leerlingen gaan met een dergelijke casus aan de slag, hetgeen moet resulteren in een (beoordeelbare) geschreven tekst. In de beoordeling bekijkt de docent of er in de tekst sprake is van voldoende ‘kennis’, ‘begrip’ en ‘toepassen’ (denkvaardigheden van lagere orde) en of er sprake is van ‘analyseren’, ‘evalueren’ of ‘creëren’ (denkvaardigheden van hogere orde). In figuur 1 geven we een voorbeeld van zo’n contextopdracht economie.

De prijs van voetbal

Het Brabantse Deurne stond op zijn kop toen bleek dat de amateurvoetballers van SV Deurne tijdens de loting van de KNVB-beker gekoppeld werden aan de profvoetballers van Feyenoord. De voorzitter van SV Deurne: “Dit is een droom die uitkomt, en we spelen ook nog thuis. Gezien de verwachte vraag naar kaartjes voor deze wedstrijd moeten we zelfs uitwijken naar het stadion van sportclub Helmond Sport, het stadion verderop, want onze tribune is te klein.” Het bestuur van de SV Deurne discussieert over de hoogte van de prijs per toegangskaartje, uitgaande van de verwachte vraag naar kaartjes (bijlage 1, 2 en 3). De penningmeester van de club heeft toegezegd met een voorstel te komen. De penningmeester is van mening dat de beschikbare plekken in het stadion eigenlijk zouden moeten worden toegewezen aan de eigen fans. Gezien de betalingsbereidheid ook nog eens een stuk lucratiever. Maar ja, op welke manier is dat te regelen? Los nog even van alle bezwaren van het bestuur en de supporters van Feyenoord.

Oftewel, jij moet de penningmeester van de SV een weloverwogen advies geven zodat hij het voor elkaar krijgt de opbrengst voor de komende voetbalwedstrijd te maximaliseren.

(Toegevoegd zijn 3 bijlagen met respectievelijk de toeschouwerscapaciteit van het stadion, de betalingsbereidheid van de Deurne-supporters en de betalingsbereidheid van de Feyenoord-supporters.)

Figuur 1: Een schrijfp opdracht economie: ‘een weloverwogen advies’.

Wanneer we de bovenstaande opdracht bezien in het licht van de referentieniveaus voor de vaardigheid ‘schrijven’ zijn de volgende taakomschrijvingen relevant:

2F	3F	4F
Kan onderhoudende teksten schrijven en overtuigen met argumenten.	Kan uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten schrijven.	Kan teksten schrijven met een uiteenzettend, beschouwend of betogend karakter waarin verbanden worden gelegd tussen afzonderlijke onderwerpen.
Kan verslagen en werkstukken schrijven met behulp van een stramien en daarbij informatie uit verscheidene bronnen samenvoegen.	Kan vanuit een vraagstelling een verslag, werkstuk of artikel schrijven waarbij een argument wordt uitgewerkt en daarbij redenen aangeven voor of tegen een bepaalde mening en de voor- en nadelen van verschillende keuzes uitleggen.	Kan verslagen, werkstukken en artikelen schrijven over complexe onderwerpen en relevante opmerkelijke punten daarin benadrukken met gebruikmaking van verscheidene bronnen.
	Kan informatie uit verschillende bronnen in één tekst synthetiseren.	

Figuur 2: Niveaubeschrijving voor de vaardigheid ‘schrijven’ uit het Referentiekader.

We zien dan het volgende:

- In de opdracht is sprake van een weloverwogen advies. Zo'n tekst heeft zowel een uiteenzettend (de overweging) als een betogend (het advies) karakter. Er is maar één onderwerp aan de orde, met name de prijsbepaling van de toegangskaarten voor een voetbalwedstrijd. Wat dat betreft is de taakomschrijving van 3F het meest passend.
- In de opdracht gebruikt de leerling zowel de opdrachttekst als de bijgevoegde tabellen met informatie over de capaciteit en de betalingsbereidheid als bron. In die zin past de opdracht bij alle drie de referentieniveaus. Daarin is steeds sprake van gebruik/synthese van verschillende bronnen.
- De opdracht voorziet de leerling niet van een stramien. Hoe hij zijn tekst structureert, moet hij zelf bedenken. In die zin overstijgt de opdracht niveau 2F.
- De opdracht heeft als centrale vraagstelling: 'Hoe kan de penningmeester de opbrengst van de kaartverkoop maximaliseren?' Hij moet daarbij rekening houden met de betalingsbereidheid van de supporters van Feyenoord en FC Deurne. De voor- en nadelen van bepaalde keuzes zullen ten opzichte van elkaar afgewogen moeten worden. In die zin past de opdracht uitstekend bij niveau 3F.
- Of de 'prijsbepaling van toegangskaarten' een complex onderwerp is, is de vraag. Vanuit het vak economie waarschijnlijk niet: er spelen bijvoorbeeld geen macro-economische aspecten een rol.

Concluderend kunnen we vaststellen dat de schrijfopdracht het beste past bij de taakomschrijvingen van niveau 3F, dat wil zeggen einde havo/einde mbo-4¹.

3. De eisen van het vak economie aan de uitvoering van een schrijfopdracht

Via docenten economie verzamelden we een flink aantal leerlingenteksten, waarin de bovenstaande opdracht is uitgewerkt. De kwaliteit ervan varieerde sterk. De vraag is echter hoe je die kwaliteit(verschillen) het best kunt benoemen. Voor de vakinhoudelijke kwaliteit konden we gebruikmaken van het door economiedocenten gehanteerde beoordelingssysteem, waarin de aspecten 'kennis', 'inzicht', 'toepassen', 'analyseren', 'evalueren' en 'creëren' worden geturfd en gewogen. Voor de taalkwaliteit konden we gebruikmaken van het *Referentiekader taal*, waarin de taakuitvoering wordt gemeten langs de dimensies van 'samenhang', 'afstemming op doel en publiek', 'woordgebruik' en 'spelling en leesbaarheid'. Gezien de aard van de opdracht zouden de leerlingenteksten op al die dimensies niveau 3F moeten halen. Beide beoordelingsystemen gaven ons echter te weinig houvast voor het vaststellen van de gewenste vaktalige kwaliteit die de adviestekst zou moeten hebben. We vroegen daarom aan een vakdeskundige om de opdracht zelf uit te voeren, zodat we over een 'modeltekst' konden beschikken. In figuur 3 is die modeltekst (enigszins ingekort) weergegeven.

Voordat ik met een oplossing kom (een advies voor de penningmeester) zou ik een aantal zaken willen noemen die van belang zijn:

- er is grote belangstelling voor de wedstrijd
- je wilt een zo hoog mogelijke omzet/winst; dus mensen selecteren met een zo hoog mogelijke betalingsbereidheid
- deze bereidheid 'kun je aan de persoon zelf zien'
- het product is identiek; een voetbalwedstrijd
- je kunt mensen een 'betere' plek aanbieden (1e, 2e, 3e rang)
- je hebt te maken met je eigen reputatie, dus eenmalig een hoge prijs levert je weinig goodwill op.

