

VIJFENTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

De Haagse Hogeschool, 25 & 26 november 2011

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands i.s.m.
De Haagse Hogeschool &
Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent**

VIJFENTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

De Haagse Hogeschool, 25 & 26 november 2011

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak
Nederlands i.s.m.**

**De Haagse Hogeschool &
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: Rémy Mettrop
Vormgeving & Zetwerk: Le Pur et l'Impur bvba

Steven Vanhooren & André Mottart (red.)
Vijfentwintigste conferentie
Het Schoolvak Nederlands
Gent, Academia Press, 2011, XLIV + 302 p.

ISBN 978-90-382-1866-3
D/2011/4804/280
U 1694
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 25 jaar HSN, en wat nu?
- XV Nederlands, taal tussen andere talen
- XVII Acroniemen- en begrippenlijst
- XXV Algemeen programma-overzicht
- XXVII Chronologisch programmaoverzicht

Subplenaire lezingen

- Jeroen Clemens & Amber Walraven
- XXXIII *Aandacht voor digitale geletterdheid: een nieuwe uitdaging voor het onderwijs*
Lydia Rood, John Schrijnemakers & Kris Demey
- XXXVII *“Lezers snakken naar authenticiteit”. De kunst van het verleiden met boeken*
Gert Rijlaarsdam, Mariet Raedts & Wilma van der Westen
- XXXIX *Academisch schrijven in voortgezet en hoger onderwijs: effectieve didactiek*

3 1. Basisonderwijs

- Ron Oostdam
- 4 *Het project Leeshulp 4-6. Zwakke lezers helpen met begeleid hardop lezen*
Jozefien Loman
- 7 *Werken aan een krachtige taalleeromgeving in de kleuterschool met ondersteuning van interne coaches*
Elisabeth Duursma & Rianne Lantinga
- 11 *Expert of medelezer? Effecten op de interactie van twee verschillende voorleesstijlen tijdens tutorlezen*
Willy de Klijn
- 11 *Peilingsonderzoek Schrijven in 2009*
Ineke Jongen
- 13 *De Leestempotoets nader bekeken*
Marijke Kaatee & Sanne Hiddema
- 14 *Een stevig Plug and Play curriculum voor Brede scholen, Verlengde schooldag, OnderwijsTijdVerlenging (primair en voortgezet onderwijs)*
Sofie Jonckheere
- 20 *Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas*
Heleen Strating
- 24 *Aandacht voor taalontwikkeling bij wetenschap- en techniekonderwijs in het primair onderwijs*

29 2. Lerarenopleiding Basisonderwijs

Christine Kemmeren

30 *Communiceren met verstand van zaken. Hoe verbind je kennis en vaardigheden op hbo-niveau in de lerarenopleiding?*

Jo Van den Hauwe & Bart van der Leeuw

31 *bijVoorbeeld: Exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool*
Barbara van der Linden

35 *Op Woordenjacht: creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding*

Mienke Droop & Willy van Elsäcker

40 *BLIKSEM: Begrijpend Leesinstructie Kan Strategisch én Motiverend*
Anneli Schuafeli

44 *Hoe overleef ik de eindtoets Taal voor de Pabo?*

Ruben Vanderlinde & Hilde Van Keer

45 *Peer tutoring bij begrijpend lezen: met twee beter dan alleen*

Nanke Dokter & Linda van den Bergh

49 *Begrijpend lezen in de zaakvakken*

Els Moonen & Hilde Van den Bossche

53 *Verhalend ontwerpen, sleutel of incident binnen de lerarenopleiding?*

59 3. Taalonderwijs 12-18

José van der Hoeven

60 *Genres als uitgangspunt voor lezen en schrijven in de onderbouw*
Helge Bonset

60 *Terug van weggeweest? Ontwikkelingen en vragen rond de (her)invoering van schrijf-
vaardigheid in het centraal examen Nederlands havo/vwo*

Tineke Padmos & Greet Goossens

62 *Digitale geletterdheid - jongeren en internet in beroepsrichtingen*

Ilona de Milliano

66 *Schrijfsucces van vmbo-leerlingen: verschillen in aanpak en tekstkwaliteit*

René van de Kraats & Yke Meindersma

71 *Leerlingen 'opleiden' tot peer-beoordelaar bij een debat*

Mia Jansen, Davina Vos & Guido Cajot

74 *Taalklaar voor het hoger onderwijs? Het taalbeleid van de secundaire school Regina
Mundi (Genk)*

Joanneke Prenger & Kees de Glopper

77 *Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science*

Aviah Becker

81 *Beter presenteren door observerend leren?*

85 4. Beroepsgericht secundair onderwijs

Marjon Sanders

86 *Centraal ontwikkelde examens Nederlands; pijn of medicijn?*

- Stella Borkus
- 88 *Integraal is ideaal voor succes in taal*
Frans van Hoek & Joke Koopman
- 92 *Op weg naar een digitaal portfolio Nederlands*
Tiba Bolle
- 94 *Diagnose en remedie van taalachterstanden in het beroepsonderwijs*
Joke Koopman
- 98 *Taalassessoren in beroepsonderwijs*
Marja van Knippenberg
- 102 *Een kijkje in de keuken van een onderwijspraktijk*
Jan T'Sas
- 107 *Waarom spreken en luisteren zo cruciaal zijn om te leren (en les te geven)*
Wilfried De Hert
- 110 *Competentieleren in het vak Nederlands: een denkoefening*

117 5. Taalbeleid hoger onderwijs

- Wilma van der Westen & Domien Wijsbroek
- 118 *Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces*
Mieke Lafleur & Johanna van der Borden
- 124 *Naar een taalkrachtigere lerarenopleiding*
Lieve De Wachter & Jordi Heeren
- 129 *Talige begeleiding van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs: eerst de kosten, dan de baten!*
Pauline Warrenaar & Asna Chander
- 135 *Doorlopend werken aan de taalontwikkeling van studenten. Twee jaar breed taalbeleid in de hbo-opleiding 'Maatschappelijk Werk en Dienstverlening'*
Jeroen Lievens
- 142 *Naar een taalbeleid dat het verschil maakt*
Guido Cajot & Wilma van der Westen
- 146 *Vijf jaar Nederland/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs: opbrengsten en toekomstplannen*
Matthijs Eijgelshoven
- 153 *Taalbeleid gaat meer over mensen dan over taal. Ontwikkelen en invoeren van taalbeleid bij het domein Techniek van de Hogeschool van Amsterdam*
Sibo Kanobana
- 157 *Het taalbeleid aan de Universiteit Gent 2009-2011: resultaten en bevindingen*

163 6. Literatuur

- Lucia Fiori
- 164 *Leeskilometers via leesplezier. De aanpak Vrij Lezen*
Caroline Wisse-Weldam & Roos Wolters
- 166 *www.leesplan.nl. Dé website voor leesbevordering*

- Helma van Lierop-Debrauwer
- 171 *De taak van de jeugdliteratuurkritiek*
Nicolien de Pater
- 174 *De school hoeft het niet alleen te doen; de Bibliotheek (komt) op School*
Anke Herder & Inge Kappert
- 179 *Het Poëziepaleis voor leerlingen van 4 tot 18 jaar*
Frank van Dixhoorn & Hubert Slings
- 189 *Het verleden dichterbij. Bronnen voor de lessen historische letterkunde*
Peter Vandamme
- 192 *Uitdagende literatuurlessen*
Mariëk Verhoeven
- 195 *Kinderboekenweek. Een nationaal feest!*
Ulrik De Roover & Frederik De Ridder
- 198 *Inleiding tot enkele literaire stijlstromingen vanuit de beeldcultuur*
Peter Schoenaerts
- 200 *Dramatische expressie in de Nt2-klas*
Rune Buerman & Peter van Duijvenboden
- 203 *"Ik ga nu meer boeken lezen". De Weddenschap: een leesbevorderingscampagne van Stichting Lezen Vlaanderen en Nederland*

209 7. Taal- en letterkunde

- Peter Nieuwenhuijsen
- 210 *Fouten, vergissingen en Nederlands-B*
Erica van Boven
- 214 *De historische roman: een actueel genre*
Johan van Iseghem
- 216 *Gezichten van gedichten. Leerlingen laten spreken over stijl in poëzie*
Peter-Arno Coppen
- 222 *Grammatica is een werkwoord*
Elise Roders, Loes ten Berge, Mirabelle Boomars, Katheen Art & Jan T'Sas
- 229 *De wereld van de Nederlandse taal in de klas*
William Van Belle
- 231 *Leren redeneren met de kennis van je moedertaal*
Joop van der Horst
- 236 *Talen bestaan niet*
Marc van Oostendorp
- 238 *Taal in het nieuws*

243 8. Nieuwe media

- Frans Schouwenburg
- 244 *Taalonderwijs IS onderwijs in nieuwe media. De docent Nederlands als gids in de digitale wereld*
Chris van Hall
- 247 *De Digitale Nieuwscollage*

- Jaap van der Molen
 251 *Leren in het Tweede Leven: een verkenning*
 Jordi Casteleyn
 256 *Prezi of PowerPoint? Of gebruik je liever niets?*

261 9. Zorgleerlingen

- Kees Vernooij
 262 *Vermijdingsgedrag bij lezen*
 Tessa Kieboom
 270 *Wat moet ik met die hoogbegaafde leerling in mijn klas?*
 Chris Van Vliet & Annemie Hauquier
 272 *Begeleiding spelling*
 Mies Bezemer & Rob Wassink
 279 *‘Voor iemand die stottert is iedere spreektaak een spreekbeurt’. Adviezen voor het beoordelen van mondelinge taken in het onderwijs*

285 10. En verder nog...

- Frederick Van Gysel, Dicky Antoine & Steven Vanhooren
 286 *De nieuwe leescultuur. Uitdagingen voor de literatuurdidactiek in de lerarenopleiding*
 Kees de Glopper
 291 *De validiteit van de begrippenlijst ‘Taal en taalverschijnselen’*
 Tom van der Geugten
 291 *Functioneel taalgebruik in leermateriaal*
 Leontien van den Berg & Geppie Bootsma
 297 *Op weg naar vlammende betogen. Een doorlopende leerlijn voor spreekvaardigheid*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de vijftiengste editie van de Conferentie Het Schoolvak Nederlands die plaatsvindt op 25 en 26 november 2011 in de gebouwen van De Haagse Hogeschool.

Het telkens terugkerend succes van deze conferentie danken we aan het niet aflatend enthousiasme van de vele betrokkenen. We denken hierbij aan de Nederlandse en Vlaamse verenigingen van leraren/docenten en didactici Nederlands die deze conferentie in woord en daad ondersteunen:

VLLT Vereniging van Leraren Levende Talen (Sectie Nederlands);
VON Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands;
NDN Netwerk Didactiek Nederlands.

Daarnaast willen we de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze vijftiengste editie hebben voorbereid: Amos van Gelderen (voorzitter), Filip Dhaenens Mariëtte Hoogeveen, Fredy Mels, Nanke Dokter, Hilde Van den Bossche, Peter van Duijvenboden, Rudy Wuyts, Rune Buerman, Wilma van der Westen, Marleen Coutuer, Klaas Heemskerk, Jan Bonne, Goedele Vandommele, Marja van Knippenberg, Wilfried De Hert, Peter Nieuwenhuisen, José Vandekerckhove, Willy Weijdema, Frans Schouwenburg, Jordi Casteleyn, Joop Wammes en Marleen Lippens. Bram De Wever bedanken we voor de goed ogende en effectieve website.

Verder willen we uitdrukkelijk onze sponsors bedanken: voorop de Nederlandse Taalunie en de Stichting Lezen Nederland die er met hun bijdragen voor zorgen dat de deelnemersprijs haalbaar blijven, dat het conferentieboek mooi en interessant is en dat de catering lekker smaakt. Hiervoor zorgen ook de uitgevers en stichtingen die de boekenmarkt bevolken, waarvoor dank. Niet in het minst danken wij voor deze editie De Haagse Hogeschool (de heer directeur Berry Minkman en Anneke Postma) die haar infrastructuur ter beschikking stelt en de praktische organisatie van deze conferentie ondersteunt.

Wij bedanken de sprekers/auteurs en de deelnemers die er met hun bijdragen voor zorgen dat de retoriek rond het onderwijs in en van het Nederlands levendig blijft en hopelijk een weldoende stimulans voor de praktijk is.

Onze dank gaat ten slotte uit naar wetenschappelijke uitgeverij *Academia Press* voor de stijlvolle afwerking van dit boek.

Namens het HSN-bestuur,

Prof. Dr. André Mottart

Voorzitter Conferenties Het Schoolvak Nederlands

25 jaar HSN, en wat nu?

Een 25-jarig jubileum roept om reflectie, niet alleen over dat wat geweest is, maar ook over waar het heen moet. Laten we beginnen met het verleden. Rekent u even mee? 25 jaar geleden, dat was 1986. Een periode waarin het onderwijs Nederlands (ook) in heftige beroering was. Ik herinner me dat persoonlijk, omdat ik toen net begonnen was aan mijn carrière als onderwijsonderzoeker, met een grote belangstelling voor het talenonderwijs. Laat ik u even wat thema's noemen die toen heel belangrijk gevonden werden:

Nederlands als tweede taal

Eindelijk was men erachter gekomen dat de 'gastarbeiders' niet meer naar 'huis' teruggingen, maar hier waren om te blijven. Dat stelde uiteraard andere eisen aan het onderwijs Nederlands, want veel kinderen spraken thuis een andere taal.

Culturele kennis

In samenhang met het vorige punt, was Nederland een multiculturele samenleving aan het worden. Ook het onderwijs Nederlands moest zich dat realiseren en kritisch kijken naar de culturele inhoud die leerlingen kregen aangeboden bij taal- en literatuuronderwijs. Etnocentrisme was uit den boze.

Differentiatie

Leerlingen waren steeds verschillender van elkaar geworden (of werden als zodanig ervaren) en het onderwijs Nederlands (de docent dus) moest meer rekening houden met deze verschillen, zowel qua vaardigheid en kennis, als qua leerstijl, culturele herkomst en persoonlijkheid.

Zomaar wat grepen uit de thema's destijds. Er waren er heus wel wat meer ('speerpunt lezen' bijvoorbeeld, 'taalbeleid' of de opkomende hype van het 'modulair leren' – tegenwoordig vrijwel vergeten), maar die drie scoorden indertijd erg hoog. In de tussentijd – tussen 1987 en nu – hebben we nog veel andere thema's voorbij zien komen, zoals de discussies rond 'de middenschool', 'de basisvorming', 'het studiehuis' en 'het competentiegericht leren', waarvan we per saldo nu nauwelijks meer iets merken. Het merendeel van die vernieuwingen in het onderwijs is alweer teruggedraaid of staat op het punt om op de mestvaalt van de geschiedenis gegooid te worden. Dat roept de vraag op: *what's new?* (in goed Nederlands).

Wel, ik kan in ieder geval één ding noemen: HSN is (of was) de afkorting van Het Schoolvak Nederlands. In 1987 was dat nog vrijwel uitsluitend echt het vak Nederlands zoals dat in het voortgezet/secundair) onderwijs gegeven werd. Het was

kortom een conferentie voor en door docenten die het vak Nederlands gaven, uitgebreid met een groep onderzoekers op dat gebied. Voedingsbodem waren de toen nog bloeiende secties Nederlands van de vakvereniging voor leraren in levende talen (VVLT) en de vereniging voor vakdidactici Nederlands (VDN). Kortom, het ging vooral om docenten uit het voortgezet/secundair onderwijs en hun opleiders. Iedereen die het programma van HSN van de afgelopen jaren bekeken heeft, kan zien dat een kentering heeft plaatsgevonden. Docenten van het voortgezet/secundair onderwijs vormen nu slechts een deel van de doelgroep. Daar zijn bijgekomen: de docenten basisonderwijs en de pabo, docenten in het secundair beroepsonderwijs en het hoger onderwijs. Kortom de gehele doorlopende leerlijn van het onderwijs Nederlands is nu vertegenwoordigd in HSN, vanaf 4 jaar tot en met de student. Toch is de naam HSN, met zijn sterke VO-connotatie gebleven. Een oplossing die bij andere organisaties met een 'afko' vaak wordt gekozen is om de 'afko' te 'vernaamlijken'. In plaats van afkorting wordt hij de naam zelf, zodat de associatie die hij vroeger had, ongedaan gemaakt wordt. Nu vind ik HSN niet zo geschikt voor die oplossing, omdat hij niet echt lekker bekt en cryptisch blijft als hij niet ergens voor staat. Maar wat dan? Kunnen we een andere draai aan HSN geven ('Heel de School en Nederlands', 'Het Sneeuwt Nederlands') of moeten we gewoon naar een andere naam die de huidige lading beter dekt? Een paar suggesties: Nederlands in het Onderwijs (NO of NIHO), Nederlands Leren in de Breedte (NLB of NLIDB). Onderschat niet hoe belangrijk een naam kan zijn voor het welvaren van een organisatie!

Ik verzoek het bestuur daarom om een prijsvraag uit te schrijven onder de bezoekers van HSN. Degene die de passendste, origineelste en/of meest visierijke nieuwe naam voor HSN bedenkt, mag volgend jaar gratis meedoen (en krijgt ook zijn reiskosten en verblijfkosten vergoed). Het woord is aan het bestuur.

Amos van Gelderen

Programmacoördinator HSN-25

Nederlands, taal tussen andere talen

Het is alweer de 25^e keer dat deze belangrijke conferentie wordt gehouden. Ik wil iedereen wie het schoolvak Nederlands ter harte gaat daarmee feliciteren. De Nederlandse Taalunie heeft alle beschikbare samenvattingen van de workshops van de voorbije jaren laten digitaliseren (http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/bundels/zoek/). Bij elkaar vormen die een monument voor 25 jaar reflectie op dit mooie vak dat voor iedere scholier in het Nederlandse taalgebied van levensbelang is.

En als ik zeg levensbelang, dan overdrijf ik niet, vind ik. Uit onze taalpeilonderzoeken blijkt dat men in Nederland, Vlaanderen en Suriname Nederlands het belangrijkste schoolvak vindt. Dat moet een heerlijke uitkomst zijn voor de docenten van die taal. Maar, de andere kant van de medaille is natuurlijk de verantwoordelijkheid die dat met zich meebrengt. Uit het feit dat u al 25 keer met elkaar geconfereneerd heeft, maak ik op dat u die verantwoordelijkheid ook voelt.

Want het beleid ten aanzien van het vak Nederlands, heeft zijn weerslag op alle andere schoolvakken. En bij de gepaste trots op het vak, hoort dus ook steeds de bedenking welke plaats het daartussen heeft. Ik besepte dat opnieuw bij de voorbereiding van onze Taalpeilkrant van dit jaar: *Nederlands, taal tussen andere talen*. We hielden wederom een enquête onder Nederlanders, Vlamingen en Suriname. Wat blijkt: in ons taalgebied zijn wel 3,5 miljoen meertaligen. Veel van hen hebben een moeilijke weg moeten afleggen voor ze meertalig waren, in allerlei opzichten. Maar de meesten ervaren het als een verrijking van hun leven en een sleutel tot succes.

Het concept van meertaligheid, wint steeds meer aan belang. Het gaat niet langer om het aanleren van één, twee of zelfs meer afzonderlijke talen, met de ‘moedertaalspreker’ als na te streven ideaal. Het doel is nu vooral dat mensen van jongs af aan een zodanig pakket van talen en taalvaardigheden opbouwen, dat ze optimaal kunnen communiceren in allerlei situaties waarin ze adequaat talig moeten ‘functioneren’.

Wij bij de Taalunie vragen ons natuurlijk af wat de plek van het Nederlands moet zijn in het talige repertoire van individuen die wonen, schoolgaan en werken in het Nederlandse taalgebied en die daar al dan niet hun wortels hebben. We vragen ons ook af wat wij als beleidsinstantie voor het Nederlands dan voor rol moeten hebben. Ook u stelt zich die vraag naar de rol van uw vak en uzelf als docent ervan. Wij kijken reikhalzend uit naar uw visie op deze kwestie. De inbreng van de docent Nederlands is voor ons onmisbaar bij het uitzetten van onze koers.

Daarom zijn we zo bijzonder blij met Het Schoolvak Nederlands. En we wensen het nog vele malen 25 jaar toe.

Linde van den Bosch
Algemeen secretaris Nederlandse Taalunie

Acroniemen- en begrippenlijst¹

APS	Algemeen Pedagogisch Studiecentrum Onderwijsadviesbureau dat zich bezighoudt met het begeleiden en adviseren van docenten en van het management van scholen en onderwijsinstellingen.
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 leesteknisch 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.
basisvorming	Benaming voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs in Nederland, ongeacht het feit of het om een opleiding binnen vmbo, havo of vwo gaat. Doel van de basisvorming is om de leerlingen tussen 12 jaar en 15 jaar een brede vorming te geven. Binnen de basisvorming is geen strikte scheiding tussen algemene en technische vakken.
bovenbouw	Algemene benaming in Nederland 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).

¹ Deze lijst is grotendeels gebaseerd op de onderwijstermenlijst van de Nederlandse Taalunie (zie: <http://www.taalunieversum.org/onderwijs/termen/>).

brugklas	in Nederland: Startjaar of –jaren in het voortgezet onderwijs. De meeste scholen voor voortgezet onderwijs hebben een brugklas van één jaar. Aan de hand van de resultaten die de leerling in de brugklas behaalt, kiest hij daarna voor een opleiding in vmbo, havo of vwo. in Vlaanderen: Eerste jaar van het secundair onderwijs voor leerlingen vanaf 11 jaar die geen getuigschrift basisonderwijs behaalden. Voor de brugklas wordt een apart kerncurriculum vastgelegd.
bso	beroepssecundair onderwijs Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Deze onderwijsvorm richt zich in het bijzonder op jongeren die vooral al doende leren.
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.
BVE	Beroeps- en volwasseneneducatie
centraal examen	Afsluitend examen van het voortgezet onderwijs in Nederland.
CEVO	Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven Toeziethouder over de makers van de landelijke schriftelijke examens voor vwo, havo, mavo en vbo.
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.

CPS	Christelijk Pedagogisch Centrum Landelijk pedagogisch centrum in Nederland dat advies geeft, cursussen organiseert, conferenties en studiedagen inricht, onderzoek verricht en materiaal ontwikkelt voor het totale onderwijsveld.
Cito	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling Nederlands instituut dat standaardtesten, examens en examensystemen ontwikkelt voor het basisonderwijs en de basisvorming. Naast het ontwikkelen en aanbieden van toetsen, ondersteunt Cito organisaties en onderwijsgevers met advies, training en cursussen op het gebied van toetsing en evaluatie.
ckv	culturele en kunstzinnige vorming Schoolvak in Nederland dat leerlingen in contact brengt met allerlei vormen van kunst en cultuur.
CLB	Centrum voor Leerlingenbegeleiding Door de Vlaamse overheid gefinancierde dienst waarop leerlingen, ouders, leerkrachten en schooldirecties een beroep kunnen doen voor informatie, hulp en begeleiding. Het CLB waakt over het welbevinden van leerlingen en speelt een belangrijke rol bij de contacten tussen leerlingen, ouders, school en welzijns- en gezondheidsinstellingen.
CPB	Centraal Planbureau Een onderdeel van het Nederlandse Ministerie van Economische Zaken dat economische prognoses en analyses maakt.
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.
DPB	Diocesane Pedagogische Begeleidingsdienst
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.
ILT	Interfacultair Instituut voor Levende Talen Universitair centrum, verbonden aan de K.U. Leuven dat, in opdracht van de Academische Raad van de universiteit, taalservice verleent aan de faculteiten, instituten en diensten die daar om vragen.
ITTA	Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen Marktgericht en universitair expertisecentrum voor Nederlands als tweede taal (Nt2) in Amsterdam, 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.
LEONED	Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit Een Nederlands platform van en voor lerarenopleiders. Doelstelling van LEONED is leraren in basis- en voortgezet onderwijs en in het mbo (beter) voorbereiden op het werken in talig heterogene groepen. LEONED richt zich hiervoor onder meer op de verbetering van de curricula van lerarenopleidingen.
LOPON2	Vereniging Lerarenopleiders Primair Ondewijs Nederlands en Nederlands als tweede taal Vlaams-Nederlandse vereniging voor lectoren en opleidingsdocenten Nederlands en Nederlands als tweede taal (Nt2) van lerarenopleidingen, gericht op het basisonderwijs in Nederland en Vlaanderen.
mbo	middelbaar beroepsonderwijs Onderwijsvorm in Nederland die deel uitmaakt van de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Een mbo-opleiding duurt vier jaar en is bedoeld voor leerlingen van 16 tot 20 jaar. In het mbo worden zowel algemene als beroepsgerichte vakken gegeven. Leerlingen uit het mbo stromen door naar 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).
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 Instelling die de lerarenopleiding voor het basisonderwijs in Nederland verzorgt. De pedagogische academie basisonderwijs valt onder het hoger beroepsonderwijs. Zowel de voltijdse als de deeltijdse opleidingen duren vier jaar.
PAV	Project Algemene Vakken Een vak dat kan worden aangeboden in het bso 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.
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study Internationaal comparatief onderzoek naar de leesattitudes en het leesgedrag van 9- tot 10-jarigen.
PISA	Program for International Student Assessment Internationaal comparatief onderzoek naar de leerprestaties van 15-jarigen inzake leesvaardigheid en wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid.
PPON	Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau Project van Cito, in opdracht van het ministerie van OCW. In de PPON-onderzoeken komen systematisch alle leer- en vormingsgebieden van het basisonderwijs aan de orde. Met de uitkomsten van de onderzoeken wil PPON een basis scheppen voor de discussie over gewenste veranderingen.

Ook in Vlaanderen worden peilingsonderzoeken gedaan, in opdracht van het departement onderwijs. Doel van de Vlaamse peilingsonderzoeken is onder andere nagaan in welke mate Vlaamse leerlingen de eindtermen halen.

- | | |
|----------|--|
| roc | <p>regionaal opleidingscentrum</p> <p>Nederlandse onderwijsinstelling die het complete scala van de huidige opleidingen uit de basiseducatie en het beroepsonderwijs verzorgt.</p> |
| sbo | <p>speciaal basisonderwijs</p> <p>Schoolvorm in Nederland die gericht is op leerlingen die specifieke zorg behoeven.</p> |
| SCB | <p>Stichting Consortium Beroepsonderwijs</p> <p>De Stichting Consortium Beroepsonderwijs is een samenwerkingsverband binnen het mbo en het Platform Metaal/Metalektro van het voorbereidend beroepsonderwijs (vmbo). Het SCB ontwikkelt, in samenwerking met de scholen, beroepstaken, beroepsprestaties en projectwijzers waarin de competentiegroei binnen de beroepspraktijk voortdurend wordt gestimuleerd en beoordeeld.</p> |
| SLO | <p>nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling</p> <p>Nederlandse organisatie die landelijk en internationaal een bijdrage levert aan verandering en vernieuwing in het onderwijs. SLO werkt voor alle onderwijssectoren, voor de overheid en voor 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.</p> |
| tentamen | <p>Toets in het hoger onderwijs die een student moet afleggen voor een vak, alvorens hij/zij examen mag doen. Een tentamen kan in bepaalde gevallen leiden tot vrijstelling van een deel van het examen.</p> |
| tso | <p>technisch secundair onderwijs</p> <p>Eén van de vier onderwijsvormen waar jongeren in Vlaanderen na de eerste twee jaren van het secundair onderwijs voor kunnen kiezen. Het tso biedt algemeen en technisch-theoretisch onderwijs, vaak aangevuld met praktijklessen. Binnen het tso zijn er enerzijds opleidingen die voorbereiden op het hoger onderwijs en anderzijds opleidingen die mikken op tewerkstelling of op een zevende specialisatiejaar.</p> |

Tweede Fase	Andere benaming voor de bovenbouw van havo en vwo.
vmbo	voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Na de basisvorming kiest de leerling in het vmbo een leerweg. Er zijn vier leerwegen: • de theoretische leerweg: biedt in het bijzonder algemene vakken aan. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4 of naar havo; • de gemengde leerweg: biedt een combinatie van algemene vakken en praktijkvakken (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 (12 uur per week), gericht op één beroep. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 3 en 4; • de basisberoepsgerichte leerweg: biedt in het bijzonder praktijkvakken. Doorstroming is mogelijk naar mbo-niveau 1 en 2.
VVKBaO	Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs
VVKSO	Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs
vwo	voorbereidend wetenschappelijk onderwijs Eén van de vormen van voortgezet onderwijs in Nederland. Het vwo bereidt leerlingen voor op de universiteit.

Algemeen programmaoverzicht

HSN 25

Vrijdag 25 november 2011

09.30 - 10.30u	Onthaal en koffie, markt
10.30 - 12.00u	Opening door Amos van Gelderen (programmavoorzitter HSN-25) Welkomstwoord door Berry Minkman, directeur academie ESCM van De Haagse Hogeschool Welkomstwoord door Linde van den Bosch, algemeen secretaris Nederlandse Taalunie Welkomstwoord Stichting Lezen Nederland Karel Soudijn, <i>Poëtisch Intermezzo</i> André Mottart & Helge Bonset, <i>25 jaar HSN</i>
12.00 - 13.00u	Jeroen Clemens & Amber Walraven: <i>Nieuwe geletterdheid, tekstbegrip online</i> Lydia Rood, John Schrijnemakers & Kris Demey: <i>De kunst van het verleiden met boeken</i> Gert Rijlaarsdam, Mariet Raedts & Wilma van der Westen: <i>Academisch schrijven in voortgezet en hoger onderwijs; effectieve didactiek en zelfbeoordeling van studenten</i>
13.00 - 14.00u	Lunch en markt
14.00 - 14.50u	Ronde 1
15.00 - 15.50u	Ronde 2
16.00 - 16.30u	Koffiepauze
16.30 - 17.20u	Ronde 3
17.30 - 18.20u	Ronde 4
18.30u	Jubileumdiner
20.00u	Cabaret (Kiki Schippers & Jan Beuving)

Zaterdag 26 november 2011

9.30u	Onthaal en koffie
10.00 - 10.50u	Ronde 5
11.00 - 11.50u	Ronde 6
12.00 - 13.00u	Lunch
13.00 - 13.50u	Ronde 7
14.00 - 15.00u	Ronde 8
15.00 - ...	Borrel

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 25 november 2011

Ronde 1 (14.00 - 14.50 uur)

<i>Spreeker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Oostdam	Basisonderwijs	4
Kemmeren	Lerarenopleiding basisonderwijs	30
van der Hoeven	Taalonderwijs 12-18	60
Sanders	Beroepsgericht secundair onderwijs	86
van der Westen & Wijsbroek	Hoger onderwijs	118
Fiori	Literatuuronderwijs	164
Wisse-Weldam & Wolters	Literatuuronderwijs	166
Nieuwenhuijsen	Taal- en letterkunde	210
Schouwenburg	Nieuwe media	244
Vernooij	Zorgleerlingen	262
Van Gysel, Antoine & Vanhooren	En verder nog...	286

Ronde 2 (15.00 – 15.50 uur)

<i>Spreeker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Loman	Basisonderwijs	7
Van den Hauwe & van der Leeuw	Lerarenopleiding basisonderwijs	31
Bonset	Taalonderwijs 12-18	60
Borkus	Beroepsgericht secundair onderwijs	88
Lafleur & van der Borden	Hoger onderwijs	124
van Lierop-Debrauwer	Literatuuronderwijs	171
de Pater	Literatuuronderwijs	174
van Boven	Taal- en letterkunde	214
van Hall	Nieuwe media	247
Kieboom	Zorgleerlingen	270
de Gloppe	En verder nog...	291

Ronde 3 (16.30 – 17.20 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Duursma & Lantinga	Basisonderwijs	11
van der Linden	Lerarenopleiding basisonderwijs	35
Padmos & Goossens	Taalonderwijs 12-18	62
van Hoek & Koopman	Beroepsgericht secundair onderwijs	92
De Wachter & Heeren	Hoger onderwijs	129
Herder & Kappert	Literatuuronderwijs	179
Krikhaar	Literatuuronderwijs	185
van Iseghem	Taal- en letterkunde	216
van der Molen	Nieuwe media	251
Van Vliet & Hauquier	Zorgleerlingen	272
van der Geugten	En verder nog...	291

Ronde 4 (17.30 – 18.20 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
de Klijn	Basisonderwijs	11
Droop & van Elsäcker	Lerarenopleiding basisonderwijs	40
de Milliano	Taalonderwijs 12-18	66
Bolle	Beroepsgericht secundair onderwijs	94
Warrenaar & Chander	Hoger onderwijs	135
Slings & van Dixhoorn	Literatuuronderwijs	189
Vandamme	Literatuuronderwijs	192
Coppen	Taal- en letterkunde	222
Casteleyn	Nieuwe media	256
Bezemer & Wassink	Zorgleerlingen	279
van den Berg & Bootsma	En verder nog...	297

Zaterdag 26 november 2010**Ronde 5 (10.00 – 10.50 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Jongen	Basisonderwijs	13
Schaufeli	Lerarenopleiding basisonderwijs	44
van de Kraats & Meindersma	Taalonderwijs 12-18	71
Koopman	Beroepsgericht secundair onderwijs	98
Lievens	Hoger onderwijs	142
Verhoeven	Literatuuronderwijs	195
Roders, ten Berge, Boomars, Art & T'Sas	Taal- en letterkunde	228

Ronde 6 (11.00 – 11.50 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Kaatee & Hiddema	Basisonderwijs	14
Vanderlinde & Van Keer	Lerarenopleiding basisonderwijs	45
Jansen, Vos & Cajot	Taalonderwijs 12-18	74
van Knippenberg	Beroepsgericht secundair onderwijs	102
Cajot & van der Westen	Hoger onderwijs	146
De Roover & De Ridder	Literatuuronderwijs	198
Van Belle	Taal- en letterkunde	231

Ronde 7 (13.00 – 13.50 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Jonckheere	Basisonderwijs	20
Dokter & van den Bergh	Lerarenopleiding basisonderwijs	49
Prenger & de Glopper	Taalonderwijs 12-18	77
T'Sas	Beroepsgericht secundair onderwijs	107
Eijgelshoven	Hoger onderwijs	153
Schoenaerts	Literatuuronderwijs	200
van der Horst	Taal- en letterkunde	236

Ronde 8 (14.00 – 15.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>Pag.</i>
Strating	Basisonderwijs	24
Moonen & Van den Bossche	Lerarenopleiding basisonderwijs	53
Becker	Taalonderwijs 12-18	81
De Hert	Beroepsgericht secundair onderwijs	110
Kanobana	Hoger onderwijs	157
Buerman & van Duijvenboden	Literatuuronderwijs	203
van Oostendorp	Taal- en letterkunde	238

Subplenaire lezingen

Jeroen Clemens & Amber Walraven
Universiteit van Twente
Contact: *j.clemens@utwente.nl*
a.walraven@utwente.nl

Aandacht voor digitale geletterdheid: een nieuwe uitdaging voor het onderwijs

Een groot deel van onze tijd besteden wij, als leraren Nederlands, aan taalvaardigheid. De ouderen onder ons herkennen nog het rijtje: ‘Verwerven, Verwerken en Verstrekken’. En we beschouwden dat toch een beetje als onze expertise. Zijn we ook nog experts in de moderne digitale wereld?

De wereld van de informatie is het laatste decennium sterk veranderd. De maatschappij realiseert zich steeds meer dat het aanleren van digitale vaardigheden een hoge prioriteit moet hebben. Er is een consensus dat dat een kernvaardigheid van de burger van de 21^{ste} eeuw is (Virkus 2003; Fraillon & Ainly 2010; Voogt 2010). In de EU is het inmiddels een speerpunt. En op de website van The White House in de USA staat “Digital Literacy is Part of Job Preparedness” (zie: <http://1.usa.gov/r04Kxf>).

Op school zien we dat de leerlingen vooral informatie van het internet halen en gebruiken. Bovendien krijgen ze veel opdrachten waarvoor ze vaardigheden moeten hebben om informatie online te zoeken, te beoordelen en te gebruiken. Maar uit onderzoek blijkt dat zowel jongeren als ouderen moeite hebben met digitale vaardigheden, zoals bijvoorbeeld met informatievaardigheden (zie o.m. Walraven 2008; Deursen 2010). Vooral beoordelen en selecteren blijkt problematisch. Die vaardigheden ontwikkelen zich ook niet met de leeftijd, zo bewijst ook het recente onderzoek naar informatievaardigheden van studenten (<http://bit.ly/oFvnVF>). Het is ook de ervaring van docenten dat leerlingen lang niet zo vaardig zijn als we soms denken. De resultaten van opdrachten waarbij digitale informatie moet worden gebruikt zijn vaak teleurstellend. Het hardnekkige misverstand dat de leerlingen als ‘digital natives’ digitaal heel vaardig zouden zijn en dat we ze daarom niets meer kunnen leren, is inmiddels duidelijk weersproken (Bennett, Maton & Kervin 2008).

Dat brengt ons op een paar interessante en belangrijke vragen als:

1. Weten we wat digitale geletterdheid is? Is het een nieuwe vaardigheid die apart moet worden onderwezen of is het een uitbreiding van de ‘ouderwetse’ taal- en leervaardigheden?
2. Kunnen we goed herkennen en diagnosticeren waar leerlingen op dat gebied goed en zwak in zijn?

3. Wat betekent het belang van digitale geletterdheid voor het onderwijs?

Het eerste probleem is dat er een grote Babylonische spraakverwarring heerst. Er wordt gesproken over ‘*21st century skills*’, ‘informatievaardigheden’, ‘digitale vaardigheden’, ‘ICT-vaardigheden’, ‘mediawijsheid’... Het lijkt in elk geval alsof er nieuwe *21st century* of ‘kerncompetenties’ zijn die voortbouwen op en soms anders zijn dan de ‘oude’ competenties (Voogt 2010). Een onderdeel van die *21st century* competenties zijn ICT-*skills* of ‘informatievaardigheden’, gekoppeld aan digitale informatie.

Als we kijken naar onderzoek naar digitale geletterdheid zien we dat dat vanuit verschillende perspectieven gedaan wordt. Is er sprake van een aparte, nieuwe digitale vaardigheid naast bijvoorbeeld tekstbegrip of mathematische competentie? Of is het een uitbreiding van al aanwezige competenties die moeten worden uitgebreid?

Vanuit de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) wordt groot internationaal onderzoek gedaan naar *Computer and Information Literacy Skills* (ICILS). ICILS wil de komende jaren onderzoeken wat de vaardigheden zijn van leerlingen van ongeveer 14 jaar: “The focus of ICILS is on students use of computers as information tools, rather than on students’ capacity to understand information presented from a range of sources” (Fraillon & Ainly 2010). Aan dit internationaal onderzoek zullen 21 landen deelnemen, waaronder Nederland. Vanuit Nederland wordt het project geleid door Kennisnet. Het onderzoek wordt gedaan door de Universiteit van Twente.

Hier tegenover staat onderzoek waarin wordt nagegaan in hoeverre digitale geletterdheid verschilt van ‘gewone’ geletterdheid. Een voorbeeld hiervan is PISA, dat onderzoek doet naar lezen, rekenen en science bij leerlingen van ongeveer 15 jaar. In 2009 heeft PISA ook gekeken naar *digital literacy*. Concreet werd onderzocht of en hoe online tekstbegrip verschilt van tekstbegrip van teksten op papier (OECD 2011; EAPISA 2011). Interessant is dat er landen zijn waar de digitale geletterdheid beter is dan de niet-digitale geletterdheid. Uiteraard zijn er ook landen waar het andersom is. Een tweede voorbeeld is de groep onderzoekers rond Donald Leu. Zij gaan ervan uit dat er sprake is van een uitbreiding van de ‘ouderwetse’ geletterdheid (Donald, Kinzer, Coiro & Cammack 2004). In ander onderzoek werd geconcludeerd dat “online reading comprehension shared a number of similarities with offline reading comprehension – but also included a number of important differences” (Coiro & Dobler 2007).

Bovengenoemde onderzoeken leveren eerste aanzetten op voor instrumenten om zowel informatievaardigheden in brede zin als digitale geletterdheid in nauwere zin te meten. Maar om onderwijs goed af te stemmen op de individuele kwaliteiten van de leerlingen hebben we ook diagnostische instrumenten nodig. Een voorbeeld daarvan is het instrument van Walraven (2008). Op dit moment wordt het instrument in een aantal scholen getest.

Om ons heen kijkend is het duidelijk dat het onderwijs nog niet goed raad weet met digitale geletterdheid. Dat is goed te begrijpen omdat:

- het nog niet duidelijk is voor de docent wat die nieuwe vaardigheid inhoudt (er is immers een Babylonische spraakverwarring: 'informatievaardigheden', 'mediavaardigheden', 'ICT-vaardigheden', '21^{ste} eeuw-vaardigheden'...);
- het nog niet duidelijk is of het wel om nieuwe vaardigheden gaat;
- docenten nog geen instrumenten hebben om dit te meten bij de leerlingen en bij zichzelf;
- er geen duidelijkheid is hoe de prestaties van de leerlingen op het gebied van digitale geletterdheid verklaard kunnen worden;
- het onduidelijk is wat docenten en de school zouden kunnen en moeten doen.

En wat is de opdracht voor het onderwijs? Moeten we andere dingen onderwijzen en hoe dan?

Over die laatste vraag weten we gelukkig al iets meer. Zoals al eerder genoemd, blijkt uit onderzoek dat zowel jongeren als ouderen moeite hebben met digitale vaardigheden zoals bijvoorbeeld informatievaardigheden. Vooral beoordelen en selecteren blijkt problematisch. Instructie in die vaardigheden is noodzakelijk. Inmiddels zijn veel docenten daar al van overtuigd. Maar hoe is dit nu het beste aan te pakken?

1. Informatievaardigheden moeten geïntegreerd worden in het curriculum. Door de vaardigheden samen met de vakinhoud aan te leren, worden de vaardigheden geen trucje dat je doet als je docent erom vraagt, maar een werkwijze.
2. Geef de vaardigheden niet alleen een plek in de lessen, maar ook bij de beoordeling.
3. Ga samen met bijvoorbeeld de sectie bepalen wat jullie belangrijk vinden en wat jullie de leerlingen willen leren. Ontwerp/arrangeer zelf lessen. Bekijk je huidige methode en kijk wat eraan toegevoegd of vervangen kan worden om informatievaardigheden een plaats te geven.
4. Probeer een leerlijn in de school op te zetten.
5. Gezamenlijk curriculumontwerp is goed voor de vaardigheden van de docenten.

De bovenstaande aanpak wordt door Amber Walraven toegepast in trainingen en coaching op scholen.

De vraag of de rol van de docent Nederlands een specifieke is en wat hij zou moeten toevoegen of veranderen aan zijn repertoire en aan de inhoud van zijn lessen is nog nauwelijks onderzocht. Dat is een vraag die Jeroen Clemens wil onderzoeken.

Het zijn *modern times* en die tijden zijn heel spannend en uitdagend.

Referenties

- Bennet, S., K. Maton & L. Kervin (2008). "The "digital natives" debate: A critical review of the evidence". In: *British Journal of Educational Technology*, jg. 39, nr. 5, p. 775-786.
- Donald, J.L., C.K. Kinzer, J.L. Coiro & D.W. Cammack (2004). 'Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies'. In: *Theoretical Models and Processes of Reading*, p. 1570-1613.
- Coiro, J. & E. Dobler (2007). "Exploring the Online Reading Comprehension Strategies Used by Sixth-Grade Skilled Readers to Search for and Locate Information on the Internet. In: *Reading Research Quarterly*, jg. 42, nr. 2, p. 214-257.
- Deursen, A. (2010). *Internet skills: vital assets in an information society*. Enschede: Gildeprint Drukkerijen.
- Fraillon, J. & J. Ainly (2010). 'The IEA International Study of Computer and Information Literacy (ICILS)'.
(Online raadpleegbaar op: <http://www.icils.org/>).
- IEA, PISA (2011). 'IEA ICILS and OECD PISA 2012/2013'.
(Online raadpleegbaar op: http://www.iea.nl/icils_2013.html).
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line*. OECD Publishing.
- Virkus, S. (2003). "Information literacy in Europe: a literature review". In: *Information research*, jg. 8, nr. 4.
(Online raadpleegbaar op: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html?referrer=www.clickfind.com.au>).
- Voogt, J. (2010). '21st Century Skills'. Discussienota Universiteit Twente: Rethinking How Students Learn, 375, Solution Tree.
- Walraven, A. (2008). *Becoming a critical websearcher. Effects of instruction to foster transfer*. Open Universiteit Nederland.

Lydia Rood, John Schrijnemakers & Kris Demey
Stiching Lezen
Contact: via pvanduijvenboden@lezen.nl

“Lezers snakken naar authenticiteit”. De kunst van het verleiden met boeken

Verleiden, zegt Van Dale, is van de rechte weg leiden. Bekoren. Of verlokken. In een tijd vol visuele, digitale en – vooral – snelle verlokkelikheden lijkt in het leven van jongeren weinig plaats te zijn voor zoiets sufs als een boek. Dit, tot leedwezen van opvoeders, leesbevorderaars, auteurs, boekverkopers en uitgeverijen. Zij weten immers dat lezen zoveel moois kan bieden. Wat is er heerlijker dan je te verliezen in prachtige verhalen en wat biedt meer ontspanning dan het boek waarmee je even aan de rauwe realiteit kunt ontsnappen? Bovendien, door te lezen verbetert je taalvaardigheid, breidt je woordenschat zich ongebreideld uit en functioneer je beter op school en in de samenleving. De vraag ‘hoe krijgen en houden we de jeugd aan het lezen?’ is evident. Hoe kunnen we ze verlokken met boeken en hoe kan lezen bekoren?

Aan het woord komen drie professionals – een auteur, een leesbevorderaar en een boekenvormgever – die ‘de kunst van het verleiden met boeken’ als geen ander onder de knie hebben.

John Schrijnemakers is de oprichter van *Het Leesbureau* (het projectbureau voor leesbevordering in de praktijk) en mede-eigenaar van de kinder- en jeugdboekwinkel *Speelboek* in Amersfoort. Met bijna 20 jaar ervaring is John een gepassioneerd leesbevorderaar. Hij stelt de leerling centraal, of ze nu 6 of 16 zijn, en doet dat onder het motto ‘voor elk kind is er een boek’. Over de kunst van het verleiden zegt hij: “Om iemand te verleiden om iets te gaan doen, heb je overtuigingskracht nodig. Dat geldt ook voor lezen. Daarom werkt de verplichte literatuurlijst niet. Echte lezers zijn blij om weer vrij te kunnen lezen als ze klaar zijn met hun opdracht. Verleiding is dus heel persoonlijk: het gaat om de individuele leerling en om de leerkracht. Ongeacht hun leeftijd herkennen kinderen of leraren écht geïnteresseerd zijn in hen. Dat is een voorwaarde. Maar verder mag de leerkracht bij de verleiding alle wapens in de strijd gooien: liefde, creativiteit, humor en vooral spontaneïteit. Een praktijkvoorbeeld illustreert hoe een kleine boekhandel in Amersfoort leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs inspireert om méér te willen lezen dan ze zelf voor mogelijk hielden. Behalve voor een kleine boekhandel is dat ook haalbaar voor een grote bibliotheek. Maar het begint bij de leerling en zijn enthousiasmerende, inspirerende leerkracht. *It takes two to tango*”.

Grafisch vormgever, Kris Demey, heeft een passie voor typografie en boekvormgeving. Voor diverse uitgeverijen in Vlaanderen en Nederland ontwierp hij zo'n 600 boekomslagen, literaire reeksen en kunstcatalogi. Ook verzorgde hij voor Stichting Lezen Vlaanderen de vormgeving van recente campagnes rond de jeugdboekenweek, Gedichtendag en Wereldboekendag. De buitenkant van een boek is de eerste en meest confronterende verleider van de lezer. Misschien kunnen we hier beter spreken van het boek als de grote versierder die flirt met de potentiële lezers of kopers. Wanneer het de liefde betreft, kunnen we terecht op websites als www.versiertips.nl. Kris Demey moet het hebben van degelijk vakwerk. Voor hem is boekdesign de plaats bij uitstek waar vele disciplines uit de grafische vormgeving elkaar ontmoeten en beïnvloeden: 'traditie versus hedendaags', 'vakkennis en experiment', '*feeling* en finesse'. Voor hem werkt dat, en gezien zijn staat van dienst geloven uitgeverijen er ook in. Demey blijkt in staat nog twee elementen te koppelen: esthetiek en commercie. Een boek moet er niet alleen mooi uitzien, maar moet ook opvallen in het grote aanbod.

Hoewel buitenkant niet zomaar buitenkant is bij Demey en de omslag zeker uit zal stralen wat er in het boek te beleven valt, moeten we voor de geschreven inhoud bij een auteur zijn, zoals bijvoorbeeld Lydia Rood. Ze schreef meer dan 60 kinderboeken voor alle leeftijden, van de *Roosmarijn*-verhalen (4+) tot en met *De ogen van de Condor* (15+) over jongeren tijdens de burgeroorlog in Colombia. Ze ontving diverse prijzen, onder andere een 'Zilveren Griffel' voor *Een mond vol dons* (1993), een Eervolle Vermelding van de 'Zoenjury' voor *Sprong in de leegte* (2005) en een 'Vlag en Wimpel' voor *Maanzaad* (1989). Sinds vorig jaar is Lydia Rood ook schrijver. Dat is een kinderboekenauteur die langdurig 'gastschrijver' is op een basisschool en kinderen enthousiasmeert voor boeken en verhalen. Haar lezers ontmoet ze dus onder andere op die manier. Als ze schrijft, kan ze haar doelgroep bijna letterlijk voor ogen hebben. Zet ze tijdens het schrijven bepaalde verleidingstactieken in om haar lezersgroep uit te breiden? Dat zegt ze er zelf over: "Lydia Rood vertelt het verhaal van een mislukking. Nadat ze voor de zoveelste keer niet had gewonnen op de *Dag van de Jonge Jury*, nam ze zich voor nu eens serieus de meisjesmarkt te veroveren. Ze zou een marktaandeel wegkopen bij Francien Oomen, Caja Cazemier en Maren Stoffels. Maar hoe verleid je een meisje van 14? Met roze verhalen over kleren, vriendjes en vriendinnen? Haar opzet mislukte. Het boek werd inktzwart en meisjes moesten er niets van hebben. Dat kon Carry Slee beter! Schrijvers die proberen om anderen te verleiden, zitten op het verkeerde spoor. Die zijn vergeten wie hun eerste lezer is: zichzelf. Uitgevers zitten hen op de huid; die schijnen precies te weten wat de markt wil. Maar de leesmarkt is eigenzinnig. Lezers snakken naar authenticiteit. Daarom levert schrijven tegen heug en meug beroerde boeken op. En doen wat de uitgever vraagt? Mmm...".

De kunst van het verleiden met boeken blijkt geen eenduidige bezigheid. Lezers, ook de aarzelende lezers, jong of oud, vormen een weerbarstige groep. Kernwoord van zowel de schrijver, als de vormgever, als de leesbevorderaar is authenticiteit. De lezer

wil niet alleen écht gekend worden als hij in verleiding wordt gebracht; diezelfde echtheid zoekt hij in de boeken.

Gert Rijlaarsdam (a), Mariet Raedts (b) & Wilma van der Westen (c)

(a) Universiteit van Amsterdam

(b) Universiteit Brussel

(c) Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs

Contact: *G.C.W.Rijlaarsdam@uva.nl*

mariet.raedts@hubrussel.be

W.M.C.vanderWesten@hhs.nl.

Academisch schrijven in voortgezet en hoger onderwijs: effectieve didactiek

In deze presentatie bieden we u drie – dus korte – presentaties aan over het leren schrijven in de laatste klassen van het voortgezet onderwijs en de eerste jaren van het hoger onderwijs.

Gert Rijlaarsdam, Martine Braaksma & Michel Couzijn tonen lesmodellen voor het schrijven van argumentatieve en uiteenzettende teksten, gebaseerd op onderzoek door leerlingen. Mariet Raedts toont hoe studenten in hun eerste jaar aan de universiteit leren effectief korte syntheses te schrijven van onderzoeksliteratuur. Wilma van der Westen toont een tussenproduct van een instrument voor zelfbeoordeling dat (aankomende) studenten kunnen gebruiken voor een diagnose van hun eigen schrijfvaardigheid.

Deel 1: Schrijfonderwijs dat voorbereidt op de universitaire studie. Lessen uit onderzoek (Gert Rijlaarsdam, Martine Braaksma & Michel Couzijn)

Het onderwijs in de bovenbouw van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) bereidt voor op een universitaire studie. In die studie is schrijfvaardigheid een onmiskenbaar belangrijke vaardigheid. In de laatste jaren van het voortgezet onderwijs moeten we leerlingen daarom goed voorbereiden op een universitaire studie. Als het even kan, zouden we leerlingen in de lessen Nederlands ook moeten voorbereiden op een studie Nederlands en zouden we ze moeten leren dat er in de neerlandistiek van alles te onderzoeken valt, waarover je vervolgens een mooi stuk zou kunnen schrijven. Het betreft hier onderzoek door leerlingen aan de hand van een vrij strak kader en een didactiek van de uiteenzettende tekst die zeer efficiënt is.

Martine Braaksma ontwierp lessen, waarin leerlingen met elkaar een bepaald onderwerp onderzoeken om later, op basis van dat onderzoek, een effectieve argumentatieve tekst te schrijven. Ze toont het model voor een dergelijke onderzoekende les, met enkele videofragmenten van de les als adstructie.

Michel Couzijn toont een effectief gebleken lessenserie, waarin leerlingen ook onderzoek doen, nu ten behoeve van een uiteenzettende tekst. Couzijn stelde vast dat de lessenserie effect had op de kwaliteit van de uiteenzettingen, maar ook dat schrijven bijdraagt aan het verwerven van de leerstof waarover onderzoek werd gedaan.

Referenties

Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (2011). "Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerking". In: *Vonk*, jg. 40, nr. 3, p. 3-24.

Deel 2: De leereffecten van 'leren-door-observeren' in vergelijking met 'leren-door-doen' en 'leren via modeloplossingen' (Mariet Raedts)

Eerstejaarsstudenten hebben meestal geen idee hoe ze een wetenschappelijk (literatuur)onderzoek moeten opzetten en uitvoeren. Ook met de regels en conventies van academische papers zijn ze niet of onvoldoende vertrouwd. Om die lacunes weg te werken, hebben universiteiten en hogescholen in de voorbije jaren een aantal initiatieven uitgewerkt. Via persoonlijke schrijfcoaches, workshops, keuzecursussen en verplichte opleidingsonderdelen hopen ze de wetenschappelijke vaardigheden van hun studenten op peil te krijgen.

Aan de faculteit 'Bedrijfseconomische Wetenschappen' van de Universiteit Hasselt maken de studenten in het eerste jaar van hun opleiding kennis met het literatuuroverzicht in de vorm van een geïntegreerd onderzoeksproject. In teams van vijf of zes leden schrijven de studenten samen aan een onderzoeksrapport van een dertigtal pagina's. Daarin moet de theorie uit de colleges 'Psychologie' en 'Organisatie' geïntegreerd worden met zelf geselecteerde wetenschappelijke publicaties en eigen interviewmateriaal. Het onderwijsteam is interdisciplinair. Pedagogen en (bedrijfs)psychologen waken over de methodologische en inhoudelijke kwaliteit van de onderzoeksrapporten. De taalkundige begeleiding is in handen van een neerlandicus.

In 2005 zetten we aan de universiteit van Hasselt een onderwijskundig experiment op. Daarin gingen we na welke didactische werkvorm de beste leereffecten oplevert om studenten vertrouwd te maken met de criteria waaraan een paragraaf uit een literatuuroverzicht moet voldoen: leren door zelf schrijf oefeningen te maken of leren door de

aanpak van een oefenende student te observeren. In 2011 herhaalden we het experiment, maar nu werden de studenten ingedeeld in drie groepen: ‘leren-door-doen’, ‘leren-door-observeren’ en ‘leren van modeloplossingen’. Als natoets schreven alle studenten een paragraaf uit een literatuuroverzicht.

Studies in Nederland hebben aangetoond dat leerlingen die een argumentatietekst leren schrijven door andere schrijvers te observeren, nadien beter presteren op een soortgelijke schrijftaak dan leerlingen die de nieuwe schrijftaak hebben ingeoeft door zelf te schrijven (zie o.a. Braaksma e.a. 2007; Rijlaarsdam 2005; Rijlaarsdam e.a. 2008). Zimmerman & Kitsantas (2002) leerden Amerikaanse eerstejaarsstudenten een revisietaak uitvoeren waarbij ze enkelvoudige zinnen moesten samenvoegen tot een samengestelde zin. Ook die studie wees uit dat ‘leren-door-doen’ minder doeltreffend is dan ‘leren-door-observeren’. Onze twee onderwijskundige experimenten vormen een belangrijke aanvulling op bovenstaande studies. Ten eerste onderzochten we de effecten van ‘leren-door-observeren’ bij een academische schrijftaak die complexer en uitgebreider is dan de schrijftaken in vorig onderzoek. Ten tweede werd in de studie van 2011 een derde didactische aanpak toegevoegd, namelijk ‘leren van modeloplossingen’.

Tijdens de presentatie worden twee observatiefilmpjes getoond (een uit elke studie). De presentatie gaat in op de leereffecten van ‘leren-door-observeren’ in vergelijking met ‘leren-door-doen’ en ‘leren via modeloplossingen’.

Referenties

- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & B. van Hout-Wolters (2007). “Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 8, nr. 4, p. 3-23.
- Rijlaarsdam, G. (2005). “Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 6, nr. 4, p. 10-20.
- Rijlaarsdam, G., M. Braaksma, M. Couzijn, T. Janssen, M. Raedts, E. Van Steendam, A. Toorenaar & H. van den Bergh (2008). “Observation of peers in learning to write. Practice and Research”. In: *Journal of Writing Research*, vol. 1, nr. 1, p. 53-83.
- Zimmerman, B. & A. Kitsantas (2002). “Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation”. In: *Journal of Education Psychology*, vol. 94, nr. 4, p. 660-668.

Deel 3: Ontwikkeling van een instrument voor zelfbeoordeling schrijfvaardigheid (Wilma van der Westen)

Op aanvraag van het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs en het sectiebestuur Nederlands van Levende Talen werkt SLO de beschrijving schrijfvaardigheid uit de *Talige startcompetenties voor hoger onderwijs* (Bonset & De Vries 2009) uit in een instrument voor zelfbeoordeling voor (aankomende) studenten in het hoger onderwijs. De talige startcompetenties zijn een toespitsing van het Europees Referentiekader naar de specifieke context van studeren in het hoger onderwijs, uitgebreid met strategieën (monitoren, plannen en herstellen), taalleerstrategieën en attitude. Er is bij de totstandkoming gebruikgemaakt van het rapport *Over de drempels met taal*. Voor de strategische aspecten van taalgebruik is aansluiting gezocht bij het *Raamwerk Nederlands* (Bohenn e.a. 2007).

In het zelfbeoordelingsinstrument wordt nadrukkelijk uitgegaan van schrijven met de tekstverwerker (en niet van schrijven met de hand). Er worden zowel vragen opgenomen over het schrijfproces, de (schrijf)attitude en de taalleerstrategieën als over de verschillende aspecten van het schrijfproduct.

Het instrument kan meerdere keren gebruikt worden. Zo kan het een functie vervullen in het doorgaande, concentrische proces van het verwerven van een steeds grotere taalvaardigheid. Een studie of beroepsopleiding volgen, betekent immers ook de taal verwerven die daar bij hoort (De Vries & Van der Westen 2008).

Er wordt samengewerkt met CPS dat in dezelfde periode een instrument ontwikkelt voor de bovenbouw van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Zo wordt samengewerkt aan een doorlopende leerlijn schrijfvaardigheid van voortgezet onderwijs (havo en vwo) naar hoger onderwijs (hogeschool of universiteit). Het instrument wordt aanpasbaar aan het curriculum van de opleiding, met de mogelijkheid om zelf onderdelen/tekstsoorten toe te voegen of te schrappen. Het instrument wordt gekoppeld aan de praktijk: de student wordt gevraagd de zelfbeoordeling te staven met voorbeelden uit eigen teksten en leert, door de combinatie van zelfbeoordeling en het toets- of bewijselement, reflecteren op zijn schrijfvaardigheid en te komen tot een reële inschatting.

Concrete resultaten worden eind 2012 verwacht.

Referenties

- Bohenn, E. e.a. (2007). *Raamwerk Nederlands*. 's-Hertogenbosch: Cinop.
- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties voor hoger onderwijs*. Enschede: SLO.

De Vries, H. & W. van der Westen (2008). “Talige startcompetenties in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-120.

Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Mariëtte Hoogeveen (SLO)

Filip Dhaenens (pedagogisch begeleider DPB)

Fredy Mels (pedagogisch begeleider PBDKO)

Ron Oostdam

Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

Contact: roostdam@kohnstamm.uva.nl

Het project *Leeshulp* 4-6. Zwakke lezers helpen met begeleid hardop lezen

1. Inleiding

De laatste jaren besteedt de onderwijsinspectie veel aandacht aan de opbrengsten en kwaliteit van het leesonderwijs op basisscholen. Voorstellen ter verbetering hebben met name betrekking op het technisch leesonderwijs, omdat een goede beheersing van de leesteknik als een belangrijke conditie wordt beschouwd voor begrijpend en studerend lezen. Om te bereiken dat zoveel mogelijk zwakke lezers in de eigen groep kunnen blijven, wordt veel nadruk gelegd op het stellen van duidelijke leerdoelen en op het uitbreiden van de instructie- en oefentijd. Scholen hebben echter maar beperkte mogelijkheden om dat in voldoende mate te realiseren voor de tien tot vijftien procent zwakke lezers op E- of D-niveau. Veelal is voor die groep leerlingen remediëring buiten de klassencontext eveneens van belang. Vaak toegepaste methodieken daarbij zijn de programma's *Connect* (Klanken en Letters, Woordherkenning, Vloeiend Lezen), *RALFI* en het oefenen met de computer.

Vanuit het lectoraat 'Maatwerk Primair' van de Pabo Almere wordt, in samenwerking met het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam en de schoolbesturen in de provincie Flevoland, onderzoek gedaan naar de methodiek van begeleid hardop lezen voor zwakke lezers in de groepen 4 tot en met 6. Die leerlingen lezen relatief langzaam en maken soms nog veel fouten. Als zulke leerlingen geen aangepaste leeshulp krijgen, dreigen ze de aansluiting met hun klasgenoten te verliezen. Bovendien bestaat het risico dat die leerlingen in een negatieve spiraal terechtkomen. Zij raken gedemotiveerd, wat kan resulteren in een aversie ten aanzien van lezen in het algemeen.

2. Begeleid hardop lezen

De methodiek houdt in dat de leerling leeshulp krijgt van een geschoolde volwassen lezer. De hulpvorm is het begeleid hardop lezen van teksten: de leerling leest een tekst hardop voor, waarbij de begeleider stimuleert, helpt, controleert en corrigeert. De

methodiek bestaat in twee varianten: ‘Verder Lezen’ en ‘Opnieuw Lezen’. Bij ‘Verder Lezen’ leest de leerling steeds nieuwe teksten; bij ‘Opnieuw Lezen’ oefent de leerling met dezelfde tekst totdat een zekere beheersing is bereikt. De methodiek van begeleid hardop lezen is zeker niet nieuw. ‘Verder Lezen’ is een variant van wat vroeger wel *AVI-lezen* werd genoemd, waarbij groepjes leerlingen met eenzelfde AVI-niveau onder begeleiding van een ervaren lezer hardop aan elkaar voorlezen. ‘Opnieuw Lezen’ (ook wel aangeduid als herhaald lezen) is een variant van wat in Nederland bekend is onder *RALFI-lezen* (Repeated, Assisted, Level, Feedback, Interaction).

De verwachtingen over de effectiviteit van ‘Verder Lezen’ en ‘Opnieuw Lezen’ zijn verschillend. ‘Verder Lezen’ zou gunstiger zijn voor de ontwikkeling van begrijpend lezen en woordenschat dan ‘Opnieuw Lezen’. De reden daarvoor is dat leerlingen in de eerste variant meer ervaring opdoen met verschillende teksten. Steeds weer nieuwe teksten bieden betere mogelijkheden voor het verwerven van gevarieerde leesstrategieën en nieuwe woordbetekenissen dan het herlezen van dezelfde teksten. Voor het technisch lezen zouden beide varianten ongeveer even effectief zijn.

3. Onderzoeksvragen

In het onderzoek naar de twee varianten van begeleid hardop lezen stonden twee doelen centraal:

1. het verbeteren van de leestechiek;
2. het bevorderen van een positieve leeshouding.

Bij het verbeteren van de leestechiek komt het erop aan dat leerlingen leren om vlot, foutloos en met passende voordracht. Het bevorderen van een positieve leeshouding komt erop neer dat leerlingen hun vertrouwen in het eigen kunnen terugkrijgen en dat ze plezier krijgen in het oefenen van lezen.

Het onderzoek moest antwoord geven op de vraag of de twee varianten van begeleid hardop lezen (‘Verder Lezen’ en ‘Opnieuw Lezen’) een effectieve methodiek zijn voor leerlingen in de groepen 4, 5 en 6 met een achterstand ten aanzien van technisch lezen. Daarbij was het eveneens belangrijk om te onderzoeken of de varianten van elkaar verschillen in effectiviteit en in welke mate ze bijdragen aan de ontwikkeling van de vaardigheid in het begrijpend lezen, de woordenschat en het leesplezier.

Het onderzoek is opgezet volgens een experimenteel design met twee experimentele groepen (‘Verder Lezen’ en ‘Opnieuw Lezen’) en een controlegroep. Voor alle groepen (4, 5 en 6) zijn binnen klassen van deelnemende scholen steeds zes zwakke lezers geselecteerd en vervolgens door loting aan een van de drie condities toegewezen. Op ver-

schillende momenten zijn toetsen afgenomen voor technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier.

4. Uitvoering van de leeshulp

Gedurende 12 weken hebben leerlingen één-op-één leeshulp gehad van een onderwijs-assistent. Per week waren er steeds vier leeshulpsessies van 20 minuten per week. Om de inzet van een leerling voldoende hoog te houden, zijn diverse werkvormen toegepast, zoals ‘koorlezen’, ‘om beurten lezen’, ‘voorlezen aan de begeleider’, en ‘de rollen omgekeerd’ (begeleider leest hardop en maakt opzettelijk fouten die de leerling moet ontdekken en verbeteren). Variatie in werkvormen is extra belangrijk bij de variant ‘Opnieuw Lezen’, omdat herhaald lezen inhoudelijk nu eenmaal minder boeiend is. Bij herhaald lezen werd een tekst per week maximaal 12 keer opnieuw gelezen binnen de vier sessies.

Een andere maatregel om de inzet van leerlingen te bevorderen is dat ze zelf hun leesboeken kunnen kiezen. In de schoolpraktijk is de boekkeuze vaak beperkt tot één AVI-niveau. Leerlingen mogen alleen boeken kiezen op hun beheersingsniveau (i.e. het niveau dat ze zelfstandig kunnen lezen). Gezien de aanwezigheid van een begeleider, is het niet nodig om strikt de hand te houden aan die regel. Er is geen bezwaar als een leerling een boek kiest dat inhoudelijk bij zijn of haar leeftijd en interesse past, ook niet als het boek leesteknisch aan de moeilijke kant is. In het onderzoek is de leerlingen, naast fictie, een keuze geboden uit informatieve jeugdboeken, die meestal niet op AVI zijn ingedeeld. Informatieve boeken vallen bij zwakke lezers vaak erg in de smaak.

Tijdens de leeshulpsessies geeft de begeleider feedback volgens de wacht-hint-prijsmethodiek die helpt om een opbouwende sfeer te scheppen en het zelfvertrouwen van de leerling ten goede komt. De begeleider wacht in eerst instantie af of de leerling uit zichzelf een fout verbetert. Indien nodig, wordt vervolgens een hint gegeven. Wanneer een leerling bijvoorbeeld ‘gip’ leest in plaats van ‘gips’, kan de begeleider zeggen: kijk nog eens naar het woord, bestaat dat woord wel? Na het lezen van zinnen en het verbeteren van fouten volgt het prijzen. De begeleider houdt ook in de gaten of de leerling de tekst voldoende begrijpt, bijvoorbeeld door over de inhoud van de tekst te praten en attent te zijn op woorden die de leerling misschien nog niet kent. De uitwisselingen over de inhoud mogen evenwel niet te veel afleiden van het lezen zelf. Vuistregel was dat er per leessessie 15 minuten daadwerkelijk gelezen wordt en dat slechts vijf minuten over de inhoud kan worden gesproken.

5. Resultaten

In de presentatie op de HSN-conferentie worden de resultaten van het onderzoek besproken aan de hand van de volgende onderzoeksvragen:

- Vormen de varianten ‘Verder Lezen’ en ‘Opnieuw Lezen’ een effectieve methodiek voor leerlingen die een achterstand hebben ten aanzien van technisch lezen?
- In hoeverre dragen de varianten bij aan de ontwikkeling van de vaardigheid in het begrijpend lezen, aan de omvang van de woordenschat en aan het leesplezier?
- Verschillen de varianten van elkaar in effectiviteit ten aanzien van de vaardigheid in technisch en begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier?
- Zijn eventuele verschillen in effectiviteit (wat betreft technisch en begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier) gerelateerd aan het leerjaar waarin de hulp wordt gegeven?
- Hoe is de relatie tussen de duur van de behandeling en de effectiviteit ervan voor de vaardigheid in technisch lezen?

Vervolgens zal worden ingegaan op implicaties voor de onderwijspraktijk.

Ronde 2

Jozefien Loman

Centrum voor Taal en Onderwijs, K.U. Leuven

Contact: Fien.Loman@arts.kuleuven.be

Werken aan een krachtige taalleeromgeving in de kleuterschool met ondersteuning van interne coaches

1. Het project *Kleutertaal*

In het schooljaar 2008-2009 startte in de scholengemeenschap ‘De Speling’ in Genk (15 scholen) een project met als doel de mondelinge taalvaardigheid van kleuters te verhogen. Het project *Kleutertaal* focust vooral op het realiseren van een krachtige taalleeromgeving door de klasleerkrachten. Onder een krachtige leeromgeving wordt in dit project het volgende verstaan: “een positief en veilig klasklimaat, waarin leerlingen taal al doende leren door functionele en betekenisvolle taken uit te voeren, en daarbij ondersteund worden in de interactie met hun leerkracht of medeleerlingen”. Het project is vrij uniek in Vlaanderen in die zin dat de verantwoordelijkheid van de implementatie niet bij externe begeleiders ligt, maar bij de scholen zelf. Om dat te concretiseren wordt in elke school een interne coach opgeleid die door een training in coach-

ingsvaardigheden in staat wordt gesteld om met het leerkrachtenteam aan de slag te gaan. Daarbij wordt gebruikgemaakt van zowel impliciete (informele) als expliciete (formele) coachingstechnieken. Veel aandacht gaat uit naar observeren in de klas en naar coachende gesprekken voeren.

2. Schoolinterne coaches

Een van de belangrijkste argumenten om bij *Kleutertaal* te werken met interne coaches is de noodzaak om expertise in de scholen op te bouwen en te behouden. Al te vaak zien we dat expertise verloren gaat wanneer de drijvende kracht achter een project (bijvoorbeeld een externe begeleider of een tijdelijke leerkracht) verdwijnt. Wanneer een nieuw project getrokken wordt door een persoon die duurzaam verbonden is aan de school en die bovendien de kans krijgt om zich inhoudelijk te bekwamen, stijgt de kans dat de expertise behouden wordt en dat vernieuwingen zich op lange termijn kunnen voortzetten.

3. Het onderzoek

In het derde projectjaar (schooljaar 2010-2011) werd een onderzoek gedaan naar de effecten van het project. Het onderzoek gaat na of de taalvaardigheid van kinderen is toegenomen (leerlingenniveau), in welke mate leerkrachten in staat zijn om de krachtige taalleeromgeving te realiseren, wat hun percepties hierover zijn (leerkrachtenniveau), in welke mate coaches zich in staat voelen om het implementatieproces te ondersteunen en hoe ze daarbij coachingsvaardigheden inzetten (niveau coaches). Om die vragen te kunnen beantwoorden, werden heel wat kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld en gecombineerd:

- een *survey* bij alle betrokken klasleerkrachten over taalbeleid, het project zelf en de percepties over een krachtige taalleeromgeving;
- interviews met alle coaches over hun percepties, hun handelen en de implementatie op hun specifieke school;
- video-observaties bij een steekproef van leerkrachten in kleuterklassen met verschillende leeftijdsgroepen (2,5 tot 6 jaar);
- taalvaardigheidstoetsen bij alle leerlingen.

4. Resultaten

Uit het evaluatieonderzoek blijkt dat een grote meerderheid van de leerkrachten vindt dat de ondersteuning en begeleiding van de interne coaches ervoor zorgt dat ze beter in staat zijn om een krachtiger leeromgeving voor alle kleuters te creëren. Ook de coa-

ches geven aan dat ze het zinvol vinden om zich te verdiepen in coachingsvaardigheden om zo hun collega's verder te helpen. De begeleiders (DPB, CTO en 'De Speling') van het project ervaren dat vernieuwingsprocessen vlotter verlopen en dat er minder interventies van externen nodig zijn wanneer er een enthousiaste coach is die werkt in overleg met het team en die ondersteund wordt door de directie.

Om alle kleuterleidsters te helpen om een krachtige taalleeromgeving te realiseren, is het belangrijk dat een schoolinterne coach voldoende momenten inbouwt waarop, naast de informele overlegmomenten, formeel overleg mogelijk is. Dat overleg dient niet alleen voor informatieoverdracht, maar staat vooral in functie van competentieontwikkeling van de leerkrachten van het team. Het formeel overleg kan bijvoorbeeld de vorm aannemen van feedbackgesprekken naar aanleiding van klasobservaties door de interne coach. Die klasobservaties worden liefst uitgevoerd naar aanleiding van de implementatie van inhouden die aan bod kwamen tijdens de 'Hoe?Zo!dagen'. Dat zijn schooloverstijgende vormings- en uitwisselingsmomenten voor leerkrachten rond inhouden die gekozen worden door schoolteams, coaches en de begeleiders. Uit het evaluatieonderzoek blijkt dat leerkrachten de 'Hoe?Zo!dagen', die voorbereid en begeleid worden door de coaches, als zeer waardevol ervaren.

Naast meer individuele acties, zetten alle leerkrachten in op de acties 'meespelen' en 'interactief en herhaald vertellen'. Die acties kwamen aan bod tijdens verscheidene 'Hoe?Zo!dagen'. Vooral de aandacht voor 'meespelen' veroorzaakte heel wat veranderingen in het handelen van leerkrachten, niet in het minst omdat leerkrachten een grotere spreekdurf bij kinderen konden ervaren tijdens de meespeelmomenten, maar ook nadien. Dat is niet zo verwonderlijk als je weet dat een kleuter zijn communicatieve vaardigheden al spelend in de hoeken of op de speelplaats ontwikkelt. Door als leerkracht mee te spelen, kan de kleuterleid(st)er zowel het taalbegrip als het vermogen om zich uit te drukken bij de kleuter nog meer stimuleren in situaties, waarin de kleuter zeer betrokken bezig is. Belangrijk daarbij is dat de kleuterleid(st)er werkelijk meedoet in het spel van de kleuter en daarin kansen zoekt om zinvolle interacties op te zetten met de kleuter. Verschillende soorten spelen lenen zich uitstekend tot goede interactie: een functioneel spel (zoals spelen in de watertafel), een constructiespel (zoals torens bouwen) en een fantasiespel (zoals koken in de poppenhoek) (Pepper & Weitzmann 2009). Uit het onderzoek blijkt dat 95% van alle leerkrachten in de schoolengemeenschap inziet dat meespelen een zeer positieve invloed heeft op de taalontwikkeling van de kleuters. Toch merken we bij de observaties dat kleuterleid(st)ers tijdens meespeelmomenten nog meer kansen kunnen benutten om door middel van talige communicatie de taalontwikkeling optimaal te ondersteunen. Vooral het stimuleren van taalproductie bij taalzwakke kleuters is en blijft een grote uitdaging. De inzet op kwalitatieve interacties tussen kleuters en hun begeleiders en tussen kleuters onderling maakt nochtans dat een actie werkelijk effect heeft op de taalontwikkeling van de kleuters en niet beperkt blijft tot het toepassen van de methodiek op zich.

Naast het niveau van de leerkrachten en de coaches worden ook de directies en CLB-medewerkers als specifieke doelgroep in het project betrokken. Zij kunnen er immers toe bijdragen dat er niet wordt gewerkt aan incidentele acties, maar dat gezocht wordt naar structurele oplossingen die duurzaam ingebed zijn in het (taal)beleid van de school en dus voor alle betrokkenen een meerwaarde hebben. Uit het onderzoeksrapport kunnen we duidelijk afleiden dat een eenduidig en gedragen taalbeleid een omgeving creëert, waarin onderwijsvernieuwingen gemakkelijker geïmplementeerd worden en waarin leerkrachtenteams doelgerichter te werk gaan. Het is echter geen noodzakelijke voorwaarde voor goede onderwijspraktijken op de klasvloer.

5. Het vervolg

Naar aanleiding van het onderzoek werden aanbevelingen geformuleerd, zoals het verhogen van de betrokkenheid van alle actoren (bijvoorbeeld ook kinderverzorgsters), aandacht hebben voor het uitwerken van een krachtig taalbeleid op alle scholen en inzetten op specifieke inhouden (zoals omgaan met thuistaal). Aangezien het project als waardevol werd ervaren door de deelnemers en de begeleiders én rekening houdend met de positieve evoluties in scholen waar het project als een belangrijke prioriteit werd beschouwd, werd besloten het project verder te zetten met aandacht voor de aanbevelingen. Verder wordt momenteel nagedacht over een uitbreiding van het project naar het eerste leerjaar.

Referenties

- François, S. & M. Verhelst (2008). *Peuterprikkel, activiteiten om taal te stimuleren vanaf de peuterleeftijd*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Gysen, S., K. Rossenbacker & M. Verhelst (1999). *Kobi-tv. Kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid*. Leuven: Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2.
- Pepper, J. & E. Weitzmann (2009). *Praten doe je met z'n tweeën, Een praktische handleiding voor ouders en kinderen met een vertraagde taalverwerving*. The Hanen Program.
- Van Petegem, P., G. Devos, P. Mahieu, T. Dang Kim, & V. Warmoes (2006). *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Mechelen: Wolters-Plantyn.
- Verhelst, M. (2002). *De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel*. Leuven: K.U. Leuven: ongepubliceerd doctoraat.

Ronde 3

Elisabeth Duursma & Rianne Lantinga
ETOC, R.U. Groningen
 Contact: *A.E.Duursma@rug.nl*
riannelantinga@gmail.com

Expert of medelezer? Effecten op de interactie van twee verschillende voorleesstijlen tijdens *tutorlezen*

In dit onderzoek vergelijken we twee verschillende stijlen van interactief voorlezen tijdens het *tutorlezen*. Twintig leerlingen uit groep 7 (in Vlaanderen: 5^e leerjaar) lazen één-op-één voor aan kleuters uit twee verschillende prentenboeken. De helft van de leerlingen kreeg instructies om zich als ‘expert’ op te stellen en als een alwetende voorlezer vragen te stellen. De andere helft van de leerlingen kreeg instructies om zich niet boven, maar naast de kleuters op te stellen en als ‘medelezer’ opmerkingen te maken over het boek. De voorleessessies zijn op video opgenomen. De analyses richten zich op de interactie en betreffen onder andere de mate van participatie van de kleuters, de aard van hun bijdragen aan het gesprek en de duur van de voorleessessies. De resultaten van het experiment verschaffen meer informatie over de verschillende effecten van deze twee interactieve voorleesstijlen.

Ronde 4

Willy de Klijn
Cito
 Contact: *willy.deklijn@cito.nl*

Peilingsonderzoek Schrijven in 2009

Deze presentatie beschrijft de organisatie, de opzet en de instrumenten van het peilingsonderzoek Schrijven in 2009. Het onderzoek vond plaats halverwege en aan het einde van het basisonderwijs (resp. groep 5 en groep 8) en in de eindgroep van het speciaal basisonderwijs (sbo). In principe is er om de acht jaar een peilingsonderzoek taal.

De instrumenten in het peilingsonderzoek ‘schrijven van teksten’ zijn:

- een schriftelijke vragenlijst voor docenten over het onderwijsaanbod voor schrijven in hun groep;

- toetsboekjes met schrijftaken voor de leerlingen;
- formulieren om zicht te krijgen op leerling-kenmerken;
- een attitudevragenlijst voor leerlingen;
- vragenlijsten voor beoordelaars om de schrijftaken achteraf van scores te voorzien.

Via een steekproeftrekking worden scholen aangezocht om deel te nemen aan het peilingsonderzoek. De scholen die bereid zijn om deel te nemen, worden op afspraak bezocht door een toetsleider die de toetsen (waaronder in dit geval de schrijftaken) in de klas afneemt volgens een vooraf bepaald afnamedesign. De leerkrachten van de groepen nemen dus niet zelf de toetsen af in hun groep. Na de afname van de schrijftaken worden de schrijfproducten van de leerlingen door beoordelaars beoordeeld op de kwaliteit van de tekst met een beoordelvragenlijst. De beoordelvragenlijst is gericht op een analytische beoordeling van het schriftwerk. De vragen in de analytische checklist hebben meestal een ja/nee karakter, in de zin van 'komt het kenmerk in het werk van de leerling voor of niet?'. De oordelen van de beoordelaars worden omgezet in scores en daarna geanalyseerd op basis van het *One Parameter Logistic Model* (OPLM) (een vorm van *item response theorie*) om een uitspraak te kunnen doen over de vaardigheid van leerlingen op de onderzochte beoordelingsdimensies.

Hoe we meten, wat de onderliggende domeinbeschrijving is en hoe de relatie is met de kerndoelen, de tussendoelen voor schrijven en de niveaus van Meijerink leggen we uit in de nog te verschijnen *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool* (2012).

We bespreken de aspecten waarop we de schrijfproducten van de leerlingen beoordelen en laten zien hoe we dat doen (beoordelingsmethode). De onderzochte beoordelingsdimensies voor tekstkwaliteit zijn: 'inhoud', 'organisatie en structuur' en 'communicatie' (doelgerichtheid en publiekgerichtheid). Over de beoordelingsdimensies wordt gerapporteerd in schalen. Op de schaal voor communicatie, bijvoorbeeld, wordt aangegeven voor de Percentiel-10-leerling, de Percentiel-50-leerling en de Percentiel-80-leerling welke communicatieve aspecten ze beheersen. Uit de antwoorden op de vragen in de beoordelvragenlijsten over doelgerichtheid en publiekgerichtheid blijkt dat die aspecten binnen de gegeven schrijftaken verschillen in moeilijkheid. De scores op de beoordelingsaspecten vormen de beoordelingseenheden (de items) die worden gebruikt om vaardigheidsschalen te maken. In dit geval gaat het om een schaal 'communicatie'.

Na de analyse en nadat de schaalwaarden (gegevens uit formulieren met leerling-kenmerken) voor het vaststellen van de Percentiel-10-leerling, de Percentiel-50-leerling en de Percentiel-80-leerling zijn berekend, vindt tot slot een standaardenonderzoek plaats. Bij peilingsonderzoek worden drie standaarden gebruikt: 'voldoende', 'minimum' en 'gevorderd'. Tijdens het onderzoek worden de verschillende items uit de schrijftaken (dat zijn in dit geval de vragen die in feite de operationalisering vormen van de beoordelingsdimensies) door vakexperts, taalspecialisten, leerkrachten en opleiders gewikt en gewogen. Na bestudering en vergelijking van de verschillende opgaven

komt men na een aantal discussierondes tot een gezamenlijk oordeel over de standaarden voor de Percentiel-10-leerling, voor de Percentiel-50-leerling... Men stelt de standaarden voor die leerlingen op die wijze (empirisch) vast. Voor wat betreft communicatie, bijvoorbeeld, mag men van een Percentiel-50-leerling een bepaalde vaardigheid verwachten waarmee hij voldoende in staat is om doelgericht en publiekgericht te schrijven bij een taak waarin hij advies moet geven in een persoonlijke brief. Die vaardigheid wordt dan geconcretiseerd in voorbeelden van wat een leerling op dat niveau wel en niet kan. Hoewel we nog niet alle resultaten hebben, kunnen we al wel vast een tipje van de sluier oplichten door enkele resultaten uit het onderwijsaanbod en de attitudevragenlijst te laten zien. Ook geven we een impressie van de meningen van toetsleiders en van leerlingen over de schrijftaken.

Ronde 5

Ineke Jongen

Cito

Contact: *Ineke.jongen@cito.nl*

De Leestempotoets nader bekeken

In het leerlingvolgsysteem (LOVS) dat door Cito wordt uitgegeven, is onder andere sprake van de toetsen 'Technisch lezen'. Dat toetsen zijn stilleestoetsen en wijken in dat opzicht af van wat gebruikelijk was (en is) bij toetsen die de technische leesvaardigheid meten.

In deze presentatie wordt nader ingegaan op de toets zoals die vanaf groep 4 (in Vlaanderen: 2^e leerjaar) gestalte krijgt: de 'Leestempotoets'. In hoeverre geeft die stillestoets een goed beeld van de technische leesvaardigheid van de lezer?

Marijke Kaatee (a) & Sanne Hiddema (b)
(a) M. Kaatee Onderwijs en taaladvies BV
(b) Pabo Hogeschool Amsterdam
Contact: marijke@kaatee.com

Een stevig *Plug and Play curriculum* voor Brede scholen, Verlengde schooldag, OnderwijsTijdVerlenging (primair en voortgezet onderwijs)

1. Inleiding

In het *Plug and Play curriculum* zijn het directe instructiemodel, hardop denken¹, leesdidactiek, woordenschatdidactiek en activerende werkvormen geïntegreerd. Het curriculum is ontwikkeld voor de OnderwijsTijdVerlenging (OTV) of Brede School. De activiteiten vragen om een inspirerend en prikkelend programma, zodat leerlingen graag participeren aan de lessen en er veel van opsteken. Achterstand op het gebied van woordenschat en kennis van de wereld zijn de uitgangspunten van het curriculum. Verder is er veel aandacht voor begrijpend lezen en voor schrijvend leren. Doel hiervan is onder meer om leerlingen veelvuldig functioneel te laten schrijven.

Het *Plug and Play curriculum* bestaat uit een aantal modules met een vrij hoog lestempo. Docenten moeten tijdens de lessen vaak schakelen en bovendien moeten ze digitaal vaardig zijn (worden). Het digitale schoolbord wordt gebruikt om woorden aan te bieden via kant-en-klare *mindmaps* en leesteksten worden ingeleid of verdiept met beeldmateriaal. Docenten hoeven zelf niets te zoeken of te maken: *plug and play*, dus. De modules behandelen interessante onderwerpen op basis waarvan de ontbrekende basiskennis kan worden aangereikt die nodig is om de schoolvakken goed te kunnen volgen. Het curriculum is ontwikkeld voor de groepen 7 en 8 van het primair onderwijs en voor leerjaar 1 en 2 van het voortgezet onderwijs². Er is sprake van een doorlopende leerlijn 'woordenschatopbouw', 'begrijpend lezen' en 'schrijfonderwijs'. Het leerplan is nog in ontwikkeling, maar de modules 'Gouden Eeuw', 'natuurgeweld', 'buurt-wijk-stad', 'staatsinrichting', 'verslaving', 'middeleeuwen' en 'kinderen van

¹ Voor een uitgebreide toelichting en verantwoording van modellen rond hardop denken die betrekking hebben op begrijpend lezen en woordenschatontwikkeling, zie: *Didaktief special* 'Begrijpend lezen' (oktober 2010).