Ik schets drie scenario's die doorlopen kunnen worden mijns inziens

- betalingsbereidheid Deurne [een tabel uit de opdrachtbijlage omgezet in een grafiek]
- betalingsbereidheid Feyenoord: niet relevant, alleen Deurne fans

Scenario 1: het meest eenvoudige is de verkoopprijs op ? 30,00 te stellen. Nu haal je een omzet van ? $30 \times 5.900,00 =$ bijna ? 180.000,00, maar dit levert je niet de hoogste winst op.

Er zijn nu Deurne supporters die ? 30,00 betalen terwijl ze eigenlijk ? 50,00 of ? 40,00 wilden betalen. In de praktijk, rekening houdend dat het lastig is om in het stadion verschillende plaatsen te creëren; het meest logisch.

Scenario 2 is de mogelijkheid creëren om verschillende plaatsen 'weg te zetten'. De mensen met een hoge bereidheid krijgen een mooie plaats enzovoort. Deze optie en de mogelijke omzet/winst hangt nu af van de 'te onderscheiden plaatsen'. Stel dat je nu:

200 plaatsen	1e rang à € 50,00 = €	10.000,00
3.000 plaatsen	2e rang à € 40,00 = €	120.000,00
2.700 plaatsen	3e rang à € 30,00 = €	81.000,00
		€ 211.000,00

Deze omzet is fors meer dan scenario 1. Als penningmeester kan deze mogelijkheid wel eens wat weerstand opleveren. Maar ja, aan de andere kant wordt het verschil in prijs ook gecompenseerd door een verschillende 'kwaliteit'.

Scenario 3 is de laatste optie. De penningmeester kan heel eenvoudig een oproep doen aan alle fans door iedereen (de geïnteresseerden) een mail aan hem te sturen met in die mail het bedrag dat hij of zij wenst te betalen voor een kaartje. Deze zogenaamde 'closet bit' leidt ertoe dat alle supporters hun maximale betalingsbereidheid gaan opschrijven. Bij scenario 3 krijg je dus een situatie zoals je in een vliegtuig bij EasyJet of Ryanair ook aantreft. Mensen betalen voor hetzelfde product een verschillende prijs.

De omzet is wel het hoogst: $500 \times 50, 2750 \times 40, 2650 \times 30$.

Conclusie:

Geachte penningmeester,

Rekeninghoudend met de drie scenario's zoals hierboven beschreven zou ik in uw geval kiezen voor een vaste prijs van ? 30,00. Misschien levert dit op korte termijn niet de hoogste omzet op. Op lange termijn levert het goodwill op. Het 'gelukje' dat de supporters nu hebben (een tegenstander van formaat) moet de trouwe fans nu belonen. Straks (en in slechtere tijden) moeten zij de club ook trouw blijven. Voor een kleine club als SV Deurne lijkt deze afweging belangrijker dan de korte termijn hoge winst zoals beschreven bij scenario 2.

Hoogachtend en met groet.

Figuur 3: Een modeltekst voor 'een weloverwogen advies'.

Wat is er nu kenmerkend aan de bovenstaande tekst? Wat maakt die tekst tot een wel-overwogen economisch advies? Om die vraag te beantwoorden, maken we gebruik van het concept 'genre' uit de 'Systemic Functional Linguistics' (Halliday 2004) en van toepassingen van die taaltheorie in het onderwijs (Christie & Derewianka 2008; Hamilton 2010). Een genre wordt gezien als een sociale praktijk, waarmee mensen binnen een specifieke cultuur een doel proberen te bereiken. Een vakwetenschap (c.q. schoolvak), zoals economie, is zo'n cultuur en het geven van een economisch advies is zo'n sociale praktijk. Een genre – hier het advies – is een sociale praktijk die met behulp van taal wordt vormgegeven – in ons geval een geschreven tekst.

De genrebenadering biedt twee hoofdvragen waarmee de tekst geanalyseerd kan worden:

1. Hoe is de tekst georganiseerd opdat er sprake zou zijn van een advies?
2. Welke taalmiddelen (grammaticale constructies en lexicale elementen) worden daarbij ingezet? Wat betreft die inzet van taalmiddelen wordt een onderscheid gemaakt tussen 'field' (waar gaat het over?), 'tenor' (wie doet er mee?) en 'mode' (samenhang in de tekst).

Hoe is het advies georganiseerd?

Het advies in de modeltekst is georganiseerd in drie stappen of fasen: 'probleemstelling', 'analyse' en 'conclusie'. In de 'probleemstelling' zet de auteur/adviseur de uitgangssituatie nog eens op een rijtje. Hij noemt een aantal zaken die bij het zoeken van een oplossing van belang zijn. De casus wordt nog eens geëxpliciteerd en dat verschaft de gegevens die nodig zijn voor de tweede stap, namelijk de 'analyse'. In die fase doorloopt de auteur een aantal scenario's, ofwel handelingsmogelijkheden van de penningmeester. Bij elke handelingsmogelijkheid geeft hij randvoorwaarden, voor- en nadelen en een berekening van het financiële resultaat. In de derde en laatste stap is sprake van een 'conclusie'. Daarin wordt, op basis van de analyse, een afweging gemaakt en een conclusie getrokken. De conclusie impliceert een verwachting of een voorspelling ten aanzien van toekomstige gebeurtenissen.

Het mag duidelijk zijn dat juist de combinatie van de bovengenoemde drie stappen de tekst tot een advies maakt. De auteur kan niet ongestraft een stap weglaten. Binnen de afzonderlijke fasen heeft de auteur wel wat meer vrijheid. Hij kan bijvoorbeeld binnen de probleemstelling andere gegevens benadrukken en binnen de analyse andere scenario's uitwerken.

Welke taalmiddelen worden ingezet?

De auteur gebruikt een keur aan taalmiddelen waarmee het onderwerp ('field') in kaart wordt gebracht. We lichten er twee uit. In het analysedeel van de tekst staan

begrippen, cijfers en berekeningen, zoals ‘Nu haal je een omzet van ? $30 \times 5.900,00 =$ bijna ? 180.000,00?’. Hiermee wordt de economische inhoud van de tekst vormgegeven. In één woord ‘betalingsbereidheid’ is een hele wereld van betekenissen gecondenseerd: het bedrag dat supporters bereid zijn om te betalen voor een toegangskaartje bij een wedstrijd. Dergelijke nominaliseringën zijn kenmerkend voor vaktaal.

Daarnaast gebruikt de auteur taalmiddelen waarmee hij zijn relatie tot de lezer vormgeeft (‘tenor’). In de startzin ‘Voordat ik met een oplossing kom’ maakt hij duidelijk dat hij iemand is om rekening mee te houden; iemand die ook werkelijk de autoriteit heeft om te adviseren. Ook de frase ‘zou ik in uw geval kiezen voor een vaste prijs van ? 30,00’ expliciteert de relatie tussen de schrijver (adviseur) en de lezer (penningmeester).

Ten slotte zien we taalmiddelen waarmee er een specifieke samenhang in de tekst (‘mode’) wordt gerealiseerd. Zo gebruikt de auteur binnen het analysedeel de frasen ‘Ik schets drie scenario’s die doorlopen kunnen worden [...] Scenario 1 [...] Scenario 2 [...] Scenario 3 is de laatste optie’. Daarmee wordt kort en krachtig een opsomming gerealiseerd. En met de frase ‘Rekeninghoudend met de drie scenario’s zoals hierboven beschreven’ brengt de auteur het conclusiedeel van de tekst in verband met het analysedeel.