² Groep 7 en 8 van het Nederlandse basisonderwijs correspondeert met leerjaar 5 en 6 van het lager onderwijs in Vlaanderen; leerjaar 1 en 2 van het voortgezet onderwijs in Nederland correspondeert met leerjaar 1 en 2 van het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Amsterdam' zijn af. Elke module bestaat uit 7 tot 8 lessen van anderhalf uur. De module 'kinderen van Amsterdam' is ontwikkeld voor drie weken zomerschool en bestaat uit 16 lessen van drie en een half uur.

2. OnderwijsTijdVerlenging

In het basisonderwijs presteert 10 tot 18% van de leerlingen onder zijn of haar niveau. De Onderwijsraad heeft ervoor gepleit om, bovenop de reguliere onderwijstijd, extra leertijd te voorzien voor de onderpresteerders. De staatssecretaris heeft dat advies overgenomen en in het schooljaar 2009-2010 zijn pilots uitgezet, waarin kon worden ervaren in welke mate de besteding van extra onderwijstijd het onderpresteren bij achterstandskinderen actief kan tegengaan. Die extra leertijd kon worden bereikt met de verlengde schooldag, met weekendscholen en met zomerscholen. De extra leertijd diende in het bijzonder gericht te zijn op het wegwerken van taal- en rekenachterstanden. Daarnaast kon verrijkende leerstof worden aangeboden. Van leerlingen werd verwacht dat ze meerdere jaren zouden deelnemen.

De meeste leerlingen die deelnemen aan de OnderwijsTijdVerlenging, Brede School en Zomerschool hebben een taal- en kennisachterstand. Het gaat met name om leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, een beperkte woordenschat hebben en waarvan de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden niet goed zijn ontwikkeld. Hun kennis hangt vaak samen met woordkennis, d.w.z. de schooltaalwoordenschat die nodig is om de leerstof en teksten in schoolboeken beter te begrijpen (Land 2010). In Amsterdam wordt daarom ingezet op het vergroten van die woordenschat, het aanbrenge van basiskennis die samenhangt met de ontbrekende woordenschat en op het oefenen met spreken, schrijven en schematiseren (Marzano & Miedema 2010). Bij schrijven ligt het accent op functionele taaltaken, d.w.z. het schrijven van verschillende soorten teksten. Leerlingen bouwen een portfolio taal op met als doel de verschillende schrijfproducten naast elkaar te kunnen leggen en de kenmerken te kunnen vergelijken.

3. Schrijfdidactiek nog geen gemeengoed

Uit onderzoek van de onderwijsinspectie is gebleken dat het huidige schrijfonderwijs op verschillende onderdelen te wensen overlaat. Op twee derde van de scholen dekt het leerstofaanbod de kerndoelen, wordt tot en met groep 8 schrijfonderwijs gegeven en is er een doorlopende leerlijn tussen de verschillende leerjaren. Het probleem zit hem in de *didactiek* van het schrijfonderwijs die op twee derde van de basisscholen niet voldoet. Vooral procesgerichte didactiek is nog geen gemeengoed. Hierbij gaat het om de instructie aan leerlingen over de aanpak van een tekst en de feedback op die aan-

pak. Over de kenmerken van effectief schrijfonderwijs is op scholen weinig bekend. De beschikbare kennis over en een concrete uitwerking van een effectieve aanpak van schrijfonderwijs moet vaak zijn weg naar de basisscholen en de opleiding van leraren nog vinden.

4. OTV curriculum en schrijfonderwijs

Voor het *Plug and Play curriculum* voor de OnderwijsTijdVerlenging in Amsterdam gaan we er vanuit dat schrijfonderwijs heldere ondersteuning en veelvuldige oefening vraagt. Niet alleen wordt daarom veel geschreven, bij elk schrijfproduct worden leerlingen gedwongen om een vaste volgorde te hanteren, waarbij ze in eerste instantie via brainstormen en het geven van sleutelwoorden geholpen worden³. Bij de schrijfproducten wordt de consolideringsfase van de woordverwervingsdidactiek geïntegreerd: leerlingen moeten in hun taalproduct bepaalde woorden gebruiken en de woorden die ze in de goede context en het juiste zinsverband moeten gebruiken, worden vooraf gegeven.

Behalve dat leerlingen volgens een vaste volgorde moeten werken tijdens alle fasen van het schrijfproces, worden er ter ondersteuning altijd voorbeelden getoond van hoe het desbetreffende product eruit kan zien. Ook het schrijven zelf is een vast proces: er wordt altijd geschreven in rondes. Dat wil zeggen: schrijven en herschrijven. Om te kunnen herschrijven, moet het product eerst worden nagekeken. Leerlingen vinden het altijd lastig om hun eigen werk kritisch onder de loep te nemen. Vandaar hebben we ervoor gekozen om ook dat proces stevig in de hand te houden. Dat doen we door leerlingen via een speciale werkvorm elkaars werk na te laten kijken en zo van elkaars fouten te leren. Bovendien worden kinderen hierdoor gemotiveerd om vanaf de eerste ronde al aandachtig te schrijven en kritisch naar hun eigen product te kijken. Pas als ze alle rondes hebben doorlopen, herschrijven de leerlingen hun tekst op basis van de feedback. Ze moeten dus goed kijken waarom iets is aangestreept en zelf nadenken over de aangeduide fouten. Als de tekst is verbeterd, schrijven ze tot slot een nette versie. Voor bepaalde taalproducten gebeurt dat op de computer. Alle versies worden ingeleverd en de leerkracht/docent kijkt alleen de nette versie na en geeft vervolgens een cijfer.

Leerlingen vinden het nakijken in rondes leuk en ze leren er veel van: ze zien hoe medeleerlingen de nieuw geleerde woorden in een goede context gebruiken, ze erva-

³ In 2010-2011 is deze strakke sturing in de module voor het voortgezet onderwijs weggelaten vanuit de gedachte dat leerlingen in het eerste leerjaar wel zonder kunnen. Bij lesobservaties bleek dat leerlingen door de strakke sturing niet tot een goed schrijfproduct konden komen en onder het niveau bleven van leerlingen uit groep 8, die eenzelfde opdracht hadden gemaakt. Daarna is de strakke sturing wel opgenomen. Dat leidde direct tot betere resultaten.

ren dat het nodig is om gebruik te maken van signaalwoorden om de tekst leesbaar te maken en structuur te geven en ze moeten een beroep doen op de spellingsregels die ze hebben geleerd op school.

5. Portfolio Taal

Tijdens het jaar wordt een taalportfolio samengesteld dat het bewijs vormt voor verschillende taalvaardigheden. De bewijzen verschillen per module: in sommige modules worden drie schriftelijke taalproducten (een brochure, een *mindmap* of een boekverslag) gevraagd; in andere dan weer zes. In elke module is aandacht voor het schematiseren en zijn verschillende opdrachten opgenomen waarbij de aandacht voornamelijk uitgaat naar de uiterlijke kenmerken van een tekst (titel, kopjes, plaatjes) en naar de manier waarop je die kenmerken in kunt zetten om de tekst beter te begrijpen. Verder wordt regelmatig aandacht besteed aan zoeken op het internet en leren de leerlingen hoe ze de betrouwbaarheid van een website moeten beoordelen.

Een taalportfolio bijhouden heeft meerdere doelstellingen:

1. docenten en leerlingen hebben zicht op wat er daadwerkelijk aan productieve taal wordt gedaan;
2. de leerkracht houdt het overzicht over wat leerlingen doen;
3. leerlingen zien en ervaren dat ze in de loop van het jaar vooruitgang boeken. Door frequent te schrijven, kan een inhaalslag worden gemaakt. Als je ziet dat iets gemakkelijker wordt door het veel te doen, ben je beter in staat om je eigen grenzen te verleggen en om door te zetten.

6. Woordenschat – Viertakt

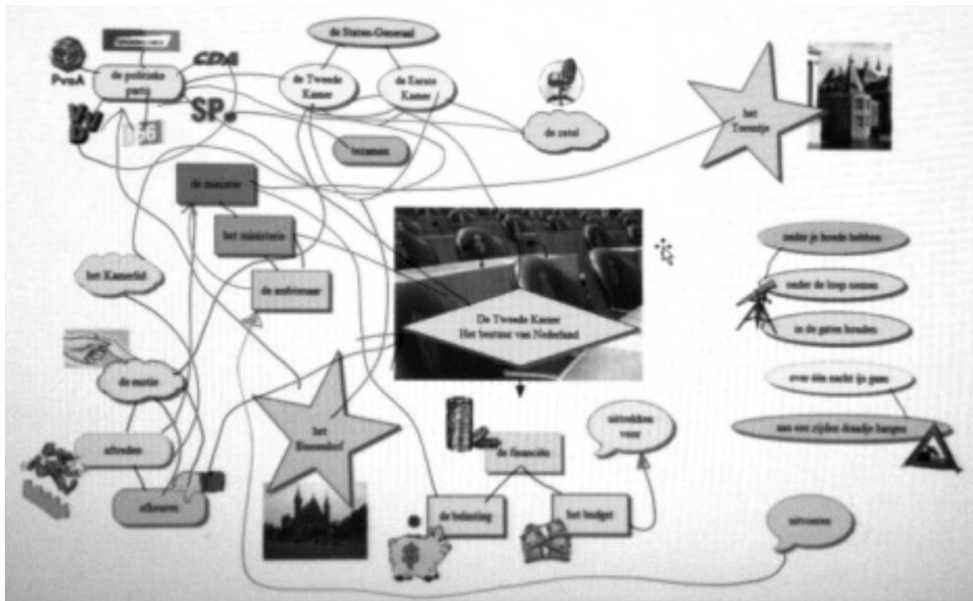
Een van de primaire doelen van de OnderwijsTijdVerlenging is het vergroten van de woordenschat. Per module worden 115 tot 150 woorden geleerd. Dat gebeurt op basis van de zogenaamde 'viertakt'. Door middel van gerichte woordverwerfingsdidactiek wordt specifiek aandacht besteed aan vooraf geselecteerde woorden. De geselecteerde woorden worden gesemantiseerd (er wordt betekenis aan gegeven) tijdens de aanbodfase (WRTS) en komen een tweede keer voorbij tijdens de bespreking van de *mindmap*, waarin verbanden worden gelegd waarmee het woordbegrip bij de leerlingen wordt verdiept. In de lessenserie worden 'tweelingteksten' gelezen waarin de geselecteerde woorden zijn verwerkt. Dat zijn teksten die het onderwerp belichten vanuit een andere invalshoek en zo kennis toevoegen om begrip te bevorderen. Soms worden voor of na het zien van de clip clipteksten van SchoolTV gelezen die woordenschat bevatten die in de verschillende *mindmaps* aangeboden wordt. Soms zijn het bewerkte tek-

sten van websites die goed aansluiten bij het onderwerp en waarin de geselecteerde woorden nog eens langskomen. Ook worden beeldfragmenten en (op maat ontwikkelde) *PowerPoint*presentaties bekeken die de betekenis van de woorden verder verdiepen. Regelmatig wordt een verwerkingsopdracht gemaakt. Ten slotte wordt per module twee keer een toets afgenomen om te controleren of de woorden beklijven.

De woorden die worden aangeboden, zijn niet willekeurig geselecteerd. Het gaat om schooltaalwoorden of cognitief rijke woorden die in schoolboeken staan van het voortgezet onderwijs en waarvan de kans groot is dat leerlingen ze niet kennen (waardoor ze moeite zullen hebben om de desbetreffende schoolboekteksten te begrijpen). Leerrendement wordt bereikt door de woorden contextrijk aan te bieden, door ruim aandacht te schenken aan de betekenis en door de woorden binnen de context te herhalen.

6. Mindmaps

Woorden die voor het eerst worden aangeboden, zijn opgenomen in *mindmaps*. Tussen de verschillende woorden worden verbanden gelegd. Sommige woorden zijn elkaars tegenstelling; andere zijn dan weer synoniemen van elkaar. In elk geval zijn de *mindmaps* niet statisch, maar is het de bedoeling dat leerlingen de verbanden daadwerkelijk in beeld brengen door lijnen te trekken en aan elkaar uit te leggen waarom ze die verbanden zien.



Figuur 1: Voorbeeld van een *mindmap*.

Op de *mindmaps* staan ook afbeeldingen. In de meeste gevallen gaat het echter om abstracte woorden die niet met een plaatje kunnen worden uitgebeeld. De afbeeldingen zijn soms ook symbolisch bedoeld en erop gericht om leerlingen te laten associëren. Tegelijkertijd biedt het plaatje houvast om het nieuwe begrip in het lexicon te verankeren (Harvey & Goudvis 2000).

7. Taalachterstand of kennisachterstand?

In het voortgezet onderwijs blijkt vaak dat leerlingen niet alleen een taalachterstand hebben, maar ook hiaten hebben in de kennis waarop kan worden voortgeborduurd. Daarom is ervoor gekozen om modules te ontwikkelen met een inspirerend thema, waarin leerstof uit de zaakvakken wordt geïntegreerd. Om de kennis van de wereld te vergroten en de kennis die via teksten wordt aangebracht te verdiepen, wordt gebruikgemaakt van 'tweelingteksten'. Door de teksten regelmatig te lezen via een vaste aanpak (voorkennis activeren, voorspellen van de tekst, lezen en controleren of de voorspelling klopt) wordt er ook geïntegreerd geoefend met begrijpend lezen (Vernooy 2010).

8. Wat is nou precies *Plug and Play*?

Elke module vormt een afgerond geheel en kent een bepaalde opbouw waarin de woordenschat wordt aangeboden die wordt herhaald in teksten, beeldmateriaal, *PowerPoint*presentaties en schrijfopdrachten. Het beeldmateriaal en de *PowerPoint*presentaties worden digitaal aangeleverd. De docenten hoeven zelf niets te zoeken. Bovendien is er een handleiding en een werkboek en hoeft de docent niets te kopiëren. Uitgangspunt bij het curriculum is geweest dat ervaren en bevoegde leerkrachten of docenten die de lessen na schooltijd verzorgen met een minimum aan voorbereidingstijd meteen aan de slag kunnen.

De lessen kennen een bepaalde dynamiek en een hoog tempo, zodat leerlingen aan het einde van de dag goed bezig worden gehouden en geboeid blijven. De enige voorwaarden om de lessen succesvol te kunnen implementeren zijn:

- van tevoren de betreffende les goed doornemen, zodat bekend is welke digitale middelen klaar moeten worden gezet op het bureaublad;
- kunnen beschikken over een digitaal schoolbord;
- gebruik kunnen maken van een computerlokaal;
- openstaan voor of bekend zijn met taalverwervingsdidactiek;
- enthousiasme en relaties met leerlingen kunnen opbouwen.

9. Didactiserend

Behalve dat het leerplan gericht is op taal- en kennisverrijking bij leerlingen, willen we leerkrachten en docenten laten ervaren dat geïntegreerd zaakvakonderwijs de leeropbrengst verhoogt. Onze verborgen doelstelling was dat leerkrachten en docenten die de OTV-lessen verzorgen, gemerkt of ongemerkt, de geïntegreerde werkwijze en de *formats* zouden gaan toepassen tijdens de reguliere lessen. Het uiteindelijke doel is dat de OTV-lessen fungeren als een vliegwiel en een didactische verandering op gang brengen in de school. Bij lesobservaties is dat ook gebleken en tijdens klankbordbijeenkomsten vertellen leerkrachten en docenten enthousiast dat ze tijdens de reguliere les instrumenten gebruiken die in het leerplan worden aangereikt.

De modules worden in licentie uitgegeven door M. Kaatee Onderwijs en Taaladvies BV.

Meer informatie: www.kaatee.com/blog/.

Referenties

- Harvey, S. & A. Goudvis (2000). *Strategies that Work. Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Land, J. (2010). *Zwakke lezers, sterke teksten*. Utrecht: proefschrift Universiteit van Utrecht.
- Vernooy, K. (2010). "Elk kind een lezer!" In: *Vakwerk*, jg. 5, nr. 7, p. 20-24.

Ronde 7

Sofie Jonckheere
Regionaal Integratiecentrum Foyer, Brussel
Contact: sofie.jonckheere@foyer.be

Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas

1. Inleiding

Talensensibilisering als concept bestaat al tientallen jaren, zij het in diverse benamingen en landen. Als voorloper geldt de beweging *language awareness* in Engeland uit de

jaren 1970, met als bekendste vertegenwoordiger Eric Hawkins. Veel Britse leerlingen bleken taalachterstand te hebben in de moedertaal, toonden weinig interesse voor andere talen en hadden veel vooroordelen ten aanzien van migranten. Daarom wilde die beweging dat het Britse onderwijs op systematische en vakoverstijgende wijze aandacht zou besteden aan het fenomeen taal en dus zou werken aan een overkoepelend taalbewustzijn. Het leidde tot interessante projecten in de jaren 1980, maar zwakte weer af toen de noodzakelijk geachte curriculumwijzigingen uitbleven. In de jaren 1990 echter kregen de ideeën van Hawkins en anderen elders in Europa een nieuw elan en al snel werd talensensibilisering verspreid over heel Europa.

2. Wat is talensensibilisering?

Talensensibilisering brengt leerlingen via speelse en motiverende activiteiten in contact met verschillende talen en bevordert zo hun openheid en gevoeligheid voor die talen. Door een groeiend inzicht in taal als fenomeen, in hoe taal functioneert en door gelijkenissen en verschillen tussen talen en culturen op te sporen, ontwikkelen de leerlingen langzamerhand een metalinguïstisch bewustzijn en een referentiekader dat hen kan helpen bij het leren van vreemde talen, het verkennen van andere culturen en bij het verder perfectioneren van hun moedertaal. Leerlingen ontwikkelen meer openheid en respect voor andere talen en culturen, maar krijgen door de taal- en cultuurverschillen ook een rijker en vollediger zelfbeeld. Anderstalige leerlingen worden bevestigd in hun identiteit en gaan precies daardoor op hun beurt meer open staan voor het Nederlands en onze cultuur.

Talensensibilisering onderscheidt zich duidelijk van taalinitiatie, ook al zijn er in de praktijk heel wat raakpunten, bijvoorbeeld op het vlak van de methodiek. Taalinitiatie is gebonden aan een welbepaalde taal en is een eerste stap in het leren van die taal. Zo kan je in de kleuterklas bijvoorbeeld werken rond taalinitiatie Frans. De kleuters worden dan op een speelse manier in contact gebracht met het Frans door onder meer Franse liedjes te zingen, het onthaal in het Frans te laten verlopen of door elkaar een gelukkige verjaardag te wensen in het Frans. Ze worden als het ware ingewijd in het Frans, vandaar de term initiatie. Zo raken ze vertrouwd met het Frans en kunnen ze die taal later gemakkelijker leren. Bij talensensibilisering is het echter niet rechtstreeks de bedoeling om een taal te leren, maar om via talen iets te leren *over* talen. Het gaat dus per definitie om meerdere talen. De leerlingen ontdekken op een speelse, maar gestructureerde manier allerlei aspecten van talen wat hen uiteindelijk zal helpen om talen te leren – ook het Nederlands – en waardoor ze tegelijkertijd meer open zullen staan voor talen. Het belang daarvan kan nauwelijks overschat worden in de huidige context van multiculturaliteit en globalisering die zijn weerspiegeling vindt in een grote diversiteit binnen de schoolmuren. Maar ook voor homogeen Nederlandstalige groepen is het belangrijk goed voorbereid te worden op die realiteit.

3. Doelen

Het doel van talensensibilisering is drieërlei. Het belangrijkste doel is het werken aan *attitudes*, namelijk het creëren van openheid en interesse voor talen, en zo ook voor culturen. Op een speelse manier met talen in contact te komen, kan leerlingen motiveren om die talen te leren en kan hun nieuwsgierigheid en interesse in andere culturen wekken. Ze krijgen plezier in talen leren en vinden andere culturen steeds minder vreemd. Taal is immers hét communicatiemiddel en de toegangspoort bij uitstek tot een cultuur. Talensensibilisering is dus zowel voor taalhomogene als voor taalheterogene groepen verrijkend. In multiculturele klassen kan aandacht voor elkaars taal bovendien een sterk bindmiddel zijn. Voor anderstalige leerlingen is aandacht voor hun moedertaal een bevestiging van een belangrijk element van hun identiteit waardoor hun zelfwaardering en leermotivatie – niet in het minst voor het Nederlands – sterk toeneemt.

Een tweede doel is *kennis verwerven*. Door talensensibilisering krijgen leerlingen meer inzicht in andere talen en culturen. Ze leren bijvoorbeeld dat je niet in elke taal van links naar rechts schrijft, dat niet alle talen dezelfde lettertekens gebruiken, dat er heel veel verschillende feesten zijn maar dat die vaak heel wat gemeen hebben, dat veel talen woorden uit het Nederlands gebruiken... De confrontatie met andere talen doet leerlingen bovendien nadenken over hun eigen taal waardoor de kennis van de eigen taal wordt versterkt. Voor cultuur geldt net hetzelfde. Het is pas in het contact met andere culturen dat je ten volle ontdekt hoe je eigen cultuur in elkaar zit. Talensensibilisering laat je dus niet alleen andere talen en culturen ontdekken, maar leert je ook meer over je eigen taal en cultuur.

Een derde doel is *werken aan taalvaardigheden*. Enerzijds gaat het dan over metavaardigheden die het leren van talen en het communiceren bevorderen. Als je omgaat met verschillende talen, wordt het immers gemakkelijker om te communiceren met mensen die die talen spreken. Als je in de klas bijvoorbeeld over talenfamilies geleerd hebt en al een aantal keer Frans en Spaans gehoord hebt, wordt het allicht iets gemakkelijker om ook een woordje te begrijpen als je iemand Italiaans hoort spreken. Daarnaast wordt ook de moedertaal versterkt door talensensibilisering. Door bijvoorbeeld de meervoudsvormen te onderzoeken in verschillende talen ontdekken leerlingen de verscheidenheid aan regels en de taalgebondenheid van die regels waardoor ze de regels voor het Nederlands herontdekken, beter begrijpen en bewuster onthouden.

4. Besluit

Leerkrachten stellen zich vaak de vraag hoe ze best kunnen omgaan met de taaldiversiteit in hun klas en hoe ze hun leerlingen best kunnen voorbereiden op een multicul-

turele samenleving waarin mensen respect opbrengen voor elkaars taal en cultuur. Talensensibilisering biedt hierop een positief antwoord. Leerlingen ontwikkelen dankzij talensensibilisering een positieve attitude ten opzichte van talen. Ze doen kennis op over andere talen en werken aan hun communicatieve vaardigheden en taalvaardigheden. Binnen elk vak kan op een talensensibiliserende manier gewerkt worden en dat zowel in taalhomogene als in taalheterogene groepen.

Leerkrachten die zelf talensensibiliserend materiaal willen ontwikkelen, doen er goed aan om ervoor te zorgen dat er inductief gewerkt wordt, dat leerlingen zelf kunnen ontdekken waar de materialen over gaan, dat ze veel in groepen kunnen werken, dat ze vakoverschrijdend werken en dat de activiteiten passen binnen het curriculum. De materialen worden idealiter voorzien voor taalhomogene als taalheterogene klassen, zodat iedereen er mee aan de slag kan.

Referenties

- Bernaus, M., A. Furlong, S. Jonckheere & M. Kervran (2011). *ConBaT+: Content Based Teaching + plurilingual and pluricultural awareness*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bernaus, M., A. Furlong, S. Jonckheere & M. Kervran (2011). "A pedagogy for plurilingualism/culturalism in content: an overview". In: *Réflexions*. Canadian Association of Second Language Teachers.
- Candelier, M. (2003). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boek - Duculot.
- Candelier, M. (2004). *Janua Linguarum – La Porte des Langues – L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jonckheere, S. (2007). 'Proverbs. Comparing proverbs in different languages and cultures'. In: M. Bernaus, A.I. Andrade, M. Kervran, A. Murkowska & F.T. Sáez. *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jonckheere, S., H. De Doncker & H. De Smedt (2009). *Talen op een kier. Talensensibilisering voor het basisonderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Jonckheere, S. (2011). "Talensensibilisering in het basisonderwijs: Op een positieve manier omgaan met talen in de klas". In: *Tijdschrift Taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, jg. 2, nr. 3, p. 34-41.

Kervran, M., S. Jonckheere & A. Furlong (2008). 'Langues et éducation au plurilinguisme: principes et activités pour la formation des enseignants'. In: M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer & M-T. Vasseur. *Conscience du plurilinguism, Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Ronde 8

Heleen Strating

Expertisecentrum Nederlands

Contact: h.strating@taalonderwijs.nl

Aandacht voor taalontwikkeling bij wetenschap- en techniekonderwijs in het primair onderwijs

1. Inleiding

Een kwaliteitsslag maken met het taalonderwijs op de basisschool en impulsen geven aan kwalitatief goed onderwijs in wetenschap en techniek zijn twee zaken die al een aantal jaren volop in de belangstelling staan van beleidsmakers, opleiders en (aankomende) professionals in het primair onderwijs (po). Het Expertisecentrum Nederlands heeft die twee onderwerpen met elkaar gecombineerd bij de ontwikkeling van de *web-based*, multimediale leeromgeving www.interactiefonderzoeken.nl. Veel (aankomende) leerkrachten in het po realiseren zich niet direct dat ook in de technieklessen die ze geven de nodige kansen voorbijkomen om (ongemerkt) te werken aan de taalvaardigheid van de leerlingen. De leeromgeving biedt de gebruikers authentieke videofragmenten (met bijbehorende commentaren en kijkwijzers), uitgewerkte lessenreeksen en overige achtergrondinformatie. De principes van onderzoekend en ontdekkend leren door leerlingen van groep 1 tot en met 8 worden gecombineerd met de principes van interactief taalonderwijs. Hieronder wordt dat kort toegelicht met gebruikmaking van achtergrondinformatie van de leeromgeving www.interactiefonderzoeken.nl.

2. Onderzoekend en ontwerpend leren

Het primaire doel van onderzoekend en ontwerpend leren (OOL) is het stimuleren en ontwikkelen van een wetenschappelijke houding van leerlingen (Van Graft & Kemmers 2007). Bij OOL verdiepen leerlingen zich langdurig en interactief, vanuit hun eigen vragen, als 'onderzoeker' en 'ontwerper' in een concept. Onderzoeken en ontwerpen zijn daarbij geen doel op zich, maar een manier van werken die vanuit de nieuwsgierigheid en verwondering leerlingen (samen) laat waarnemen, nadenken,

handelen en reflecteren.

Ontwerpen en onderzoeken zijn vergelijkbare processen. Bij beide worden inhoudelijke kernconcepten en (technische) inzichten opgedaan. Een belangrijk onderscheid tussen de twee is dat bij onderzoeken de vraag naar kennis centraal staat en bij ontwerpen de vraag naar een product een belangrijke rol speelt. Vertaald naar het basisonderwijs betekent dat dat (natuur)wetenschapsactiviteiten gekenmerkt worden door onderzoek doen (bijvoorbeeld: ‘Wat heeft de tuinkers nodig om te groeien?’) en techniekactiviteiten door ontwerpen en construeren (bijvoorbeeld: ‘Bouw een brug die open kan voor schepen’). Zowel onderzoeken als ontwerpen kunnen als activerende werkvormen worden gezien, waarbij dezelfde wetenschappelijke houding aangesproken wordt (Van Graft & Kemmers 2007). Echter, de context bij ontwerpend leren verschilt aanzienlijk van de context bij onderzoekend leren en spreekt hoogstwaarschijnlijk andere leerlingen aan. Leerlingen die wellicht niet uitgedaagd worden door een vraag naar een abstract begrip (‘waardoor drijft iets?’), worden dat misschien wel door een vraag naar het ontwerpen van een concreet product (‘maak een boot die 40 knikkers kan dragen’).

Onderzoekend leren kan als een cyclus worden voorgesteld die uit zeven stappen bestaat (Van Graft & Kemmers 2007). Die zeven stappen laten zien dat de didactiek van onderzoekend leren verder gaat dan informatie opzoeken. Vanuit didactisch perspectief is er nadrukkelijk aandacht voor een wetenschappelijke houding die hand in hand gaat met *hands-on* activiteiten. De leerlingen worden gestimuleerd om zich te gedragen en te handelen als nieuwsgierige, kritische onderzoekers. De zeven stappen zijn de volgende:

1. confrontatie/introductie;
2. verkennen;
3. opzetten van een experiment;
4. uitvoeren van een experiment;
5. concluderen;
6. presenteren van resultaten;
7. verdiepen en verbreden.

In de opleidingscontext van de pabo's is het vergelijkbare vijfstappenmodel van De Vaan & Marell (2006) breed ingezet als didactisch ontwerpmodel. De vijf stappen zijn de volgende:

1. confrontatie en introductie;
2. spontane verkenning;
3. onderzoek en vastleggen van resultaten;
4. rapportage en communicatie;
5. verbreding en verdieping.

2. Kansen voor taalontwikkende interactie

OOL biedt door de interactieve aanpak uitstekende aanknopingspunten om de taalvaardigheid van leerlingen op een hoger plan te brengen. De abstracte schooltaal van de zaakvakken wordt door de leerlingen vaak als moeilijk ervaren, waardoor het een struikelblok vormt om de vakinhoud te begrijpen. Door bewust met het taalaanbod tijdens de les om te gaan, leren de leerlingen enerzijds de abstracte schooltaal te verwerven en complexere taalfuncties te gebruiken en anderzijds worden ze hierdoor geholpen om de lesstof beter te begrijpen zodat ze er meer van opsteken: winst aan twee kanten, dus!

Gesprekken moeten een bepaalde kwaliteit hebben om de taalontwikkeling op gang te kunnen brengen. Dat betekent dat ze de juiste ingrediënten moeten bevatten voor een optimale taalontwikkeling: goed en begrijpelijk taalaanbod en adequate feedback van de leerkracht en van klasgenoten, maar ook voldoende ruimte en gelegenheid voor eigen taalproductie van de leerling. Het aanbod vanuit de leerkracht, de productie door de leerling en de feedback van de leerkracht moeten in balans zijn.

In traditionele, gangbare leergesprekken op school stellen leerkrachten vaak de vragen en geven leerlingen antwoorden. Dat vindt plaats in een 1-op-1 setting. Om meer gelegenheid voor taalontwikkeling te creëren, kunnen leerkrachten hun rol in de leergesprekken anders invullen. Er zijn twee belangrijke strategieën die de leerkracht kan inzetten:

1. ruimte scheppen;
2. de juiste vragen stellen (voor een uitgebreide praktische uitwerking, zie de 'CombiList' van Damhuis e.a. 2004).

Wat dat tweede betreft, kan de leerkracht allereerst zelf proberen om het aantal (gesloten) vragen tot een minimum te herleiden en vooral open vragen te stellen. Schep daarbij ruimte voor eigen bijdragen van de leerlingen in plaats van vragen en antwoorden tussen leerkracht en leerling, 1-op-1, heen en terug te kaatsen. Denk hierbij aan herformuleren of samenvatten van leerling-uitingen, maar ook aan luisterresponsen, zoals korte instemming en be- of verwondering uiten. Ook kan de leerkracht in plaats van vragen te stellen, andere middelen inzetten om leerlingen te stimuleren om zelf en op eigen initiatief te praten.

Ten tweede dient ook aandacht te zijn voor wat betreft de keuze van de vragen. Zeker bij de zaakvakken zijn vragen onontbeerlijk om gesprekken voldoende diepgang te geven. Niet alle soorten vragen zijn even geschikt. Wanneer de leerkracht op een zinvolle manier vragen stelt die veel eigen inbreng van de leerlingen uitlokken, schept hij een geschikte leeromgeving voor taalgericht onderzoekend en ontwerpend leren. Denk hierbij aan vragen naar het 'hoe' in plaats van het 'waarom' en aan (door)vragen naar

ervaringen van leerlingen; vragen die een beroep doen op meer complexe taalfuncties en een hogere orde van denken bij leerlingen.

3. Stimuleren van complexe cognitieve taalfuncties en hogere orde denken

De leerkracht neemt bij OOL de rol aan van begeleider en ondersteuner op en probeert leerlingen uit hun tent te lokken zodat zij, en niet de leerkracht zelf, de (onderzoeks)vragen gaan stellen en met redeneringen komen. De verwevenheid van taal en denken komt hierbij steeds naar voren. Op een hoger abstractieniveau denken, vraagt ook om het inzetten van complexe cognitieve taalfuncties, zoals vergelijken, redeneren en concluderen (Verhallen & Walst 1996).

Sociale taalfuncties:

- zelfhandhaving
- zelfsturing
- sturing van anderen (directief)
- structurering

Cognitieve taalfuncties:

Gecontextualiseerd (hier en nu) versus Gedecontextualiseerd (verleden, toekomst)

- rapporteren:
 - benoemen (etiketteren)
 - beschrijvingen (details)

Eenvoudige cognitieve functies

Complexe cognitieve functies

- vergelijken
- redeneren:
 - chronologisch ordenen
 - concluderen
 - verwoorden van middel-doelrelatie
 - verwoorden van oorzaak-gevolgrelatie
 - probleem oplossen
- projecteren
- fantaseren

Figuur 1: Schema – overzicht taalfuncties (Verhallen & Walst 1996).

Vanaf ‘vergelijken’ spreken we van complexe cognitieve taalfuncties, omdat hierbij meer ingewikkelde denkprocessen onder woorden worden gebracht. Benoemen en beschrijven zijn de meest eenvoudige cognitieve functies. Het zijn echter wel de taalfuncties die vaak aan bod komen in interacties met minder taalvaardige en jonge leerlingen. Maar juist voor de taalontwikkeling is het nodig dat leerlingen de kans krijgen om meer complexe functies te verwoorden.

Voor een leerkracht is het soms lastig om na te gaan of een leerling een denkproces wel, niet of gebrekkig onder woorden kan brengen. Complexe taalfuncties zijn vaak te herkennen aan het gebruik van verbindingswoorden, zoals ‘omdat’, ‘want’, ‘dus’, ‘als...dan’. Maar kinderen die dat soort taal nog aan het leren zijn, gebruiken soms nog geen verbindingswoord of nog niet het ‘juiste’ woord. Toch kunnen ook jonge kinderen al complexe taal gebruiken als ze in een goed gesprek betrokken zijn. Het zijn misschien niet allemaal grammaticaal correcte zinnen van de leerlingen, maar het gaat er vooral om dat de leerling zijn bedoelingen kan overbrengen.

Leerkrachten kunnen gebaat zijn bij het voorbereiden van leergesprekken bij natuurwetenschap en techniek door van tevoren te bedenken wat voor soort bijdragen ze zelf kunnen leveren om de interactie gaande te houden (heel open vragen, stimulerende opmerkingen, voor noodgevallen een gerichte vraag...) en ook om na te gaan of de geplande activiteit voldoende aanleiding geeft voor het gebruik van complexe cognitieve taalfuncties. Notities vooraf kunnen daarbij helpen: wat voor dingen kunnen aan de orde komen? Met wat voor bijdragen kan ik complexe taalfuncties uitlokken? De voorbereiding is dan in zoverre handig dat de leerkracht een repertoire van soorten vragen en reacties tot zijn beschikking krijgt die hij, afgestemd op de actuele loop van het gesprek, kan inzetten.

Referenties

- Damhuis, R., A. de Blauw & N. Brandenburg (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- De Vaan, E. & J. Marell (2006). *Praktische didactiek voor natuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van Graft, M. & P. Kemmers (2007). *Onderzoekend en Ontwerpend Leren bij Natuur en Techniek*. Enschede: SLO.
- Verhallen, M., & R. Walst (1996). ‘Taalfuncties’. In: R. Appel, F. Kuiken, & A. Vermeer. *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief, p. 89-100.

2. Lerarenopleiding Basisonderwijs

Stroomleiders

Hilde Van den Bossche (KaHo Sint-Lieven)

Nanke Dokter (Pabo Fontys)

Christine Kemmeren

Hogeschool Edith Stein/Universiteit Twente

Contact: *kemmeren@edith.nl*

Communiceren met verstand van zaken. Hoe verbind je kennis en vaardigheden op hbo-niveau in de lerarenopleiding?

In de Nederlandse lerarenopleidingen voor basisonderwijs is een constant debat gaande over de plaats van conceptuele kennis in het curriculum en hbo-niveau. Wij gaan in op de vraag: Hoe leren studenten nu eigenlijk professioneel handelen op basis van flexibel inzetbare kennis?

In deze workshop laten we een voorbeeld zien van een curriculumontwerp voor 'Communiceren met ouders' (een onderdeel van de SBL-competenties¹). Van studiejaar één tot vier werken pabo-studenten aan dit onderwerp, onder andere met behulp van videocases, zelfgemaakte videobeelden en een digitale *concept map*. Het flexibel toepassen van een theoretisch begrippenkader om praktijksituaties te analyseren en het verbeteren van vaardigheden zijn belangrijke leerdoelen. We streven ernaar om een theoretisch begrippenkader structureel te verbinden aan het eigen professionele handelen. Lukt dat met een dergelijke opzet?

Natuurlijk is er alle ruimte voor discussie, bijvoorbeeld over de relatie tussen kennis en handelen, over de praktische randvoorwaarden voor implementatie in je eigen opleiding, over de (wetenschappelijke) achtergrond van deze opzet...

¹ Sinds augustus 2006 is de wet op beroepen in het onderwijs (kortweg: wet BIO) van kracht). In die wet staat onder andere aan welke bekwaamheden het personeel in het onderwijs aan moet voldoen. De bekwaamheidseisen zijn opgesteld door de beroepsgroep zelf, onder de regie van de Stichting Beroepskwaliteit Leerkrachten. Die eisen worden ook wel de SBL-competenties genoemd. Ze beschrijven onder meer de kennis, houding en vaardigheden die nodig zijn om een kwalitatief goede leerkracht te kunnen zijn.

Jo Van den Hauwe (a) & Bart van der Leeuw (b)

(a) ELANT

(b) SLO

Contact: jo.vandenhauwe@scarlet.be

b.vanderleeuw@slo.nl

bijVoorbeeld: Exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool

1. Inleiding

In de lerarenopleidingen basisonderwijs hebben zich de afgelopen decennia allerlei vernieuwingen voltrokken. Zo is het curriculum geëvolueerd van ‘vakgericht’ naar ‘thematisch’ en/of ‘competentiegericht’. Daardoor is de vakdidactiek, zeker in de uitgesproken thematische of competentiegerichte curricula, onder druk komen te staan. Vakdocenten in de opleiding kregen steeds minder onderwijstijd toebedeeld om aanstaande leraren voor te bereiden op de inhoudelijke en didactische aspecten van de schoolvakken. Dat heeft in Nederland, voor het vak taal/Nederlands, onder andere geleid tot een maatschappelijke discussie over de kwaliteit van aankomende leraren basisonderwijs: beheersen ze het Nederlands nog wel voldoende om het goede voorbeeld te kunnen zijn voor hun leerlingen? Beschikken ze nog wel over voldoende vakdidactische deskundigheid (van der Leeuw 2010)? Ook in Vlaanderen gaat veel beleidsaandacht naar de kwaliteit van het taalonderwijs en naar de taalcompetenties van (aanstaande) leraren. Zie bijvoorbeeld de recente talennota van de Vlaamse minister van onderwijs (Smet 2011).

Inmiddels is in Nederland de *Kennisbasis Nederlandse taal* voor de pabo van kracht. Ook voor Vlaamse lerarenopleidingen basisonderwijs gaat het om een waardevol document om de invulling van het curriculum richting te geven (Van den Hauwe 2010).

In deze bijdrage doen we een voorstel om de impact van de kennisbasis en een aantal andere beleidsdocumenten (*Referentiekader Taal* in Nederland en de eindtermen Nederlands in Vlaanderen) te vertalen naar een vernieuwde, geïntegreerde opleidingsdidactiek voor het vak Nederlands in de lerarenopleidingen basisonderwijs.

2. Handboeken voor taaldidactiek

Recente handboeken (o.a. Daems e.a. 2004; Huizinga & Robbe 2009; Paus e.a. 2010) voor taaldidactiek integreren de nieuwe inzichten in taalonderwijs, zoals blijkt uit dit citaat uit *Portaal* (Paus 2010): “*Portaal* is een boek waarin alle inhouden op het gebied van taal en taaldidactiek aan de orde komen die studenten van de pabo nodig hebben om goed taalonderwijs te geven en om onderwijs met Nederlands als voertaal te geven. Er is aangesloten bij de Kennisbasis Nederlandse taal”. Maar wat betreft hun opzet zijn ze nauwelijks met de tijd meegegaan. In essentie blijven het *tekst*boeken, al dan niet aangevuld met opdrachten aan de hand waarvan de student de inhoud zelfstandig kan verwerken. Aanwijzingen over hoe de lerarenopleider zijn studenten daarbij kan ondersteunen, ontbreken.

De nood aan dergelijke opleidingsdidactische ondersteuning wordt echter steeds groter. Hoe krijgt de docent Nederlands het voor elkaar om in de schaarse contacttijd de inhoud van een dergelijk handboek in te plannen en er daarnaast ook nog voor te zorgen dat studenten voldoende aan het eigen taalgebruik werken en gaan beschikken over professionele taalvaardigheid? Ons antwoord op die vraag hebben we ‘exemplarische opleidingsdidactiek’ genoemd.

3. Wat is exemplarische opleidingsdidactiek

Exemplarische opleidingsdidactiek bestaat uit een aantal begeleide en een aantal zelfstandige activiteiten.

begeleid	Zelfstandig
1. Uitvoeren taalactiviteit	
2. Nadenken over de voorbeeldles	
	3. Theoretische verdieping
	4. Transfer naar praktijk
	5. Taalvaardigheid student
6. Feedback	

Figuur 1: Activiteiten bij exemplarische opleidingsdidactiek.

We lopen de zes stappen van exemplarische opleidingsdidactiek één voor één langs.

1. Uitvoeren taalactiviteit:

Onder begeleiding van de opleider voeren de studenten een taalactiviteit uit. Het gaat om taalactiviteiten die bruikbaar zijn voor de basisschool, gestoeld op moderne taaldidactische inzichten. De inhoud en het materiaal van de taalactiviteit zijn echter aangepast aan het niveau van de studenten. Op die manier blijft de werkvorm authentiek en kunnen de studenten deze niet zomaar kopiëren in hun eigen praktijk.

2. Nadenken over de voorbeeldles:

Na afloop van de les denken de studenten na over de taalactiviteit van de voorbeeldles. Bedoeling is dat ze daarbij, met hulp van de opleider, de onderliggende taaldidactische aanpak herkennen en doorgronden. Dat kan op verschillende manieren: klassikaal gesprek, aan de hand van een individueel vragenblad, door middel van opdrachten die ze moeten uitvoeren...

Na het voorbeeld en het nadenken daarover houdt de directe bemoeienis van de opleider even op. Hij geeft de studenten instructie om zelfstandig aan het werk te gaan met een aantal opdrachten. Het betreft opdrachten over de theorie, de transfer naar de praktijk en de taalvaardigheid van de student.

3. Theoretische verdieping:

De voorbeeldles wordt nogmaals gepresenteerd, nu als een serie casussen: gebeurtenissen in de les waarover je allerlei vragen kunt stellen. Door middel van die vragen worden studenten uitgedaagd om de voorbeeldles te analyseren met behulp van de taaldidactische theorie uit de *Kennisbasis Nederlands* voor de pabo.

4. Transfer naar praktijk

Het uiteindelijke doel is dat een student in staat is om zelf taallessen te ontwerpen, gebaseerd op de voorbeeldles en de theoretische kennis die is aangereikt. Daartoe bieden we naar aanleiding van elke voorbeeldles drie typen opdrachten aan:

- *receptieve opdrachten (bekijken en vergelijken)*: opdrachten waarbij de studenten het voorbeeld vergelijken met materiaal uit schoolboeken en/of met observaties in de praktijk, met als doel de elementen uit de *Kennisbasis*, aangeboden in de theoretische verdieping, te herkennen;
- *aspectopdrachten (onderdelen onder de loep)*: opdrachten waarbij de studenten de kans krijgen om te oefenen op een of meer aspecten uit de voorbeeldles;
- *productieve opdrachten (eigen les ontwerpen)*: opdrachten waarbij de studenten de voorbeeldles herontwerpen voor hun stagepraktijk.

5. Taalvaardigheid student:

Goed taalonderwijs stelt hoge eisen aan de eigen taalvaardigheid van de beginnende

de leraar. Binnen een exemplarische opleidingsdidactiek wordt die link duidelijk, doordat elke voorbeeldles een taalactiviteit is op het niveau van de studenten. Voor de student expliciteren we het verband tussen de voorbeeldlessen en de eigen taalvaardigheid aan de hand van drie referentiewerken: *Dertien doelen in een dozijn* (Paus e.a. 2006), het Nederlandse *Referentiekader Taal Niveau 4F* en de Vlaamse eindtermen derde graad secundair onderwijs. Op basis van die referentiewerken bieden we de student eenvoudige hulpmiddelen aan om zichzelf te beoordelen ten aanzien van de vereiste taalvaardigheden. We suggereren ook een manier van werken indien hij zich wenst te verbeteren. Concreet oefenmateriaal moet de student echter in andere bronnen zoeken.

6. Feedback

Bij het geven van feedback komt de opleider weer in beeld. Feedback op het geleverde werk ('theorie', 'transfer' en 'taalvaardigheid') is noodzakelijk om studenten vooruit te helpen in de ontwikkeling van hun vakmanschap op het gebied van taalonderwijs.

4. Exemplarische opleidingsdidactiek in het boek *bijVoorbeeld*

Onze opvatting over exemplarisch werken hebben we, samen met drie collega-auteurs uit Nederland en Vlaanderen concreet gemaakt in het boek *bijVoorbeeld*. *bijVoorbeeld* bestaat in de eerste plaats uit een werkboek voor studenten, maar biedt ook een handleiding voor opleiders. De *Kennisbasis Nederlandse taal* voor de pabo en een aantal andere referentiewerken, zoals de eindtermen Nederlands (basisonderwijs en derde graad secundair onderwijs) vormen een derde onderdeel.

Naast een boek is er ook een digitale docentenhandleiding. De digitale docentenhandleiding bevat naast de stappenplannen voor het uitvoeren van alle voorbeeldlessen, ook al het benodigde materiaal dat daarvoor nodig is. Als je de voorbeeldles letterlijk uitvoert, heb je als opleider weinig voorbereidingstijd nodig. De referentiewerken vinden de studenten op de studentenwebsite bij het boek.

Referenties

- Daems, F., K. Van den Branden & L. Verschaffel (red.) (2004). *Taal verwerven op School. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- 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: *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jg. 31, nr. 3, p. 5-11.

- Van der Leeuw, B. & J. van den Hauwe (red.) (2011). *bijVoorbeeld. Exemplarische opleidingsdidactiek voor taalonderwijs op de basisschool*. Bussum: Coutinho.
- Van den Hauwe, J. (2010). 'De betekenis van de Kennisbasis Nederlands (pabo) voor Vlaanderen'. In: D. Van Hoyweghen (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn, p. 313-320.
- Huizenga, H. & R. Robbe (2009). *Taalonderwijs ontwerpen. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- 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.
- Paus, H. (red.) (2010). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Coutinho: Bussum.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen. Conceptnota*. Brussel: Ministerie van Onderwijs.
(online raadpleegbaar op www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/doc/Talenna_2011.pdf).

Ronde 3

Barbara van der Linden
Fontys Fydes
Contact: b.vanderlinden@fontys.nl

Op Woordenjacht: creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding

1. Inleiding

Kinderen zijn echte woordenkrachtpatsers. Al vroeg na hun geboorte begint hun woordenschatmotor te draaien, om daar een leven lang mee door te gaan. Als leerlingen op vierjarige leeftijd de basisschool binnenkomen, kennen ze al de betekenis van duizenden woorden. Hoe zijn zulke jonge kinderen tot zo'n gigantische prestatie in staat? En hoe kunnen we in het basisonderwijs ook nog gebruikmaken van dat geweldige vermogen van kinderen om snel en effectief woorden te verwerven?

Bij dat leren zijn drie uitgangspunten te onderscheiden: 'labelen', 'categoriseren' en 'netwerkopbouw' (Nelson 1996; Elbers & Van Loon-Vervoorn 2000; Aitchison 2002).

Die succesvolle uitgangspunten uit de vroege eerste-taalverwerving zien we terug in de huidige woordenschatdidactiek op de basisschool. Hieronder noemen we een zestal vertalingen van die uitgangspunten die in solide woordenschatonderwijs terug moeten komen (Kienstra 2003):

1. maak van je lokaal een rijke leeromgeving;
2. wees consequent in het herhaald aanbieden van woorden in verschillende contexten;
3. benoem verschillende aspecten van een nieuw woord;
4. bied woorden aan in een sociale, interactieve context;
5. maak relaties tussen woorden zichtbaar;
6. doe hardop denkend een aantal leerstrategieën voor.

De zes adviezen maken het woordenschatonderwijs erg krachtig.

Het gedachtegoed van *Op Woordenjacht* is gebaseerd op de bovenstaande adviezen en is uitgewerkt in drie kernonderdelen die hieronder zullen worden toegelicht:

- woordenschatroutines;
- grafische modellen;
- coöperatieve werkvormen.

2. Waarom Woordenschatroutines? Over de kracht van routines: ons brein zoekt naar patronen

In het onderwijs wordt gebruikgemaakt van routines: vaste, steeds terugkerende activiteiten of werkvormen die voor de kinderen herkenbaar en zichtbaar aanwezig zijn (bijvoorbeeld de dagopening, fruit eten...). Een routine is een effectieve manier om de ontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Uit onderzoek naar de werking van de hersenen en leren komt naar voren dat het brein altijd op zoek is naar patronen (Hyerle & Yeager 2007). Werken met een routine, maar ook werken met grafische modellen, biedt kinderen een patroon dat elke keer herkenbaar op dezelfde manier verloopt.

De kracht van routines zit in die bekendheid en herhaling. Door gebruik te maken van een steeds terugkerende werkwijze krijgen kinderen zicht op het verloop van die werkwijze. Doordat kinderen geen aandacht meer hoeven te besteden aan de vorm waarop het onderwijs wordt aangeboden, kunnen ze hun aandacht volledig richten op de inhoud. Hierdoor pikken ze veel meer van de inhoud op. Daarnaast zorgt werken met routines ervoor dat de onderwijstijd effectiever wordt gebruikt. De organisatie en het klassenmanagement vragen weinig tijd en aandacht, omdat ook die zaken zowel bij de leerkracht als bij de kinderen reeds bekend zijn. Voorwaarde is wel dat de routine tijdens het jaar op meerdere momenten wordt ingezet.

Vaak zijn routines herkenbaar aan specifiek materiaal dat erbij gebruikt wordt. De leerlingen herkennen het materiaal en dat lokt bepaalde handelingen, reacties en interacties uit. Zo spreken het spelbord van 'draai maar raak' en het werkblad bij 'de woordenposter' voor zichzelf. Als men al wat langer met een routine werkt, is het belangrijk die routine te onderhouden, te verdiepen en te verbreden. Bij het onderhouden is het belangrijk dat de routine na enige tijd opnieuw en op een gevarieerde manier onder de aandacht van de kinderen wordt gebracht om ze opnieuw enthousiast te maken. Bij verdieping en verbreding gaat het erom dat een routine wordt uitgebouwd met extra activiteiten.

In het boek *Op Woordenjacht* staan praktische beschrijvingen van een aantal effectieve woordenschatroutines o.a. 'de praatplaat', 'woordenschatmonster', 'draai maar raak' en 'de woordenschatdoosjes'.

3. Waarom grafische modellen? Over de kracht van grafische modellen: Eén beeld zegt meer dan duizend woorden.

Een beeld is heel geschikt om de woordenschat te stimuleren. Werken met grafische modellen heeft positieve effecten op de leerprestaties van kinderen (Marzano 2009). Maar wat is nu precies een grafisch model? Een grafisch model is een schema waarin staat wat bepaalde begrippen met elkaar te maken hebben. Je kunt bijvoorbeeld met 'de woordentrap' schematisch aangeven welke kleine betekenisverschillen er tussen bepaalde begrippen zitten (*koud-lauw-warm*). Bij 'de woordenparaplu' gaat het altijd om heel specifieke kenmerken van een woord: je kunt er bijvoorbeeld duidelijk mee maken dat de woorden die onder de categorie 'vervoersmiddelen' horen, verschillende eigenschappen met elkaar gemeen hebben. De kracht van het grafische model zit in het feit dat leerlingen in één oogopslag zien hoe een aantal woorden met elkaar verbonden is. Bovendien blijkt uit de praktijk dat de grafische modellen die we bespreken heel gemakkelijk toepasbaar zijn: de leerlingen weten meteen wat van hen verwacht wordt op het moment dat een grafisch model ter tafel komt en als leerkracht kan je de grafische modellen zonder veel moeite inpassen in de dagelijkse lespraktijk.

Om te laten zien hoe krachtig een grafisch model kan zijn, maken we even een uitstapje naar de werking van de hersenen. De filters in onze hersenen zorgen ervoor dat we (onbewust) aan bepaalde prikkels wel aandacht geven en aan andere prikkels niet. Zodra iets ons emotioneel raakt of betekenis voor ons heeft, richten we onze aandacht op die prikkels en gebeurt er iets met de binnengekomen informatie (Hyerle & Yeager 2007). Hiermee is ook het belang van een rijke leeromgeving verklaard: hoe meer een kind geraakt wordt door de omgeving, hoe meer het kind leert. Om dezelfde reden hechten we groot belang aan het activeren van voorkennis. Tijdens het activeren van de voorkennis raken kinderen emotioneel betrokken en daardoor beklijft nieuwe kennis beter.

Op het moment dat informatie actief herkend wordt in onze hersenen, hebben we nog niet automatisch ook iets geleerd. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen informatie het beste leren en onthouden als verschillende gebieden in de hersenen worden geprikkeld: de talige kant en de visuele kant (Marzano et al. 2008). De talige kant wordt in het onderwijs veel aangesproken. De visuele kant komt in het onderwijs minder vaak aan bod. Daarnaast blijkt dat leerlingen die kennis actief bewerken en verwerken, de informatie ook beter begrijpen en onthouden. Tijdens de bewerking worden verbindingen aangemaakt, waardoor de kennis wordt opgeslagen (Hyerle & Yeager 2007). Werken met grafische modellen komt tegemoet aan het activeren van verschillende gebieden in de hersenen:

- bij 'de woordposter' maken kinderen een tekening van het kernwoord;
- bij 'het beeldwoordenveld' komen allerlei plaatjes en tekeningen om het kernwoord heen te staan;
- bij 'de woordentrap' zien leerlingen letterlijk de kaartjes in de juiste volgorde hangen.

In het boek worden een zestal effectieve grafische modellen beschreven, o.a. ook 'de verzamelplaats', 'de overlapper' en 'het woorddriehoekje'.

4. Waarom coöperatieve werkvormen? Over de kracht van coöperatieve werkvormen: mensen zijn sociale wezens

Hoe komt het dat coöperatieve werkvormen leiden tot betere leerprestaties bij leerlingen? En hoe kunnen coöperatieve werkvormen helpen bij het vergroten van de woordenschat? Mensen zijn sociale wezens. In de sociale contacten tussen mensen is communicatie een belangrijk middel. Communicatie kan zowel mondeling als schriftelijk plaatsvinden. Of er nu mondeling gecommuniceerd wordt of schriftelijk, woorden zijn altijd een essentieel onderdeel. Woorden en begrippen heb je nodig om taal te kunnen begrijpen en om taal te kunnen gebruiken. Ook leren in het algemeen vindt vaak plaats in interactie met anderen, waarbij woorden weer erg belangrijk zijn. Uit hersenonderzoek blijkt dat tijdens het samen leren meer hersendelen actief zijn dan wanneer men alleen leert (Appel e.a. 2005).

Juist in het contact met anderen, in de communicatie over en weer, leren leerlingen hun gedachten onder woorden brengen en ordenen. Doordat andere leerlingen weer net iets anders weten of denken, breiden leerlingen hun eigen kennis uit. Dat is de reden waarom leren met elkaar zo krachtig is, ook bij het leren van woorden.

Uit onderzoek komt naar voren dat leraren hun leerlingen veel minder aan het woord laten komen dan ze zelf denken. Zelfs in kring- en leergesprekken is het vaak de leraar

die het meest aan het woord is. Dat kan voorkomen worden door leerlingen met elkaar in kleine groepjes te laten werken. Alle leerlingen van de groep zijn dan tegelijkertijd bezig met luisteren en spreken, in plaats van één voor één te praten met de leerkracht (Copper e.a. 2003). Door hardop te denken, brengen ze hun gedachten onder woorden.

Er is overeenstemming over het positieve effect van coöperatief leren op de leerprestaties van leerlingen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de overzichtsstudies van Slavin (1995) en van Marzano e.a. (2008). Er is ook eenstemmigheid over de voorwaarden waaraan coöperatief leren moet voldoen, wil het leiden tot betere leerprestaties:

- gelijke deelname;
- individuele verantwoordelijkheid;
- positieve wederzijdse afhankelijkheid;
- simultane (inter)actie.

In het hoofdstuk over coöperatieve werkvormen worden zes werkvormen besproken o.a. 'binnenkring-buitenkring', 'zoek iemand die' en 'TweeVergelijk'.

Referenties

- Aitchison, J. (2002). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers.
- Appel, R., F. Kuiken & A. Vermeer (2005). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Copper, J., W. van Elsäcker, J. High, J. Knijneburg, D. Kopmels & J. Witkam (2003). *Contact: Actief Tweede Taal Leren*. Vlissingen: Bazalt.
- Elbers, L. & A van Loon-Vervoorn (2000). 'Lexicon en semantiek'. In: S. Gillis & A. Schaerlaekens (red.). *Kindertaalverwerving*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Hyerle, D. & C. Yeager (2007). *Thinking Maps*. North Carolina: Thinking Maps Inc.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling. Werkwijzen voor groep 1-4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Marzano, R.J., D.J. Pickering & J.E. Pollock (2008). *Wat werkt in de klas*. Vlissingen: Bazalt.
- Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt op school*. Vlissingen: Bazalt.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Ronde 4

Mienke Droop (a) & Willy van Elsäcker (b)

(a) Expertisecentrum Nederlands

(b) HCO

Contact: M.Droop@taalonderwijs.nl

elsaW@hco.nl

BLIKSEM: Begrijpend Leesinstructie Kan Strategisch én Motiverend

1. Introductie

Een goede leesvaardigheid is van groot belang voor later schoolsucces en voor het kunnen functioneren in de huidige geletterde samenleving. Niet voor niets wordt er in het basisonderwijs veel aandacht aan leesvaardigheid besteed. Ondanks die inspanningen laten diverse studies zien dat een aanzienlijke groep leerlingen het basisonderwijs verlaat met onvoldoende leesvaardigheid (voor een overzicht: zie Bogaert e.a. 2008). Zo rapporteert de Inspectie voor het Onderwijs (2004) dat aan het eind van de basisschool 10% van de leerlingen problemen heeft met technisch lezen. Onderzoek van Hacquebord laat zien dat 20% van de leerlingen in de brugklas moeite heeft om schoolboekteksten te begrijpen (Hacquebord et al. 2004). Recent analyseerde het CPB, op basis van de internationaal vergelijkende studies naar leesvaardigheid van PISA en PIRLS, dat voor leesvaardigheid over de gehele linie sprake is van een dalende trend in scores (CPB 2011).

Hoewel in het basisonderwijs de nodige tijd aan begrijpend lezen wordt besteed, ervaren veel leerlingen en leerkrachten de begrijpend leesmethoden als weinig motiverend. De problemen die genoemd worden zijn: 'de teksten zijn saai en sluiten niet aan bij de beleavingswereld van kinderen', 'de aangeboden strategieën beklijven niet', 'door de veelheid van strategieën zien kinderen door de bomen het bos niet', en 'er is geen transfer naar het lezen van teksten bij de zaakvakken'. Tegen die achtergrond zijn we vanuit het HCO en het Expertisecentrum Nederlands een onderzoek gestart waarin we een nieuwe interventie voor begrijpend lezen hebben ontwikkeld die ook op effectiviteit wordt onderzocht.

2. Achtergronden van De BLIKSEM-aanpak

Begrijpend lezen is een proces waarbij de lezer betekenis construeert op basis van geschreven tekst. Het is een complex proces waarbij ‘lagere orde vaardigheden’ (decoderen) en ‘hogere orde begripsvaardigheden’ met elkaar interacteren. Goede lezers leggen tijdens het lezen voortdurend relaties tussen de tekst en hun eigen kennis. Ze integreren wat ze al weten met de informatie in de tekst en kunnen strategieën om problemen met tekstbegrip op te lossen flexibel inzetten. Een goede decodeervaardigheid, woordenschat en kennis van de wereld helpen de lezer bij het achterhalen van de betekenis van de tekst. Maar ook motivatie, (meta-)cognitieve vaardigheden en kenmerken van de tekst spelen een rol.

Onderzoek in de jaren 1990 liet zien dat leerkrachten bij het begrijpend leesonderwijs maar weinig expliciete instructie gaven in de manier waarop je de betekenis van de tekst kunt achterhalen (Aarnoutse & Weterings 1995; Van Elsäcker 2002). Instructie in strategieën kwam weinig voor en de nadruk lag vooral op het lezen van een tekst en het maken van vragen. Inmiddels besteden alle methoden voor begrijpend lezen expliciete aandacht aan leesstrategieën, d.w.z. aan cognitieve activiteiten die lezers vóór, tijdens en na het lezen van een tekst kunnen uitvoeren om een tekst goed te begrijpen en om problemen bij het lezen van een tekst te voorkomen, aan te pakken en op te lossen (Aarnoutse & Schellings 2003).

De BLIKSEM-aanpak is gebaseerd op inzichten die zijn verkregen uit eerder onderzoek. Het effectief leren gebruiken van strategieën voor begrijpend lezen is een langdurig proces dat jaren in beslag neemt. Het is daarom belangrijk om de leerlingen zich in een vroeg stadium met een stimulerende werkwijze en op een goede en duidelijke manier de belangrijkste leesstrategieën eigen te leren maken. Veel onderzoekers en deskundigen pleiten daarom voor een beperkte set van ‘*evidence-based* leesstrategieën’ in plaats van de grote aantallen strategieën die in veel methodes aan bod komen (Van Keer 2004; Vernooy & Stoeldraijer 2007). Het komt erop aan dat leerlingen strategieën leren hanteren in betekenisvolle, motiverende leessituaties, want “strategies are important, but they are boring when used in isolation” (Guthrie et al. 1996). De strategieën zijn dan geen doel op zich, maar een middel om de betekenis van de tekst te achterhalen en om over de tekst na te denken.

Op basis van een systematische review van eerder onderzoek komt Pressley (2006) tot de conclusie dat effectieve begrijpend leesinstructie inhoudt dat de leerkracht een beperkte set van strategieën hardop denkend voordoet en uitlegt en dat leerlingen vervolgens de kans krijgen om de aangeleerde strategieën in een betekenisvolle en motiverende context toe te passen. Daarbij is het de bedoeling dat de leerkracht in het begin gerichte sturing geeft aan het toepassen van de juiste leesstrategieën met als uiteindelijk doel interne sturing door de leerling zelf. Dat vereist leerkrachtvaardigheden

die in de BLIKSEM-aanpak worden getraind. Een van de belangrijkste vaardigheden is het hardop denkend voordoen ofwel het *modelen* van leesstrategieën in een betekenisvolle context. Die betekenisvolle context bestaat eruit dat strategieën aangeboden en geoefend worden tijdens het voorlezen, het stil lezen en het lezen van teksten in de zaakvaklessen. BLIKSEM wordt ontwikkeld voor groep 5 tot en met groep 8.

3. De BLIKSEM-aanpak in het kort

De leerlingen werken met de BLIKSEM-aanpak tijdens het zelfstandig lezen (enkele keren per week) en tijdens het lezen van een zaakvaktekst (één keer per week). De aanpak is toepasbaar op om het even welke tekst en beperkt zich tot negen kernstrategieën, waarvan in onderzoek is aangetoond dat ze werken. De strategieën zijn te verdelen in strategieën voor, tijdens en na het lezen:

Voor het lezen:

0. *Voorkennis activeren, voorspellen*: Als ik deze tekst zie, denk ik

Tijdens het lezen:

1. *Relaties leggen*: Dit doet me denken aan

2. *Begrip monitoren/controleren*: Dit begrijp ik niet:

3. *Visualiseren*: Dit stel ik me voor in mijn hoofd:

4. *Woordbetekenis uit context halen*: Ik heb dit woord nieuw geleerd door

5. *Vragen stellen*: Ik vraag me af

Na het lezen:

6. *Hoofdgedachte van de tekst in één zin*: Deze tekst gaat vooral over

7. *Samenvatting maken in een paar zinnen*:

8. *Oordeel of mening geven*: Ik vind

De strategieën worden aangeboden door de leerkracht terwijl ze voorleest uit een boek. Op gezette momenten *modelt* ze een van de strategieën, bijvoorbeeld hoe ze de betekenis van een moeilijk woord uit de context achterhaalt of hoe ze zich een bepaalde passage voorstelt in haar hoofd. De leerkracht toont daarna voor hoe de kinderen de strategie op hun strategieblad moeten invullen door een geeltje met viltstift te beschrijven en dat op een grote gelamineerde voorbeeldkaart te plakken. Vervolgens oefenen de kinderen de strategieën tijdens het vrij lezen in zelfgekozen boeken. Ze proberen in hun boek ook een passage te vinden die ze zich goed in hun hoofd voor kunnen stellen of ze proberen de betekenis van een onbekend woord te achterhalen uit de context van het verhaal. Ze noteren hierbij op hun strategieblad wat ze gedaan hebben. Om de leerkrachten een goed idee te geven van het *modelen* van leesstrategieën is bij een

aantal aantrekkelijke kinderboeken van bekende Nederlandse schrijvers een handleiding gemaakt waarin is opgenomen op welke plek en op welke manier een strategie *gemodeld* kan worden. Elke leesles omvat een onderdeel voorlezen met *modeling* van enkele strategieën, een groepsopdracht naar aanleiding van het verhaal, 15 minuten stillezen waarbij de strategieën geoefend worden en een nabespreking. In de zaakvakles passen de kinderen de strategieën toe.

4. Het onderzoek

Om het effect na te gaan van de BLIKSEM-aanpak is een tweejarig longitudinaal onderzoek opgezet. Veertig scholen in Den Haag en omstreken werkten eraan mee. Het onderzoek is uitgevoerd in de schooljaren 2009-2010 (groep 5) en 2010-2011 (groep 6). In het eerste onderzoeksjaar hebben 32 groepen (groep 5) de BLIKSEM-aanpak ingevoerd; 28 groepen hebben deelgenomen als controlegroep. Zij werkten met de reguliere methoden voor begrijpend lezen. In het tweede schooljaar is de aanpak op de BLIKSEM-scholen ingevoerd in groep 6. Met metingen van technisch en begrijpend lezen, woordenschat, leesmotivatie en kennis van leesstrategieën aan het begin van groep 5, het eind van groep 5 en aan het eind van groep 6 zullen we het effect van de aanpak vaststellen op de leesresultaten van de leerlingen. Daarnaast is in alle groepen geobserveerd hoe de leerkrachten de lessen uitvoeren. Ook in de controlegroepen zijn begrijpend leeslessen geobserveerd.

Op het moment van schrijven van deze tekst is de dataverwerking van de laatste meting nog volop bezig. De eerste resultaten zullen we presenteren tijdens onze workshop op de HSN-conferentie.

Referenties

- Aarnoutse, C. & G. Schellings (2003). "Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 80, p. 110-126.
- Aarnoutse, C. & A. Weterings (1995). "Onderwijs in begrijpend lezen". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 72, p. 82-101.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Bogaert, N., J. Devlieghere, H. Hacquebord, J. Rijkers, S. Timmermans & M. Verhallen (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

- Guthrie, J., K. McGough, L. Bennett & E. Rice (1996). 'Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading'. In: L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (eds.). *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, p. 165-190.
- Hacquebord, H., T. Linthorst, B. Stellingwerf & M. de Zeeuw (2004). *Voortgezet Taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002 - 2003*. Groningen: Etoc.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.
- Stoeldraijer, J. & K. Vernooy (2007). "Géén begrijpend lezen in groep 4?!" In: *Basisschool Management*, jg. 21, nr. 2, p. 10-16.
- Van der Steeg, M., N. Vermeer & D. Lanser (2011). *Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*. CPB: Policy brief 05.
- Van Elsäcker, W. (2002). *Development of reading comprehension: the engagement perspective*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen (academisch proefschrift).
- Van Keer, H. (2004). "Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring". In: *British Journal of Educational Psychology*, jg. 74, p. 37-70.

Ronde 5

Anneli Schaufeli

Pabo Groenewoud

Contact: Anneli.schaufeli@han.nl

Hoe overleef ik de eindtoets Taal voor de Pabo?

Het cohort studenten dat in september 2011 start met de pabo-opleiding zal verplicht moeten deelnemen aan een landelijke eindtoets Taal. Wat behelst die toets en hoe kunnen we de studenten hierop voorbereiden op een voor hen betekenisvolle manier? Dat zijn de vragen die centraal staan in deze presentatie.

Ik laat zien welke rol het Kennisplatform Taaldidactiek Primair Onderwijs (dat ontwikkeld is bij het Expertisecentrum Nederlands) hierbij kan spelen en welke aanvullende middelen hierbij ingezet kunnen worden. De opleider krijgt hiermee concrete middelen en materialen in handen die op de lerarenopleiding basisonderwijs kunnen worden ingezet.

Ruben Vanderlinde & Hilde Van Keer
Universiteit Gent
Contact: Ruben.Vanderlinde@Ugent.be
Hilde.Vankeer@Ugent.be

Peer tutoring bij begrijpend lezen: met twee beter dan alleen

1. Inleiding

Dat lezen in onze samenleving een cruciale rol speelt, zal niemand betwisten. Het is dan ook één van de belangrijkste sleutelvaardigheden die in de basisschool geleerd worden. Niet elke leerling leert echter even makkelijk lezen. Vooral met het ultieme doel van lezen, namelijk begrijpen wat er geschreven staat, blijken veel kinderen problemen te hebben. Het achterhalen van de betekenis en de bedoeling die vervat zit in geschreven woorden, zinnen en teksten wordt op school bovendien vaak veel minder expliciet aangebracht dan het technische leesproces. Toch blijkt dat dat minstens even belangrijk is: onderzoek toont aan dat begrijpend lezen een uiterst complex en actief proces is dat evengoed een systematische en expliciete aanpak en begeleiding vergt.

Duidelijk is dat bekwame lezers zich vooraf oriënteren op een tekst, hun leesbegrip controleren en bewaken tijdens het lezen en zowel tijdens als na het lezen reflecteren over het leesproces. Wanneer het fout gaat, kunnen ze op een flexibele en doelbewuste manier beroep doen op een reeks strategieën die toelaten beter grip op de tekst te krijgen: ze activeren relevante voorkennis, maken voorspellingen, passen hun leestempo aan, onderscheiden hoofd- en bijzaken, herlezen moeilijke passages... Zeker is echter dat we er niet zonder meer van uit kunnen gaan dat elke leerling die strategieën zelf 'ontdekt'. Daarom is expliciete instructie voor begrijpend lezen noodzakelijk: leerlingen moeten inzicht verwerven in wat een vaardige lezer doet als hij een tekst leest en probeert te begrijpen.

Vanuit die optiek werd aan de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit Gent een innovatieve begrijpend-leesaanpak op poten gezet die het expliciet aanleren en inoefenen van strategieën voor begrijpend lezen tot doel heeft. Centraal in de innovatie staan twee pijlers, namelijk expliciete instructie in leesstrategieën enerzijds en het creëren van kansen tot interactie en samenwerking tussen leerlingen anderzijds. Wat betreft de tweede pijler, stond meer bepaald de werkvorm *peer tutoring* centraal. Bij die vorm van coöperatief of samenwerkend leren is duidelijk sprake van een helpersrelatie tussen

twee leerlingen: een leerling begeleidt een andere bij het verwerven, inoefenen of herhalen van bepaalde leerinhouds of vaardigheden. Het vernieuwingsproject bestaat uit de handleiding *Een boek voor twee* (Van Keer 2002) met bijbehorend didactisch materiaal voor de tweede en vijfde klas (groep 4 en groep 7) alsook uit de handleiding *Nog een boek voor twee* (Van Keer & Vanderlinde 2007) met bijbehorend didactisch materiaal voor leerlingen van de derde en de zesde klas (groep 5 en groep 8).

2. Expliciete instructie in leesstrategieën

Met expliciete instructie in leesstrategieën willen we alle leerlingen aanzetten tot meer strategisch lezen. Dat betekent dat kinderen uiteindelijk zelfstandig moeten kunnen bepalen welke leesstrategie aangegrepen kan worden om tekstbegrip te bevorderen. Bovendien moeten de leerlingen ook in staat zijn om dat autonoom toe te passen en om het gebruik van een bepaalde leesstrategie te evalueren. Dat alles houdt in dat hen stapsgewijs inzicht moet worden bijgebracht in:

- welke strategieën ingezet kunnen worden om het leesbegrip te ondersteunen;
- hoe die strategieën moeten worden toegepast;
- op welke momenten in het leesproces ze kunnen worden ingezet.

In dat verband is in het kader van onderzoek een lessenreeks ontwikkeld, waarin zes verschillende leesstrategieën expliciet en stapsgewijs aan bod komen, namelijk:

- voorkennis activeren;
- voorspellend lezen;
- hoofdzaken onderscheiden;
- begrip van woorden bewaken;
- tekstbegrip bewaken;
- het soort tekst bepalen.



Figuur 1: Pictogrammen bij de leesstrategieën voor tweede- en vijfdeklassers.

Voor leerlingen van de derde en de zesde klas wordt bovendien ook gewerkt rond de strategie 'schematiseren'.

De strategieën beslaan het hele leesproces. Het zijn strategieën aan de hand waarvan de kinderen leren om zich te oriënteren op de tekst, om na te denken over hun leesgedrag en om hun leesproces te plannen, te bewaken, te evalueren en zo nodig bij te sturen om op die manier meer grip te krijgen op het leesbegrip.

3. Samenwerking tussen leerlingen via *peer tutoring*

Via de samenwerkingsvorm *peer tutoring* worden kinderen op school ingezet om andere leerlingen te helpen met het leren, het inoefenen of het verwerven van bepaalde vaardigheden of leerinhouden. Bij *peer tutoring* is steeds sprake van een helpersrelatie tussen een begeleidende leerling of *tutor* en een te begeleiden leerling of *tutee*.

Belangrijk bij *peer tutoring* is dat het gaat om een één-tot-één-samenwerkingsrelatie. De samenstelling van de koppels blijft bovendien best relatief stabiel. In tegenstelling tot andere formele en informele situaties, waarin kinderen elkaar in de klas of op de speelplaats helpen, wordt *peer tutoring* bovendien op een gestructureerde en systematische manier ingebed in de klasorganisatie en gaat aan het samenwerken een voorbereiding van de *tutoren* vooraf. Die voorbereiding is essentieel. *Tutoren* moeten zich namelijk een waaier aan sociale vaardigheden eigen maken. Uiteraard moeten ze ook inhoudelijk worden voorbereid. Ze moeten de leerinhouden immers goed beheersen om de te begeleiden leerlingen daadwerkelijk en efficiënt te kunnen helpen. Vanuit die optiek werd een lessenreeks ontwikkeld om kinderen voor te bereiden op hun rol als *tutor*. In de training, die door de klasleraar wordt gegeven, staat de omgang en de relatie met de medeleerling centraal.

Na de voorbereiding van de *tutoren* maken beide deelnemende klasgroepen via expliciete instructie uitgebreid kennis met de hierboven beschreven leesstrategieën. Elke leesstrategie wordt, nadat ze is aangebracht in de klas, gedurende een aantal weken ingeoeft aan de hand van strategiekaarten tijdens *peer tutoring*-activiteiten. Tijdens de *peer tutoring*-momenten lezen de leerlingen een aantal vaste teksten die speciaal voor de lessenreeks werden geselecteerd. Daarbovenop zijn er ook leesmomenen, waarin de koppels lezen uit zelfgekozen boekjes waarop de strategieën aan de hand van strategiekaarten worden toegepast.

4. Rol van de leraar en de lerarenopleiding

Uiteraard verdwijnt de leraar niet van het toneel tijdens de leesmomenen waarbij koppels samenwerken via *peer tutoring*. Integendeel. Alle betrokken leraren dienen aanwezig te zijn en een actieve rol te spelen door vragen van de leerlingen te beantwoorden, in te spelen op moeilijkheden of onvoorziene situaties, de tijd te bewaken, de leeskop-

pels te begeleiden, te helpen bij de keuze van een boek, de leerlingen te voorzien van de nodige feedback... Waar nodig, kan de leraar ook als model optreden om aldus de tutorvaardigheden en het gebruik van leesstrategieën concreet te demonstreren. Bovendien creëren de leesmomenen ook een uitstekende gelegenheid om de interactie, de vorderingen en de eventuele moeilijkheden die de leeskoppels ervaren, te observeren. De rol van de leraar is dus van cruciaal belang voor het welslagen van het project en ook de lerarenopleiding kan hierin een rol spelen.

5. Onderzoekresultaten

Onderzoekresultaten tonen aan dat het vernieuwingsproject tegemoetkomt aan de belangrijkste vooropgestelde doelstellingen, met name dat de vernieuwende aanpak het onderwijs in begrijpend lezen in de lagere school doeltreffender heeft gemaakt. Door de leerinhouden uit te leggen, krijgt ook de *tutor* beter begrip van de inhoud. Hierdoor groeien zowel de *tutor* als de *tutee* in zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Naast positieve resultaten op cognitief gebied zijn er dus ook resultaten op sociaal en emotioneel vlak. De onderwijsmethode laat een gedifferentieerde benadering toe, waarbij alle kinderen betrokken zijn en toch onderwijs op maat krijgen. Niemand hoeft de klas te verlaten of in een aparte groep te gaan zitten.

Referenties

- Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen: Garant.
- Van Keer, H. & R. Vanderlinde (2007). *Nog een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen: Garant.

Nanke Dokter & Linda van den Bergh
Fontys Pedagogische Opleidingen 's-Hertogenbosch
Contact: N.Dokter@fontys.nl
L.vandenBergh@fontys.nl

Begrijpend lezen in de zaakvakken

1. Inleiding

Het verbeteren van de taal- en rekenprestaties van leerlingen is een belangrijk onderwerp op de beleidsagenda van het ministerie van OCW. Onderzoek toont aan dat leerresultaten verbeteren als scholen opbrengstgericht gaan werken. Dat houdt in dat leerkrachten doelen stellen, doelgericht en planmatig leeractiviteiten ontwerpen en resultaatgericht werken. Dat is essentieel voor het bereiken van zo hoog mogelijke opbrengsten voor alle leerlingen (Onderwijsinspectie 2010). Begrijpend lezen is een zeer belangrijke taalvaardigheid. Leerlingen moeten begrijpend leesstrategieën beheersen om verschillende tekstsoorten te kunnen begrijpen. Een tekstsoort die vooral in de zaakvakken vaak terugkomt, is de informatieve tekst. Op veel basisscholen vormt het lezen van dat soort teksten een probleem (Van Elsäcker, Damhuis, Droop & Segers 2010). Scholen zouden daarom moeten bevorderen dat leerlingen opgedane begrijpend lees kennis en vaardigheden ook actief toepassen in andere situaties. Dat noemen we transfer. Uit afstudeeronderzoek van studenten aan de pabo in 's-Hertogenbosch is gebleken dat de leerkrachten die transfer niet of nauwelijks stimuleren in hun lessen (Van Schijndel & Schel 2011). Vanwege die problematiek is binnen de kenniskring 'Leren en Innoveren' aan de pabo in 's-Hertogenbosch een onderzoek gestart naar het opbrengstgericht werken aan begrijpend lezen in de zaakvakken.

2. Het onderzoek

In het onderzoek zijn de opbrengsten van een korte training waarin leerkrachten en de stagiaires van de pabo intensief samenwerkten nader bekeken. De volgende onderzoeksvraag stond centraal: Zijn de begrijpend leesprestaties bij leerlingen in de bovenbouw te verbeteren als de leerkracht expliciet aandacht geeft aan begrijpend leesstrategieën tijdens de lessen wereldoriëntatie?

Voor dit onderzoek is een observatielijst ontwikkeld (zie figuur 1).

Begrijpend leesstrategie	Leerkracht vraagt naar / stuurt aan op
Algemeen	
1. Betekenis en functie van verschillende informatiebronnen kennen.	
2. Zoeken van materialen in het documentatiecentrum of op computer.	
3. Gebruik van (opzoeken in) verschillende informatiebronnen.	
Voor het lezen	
4. Nadenken over waarom ze de tekst lezen.	
5. Voorspellen wat ze uit de tekst kunnen halen, wat ze ervan kunnen leren.	
6. Activeren van de voorkennis over het onderwerp.	
Tijdens het lezen	
7. Doelbewuste en efficiënte selectie van informatie uit de tekst.	
8. Afleiden van (woord)betekenis binnen de tekst.	
9. Het stellen van vragen (begrijp ik het nog?).	
10. Het sturen, bewaken en controleren van leesgedrag.	
Na het lezen	
11. Het samenvatten van de tekst / hoofdgedachte.	
12. Het visualiseren van de tekst (in schema of web).	
13. Kijken naar de structuur van de tekst.	
14. Het evalueren; heb ik de benodigde informatie?	
15. Nadenken welke informatie nog ontbreekt en waar deze gevonden kan worden.	
16. Het beoordelen van de tekst.	

Figuur 1: Observatielijst *evidence based* strategieën.

De observatielijst bevat de strategieën die hun effectiviteit op het gebied van begrijpend lezen bewezen hebben en is gebaseerd op de kwaliteitskaart begrijpend lezen van de website Taalpilots (Stoeldraijer & Vernooy 2007; Vernooy 2007) en de tussendoeleken gevorderde geletterdheid (Aarnoutse & Verhoeven 2003).

De studenten kregen een instructie op de pabo over het observeren van hun mentor in de klas. Vervolgens observeerden zij hoe vaak de mentor aandacht besteedde aan begrijpend leesstrategieën tijdens een zaakvakles. Daarnaast namen ze een begrijpend leestoets af bij de leerlingen. Hiervoor hebben we de teksten van de toets van Aarnoutse & Kapinga (2005) verdeeld over twee parallelle versies. Na deze eerste observatie volgden twee bijeenkomsten waarin de leerkrachten en studenten informatie en praktische tips kregen over opbrengstgericht werken, evidence based strategieën voor begrijpend lezen en het ontwerpen van doelgerichte activiteiten voor begrijpend lezen in de zaakvakken. De suggesties voor deze activiteiten hebben we ontleend aan het boek *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in één klap!* (Van Elsacker, Damhuis, Droop & Segers 2010).

In de twee maanden daarna gingen de leerkrachten en studenten met de verkregen informatie en tips aan de slag in hun groep. Activiteiten en resultaten werden bijgehouden in een logboek. Aan het eind van de periode observeerden de studenten opnieuw hoe vaak de leerkrachten aandacht besteedden aan begrijpend leesstrategieën tijdens een zaakvakles en werd de tweede begrijpend leestoets afgenomen.

3. Resultaten

Na afloop van de training volgde de evaluatie waarin zowel de mentoren als de studenten aangaven de training erg zinvol te vinden. Er waren opbrengsten op het gebied van kennis over begrijpend lezen, over de transfer van begrijpend lezen naar zaakvakonderwijs en over het kritisch denken over de gehanteerde methode begrijpend lezen. Enkele citaten van de leerkrachten:

“Ik ben me meer bewust geworden dat begrijpend lezen ook binnen zaakvakken gebruikt kan worden. Ik zal nu vaker aandacht blijven besteden aan begrijpend leesstrategieën binnen de zaakvakken.”

“Dit geeft ook meer een stok achter de deur om ermee te beginnen. Goed om samen te kunnen bedenken hoe we het gaan aanpakken.”

Het enthousiasme van de studenten wordt geïllustreerd aan de hand van het volgende citaat:

“Ik heb veel geleerd. Zowel uit welke onderdelen begrijpend lezen bestaat en waarom het belangrijk is, als hoe je dit tijdens de zaakvakken kan aanbieden. Ik heb veel beter inzicht in hoe je kinderen kunt helpen bij informatieve teksten.”

Zowel de mentoren als de studenten gaven aan verder te willen gaan met het implementeren van de in de training besproken aanpakken.

Er is nu een voorzichtig antwoord gevonden op de vraag of de training effectief is om leerkrachten meer aandacht te laten besteden aan begrijpend leesstrategieën tijdens de zaakvaklessen. Dat lijkt zo te zijn en blijkt uit de vergelijking van de observaties voor en na de training. Helaas bleek de onderzoeksvraag over de prestaties van de leerlingen niet te beantwoorden op basis van de verkregen data. De vraag wordt op dit moment meegenomen in het vervolgonderzoek.

Referenties

- Aarnoutse, C. & T. Kapinga (2005). *Begrijpend lezen 345678*. Ridderkerk: Uitgever 678 Onderwijs Advisering.
- Aarnoutse, C., & L. Verhoeven (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Onderwijsinspectie (2010). *Onderwijsverslag 2009/2010. Hoofdstuk 10: Opbrengstgericht werken en basisvaardigheden*. Utrecht: Onderwijsinspectie.
- Stoeldraijer, J. & K. Vernooy (2007). “Géén begrijpend lezen in groep 4?! Analyse van 5 methoden”. In: *Basisschool Management*, jg. 21, nr. 2, p. 10.
- Van Elsäcker, W., R. Damhuis, M. Droop & E. Segers (2010). *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in één klap!* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Schijndel, C. & P. Schel (2011). *Schoolontwikkelingsopdracht transfer van begrijpend leesstrategieën naar lezen in andere vakken*. Scriptie pabo 's-Hertogenbosch.
- Vernooy, K. (2007). *Belangrijke aandachtspunten begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.

Els Moonen (a) & Hilde Van den Bossche (b)

(a) Erasmushogeschool Brussel

(b) KaHo Sint-Lieven (campus Waas)

Contact: *els.moonen@docent.ehb.be*

hilde.vandenbossche@kahosl.be

Verhalend ontwerpen, sleutel of incident binnen de lerarenopleiding?

1. Verhalend ontwerpen werkt bij kinderen

In de zomer voorafgaand aan dit HSN-congres was Els Moonen met haar kinderen van kleuterleeftijd op vakantie in het zuiden van Frankrijk. Er waren vriendinnetjes mee, er was een zwembad, veel speelgoed, een enorme tuin. Kortom: ze hoopte op vele momenten van rust. Toch bleek dat de ouderlijke inbreng nu en dan nodig en zelfs gewenst was. Op een ochtend kon Els het niet laten en zoog ze het begin van een verhaal uit haar duim, geïnspireerd door een pentekening van de streek die aan de muur van het vakantiehuis hing. Het verhaal ging over een prinses die moest vluchten voor een stoute prins wiens tanden zwart waren van het vele snoepen. Het verhaal leefde onmiddellijk in de hoofdjes van de kinderen, begon een eigen leven te leiden en werd de rode draad tijdens de vakantie. De kinderen waren geprikkeld door brieven van de prinses die plots rond het vakantiehuis opdoken, waren op dreef gebracht na een schattentocht, waren helemaal ondersteboven door het ontdekken van de naam van de prinses op een schilderij in een kasteel, waren er volledig van overtuigd dat de bakker uit het dorp nog croissants had gebakken voor de prinses... Elke episode en elk incident zorgde ervoor dat de kinderen uitermate geboeid waren. Vooral tijdens het avondritueel sloeg hun fantasie op hol, ontstonden spontaan nieuwe verhaallijnen en kwamen de beste oplossingen om de prinses te helpen naar boven. De kinderen bleken erg taakgericht bezig. Ze wilden de prins terug op het rechte pad krijgen en deden dat door hem gezond te leren eten, door hem een zelfgemaakte tandenborstel te geven, door hem in een brief een aantal versjes te geven die hij aan de prinses kon voordragen... Het dorp, het bezochte kasteel, de Franse taal en de bossen rondom het vakantiehuis dienden stuk voor stuk als inspiratiebron voor het verhaal. Verhalend ontwerpen, dus als succesnummer op vakantie.

Op welke manier kan verhalend ontwerpen een succesnummer zijn voor aspirant-leraren en hun docenten in een lerarenopleiding? We noteren kort wat verhalend ontwerpen is en schetsen vervolgens twee praktijkverhalen uit de lerarenopleiding.

2. Wat is verhalend ontwerpen?

Een verhalend ontwerp levert onderwijs op dat aantrekkelijk is voor kinderen: door verhalend ontwerpen wordt onderwijs even spannend als een goed boek. De truc is dat de kinderen zelf een hoofdpersonage verzinnen of dat ze de hoofdpersonen van een verhaal worden. Volgens Vos, Dekkers & Reehorst (2007) is verhalend ontwerpen een benadering van onderwijs die de leraar het gereedschap biedt om doelgericht, inductief en motiverend te werken. De leerkracht bezorgt kinderen door deze aanpak leer-energie en vakkenintegratie.

Uitgangspunten van verhalend ontwerpen zijn:

- de leerlingen zijn erg betrokken;
- de verschillende leergebieden vallen samen in een zinvolle context;
- de leerlingen hebben invloed op het verloop van het verhaal;
- de leerlingen worden aangesproken op wat ze weten en kunnen en ze krijgen stimulansen om hun voorkennis uit te breiden;
- de leerlingen krijgen veel ruimte voor eigen beslissingen en initiatieven.

Een leraar maakt bij verhalend ontwerpen gebruik van vijf ingrediënten:

1. de verhaallijn;
2. de episodes;
3. de sleutelvragen;
4. de incidenten;
5. de wandfries.

We brengen een korte toelichting bij deze begrippen in de concrete praktijkverhalen.

3. Wat kan de werkvorm betekenen voor lerarenopleidingen?

Els Moonen bespreekt het project zoals ze het als docent aan de Erasmushogeschool van dichtbij meemaakte tijdens het voorjaar van 2010. Hilde Van den Bossche van de KaHo Sint-Lieven, campus Waas bespreekt haar praktijkverhaal van het academiejaar 2010-2011.

4. Intergenerationeel verhalend ontwerpen aan de Erasmushogeschool

Het intergenerationele project aan de Erasmushogeschool brengt verschillende partners samen: enkele klassen uit een basisschool met hun leraren, een tiental bejaarde

bewoners van een rust- en verzorgingstehuis (RVT) met de dienst kine-ergo-animatie en de studenten van het tweede jaar uit de bachelor ‘leraar lager onderwijs’ met hun docenten. Een intergenerationeel project brengt doelbewust activiteiten op gang die contacten tussen niet-verwante ouderen en kinderen tot stand brengen. Voorafgaand aan het project vinden die contacten reeds gedurende een langere tijd plaats: zo gaan de leerlingen al sinds kleuterleeftijd op geregelde tijdstippen naar het RVT. De kinderen en bejaarden verwerven, delen en wisselen kennis, ervaringen en vaardigheden uit. Er wordt met andere woorden een leeromgeving geschapen waarin jong en oud van en met elkaar leren. Daarbij is er wederzijds respect en waardering voor de verschillen tussen de generaties. Kortom: een win-winsituatie voor alle betrokkenen.

Het project droeg in 2010 de titel: *‘t Is in de sacoche*. Het welslagen van het project is voor een groot stuk te danken aan de grondige voorbereiding van de projectcoördinator, het hele docententeam en de studenten. Aan het begin van het academiejaar bedacht de projectcoördinator, samen met de docenten van muzische vorming en taal, de verhaallijn, de beginepisode, de personages en enkele sleutelvoorwerpen waaraan de verschillende verhaallijnen konden worden vastgeknoopt. Het hoofdpersonage was een ‘sacoche’ (handtas) die was achtergelaten in een tavernen. In de handtas zaten enkele voorwerpen. Aan wie de handtas toebehoorde, was de centrale vraag van het hele project. Per leergebied definieerde elke lector vooraf welke doelen de studenten met de leerlingen dienden te bereiken. De voorgaande jaren was immers gebleken dat de leerlingen te weinig bijgeleerd hadden uit de projecten.

Vier studenten gingen meteen aan de slag met het uitschrijven van de openingsscène van het verhaal en met het opstellen van een eerste versie van het draaiboek. De dagen voorafgaand aan de eigenlijke projectweek werkten de andere studenten in groepjes van drie of vier leerlingen een aparte verhaallijn uit voor de hele projectweek. Doorheen de verschillende episodes, incidenten en sleutelvragen moest elk groepje bijdragen tot het ontrafelen van de vragen van wie de handtas is, wat de voorwerpen in de handtas betekenen en waarom de handtas in de tavernen is achtergelaten?

De projectweek vatte aan met een heuse beginshow waarbij zowel de bewoners van het RVT als de leerlingen door de acteurs betrokken werden bij het verhaal en bij het probleem. Gedurende de hele projectweek zochten de studenten een evenwicht tussen structuur bieden aan de leerlingen en ruimte geven voor eigen ideeën en inbreng. Elk groepje had voor de eigen verhaallijn een wandfries in de klas. De grote gezamenlijke wandfries in het RVT zorgde ervoor dat de leerlingen van elkaars bevindingen op de hoogte bleven en dat er kruisbestuivingen konden ontstaan. Dagelijks werd het draaiboek aangevuld en herschreven. De slotscène van het verhaal kreeg gaandeweg vorm. Tijdens de namiddag van de vierde dag schreven de studenten het scenario van de slotshow, bereidden de acteurs zich voor op hun voorstelling en werden de foto's die tijdens de activiteiten waren genomen, geselecteerd om te kunnen projecteren tijdens de

slotshow. Tijdens de slotshow in de grote zaal van het RVT werd het geheim van de ‘sacoché’ onthuld. Bewoners en leerlingen zaten op het puntje van hun stoel. Van elk leergebied was een docent aanwezig en ook de plaatselijke pers was ingegaan op de uitnodiging van de studenten.

Naast het grote succes kende het project zijn valkuilen, zijn keuzes, zijn inspanningen en zijn engagementen. Het moet gezegd: het project vraagt enorm veel inzet van alle betrokken partijen. Bij het opstellen van de jaarplanning wordt er elk jaar opnieuw gewikt en gewogen of we het kunnen blijven organiseren op de manier waarop we het tot nu toe deden. Tot nu toe blijkt de balans steeds over te hellen naar de positieve kant. Waarom dat zo is, zal Els Moonen tijdens de workshop op de HSN-conferentie toelichten. Op de Erasmushogeschool is verhalend ontwerpen in elk geval een sleutel binnen de lerarenopleiding.

5. Verhalend ontwerpen en erfgoed aan de KaHo Sint-Lieven

Het project aan de KaHo Sint-Lieven is anders dan het project aan de Erasmushogeschool, in die zin dat de studenten hebben ‘drooggezwommen’: ze hebben gewerkt zonder kinderen en ze zijn niet vertrokken vanuit een verhaal. De studenten hebben eerst eigen leerdoelen i.v.m. het lokale erfgoed van de stad Sint-Niklaas bepaald, hebben vervolgens inhoudelijk ‘hun’ erfgoed uitgediept en zijn pas daarna een verhaal beginnen te schrijven. Dat verhaal was zeker uitdagend en motiverend, maar de overstap naar opdrachten was redelijk bruusk. De – bij verhalend ontwerpen noodzakelijke – sleutelvragen, functionele gebeurtenissen en bijhorende leeractiviteiten van de kinderen volgden niet uit de lijn van het verhaal. Daardoor ontbrak een evenwicht tussen voorspelbaarheid en ruimte voor inbreng van de kinderen.

Het project kende een groot succes bij de studenten. Ze waren gemotiveerd en betrokken, hebben zelf hun leerdoelen bepaald en kozen hun concrete lokale erfgoed. Gedurende de hele projectweek ontdekten studenten dat de erfgoedelementen in veel leergebieden een plek kunnen krijgen. Het verhaal is daardoor niet het vertrekpunt van het project geworden, maar was eerder een creatieve manier om een verwerking in gang te zetten. De studenten hebben zelf nagedacht over wat ze al wisten over erfgoed (algemeen en meer specifiek in Sint-Niklaas) en hebben dat gedaan vanuit een woordwolk en *mindmap*. Daaruit selecteerden ze bruikbare gegevens om in groep tot een onderwerp te komen. De studenten zijn zelfstandig aan de slag gegaan bij het bepalen van hun leerdoelen en bij het afbakenen van hun onderwerp. Ze stelden wat ze hadden samengebracht voor aan de betrokken lector die kritische vragen stelde. Tijdens het begeleidingsproces heeft de docent echter niet voldoende aandacht gevraagd voor functionele gebeurtenissen in het verhaal die kinderen aanspreken en die (leer)vragen oproepen en zijn de taaltaken weinig expliciet besproken met de studenten. Door de

organisatie van de projectweek, waarbij wordt toegewerkt naar een poster en naar een tentoonstellingsmoment als eindproduct, hebben de studenten geen eigen draaiboek gemaakt. In de sessie zal duidelijk worden welke kwaliteitskenmerken aanwezig waren bij het project, maar ook welke elementen wijzen op een gebrek aan kwaliteit.

De projectweek is – wegens omstandigheden – gedragen door één collega. Daardoor was er weinig ruimte om bij te sturen en is er weinig kans dat de werkvorm ‘verhalend ontwerpen’ blijft leven in de opleiding. In KaHo Sint-Lieven is verhalend ontwerpen dus eerder een incident dan een sleutel.

6. Sleutels of incidenten van deelnemers

Tijdens onze presentatie op de HSN-conferentie willen we gemeenschappelijke vaststellingen en inzichten bundelen:

- de noodzaak om vanuit een uitdagend verhaal te vertrekken en vele ‘incidenten’ te voorzien om te prikkelen en alles in gang te houden;
- de noodzaak om een stevig uitgewerkt draaiboek te hebben;
- de noodzaak om met meerdere collega's te overleggen en veel voorbereidend werk te verrichten;
- ...

Vervolgens willen we met de deelnemers nadenken over een aantal problemen waarmee we geworsteld hebben en over hoe we die kunnen vermijden in de toekomst. We willen graag ook ervaringen van andere collega's met verhalend ontwerpen aan bod laten komen. Tegen welke problemen liepen de deelnemers aan bij verhalend ontwerpen? Welke oplossingen hebben ze bedacht? Welke keuzes moet een team docenten maken?

Onze bedoeling is om wat ter sprake komt tijdens deze sessie, te bundelen en een plek te geven op het discussieforum van LOPON2. Ook de Nieuwsbrief van LOPON? of het *Tijdschrift Taal* kunnen als medium voor een verdere verwerking gebruikt worden.

Referenties

- Vos, E. e.a. (2003). *Verhalend ontwerpen. Een draaiboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Vos, E., P. Dekkers & E. Reehorst (2007). *Verhalend ontwerpen. Een draaiboek in praktijk. / Een draaiboek aan de tekentafel*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Geraadpleegde websites

- www.verhalendontwerpen.nl.
- <http://home.hccnet.nl/m.geelen/storyline0.html>.
- www.ontwerpatelier.nl.

3. Taalonderwijs 12-18

Stroomleiders

Klaas Heemskerk (Picasso Lyceum, Zoetermeer)

Jan Bonne (pedagogisch begeleider VVKSO)

Ronde 1

José van der Hoeven

KPC Groep

Contact: j.vdhoeven@kpcgroep.nl

Genres als uitgangspunt voor lezen en schrijven in de onderbouw

Scholen die een innovatief onderwijsconcept hebben, worstelen vaak met de manier waarop leerdoelen voor het vak Nederlands en de referentieniveaus van de commissie Meijerink (en met name de referentieniveaus op het gebied van lezen en schrijven) geïntegreerd kunnen worden in het onderwijsaanbod.

In dit driejarige project wordt een prototype voor het lees- en schrijfaanbod in de onderbouw van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) ontwikkeld, dat de integratie van lezen en schrijven in het onderwijsaanbod mogelijk maakt. Gekozen is voor een opzet waarbij de tekstgenres het uitgangspunt vormen. Bij die tekstgenres worden lees- en schrijfopdrachten geformuleerd die leerlingen zelfstandig en op een zelfgekozen moment kunnen uitvoeren. De opdrachten sluiten aan bij thema's die in het onderwijsprogramma aan de orde komen.

In 2011 is een voorbeeldtaak uitgewerkt voor het genre 'roman' en zijn de eerste ontwikkelde opdrachten in de praktijk beproefd. Er zal verslag worden gedaan van de bevindingen en van de verdere ontwikkeling en beproefing van het hier gepresenteerde prototype.

Ronde 2

Helge Bonset

SLO

Contact: h.bonset@slo.nl

Terug van weggeweest? Ontwikkelingen en vragen rond de (her)invoering van schrijfvaardigheid in het centraal examen Nederlands havo/vwo

In het voorjaar van 2007 nam de Centrale Examencommissie Vaststelling Opgaven vwo, havo, vmbo (CEVO), mede op verzoek van de Vereniging van Leraren in

Levende Talen (VLLT), het initiatief tot besprekingen over de vraag hoe het examen Nederlands in het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) zou kunnen worden verbeterd. Aanleidingen waren onvrede bij docenten over de geleide samenvatting, en bij Cito over de geringe meetbetrouwbaarheid van het examen.

Vertegenwoordigers van CEVO, Cito, SLO, VLLT en docenten konden elkaar vinden in de wenselijkheid om schrijfvaardigheid in de vorm van ‘gedocumenteerd schrijven’ wederom te gaan toetsen in een tweede zitting van het centraal examen. Het terugbrengen van schrijfvaardigheid in het centraal examen verhoogt de representativiteit van dat examen (dat nu slechts uit leesvaardigheid bestaat) ten opzichte van het geheel aan domeinen van het schoolvak Nederlands. Bovendien verhoogt het de status van het onderdeel schrijfvaardigheid, wat van belang is vanwege de klachten vanuit het hoger onderwijs over de (vooral productief-) schriftelijke taalvaardigheid van instromende studenten. En ten slotte vergroot het de mogelijkheden tot centrale aansturing van het schrijfonderwijs en tot het krijgen van zicht op de kwaliteit ervan.

In het schooljaar 2008/2009 is, met instemming van het ministerie van OCW, voor schrijfvaardigheid een pilotproject uitgevoerd om in de praktijk de haalbaarheid van de bovenstaande wens te toetsen. Het pilotexamen schrijfvaardigheid was gericht op gedocumenteerd schrijven aan de hand van centraal verstrekt bronnenmateriaal. De tekst wordt op de examenzitting vervaardigd, waarvoor de leerling 210 minuten ter beschikking heeft. Het bronnenmateriaal bestaat uit een aantal teksten die betrekking hebben op één onderwerp, divers van aard zijn en functioneel zijn voor de opdracht in die zin dat ze een overzicht bieden van aspecten van en standpunten over het bewuste onderwerp. Het examen biedt de keuze uit drie verschillende opdrachten gedocumenteerd schrijven bij het onderwerp van het bronnenmateriaal. In de opdrachten worden tekstsoort, onderwerp, lezerspubliek en aanwijzingen voor de uitwerking vermeld. De leerling moet in zijn uitwerking van de opdracht minimaal twee bronteksten gebruiken en die teksten aanwijsbaar verwerken via parafraseren of citeren en verwijzen naar de bron. Voor havo en vwo is het pilotexamen inhoudelijk gelijk; van vwo-leerlingen wordt alleen een langere tekst (min. 600 woorden exclusief citaten) verwacht dan van havoleerlingen (min. 500 woorden exclusief citaten).

Het pilotexamen is afgenomen als schoolexamen op tien scholen, geografisch gespreid over Nederland, bij leerlingen uit 5 havo, 5 vwo en 6 vwo. Aan het pilotexamen was een pilot correctie schrijfvaardigheid gekoppeld, waarin is geëxperimenteerd met een analytisch en een globaal-analytisch beoordelingsmodel. Vanwege de klachten over taalgebruik in de zin van spelling, zinsbouw en woordkeuze uit het hoger onderwijs is aan dat aspect een substantieel gewicht toegekend in de beide beoordelingsmodellen. Hierna is nog een experiment uitgevoerd met beoordeling aan de hand van in kwaliteit oplopende voorbeeldteksten (schaalbeoordeling).

Vanaf 2013 wil de overheid schrijfvaardigheid (weer) deel uit laten maken van het centraal examen Nederlands in havo en vwo. Die wens hangt onder meer samen met de invoering van het *Referentiekader Taal en Rekenen* en met klachten uit het hoger onderwijs over de schrijfvaardigheid van eerstejaars.

In mijn presentatie ga ik in op de geschiedenis en de opdrachten van het pilotexamen schrijfvaardigheid en op het (lastige) vraagstuk van de beoordeling. De botsing tussen betrouwbaar toetsen en valide toetsen komt daarbij aan de orde, maar ook de taakbelasting van de docent Nederlands en de kostenplaatjes voor de overheid.

Een beslissing over de herinvoering van schrijfvaardigheid is op dit moment (september 2011) nog niet genomen, met name vanwege de beoordelingsproblematiek. Een positieve beslissing zou een positieve impuls kunnen betekenen voor het schrijfvaardigheidsonderwijs in havo en vwo, maar het is nog maar de vraag of en hoe schrijfvaardigheid zal terugkeren in het centraal examen Nederlands havo/vwo.

Ronde 3

Tineke Padmos & Greet Goossens

CTO

Contact: tineke.padmos@arts.kuleuven.be

greet.goossens@arts.kuleuven.be

Digitale geletterdheid: jongeren en internet in beroeps-richtingen

1. Inleiding: de digitale kloof van de tweede graad

Digitale geletterdheid of het kunnen omgaan met informatie- en communicatietechnologieën (ICT) is een belangrijke competentie binnen functionele geletterdheid en wordt steeds crucialer om te kunnen functioneren in de huidige samenleving. Er is een toenemende integratie van ICT in zowat alle maatschappelijke sectoren. Daarnaast wordt het kunnen omgaan met ICT steeds belangrijker binnen onderwijs en tewerkstelling. Het niet adequaat kunnen gebruiken van ICT verhoogt het risico op sociale uitsluiting.

Uit recent onderzoek van het Instituut voor Samenleving en Technologie (IST) blijkt niet zozeer een beperkte toegang tot digitale media – de zogenaamde ‘digitale kloof van de eerste graad’ – het probleem te vormen, als wel het ontbreken van vaardighe-

den om daarmee om te gaan. Verder wordt onderkend dat niet alleen ouderen, maar ook de jongeren van de 'internetgeneratie' vaak niet beschikken over cruciale vaardigheden om te kunnen omgaan met online informatie. Jongeren zijn heel actief op het internet, maar hebben grote moeite om informatie te zoeken, selecteren, begrijpen, evalueren en verwerken. Ook ontbreekt het hen aan strategische vaardigheden om het gebruik van digitale media effectief te implementeren in alle aspecten van het eigen leven (Mariën e.a. 2010).

2. Digitale geletterdheid binnen het project G-kracht: werk aan de winkel

In januari 2009 werd het project *G-kracht* opgestart, een coachingstraject rond geïntegreerd werken aan geletterdheidsvaardigheden dat in opdracht van de Vlaamse overheid werd uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs op tien Vlaamse secundaire scholen voor beroeps- en technisch onderwijs (Goossens 2010; Padmos 2011). De ervaringen binnen het project bevestigen de vaststellingen van het onderzoek van het IST en geven ook aanwijzingen over in welke richting naar een oplossing gezocht kan worden.



Leerkrachten in het beroepsgericht onderwijs zijn dankzij de leerplannen en ICT-eindtermen goed doordrongen van het belang van ICT-vaardigheden en het werken met het internet blijkt ondertussen gemeengoed binnen heel wat vakken. Leerkrachten stellen echter vast dat hun leerlingen weinig doordacht en heel beperkt zoekgedrag vertonen, weinig kritisch omgaan met de gevonden

informatie en bij de verwerking daarvan al snel de toevlucht nemen tot een techniek van *copy/paste*.

Het leereffect op het verwerven van leerinhouden en de ontwikkeling van informatievaardigheden is daardoor erg gering. Uit nader onderzoek van het internetgebruik in de klas blijkt echter dat de internetopdrachten die leerlingen krijgen meestal niet erg uitnodigen tot een kritische en functionele verwerking van informatie. Ook de voorbereiding en ondersteuning bij het uitvoeren van internetopdrachten is vaak heel gering.

Het onderwijs zorgt dus in stijgende mate wel voor een toegang tot het internet, maar is nog onvoldoende in staat om de leerlingen te helpen bij het aanleren van de informativaardigheden die nodig zijn om er goed mee om te kunnen gaan. Binnen het project *G-kracht* zijn we samen met de leerkrachten op zoek gegaan naar kenmerken van krachtige internetopdrachten.

3. De kloof gedicht: kenmerken van goede internetopdrachten

Een belangrijk uitgangspunt bij het bevorderen van digitale geletterdheid is dat geïntegreerd werken de meeste kansen op succes biedt. Dat betekent dat omgaan met het internet het best wordt ingebed in zinvolle, relevante en functionele activiteiten. De oefening in informativaardigheden moet dus geïntegreerd worden in inhouden en praktijken van alle vakken, en zo veel mogelijk aansluiten bij authentieke taken uit de contexten van studie, beroep en maatschappelijk leven. Uit onderzoek blijkt dat dat niet alleen de transfer van schooltaken naar taken in het echte leven bevordert, maar ook de motivatie van de leerlingen om aan hun digitale geletterdheid te werken sterk verhoogt.

3.1 *De formulering van de opdracht*

Een goede internetopdracht stimuleert het zelfstandig leren van de leerlingen en bevordert hun informatieverwerkende en communicatieve vaardigheden. Maak de opdracht daarom zo uitdagend en motiverend mogelijk en zorg dat de taak de leerlingen uitnodigt om de gevonden informatie echt te verwerken. Dat bereik je het best door de opdracht te formuleren als een probleemstelling in een zo authentiek mogelijke situatie: Wat is de voordeligste energieleverancier? Hoe los je de problemen op van klanten in het kapsalon met deze klachten? Hoe kun je ervoor zorgen dat dit bejaardenhuis milieuvriendelijker wordt schoongemaakt? Welke verwarmingsinstallaties zijn geschikt voor deze klanten? Wat moet er gebeuren om een eind te maken aan de kinderarbeid in de wereld?

3.2 *Het eindproduct*

Kies een eindproduct waarin de leerlingen de gevonden informatie niet alleen moeten verwerken maar ook toepassen en/of transformeren naar een andere vorm of een tekst voor een ander publiek. Zo werk je niet alleen aan het zelfstandig leren met behulp van ICT, maar ook aan andere ICT-gerelateerde competenties, zoals informatie voorstellen aan anderen, communiceren van informatie en creatief vormgeven met behulp van ICT. Bovendien is een actieve manier van informatie verwerken de beste remedie om het *copy/paste*-gedrag te voorkomen.

Bij geschikte eindproducten kun je denken aan een tabel met nuttige gegevens, een

*PowerPoint*presentatie, een poster, een checklist, een reeks tips, een fiche met een werkvolgorde, een plan, een advies, een voorstel, een folder, een tentoonstelling, een website, een les of artikel voor jongere leerlingen, een SWOT-analyse...

Je kunt de leerlingen ook een bepaalde rol aan laten nemen van waaruit ze iets beschrijven, bijvoorbeeld die van onderzoeker, journalist, politicus, expert die anderen adviseert of van een personage die iets heeft meegemaakt. In het laatste geval kunnen de opdrachten bijvoorbeeld luiden: 'Schrijf het scheepslogboek van Columbus' of 'Je bent een soldaat in de Derde Slag om Ieper in de Eerste Wereldoorlog. Schrijf een brief over wat je hebt meegemaakt aan je moeder'.

Vermijd dat de leerlingen onmiddellijk beginnen met knippen en plakken door hen eerst informatie en illustraties te laten verzamelen, vervolgens na te laten denken over de inhoud en structuur van hun eindproduct en pas daarna te schrijven en lay-outen.

3.3 De voorbereiding

Ondersteun de leerlingen bij een goede voorbereiding van de opdracht. Laat hen het onderwerp dat ze moeten uitdiepen eerst verkennen en afbakenen. Dat kan door hen een woordspin te laten maken of zelf een lijstje te laten opstellen met vragen waarop ze een antwoord moeten vinden. Laat de leerlingen onderling ideeën uitwisselen en help hen in de goede richting door open vragen te stellen. Op die manier heb je ook meer garanties dat alle gewenste inhoud aan de orde komen.

Vraag de leerlingen vervolgens welke stappen ze willen nemen om de taak aan te pakken en stuur bij waar nodig. Zorg vooraf voor een goede taakverdeling als de leerlingen samen aan de opdracht zullen werken. Laat hen binnen de door jou opgegeven tijdslimiet een tijdsindeling maken om de verschillende onderdelen van de opdracht uit te voeren.

Bespreek met de leerlingen aan welke eisen het eindproduct moet voldoen. Probeer zo veel mogelijk samen met de leerlingen de criteria op te stellen: nadenken over het publiek, over wat het eindproduct aantrekkelijk maakt voor lezers, de noodzaak van taalcorrectheid, een goede structuur en lay-out... Als het eindproduct gepubliceerd wordt (bijvoorbeeld op een website of in de schoolkrant), dan is dat een goede aanleiding om met de leerlingen het auteursrecht op teksten en foto's te bespreken.

3.4 De keuze van de bronnen

Laat onervaren leerlingen bij moeilijke en/of onbekende onderwerpen niet in het wilde weg zoeken, maar maak een lijstje met de beste websites (bijvoorbeeld binnen het format van een *webquest*). De eerste prioriteit is dat ze leren informatie te verwerken. Als de leerlingen ervaren genoeg zijn om zelfstandig informatie te zoeken vraag hen dan om in het eindproduct de gebruikte websites te vermelden.

Bespreek terwijl de leerlingen aan het werk zijn en ook na afloop de keuze van hun bronnen: Waarom vind je de informatie op deze website geschikt? Is de informatie op

die website betrouwbaar? Waaruit maak je dat op? Hoe je betrouwbaarheid van websites kunt beoordelen, kan je bijvoorbeeld zien op www.webdetective.nl. Op die manier leer je de leerlingen ook reflecteren over hun gebruik van het internet.

3.5 De evaluatie

Evalueer niet alleen het eindproduct maar ook het proces: de voorbereiding, de samenwerking, de keuze van de bronnen en de verwerking van de informatie naar een ‘eigen product’. Beoordeel het eindproduct niet alleen op taalfouten of netheid, maar ook op inhoud, de toegankelijkheid door vorm, structuur en *lay-out*, de verwerking van eigen ideeën en originaliteit.

Referenties

- Goossens, G. (2010). “Lezen en schrijven maakt je sterk!” In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 302-305.
- Mariën, I. e.a. (2010). *De digitale kloof van de tweede graad in Vlaanderen*. Brussel: Instituut Samenleving & Technologie.
- Padmos, T. e.a. (2011). “School met G-kracht. Geïntegreerd werken aan geletterdheid in beroepsrichtingen”. In: *Vonk*, jg. 40, nr. 3, p. 25-47.

Ronde 4

Ilona de Milliano
Universiteit van Amsterdam
 Contact: I.C.M.deMilliano@uva.nl

Schrijfsucces van vmbo-leerlingen: verschillen in aanpak en tekstkwaliteit

1. Het schrijfproces zwakke schrijvers

Om de kwaliteit van schriftelijke taalproductie van leerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) te vergroten is het belangrijk om te weten hoe die leerlingen schrijftaken uitvoeren en om na te gaan of verschillen in aanpak gerelateerd zijn aan verschillen in tekstkwaliteit. In de onderzoeksliteratuur wordt het

schrijfproces van zwakke schrijvers vaak omschreven als “knowledge telling” (Bereiter & Scardamalia 1987: 179).

Knowledge telling betekent dat zwakke schrijvers ideeën genereren en die ideeën vervolgens opschrijven zonder stil te staan bij retorische doelen, de richtlijnen van een opdracht of de behoeften van de lezer. Als gevolg van die aanpak bestaan de teksten van zwakke schrijvers vaak uit aaneenrijgingen van losse ideeën die meestal alleen begrijpelijk zijn voor de schrijver zelf.

2. Onderzoeksvraag

In deze studie zoeken we een antwoord op de vraag welke schrijfactiviteiten onderscheidend zijn voor vmbo-leerlingen die teksten schrijven van hoge, gemiddelde en lage kwaliteit.

3. Onderzoeksmethode

De studie is uitgevoerd bij 51 leerlingen uit de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo. De leerlingen waren afkomstig uit 10 verschillende klassen op 10 verschillende scholen. Het ging om 22 meisjes en 29 jongens.

3.1 De taak

De schrijfopdracht bestond uit een krantenartikel over de oorlog in Afghanistan waarin speciale aandacht was voor de Nederlandse opbouwmissie in de provincie Uruzgan. Leerlingen werd gevraagd om een stukje voor de schoolkrant te schrijven waarin ze in maximaal 10 regels op een overtuigende manier moesten aangeven of ze vinden dat de Nederlandse soldaten al dan niet in Afghanistan moeten blijven en waarom.

3.2 Coderen en analyseren

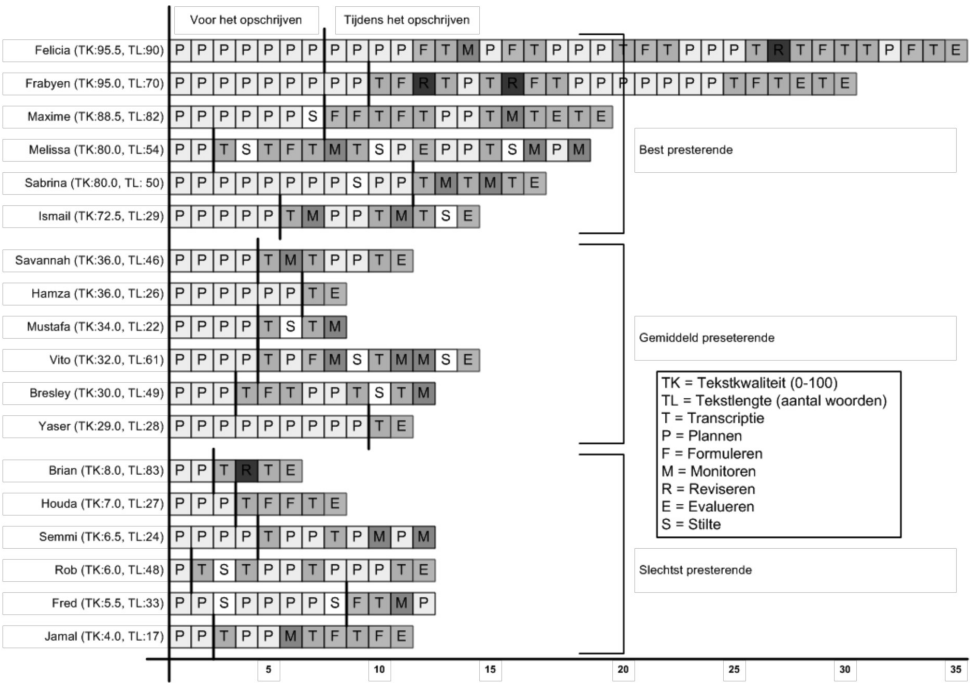
Het hele schrijfproces is vastgelegd op video en daarna gecodeerd. Ten eerste werden alle activiteiten gecodeerd in categorieën die wat gebeurt zo letterlijk mogelijk beschreven, bijvoorbeeld lezen van de opdracht of mening vormen. Vervolgens gaven we de specifieke activiteiten labels die de meer algemene schrijfprocessen representeren: ‘planning’, ‘formuleren’... De kwaliteit van de tekst is vastgesteld op basis van:

- doeloriëntatie;
- structuur en organisatie;
- publiekgerichtheid;
- taalgebruik en stijl.

Elke tekst kreeg een score tussen 0 en 100 aan de hand van vijf voorbeeldteksten die als leidraad golden voor scores van 10, 25, 50, 75 en 90.

4. Resultaten

Om een gedetailleerd beeld te krijgen van de verschillen in schrijfprocessen, hebben we uit de complete steekproef de schrijfactiviteiten van de 18 vmbo-leerlingen met de hoogste (beste schrijvers), gemiddelde (gemiddelde schrijvers) en laagste (slechtste schrijvers) kwaliteitscores chronologisch gevisualiseerd in figuur 1.



Figuur 1: Aantal, type en volgorde van schrijfactiviteiten voor en tijdens het opschrijven van de tekst van de 6 beste, gemiddelde en slechtst presterende vmbo-leerlingen.

De figuur laat zien dat het schrijfproces van vmbo-leerlingen meer variatie vertoonde dan werd verwacht op basis van het *knowledge-telling model*. Alleen de schrijfprocessen van Hamza en Yaser kwamen sterk overeen met het model. Zij genereerden uitsluitend enkele ideeën naar aanleiding van de opdracht, schreven die vervolgens onmiddellijk op en leverden de opdracht in.

Het is interessant om te zien dat de beste schrijvers hun opschrijfproces veel vaker onderbraken dan de gemiddelde en slechtste schrijvers. Verder blijkt uit figuur 1 dat de beste schrijvers meer schrijfgerelateerde activiteiten uitvoerden dan de leerlingen die

teksten van mindere kwaliteit hebben geschreven. Figuur 1 laat tevens zien dat het verschil tussen de gemiddelde en slechtste schrijvers vooral zit in het moment waarop zij de schrijfactiviteiten uitvoeren. De gemiddelde schrijvers voerden meer schrijfactiviteiten uit voordat zij hun tekst opschreven terwijl de slechtste schrijvers meer schrijfactiviteiten uitvoerden terwijl ze hun tekst opschreven.

Wanneer we specifiek kijken naar de afzonderlijke processen, blijkt dat de groepen schrijvers vooral verschillen in de mate en manier waarop ze plannen en formuleren, maar niet ten aanzien van monitoren, reviseren en evalueren. Voor alle groepen schrijvers vonden we weinig indicaties van monitoren, reviseren en evalueren. De enkele revisies waren vooral gericht op woordkeuze en spelling en volgden direct op transcriptie-episodes. Het herschrijven van gedeelten van de teksten is niet geobserveerd. Zodoende lijken de revisies weinig invloed te hebben gehad op de tekstkwaliteit. De evaluaties waren in bijna alle gevallen de laatste activiteit die de leerlingen uitvoerden en kon meestal worden opgevat als een slotopmerking dat de klus was geklaard (bijv. Herdally: “Dit was het, ik ben klaar.”). Zodoende kunnen de evaluaties van de leerlingen worden gekarakteriseerd als zeer oppervlakkig en mag er niet verwacht worden dat ze enige gevolgen hebben voor toekomstige schrijfactiviteiten.

Met betrekking tot planning laat figuur 1 zien dat zowel voor als tijdens het opschrijven de beste schrijvers meer planden dan de gemiddelde en slechtste schrijvers. Een analyse van de onderliggende planningsactiviteiten laat zien dat de beste schrijvers niet alleen meer planden, maar ook andere activiteiten uitvoerden. De slechtste schrijvers lazen hoofdzakelijk de opdracht, stelden enkele vragen over het doel van de opdracht en dachten na over hun standpunt. De gemiddelde en de beste schrijvers daarentegen dachten grondiger na over hun standpunt (meerdere en tegenargumenten) en sommigen dachten na over de organisatie van de tekst. Bovendien bleek dat de gemiddelde schrijvers minder vragen stelden over het doel van de opdracht dan de beste en de slechtste schrijvers. De slechtste schrijvers stelden vooral vragen omdat ze de taak niet goed begrepen, terwijl de beste schrijvers vooral veel vragen stelden omdat ze de taak zo goed mogelijk wilden uitvoeren. De helft van de beste schrijvers las de opdracht zelfs twee keer. Tijdens het opschrijven van de tekst bleek dat de planningsactiviteiten van de beste schrijvers hoofdzakelijk bestond uit het bijgevoegde krantenartikel lezen, terwijl de planningsactiviteiten van de gemiddelde en slechtste schrijvers in deze fase vooral bestond uit het genereren van nieuwe ideeën op basis van hun eigen kennis. Ondanks die verschillen hebben we bij geen van de groepen duidelijke indicaties gevonden dat ze meer globale planningsactiviteiten met betrekking tot de tekststructuur, tekstgenre of publiek uitvoerden.

Met betrekking tot formuleren, is in figuur 1 te zien dat onder alle types schrijvers er leerlingen zijn die stilstonden bij formuleringsaspecten, maar dat de beste schrijvers dat veruit het meest deden. Die leerlingen lijken grondiger te hebben nagedacht hoe ze hun ideeën op de beste manier in begrijpelijke taal konden omzetten. Frabyen zei bij-

voorbeeld: “De Nederlandse mensen, oh nee, ik moet zeggen de Nederlandse troepen”. Meer aandacht voor formulering betekent dat die leerlingen zich meer bewust zijn van de effecten die woordkeuze en formuleringen hebben op de leesbaarheid van de tekst. Het is zeer waarschijnlijk dat meer aandacht voor formulering de kwaliteit van teksten heeft vergroot. Veel leerlingen die aan deze studie hebben deelgenomen, maakten echter gebruik van vage formuleringen (bv. ‘zij’ in plaats van ‘de Afghanen of ‘daar’ in plaats van ‘in Uruzgan’), waardoor hun bedoelingen niet altijd helder waren.

5. Besluit

In deze studie is onderzocht hoe vmbo-leerlingen een schrijfpdracht uitvoeren en of er een relatie is tussen kenmerken van hun schrijfproces en de kwaliteit van de tekst. De studie laat zien dat de schrijfprocessen van sommige leerlingen gevarieerder en intensiever waren dan gedacht. We stelden vast dat vmbo-leerlingen die meer energie stoppen in voornamelijk het plannen en formuleren, erin slagen om betere teksten te schrijven dan hun klasgenoten die dat niet deden. Ondanks het feit dat we geen causale verbanden konden vaststellen, suggereert de studie dat de moeite die leerlingen stoppen in formulering niet voor niets is geweest. Ook voor leerlingen die slechts kunnen putten uit een beperkte kennis van schrijven (genrekennis, taalkennis, metacognitieve kennis) lijkt het zinvol om hun schrijven te plannen en te sturen.

Op basis van deze studie kan echter niet ontkend worden dat het repertoire aan schrijfprocessen van vmbo-leerlingen nog steeds beperkt is. We nemen aan dat de lage frequentie van monitoring, revisie en evaluatieactiviteiten karakteristiek is voor de schrijfprocessen van vmbo-leerlingen. Dat er geen relatie werd gevonden voor die activiteiten met tekstkwaliteit beschouwen we als een indicatie dat vmbo-leerlingen voor die aspecten een tekort hebben aan kennis en vaardigheden. Vanuit dat oogpunt is het des te interessanter dat er wel invloed van formuleringsactiviteiten op tekstkwaliteit is gevonden, ondanks dat die activiteiten ook niet vaak voorkwamen. Dat duidt erop dat aandacht voor formulering binnen het bereik van (sommige) vmbo-leerlingen ligt en dat het zich vertaalt in betere tekstkwaliteit. Gezien meerdere studies hebben aangetoond dat de instructie in schrijfprocessen de schrijfvaardigheden kan bevorderen, is meer aandacht voor de instructie van alle schrijfprocessen gewenst.

Gelet op de uitkomsten van deze studie, lijkt vooral een focus op activiteiten ten aanzien van formulering veelbelovend, maar ook ten aanzien van globale planning, monitoring, revisie en evaluatie valt nog veel winst te behalen.

Referenties

Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ronde 5

René van de Kraats (a) & Yke Meindersma (b)

(a) Universiteit Utrecht

(b) Onderwijscentrum VU

Contact: r.vandekraats@uu.nl

y.g.meindersma@vu.nl

Leerlingen ‘opleiden’ tot *peer*-beoordelaar bij een debat

Met de invoering van de Tweede Fase in de bovenbouw van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) in Nederland (1998) zijn de eindtermen voor het schoolvak Nederlands in zes domeinen ondergebracht. Een van die domeinen is het domein ‘mondelinge taalvaardigheid’. Dat domein wordt niet in een Centraal Examen getoetst, maar in een Schoolexamen (SE) dat door de scholen zelf vormgegeven wordt. In het nieuwe examenprogramma (2007) bestaat het domein ‘mondelinge taalvaardigheid’ uit eindterm 4 die als volgt luidt (Bonset 2007):

“De kandidaat kan ten behoeve van een voordracht, discussie of debat (ter keuze van de school):

- relevante informatie verzamelen en verwerken;
- deze informatie adequaat presenteren met het oog op doel, publiek en gespreksvorm;
- adequaat reageren op bijdragen van luisteraars of gespreksdeelnemers”.

Secties Nederlands staan voor een keuze: ze hebben de mogelijkheid om mondelinge taalvaardigheid in de bovenbouw van havo/vwo in het SE te toetsen in de vorm van een presentatie, discussie of debat. De interesse om aan de slag te gaan met het debat groeit. De vraag die dan onmiddellijk opborrelt, is: hoe doe je dat? Hoe organiseer je het onderwijs in debatvaardigheid en hoe organiseer je de toetsing en beoordeling van een debat? Beide thema’s krijgen aandacht in onze bijdrage:

1. We kiezen ervoor om de beoordelingscriteria tijdens de debatlessen samen met de leerlingen te ontwikkelen: “om de leerlingen niet voor verrassingen te plaatsen, moet bij de toetsing het observatieformulier/de criterialijst worden gebruikt waarmee ze ook gedurende alle voorafgaande lessen gewerkt hebben” (Projectgroep Nederlands V.O. 2002);
2. We kiezen ervoor om leerlingen tijdens de debatlessen op te leiden tot medebeoordelaars.

Het toetsen en beoordelen van mondelinge taalvaardigheid is een complexe zaak. Meerdere beoordelaars vergroten de kans op een betrouwbaar oordeel, aldus de Projectgroep Nederlands.

“Beoordelen is het uitspreken van oordelen over de taakuitvoering van de leerling, waarbij deze gemeten wordt aan de normen van de criterialijst. Dat kan gedaan worden door de docent en door de medeleerlingen die als observator optreden. Het beste is dat het door allen gebeurt: hoe meer beoordelaars, hoe meer relevante gezichtspunten er naar voren zullen komen en hoe meer waarde een gezamenlijk eindoordeel heeft” (Projectgroep Nederlands V.O. 2002).

Leerlingen ontwikkelen de criteria waarop ze beoordeeld worden dus zelf en worden daarbij geleid door de docent. Leerlingen worden zelf als *debater* op die criteria beoordeeld en gebruiken ze in hun rol als *peer*-beoordelaar.

Hoe gaat het ontwikkelen van criteria in zijn werk? De docent begeleidt de leerlingen bij het expliciteren van de criteria. Dat gebeurt na het observeren van debatten die op het internet te vinden zijn en na het observeren van debatbeurten die in de klas worden uitgevoerd. Leerlingen ontdekken zo gaandeweg wat een *debater* tot een goede *debater* maakt. Leerlingen oefenen vervolgens met feedback geven op basis van die criteria en oefenen met beoordelen.

Er bestaan voldoende eenvoudige debatvormen waar mee geoefend kan worden. Het ‘kettingdebat’ is zo’n vorm. Dat is een eenvoudige debatvorm die geschikt is om leerlingen te laten kennismaken met het debat (Van der Geer 2003; www.debatindeklas.nl).

De criteria worden verzameld in een lijst. We vinden het belangrijk om de leerlingen een kader te bieden en op die manier ook de parallel met de andere productieve vaardigheid, namelijk schrijfvaardigheid, te honoreren. We gebruiken bij voorkeur het indelingsprincipe dat Braet (1995) gebruikt voor het beoordelen van schrijfvaardigheid:

1. is de inhoud doelgericht?
2. is de opbouw helder en logisch?

3. is het taalgebruik correct en passend?
4. is de presentatie verzorgd?

We maken ook wel gebruik van een vereenvoudigd kader dat bestaat uit de driedeling: 'vorm' (opbouw, taalgebruik en presentatie); 'inhoud' en 'strategie'.

Onze aanpak hebben we inmiddels al een aantal keren uitgevoerd: met leerlingen uit vwo-5 op Het Rijnlands Lyceum in Oegstgeest; tijdens nascholingscursussen met de secties Nederlands; met leraren Nederlands in opleiding; tijdens de Lio-dag in maart 2011... Het ging om verschillende doelgroepen, maar de uitvoering vond wel altijd plaats binnen Nederland. We hebben op die manier meerdere bruikbare criterialijsten ontwikkeld. De criterialijsten zullen na afloop van de workshop uitgedeeld worden. Wij verheugen ons erop om deze exercitie ook eens met Vlaamse en Nederlandse collega's samen te doen.

Referenties

- Bonset, H. (2007). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Braet, A. (1995). *Schrijfvaardigheid Nederlands, een praktische didactiek voor de bovenbouw havo en vwo*. Bussum: Coutinho.
- Braet, A. (2007). *Retorische kritiek. Overtuigingskracht van Cicero tot Balkenende*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Van der Geer, P. & R. Engelfriet (2003). *De debatmethode*. 's-Gravenhage: Reed Business Information bv.
- Kuenen, J. (2010). *Debatteren en overtuigend argumenteren over beleid*. Utrecht: Uitgeverij de Graaff.
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase, een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.

Bruikbare websites

- www.debatinstituut.nl/onderwijs
- www.debatindeklas.nl
- www.schooltv.nl/eigenwijzer/project/2994081/debatteren/2994087/home/
- www.leraar24.nl
- www.argumentenfabriek.nl

Mia Jansen (a), Davina Vos (a) & Guido Cajot (b)

(a) KASOG Regina Mundi

(b) Katholieke Hogeschool Limburg

Contact: mia.jansen@reginamundi.be

davina.vos@reginamundi.be

guido.cajot@khlilim.be

Taalklaar voor het hoger onderwijs? Het taalbeleid van de secundaire school *Regina Mundi* (Genk)

De stijgende taalheterogeniteit in de klassen van vooral, maar niet uitsluitend, stedelijke gebieden stelt ons onderwijs op de proef. Al is elke school en elke klas uniek, toch ook weer niet zó uniek dat er geen vergelijkbare scholen met vergelijkbare uitdagingen elders zijn. Het is wat eigen aan onderwijs om, als 200 leraren in 200 scholen dezelfde oefening moeten voorbereiden, dat ook 200 keren gebeurt, los van elkaar. Er zijn scholen met veel GOK-kinderen die grote leerwinsten boeken. Hoe doen ze dat? Laat andere scholen met vergelijkbare moeilijkheden aandeelhouder in die winsten worden. (uit: *Samen taalgrenzen verleggen*, minister van onderwijs, Pascal Smet, 22 juli 2011)

1. Een inleiding en historische schets

Dit is het taalverhaal van *Regina Mundi*, een secundaire school in Genk, traditioneel een van de meest multiculturele regio's van Vlaanderen. Genk kende door zijn mijnverleden verschillende immigratiegolven. Waar in het begin van de mijnontginningen hoofdzakelijk mijnwerkers van Belgische origine in dienst waren, groeide al snel de nood aan arbeidskrachten. Na de Eerste Wereldoorlog werden de eerste mijnwerkers uit het buitenland aangetrokken, vooral uit Polen, Tsjechië, Joegoslavië, Hongarije en Italië. De Italiaanse gemeenschap is nu nog steeds de grootste en omvat zowat 10.000 van de 65.000 inwoners van Genk. Na de mijnsluiting ontstonden er andere industrieën en werd Genk aantrekkelijk voor nieuwe groepen migranten, nl. Turken en bevolkingsgroepen uit de Maghreblanden (= landen uit het noordwestelijke deel van Afrika). Die migranten van de tweede en derde generatie hebben op dit moment de meeste problemen op het gebied van scholing en werkgelegenheid. Dat heeft ook te maken met de migratiehuwelijken, waarbij steeds weer nieuwe ouders naar de regio Genk komen die de taal niet machtig zijn en het schoolstelsel niet kennen. De ouders kunnen hun kinderen niet helpen en ondersteunen bij de studiekeuze, terwijl dat net heel belangrijk is voor studiesucces.

Regina Mundi is een school in het centrum van Genk met enkel technisch secundair (tso) en beroepssecundair onderwijs (bso). Het opleidingsniveau van de ouders is opvallend laag. In het schooljaar 2010-2011 hield de school bij 609 moeders een bevraging naar het hoogste opleidingsniveau en dat leverde volgende gegevens op:

diploma moeder	
lager onderwijs niet af	65
lager onderwijs af	129
lager secundair onderwijs af	189
hoger secundair onderwijs af	193
hoger onderwijs af	33

Figuur 1: Scholingsgraad van de moeders (*Regina Mundi*).

De thuistaal is een belangrijke indicator voor studiesucces, want wie sterk is in taal, is ook sterk in studies. Op dat vlak is er dus duidelijk een probleem bij de leerlingen van *Regina Mundi*, want in 34% van de gezinnen is de spreektaal van de moeder een andere dan het Nederlands; voor de vaders geldt dat 30% een andere taal dan het Nederlands spreekt.

2. Een extra boost voor taalbeleid

De secundaire scholen in Vlaanderen waren de afgelopen jaren geregeld het mikpunt van kritiek op verschillende vlakken. Niet in het minst werd het taalbeleid van de scholen onder vuur genomen, omdat de leerlingen die afstudeerden, onvoldoende ‘taalklaar’ bleken om te starten in het hoger onderwijs. Professionele en academische bacheloropleidingen verwachten van instromende studenten een academische taalvaardigheid, wat betekent dat ze in staat moeten zijn om lessen te volgen, de betekenis van woorden in de syllabi te begrijpen, informatiebronnen te raadplegen, schriftelijke opdrachten uit te voeren, mondelinge en schriftelijke examens af te leggen... Niet zelden is de toegenomen instroom van studenten uit het tso en het bso een van de aangevoerde redenen om te verklaren waarom het slaagpercentage van eerstejaarsstudenten bijzonder laag is. *Regina Mundi* voert daarom al vele jaren een actief taalbeleid om de leerlingen uit de negatieve spiraal van sociale ongelijkheid en uitsluiting weg te krijgen, want “Taalarmoede is kansarmoede” (Doornaert 2009). In plaats van mee te gaan in de vaak gehoorde verzuchtingen van leerkrachten dat het allemaal toch geen zin heeft, koos de school er voor om extra acties te ondernemen op verschillende niveaus.

Tijdens het schooljaar 2010-2011 kreeg het taalbeleid een nieuw elan met een sterk engagement van de directie en de taalcoördinatoren en was er ondersteuning van de nascholer van de Katholieke Hogeschool Limburg (KHLim).

3. Een taalbeleid op maat van iedereen

De voorgaande jaren liepen heel wat acties op *Regina Mundi* die de leerlingen moesten helpen om hun taalvaardigheid te ontwikkelen. Wat ontbrak, was een strategische visie met daarin doelstellingen voor de verschillende actoren in de school: directie, leerkrachten en leerlingen. Voor een school met een meerderheid aan anderstalige en meertalige leerlingen is ouderbetrokkenheid zeer belangrijk en daarom wordt een actieve communicatie met ouders gevoerd. De taalcoördinatoren en de directie schreven, onder begeleiding van de taalondersteuner van de KHLim, een taalbeleidsplan uit. Hierin werd duidelijk beschreven wat de visie op taalbeleid is, waarom een taalbeleid op school moet, wie de betrokken actoren zijn en welke acties er op korte en middellange termijn ondernomen moeten worden. Het taalbeleid richt zich op alle leerlingen, autochtonen zowel als allochtonen, waarbij voor iedereen de lat hoog moet liggen: *Goed* voor de sterken, sterk voor de *zwakken* (Vandenbroucke 2007). Het taalbeleid moet stimuleren, maar ook corrigeren en bijsturen. Het gaat hierbij om een gedeelde verantwoordelijkheid, waarbij leerlingen met taalachterstanden een dwingend advies krijgen om taalremediëring te volgen, maar zelf ook het engagement en de motivatie moeten tonen om aan hun taalvaardigheden te werken. Concreet betekent dat dat alle leerlingen een taaltoets afleggen en, indien nodig, een aangepast traject volgen. Hiervoor is in eerste instantie de klastitularis verantwoordelijk, maar daarnaast moeten alle leerkrachten ook taalbewuste leerkrachten zijn.

Gedurende het schooljaar lag de focus op de schooltaal en meer bepaald op de woordenschat die leerkrachten gebruiken in hun lessen. Het taalontwikkeland vakonderwijs met aandacht voor vaktaalwoorden en schooltaalwoorden was het onderwerp van de pedagogische studiedag, maar kwam ook terug in de vakgroepwerking en werd geïmplementeerd in de klas bij de leerlingen. Aan het einde van het schooljaar moest een toets duidelijk maken of dat ook gelukt was. Daarnaast bleven de vroeger opgestarte ondersteunings- en remediëringsacties zoals 'het leeseiland', 'het maandelijks taalthema', 'het studie-eiland' en 'de taalprikkels' verder lopen. Een belangrijke rol was weggelegd voor twee ervaren taalleerkrachten die concreet met de leerlingen aan de slag gingen na schooltijd. Zij zorgden voor taalondersteuning op maat en ontwikkelden, op basis van de noden van de leerlingen, specifiek materiaal en gevarieerde begeleidingstechnieken. Aan het einde van het schooljaar evalueerden de taalcoördinatoren het gevoerde taalbeleid met de directie, de twee taalleerkrachten en de nascholer en in onderling overleg werden de beleidslijnen voor de toekomst uitgeschreven.

4. En nu?

Regina Mundi heeft van het taalbeleid een van haar troeven gemaakt en kiest hier bewust voor omwille van de sociaaleconomische noodzaak. Het taalbeleid focust op competentieontwikkeling van de leerlingen om het taaldeficit aan te pakken, maar stimuleert ook doelbewust het taalontwikkend vakonderwijs. De rol van alle partners van het taalbeleid, namelijk de ouders, leerlingen, leerkrachten en directie wordt in het taalbeleidsplan beschreven. Immers, het engagement van iedereen die betrokken is bij het onderwijstraject van de leerling is niet vrijblijvend, maar een noodzaak.

De taalslogan van de school, *Samen de helling op*, geldt meer dan ooit, omdat alle leerlingen een eerlijke kans moeten krijgen om met kans op succes door te stromen naar het werkveld of naar het hoger onderwijs.

Referenties

- Doornaert, M. (2009). "Taalarmoede is kansarmoede". In: *De Standaard*, 9 november 2009.
(online raadplaagbaar op www.destandaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=4U2HJ8GI).
- Vandenbroucke, F. (2007). 'De lat hoog voor talen in iedere school'.
(online raadpleegbaar op www.klascement.net/talen/artikels/10034/?previous).

Ronde 7

Joanneke Prenger & Kees de Glopper
ETOC, R.U. Groningen
Contact: c.m.de.glopper@rug.nl
j.prenger@rug.nl

Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science

1. Inleiding

In 2009 is het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (EtoC) gestart met het project *Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science* (verder te noemen SotL-NGS) op het Werkman College in Groningen. Binnen dat project worden

veel teksten geschreven door leerlingen. Om die teksten te beoordelen, is in het onderzoek gebruikgemaakt van een zogenoemde beoordelingsschaal. In deze bijdrage zullen we een korte beschrijving geven van het onderzoeksproject en uiteenzetten hoe de beoordelingsschaal voor het beoordelen van de teksten is gebruikt.

2. Projectbeschrijving *Schrijven om te leren bij Nederlands, Geschiedenis en Science*

Het project SotL-NGS heeft tot doel experimentele evidentie te verzamelen voor de effectiviteit van het verbinden van het schrijfonderwijs bij Nederlands en het vakonderwijs bij Geschiedenis en Science. In het project wordt een experiment uitgevoerd waarbij leerlingen bij het schoolvak Nederlands instructie en oefening wordt geboden in het schrijven van tekstgenres en waarbij die tekstgenres toegepast worden bij Geschiedenis en Science.

Het onderzoek wordt uitgevoerd binnen één school voor voortgezet onderwijs, waarbij van de vier brugklassen er per niveau (te weten vmbo-tl/havo en havo/vwo)¹ steeds één aan de experimentele conditie (E) en één aan de controleconditie (C) wordt toegewezen.

	klassen	activiteit
	<i>vooraf</i>	
1	4 klassen	voormetingen NL, GS, SC
2-5	4 klassen	instructie NL in tekstgenre (vijftal lessen)
	<i>experiment</i>	
6-9	2 controleklassen	werken met leer- en werkboek (gewone lessen)
	2 experimentele klassen	toepassen tekstgenre bij GS & SC: 3 schrijftaken per vak
	<i>afronding</i>	
10	4 klassen	nametingen NL, GS, SC

Figuur 1: Schematisch overzicht per onderzoeksfase.

Per schooljaar krijgen de leerlingen twee tekstgenres aangeboden binnen twee experimentele fasen in het onderzoek. Tijdens Fase 1 (van de herfstvakantie tot de kerstvakantie) leren de leerlingen een uiteenzettende tekst over overeenkomsten en verschillen schrijven. Tijdens Fase 2 (van de voorjaarsvakantie tot de meivakantie) leren ze een

¹ vmbo-tl = voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs – theoretische leerweg / havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs / vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

uitleggende tekst schrijven. Van de beide interventies worden positieve effecten verwacht op de schrijfvaardigheid van de leerlingen, op hun schrijffattitude en hun opvattingen over schrijven en op hun kennis en begrip bij Geschiedenis en Science.

In het onderzoek toetsen we de volgende hypothesen:

- 1. door over nieuwe stof (Geschiedenis en Science) te schrijven, maken leerlingen zich de vakkennis beter eigen;
- 2. door zowel bij Nederlands als bij zaakvakken te (leren) schrijven, gaan leerlingen vooruit in hun schrijfvaardigheid en schrijffattitude.

In deze bijdrage concentreren we ons op de tweede aanname – het vaststellen van de vooruitgang in de schrijfvaardigheid van leerlingen – en kijken we naar de resultaten uit Fase 1 van het onderzoek waarin een uiteenzettende tekst over overeenkomsten en verschillen centraal stond. Om de ontwikkeling in schrijfvaardigheid vast te stellen, hebben de leerlingen een schrijftaak als voor- en nameting gemaakt. Voor de voormeting schrijven de leerlingen een tekst op basis van een schrijftaak, zonder dat ze specifieke instructie hebben gehad in het soort tekst dat van hen gevraagd wordt. De nameting vindt plaats nadat de leerlingen instructie hebben gehad bij Nederlands en na het schrijven bij de vakken. De nameting bestaat uit dezelfde schrijftaak als in de voormeting.

In totaal namen 119 leerlingen deel aan het onderzoek: 105 leerlingen schreven een tekst tijdens de voormeting en 103 leerlingen tijdens de nameting (hiervan schreven 88 leerlingen zowel tijdens de voor- als tijdens de nameting). In totaal hadden we dus 208 teksten (voor- en nameting samengenomen) waarin leerlingen de overeenkomsten tussen de basisschool en de middelbare school beschreven.

3. Het beoordelen van de teksten van de leerlingen

De teksten van de leerlingen zijn beoordeeld met behulp van een beoordelingsschaal. Een beoordelingsschaal bestaat uit een reeks, in kwaliteit oplopende voorbeeldopstellen die van een oordeel zijn voorzien. De beoordelaar vergelijkt de te beoordelen opstellen met de opstellen die in de schaal aanwezig zijn om zo tot een oordeel te komen (Blok & Hoeksma 1984). In het onderzoek is een beoordelingsschaal met vijf ankerteksten gebruikt, volgens de volgende indeling:

oordeel	zeer zwak	zwak	gemiddeld	sterk	zeer sterk
score	70	85	100	115	130

Figuur 2: Beoordelingsschaal.

Een team van zes beoordelaars heeft een korte training gehad in het beoordelen van de teksten en het gebruikmaken van vijf geselecteerde anker teksten. Tijdens de training kregen de beoordelaars de beoordelingsschaal uitgereikt en oefenden ze met een aantal voorbeeldteksten. Ze kregen de instructie om elke tekst op basis van een vergelijking met de voorbeeldteksten van een score tussen de 50 (lager dan de zwakste anker tekst) en de 150 (hoger dan de beste anker tekst) te voorzien. Elke hele score tussen de 50 en de 150 was geoorloofd, ook bijvoorbeeld een score van 112. Als ondersteuning bij het interpreteren van de verschillen tussen de teksten, ontvingen ze een toelichting op de kenmerken waarin de vijf anker teksten van elkaar verschilden.

4. Resultaten en conclusies

Nadat alle teksten door de studenten beoordeeld waren, zijn de oordelen van de beoordelaars per tekst bekeken en geanalyseerd. Als criterium bij het vergelijken van de tekstoordelen hebben we een verschil van minder dan 30 punten in tekstoordeel als aanvaardbaar beschouwd. Bij een verschil van meer dan 30 punten (meer dan twee anker teksten) moest de betreffende tekst opnieuw beoordeeld worden door een vierde (nieuwe) beoordelaar. De extreemste score van de vier werd dan verwijderd en vervolgens werd het gemiddelde bepaald van de drie overgebleven scores.

Uit de analyses bleek dat 80% van de tekstoordelen meteen minder dan 30 punten van elkaar verschilden. De beoordelaars verschilden bij de meeste teksten dus niet erg in hun tekstoordeel. De overige 20% van de teksten moesten opnieuw beoordeeld worden. De verschillen tussen de beoordelaars bij die teksten konden echter in de helft van de gevallen verklaard worden door praktische problemen, zoals onleesbare of onvolledige kopieën van de teksten van de leerlingen.

Vervolgens zijn er analyses gedaan op de mate van overeenstemming en de jurybetrouwbaarheid bij de tekstoordelen. De overeenstemming tussen de zes beoordelaars kan bepaald worden binnen 15 verschillende paren. Die overeenstemming wordt uitgedrukt in de productmomentcorrelatie. De laagste correlatie bedraagt 0,49 en de hoogste 0,81. De gemiddelde correlatie is 0,65. Dat wijst op een behoorlijk goede overeenstemming tussen de zes beoordelaars.

De 6 beoordelaars vormen met elkaar 20 jury's van steeds 3 beoordelaars. De jurybetrouwbaarheid, uitgedrukt in Cronbachs alfa, varieert van 0,57 tot 0,92. De gemiddelde alfa is 0,83. Dat duidt op een goede betrouwbaarheid.

Nadat alle teksten op die manier van een oordeel waren voorzien, zijn de toetsscores geanalyseerd. Uit de analyses bleek dat er tussen de voormeting en de nameting zich voor de groep als geheel zeer grote verschillen voordoen. De gemiddelde tekstscores ligt op de nameting 17 punten hoger dan op de voormeting. Het statistisch significante

verschil bedraagt 1,5 standaarddeviatie, wat een zeer groot effect mag worden genoemd.

De leerlingen in de experimentele conditie hebben niet alleen bij Nederlands, maar ook bij Geschiedenis en Science geschreven. De leerlingen uit de controleconditie hebben bij Geschiedenis en Science andere opdrachten uitgevoerd. Tussen de condities doen zich, tegen onze verwachting in, geen verschillen voor.

Referenties

- Blok, H. & J.B. Hoeksma (1984). *Opstellen geschaald. De constructie van beoordelingschalen voor vijf schrijfopdrachten*. Amsterdam: Uitgever van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam.
- Schoonen, R. & C.M. de Gloppe (1992). "Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden". In: *Levende talen*, nr. 470, p. 187-195.
- Wesdorp, H. (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs: Een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Ronde 8

Avivah Becker
R.U. Groningen
Contact: a.j.becker@rug.nl

Beter presenteren door observerend leren?

1. Inleiding

Mondelinge taalvaardigheid is het meest verwaarloosde onderdeel van het schoolvak Nederlands, constateren Bonset & Braaksma (2008: H5): deze vaardigheid wordt in eerste instantie zonder onderwijs verworven en docenten beschouwen het als een lastig te onderwijzen en te toetsen onderdeel. Monologische taken, zoals een spreekbeurt geven, worden nog het moeilijkst gevonden. Voor leerlingen zijn spreekbeurten vaak stressvol om te geven en voor medeleerlingen saai om naar te luisteren. Een lesaanpak die hierin verandering brengt en die bij voorkeur eenvoudig en aansprekend is, zou zeer welkom zijn. Een dergelijke lesaanpak kan gebaseerd zijn op observerend leren waarbij gebruik wordt gemaakt van zelfgemaakte filmpjes.

Het effect van observerend leren is onderzocht in het schrijfonderwijs: kijken naar leeftijdsgenoten die hardop denkend een schrijftaak uitvoeren, blijkt in bepaalde situaties effectiever te zijn dan zelf een schrijftaak te laten uitvoeren (o.a. Raedts e.a. 2009; Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh 2011). Dat is opvallend, omdat lang gedacht is dat de basis voor een goede schrijfvaardigheid ligt in oefenen, oefenen en nog eens oefenen.

Bij observerend leren gaat het niet zozeer om het kijken naar een goed voorbeeld, maar om het kijken naar *de aanpak* van anderen in bredere zin (naar succesvol en minder succesvol gedrag). Verder is het belangrijk dat gekeken wordt naar ‘peers’ (leerlingen die inhoudelijk en qua leeftijd vergelijkbaar zijn met de kijker), dat actief gekeken wordt naar wat gestimuleerd kan worden door vragen te stellen en opdrachten te geven tijdens de observatie, dat wat geobserveerd wordt inkijk geeft in de – normaalgesproken onzichtbare – mentale processen van de geobserveerde(n) (dat kan bijvoorbeeld door middel van de hardop-denkmethode) en dat het proces van het uitvoeren van een taak geobserveerd wordt en niet zozeer het eindproduct daarvan.

Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh (2011) stellen dat observerend leren in het schrijfonderwijs helpt doordat “leerlingen hun aandacht richten op het *leren* schrijven en niet op het inspannende schrijven, omdat zij niet bezig hoeven te zijn met de tekstproductie zelf”. Het is met andere woorden een kwestie van ontlasten van het werkgeheugen. Bij andere onderdelen van het schoolvak Nederlands dan schrijfvaardigheid is nog maar weinig onderzoek gedaan naar observerend leren. Het onderdeel presenteren lijkt echter een goede kandidaat te zijn: presenteren is immers een complexe taak die het werkgeheugen sterk belast.

2. Onderzoekopzet

Op de scholengemeenschap ‘Winkler Prins’ in Veendam is in de periode april-juni 2011 een verkennend onderzoek uitgevoerd naar observerend leren in het presentatieonderwijs in 3-havo en 3-vwo. De onderzoeksvraag was of observerend leren inderdaad vruchten afwerpt. Hierbij werd in het bijzonder gelet op de cijfers van de leerlingen en op hun opvattingen over presenteren. De leerlingen van vier 3^e-klassen vulden twee keer een stellingenlijst over presenteren in (één keer aan het begin van het onderzoekstraject en één keer aan het einde van het onderzoekstraject). De leerlingen van twee interventieklassen bekeken en bespraken in de tussenliggende tijd enkele korte observerend-lerenfilmmpjes; de leerlingen van de twee controleklassen kregen die filmmpjes niet te zien. Alle leerlingen gaven aan het einde van het traject – echter wel vóór het invullen van de laatste stellingenlijst – een presentatie. De cijfers die ze kregen voor deze presentaties zijn vergeleken met de cijfers die ze kregen voor hun laatste presentatie bij Nederlands voor aanvang van het onderzoekstraject.

De filmpjes die de leerlingen van de interventieklassen te zien kregen, zijn – zonder dat de 3^e-klassers ervan wisten – gemaakt door 5^e-klassers van de ‘Winkler Prins’. Die leerlingen werden uitgebreid geïnstrueerd over de essentie van observerend leren en over het maken van een filmpje. Een bijkomende onderzoeksvraag was dan ook of 5-vwo-leerlingen in staat zijn om geschikt beeldmateriaal te produceren voor onderwijs waarbij gebruik wordt gemaakt van het principe van observerend leren.

3. Filmpjes maken

De 5^e-klassers hebben in kleine groepjes zeven filmpjes van enkele minuten gemaakt over verschillende aspecten die van belang zijn bij het voorbereiden van een presentatie:

- ‘samenwerken’ (o.a. taakverdeling);
- ‘hulpmiddelen achter de schermen’ (o.a. spiekbriefje versus uitgeschreven tekst);
- ‘hulpmiddelen voor de schermen’ (o.a. *PowerPoint*);
- ‘aantrekkelijkheid’ (o.a. prikkelende opening);
- ‘persoonlijk optreden’ (o.a. spreektempo en zenuwen);
- ‘overtuigen’ (o.a. argumentatie en retorische trucs);
- ‘publieksgerichtheid’ (o.a. omgaan met vragen en jargongebruik).

In de filmpjes laten de 5^e-klassers – conform de aard van observerend leren – zo goed mogelijk zien hoe leerlingen zich samen op een presentatie voorbereiden. Met behulp van dialogen en ‘voice over’ laten ze de overwegingen van de personages zien en met slimme en minder slimme acties en voorstellen van de personages zetten ze de kijker aan het denken. Kanttekening is dat die personages door henzelf gespeeld worden, waardoor de 3^e-klassers uiteindelijk niet naar exacte leeftijdsgenoten en niet naar natuurlijke, maar acterende *peers* keken.

Sommige filmpjes laten technisch en/of inhoudelijk wat te wensen over, maar voldoende filmpjes werden geschikt geacht om in te zetten in het observerend-lerenonderzoek in de 3^e-klassen. Een uitkomst van het onderzoek is zodoende dat leerlingen – mits ze strak begeleid wordendoor onder meer deadlines in te stellen, een voorbeeld-draaiboek ter beschikking te stellen en tussentijdse besprekingen te organiseren – goed in staat zijn om geschikte filmpjes te maken. Een filmpje maken, blijkt op zich al – dus los van observerend leren – een leerzame opdracht te zijn: het is een actief proces van inhoudelijk verdiepen en selecteren en van samenwerken en resultaatgericht denken, waarbij humor en creativiteit hand in hand gaan.

4. Het effect van de filmpjes

In het onderzoeksproject hebben de leerlingen van de twee interventie-3^e-klassen enkele filmpjes klassikaal bekeken en besproken. Bij elk filmpje was het discussiepunt welk personage het beter deed en waarom, wie het minder goed deed en waarom? De vraag rees hoe de leerlingen het zelf zouden aanpakken. Mooi resultaat van het onderzoek is dat de cijfers voor de eindpresentaties in de twee interventieklassen significant hoger lagen dan die in de twee controleklassen. De cijfers zijn overigens in alle klassen vastgesteld met behulp van eenzelfde beoordelingsformulier. De uitkomst is verheugend. Toch is het de vraag of de presentaties beter zijn doordat filmpjes werden ingezet. De blootstelling aan de filmpjes is door organisatorische omstandigheden beperkt gebleven tot één of twee lessen en de leerlingen hebben er geen individuele (huiswerk)opdrachten bij gemaakt. De beperkte *exposure* is dan ook de belangrijkste kanttekening bij het onderzoek.

In lijn met de beperkte blootstelling aan filmpjes zijn de uitkomsten op de stellingenlijsten niet overtuigend en eenduidig. Op de stellingenlijsten moesten de leerlingen aangeven in welke mate ze het met een reeks beweringen over presenteren eens of oneens waren. Op de stellingen die over aspecten van de filmpjes ‘samenwerken’ en ‘persoonlijk optreden’ gingen, lieten de leerlingen tussen de begin- en eindmeting nauwelijks vooruitgang in de didactisch verantwoorde richting zien. Bij aspecten die aansloten bij de filmpjes ‘hulpmiddelen’, gingen ze zelfs iets achteruit. Bij ‘aantrekkelijkheid’ was wel wezenlijke progressie te zien, maar die behelsde een minder sterke achteruitgang dan bij de leerlingen uit de controleklassen. De verschillen tussen jongens en meisjes en tussen vwo- en havoleerlingen waren onbeduidend. Wel bleken sommige filmpjes juist een gunstiger effect te hebben op de betere leerlingen (afgaande op hun eerdere cijfers voor presentaties) en andere filmpjes juist op de minder goede leerlingen. Al met al redenen tot grondiger vervolgonderzoek. Een uitkomst van vervolgonderzoek kan de beschikbaarheid van een kant-en-klare set professionele filmpjes zijn die ingezet kunnen worden in het presentatievaardighedenonderwijs volgens de observerend-lerendidactiek.

Referenties

- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Braaksma, M., G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh (2011). “Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerking”. In: *Vonk*, jg. 40, nr. 3, p. 3-22.
- Raeds, M., F. Daems, L. van Waes & G. Rijlaarsdam (2009). “Observerend leren van peers models bij een complexe schrijftaak”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, jg. 31, nr. 2, p. 142-165.

4. Beroepsgericht secundair onderwijs

Stroomleiders

Hilde Van den Bossche (KaHO Sint-Lieven)

Nanke Dokter (Pabo Fontys)

Marjon Sanders
Koning Willem I College
Contact: m.sanders@kw1c.nl

Centraal ontwikkelde examens Nederlands; pijn of medicijn?

De laatste jaren wordt veel gesproken en geschreven over het taalniveau van jongeren; het zou er flink op achteruit zijn gegaan. De politiek is hierop ingesprongen en heeft een ‘medicijn’ op de markt gebracht: centraal ontwikkelde examens voor Nederlands. In het schooljaar 2013/2014 moeten de eerste leerlingen deelnemen aan dat examen. Voorafgaand hieraan is een meerjaren implementatieplan afgesproken.

In deze bijdrage leest u over de eisen (beschreven in het *Referentiekader Taal en Rekenen*) die ten grondslag liggen aan het examen, over het stappenplan voor invoering, over de effecten ervan en over de gevolgen voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo).

Vanuit de politiek is er enkele jaren geleden opdracht gegeven om tot een doorlopende leerlijn taal en rekenen voor het hele onderwijs (vanaf de basisschool tot en met het hoger onderwijs) te komen. Dat resulteerde in het *Referentiekader Taal en Rekenen*. Hierin is vastgelegd wat leerlingen moeten kennen en kunnen voor wat betreft taal en rekenen. Het *Referentiekader Taal en Rekenen* beschrijft vier niveaus. Het laagste niveau wordt beschreven in 1F (einde basisschool); het hoogste in 4F (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs en hoger beroepsonderwijs). Voor het mbo worden examens ontwikkeld; voor het voortgezet onderwijs worden de bestaande examens geijkt op de referentieniveaus.

De implementatie van het *Referentiekader* in het mbo verloopt in vier stappen:

- stap 1: ontwikkeling van het prototype;
- stap 2: voorbeeldexamens en een syllabus;
- stap 3: prepilotexamens;
- stap 4: pilotexamens.

Bij elke stap worden tussentijdse veldraadplegingen gehouden.

In het voorjaar van 2009 is, in opdracht van het College voor Examens, gestart met een ontwikkelcommissie voor mbo niveau 4¹. De commissie was samengesteld uit verschillende docenten/experts vanuit het mbo-veld en uit een aantal medewerkers van Cito. De opdracht aan de ontwikkelcommissie was om te werken aan een prototype van het examen Nederlands op het niveau 3F. Dat moest gebeuren in samenwerking met een constructiegroep van Cito. In het prototype moesten de vaardigheden ‘lezen’, ‘luisteren’ en ‘schrijven’ vertegenwoordigd zijn in de context van het beroep, de loopbaan en burgerschap. Het examen moest op de computer worden afgenomen.

Bij het construeren van het prototype heeft de ontwikkelcommissie keuzes gemaakt op onderwerpen zoals ‘onderdelen en omvang’, ‘minimum aantal opgaven’, ‘generieke versus sectorspecifieke context’, ‘niveau’, ‘tekstkeuze en tekstsoorten’ en ‘vraagtypen’. De motivatie achter de gemaakte keuzes is beschreven in een verantwoordingsdocument.

Na die stap is een syllabus ontwikkeld voor ‘Taal 3F’ en parallel hieraan is het voorbeeldexamen en het pre-pilotexamen ontwikkeld. In de syllabus staat beschreven wat er in het examen ‘Taal 3F’ aan de orde kan komen. De syllabus is bedoeld voor docenten, zodat ze goed toegerust hun leerlingen kunnen opleiden naar het niveau 3F. In de syllabus is ook te lezen dat het centraal ontwikkeld examen voor Nederlands wordt beperkt tot de onderdelen ‘lezen van zakelijke teksten’ en ‘luisteren’. Het pre-pilotexamen is op een beperkt aantal instellingen afgenomen bij leerlingen in een mbo niveau 4-opleiding.

Op dit moment wordt hard gewerkt aan het pilotexamen 3F, stap vier dus. In januari/februari 2012 wordt het pilotexamen afgenomen op de scholen. Elke school kan deelnemen met zoveel leerlingen als organisatorisch mogelijk is. Gedurende twee jaar zullen er pilotexamens ontwikkeld en afgenomen worden: enerzijds om het mbo hieraan te laten wennen, anderzijds om data te verzamelen, zodat de examens in 2013/2014 recht doen aan het taalniveau van de leerlingen in het mbo. Per schooljaar zal gedurende drie keer twee weken de mogelijkheid worden geboden om het examen af te nemen op vooraf geïnstalleerde computers. Vanaf het schooljaar 2013/2014 telt het resultaat van het examen mee om het mbo-diploma te behalen.

Voor het mbo is het invoeren van centraal ontwikkelde examens een bijzonder grote verandering. Leerlingen komen om een beroep te leren, volgen een dagopleiding of een deeltijdopleiding naast het werk. De opleidingsduur is vaak flexibel en stages vormen een groot deel van de onderwijstijd. Bovendien is het voor docenten een hele uitdaging om aan leerlingen in het mbo les te geven. Immers, welk lesmateriaal is geschikt? Hoeveel uren moeten de leerlingen les krijgen om te kunnen voldoen aan het

¹ Mbo niveau 4-opleidingen leiden op tot middenkaderfunctionaris en tot gespecialiseerde beroepsbeoefenaars. Een Mbo niveau 4-opleiding geeft toegang tot het hoger beroepsonderwijs (hbo).

te behalen niveau? Nemen we een intake af om het startniveau te bepalen of niet? Bovendien is het voor leerlingen even slikken als ze horen dat ze niet van het vak Nederlands af zijn, als ze een diploma uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) of uit het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) op zak hebben! En voor de scholen is het een bijzondere puzzel om de organisatie in te richten op die nieuwe vorm van examinering en om de docenten te professionaliseren in het *Referentiekader*.

Referenties

Meijerink, H.P. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen*. Enschede.
(online raadpleegbaar op www.steunpunttaalenrekenenmbo.nl).

Ronde 2

Stella Borkus

Stichting Consortium Beroepsonderwijs

Contact: sborkus@consortiumbo.nl

Integraal is ideaal voor succes in taal

1. Inleiding

Na alarmerende berichten over het afnemend niveau van Nederlands en rekenen bij de Nederlandse jeugd is er vanuit het ministerie van OCW een pakket maatregelen neergelegd die moeten bewerkstelligen dat het niveau verbetert. Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) heeft sinds 2010 met een aantal van die maatregelen te maken. De Stichting Consortium Beroepsonderwijs (SCB) neemt de maatregelen integraal mee in haar sturingsmateriaal voor het onderwijs.

Bij competentiegericht onderwijs gaat het om het opleiden van de leerling (in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) en student (in het middelbaar beroepsonderwijs) tot (voorbereidend) vakman of vakvrouw, en om de vorming van de leerling/student als mens en wereldburger. Voor studenten in het beroepsonderwijs is het extra belangrijk om te bepalen wat ze na het examen kunnen en willen gaan doen. Een goed onderbouwde keuze kan alleen worden gemaakt wanneer de student de beroepswereld kent en over voldoende zelfkennis beschikt: wat wil ik, wat kan ik en wat vind ik belangrijk? Leerlingen en studenten die leren om op die vragen een antwoord te geven, ontwikkelen een eigen beroepsidentiteit.

Door het uitvoeren van integrale beroepsopdrachten (vmbo en mbo) ervaren studenten wat het is om bepaald werk te doen. Voorafgaand en tijdens de uitvoering van de betreffende integrale beroepsopdracht, leert de student de theorie te koppelen aan vakspecifieke vaardigheden en aan houding. Op die ervaring leert de student reflecteren. Hierdoor ontwikkelt de student een concreet beeld over zichzelf in relatie tot het beroep en krijgt hij handvatten om tot een juiste beroepskeuze te komen en om keuzes te maken over (vervolg)opleiding en carrièreperspectief.

Door de verbinding van taal met de beroepsopdrachten, wordt voor de studenten duidelijk dat de diverse taalvaardigheden in functie staan van het beroep dat ze (willen gaan) uitvoeren. De motivatie om actief met taal binnen het beroep bezig te zijn, neemt hierdoor toe waardoor het leerrendement groter is.

SCB kiest voor een integrale benadering en gaat in haar materiaal uit van 'de drieslag taalontwikkeling':

Drieslag taalontwikkeling	1. Taal gebruiken in beroepsgerichte activiteiten Veel lezen, luisteren, schrijven en spreken op school en BPV met adequate feedback op taalgebruik
	2. Taalles van een (ervaren) taaldocent Uitleg en oefening van regels en conventies van het vakgerichte Nederlands en de vaktaal
	3. Taalondersteuning en oefening individueel Werken aan persoonlijke taalproblemen (o.a. uitspraak, spelling, woordkennis en grammatica)

Figuur 1: De drieslag taalontwikkeling.

2. Vmbo

De drieslag taalontwikkeling is in een aantal praktijkopdrachten van *Het Scharnierpunt* uitgewerkt in de vorm van JIT-kaarten (Just In Time). Elke JIT- kaart sluit aan bij een praktijkopdracht en behandelt een (sub)vaardigheid zoals die in die opdracht wordt gevraagd en in het *Referentiekader Taal* is onderscheiden. Een JIT-kaart biedt drie opdrachten waarmee de leerling actief en bewust met taal aan de slag gaat. Twee opdrachten zijn binnen de context van de praktijkopdracht geformuleerd; één opdracht is buiten die context geformuleerd. De meest relevante (sub)taalvaardigheden worden door de gehele set kaarten afgedekt, evenals de eindtermen van het vmbo.

Voor leerjaar 3 zijn de taalkaarten uitgewerkt op de niveaus 1F en 2F van het *Referentiekader Taal*, omdat 2F het uitstroomniveau is. Bij elke kaart is een checklist op basis van het *Referentiekader Taal* ontwikkeld, waarmee de prestatie van de leerling op taalniveau kan worden beoordeeld. De JIT-kaart voorziet voornamelijk in de eerste slag van de drieslag: ‘taal geïntegreerd in beroepsgerichte activiteiten’. De lessen Nederlands en het individueel (digitaal) werken dienen te voorzien in slag 2 en slag 3: uitleg, verdieping, herhaling, oefening en training.

3. Mbo

Voor het mbo zijn taalkaarten en taalprestaties ontwikkeld die de koppeling tot stand brengen tussen beroepsopdrachten, taalmethode en taaltoetsing. De taalkaarten en taalprestaties liggen in elkaars verlengde. De taalkaarten kunnen ontwikkelingsgericht ingezet worden, bijvoorbeeld in het onderwijsmagazijn en als leerlijn Nederlands. De taalprestaties binnen de afdeling ‘Zorg, Welzijn en Assisterende Gezondheidszorg’ (ZW&AG) zijn, naast ontwikkelingsgericht, ook kwalificerend. De taalopdrachten en resultaten zijn gekoppeld aan beroepsopdrachten. De beoordelingslijsten in de taalprestaties dekken het *Referentiekader Taal*.

Zelden toont de student gedrag aan binnen één F-niveau. Om het taalniveau in de breedte vast te kunnen stellen, zijn er binnen SCB lijsten voor niveaubepaling ontwikkeld. Hierin staan alle F-niveaus naast elkaar afgebeeld. De student kan verspreid over de F-niveaus scoren. Met de lijsten is het behaalde taalniveau in één oogopslag te zien

3.1 Fragment uit een taalprestatie ZW&AG

De opdracht 3F

Doel van de opdracht: je kunt een gedetailleerd plan van aanpak schrijven. Je gebruikt hiervoor informatie en argumenten uit verschillende bronnen.

Hieronder staan voorbeelden van plannen van aanpak. Maak een keuze.

- a. Een plan van aanpak voor een beroepsprestatie of proeve (POP/PAP).
- b. Een handelingsplan, een activiteitenplan, een zorgleefplan of andersoortig plan ten behoeve van de doelgroep.
- c. Een plan van aanpak voor een verbeterpunt in je werk.
- d. Een plan van aanpak voor een leeractiviteit binnen loopbaan- en burgerschap of naar eigen keuze.

3.2 Fragment uit een taalkaart techniek en ICT

Taalkaart Reflectiegesprek

Wat is het doel?

In een reflectiegesprek maak je duidelijk hoe je gewerkt hebt aan de opdracht en hoe je in de toekomst verder gaat.

Je bespreekt:

- hoe je de beroepstaak hebt uitgevoerd;
- wat er goed en wat er minder goed aan ging;
- wat je geleerd hebt van je fouten;
- hoe je het geleerde gaat toepassen in de volgende beroepstaak.

Met wie voer je het gesprek?

Je voert dit gesprek meestal met één van je begeleiders. Dat kan een praktijkop-leider, docent of studieloopbaanbegeleider zijn.

Bij de integrale beroepsopdrachten die de student uitvoert, is aangegeven welke taalvaardigheid op het vereiste niveau van de student wordt verlangd. Vrijwel elke beroepsopdracht kan worden gezien als een taalprestatie, omdat voor het uitvoeren van de opdracht zowel receptieve als productieve taalvaardigheden van de student worden verwacht. De student moet kunnen lezen en/of luisteren om aan de informatie te komen en moet kunnen spreken, schrijven of een gesprek voeren om het resultaat van de taak te kunnen laten zien. In het SCB-materiaal staan voorstellen over het soort bewijzen die de student kan aanvoeren om het uiteindelijk taalniveau aan te tonen.