4. Leerlingen en hun economieteksten

De uiteenlopende kwaliteit van leerlingenteksten was voor ons de aanleiding om op zoek te gaan naar de vaktalige kenmerken van een modeltekst. Tijdens HSN-2010 zullen we laten zien hoe die vaktalige kenmerken op leerlingenteksten toegepast kunnen worden. Onze indruk is dat er een enorme vaktalige afstand zit tussen de modeltekst en het schrijfwerk van de meeste leerlingen. Onze voorlopige conclusie is dat economiedocenten bijzondere teksten van hun leerlingen vragen, met typerende vaktalige kenmerken, en dat die kenmerken niet of nauwelijks worden geëxpliciteerd. We pleiten dan ook voor een duidelijke verantwoording van de taaleisen die aan economieteksten worden gesteld. Een didactisering van die taaleisen, bijvoorbeeld het gezamenlijk deconstrueren van modelteksten, lijkt ons een volgende noodzakelijk te nemen stap.

Referenties

- Christie, F. & B. Derewianka (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede.

- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Hamilton, A. (2010). 'Teaching functional grammar in primary school'. In: M. Olofsson (red.). *Symposium 2009. Genre och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets forlag, p. 38-51.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). "Besluit Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen". In: Staatsblad, nr. 265.
- Van Beek, W. & M. Verhallen (2004). *Taal, een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakkenonderwijs op de basisschool*. Muiderberg: Coutinho.
- Welp, E. (2010). "Toetsing en de context-conceptbenadering in het voortgezet onderwijs". In: *Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs*, jg. 2010, nr. 1, p. 150-153.
- Welp, E. & I. Verlee (2009). "Discussie context en conceptgericht onderwijs". In: *Factor D*, jg. 2009, nr. 4, p. 28-29.

Noten

¹ Havo staat voor 'hoger algemeen voortgezet onderwijs'; mbo voor 'middelbaar beroepsonderwijs'. Het mbo wordt op 4 niveaus gegeven. Mbo-4 refereert aan het hoogste niveau, met name dat van de middenkader- of specialistenopleiding. Mbo-4 geeft toegang tot het hoger beroepsonderwijs (hbo).

Ronde 7 & 8

Magda Vanmontfort

Provincie Limburg, Steunpunt Onderwijs / vzw Limburgs Overleg Onderwijs Arbeid

Contact: mvanmontfort@limburg.be

HorizonTaal. (Vak)talige accenten als hefboom voor een hoger aspiratieniveau en betere doorstromingskansen

1. *HorizonTaal* – een totaalconcept

Een jaar geleden werkte Eren een tijd lang als designer bij een ontwerpbureau dat zich heeft gespecialiseerd in het zoeken van nieuwe toepassingen voor 'slimme' biotechnologie. Hij heeft overwogen om de bloedsomloop van de walvis als model te gebruiken

voor een pompinstallatie die op een efficiënte manier alle machines in een fabriek van olie of brandstof kan voorzien. Verder is hij, samen met zijn collega's, op zoek gegaan naar milieuvriendelijke toepassingen voor de geluidsisolerende veertjes in de vleugels van uilen en voor de watergeleidende kanaaltjes tussen de ruwe schubben op de huid van een woestijnhagedis.

Eren werkte ook een tijd lang als ambtenaar voor de gemeente Hamont. Hij was er verantwoordelijk voor de organisatie van de wekelijkse markt na de heraanleg van het stadscentrum, en dit in nauwe samenwerking met een ambtgenoot die een jaar ouder was dan hijzelf. Hij was zelfs gedurende een bepaalde tijd verbonden aan een onderzoeksinstituut dat onderzoek verricht naar menselijke waarneming. Hier organiseerde hij een proefonderzoek: hij verzamelde gegevens op een wetenschappelijk verantwoorde manier en verwerkte die gegevens samen met twee andere (tijdelijke) onderzoekers. In de daaropvolgende periode stelde hij als kunstenaar een aantal fotoreeksen samen. Dat deed hij op vraag van een medewerker van het Rijksmuseum in Amsterdam, voor de tijdelijke tentoonstelling 'Kunst in Beweging'. Ten slotte engageerde hij zich als deskundige voor een adviesbureau dat zorg draagt voor goede relaties op de werkvloer. Zo heeft hij op vraag van een school tijdens een aantal lessen de communicatie tussen de leerkrachten en de leerlingen onder de loep genomen. Dat gebeurde aan de hand van een observatielijst. Op basis van die gegevens heeft hij, in overleg met twee andere observatoren, een aantal kritische conclusies geformuleerd. Als voorbereiding op zijn engagementen in deze uiteenlopende vakgebieden en om goed beslagen op het ijs te komen, heeft Eren telkens deelgenomen aan een voorafgaande klassikale discussie over het betreffende vakgebied. Dat gebeurde telkens naar aanleiding van een controverser binnen het gebied, die werd gevat in een stripverhaal.

Binnen de methode *HorizonTaal* werden voor tien vakgebieden stripverhalen en activiteiten ontwikkeld in de stijl van de opdrachten die Eren heeft uitgevoerd. Het gaat om de volgende disciplines: 'techniek en technologie', 'bestuur en administratie', 'wetenschappen', 'kunst', 'maatschappij en samenleving', 'zaken en economie', 'psychologie en pedagogie', 'de (para)medische wereld', 'letteren en cultuur' en 'natuur en ecologie'. Naast Eren en zijn klasgenoten (een klas 'nijverheidstechnieken'), hebben ook leerlingen uit andere klassen deelgenomen aan de proefperiode die werd voorzien om het materiaal uit te proberen in de praktijk. Het ging om klassen binnen uiteenlopende studierichtingen, elk met een eigen klascultuur ('mode', 'Latijn', 'industriële wetenschappen', 'sport' en 'moderne wetenschappen').

Verder worden er in de methode *HorizonTaal* momenten voorzien waarop de leerlingen hun persoonlijk studie- en beroepsprofiel mogen opstellen, op basis van de ervaringen die ze opdoen tijdens de discussies en bij het afwerken van de activiteiten. Ten slotte mogen ze aan het einde van het traject al eens denkbeeldig nagaan welke rol ze bij voorkeur willen opnemen in een wereld vol samenhangen – een wereld waarin ieders persoonlijke keuze één van de vele bouwstenen kan zijn om bij te dragen aan

een leefbare samenleving. *Horizon* staat daarbij voor een bredere kijk op de manier waarop de samenleving zich organiseert, op de diversiteit aan rollen die mensen hier beroepshalve in opnemen en op de studiegebieden die hen daarop voorbereiden. Alle horizonverruimende werkvormen (de klassikale discussies, de activiteiten, het opmaken van een persoonlijk profiel en de afsluitende werkvorm) worden in de methode opgenomen om tot een meer onderbouwde studiekeuze voor de tweede graad te komen. Door leerlingen voortdurend uit te dagen om over hun horizonverruimende bezigheden te communiceren, krijgen ze bovendien de kans om vaardiger te worden met ‘taal’ – een niet te missen vaardigheid om greep te krijgen op hetgeen de school hen aanreikt doorheen hun verdere schoolloopbaan. *Taal* heeft hierbij zowel betrekking op meer algemene formele en informele communicatie als op de abstracte taal die samenhangt met een bepaald vakgebied. Op die manier wordt taal voor de leerlingen een onmisbare hefboom om hetgeen hen raakt en boeit, te delen met de leerkracht en met klasgenoten bij het gezamenlijke zoekproces naar een goede afloop van ‘levensechte’ taken.

In deze bijdrage zullen we vooral stilstaan bij onze proefondervindelijke ervaringen met de twee eerste werkvormen van het concept, namelijk de klassikale discussie en de vakgerichte activiteiten. Ervaring met het experiment leert immers dat vooral die werkvormen de taalvaardigheid van de leerlingen binnen een bepaald vakgebied kunnen versterken – mits een goede begeleidershouding van de aanwezige leerkracht.

2. (Strip)verhalen – een intensieve ‘talige’ kennismaking met een bepaald vakgebied

Voor elk van de discussiemomenten die als uitgangspunt dienen om een vakgebied te ontsluiten, werd een stripverhaal geschreven. De tien verhalen werden voor de leerlingen in één boek gebundeld. In de week die voorafgaat aan de behandeling van het vakgebied, wordt aan de leerlingen gevraagd om het bijbehorende verhaal al eens thuis te lezen. Op die manier krijgen ze de kans om zelf een mening te vormen over de inhoud. Ieder stripverhaal beslaat ongeveer zeven bladzijden en is opgebouwd rond een controverse. Die controverse stelt de leerlingen in staat om zich bij het begin van de klassikale discussie te identificeren met een figuur die een bepaald standpunt inneemt over de gang van zaken binnen het behandelde vakgebied.

Enkele voorbeelden... Voor het vakgebied ‘zaken en economie’ zetten we een stap terug in de tijd. Aan de vooravond van wereldoorlog II buigen twee Britse economen bij het Ministerie van Landbouw zich over het nijpende voedseltekort op de Britse eilanden ten gevolge van de slag om de Atlantische oceaan. Het verhaal ‘Levenslijn’ gaat over het precaire economische evenwicht dat elke keer moet worden herzien als er ingrijpende acties worden ondernomen. Ingrepen op het ene terrein leiden immers

al snel tot minder positieve neveneffecten op andere terreinen. Slagen de economen erin om de landbouwers ervan te overtuigen dat ze de weilanden voor hun veestapel best omploegen voor akkerbouw?

Bert en Karel, twee studenten in een technische opleiding, reflecteren samen over de zin en onzin van een aantal nieuwe toepassingen voor kunstvezels in het verhaal 'Textiel'. Bij de aanvang van het thema 'techniek en technologie' mogen de leerlingen in kleine groepjes nagaan of ze zich kunnen vinden in de kritiek van de twee studenten. Hebben ze een andere mening of zien ze eventueel zelf zinvolle toepassingen voor de vezels die de revue passeren?

In de verschillende klassen geven de stripverhalen aanleiding tot boeiende discussies, die leerlingen helpen om voeling te krijgen met de essentie van diverse vakgebieden, waarbinnen mensen kennis vergaren en werken. Het doel van de verhalen ligt dan ook niet in de verhalen zelf: een verhaal is enkel een middel, een rode draad waarvan de leerkracht gebruik kan maken om nieuwe discussiepunten aan te boren en andere punten verder uit te diepen. In de stripverhalen zelf wordt er behoorlijk wat vaktaal aangeboden, maar net door er over te praten en zich daarbij – bijna noodgedwongen – te bedienen van de abstracte begrippen die eigen zijn aan het vakgebied, komt die taal écht tot leven. We willen in dit verband graag verwijzen naar een onderzoek dat door Cazden (1972) wordt aangehaald. Lawton confronteerde jongens van 12 tot 15 jaar met beschrijvende taken ('geef een beschrijving van je school.') en met opdrachten van een meer abstracte aard ('wat is volgens jou het eigenlijke doel van onderwijs?'). Alle jongens gebruikten meer onderschikkende en andere complexe zinsstructuren in hun antwoorden op de meer abstracte vragen. Lawton merkt hierbij op dat de minder taalvaardige jongens de taak naar alle waarschijnlijkheid als zeer moeilijk hebben ervaren, maar dat ook zij erin slaagden om betekenisvolle antwoorden te formuleren, omdat de aard van de opdracht daar om vroeg. De motivatie van de jongens om tegemoet te komen aan de hogere taaleisen hangt bovendien samen met het feit dat ze de kans krijgen om hun eigen mening te verwoorden. Het onderzoek bevestigt de gunstige combinatie van een abstract taalaanbod en de complexe verwerking van dat aanbod (een combinatie die eigen is aan vaktaal) bij een grote persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen. Abstracte discussies over een vakgebied, zoals ze worden uitgelokt door de stripverhalen in de methode *HorizonTaal*, brengen tijdens het experiment bij leerlingen dezelfde motivatie teweeg om op een hoog niveau vaktaal te gebruiken. Het lijkt ons bijgevolg zinvol om regelmatig met de leerlingen uit te wijden over een controversie binnen een bepaald vakgebied. Toch geven leerkrachten meermaals te kennen dat ze dergelijke discussies net uit de weg gaan, omdat ze er al bij voorbaat van uitgaan dat een aantal leerlingen niet kan beantwoorden aan het formele taalgebruik dat gepast is in dergelijke situaties.

3. De activiteiten – experimenteren met rollen binnen een vakgebied

Aan het einde van de discussieronde mogen de leerlingen een keuze maken uit zes activiteiten die relevant zijn voor een bepaald vakgebied. Voor het vakgebied ‘bestuur en administratie’ gaat het bijvoorbeeld over de volgende activiteiten: ‘coördinator van het buurtwerk’ (op basis van recente demografische evoluties formuleren de leerlingen een advies over mogelijke nieuwe prioriteiten voor het buurtwerk in een Brusselse wijk), ‘medewerker van een reisbureau’ (de leerlingen verzorgen de administratieve voorbereidingen voor een geplande reis naar China), ‘archivaris’ (de leerlingen klasseren een aantal steekkaarten van vroegere immigranten die werden gevonden in de kelder van het museum op Ellis Island), ‘reporter zonder grenzen’ (de leerlingen gaan na of oorlogsjournalisten beter wettelijk beschermd kunnen worden) en ‘kabinetsmedewerker’ (de leerlingen brengen recente ontwikkelingen in kaart voor een vergadering van de minister van ontwikkelingssamenwerking met een aantal organisaties).