De beoordeling van de beroepsproducten heeft betrekking op zowel inhoudelijke als talige aspecten: de juiste boodschap, in combinatie met de juiste taalcompetenties (o.a. grammaticale competentie...). De beoordeling kan hiermee door meerdere docenten (de vakdocent en de taaldocent) worden uitgevoerd. Een vakdocent of BPV-begeleider¹ is vaak uitstekend in staat om te beoordelen of het beroepsproduct aan de eisen van de praktijk voldoet. Het is echter aan te raden om de beoordeling van het taalniveau door een taaldocent uit te laten voeren. De taaldocent kan specifiek de beoordelingscriteria van het niveau bekijken en daarmee een beoordeling geven van het taalvaardigheidsniveau. In het materiaal wordt, waar wenselijk, aangegeven welke vaardigheidstrainingen noodzakelijk kunnen zijn.

Door de integrale aanpak 'score' de student op taal en binnen het beroep.

¹ BPV staat voor beroepspraktijkvorming.

Frans van Hoek & Joke Koopman

CINOP

Contact: fhoek@cinop.nl

jkoopman@cinop.nl

Op weg naar een digitaal portfolio Nederlands

CINOP heeft de laatste jaren (als uitvoerder van het *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010* van het ministerie van OCW) met scholen, veldvertegenwoordigers en experts gewerkt aan het *Raamwerk Nederlands voor (v)mbo*. Daarbij hoort een digitaal portfolio Nederlands, waarmee de Nederlandse taalvaardigheid van leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) in kaart kan worden gebracht. Omdat scholen voor hun onderwijs en administratieve processen gebruikmaken van verschillende softwaresystemen, is het digitale portfolio Nederlands via het internet toegankelijk gemaakt, zodat import en export van gegevens uit verschillende systemen mogelijk is.

Het mbo-veld vraagt om een taalportfolio dat is ingericht op basis van het taalprofiel van de opleiding die de student op dat moment volgt. Aan de hand van het taalprofiel is duidelijk welke taalprestaties van de student relevant zijn voor het portfolio. Die wens was leidend voor de verdere inhoudelijke uitwerking van een digitaal taalportfolio. Een dergelijk richtinggevend kader voorkomt dat steeds opnieuw moet worden bepaald welk product wel of niet in aanmerking komt als bewijs voor taalvaardigheid.

Er is een digitaal instrument ontstaan, waarmee de student van beginniveau tot aan het wettelijk vereiste eindniveau zijn voortgang (en de beoordeling daarvan) kan vastleggen. Hij voert taaltaken uit, vraagt feedback (aan een medestudent, een docent of een praktijkopleider) en laat zijn product beoordelen door een competente beoordeelaar. Om welke taaltaken het gaat, wordt in overleg tussen student en portfoliobegeleider vastgelegd in persoonlijke ontwikkel- en activiteitenplannen (POP en PAP). Voor alle betrokkenen wordt duidelijk aan welke taalvaardigheden er op welk niveau en op welke manier wordt gewerkt.

Bewijzen van taalvaardigheid kunnen alleen worden opgenomen als ze binnen het kader van het taalprofiel passen. Bij voldoende bewijs kan het PAP worden aangepast en kan de student nieuwe taaltaken gaan uitvoeren, er feedback op vragen en ze laten beoordelen. Wanneer het ontwikkeltraject is voltooid, kan de summatieve beoordeling¹ in gang

¹ In een competentiegerichte leeromgeving wordt een onderscheid gemaakt tussen 'summatieve' en 'formatieve' beoordeling. Summatieve beoordeling is een eindbeoordeling die gericht is op het vaststellen of iemand de nodige competenties heeft – in dit geval: talige competenties – om in een bepaalde context te kunnen functioneren; formatieve beoordeling vindt plaats tijdens het leerproces en is gericht op diagnose en feedback.

gezet worden. Tussentijds kan de student al een *show case*-portfolio opstellen voor derden aan wie hij zijn taalproducten wil laten zien.

Dat klinkt goed, zou je zo denken. Toch werken weinig scholen met het reeds opgeleverde digitale taalportfolio. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het digitale portfolio aan de hand van het *Raamwerk Nederlands voor (v)mbo* in 2010 met enige terughoudendheid is gepresenteerd. Er is immers een nieuwe wettelijke standaard: het *Referentiekader Taal* van de commissie Meijerink. Doorlopende leerlijnen in de gehele onderwijskolom staan nu meer voorop: het wordt interessanter om het taalportfolio in te zetten over de schoolgrenzen heen. Daarom is er buiten de regionale opleidingscentra (roc's) – maar ook meer en meer daarbinnen – behoefte aan meer generieke taalprofielen als basis. Het ministerie van OCW heeft daarom besloten het digitale portfolio Nederlands in 2011 om te laten zetten naar de nieuwe kaders. Het portfolio is nu geschikt gemaakt voor het *Referentiekader Taal*, waarbij scholen voor voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en mbo-scholen een keuze kunnen maken tussen meer of minder generieke taalprofielen, bijvoorbeeld tussen een generiek taalprofiel of een sectorspecifiek taalprofiel aan de ene kant of minder generieke opleidings-specifieke taalprofielen aan de andere kant.

In het najaar van 2011 wordt ervaring opgedaan met het nieuwe digitale portfolio Nederlands op verschillende scholen voor vmbo en mbo. CINOP richt met elk van die scholen een taalportfolio in naar wens. Op basis van de ervaringen kan CINOP, waar nodig, verbeteringen aanbrengen en aanbevelingen doen voor het invoeringstraject. Voor de scholen kan het gebruik van het taalportfolio waardevolle inzichten opleveren voor wat betreft de organisatie en de inrichting van het onderwijs. Eerdere pilots maakten duidelijk dat werken met een taalportfolio voor scholen kan betekenen dat verdere aanscherping van het taalontwikkellend onderwijs nodig is of dat de organisatie en de inrichting van het onderwijs beter moeten worden afgestemd op de taken en rollen van de begeleiders en beoordelaars. Zeker waar het gaat om een samenwerkingsverband van scholen voor vmbo en mbo, bieden de pilots mogelijkheden voor ondersteuning van het proces van doorlopende leerlijnen taal.

De pilots in het najaar van 2011 zullen antwoord moeten geven op de vraag of de inzet van een digitaal portfolio Nederlands een bijdrage levert aan de volgende doelstellingen:

- ondersteunen van de invoering van doorlopende leerlijnen taal in vo/mbo en mbo;
- inzicht geven in het taalontwikkelingsproces van onderwijsdeelnemers in vo/mbo en mbo in relatie tot de wettelijke taaleisen;
- reflectie stimuleren op de voortgang van de taalontwikkeling door de onderwijsdeelnemers zelf;
- inzicht geven aan onderwijsdeelnemers en professionals (taaldocenten, beroepsvakdocenten, studieloopbaanbegeleiders, praktijkbegeleiders) in vo/vmbo en mbo in

- de groei van taalvaardigheid op weg naar een hoger niveau;
- aantoonbaar maken aan derden welke resultaten door onderwijsdeelnemers zijn behaald ten aanzien van verwerving (niveauverhoging) van de Nederlandse taal in vo/vmbo en mbo.

De taalportfolio's voor moderne vreemde talen en voor Nederlands als tweede taal zijn in de beroeps- en volwasseneneducatie (bve) vooral ingezet in de ontwikkelingsgerichte functie. Ook het digitale portfolio Nederlands is tot nu toe voornamelijk met het oog op die functie ontwikkeld. Toch zijn er scholen die het digitaal taalportfolio Nederlands ook in een summatieve functie willen inzetten. Het ministerie verkent de mogelijkheid en wenselijkheid van een summatieve functie van het digitale portfolio Nederlands en de eisen die die functie stelt aan de import en export van gegevens.

Uiterlijk in december 2011 kan iedere school (of elk samenwerkingsverband van scholen) voor vmbo en mbo werken met een vernieuwd digitaal portfolio Nederlands, gebaseerd op het *Referentiekader Taal voor het (v)mbo*.

Een drietal demofilmmpjes van het digitaal portfolio Nederlands zijn te vinden op www.dpn.cinop.nl.

Ronde 4

Tiba Bolle

ITTA

Contact: t.c.bolle@uva.nl

Diagnose en remedie van taalachterstanden in het beroepsonderwijs¹

De afgelopen jaren zijn we gaan beseffen dat taalverwerving ook na het basisonderwijs verder moet gaan. Veel leerlingen verlaten het basisonderwijs en ook het voortgezet onderwijs met achterstanden in hun taalontwikkeling. Dat betekent dat we in het voortgezet onderwijs en in het beroepsonderwijs bewust moeten werken aan de taalvaardigheid van onze leerlingen. Door invoering van de Centrale Examens taal en rekenen wordt het nog urgenter om te investeren in goed taal- en rekenonderwijs. Maar hoe werkt een leerling uit het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) die te laag

¹ Dit artikel is gebaseerd op het inhoudelijk model van *Taal de baas*, opgesteld door het ontwikkelteam, bestaande uit Simon Verhallen van het College voor Examens, Karen Heij, Mirna Pit en Eefje Cadée van Bureau ICE en Tiba Bolle, Yolande Timman en Jacqueline de Maa van het ITTA.

scoort op een taaltoets Nederlands zijn specifieke taalachterstanden weg? Het programma *Taal de Baas* is hier speciaal voor ontwikkeld door Bureau ICE en het ITTA van de Universiteit van Amsterdam. Het diagnostisch instrumentarium *Taal de baas* biedt opleidingsteamsondersteuning bij het opsporen en wegwerken van taalachterstand voor de vaardigheden lezen en luisteren.

1. Inleiding

Veel leerlingen komen het beroepsonderwijs binnen met een ontoereikende taalvaardigheid. Dat geldt natuurlijk niet voor alle leerlingen. Een deel van de leerlingen slaagt erin om gedurende hun opleiding hun taalvaardigheid steeds meer te ontwikkelen. Als er sprake is van tekorten in de taalvaardigheid die in het reguliere lesprogramma niet kunnen worden weggewerkt, is het zaak dat de docent zo snel mogelijk uitvindt om welke taalaspecten het gaat en bepaalt hoe de achterstand ingehaald kan worden.

2. Stagnerende taalontwikkeling

De centrale examens Nederlands die momenteel landelijk worden ontwikkeld, vereisen dat leerlingen straks daadwerkelijk een voldoende hoog niveau halen voor Nederlands. Het is dus noodzakelijk om in een vroeg stadium vast te stellen wat het niveau is van een leerling bij binnenkomst in het mbo. Is dat niveau relatief erg laag, dan moet er een verklaring gevonden worden voor het feit dat de leerling nog lang niet over het vereiste startniveau beschikt. Wat is er misgegaan? Waar is de taalontwikkeling gestagneerd? Wat is de oorzaak? En welke onderliggende taalvaardigheden zijn niet goed ontwikkeld? Er zijn voldoende landelijke, aan niveaus gekoppelde toetsen, waarmee vastgesteld kan worden of iemand het vereiste niveau heeft of wat iemands taalniveau is. Maar in het kader van goede intake en passend onderwijs is het minstens zo belangrijk om over een instrument te beschikken waarmee vastgesteld wordt op welke deelaspecten de leerling tekortschiet qua taalvaardigheid.

3. Docentonafhankelijk

Sommige aspecten van taalvaardigheid kunnen best klassikaal en in het kader van de vakles en op de werkvloer aan de orde komen en verder ontwikkeld worden. Voor andere taalonderdelen geldt dat ze best aan de orde kunnen komen in de lessen of de workshops van de taaldocent en verder geoefend worden. Weer andere taalvaardigheden of taalonderdelen kunnen best individueel en remediërend worden opgepakt. De meeste opleidingen willen de leerlingen een (deels) docentonafhankelijk traject aanbieden om de achterstanden weg te werken. Voor individuele oefening moet er speci-

fiek materiaal beschikbaar zijn waarmee de leerlingen aan de eigen vaardigheidsontwikkeling kunnen werken, zonder dat ze hiervoor steeds een docent of een begeleider nodig hebben. Dat wil niet zeggen dat de docent achterwege kan blijven. Directe instructie en feedback van een docent blijft altijd nodig, zowel in positieve aanmoedigende zin, als voor wat betreft zijn corrigerende functie.

4. Diagnosticeren en remediëren

Wat docenten nodig hebben, is diagnostisch toetsmateriaal voor alle vaardigheden met passend en aanvullend oefenmateriaal, want bij diagnosticeren hoort dat je weet met welke componenten, aspecten of deelvaardigheden de leerling problemen heeft, zodat je de leerling meteen aan het werk kunt zetten om de kwestie op te lossen. De leerling moet ook precies weten waar hij mee aan de slag gaat en met welke perspectieven. Zodra voor de leerling is vastgesteld welke onderliggende vaardigheden hij onvoldoende beheerst, kan er een overstap gemaakt worden naar passend oefenmateriaal. Wanneer er bepaalde tijd – al dan niet individueel – geoefend is, zal de leerling opnieuw aan de toets moeten deelnemen om aan te tonen dat er vooruitgang is.

5. Het instrumentarium *Taal de baas*

Het *webbased* diagnostisch instrumentarium *Taal de baas* is begin 2011 vrij beschikbaar gesteld door het ‘Steunpunt Taal en Rekenen’ voor alle regionale opleidingscentra (roc) in Nederland. Het biedt een serie diagnostische toetsen en daarbij horend passend oefenmateriaal. Met behulp van de diagnostische toetsen kan voor de vaardigheden lezen en luisteren vastgesteld worden waar het bij de leerling aan schort nadat in een eerdere fase is vastgesteld dat er sprake is van een te laag taalniveau. *Taal de baas* richt zich dus vooral op de vraag: Wat belemmert de leerling in de verdere niveauontwikkeling? Zo kan op zeer efficiënte wijze individueel en op maat aan de onderliggende vaardigheden worden gewerkt. Hieronder worden de onderliggende taalvaardigheden op een rijtje gezet, voor lezen en luisteren die een docent zou kunnen onderzoeken.

5.1 *Herkennend lezen*

Van sommige leerlingen is bekend dat ze onvoldoende technisch leesvaardig zijn: ze lezen niet vloeiend, ze hebben problemen met sommige clusters van medeklinkers en klinkers en met samengestelde woorden, hun leestempo blijft enorm achter en bepaalde leesvaardigheidsaspecten zijn onvoldoende geautomatiseerd. Een van de onderliggende deelvaardigheden voor lezen betreft ‘herkennend lezen’. Dat houdt in dat de leerling laat zien of hij kan segmenteren, of hij in staat is om losse woorden uit geschre-

ven tekst te destilleren en te identificeren en of hij geconcentreerd kan blijven lezen in langere stukken geschreven tekst.

5.2 Tekstbegrip

Een andere onderliggende vaardigheid voor zowel lezen als luisteren is tekstbegrip en informatie verwerken, dat wil zeggen: de letterlijke betekenis achterhalen. Strategieën die een leerling moet kunnen inzetten zijn 'voorspellend lezen en luisteren op woord-, zins- en tekstniveau', 'selectief luisteren met een luisterdoel' en 'die informatie destilleren die voor hem/haar relevant is'. Een goede lezer of luisteraar onderscheidt tevens hoofd- en bijzaken, kan de kern van de boodschap destilleren en samenvatten, kan informatie ordenen in een schema of kan een handeling uitvoeren naar aanleiding van een tekst. Bij lezen zou je moeten kijken of een lezer informatie kan identificeren onder tijdsdruk ('skimmen' en 'scannen'). Ook kennis en gebruik van signaalwoorden, verwijzwoorden en verbindingswoorden moet hierbij meegenomen worden.

5.3 Interpreterend lezen en luisteren

Naast het achterhalen van de letterlijke betekenis kan een leerling moeite hebben met het correct interpreteren van de intentie en bedoeling van de spreker of schrijver. Dat doet hij door pragmatische én sociolinguïstische kennis in te zetten. Een leerling moet in staat zijn om op basis van aanwijzingen uit de tekst of de context te bepalen wat het tekstdoel en teksttype is, evenals wat de relatie en afstand is tussen spreker-luisteraar, schrijver-lezer. Op basis van prosodie (bij luisteren) en aanwijzingen uit de tekst of context moet een leerling ook de impliciete boodschap of een niet-expliciet verwoorde emotionele lading (zoals sarcasme en ironie) kunnen afleiden.

5.4 Technisch luisteren

Luisteren is een ingewikkeld top-down en bottom-up proces waarbij het vermogen om zinnen en woorden in gesproken tekst te herkennen (ondanks vervormingen, zoals assimilatie) een belangrijke factor is. Goede luisteraars zijn in staat om te segmenteren en om woorden en zinnen te identificeren. Ze kunnen verschillende accenten, sprekersvarianten en dialecten verstaan en ook geconcentreerd blijven luisteren naar langere stukken gesproken tekst. Ze horen wanneer woorden nadruk krijgen en kunnen verschillende intonatiepatronen onderscheiden. Bij technisch luisteren hoort ook het kunnen onderscheiden van verschillende soorten melodie, toon en pitch met bijbehorende betekenisverschillen.

5.5 Brede woordkennis

Een grote veroorzaker van lees- en luisterproblemen is de geringe woordenschat van bepaalde leerlingen. De schatting is dat de woordkennis binnen de groepen leerlingen

varieert van 6000 tot ruim 20.000 woorden. Zij zouden 10 tot 30 woorden per dag kunnen bijleren tijdens de opleiding. Met behulp van diagnostische toetsen kan de docent een beeld krijgen van de omvang van de woordenschat. Daarnaast is woordleervermogen bepalend voor de uitbreiding van de woordenschat. Kan de leerling een juiste inschatting maken van eigen woordkennis? Hoe komt hij achter de betekenis en hoe onthoudt hij die? Dat geldt zowel voor algemene woorden als voor beroepstaal- en schooltaalwoorden.

5.6 Diepe woordkennis

Leerlingen met een kleine woordenschat en vooral anderstalige leerlingen hebben moeite met inzicht in diepere woordbetekenissen en kennis van verschillende soorten relaties tussen woorden. Met name in het vakonderwijs zullen ze daar veel last van hebben. Het betreft hier graduele relaties, tegenstellingen, deel-geheel relaties, synoniemen, letterlijk en figuurlijk, super- en subordinatie en ketenrelaties.

Bovengenoemde taalvaardigheden, onderliggend aan lees- en luistervaardigheid worden in het instrument *Taal de baas* getoetst en geoefend. Het programma biedt elke mbo-docent de mogelijkheid om te onderzoeken welke onderliggende vaardigheden niet goed ontwikkeld zijn en om te bepalen waar nog aan gewerkt moet worden. Na enige tijd oefenen toetst het programma of dat het gewenste resultaat heeft gehad. Omdat het programma in hoge mate docentonafhankelijk kan worden doorlopen, leidt het tot breed inzetbare trajecten voor het wegwerken van taalachterstanden.

Ronde 5

Joke Koopman

CINOP

Contact: jkoopman@cinop.nl

Taalassessoren in beroepsonderwijs

1. Inleiding

Een taalassessor is een professional die de taalvaardigheid van een leerling beoordeelt. Het is vaak een taaldocent die min of meer vanzelfsprekend die rol is toegewezen: maken taaldocenten immers niet al altijd toetsen? En nemen ze niet al jaren die toetsen af en beoordelen ze niet al geruime tijd of de leerling aan de eisen voldoet?

Is de taaldocent vanzelfsprekend een competente taalassessor? Docenten, managers en beleidsmedewerkers weten wel beter. Ze worstelen met de beoordeling van de taalontwikkeling in competentiegericht beroepsonderwijs. De afname en beoordeling van instellingsexamens Nederlands in competentiegericht beroepsonderwijs (met nieuwe generieke en beroepsspecifieke taaleisen) houden het onderwijsveld volop bezig: wat houdt het allemaal in? Wat betekent het voor de rol van taalassessor?

De context van de rollen en taken van een taalassessor in het beroepsonderwijs is complex en stelt hoge eisen aan de deskundigheid.

2. Taal in competentiegericht beroepsonderwijs

Sinds augustus 2011 worden alle studenten in het eerste jaar van een opleiding in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) competentiegericht opgeleid, maar nog steeds is er onduidelijkheid over het concept 'competentiegericht onderwijs'. Kuhlemeijer (2005) laat in een handzame definitie zien dat het holistische principe het kernpunt van het begrip is: een competentie is "de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en houdingen geïntegreerd en bewust in te zetten in verschillende praktijksituaties volgens een erkende kwaliteitsstandaard". Het gaat dus om een bewuste inzet van inzichten, niet om aangeleerde trucjes. Het gaat bovendien om taaksituaties in een bepaalde context. Bovendien moet de competentie voldoen aan bepaalde kwaliteitsnormen die gerelateerd zijn aan wat een beginnend beroepsbeoefenaar moet kunnen.

Ook het taalonderwijs in competentiegericht beroepsonderwijs is gericht op taaksituaties in een bepaalde context. Het gaat om taal in het onderwijs, in het beroep en in de samenleving. Het *Raamwerk Nederlands (v)mbo* (Bohenn e.a. 2007) geeft op basis van het *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader* (ERK) niveaubeschrijvingen voor de verschillende taalvaardigheden in instructietaal, vaktaal en standaardtaal en geeft daarmee aan wat er verwacht mag worden van leerlingen bij het uitvoeren van een functionele taaltaak. In het mbo was het *Raamwerk Nederlands (v)mbo* tot 2010 de erkende kwaliteitsstandaard voor de vereiste taalvaardigheden. Met de invoering van de referentieniveaus voor taal en rekenen in doorlopende leerlijnen heeft het *Referentiekader Taal en Rekenen* (Meijerink e.a. 2009) die functie overgenomen. Belangrijk: het *Referentiekader Taal en Rekenen* is onder andere gebaseerd op de niveaubeschrijvingen van het *Raamwerk Nederlands voor (v)mbo*.

3. Competentiegericht taal leren

In competentiegericht beroepsonderwijs ontwikkelen leerlingen competenties die zijn gekoppeld aan rollen uit de beroepspraktijk, bij voorkeur in authentieke opdrachten in gesimuleerde praktijksituaties (zie bijvoorbeeld Van der Sanden e.a. 2003).

Daardoor kan het leren ook plaatsvinden buiten de school. In toenemende mate wordt er dan ook gebruikgemaakt van buitenschoolse opdrachten en is er naast het formele, gestuurde leren aandacht voor ongestuurd, informeel leren.

Het blijkt voor opleidingen niet altijd even gemakkelijk om in die benadering de goede balans te vinden tussen de componenten ‘kennis’, ‘vaardigheden’ en ‘houdingen’. De componenten ‘kennis’ en ‘vaardigheden’ bleken nogal eens ondergesneeuwd te raken in de holistische benadering van competentiegericht onderwijs, zeker waar het ging om basisvaardigheden, zoals taal en rekenen. Het tij is inmiddels gekeerd door de invoering van de referentieniveaus voor taal (*Raamwerk Nederlands (v)mbo* en *het Referentiekader Taal en Rekenen*) en de komende centrale examinering van Nederlands en rekenen (in 2014). Voor opleidingen in competentiegericht onderwijs is er de noodzaak om fors in te zetten op intensivering en op de effectiviteit van het taalonderwijs.

Een goed voorbeeld van een aanpak waarbij theorie en praktijk worden geïntegreerd, zien we in beroepsopleidingen van de metaalsector. Het Project *Het Metalen Scharnierpunt* is gebaseerd op een didactisch model, waarbij leerlingen stap voor stap worden begeleid om een product te maken (zie Huisman & Pijnenburg 2009). In de loop van hun opleiding leren de leerlingen alle beroepsmatige kennis en vaardigheden plus de inhouden van algemeen vormende vakken, zoals Nederlands en rekenen. De integratie van de algemeen vormende vakken en de beroepsgerichte vakken wordt ondersteund door zogenoemde JIT-kaarten (JIT staat voor *Just-In-Time*). De beroepstaken zijn leidend in het onderwijs: in de ondersteunende taal- en rekenlessen sluiten de taal- en rekendocenten aan bij de beroepspraktijk en bieden ze, aan de hand van de JIT-kaarten, waar nodig, ook uitleg, oefening en feedback bij ondersteunende taal- en rekenvaardigheden aan de hand van het *Referentiekader Taal en Rekenen*.

4. Competentiegericht taal beoordelen

De ontwikkelingen in competentiegericht taal leren brengen nieuwe toetsvormen met zich mee: ‘taal in de proeve van bekwaamheid’, ‘taalportfolio’ en ‘taalassessments in de beroepspraktijk of in een praktijksimulatie’. Het gaat daarbij zowel om ontwikkelingsgerichte toetsen (taal toetsen om te leren) als om kwalificerende toetsen (toetsen van het leren van taal).

Onderzoek van Schuurmans & Verhoeven (2010) wijst uit dat competentiegerichte toetsing van taal in de beroepsspecifieke context beter de inhoudsvaliditeit waarborgt en een positief te waarden *backwash-effect* heeft op het leren. Naast die voordelen zijn er ook nadelen. Ten eerste lijken de objectiviteit en betrouwbaarheid van de competentiegerichte toetsing minder gewaarborgd, waardoor de validiteit van de functie van

toetsen om van te leren in gevaar komt. Ten tweede blijken de metingen van opbrengsten van het onderwijs moeilijk vergelijkbaar en is vooral de predictieve validiteit van metingen met het oog op toekomstig succes in vervolgopleiding en arbeidsmarkt onduidelijk. Dat vormt ook een belangrijke reden voor de invoering van centrale examens taal en rekenen in competentiegericht mbo.

De inzet van valide en betrouwbare taaltoetsen is van cruciaal belang voor de kwaliteit van leren en beoordelen van taal in competentiegericht beroepsonderwijs. Dat moet dan echter wel op de juiste manier gebeuren. Uit het onderzoek van Schuurmans & Verhoeven (2010) blijkt ook dat er een kloof is tussen wat docenten willen toetsen en wat de verschillende toetsvormen te bieden hebben: docenten toetsen vaak iets anders dan wat ze willen toetsen. Scholen ontbreekt het veelal aan kennis en kunde (en ook aan tijd) om zelf passende toetsen te ontwikkelen. Toetsbureaus en uitgeverijen springen in op de behoefte aan verantwoorde beoordelingsinstrumenten, maar om de nodige kwaliteit te leveren, zullen de scholen zelf ook over de nodige expertise moeten beschikken.

5. De competenties van de taalassessor

De verplichte keuze voor competentiegericht beroepsonderwijs brengt dus een complex proces van verandering op gang, dat uitmondt in vormen van toetsing en beoordeling waarbij specifieke deskundigheid essentieel is om tot valide en betrouwbare beoordelingen te komen.

Wat betekent dat voor de docent in de rol van taalassessor? Het gebruik van de juiste toetsen met de juiste doelen kan de taken van de taalassessor verlichten, maar voor het juiste gebruik van de toetsen is specifieke deskundigheid van de taalassessor onmisbaar. De taalassessor zal de verschillende doelen en functies van de verschillende ontwikkelingsgerichte en opbrengstgerichte taaltoetsen moeten onderkennen en daarnaar weten te handelen. Concreet betekent dat bijvoorbeeld:

- de noodzaak van specifieke deskundigheid in de beoordeling van de taalontwikkeling aan de hand van het *Referentiekader Taal en Rekenen*;
- adequaat kunnen observeren;
- adequaat interviewtechnieken kunnen toepassen;
- een taalportfolio kunnen beoordelen;
- een proeve van bekwaamheid kunnen beoordelen;
- adequaat kunnen rapporteren;
- ...

Het belang van de rol van taalassessor voor de kwaliteit van leren en beoordelen in competentiegericht beroepsonderwijs mag niet worden onderschat.

Met de invoering van de ‘wet op de beroepen in het onderwijs’ (wet BIO) in 2006 gelden de bekwaamheidseisen en de verplichting van scholen om de bekwaamheid van docenten te onderhouden en aan te tonen. Daartoe houdt de school een bekwaamheidsdossier bij van elke docent. De specifieke rollen en taken van de taalassessor in competentiegericht beroepsonderwijs verdienen in dit dossier bijzondere aandacht!

Referenties

- Bohnen, E. e.a. (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Huisman, J. & A. Pijnenburg (2009). *Het metalen scharnierpunt, het werken met praktijkopdrachten*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Kuhlemeijer, H. (2005). *Competentiegericht leren en beoordelen in vmbo en mbo. Ontwikkelingen, knelpunten en oplossingsrichtingen tussen theorie en praktijk*. Utrecht: WVOI.
- Meijerink, H. e.a. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen*. Enschede. (online raadpleegbaar op http://taaluniversum.org/onderwijs/spelling/downloads/referentiekader_taal_en_rekenen_referentieniveaus.pdf).
- Van der Sanden, J. e.a. (2003). *Praktijksimulaties in het vernieuwend VMBO. Bouwstenen voor integratie van praktijk en theorie*. Utrecht: APS.

Ronde 6

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

Een kijkje in de keuken van een onderwijspraktijk

“If we do not observe, we shall never see what is there. If we never see what is there, we shall never see the patterns in what is there. Without the patterns, there will never be the kind of theory that we can build with” (Gottman & Bakeman 1986: 200).

1. Inleiding

Hoe ziet de dagelijkse praktijk van het Nederlands in een meertalige klas in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) eruit? Met die vraag start in 2006 het onderzoek dat

heeft geresulteerd in de dissertatie *Nederlands in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg* (Van Knippenberg 2010). De casus betreft een groep studenten en hun docenten in de opleiding 'Helpende Zorg' op het *Hollandia College*, een regionaal opleidingscentrum (roc) in het westen van Nederland. Een helpende zorg voert eenvoudige verzorgende en huishoudelijke taken uit in de eigen woonomgeving van zorgvragers of in een vervangende leefomgeving, zoals een verzorgingshuis.

De 22 studenten verschillen aanzienlijk in leeftijd, herkomst, verblijfsduur in Nederland en opleidingsachtergrond. De drie betrokken vakdocenten zijn als zij-instromers afkomstig uit de beroepspraktijk en evenals de docent Nederlands zijn ze (relatief) kort werkzaam in het beroepsonderwijs. Andere docenten zijn de coaches, de coördinerende docent, de taalcoach en de taalbeleidscoördinator. Zij hebben allen een ruime onderwijservaring.

Het *Hollandia College* voert sinds 2003 een schooltaalbeleid met de docenten als belangrijkste doelgroep. De belangrijkste beleidsdoelen zijn:

- een adequate intake;
- het verzorgen van taalgericht vakonderwijs;
- doelgericht taalonderwijs.

2. Sleutelepisodes

Lesobservaties in het schooljaar 2006-2007 hebben geleid tot de selectie en analyse van vier sleutelepisodes die hieronder kort worden samengevat.

2.1 *Nederlands spreken op school*

Het *Hollandia College* kent de regel dat er altijd Nederlands moet worden gesproken. Hiermee wordt in de praktijk soepel omgegaan. Vanuit hun pedagogisch en didactisch *concern* (Beijaard, Verloop & Vermunt 2000) handhaven docenten de regel niet strikt. Schending van de regel door studenten hangt veelal samen met vanzelfsprekendheid en gemak van communiceren in de eigen taal en met verbondenheid met de eigen etnische groep. De regel representeert een monolinguale ideologie in een multiculturele school.

2.2 *Taalvaardigheid Nederlands en doorstroom*

Studenten worden op grond van een toets taalvaardigheid Nederlands niet toegelaten tot de vervolgonderwijs. De docenten signaleren dat dat strijdig is met het formele stelsel van drempelloos doorstromen, maar stellen ook dat niet alle studenten voldoende capaciteiten hebben. Midden en hoger opgeleide niet-Nederlandstalige studenten zijn

zich bewust van hun ongelijke kansen op grond van hun taalvaardigheid Nederlands. De gang van zaken doet geen recht aan de heterogeniteit van de studentenpopulatie.

2.3 De lessen Nederlands

Nederlands is geïntegreerd in de beroepsgerichte eindtermen en heeft geen formele status als vak. De lessen hebben hierdoor een onduidelijke positie. De onervaren docent is het slachtoffer, omdat hij niet is toegerust voor deze complexe taak en nauwelijks ondersteuning krijgt in de vorm van geschikt lesmateriaal en voldoende begeleiding. De niet-Nederlandstalige studenten hebben een hoge motivatie om Nederlands te leren en signaleren dat het aanbod niet adequaat is. Nederlands op het lesrooster blijkt op zichzelf geen garantie te bieden dat studenten hun taalvaardigheid Nederlands voldoende kunnen ontwikkelen.

2.4 Nederlands in de vaklessen

In de vaklessen blijven veel kansen voor taalverwerving onbenut. De docenten zijn sterk gericht op de beroepspraktijk en hebben lage verwachtingen van de (taalvaardigheid van de) studenten. Hierop reageren ze met een vereenvoudiging van hun taalgebruik en door weinig eisen te stellen aan de lees- en schrijfvaardigheid van studenten. Tegelijkertijd hebben ze geen inzicht in de talige moeilijkheid van taken. Soms hebben ze problemen met het semantiseren van abstracte begrippen en daarnaast is hun eigen taalvaardigheid Nederlands niet altijd even sterk. De studenten passen zich aan aan de lage verwachtingen. Taalontwikkeling in het vakinhoudelijk onderwijs is hier nog enkele bruggen te ver.

Bij de interpretatie van de sleutelpisodes is gebruikgemaakt van het conceptueel model van Goodlad e.a. (1979) als ordeningsprincipe. Hierin worden de volgende vijf curriculum domeinen onderscheiden:

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

3. Enkele conclusies

Deze casus laat zien dat er een grote kloof gaapt tussen de verschillende beelden van het onderwijs en de dagelijkse werkelijkheid in de klas. Ook wordt duidelijk hoe ingewikkeld het is om een zeer heterogene studentenpopulatie adequaat te bedienen op het gebied van onderwijs Nederlands. Dit gegeven leidt in de praktijk onder meer tot homogeniseringsprocessen, waarbij verschillen tussen studenten uit het oog worden verloren of zelfs niet in beeld komen. Zo wordt van alle studenten verwacht dat ze op school altijd Nederlands spreken, ongeacht de context waarin dat spreken plaatsvindt en ongeacht het doel ervan. Verder moeten alle studenten die door willen stromen naar een vervolgopleiding, een schriftelijke taaltoets maken. Bij een onvoldoende score wordt hen de toegang tot de vervolgopleiding geweigerd, ongeacht de opleidingsachtergrond en de verblijfsduur in Nederland. De lessen Nederlands laten een klassieke toetsingsgerichte invulling zien voor alle studenten, ongeacht hun verschillende behoeften. De vakdocenten, ten slotte, stellen geen hoge eisen aan de taalvaardigheid van studenten, omdat ze geen hoge verwachtingen van hen hebben. Aan de grote verschillen tussen de studenten in zowel cognitieve capaciteiten als in taalvaardigheid Nederlands wordt daarmee geen recht gedaan. Uit de interpretaties aan de hand van de curriculum domeinen komt ook naar voren dat kennis en cognitie van de betrokken docenten in belangrijke mate verklaren wat er in de dagelijkse praktijk gebeurt. Het is bijvoorbeeld hun belangrijkste ‘zorg’ om de studenten op te leiden tot goede beroepsbeoefenaars. In de praktijk van de helpende zorg spelen grammaticaal correct Nederlands en schriftelijke vaardigheden geen belangrijke rol. Om die reden achten de docenten een goede beheersing van het Nederlands minder belangrijk voor hun studenten. Een andere verklaring voor hun handelen in de klas is te vinden in hun lage verwachtingen enerzijds en een sterke pedagogische zorg anderzijds: “ze hebben het al zo moeilijk met Nederlands, dan moet je hen er niet onnodig mee lastig vallen”. Dat verklaart waarom de docenten veel zelf aan het woord zijn en op het gebied van taalvaardigheid nauwelijks eisen stellen aan de studenten.

4. Betekenis van de casus anno 2011

Uit deze casus blijkt dat de aandacht voor het leren van het Nederlands gemakkelijk kan verdwijnen wanneer Nederlands geen formele positie heeft in het curriculum. Achteraf kan worden vastgesteld dat het schooljaar 2006-2007 een kentering in de positie van het Nederlands in het mbo is geweest. Vanaf 2010 worden voor alle mbo-studenten eisen aan de beheersing van het Nederlands gesteld op basis van landelijk geldende referentieniveaus (*Referentiekader Taal en Rekenen*). De deelvaardigheden ‘gesprekken voeren’, ‘spreken’ en ‘schrijven’ worden getoetst in instellingsexamens. Voor ‘lezen’ en ‘luisteren’ worden landelijke, centraal ontwikkelde examens ingevoerd. Die ontwikkeling is positief, omdat ze leidt tot hernieuwde aandacht voor het Nederlands in de praktijk van het mbo-onderwijs.

Verder is de vaststelling van minimaal te bereiken taalniveaus weliswaar een belangrijke voorwaarde, maar biedt ze geen garantie voor een onderwijs Nederlands dat recht doet aan alle studenten in meertalige klassen in het mbo. Daarvoor is de werkelijkheid van de onderwijspraktijk veel te complex. Veranderingen die vanuit het macroniveau worden geïmplementeerd, leiden niet vanzelfsprekend tot veranderingen in het handelen van docenten in de dagelijkse praktijk in de klas. Op basis van het onderzoek dat hier wordt besproken, zijn dan ook aanbevelingen geformuleerd, zowel op het micro- als op het macroniveau. Zo moeten docenten door middel van training en coaching beter worden toegerust voor het onderwijzen van het Nederlands in heterogene meertalige klassen. Docenten Nederlands dienen over voldoende kwaliteiten op het terrein van tweedetaaldidactiek te beschikken om hun onderwijs goed vorm te kunnen geven. Bij voorkeur is er een inhoudelijke samenwerking met de vakdocenten, zodat het Nederlands niet losstaat van de eigenlijke beroepsopleiding.

Verder zullen vakdocenten in eerste instantie bewustgemaakt moeten worden van de rol die ze hebben in de taalontwikkeling van studenten. Tijdens dat leerproces moeten docenten in staat worden gesteld om ervaringen uit te wisselen en te reflecteren op hun eigen gedrag en dat van collega's. Rust is een belangrijke voorwaarde hiervoor (Schön 1983). De werkelijkheid in een school is echter vaak hectisch, zowel vanwege de organisatie in de onderwijsinstellingen als vanwege landelijke eisen en maatregelen. Dat is een grote belemmering voor de invoering van iets innovatiefs, zoals taalgericht vakonderwijs. Een tweede belangrijke voorwaarde voor reflectie is de aanwezigheid van een kennisbasis bij docenten (Van de Ven 2009). Het ontbreken van inzicht in bijvoorbeeld meer of minder effectieve didactieken in het kader van taalontwikkellend onderwijs maakt het onmogelijk om te reflecteren op het eigen functioneren en op dat van collega's.

5. Tot slot

Het kijkje in de keuken van de onderwijspraktijk in het mbo biedt geen rooskleurig beeld op het gebied van taalvaardigheid Nederlands. Wel wordt duidelijk hoe complex de werkelijkheid is en waar aanknopingspunten liggen voor daadwerkelijke kwaliteitsverbetering van de praktijk. De *black box* van de klas zouden we dan ook veel vaker moeten openen!

Referenties

Beijaard, D., N. Verloop & J.D. Vermunt (2000). "Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective". In: *Teaching and Teacher Education*, jg. 16, nr. 7, p. 749-764.

- Goodlad, J.I. e.a. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gottman, J. & R. Bakeman (1986). *Observing Interaction: an introduction to sequential analysis*. Cambridge / London / New York / New Rochelle / Melbourne / Sydney: Cambridge University Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Steunpunt taal en rekenen in het mbo. *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. (online raadpleegbaar op www.steunpunttaalenrekenenmbo.nl/index.cfm/t/Referentiekader/vid/8B59FBC8-FFBB-232B-DF0ECD739D8B2B28).
- Van de Ven, P.H. (2009). "Reflecteren: het belang van kennis". In: *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, jg. 30, nr. 1, p. 22-28.
- Van Knippenberg, M.A.J. (2010). *Nederlands in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Een casestudy in de opleiding Helpende Zorg*. Delft: Eburon.

Ronde 7

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

Waarom spreken en luisteren zo cruciaal zijn om te leren (en les te geven)

1. Inleiding

We zijn het erover eens dat kinderen wiskunde, wetenschappen en taal moeten leren. We vinden dat ze moeten leren voetballen, koken en werken met de computer. Waarom vinden we dan minder dat ze efficiënt moeten leren spreken en luisteren? Als we vaststellen dat één op de zes leerlingen in de derde graad van het secundair onderwijs de eindtermen niet haalt voor luisteren en spreken, dat de helft van de leerlingen onvoldoende een tekst kan samenvatten, informatie eruit kan afleiden en kritisch met bronnen kan omgaan, waar zijn we dan mee bezig?

Soms horen we wel eens een bezorgde leraar, pedagoog of ouder zeggen hoe goed of hoe slecht kinderen spreken, maar meestal gaat het dan over technische aspecten van taal, met name over uitspraak en register. Daar wil ik het niet over hebben. Wel wil ik

aantonen dat de kwaliteit van het onderwijs in de klas afhangt van de manieren waarop leraar en leerling met elkaar spreken; een tweede is dat spreekvaardigheid dient aangeleerd te worden als leerlingen echt samen willen/moeten leren. Een kanttekening daarbij is dat leraren misschien zelf niet goed beseffen hoe ze zelf spreken (of beter: hoe ze zouden kunnen spreken) in interactie met hun leerlingen. Daarnaast zien leraren soms de noodzaak over het hoofd om het spreken van hun leerlingen te sturen als ze met hun vak bezig zijn. Samengevat: als leraren weten we allicht wel dat spreken ons belangrijkste werkinstrument is, maar het ziet ernaar uit dat we dat instrument niet voor alle doelen inzetten waarvoor het gemaakt is.

2. Hoe leraren (zouden moeten) spreken

Volgens verschillende onderzoekers volgt het doorsnee klasleergesprek een voorspelbaar driestapp patroon:

- de leraar stelt een vraag;
- een leerling antwoordt;
- de leraar spreekt een oordeel uit.

In onderzoekjargon spreekt men van *Initiation-Response-Feedback* of IRF. Een voorbeeld:

Leraar	Hoe noemen we een woord dat iets benoemt?	I
Leerling	Een zelfstandig naamwoord	R
Leraar	Juist!	F

Een dergelijke vorm van interactie heeft een duidelijke functionele waarde en er lijkt dan ook geen enkele reden waarom we ervan zouden moeten afstappen. Maar... het is wel de meest dominante vorm van interactie en je vindt ze in nagenoeg elke klas terug. Ze is zelfs zo dominant dat andere interactievormen amper ruimte krijgen. Daarbij komt dat IRF-interactie meestal begint met een gesloten vraag, gesteld door de leraar. Met 'gesloten vraag' bedoel ik een vraag waarop slechts één goed antwoord mogelijk is. Wat blijkt? Veel leraren zijn zich niet bewust van die dominantie. Ze beseffen met andere woorden niet dat ze voortdurend gesloten vragen stellen en nauwelijks andere. Ze schijnen ook niet te beseffen dat er andere interactievormen zijn die – in de meeste gevallen – nuttiger zijn en meer opleveren. Gesloten vraaggesprekken zijn blijkbaar het product van een klascultuur die al heel lang bestaat.

Hoe kunnen we die situatie veranderen? Wat ongetwijfeld helpt, is klasleergesprekken kritischer bestuderen in de lerarenopleiding en in de nascholing. Overigens kan het in elk beroep nuttig zijn om verder te kijken dan wat men gewoon is of normaal vindt

en vervolgens na te gaan hoe effectief en efficiënt dat is. Neem nu het doorsnee bezoek bij de dokter. Nog niet zo lang geleden werd je als patiënt verondersteld stil te zitten wachten op een stoel en enkele vragen te beantwoorden, waarna de dokter je, samen met een voorschrift, zo weinig mogelijk informatie meegaf. En als hij al iets zei, klonk dat meteen behoorlijk technisch. Vandaag de dag lachen we daarmee, maar de dingen zijn niet uit zichzelf veranderd. Ook dokters hebben moeten leren dat open en begrijpelijke communicatie deel uitmaakt van hun werk en hun relatie met de patiënt beïnvloedt. Willen we ook in het onderwijs de vastgeroeste patronen doorbreken en veranderen, dan moeten we leraren aanmoedigen om het dominante gesprekspatroon van leraar tot leerling in hun eigen klas te herkennen. Daarmee begint het. Pas als leraren beseffen hoe (klas)leergesprekken verlopen, leren ze het effect ervan zien op de mate waarop hun leerlingen werkelijk deelnemen aan het leerproces.

Vanuit onderzoek weten we dat leraren goede resultaten kunnen boeken in de klas als ze een reeks gespreksstrategieën – of beter nog dialoogstrategieën – hanteren. Studies wijzen uit dat leerlingen dan met veel meer enthousiasme aan de lessen deelnemen en er ook veel meer uit leren. Wat moeten leraren doen om dat te bereiken? Bijvoorbeeld open vragen stellen, leerlingen stimuleren om hun mening of ideeën uit te leggen, zelf niet te snel antwoorden geven... Leraren die hun leerlingen meer kansen geven om actief deel te nemen aan een klasleergesprek, creëren voor zichzelf ook meer kansen om op een informele manier aan procesevaluatie te doen.

4. Hoe leerlingen (zouden moeten) spreken

Waar zit het leren dan als leerlingen via onderling overleg opdrachten of taken moeten maken? Ook daarover zijn interessante observaties gedaan. Als leerlingen met elkaar moeten praten tijdens groepswork, doet zich een interessante paradox voor. Van coöperatief leren is geweten dat het een krachtige werkvorm is om te leren, niet enkel in taallessen, maar ook voor de andere vakken, zelfs voor wiskunde en wetenschappen. Via coöperatief leren ontwikkelen leerlingen ook 'transferabel' denken en communicatievaardigheden. Helaas stellen we vast dat groepswork in de meeste klassen veeleer onproductief is, tijdverlies zelfs. De meeste gesprekken in groepswork zijn competitief of cumulatief: er wordt niet samen nagedacht, onderling respect ontbreekt, de leerlingen maken zich er snel vanaf...

Er is maar een manier om die paradox op te lossen: veel leerlingen – misschien zelfs de meeste – moeten leren hoe ze kunnen samen praten en werken. Jammer genoeg leren ze dat zelden in de klas. Het volstaat niet om leerlingen geregeld bij elkaar te zetten voor een opdracht om de kwaliteit van hun spreken, hun gezamenlijk werk en hun individuele leerprestaties te verbeteren. Dat gebeurt wel als we ze helpen om spreken aan te voelen als een instrument om problemen op te lossen en om te leren. Voor leerlingen die buiten de school niet of nauwelijks deelnemen aan rationele discussies,

waarin argumenten worden afgewogen, waarin constructieve feedback wordt gegeven en waarin wordt doorgevraagd, kan dat hun leven veranderen. Via experimenten in de basisschool hebben onderzoekers Neil Mercer en Lynn Dawes van de universiteit van Cambridge een reeks basisgespreksregels voor leerlingen uitgewerkt om tot exploratieve gesprekken te komen die garanties bieden op leren (Mercer 2010):

1. elke leerling heeft recht van spreken;
2. elk idee, elke opinie geniet respect;
3. ‘wat denk jij?’ en ‘waarom?’;
4. iedereen kijkt/luistert;
5. alle leden van de groep werken naar een consensus/conclusie toe.

Mercer en Dawes hebben leraren getraind om die basisregels bij te brengen. Er is ook lesmateriaal ontwikkeld dat bij de didactiek van spreken aansluit, niet enkel voor taallessen, maar ook voor andere leerdomeinen. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen niet enkel meer gemotiveerd zijn om te spreken in de les, maar dat ze ook beter presteren en meer gemotiveerd zijn om te leren.

Referenties

Mercer, N. (2010). ‘The Importance of Talk for Teaching and Learning’. Tekst bij de lezing van prof. Neil Mercer aan de Universiteit Antwerpen, november 2010.

Ronde 8

Wilfried De Hert

VVKSO

Contact: wilfried.dehert@skynet.be

Competentieleren in het vak Nederlands: een denkoefening

“Ieder mens is een doel op zich, geen middel om een doel te bereiken” (John Rawls).

Aandachtspunten vooraf

1. Kunnen we spreken over competentiegericht onderwijs in Vlaanderen?
2. Wat betekent dit dan?

3. Waar vinden we goede praktijkvoorbeelden in Nederland en Vlaanderen?

1. Inleiding

In het leerplan Nederlands voor de derde graad van het secundair onderwijs van het VVKSO (D/2006/0279/008) staat het competentieleren centraal. We zien immers dat die visie hoe langer hoe meer aansluit bij de nieuwe ontwikkelingen in de maatschappij. Maar ze wordt nog niet door elke leraar gedragen, laat staan als basis voor zijn lesgeven genomen.

Competentieleren

Onder competentieleren verstaan we het geheel van kennis, vaardigheden, attitudes en persoonskenmerken die iemand nodig heeft om taken en opdrachten in een welbepaalde context uit te voeren.

In het competentieleren gaat het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes hand in hand. Ze worden altijd geïntegreerd. Ook de transfer die de leerling van schoolse kennisinhouden naar andere schoolse en maatschappelijke contexten moet maken, wordt nu buiten de klasmuren ingeoefend.

Omdat competentieleren authentieke en complexe leersituaties veronderstelt, zal het belangrijk zijn dat we onze leerinhouden durven combineren en uitbreiden.

2. De principes van competentieleren

Om competentieleren te duiden nemen we zes principes in acht.

2.1 Principe 1: Competentieleren is geen breuk met het verleden

De didactiek van het competentieleren is een synthese van de vorige periodes. We kunnen en mogen die visie niet zien als een breuk met het verleden.

De didactische aanpak in Vlaanderen legt vanaf de jaren 1970 verschillende klemtonen. In de didactiek van het Nederlands kunnen we grosso modo vier fases onderscheiden: 'de chronologische aanpak', 'de thematische aanpak', 'de geïntegreerde aanpak' en 'het competentieleren'.

Aanpak	Chronologisch	Thematisch	Geïntegreerd	Competentieleren
Doel	• kennis	• kennis	• vaardigheden	• competenties
Klemtoon	• product (vooral literatuur)	• product (vooral literatuur)	• product en proces (vooral vaardigheden, voorzichtige integratie vaardigheden, taalbeschouwing en literatuur)	• product en proces (integratie kennis, vaardigheden en attitudes)
Domeinen	• afgebakende domeinen zoals 'literaire esthetica', 'verklarend lezen', 'taal en stijl', 'taalverrijking en taalzuivering'...	• leerlingen motiveren door thematische ordening: 'dood', 'reizen', 'liefde'...; • poëzie, proza en drama; • aandacht voor actualisering.	• vaardigheids-onderwijs wordt geïntegreerd, in lichte mate ook integratie taalbeschouwing en literatuur; • vertrekt vanuit communicatie-situaties en contexten; • vaardigheden centraal; • matige en occasionele aandacht voor proces om tot product te komen.	• geïntegreerde domeinen; vaardigheden, literatuur en taalbeschouwing. • toename; complexere taken en opdrachten; • aandacht voor proces en attitude-vorming om tot product te komen; • aanleren van strategieën; • contexten aanreiken.
Evaluatie	• cijfers voor kennis	• cijfers voor kennis	• schalen; • selectiecriteria; • observatieschema's; • cijfers voor kennis.	• assessment; • permanente evaluatie; • feedback; • attitudeschalen; • criteria anders evalueren; • cijfers voor kennis.

Figuur 1: De vier fasen van de didactiek van het Nederlands.

2.2 Principe 2: Competentieleren betekent bij elke taak en activiteit aandacht voor kennis, vaardigheden en attitudes

We beseffen al een tijdje dat naast 'kennis' ook taalvaardigheid in onze lessen een essentiële plaats heeft. Daarnaast kunnen we in de lessen taalbeschouwing een onderwerp niet langer geïsoleerd behandelen. Zo werken we het best geïntegreerd, maar om efficiënt te integreren hebben we een sterke organisatie nodig waarin we het overzicht

kunnen behouden. Daarom stellen we voor om in alle taken en bij alle activiteiten aandacht te besteden aan vaardigheden, kennis en attitudes.

We kunnen die opvatting met een voorbeeld illustreren:

Stel dat je taaltaak erin bestaat een advies te schrijven voor een verantwoorde aankoop van een gsm. Dan kan je advies in deze schrijftaak grondig verschillen naargelang de bedoelde gebruiker van het toestel. Binnen de visie van het competentieleren zou je de klas in drie groepen kunnen verdelen: een groep zoekt een gsm voor oma, een andere groep voor hun 12-jarig zusje en de derde groep voor een vriend. Leerlingen onderhandelen in groepjes hoe ze de taak kunnen uitvoeren. Hiervoor doen ze een beroep op verschillende competenties. Waar halen ze de informatie? Van het internet, uit een folder of een brochure, uit een gesprek...? Hoe lezen en interpreteren ze de gegevens? Hoe rapporteren ze de conclusies? Bovendien doe je een beroep op hun efficiënt samenwerken, een sociale vaardigheid. Belangrijk is ook dat leerlingen vooraf nadenken over een stappenplan en tijdens en na de taak reflecteren over hun manier van werken: zijn ze efficiënt en effectief aan het werk, wat leren ze bij over gsm's en over hun manier van leren?

2.3 Principe 3: Competentieleren ondersteunen we door aandacht te schenken aan leerlijnen

Als we over een didactiek van het competentieleren spreken, verdienen drie concepten aandacht: 'leerlijnen', 'toename van complexiteit' en 'beheersingsniveaus'.

Om het competentieleren in het vak Nederlands te onderbouwen, is het noodzakelijk om eerst stil te staan bij de opeenvolging van die taken en activiteiten in leerlijnen.

We kunnen hierbij drie vragen stellen:

- Wat is het niveau van een leerling? Met welke criteria bepalen we dat?
- Hoe krijgen we leerlingen op een hoger niveau?
- Wat houdt het hogere niveau in?

De Projectgroep Nederlands V.O. heeft een voorbeeld van een leerlijn uitgewerkt voor schrijfvaardigheidsonderwijs. We tonen enkele complexe schrijfprocessen:

Model schrijfproces: plannen, schrijven en reviseren

De schrijfstrategieën: het opstellen van een schrijfplan, het maken van een opzet voor de inhoud van een tekst, het reviseren en verzorgen van de tekst en het reflecteren op het eigen schrijfproces en schrijfproduct.

C. Complexe schrijfprocessen met onvoldoende resultaat:

- Laat schrijven over onderwerpen waar leerlingen redelijk wat kennis van hebben.
- Expliciteer kennis over de tekstsoorten.
- Zorg ervoor dat het schrijven zelf (het formuleren) eenvoudig blijft.

D. Complexe schrijfprocessen, met veel moeite:

- Zorg ervoor dat zij hun schrijfprocessen beter (re)organiseren.
- Laat hen het denkwerk zoveel mogelijk van tevoren verrichten.
- Zorg ervoor dat het schrijven zelf (het formuleren) eenvoudig blijft.

E. Complexe schrijfprocessen, zonder veel problemen:

- Zorg ervoor dat bij deze leerlingen de kwalitatieve criteria worden opgevoerd (ingewikkelder tekstsoorten, complexere informatie...).

2.4 Principe 4: Geen enkele activiteit of taak kan dezelfde zijn als we rekening houden met de toename van complexiteit

In de eindtermen zien we dat publiek en verwerkingsniveau gebruikt worden om een onderscheid aan te brengen in het aanleren van een tekstsoort of -type. Om de toename van complexiteit duidelijk te maken, gebruiken we het begrip 'afstand'. Taal gebruiken in communicatieve situaties wordt moeilijker naarmate er sprake is van een grotere afstand, zoals 'formaliteit', 'voorkennis', 'moeilijkheidsgraad', 'betrokkenheid', 'tekstlengte', 'hulp' of 'taalsteun'.

2.5 Principe 5: Door met competentie- of beheersingsniveaus te werken kunnen we gericht feedback geven

We vinden de criteria om leerlingen op te volgen en ze voldoende feedback te geven in enkele recente 'raamwerken'. Voor Vlaanderen staat dat onderdeel nog in de kinderschoenen, maar kunnen we terugvallen op het werk dat in Nederland is geleverd. Ook het onderzoek rond literaire competentie van Theo Witte (2009), waarin hij criteria voor boeken en leerlingen onderscheidt, kan inspireren.

2.6 Principe 6: Competentieleren vraagt een aangepaste evaluatie

Als het competentieleren tijdens het lesgeven zo belangrijk wordt, spreekt het vanzelf dat het ook in de evaluatie een rol speelt. Als leerlingen bij het competentieleren zo actief betrokken worden, is het logisch dat ze ook betrokken worden bij de evaluatie van elkaars inbreng (peer evaluatie) of van hun eigen werk (zelfevaluatie). Leraren beoordelen niet enkel het product, maar evenzeer het proces aan de hand van criteria die ze samen met de leerlingen vooraf bepalen. Het verbeteren van de bekwaamheid van de individuele leerlingen om zijn kennis, vaardigheden en attitudes in een bepaalde context te integreren, is van wezenlijk belang. Daardoor krijgen leraren kansen om met bepaalde doelgroepen van leerlingen (denken we aan allochtonen) meer individuele trajecten af te leggen.

In veel gevallen zal de klassieke toets niet meer als enige evaluatievorm volstaan om de leerdoelen te evalueren. Observaties in reële werksituaties of simulaties, werkstukken, presentaties, portfolio's en verslagen van opdrachten en projecten geven leerlingen kansen om hun veelzijdige competenties te bewijzen.

3. Praktijkvoorbeelden

We willen tijdens onze sessie op de HSN-conferentie twee praktijkvoorbeelden tonen waarin leraren aan de slag gaan met criteria om competentieontwikkeldend les te geven. Bij het schrijven van deze tekst zijn de praktijkvoorbeelden nog volop in ontwikkeling.

Referenties

- De Hert, W. (2010). "Competentieleren in het vak Nederlands: een denkoefening". In: *Vonk*, jg. 39, nr. 4, p. 27-28.
- Heylen, L. (2010). "Competentieontwikkeldend evalueren". In: *Vonk*, jg. 39, nr. 4, p. 3-25.
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- VVKSO (2006). 'Leerplan Nederlands derde graad' (D/2006/0279/008).
- Witte, T. (2009). "Ontwikkeling van literaire competentie". In: *Vonk*, jg. 38, nr. 4, p. 3-20.

5. Taalbeleid hoger onderwijs

Stroomleiders

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)

Marleen Coutuer (Arteveldehogeschool, Gent)

Wilma van der Westen & Domien Wijsbroek

Haagse Hogeschool

Contact: *W.M.C.vanderWesten@hhs.nl*

D.H.J.Wijsbroek@hhs.nl

Slecht in taal, slecht in studie? Resultaten van een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces

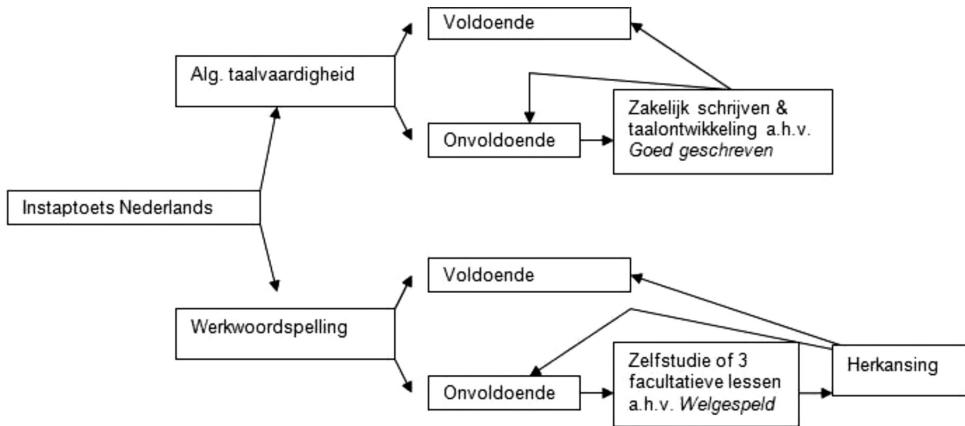
1. Inleiding

Bij de Haagse Hogeschool is in 2010, op basis van voorhanden zijnde gegevens, de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces onderzocht. In een eerder artikel (Van der Westen & Wijsbroek 2010) zijn de eerste, nog exploratieve, uitkomsten beschreven. In januari 2011 zijn die uitkomsten gepresenteerd tijdens de expertmeeting van het netwerk ‘academische communicatieve vaardigheden’ bij Tilburg University. In deze bijdrage worden enkele resultaten en conclusies uit het inmiddels afgeronde onderzoek besproken.

Het onderzoek probeert antwoord te geven op de vraag welke relatie er is tussen taalvaardigheid en studiesucces, of die relatie voor algemene taalvaardigheid en werkwoordspelling identiek is en welke studentkenmerken van invloed zijn op de taalvaardigheid van beginnende studenten in het hoger beroepsonderwijs (hbo).

‘Taalvaardigheid’ is een breed begrip. Omdat het onderzoek is uitgevoerd op basis van de resultaten op de instaptoets Nederlands, is het begrip ‘taalvaardigheid’ geconcretiseerd volgens de keuzen die destijds zijn gemaakt bij het ontwikkelen van de toets. Even breed is het begrip ‘studiesucces’, een ingewikkeld begrip waar veel en diverse factoren een invloed op hebben. Bij de Haagse Hogeschool zijn diverse, afzonderlijke databestanden over verwachtingen, ervaringen, studentkenmerken en studievoortgang gekoppeld in het *Onderzoekshuis Studiesucces*, waardoor de factoren die van belang zijn voor studiesucces nu met elkaar in verband gebracht kunnen worden, terwijl ze voorheen meestal apart van elkaar werden bekeken. De effecten van het model *Ondersteunend Onderwijs Nederlands* (OON) kunnen nu onderzocht worden. Dat model is in 1999 ingevoerd (Van der Westen 2003; zie ook figuur 1) en voorziet onder andere in een instaptoets Nederlands. Er zijn overigens binnen de Haagse Hogeschool ook opleidingen die gebruikmaken van andere (eigen) taaltoetsen.

2. Context van het onderzoek



Figuur 1: Model Ondersteunend Onderwijs Nederlands (Van der Westen 2003).

De Instaptoets Nederlands bestaat uit een C-toets (ATV) en een toets 'werkwoordspelling' (WWS). De C-toets heeft als doel de algemene taalvaardigheid van de inkomende student te meten aan de hand van een zestal tekstfragmenten uit bestaande teksten waar studenten in het eerste jaar mee in aanraking kunnen komen en die ze moeten kunnen begrijpen: fragmenten uit studieboeken met een inleidend karakter, een algemeen voorlichtende tekst, een juridisch getinte voorlichtende tekst (uit een studentenstatuut bijvoorbeeld) en een gesproken tekst die schriftelijk gerepresenteerd wordt. Van elk fragment is de eerste zin in zijn geheel gegeven. Daarna is van elk tweede woord de helft weggelaten. Het doel van de C-toets is vroegtijdige screening van die studenten die ondersteuning nodig hebben; niet om hen te weren van een opleiding (ze zijn immers formeel toelaatbaar), maar om hen tijdens de opleiding verder te helpen met taalontwikkeling en om eventuele tekorten weg te werken.

Bij het onderdeel 'werkwoordspelling' vullen studenten *d'tjes* en *t'jes* in in zinnen die niet speciaal zijn geconstrueerd voor de test, maar die uit werkstukken komen van studenten of uit teksten die passen bij beginnend hbo-niveau. Dat heeft tot gevolg dat homofone werkwoordsvormen, samengestelde zinnen en langere zinnen veelvuldig voorkomen, waardoor tevens een beroep wordt gedaan op de vaardigheid om complexere zinsstructuren te doorzien.

In 1999 is ervoor gekozen om het leerbare element van de werkwoordspelling te toetsen. Reden was om studenten van wie het Nederlands niet de moedertaal is en studenten met dyslexie niet uit te sluiten. Er wordt in deze toetsvorm geen beroep gedaan op toevallige woordkennis, op spellingsregels die gebaseerd zijn op incidentele weetjes of op het onderscheid in sterke en zwakke werkwoorden. Om de bijbehorende studiepunten toegekend te kunnen krijgen, moeten beide onderdelen van de instaptoets

Nederlands met een voldoende worden afgesloten. Bij een onvoldoende volgt ondersteunend onderwijs (zie kader 1).

3. Enkele resultaten uit het onderzoek

Cohort	2010			2009			2008			2007		
	ATV	WWS	N	ATV	WWS	N	ATV	WWS	N	ATV	WWS	N
B	40%	26%	176	43%	14%	160						
BI	43%	18%	28	61%	21%	33	36%	21%	33	75%	36%	55
BI-ZO	78%	44%	9	67%	17%	6	59%	12%	17	70%	30%	10
CI				48%	12%	25	76%	29%	21			
CMD	50%	34%	153	68%	20%	136	72%	22%	129	81%	35%	118
CMV	60%	46%	50	66%	17%	47	72%	28%	39	85%	43%	46
CO	50%	44%	80	82%	26%	102				83%	63%	93
CV	51%	43%	63	70%	21%	47						
HBO-R										79%	36%	270
HT							69%	23%	13			
IDM	77%	46%	13	90%	20%	10	80%	80%	10	78%	33%	9
INF	63%	48%	54	55%	22%	65	63%	23%	40	86%	33%	57
INF-ZO	52%	45%	29	69%	19%	26	85%	15%	20	92%	50%	26
ISM	54%	29%	24	67%	11%	27	73%	20%	15			
IVK										88%	30%	97
MIZ										63%	13%	8
MWD	38%	25%	140	51%	11%	171	41%	19%	116	74%	23%	115
SB	59%	33%	108	68%	13%	91						
SPH	61%	48%	205	61%	26%	168	62%	17%	165	72%	31%	168
TI	31%	19%	26	56%	7%	27	42%	35%	26	57%	29%	21
*			*			*			*			*
Totaal	52%	35%	1167	62%	18%	1150	60%	21%	655	79%	35%	1102

Tabel 1: Het percentage eerstejaarsstudenten dat het onderdeel ‘algemene taalvaardigheid’ aan de hand van een C-toets (ATV) en werkwoordspelling (WWS) heeft behaald bij de eerste afname¹.

¹ Verklaring afkortingen opleidingen in tabel 1:

B = Bouwkunde; BI = Bedrijfskundige Informatica; BI-ZO = Bedrijfskundige Informatica locatie Zoetermeer; CI = Commercieel Ingenieur; CMD = Communication & Multimedia Design; CMV = Culturele en Maatschappelijke Vorming; CO = Communicatie; CV = Civiele Techniek; HBO-R = HBO-Rechten; HT = Human Technology; IDM = Informatiedienstverlening en -management; INF = Informatica; INF-ZO = Informatica locatie Zoetermeer; ISM = Information Security Management; IVK = Integrale Veiligheidskunde; MIZ = Management in de Zorg; MWD = Maatschappelijk Werk en Dienstverlening; SB = Small Business & Retail Management; SPH = Sociaal Pedagogische Hulpverlening; TI = Technische Informatica.

Tabel 1 toont het percentage studenten dat bij eerste afname van de instaptoets Nederlands een voldoende behaalde voor het betreffende onderdeel van de toets. Onderzocht zijn eerstejaarsstudenten die:

- in september met hun studie zijn gestart;
- de instaptoets Nederlands deden uiterlijk op 31 december van het betreffende jaar;
- de instaptoets Nederlands voor het eerst hebben gedaan;
- opleidingsgewijs aan de toets hebben meegedaan.

Studenten die voor meerdere studies zijn ingeschreven, zijn alleen meegerekend bij de opleiding waarin ze de meeste studiepunten behaalden.

Uit het onderzoek blijkt dat:

- het percentage studenten dat het onderdeel ‘algemene taalvaardigheid’ behaalt, afneemt over de cohorten (van 79% in 2007 naar 52% in 2010);
- voor de toets ‘werkwoordspelling’ er bij de cohort van 2010 een kentering van de dalende trend zichtbaar is (in 2010 weer terug op het niveau van 2007; 35% behaald).

Type vooropleiding	ATV	WWS	N (2907)
vwo	95%	59%	178
havo	78%	30%	1477
mbo	50%	13%	1045
overig			207
totaal	67%	25%	2907

Tabel 2: Percentage met voldoende voor ATV of WWS naar type vooropleiding.

Etniciteit	ATV	WWS	N (2907)
autochtoon	79%	28%	1825
westers Europa	67%	23%	111
niet-westers Suriname	58%	17%	250
niet-westers Afrika	49%	24%	61
niet-westers Marokko	46%	17%	191
niet-westers Azië	32%	31%	99
niet-westers Turkije	31%	24%	134
niet-westers Antillen**	31%	13%	144
niet-westers Aruba**	30%	10%	10
overig			82

**Antillianen voor het grootste deel direct van de eilanden (in 2009 76% van de 63).

Tabel 3: Percentage met voldoende voor ATV of WWS naar etniciteit (definitie CBS).

ATV	Propedeuse in één jaar behaald	N (2907)
ATV voldoende	42%	1958 (67%)
ATV onvoldoende	24%	949 (33%)
Totaal	36%	2907

Tabel 4: Percentage propedeuse behaald in eerste jaar naar resultaat op ATV.

In de tabellen 2, 3 en 4 zijn de resultaten van de cohorten 2007 tot en met 2009 samengevoegd. In tabel 2 en 3 zijn de slaagpercentages op de eerste afname van de instaptoets Nederlands naar 'type vooropleiding' en 'etniciteit' weergegeven. In tabel 4 is het behalen van de propedeuse in één jaar gerelateerd aan het behalen van ATV in het begin van het eerste jaar.

De volgende resultaten zijn gevonden:

- de verschillen in het slaagpercentage voor ATV en WWS tussen leerlingen uit het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en leerlingen uit het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) zijn erg groot: respectievelijk 95% vs. 50% en 59% vs. 13%. Leerlingen uit het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) nemen een middenpositie in;
- meer dan de helft van de Antillianen komt direct van de eilanden bij de Haagse Hogeschool studeren. Taalzwakte vormt mogelijk een obstakel voor studiesucces,

omdat ze zowel bij 'algemene taalvaardigheid' als bij 'werkwoordspelling' als zwakste groep uit de bus komen;

- van de studenten die hun ATV behaalden, heeft 42% de propedeuse in het eerste studiejaar behaald. Van de studenten die hun ATV niet behaalden, heeft 24% de propedeuse in het eerste studiejaar behaald. Ook WWS is een significante, maar een minder krachtige, voorspeller voor het behalen van de propedeuse in het eerste jaar bij de Haagse Hogeschool (5% vs. 1% verklaarde variantie).

4. Discussie

De algemene taalvaardigheid neemt af over de cohorten. Dat is niet te verklaren door een verandering in de samenstelling van etniciteit en/of vooropleiding, omdat die redelijk stabiel zijn. Worden studenten inderdaad zwakker in algemene taalvaardigheid en waar ligt dat dan aan? Met ingang van cohort 2012 worden alle nieuwe studenten van de Haagse Hogeschool onderworpen aan een taaltoets. Bij de instaptoets Nederlands zakken de meeste studenten op werkwoordspelling. De relatie tussen werkwoordspelling en studiesucces is echter minder krachtig dan de relatie tussen algemene taalvaardigheid en studiesucces. Het is dan ook de vraag welke toets ingezet gaat worden, waar de focus op zal liggen en waarom.

Referenties

- Van der Westen, W. (2002/2009). *Goed geschreven, Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (2003). "Ondersteunend Onderwijs Nederlands: het perspectief op een goede taalvaardigheid". In: A. Mottart (red.). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2002*. Gent: Academia Press, p. 207-219.
- Van der Westen, W. (2005). "Zwaar geschud. Werkwoordspelling voor hoger onderwijs". In: D. Ebbers (red.). *Retoriek en praktijk van het moedertaalonderwijs. Een selectie uit de 19^{de} Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 125-128.
- Van der Westen, W. (2005/2010). *Welgespeld, werkwoordspelling voor hoger onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. & D. Wijsbroek (2010). 'Slecht in taal, slecht in studie? Een onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en studiesucces'. In: *Hoger Onderwijs Management*, dec. 2010, p. 18-20.
- Van Veen, C. (1999). *Constructie van een nieuwe Sectorale Toets Nederlands voor studenten van de Haagse Hogeschool*. Den Haag: De Haagse Hogeschool, interne publicatie.

Mieke Lafleur & Johanna van der Borden

Hogeschool Utrecht / LEONED

Contact: mieke.lafleur@hu.nl

johanna.vanderborden@hu.nl

Naar een taalkrachtigere lerarenopleiding

1. Aanleiding

In de kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011 (*Krachtig Meesterschap*) nodigde de staatssecretaris de lerarenopleidingen uit tot “het vastleggen van het eindniveau van de opleidingen, alsmede de ontwikkeling van de hiermee samenhangende toetsen”. In reactie hierop startte de HBO-raad in oktober 2008 het project *Werken aan kwaliteit*, waarin onder andere is voorzien in een beschrijving van de kennisbasis Nederlandse taal voor het tweedegraads gebied.

In juli 2009 is de kennisbasis Nederlands officieel vastgesteld (Neutelings 2009). Vanaf dat moment is de Hogeschool Utrecht gestart met de implementatie van die kennisbasis in de tweedegraads lerarenopleiding Nederlands. Behalve de eisen van de kennisbasis heeft ook het *Referentiekader Taal en Rekenen* (2009) als leidraad voor de curriculumherziening gediend. Dat Referentiekader is gebaseerd op het rapport *Over de drempels met taal en rekenen* (Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen 2008) en vraagt lerarenopleidingen te werken aan doorlopende leerlijnen taal en de mogelijkheden van taalontwikkeling bij alle vakken.

2. De praktijk op school

Alle docenten hebben te maken met (taal)heterogene klassen. Enerzijds levert dat problemen op bij het overdragen van de (vak)lesstof, anderzijds biedt dat mogelijkheden om niet alleen aan vakdoelen, maar ook aan taaldoelen te werken tijdens de vaklessen. Vakdocenten zoeken naar manieren om aan taalontwikkeling van leerlingen te werken, maar missen vaak de expertise om dat op een adequate manier te doen en hebben het idee dat dat ten koste van de vakleerstof gaat. Binnen een school worden veel taalproblemen op het bord van de docent Nederlands gelegd. In het kader van werken aan taalbeleid krijgen en/of willen docenten Nederlands vaak de rol van taalexpert. Bovendien heeft werken aan taalontwikkeling meer effect als het zich niet alleen beperkt tot de lessen Nederlands, maar als het ook in de vaklessen gebeurt (Hajer 2009). Docenten Nederlands krijgen dan – eveneens in het kader van taalbeleid – de

rol van taalcoach: ze ondersteunen en begeleiden de collega's van andere vakken in het geven van taalgericht vakonderwijs.

3. Onderzoek *Van Taalexpert naar Taalcoach*

3.1 *Het onderzoek*

Door de bovengenoemde ontwikkelingen verandert de rol van docenten Nederlands in het onderwijs. De lerarenopleiding Nederlands van Hogeschool Utrecht vindt dat studenten Nederlands hier tijdens hun opleiding op moeten worden voorbereid.

Er is van oudsher al veel aandacht besteed aan de rol die de vakdocent zou moeten spelen, maar relatief weinig aan die van de docent Nederlands, terwijl in de onderwijspraktijk heel vaak een beroep op hem/haar wordt gedaan. Dit gegeven en het feit dat de kennisbasis Nederlands de kennis van de docent Nederlands op het gebied van taalbeleid, taalgericht vakonderwijs en taalcoaching expliciet benoemt, vormt de input voor een onderzoek naar de rol van de docent Nederlands in taalgericht- en taalontwikkend (vak)onderwijs dat wij sinds september 2010 vanuit LEONED uitvoeren bij de lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool Utrecht. Centraal in het onderzoek staat de vraag hoe studenten Nederlands competenties kunnen ontwikkelen die nodig zijn voor hun toekomstige rol als taalexpert en taalcoach. Daartoe hebben we eerst een literatuuronderzoek gedaan naar de noodzaak en het nut van taalontwikkend (vak)onderwijs, naar de opvattingen over de rol en de taak van de docent Nederlands, naar de afbakening in rol en taken met docenten in andere vakken en naar de competenties die nodig zijn om als taalexpert en taalcoach te kunnen fungeren.

3.2 *Noodzaak en nut*

Uit diverse publicatie komt naar voren dat het – nog steeds – nodig is om expliciet aandacht te besteden aan de taalontwikkeling van leerlingen, zowel in het voortgezet onderwijs (Hajer 2009) als in het middelbaar beroepsonderwijs (Hoffman 2009; Onderwijsraad 2006; Bolle 2009). Op alle fronten wordt een verlaging van het niveau van taalvaardigheid geconstateerd, terwijl het belang van taal steeds meer onderkend wordt. *Taal is cruciaal*, zo luidt de titel van een Deltaplan dat de beleidsdirectie BVE geschreven heeft en in het voorjaar van 2009 aan de staatssecretaris van OCW gepresenteerd heeft. Taal is immers cruciaal om te kunnen functioneren in de samenleving en als toegangsticket voor succes in studie en beroep.

Taalontwikkend onderwijs wordt steeds vaker gekoppeld aan didactiek. Sinds enkele jaren wordt op verschillende instellingen en scholen in Nederland gezocht naar manieren om taalontwikkeling en vakonderwijs te integreren in activerend onderwijs. Sleutelbegrippen van die taalgerichte didactiek zijn 'contextrijk vakonderwijs', 'interactie' en 'taalsteun' (Hajer 2009).

3.3 *Rol en taken*

We hebben ook docenten en studenten Nederlands gevraagd naar hun visie op de rol en taken van de docent Nederlands en naar de afbakening van hun rol en taken ten opzichte van docenten van andere vakken. Wat opviel, was dat zowel uit het literatuuronderzoek als uit de enquêtes naar voren kwam dat veel (aankomende) docenten Nederlands – net zoals docenten van andere vakken – schrik hebben dat ‘hun vak’ eronder lijdt als ze te veel aandacht moeten besteden aan taalontwikkeling in het algemeen. Ze zijn bang dat er dan onvoldoende tijd is voor zaken zoals spelling en grammatica. Ze gaan hierbij uit van een smalle definitie van het vak Nederlands en niet van de brede rol die taal speelt in opleiding, maatschappij en beroep. Wel vinden ze dat docenten van andere vakken ook op taal moeten letten. Het gaat dan eerder om aandacht voor correct taalgebruik dan voor taalontwikkeling in het algemeen.

3.4 *Competenties*

In diverse publicaties is een poging gedaan om de competenties van een taalcoach in kaart te brengen. Daarbij valt op dat er geen onderscheid gemaakt wordt tussen ‘taal-expert’ en ‘taalcoach’: steeds weer is sprake van een taalcoach, maar in de beschrijvingen wordt vervolgens wel regelmatig een onderscheid gemaakt in de expertise op het gebied van taal en in het coachen van teams en vakdocenten. Het is bovendien geen vaststaand gegeven dat de taalcoach de docent Nederlands is. Soms is hij taaldocent, soms een docent met affiniteit voor taal, soms de docent Nederlands. Wij focussen ons echter op de docent Nederlands, omdat uitkomsten van het onderzoek gericht zijn op invulling van het curriculum van de opleiding Nederlands. Dat betekent overigens niet dat alleen de docent Nederlands een rol en verantwoordelijkheden heeft voor de taalontwikkeling van zijn leerlingen.

Competenties die voor de rol van taalexpert genoemd worden zijn met name ‘deskundigheid op het gebied van taal’, ‘(tweede)taalverwerving’, ‘taalontwikkeling en taaldidactiek’, ‘visie op taal en taalleren’, ‘vaardigheden in het ontwikkelen van een taalleerlijn en van taalontwikkeld lesmateriaal’ en ‘het beschrijven van taaltaken bij andere vakgebieden’.

De competenties van de taalcoach liggen vooral op het terrein van de competentie ‘samenwerken met collega’s’ uit de Wet BIO (2006): kennis, inzicht en vaardigheden op het gebied van draagvlak creëren, overtuigen, begeleiden, ondersteunen en strategisch handelen. Daarnaast worden opvallend vaak ‘geduld’, ‘doorzettingsvermogen’, ‘creativiteit’ en ‘enthousiasme’ genoemd.

4. Curriculumontwikkeling

Op grond van de bovenstaande onderzoeksgegevens en met de kennisbasis als uitgangspunt is aan de Hogeschool Utrecht de cursus *Van Taalexpert naar Taalcoach* ontwikkeld en aan het curriculum Nederlands 2010-2011 toegevoegd. De theoretische grondslag van de cursus vormen de uitgangspunten die in *Drieslag Taal* (Bolle 2009) en in *Open ogen in de kleurrijke klas* (Hajer 2007) geformuleerd zijn. Op basis daarvan versterken studenten allereerst hun rol als taalexpert: ze ontwerpen een les poëzie volgens de principe van taalontwikkeld vakonderwijs en taalgerichte didactiek en ze analyseren lesmaterialen van andere vakken op mogelijke taaldrempels en -problemen. Daarnaast zetten ze de eerste stappen als taalcoach door coachingsgesprekken te observeren op de site van het Platform Taalgericht vakonderwijs en van LEONED. Ook schrijven studenten een artikel naar aanleiding van een interview met een expert op het vlak van taalcoaching. Ten slotte observeert elke student twee keer een student van een ander vak tijdens de les en voert hij na afloop een coachingsgesprek met hem. In de cursus scherpen studenten Nederlands zo hun expertise van taalverwerving, taalontwikkeling en taalgerichte didactiek aan en zetten deze vervolgens in om studenten van andere vakken hierin te coachen.

5. Evaluatie

Voorafgaand aan en na afloop van de cursus hebben we de studenten vragenlijsten voorgelegd om hun visie, hun houding en hun eigen beeld van hun competenties in kaart te brengen. Na afloop van de cursus hebben wij bovendien met alle studenten een interview gehad om de opbrengst te evalueren. Op basis daarvan wordt de cursus bijgesteld.

Het was opvallend dat studenten zich bij aanvang van de cursus nog niet echt een expert op het gebied van taal voelden. Zij gaven aan dat ze nog steeds moeite hadden om manieren te vinden om leerlingen correct Nederlands te leren. Ook zij gingen hierbij uit van een smal beeld van het vak Nederlands. Gedurende de cursus is dat beeld bijgesteld en zag het merendeel van de studenten ook wel een bredere rol voor taal. Op grond van hun leeftijd en gebrek aan ervaring hadden ze moeite met hun coachende rol. Zeker bij het eerste coachingsgesprek was dit duidelijk zichtbaar. Toen bleek ook dat ze nog niet voldoende over het repertoire beschikten om de student van het andere vak duidelijk te maken hoe hij aan taalontwikkeling kon werken. Bovendien bleken de studenten van de andere vakken in eerste instantie te denken dat het bij de observatie ging om correctheid van hun eigen taalgebruik. Naar aanleiding van het eerste gesprek hebben studenten van de andere vakken eigen leervragen geformuleerd op het gebied van taalontwikkeld vakonderwijs. Dat leverde in de tweede ronde soms coachingsgesprekken op die al veel meer gericht waren op mogelijkheden voor

taalontwikkeling en taalgerichte didactiek.

Tijdens de presentatie op de HSN-conferentie zullen we nader ingaan op de evaluatie van de cursus.

6. Toekomst

Op grond van onze bevindingen zullen aanpassingen worden doorgevoerd in de cursus. Er zal in elk geval meer geoefend worden met het repertoire dat de taalcoach ter beschikking moet hebben om het doel van het coachingsgesprek duidelijk te kunnen maken en om taalgerichte feedback te kunnen geven. Daarnaast zal ook in andere cursussen explicieter gewerkt worden aan de expertrol van de student Nederlands.

Ten slotte gaan we op zoek naar mogelijkheden om studenten van alle lerarenopleiding van de Hogeschool Utrecht te betrekken bij taalontwikkeld onderwijs, zodat de studenten van meerdere vakken samen kunnen werken aan de ontwikkeling van een taalkrachtigere lerarenopleiding.

7. Presentatie

In onze presentatie op de HSN-conferentie van 2011 doen we verslag van onze onderzoekresultaten, maken wij zichtbaar hoe we die resultaten verbinden met de kennisbasis en laten we de opbrengsten van de cursus *Van Taalexpert naar Taalcoach* zien. We gebruiken hierbij o.a. voorbeelden van opnames. Ook willen we een beeld geven van het vervolg op ons onderzoek. Ten slotte willen we met de aanwezigen inventariseren en uitwisselen welke mogelijkheden zij binnen de eigen opleiding hebben of zien om te werken aan taalontwikkeling bij alle vakken.

Referenties

- Bolle, T. (2009). *Drieslag Taal. Praktijkboek Taalbeleid Nederlands in het MBO*. Amsterdam: ITTA.
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek Taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. e.a. (2007). *Open ogen in de kleurrijke klas. Perspectieven voor de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.
- Hoffman, I. (2009). 'De taalcoach als duizendpoot – taalcoaching in competentiegericht onderwijs. Onderzoeksverslag'. In: *Onder de Loep 16. Opbrengsten uit het lec-*

- toraat Lesgeven in de multiculturele school*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Lafleur, M. & J. van der Borden (2009). 'Kennisbasis Nederlands voor het tweedegraads gebied. Gebruiksmogelijkheden binnen de lerarenopleiding Nederlands'. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 168-175.
- Neutelings, T. e.a. (2009). *Kennisbasis Nederlands, Engels, Frans, Duits, Spaans, voor de lerarenopleiding voortgezet onderwijs*. Delft.
(online raadpleegbaar op www.hbo-raad.nl/hbo-raad/publicaties/doc_view/1066-kennisbasis-nederlands-engels-duits-frans-spaans-voor-de-lerarenopleiding-voortgezet-onderwijs?tmpl=component&format=raw).
- Meijerink, H. e.a. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen*. Enschede.
(online raadpleegbaar op http://taalunieversum.org/onderwijs/spelling/downloads/referentiekader_taal_en_rekenen_referentieniveaus.pdf).
- Onderwijsraad (2006). *Versteviging van kennis in het onderwijs. Verkenning*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Van de Weerd, C. (2009). *De Utrechtse Meesterdocent VMBO. Goed toegeruste enthousiaste professionals*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Van Hoyweghen, D. (red.) (2010). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.

Ronde 3

Lieve De Wachter & Jordi Heeren
ILT – K.U. Leuven
Contact: lieve.dewachter@ilt.kuleuven.be
jordi.heeren@ilt.kuleuven.be

Talige begeleiding van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs: eerst de kosten, dan de baten!

1. Inleiding: een taalvaardigheidstest als ijkpunt

Tijdens het academiejaar 2010-2011 legden 1200 eerstejaarsstudenten van de faculteiten Exacte Wetenschappen, Sociale Wetenschappen, Economie en Bedrijfswetenschappen en Letteren (enkel de richting Geschiedenis) aan de K.U. Leuven in hun eerste week aan de universiteit een test academische taalvaardigheid af.

Die taaltest werd ontwikkeld binnen het Aanmoedigingsfondsproject ‘Taalvaardig aan de start’ (TaalVaST), een project dat de instroom en doorstroom van studenten aan de K.U. Leuven wil bevorderen (De Wachter 2010: 153; 160). De taalvaardigheidstest peilt niet zozeer naar de kennis, maar vooral naar de talige strategieën van studenten:

- Kunnen ze de betekenis van een woord uit de context afleiden?
- Hebben ze inzicht in de structuur van een alinea of de opbouw van een tekst?
- Kunnen ze inschatten welk woord best past in een gegeven context?
- ...