Wanneer de leerlingen met hun groepje aan de slag gaan, krijgen ze elk een steekkaart met een opdracht. Ze nemen de tijd om de steekkaart te lezen, om hun missie te bespreken en stil te staan bij de mogelijke aanpak om een taak tot een goed einde te brengen. Daarnaast kunnen ze vrij beschikken over bijkomende bronnenkaarten en kunnen ze toestemming vragen om via het internet extra informatie op te sporen. Uit observaties tijdens de proefperiode kunnen we afleiden dat de leerlingen zich helemaal inleven in de rol die ze mogen opnemen in een bepaald vakgebied en dat dit als vanzelf tot een gezonde motivatie leidt om de activiteiten samen tot een goed einde te brengen. De rol biedt ook de elementaire veiligheid om met de vaktaal te experimenteren die aan bod komt in de bronnenkaarten en – eventueel – op informatieve websites die ze hebben opgespoord via het internet. Met andere woorden: bij deze bezielde manier van denken en doen, wordt taal effectief de onmisbare schakel om de krachten te bundelen en om ervaringen uit te wisselen die samen voor een goede afloop kunnen zorgen. De leerlingen lezen, ze discussiëren met en luisteren naar elkaar, ze nemen voorbereidende notities, ze maken schema's en schrijven – desgewenst – korte verslagen en dit gebeurt allemaal op verschillende verwerkingsniveaus. Zo dienen de leerlingen niet alleen informatie en situaties te beschrijven. Ze moeten ook regelmatig informatie afleiden of inpassen in een bepaalde structuur. De bevindingen van Lawton en andere onderzoekers indachtig, komt het evalueren van informatie in elk van de activiteiten terug. De rolpatronen en de betekenisvolle aard van het materiaal waarmee de leerlingen aan de slag mogen gaan, zorgen ervoor dat het klaslokaal gonst van bedrijvigheid die samenhangt met het vakgebied dat aan de orde is. Ook tijdens het verloop van de activiteiten zijn het taalaanbod en de onderlinge interactie onvermijdelijk doordrongen van vakspecifieke taal die de leerlingen in een bepaalde, gepaste vorm moeten gieten. Sommige vakleerkrachten die tijdens het experiment een aantal proeflessen *HorizonTaal* hebben bijgewoond, hebben hun eigen lesaanbod voor de leerlingen hertaald naar betekenisvolle, levensechte opdrachten, waarbij de leerlingen vanuit een ‘vakrelevante’ rol samen het aanbod mogen verwerken – met succes!

4. De leerkracht als mediator

Uit de beschrijving van de stripverhalen en de activiteiten zal blijken dat de lat ‘hoog’ ligt. Er is dan ook een belangrijke rol weggelegd voor de leerkracht, vooral op de momenten dat de leerlingen (om welke reden dan ook) problemen ervaren met de verwerking van het abstracte taalaanbod dat eigen is aan een bepaald vakgebied. Daarom hebben we binnen *HorizonTaal* een aantal principes vooropgesteld die – los van deze methode – ook relevant kunnen zijn voor leerkrachten die jonge mensen willen inwijden in bepaalde vakgebieden – vakgebieden die voor heel wat leerlingen zijn doordrongen van een complexiteit van woorden, structuren, waarden en normen waar ze van huize uit geen of weinig voeling mee hebben.

Een belangrijk uitgangspunt is al eerder in deze tekst aan bod gekomen. Als minder taalvaardige leerlingen op regelmatige basis in een brede waaier van gevarieerde en betekenisvolle contexten met meer taalvaardige leerlingen en hun leerkracht een gemeenschappelijke activiteit tot een goed einde kunnen brengen, krijgen ze kansen om te experimenteren met nieuwe inzichten en met het taalgebruik dat eigen is aan uiteenlopende (vaktechnische) situaties. ‘Gemeenschappelijk’ houdt in dat de leerkracht de uitdrukkelijke intentie heeft om, samen met de leerlingen, aan een vooropgesteld product te werken en daarbij op een natuurlijke manier vaktaal te gebruiken. Hierbij zijn de inbreng van de leerlingen, hun persoonlijke kijk op de zaak en hun persoonlijke identiteit evenwaardig aan de puzzelstukken die de leerkracht aandraagt. Tijdens het experiment mochten leerlingen elkaar helpen in hun eigen taal. Dat heeft ons geleerd dat het elkaar wegwijs maken in de eigen taal enkel positief bijdraagt aan de betrokkenheid van de leerlingen bij het lesverloop. Ze voelen zich op dergelijke momenten immers gewaardeerd in hun hele ‘zijn’ – en hun huis- en vriendentaal maken hier op een wezenlijke manier deel van uit. De presentatie van de bevindingen, hetzij mondeling of schriftelijk, diende daarbij wel te gebeuren in formele schooltaal. Indien hierbij bovendien tijd wordt ingeruimd om expliciet stil te staan bij onderliggende wetmatigheden over de algemene gang van zaken in het betreffende vakgebied (bijvoorbeeld door een discussie te openen als de gelegenheid daartoe zich aandient), kunnen de leerlingen zich bovendien denkbeeldig verplaatsen in situaties, waarin de ervaren inzichten en het bijbehorende gepaste taalgebruik nog van toepassing zijn.

Referenties

- Cazden, C.B. (1972). ‘The Situation: a Neglected Source of Social Class Differences in Language Use’. In: J.P. Pride & J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. London: Penguin Books.
- Clark, H. (2005). *Using Language*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Donaldson, M. (1993). *Human Minds: An exploration*. London: Penguin Books.

- Lidz, C.S. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: The Guilford Press.
- Vanmontfort, M. (2010). *HorizonTaal. Taal en Studiekeuze als Ontdekking*. Antwerpen: Garant Uitgevers.

12. Varia

Ronde 4

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?

In 2008 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 de wetenschap en de onderwijspraktijk te dichten. Dat doen we ten behoeve van docenten, maar ook van opleiders, ontwikkelaars, onderzoekers en (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 de lessen Nederlands, over de manier waarop leerlingen het vak waarnemen of 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 actualisering 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.

Vervolgens geven we u een overzicht van het onderzoek dat verricht is in 40 jaar, uitgesplitst naar de 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 en verschillen tussen leerlingen
Onderwijsleermateriaal	Analyse en beoordeling van leergangen
Onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	Beschrijving van stand van zaken: hoe ziet de praktijk eruit?
Onderwijsleeractiviteiten, constructief onderzoek	Ontwikkeling en beproeving van nieuwe didactische aanpakken
Onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek	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. We geven ook de voornaamste resultaten weer uit 40 jaar onderzoek. Daarbij komen ook de ‘juiste’ antwoorden op de quizvragen van bij het begin van onze presentatie aan de orde.

Ten slotte 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 op de volgende websites:

- <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/>
- http://digischool.kennisnet.nl/community_ne
- <http://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 8

Theun Meestringa & Bart van der Leeuw
 SLO, Enschede
 Contact: t.meestringa@slo.nl
 b.vanderleeuw@slo.nl

Referentiekader taal: hoe werkt dat?

1. Inleiding

Het Nederlandse Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft bij wet een *Referentiekader taal* (en rekenen) vastgesteld. Hierin staat beschreven wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied van taal moeten kennen en kunnen. De vraag is hoe het referentiekader zich verhoudt tot concrete taaltaken in het onderwijs, zoals mondelinge presentaties en lees- en schrijfoopdrachten. Daarbij gaat het zowel om de inhoud en formulering van de taaltaak als om het uitvoeringsniveau van de leerlingen.