Een statistische analyse van de resultaten op deze test gaf aan dat 87% van de studenten die niet geslaagd waren voor de taalvaardigheidstest ook niet slaagden voor de examens in januari (Marx 2011). Daarbij was er opvallend weinig onderscheid tussen de verschillende faculteiten. De taalvaardigheidstest heeft dan ook in de eerste plaats een signaalfunctie: studenten die zwak scoren, krijgen al van bij het begin van het academiejaar een indicatie dat ze vooralsnog niet over voldoende talige strategieën beschikken om de hogere taalvaardigheidseisen van het universitair onderwijs aan te kunnen en dat ze best begeleiding zoeken.

2. Begeleiding: leerlijnen

De taalvaardigheidstest staat niet op zichzelf. Vanaf het academiejaar 2011-2012 vormt het resultaat voor de niet- geslaagden namelijk het begin van een begeleidings-traject. Aan deze studenten wordt door het universitair talencentrum van de K.U.Leuven, het Interfacultair Instituut voor Levende Talen (ILT), in samenwerking met de studentenbegeleiding van de faculteiten (de monitoraten), een taaltraject aangeboden. De begeleiding beperkt zich op dit moment nog tot de faculteit Sociale Wetenschappen en de richting Geschiedenis binnen de faculteit Letteren, omdat vooral de studenten binnen deze richtingen al diverse schrijfopdrachten krijgen in de eerste fase van hun opleiding.

De begeleiding bestaat globaal genomen uit twee delen: aan de ene kant zijn er monitoraatsessies en algemene taalsessies gegeven door het ILT, aan de andere kant is er de elektronische leeromgeving ‘TaalVaST’, waar studenten zowel theorie als oefeningen kunnen terugvinden. De inhoud van de begeleidingsinstrumenten werd gebaseerd op de resultaten van een behoefteanalyse. Dat behoefteonderzoek, bestaande uit vragenlijsten, focusgesprekken en taakanalyses, bracht de probleemgebieden van de studenten in kaart, zodat de focus van de begeleiding duidelijk kon worden afgebakend. Uit de resultaten bleek dat de struikelblokken voor de studenten vooral de opbouw en samenhang van een tekst zijn, samen met het hanteren van een neutrale en objectieve stijl. De talige vaardigheid waar de meeste studenten moeilijkheden mee hebben is (niet verwonderlijk) schrijven. Dit sluit aan bij de conclusies van eerder onderzoek

door Berckmoes en Rombouts (2009). Schrijven wordt op de voet gevolgd door gericht lezen (van academische teksten) en luisteren (naar bijvoorbeeld hoorcolleges).

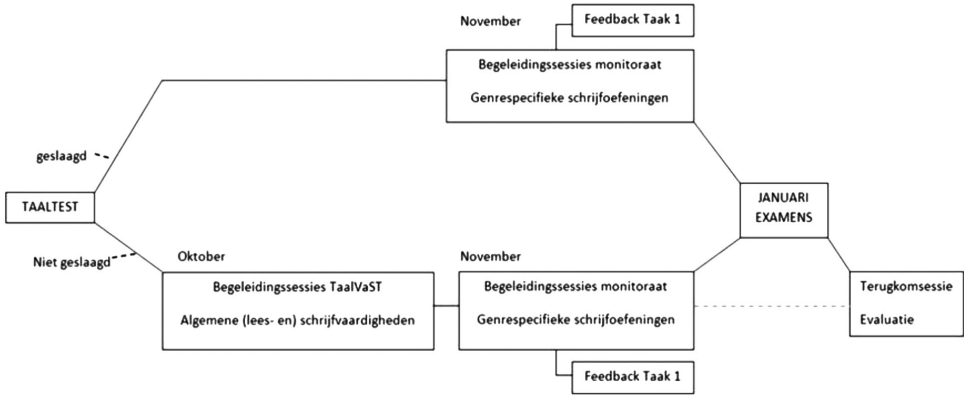
2.1. Begeleidingssessies

De studenten die op de taaltest onder de cesuur van 60% scoren, krijgen een aantal algemene taalsessies die aansluiten bij de begeleiding die de monitoraten al aanbieden¹. Op die manier wordt gestreefd naar een leerlijn die vertrekt vanuit het aanbrenge van meer algemene talige vaardigheden naar een focus op meer richtingsspecifiek materiaal. Als voorbeeld wordt de begeleiding in samenwerking met de opleiding Geschiedenis kort geschetst.

Een student Geschiedenis die niet slaagt voor de taaltoets wordt door het monitaaraat uitgenodigd om twee begeleidingssessies ‘lezen en schrijven’ aan het ILT bij te wonen. Op die manier bouwt de student algemene kennis en talige strategieën op, waarna het monitaaraat dieper kan ingaan op meer vormelijke en inhoudelijke elementen (voor voorbeelden van en oefeningen op de algemene talige strategieën, zie onder meer De Wachter e.a. 2010). De algemene taalsessies vinden plaats in oktober, net na het afnemen van de test.

In november worden dan de meer taalzaakgerichte monitaaraatoefeningen binnen de opleiding gegeven. Daarnaast krijgen de studenten ook feedback op de eerste versie van hun schrijfpdracht. Op die manier wordt een studentgerichte leerlijn gecreëerd: de studenten die slagen voor de taaltest hebben de nodige talige basis en strategieën en kunnen zonder problemen aan de meer specifieke sessies deelnemen. De taalzwakke(re) studenten krijgen eerst ondersteuning in de algemene begeleidingsmomenten van het ILT. De kennis en de vaardigheden die ze daar verwerven, kunnen ze dan inzetten tijdens de monitaaraatoefeningen en gebruiken om de feedback op de eerste versie van hun schrijftaak beter te kunnen interpreteren. Na de januari-examens volgt een terugkomsessie waarin naar het effect van de begeleiding bij de studenten wordt gepeild.

1 De K.U. Leuven werkt met zogenaamde ‘monitoraten’. Monitoraten staan in voor de studiebegeleiding van de eerstejaarsstudenten. Studenten worden uitgenodigd om aan groepsoefeningen deel te nemen en/of individuele afspraken met de monitoren te maken. De begeleiding is volledig kosteloos. Typisch worden moeilijkere passages in cursusteksten doorgenomen of worden extra oefeningen gemaakt. Studenten kunnen ook studieproblemen of persoonlijke problemen aankaarten.

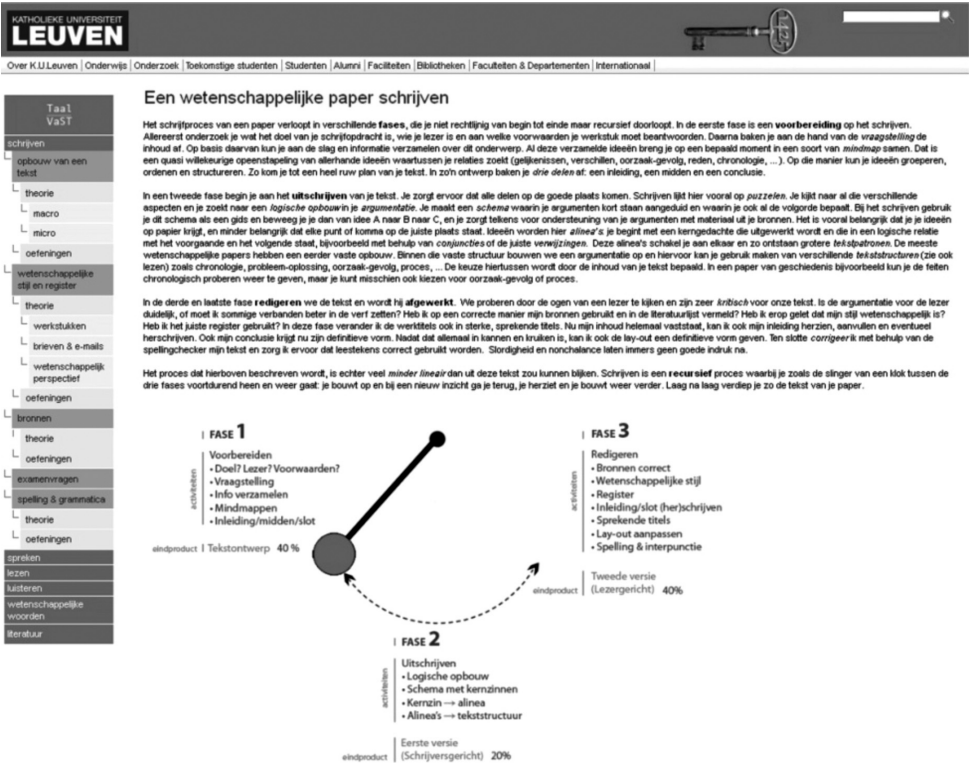


Figuur 1: Schema van de begeleiding bij de opleiding Geschiedenis.

Twee algemene sessies volstaan echter niet om de talige basis van de studenten bij te werken. Daarom voorziet het project nog in een digitale leeromgeving, waar studenten begeleid of zelfstandig hun academisch Nederlands kunnen oefenen.

2.2. Het digitale leerplatform ‘TaalVaST’

De digitale leeromgeving van het project ‘TaalVaST’ wil geen snelle algemene ‘e-learning’ oplossing zijn, maar een weldoordacht didactisch leerplatform met theorie en oefeningen, die gericht zijn op verwerking van de stof en de vaardigheden. De oefeningen op de leeromgeving zijn dan ook gebaseerd op een behoefteanalyse. In de eerste plaats komen die taalvaardigheidsaspecten aan bod die voor studenten problematisch blijken. Daarnaast wil de website ook laagdrempelig blijven voor studenten door aangepaste terminologie, gecontextualiseerd materiaal en een aantrekkelijke lay-out. In de onderverdeling van de verschillende vaardigheden is ervoor gekozen om linguïstische metataal zoveel mogelijk te vermijden. De theorie is ook beknopt gehouden en telkens samengevat in een overzichtelijk schema of een tekening.



Afbeelding 1: Een theoretische pagina uit de leeromgeving.

In de oefeningen wordt de theorie verder uitgediept om de verwerking van de leerstof te bevorderen. De oefeningen zijn zoveel mogelijk interactief opgevat: naast bijvoorbeeld multiplechoicevragen zal de student ook delen van een alinea in de juiste volgorde moeten slepen en krijgt hij/zij vragen over fragmenten uit hoorcolleges door middel van 'streaming video's'. Ook het gebruik van multimedia en een interactieve interface zorgen ervoor dat studenten gemotiveerd blijven om de oefeningen te maken. Bovendien zijn de oefeningen ontwikkeld met aandacht voor die aspecten waar de studenten problemen mee hebben (cf. behoefteanalyse TaalVaST) en niet voor enkel spelling en grammatica (ook al lenen deze zich beter voor een digitale context).

De oefeningen krijgen een niveaubepaling mee door middel van 'sterren': één ster wijst op een relatief gemakkelijke oefening; drie sterren op een moeilijke oefening die meer wetenschappelijk materiaal bevat. Studenten moeten inloggen op de leeromgeving met hun studentnummer. Op die manier kunnen ze geïdentificeerd worden en kan de leeromgeving bijhouden welke oefeningen de studenten reeds gemaakt hebben. Een groen licht bij de oefening wil zeggen dat de oefening met succes is gemaakt; een oranje licht betekent dat de oefening is gemaakt, maar nog fouten bevat. Een rood licht wil zeggen dat de oefening nog niet bekeken is. Docenten en studenten kunnen

op die manier ook leertrajecten uitstippelen, aangepast aan de leernoden van de student.

3. Conclusie

Het project ‘TaalVaST’ werkt momenteel aan talige begeleiding. Die begint met een diagnostische taalvaardigheidstest die aangeeft welke studenten problemen hebben met aspecten van academische taalvaardigheid. Nadat dit is vastgesteld wordt aan die specifieke groep begeleiding aangeboden die bestaat uit algemene talige oefeningen, gevolgd door monitoraatsoefeningen die zijn toegespitst op de uiteindelijke taaltaken van de student. Op die manier wordt geprobeerd om een leerlijn in de begeleiding te verwerken. Een hulpmiddel waar docenten en begeleiders op kunnen terugvallen, is de leeromgeving ‘TaalVaST’, waar leertrajecten op maat kunnen worden geïmplementeerd in een bepaald begeleidingsmodel.

Referenties

- Berckmoes D. & H. Rombouts (2009a). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*.
(online raadpleegbaar op http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/mom/Intern_rapport_verkennend_onderzoek_naar_knelpunten_taalvaardigheid_in_het_hoger_onderwijs_Monitoraat_op_maat.pdf).
- 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.
- De Wachter, L., L. Verrote, L. Broeckx, L. Cuppens, J. Potargent, I. Van Brussel & E. Verlinden (2010). *Taal @ Hoger Onderwijs. Praktische richtlijnen en oefeningen*. Leuven: Acco.
- Marx, S. (2011). *Eerste analyses TAALVAST*. Interne nota DUO.

Ronde 4

Pauline Warrenaar & Asna Chander
De Haagse Hogeschool
 Contact: *p.m.h.warrenaar@hhs.nl*
a.chander@hhs.nl

Doorlopend werken aan de taalontwikkeling van studenten. Twee jaar breed taalbeleid in de hbo-opleiding ‘Maatschappelijk Werk en Dienstverlening’

1. Inleiding

Bij de docenten van de opleiding ‘Maatschappelijk Werk en Dienstverlening’ (MWD) van de Haagse Hogeschool rezen de afgelopen jaren vragen over de taalvaardigheid van de veranderende en zeer diverse studentenpopulatie. De vragen lagen op verschillende niveaus: didactiek, pedagogiek, kennis en taalbewustzijn binnen het docententeam, praktische organisatie en beleid. Het ging dus om vragen die niet beantwoord konden worden door de docent Nederlands alleen, maar die om een adequaat antwoord vroegen binnen de opleiding als geheel. Hoe kan een opleiding in het hoger beroepsonderwijs (hbo) optimaal bijdragen aan de taalontwikkeling van haar studenten?

In 2009 is MWD begonnen met de ontwikkeling en de invoering van een breed taalbeleid. De ervaringen en resultaten van het taalbeleid worden tijdens de workshop op de HSN-conferentie als voorbeeld genomen voor het gesprek. Pauline Warrenaar (docent Nederlands) en Asna Chander (docent pedagogiek) zullen beiden het taalbeleid vanuit hun perspectief toelichten. Ze nodigen u uit om deel te nemen aan een gesprek over de wensen, de kansen, de valkuilen en ook de (onverwachte) opbrengsten van het opzetten van een breed taalbeleid in het hoger onderwijs. De focus ligt op onderwijs(organisatie), op de rol van docenten, op lesinhoud en didactiek en op het stapsgewijs werken aan de taalontwikkeling van de studenten.

2. Behoeftte aan taalbeleid: taaldilemma's in de onderwijspraktijk van MWD

Een dilemma waar de docenten van MWD tegenaan liepen, was onder andere het niveau van de schrijfvaardigheid van afstudeerstudenten. Aan de eindstreep is er weinig ruimte om ondersteuning te bieden. Dat is bovendien ook niet wenselijk vanuit didactisch oogpunt. Daarnaast was en is een belangrijk speerpunt van de opleiding de bevordering van het studiesucces van alle studenten, ook van de groep niet-westerse, allochtone studenten. Docenten merkten dat de taalbeheersing van niet-westerse,

allochtone studenten niet altijd toereikend was om studietaken, zoals het lezen en beantwoorden van tentamenvragen, uit te voeren. Verder liepen docenten bij theoretische hoorcolleges aan tegen studenten met een beperkte woordenschat. Dat belemmerde de kennisoverdracht. Ook vroegen docenten zich af in hoeverre ze bevoegd waren en de expertise hadden om het werk van studenten op taal te beoordelen.

De vraagstukken zijn op zich herkenbaar binnen het taalonderwijs in het hoger onderwijs, waarschijnlijk ook voor andere opleidingen. Toch bleken die niet altijd zo eenvoudig te adresseren. Het bestaande taalonderwijs alleen, in de vorm van één tot twee taalvakken binnen het curriculum en een ondersteunend programma buiten de opleiding, bleek niet voldoende effectief om de taalontwikkeling van de studenten adequaat te sturen en te begeleiden. Taal stond immers te zeer geïsoleerd van de vakinhoud en het toekomstige beroep.

Het initiatief ontstond om een breed taalbeleid te ontwikkelen, met als doel de taalvaardigheid van alle studenten in studie en beroep te ontwikkelen en te verbeteren en het studiesucces te vergroten. Binnen een hbo-opleiding moet een student zich een nieuwe woordenschat eigen maken, een nieuwe manier van communiceren: de professionele taalvaardigheid. De taalontwikkeling zou een plek moeten krijgen binnen het onderwijsprogramma van de hbo-opleiding, met daarnaast taalondersteuning voor studenten die dat nodig hebben. Bovendien zou de verantwoordelijkheid voor de taalontwikkeling gedragen moeten worden door het voltallige docententeam, zodat elke talige situatie die zich aandient nuttig kan zijn voor het taalleerproces.

3. Het taalbeleid van MWD: de uitgangspunten

In het jaar 2009-2010 deed de mogelijkheid zich voor om te investeren in het opzetten van breed (en door het team gedragen) taalbeleid. Door een aantal gunstige ontwikkelingen binnen de opleiding, de hogeschool en de overheid kwamen er middelen beschikbaar om dat op te zetten. Zo waren er (1) de G5-gelden die het ministerie beschikbaar stelt ter bevordering van het studiesucces van niet-westerse, allochtone studenten; (2) de curriculumvernieuwing binnen MWD, aangestuurd door de Onderwijs Ontwikkel Groep (bestaande uit een groep docenten en een onderwijskundige); (3) de aanstelling van een adviseur 'taalbeleid' op initiatief van de hogeschool en (4) het aantrekken van een groot aantal nieuwe docenten. Dat alles zorgde voor een positieve stimulans.

In het jaar 2009-2010 heeft Pauline Warrenaar een ontwikkelingsplan geschreven om de ontwikkeling van het taalbeleid vorm te kunnen geven binnen de beleidskaders van de Haagse Hogeschool. Dat plan werd door het team en het management aangenomen. Bij de verwezenlijking van het taalbeleid is ondersteuning van de plannen van-

uit het management en het docententeam essentieel, zowel inhoudelijk als organisatorisch (het beschikbaar stellen van tijd en middelen). Het beleid past binnen het opleidingsplan van MWD (Strik 2010), het sluit aan bij de curriculumontwikkeling binnen MWD en bij de tendens binnen het hoger taalonderwijs in Nederland en Vlaanderen om taalbeleid integraal en breed vorm te geven:

“In een multiculturele samenleving, waarin steeds meer leerlingen een meertalige achtergrond bezitten en waarin jongeren door de alom aanwezige jongerencultuur steeds minder de waarde inzien van talige conventies, is het noodzakelijk dat niet alleen een docent Nederlands de verantwoordelijkheid draagt voor ontwikkeling van de taalvaardigheid in het Nederlands van zijn leerlingen of studenten. De tijd waarin het Nederlands enkel het sluitstuk van een schoolopleiding vormde, de tijd waarin heel wat leerlingen en studenten van zichzelf wisten dat het belangrijk was om op je taalgebruik te letten, die tijd is waarschijnlijk definitief voorbij. Scholen zien zichzelf voor de uitdaging gesteld met nieuwe middelen en nieuwe ideeën aan taal een prominente plaats in de opleiding toe te kennen” (Rooijackers & Van der Westen 2009: 8).

Het beleid van MWD is gebaseerd op de volgende drie uitgangspunten die aansluiten bij de brede visie op taalbeleid zoals geformuleerd door Hebbrecht & Van der Westen (2009):

- *Taal in het curriculum:*
Het onderwijsteam van MWD vt¹ wil de taalontwikkeling binnen de hbo-opleiding bevorderen en binnen het onderwijsprogramma uitdagend taalonderwijs aanbieden dat past bij relevante studietaken en beroepstaken binnen MWD (vanaf een nader te bepalen beginniveau tot een nader te bepalen eindniveau van professionele taalvaardigheid).
- *Ondersteunend onderwijs Nederlands*
Het onderwijsteam van MWD vt wil taalzwakke studenten ondersteunen (en met name studenten uit het eerste jaar), maar ook in de hoofdfase ondersteunend taalonderwijs en ondersteunende activiteiten aanbieden.
- *Taalontwikkeld lesgeven*
Het onderwijsteam van MWD vt gaat ervan uit dat alle docenten verantwoordelijk zijn voor de taalontwikkeling van hun studenten. Het team wil het gedeelde taalbewustzijn binnen de opleiding vergroten en concretiseren. Bovendien wil het invulling geven aan de rol die zowel de docent Nederlands als de vakdocenten vervullen bij de ontwikkeling van taalvaardigheid; vanuit de brede visie van het taalontwikkeld lesgeven.

¹ MWD vt staat voor Maatschappelijk Werk en Dienstverlening – voltijd.

4. De uitvoering

Vanaf het jaar 2009 zijn in grote lijnen de onderstaand beschreven stappen ondernomen met als doel integraal aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van de studenten, van propedeuse tot aan de afstudeeropdracht.

4.1 Taalontwikkelen lesgeven

Om de professionele discussie te kunnen voeren over de vormgeving van het taalbeleid en het taalontwikkelen lesgeven en om de verantwoordelijkheid van de opleiding in kaart te kunnen brengen en te delen, zijn bijeenkomsten ‘taalontwikkelen lesgeven’ in het leven geroepen. Elk jaar zijn er vier à vijf bijeenkomsten geweest. In 2010-2011 werden de kernonderwerpen voor de nieuwe docenten binnen het team herhaald. Daarnaast werden de onderwerpen steeds weer verdiept voor de docenten uit een eerder ‘lichting’ (zie figuur 1 voor de onderwerpen van de bijeenkomsten).

Enkele van de resultaten van die bijeenkomsten zijn:

- er is een lijst met algemene criteria voor professionele schrijfvaardigheid opgesteld;
- in het handboek MWD (dat aan het begin van het jaar wordt verspreid onder de eerstejaarsstudenten) zijn instructies opgenomen voor eenduidige en effectieve communicatie binnen de opleiding; instructies op het vlak van literatuurverwijzingen (volgens de APA-normen), *PowerPoint*presentaties, de structuur van teksten, etiquette voor communicatie via e-mail (Netiquette);
- de docenten hebben voor, tijdens en na de lesbijeenkomsten activerende werkvormen voor taalontwikkelen lesgeven geïntroduceerd.

In de loop van het jaar zullen voorbeeldteksten van beroepsschrijftaken worden verzameld. De taken zullen via ‘blackboard’ beschikbaar worden gesteld.

Taalontwikkellend lesgeven

“Bij het vormgeven van het taalbeleid met nadruk op taalontwikkellend lesgeven, moet de focus logischerwijs op de taalontwikkeling van de student liggen. [...] Van de student vergt dit het zich eigen maken en het toepassen van taal-leerstrategieën 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” (Van Lenteren & Van der Westen 2010: 271).

Onderwerpen van de docentenbijeenkomsten Taalontwikkellend lesgeven (TOL) 2009-2010

1. Inventarisatie taalproblemen bij MWD; inleiding brede visie op taalbeleid in het HBO; interactie docent-student: taalontwikkellend lesgeven.
2. Toetsbeleid en taalbeleid; taalcompetenties in eigen module.
3. Feedback op mondeling taalgebruik; feedback op schriftelijk taalgebruik.
4. Formulier beoordelingscriteria schriftelijk taalgebruik; beoordeling schriftelijk taalgebruik.
5. Samenhang tussen opdrachtomschrijving en de eindproducten van studenten.

Figuur 1: Onderwerpen van de bijeenkomsten Taalontwikkellend lesgeven bij MWD in het jaar 2009-2010 en 2010-2011.

4.2 Taalontwikkeling van propedeuse tot afstudeerjaar

Met de vernieuwing van het onderwijsprogramma heeft ook de taalontwikkeling in het curriculum aandacht gekregen. MWD volgt voor de opbouw van het curriculum het leerlijnenmodel van De Bie (2003). De acht kerncompetenties van de maatschappelijk werker worden gedurende vier jaar ontwikkeld van het beginniveau tot het eindniveau van de beginnende beroepsbeoefenaar. Het onderwijs is opgedeeld in vier leerlijnen:

1. de vaardighedenleerlijn;
2. de conceptuele leerlijn;
3. de ervaringsreflectieleerlijn;
4. de integrale leerlijn.

Het taalbeleid en toetsbeleid zoals MWD dat hanteert, sluit goed aan bij het gekozen onderwijsmodel. Zo zijn er met betrekking tot mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid kernberoepstaken en kernstudietaken geformuleerd die gedurende de studie meermaals worden aangeboden.

Een voorbeeld is de studietaak van ‘het uitvoeren van praktijkgericht (literatuur)onderzoek en het schrijven van een onderzoeksverslag’. In het eerste jaar volgen de studenten de module ‘schrijf- en onderzoeksvaardigheden’, gevolgd door de module ‘literatuurstudie’ aan het einde van het jaar. Die lijn wordt in het tweede jaar voortgezet. Ook de beroepstaken van de cliëntrapportage en de gespreksvoering worden in de propedeuse gedurende een aantal perioden achter elkaar aangeboden. Deze worden gevolgd door een geormerkt *assessment* in de laatste periode. In het tweede jaar van de studie is er een vervolg. Het *assessment* bestaat uit een simulatie van een intakegesprek, gevolgd door een rapportage over het gesprek en de cliënt. In de propedeuse is er bovendien in elke onderwijsperiode een beroepsschrijftaak gekozen die ook op taalvaardigheid wordt beoordeeld.

De vervolgstap die dit jaar wordt gezet, is de explicitering van de taalnorm per toetsopdracht, te beginnen met een aantal schrijfopdrachten. Vanaf de propedeuse tot en met het vierde jaar levert het hbo-onderwijs een bijdrage aan de ontwikkeling van het taalniveau van B2 tot C1. MWD hanteert de omschrijving vanuit het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) voor de vaardigheden ‘schrijven’, ‘lezen’, ‘luisteren’, ‘spreken’ en ‘gesprekken voeren’ als uitgangspunt. Die vaardigheden worden gekoppeld aan de beroepscompetenties van de maatschappelijk werker.

Taalbeleid en toetsbeleid

“Motto: Zet in op een taal*leer*proces en niet op een taal*controleer*proces. Controleer datgene wat nodig en reëel is. En geef studenten de gelegenheid en de kans om te groeien.

1. Reële en functionele taaleisen.
2. Eerst het leren en dan het toetsen of examineren!
3. Groeimodel in plaats van eenmalig aanbieden en toetsen.
4. Let op de kwaliteit van toetsen en tentamens”.

(Van der Westen 2010)

Figuur 2: Aandachtspunten van taalbeleid en toetsbeleid bij een taalbeleid dat gericht is op de taalontwikkeling van studenten.

4.3 Ondersteunend onderwijs Nederlands

Voor taalzwakke studenten die niet mee kunnen met het reguliere programma is er een aanbod van ondersteunend taalonderwijs met een instaptoets als selectiemiddel. Dat aanbod bestond al een tiental jaren. De afgelopen jaren is het verband tussen het ondersteunende onderwijs en de opleiding verduidelijkt. Het is de bedoeling dat studenten die ondersteunend onderwijs Nederlands krijgen onmiddellijk het profijt ervan zien, door, gelijktijdig met studenten die die ondersteuning niet krijgen, te werken aan studietaken. Het resultaat van de studenten kan aan het einde van de rit dus best eens hetzelfde zijn.

De communicatielijnen tussen de opleiding en het Bureau Ondersteunend Onderwijs Nederlands zijn verder verduidelijkt, onder andere door een presentatie tijdens de introductieweek over het aanbod van taalonderwijs in de propedeuse. Daarnaast is er binnen de Academie voor Sociale Professies een bureau voor *taaltutoring* opgezet. Eerstejaarsstudenten kunnen via hun studieloopbaanbegeleider *taaltutoring* aanvragen. Zij worden vervolgens door ouderejaarsstudenten begeleid in het taalleerproces. Die ouderejaars hebben een korte training gehad om *taaltutor* te kunnen worden. Zo snijdt het mes aan twee kanten.

5. Ervaringen

Tijdens de workshop op de HSN-conferentie zullen Pauline Warrenaar en Asna Chander nader ingaan op concrete resultaten van twee jaar taalbeleid en op hun ervaringen met de uitvoering ervan. MWD zet in op een *taalleerproces* voor studenten. Evenzo is het taalbeleid voor de docenten een *taalbeleidsleerproces*. Het doel blijft om voldoende mogelijkheden te creëren om de nagestreefde uitdagende, stimulerende, motiverende en taalrijke leeromgeving te verwezenlijken en om taalvaardige beginnende beroepsbeoefenaars af te leveren.

Referenties

- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties in het hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- De Bie, D. (2003). *Morgen doen we het beter. Handboek voor de competentie onderwijsvernieuwer*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- De Vries, H. & W. van der Westen (2008). "Talige startcompetenties in het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-120.

- Hebbrecht, J. & W. van der Westen (2009). “Drie typen taalbeleid”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p.152-157.
- Rooijackers, P. & W. van der Westen (2009). “Taalbeleid in de praktijk”. In: Rooijackers, P., W. van der Westen & J. Graus (red.). *Taal Centraal, Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Naarden: Vereniging van Leraren in Levende Talen, p. 8.
- Strik, W. (2010). *Opleidingsplan van Maatschappelijk werk en Dienstverlening vt*. Den Haag: de Haagse Hogeschool (interne nota MWD).
- Van der Westen, W. (2010). *Taalbeleid en toetsbeleid*. Den Haag: de Haagse Hogeschool (interne notitie voor MWD-scholing Taalontwikkeland Lesgeven).
- Van Lenteren, L. & W. van der Westen (2010). “TOL als vliegwieltje voor taalbeleid. Verslag van een training Taalontwikkeland Lesgeven”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 269-277.
- Warrenaar, P.M.H. (2009). *Taalvaardig in studie en beroep, Taalbeleid van de opleiding Maatschappelijk werk en Dienstverlening Ontwikkelingsplan 2009-2012*. Den Haag: De Haagse Hogeschool (interne nota MWD).

Ronde 5

Jeroen Lievens
Katholieke Hogeschool Limburg
Contact: jeroen.lievens@khlim.be

Naar een taalbeleid dat het verschil maakt

1. Smal of breed?

Nu, na goed tien jaar taalbeleid, maken we de balans op en stellen we vast dat taalbeleid zich vooral heeft ontwikkeld als een diagnostisch en corrigerend apparaat: tekorten worden geïdentificeerd, geïsoleerd en geremedieerd. Onder andere Padmos & Vandenberghe (2009) wijzen erop dat het Vlaamse onderwijsveld een sterk vertrouwen stelt in toetsing en remediëring. Ook Frank Vandenbroucke, voormalig minister van Onderwijs en Vorming, die met zijn invloedrijke beleidsbrief ‘De lat hoog voor talen in iedere school’ (2006) het taalbeleid mee heeft vormgegeven, stelt vast dat het onderwijs, en dan meer specifiek het hoger onderwijs, “het sterkst vertrouwd [is] met het

remediaal model van screening en begeleiding van starters” (in: Van Hoyweghen 2010: 10).

De vraag is of die evolutie een goede zaak is. Gaat in het remediaal model de zorgende aandacht niet in de eerste plaats naar de taal zelf in plaats van naar de taallerende jongere? De traditionele instaptoets diagnosticeert de tekorten van de student, maar de ultieme diagnose is dat het slecht gaat met de standaardtaal zelf. De standaardtaal wordt verwaarloosd, zo luidt het wanneer de instaptoetsen weer tegenvallen. Ze wordt onbetamelijk behandeld door jongeren die – en ik citeer de beleidsbrief van Vandenbroucke – steeds “minder correct spreken en schrijven” en veeleer “in slordige flarden communiceren dan in heldere, afgeronde zinnen”. De instaptoets stelt dus inderdaad een diagnose, maar – om de medische metafoor door te trekken – de patiënt, de hulpbehoevende is niet de jongere, maar de standaardtaal. De jongere komt ook in beeld, maar dan als de oorzaak van de zorgelijke toestand waarin de standaardtaal zich bevindt: de taal van de jongere is als een mutant virus dat de patiënt in zijn bestaan bedreigt. De remedie is als antibiotica: de “fouten” moeten geëlimineerd worden door reeksen oefeningen in spelling en grammatica. Ik chargeer, maar toch kan ik me niet van de indruk ontdoen dat het remediaal model meer oog heeft voor de noden van de standaardtaal dan voor de noden van de taallerende jongere. Het diagnostisch-remediaal model lijkt vooral een set van maatregelen die de incidentele crisis moet counteren waarin de standaardtaal zich bevindt. Het taalbeleid waar jongeren recht op hebben, is een taalbeleid dat op structurele wijze aandacht schenkt aan hun taalleerbehoefden.

Het verbaast dus niet dat het remediale taalbeleid gaandeweg het epitheton ‘smal’ heeft verworven: men spreekt van een ‘smal’ taalbeleid, geënt op een ‘smalle’ taalvisie. In de smalle taalvisie, aldus Frans Daems, “ligt de klemtoon vaak op taaltechnische fouten: spelling, uitspraak, gallicismen, foute beknopte bijzin en dergelijke. [...] Het hierop geënte taalbeleid wordt gestuurd door het streven om achterstand in de vorm van fouten en deficiënties weg te werken” (2010: 28). De smalle taalvisie decontextualiseert taal en verabsoluteert de standaardtaal tot enige norm. In de brede taalvisie, daarentegen, wordt “[d]e kennis en beheersing van taalonderdelen [...] ingebed in een ruim repertoire van talige en andere cognitieve middelen, strategieën en attitudes die de taalgebruiker inzet in allerlei functionele taaltaken, rekening houdend met de contextuele, situationele, stilistische, sociale en pragmatische factoren in de taalgebruikssituatie” (28). In de brede taalvisie is taal geen doel op zich, maar een middel. En precies omdat het een middel is, neemt taal een enorme variatie aan vormen aan, net zo veel als er sociale communicatiedoelen zijn. De brede taalvisie veroordeelt de feitelijke taalvariatie (van regionale, etnische, subculturele, situationele en mediale aard) dus niet als oorzaak van taalverval, maar verklaart haar vanuit de taalpragmatiek en erkent haar als een sociolinguïstische realiteit. Van de jongere, niet langer ‘schuldig’ aan het taalverval, komt de ware behoefte in beeld: hoe kan hij inzicht verwerven in en succesvol vormgeven van de complexe interacties tussen de verschillende dimensies van de taal-

gebruikssituatie aan de ene kant en het ruime (en steeds ruimere) repertoire van talige middelen, strategieën en attitudes aan de andere kant?

2. Argumenten voor de brede taalvisie

Er zijn minstens drie argumenten om taalbeleid te stoeien op de brede taalvisie en niet op de smalle: een taalhistorisch, een sociolinguïstisch en een didactisch argument.

1. Het *taalhistorisch* argument voert aan dat de wervende kracht van de standaardtaal, een typisch renaissanceproduct, aan het verminderen is en dat – alle inspanningen en lamentaties ten spijt – ook zal blijven doen. In die zin is het smalle taalbeleid een voorbeeld van wat Joop Van der Horst “een achterhoedegevecht” (2008: 311) noemt in zijn boek *Het einde van de standaardtaal*.
2. Het *sociolinguïstisch* argument voert aan dat een enkelvoudige taalnorm niet wenselijk is, omdat een dergelijke norm discriminerende gevolgen heeft. Onder andere Blommaert & Van Avermaet (2008) menen dat de “monoglotideologie” van taal een instrument maakt dat bepaalde sociale groepen privilegieert en obstakels opwerpt voor andere. In de woorden van Callebaut (2009: 38): “Eisen dat iedereen de standaardtaal perfect beheerst, lijkt nu eerder op het willen aanbrengen van een extra barrière voor al die nieuwkomers”.
3. Het *didactisch* argument voert aan dat de brede taalvisie aanleiding geeft tot sterkere didactieken. Als je talige diversiteit niet verwerpt, maar didactisch productief maakt, ontwerp je als vanzelf een krachtige taalleeromgeving. Zo spreek je studenten aan op de taalcompetenties die ze al hebben en niet op hun ‘tekorten’. In plaats van gedecontextualiseerde oefenreeksen bied je authentieke en functionele taaltaken aan die het proces van taalverwerving accelereren en metatalige inzichten genereren.

Samengevat: de hegemonie van de standaardtaal loopt af, maar dat hoeft niet noodzakelijk een probleem te zijn voor het taalonderwijs. Integendeel. Het erkennen van taalvariatie als grondslag draagt de belofte van krachtig, hedendaags en sociaal-inclusief taalonderwijs in zich.

3. Meervoudige geletterdheid

Ik wil van de gelegenheid gebruikmaken om een stem te laten horen die dit debat kan verrijken, nl. de *New London Group*, en hun concept ‘multiliteracies’ (doorgaans vertaald als ‘meervoudige geletterdheid’). De *New London Group* is een interdisciplinair

re onderzoeksgroep uit de Verenigde Staten die eind jaren 1990 voor het eerst verzamelde om na te denken over wat het betekent om geletterd te zijn in de 21^{ste} eeuw en over hoe het onderwijs best inspeelt op de huidige trends. Met het voorvoegsel ‘multi’ trachten ze twee fundamentele kenmerken van de 21^{ste}-eeuwse maatschappij te vangen: dat ze multicultureel is, en dat multimedia er een steeds belangrijker in rol spelen.

De maatschappij is de laatste 50 jaar grondig veranderd, zowel op publiek, persoonlijk als professioneel vlak en wat we verstaan onder ‘geletterd-zijn’, moet mee evolueren. Aan het woord ‘geletterdheid’ kleven echter heel wat denkbeelden die zo uit de renaissance komen: bijvoorbeeld het primaat van de geschreven tekst, het aaneenrijgen van mooie volzinnen tot volle tekst als toppunt van taalvaardigheid, of zelfs van beschaving. In een nieuw begrip van geletterdheid staat flexibiliteit voorop – het zich strategisch aanpassen aan de communicatieve situatie – en bovendien zitten in de gereedschapskist niet enkel letters (woorden, zinnen, teksten) maar ook beelden (lay-out, kleuren, vectoren, afbeeldingen en bewegende beelden) (Cope & Kalantzis 2000). Om tegemoet te komen aan de uitdagingen van de 21^{ste} eeuw ontwikkelde de *New London Group* een alternatieve didactiek, gebaseerd op de concepten ‘situated practice’, ‘overt instruction’, ‘critical framing’ en ‘transformed practice’. Samen vormen ze een aanpak die taalvariatie – of die nu geografisch, sociologisch, situationeel of mediaal van aard is – productief maakt in plaats van ze uit te vlakken. In het vooruitzicht ligt een taalbeleid dat letterlijk en figuurlijk het verschil maakt.

Referenties

- Blommaert, J. & P. Van Avermaet (2008). *Taal, onderwijs en de samenleving. De kloof tussen beleid en realiteit*. Berchem: EPO.
- Callebaut, I. (2009). “Als er geen standaardtaal meer is, wat doen we dan met ons taalonderwijs?”. In: *Vonk*, jg. 39, nr. 2, p. 33-45.
- Cope, B. & M. Kalantzis (red.) (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Oxon & New York: Routledge.
- Daems, F. (2010). ‘Elke leraar is taalleraar. Een referentiekader voor taalbeleid in de lerarenopleiding’. In: D. Van Hoyweghen (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn, p. 13-34.
- Padmos, T. & W. Vandenberge (2009). *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen*. Leuven: Steunpunt GOK.
- Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.

Vandenbroucke, F. (2006). 'De lat hoog voor talen in het onderwijs. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken'. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Vandenbroucke, F. (2010). 'Voorwoord'. In: D. Van Hoyweghen (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn, p. 9-10.

Ronde 6

Guido Cajot (a) & Wilma van der Westen (b)

(a) Katholieke Hogeschool Limburg

(b) Haagse Hogeschool

Contact: *Guido.Cajot@khlim*

W.M.C.vanderWesten@hhs.nl

Vijf jaar Nederland/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs: opbrengsten en toekomstplannen

1. Inleiding

In november 2011 bestaat het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs vijf jaar. Dat is een mooi moment om te vieren én om de balans op te maken. De noodzaak voor een platform is nog steeds groot: er wordt veel geklaagd over de taalvaardigheid van studenten en er is behoefte aan uitwisseling over en samenwerking rond deze problematiek.

De taalvaardigheid van studenten op een kwalitatief goed niveau te brengen, is niet eenvoudig. Bovendien zijn individuele docenten Nederlands in hun eentje niet in staat om dat te bewerkstelligen. In de praktijk wordt de oplossing vaak gezocht in taaltoetsen en bijbehorend onderwijs, maar het succesvol afleggen van een taaltoets garandeert niet dat een arts, verpleger of civiel ingenieur kwalitatief goed kan communiceren. Het platform wil een eind maken aan de wildgroei aan taaltoetsen, die veelal gericht zijn op het testen en toetsen van spelling, grammatica en incidentele woordkennis. Bovendien wil het platform zoeken naar wegen om de taalvaardigheid van studenten te vergroten in het kader van hun studie en hun toekomstige beroep. Dat vraagt om kwalitatief goed onderwijs waarin veel aandacht is voor taal en om een taalbeleid dat geïntegreerd is in het curriculum en op alle niveaus van de instelling is uitgewerkt.

Verfrissend is de context van het Vlaamse hoger onderwijs, waar binnen zogenoemde associaties hogescholen, centra voor volwassenenonderwijs en universiteiten regionaal intens samenwerken aan taalbeleid. Daartegenover kennen de onderwijsinstellingen in

het Nederlandse hoger onderwijs een hoge mate van autonomie. Dat bemoeilijkt de totstandkoming van een integraal instellingsbreed taalbeleid. Toch is dat volgens vakdocenten en deskundigen de enige manier om de taalvaardigheid van studenten op een hoger niveau te tillen en de taalproblemen het hoofd te bieden. Een systematisch en effectief taalbeleid draagt immers bij tot de verbetering van studiesucces en tot het verhogen van de kwaliteit van afgestudeerden. Per opleiding of domein kan dan bovendien gewerkt worden aan de opleidingsspecifieke of domeinspecifieke taaleisen.

2. Ontstaan en doel

Eind 2006 werd door vier hogeschooldocenten een landelijk ‘Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs’ opgericht. Die docenten hadden behoefte aan een plek om samen te komen. Taaldocenten in het hoger onderwijs zijn vaak ‘éénpitters’ binnen de opleiding waar zij werken. Zij voelen met name de noodzaak van een integraal taalbeleid, terwijl ze vaak niet de positie hebben om een taalbeleid binnen hun instelling van de grond te krijgen, om onderzoek te doen of om een visie of een aanpak te ontwikkelen. Nadat Vlaamse instellingen zich aansloten, werd het platform omgedoopt tot het ‘Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs’. Het platform wordt financieel ondersteund door de Nederlandse Taalunie en is in 2011 een stichting geworden.

Het platform vormt een netwerk voor ontmoeting en uitwisseling van ervaringen. Via kennisdeling en kennisvorming wil het platform bijdragen aan de ontwikkeling en initiëring van instellingsbreed taalbeleid en instellingsbrede taalondersteuning in het hoger onderwijs.

Na betaling van een contributie kunnen instellingen voor hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen alle personeelsleden binnen de instelling die zich daadwerkelijk bezighouden of bezig zullen houden met het opzetten en/of uitvoeren van taalbeleid of taalondersteuning (a) gratis laten deelnemen aan de platformbijeenkomsten en de bijeenkomsten van de werkgroepen, (b) toegang geven tot de website met informatie over de bijeenkomsten, (c) aanverwante conferenties of studiebijeenkomsten laten bijwonen, (d) toegang geven tot een uitgebreide bibliografie over taalbeleid in het hoger onderwijs en (e) kennis laten nemen van aankondigingen van nieuwe publicaties, onderzoeksverslagen en beleidsplannen.

3. Kennisdeling en kennisvorming

Kennisdeling krijgt vorm tijdens de platformbijeenkomsten, in de werkgroepen, en via contacten per mail. Vooral de lunch tijdens de platformbijeenkomsten vervult een belangrijke functie.

Een andere belangrijke vorm van kennisdeling zijn de onderlinge werkbezoeken tussen onderwijsinstellingen in Vlaanderen en Nederland die een informeel of formeel karakter kennen, maar in de toekomst kunnen leiden naar structurele samenwerkingsverbanden. Bij elkaar over het muurtje (mogen) kijken, werkt bijzonder inspirerend. Het is ook uitzonderlijk dat taaldocenten hoger onderwijs (hogescholen én universiteiten) van de verschillende Vlaamse onderwijsnetten binnen het platform met elkaar in gesprek gaan, expertise uitwisselen en samenwerken aan taalprojecten.

Naast kennisdeling wil het platform ook kennis*vorming* initiëren. Een van de eerste doelen die het platform zich heeft gesteld, is tot drie niveaubeschrijvingen taalvaardigheid voor hoger onderwijs komen:

1. de startcompetentie taalvaardigheid;
2. de taalvaardigheid aan het eind van de propedeuse of het eerste jaar hoger onderwijs;
3. de eindkwalificatie taalvaardigheid van een bacheloropleiding.

In 2008 en 2011/2012 heeft het platform, samen met de sectie Nederlands van Levende Talen, bij het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling SLO twee veldaanvragen ingediend: één voor de beschrijving van de talige startcompetenties voor hoger onderwijs en één voor een instrument voor zelfbeoordeling schrijfvaardigheid. Beide veldaanvragen worden in wat volgt, beschreven.

De werkgroepen van het platform dragen bij aan zowel kennisdeling als aan kennisvorming. De volgende werkgroepen waren actief:

- werkgroep 1: 'Effectmeting van interventies op het terrein van taalbeleid, waaronder taalondersteuning' (afgerond);
- werkgroep 2: 'Visie op taalbeleid hoger onderwijs' (afgerond);
- werkgroep 3: 'Instaptoetsen, entreetoetsen, taaltoetsen';
- werkgroep 4: 'Toekomst van het platform en vorming werkbestuur' (afgerond);
- werkgroep 5: 'Taalontwikkeling en remediëring'.

Inmiddels zijn de werkgroepen 1 en 2 samengevoegd en gaan ze verder als de werkgroep 'Inrichting en implementatie van taalbeleid'.

4. Samenwerking

Het platform werkt samen met onder andere de sectie Nederlands van Levende Talen, tevens medeaanvrager van de veldaanvragen bij de SLO. Met het Netwerk Didactici Nederlands is een structurele samenwerking aangegaan; met LOPON2 wordt samengewerkt bij gemeenschappelijke thema's. Daarnaast is overleg met Els van der Pool,

lector Human Communication Development aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Het platform heeft contacten met het Netwerk academische communicatieve vaardigheden (Nacv) en heeft meegewerkt aan de totstandkoming van de Velonwerkgroep ‘Multiculturaliteit in lerarenopleiding’. In Vlaanderen zijn platformleden actief in de expertisenetwerken van de lerarenopleidingen van de verschillende associaties en op de platformbijeenkomsten worden telkens kennis en ervaring uitgewisseld.

5. Opbrengsten

In haar vijfjarige bestaan heeft het platform een aantal zaken gerealiseerd. In wat volgt wordt ingegaan op de belangrijkste opbrengsten.

5.1 Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs

Op de 22^e HSN-conferentie is voor het eerst gewerkt met een instrument om de conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs te bespreken en te verhelderen (zie: Daems & Van der Westen 2008). Het instrument is geschikt om in groepen de gedachtegang over fundamentele keuzes op het terrein van taalbeleid bespreekbaar te maken.

5.2 Drie typen taalbeleid

Daems & Van der Westen (2008) hebben in hun tekst voor het programmaboek van de 22^e HSN-conferentie voor het eerst een onderscheid gemaakt tussen drie typen taalbeleid. Concreet onderscheidden ze een smalle opvatting van taalbeleid, een tussenvorm en een brede opvatting van taalbeleid. Deze drie typen zijn eveneens beschreven in Rooijackers, Graus & Van der Westen (2009), waarin ze benoemd worden als de ‘smalle’, de ‘schoolse’ en de ‘zelfontwikkellende’ variant.

5.3 Visie op taalbeleid

De werkgroep ‘visie op taalbeleid’ heeft deze driedeling voor het hoger onderwijs uitgewerkt in taalbeleid type 1, 2 en 3. Het platform is voorstander van taalbeleid type 3; de meeste instellingen zitten in de overgang van taalbeleid type 2 in de richting van type 3.

5.4 Talige startcompetenties Hoger Onderwijs

In 2009 is de niveaubeschrijving *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs* (Bonset & De Vries 2009) verschenen. In deze publicatie wordt een beschrijving gegeven van de competenties die beginnende studenten op het gebied van taal moeten hebben om een

studie aan een instelling voor hoger beroepsonderwijs (hbo) of een universiteit succesvol te kunnen starten en vervolgen. De niveaubeschrijvingen bieden instellingen voor hoger onderwijs een houvast om hun taalbeleid te richten en in te richten en biedt het toeleidend onderwijs zicht op datgene wat hun leerlingen en deelnemers aan taal- en taalleerbagage nodig hebben in het hoger onderwijs. Er is uitgegaan van een talige vaardigheid op B2-niveau voor een bacheloropleiding aan een hogeschool en een talige vaardigheid op C1-niveau voor een universitaire of een wetenschappelijke bachelor. De platformleden herkennen in de publicatie *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs* een beschrijving van de competenties die nodig zijn voor hoger onderwijs, maar signaleren tegelijkertijd dat een groot deel van de studenten de beschreven competenties bij aanvang van een studie niet in huis heeft. Bij de meeste instellingen voor hoger onderwijs wordt de publicatie *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs* als uitgangspunt genomen om in de propedeuse of het eerste studiejaar naar het talige niveau B2 toe te werken. Omwille daarvan heeft het platform het plan voor een beschrijving eind propedeusefase laten vallen.

5.5 Standpunt Pabotaaltoets en CNAVT (profiel PTHO)¹

Het platform heeft een officieel standpunt ingenomen over de Pabotaaltoets en het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal (profiel PTHO). Het standpunt over de Pabotaaltoets is uitgedragen in een interview in het tijdschrift *Inzicht* en meegenomen in een adviestekst van Hajer & Kerkhoff (2011) over de Pabotaaltoets.

5.6 Bibliografie

In het kader van promotieonderzoek is een bibliografie (Van der Westen 2011) samengesteld over taalbeleid in het hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Deze wordt voortdurend geactualiseerd en is beschikbaar gesteld op de website van het platform.

5.7 Consultatie en advies

Het platform wordt steeds vaker gevraagd om advies te geven of voor een inhoudelijke inbreng. Bij het College voor Examens is het platform vertegenwoordigd bij de pilot 'gedocumenteerd schrijven' in het eindexamen havo en vwo en geraadpleegd over een mogelijk Staatsexamen Nt2 programma III. Bovendien heeft een afgevaardigde van het platform zitting in de vaststellingscommissie voor het centraal examen Nederlands in mbo-4. Het platform werd ook uitgenodigd voor een rondetafelgesprek van de Nederlandse Taalunie over het spellingonderwijs en is het platform vertegenwoordigd in de moderatorengroep van de talenwebsite www.delathoogvoortalen.be.

¹ PTHO staat voor 'Profiel Taalvaardigheid Hoger Onderwijs'.

6. Toekomstplannen

6.1 *Instrument zelfassessment schrijven en digitaal portfolio*

Een tweede toegekende veldaanvraag zal uitmonden in een digitaal instrument voor zelfbeoordeling (zelfassessment) schrijven, dat de vorm zal aannemen van een scorelijst (met ‘*can-do statements*’), gecombineerd met toetselementen. Hiermee wil het platform het hoofd bieden aan de in Bonset (2010a; 2010b) genoemde overschatting van het eigen kunnen. Het digitaal portfolio dient om bewijzen in te voeren van de eigen kunde en om het leerproces vast te leggen. In de aanvraag wordt de beschrijving ‘schrijven’ (Bonset & De Vries 2009: 11 e.v.) geconcretiseerd. Wanneer er een werkbaar instrument ligt, worden naast de vaardigheid schrijven de andere vier vaardigheden (luisteren, lezen, spreken en gesprekken voeren) uitgewerkt.

Het instrument zal zichtbaar maken welk niveau bereikt is, wat al beheerst wordt en waar nog aan gewerkt moet worden. Er wordt uitgegaan van schrijven met een tekstverwerker en met andere vormen van digitaal schrijven (en niet van schrijven met de hand). Het instrument kan ingezet worden als diagnostisch instrument in het eerste jaar van het hoger onderwijs, in de bovenbouw van het voortgezet of secundair onderwijs, in middelbare beroepsopleidingen niveau 4, in het kunstsecundair onderwijs (kso), het technisch secundair onderwijs (tso), het beroepssecundaironderwijs (bso) en in zomercursussen en schakeljaren die leiden tot het hoger onderwijs (doorlopende leerlijnen). (Aspirant-)studenten kunnen met het instrument ook zelf meten wat hun niveau is en kunnen bewijzen van behaalde resultaten invoegen en aan de hand daarvan vaststellen waar ze nog aan moeten werken (portfoliomethodiek, maatwerk en zelfregie). Het instrument zou de kloof tussen taaltaken in de vooropleiding en die in het hoger onderwijs, zoals vermeld in Bonset & De Vries (2009), moeten slechten en zal nadrukkelijk ook uitgaan van attitude, strategieën (plannen, monitoren en herstellen) en taalleerstrategieën. Behalve het schrijf*product*, zal ook het schrijf*proces* in dit instrument centraal staan.

6.2 *Niveaubeschrijving eind bachelor*

Het platform wil komen tot een opleidingsonafhankelijke beschrijving van een eindkwalificatie taalvaardigheid voor de eerste cyclus van het hoger onderwijs (de bachelorfase). Dat wordt een explicitering van de taalvaardigheid die vereist is voor de zogenoemde ‘Dublin descriptoren’². Met taaldeskundigen wordt bekeken hoe een dergelijke beschrijving het best tot stand kan komen.

² De Dublin descriptoren zijn de eindtermen voor de bachelor- en masterstudies aan universiteiten en hogescholen in Europa.

7. Conclusie

Het platform heeft in de vijf korte jaren van haar bestaan veel bereikt en voor de toekomst veel op haar wensenlijstje staan. De noodzaak voor het platform geldt onverminderd. Het blijft belangrijk om gezamenlijk op te trekken, instrumenten en methoden te ontwikkelen en bij te dragen aan de totstandkoming van een systematische en effectieve aanpak om de taalvaardigheid van studenten tot een hoog niveau te brengen: een instellingsbreed geïntegreerd taalbeleid.

Referenties

- Barendse, J. (2009). “De pabo-taaltoets is te beperkt”. In: *Inzicht*, nr. 7, dec. 2009, p. 14-17.
- 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. 5-8.
- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
(online raadpleegbaar op www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/00081/).
- Daems, F. & W. van der Westen (2008). “Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- De Moor, A. (2009). “Het Nederlands/Vlaamse Platform voor Taalbeleid Hoger Onderwijs”. In: *ANV-tijdschrift Neerlandia-Nederlands van Nu*, jg. 2009, nr. 4/5.
- De Vries, H. & W. van der Westen (2008). “Talige startcompetenties voor het hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 115-120.
- Hajer, M. & A. Kerkhoff (2011). *Advies omtrent de toetsing van de professionele taalvaardigheid van pabo-studenten*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hebbrecht, J. & W. van der Westen (2009). “Drie jaar Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Opbrengsten en toekomstdromen”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 152-157.
- Meestringa, T. (2010). *Propedeutische schrijftaken. Analyse van 18 schrijftaken uit Nederlandse en Vlaamse opleidingen hoger onderwijs*. Enschede: SLO.

- (online raadpleegbaar op www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/schrijftaken/).
- Rooijackers, P., W. van der Westen & J. Graus (red.) (2009). *Taal Centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*. Naarden: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Van der Westen, W. (2007). “Taalbeleid hoger onderwijs: van nul tot platform”. In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 58-65.
- Van der Westen, W. (2009). “Talige startcompetenties voor hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 185-197.
- Van der Westen, W. (2011). *Bibliografie Taalbeleid hoger onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Werk in uitvoering*. Beschikbaar voor platformleden via het besloten deel van de website van het platform.

Ronde 7

Matthijs Eijgelshoven
 Hogeschool van Amsterdam
 Contact: m.m.eijgelshoven@hva.nl

Taalbeleid gaat meer over mensen dan over taal. Ontwikkelen en invoeren van taalbeleid bij het domein Techniek van de Hogeschool van Amsterdam

1. Inleiding

Taal is een *hot topic* in het hoger onderwijs. Iedereen lijkt het erover eens dat het taalniveau van studenten in het hoger beroepsonderwijs (hbo) lager is dan wenselijk en dat het studiesucces hieronder te lijden heeft. Links en rechts zijn taaltoetsen en bijspijkercursussen ingevoerd. Helaas blijven die initiatieven vaak hangen bij de neerlandici of bij de taaldocenten van een opleiding.

Wil taalbeleid passen in het hbo, dan dient het beroep dat de student later gaat uitoefenen, samen met die taal, centraal te staan. Wil het taalbeleid een positieve invloed hebben op het studierendement, dan moeten colleges, literatuur, tentamenvragen... op een passend taalniveau worden aangeboden. De inzet van alle docenten van een opleiding is hiervoor cruciaal.

In deze tekst beschrijf ik hoe de ‘Dienst Studentenzaken’ van de Hogeschool van Amsterdam bij het domein Techniek taalbeleid opstelt en invoert. Ik zal kort aangeven wat de situatie bij het domein was, hoe we te werk gaan en welke resultaten tot nog toe geboekt zijn. Ten slotte geef ik een aantal tips om alle collega’s te betrekken bij de uitvoering van het taalbeleid. In de workshop op de HSN-conferentie zal ik dieper ingaan op de resultaten en de tips.

2. Situatie

Bijna 50% van de studenten die instromen in het hbo hebben een lager taalniveau dan men in de propedeuse van het hbo verwacht. Die groep is groot en de staf van het domein Techniek is van mening dat men het niet aan individuele studenten kan overlaten om eigenhandig de sprong naar een hoger niveau te maken. Het is niet moeilijk om zich voor te stellen hoe zwaar die studenten het hebben in de propedeuse, als we bedenken dat het grootste deel van het onderwijs – de nieuwe leerstof – via taal wordt aangeboden en getoetst (colleges, studieboeken, readers, tentamenvragen, verslagen, presentaties...).

Ondanks het studiehuis in het voortgezet onderwijs en de zelfstudie die verwacht wordt van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), is de kloof tussen vooropleidingen en hbo groot. Het hoger onderwijs is immers steeds taliger geworden. Zo is het aantal contacturen in het hoger onderwijs in de laatste decennia gedaald, terwijl de hoeveelheid tentamenstof die de student zich zelfstandig eigen moet maken uit vakliteratuur is toegenomen. Ook moeten studenten nu meer verslagen schrijven en meer presentaties houden dan vroeger.

Om studiepunten te behalen, moeten studenten zelfstandig hoofd- en bijzaken in lange teksten en hoorcolleges kunnen scheiden en moeten ze verspreid aangeboden informatie kunnen analyseren, in casussen toepassen en daarover mondeling en schriftelijk rapporteren, bijvoorbeeld in het projectonderwijs. Studenten moeten tentamenvragen en opdrachtomschrijvingen goed kunnen begrijpen, ze moeten vragen kunnen formuleren aan docenten wanneer een deel van de stof niet duidelijk is voor hen, ze moeten kunnen overleggen met andere studenten en daarbij hun mening kunnen geven en die van anderen kunnen beoordelen. Bezit een student die talige vaardigheden niet – en de opsomming hiervoor is slechts een willekeurige selectie – dan is het voor die student vrijwel onmogelijk om alle studiepunten binnen de daarvoor ter beschikking gestelde tijd te behalen.

Om studenten van alle twaalf opleidingen dezelfde kwaliteit te bieden en om docenten, management en studenten van het domein houvast te bieden, heeft het domein Techniek besloten een domeinbreed taalbeleid in te voeren. De ‘Dienst

Studentenzaken' is gevraagd om hierbij zijn expertise in te zetten. De vraag was: welk taalbeleid sluit het beste aan bij de behoeften van het domein Techniek?

3. Aanpak

De 'Dienst Studentenzaken' is aan de slag gegaan bij het domein Techniek met een team van vier personen. Er is een klankbordgroep samengesteld van twaalf docenten van het domein Techniek (één docent van elke opleiding). Die mensen zijn door hun managers gefaciliteerd om dat werk te doen en de domeinvoorzitter heeft op ons verzoek persoonlijk aan alle managers laten weten hoe groot het belang van deelname aan de klankbordgroep is. We hebben ervoor gezorgd dat de klankbordgroep uit een mix van taaldocenten en docenten van andere (technische) vakken bestaat.

De leden van de klankbordgroep komen regelmatig samen. De eerste bijeenkomsten waren bestemd om kennis en ideeën uit te wisselen over hun studenten en over taalgericht (vak)onderwijs; de latere bijeenkomsten om mee te denken over de inhoud van het taalbeleid. Daarnaast heeft elke contactpersoon de rol van ambassadeur binnen de eigen opleiding.

Om een taalbeleid te formuleren, hebben we eerst een *quickscan* van het domein uitgevoerd en de resultaten daarvan geanalyseerd. Voor die *quickscan* hebben we (a) colleges bijgewoond, (b) docenten, studenten, managers van opleidingen en de domeinstaf gesproken, (c) lesmaterialen bekeken en (d) tijdens een wekelijks taalspreekuur problemen van individuele studenten in kaart gebracht. Dat heeft een voldoende helder beeld van het domein opgeleverd dat de basis vormde voor het formuleren van een domeinbreed taalbeleid. We hebben gekeken welke vorm van taalbeleid het beste aansluit bij die behoeften en op basis daarvan een voorstel geformuleerd. Ten slotte hebben we in kaart gebracht welke stappen genomen moeten worden om dat voorstel in de praktijk om te zetten.

Het inmiddels vastgestelde beleid bestaat uit twee sporen. Het eerste spoor is gericht op de taalomgeving van de studenten. Toegankelijke hoorcolleges en literatuur, evenals expliciete aandacht voor de structuur van een voorgeschreven boek tijdens de colleges van dat vak, zullen er (net zoals goed geformuleerde tentamenvragen) voor zorgen dat studenten in het begin van de propedeuse de talige kant van de studie aankunnen. Het eerste spoor vraagt dus een inspanning van de docenten op hun eigen vakgebied: doceren. Hoe houd je tijdens de voorbereiding van je lessen al rekening met het taalniveau van je groep? Hoe help je je studenten hoofd- en bijzaken te scheiden in de literatuur en hoe zorg je ervoor dat ze dat later in de studie zelfstandig kunnen? Hiervoor ontwikkelen we hulpmiddelen en trainingen.

Het tweede spoor is gericht op de taalproductie van studenten. Op welke plekken in de propedeuse meet je het individuele taalniveau van studenten? Hoe bevorder je dat ze zich verbeteren? Dat spoor willen we invoeren in zo groot mogelijke aansluiting bij het bestaande onderwijs. Taken en opdrachten zijn er immers al en beoordelingscriteria ook. Zaak is nu nog om daar ook de talige criteria bij te voegen en te kijken of er ergens nog extra of ander onderwijs geboden moet worden.

4. Resultaten tot nu toe

- In het afgelopen jaar hebben we een taalbeleidsnota geschreven met daarin de maatregelen die volgens ons moeten worden ingevoerd. Dat taalbeleid is door de domeinvoorzitter vastgesteld en is daarmee formeel van kracht.
- Alle docententeams zijn voorgelicht over het taalbeleid en de rol van de docent in dat taalbeleid.
- We hebben beoordelingsmodellen ontwikkeld om individuele schrijfproducten en presentaties te beoordelen. De beoordelingsmodellen zijn digitaal beschikbaar.
- Docenten ‘Communicatie’ van alle opleidingen hebben samen met ons gekeken naar hun curriculum en hebben gecontroleerd of daarin de aspecten aan bod komen waarop studenten beoordeeld worden.
- We beginnen nu met de eerste ronde trainingen voor beoordelaars.
- We zijn bezig met het ontwikkelen van digitale ondersteuning.

5. Tips

- Zorg voor een opdrachtgever die achter je staat en die hoog in de organisatie geplaatst is. Als het management het belang van het taalbeleid niet zichtbaar onderschrijft, is de kans op slagen zeer klein.
- Betrek vanaf het begin de mensen die het beleid moeten uitvoeren bij de ontwikkeling ervan. Ga niet alleen op je kamertje zitten schrijven.
- Zorg dat de inhoud van je beleid begrijpelijk en hanteerbaar is voor iedereen: voor leerlingen, studenten en docenten die geen taal geven.
- Wacht niet af, mobiliseer de enthousiasten en laat ze kleine stapjes doen. Wat eenmaal is ingeburgerd, verdwijnt niet snel meer.
- Bewaar je resultaten. Vraag docenten, studenten, managers... naar hun ervaringen en richt je op argumenten die aansluiten bij de belevingswereld en de belangen van je omgeving.

Sibo Kanobana
 Universiteit Gent
 Contact: sibo.kanobana@ugent.be

Het taalbeleid aan de Universiteit Gent 2009-2011: resultaten en bevindingen

1. Inleiding

In deze bijdrage wordt een overzicht geboden van het taalbeleid zoals dat aan de Universiteit Gent (UGent) vorm krijgt. Daarbij is extra aandacht voor de bereikte resultaten en het effect van een aanpak met workshops ‘Academisch Nt2’ voor andersstalige studenten. In een bijdrage op de vierentwintigste HSN-conferentie (2010) werd reeds aandacht gevestigd op de vraag of er binnen taalondersteuning sprake moet zijn van diversificatie of segregatie. Hierbij kwam uitgebreid aan bod waarom geen keuze hoeft gemaakt te worden en werd gesteld dat zowel diversificatie als segregatie noodzakelijk zijn (Deygers & Kanobana 2010).

In deze bijdrage wordt dieper ingegaan op het verdere verloop van het project taalbeleid van de UGent tijdens het academiejaar 2010-2011 en op de aanpassingen die tijdens dat academiejaar werden doorgevoerd. Vervolgens zullen de evaluatie en de resultaten van de workshops ‘Academisch Nt2’ besproken worden. Er vonden immers focusgroepgesprekken plaats met de deelnemende anderstalige studenten en met de stagiairs van de specifieke lerarenopleiding Nederlands (SLO-NL) die werden ingeschakeld als begeleiders bij de workshops. Hoe die evaluatie werd aangepakt en welke conclusies hieruit getrokken zijn, is uitgebreid beschreven in de bijdrage van Bart Deygers (2011) aan het boek *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*.

2. Het taalbeleid aan UGent in 2010-2011

Voor het academiejaar 2010-2011 werd ervoor gekozen om de bestaande acties van het vorige academiejaar verder te zetten. Dat betekent dat er nog steeds sprake is van een sensibiliserende online taaltoets en van individuele begeleiding (Deygers & Kanobana 2010). Tevens werden de workshops ‘Academisch Nt2’ voorzien van extra didactisch materiaal en werden meer facultaire sessies uitgewerkt. Uiteraard werd de doelgroep, net zoals in 2009-2010, vooraf uitgesplitst volgens faculteit en volgens taalachtergrond

(Nt2 vs. moedertaalspreker). In het academiejaar 2010-2011 werden ook meer faculteiten bereikt via facultaire workshops of infosessies. Daarnaast werd werk gemaakt van een opleiding taalondersteuning die docenten konden volgen en werkte de projectgroep ‘Taalbeleid Academisch Nederlands’ samen met het Universitair Centrum voor Taal en Onderwijs van de UGent (UCT). Studenten die de opleiding ‘Efficiënt Papers Schrijven’ volgden in het UCT werden tijdens het academiejaar 2010-2011 verder opgevolgd door de medewerkers van het projectteam ‘Taalbeleid Academisch Nederlands’. Opvallend was de significante groei van het aantal studenten dat gebruikmaakt van het aanbod voor individuele begeleiding. Onderstaand vindt u een overzicht van het aantal bereikte studenten voor de individuele begeleiding en de workshops ‘Academisch NT2’ in het academiejaar 2010-2011, in vergelijking met het aantal studenten in 2009-2010.

	Individuele begeleiding	Workshops Academisch Nederlands Nt2	Totaal
2009-2010	44 studenten	40 studenten	84 studenten
2010-2011	121 studenten	66 studenten	187 studenten

Figuur 1: Aantal studenten voor individuele begeleiding en de workshops ‘Academisch Nt2’: een vergelijking tussen het academiejaar 2009-2010 en het academiejaar 2010-2011.

Van het totale aantal studenten dat in 2010-2011 gebruikmaakte van individuele begeleiding of deelnam aan de workshops volgde 35,3% geen Nederlandstalige vooropleiding. Daarnaast was 17,6% van de studenten van niet-Europese, allochtone herkomst. Die laatste groep studenten heeft echter wel secundair onderwijs genoten in het Nederlands. De UGent definieert immers allochtone studenten als studenten van niet-Belgische herkomst die toch minstens 2 jaar secundair onderwijs volgden in het Vlaamse onderwijs. Onder hen vormen de niet-Europese, allochtone studenten 3,1% van het totale aantal generatiestudenten (nulmeting academiejaar 2010-2011). Een aantal van die allochtone studenten nam ook deel aan de workshops ‘Academisch Nt2’. Door de structuur van de workshops in maatwerkhoeven konden die studenten aan het werk in een aparte groep, samen met een aantal sterkere studenten met Nt2-achtergrond. Uit die cijfers blijkt dat het project ‘Taalbeleid Academisch Nederlands’ van de UGent erin geslaagd is om een proportioneel hoog aantal allochtone studenten en studenten-nieuwkomers te bereiken.

Tijdens het academiejaar 2010-2011 werkten meer faculteiten mee aan sessies op maat van de noden van de studenten. Tijdens het academiejaar 2009-2010 werkten we met drie faculteiten samen: de faculteit Rechten en Criminologische Wetenschappen (RE), de faculteit Letteren en Wijsbegeerte (LW) en de faculteit Ingenieurswetenschappen

en Architectuur (FIRW). Toen werden slechts in twee faculteiten facultaire sessies georganiseerd (in RE en LW). Bij RE waren de sessies specifiek gericht op anderstaligen; bij LW waren de sessies gericht op zowel bachelorstudenten als op masterstudenten (ongeacht hun taalachtergrond).

Op basis van de positieve ervaringen bij LW in 2009-2010 werd beslist om het aanbod te verruimen naar andere faculteiten. Hierbij was aandacht voor specifieke vragen en noden. Zoals vorig jaar aangegeven, hadden in september 2010 zes van de elf faculteiten beslist om met 'Taalbeleid Academisch Nederlands' samen te werken aan facultaire sessies. Alle sessies waren uiteindelijk een succes. Bovendien werden heel wat studenten uit de faculteiten bereikt. Onderstaande tabel geeft een overzicht van het aantal bereikte studenten per faculteit/studierichting in 2010-2011.

	Aantal	Wie	Context
Letteren & Wijsbegeerte	± 500	bachelor/master	extracurriculaire infosessie
Psychologie & Pedagogie	± 30	bachelor/master	extracurriculaire infosessie
Criminologie	± 95	3de bachelor	workshops i.k.v. stage
Rechten	± 800	1ste bachelor	in de les 'Juridisch Schrijven'
Economie en Bedrijfskunde	± 300	3de bachelor	in de les 'Bedrijfskundige Vaardigheden'
Farmacie/ Diergeneeskunde	± 20	1ste bachelor (NT2)	extracurriculaire infosessie voor Nt2

Tabel 1: Overzicht van het aantal bereikte studenten per faculteit/studierichting in 2010-2011.

Hoewel de opleiding 'Rechten' en 'Criminologische Wetenschappen' deel uitmaken van dezelfde faculteit, is de problematiek en de aanpak van de opleiding heel verschillend. Daarom werd beslist om voor de studenten uit de Criminologische Wetenschappen een ander aanbod te creëren. Daarnaast was het niet steeds opportuun om alleen studenten uit de eerste bachelor te bereiken. Docenten zien vooral taalproblemen optreden bij schrijfoopdrachten en studenten worden vaak pas met hun eerste schrijfoopdrachten geconfronteerd aan het einde van hun bacheloropleiding. Zowel de monitoraten van de faculteiten als de docenten verkozen daarom voor infosessies 'Academisch Nederlands' voor alle studenten van de opleiding of voor infosessies die specifiek gericht zijn op de studenten van de derde bachelor.

3. Onderzoek

De stagiairs van SLO-NL kregen tijdens hun stage bij de workshops ‘Academisch Nt2’ veel ruimte om nieuwe werkvormen uit te proberen. Elke stagiair werd immers begeleid in het ondersteunen van maximaal 5 studenten. Dat schepte een situatie waarin stagiairs veel vrijheid genoten. Een meerderheid van de stagiairs wist aan te geven dat de nieuwe werkvormen een invloed hebben op hun andere lespraktijken doordat hun didactisch inzicht werd vergroot. Die diverse en flexibele aanpak had verder ook een rechtstreekse invloed op hun zelfzekerheid in de klas (Deygers 2011).

Het is heel moeilijk om het effect van de workshop ‘Academisch Nt2’ te meten, omdat er nog geen geavanceerde toetsen ontwikkeld werden. Desalniettemin vonden alle anderstalige studenten die aan de workshops deelnamen dat hun mondelinge vaardigheden in het Nederlands sterk verbeterd waren dankzij de workshops. Daarnaast beweerde de helft van de anderstalige studenten dat deelname aan de workshops ook heeft bijgedragen aan het verbeteren van hun schriftelijke vaardigheden. Ten slotte gaven alle anderstalige studenten aan dat de workshopreeks hen meer zelfvertrouwen gaf en waren ze erg positief over de nieuwe didactische werkvormen die werden aangewend (Deygers 2011).

4. Conclusie

Het project ‘Taalbeleid Academisch Nederlands’ heeft sinds de start in 2009 een hele weg afgelegd. Naast een universiteitsbrede aanpak waarbij meer dan de helft van de faculteiten betrokken is, worden de workshops ‘Academisch Nederlands Nt2’ telkens meer verfijnd. Het project slaagt er ook in om via de faculteiten een ruime bekendheid te genieten bij de studenten. Bovendien maken steeds meer studenten gebruik van de aangeboden ondersteuning. In de toekomst zal het project ‘Taalbeleid Academisch Nederlands’ zich meer richten tot lesgevers en monitoren. In dat kader werd in 2010-2011 een eerste workshop ‘Hoe geef ik taalondersteuning?’ georganiseerd voor het docerend personeel. In het academiejaar 2011-2012 zal dat aangevuld worden met een opleiding voor monitoraatmedewerkers die hun vaardigheden inzake taalondersteuning nog willen verbeteren.

Referenties

Deygers, B. & S. Kanobana (2010). “Taalbeleid aan de Universiteit Gent. Segregeren of diversifiëren?”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 184-186.

Deygers, B. (2011). 'Stage lopen in NT2-workshops aan de UGent: een onderzoek naar de effecten van een coachingstage'. In: D. Van Hoyweghen (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Antwerpen: Plantyn.

6. Literatuur

Stroomleiders

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen Nederland)

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Rune Buerman (Stichting Lezen Vlaanderen)

Lucia Fiori

CPS

Contact: L.Fiori@cps.nl

Leeskilometers via leesplezier. De aanpak *Vrij Lezen*¹

Het is muisstil, leerlingen hangen onderuit in de schoolbanken, de docent heeft alleen aandacht voor zijn boek en is zijn leerlingen haast vergeten... Het is de aanblik van een klas die bezig is met *Vrij Lezen*.

1. Inleiding

We weten wat werkt om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren, namelijk aandacht voor woordenschat, vlot technisch lezen en leesstrategieën. In het werken aan die ingrediënten schieten docenten soms echter hun doel voorbij. Leerlingen komen nog maar nauwelijks toe aan het daadwerkelijk lezen en verliezen er bovendien het plezier in. Zo gaat een krachtig wapen verloren in de strijd om een betere leesvaardigheid, namelijk het maken van leeskilometers. In het project *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* worden leerlingen, via het vergroten van het leesplezier, gestimuleerd om die kilometers te maken. Anneke Smits, verbonden aan de Hogeschool Windesheim en wetenschappelijk adviseur van het project, zegt hierover: "Het is net als leren fietsen; dat doe je door het te doen. Leren lezen doe je ook door het te doen".

Uitgangspunt van *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* is aansluiten bij de interesses van de lezer. Als dat lukt, ontstaat er leesplezier en raken leerlingen gemotiveerd. Ze willen leeskilometers maken en dat resulteert in een grotere woordkennis, een bredere achtergrondkennis en een betere leesvaardigheid. Grondleggers van de aanpak zijn Marzano en Pilgreen, die tot significante resultaten kwamen in de Verenigde Staten. In Nederland is *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* in 2009 en 2010 uitgeprobeerd en bijgesteld op drie middelbare scholen in vmbo-1 en havo-3. Zo constateerde het Augustinuscollege in Groningen dat de uitleencijfers met sprongen omhoog zijn gegaan. De cijfers van dit jaar zijn, terwijl we nu nog maar vijf maanden draaien, al verdrievoudigd ten opzichte van vorig jaar, aldus mediathecaris Joke Boonstra-Klungers.

¹ Deze tekst verscheen met als titel *Rust en resultaat met vrij, vrolijk, veel lezen* in het tijdschrift *Didaktief* (jg. 2010, nr. 8, p.13-14).

2. Hobby

In *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* is er sprake van vijf stappen:

1. De leerlingen weten wat hun interesses zijn en geven dat aan. De vraag is daarbij niet 'wat vind je leuk om te lezen?', maar 'wat vind je leuk?'. Docenten onderzoeken met de leerlingen welke onderwerpen hen aanspreken. Hiervoor kunnen vragenlijsten worden gebruikt over hobby's of favoriete tv-programma's, maar ook een klassengesprek over genres, hobby's, helden en dergelijke werkt goed.
2. Vervolgens kiezen de kinderen leesmateriaal dat aansluit bij hun interesse. Sites zoals www.boekenzoeker.org of www.leestipmachine.nl kunnen hen verder helpen bij het vinden van passend leesmateriaal. De docent en de mediathecaris spelen dan een belangrijke rol. Zij kunnen immers het niveau van een leerling inschatten en de juiste boeken helpen kiezen, hetgeen teleurstellingen kan voorkomen. Overigens bleken leerlingen in dit project ook bereid teksten boven hun niveau te lezen, zolang ze maar aansloten bij hun interesses.
3. Tijd om ongestoord te kunnen lezen is een derde belangrijke stap. Het doet er toe hoe vaak en hoe lang leerlingen lezen, maar ook de rust en de ruimte waarin gelezen wordt, telt. Optimaal is driemaal per week een leesmoment van minimaal dertig minuten. Een nieuwe gewoonte kweken vraagt routine en in een 'leesroes' raken vergt minimaal twintig minuten. Om deze stap te kunnen realiseren is medewerking van de schoolleider cruciaal; er moet namelijk ruimte in het rooster gecreëerd worden voor deze drie leesmomenten. Sommige scholen kozen voor mentoruren, andere voor uren zelfstandig werken of de lessen Nederlands of andere talen. Schoolleiders bleken vindingrijk. Bovendien bleken docenten na de eerste ervaringen met het project zoveel vertrouwen in de aanpak te hebben dat zij vrijwillig een half uur afstonden voor vrij lezen. *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* werd gefinancierd met reguliere of kwaliteitsgelden.
4. Lezen alleen is niet genoeg. *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* laat zien dat het effect heeft als leerlingen hun reactie op het leeswerk opschrijven of vastleggen. Individuele verwerking resulteert in meer kennis. Deze stap is essentieel, maar lijkt tegenstrijdig met het vrije karakter van de leesaanpak. Binnen het project is daarom gezocht naar korte, krachtige en prikkelende opdrachten, die meerwaarde voor de leerlingen zouden hebben. Opdrachten waar de leerlingen graag hun boek voor neerlegden waren bijvoorbeeld 'maak een nieuwe flaptekst', 'vergelijk jezelf met een personage uit het boek', 'verzin een andere titel', 'stuur een boze brief of fanmail naar een personage', 'bedenk een vervolg' of 'maak een promokaart voor het boek'.

5. Ten slotte moesten leerlingen samen interactief aan de slag met informatie. Wat is er aanstekelijker dan met elkaar praten over wat je gelezen hebt! Het draagt bij aan de verwerking van wat gelezen is en wakkert het leesplezier weer aan. Leerlingen inspireren elkaar om verder te lezen.

3. Essentiële voorwaarden

Uit de ervaringen van het Augustinus College, het Reggesteyncollege en het Mariscollege is gebleken dat, behalve het bovenstaande stappenplan, de randvoorwaarden minsten zo belangrijk zijn voor het gewenste succes. Zo staat of valt de aanpak met het beschikbaar zijn van voldoende aantrekkelijke boeken. Dit kan heel goed georganiseerd worden door samenwerking met de openbare bibliotheek. Hierbij is een sleutelrol weggelegd voor de mediathecaris. Een andere randvoorwaarde is dat leerlingen écht vrij moeten zijn om te lezen voor hun plezier, zonder dat ze aan hun boekenlijst hoeven te denken of aan een boekverslag. Dit is voor docenten vaak een onwennige situatie. Zoals een van de deelnemende docenten zichzelf afvroeg: “Wil ik controleren of wil ik dat ze leeskilometers maken?”

De drie scholen die met de pilot *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* hebben meegedaan, zijn zo enthousiast dat ze de pilot na een half jaar verbreed hebben naar alle brugklassen (vmbo, havo en vwo). Een belangrijke motivatie was dat de ervaring dat zelfs notoire niet-lezers (ook dyslectici) aangestoken raakten door het leesvirus en het ene boek na het andere verslonden. De leerlingen maakten daadwerkelijk leeskilometers! Paula van de Brug, docent van het Reggesteyncollege in Nijverdal: “Leerlingen komen veel meer met boeken in aanraking. Ze zijn gewoon bezig met lezen, wat ze normaal niet zouden doen”. Ook met de onverwachte effecten is ze blij: meer rust in de klas, een positiever gedrag van leerlingen en het feit dat zij haar leerlingen (en de leerlingen elkaar) beter leert kennen. Taalcoördinatoren ervaren de aanpak als een verademing om op zo’n concrete wijze met taalbeleid aan de slag te kunnen gaan en resultaat te boeken.

Ronde 1

Caroline Wisse-Weldam (a) & Roos Wolters (b)

(a) St-Gregorius College

(b) Stichting Lezen Nederland

Contact: c-wisseweldam@gregorius.nl

RWolters@lezen.nl

www.leesplan.nl. Dé website voor leesbevordering

1. Inleiding

De website www.leesplan.nl biedt scholen en instellingen voor kinderopvang houvast voor een structurele aanpak van leesbevordering binnen de eigen instelling. Leesplan gaat uit van een doorgaande leeslijn: alle kinderen en jongeren van 0 tot en met 18 jaar zouden een ononderbroken aanbod van leesbevordering/literatuureducatie moeten krijgen. Zo kan het eerste knisperboekje voor een baby het begin zijn van een groeiende lust tot lezen.

Met **leesbevordering** wordt bedoeld het aandacht schenken aan het ontwikkelen van de leesmotivatie en van de literaire competentie van kinderen.

Met het ontwikkelen van de **leesmotivatie** doelen we op activiteiten die kinderen zoveel mogelijk positieve leeservaringen laten opdoen, zodat ze plezier in lezen ontwikkelen en behouden.

Onder **literaire competentie** verstaan we: het mee kunnen praten over boeken, de weg kunnen vinden in het brede aanbod van boeken, kennis hebben van de kenmerken van boeken, een eigen oordeel over boeken kunnen geven en inzicht hebben in poëzie.

2. Aanleiding

De tijd was rijp voor een nieuwe website over leesbevordering. De website www.leesplan.nl voorziet in een behoefte van scholen en bibliotheken aan overzicht in het aanbod en sluit aan bij de maatschappelijke urgentie om meer te investeren in taal en lezen. Concreet waren de volgende ontwikkelingen aanleiding voor dit digitale instrument:

1. *Behoeftepeiling:*

Uit onderzoek in het basisonderwijs (Stichting Lezen en Oberon 2009) en uit gesprekken met bibliotheken is gebleken dat er behoefte is aan overzicht. Niet aan een nieuwe methode dus, maar aan een instrument waarin bestaande informatie over leesbevordering gebundeld is en eenvoudig op te zoeken is.

2. *Bibliotheekvernieuwing:*

De bibliotheekvernieuwing bracht een verschuiving van de rol van de openbare bibliotheek met zich mee. Kort gezegd: van (boeken)aanbieder naar samenwerkingspartner. Met name in het basisonderwijs betekent dat dat de bibliotheek scholen beter kan ondersteunen bij beleid en praktijk van het leesonderwijs (met een extra stimulans vanuit het project *Bibliotheek op de Basisschool* van Kunst van

Lezen). De website www.leesplan.nl is bij de samenwerking tussen school en bibliotheek een bruikbaar hulpmiddel.

3. *Wetenschappelijk onderzoek:*

Voorlezen en vrij lezen heeft een positief effect op taal- en leesvaardigheid, op schoolsucces en op de intelligentie. Suzanne Mol (2010) trekt die conclusie op basis van een groot aantal wetenschappelijke studies waaraan kinderen en jongeren van 2 tot 22 hebben deelgenomen. Uit recent wetenschappelijk onderzoek van onder meer Coosje van der Pol (2010) komt naar voren dat ook bij kleuters literaire competentie gestimuleerd kan worden. Dat onderzoek, samen met het onderzoek naar leesniveaus in het voortgezet onderwijs (Witte 2008) en naar literaire competentie in het basisonderwijs (Ghonem-Woets 2009), verschaft een doorgaande leeslijn en biedt de website www.leesplan.nl een wetenschappelijke basis.

4. *Overheidsbeleid:*

Taal en lezen zijn speerpunten van kinderopvang- en onderwijsbeleid. De wet OKE (Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie) heeft onder meer tot doel om de taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren. De commissie Meijerink (2008) heeft het ministerie van OCW geadviseerd over een verbeterde aanpak van taal- en rekenonderwijs. Het advies, dat is overgenomen door de regering, stelt dat kinderen aan het eind van het basisonderwijs jeugdliteratuur 'belevend' moeten kunnen lezen. De commissie geeft tevens referentieniveaus voor literatuureducatie in het voortgezet onderwijs. Voor allen die betrokken zijn bij het basisonderwijs, waaronder de educatieve uitgeverijen, is het wenselijk dat er een duidelijk overzicht komt met fasen in de literaire competentie die tot de vereiste doelen kunnen leiden.

3. Voor wie?

De website www.leesplan.nl is in eerste instantie bedoeld voor professionals in de kinderopvang (o.m. voorleescoaches, managers...), professionals in het basisonderwijs (leescoördinatoren), professionals in het voortgezet onderwijs (docenten Nederlands en culturele en kunstzinnige vorming) en voor professionals in het bibliotheekwerk (Provinciale Service Organisaties, domeinspecialisten jeugd...). In tweede instantie is de site gericht op educatieve uitgeverijen, beleidsbepalende instanties, pabo's en roc's (SPW III¹, onderwijsassistentopleidingen en lerarenopleidingen).