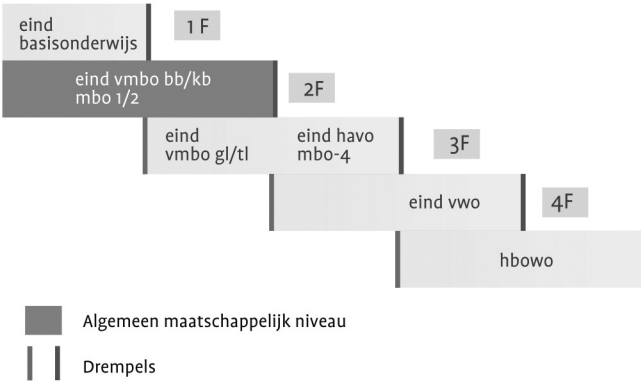
Samen met een panel van leraren Nederlands ontwikkelt SLO zogenoemde concretisering van het *Referentiekader taal*. Bij de vier verschillende referentieniveaus zijn concrete voorbeelden gezocht van taaltaken en taalproducten van leerlingen, zoals brieven, verslagen en presentaties. In deze bijdrage geven we een indruk van de opbrengsten van die activiteit.

2. Wat is het *Referentiekader taal*?

Een toenemende zorg over de taal- en rekenvaardigheid van leerlingen en (aankomende) studenten op lerarenopleidingen vormde de aanleiding voor het instellen van een 'Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen' in mei 2007. Het doel was te beschrijven wat een leerling nodig heeft aan kennis en vaardigheden op de verschillende schakelpunten in zijn schoolloopbaan – dus op de drempels van de ene school naar de andere. De Expertgroep publiceerde in 2008 zijn eindrapport (Expertgroep 2008), gebruikmakend van het *Raamwerk Nederlands vmbo* (Bohnen e.a. 2007) en het *Europees Referentiekader* (Raad van Europa 2001/2008). De niveaubeschrijvingen voor taal uit dat eindrapport zijn met enkele kleine verbeteringen (Expertgroep 2009) terechtgekomen in het *Referentiekader taal* (Ministerie van OCW 2010).

Het *Referentiekader taal* bevat niveaubeschrijvingen van taalvaardigheid op vier niveaus (1F, 2F, 3F, 4F) voor 'mondelinge taalvaardigheid' (met een onderscheid tussen

‘gesprekken’, ‘luisteren’ en ‘spreken’), ‘lezen’ (met een onderscheid tussen ‘zakelijke teksten’ en ‘fictionele, narratieve en literaire teksten’), ‘schrijven’ en ‘taalbeschouwing’ (met een onderscheid tussen ‘begrippen taal’ en ‘taalverzorging/spelling’). Per niveau worden algemene doelomschrijvingen gegeven die zijn uitgewerkt in taken of teksten en diverse kenmerken van de taakuitvoering. Zie verder het voorbeeld hieronder.



Figuur 1: De drempels in het referentiekader.

Figuur 1 (Expertgroep 2008) geeft een beeld van de relatie van de niveaus met diverse schoolovergangen.

3. De concretisering, een voorbeeld

Het onmiskenbare voordeel van het *Referentiekader taal* is dat nu voor alle schooltypen met dezelfde taal over de niveaus van taalvaardigheid gesproken kan worden. Maar de beschrijvingen zijn nog wel behoorlijk abstract en gecompliceerd. Met behulp van treffende opdrachten voor en producten van leerlingen is het echter goed mogelijk om de referentieniveaus te concretiseren. Hieronder geven we een voorbeeld van een schrijfo opdracht uit een eerste brugklas voortgezet onderwijs.

Waarom het Xxx?, of waarom niet? de opdracht

Een artikel schrijven

Je zit nu een half jaar op het Xxx College.

Deze week komen de achtstegroepers op school kijken die nu een school moeten kiezen.

Voor deze groep ga je een artikel schrijven met de titel: **Waarom het Xxx College?**

Heb jij spijt van je keuze voor onze school? dan mag je ook een artikel schrijven met de titel: **Waarom niet naar het Xxx College?**

Als je daarvoor kiest, moet je hieronder in plaats van het 'voordelen' het woord 'nadelen' lezen.

Zorg ervoor dat je artikel voldoet aan alle eisen die hieronder staan:

1. Het artikel heeft een titel.
2. De tekst heeft een inleiding (dat is niet de lead, maar de eerste alinea van de eigenlijke tekst). In de inleiding vertel je op pakkende wijze wat je onderwerp is. Probeer je tot je publiek te richten. Een inleiding die afsluit met een vraag, is vaak goed.
3. De tekst heeft een kern. Daarin behandel je ten minste drie en ten hoogste vijf voordelen van het Xxx College. Elk voordeel leg je duidelijk uit, bijvoorbeeld door voorbeelden te geven. Je mag elk voordeel een tussenkopje geven.
4. De tekst heeft een slotalinea. Daarin geef je een conclusie over onze school.
5. Tussen de inleiding en de kern komt een witregel.
6. Tussen de kern en de slotalinea komt een witregel.
7. Gebruik verder zoveel mogelijk kenmerken uit je lijstje: 'Waarom herken je een artikel?'

Figuur 2: Schrijfopdracht eerste brugklas voortgezet onderwijs.

Als we die opdracht vergelijken met de omschrijvingen in het *Referentiekader taal* voor het domein 'schrijven', zien we dat het een opdracht is bij de taak 'verslagen, werkstukken, samenvattingen, artikelen'. De leerling wordt gevraagd om een informerend en overtuigend artikel te schrijven met een (gegeven) duidelijke structuur. Die opdracht past het best bij de niveaubeschrijving van taak 3 op 1F (het eindniveau basisonderwijs). Dat luidt als volgt: "Kan een verslag en/of een werkstuk schrijven en daarbij stukjes informatie uit verscheidene bronnen samenvatten". De opdracht nodigt dus uit tot een prestatie op niveau 1F, maar een goede leerling kan daar bovengaan stijgen. Een van de betere leerlingproducten bij de opdracht wordt onderstaand weergegeven:

Waarom het Xxx? of waarom niet?, de leerlingtekst
Waarom het Xxx College? of waarom niet? Het einde van het jaar is in zicht! Nu moet je beginnen een school uit te zoeken. Heb je al gedacht aan het Xxx College Midden in de stad, vlakbij de grote markt... Natuurlijk is het Xxx College niet de perfecte school maar wel een hele goede school. In dit artikel kun je de nadelen en natuurlijk ook voordelen lezen van het ... Het is een hele creatieve school. Zo heb je veel creatieve vakken zoals drama, tekenen techniek handvaardigheid en muziek. Deze vakken krijg je allemaal in één jaar, maar niet tegelijk. Je krijgt bijvoorbeeld in de eerste helft techniek, tekenen, muziek en drama en de 2^e periode drama, handvaardigheid, muziek en techniek, zo kun je je meer concentreren op 1 bepaald vak. Dat is een voordeel van het Xxx College. Ook heb je in de eerste geen Duits. In de eerste zit je met kinderen die havo, vwo of vmbo doen. Pas in de derde klas kies je een niveau dat bij jou past. In de 1^e klas krijg je een multimap die ze op het Xxx College HAP (huiswerk, afspraken, planner) worden genoemd. Dat is een soort agenda voor de eerste klassers om aan een echte agenda te kunnen wennen. Ik hoop dat ik je heb laten na denken over het Xxx College, maak je eigen keuze, op de school waar graag je heen wilt is het vast en zeker erg leuk, SUCCES!