¹ Wie een opleiding volgt binnen het ROC SPW III wordt opgeleid tot Sociaal Pedagogisch Werker niveau 3. Met dit diploma kan men worden tewerkgesteld in de kinderopvang, bij peuterspeelzalen, bij gastouderorganisaties...

4. Inhoud website

De belangrijkste onderdelen van de website zijn:

- *mijn sector:*
In dit onderdeel is informatie (en tal van links) te vinden over de rol van leesbevordering binnen de kinderopvang, het basisonderwijs, het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).
- *achtergronden:*
Naast boekenlijsten die gebruikt worden binnen projecten, vindt de bezoeker van de website in dit onderdeel doelen voor leesbevordering die worden gekoppeld aan opvoedings- en onderwijsdoelen én aan de referentieniveaus. Ook is hier de praktische vertaling van (wetenschappelijke) onderzoeken te vinden.
- *projectenbank:*
De projectenbank biedt een overzicht van alle landelijke leesbevorderingsprojecten (campagnes, programma's...) voor 0- tot 18-jarigen. Er bestaat ook de mogelijkheid om zelf projecten (van grotere, landelijk opererende organisaties) en ideeën (van bijvoorbeeld een school of bibliotheek) in te voeren. Projecten en ideeën zoeken kan onder meer op 'doelgroep' en op 'leesbevorderingsdoel'.
- *mijn leesplan:*
Een schoolleesplan of een voorleesplan schrijven, wordt eenvoudig met het stramien dat 'mijn leesplan' biedt. Naar keuze kan een meerjarenplan, een jaarplan of een activiteitenplan (of alle drie) worden opgesteld. Alle activiteiten komen automatisch in een jaarkalender.

De openbare bibliotheek biedt het onderwijs en de kinderopvang professionele ondersteuning bij het maken van een leesbevorderingsplan en bij de uitwerking ervan. Zo kan de bibliotheek adviseren over het opleiden van een (voor)leescoördinator, het saneren van de boekencollectie en de inzet van leesbevorderingsprojecten.

5. Partners

De website www.leesplan.nl is een initiatief van Stichting Lezen. Bij de ontwikkeling van de website is samengewerkt met een groep adviseurs werkzaam in diverse sectoren:

- Sectorinstituut Openbare Bibliotheken
- Biblioservice Gelderland

- Biblionet Groningen
- Cubiss
- ProBiblio
- De Zeeuwse Bibliotheek
- Kinderopvangorganisatie Kinderstad
- Uitgeverij Malmberg
- Uitgeverij Zwijsen
- CED-groep
- Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO)
- Expertisecentrum Nederlands

6. In de praktijk

Het St-Gregorius College uit Utrecht werkt sinds vorig jaar met de website www.leesplan.nl. De taalcoördinator heeft het initiatief genomen voor het opstellen van het plan. Al gauw bleek overleg nodig met de conrector ‘onderwijszaken’ en met de media-thecaris. Noodzakelijk overleg, waardoor de zaken binnen de school nu beter georganiseerd zijn. Aan het begin van dit schooljaar is het leesplan uitgebreid. De school heeft ervoor gekozen bestaande leesbevorderingsprojecten door te laten gaan en nieuwe projecten toe te voegen. Hierdoor wordt nog beter ingespeeld op de eisen van de regering en op de behoeften van de school, leerlingen en hun ouders. Ouders worden bij het plan betrokken door hen op ouderavonden te vertellen over de wetenschappelijke onderzoeken en de schoolprojecten die hier op aansluiten. De samenwerking met de bibliotheek is voor goed leesbevorderingsbeleid essentieel. Tijdens het werken aan het leesplan kwam dat duidelijk naar voren. School en bibliotheek vullen elkaar aan en vervullen in de provincie nu zelfs samen een voortrekkersrol. De schoolmediatheek sluit hierbij aan en is het eerste aanspreekpunt voor leerlingen. De website www.leesplan.nl is op het St-Gregorius College een onderdeel van het taalbeleid.

Referenties

- Ghonem-Woets, K. (2009). *Literaire competentie in groep 3 tot 8*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Mol, S. (2010). *To Read or Not to Read*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Oberon (2009). *Leesbevordering in het basisonderwijs. Een onderzoek naar actualiteit en toekomstperspectief*. Amsterdam: Stichting Lezen.
(online raadpleegbaar op www.lezen.nl/index.html?age_group_id=0&menu_item_id=2001&sp1=71).
- Van der Pol, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept ‘literaire competentie’ voor kleuters*. Delft: Eburon.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Ronde 2

Helma van Lierop-Debrauwer

Universiteit Leiden

Contact: h.van.lierop@hum.leidenuniv.nl

De taak van de jeugdliteratuurkritiek

“Mij gaat het er namelijk onder andere om om het juiste boek bij de juiste lezer te krijgen en die lezer plezier in boeken te geven. Met dat advies bedrijf je heldere jeugdliteraire kritiek en geef je gerichte en bruikbare leesadviezen” (Kraaijeveld 1996: 387).

“Als kinderboekenrecensent beoordeel ik een volwassen prestatie, die tot stand is gekomen met volwassen literaire middelen. [...] Mijn werk is het voortdurend wijzigen van de hiërarchie in het corpus van de jeugdliteratuur” (Boonstra 1994: 10).

Kraaijeveld en Boonstra verschillen duidelijk van opvatting over de taak van de jeugdliteratuurcriticus. Waar Kraaijeveld lezersgerichte kritiek belangrijk vindt, is Boonstra een voorstander van een tekstgerichte kritiek. Aan gerichte leesadviezen waagt zij zich niet, omdat die naar haar idee onmogelijk zijn: “Ik kan niet namens kinderen spreken, alleen maar namens mezelf” (Boonstra 1994: 10). Jeugdliteratuurkritiek blijkt in de praktijk dus meerdere functies te vervullen.

Volgens Van Rees (1988) hebben recensenten van kinderboeken dezelfde taak als critici van volwassenenliteratuur. Beiden hebben twee verantwoordelijkheden:

- het signaleren van nieuwe uitgaven op het gebied van toneel, poëzie, verhalend en beschouwend proza;
- het identificeren van de wijze waarop dat zou moeten gebeuren.

Critici geven een omschrijving van de inhoud of de thematiek van een werk, in samenhang met stijl en compositie. Die omschrijving, aldus Van Rees, moet met argumenten worden onderbouwd. Een expliciet oordeel is niet noodzakelijk, omdat de lezer dat oordeel uit de argumentatie kan afleiden. Volgens Van Rees, die zich daarbij baseert op taakomschrijvingen door recensenten zelf, onderschrijven kinderboekencritici dat informeren hun belangrijkste taak is. Nadere beschouwing leert echter dat de informa-

tietaak bij een aantal recensenten een andere invulling krijgt dan in de algemene literatuurkritiek. Het signaleren van een nieuwe uitgave wordt door hen – expliciet dan wel impliciet (als ze spreken over de selectie van boeken) – gecombineerd met boekpromotie en literaire vorming van de lezer.

Desgevraagd onderstrepen vrijwel alle recensenten het belang van argumentatie in een recensie. Men verlangt van een recensie meer dan het simpel navertellen van het verhaal (al dan niet voorzien van een niet nader toegelicht oppervlakkig oordeel). Onderzoeken van kinderboekenwerkgroepen in de jaren 1970 pleitten voor een alternatieve kinderboekenkritiek en de studie van Krikhaar & Ros (1986) laat zien dat de praktijk lange tijd anders was. De argumentatie was niet alleen ondergeschikt aan de beschrijving van de inhoud, maar volgens de onderzoekers ook nog eens eenzijdig en weinig diepgravend: “Men let [...] bij de beoordeling van een boek te weinig op de literaire vorm en maakt zich juist te druk om de lezer” (Krikhaar & Ros 1986: 66). Ook in de wijze van informeren ligt dus de nadruk op de (literaire) vorming van de lezer. Een werk in de traditie plaatsen, zoals Boonstra haar canoniseringstaak formuleert, is volgens Krikhaar & Ros (1986) niet aan de orde. Hoewel de jeugdliteratuur sindsdien verder is geprofessionaliseerd en evenwichtiger is geworden voor wat betreft de verhouding tussen inhoudsbeschrijving en argumentatie, is de canonvorming nog vaak van ondergeschikt belang voor veel critici. Leesbevordering speelt nog steeds een cruciale rol in de jeugdliteratuurkritiek, al is er in de loop van de jaren wel meer aandacht gekomen voor de tekst op zich. Zoals uit de citaten aan het begin ook al bleek, is de vraag welke soort kritiek de voorkeur heeft in de jeugdliteratuur het strijdpunt in veel van de discussies die de afgelopen jaren zijn gevoerd. Een voorbeeld van een dergelijk debat is dat tussen Peter van den Hoven (1996) en Ruud Kraaijeveld (1996). Maar ook een recentere aanval op ‘de dictatuur van de literaire norm’ van Akveld, Hartzuiker & Roep (2001) gaat feitelijk over hetzelfde. Er zijn critici die net zoals Boonstra vinden dat het onmogelijk is om namens kinderen te spreken en die van mening zijn dat de tekst beoordeeld moet worden op basis van argumenten die betrekking hebben op de compositie en de stijl. Anderzijds zijn er critici die vinden dat jeugdboekenrecensenten zich, zowel in de selectie van de boeken als in de opbouw van de bespreking, vooral nadrukkelijk rekenschap moeten geven van de jeugdige lezer. Dat maakt de rol van de jeugdliteratuurkritiek – vooral in het canonvormingsproces – minder eenduidig dan die in de algemene literatuurkritiek. Omwille van de lezer, zijn literaire vorming en het leesplezier, bespreekt een aantal critici andere boeken dan hun collega’s die in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in de literaire aspecten van een boek, of komen ze ten aanzien van dezelfde boeken tot een ander oordeel. Van één min of meer algemeen aanvaarde canon is in de journalistieke jeugdliteratuurkritiek dus geen sprake.

Niet alleen over de taakopvattingen bestaat discussie binnen de jeugdboekenkritiek, maar ook over de impact die een criticus heeft, blijken de meningen uiteen te lopen.

Opmerkelijk is bijvoorbeeld de relativering van de eigen invloed door critici, zoals o.m. Roep en Linders (in: Sietsma 2003). Terwijl de laatste een belangrijke rol heeft gespeeld in de ontwikkeling van een tekstgerichte kinderboekenkritiek, verzwakt ze nu de positie van de criticus met een opmerking als “Wie zit er te wachten op wijsneuzig commentaar van critici?” Voor de verkoopcijfers van een boek is “niet het oordeel van critici, maar de omvang van de recensies, het veroorzaakte lawaai en de hoeveelheid media-aandacht” van belang. Op die manier bevestigt Linders wat Nuis (1980) de jeugdliteratuur al begin jaren 1980 verweet, namelijk een gebrek aan ‘kritische ruggegraat’, waardoor de lezer bijna geheel is aangewezen op een vorm van ‘consumenten-voorlichting’. Van meer geloof in de eigen bijdrage aan de jeugdliteratuur getuigt de taak die critici zoals Niewold en Van Lenteren zichzelf stellen: zij streven naar de verbetering van de kwaliteit van jeugdboeken door serieuze toetsing.

De voorwaarden voor een gedegen journalistieke kritiek zoals Niewold en Van Lenteren die zich voorstellen, zijn relatief ongunstig. Vooral de laatste jaren is er – zeker in vergelijking met de volwassenenliteratuur – weinig kritische aandacht voor jeugdboeken in dagbladen. De frequentie waarmee kinderboekenrecensies verschijnen, is de laatste jaren bij een aantal dagbladen verminderd, er is niet overal regelmaat en de aandacht voor bijvoorbeeld auteurs buiten de gewone recensies om, is verhoudingsgewijs gering. De mogelijkheden om tot essayistische en academische kritiek te komen, zijn niet veel beter, al is de situatie op dat gebied ten opzichte van begin jaren 1980 er behoorlijk op vooruitgegaan. Tijdschriften zoals *Literatuur zonder leeftijd*, *Leesgoed* en *De Leeswelp* bieden ruimte voor reflectie op de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur.

Het belang van de jeugdliteratuur kan niet overschat worden. Daarvan getuigen de vele (lees)autobiografieën die de laatste jaren zijn verschenen. Het ‘beslissende boek’ blijkt voor velen een jeugdboek. En voor sommigen is ook het beste Nederlandse boek na 1945 een jeugdroman. In een special van *Vrij Nederland* (2003) over de Nederlandse klassiekers van na 1945 laat Friedman er geen twijfel over bestaan dat voor haar twee boeken voor dit predicaat in aanmerking komen: *De brief voor de koning* en het vervolg *Geheimen van het wilde woud* van Tonke Dragt: “Het boek opende niet een wereld, maar de wereld”. De boeken hebben voor haar dezelfde tijdloosheid en eeuwigheidswaarde als boeken van Tsjechov of van Balzac. Het boek handhaaft zich nog steeds binnen de volgens Friedman ‘bloeiende kinderboekencultuur’. Dat werd een jaar later onderstreept toen *De brief voor de koning* werd bekroond met *de Griffel der Griffels*. Om de boeken uit die bloeiende kinderboekencultuur te kunnen blijven vastleggen, is een gedegen kinderboekenkritiek een noodzakelijke voorwaarde.

Bibliografie

- Akveld, J., Ph. Hartzuiker & N. Roep (2001). "De dictatuur van de literaire norm. Over de eenzijdigheid van de jeugdliteraire kritiek". In: *Literatuur zonder leeftijd*, jg. 15, nr. 54, p. 33-47.
- Boonstra, B. (1994). *Een iets te hoge toonbank. Kinderboekenrecensies NRC Handelsblad 1983-1993*. Baarn: Bekadidact.
- Friedman, C. (2003). "Onder ons". In: *Vrij Nederland*, p. 60.
- Kraaijeveld, R. (1996). "Tegen de dictatuur. Over jeugdliteraire kritiek en leesbevordering". In: *Literatuur zonder leeftijd*, jg. 10, nr. 39, p. 385-388.
- Krikhaar, M. & B. Ros (1986). "Een oordeel is vlug gegeven". In: *Leesgoed*, jg. 14, nr. 1, p. 63-66.
- Nuis, A. (1980). "Het kinderboek en de kritiek. Schrijven op je hurken". In: *HP*, 4 oktober 1980, p. 70-73.
- Sietsma, M. (2003). "Te weinig recensies van jeugdliteratuur in dagbladen?" In: *Leesgoed*, jg. 30, nr. 4, p. 153-155.
- Van den Hoven, P. (1996). "Tegen het misverstand. Over jeugdliteratuur en leesbevordering". In: *Literatuur zonder leeftijd*, jg. 10, nr. 38, p. 210-222.
- Van den Hoven, P. (1996). "Ruis en valse lucht. Antwoord aan Ruud Kraaijeveld". In: *Literatuur zonder leeftijd*, jg. 10, nr. 39, p. 389-393.
- Van Rees, K. (1988). "Hoe volwassen is de kritiek van kinderboeken. Over opvattingen van kinderboekrecensenten". In: *Leesgoed*, jg. 15, nr. 1, p. 20-22.

Ronde 2

Nicolien de Pater
Utrechts Kunst van Lezen
Contact: nicoliendepater@gmail.com

De school hoeft het niet alleen te doen; de Bibliotheek (komt) op School

1. Het project *Bibliotheek op School*

In 2008 zijn voor het project *Bibliotheek op School* (onderdeel van het OCW-project *Kunst van Lezen-1*) 30 taalpilotscholen geselecteerd om met hun bibliotheek te gaan

werken aan het verminderen van taalachterstanden bij kinderen door het plezier in lezen te bevorderen. Inmiddels zijn er 170 basisscholen die samen met de bibliotheken werk maken van leesbevordering.

Onderzoek wijst uit dat het niveau van begrijpend en technisch leren lezen nauw samenhangt met de motivatie van de lezer, de tijd om te lezen en de beschikbare boeken. Door structureel te werken aan leesbevordering werkt de school tevens aan kerndoel 9¹. De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

Vrij lezen helpt bij het verwerven van woordenschat. Kinderen die gemiddeld een kwartier per dag lezen kunnen hun woordenschat uitbreiden met 1000 woorden per jaar (Broekhof 2010). Leesbevordering draagt dus bij aan het versterken van taal- en leesonderwijs.

Een *Bibliotheek op School* is een volwaardige schoolbibliotheek die geborgd is in het beleid van zowel de openbare bibliotheek als van de basisschool.

2. Wat biedt de bibliotheek op de Basisschool?

1. Een actuele boekencollectie die kinderen prikkelt om te lezen.

Bibliotheekpersoneel zet haar expertise in en ondersteunt de school bij het samenstellen en vormgeven van een schoolbibliotheek. Welke manieren zijn er om boeken uitnodigend te presenteren? Zetten we de gemakkelijk te lezen boeken apart of juist niet?

2. Samenwerking bij de uitvoering van leesbevorderingslessen.

De school stelt, met advies van de bibliotheek, een schoolleesplan op waarin (a) de doelen voor leesbevordering zijn geformuleerd, (b) de afspraken zijn vastgelegd en (c) de activiteiten worden uiteengezet. De school maakt daarbij gebruik van de website www.leesplan.nl, een site met leesbevorderingsprojecten en een format voor een leesplan.

De bibliotheek kan helpen bij de uitvoering van het plan door voorbeeldlessen rond boekpromotie te geven. De meerwaarde van de bibliotheekmedewerker in de school is zijn of haar actuele boekenkennis en ervaring met leesbevorderingsprojecten.

3. Meetbare resultaten.

Scholen werken met een uitleensysteem. De uitleengegevens zijn de leidraad voor

¹ Kerndoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.

de opbouw van de collectie en geven informatie over gelezen boeken en dus ook over de motivatie van de leerlingen om te lezen. Bibliotheken hebben veel ervaring in het adviseren van kinderen bij het kiezen van boeken en kunnen die ervaring overdragen.

4. *Introductie van leesbevorderingsprojecten waardoor kinderen meer gaan lezen, ook in hun vrije tijd.*

Bibliotheekmedewerkers introduceren promotionele acties, zoals *de Kinderjury*. Ze helpen de leerlingen met het kiezen en bespreken van de gelezen boeken.

5. *De cursus Open Boek om leerkrachten op te leiden tot leescoördinator.*

Leescoördinatoren zijn de spil voor de leesbevordering op school. De leescoördinator zorgt voor de basisvoorwaarden zoals 'voldoende (voor)leestijd', 'kwaliteit van werkvormen', 'deelname aan leesprojecten' en 'deskundigheidsbevordering van leerkrachten'. Een leescoördinator legt plannen en activiteiten vast in een (school)leesplan.

N.b.: de mogelijkheden en prioriteiten per bibliotheek kunnen lokaal verschillen.

3. Wat biedt het project *Bibliotheek op School*?

In het project *Bibliotheek op School* is leesbevordering een vanzelfsprekende zaak op meerdere niveaus binnen de school. School en bibliotheek maken afspraken over de inzet. De directie faciliteert het team door geld en tijd beschikbaar te stellen. Kortom: de school beschikt over mogelijkheden om leesbevordering vorm te geven.

De grootste waarde van *Bibliotheek op School* is het stimuleren van een positieve attitude ten opzichte van leesbevordering bij leerkrachten en leerlingen: leerkrachten weten wat zij moeten doen om de gestelde doelen van leesbevordering te bereiken en de leerlingen zijn gemotiveerd om meer te lezen.

4. Opbrengsten

Concrete opbrengsten zijn de stijging van het aantal leerlingen dat lid is van de bibliotheek en van het aantal geleende boeken per leerling in de bibliotheek en op school: er is 65% groei in het aantal leerlingen dat lid is van de bibliotheek en het aantal uitleningen per leerling is gestegen met maar liefst 115%! De cijfers zeggen echter nog onvoldoende over de leesmotivatie. Eind 2010 is daarom op 90 scholen een leesattitudetoets afgenomen. In november 2011 wordt de toets voor de tweede keer afgenomen en kunnen de resultaten vergeleken worden.

5. Ontwikkelingen en toekomst

- De ervaringen die werden opgedaan binnen het project *Bibliotheek op School* leiden tot inzichten in de lokale en landelijke behoefte in het onderwijsveld. De bibliotheek sluit daarop aan in diensten en producten, waardoor een samenwerking op maat ontstaat.
- Jongeren en kinderen lezen minder. Bibliotheken beraden zich over hoe ze een andere rol kunnen gaan vervullen. Een van de mogelijkheden voor een toekomstbestendige rol voor bibliotheken is een nauwere samenwerking met scholen.
- Het onderzoeksbureau Oberon heeft een landelijk overdraagbaar model opgesteld voor het realiseren van een schoolbibliotheek op basisscholen.
- *Kunst van Lezen* werkt aan de 'Monitor Schoolbibliotheken'. De monitor wordt als pilot uitgezet in het schooljaar 2011-2012 en is vanaf 2012 beschikbaar.
- Het onderzoek *To read or not to read* van Suzanne Mol wijst uit dat vrijetijdslezen een drijvende kracht is achter geletterdheid en taalvaardigheid. Leeservaringen faciliteren en beïnvloeden de taal-, lees- en spelvaardigheden door de hele ontwikkeling heen.
- *Bibliotheek op School* werkt systematisch aan leeservaringen.

Het uiteindelijke doel blijft dat kinderen op school, door gezamenlijke inspanning van de school en de bibliotheek en door het project *Bibliotheek op School*, leesroutines aangereikt krijgen en ervaren dat lezen leuk is. Een mogelijk effect is dat ze daarom meer gaan lezen en daardoor beter worden in taal.

6. Voorbeelden

Het leescircuit in de praktijk



Indy komt om half 9 enthousiast de klas binnen. Nieuwsgierig kijkt zij op het bord wat zij vandaag mag gaan doen. De dag begint met de dagopening en daar staat lezen! Vandaag mag zij in het leesatelier kiezen. Indy vraagt aan de juf of zij samen met Nabila mag. Uit de keuzelijst gedichten kiezen de meisjes een gedicht van een dichter die heel erg verliefd is. Zo verliefd dat hij alle woorden door elkaar haalt. In plaats van warrig door de lente is hij lenig door de warte. De dichter gebruikt nieuwe woorden die hij zelf bedacht heeft.

Dat kunnen zij ook en Indy en Nabila maken de eerste bladzijde voor het Groot Woordenboek voor Zelfbedachte Woorden.

Kunst van Lezen-scholen in Utrecht vragen collecties boeken en andere materialen aan bij de bibliotheek om het leescircuit aantrekkelijk en afwisselend te houden.

Boekenmeter



In onze klas hebben wij met een aantal kinderen een boekenmeter gemaakt. De bedoeling is dat we allemaal samen heel veel boeken gaan lezen en dat we op die boekenmeter aangeven hoeveel het er zijn.

Vandaag hadden twee kinderen, Sem en Meike, al een boek uit en dat hebben ze meteen op de boekenmeter gezet.

Leesbevordering bij zaakvakken



Het onderwerp van de geschiedenisles vandaag is ontdekkingsreizen. Meester Jan leest voor uit het boek *Lang geleden* van Arend van Dam, het verhaal gaat over Michiel de Ruyter.

Michiel leefde lang geleden en hij mocht in tegenstelling tot andere kinderen wel naar school. Daar luisterde hij zo slecht dat de meester hem naar huis stuurde. Na lang zeuren mocht Michiel naar zee en hij werd later zelfs kapitein. Toen zijn schip werd aangevallen, liet hij de matrozen het dek insmeren met boter. Alle piraten gleden uit.

Dat was een slimme actie van Michiel, zegt de meester, kunnen jullie er ook nog een bedenken?

Bij de vensters van de canon zijn verhalende leesboeken geselecteerd (Pennen 2010).

Referenties

- Broekhof, K. (2011). *Meer lezen, beter in taal, effecten van lezen in taalontwikkeling*. Utrecht: Sardes.
- Cursus open boek.
(online raadpleegbaar op www.cursusopenboek.nl).
- Kunst van het lezen.
(online raadpleegbaar op www.kunstvanlezen.nl/bibliotheekopschool).
- Leesplan.
(online raadpleegbaar op www.leesplan.nl).
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Onderzoeksbureau Oberon (2010). *Naar een schoolbibliotheek nieuwe stijl, een invoeringsmodel voor bibliotheken op basisscholen*. Den Haag: SIOB Publicaties.
- Taalpilots.
(online raadpleegbaar op www.taalpilots.nl).
- Van der Pennen, W. (2010). *Geschiedenis in een boekenkast, de cultuurhistorische canon in 50 verhalen voor kinderen van 8 tot 14 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen, SIOB.

Ronde 3

6

Anke Herder & Inge Kappert
Het Poëziepaleis, Groningen
Contact: post@ankeherder.nl
i.kappert@poeziepaleis.nl

Het Poëziepaleis voor leerlingen van 4 tot 18 jaar

*De letters van dichters dansen op een blad
Het lijken wel ballerina's op een mat
De woorden van een gedicht dansen
en swingen
Als je goed luistert kan je het gedicht
horen zingen
wat mooi is dat*

(Alinde Dekker, 9 jaar, Kinderen en Poëzie 2009/2010)

1. Inleiding

Het Poëziepaleis is het landelijke aanspreekpunt voor iedereen die meer wil weten over poëzie voor en door kinderen en jongeren. *Het Poëziepaleis* organiseert onder andere de wedstrijden *Kinderen en Poëzie* voor basisscholen en *Doe Maar Dicht Maar* voor het voortgezet onderwijs. *Het Poëziepaleis* verzorgt bovendien workshops en masterclasses, produceert lesmateriaal, publiceert dichtbundels en coacht jonge dichters. Het hoofddoel van alle activiteiten is om zoveel mogelijk kinderen en jongeren met poëzie in aanraking te laten komen en kinderen en jongeren met schrijftalent een kans te geven om hun talenten te ontwikkelen. De activiteiten van *het Poëziepaleis* bieden een doorgaande lijn van poëzie voor kinderen en jongeren van 4 tot 18 jaar. Uitgangspunt is de overtuiging dat creatief schrijven een essentieel onderdeel is in de ontwikkeling van leerlingen van alle leeftijdsgroepen en opleidingsniveaus.

2. De kracht van poëzie in het onderwijs

Poëzie op school is belangrijk, want poëzie draagt niet alleen bij aan literaire vorming en de taalontwikkeling, maar ook aan kennis van de wereld. Het is bovendien goed voor zelfreflectie en intellectuele vorming. En voor veel kinderen en jongeren is gedichten schrijven een uitlaatklep als ze worstelen met sociaal-emotionele problemen. Er is poëzie voor elke leeftijd en voor elke culturele achtergrond. En juist ook voor leerlingen met taal- of leerproblemen is poëzie nog te behappen, in tegenstelling tot langere teksten.

In activiteiten van *het Poëziepaleis* is de integratie tussen het poëzieonderwijs en de beoefening van andere kunstuitingen, zoals theater, beeldende kunst en multimedia belangrijk. De speelse manier waarop *het Poëziepaleis* kinderen kennis laat maken met poëzie boort overal – soms onvermoed – talent aan. Juist kinderen van wie het niet verwacht wordt, schrijven vaak poëzie die verwondert of een diepe indruk nalaat.

3. Dichtwedstrijden



3.1 Kinderen en Poëzie

Het project *Stichting Kinderen en Poëzie* (SKEP) heeft inmiddels een bijzondere positie opgebouwd bij de Nederlandse basisscholen. Het lesmateriaal, het schrijven van gedichten met de klas, het inzenden, de spanning of dit jaar de school of een leerling een winnend gedicht heeft geschreven, het maakt deel uit van een traditie. De jury van SKEP bestaat uit gerenommeerde dichters voor kinderen. De honderd mooiste gedichten worden in de jaarlijkse poëziebundel geplaatst. Jonge vormgevers en studenten maken hiervoor illustraties. Op de finaledag worden de honderd winnaars ondergedompeld in een programma met professionele dichters, muzikanten en workshops.

Mijn droomkamer

*Ik wil op mijn kamer
een glijbaan
Het is een
oerwoud
Ik wil een zandbak
Ik wil een trapje
Een slinger aan de muur*

*Naast mijn bed een lamp
En op de vloer
moeras*

(Koen van Dijk, 7 jaar, Kinderen en Poëzie 2010/2011)

3.2 Doe Maar Dicht Maar

Doe Maar Dicht Maar (DMDM) is de initiator van de grootste landelijke dichtwedstrijd voor jongeren en bestrijkt hiermee de gehele breedte van het voortgezet onderwijs, van voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) tot en met het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Voor de jaarlijkse dichtwedstrijd worden alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland benaderd. De jury bestaat uit een vakjury van dichters, aangevuld met een aantal jongeren die de wedstrijd eerder hebben gewonnen. Ook DMDM wordt afgesloten met een jaarlijkse dichtbundel en een poëziefestival.

Kopperrood

*De zon kietelt haar sproeten
'De roestige uiteinden,'
Licht ze dan,
'van mijn stalen zenuwen'*

*De geur van de zomer
is in haar haar gaan zitten*

*Terwijl haar jurk fladdert,
vraagt ze zich af hoe
zonnestrallen smaken*

*Zo vlindert ze telkens weer
mijn hart aan flarden*

(Maarten Beckers, 17 jaar, Doe Maar Dicht Maar 2009)

3.3 Dichter bij 4 mei

Sinds 2004 is *het Poëziepaleis* in samenwerking met het Nationaal Comité 4 en 5 mei organisator van *Dichter bij 4 mei*. De winnaar draagt tijdens de Nationale Herdenking op 4 mei zijn gedicht voor op 'De Dam' in Amsterdam. Elk jaar staat voor deze wedstrijd een andere provincie centraal. Ten behoeve van de wedstrijd worden workshops op scholen gegeven over het thema 'herdenken'.

3.4 Popunie – High School Music Competition

Het Poëziepaleis zoekt verbindingen met andere kunstvormen. Sinds 2009 is een plek ingeruimd voor een van de winnende bands van de wedstrijd High School Music Competition van de Zuid-Hollandse *Popunie*. Op basis van een gedicht van één van de DMDM-winnaars schrijft de *Popunie* een wedstrijd voor schoolbands uit. En vice versa treden enkele jonge dichters van DMDM op met bands uit de finale van de HSMC tijdens het Eurosonic festival in Groningen.

4. Jonge ambassadeurs van poëzie

Talentontwikkeling is de afgelopen jaren steeds meer een speerpunt geworden. *Het Poëziepaleis* begeleidt ex-winnaars naar mogelijkheden om (digitaal) te publiceren en

op te treden. Twee prachtige initiatieven kwamen recentelijk tot bloei: *de Jonge Dichter des Vaderlands* en *de Kinderdichter*.

4.1 *De Jonge Dichter des Vaderlands* (16-18 jaar)

Eind januari 2012 zal Nederland een *Jonge Dichter des Vaderlands* (JDDV) rijker zijn. Met een knipoog naar de *Dichter des Vaderlands* is sinds dit schooljaar het project JDDV gestart. Het project is bedoeld voor jongeren van 16 tot 18 jaar. Met dit project wil *Het Poëziepaleis* jongeren stimuleren om serieus en ambitieus met poëzie om te gaan. Daarnaast is het een uitstekend middel om poëzie landelijk onder de aandacht te brengen.



De Jonge Dichter des Vaderlands wordt gekozen door een professionele jury en voor twee jaar benoemd. In die periode schrijft hij of zij minstens vier keer per jaar een gedicht naar aanleiding van een actuele gebeurtenis. Ook zijn er optredens tijdens poëzie- en jongerenfestivals. De JDDV krijgt coaching door een professionele dichter en zakelijke begeleiding van *het Poëziepaleis*. Twitter en Facebook worden ingezet als communicatiemiddelen.

4.2 *De Kinderdichter* (10-12 jaar)

Steeds meer gemeenten in Nederland kennen het fenomeen stadsdichter of dorpsdichter. Sinds deze zomer heeft de stad Groningen een eerste eigen Kinderdichter. De werkwijze is nagenoeg hetzelfde als die van de JDDV maar nu betreft het kinderen uit groep 7 en 8 van de basisschool. Gedichten van de Kinderdichter zijn geïnspireerd op de eigen stad, feestdagen of dagelijkse belevenissen op school of in de wijk. Door het instellen van een kinderdichter creëert een gemeente een prachtig instrument om poëzie bij kinderen (en via hen bij een veel breder publiek) onder de aandacht te brengen. Het format van de kinderdichter kan per gemeente worden overgenomen en aangepast.

5. Educatief materiaal

Jaarlijks ontwikkelt *het Poëziepaleis* lesmateriaal voor leerkrachten op basisscholen en docenten in het voortgezet onderwijs, uitgesplitst naar leeftijdscategorieën en school-

niveaus. Het materiaal heeft de vorm van lesbrieven met heldere stappen. Voor een leerkracht of docent is het direct te gebruiken. Vorm en inhoud krijgen evenzeer de nadruk als het plezier in dichten. Nieuwe dichtvormen als rap, clips, sms-gedichten en poëzie op muziek komen daarbij ook aan bod.

Voor het voortgezet onderwijs verscheen in 2010 *De Poëziegids*, ter ere van het 25-jarige jubileum van *Doe Maar Dicht Maar*. *De Poëziegids* inspireert docenten tot het geven van goede en boeiende poëzielessen. Het is een receptenboek, een bladerboek, een ideeënboek, waarin op een hoger abstractieniveau dan de concrete les docenten handvatten krijgen voor goed poëzieonderwijs. De inzichten, ideeën en overwegingen zijn geïllustreerd zijn met lesvoorbeelden en -suggesties. In het kader van de verkiezing van *de Jonge Dichter des Vaderlands* is een korte reeks van drie lesbrieven verschenen.



Alle lesbrieven zijn gratis te downloaden vanaf de website: www.poeziepaleis.nl. Via de website is het ook mogelijk bundels van *Kinderen en Poëzie* en *Doe Maar Dicht Maar* en *De Poëziegids* te bestellen. Vanzelfsprekend biedt de website ook informatie over alle projecten en initiatieven van *het Poëziepaleis*, voor kinderen én jongeren en natuurlijk hun leerkrachten en docenten.

Voor altijd samen

*Er was eens een jongen uit Dussen
Die wilde zijn meisje gaan kussen*

*Een beugel had hij
Een piercing had zij*

En nu komt er niemand meer tussen

(Eva de Bruijn, 13 jaar, Doe Maar Dicht Maar 2010)

Ronde 3

Carolien Krikhaar
Bibliotheek Utrecht
Contact: c.krikhaar@bibliotheekutrecht.nl



***Leeskr8!:* leesbevordering voor de onderbouw van het vmbo**

Onderwijs en openbare bibliotheek hebben een gemeenschappelijk doel: jongeren helpen zich te ontwikkelen tot zelfstandige, evenwichtige volwassenen. Goed kunnen lezen is hiervoor van groot belang!

“Ik lees nooit”, “Ik vind lezen saai”, “Ik hou niet van lezen”, het zijn vaak gehoorde uitspraken van leerlingen uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) die aantonen dat lezen vaak niet tot hun favoriete tijdsbesteding hoort. Na afloop van een les *Leeskr8!* hoort de docent regelmatig andere geluiden: “Er zijn eigenlijk best wel leuke boeken”, “dit boek is minder stom dan ik dacht”. Dat komt omdat *Leeskr8!*:

- erkent dat jongeren ook niet van lezen kunnen houden;
- onder lezen niet alleen het lezen van (dikke) leesboeken verstaat, maar ook informatieve boeken, strips, tijdschriften en kranten. Krashen (2004) pleit eveneens voor die vorm van diversiteit;
- leestips geeft die passen bij de belangstelling van de leerling;
- de docent de mogelijkheid biedt om een les op maat samen te stellen die past bij de klas;
- boeken en tijdschriften in de database heeft opgenomen, die geleend kunnen worden bij de openbare bibliotheek;
- gebruikmaakt van computers: een populair leermiddel bij leerlingen.

Uit het behoefteonderzoek met als titel *Wie leest, heeft de wereld binnen handbereik*, een onderzoek onder vmbo-docenten Nederlands over het bevorderen van lezen, wordt de

volgende aanbeveling gedaan: “Het zou goed zijn als er voor leerlingen (en docenten) een wervende, interactieve website zou zijn met een actueel aanbod van geschikte titels”. *Leeskr8!* voldoet aan die behoefte.

Leeskr8! is ontwikkeld voor leerlingen uit de onderbouw van het vmbo en uit het praktijkonderwijs (13-15 jaar), voor docenten vmbo en praktijkonderwijs en voor educatieve medewerkers van (school)bibliotheken.

De doelstelling van *Leeskr8!* is het vergroten van het leesplezier (van zowel fictie en van non-fictie) bij jongeren, het vergroten van de innerlijke wereld en verbeeldingskracht en het vergroten van de woordenschat.

Onderzoek wijst uit dat vrij lezen bijdraagt aan het vergroten van de woordenschat. Broekhof (2011) vat treffend het onderzoek van Cunningham & Stanovich (1998) samen: “Vrij lezen helpt voor het consolideren, verdiepen en verwerven van woordkennis. Kinderen die gemiddeld een kwartier per dag lezen kunnen hun woordenschat uitbreiden met 1000 woorden per jaar” (14).

Leeskr8! sluit ook aan bij een aantal leerdoelen die zijn geformuleerd in de doorlopende leerlijn taal van het ministerie OCW:

- de leerling kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt;
- de leerling kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid;
- de leerling kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen;
- de leerling herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap;
- de leerling evalueert de tekst met emotieve argumenten;
- de leerling kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen;
- de leerling kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.

Leeskr8! bestaat uit drie producten:

1. een *film* (dvd, 9 minuten), waarin 8 jongeren vertellen wat zij hebben met boeken, lezen en de bibliotheek. De film kan gebruikt worden als ‘warming up’, als inleiding op een gesprek van de docent met de leerlingen over lezen.
2. een *website voor jongeren* (www.leeskr8.nl), met 10 filmpjes over (niet) lezen en een zogenaamde ‘moodmachine’: een spel dat bepaalt welke boeken/tijdschriften bij een bepaalde stemming (mood) passen en dat een boekenlijstje van 5 titels oplevert.
3. een *website voor docenten* (www.leerkr8.leeskr8.nl), met een digitale lesmodule waarmee de docent zelf lessen kan samenstellen of bestaande lessen kan gebruiken.

Daarvoor heeft hij/zij de beschikking over een lijst van meer dan 150 boektitels, verschillende vragen en antwoordvormen. Het schoolbord, het krijtje, het schriftje en de pen zijn vervangen door het toetsenbord en het beeldscherm.

In de lesmodule stelt de docent vragen die de leerlingen, ook met behulp van de computer, moeten beantwoorden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld stemmen op hun favoriete kافت, aangeven waarom ze een boek wel of niet zouden willen lezen of hun mening geven over een boekfragment dat de docent voorleest. De leerling kan het fragment meelesen op het beeldscherm. De docent ontvangt alle reacties en stuurt ze allemaal of deels terug naar de leerlingen, zodat ze vervolgens elkaars reacties kunnen lezen. Leerlingen worden gehoord en gekend in een les *Leeskr8!*. Net dat is belangrijk voor de groep jongeren waarop *Leeskr8!* zich richt.

Docenten ontdekken via *Leeskr8!* de leesvoorkeuren van leerlingen en komen soms via *Leeskr8!* te weten wat er in een klas speelt. Hoe beter docenten kunnen aansluiten bij het referentiekader van leerlingen, hoe eerder een boekentip raak is!

Er zijn kant-en-klare lessen rond het thema ‘vriendschap’, een les met alleen spannende boeken, een les met boeken met feiten en weetjes, een les met alleen ‘makkelijk lezen-boeken’ of een les ‘lekker lezen’, waarin een combinatie van leesboeken, strips, informatieve boeken en tijdschriften aan bod komen. De docent kan *Leeskr8!* ook gebruiken voor de aftrap van een project op school, bijvoorbeeld door een les te maken met geschikte boeken voor *Read2Me* (een voorleeswedstrijd voor brugklassers) of bij de start van *de Jonge Jury*.

In zijn afstudeeronderzoek *Gebruikersonderzoek Leeskr8!* verzamelde Frank ter Marsch ervaringen van enkele gebruikers. Een opsomming van een aantal uitspraken:

- “Handige site bij het helpen kiezen van boeken”
- “Het maakt echt iets los, vooral omdat leerlingen in de film worden aangesproken door hun gelijken in plaats van door een bibliothecaris”
- “Het blijft leuk om te doen”
- “Uitstekend voor het voortgezet onderwijs”
- “Het leesplezier bij mijn leerlingen is toegenomen”
- “Onlangs merkte een leerling op dat een boek lekkerder leest dan van een scherm”
- “In elk *Leeskr8!*-uur wordt tien minuten besteed aan het individueel lezen in het door hun gekozen boek”
- “Soms stellen de leerlingen zelf een les samen”
- “Een prima product dat goed aansluit bij het lesprogramma”

Praktische informatie

Leeskr8! vindt best plaats in een computerlokaal. Bij voorkeur heeft elke leerling een eigen computer of zitten er maximaal twee leerlingen aan een computer. Voor bijvoorbeeld een klas met 28 leerlingen zijn 15 computers nodig: 14 voor de leerlingen plus 1 voor de docent.

Op de computers moet een recent internetbrowser geïnstalleerd zijn. *Javascript* en *Flash* moeten worden ondersteund. Voor de minimale systeemeisen kijkt u op de docentenpagina van www.leeskr8.nl.

Indien de plaatselijke bibliotheek voldoende computers beschikbaar heeft, kan de les ook in de bibliotheek gegeven worden door een bibliothecaris. Informeer bij de bibliotheek/afdeling educatie naar de mogelijkheden. Boeken waar in de les gebruikgemaakt van wordt, kunnen bij openbare bibliotheken geleend worden en vervolgens worden ingezet bij een project of bij vrij lezen.

Prijs dvd: €15. Het gebruik van de lesmodule is gratis. Gebruikers en belangstellenden worden uitgenodigd deel te nemen aan de gebruikersgroep *Leeskr8!* op Bibliotheek 2.0 (zie: www.bibliotheek20.ning.com/group/leeskr8).

Een korte reportage over *Leeskr8!* staat op www.leraar24.nl/video/1906.

Leeskr8! is ontwikkeld door Bibliotheek Rotterdam, Bibliotheek Den Haag, Bibliotheek Utrecht, Openbare Bibliotheek Amsterdam (G4-bibliotheken) en mede mogelijk gemaakt door Provincie Noord-Holland, Provincie Zuid-Holland, Provincie Utrecht, Stichting Lezen en de Vereniging van Openbare Bibliotheken. Advies: SLO.

Referenties

Broekhof, K. (2011). *Meer lezen, beter in taal. Effecten van Lezen op Taalontwikkeling*. Haarlem: Kunst van het Lezen.

Cunningham, A.E. & K.E. Stanovich (1998). "What Reading Does For The Mind". In: *Journal of Direct Instruction*, vol. 1, nr. 2, p. 137-149.

Krashen, S.D. (2004). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Westport, Connecticut/London: Libraries Unlimited.

Meijerink, H.P. (2009). *Referentiekader Taal & Rekenen*. Ministerie van OCW.

Ter Marsch, F. (2011). Gebruikersonderzoek Leeskr8!. Afstudeerscriptie aan de Hogeschool van Amsterdam, opleiding Media, Informatie en Communicatie.

Van Grinsvent, V., L. van der Woud, L. van den Bulk & M. Kouveld (2010). *Wie leest, heeft de wereld binnen handbereik. Behoeftedonderzoek onder vmbo-docenten Nederlands over het bevorderen van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.



Ronde 4

Frank van Dixhoorn (a) & Hubert Slings (b)

(a) NTR Schooltv

(b) Literatuurgeschiedenis.nl

Contact: dixhoorn@tip.nl

hubert@slings.nu

Het verleden dichterbij. Bronnen voor de lessen historische letterkunde

Een les over het Wilhelmus, als voorbeeld. Immers, wie van ons docenten Nederlands zou niet willen werken met een lied dat iedereen heeft gehoord en iedereen op zijn minst kan mee neuriën? Zelfs de dame daar achter in uw 4 havo-klas met die fantasische nagels en die witte *smartphone*, ja, die slikte wel even bij dat shot van Sven Kramer op de hoogste trede van het erepodium en de Nederlandse vlag achter hem die langzaam werd gehesen op de melodie van ons volkslied. Iedereen zal in de les over het Wilhelmus een eigen accent leggen. Deelt u kopieën uit van het krantenknipsel over de Tunesische vader die zijn kinderen alle 15 coupletten uit het hoofd liet leren? Heeft u voor iedereen een exemplaar van de tekst met de eerste letters van elk couplet vetgedrukt om uit te leggen wat ook al weer een acrostichon is? Of ziet u hier een mooie kans om te vertellen over de soldaat die tijdens het beleg van Haarlem (1573) op de stadsmuur dat toen nog gloednieuwe lied zat te zingen of over de Spaanse scherpschutter die dat hoorde en het been van de zanger aan gruzelementen schoot? Welk accent, welke kleur, welk gevoel, het maakt niet uit. U bent gewend om daar in dat lokaal te staan. U weet wat ze nodig hebben. Desnoods past u het aan als u bij binnenkomst merkt dat een schriftelijke overhoring natuurkunde de dames en heren niet in de koude kleren is gaan zitten. U maakt er iets moois en iets goeds van.

Maar u hebt bronnen nodig. Voor het Wilhelmus liefst een complete tekst, de muziek en een fijne kapstok om het verhaal van de ongelukkige zanger uit Haarlem aan op te hangen – laten we zeggen: een krabbel uit het dagboek van een ooggetuige die niet alleen het verhaal geeft, maar die zelfs de eerste maten van de melodie noteert, lang voordat Valerius het hele lied uitschreef. Omdat je niet genoeg van die bronnen kunt hebben en om die bronnen in al hun rijkdom te ontsluiten, is er de website www.literatuurgeschiedenis.nl. Daar vindt u de teksten die u nodig heeft, primair en secundair. Daar zijn de plaatjes uit musea en archieven en daar is ook die dagboeknotitie uit 1573 – zet hem meer dan levensgroot op uw digibord en u zult wenkbrauwen zien fronsen en hoofden naar voren zien komen, want de historische sensatie is ook voor de bezitters van *smartphones* een onweerstaanbaar fenomeen.

Dat is www.literatuurgeschiedenis.nl: bronnen en achtergrondinformatie bijeen, in een overzichtelijk en goed hanteerbare structuur van tijdvakken, schrijvers en thema's – wegwijzers in een gebied waar de een zorgvuldig *highlights* uit selecteert en waar de ander (misschien wel met opzet) in verdwaalt. Veel docenten maken een keuze uit de pagina's op de website en zetten er pakweg 10 tot 15 klaar voor leerlingen uit het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en misschien 5 voor leerlingen uit het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo). Klassen kunnen zich, met behulp van die pagina's, voorbereiden op een toets of ze kunnen (voor een praktische opdracht of een werkstuk) naar believen meer in detail gaan zoeken. Misschien klikken ze van de pagina over het Wilhelmus door naar het Geuzenliedboek en als ze de geest krijgen, vinden ze heus dat gekke melodietje van het Franse spotliedje dat voor de onbekende auteur van het Wilhelmus een inspiratiebron was; het melodietje dat de Spanjaarden kennelijk overal achtervolgde – klinkt het niet heerlijk fris in de uitvoering van Camerata Trajectina (op de cd *De muzikale wereld van Jan Steen*, te vinden bij muziekweb.nl, www.muziekweb.nl/Link/EAX0754)?

Bronnen. Makkelijk te vinden, goed te gebruiken, want u heeft in de tweede fase¹ een druk programma af te werken. We leven in het voortdurende besef dat we ook nog 'de samenvatting' moeten oefenen of dat er ook nog een opdracht 'gericht schrijven' op het programma moet staan. We moeten realistisch zijn. Wat is haalbaar in de lessen historische letterkunde? Naar ons gevoel zijn leerlingen nieuwsgierig te maken naar wat de historische letteren in petto hebben. Ze zullen misschien niet verder komen dan een toerist die twee dagen door het oude centrum van een stad loopt en een kopje koffie drinkt met uitzicht op de kathedraal, maar ze moeten, net zoals die toerist, een hart van steen hebben om niet bevangen te raken door die tastbare geschiedenis en het vreemde gevoel dat de mensen die daar eeuwen geleden baadden of naar de kroeg gin-

¹ De tweede fase wordt in Nederland sinds 1998 als synoniem gebruikt voor de bovenbouw van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) en duurt van het vierde leerjaar tot en met het examenjaar (= het jaar waarin de leerling het Centraal Examen maakt ter afsluiting van een opleiding in het voortgezet onderwijs).

gen heel dichtbij zijn.

De website www.literatuurgeschiedenis.nl biedt de gelegenheid om te dwalen en om een kopje koffie te drinken onder de kerktoeren en biedt uiteraard een reisgids om al die indrukken in een verantwoord kader te plaatsen. Uw leerlingen zullen, naar wij hopen, hun excursie in de oude(re) literatuur afsluiten in de wetenschap dat er nog veel meer te zien en te ontdekken valt en dat het altijd mogelijk is om terug te keren.

Om het gevoel voor een tijd die niet de onze is nog te versterken, zou je hooguit kunnen wensen dat je bewegend beeld hebt, dat je video hebt waarin de camera beweegt en waarin stemmen klinken of muziek speelt, opdat uw leerlingen wel heel direct zouden kunnen voelen hoe de sfeer moet geweest zijn in de jonge Republiek die zich los begon te maken van de Spanjaarden. Een Republiek, waar de mensen liedjes zongen om elkaar aan te moedigen en om door te zetten en vol te houden. In samenwerking met de makers van de website www.literatuurgeschiedenis.nl, heeft NTR Schooltv daarom besloten om in een meerjarige serie 'Literatuurgeschiedenis' de schrijvers van toen aan het woord te laten en door de bril van auteurs en kunstenaars te kijken naar hun bestaan in een wereld die soms zo ver van de onze verwijderd lijkt en soms griezelig dichtbij komt. We zien en horen het Amsterdam van de Tachtigers, we zitten met Nicolaas Beets in de trekschuit, we horen de schrijvers van pamfletten over een komeet die niet langer kan worden uitgelegd als een signaal van de Schepper over op handen zijnde rampspoed. U kijkt met de leerlingen naar (een stukje uit) het programma. U hebt de corresponderende bronnen op www.literatuurgeschiedenis.nl voor het grijpen en u kunt uw eigen route volgen.

In 2011 zijn we terechtgekomen in de lange Gouden Eeuw, die begint met een boekverbranding van ketterse teksten op de Vrijdagmarkt in Gent (1523) en die eindigt met de beestachtige moord op de gebroeders De Witt op het Haagse Binnenhof in het rampjaar 1672. We horen het Wilhelmus en andere geuzenliederen, gezongen op locaties waarover je lekker kunt doorvertellen, we zijn er bij als het schip van Bontekoe ontploft en als de schipbreukelingen een van de scheepsjongens willen gebruiken als nooddrantsoen. We horen de woorden van Bontekoe die altijd begaan is met zijn mensen. We luisteren naar de dichter Oudaen die erbij was toen Johan en Cornelis de Witt werden gelyncht. Ondertussen beweegt de camera over de gruwelijke beelden die Romeyn de Hooghe maakte om die dag te gedenken. We zijn misschien blij dat wij van al dat drama verschoond blijven in onze geordende moderne maatschappij, maar wat zouden we moeten zonder de kunstenaars en de schrijvers die ons er zo onontkoombaar mee confronteren?

Referenties

Literatuurgeschiedenis.nl.

(online raadpleegbaar op www.literatuurgeschiedenis.nl).

Schooltv.nl.

(online raadpleegbaar op www.schooltv.nl/literatuurgeschiedenis_docent).

Ronde 4

Peter Vandamme

VSKO – DPB Gent SO

Contact: peter.vandamme@vsko.be

Uitdagende literatuurlessen

1. Inleiding – Naar de Ventoux

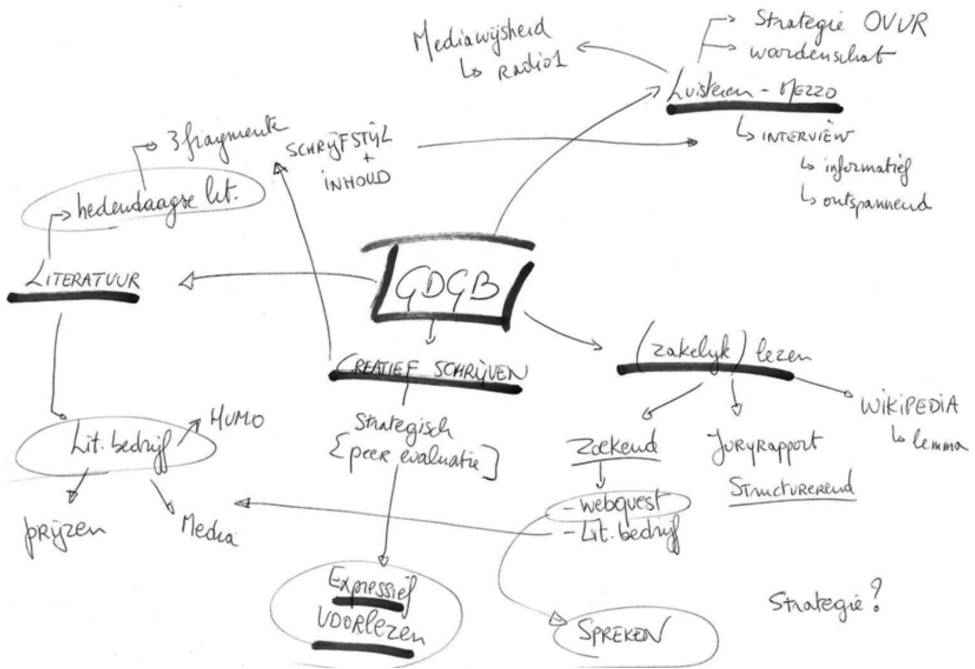
In volle *midlifecrisis* ga ik, samen met een heleboel leeftijdsgenoten, een uitdaging aan. Ik koop een racefiets en modieuze fietskledij en ik volg een trainingsschema dat mij voorbereidt op een tocht naar de top van de kale berg. Televisiesterren, sportvedetten en politici die veranderen van zender, ploeg of partij hebben het steevast over een nieuwe uitdaging die ze willen aangaan.

In een leesbevorderingsproject van Stichting Lezen dagen bekende Vlamingen de leerlingen uit om een aantal boeken te lezen. ‘De weddenschap’ is een succes: leerlingen spiegelen zich aan hun idolen en gaan de uitdaging aan...

Het woord ‘uitdaging’ nestelt zich in mijn gedachten. Ik begin te broeden op manieren om mijn leerlingen uit te dagen en ik voel hoe de eindtermen en de leerplannen mij als leerkracht uitdagen. In mijn uiteenzetting stel ik twee literatuurlessen voor. De uitgangspunten en de uitwerking van de lessen hang ik allemaal op aan de kapstop ‘UITDAGING’.

2. Les 1 - *Godverdomse dagen op een godverdomse bol* – Dimitri Verhulst

Het leerplan Nederlands wil dat de leerkracht lessen geeft/ontwikkelt waarin de drie componenten van het leerplan – ‘taalvaardigheid’, ‘taalbeschouwing’ en ‘literatuur’ – geïntegreerd aangeboden worden. Na lectuur van het uitdagende boek, *Godverdomse dagen op een godverdomse bol*, van Dimitri Verhulst besluit ik om een lessenreeks te maken waarin ik zoveel mogelijk elementen uit het leerplan probeer te integreren. De *mindmap* bij de tekst biedt de lezer inkijk in mijn hoofd en geeft zo een idee van de elementen die in de lessenreeks aan bod komen.



Afbeelding 1: Mindmap.

3. Les 2 – Op zoek naar poëziekenners.

Op een zonnige vrijdagmiddag in februari projecteer ik, als afsluiter van een les rond poëzie, het prachtige gedicht *Februarizon* van Paul Rodenko. Het gedicht staat op een site tussen karamellenverzen van onbekende Nederlanders. Ik klik op een aantal van die gedichten en vertel mijn leerlingen dat de gedichten weinig voorstellen in vergelijking met het grote *Februarizon*. Op dat moment neemt een leerling het woord en vertelt hij mij oprecht dat hij geen verschil in kwaliteit ziet tussen de gedichten. Het is een klas met bètawetenschappers en een andere leerling stelt voor om een experiment te starten en gewoon te testen of we het verschil in kwaliteit kunnen aantonen. Wanneer ik die namiddag naar huis fiets – in fietskledij en met de racefiets – begint het idee voor het poëzieproject te rijpen.

EEN MOOI DUO – GEDICHTEN FREAKS & HANS LODEIZEN

Ballet van een verloren ziel

Ze sprak over rozen
maar noemde het bloesem
in haar hart

Ze kwam snel, ze ging snel
dat is hoe zij leeft
en nu ben ik terug bij af

Ze neemt, neemt, neemt
maar geeft mij nooit eens wat
Ik zou voor haar sterven
maar dat doe ik niet
want dat vind ze laf

'Een lege postbode verdrinkt op de landweg'

het is verdormd al weer haast herfst
en mijn vermoeid lichaam dat geen honing kent
lichaam zwak boven mate en gespleten
het is een oud huis als in Greenwich Village

de bomen staan haastig in te pakken
hun bladeren gaan in de koffers van de grond
de wind is een gezwinde sleutel
en over het deksel legt zij een kleed van wolken

de vensters van mijn lichaam zijn blind
en bij het haardvuur van mijn dromen zie ik
de dagen als vlammen boompje verwisselen
en weggaan in een oude stam van het huis

Afbeelding 2: Een mooi duo – Gedichten freaks & Hans Lodeizen.

In het project leggen we een aantal internetgedichten naast gedichten uit de canon. De auteur staat niet vermeld en alle gedichten krijgen een neutraal lettertype. Gewapend met een poëziekijswijzer en enkele Wikipedia-lemma's lezen en bestuderen de leerlingen de gedichtenduo's. De uitdaging? Wie krijgt de titel van poëziekenner? De leerlingen moeten telkens bepalen welk gedicht de meeste literaire waarde heeft. Alle gegevens komen in een Excel-document en aan het einde van de lessenreeks verschijnen de poëziekenners op het scherm. Ondertussen zijn de leerlingen twee uur lang met de gedichten in gesprek geweest en hebben ze een dertigtal 'goede' gedichten aandachtig gelezen.

Beide lessenreeksen pas ik nu al enkele jaren met succes toe in verschillende klassen van het Vrij Technisch Instituut Sint-Laurentius in Lokeren, een school voor leerlingen die een technische of beroepsopleiding volgen.

Al het materiaal dat ik in mijn workshop op de HSN-conferentie voorstel, is ook online beschikbaar op www.dagvandepoezie.be.

Ronde 5

Marieke Verhoeven
Stichting CPNB
Contact: via f.coenen@cpnb.nl

***Kinderboekenweek*. Een nationaal feest!**

1. Inleiding

Pure magie, dat is het moment waarop een kind voor het eerst letters met elkaar versmeedt tot een woord dat hij begrijpt. En de magie houdt aan vanaf het moment dat de nieuw geboren lezer de werelden in boeken gaat ontdekken. De verwondering, het plezier dat lezen met zich mee kan brengen, dat is wat de *Kinderboekenweek* alle kinderen op de basisschool gunt. Al 57 jaar lang.

Ooit is de *Kinderboekenweek*, die overigens 11 dagen duurt, opgericht door uitgevers en boekverkopers. Zij realiseerden zich dat alleen kinderen die de lol van het lezen inzien toekomstige boekbezitters zijn. Vanaf het eerste begin werd de leesbevorderingscampagne enthousiast ondersteund door de openbare bibliotheek, met zijn 2 miljoen jeugdleden dé leesmotor van Nederland. Het basisonderwijs volgde op de voet. Tegenwoordig kent de *Kinderboekenweek* een onwaarschijnlijk hoge participatie: van de ruim 6800 scholen doet circa 90-95% mee aan de *Kinderboekenweek*.

Wat is dat dan die *Kinderboekenweek*? Het zijn de duizenden activiteiten die georganiseerd worden door scholen (ca. 7000), bibliotheken (ca. 1100) en boekhandelaren (ca. 1200). Al die inspanningen samen vormen het nationale kinderboekenfeest.

2. In vogelvlucht over het kinderboekenlandschap

Hoe staat het er nu voor in kinderboekenland? Enkele cijfers: in Nederland is 1 boek op de 5 boeken die worden verkocht een kinderboek. In Vlaanderen, Duitsland, Zweden en Frankrijk is sprake van een gelijkaardige situatie. Het kan echter ook anders: in Portugal is maar liefst 1 op de 2,5 boeken een kinderboek. In Nederland is 50% van het aantal kinderboeken fictie en dan spreek je over meer dan 1000 verschillende boektitels. 14% is informatief (307 titels) en 11% is een prentenboek (237 titels). In 2010 ging het goed met de boekenverkoop. De *Kinderboekenweek* scoorde zelfs hoger dan Sinterklaas.

Volgens GfK Retail & Technology Benelux B.V zijn de best verkochte kinderboeken van 2010:

1. *Hoe overleef ik mijn vader (en hij mij)* – Francine Oomen (75.000-100.000 verkochte exemplaren);
2. *Fantasia* – Geronimo Stilton (40.000-50.000 verkochte exemplaren);
3. *Rupsje Nooitgenoeg* – Eric Carle (30.000-40.000 verkochte exemplaren);
4. *Dat heb ik weer deel 3* – Carry Slee (30.000-40.000 verkochte exemplaren);
5. *De griezels* – Roald Dahl (30.000-40.000 verkochte exemplaren);
6. *Klieder, klodder, klaar* – Vivian den Hollander (30.000-40.000 verkochte exemplaren);
7. *Pluk van de Petteflet* – Annie M.G. Schmidt (30.000-40.000 verkochte exemplaren);
8. *Jip en Janneke* – Annie M.G. Schmidt (minder dan 30.000 verkochte exemplaren);
9. *Fantasia V* – Geronimo Stilton (minder dan 30.000 verkochte exemplaren);
10. *Weerwolfbende* – Paul van Loon (minder dan 30.000 verkochte exemplaren).

Onderwijzers zullen niet verbaasd zijn over dat lijstje, aangezien veel boeken die op het lijstje staan eveneens terug te vinden zijn in de leesvoorkeuren van kinderen op school (Stichting Lezen 2010). Dat geldt ook voor klassiekers van Annie M.G. Schmidt. Op school komen daar ook de boeken van Jan Terlouw, Thea Beckman, Chris van Abcoude, Astrid Lindgren, Dick Laan en natuurlijk niet te vergeten, Roald Dahl, bij.

De verdeling ‘fictie’ en ‘informatief’ is terug te zien in de uitleencijfers van de bibliotheek: 1 op de 5 uitgeleende boeken is informatief. Het merendeel betreft fictie, dus echte leesboeken. Het aantal jeugdleden is in de periode 1999-2009, in tegenstelling tot het aantal volwassen leden, gestegen met 1,3%. In totaal zijn meer dan 2 miljoen jongeren (tot 18 jaar) gratis lid. Gemiddeld leent een kind 22 boeken per jaar. Dat aantal is gemeten in 2010 en is, in vergelijking met 1999, met 24% gedaald (in 1999 leende een kind 29 boeken per jaar). Dat kan verklaard worden doordat het boek er in de vrijetijdsbesteding van jongeren geduchte concurrenten bijgekregen heeft: het internet en het *gamen*. Dat bevestigt de urgentie om het (voor)lezen continue onder de aandacht te brengen.

3. Wat hebben docenten aan de *Kinderboekenweek*?

Onderzoek heeft uitgewezen dat de *Kinderboekenweek* voor veel docenten een bron van inspiratie is: het jaarlijks wisselende thema (dit jaar is het thema ‘Superhelden’ – over dapper durven zijn) brengt een heel nieuw spectrum aan boektitels naar voren. Voor de onder-, midden- en bovenbouw, maar ook voor peuters en kleuters, is dat spectrum inzichtelijk gemaakt in de ‘Kinderboekenmolen’ (6 tot 12 jaar) en de

‘Voorleesgids’ (0-6 jaar). Het thema geeft docenten de mogelijkheid om andere boeken onder de aandacht te brengen dan de *usual suspects* van de laatste jaren, zoals Paul van Loon, Francien Oomen en tegenwoordig Geronimo Stilton. De jaarlijks uitgereikte kinderboekprijzen *Griffels* en *Penselen* wijzen de weg in het segment van kwaliteitsvolle kinderboeken. Het blijkt dat docenten vaak het *Kinderboekenweek*geschenk gebruiken als voorleesboek. Het gaat dan niet alleen om de recente werken, maar ook om de oudere werken. De speciaal ontwikkelde lessuggesties worden als een makkelijke leidraad gezien.

Het thema van de *Kinderboekenweek* is een handige kapstok waaraan allerlei educatieve activiteiten kunnen worden opgehangen. Activiteiten die je op school kunt organiseren, maar die je ook in de bibliotheek en boekhandel kunt volgen. Juist die speelse activiteiten zijn zo belangrijk om lezen en plezier in de leesbeleving aan elkaar te koppelen. Alleen door een positieve leeservaring blijven kinderen gemotiveerd om te lezen. Daarin is de bibliotheek, met kennis, collectie en facilitaire mogelijkheden, een onmisbare partner voor de school, maar ook de boekhandel kan in dat opzicht veel betekenen.

4. Conclusie

Het nationale festijn *Kinderboekenweek* is bij uitstek de aanleiding voor docenten, bibliothecarissen en boekverkopers om zich samen sterk te maken om het leesplezier uit te dragen voor de toekomstige generatie lezers. Elk jaar zijn er opnieuw kinderen die thuis enthousiast hardop hun eerste woorden lezen. Elk jaar zijn er dus kinderen die de stimulans verdienen om zich boeken en alles wat je daarin kunt ontdekken eigen te maken. De *Kinderboekenweek* slaagt hier in, maar laten we dat succes nooit vanzelfsprekend vinden.

Referenties

La Roi, T. (2010). *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste ... boek!* Amsterdam: Stichting Lezen.

Ulrik De Roover & Frederik De Ridder
College van de Paters Jozefieten Melle
Contact: ulrikderoover@hotmail.com
deridderfrederik@hotmail.com

Inleiding tot enkele literaire stijlstromingen vanuit de beeldcultuur

1. Opzet

Leerlingen wegwijs maken in literaire stijlstromingen is geen evidente opdracht. Lezen is nu eenmaal niet het favoriete tijdverdrijf van jongeren en inzicht krijgen in stijlstromingen wordt alsmaar moeilijker door de thematische aanpak van het onderwijs. Toch leek het ons mogelijk om jongeren vanuit hun leefwereld bewust te maken van enkele stijlstromingen. We verzamelden tal van voorbeelden uit de hedendaagse beeldcultuur (muziekclips, foto's, televisieseries, reclamebeelden...) om via laagdrempelige opdrachten de leerlingen van de tweede of derde graad van het algemeen secundair onderwijs (aso), het technisch secundair onderwijs (tso) en het beroepssecundair onderwijs (bso) mee te nemen op de stromingen van het realisme, de romantiek of het surrealisme.

2. Vertrekpunt

Het vertrekpunt van de lessenreeks zijn drie iconische schilderijen uit de drie stromingen die we behandelen:

- het *realisme*: 'De Steenkappers' van Courbet;
- de *romantiek*: 'De vrijheid leidt het volk' van Delacroix;
- het *surrealisme*: 'La Goconde' van Magritte.

Nadat de hoofdpersonages uit de schilderijen het werk kort geschetst hebben in tijd en ruimte, stellen ze de leerlingen enkele eenvoudige vragen. Via deze oefening leren de leerlingen op een inductieve manier de verschillen tussen de drie werken. In een volgende opdracht bedenken ze zelf een naam voor de stromingen. De leerkracht onthult vervolgens de ware namen van de stromingen en overloopt de voornaamste kenmerken van elke stijlstroming. Aan de hand van een wegwijzer kunnen de leerlingen dan negen andere schilderijen bij de juiste stroming plaatsen. Aan het einde van de boven-

genoemde inleidende opdrachten krijgen de leerlingen drie hedendaagse werken te zien. Ondanks hun recente ontstaan, verwijzen de werken naar de drie klassieke stijlstromingen: het zijn immers voorbeelden uit het *nieuw-realisme*, de *nieuw-romantiek* en het *nieuw-surrealisme*.

Deze opdracht wordt aangebracht om aan te geven dat de stijlstromingen ook vandaag de dag kunstenaars blijven inspireren en vormt de brug naar de opdrachten rond de hedendaagse beeldcultuur.

3. Literatuur

In een volgende fase maken we de leerlingen duidelijk dat een stijlstroming veel meer is dan een manier van schilderen. De leerlingen ontdekken dat een bepaalde manier van denken ook tot uiting komt in de literatuur, de bouwkunst, de muziek... Eerst focussen we op de literatuur uit de drie stromingen. Dat doen we aan de hand van enkele 'klassieke' gedichten. Leerlingen haken vaak af als ze gedichten moeten analyseren, maar dat is net wat we proberen te vermijden. Na het lezen of beluisteren van de gedichten moeten de leerlingen enkel de zelfstandige naamwoorden uit de gedichten rond een woordspin verzamelen. Die zelfstandige naamwoorden houden verband met elkaar en leiden hen naar een bepaalde stijlstroming.

4. Popmuziek

Tot zo ver de klassieke media om stijlstromingen aan te brengen (schilderkunst en literatuur). In het volgende deel focussen we op de hedendaagse (beeld-)cultuur. We vertrekken hierbij van drie populaire artiesten: Lady Gaga, Bart Peeters en Florence Welsh en bombarderen hen tot erfgenamen van een stijlstroming. Via uiteenlopende opdrachten ontdekken de leerlingen welke popster welke stijlstroming vertegenwoordigt. Hierbij focussen we ook op de verschillende vaardigheden: de leerlingen schrijven een brief aan Lady Gaga, luisteren en kijken naar muziekclips en verwoorden hun bevindingen. Vanuit de muziek leggen we via een aantal opdrachten de link naar andere beeldende kunsten: de fotografie, de reclame en de televisie.

5. Een digitale zender

Het laatste deel van deze lessenreeks bestaat uit een groepsopdracht. Per twee of drie bedenken de leerlingen een nieuwe digitale zender. Die zender is geïnspireerd op een stijlstroming die aan bod kwam in één van de vorige lessen. Concreet richten ze een romantische of een surrealistische zender op en stellen ze die aan de klas voor. Ze

bedenken daarbij een originele naam en een logo voor de zender. De spreekoefening zelf bestaat uit een stukje waarin een omroep(st)er de kijkers welkom heet en de zender kort toelicht. Vervolgens brengen de leerlingen een nieuwsuitzending. Ze vullen die in door enkele bestaande nieuwsberichten te herschrijven. Ten slotte maken ze een cultureel programma waarin ze de kijker enkele surrealistische of romantische tips meegeven. Dat kunnen muziekclips, films of boeken zijn die aansluiten bij de gekozen stromingen, maar ook televisieprogramma's, modetrends of tentoonstellingen kunnen daar een plaatsje in vinden.

6. Besluit

Via deze uiteenlopende laagdrempelige oefeningen en vertrekkende vanuit de (heden-daagse) beeldcultuur hopen we de leerlingen enkele 'klassieke' stijlstromingen bij te brengen en willen we hen de link met veel hedendaagse cultuurproducten aantonen.

Ronde 7

Peter Schoenaerts

Taaluniecentrum NVT / theatergroep Fast Forward

Contact: pschoenaerts@taaluniecentrum-nvt.org

Dramatische expressie in de Nt2-klas

1. Inleiding

In Nederland en België volgen tienduizenden laag- en hoggeschoolde anderstalige studenten Nederlandse les. Toch valt op cultureel gebied relatief weinig te beleven voor wie nog niet veel Nederlands kent. Anderstalige studenten vinden boeken, films of theater in het Nederlands dikwijls te moeilijk. Niet alleen beginners, maar ook gevorderden kennen de taal meestal nog niet goed genoeg om alles te kunnen begrijpen. En dat vinden ze vaak frustrerend, want ze willen alles 'verstaan'. Daarom wilden enkele docenten van het Instituut voor Levende Talen van de K.U. Leuven voor deze 'vergeten' groep iets creëren: theater op hun maat. Ze sloegen in 2001 de handen in elkaar met toneelvereniging *Fast Forward* en nu – tien jaar later – hebben al ongeveer 50.000 studenten Nederlands een van onze theaterproducties gezien. *Fast Forward* speelde al in België, Nederland, Indonesië, Frankrijk, Polen, Spanje, het Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten. De toneelgroep werd eind 2006 bovendien bekroond met de Marga Klompé Prijs voor hun belangrijke maatschappelijke bijdrage en integratiebevorderend werk.

2. Educatieve waarde van toneel en poëzie voor anderstaligen

Zelden leren anderstaligen het Nederlands om affectieve redenen of omdat onze taal een internationale cultuurtaal is. Daardoor ontstaat al vanaf het prille begin van hun studie een drempel waar veel studenten maar met moeite overheen raken. Uit onderzoek blijkt trouwens dat sommige anderstaligen het Nederlands nauwelijks gebruiken in hun vrije tijd, in vriendschapsrelaties en in het kader van ontspanning en cultuur. Voor veel anderstalige volwassenen zijn de redenen om het Nederlands te leren in essentie functioneel: ze hebben het nodig voor hun werk of opleiding, om officiële documenten te begrijpen, voor de opvoeding van de kinderen...

In de eerste plaats wil *Fast Forward* anderstaligen motiveren en stimuleren in hun studie van het Nederlands. Die taal beschouwen veel studenten als een ‘vak’, een te studeren, klasgebonden materie: grammaticaregels en woordenlijstjes. De studenten moeten van dat idee af. Nederlands kan buiten de klas namelijk ook verstaanbaar zijn en het kan bovendien grappig, ontroerend en poëtisch zijn. Naar het theater gaan of een workshop bijwonen, moet gewoon iets leuks zijn, waar geen verplichting of huiswerk – daar heb je die klassituatie weer! – aan te pas komt. Een gezellig Nederlandstalig avondje uit naar het theater kan voor een verrassend inzicht zorgen: “Hé, Nederlands is leuk!” Een dergelijke ervaring verhoogt in belangrijke mate de affectieve waarde of ‘knuffelwaarde’ van het Nederlands voor de Nt2-student, waardoor zijn intrinsieke motivatie wordt gestimuleerd.

In de tweede plaats wil *Fast Forward* anderstaligen in contact brengen met het rijke culturele aanbod in ons taalgebied. Door hen aan te moedigen om aan het culturele leven deel te nemen, help je ze integreren. Velen van ons doelpubliek zijn namelijk nog nooit in een cultuurcentrum of theater geweest: omdat ze het niet kennen, omdat ze denken dat het niks voor hen is, omdat hun Nederlands nog niet goed genoeg is of omdat ze niet durven. Via onze toneelstukken en workshops proberen we anderstaligen aan te moedigen om ook die drempel te overwinnen.

3. De workshop

Veel docenten Nederlands vragen *Fast Forward* geregeld om hulp: ze willen graag ‘iets’ met drama of poëzie doen in de klas. In deze workshop op de HSN-conferentie komen een aantal taal- en toneelspelletjes aan bod die elke enthousiaste taaldocent zelf kan spelen in de klas. De fantasievolle en creatieve activiteiten die aan bod zullen komen, kunnen de groepssfeer bevorderen, zijn handig om woordenschat te herhalen of om beter te leren communiceren en zorgen bovenal voor plezier in de klas. We staan even stil bij de educatieve waarde en de ‘regels’ van een goed spel en er worden uiteraard spelletjes gespeeld. We bekijken vervolgens de verschillende mogelijkheden van dra-

matisch tekstmateriaal: aan de hand van gedichten, rollenspelen en scènes uit toneelstukken leren we waar je op moet letten als je zelf korte scènes of hele toneelstukken wilt gaan spelen met studenten Nederlands. De docent hoeft zelf geen groot acteur of regisseur te zijn; met ons materiaal kan elke enthousiaste docent aan de slag.

Een aantal ideeën voor de spelletjes die we zullen spelen, komen voor een groot stuk van de Amerikaanse actrice Viola Spolin, de goeroe van het improvisatietheater die voor educatieve doeleinden vele spelletjes zelf heeft bedacht. Twee zeer handige boeken van haar zijn: *Theater games for the classroom. A teacher's handbook* (1986) en *Improvisation for the theater* (1999).

4. Conclusie

Drama en poëzie kunnen een bijzondere rol spelen in het Nt2-onderwijs. Zowel naar theater gaan kijken, poëzie lezen of dramatiseren als toneelspelletjes spelen in de klas kan stimulerend en motiverend werken bij studenten. Bij het lezen van gedichten krijgt de samenleving bijvoorbeeld meer achtergrond en betekenis. En naar toneel kijken in een theater lijkt iets passiefs, maar het is erg belangrijk vanwege de ‘emotionele’ band die daardoor met de Nederlandse taal ontstaat: de cursist beseft dat hij best in staat is om langere conversaties in het Nederlands te volgen, amuseert zich en voelt zich aangesproken. Bovendien krijgt de cursist ook het gevoel dat hij echt deelneemt aan het Nederlandstalige culturele leven.

De stap om in de klas zelf toneel te gaan spelen of om gedichten tot leven te brengen, is niet zo groot. Een beetje voorbereiding van de docent zorgt voor een leuke les waarbij ‘communicatie’ en plezier in de klas centraal staan. Ik hoop dat elke taaldocent het eens probeert!

Referenties

- Decavele A., H. Van Loo & P. Schoenaerts (2009). *Als ik jou. Poëzie voor anderstaligen*. Antwerpen: Garant Uitgeverij.
- Lightbown, P.M. & N. Spada (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Spolin, V. (1986). *Theater Games for the Classroom: A Teacher's Handbook*. New York: Northwestern University Press.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the theater. A handbook for teaching and directing techniques*. New York: North Western University Press.

- Schoenaerts P. (2002). *Meer is altijd beter. Een komedie voor anderstaligen*. Leuven: Acco.
- Schoenaerts P. (2003). 'Meer is altijd beter. Het eerste Nederlandstalige toneelstuk voor anderstaligen'. In: A. Van Avermaet, W. Vande Walle & H. Coppens (red.). *Leven in taal, bijdragen tot de vreemde-talendidactiek*. Leuven: ILT.
- Schoenaerts P. (2010). *Romeo en Julia. Drama in de NT2-klas*. Leuven: Acco.
- Schoenaerts P. & H. Van Loo (2008). *Thematische Woordenschat Nederlands voor Anderstaligen*. Almere: Intertaal.

Ronde 8

Rune Buerman (a) & Peter van Duijvenboden (b)

(a) Stichting Lezen Vlaanderen

(b) Stichting Lezen Nederland

Contact: runebuerman@stichtinglezen.be

pvanduijvenboden@lezen.nl

“Ik ga nu meer boeken lezen”. De Weddenschap: een leesbevorderingscampagne van Stichting Lezen Vlaanderen en Nederland

1. Inleiding

Stichting Lezen Vlaanderen en Stichting Lezen Nederland werken aan het verbeteren van de leescultuur en het leesklimaat. Met diverse projecten doen zij aan leesbevordering en literatuureducatie. Met de leescampagne *De Weddenschap* richten ze hun pijlen op aarzelande lezers van 15 en 16 jaar uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) (Nederland) en technisch secundair (tso) en beroepssecundair onderwijs (bso) (Vlaanderen). Drie bekende Vlamingen/Nederlanders dagen hen uit om drie boeken te lezen in zes maanden tijd.

2. Reader development

Stichting Lezen wil met *De Weddenschap* het imago van boeken en lezen verbeteren en van lezen een alternatief maken dat kan concurreren met andere vrijetijdsbestedingen bij een doelgroep die doorgaans niet gemakkelijk tot lezen komt. Het fundament van *De Weddenschap* gaat terug op *reader development*, een leesbevorderingsmethode die de

lezer en zijn belevingswereld – en niet het boek of de auteur – centraal stelt. Het is niet van belang welk boek iemand leest, want binnen het kader van *reader development* is geen enkel boek goed of slecht. Enkel de leeservaring telt: die kan tegenvallen of meezitten. Het draait erom mensen zoveel mogelijk positieve leeservaringen te bezorgen. Een boek vinden dat perfect bij een aarzelende lezer past, kan het makkelijkste als je inzicht hebt in zijn (lezers)persoonlijkheid. Wat een boek oproept, hangt niet alleen af van het boek, maar vooral ook van wie het leest. De persoonlijke achtergrond van de lezer, waar hij van houdt in zijn vrije tijd, zijn stemming tijdens het lezen, al die elementen bepalen of een boek een positieve leeservaring oplevert of niet.

Binnen *reader development* omarmen leesbevorderaars alle potentiële lezers en alles wat ze lezen. Maar niet-overtuigde lezers nestelen zich al gauw in eenzelfde genre of in het werk van eenzelfde auteur. Daarom hebben leerkrachten, bibliotheekmedewerkers en andere leesbevorderaars de taak om hen uit die veilige leesomgeving te halen. Je boekt de beste resultaten als je hen iets nieuws laat ontdekken dat voldoende aansluit bij wat vertrouwd is. Bij wat ze al lezen bijvoorbeeld, of bij hun andere interesses, als ze helemaal niets lezen. Dat impliceert natuurlijk dat je als leesbevorderaar goed op de hoogte moet zijn van het boekenaanbod. Omdat het onmogelijk is om een overzicht te hebben van alles wat uitgegeven wordt, kunnen leesbevorderaars terecht op sites zoals www.boekenzoeker.org en www.leeskr8.nl die leestips geven op basis van interesses.

Reader development stopt niet bij het vinden van een gepast boek. Stichting Lezen wil ook graag het imago van boeken en lezen aanpakken. Zo kan lezen een vanzelfsprekende plek krijgen naast andere vrijetijdsbestedingen. Dat gebeurt door boeken in een verrassende en aantrekkelijke context te plaatsen. In Vlaanderen doet Stichting Lezen dat o.a. met de *Jeugdboekenweek* en met de *Kinder- en Jeugdjury* en in Nederland zijn de *Nationale Voorleeswedstrijd* en de *Jonge Jury* daar goede voorbeelden van. Onlangs werd in Nederland een volledig nieuwe leesbevorderingscampagne gelanceerd: de Vlaamse variant van *De Weddenschap*.

3. De Weddenschap.be en nl

Voor *De Weddenschap* liet Stichting Lezen zich inspireren door de *Six Book Challenge* van de Reading Agency (zie: www.readingagency.org.uk en www.sixbookchallenge.org.uk), een Britse leesbevorderingsorganisatie. In 2008 lanceerden zij een eerste editie van de *Six Book Challenge*. Toen lieten meer dan 7000 Britten zich door Mike Gayle – een populaire *ladlit*-auteur – uitdagen om zes boeken te lezen. De Reading Agency mikte op een volwassen publiek van laaggeletterden. Er werden zogenaamde *QuickReads* (zie: www.quickreads.org.uk) ingezet, een speciale reeks boeken in eenvoudig Engels, met leesdagboekjes waarin de deelnemers kort hun leeservaringen konden noteren.

In overleg met de Reading Agency vertaalde Stichting Lezen Vlaanderen het Britse concept naar een publiek van vijftienplussers uit het bso en het tso. Vertrekkend vanuit de leefwereld van die jongeren werd gekozen voor drie bekende Vlamingen als gezicht van de campagne. Om de campagne bekend te maken bij het beoogde publiek konden bibliotheekmedewerkers en leerkrachten gratis affiches en brochures bestellen. Daarin stond een interview met elk van de bekende Vlamingen en werden de boeken die zij uitkozen voor *De Weddenschap* kort voorgesteld. Elke leerling die daarop besloot *De Weddenschap* aan te gaan, kon zich registreren op www.deweddenschap.be. Op de website konden ze filmpjes bekijken waarin de bekende Vlamingen zichzelf en hun boeken voorstellen. Verder konden leerlingen op de website de gelezen boeken ingeven en becommentariëren. Deelnemers die in *De Weddenschap* slaagden, maakten ook automatisch kans op een prijs.

De Weddenschap draait inmiddels al drie jaar met succes in Vlaanderen. In navolging van dat initiatief is Stichting Lezen Nederland afgelopen september van start gegaan met de eerste editie. Niet alleen veel openbare bibliotheken en vmbo-scholen hebben belangstelling getoond, ook scholen voor praktijkonderwijs en scholen voor middelbaar beroepsonderwijs (mbo) hebben de leescampagne ingezet.

Met de campagne wil Stichting Lezen aantonen dat er voor iedereen een boek is dat bij hem of haar past, dus ook bij aarzelende lezers. Omdat men binnen de *reader development*-beweging een positieve leeservaring vooropstelt – niet wat men leest, maar dat men leest is belangrijk – werd er bewust voor gekozen om deelnemers aan *De Weddenschap* vrij te laten in hun boekenkeuze. Hetzelfde gold voor de drie bekende Vlamingen en Nederlanders: zij kozen uit een lijst met titels een aantal boeken, gebaseerd wat volgens de boekenzoeker het beste bij hun persoonlijkheid en interesses past.

4. De Weddenschap in cijfers

Na het eerste jaar onderzocht Els De Waegeneer voor Stichting Lezen Vlaanderen *De Weddenschap* op het profiel en leesgedrag van de deelnemers. Bij het afsluiten van *De Weddenschap* hadden zich op www.deweddenschap.be 3839 deelnemers geregistreerd met de intentie om drie boeken te lezen. Van die registraties waren 62% meisjes en 38% jongens. Enerzijds bevestigt dat het beeld dat meisjes meer bereid zijn tot lezen, anderzijds kan dat ook te maken hebben met de samenstelling van de deelnemende klassen. Samen lazen de deelnemende jongens en meisjes 6806 boeken. Van alle deelnemers nam 75% deel in klasverband; 25% ging de uitdaging op individuele basis aan. De individuele deelnemers zijn doorgaans de leerlingen die al de gewoonte hebben om boeken te lezen. Bovendien zijn ze overwegend vrouwelijk. Vooral in klasverband worden heel wat aarzelende lezers aangesproken. De motiverende kracht die uitgaat van de leerkracht bij deelname aan *De Weddenschap* is dus van groot belang voor het succesvol voltooien van de opdracht.

Voor 28% van de deelnemers bleef *De Weddenschap* dode letter. Zij slaagden er niet in om minstens één boek te lezen. Daar kunnen verschillende redenen voor zijn. Zo kan de campagne klassikaal zijn voorgesteld en kan sprake zijn geweest van een klassikale aanmelding, maar is de aandacht voor de campagne later in het jaar achterwege gebleven, waardoor *De Weddenschap* in de vergetelheid is geraakt. Leerlingen kunnen ook ontmoedigd zijn geraakt door het aantal boeken dat ze moeten lezen of door de tijds-panne van zes maanden waarin ze de boeken moeten lezen.

72% las minstens één boek; de helft daarvan – voornamelijk meisjes – slaagde in *De Weddenschap* en las drie boeken op zes maanden tijd. Enerzijds blijft het zaak om bij volgende edities naar manieren te zoeken om het slaagpercentage te verhogen. Anderzijds is het geen onaardig resultaat als je bedenkt dat leerlingen uit het beroeps-onderwijs volgens de leerplannen Nederlands en Project Algemene Vakken (PAV) niet eens verplicht zijn om een boek te lezen.

Bij de deelnemers die drie boeken lazen, werd gepeild naar het leesgedrag vóór en na *De Weddenschap*. Globaal gezien kan gesteld worden dat iets meer dan de helft van de deelnemers niet de gewoonte heeft om boeken te lezen en dat een aanzienlijk deel van de doelgroep van aarzelende lezers wordt aangesproken door de campagne. Leerlingen die de uitdaging tot een goed einde hebben gebracht, hebben *De Weddenschap* als een leuke opdracht en gemakkelijke klus ervaren. Slechts 10% vond de opdracht saai of vond de uitdaging na afloop te moeilijk. Hierbij valt op dat voornamelijk jongens minder enthousiast zijn over *De Weddenschap*. Maar liefst 69% van de deelnemers is vastberaden om in de toekomst boeken te blijven lezen. Daarnaast overweegt 26% van de leerlingen om vaker boeken te lezen, terwijl slechts 5% denkt dat niet te doen. Die 5% stemt qua aantal precies overeen met het percentage deelnemers dat vóór *De Weddenschap* aangeeft nooit te lezen. Dat betekent dat de meerderheid van de aarzelende lezers de leesmicrobe te pakken heeft gekregen of op zijn minst overweegt om vaker boeken te gaan lezen. Verstokte niet-lezers worden echter niet overtuigd door *De Weddenschap*.

Harde cijfers zijn er in Nederland nog niet. Alle vmbo-scholen hebben in juni een basispakket van *De Weddenschap* toegestuurd gekregen met daarin materiaal voor twee klassen. In september waren er ruim 6000 extra leerlingbrochures bijbesteld. De reacties van leraren en bibliotheekmedewerkers zijn zonder uitzondering positief. “Heel goed dat deze campagne wordt gestart”, aldus een enthousiaste vmbo-docent. Ook leerlingen zien de leescampagne zitten. Bij de aftrap van de Nederlandse versie van *De Weddenschap* in de bibliotheek van Capelle aan den IJssel zei een leerling: “*De Weddenschap* motiveert me om te lezen. Eigenlijk hebben de BN’ers me over de streep getrokken om te gaan lezen”. En een dyslectisch meisje liet weten: “Ik ga nu meer boeken lezen. Mijn moeder is heel trots op me, omdat ik meedoe!”

Referenties

- De Waegeneer, E. (2010). *Onderzoek De Weddenschap 2009-2010*. Onuitgegeven onderzoeksrapport.
- Hornby, S. & B. Glass (red.) (2008). *Reader Development in Practice. Bringing Literature to Readers*. Facet Publishing.

7. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

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

Peter Nieuwenhuijsen

Contact: *nieuwduin@hetnet.nl*

Fouten, vergissingen en Nederlands-B

Verzorgde teksten zijn teksten, waarin geen vergissingen voorkomen. Er kunnen in principe wel ‘taalfouten’ in staan, want dat etiket dekt een aantal uiteenlopende ladingen. In de meeste van die uiteenlopende gevallen is het woord ‘fout’ eigenlijk niet op z’n plaats en zou een leraar ze in eerste instantie ook niet moeten ‘bestrafen’. Voor een adequate reactie is tijd en motivatie nodig. Door een vak Nederlands-B in te stellen, wordt tijd gewonnen en wordt leerlingen de mogelijkheid geboden om echt ‘ja’ te zeggen tegen een dieper gravende vorm van het beschouwen van eigen en andermans teksten. Nederlands-B zal hierdoor vanzelf taalkundige elementen omvatten, zoals ‘taalvariatie’, ‘taalverandering’ en ‘taalverwerving’. Ook kan de grammatica in een gezonder perspectief worden geplaatst. In mijn visie zal een leerling die voor Nederlands-B kiest, zich ook moeten conformeren aan de taalstandaard van de standaardtaal.

Voor u ligt een denkbeeldige tekst, geschreven door een leerling of student en u moet die tekst ‘nakijken’. Uw inspanning heeft eigenlijk alleen maar zin als de schrijver iets met uw op- en aanmerkingen moet doen, dus laten we ervan uitgaan dat hij een tweede versie moet schrijven. U schrijft dus commentaar dat verwerkt moet worden.

Het is duidelijk dat u maar een fractie van wat u aan teksten binnenkrijgt, zorgvuldig kunt corrigeren. Een kleine rekensom leert dat u anders per opdracht die u verstrekt, commentaar zou moeten schrijven ter grootte van een kloek proefschrift. Eén beperking die mijns inziens populairder zou moeten zijn onder docenten Nederlands, is deze: beperk je tot datgene waar je meer verstand van hebt dan een ander, dus taal. Het beoordelen van zaken die iedereen kan beoordelen, kan je eventueel overlaten aan klasgenoten van de schrijver.

Ik wil het graag hebben over de taal en met name over de verbeterpunten in de tekst, oftewel de fouten of ‘fouten’. Bij het woord ‘fout’ wordt er tegenwoordig al gefronst. Onder taalkundigen heersen meningen die reiken tot en met ‘fouten bestaan niet’. Zo denk ik er niet over. Maar ik wil toch eerst twee groepen zogenaamde ‘fouten’ aan de orde stellen die wat meer onze houding als leraar zouden moeten bepalen. Als leraar constateer je geregeld dat iemand blijkbaar nog bezig is het Nederlands onder de knie te krijgen. Dat geldt natuurlijk in sterke mate voor degenen die het Nederlands als tweede taal leren, maar het geldt ook voor native speakers die bijvoorbeeld schrijven:

- ‘iets in het *vooruitschiet* hebben’;
- ‘ik dank u *bijvoorbaad*’;
- ‘in de *ontstaande* situatie’;
- ‘zonder *pardoes*’

In elk geval kan je hier zonder meer van fouten spreken. Maar is het een adequate reactie als je iemand die fouten verwijt, bijvoorbeeld door puntenaftrek?

Er zijn voorbeelden van elementen die regionaal bepaald zijn:

- ‘*toenet* zei ze nog tot ze klaar was’;
- ‘ik *zie* naar die hond; waar *komt* die nou weg?’;
- ‘*mijne* kater wil niet buiten’.

Het is goed te verdedigen dat leerlingen in de loop van de schooltijd moeten leren om zulke elementen in teksten te vermijden, maar ook hier geldt: is het juist hierop te reageren met puntenaftrek?

Een vergelijking met het vreemdetalenonderwijs dringt zich op: daar worden toch ook dingen fout gerekend, terwijl de leerling bezig is die taal onder de knie te krijgen? Maar er is een belangrijk verschil: dáár wordt alleen fout gerekend wat de leerling verkeerd doet nadat hij het ‘gehad’ heeft. Bij Nederlands worden de leerlingen geacht alles al gehad te hebben, omdat ze schrijven in hun moedertaal... Maar dat is precies wat die leerlingen van zo-even deden: ze schreven in hun moedertaal en die is niet precies de Nederlandse standaardtaal. Volgt de fundamentele vraag of je ze die standaardtaal wilt bijbrengen. Ik kom daarop terug.

Natuurlijk zijn ook de geijkte ‘fouten’ in dit verhaal onvermijdelijk:

- ‘zij is groter *als* mij’;
- ‘iemand *heb*’;
- ‘*hun* hebben’;
- ‘ik heb *nooit geen* kleingeld’.

Op z’n zachtst gezegd, is hier al veel over naar voren gebracht. Laten we de overeenkomsten tussen die fouten en de voorafgaande onder ogen zien. Het gaat hier om vormen die passen in een ‘geldig’ systeem; een systeem van algemeen Nederlands dat alleen niet het Standaardnederlands is. Als je ze in een tekst aanmerkt als verbeterpunten, zeg je dat je wilt dat de leerling een andere taal leert of er een taal bij leert. Opnieuw die fundamentele vraag: moet je leerlingen bijbrengen wat de standaardvorm is?

Een antwoord op die vraag wordt enigszins bemoeilijkt door het feit dat er mensen (en leraren) zijn die het rijtje willen aanvullen met gevallen als:

- ‘er *moeten* nog een aantal schriften worden besteld’;
- ‘ik hoorde dat hij *verhuisd is*’;
- ‘ze probeerde die keer om een paar dingen *tegelijk* te doen’;
- ‘je mag het *uitprinten*’.

Wie, bijvoorbeeld, verkondigt dat de groene volgorde in het tweede voorbeeld onjuist is, is aanzienlijk roomser dan de paus, want ‘paus Charivarius I’ keurde al in 1940 de groene en de rode volgorde goed, in tegenstelling tot wat vaak over hem is beweerd. Laten we onder ogen zien dat de taalstandaard tegenwoordig steeds concretere vormen aanneemt. Je kunt op het internet kijken bij de Taaladviesdienst van Onze Taal (www.onzetaal.nl/taaladvies) of op het Taalunieversum van de Nederlandse Taalunie (www.taalunieversum.org). En je hebt nog altijd de aloude hulpmiddelen *Van Dale* en het *Groene Boekje*. Bij heel wat keuzes waar je voor komt te staan, kan je opzoeken wat ‘men’ ziet als de standaard. Net als bij woordenboeken is enige eigenwijsheid toegeestaan, maar alleen als je heel sterk in je schoenen staat. Ruimte om de vier zinnnetjes van zo-even af te keuren, is er wat mij betreft niet.

Uit het voorafgaande wil ik in elk geval twee dingen destilleren. In de eerste plaats betekent het afleren van zogenaamde fouten eigenlijk dat leerlingen een andere taal erbij moeten leren. In de tweede plaats komen we van de zwart-witplaatjes (fout of niet fout) tot genuanceerde beelden: elk geval moet op zichzelf worden beoordeeld.

U begrijpt dat ik hieruit zo dadelijk de conclusie wil trekken dat leerlingen en studenten hier bij voorkeur zelf voor zouden moeten kiezen en dat daarvoor een vak Nederlands-B een goede uitkomst zou zijn. Tegen de achtergrond van alle kwesties die per geval moeten worden bekeken, is het een beetje raadselachtig dat er één categorie fouten bestaat waarover vriend en vijand het eens kan is, maar waar we altijd vergoelijkend overheen stappen: de vergissingen. Het kenmerk van een vergissing is dat iemand iets opschrijft wat in strijd is met zijn eigen taal. Dus, als hij daarop wordt gewezen, is de meest logische reactie: “ach natuurlijk, ik bedoelde uiteraard...” Vergissingen zijn niet te vangen in rijtjes of in standaard-taaladviezen, schrijfwijzers, fouten, toptienen... Er zijn oneindig veel manieren waarop je je kunt vergissen. Maar er staat tegenover: je bent ook altijd in staat om je eigen vergissingen te herstellen. Je herkent ze immers zo: ze zijn in strijd met je eigen taal.

In dat verband moeten we nodig eens het begrip ‘verzorgde taal’ overdenken. Gewoonlijk wordt het uitgelegd als “taal zonder overtredingen tegen de standaard”. Maar sluit het woord ‘verzorgd’ niet veel beter aan bij het woord ‘vergissing’: taal die door zorgvuldige reflectie en correctie vrij is van vergissingen. De verzorging maakt dat

er echt komt te staan wat je wilde zeggen. Dus, niet wat je tijdens een voetbalwedstrijd op tv met een zak chips haastig op de computer hebt ‘gepleurd’. Of het in de standaardtaal is geschreven, is een andere zaak. Ik ben tot de bevinding gekomen dat we juist de vergissingen met veel meer gestrengheid moeten benaderen.

Na dit punt te hebben gemaakt, keer ik terug naar de conclusie die ik zo-even *en passant* heb getrokken.

Ik heb hier een terrein betreden dat in de loop der jaren ondergesneeuwd is geraakt op alle niveaus van het onderwijs, terwijl het redigeren van eigen of andermans teksten in de wereld buiten het onderwijs een geregeld voorkomende bezigheid is. Degenen die het doen, zijn vaak autodidact, zelfs als ze leraar Nederlands zijn. Het is ook iets waarin je je moet blijven ontwikkelen, maar mijn voorstel is dat de kennisbasis die hiervoor nodig is, in het onderwijs wordt opgenomen, speciaal voor die leerlingen en studenten die werk willen maken van het Nederlands. Denk aan leraren Nederlands, redacteuren bij uitgeverijen, journalisten, tekstschrijvers en niet te vergeten ambtenaren.

Mijn dochter kan nu kiezen uit een aantal extra vakken, ondergebracht in zogeheten talentstromen: ‘Art Factory’, ‘Business Class’, ‘Cambridge English’, ‘Multimedia & Design’, ‘Music Lab’, ‘Sports en Technospace’... In dat rijtje hoort, wat mij betreft, ‘Nederlands-B’ thuis. (Het zou dan zo te zien Dutch-B moeten heten.) Mijn dochter mag uit die reeks kiezen en ik vind ook dat Nederlands-B iets is om voor te kiezen. Behalve het nu besproken onderwerp zie ik bij Nederlands-B bijvoorbeeld een taal-kunde-project voor me, zoals ik dat in 2006 voor HSN heb geschetst¹. En je zegt daarmee tevens dat je ervoor kiest om de Nederlandse standaardtaal te gebruiken. (Ik zeg niet dat degene die niet voor Nederlands-B kiest, niet de Nederlandse standaardtaal wil gebruiken.)

Een diploma voor Nederlands-B zou een pre moeten vormen bij sollicitaties naar de beroepen die ik heb genoemd, misschien zelfs een voorwaarde voor de toelating tot de desbetreffende opleidingen in het hoger onderwijs.

¹ Met het oog op een dergelijk project en in het verlengde van mijn HSN-bijdrage in 2006 heb ik nu het boekje *We hebben een d, we hebben een i* geschreven, dat wordt uitgegeven door Pieter Bal te Leeuwarden. Voorlopig is het enkel te verkrijgen via mijzelf: nieuwduin@hetnet.nl.

Erica van Boven

R.U. Groningen

Contact: e.m.a.van.boven@rug.nl

De historische roman: een actueel genre

De historische roman is in Nederland ontstaan ten tijde van de romantiek, toen de belangstelling voor het verleden groeide en de geschiedwetenschap opkwam. Na die eerste bloeiperiode kende het genre ups en downs. In de loop van de tijd waren er echter steeds weer schrijvers die hun stof uit het verleden haalden en nieuwe vormen vonden om het verleden literair te verbeelden. Sinds de jaren 1990 is de historische roman weer volop gaan bloeien met romans van bijvoorbeeld Nelleke Noordervliet, Margriet de Moor, Thomas Rosenboom, Arthur Japin, P.F. Thomése en natuurlijk Hella Haasse, die al vanaf de jaren 1950 belangrijke vernieuwingen in het genre had aangebracht en in 1992 en 2002 nog een aantal bijzonder succesvolle romans aan haar historische oeuvre toevoegde.

In deze bijdrage gaat het om de vraag hoe de historische romans van deze tijd met de mogelijkheden van het genre omgaan. Het genre heeft vele concurrenten gekregen. Vandaag de dag bloeit niet alleen de historische roman, maar staat ook de geschiedenis in het algemeen sterk in de belangstelling. Er verschijnt een *hausse* aan historische boeken, familieverhalen en persoonlijke geschiedenissen, waarin niet zelden literaire technieken worden gebruikt. Dat soort boeken en verhalen wordt tegenwoordig aangeduid als ‘historische literaire non-fictie’. Bekende voorbeelden zijn de veelgelezen boeken van Geert Mak, *De graanrepubliek* van Frank Westerman, *Sonny Boy* van Annejet van der Zijl, *Altijd roomboter* van Nelleke Noordervliet en *Het pauperparadijs* van Suzanne Jansen. In welk opzicht valt de huidige historische roman zich van dat nieuwe genre te onderscheiden; hoe positioneert de historische roman zich tegenover die andere mengvormen van literatuur en geschiedschrijving? Op die vraag probeer ik in deze bijdrage een antwoord te formuleren.

Het is een opvallend recent verschijnsel dat er schrijvers van historische romans zijn die in interviews of elders aangeven dat ze eigenlijk geen echte interesse hebben in het genre of in het historisch bedrijf. Zo zei Thomése eens dat hij de historische roman een belegen genre vond waarop hij eigenlijk niet zo gek was; Thomas Rosenboom meldde, toen hij al een aantal lijvige historische romans op zijn naam had staan, dat hij eigenlijk geen grote historische belangstelling heeft en Atte Jongstra, auteur van enkele spraakmakende historische romans, vroeg zich in een interview af: “Ben ik nou historisch of niet, daar ben ik altijd mee bezig”. De romans van bovengenoemde

schrijvers dragen de sporen van die ambivalente houding. Het zijn wel historische romans, maar ze lijken soms nauwelijks historische romans te willen zijn. De auteurs lijken in elk geval niet in de eerste plaats het doel te hebben om een stukje verleden te laten herleven (zoals Haasse of Japin of Noordervliet). In hun romans voeren allerlei vormen van spel en ironie de boventoon boven historische betrouwbaarheid. De auteurs spelen een spel met de bestaande beelden van het verleden, met de verhouding tussen historische feiten en fictie en met de conventies van de historische roman zelf. Daarvan zullen we een aantal voorbeelden nader bekijken. Aan de orde komen romans, waarin we niet alleen een scala aan literaire kunstgrepen en speltechnieken zullen tegenkomen, maar ook een ongebruikelijke omgang met de historische gegevens en bestaande beelden van het verleden: *Het zesde bedrijf* (1999) van P.F. Thomése, *De klopgesest* (2001) van Gerrit Komrij, *De nieuwe man* (2002) van Thomas Rosenboom en de romans *Ter navolging* (2004) en *De keizer en de astroloog* (2008) van Kees 't Hart. In de laatste roman is vooral het gebruik van intertekstualiteit opvallend. Er wordt veelvuldig verwezen naar romans van Simon Vestdijk, die zelf als 'Simon' geportretteerd is in de hoofdfiguur van de roman.

Intertekstualiteit is een van de meest opvallende kunstgrepen in de besproken romans. In een poging greep te krijgen op het profiel van de huidige historische roman zullen we ons dan ook daarop concentreren. De uitwerking en functie van intertekstualiteit worden nader uitgewerkt aan de hand van twee voorbeelden: *De avonturen van Henry II Fix* (2007) door Atte Jongstra en *De schilder en het meisje* (2010) door Margriet de Moor. *Henry II Fix* is een verzonnen autobiografie van een achttiende-eeuwse Zwollenaar. De auteur heeft alle moeite gedaan om de aantekeningen van Henry II Fix als authentiek voor te stellen en tegelijkertijd heeft hij het boek volgestopt met grapjes en verwijzingen die dat weer ondergraven. Intertekstualiteit speelt in dat spel – en in de hele roman – een cruciale rol. Tal van scènes uit het leven van Henry II Fix zijn ontleend aan andere literaire teksten van onder meer Feith, Wolff en Deken, Dickens, De Schoolmeester, Multatuli, Hermans, Ilja Leonard Pfeijffer... Er is bovendien een enorm notenapparaat dat grotendeels bestaat uit citaten uit de Nederlandse letterkunde. Historische gebeurtenissen en fragmenten uit literaire teksten lopen door elkaar; feit en fictie zijn hier geheel vermengd en op hetzelfde niveau gebracht. Daarmee is Henry II Fix geen tot leven geroepen historische figuur, zoals bijvoorbeeld Haasse die heeft gecreëerd en ook geen verzonnen personage in een verder historische setting, zoals in romans van bijvoorbeeld Nelleke Noordervliet, maar een papieren held die louter uit taal en woorden en literaire citaten bestaat en die leeft volgens literaire scripts.

Een andere vorm van intertekstualiteit is te vinden in *De schilder en het meisje* van Margriet de Moor. Hier gaat het niet om literaire verwijzingen, maar om verwijzingen naar de schilderkunst: naar schilderijen van vooral Rembrandt en andere schilders, zowel oudere als latere. De intertekstuele verwijzingen geven aan hoe de roman gele-

zen dient te worden: als een roman over kunst. De roman wil in de eerste plaats iets zeggen over kunst, schilderkunst en verbeelding. Het thema van de roman valt te omschrijven als ‘kunst overstijgt de werkelijkheid, de tijd.’ Dat thema betekent op zichzelf al een relativering van de historische thematiek en ook hier is het niet het historische gegeven op zichzelf dat bepalend is.

Op basis van de bovengenoemde voorbeelden valt voorzichtig iets meer te zeggen over het profiel van de huidige historische roman – voorzichtig, want meer dan een tendens valt uit het beperkte materiaal niet af te leiden. Wel is het duidelijk geworden dat de besproken historische romanschrijvers kiezen voor de kunst, voor de literatuur en niet voor het historische. De historische feiten komen op de tweede plaats en dienen zich aan te passen aan de literatuur. Het historische is, met andere woorden, ondergeschikt aan het literaire spel en de literaire doelstellingen. In dat opzicht zijn de romans te onderscheiden van de vele populaire teksten die eveneens elementen uit de geschiedschrijving combineren met literaire technieken: de historische literaire non-fictie. Die doen het omgekeerde: ze gebruiken literaire middelen om de geschiedenis beter of aantrekkelijker te presenteren. Dat deed de klassieke historische roman uit de begintijd van het genre ook en er worden nog steeds veel interessante historische romans volgens dat procedé geschreven. Maar er is ook een type van historische roman dat weer nieuwe, eigen wegen heeft gevonden. Daarmee kan het genre zich blijven onderscheiden op het uitdijende en veelvormige terrein van de geschiedschrijving.

Ronde 3

Johan van Iseghem

K.U. Leuven

Contact: *johan.vaniseghem@arts.kuleuven.be*

Gezichten van gedichten. Leerlingen laten spreken over stijl in poëzie

1. ‘Stijl’: een lesonderwerp?

“Sla er de leerboeken op na, zowel de Vlaamse als de Nederlandse. Wanneer er een verhaal (novelle, kortverhaal, roman) geanalyseerd wordt, hebben de auteurs het steevast over het vertelstandpunt, de personages, de ruimte, de chronologie en noem maar op. Heel vaak echter ontbreekt de analyse van datgene wat literatuur tot literatuur maakt: de manier waarop de tekst verwoord wordt, met andere woorden, de stijl. In zekere zin is dat merkwaardig, want bij besprekingen van gedichten zijn alliteraties, metaforen,

paradoxen, hyperbolen en andere een bijna onmisbaar onderdeel” (Vandekerckhove 2010: 3).

Stijlbespreking ligt bij poëzieonderwijs inderdaad meer voor de hand, al valt ook dat wel eens tegen. Toch wordt nog vaak eerst de zogenaamde ‘inhoud’ van het gedicht in spreektaal voor (of door) de klas geparafraseerd, waarna de leraar – al of niet door middel van gerichte vraagstelling – wijst op de ‘stijlelementen’. Zonder daarom een kari-
katuur te maken van het citaat: ook *dan* komt de leerling bij ‘metaforen, paradoxen, hyperbolen en andere’. Indien stijl echter op die manier ter sprake komt, zet dat naar mijn mening weinig zoden aan de dijk. De doelgroep (in dit geval de laatste twee jaren van het algemeen secundair onderwijs/voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) leert door behandeling van losse elementen (o.a. stijlfiguren) niet echt inzien wat voor een dynamisch gegeven stijl eigenlijk is. Leerlingen moeten – vooral bij poëzie – in de eerste plaats ontdekken wat de consequenties van stijl voor de boodschap zijn. Ze dienen na afloop te kunnen verwoorden hoe *binnen* de boodschap van het gedicht de stijl met de ‘inhoud’ vergroeid zit en hoe die stijl voor een deel zelfs de ‘inhoud’ laat ont-
staan.

2. Invalshoek

Charles Ducal pleitte op HSN-24 “voor een poëzieonderwijs dat de inwijding en de verruiming van het leesbereik [...] bevordert” (Ducal 2010b: 64). In zijn werk *Alle poëzie dateert van vandaag. Gedichtendagessay* (Ducal 2010a: 28) stelt hij: “Ik ben ervoor te lezen wat er staat. Ook al is het dikwijls niet duidelijk wat er staat en vraagt het veel verbeelding en interpretatie te zien wat er zou kunnen staan. Een gedicht [...] is taal, het is tekst”. Herman Servotte begon in 1971 zijn cursus Engelse poëzie met deze definitie: *Poetry is highly organised speech*. Dat staat sindsdien in mijn hoofd gebeiteld, boven de poort waardoor de gedichten mijn hersenen binnenstromen. Om te genezen van de willekeur van ‘wat ik erin zie’ en ‘wat ik erbij voel’, de vaagheid en onzorgvuldigheid van ‘mijn persoonlijke interpretatie’, het degraderen van het gedicht tot klankbord van ‘mijn creatieve verbeelding’. Een gedicht lezen is om te beginnen strikter, secuurder en geconcentreerder lezen dan men doorgaans gewoon is”. Ik stip nadrukkelijk aan: secuur en geconcentreerd lezen, zien wat er staat, ook ‘wat er zou kunnen staan’.

Om het effect van stijl bij poëzie na te trekken, kunnen we misschien iets proberen zoals de exacte wetenschappen: de input van één variabele ‘meten’ door andere elementen constant te houden. Schoolboeken reiken daarom soms uiteenlopende gedichten aan binnen een thematisch verband: hun inhoud is verwant, maar de verwoording verschilt. Dat biedt uiteraard kansen tot vergelijking, maar het kan eigenlijk scherper.

3. Het universum van één gezicht

Philip Akkerman schildert uitsluitend zelfportretten. Een overzichtscatalogus (Akkerman 2006) bevat 2314 voorbeelden uit de periode 1981-2005. Zijn oeuvre is een verkenning van stijl en techniek: omdat we altijd hetzelfde gezicht te zien krijgen – soms zelfs in identieke positie –, worden we vanzelf geïnviteerd om ons in hoofdzaak te concentreren op de vormgeving. We verwijzen hier ook naar de *Stijloefeningen* van Raymond Queneau (1947) en naar een meer recente stripvariant van datzelfde concept (Madden 2007). Allebei zijn ze intussen razend populair in schoolboekenland en doen ze min of meer iets gelijkaardigs.

Een daaraan verwante ‘stijloefening’ – en dan gaan we, omwille van de identieke inhoudelijke component vooral uit van het concept van Akkerman – is ook denkbaar bij poëzieonderwijs. We suggereren om van gedichten af en toe alternatieven te bedenken, zodat een vergelijking van de zo ontstane varianten de impact van de stijl verheldert.

4. Aan gedichten gezichten geven

We moeten dus aan de slag: ‘varianten’ van teksten aanmaken, gezichten voor hetzelfde gedicht. Dat kan de leraar zelf doen, maar hij kan de leerlingen ook fragmenten aanreiken waarmee ze, alleen of in groep, ‘hun’ versie van een gedicht moeten samenstellen (stap 1). In het aansluitende ‘stijlgesprek’ wisselen we kritisch van gedachten over onze ‘oplossingen’ (stap 2). Dat is even belangrijk als de afsluitende lectuur van de eigenlijke auteurstekst (stap 3).

Angelsaksische publicaties schoven eerder al dergelijke concepten naar voren. Die drongen in schoolboeken bij ons echter nauwelijks door, mogelijk omdat de aanmaak van (in dit geval Nederlandstalige) voorbeelden niet bepaald voor de hand ligt. We zien zelf wel mogelijkheden hiervoor en overwegen om dat eventueel via workshops uit te bouwen. Bij wijze van verkenning werken we in de HSN-presentatie twee van de eenvoudigste voorbeelden uit.

Men zou dit lesconcept van de hand kunnen doen als verbaal geknutsel of rederijkerspret; of het weglachen als een soort quiz of puzzel, waarbij het er op aankomt om zo dicht mogelijk het origineel te benaderen: wie daarin slaagt, wint. Die kritiek zou ook nog eens terecht zijn, wanneer we het op die manier zouden spelen. De bedoeling ligt echter elders. We zoeken niet naar de slimme jongens. Het gaat vooral (stap 2) om een gemotiveerde bespreking van versies, het afwegen van hun voor en tegen, de implicaties van verwoordingen, inzicht in mogelijkheden en beperkingen van bepaalde combinaties: actieve stijlverkenning dus. Het oorspronkelijke gedicht dat afsluitend wordt

aangereikt (stap 3), dient niet om te checken wie de juiste oplossing had, maar beantwoordt de vragen die rezen tijdens het overleg: hoe heeft de dichter, meester in zijn vak, zijn keuzes gemaakt en de problemen opgelost waarmee wij te maken kregen? Hoe heeft hij beschikbare stijlprincipes ingeschakeld en de taal georganiseerd om zijn boodschap trefzeker te laten overkomen? De stappen 1 en 2 resulteren bij doorgedreven toepassing in de motivatie om de ‘echte’ tekst grondiger te bekijken en indringender te begrijpen. Op het einde ‘wint’ er dus niemand, tenzij de klas.

5. Andere winstpunten

Dergelijk communicatief poëzieonderwijs biedt bijzonder veel kansen tot interactie over teksten. Er is een belangrijke rol weggelegd voor spreken en luisteren, terwijl het bovendien onvermijdelijk is dat er ook grondig gelezen wordt.

Wanneer we leerlingen bij wijze van stijlloefening een variant laten uitwerken voor (eventueel slechts een onderdeel van) een gedicht, creëren we een transfer naar schrijfonderwijs. Bovendien wordt hun schrijfproduct achteraf bij een gezamenlijk overleg betrokken en wordt hun ‘versie’ met die van de dichter geconfronteerd – allemaal nadat ze zelf de moeilijkheidsgraad aan den lijve hebben ervaren. Voor de vele adolescenten die eigen poëtische invallen noteren in een dagboek of in hun correspondentie werkt dat stimulerend. Een kleinschalige bevraging geeft overigens aan dat die groep graag eigen schrijfproducten bij het poëzieonderwijs zou zien betrekken (Annaert 1997: 236). Didactici weten anderzijds dat creatief schrijven het leesplezier en het inzicht in literaire teksten vergroot (Janssen 2006), al vinden we de soms erg uitgesproken aandacht voor gedichten (gedichten?) van leerlingen vooral bruikbaar als opstap voor wat we – niet elitair bedoeld – maar het ‘echte werk’ zullen noemen. We treden in die discussie in zekere mate een ander standpunt van Charles Ducal bij (Ducal 2010a: 56-57). Wat we bij de presentatie voorstellen – zoiets als ‘aansluitend schrijven in de buurt van een bestaande tekst’ – lijkt ons voor stijlreflectie op ‘niveau’ zinvoller dan wat onder andere populair werd door Koch (1970) of dan het laten schrijven van ‘haiku’s’, ‘elfjes’, ‘limericks’ en zelfs ‘sonnetten’ (Daems 1982: 152). Ook in een vrije opgave de stijl van een auteur of stroming imiteren, zoals wel eens werd voorgesteld, lijkt ons bijzonder hoog gegrepen; en wanneer we leerlingen ‘naar aanleiding van een foto’ een ‘gedicht’ laten maken, al of niet met achtergrondmuziek, hoe maken we daar dan een leerproces van?

Omdat we tijdens stap 3 – vanuit het standpunt over *organised speech* – ingaan op woordkeuzes, zinswendingen... ontstaat er ook sterk geïntegreerd taalonderwijs. De verschillende versies waarmee we werken, zijn immers vormvariëaties van dezelfde boodschap, iets wat in hoge mate toelaat om taalgevoel aan te scherpen. Ik verwijs daarvoor naar ‘uitgangspunt 3’ van Hulshof (2010): “De grammaticale terminologie

niet alleen gebruiken bij grammaticaoefeningen, maar ook bij lezen (zakelijk en literair)”. Hulshof pleit in zijn bijdrage voor het vergelijken van taaluitingen die zich tot elkaar verhouden als ‘minimale paren’, een principe dat bijzonder dicht bij de stijlvergelijking van Akkermans zelfportretten komt.

Ik verwijs op deze plek ook naar de inzichten over ‘actief grammaticaal denken’ (Coppen 2009: 237-238). Dat betekent:

- bewustzijn (vormelementen en verbanden herkennen);
- aanspreken van de eigen creativiteit (analoge gevallen opdiepen);
- evaluatie van de taalvorm (bespreken van betekenis en aanvaardbaarheid van verwoording in context);
- manipulatie (de taalvorm veranderen door verplaatsing, weglating of toevoeging);
- verschillende mogelijkheden tegen elkaar afwegen.

Het zijn uitgerekend die vijf elementen die in deze benadering de motor van de lesdynamiek vormen. Activerende stijlbespreking wordt op die manier een zinvolle kruisbestuiving tussen poëzieonderwijs en taalbeschouwing. Het houdt bovendien – naar aloude ‘Vlaamse traditie’ – de onderwijscomponenten literatuur en taalonderwijs *binnen* het schoolvak Nederlands stevig in elkanders buurt.

Referenties

- Annaert, J. (1997). *Dichtende leerlingen over poëzieonderwijs. Resultaten van een enquête in het licht van de vakdidactiek. Deel 1 (tekst) & deel 2 (bijlagen)*. Leuven: K.U. Leuven.
- Akkerman, P. (2006). *2314. 2314 self-portraits 1981-2005*. Rotterdam: Veenman Publishers.
- Bakker, N. (2009). *“Help, de woorden en zinnen ontglippen me!” Een literatuuronderzoek naar het lezen van literaire teksten in een digitaal tijdperk*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Coppen, P.A. (2009). “Actief grammaticaal denken”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Daems, F., J. Pepermans & R. Roger (1982). *Leren leven in taal. Een moedertaaldidactiek*. Malle: De Sikkkel.
- De Geest, D. (1980). *Vertel het aan een kind dat jong genoeg is om het te begrijpen*. Leuven: Leuvense werkgroep voor experimenteel poëzie-onderricht.

- De Geest, D. (1982). *Dichtersbij. Creatief schrijven in het poëzie-onderricht*. Leuven: Acco.
- Ducal, C. (2010a). *Alle poëzie dateert van vandaag. Gedichtendagessay*. Gent: Poëziecentrum.
- Ducal, C. (2010b). “Lees maar, er staat wat er staat (over poëzie in de klas)”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 64.
- Ebbers, D. & T. Steeghs (2009). *Ga met een blauw paard dwars door de hoogste bergen. Een leerlijn poëzie schrijven en lezen voor het voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Hulshof, H. (2010). ‘Van grammatica naar taalkunde: van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn’. In: H. Hulshof, T. Hendrix & J. Graus (red.). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen, p. 12-19.
- Janssen, T., H. Broekkamp & E. Smallegange (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Koch, K. (1970). *Wishes. Lies and Dreams. Teaching children to write poetry*. New York: Harper & Row.
- Madden, M. (2007). *Stijloefeningen: 99 manieren om een verhaal te vertellen*. Turnhout: Strip Turnhout vzw.
- Portegies Zwart, F. (1975). *Poëzie als kinderspel*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Queneau, R. (1947 / 1978). *Stijloefeningen*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Reynders, B. e.a. (1997). *Poëzie leren kennen, waarderen en schrijven in het secundair onderwijs, vooral in de eerste en tweede graad*. Antwerpen: KCLB.
- Strip Turnhout. (*Educatief materiaal bij Matt Madden*).
(online raadpleegbaar op www.stripturnhout.be/projecten/educatie/).
- Uyttendaele, J. (1986). *Poëzie is amusement. Cursorisch lezen. Tekstuitgave en werkschrift*. Malle: De Sikkel.
- Van Assche, A. (1992). ‘Didactiek van de metafoor’. In: H. Van Gorp & D. De Geest (red.). *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven/Amersfoort: Acco, p. 39-59.
- Vandekerckhove, J. (2010). “Stijl: het kneusje van de verhaalanalyse op school”. In: *Vonk*, jg. 40, nr. 2, p. 3-15.
- Van Hoey, J. (1990). “Creatief schrijven. Nog valabel naar 2000 toe?” In: H. de Jonghe (red.). *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de vierde conferentie*. Enschede /Brussel: Valo-Moedertaal/Ufsal-Docebo, p. 114-125.

Peter-Arno Coppen
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: P.A.Coppen@let.ru.nl

Grammatica is een werkwoord

1. Inleiding

In Coppen (2009; 2010) wordt geargumenteed dat de analyse van taal, waaronder ook de traditionele zinsontleding valt, een zogeheten *rommelig probleem* is. Dat begint al met wat je onder het begrip *Grammatica* zou moeten begrijpen: is dat een boek waarin de taal beschreven wordt (ook wel *spraakkunst* genoemd), is dat een onderdeel van het menselijk brein, of is dat een stelsel van normatieve regels voor het taalgebruik? Welk van de invalshoeken je ook kiest, er zit altijd iets rommeligs in: elke spraakkunst – laat staan andere vorm van taalbeschrijving – is incompleet, het menselijk taalbrein is grotendeels onbegrepen en de taalnorm is slecht gestructureerd. Zeker waar het grammatica en stijl betreft, zit er nauwelijks systeem in de verzameling van hele en halve voorschriften voor ‘correct taalgebruik’.

In veel andere schoolvakken (o.a. geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer, economie, filosofie) is eveneens vaak sprake van rommelige problemen. In dat verband wordt ook het verschil gemaakt tussen goedgestructureerde en slechtgestructureerde problemen: goedgestructureerde problemen kunnen worden opgelost met een eenduidig stappenplan dat tot een ondubbelzinnig antwoord leidt; slechtgestructureerde problemen vragen om complexe afwegingen van opvattingen en opinies en hun relevantie in verschillende contexten. In de genoemde schoolvakken vind je voornamelijk slechtgestructureerde vraagstukken. Als het probleem van de grammaticale analyse inderdaad ook zo’n slechtgestructureerd probleem is (en niet het goedgestructureerde probleem waar het doorgaans voor versleten wordt)

ligt het voor de hand om voor de denk- en leerprocessen die nodig zijn voor grammaticale analyse de vergelijking te maken met deze verwante schoolvakken.

Bij veel van de bovengenoemde schoolvakken wordt een onderscheid gemaakt tussen *kennen* en *doen*. Bijvoorbeeld: in het geschiedenisonderwijs geldt de tweedeling in *knowing history* en *doing history*. *Knowing history* is de kennis van de jaartallen, de gebeurtenissen en de personen en *doing history* is de manier waarop je van die kennis gebruikmaakt om redeneringen op te stellen over het verleden en de relatie met het heden. Experts zijn het erover eens dat geen van beide op zichzelf voldoende zijn voor goed geschiedenisonderwijs, maar dat de kunst ligt in de manier waarop ze gecombineerd

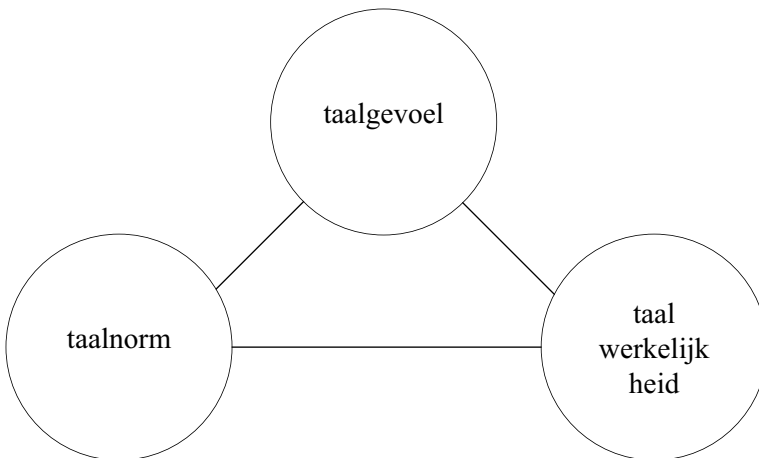
kunnen worden: alleen kennis van historische jaartallen en feiten is zinloos en alleen historische redeneervaardigheid zonder de bijbehorende kennis is niet goed denkbaar.

Een van de belangrijke onderzoeksonderwerpen in dat verband is de vraag naar de precieze inhoud van beide componenten van de geschiedenis: wat *is* precies de kennis die gekend moet worden en wat houdt het *doen* van geschiedenis precies in? In Van Drie & van Boxtel (2008) en in Havekes e.a. (te verschijnen) worden voorstellen gedaan voor de componenten waaruit het kennen en doen van geschiedenis bestaat: de kennis van geschiedenis bestaat uit feiten (wie, wat, waar, wanneer) en (meta)concepten, en het doen van geschiedenis bestaat uit historische vragen stellen, bronnen gebruiken, (meta)concepten gebruiken en het argumenteren.

In Coppen (2010) heb ik een conceptueel kader uitgewerkt van het kennen van grammatica. Gebaseerd op de voorstellen die binnen de verwante schoolvakken zijn gedaan, zal ik in deze bijdrage een theoretisch kader voorstellen voor het *doen* van grammatica.

2. Grammatica, waar doe je dat mee?

Net zoals bij andere schoolvakken, werk je bij het analyseren van taal met bronnen. Dat kunnen teksten zijn, maar ook opvattingen, regels, normen, of gevoelens (intuïties). Als ik het goed zie, kunnen de bronnen in drie groepen verdeeld worden:



Figuur 1: De bronnen voor het doen van grammatica.

Elke taalgebruiker heeft een uniek en eigen taalgevoel dat voor een deel overeenkomt met dat van andere taalgebruikers. Daarnaast bestaat er een (deels ongeschreven) taal-

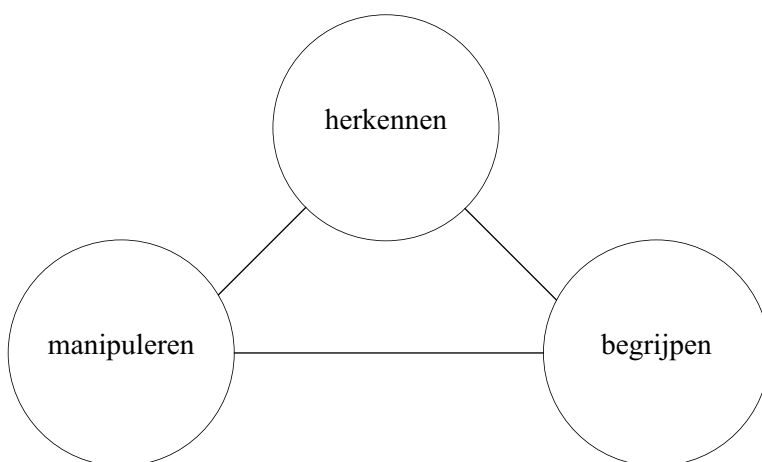
norm die ook per situatie of context kan verschillen. Ten slotte is er de taalwerkelijkheid die bestaat uit het taalgebruik zoals het daadwerkelijk plaatsvindt.

In de taalwetenschap van het laatste kwart van de 20^{ste} eeuw ging de aandacht voornamelijk uit naar de relatie tussen het taalgevoel en de taalwerkelijkheid en speelde de taalnorm een ondergeschikte rol. In het schoolvak neemt juist de taalnorm van oudsher een belangrijke plaats in en ligt de nadruk nu eens op het verschil tussen de taalnorm en de taalwerkelijkheid (“mensen maken zo veel taalfouten”) en dan weer op het verschil tussen taalgevoel en taalnorm (“wees zorgvuldig in je taalgebruik”). Ook in discussies over taal gaat het altijd over de discrepantie tussen taalnorm, taalgevoel en taalwerkelijkheid. Het begrip *taalvaardigheid* is in wezen het conformeren van je taalgevoel aan de norm, aldus een taalwerkelijkheid opleverend die met die norm overeenkomt.

Grammatica doen is in elk geval gebruikmaken van die bronnen in een redeneerproces. Of het nu gaat om het produceren van een grammaticaal correcte vorm (taalgevoel en taalnorm) of om het analyseren van een taalvorm (taalwerkelijkheid en taalgevoel), je kunt het alleen maar doen als je gebruik kunt maken van bewuste kennis die je hebt uit een of meer van deze bronnen.

3. Grammatica, wat doe je dan?

Op welke manier maak je gebruik van taalbronnen? In overeenstemming met algemenere theorieën over denkvaardigheden (Moseley 2005) zijn deze mijns inziens in drie grote groepen van activiteiten te verdelen:



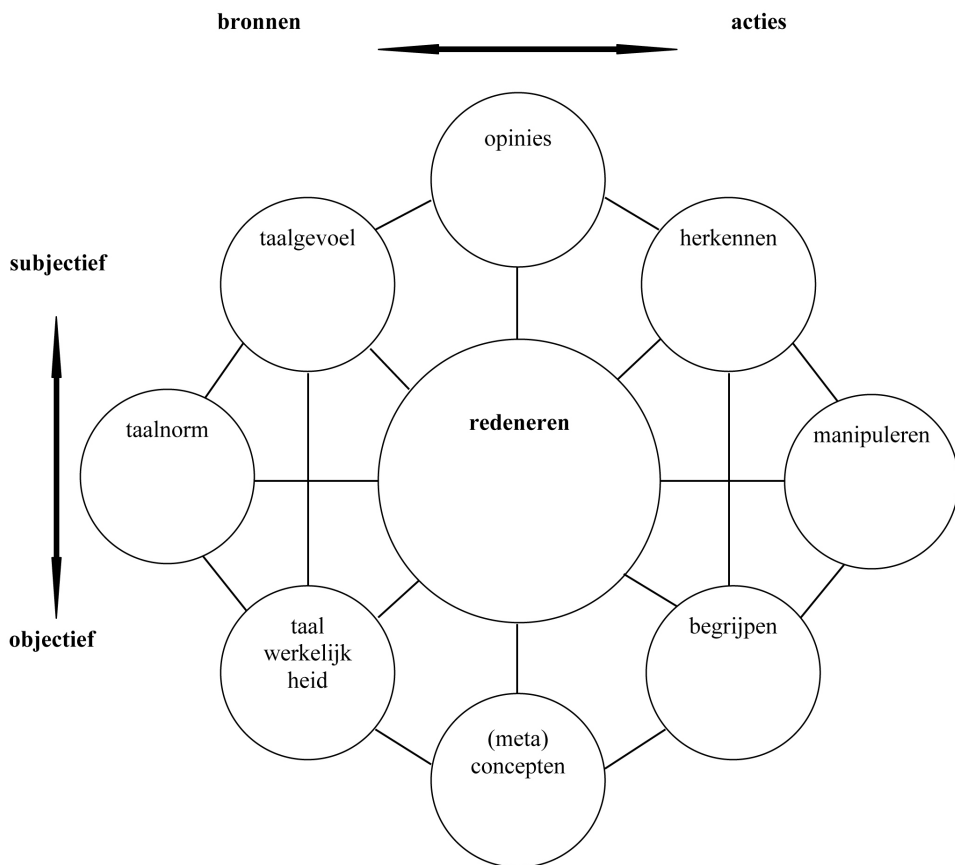
Figuur 2: De activiteiten voor het doen van grammatica.

Die drie groepen komen overeen met de bevindingen van Moseley e.a. (2005). Ook in die overzichtsstudie, waar verscheidene theorieën over denken vergeleken worden, is sprake van drie fasen in de ontwikkeling van het cognitieve denken: in de fase van het *informatie verzamelen* staat herkenning en ervaring centraal, in de fase van het *bouwen van begrip* het manipuleren en in de *productive thinking* het begrijpen van (causale) verbanden.

Het gaat hier daadwerkelijk om groepen van activiteiten. Onder *manipuleren* vallen bijvoorbeeld de traditionele operaties op taal die niet alleen in de gangbare methoden gebruikelijk zijn, maar die bijvoorbeeld ook in Van Canegem & Van Belle (2010) voorgesteld worden als de basis voor een nieuwe didactiek. Van Canegem & Van Belle onderscheiden ‘combineren’, ‘vervangen’ en ‘verplaatsen’, maar ook die drie zouden weer fijnmaziger verdeeld kunnen worden in acties als ‘invoeien’, ‘weglaten’, ‘omzetten’ of ‘harmoniseren’. *Herkennen* is het leggen van een verband met de ervaring en *begrijpen* is meer het integreren in de eigen kennis. Bij regeltoepassing (ook bij de toepassing van ezelsbruggetjes) gaat het om het herkennen van de situatie waarin de regel kan worden toegepast, maar ook om het begrijpen van het resultaat (wat is het effect op de betekenis, op de acceptabiliteit?).

3. Grammaticaal redeneren, hoe ontwikkel je dat?

Bovenstaande bronnen en activiteiten vormen de componenten van het grammaticaal redeneren. Daar komen dan nog twee componenten bij die de twee groepen aan elkaar relateren: het *taalkundige conceptuele kader* en *opinies*. Het taalkundige conceptuele kader legt een verband tussen de taalwerkelijkheid en het begrijpen van taal (het biedt de concepten waarmee het begrijpen verklaard kan worden). Opinies leggen een verband tussen taalgevoel en herkenning. Het conceptuele kader heeft een objectieve basis; opinies zijn per definitie subjectief. De volgende figuur beschrijft het theoretische kader van het grammaticaal redeneren:



Figuur 3: Een theoretisch kader voor grammaticaal redeneren.

De bovenste helft van de figuur representeert het meer subjectieve gedeelte van het geheel; de onderste helft de objectievere componenten. De linkerhelft bevat de bronnen; de rechterhelft de acties. Redeneren is het in overeenstemming brengen van al die componenten.

Hoe verloopt de ontwikkeling van het redeneren over slechtgestructureerde problemen? Ook daarover bestaat vrij veel literatuur, veelal geïllustreerd met het redeneren in andere schoolvakken. Een van de meest invloedrijke opvattingen betreft het zogeheten *Reflective Judgement Model* (King & Kitchener 2002), waarin de ontwikkeling wordt beschreven van standpunten over kennis en de rechtvaardiging daarvan. In dat model worden zeven fasen onderscheiden die in drie groepen samengenomen kunnen worden:

- *Het Pre-Reflectieve denken*: dat is het denken vanuit de opvatting dat kennis absoluut is en uitsluitend gebaseerd is op waarneming en autoriteit. Soms is kennis onzeker, maar dat is dan altijd tijdelijk, omdat bijvoorbeeld de feiten nog niet duidelijk zijn. Binnen het grammaticale domein is deze fase te karakteriseren met een uitspraak als: “Fout is fout, zo is nu eenmaal de regel”.
- *Het Quasi-Reflectieve denken*: dat is het denken vanuit de opvatting dat er onzekerheden bestaan waarover mensen in verschillende contexten persoonlijke opvattingen kunnen hebben die ze rechtvaardigen met evidentie die in die context relevant is. Een typische uitspraak van iemand in deze fase is: “Ik snap wel dat er mensen zijn die er anders over denken, maar ik ben van mening dat deze taalvorm in deze situatie beter is”.
- *Het Reflectieve denken*: in dat denken worden oordelen gezien als het resultaat van een rationeel onderzoeksproces dat past bij de context. Opvattingen worden gerechtvaardigd als het meest aannemelijke, meest aantrekkelijke of meest complete begrip van de situatie tot op dat moment. In deze fase komt de grammaticale redeneerder tot uitspraken als: “Beide taalvormen hebben in verschillende situaties voor- en nadelen. Alles afwegende zou je in deze situatie best deze taalvorm kunnen gebruiken.”

Voor het geschiedenisonderwijs worden de drie fasengroepen door Maggioni (2004) samengevat met de *copier stance* (waarin de leerling van mening is dat de feiten een exacte kopie weergeven van het verleden), de *borrower stance* (waarin de leerling alleen de evidentie overweegt om de eigen gezichtspunten te onderbouwen) en de *criterialist stance* (waarin de leerling in staat is om verschillende gezichtspunten tegen elkaar af te wegen). Toegepast op het grammaticadomein, zou je de drie groepen kunnen karakteriseren als de *Napraters*, de *Beterweters* en de *Afwegers*. Napraters kopiëren de in hun ogen gevestigde regels en feiten, beterweters argumenteren vooral voor eigen standpunten en afwegers proberen de voor- en nadelen van alternatieve standpunten in de gegeven situatie te beoordelen.

De gedachte achter het fasenmodel is niet dat leerlingen zich lineair ontwikkelen van de eerste tot de laatste fase, maar eerder dat elk redeneerproces gekarakteriseerd kan worden in een van de fasen. Leerlingen zullen doorgaans redeneerprocessen hanteren uit dezelfde fase of uit aangrenzende fasen, maar zelfs de grootste afweger kan nog wel eens betrappt worden op napraten en ook napraters kunnen in sommige gevallen structurele onzekerheden erkennen en aan het argumenteren slaan. Er kan dus wel sprake zijn van een globale ontwikkeling, maar die verloopt niet rechttoe-rechtaan.

Doel van het grammaticaonderwijs zou in deze visie het stimuleren van het grammaticaal redeneren en het ondersteunen van de ontwikkeling in de richting van het reflectieve denken moeten zijn.

Referenties

- Coppen, P.A. (2009). "Actief Grammaticaal Denken". In: Vanhooren, S. & A. Mottart, *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Coppen, P.A. (2010). "Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over?" In: Vanhooren, S. & A. Mottart (red.). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 174-182.
- Havekes, H., C. van Boxtel, P.A. Coppen & J. Luttenberg (te verschijnen). *Knowing and doing history: a conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization*.
- King, P.M. & K.S. Kitchener (2002). 'The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition'. In: B. K. Hofer and P. R. Pintrich (eds.). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum, Publisher, p. 37-61.
- Moseley, D., V. Baumfield, J. Elliot, M. Gregson, S. Higgins, J. Miller & D. Newton (2005). *Frameworks for thinking. A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Canegem-Ardijns, I. & W. Van Belle (2010). "De moduleerbaarheid van de taal. Een speelse en leerbare taalbeschouwingsmethode voor jonge leerlingen". In: *Vonk*, jg. 39, nr. 5, p. 19-42.
- Van Drie, J. & C. van Boxtel (2005/2008). "Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past". In: *Educational Psychological Review*, jg. 20, nr. 2, p. 87-110.

Ronde 5

Elise Roders (a), Loes ten Berge (b), Mirabelle Boomars (b), Katheen Art (c) & Jan T'Sas (d)

(a) Nederlandse Taalunie

(b) Barlaeus Gymnasium

(c) Pieter.net.be

(d) Neejandertaal

Contact: *eroders@taalunie.org*

ltberge@barlaeus.nl

mboomars@barlaeus.nl

Kathleen.Art@pomantwerpen.be

jan.tsas@skynet.be

De wereld van de Nederlandse taal in de klas

1. Inleiding

Hoe maken we jongeren enthousiast voor de Nederlandse taal? Dat was de vraag die de Nederlandse Taalunie zich in 2009 stelde. Het antwoord op de vraag kwam in de vorm van DWVDNT, de wereld van de Nederlandse taal. Prinses Mathilde opende de website een jaar geleden tijdens de viering van de 30^e verjaardag van de Nederlandse Taalunie.

Deze workshop op de HSN-conferentie is opgevat als een rondleiding door de website. Maar dan wel eentje waarbij deskundigen laten zien hoe de website kan worden ingezet in de klas. Ze doen dat aan de hand van concrete lesvoorbeelden. Daarnaast is er ruimte voor feedback op de website.

2. Over DWVDNT

DWVDNT (www.DWVDNT.org) is een informatieve website, gericht op jongeren in het secundair/voortgezet onderwijs. Hoewel de site niet specifiek is opgezet als educatieve website, kan hij goed gebruikt worden in de klas als bron van informatie. De site is opgezet als een wereld, waarin je met een metro langs verschillende stations kunt reizen:

- *het station 'Geschiedenis'*: Belangrijke en interessante gebeurtenissen zijn hier per jaartal opgesomd. Zo kan je de ontwikkeling van de Nederlandse taal vanaf het jaar 52 tot heden volgen.
- *het station 'Woorden en zo'*: Woorden zijn er in alle soorten en maten. En daar valt veel over te vertellen. In dit station leer je aan de hand van voorbeelden over 'exemploniemen', 'spookwoorden', 'namen' en nog veel meer.
- *het station 'Onbegrensd Nederlands'*: Nederlands wordt niet alleen binnen het Nederlandse taalgebied gesproken, maar ook daarbuiten. Dit station bevat een kaart, waarop voorbeelden te vinden zijn van Nederlandse leenwoorden in verschillende landen.
- *het station 'Ieder z'n taal'*: 'Nederlands' is een verzamelnaam voor dialecten, standaardtaal en taal die is gebonden aan bepaalde groepen. In dit station kun je geluidsfragmenten beluisteren van verschillende vormen van het Nederlands.
- *het station 'Taalkunstenaars'*: Wie spreekt er bijzonder mooi Nederlands en wie maakt op een creatieve manier gebruik van de taal? Dit station is een *videowall*,

waar bijzondere taalgebruikers in beeld en geluid hun kunst(je) laten zien. Het station is vooral gevuld met beeldmateriaal uit de archieven van de Vlaamse en Nederlandse omroepen.

- *het Kennisstation*: Het Kennisstation is het documentatiecentrum van DWVDNT. Hier staat meer informatie over de verschillende onderwerpen uit de stations. Handig als naslagwerk bij het maken van werkstukken.
- *Taalmysteries*: In alle stations zijn taal mysteries opgenomen. Dat zijn teksten en filmpjes, waarin een antwoord wordt gegeven op vragen zoals “Kun je Nederlands leren in Siberië?” en “Wat is het langste woord?”.

Op de site zijn ook diverse widgets te downloaden. Op dit moment zijn dat er vier:

1. *De Boekenzoeker* (te gebruiken op een andere website);
2. *Taaltegel* (Hyves en iPhone);
3. *Woordenschat* (Hyves);
4. *Verdwenen woord* (Hyves).

In de zomer van 2011 is DWVDNT geëvalueerd en op basis daarvan wordt de site op een aantal punten aangepast. Ook zal een jongerenredactie aan de slag gaan. Opmerkingen die tijdens en na de sessie op HSN worden gemaakt, dienen tevens als input voor de ontwikkelaars en de redactie.

3. Over de lessuggesties

De Taalunie wil met deze sessie graag een goed inzicht geven in de mogelijkheden van DWVDNT in de klas. Daarom zijn deskundigen uit Nederland en Vlaanderen benaderd om voorbeelden uit te werken die illustreren hoe een les eruit kan zien. Zij presenteren in de sessie hun suggesties waarbij verschillende vakcomponenten, zoals ‘taalbeschuwing’ en ‘informatievaardigheden’, centraal staan. DWVDNT is doorgaans het vertrekpunt, maar kan ook naast andere bronnen gebruikt worden. Zo kan er een woordenreis worden gemaakt, die niet alleen de kennis van het Nederlands vergroot, maar die ook nuttig is bij de vakken ‘wereldoriëntatie’ en ‘geschiedenis’. Leerlingen kunnen ook een *Prezi* maken (voor voorbeelden, zie: www.prezi.com), waarin ze hun virtuele reis in woord en beeld samenvatten. Die lessuggestie wordt geïllustreerd met een *Prezi*, zoals die er na een les uit zou kunnen zien.

En met DWVDNT als bron kunnen leerlingen een woordensoortenboek maken (met categorieën als ‘versleten woorden’, ‘vergeten woorden’ of ‘onbestaande woorden’) dat vervolgens gepresenteerd wordt in de klas. De verkiezing van het favoriete klassenwoord is de afronding van die les, waarna de verschillende klassen zich met elkaar

meten in een eloquentiatoernooi. Dit deel van de presentatie komt voort uit de ervaringen op het Barlaeus Gymnasium, waar de sectie Nederlands DWVDNT enthousiast gebruikt, omdat er voor alle leerlagen interessante informatie op te vinden is.

Beide lessuggesties zullen in elk geval beschikbaar worden gemaakt via Taalunieversum (www.taalunieversum.org), de centrale website van de Nederlandse Taalunie. Daar zal ook ruimte zijn voor om uitgewerkte suggesties van andere docenten te plaatsen.

4. Over de sessie

De sessie wordt als volgt opgebouwd:

- Elise Roders (Nederlandse Taalunie) *DWVDNT in vogelvlucht*;
- Jan T'Sas (lerarenopleider, onderwijsjournalist, auteur van schoolboeken) en Kathleen Art (redacteur van jongerenwebsite Pienternet.be) *Een woordenreis rond de wereld*;
- Loes ten Berge en Mirabelle Boomars (docenten Nederlands aan het Barlaeus Gymnasium) *Het maken van een klassikaal woordensoortenboek en oefeningen in eloquentia*.

Tijdens en na de presentaties is er gelegenheid om vragen te stellen en om feedback te geven op de site.

Ronde 6

William Van Belle

K.U. Leuven

Contact: william.vanbelle@arts.kuleuven.be

Leren redeneren met de kennis van je moedertaal

1. Grammaticale taalbeschouwing in het schoolvak Nederlands

Of grammaticale taalbeschouwing een zinvol/interessant onderdeel is of zou moeten zijn van het schoolvak Nederlands is al jarenlang een discussiepunt. Het lijkt me alleszins duidelijk dat ze enkel een zinvolle, alsook een interessante leeractiviteit kan zijn als ze aan enkele voorwaarden voldoet. Ik wil niet proberen om die voorwaarden op te sommen, maar sluit me graag aan bij twee passages uit het speciale nummer van Levende Talen *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*:

“Voor wie niet precies voor ogen heeft wat met strategisch onderwijs bedoeld wordt: het gaat bij strategisch onderwijs om een vakdidactisch traject waarin de leerling geleerd wordt zelfstandig en stapsgewijs met zelfcontrole en terugkoppeling een bepaalde ingewikkelde klus te klaren” (Hendrix & Hulshof 2010: 6).

“Instructies bij grammaticaoefeningen suggereren nogal eens dat de taal een netjes in elkaar gezette puzzel is met een eenduidige structuur. In werkelijkheid zit de taal veel slordiger in elkaar, en valt er over de structuur van een taalvorm meestal te twisten. De grammaticadidactiek zou bij dat inzicht moeten aansluiten” (Coppens 2010: 26).

Hiermee lijken me twee basisvereisten voor een zinvolle grammaticadidactiek vermeld. Grammaticale taalbeschouwing moet ertoe leiden dat leerlingen zelfstandig taalconstructies kunnen analyseren en tot een zelfberedeneerd, aanvaardbaar resultaat komen. Daarbij mag grammatica niet opgevat worden als een onafhankelijk bestaand systeem dat op het concrete taalgebruik toegepast moet worden. In de grammaticale taalbeschouwing moet het taalgebruik zelf primeren. Grammaticale categorieën zijn in de regel ook niet strikt van elkaar onderscheiden, maar vertonen geleidelijke overgangen. Dat is ook een van de inzichten van de moderne taalkunde.

2. Grammatica in leerboeken secundair onderwijs

Om een idee te krijgen van hoe grammatica wordt behandeld, heb ik vijf leerboeken Nederlands voor de 1^e graad van het Vlaamse secundair onderwijs nagekeken. De uitleg die leerlingen (en leraren) in die leerboeken over grammatica krijgen, is dikwijls geen stimulans om zelfstandig over taalconstructies te leren redeneren. Integendeel. Vele begrippen zijn – misschien in een poging tot vereenvoudiging – zo onduidelijk gedefinieerd dat zelfs de bijgegeven voorbeelden grote problemen opleveren. Het kritiekloos memoriseren van de voorbeelden als voorbereiding op de toets lijkt dan de meest aangewezen strategie.

Enkele voorbeelden. De term ‘gezegde’ wordt in twee betekenissen gebruikt, soms op dezelfde bladzijde, en zonder verdere uitleg. Ten eerste als aanduiding van de werkwoordsgroep in een zin, met het onderscheid tussen werkwoordelijk en naamwoordelijk gezegde en ten tweede voor een groter geheel dat behalve de werkwoordsgroep ook de voorwerpen en de meeste bijwoordelijke bepalingen van de zin omvat. Een bijwoordelijke bepaling geeft “niet noodzakelijke informatie” met als voorbeeld: *Op het plein* stond een kiosk. Een lijdend voorwerp is “een noodzakelijke aanvulling (bij het werkwoordelijk gezegde). Als je het weglaat, verandert de betekenis”. Een van de voorbeelden daarbij is: *Opa vertelt een verhaal* versus *Opa vertelt*. Het onderscheid tussen een enkelvoudige en een samengestelde zin wordt gemaakt door het aantal persoonsvormen in de zin: als een zin maar één persoonsvorm heeft, heb je een enkelvoudige

zin. Die definitie leidt tot de volgende voorbeelden van enkelvoudige zinnen (het werkwoordelijk gezegde is cursief): Hij *wou* de dirigent het woord *laten voeren*; Hij *beloofde* op mij *te wachten*. Als voorbeeldzinnen met een lijdend voorwerp komen dan ook voor: Lizzy voelt plots *haar hart* luid kloppen; Door het raampje ziet ze *straten en huizen* voorbijflitsen. Van leerlingen wordt bijgevolg verwacht dat ze zouden inzien dat *straten en huizen* niet het onderwerp is van *voorbijflitsen*, maar het lijdend voorwerp (hoewel *voorbijflitsen* een intransitief werkwoord is).

3. De drie basisoperaties bij het maken van taaluitingen

In onze methode van grammaticale taalbeschouwing vertrekken we van drie basisoperaties die taalgebruikers achteloos toepassen bij het construeren van taaluitingen: de combinatie-, substitutie- en verplaatsingsmogelijkheden van woorden en woordgroepen. Een zin maken bestaat in (1) het combineren van woordgroepen rond het zinswerkwoord als centraal element, (2) woordgroepen door andere vervangen en (3) ze in een zin verplaatsen. Die drie basisoperaties zijn ook relevant voor de behandeling van de Nederlandse woordvorming. De operaties kunnen gemakkelijk gebruikt worden om op een creatieve manier de mogelijkheden en beperkingen op het vlak van zinsconstructies na te gaan. Voor zover dat nodig is, kunnen na een tijd ook grammaticale begrippen geïntroduceerd worden zoals ‘onderwerp’, ‘vervoegd werkwoord’, ‘mededelende zin’, ‘vragende zin’... (zie: Van Canegem-Ardijns & Van Belle 2010 voor een verdere uitwerking en suggesties voor toepassingen in de klassituatie).

mijn broer	heeft	vanmorgen	het boek	op de salontafel	gelegd
Piet		verleden week	de auto	in de kast	
zij		*morgen	de baby	in zijn bedje	
		Ø	*Ø	naast de stoel	
			?mooi	daar	
iemand	heeft	ooit	iets/iemand	ergens	gelegd

4. De valentie van het gezegde

In de uitwerking van onze methode van grammaticale taalbeschouwing speelt de valentie van het zinswerkwoord een centrale rol. In de traditionele Nederlandse grammatica wordt het begrip ‘valentie’ niet of nauwelijks gebruikt (zie bijv. Haeseryn e.a. 1997; Klooster 2001). Het wordt wel gebruikt in Hengeveld (2002). De eerste Nederlandse grammatica waarin valentie een cruciale plaats krijgt, is De Schutter en Van Hauwermeiren (1983). Andere grammaticahandboeken met een valentiebenade-

ring zijn Vandeweghe (2000/2007), Smedts & Van Belle (1993/2011) en Smessaert & Van Belle (2010).

Een zin wordt opgebouwd rond een werkwoord. Met welke woordgroepen we een werkwoord combineren, hangt natuurlijk af van wat in de gespreksituatie of in de tekst communicatief gezien belangrijk of nodig is, maar het werkwoord zelf bepaalt al in sterke mate hoeveel en welke soort woordgroepen we nodig hebben om een welgevormde zin te maken. Die potentie van het werkwoord om een of meer zinsdelen van een bepaald type op te roepen, wordt de valentie van het werkwoord genoemd. Aan de basis van valentie liggen dus combinatie- en substitutiemogelijkheden. In feite gaat het niet alleen om de valentie van werkwoorden, maar kan het ook gaan om de combinatie van een werkwoord met andere taalelementen die samen genomen de werkwoordsgroep vormt die we traditioneel het gezegde noemen. Voor de eenvoud gebruik ik ook de term ‘werkwoordervalentie’. Valentie houdt in dat een werkwoord een bepaald aantal open plaatsen specificeert die door zinsdelen van een bepaald type ingevuld moeten of kunnen worden om een zin te maken. We spreken van één-, twee- en drieplaatsige werkwoorden. De valentie van een werkwoord geven we weer aan de hand van onbepaalde voornaamwoorden en onbepaalde (voornaamwoordelijke) bijwoorden in een valentieschema, zoals bijvoorbeeld ‘iemand toont (aan) iemand iets’.

De door de werkwoordervalentie vereiste zinsdelen worden ook wel ‘argumenten’ genoemd. In de traditionele grammatica worden ze benoemd als respectievelijk ‘het onderwerp’ en ‘de voorwerpen’. Zinsdelen die niet valentiebepaald zijn, zijn de bijwoordelijke bepalingen. We beschouwen een woordgroep alleen als argument, als ze de invulling is van een open plaats: ze moet substitueerbaar zijn door een onbepaald voornaamwoord of (voornaamwoordelijk) bijwoord en ze moet substitueerbaar zijn door andere soortgelijke lexicalisering. Onderdelen van werkwoordelijke uitdrukkingen en min of meer vaste verbindingen van niet-werkwoordelijke elementen met een werkwoord voldoen niet aan die voorwaarden en worden als een onderdeel van het gezegde opgevat. Ze zijn niet valentiebepaald, maar veeleer valentiebepalend. Bijvoorbeeld: ‘iemand brengt iemand van iets op de hoogte’; ‘iemand geeft iemand het woord’.

De onderstaande lijst bevat de belangrijkste valentiemogelijkheden aan de hand van een typisch voorbeeld van een gezegde. Voor de voorwerpen is ook vermeld om welk voorwerp het gaat.

Nulplaatsig	<i>het regent</i>	
Eénplaatsig	<i>iemand/iets werkt</i> <i>iemand is student</i>	
Tweeplaatsig	<i>iemand ontmoet iemand</i>	(lijdend voorwerp)
	<i>iemand/iets lijkt op iemand/iets</i>	(voorzetselvoorwerp)
	<i>iemand/iets ligt ergens</i>	(plaatsvoorwerp)
	<i>iemand springt ergens in</i>	(richtingsvoorwerp)
Drieplaatsig	<i>iemand geeft (aan) iemand iets</i>	(meewerkend vw + lijdend vw)
	<i>iemand bedankt iemand voor iets</i>	(lijdend vw + voorzetselvw)
	<i>iemand legt iets ergens (op)</i>	(lijdend vw + plaatsvw)

Werken met de valentie van het gezegde bij de bespreking van de structuur van zinnen heeft als voordeel dat men bijna verplicht is om de hele zin in de analyse te betrekken en dat men zich niet kan beperken tot een of ander onderdeel (type: onderstreep het lijdend voorwerp in de volgende zinnen).

Lost het gebruik van valentie alles op en leidt het tot pasklare antwoorden? Zeker niet. In veel gevallen zal het uitproberen van het valentieschema van het zinswerkwoord leiden tot discussie en tot meer dan één verdedigbare mogelijkheid. Maar als zoiets gebeurt, heeft de grammaticale taalbeschouwing al voor een goed deel haar doelstelling bereikt.

Referenties

- Coppen, P.A. (2010). "De taal is een rommeltje". In: *Levende Talen*, jg. 97 (speciale uitgave), p. 26-28.
- De Schutter, G. & P. Van Hauwermeiren (1983). *De structuur van het Nederlands*. Malle: De Sikkel.
- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff/Wolters Plantyn.
- Hengeveld, K. (2002). 'Enkelvoudige zinnen'. In: R. Appel e.a. (red.). *Taal en taalwetenschap*. Oxford: Blackwell Publishers, p. 119-133.
- Hulshof H. & T. Hendrix (red.) (2010). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Goes: Pitman.
- Klooster, W. (2001). *Grammatica van het hedendaags Nederlands. Een volledig overzicht*. Den Haag: Sdu Uitgevers.

- Smedts, W. & W. Van Belle (1993/2011). *Taalboek Nederlands*. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.
- Smessaert, H. & W. Van Belle (2010). *Syntaxis van het Nederlands. Een inleiding*. Leuven: Acco.
- 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. (2001/2007). *Grammatica van de Nederlandse zin*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Ronde 7

Joop van der Horst

K.U. Leuven

Contact: joop.vanderhorst@arts.kuleuven.be

Talen bestaan niet

Het idee dat er in de wereld talen (meervoud) bestaan, is sterk cultuurgebonden en is zeker niet iets dat zomaar uit de feiten voortvloeit. Er valt veel (meer) te zeggen voor de formulering dat taal geen telbaar substantief zou moeten zijn, maar veeleer een ‘stofnaam’. Anders gezegd: dat taal essentieel een continuüm is, waarbinnen slechts kunstmatig afzonderlijke talen te onderscheiden zijn.

Ik heb die stelling al in *Het einde van de standaardtaal* (2008) naar voren gebracht, maar ze is nagenoeg ondergesneeuwd geraakt door de consternatie die de titel teweegbracht. De discussie rondom het boek focuste zich dan ook helemaal op de standaardtaal en haar kansen op voortbestaan. Niet onbelangrijk, maar de achterliggende observatie dat het talige continuüm bezig is zich te herstellen – mijns inziens veel belangrijker – heeft nauwelijks aandacht gekregen. Toch heeft die ontwikkeling, van het herstellend continuüm – die ik bepleit noch betreur, maar enkel constateer –, waarschijnlijk veel verdergaande repercussies voor ons taalonderwijs dan alle gedoe rondom de standaardtaal die – men kan het constateren – reeds in menige situatie niet meer als alleenzalmakend wordt beschouwd.

In deze lezing wil ik de observaties die mij tot die conclusie leidden niet herhalen (ik zal ze enkel kort samenvatten). Liever wil ik vooruit kijken naar de consequenties voor ons taalonderwijs. Maar het is daarbij wel van belang om in te zien hoe het denkbeeld

van ‘talen als iets meervoudigs’ ontstaan is. En nog belangrijker om in te zien dat die fictie steeds moeilijker te handhaven is.

Kern van de zaak is dat het idee van ‘talen’ (meervoud) een Europees, en meer in het bijzonder Renaissance-idee is, opgekomen rond de 16^e eeuw. En allengs niet alleen het idee, maar ook in zekere mate de daarbij behorende taalrealiteit. Wij komen uit het Europa van de standaardtalen.

Wat is daar mis mee? Wij leven in Europa en een Europese (of: westerse) kijk op taal zal dan ook wel het meest passend voor ons zijn? Daar wil ik niet op afdingen. Alleen: niet slechts de Renaissance-ideeën, maar ook de bijbehorende realiteiten zijn in de 20^e eeuw snel afgebrokkeld. Om plaats te maken voor nogal andere ideeën en vooral: andere realiteiten. Wat mij betreft niet noodzakelijk beter of slechter. De jongste decennia hebben er in elk geval voor gezorgd dat we anders zijn gaan lezen, anders zijn gaan schrijven, andere verhoudingen kregen tussen talen en varianten, andere communicatiepatronen kregen en niet in de laatste plaats, een andere (i.e.: anders samengestelde) populatie op de schoolbanken hebben zitten. Onze taalcultuur is, kortom, in enkele decennia meer veranderd dan in de vijfhonderd jaar daarvoor.

Ook al bied ik geen concrete oplossingen voor didactische problemen, de veranderingen zijn serieus genoeg om na te denken over de consequenties ervan voor ons taalonderwijs. En het zal hopelijk duidelijk zijn dat het hier niet gaat om studeerkameronderscheidingen, maar om zaken die ons onderwijs op alle niveaus tot in de kern raken. Veel discussies over (taal-)onderwijsproblemen leunen namelijk, impliciet of expliciet, nog steeds zwaar op de aanname dat je talen van elkaar kunt onderscheiden en tellen en, op die basis, beoordelen en ook leren. Vooral buiten het onderwijs. Soms lijkt het wel alsof men bij taal en taalonderwijs nauwelijks beseft dat de wereld anno 2011 echt nogal anders is dan die van 1950.

Binnen ons onderwijs hanteren veel docenten overigens al lang het concept dat er varianten of registers naast elkaar bestaan. Dat is al een belangrijke stap vooruit ten opzichte van de rest van de samenleving die meestal slechts EEN taal kent, namelijk het ‘goede’ Nederlands. Maar ik denk dat een serieuze reflectie ertoe leidt een stap verder te zetten. Namelijk niet om ‘talen’ (of varianten of dialecten of sociolecten...) te onderscheiden, maar om taal inderdaad als continuüm (ontelbaar) te beschouwen. Kijk, dan zou de didactiek echt moeten veranderen.

Ik ben niet de enige die er zo over denkt. Vanuit verschillende hoeken komen interessante initiatieven. Bijvoorbeeld het concept ‘Luistertaal’, waarbij onderzoek gedaan wordt naar de mogelijkheden (en beperkingen) van tweetalige gesprekken, zodanig dat sprekers elk hun eigen (verschillende) taal blijven gebruiken. Nu alvast is een interessante uitkomst dat dergelijke gesprekken aanvankelijk in ernstige mate bemoeilijkt worden door de ‘houding’ van de sprekers: bijvoorbeeld afkeuring van de ‘andere’ taal

of het vaak heilloze streven om andermans taal te spreken. Waar dergelijke drempels weggenomen kunnen worden, blijkt al meteen heel veel meer communicatie mogelijk. En sowieso is het goed om te beseffen dat veel niet-Europese ‘allochtonen’ niet zozeer slechts gebrekkig Nederlands kennen, als wel vooral geen notie hebben van wat een standaardtaal is (i.e. geen notie van wat ‘goed’ is of ‘fout’...).

Maar denk ook aan het woordenboek van de nabije toekomst. Dat zal behalve digitaal, vooral ook persoonlijk zijn: ‘mijn woordenboek’, oftewel voor iedereen anders samengesteld, al naar gelang je woorden hebt aangevinkt of geschrapt. Dat betekent dat de leerling geholpen moet worden in het samenstellen van zijn eigen woordenboek. En dat zal er voor de West-Vlaming, de Brabander, de Chinees of de Marokkaan uiteraard deels verschillend uitzien.

Wordt er al klassikaal gewerkt met automatische vertalingen? Wordt er al getraind in tweetalige conversaties? Ja, wat doe je met vijf verschillende moedertalen in je klas?

In feite moeten we actief zijn op twee fronten:

1. wat kan en moet er op school gedaan worden in de hedendaagse situatie?
2. hoe vertel ik het aan de ouders en aan het schoolbestuur?

De realiteit is niet zelden, dat we gezien probleem 2, dan maar op de oude voet voort-sukkelan met 1. Wat overigens heel begrijpelijk en heel menselijk is. Ik besef best dat er grote moeilijkheden zijn, maar dat moet ons niet beletten om alvast net iets verder te denken.

Ronde 8

Marc van Oostendorp

Meertens instituut / Universiteit van Leiden

Contact: m.van.oostendorp@hum.leidenuniv.nl

Taal in het nieuws

1. Inleiding

Bij het nieuws hoeft niemand zich te vervelen. Er is elke dag iets aan de hand: honderden doden hier, een liefdesbaby van twee beroemdheden daar, een deskundige die komt voorspellen dat de westerse wereld op het punt staat in elkaar te storten, een ander die waarschuwt dat het uitblijven van de verwachte wespenplaag van dit jaar niet

veel goeds voorspelt voor het komende seizoen... En wie niet geïnteresseerd is in ruzie in de Tweede Kamer vindt al snel zijn gading bij een treinongeluk in China.

Uit nieuws valt ook een heleboel te leren. Om het nieuws te begrijpen – zelfs het meest triviale berichtje – moet je allerlei achtergrondinformatie kennen en begrijpen. Om het nieuws te plaatsen, moet je weten wat belangrijk is in de wereld. Wie het nieuws begrijpt – en vooral: wie kritisch het nieuws volgt en zelf af en toe op zoek gaat naar afwijkende opinies en achtergrondinformatie – leert de wereld kennen.

Wie iemand wil verleiden om gehoor te geven aan zijn nieuwsgierigheid en zo de wereld te leren kennen, kan daarom best het nieuws gebruiken. Dat geldt misschien nog wel sterker voor de wereld van de taal, omdat nieuwsberichten nu eenmaal bijna altijd ook van taal gemaakt zijn¹. Wie een nieuwsbericht over taal analyseert, kan dat zowel inhoudelijk doen als naar de vorm. Maar zijn er wel zulke berichten? Dat journalisten taal niet erg serieus nemen als onderwerp, komt misschien wel doordat er zo weinig slecht nieuws te melden is. De economie, daar kun je je tenminste flink zorgen over maken en dat geldt ook voor het milieu of voor de verharding van het politieke klimaat. En zelfs over kunst en literatuur valt af en toe iets naars te melden – dat er een bijzonder slecht boek verschenen is bijvoorbeeld, of dat er op de bibliotheken bezuinigd wordt. Met taal is er eigenlijk nooit iets naars aan de hand, of in elk geval niet acuut. Zelfs de grootste pessimist, zelfs degene die denkt dat de standaardtaal overspoeld raakt door *emoticons*, straattaal en Engels, zelfs zo iemand verwacht niet dat de krant ooit opent met het bericht dat een bepaald begrip nu definitief niet meer in het Nederlands kan worden gebruikt. De taal moddert aan, of ze zet haar zegetocht voort, maar in elk geval gebeurt er weinig in een tempo waar websites of kranten iets aan hebben.

2. Hoe taalnieuws te zoeken

Toch zijn er, als je even zoekt, berichten genoeg. Ik ben sinds een jaar of 15 een regelmatige taalnieuwsconsument en heb me er in die periode regelmatig toe verplicht om aan een doelgroep heel regelmatig taalnieuws te communiceren. Meer dan 10 jaar geleden begonnen we de ‘rechterkolom’ op de website van *Onze Taal* (www.onzetaal.nl), waar we elke dag een kort nieuwsberichtje plaatsten met een link naar een artikel elders op het internet. In 2006 vertrok ik bij de webredactie van *Onze Taal*, maar in 2002 stelde *Onze Taal*, in eerste instantie samen met *Van Dale*, een gratis nieuwsbrief in die drie keer per week verschijnt: ‘Taalpost’ (www.taalpost.nl). ‘Taalpost’ bevat in elke aflevering nieuwtjes. Ik kan me niet herinneren dat het in al die jaren ooit moeilijk was om niet minstens eenmaal per dag een nieuwtje te vinden. Er zijn geen speci-

¹ Er was korte tijd geleden een gratis krantje, de *Dag*, die het nieuws bijna alleen met foto's presenteerde. Dat krantje bent u inmiddels misschien alweer vergeten.

ale technische vaardigheden voor nodig. Je moet begrijpen hoe je op het internet komt, het is handig om wat vreemde talen te spreken en je moet een beetje kunnen zoeken. Maar dan kom je al een heel eind.

Een belangrijke bron voor mij is *Google News* op www.news.google.com. Hier worden recente artikelen en nieuwsbronnen uit allerlei landen bij elkaar gebracht; in de linker kolom kunt u bijvoorbeeld kiezen voor Nederland of België. De meest eenvoudige manier om berichten over taal te vinden, is natuurlijk in het zoekveld ‘taal, taalgebruik, dialect’ of door een andere, meer gespecialiseerde zoekterm (‘vloeken’, ‘woordkeuze’) in te voeren. De resultaten van een dergelijke zoekopdracht zijn geordend op het moment van verschijnen. De meest recente resultaten staan bovenaan.

Wanneer u aardigheid krijgt in het volgen van taalnieuws, kunt u de voorpagina van *Google News* ook zo instellen dat al het nieuws over uw steekwoorden daar vanzelf op verschijnt: rechtsboven zit een knop ‘Deze pagina bewerken’. Daar kunt u naast of in plaats van de bestaande rubrieken zoals ‘Binnenlands nieuws’ en ‘Buitenlands nieuws’ uw eigen rubrieken maken voor taalnieuws. Wanneer u zo iemand bent als ik, maakt u van die pagina het openingsscherm van uw browser en begint u elke dag te lezen wat er nu weer aan nieuws is op het gebied van taal.

3. Bestaande taalnieuwsbronnen

U kunt natuurlijk ook gebruikmaken van het werk van anderen die al nieuws bij elkaar zoeken. De collega’s van *Onze Taal* doen dat bijvoorbeeld nog steeds elke dag en ook op het Taaluniversum (www.taaluniversum.org/nieuws/) verschijnt bijna elk dag wel wat – in dit specifieke geval ook soms over letterkundige onderwerpen. De pagina ‘Taal & spraak’ van de populairwetenschappelijke website Kennislink (www.kennislink.nl/taal-en-spraak) bevat ook vaak meerdere malen per week berichten, al gaan die natuurlijk vooral over taalwetenschap.

Een buitenlandse website die ik dagelijks bezoek is *Language Log*, gemaakt door een paar Amerikaanse taalwetenschappers. *Language Log* gaat nog wat verder dan de hoger genoemde weblogs, omdat de schrijvers het nieuws ook analyseren en van kritisch commentaar voorzien. Dat gaat natuurlijk nooit over direct Nederlands nieuws, maar het kan soms wel heel nuttig zijn. Ik herinner me dat er een paar jaar geleden wereldwijd rumoer was, omdat uit onderzoek zou blijken dat vrouwen per dag gemiddeld drie keer meer woorden zeggen dan mannen. De auteurs van *Language Log* zochten dat uit en ontdekten dat het ‘onderzoek’ uit de duim kwam van de auteur van een psychologisch zelfhulpboek. In werkelijk onderzoek vinden we nauwelijks verschillen, en als ze er zijn, zeggen mannen net iets meer woorden dan vrouwen per dag.

4. Van elkaar leren

In mijn workshop op de HSN-conferentie geef ik nog veel meer tips om te zoeken. Wat kan je nu met al dat taalnieuws in de klas? Het levert natuurlijk in de eerste plaats materiaal op dat je kunt lezen, op structuur analyseren en op andere manieren beschouwen. Taalnieuws valt vaak in de categorie *faits divers* en is dus grappig, maar het is de laatste jaren natuurlijk ook een belangrijk onderdeel van maatschappelijke discussies over inburgering en Nederlanderschap. Er duikt met deze zoektochten dus een heleboel materiaal op dat op allerlei manieren een aardige inhoudelijke bijdrage kan leveren aan het taalvaardigheidsonderwijs. Maar de inhoud zelf is natuurlijk ook vaak razend interessant en kan leiden tot een inkijkje in de menselijke taal. Zijn er inderdaad verschillen tussen mannen en vrouwen in taalvaardigheid en waar ligt dat dan aan? Had de toenmalige minister Plasterk gelijk toen hij anderhalf jaar geleden uitriep dat de taalverloedering van ‘hun hebben’ er onder zijn ministerschap nooit door zou komen? En als het dialect verdwijnt, waarom zijn er dan wel overal dictees in het dialect?

Sinds een paar maanden is de ‘Taalpost-redactie’ bezig een speciale editie voor scholieren te maken, TLPST. Ook dat is een gratis, via e-mail verspreide, nieuwsbrief, waarin we berichten zoeken die, wat taalniveau en onderwerpkeuze betreft, preciezer zijn afgestemd op scholieren. Ik wil, als een van de redacteurs, tijdens mijn workshop ook graag iets van u leren: hoe wij die taak zo goed mogelijk kunnen uitvoeren.

8. Nieuwe media

Stroomleiders

*Willy Weijdema (Vakcommunity Nederlands),
m.m.v. Frans Schouwenburg (Stichting Kennisnet)
Jordi Casteleyn (Universiteit Gent)*

Frans Schouwenburg

Kennisnet

Contact: f.schouwenburg@kenict.nl

Taalonderwijs IS onderwijs in nieuwe media. De docent Nederlands als gids in de digitale wereld

1. Inleiding

Vroeger, lang voor het internet, was mijn grote passie brieven schrijven. Briefwisselingen had ik genoeg toen. Met mijn broer, mijn vrienden, vriendinnen... Hoe meer hoe liever, hoe langer, des te beter. We lieten ons graag inspireren door beroemde briefwisselingen tussen schrijvers als Hermans, Reve, Kerouac en wie ook maar in de jaren 1970 onze voorbeelden waren. Jongens waren we, maar briefschrijvende jongens.