Figuur 3: Tekst van een leerling.

De vraag welk niveau van taalvaardigheid de leerling met dit product laat zien, kunnen we beantwoorden door de tekst te beschouwen met de kenmerken van de taakuitvoering. In figuur 4 geven we de kenmerken op niveau 2F en onze beoordeling weer.

Beoordeling		
Kenmerken Taakuitvoering	Niveau 2F	Opmerkingen
Samenhang	Gebruikt veel voorkomende verbindingswoorden (als, hoewel) correct. De tekst bevat een volgorde: inleiding, kern en slot. Kan alinea's maken en inhoudelijke verbanden expliciet aangeven. Maakt soms nog onduidelijke verwijzingen en fouten in de structuur van de tekst.	De tekst heeft een duidelijke inleiding en een duidelijk slot. De structuur van de kern is helder en wordt met signaalwoorden aan elkaar verbonden. De alinea's zijn niet allemaal duidelijk aangegeven; er lijken alinea's van één zin te staan in de kern; de leerling begint bij voorkeur elke zin op een nieuwe regel. Al met al een product op 2F.
Afstemming op doel	Kan in teksten met een eenvoudige lineaire structuur trouw blijven aan het doel van het schrijfproduct.	De opdracht vraagt om leerlingen uit groep acht te informeren over de voor- en/of nadelen van de school. In deze tekst belooft de leerling ook nadelen te noemen, maar dat gebeurt niet. Wel wordt de achtstegroeper aangemoedigd zelf na te denken en zelf een beslissing te nemen. In die zin is de tekst goed afgestemd op het doel, dus 2F.
Afstemming op publiek	Past het woordgebruik en toon aan het publiek aan.	Toon en woordgebruik passen bij de doelgroep. Het taalgebruik is alledaags, begrippen (als <i>HAP</i>) worden uitgelegd. 2F.
Woordgebruik en woordenschat	Fouten met voorzetsels en idiomatische uitdrukkingen komen nog voor. Varieert het woordgebruik.	Formuleert genuanceerd en kiest de goede woorden. De woordkeus is gevarieerd. 2F wordt gehaald.
Spelling, interpunctie en grammatica	Zie niveaubeschrijving Taalbeschouwing/Taalverzorging.	Spelling op F1 (fouten als <i>word genoemd, concentreren</i>) De interpunctie is voldoende. De zinsbouw is vloeiend en ook lange zinnen kloppen. Daardoor komt het taalgebruik op dit onderdeel zelfs een beetje boven 2F uit.
Leesbaarheid	Gebruikt titel en tekstkopjes. Heeft bij langere teksten (meer dan twee A4-tjes) ondersteuning nodig bij aanbrengen van de lay-out.	Gebruikt een zelf bedachte titel. De alinea-indeling is voor verbetering vatbaar (zie ook <i>Samenhang</i>).

Figuur 4: Beoordeling van de tekst van de leerling uit figuur 3 op het niveau 2F.

Op grond hiervan wordt de volgende conclusie getrokken: “de opdracht – sterk geleid – biedt veel houvast. Daarom moet het zeker mogelijk zijn om een goed product op niveau 1F te schrijven. De leerling slaagt erin het product bijna op het streefniveau (1S=2F) te krijgen. Op het gebied van spelling en leesbaarheid heeft de leerling het streefniveau nog niet helemaal bereikt” (Meestringa, Ravesloot & de Vries 2010: 37).

4. Enkele bevindingen

Tientallen brieven, artikelen en betogen van leerlingen en leesteksten met vragen zijn verzameld en door het panel van docenten op een dergelijke manier beoordeeld. Daaruit zijn diverse treffende voorbeelden naar voren gekomen: voorbeelden die op alle kenmerken van de taakuitvoering vrijwel met het beschreven niveau overeenkomen. De meeste voorbeelden voldoen niet aan een of meer van de kenmerken, of zijn op een of twee kenmerken beoordeeld als ‘beter dan het beschreven niveau’. Voorbeelden op niveau 4F zijn nog maar nauwelijks in de verzameling aangetroffen. In 2010 verzamelen en beoordelen we voorbeelden van ‘mondelinge taalvaardigheid’.

De docenten waren van mening dat de geleide beoordeling met het *Referentiekader taal* kwalitatief beter was dan hun aanvankelijke globale beoordeling. Maar de ervaring leert ook dat het *Referentiekader* mogelijk nog verbeterd kan worden. Werken met het *Referentiekader* voor ‘schrijven’ en ‘lezen’ leverde lastigheden, onduidelijkheden en gebreken op. Lastig is bijvoorbeeld dat een leerling met één product niet kan aantonen dat hij of zij op een bepaald niveau kan presteren, bijvoorbeeld wanneer hij de beheersing van meerdere registers moet laten zien (4F). Sommige niveauomschrijvingen zijn bovendien niet erg duidelijk, bijvoorbeeld als er staat dat leerlingen teksten kunnen schrijven over onderwerpen die “verder van ze afstaan”. Een gebrek is bijvoorbeeld dat in het *Referentiekader* de aandacht voor de strategische kant van taalvaardigheid niet is opgenomen, omdat het niet is uitgewerkt. Voor de Expertgroep was het ‘een domein 0’: een belangrijk onderwijsdoel voor alle domeinen. Zie Meestringa, Ravesloot & de Vries (2010: 112 e.v.) voor een nadere toelichting.

Referenties

- Bohnen, E., F. Jansen, C. Kuijpers, R. Thijssen, I. Schot & W. Stockmann (2007). *Raamwerk Nederlands, Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Meestringa, T, C. Ravesloot & H. de Vries (2010). *Concretisering referentieniveaus schrijven en lezen in het vo.* Enschede: SLO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). “Besluit Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen”. In: Staatsblad, nr. 265.

Raad van Europa (2001/2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: leren, onderwijzen, beoordelen.* Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Zie voor documenten en voorbeelden ook: <http://www.taalenrekenen.nl>.

Acroniemen- en begrippenlijst¹

aso	algemeen secundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Studierichtingen binnen het aso bieden een algemene theoretische vorming die jongeren in de eerste plaats voorbereiden op een hogere studie.
AVI	analyse van individualiseringsvormen Systeem waarmee men de technische leesvaardigheid van kinderen en het leestechisch niveau van teksten meet. Er zijn negen AVI-niveaus. Zodra een kind AVI-9 bereikt (gemiddeld gebeurt dat aan het eind van het vierde leerjaar / groep 6), is het volledig leesvaardig.
bovenbouw	Algemene benaming voor: • het derde en het vierde leerjaar van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) • het vierde en het vijfde leerjaar van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) • het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)
bso	beroepssecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Deze onderwijsvorm richt zich in het bijzonder op jongeren die vooral al doende leren.
Bureau ICE	Bureau Interculturele Evaluatie Het Bureau ICE is actief op het gebied van taalverwerving Nederlands als tweede taal (NT2). Het ontwikkelt toetsinstrumenten voor: • het NT2-onderwijs; • de intake, de voortgang en de afsluiting van onderwijs- en opleidingstrajecten in het beroepsonderwijs, het voortgezet onderwijs en het hoger beroepsonderwijs; • inburgeringsprogramma's van gemeenten; • arbeidstoeleidingstrajecten van re-integratiebedrijven.

Voorts doet het bureau onderzoek en verzorgt het cursussen en trainingen voor professionals in het onderwijs, op de arbeidsmarkt en in sociale zekerheids- en overheidsinstellingen.

CEF	Common European Framework (of Reference for languages) Referentiekader voor taaldocenten die taalvaardigheidsniveaus van hun opleidingen, materialen... willen positioneren in een Europese context.
CINOP	Een (inter)nationaal adviesbureau op het gebied van leren, opleiding en ontwikkeling. Het bureau werkt, samen met zijn opdrachtgevers, aan duurzame en innovatieve oplossingen voor opleiders, organisaties en overheden.
Cito	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling Instituut dat standaardtesten, examens en examensystemen ontwikkelt voor het basisonderwijs en de basisvorming. Naast het ontwikkelen en aanbieden van toetsen ondersteunt Cito organisaties en onderwijsgevendende met advies, training en cursussen op het gebied van toetsing en evaluatie.
CLIB	Cito-leesindex voor het basisonderwijs Index die teksten indeelt in niveaus volgens hun begripsmatige moeilijkheidsgraad.
CTO	Centrum voor Taal en Onderwijs Universitair centrum, verbonden aan de K.U. Leuven, dat al sinds 1990 het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in Vlaanderen ondersteunt door middel van onderzoek, materiaalontwikkeling en begeleiding en nascholing.
GOK	Gelijke onderwijskansen Door de Vlaamse overheid bij wet (decreet) geregeld geïntegreerd ondersteuningaanbod dat alle kinderen dezelfde optimale mogelijkheden wil bieden om te leren en zich te ontwikkelen.
havo	hoger algemeen voortgezet onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland die kan gekozen worden na de basisvorming. Het havo bereidt leerlingen voor op een opleiding in het hoger beroepsonderwijs.

hbo	hoger beroepsonderwijs Vorm van hoger onderwijs dat aan de hogescholen wordt verstrekt. Het hbo leidt op voor functies op midden en hoger niveau in het bedrijfsleven, de maatschappelijke dienstverlening, de gezondheidszorg en de overheidssector.
HBO-raad	De belangen- en werkgeversvereniging van de bekostigde hogescholen in Nederland.
IALS	International Adult Literacy Survey Onderzoek naar de functionele geletterd- en gecijferdheid van volwassenen in een groot aantal landen.
ITTA	Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen Marktgericht en universitair expertisecentrum voor Nederlands als tweede taal (NT2), gericht op de integratie van anderstaligen in de samenleving. Het centrum geeft advies en informatie over taalbeleid, ontwikkelt NT2-lesmateriaal, doet onderzoek, traint en begeleidt docenten en geeft cursussen Nederlands op de werkvloer.
kso	kunstsecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Het kso biedt artistiek en technisch-technologisch onderwijs aan en bereidt voor op het hoger (kunst)onderwijs.
mbo	middelbaar beroepsonderwijs (mbo) Onderwijsvorm in Nederland die deel uitmaakt van de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Een mbo-opleiding duurt vier jaar en is bedoeld voor leerlingen van zestien tot twintig jaar. In het mbo worden zowel algemene als beroepsgerichte vakken gegeven. Leerlingen uit het mbo stromen door naar een baan of naar het hoger onderwijs.
ministerie van OCW	Nederlands ministerie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
onderbouw	Algemene benaming voor: • de eerste twee leerjaren van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo)

- de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)

OVV	onderwijsvoorrrangsbeleid Vorm van zorgverbreding die zijn oorsprong vindt in de leerproblemen van allochtone kinderen en jongeren. OVV-scholen zijn scholen die in aanmerking komen voor extra overheidssubsidies voor onderwijs aan anderstalige leerlingen. Scholen kunnen die subsidies gebruiken om een extra leerkracht aan te trekken.
OVUR	Oriënteren Verkennen Uitvoeren Reflecteren Didactische methodiek om leerlingen zelfstandig en planmatig te leren werken en studeren. De methode is ontstaan uit het taalonderwijs.
pabo	pedagogische academie basisonderwijs Een pedagogische academie basisonderwijs verzorgt de lerarenopleiding in Nederland voor het basisonderwijs en valt onder het hoger beroepsonderwijs. Zowel de voltijdse als de deeltijdse opleidingen duren vier jaar.
PAV	Project Algemene Vakken Een vak dat kan worden aangeboden in het beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen. Het vak staat voor een geïntegreerde aanpak van basisleerinhouden en basisvaardigheden in bruikbare en herkenbare contexten en omvat vaak leerinhouden uit onder meer de vakken Nederlands, aardrijkskunde, wiskunde en geschiedenis.
PISA	Program for International Student Assessment. Internationaal onderzoek naar de leerprestaties van 15-jarigen inzake leesvaardigheid en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid.
ROC	Regionaal Opleidingencentrum Onderwijsinstelling die het complete scala van de huidige opleidingen uit de basiseducatie en het beroepsonderwijs verzorgt.
SIG	Sterk In Grenzen verleggen SIG bevordert de levenskwaliteit van personen met functioneringsproblemen en hun omgeving via inclusie en integratie.

SLO	Stichting Leerplanontwikkeling Organisatie die landelijk en internationaal een bijdrage levert aan verandering en vernieuwing in het onderwijs. SLO werkt voor alle onderwijssectoren, de overheid en het bedrijfsleven. Binnen het onderwijs bestrijkt de organisatie alle vakgebieden en houdt ze zich onder meer bezig met de samenhang en de afstemming tussen de verschillende vakken.
tso	technisch secundair onderwijs Een van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Het tso biedt algemeen en technisch-theoretisch onderwijs, vaak aangevuld met praktijklessen. Binnen het tso zijn er enerzijds opleidingen die voorbereiden op het hoger onderwijs en anderzijds opleidingen die mikken op tewerkstelling of op een zevende specialisatiejaar.
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Na de basisvorming kiest de leerling in het vmbo een leerweg. Er zijn vier leerwegen: • de theoretische leerweg: biedt in het bijzonder algemene vakken. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4 of naar havo; • de gemengde leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (vier uur per week), gericht op één specifieke richting. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4; • de kaderberoepsgerichte leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (twaalf uur per week), gericht op één beroep. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4; • de basisberoepsgerichte leerweg: biedt in het bijzonder praktijkvakken. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 1 en 2.
VNC	Vlaams-Nederlands Comité voor Nederlandse taal en cultuur
VVKBaO	Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs
VVKSO	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs

vwo voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo)
Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Het
vwo bereidt leerlingen voor op de universiteit.

Noten

¹ Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de onderwijstermenlijst van de Nederlandse Taalunie (zie: <http://www.taalunieversum.org/onderwijs/termen/>).