2. Taalverarming

Ik had verschillende typemachines en één was altijd gevuld met een flinke rol papier, carbon ertussen (we bewaarden onze eigen prachtwerken natuurlijk) en ratelen maar. Nu ik bij Kennisnet werk, na jaren als docent Nederlands voor de klas te hebben gestaan, heb ik in mijn tas mijn laptop en mijn *iPad*. Ook heb ik nog altijd mijn vulpennen bij me, rechtstreeks uit de fles gevuld. De eerste jaren bij Kennisnet schreef ik fanatiek mijn aantekeningenboekjes vol. Nu niet meer. Alles gaat digitaal. Mijn pen, realiseer ik me nu, heb ik al in geen drie maanden uit zijn hoesje gehaald. Ik ben het schrijven met de hand verleerd. Het voelt stijf en ongemakkelijk. Lange brieven schrijf ik ook niet meer. De emails worden steeds korter en stiekem vind ik *Twitter* een zegening. Het is een sport om zo kernachtig te zijn dat een bericht vol betekenis toch in 140 tekens past. Is dat erg? Is het taalverarming? Is de kwaliteit van communiceren minder geworden? Ik weet het niet.

Ik herinner me nog heel goed dat ik voor het eerst in een e-mailbericht een *smiley* aantrof. U weet wel: ! Ik was kwaad. Wat een infantiliteit! Heb je nu werkelijk een getekend symbooltje nodig om je ironie uit te drukken? Kan dat niet met woorden? Ik heb lang geweigerd aan die onzin mee te doen. Als je het met woorden niet afkunt, zeg dan niets! Taalverarming.

3. Taal verandert

Maar we kunnen er niet omheen. Taal verandert, communicatie verandert. Al die zaken zijn slechts het bewijs van een levende, zich ontwikkelende taal. We hebben toch wel geleerd dat Socrates niet verder kwam met zijn woede toen het schrift tot ontwikkeling kwam? We hoefden niet meer alles te onthouden, omdat het in een boek paste. Zoals we nu niet meer alles hoeven te onthouden, omdat het op een harde schijf past of ergens op het internet rondzweeft.

De ontwikkelingen gaan alsmaar sneller. Volgens onze onderzoeken gebruiken vrijwel alle docenten, dus ook zij die Nederlands geven, de computer volop bij hun voorbereidende werk. Ook van onze leerlingen wordt goed gebruik van de computer al heel normaal gevonden. Een paar zaken gaan nog niet zo hard dat we kunnen spreken van een situatie waarin we:

1. didactisch meer rendement uit de mogelijkheden van ict halen;
2. de leerling adequaat voorbereiden om wat er straks van hem/haar verwacht wordt.

4. Een adequate voorbereiding

Het tweede punt zal ik met een voorbeeld illustreren.

In 2009 mocht ik, net zoals nu, een presentatie verzorgen op deze zelfde conferentie: HSN. Ik stelde de zaal een vraag: is het, gezien het belang van sociale media en gezien het feit dat de meeste grote bedrijven tegenwoordig hun personeelswerving beginnen via sites als *LinkedIn* en *Facebook*, essentieel dat bij het vak Nederlands aandacht wordt besteed aan het maken van een goed profiel ter vervanging van of als aanvulling van een curriculum vitae? Wie van u heeft dat al standaard in het programma opgenomen? Er gingen geen vingers omhoog.

Dit jaar wil ik die vraag graag opnieuw stellen. We zijn twee jaar verder. *LinkedIn* is inmiddels voor Nederland dé plaats waar professionals elkaar ontmoeten. Het aantal zzp-ers¹ is in die twee jaar tijd enorm gegroeid: nu al 0,7 miljoen Nederlanders hebben hun eigen bedrijf(je) en die trend zal nog doorgaan. Veel van die mensen zijn meer gericht op het verwerven van nieuw werk via het internet en de sociale media: van de klusjesman die zichzelf aanbiedt op www.werkspot.nl en de projectmanager die werk vindt in groepen op www.linkedin.nl tot de onderwijsbegeleider die opdrachten verwerft door bij *Twitter* de discussies over onderwijs te volgen. Allemaal komen ze aan werk dankzij nieuwe manieren van communiceren en via steeds weer nieuwe platforms en media.

¹ Zzp staat voor 'zelfstandige zonder personeel'.

Het is een ontwikkeling die u niet mag negeren! U bent uw profiel, of u het leuk vindt of niet. Dat negeren, daar bewijst u uw leerlingen alleen maar een slechte dienst mee. Het is veel aardiger juist gebruik te maken van de mogelijkheden van sociale media en van het internet.

5. Vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw

Waarom zou nu juist de docent Nederlands niet de persoon zijn die het ankerpunt is in de school als het gaat om expertise op het gebied van moderne communicatie? Het geheim is dat het helemaal niet om expertises gaat die u niet heeft. Dat taal het gereedschap is waarmee door de eeuwen heen mensen met elkaar communiceren, is altijd al zo geweest. Daar is het schoolvak Nederlands omheen gebouwd. En als je nu kijkt naar de tegenwoordig veel besproken *21st Century Skills*, of in nog beter Nederlands ‘vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw’, dan valt er iets op. Het lijkt wel alsof ze allemaal uit de eindtermen van het vak Nederlands zijn gejat. Kijkt u maar mee:

- samenwerken;
- communiceren;
- problemen oplossen;
- kritisch denken;
- creativiteit;
- sociaal-culturele vaardigheden;
- ict-geletterdheid.

Het gaat allemaal over úw vak!!

6. Een oproep

Mijn oproep is daarom: docenten Nederlands, richt u op en ga uw collega's en leerlingen voor als gids in deze verwarrende tijden!

- Willen ze twitteren? Daag ze dan uit tot het maken van berichten van 140 tekens van hoogstaand literair gehalte.
- Willen ze straks een baan? Werk dan tijdens de uren Nederlands aan het meest doeltreffende profiel ooit. Laat het een cv zijn, zoals ze nergens op het internet te vinden zijn.
- Willen ze meer creativiteit? Daar hebben we een schat van eeuwen Nederlandse schrijvers en dichters die hen kunnen inspireren.
- Willen universiteiten en werkgevers jongeren met een kritische geest? Waar anders dan bij het vak Nederlands leren ze dat? Leer ze kritisch kijken naar al die slappe

Google-resultaten. Leer ze hoe ze met een doeltreffende analyse de beste zoekresultaten kunnen gebruiken. Leer ze hoe ze een vraag kunnen uitzetten via *Twitter*. Het zal u verbazen hoe snel en behulpzaam de *Twitter*gemeenschap reageert. Ook voor uzelf trouwens.

Om kort te gaan, beste collega: claimt u gewoon die 21^e-eeuwse vaardigheden. Vertel uw uitgever dat u degene wilt zijn die die vaardigheden wil doceren. Vraag ze om goede en actuele opdrachten, of kijk met uw sectiegenoten naar de vele bronnen die er al voor u zijn op sites, zoals Wikiwijs (www.wikiwijs.nl) of de community van Digischool (www.digischool.nl). Met een frisse kijk op die zaken en wellicht een herstelling van uw programma, met het betrekken van uw leerlingen die u precies vertellen welke mogelijkheden er zijn en met een open blik op de ontwikkelingen rondom taal en communicatie, bent u de persoon in de school die de komende jaren ict-geletterdheid in Nederland naar een hoog niveau tilt.

Mijn presentatie gaat hierover. Komt u meedoen? Wij kunnen met elkaar geschiedenis schrijven, weliswaar zonder die mooie vulpen, maar...

Referenties

Schouwenburg, F. (2009). "Nederlands als mediawijzer". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXIV-XXV.

21st Century Skills.

(online raadpleegbaar op: www.innovatie.kennisnet.nl/category/skills).

Ronde 2

Chris van Hall

Nieuws in de klas

Contact: c.vanhall@nieuwsindeklas.nl

De Digitale Nieuwscollage

1. *Nieuws in de klas* combineert taalvaardigheid, mediawijsheid en burgerschap

Nieuws in de klas wil jonge mensen stimuleren om mediabewuste burgers te worden. De organisatie laat hen via het onderwijs actief gebruikmaken van journalistieke

media. Daartoe biedt *Nieuws in de klas* docenten in het primair en het voortgezet onderwijs de mogelijkheid om nieuwsmedia, zowel op papier als digitaal, in te zetten als lesinstrument ter bevordering van taalvaardigheid, mediawijsheid en burgerschap. Taal, mediawijsheid en burgerschap zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden: net zoals mediawijsheid een voorwaarde is voor burgerschap, is goede taalvaardigheid een vereiste voor mediawijsheid. Ons standpunt is dan ook dat het lezen van kranten, of breder, het volgen van nieuwsmedia, bijdraagt aan mediawijs burgerschap. Voor ons is het vanzelfsprekend dat taalvaardigheid – en dus ook leesvaardigheid – daar een cruciaal onderdeel in is. Wie de taal niet goed beheerst, kan mediaboodschappen niet volledig doorgronden – zelfs niet als ze zijn voorzien van bewegende beelden of van gesproken woord. Juist het analyseren en bespreken van krantenteksten maakt dat leerlingen stilstaan bij datgene wat de auteur van een tekst werkelijk bedoelt.

2. Nieuwsmedia toepassen in het onderwijs

Docenten gebruiken nieuwsmedia om verschillende redenen. Nieuwsteksten lenen zich immers uitstekend om te werken aan taal- en leesvaardigheid. Door leerlingen nieuwsteksten te laten bestuderen, vergroten ze hun woordenschat en oefenen ze met begrijpend lezen. Door over artikelen te reflecteren en daarover een betoog te schrijven of klassikaal te discussiëren, werken leerlingen aan hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid. Bovendien kunnen ze aan de hand van opiniestukken en achtergrondartikelen in een klassikaal debat hun argumentatievaardigheden oefenen. Journalistieke teksten lezen, maakt dan ook deel uit van het *Referentiekader Taal* (Meijerink e.a. 2009).

Uiteraard wordt ook veelvuldig gebruikgemaakt van journalistieke teksten bij het vak ‘maatschappijleer’ en andere zaakvakken om thema’s uit de methode van een actuele context te voorzien en om leerlingen te laten reflecteren op de maatschappelijke functies van (nieuws)media. Meer in het algemeen biedt de actualiteit een praktisch en concreet startpunt om lessen mee te beginnen en inhoudelijk te verdiepen. Aan de hand van een actueel onderwerp kan een docent een brug slaan tussen de werkelijkheid buiten de school en de lesstof. Daarom maken docenten graag tijd voor actualiteit.

3. Kranten lezen moet je leren

Het is belangrijk voor de algemene ontwikkeling van leerlingen dat ze leren om kranten te lezen en om het nieuws te volgen. Dat moeten ze niet alleen leren omdat het belangrijk is, maar ook omdat het niet vanzelf gaat. Nieuwsmedia werpen vaak drempels op voor beginnende lezers omdat:

- het taalgebruik vaak – zeker in het begin – niet direct aansluit bij de eigen spreektaal;
- kennis vaak wordt verondersteld op basis van eerdere berichtgeving;
- jonge lezers zelf niet altijd direct inzien waarom de onderwerpen voor hen relevant zijn.

Bij die zaken hebben ze de hulp nodig van docenten die hen aanmoedigen om op een actieve manier met het nieuws aan de slag te gaan (Schwartz 2009).

4. Nieuwsservice

Op onze beurt helpen wij de docenten daarbij, door ervoor te zorgen dat ze kranten of dagbladwebsites in hun lessen kunnen gebruiken, door daarbij lesopdrachten aan te bieden en door voorlichting te geven. De voornaamste dienst van *Nieuws in de klas* is de 'Bezorgdienst' (de opvolger van de krantenservice van *Krant in de Klas*). Docenten kiezen welke dagbladen ze gedurende twee weken in hun les willen gebruiken en vragen die drie weken van tevoren bij ons aan. Wij regelen de bezorging. Via onze website kunnen docenten gratis lesmaterialen downloaden om hun lessen mee voor te bereiden.

5. Oude media + nieuwe media = Nieuwsmedia

Nieuws in de klas vertegenwoordigt alle nieuwsmedia die zijn aangesloten bij de brancheorganisatie 'NDP Nieuwsmedia'. Regelmatig wordt een onderscheid gemaakt tussen oude en nieuwe media. Daarbij worden dagbladen vaak in de categorie 'oude media' geplaatst. Kranten bestaan al in gedrukte vorm sinds de uitvinding van de drukpers. Kranten gaan als nieuwsbron dus al heel lang mee. Maar dat betekent niet dat het ook nu nog uitsluitend papieren producten zijn. Zo bieden dagbladen hun nieuws juist ook via allerlei digitale kanalen aan. Veel dagbladsites bevinden zich in de top van meest bezochte websites en de *apps* van dagbladen zijn voor veel mensen een belangrijke toevoeging in het gebruik van *tablets* en *smartphones*. Daarnaast bieden dagbladen online videonieuws aan, gebruiken ze *social media* en bieden ze hyperlokaal nieuws aan met medewerking van gebruikers. Kranten zijn dus net zo goed nieuwe media. *Nieuws in de klas* kiest ervoor om te spreken van nieuwsmedia, want daarmee wordt het best tot uitdrukking gebracht dat het gaat om journalistieke *content* die via alle denkbare technologische dragers wordt verspreid: van de papieren krant op *broad-sheet*formaat tot de *nieuwstweets* via *Twitter* (Schwartz 2007).

6. De Digitale Nieuwscollage

Een speciaal project dat *Nieuws in de klas* dit jaar samen met het ‘Creative Learning Lab’ van Waag Society heeft ontwikkeld, is *de Digitale Nieuwscollage*. De presentatie van *Nieuws in de klas* tijdens de HSN-conferentie zal met name gericht zijn op dat leerarrangement.

De *Digitale Nieuwscollage* is een project waarbij leerlingen aan het werk gaan met een lessenreeks van zes lessen voor de onderbouw en zes lessen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Ze werken in groepjes aan opdrachten met nieuwsartikelen door gebruik te maken van *iPads*. De leerlingen maken *screenshots* en foto’s van krantenartikelen (op papier en digitaal). Met een ontwikkelde *app* kunnen de leerlingen (delen van) artikelen direct op het bord laten zien. Daarnaast kunnen ze de teksten positioneren in verschillende categorieën en voorzien van opmerkingen en commentaren. Op die manier ontstaat er op het bord een collage van nieuwsartikelen, voorzien van inhoudelijke commentaren die direct door de docent en de leerlingen besproken kunnen worden.

In de lessenreeksen van *de Digitale Nieuwscollage* is zoveel mogelijk aansluiting gezocht bij de praktijk van de lessen Nederlands. Zo wordt aandacht besteed aan bijvoorbeeld de ‘tekstdoelen’, ‘tekstsoorten’, ‘tekstvormen’, ‘tekstverbanden’, ‘signaalwoorden’... zoals die binnen het vak Nederlands onderscheiden worden. *De Digitale Nieuwscollage* biedt daarmee de mogelijkheid om op innovatieve wijze relevante oefeningen in lezen en schrijfvaardigheid aan te bieden met behulp van actuele betekenisvolle teksten. De aangeboden lessen zijn aanvullend, maar kunnen ook lesvervangend ingezet worden.

In de lessenreeks wordt in de opdrachten zoveel mogelijk gewerkt met de terminologie en categorieën zoals die binnen het curriculum Nederlands door de jaarlagen heen gebruikt worden. Wanneer ander journalistiek jargon gebruikt wordt, is er een koppeling gemaakt met de terminologie en de indeling uit het vak Nederlands. Er zijn verschillende lesvormen en vaardigheden opgenomen. De vier traditionele domeinen van ‘lezen’, ‘schrijven’, ‘spreken’ en ‘luisteren/kijken’ komen allemaal aan bod. Het accent in de opdrachten van *de Digitale Nieuwscollage* ligt echter op de domeinen lezen en schrijven.

In de presentatie op de HSN-conferentie laten we zien hoe de lessen in zijn werk zijn gegaan tijdens de eerste pilots en wat de belangrijkste bevindingen zijn geweest van het werken met nieuwsmedia op deze innovatieve manier.

Referenties

- Meijerink, H. e.a. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen. De referentieniveaus*. Enschede.
- Schwarz, F. (2007). “Kranten lezen moet je leren”. In: *De Nieuwe Reporter*. (online raadpleegbaar op www.denieuwereporter.nl/2007/11/kranten-lezen-moet-je-leren/).
- Schwarz, F. (2009). “Oude media + Nieuwe media = Nieuwsmedia”. Nieuwsbrief Kennisnet docent VO. (online raadpleegbaar op http://ezine.kennisnet.nl/index.php?section=titels&action=view&archive_id=857).

Ronde 3

Jaap van der Molen
Hogeschool Windesheim
Contact: j.van.der.molen@windesheim.nl

Leren in het Tweede Leven: een verkenning

1. Inleiding

De gezamenlijke lerarenopleidingen hebben in 2009 geformuleerd aan welke eisen docenten moeten voldoen op het gebied van ICT. Ze moeten onder meer de samenwerking tussen leerlingen kunnen faciliteren met behulp van ICT. Ook het organiseren van *peer feedback* in een digitale omgeving valt hieronder. Om dat doel te bereiken zou een docent in *Second Life* een rijke leeromgeving kunnen creëren.

2. Het internet, virtuele werelden en *Second Life*

Het internet is in toenemende mate een platform dat mensen verbindt en is niet langer alleen een leverancier van informatie. Gebruikers delen via sociale media (zoals *Facebook*, *Youtube*, *MySpace*) *user-generated content* met elkaar, zodat een verschuiving optreedt van consumeren naar produceren. In die ontwikkeling past de opkomst van virtuele werelden. Dat zijn computer-gesimuleerde omgevingen, waarin gebruikers actief handelen en communiceren via *avatars*, grafische representaties van zichzelf.

Second Life is zo'n virtuele wereld. In 2003 werd het geïntroduceerd en inmiddels zijn er miljoenen gebruikers. Zij ontmoeten elkaar in een driedimensionale omgeving, communiceren, spelen games, bouwen, werken samen in een team en lossen problemen op. Andere sociale media zijn voornamelijk gebaseerd op tekst, beeld en geluid, maar in *Second Life* is ook interactie mogelijk, omdat men situaties kan creëren waarin menselijke perceptie en non-verbaal gedrag een rol spelen. Er zijn diverse vormen van synchrone en asynchrone interactie mogelijk: 'tekstchatten', 'stemchatten' en 'berichten'.

Virtuele werelden worden in het bedrijfsleven gebruikt om producten aan te prijzen (Toyota), te communiceren met klanten (Dell) of om werknemers te trainen (Crédit Agricole). Niet alleen in het bedrijfsleven, maar ook in het onderwijs is belangstelling voor *Second Life* als leeromgeving. Jongeren zijn immers gewend aan digitale omgevingen die gekenmerkt worden door multimedia en interactie. Vooral in het hoger onderwijs bouwen instellingen virtuele locaties waarin college wordt gegeven of projecten worden uitgevoerd, al dan niet in de context van afstandsleren. Maar ook in het voortgezet onderwijs neemt de belangstelling hiervoor toe.

3. Onderzoek

Een interessant voorbeeld is het 'Schome-project' in Engeland dat in 2006 werd uitgevoerd voor hoogbegaafde leerlingen van 13 tot 17 jaar. Docenten, ouders en onderzoekers wilden nagaan in hoeverre hoogbegaafde jongeren zelf konden ontdekken hoe ze gedifferentieerd en zelfgestuurd konden werken aan diverse leerdoelen. Op een virtueel eiland discussieerden ze in leergemeenschappen over filosofische en ethische vraagstukken en deden ze natuurkundig of archeologisch onderzoek. Ook wiki's, weblogs en forums speelden een rol bij de samenwerking. Sommige activiteiten waren geïnitieerd door de docenten (een film maken, onderzoek, kunstmatige intelligentie...) en andere door de leerlingen zelf (een regatta, een *mystery* rond een moord, een schaakwedstrijd en een bouwklas). Opmerkelijk was dat leerlingen die op het virtuele eiland actief waren, beter functioneerden dan anderen op het gebied van communicatie, leiderschap, samenwerking en creativiteit.

Na afloop van het project formuleerden de onderzoekers drie conclusies. In de eerste plaats stelden ze vast dat een docent niet zozeer optreedt als instructeur, maar vooral als degene die het leerproces faciliteert. Bovendien viel hen op dat de leerlingen meest vorderingen maakten bij de activiteiten die ze zelf in gang hadden gezet. Ten slotte concludeerden ze dat de combinatie met andere communicatiekanalen (blog en wiki) het leereffect van *Second Life* versterkte.

Uit ander onderzoek naar de didactische meerwaarde van *Second Life* (Trooster 2010) kon nog niet voldoende worden aangetoond dat het gebruik ervan in het onderwijs

direct tot betere leerresultaten leidt. Wel blijkt dat leerlingen de sociale interactie met docenten en medestudenten als zeer stimulerend ervaren. Ook de keuzevrijheid die zelfsturing oplevert, draagt bij aan de intrinsieke motivatie. *Second Life* zou daarom in elk geval indirect kunnen bijdragen aan betere leerresultaten.

Leren in *Second Life* verloopt via sociale interactie. Leerders vertrouwen op elkaars kennis, leiden en onderwijzen elkaar en het leren wordt gestuurd door eigen behoeften. Je zou het een vorm van informeel leren kunnen noemen. Daarom is het een uitdaging om een virtuele wereld in te passen in een formele leeromgeving. Aan de hand van drie voorbeelden willen we dat illustreren.

4. Voorbeelden uit de praktijk van een lerarenopleiding

Als docenten van de lerarenopleiding Nederlands van de Hogeschool Windesheim hebben we inmiddels met onze studenten de eerste stappen in *Second Life* gezet. De activiteiten vinden voornamelijk plaats op het virtuele ‘Windesheimeland’. Het lectoraat ‘ICT en onderwijsinnovatie’ ondersteunt ons hierbij. In drie onderwijssituaties hebben we *Second Life* ingezet:

4.1. Voorbeeld 1: Kennismaken met het Nederlands als tweede taal

Een groep studenten heeft twee ontmoetingen gearrangeerd met Amerikaanse studenten van de Cornell University in New York die het Nederlands als bijvak hebben. Studenten communiceerden met elkaar via *tekstchat*. De eerste keer hebben studenten elkaar geïnterviewd over hun persoonlijke achtergrond en hun dagelijkse leven. Tijdens de tweede ontmoeting hebben de Nederlandse studenten een excursie verzorgd in virtueel Amsterdam.

De Nederlandse studenten kwamen zo in aanraking met de didactiek van het Nederlands als vreemde taal en de Amerikaanse studenten konden hun taalvaardigheid verbeteren. Een fragment:

- [13:05] jennine Resident: Waar ik op sta is een perron.
- [13:05] jennine Resident: De trein komt aan op een spoor.
- [13:05] IzzyMFHJ Resident: wat is het verschilde?
- [13:05] IzzyMFHJ Resident: *verschil
- [13:06] jennine Resident: Op het perron wacht je op de trein.
- [13:06] jennine Resident: En de trein rijdt over het spoor
- [13:06] IzzyMFHJ Resident: oh, oke

In de periode rond die activiteiten overlegden de studenten wekelijks met elkaar in *Second Life* en heel af en toe ook in *real life*. Op die momenten wisselden ze ervaringen

gen uit en maakten ze werkafspraken. Ook was er enkele malen contact met de Amerikaanse docent via *Skype* en e-mail.



Uit de evaluatie blijkt dat beide groepen studenten het spannend en leerzaam vonden. De Nederlandse studenten hadden af en toe wel enige moeite om hun taalniveau aan te passen. Verder was er een verschil in context: de Amerikaanse studenten werden strak begeleid door hun docent; de Nederlandse studenten deden de opdracht niet in het kader van een schoolvak, maar in de vorm van een (zelfverantwoordelijke) leergermeenschap, waarbij de docent meer op de achtergrond bleef. Achteraf bleek dat, gezien de complexiteit van het proces, meer docentsturing wenselijk was geweest.

4.2 Literatuurkring

Met studenten ‘afstandsleren’ hebben we een bijeenkomst georganiseerd waarin twee gedichten werden besproken: “De Dapperstraat” van J.C. Bloem en “De moeder de vrouw” van Martinus Nijhoff. Een fragment:

[12:08] Marjoleintje: maar hij zegt geef mij de grauwe stedelijke wegen

[12:08] Marjoleintje: is dat serieus of cynisch bedoeld?

[12:09] SteffieZeetsen: cynisch toch?

[12:09] jaap58 Caiben: Wat versta je onder cynisch?

[12:09] Martin53 Fierenza: geen eindeloze zee maar de waterkant in kaden vastgeklonken

[12:10] ChanRian: Vanuit zijn ogen is het kleine beetje natuur dat voor hem zichtbaar wordt in zijn “grauwe” omgeving al mooi.

Wanneer verhalen of romans onderwerp van gesprek zijn, behoort een combinatie van werkvormen, zoals de literatuercirkel of *mystery*, ook tot de mogelijkheden. Studenten zouden in zo'n geval vooraf, via zogenaamde *notecards*, informatie of instructie kunnen krijgen.

4.3 Bevorderen van discussie en peer feedback met behulp van Triviant

Op het 'Windesheimeland' is een levensgroot Triviantspel gebouwd. Docenten kunnen hier vragen en antwoorden in plaatsen en studenten kunnen vervolgens het spel spelen, wanneer het hen uitkomt. Ze krijgen telkens een vraag te zien en overleggen over wat het goede antwoord op de vraag is. Zo kunnen ze bijvoorbeeld samen een tentamen voorbereiden. Op dit moment hebben we vragensets voor taalkunde en mediawijsheid ingevoerd.

5. Slot

Lost in space is een gevoel dat veel bezoekers van virtuele werelden waarschijnlijk zullen herkennen. Het is daarom niet verstandig om leerlingen of studenten snel los te laten in een virtuele wereld. Eerst moeten ze bijvoorbeeld het bewegen en communiceren in een virtuele wereld onder de knie krijgen. Een tweede voorwaarde is dat lerenden effectief reflecteren op hun activiteiten. Alleen dan is sprake van een omgeving waarin ze werkelijk kunnen leren. En tot slot is een expliciet ontwerp van het curriculum noodzakelijk, inclusief de formulering van leerresultaten. Wanneer aan die drie voorwaarden is voldaan, is *Second Life* een potentieel krachtige leeromgeving.

Referenties

- ADEF (2009). *Kennisbasis ICT*. (online raadpleegbaar op www.leraar24.nl/leraar24-portlets/servlet/dossier/attachment?documentId=f10d9f07-87f4-4dd3-b877-c1438037808d).
- Gillen, J., P. Twining, R. Ferguson, O. Butters, G. Clough, M. Gaved, A. Peachey, A. Seamans & K. Sheehy (2009). "A learning community for teens on a virtual island – The Schome Park Teen Second Life Pilot project". (online raadpleegbaar op www.elearningeuropa.info/files/media/media19741.pdf).
- Jin, L., Z. Wen & N. Gough (2010). "Social virtual worlds for technology-enhanced learning on an augmented learning platform". In: *Learning, media and technology*, jg. 35, nr. 2, p. 139-153.
- Trooster, W.J. (2010). "Het gebruik van Second Life in het onderwijs". (online raadpleegbaar op www.licto.nl/download.php?fileID=128).

Jordi Casteleyn

Universiteit Gent / Arteveldehogeschool Gent

Contact: jordi.casteleyn@ugent.be

Prezi of PowerPoint? Of gebruik je liever niets?

1. Een cursus presentatietechnieken in het schoolvak Nederlands

In Vlaanderen beklemtoont het Ministerie van Onderwijs en Vorming sinds enkele jaren het belang van onderzoekscompetenties. De leerlingen moeten zich kunnen oriënteren op een onderzoeksprobleem door gericht informatie te verzamelen, te ordenen en te bewerken. Ook moeten ze een onderzoeksopdracht kunnen voorbereiden, uitvoeren en evalueren. Uiteindelijk wordt van hen verwacht dat ze de onderzoeksresultaten en conclusies kunnen rapporteren en die kunnen confronteren met andere standpunten. Die rapportage mondt altijd uit in een schriftelijk werkstuk, maar daarnaast moeten de leerlingen die onderzoeksresultaten ook vaak mondeling presenteren. Veel scholen vragen aan de leerkracht Nederlands om de leerlingen voor te bereiden op dat wetenschappelijk communiceren. Voor veel taallesgevers is het bijna vanzelfsprekend aan welke richtlijnen een goed schriftelijk verslag beantwoordt, maar toch bestaat er vrij veel onduidelijkheid over hoe een goede mondelinge presentatie eruit ziet. Nieuwe media hebben namelijk veel nieuwe mogelijkheden voor presentaties gecreëerd. De introductie van computers en *beamers* in het gemiddelde leslokaal heeft de klassieke schoolse voordracht in de richting geduwd van een presentatie met dia's die levensgroot achter de spreker geprojecteerd worden. Maar is die software (bijvoorbeeld *PowerPoint*) werkelijk zo nodig om een presentatie te doen slagen? En als presentatiesoftware een meerwaarde biedt, hoe kan je de leerlingen er dan op voorbereiden? En moeten de leerkracht Nederlands dan niet het goede voorbeeld tonen en *PowerPoint* in de lessen verwerken?

2. PowerPoint: de populairste software bij presentaties

2.1. 'Deathby PowerPoint'?

Voor veel lesgevers staat presentatiesoftware gelijk met *PowerPoint* en staat *PowerPoint* gelijk met negatieve resultaten. Toch moeten hierbij enkele bedenkingen gemaakt worden. Ten eerste zijn er vrij veel alternatieven op de markt waarmee je dezelfde resultaten als met PowerPoint kunt bereiken, bijvoorbeeld *Keynote*, *OpenOffice Impress* en *Prezi*. Ten tweede moeten de kwalijke gevolgen van *PowerPoint* genuanceerd worden.

Er zijn inderdaad talrijke voorbeelden op te sommen waarbij *PowerPoint* de presentatie in een vervelend verkoopspraatje veranderde: overvolle dia's, storende animaties en sprekers die alles van op de dia aflezen. Toch kan de schuld hiervan ook bij de spreker gelegd worden. Niemand dwingt je namelijk om zulke slechte presentaties af te leveren. Bovendien toont onderzoek aan dat leerlingen *PowerPoint* in een les meestal appreciëren. Ze vinden dat de software de helderheid en organisatie van een les verhoogt en men zou ook meer gemotiveerd zijn om naar een dergelijke les te komen. Maar er is wel een verschil tussen motivatie en gedrag, want *PowerPoint* blijkt geen impact op de uiteindelijke schoolse resultaten te hebben. Ook worden video en internet in een les momenteel al hoger dan *PowerPoint* gewaardeerd. Bovendien verwachten de leerlingen dat de *PowerPoint*presentatie goed gemaakt is, maar wat betekent "een goed gemaakte *PowerPoint*presentatie"?

2.2. De richtlijnen voor goed PowerPoint-gebruik

Wie de effectiviteit van nieuwe media in presentaties bespreekt, verwijst meestal naar *The Cognitive Theory of Multimedia Learning* (CTML) (Mayer 2009). Informatie zou via twee aparte kanalen verwerkt worden (auditief en visueel), maar die kanalen hebben een beperkte capaciteit. Om die begrenzingen te omzeilen bied je informatie best aan volgens onderstaande principes:

1. Gebruik zowel tekst als beelden
2. Kies voor beelden die bij de tekst passen
3. Toon tekst en beelden tegelijkertijd
4. Zet die tekst en beelden dicht bij elkaar
5. Beperk wat je communiceert
6. Voeg audio toe aan beelden (als er geen tekst is)

CTML kan in elke situatie ingezet worden waar meerdere 'media' (bijvoorbeeld: beeld en tekst) voorkomen. Als je de bovengenoemde principes toepast, stijgt dus de doeltreffendheid van PowerPointdia's, maar ook hand-outs en omgevingen voor *e-learning* kunnen van die richtlijnen profiteren. Aangezien CTML zich op talrijke onderzoeksresultaten baseert, is er eindelijk een wetenschappelijke basis om feedback te geven op de presentaties van de leerlingen en om je eigen PowerPointpresentaties te verbeteren.

3. Prezi: de nieuwe leerling op de speelplaats

3.1 Het verschil tussen PowerPoint en Prezi

Hoewel er geregeld kritiek op *PowerPoint* verscheen, dook er nooit software op die een duidelijk alternatief bood. In april 2009 verscheen er echter *Prezi* (N.N. 2011). Het

werkt met een oneindig groot canvas in plaats van dia's die slechts over een beperkte ruimte beschikken. Ook kan je in- en uitzoomen op delen van dat canvas en die onderdelen in frames groeperen. Kortom: je zou een *Prezi*presentatie kunnen vergelijken met een camera die continu naar andere stukjes van een landschap kijkt. Met wat knip- en plakwerk kan je een gelijkaardig resultaat via *PowerPoint* bereiken, maar *Prezi* kan nog een troefkaart op tafel gooien: het zou namelijk het gebruik van *graphic organizers* stimuleren. *Graphic organizers* zijn combinaties van woorden met niet-talige elementen (symbolen, pijlen, lijnen, kleuren...). De bekendste voorbeelden hiervan zijn *mindmaps* en *concept mapping*. Onderwijskundig onderzoek heeft aangetoond dat dat een uitstekende manier is om informatie te verwerken. Ook passen *graphic organizers* perfect bij de principes van CTML. Daarenboven heeft *Prezi* 'flash' als basis, waardoor de overgangen in de presentatie er indrukwekkend uitzien.

3.2. De impact van *Prezi*

Recent onderzoek bestudeerde de impact die *Prezi* op een presentatie heeft (Casteleyn e.a. 2011). 155 studenten uit de 2^e bachelor 'Pedagogische Wetenschappen' werden in 2 groepen verdeeld: de ene groep kreeg een *PowerPoint*presentatie volgens CTML-principes voorgeschoteld; de andere groep kreeg een presentatie die 'graphic organizers' ten volle benutte. In de kennistesten achteraf haalden *Prezi* en *PowerPoint* dezelfde score, wat betekent dat men evenveel informatie uit de twee verschillende presentaties haalde. De deelnemers aan het onderzoek waren wel verbaal sterke studenten en *graphic organizers* zouden dan een beperkte invloed hebben. Ook vond men het even gemakkelijk (of moeilijk) om de presentatie te volgen en was er geen verschil in motivatie nadat men de presentatie gezien had. Wel bleek dat de deelnemers de presentatie via *Prezi* duidelijk meer appreciëren. Waarschijnlijk kan dat aan het *novelty effect* onder studenten gelinkt worden, waarbij het allernieuwste medium steeds de grootste voorkeur krijgt.

4. Conclusie: Waar moet de taalleerkracht op letten?

De impact van presentatiesoftware op de lessen is niet zo eenduidig. Leerlingen met een sterk ruimtelijk inzicht en weinig voorkennis van de leerstof zullen de positieve invloed ervaren, maar sterk talige studenten voelen dat minder. Uiteindelijk zullen de lessen met nieuwe media wel beter gewaardeerd worden en op lange termijn kan dat zelfs een positief effect hebben op de motivatie (en resultaten) van de leerlingen.

In elk geval kan men beter altijd de principes van CTML toepassen tijdens de lessen. Ook moet men erop letten dat presentaties door leerlingen die principes navolgen. Dat betekent dus dat het vak Nederlands, naast aan teksten, ook aandacht aan het gebruik van beelden zal moeten besteden. Voorlopig zijn er nog geen indicaties dat

Prezi betere resultaten levert dan *PowerPoint*, maar waarschijnlijk zal *Prezi* tijdelijk een grotere waardering oogsten. Bovendien zijn er sterke aanwijzingen dat taalzwakkere studenten van dat nieuwe medium zouden kunnen profiteren.

Referenties

- Casteleyn, J., A. Mottart & M. Valcke (2011). "PowerPoint vs. Prezi – The Impact Of Graphic Organizers on Learning From Presentations". Submitted.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.
- N.N. (2011). *Prezi*.
(online raadpleegbaar op www.prezi.com/about).

9. Zorgleerlingen

Stroomleiders

Joop Wammes (Hogeschool InHolland)

Marleen Lippens (pedagogisch begeleider VVKSO)

Kees Vernooij
Hogeschool Edith Stein
Contact: *kees.vernooij@edith.nl*

Vermijdingsgedrag bij lezen

Vooraf

Wat is vermijdingsgedrag bij lezen, hoe moet het worden verklaard en, belangrijker, wat kan eraan worden gedaan? Vermijdingsgedrag bij lezen moet gezien worden als een construct met diverse kanten. Gedemotiveerd zijn voor lezen, vermijdingsgedrag, maar ook haatgedrag ten opzichte van lezen zijn nauw met elkaar verwant. In de Angelsaksische leesliteratuur lopen de genoemde zaken nogal eens door elkaar heen; in Nederland bestaat er vrijwel geen literatuur op dat gebied.

1. Het probleem

Elke leerkracht en de meeste ouders zien graag dat kinderen van lezen houden. De omvang van wat kinderen lezen, is een belangrijke voorspeller voor de woordenschat, het vlot en vloeiend kunnen lezen, het begrijpend kunnen lezen en de cognitieve ontwikkeling. De praktijk laat echter zien dat, ondanks stimulerende activiteiten, veel kinderen een aversie tegenover lezen hebben en dikwijls daardoor vrijwel niet lezen. Veel leerlingen in de leeftijd van 8 tot 18 jaar lezen te weinig om een leesvaardigheid te verwerven die ze nodig hebben; vanaf het 13^e jaar vindt daardoor zelfs een afname van de leesvaardigheid plaats (Scherer 2010). Leesvaardigheid is namelijk geen statische vaardigheid, maar dient onderhouden te worden, o.a. door te lezen. Ander leesonderzoek laat zien dat meisjes meestal meer gemotiveerd zijn voor lezen dan jongens. Vooral jongens zeggen dat ze lezen haten (Gordon e.a. 2007). Vermijdingsgedrag is een zorgelijke tendens, omdat veel onderzoek laat zien dat veel lezen tot beter lezen leidt. Veel kinderen die lezen vermijden, hebben daardoor dikwijls een achterblijvende of zelfs afnemende leesvaardigheid.

2. Signalen en omvang vermijdingsgedrag

Vermijdingsgedrag bij lezen heeft dikwijls alles met de motivatie of interesse van kinderen voor lezen te maken. Het is vooral zorgelijk dat Nederlandse leerlingen geen gemotiveerde lezers zijn. Internationaal gezien behoren Nederlandse kinderen tot de

minst gemotiveerde lezers ter wereld (Twist e.a. 2004). Het is zorgelijk dat 49% van de 15-jarige leerlingen in Nederland niet voor het plezier leest, noch thuis leest. In de OESO-landen is dat gemiddeld 37% (OECD 2010). Het enthousiasme van Nederlandse leerlingen voor lezen gaat sinds 1994 achteruit (Heesters e.a. 2007). De afname van het lezen leuk vinden ziet er als volgt uit:

- 1994: 81%;
- 1999: 74%;
- 2008: 63%.

Verder constateert PPON-onderzoek (Heesters e.a. 2007; 2008) dat leerlingen halverwege groep 5 het meest positief zijn over lezen. Onderzoek van Stoeldraijer (2007) toont nog zorgelijkere gegevens: bij basisschoolleerlingen neemt de waardering voor begrijpend lezen al vanaf begin groep 4 sterk af. Rond de herfstvakantie vindt nog maar 50,54% van de leerlingen in groep 4 lezen leuk. Op het einde van de basisschool is dat aantal teruggelopen tot 25,39%. Wel dient hierbij de kanttekening gemaakt te worden dat de waardering voor begrijpend lezen in de praktijk doorgaans een waardering is van de leerlingen over de in gebruik zijnde methoden voor begrijpend lezen en de wijze waarop leerkrachten daarmee omgaan.

Onderzoek toont vooral een verband tussen vermijdingsgedrag en kinderen met een zwakke (technische) leesvaardigheid en/of een onvoldoende woordenschat. Lezen is voor die leerlingen dikwijls een moeilijk en niet belonend gebeuren dat veel inspanning vraagt. In dat verband gaat het om een kwart tot een derde van de leerlingen in het primair onderwijs. McCabe & Mangolis (2001) vonden dat vooral kinderen met leesproblemen weerstand tegen lezen hebben en/of apathisch voor lezen zijn. Daarnaast is bekend dat er ook de nodige goede lezers zijn die geen plezier aan lezen beleven en niet lezen. Over die groep zijn geen cijfers bekend.

Op basis van wat we weten, zouden we het volgende ‘voorzichtige’ sommetje kunnen maken:

- PISA (2009): 49% van de leerlingen leest nooit thuis;
- aantal zwakke technische lezers: 25%;
- lezers die niet lezen: 24%.

Heel zorgelijk is dat vrijwel alle kinderen die het speciaal basisonderwijs (sbo) bezoeken, dat onderwijs met een geringe leesvaardigheid (niveau groep 5) verlaten (Heesters e.a. 2007). Het gemiddelde vaardigheidsniveau van 12-/13-jarige sbo-leerlingen op de onderwerpen ‘begrijpen van geschreven teksten’, ‘interpreteren van geschreven teksten’ en ‘woordenschat’ correspondeert tegen het einde van het schooljaar min of meer met het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen in jaargroep 5 van het reguliere

basisonderwijs. Het is dan ook niet vreemd dat slechts 35% van de sbo-leerlingen aan geeft lezen leuk te vinden.

3. Verklaring vermijdingsgedrag

In de praktijk is vermijdingsgedrag meestal niet aan een *single factor* toe te schrijven. Om die reden is het nodig om een goede analyse te maken om vermijdingsgedrag effectief te kunnen aanpakken. Vermijdingsgedrag kan worden toegeschreven aan:

- *een onvoldoende leesvaardigheid*, toegespitst op slecht technisch lezen en over een onvoldoende woordenschat beschikken. Beide aspecten (die bijdragen aan een onvoldoende leesvaardigheid) leiden dikwijls tot het zogenaamde Mattheüseffect¹ (Stanovich 1986). Voor kinderen die onvoldoende technisch kunnen lezen en/of over een onvoldoende woordenschat beschikken, is lezen, zoals al eerder opgemerkt, een vermoeiend en een weinig belonend gebeuren. Het Adore-onderzoek (Garbe e.a. 2009) toont dat de meeste scholen die leerlingen zien als niet-lezers met onvoldoende leesvaardigheid of leesmotivatie. Een dergelijke *labeling* is echter te eenvoudig en leidt niet tot effectieve instructie. Oudere zwakke lezers zijn immers lezers die vooral bij lezen om te leren gehinderd worden door allerlei obstakels die ze niet zelf te boven kunnen komen. Er komen te veel praktijken voor die de zwakke lezers alleen maar bevestigen in het gegeven dat ze zwak zijn. Dat is problematisch, omdat het hun zelfvertrouwen niet versterkt en hen geen kansen biedt om hun leesvaardigheid te verbeteren.
- *aversie tegen begrijpend lezen*, waarbij veel te veel leesstrategieën centraal staan. Ondanks het feit dat onderzoek laat zien dat een beperkt aantal leesstrategieën ondersteunend werkt voor het begrijpen van teksten en boeken, zien we dat veel Nederlandse methoden voor begrijpend lezen in de praktijk een *overkill* aan strategieën kennen, waarvan een belangrijk deel niet *evidence based* is. Die *overkill* draagt bij tot aversie voor lezen. Aan de andere kant wordt volgens Turner & Paris (1995) de motivatie voor lezen sterk beïnvloed door wat de leerkracht elke dag aan lezen doet en niet direct door de leesmethode die de school gebruikt.
- *onvoldoende beklemtoning in het onderwijs dat lezen een belangrijke functionele vaardigheid is*. Te veel wordt beklemtoond dat lezen leuk en motiverend moet zijn. In vergelijking met andere landen blijven we te veel op leuk hangen. In landen als Engeland en Finland hebben kinderen geen hekel aan lezen, terwijl daar ook een *msn-cultuur* is.

¹ De term 'Mattheüseffect' wordt gebruikt om het fenomeen te beschrijven dat kinderen die vroeg de kunst van het lezen aanleren, dat succes meedragen en wanneer ze ouder zijn ook sneller teksten voor gevorderden kunnen lezen en begrijpen; zij die van in het begin falen, bouwen een levenslange achterstand op die zich uitbreidt naar alle leerprocessen.

- *onvoldoende aandacht van scholen om na groep 6 de leesvaardigheid te onderhouden en verder te verbeteren*, waardoor de leesvaardigheid bij een deel van de leerling terugvalt. Het Adore-onderzoek (Garbe e.a. 2009) toont aan dat leesvaardigheid in vrijwel alle landen – uitgezonderd in de Noord-Europese landen – als iets wordt gezien dat in het basisonderwijs verworven wordt en daarna niet meer systematische aandacht hoeft te krijgen. Leesonderzoek uit de laatste decennia laat zien dat die conclusie een fundamentele fout is. Als de leesvaardigheid/leescompetentie afneemt, neemt ook de motivatie af. Dat staat haaks op de ontwikkeling dat kinderen na groep 6 juist moeilijkere teksten moeten lezen en begrijpen.
- *te weinig inbreng van leerlingen bij de keuze van de teksten en de boeken die ze moeten lezen*. Scholen gebruiken meestal leesmethoden en hebben dikwijls geen beleid en/of geld om interessante boeken of tijdschriften voor hun leerlingen aan te schaffen.
- *het feit dat de teksten in veel methoden dikwijls te moeilijk zijn*, waardoor leerlingen afhaken (Reutzel 2008). Denk daarbij aan te moeilijke woordenschat, lastige tekstkenmerken en een moeilijke tekststructuur.

Kortom, er bestaat een brede categorie van kinderen die vermijdingsgedrag vertoont. Aan de ene kant gaat het om kinderen die niet lezen omdat hun leesvaardigheid te wensen overlaat, aan de andere kant zijn er ook kinderen met een goede leesvaardigheid die weinig of niet lezen. Lezen spreekt die kinderen niet aan.

4. Aanpak vermijdingsgedrag

Turner & Paris (1995) stellen dat hun zogenaamde ‘6 C’s’ leerlingen van alle leeftijden voor lezen motiveert:

1. *keuze*: bied authentieke keuzes en doelen voor lezen;
2. *uitdaging*: sta leerlingen toe om taken zo te veranderen dat het moeilijkheidsniveau en het interesseniveau uitdagend worden;
3. *controle*: laat leerlingen zien hoe ze hun leren kunnen controleren;
4. *samenwerking*: moedig samenwerken tussen leerlingen aan;
5. *betekenis verlenen*: benadruk strategieën en metacognitie bij het verwerven van betekenis;
6. *consequenties van de taak*: gebruik de consequenties van de taak om verantwoordelijkheid op te bouwen, eigenaarschap te verwerven en zelfregulatie te stimuleren.

Opmerkelijk is dat Turner & Paris niet over het belang van leesvaardigheid spreken. Het ontbreken daarvan kan toegeschreven worden aan het *whole language*-leesklimaat

rond 1995 in de Verenigde Staten. Aan de andere kant zien we dat leesvaardigheid ook in een door Reutzel (2008) gepresenteerde meta-analyse ontbreekt.

Shanahan (2009) geeft de volgende tips speciaal om jongens te motiveren:

- *keuze*: geef jongens vrijheid in het kiezen van boeken;
- *controle*: geef jongens zelf verantwoordelijkheid;
- *competent zijn*: leer jongens goed lezen;
- *uitdaging*: leg de lat hoog!;
- *samenwerking*: laat jongens samen lezen;
- *identificatie*: geef jongens de mogelijkheid om een eigen identiteit te vormen;
- *consequenties*: geef de noodzaak van lezen aan!

Volgens Reutzel (2008) laat een meta-analyse van experimentele studies naar leesmotivatie zien dat er vier praktijken zijn die een gemiddeld of een groot effect hebben op begrijpend lezen en op de leesresultaten. Het gaat om:

motivationale praktijken	effectgrootte
• de inhoudelijke doelen voor lezen	.87
• inbreng leerling bij het kiezen van een tekst	1.20
• gebruikmaken van een interessante ‘instructietekst’	1.64
• samenwerken tijdens het lezen	0.48

Tabel 1: Praktijken die een gemiddeld of groot effect hebben op begrijpend lezen en op de leesresultaten.

Een deel van de aanbevelingen van Paris & Tunner en van Reutzel komt terug in onze aanbevelingen. Dat zijn:

1. Breng in kaart hoe leerlingen over lezen denken en waar ze graag over zouden willen lezen. Een uitgangspunt moet zijn dat leerlingen lezen omdat ze willen lezen. Een goede lezer worden, betekent lezen, lezen en nog eens lezen! Meer motivatie voor lezen is alleen mogelijk als er rekening wordt gehouden met wat de leerlingen bezighoudt en interesseert.
Bij het aanpakken van vermijdingsgedrag moet een onderscheid gemaakt worden tussen kinderen met een zwakke leesvaardigheid en kinderen die een goede leesvaardigheid hebben, maar aversie tegen lezen hebben.
2. Versterk de leesvaardigheid van zwakke lezers. Als hun leesvaardigheid niet verbetert, zal dat niet tot meer lezen leiden. Ga na met welke aspecten van leesvaardigheid de zwakke lezers problemen hebben.

3. Betrek leerlingen actief bij de planning van hun leerproces. Het is van groot belang dat de zwakke lezer de mogelijkheid krijgt om deel te nemen in de besluitvorming over zijn leerproces of die besluitvorming kan controleren.
4. Kies authentiek leesmateriaal dat betrokkenheid creëert. Zwakke lezers profiteren van teksten die authentiek of interessant en relevant voor hen zijn. Daarnaast is het van belang dat er daadwerkelijk bij lezen iets te kiezen valt. Volgens Guthrie (2002) is de interactie met de echte wereld (actualiteit) cruciaal voor de leerlingen. Bij interactie met de echte wereld zijn ze automatisch bezig met het uiterst belangrijke proces van activering en met het opbouwen van voorkennis. Ze denken na over wat ze al weten. Daarnaast beïnvloedt interactie met de echte wereld ook hun motivatie om te lezen, omdat de teksten meer aansluiten bij hun beleavingswereld.
5. Onderwijs cognitieve en metacognitieve leesstrategieën, o.a. door als leraar veel hardop denkend voor te doen. *Modeling* is een krachtige onderwijsstrategie. Maak in dat verband gebruik van *evidence based* strategieën. In dat verband moet vooral aan een ‘voor, tijdens en na aanpak’ worden gedacht bij het omgaan met de tekst. Een dergelijke aanpak draagt bij aan het bewuster en strategischer maken van het begrijpend leesproces.
6. Creëer een inspirerende leesomgeving. Juist zwakke lezers hebben een inspirerende leesomgeving nodig die stimulansen biedt om te (gaan) lezen. Zet in dat verband ook een PAL-aanpak² in.
7. Laat leerlingen voor een deel echt vrij met betrekking tot wat ze willen lezen. Diverse onderzoeken laten positieve effecten van vrij lezen zien (Krashen 2004). Het uitgangspunt moet zijn: als ze maar lezen. Help hen wel bij het kiezen van een boek dat hen interesseert.
8. Zorg dat er voldoende tijd voor lezen is ingeroosterd.

5. Conditie

Alle in de school te onderscheiden niveaus moeten het belang van werken aan een betere motivatie voor lezen (en dan in het bijzonder bij risicolezers) onderstrepen. Goede praktijken moeten gebaseerd zijn op leesonderzoek en vragen om een goede

² PAL staat voor ‘Preventieve Aanpak van Leesproblemen’. Het PAL-project besteedt veel aandacht aan het verbeteren van vlot lezen. Vlot kunnen lezen heeft immers een positief effect op het begrijpend lezen van leerlingen. Het PAL-project is in het bijzonder bedoeld voor basisscholen met een meer dan gemiddeld percentage leerlingen die achterblijven in het vlot leren lezen. Scholen die deelnemen aan het PAL-project krijgen gedurende het schooljaar: (1) netwerkbijeenkomsten; (2) een bronnenboek PAL; (3) datafeedback op maat van de school; (4) adviezen voor het schoolverbeteringsplan lezen; (5) minimaal 28 uur begeleiding door leesspecialisten.

transfer van dat onderzoek. Dat vraagt om:

- betrokkenheid van de leerkrachten, het team en de schoolleiding;
- professionalisering en ondersteuning van docenten;
- ondersteuning door de ouders;
- voldoende financiële middelen om zwakke lezers te kunnen ondersteunen;
- een goede training en professionele ontwikkeling van docenten.

6. Afronding

Om vermijdingsgedrag te kunnen voorkomen, is het van groot belang dat er goede en voor de leerling interessante teksten in het onderwijs gebruikt worden. Vooral de meta-analyse van Reutzel laat het grote belang daarvan inzien. Vanuit de optiek van de kwaliteit van het leesonderwijs is het verder wenselijk dat er een actief schoolbeleid komt om het vermijdingsgedrag en de demotivatie in het leesonderwijs aan te pakken. Gemotiveerder en meer lezen leidt tot betere lezers. Gerichte professionalisering van leerkrachten op dat gebied lijkt een must.

Referenties

- Allington, R.L. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers. Designing Research-Based Programs*. New York: Longman.
- De Knecht-van Eekelen, G. & P. Van Rijn (2007). *Resultaten Pisa-2006. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Garbe, C. e.a. (2009). *ADORE-project: Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*. IAP: Peter Lang.
- Gordon C. & Y. Lu. (2007). "I Hate to Read-Or Do I?: Low Achievers and Their Reading". In: *School Library Media Research*, vol. 11.
(online raadpleegbaar op: www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume11/ALA_print_layout_1_522467_522467.cfm).
- Hacquebord, H. e.a. (2010). "Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid". In: *Basisschoolmanagement*, jg. 2010, nr. 5, p. 4-10.
- Hart, B.G. & T.R. Risley (2003). "The 30 Million Word Gap". In: *American Educator*, vol. 27, nr. 1, p. 4-9.
- Heesters, K. e.a. (2007). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Heesters, K. e.a. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.

- Inspectie van het onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Krashen, S. D. (1988). 'Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability'. In: D. Tannen (ed.). *Linguistics in context: Connecting observation and understanding*. Norwood, N.J.: Ablex, p. 269-298.
- McCabe, P. & H. Margolis (2001). "Enhancing the self-efficacy of struggling readers". In: *The Clearing House*, vol. 75, nr. 1, p. 45-50.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD.
- Reutzel, R. (2008). *Motivating Readers of All Ages*. Hamilton, Bermuda: Bermuda Reading Association.
- Scherer, M. (2010). "Reviving Reading". In: *Educational Leadership. Reading to learn*, vol. 67, nr. 6, p. 5.
- Sijstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep.
- Stanovich, K.E. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". In: *Reading Research Quarterly*, vol. 21, nr. 4, p. 360-407.
- Stoeldraijer, J. (2007). *Begrijpend lezen. Aantrekkelijker? Effectiever?* Amersfoort: Leesconferentie CPS.
- Tivnan, T., L. Hemphill & K. Ivins (2002). 'Evaluating comprehensive literacy models in the Boston Public Schools: Some results from first grade'. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. LA: New Orleans.
- Turner, J., & S.G. Paris (1995). "How literacy tasks influence children's motivation for literacy". In: *The Reading Teacher*, vol. 48, nr. 8, p. 662-673.
- Shanahan, T. (2009). *Motivating Boys' Reading: Engaging the Disengaged*. Chicago: University of Illinois at Chicago.
- Twist, L. e.a. (2004). "Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England". In: *Journal of Research in Reading*, vol. 27, nr. 4, p. 387-400.
- Vernooy, K. (2010). "Elk kind een lezer. Beschrijving van de effecten van het Enschedese Leesverbeterplan". In: *Vakwerk*, jg. 5, nr. 7, p. 20-24.
- Willingham, D.T. (2006/2007). "The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies". In: *American Federation of Teachers*, p. 39-50.

Tessa Kieboom

CBO Antwerpen

Contact: info@cbo-antwerpen.be

Wat moet ik met die hoogbegaafde leerling in mijn klas?

Hoogbegaafdheid is een thema dat nog steeds grote reacties uitlokt. Iedereen heeft er een eigen mening of idee over en de meesten zijn ervan overtuigd dat hoogbegaafde leerlingen zichzelf wel redden. Of toch niet? De laatste tijd wordt meer en meer ingezien dat hoogbegaafde leerlingen eveneens leerlingen zijn die ‘zorg’ nodig kunnen hebben. In deze bijdrage wordt aangegeven wat hoogbegaafdheid inhoudt en hoe hiermee in de klas rekening gehouden kan worden.

Hoogbegaafdheid wordt vaak geassocieerd met het behalen van goede punten. Dat is het gevolg van het belang dat het intelligentiequotiënt (IQ) krijgt aangemeten. Vaak op een heel arbitraire manier worden leerlingen afgerekend op een IQ van 130 of meer. Vanaf dan kan er mogelijk aandacht voor zorg zijn, maar wanneer die ondergrens niet wordt bereikt, stopt alle opvolging. Die redenering heeft slechts een zeer beperkte validiteit. Vandaar is het nodig dat een ruimer inzicht in hoogbegaafdheid wordt verschaft. Verschillende omschrijvingen en definities zijn in omloop, wat het moeilijk maakt om het overzicht te bewaren. Ondertussen is echter wel duidelijk dat hoogbegaafdheid enerzijds een cognitief gegeven is en anderzijds ook een specifieke zijnscomponent in zich draagt. Vanuit cognitief oogpunt speelt intelligentie inderdaad mee, maar er is ook een sterke motivatie aanwezig en de vaardigheid om creatief te kunnen denken. Om die persoonlijkheidskenmerken aan te kunnen spreken, is het noodzakelijk dat de omgeving van een leerling ook zijn verantwoordelijkheden opneemt. Hierbij denken we aan het gezin, de school en de ontwikkelingsgelijken. Binnen het zijnsluik van hoogbegaafdheid zien we een sterk rechtvaardigheidsgevoel, een uitgesproken perfectionisme, met daaraan gekoppeld faalangst, een aanzienlijk kritische instelling en een duidelijke gevoeligheid.

Het is van belang om te vermelden dat niet alle hoogbegaafde leerlingen ‘probleem’-leerlingen zijn. Integendeel, elk schooljaar slagen verschillende hoogbegaafde leerlingen erin om met een degelijk diploma op zak de schoolbanken te verlaten. Maar er zijn er spijtig genoeg ook heel wat leerlingen die niet in staat zijn om de capaciteiten die ze hebben, te verzilveren. De reden waarom hoogbegaafde leerlingen het moeilijk kunnen hebben om binnen een schoolse context te slagen, kan verschillende oorzaken hebben. Zo zien we leerlingen die door de grote leerhonger die ze hebben steeds op hun hongergevoel zijn blijven zitten, waardoor het dieet dat ze als dusdanig aangebo-

den kregen ervoor gezorgd heeft dat ze niet hebben leren falen, noch hebben geleerd wat het is om een inspanning te leveren. Dat is vaak niet echt een probleem in het basisonderwijs, maar eens in de middelbare school valt op dat de werkhouding van die specifieke groep leerlingen echt wel ver te zoeken is. Daardoor blijven resultaten uit en draag dan maar eens het etiket 'hoogbegaafd'. Wie gelooft dat nog? Daarnaast kunnen bij hoogbegaafde leerlingen problemen ontstaan met betrekking tot het zelfbeeld. Dat is vooral een gevolg van het zijnsluit van hoogbegaafdheid dat maakt dat die leerlingen zich vaak anders voelen dan hun leeftijdsgenoten. Dat gevoel ervaren ze reeds als kleuter en het is onnodig om te zeggen dat dat de zelfzekerheid van een kind kan ondermijnen. Wanneer ze zowel op school als thuis op begrip kunnen rekenen en het anders-zijn een gewone en aanvaarde plaats kan innemen, valt het in stand houden van een realistisch zelfbeeld nog aardig mee. Maar wanneer die leerlingen – vaak samen met hun ouders – jarenlang op zoek zijn naar een verklaring en alleen maar meer vragen dan antwoorden verschijnen dan kan dat de persoonlijkheid van het kind echt aantasten. In een gerichte opvang van hoogbegaafde leerlingen is het nu dus duidelijk dat de school hierin ook zijn bijdrage dient te leveren.

Binnen een schoolse context is het van belang om na te denken over een gerichte differentiatie binnen de klas. Die aanpak is gebaseerd op wat in de literatuur 'compacten en verrijken' wordt genoemd. De techniek van gerichte differentiatie kan zowel in het basisonderwijs als op de middelbare school aangewend worden en houdt in dat sterke leerlingen minder inoefening en herhaling aangeboden krijgen (compacten). De ruimte die aldus gecreëerd wordt, wordt ingevuld met verbredende (verrijken) taken die de leerling verplicht moet maken. Het is noodzakelijk dat de verrijkende taken binnen de leerstof van het desbetreffende leerjaar vallen, waardoor er niet ongewild een versnelling wordt doorgevoerd. Naast die eerste pijler die nodig is voor sterke leerlingen hebben de hoogbegaafden onder hen daarnaast ook behoefte aan wat een verrijkingsklas (kangoeroe-/projectklas in Vlaanderen) wordt genoemd. Dat is een vorm van samenbrengen van hoogbegaafde leerlingen gedurende een aantal lesuren per week. Dat is een optie die zowel interessant is voor zowel het basis- als voor het secundair onderwijs.

Als een school in haar schoolwerkplan zorg voor hoogbegaafde leerlingen opneemt, zijn hierin een aantal stappen te zetten. In eerste instantie is het van belang dat alle leerkrachten inzicht hebben in het begrip 'hoogbegaafdheid'. Dat om te vermijden dat vooroordelen en onrealistische verwachtingen het zouden halen boven de effectieve impact die hoogbegaafdheid heeft. In tweede instantie is het wenselijk om te starten met de differentiatie binnen de klas. Dat zorgt ervoor dat de middelen die ingezet worden om ook de sterkere leerlingen niet te vergeten, kunnen uitgesmeerd worden over meerdere leerlingen dan alleen over hen die als hoogbegaafd werden geïdentificeerd. Tot slot kan binnen de schoolwerking gekeken worden of de school nog een stap verder wil gaan en de specifieke begeleiding voor hoogbegaafde leerlingen wenst uit te bouwen. Hierbij is het van belang om te weten dat het aantal uren dat hoogbegaafde

leerlingen worden samengebracht met ontwikkelingsgelijken ook aan de vereiste doelstellingen moet voldoen. Die uren zijn vooreerst bedoeld voor de bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat het contact met andere hoogbegaafde leerlingen de nodige positieve effecten ressorteert. Een bijkomende doelstelling bestaat erin de werkhouding van de hoogbegaafde leerlingen bij te sturen. Door uitdagende taken aan te bieden, worden ook die leerlingen aangespoord om na te denken over of ze de juiste attitudes aannemen in het verwerken van opdrachten die zich in de zone van de naaste ontwikkeling bevinden. Een laatste doelstelling is het ontwikkelen van studievaardigheden. Hoogbegaafde leerlingen halen geregeld (behoorlijke) resultaten zonder enige of slechts beperkte inspanning te leveren. Een dergelijke studiehouding is op termijn weinig efficiënt om op een succesvolle manier een studietraject aan te vatten.

Een valkuil die bij het uitbouwen van een zorgtraject voor hoogbegaafde leerlingen vaak voorkomt, is dat er meer aan de leerlingen wordt beloofd dan wat in werkelijkheid gerealiseerd kan worden. Dat is nefast! Hoogbegaafde leerlingen bloeien immers open bij de gedachte dat de school hen begrijpt en dat tegemoet wil komen aan hun specifieke leer- en ontwikkelingsbehoeften. Wanneer blijkt dat dat vaak niet meer is dan loze beloften, dan is de demotivatie die daaruit voortvloeit niet te overzien. Dus, als je als school van start wilt gaan, stel dan realistische en haalbare doelen en bezin eer je begint!

Ronde 3

Chris Van Vliet (a) & Annemie Hauquier (b)

(a) Onze-Lieve-Vrouwecollege – Centrum Navorming

(b) Onderwijs/Centrum voor Andragogie (Universiteit Antwerpen)

Contact: olvc.chris.vanvliet@gmail.com

Begeleiding spelling

1. De indirecte strategie: letter per letter of *bottom-up*

De indirecte strategie is heel nuttig bij jongere leerlingen of wanneer je voor de leerling expliciet wilt maken waarom een woord op een bepaalde manier gespeld wordt. Uiteraard is die manier van werken ook geschikt voor het aanleren van de spellingregels. Bij de indirecte strategie kan je ook gebruikmaken van kaarten met ‘algoritmische spelregels’: boomstructuren, stappenplannen... De strategie leent zich uiteraard ook goed voor ‘regelspelling’ (werkwoordspelling, tussenletters, verdubbeling medeklinker...). Het aanleggen van een ‘klank-spellingschrift’ past ook binnen de indirecte strategie: je gaat heel bewust kijken naar hoe een woord letter per letter is samengesteld.

2. Werken met woordbeelden of *top-down*

Naarmate de leerling vordert in zijn schoolloopbaan, zal hij in elk vak met meer en met moeilijkere (vaktaal)woorden geconfronteerd worden. Die woorden moet de leerling uiteraard ook juist kunnen spellen! Zeker voor wat de specifieke vakbegrippen betreft, zullen veel leerkrachten weinig tolerantie tonen, omdat voor hen het correct op papier krijgen van een vakterm samengaat met het 'beheersen' van die vakterm. Vreemd genoeg is die eis dikwijls zeer sterk aanwezig in 'getallenvakken', zoals wiskunde, wetenschappen, economie... Zelden zullen die leerkrachten echter oefenen op de spelling van moeilijke woorden. De meeste leerlingen pikken de spelling dan ook automatisch op bij het memoriseren van (de betekenis van) de vakterm. Minder vlot loopt het uiteraard voor leerlingen met dyslexie. Voor hen zal expliciete aandacht voor de spelling van vakwoorden noodzakelijk zijn. Wanneer het om die zeer vakspecifieke woorden gaat, is het bij gevorderde leerlingen dikwijls veel efficiënter om direct met de vaktermen aan de slag te gaan, in plaats van die woorden via spellingsstrategieën onder de knie proberen te krijgen.

Een heel effectieve methode hiervoor is het oplijsten van de woorden. Dat kan ofwel alfabetisch (dat zoekt makkelijk op) of in tabellen met een bepaalde structuur (bijvoorbeeld volgens betekenis, of gebaseerd op vormaspecten). In dat kader kunnen we ook te rade gaan bij het Nt2-onderwijs en het volwassenenonderwijs. Hierin worden meestal strategieën gehanteerd die onmiddellijk effect hebben en waarvoor geen taalkundig inzicht nodig is. Dergelijke directe strategieën betekenen geen extra belasting voor de taalzwakke leerling. De leerkracht kan op die manier individueel aan de slag met een leerling in een begeleidingssessie, maar ook in de les kan de vakleerkracht de leerlingen leren om te gaan met de moeilijke vaktaalwoorden.

Hierna volgt een hoofdstukje uit het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*, waarin wordt uitgelegd hoe vaktaalwoorden kunnen worden aangepakt door alle vakleerkrachten in de les. Aandacht voor de betekenis en spelling van vaktaalwoorden in de les heeft als groot voordeel dat alle leerlingen hiermee geholpen zijn.

3. Omgaan met vaktermen

Uit: Het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Deel 2. *Signalering, diagnose en begeleiding*.

Nieuwe vaktermen leren is vaak moeilijk voor dyslectische leerlingen. Zij kunnen problemen hebben met de uitspraak, het onthouden en het oproepen van vaktermen, en uiteraard met de **spelling** ervan. Hun problemen hiermee zijn groter naarmate de vaktermen **verder afstaan van het alledaagse taalgebruik** of

een **complexe klankstructuur** hebben. Tevens geldt dit wanneer er veel nieuwe vaktermen in korte tijd moeten worden geleerd.

Docenten kunnen leerlingen helpen zich vaktermen eigen te maken door:

- voldoende uitleg en oefening te geven;
- een lijst met vaktermen per leerjaar te maken;
- leerlingen software te laten gebruiken voor het leren van vaktermen.

Wanneer een woord e?e?nmaal wordt uitgelegd en vervolgens door de docent nauwelijks gebruikt, zullen leerlingen de betekenis snel vergeten zijn.

Een nieuw woord moet **minstens zeven keer** worden herhaald om te beklijven. Laat de term in de les waarin hij geïntroduceerd is al direct een aantal malen terugkomen. Zorg dat de leerlingen het woord actief gebruiken: mondeling en schriftelijk. Schrijf een nieuwe vakterm met de betekenis op het bord of op een flap. Iedere keer dat een leerling in de klas het woord mondeling gebruikt, kan er een streepje achter het woord worden gezet.

Bespreek de betekenis uitgebreid en wijs de leerlingen op betekenisovereenkomsten tussen woorden. Bijvoorbeeld door te wijzen op de betekenis van voor- of achtervoegsels:

- *autobiograaf* / *automaat* / *auto* (auto = zelf);
- *microscoop* / *telescoop* / *bioscoop* (scoop = kijken);
- *communisme* / *commune* / *commercie* / *commando* (com- = samen/met).

Wijs ze ook op typische, van oorsprong Griekse, Latijnse of Franse lettercombinaties in voor- en achtervoegsels, zoals:

- psy- (*psycholoog*, *psyche*);
- hyper- (*hyperbool*, *hyperactief*);
- -air (*arbitrair*, *binair*);
- -ine (*insuline*, *nicotine*, *proteïne*).

Zet de term de volgende les weer direct op het bord en bespreek hem opnieuw. Voor iedereen is zo duidelijk welke nieuwe vaktermen aan de orde zijn en moeten worden herhaald.

Maak per vak een alfabetische spellinglijst van de vaktermen die in een leerjaar voorkomen. Uiteraard kan ook een dergelijke lijst uit de methode worden

gebruikt. Hierin zijn echter niet altijd alle begrippen opgenomen die problematisch kunnen zijn. Een alfabetische lijst in Word heeft voordelen omdat leerlingen er woorden in kunnen markeren die voor hen moeilijk zijn. Dyslectische leerlingen kunnen de lijst gebruiken bij proefwerken om spelling en betekenis te kunnen opzoeken.

Vaksecties kunnen in onderling overleg een open softwareprogramma kiezen dat schoolbreed wordt gebruikt voor het leren van betekenis en spelling van woorden.

De lijsten met vaktermen kunnen in volgorde van verschijnen in de methode in kleine eenheden (maximaal 10 woorden per file) worden ingevoerd. Dyslectische leerlingen oefenen de woorden op het moment dat ze in de methode aan de orde zijn. Dagelijks 5 a? 10 minuten oefenen gedurende een week is in principe genoeg.

Andere leuke les- en begeleidingsideeën:

- www.computermeester.be/zaklantaarn.htm: remediëring spelling gebaseerd op woordbeeldherkenning (jongere kinderen);
- *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het talenonderwijs* (De Coole & Valk 2010): met de werkvormen 'woorden flitsen' en 'running dictation' kan je op een speelse manier vaktaalwoorden en schooltaalwoorden inoefenen, waarbij er expliciete aandacht is voor de vorm van die woorden.

4. Schrijven is meer dan spellen

Woorden correct leren spellen, overstijgt het woord zelf. Spellengedrag heeft ook te maken met grammatica. Je kunt dan ook niet alle spelproblemen laten oplossen door je spellingcorrector. Op een bepaald ogenblik is er taalkundig en grammaticaal inzicht nodig om foutloos te kunnen schrijven. Om een werkwoordsvorm correct te kunnen spellen, zal je bijvoorbeeld moeten kijken waar het onderwerp is, en of dat enkelvoud of meervoud is. Om juist te kunnen spellen, zullen dus altijd regeltjes ingezet moeten worden.

Om dat aan te leren, kan de leerkracht gebruikmaken van de techniek van *modelling en scaffolding*. Eerst doe je voor hoe je het spelprobleem aanpakt, vervolgens werk je met volledige stappenplannen en tot slot laat je geleidelijk aan stappen weg totdat de leerling de regel zelfstandig kan toepassen. Als compenserende maatregel kan je leerlingen met dyslexie laten werken met 'hulpkaarten', waarop de stappenplannen duidelijk staan uitgewerkt. De taak van de leerkracht kan erin bestaan om de leerling met die kaarten te leren werken. De leerling kan de kaarten altijd gebruiken als hulp in de

klas en eventueel ook bij toetsen en examens. Binnen de vakgroep kunnen afspraken worden gemaakt. Zo kunnen de hulpkaarten ‘opschuiven’ naarmate de leerling vordert of kunnen er hulpkaarten wegvallen of bijkomen.

In de loop van het secundair onderwijs schuift het belang van ‘spellen’ op naar ‘schrijven’. De behoefte en hulpvraag van de leerling zal dan ook veranderen. Naarmate de focus in de klas steeds minder op het schoolse spellen ligt en dat minder en minder expliciet beoordeeld zal worden, zal de leerling met dyslexie geen behoefte meer hebben om hiervoor geremedieerd te worden. Op dat ogenblik is het ook zinvoller om de leerling voor zijn spelproblemen te leren werken met compenserende software (bijvoorbeeld met een spellingcorrector, *Sprint*, *Kurzweil*...), eerder nog dan te proberen om spellingregels te automatiseren. Die hulpmiddelen zal een leerling met dyslexie immers in zijn latere school- en beroepsloopbaan ook moeten inzetten. Daarnaast zal het steeds belangrijker worden om de leerling te leren ‘schrijven’: gedachten op papier krijgen. Dat is een vaardigheid, waarmee leerlingen met dyslexie ook vaak worstelen. Indien ze wensen om verder te studeren, moeten ze hierin zelfredzaam worden. Ze hebben dat immers nodig om examenvragen te kunnen beantwoorden, om papers en brieven te kunnen schrijven...

Strategieën die je kunt aanreiken als hulp bij het schrijven zijn:

- *schrijfkaders*:
 - voor het schrijven van informatieve teksten kan je werken met de zogenaamde ‘vaste structuren’;
 - voor creatief schrijven kan je werken met *mindmaps*;
 - voor zakelijk schrijven kan je werken met briefplannen.
- *leren om een kladwerk te maken* (fasen van ‘inhoud bedenken’ en ‘aandacht voor vorm’): wanneer je tracht om simultaan inhoud te bedenken, die inhoud in zinnen te gieten en die zinnen zonder spelfouten neer te schrijven, dan is je werkgeheugen overbelast, waardoor je fouten gaat maken. Als je het stap voor stap doet, heb je voldoende aandacht om alle fases rustig en correct te doorlopen. Het kost meer tijd, maar het resultaat is beter. Wanneer je aan leerlingen duidelijk uitlegt waarom ze op die manier moeten werken, is de kans groot dat ze het willen proberen. In de klas kan je dat afdwingen door bijvoorbeeld punten te geven voor het ‘kladwerk’.
- *modelling en scaffolding*: ondersteun alle werkvormen door eerst voor te doen en dan stap voor stap te werken.

5. Effectief begeleiden van spellingproblemen: klassikale aanpak

Omdat het niveau van spellingbeheersing van leerlingen in het secundair onderwijs sterk gedifferentieerd is – en zeker in hogere jaren en in de technische richtingen en

beroepsrichtingen – is het zinvol om voor de vaardigheid spelling te kiezen voor een individuele aanpak. Er zit immers op dat domein weinig rijkdom in de uitwisseling met de andere leerlingen. Goede werkvormen zijn dus ‘contractwerk’ en ‘begeleid zelfstandig leren’ (bzl).

Je kunt beginnen met een diagnostische test of met een dictee en vanuit de foutenanalyse werkpunten opstellen. Zo kan je eenvoudige individuele trajecten uitwerken en met de leerlingen afspraken maken over hoe ze dat traject moeten afwerken. Omdat de hoeveelheid werkpunten en de vorderingen per leerling sterk zullen verschillen, kan je overwegen om enkel de attitude te evalueren: het proces in plaats van het product. Je kunt hierbij gebruikmaken van de cd-rom van het handboek, van websites of van een traject op het leerplatform van de school. De oefeningen kunnen thuis of in de klas gemaakt worden. Af en toe kan je peilen naar de vordering via een toets of dictee.

Bij oudere leerlingen is het belangrijk om niet te focussen op spelling, maar om aandacht te geven aan ‘leren schrijven’. Hiervoor kan je werken met schrijfkaders en met stappenplannen. Het is daarbij heel belangrijk om aan de attitude van de leerling te werken: de leerling leren om kritisch naar de eigen geschreven tekst te kijken, om hulpbronnen in te zetten, om de reflex te krijgen om op te zoeken... Doel is ook hier om de zelfredzaamheid van de leerling te verhogen.

‘Leren schrijven’ is een grote opdracht. Focus daarom op een deelvaardigheid en spreek per opdracht duidelijk het doel af: zeg aan de leerling wat je van een bepaalde opdracht verwacht en hoe je die opdracht zult evalueren. Bij de evaluatie is het heel belangrijk om uitgebreid feedback te geven, waarbij je ook aandacht hebt voor wat goed is. De werkpunten moeten bij een volgende opdracht beter zijn. Zo zie je een groeilijn ontstaan. Meestal vinden de leerlingen het leuk om zo’n schrijfportfolio op te bouwen; om aan hun eigen traject te timmeren.

Hou het bij een schrijfportfolio simpel; zoek het niet te ver. Wees voor opdrachten en evaluatie heel *no nonsense* en speel kort op de bal. Zorg ervoor dat de leerling voelt dat hij vorderingen maakt. Als je denkt dat dat niet het geval is, roep de leerling dan bij jou voor een gesprek, waarin je peilt naar oorzaken en oplossingen.

6. Eindbedenking: hoe belangrijk is spellen eigenlijk?

Tot slot van deze tekst enkele vragen ter overweging:

- Wat is het belang van spelling in ons taalonderwijs?
- Wat is het belang van spelling voor verdere studies en voor de latere loopbaan? Veel leerkrachten en ouders schijnen ‘goed kunnen spellen’ erg belangrijk te vinden,

maar is dat werkelijk zo'n belangrijke vaardigheid voor het verdere leven?

- Is spelling een heel 'Vlaams' fenomeen? En hoe goed spelt de Vlaming eigenlijk?
- Kennen bijvoorbeeld alle collega's de recentste spellinghervormingen? Hoe zit het met tussenletters en met botsende klinkers? Hoe schrijf je 'zonnestelsel', 'reuzeleuk' en 'miniononderneming'?
- Moet spelling niet meer gerelativeerd worden?
- Is goed taalgebruik en goede communicatie niet veel belangrijker dan goed kunnen spellen? In Vlaanderen blijkt 'taal' en 'schrijven' echter heel dikwijls gelijkgeschaald te worden met spellen, en dan voornamelijk met de 'dt-regels'...

Vanuit de vakdidactiek en de eindtermen spreekt men bij taalopvoeding van een 'spellingsgeweten': de attitude hebben om het juist te doen en de reflex hebben om, indien nodig, dingen op te zoeken. Bestaat er dan geen grote discrepantie tussen wat de maatschappij belangrijk vindt en wat leerplannen, handboeken en de vakdidactiek ons voorhouden?

Referenties

- De Bouverne-Bie, M. (1998). *Studie 62: Naar een heldere kijk op leerlingenbegeleiding, inspiratiehandleiding*. Brussel: VLOR.
- De Coole, D. & A. Valk (2010). *Actief met taal. Didactische werkvormen voor het taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Dinger, T. (red.) (1993). *Handicaps bij het leren*. Bussum: Coutinho.
- Federatie Het Schoolvak Nederlands (1995). *Vraagbaak Nederlands*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Ghesquière, P. & A. Ruijsenaars (red.) (1997). *Leerproblemen in het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.
- Hajer, M. (1995). *Schooltaal als struikelblok*. Bussum: Coutinho.
- Henneman, K. (2000). *Problemen voor gevorderde spellers, signalering, diagnostiek en begeleiding*. Bussum: Coutinho.
- Kleijnen, R. (1992). *Hardnekkige spellingsfouten, een taalkundige analyse*. Swets en Zeitlinger.
- Mahieu, P. (1996). *Leerlingbegeleiding*. Leuven: Garant.
- Onbekend (1999). *Scholen leren van elkaar: leerlingbegeleiding in het secundair onderwijs*. Brussel: VLOR.
- Tijdschrift Sprankel (s.d.). *Leerproblemen bij je kind, zoek een oplossing tot je er een vindt*.

- Van den Wal, J. (1996). *Identiteitsontwikkeling en leerlingbegeleiding, een praktijkgericht boek*. Bussum: Coutinho.
- Van Vugt, P. (1994). "Dyslexie, een schets van de problematiek". In: *Spiegel*, jg. 12, p. 41-51.
- Van Vugt, P. (1996a). "Achtergronden van leerstoornissen". In: *Persoon en Gemeenschap*, jg. 48, p. 333-339.
- Van Vugt, P. (1996b). "Taalleerproblemen op school: schipperen tussen therapiemoeheid en begeleidingsnood". In: *Vonk*, jg. 26, p. 5-19.
- Van Vugt, P. (1996c). "Werken met een attest leerstoornissen". In: *Logopedie*, jg. 11, nr. 3, p. 27-36.
- Van Vugt, P. (1999). "Leerstoornissen in het regulier onderwijs, zekerheden inclusief". In: *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, jg. 20, nr. 77, p. 37-43.
- Van Vugt, P., B. Vanvaerenbergh & W. Hermans (1999). "Inleiding tot zorgbreedte en zorgdiepte: herkennen en begeleiden van bijzondere leerlingen door reguliere leraren". In: *Informatie Vernieuwing Onderwijs*, jg. 20, nr. 77, p. 13-33.

Ronde 4

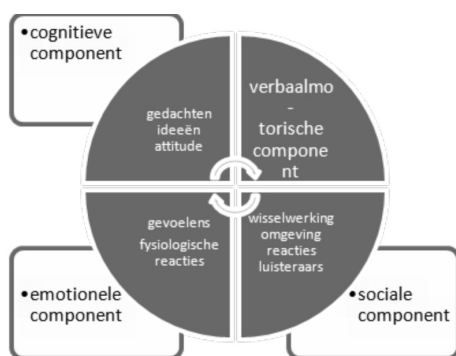
Mies Bezemer & Rob Wassink
 Stottercentrum Zeeland
 Contact: mbezemer@stottercentrumzeeland.nl

‘Voor iemand die stottert is iedere spreektaak een spreekbeurt’. Adviezen voor het beoordelen van mondelinge taken in het onderwijs

1. Inleiding

Stotteren kan een leerling of student hinderen in bepaalde activiteiten binnen het onderwijs en in de sociale contacten die hij heeft met medestudenten en/of docenten. Wanneer dat ernstige vormen aanneemt, kan het gevolgen hebben voor studieresultaten en beroepskeuze. In hoeverre is dat terecht? Kan een goede opvang de bovengenoemde gevolgen beperken? Wat is de verantwoording van de student zelf? Wat is de invloed op en van de docent en wordt de leerling hierdoor ‘anders beoordeeld’ dan zijn vloeiend sprekende medeleerlingen?

Zo'n 1,5% van de volwassen bevolking heeft last van blijvende 'onvloeïendheden' in het spreken. Dat stotteren valt op door herhalingen van woorden, lettergrepen en klanken, het verlengen van of vastzitten op klanken, het gebruiken van stopwoordjes en aanloopjes, het veranderen van formulering, e.d. Naast de per persoon verschillende zicht- en hoorbare kenmerken ontstaan geleidelijk negatieve cognities en emoties omdat het stotterend spreken en de communicatie als pijnlijk en stresserend wordt ervaren. De problemen met stotteren die leerlingen ervaren, zijn zeer verschillend en vaak per spreek situatie anders. Leerprocessen hebben ervoor gezorgd dat het stotteren een stotterprobleem geworden is. Diezelfde leerprocessen zorgen ervoor dat het probleem in stand gehouden wordt. Onderstaand model weerspiegelt de complexiteit van een stotterprobleem.



Figuur 1: Het Erasmus 4 componentenmodel (Stournaras 1980).

Binnen het stotterprobleem zijn vier componenten te onderscheiden die met elkaar interageren:

- *De cognitieve component:* de geleidelijk meer negatieve gedachten die zich hebben gevormd rond het stotteren. Het zelfbeeld kan negatief beïnvloed worden.
- *De emotionele component:* een leerling kan een verscheidenheid aan emoties ervaren tijdens het stotteren, zoals angst, schaamte, machteloosheid, boosheid... Binnen deze component onderkent men ook lichamelijke reacties op die emoties, merkbaar door spierspanning, ademontregeling, blozen en transpireren.
- *De verbaalmotorische component:* het hoorbare en zichtbare stottergedrag zelf, opgeteld met de gedragingen die de leerling heeft ontwikkeld om het stotteren uit de weg te gaan of te verminderen en de nodige meebewegingen die mogelijk gemaakt worden. Die gedragingen worden direct beïnvloed door de cognitieve en emotionele component. Het gaat om gedragingen zoals andere woorden gebruiken, heel diep ademhalen voorafgaand aan het uiten van een gevreesd woord, steeds opnieuw beginnen, extra kracht zetten. Maar ook: het stotteren vermijden, aarzelen, aanloopjes nemen om door de gevreesde woorden heen te komen of juist hard duwen

om er doorheen te komen, soms juist weinig zeggen of zelfs zwijgen. Binnen deze component is lichamelijke spanning mogelijk in de vorm van meebewegingen en ademontregeling.

- *De sociale component:* communicatie is een zaak van twee partijen, een wisselwerking tussen de spreker en de luisteraar. Er kan zich een communicatiepatroon ontwikkelen waarbij een leerling zich meer en meer gehinderd voelt in zijn zelfontplooiing. Studie en beroepskeuze kunnen er later door bepaald worden. Zowel de persoon die stottert als de luisteraar hebben invloed op de ernst van het uiteindelijk stotterprobleem.

2. Verwarring bij het herkennen van stotteren door docenten

Voor de docent die niet bekend is met het fenomeen stotteren, vallen die uiteenlopende stottergedragingen, met name de ‘hulpmiddelen’ die de leerling gebruikt, niet altijd op als ‘stottergedrag’. Denk bijvoorbeeld aan:

- het gebruik van stopwoordjes en de aarzelingen om woorden of het hele spreken uit te stellen (de formulering lijkt hierdoor minder adequaat maar wellicht is de taalvaardigheid in wezen uitstekend);
- het maken van extra bewegingen, bijvoorbeeld met de ogen knippen, met de kaak trekken of andere delen van het lichaam bewegen of spannen in de strijd om uit een woord te komen kan afleiden van de boodschap;
- zwijgen, het spreken beknopt houden, doen alsof het antwoord niet geweten is of niet weten waar men in de tekst gebleven is, huiswerk ‘vergeten’;
- een onverschillige houding aannemen om zich zo aan communicatie te onttrekken;
- opvallend, bijvoorbeeld brutaal, agressief, clownesk gedrag laten zien of juist het omgekeerde: zich terugtrekken;
- wegblijven uit lessen of mondelinge activiteiten.

Op den duur raken vele van bovenstaande reactiegedragingen geautomatiseerd. Soms wordt daardoor de indruk gewekt dat de leerder redelijk vloeiend kan spreken, wat misleidend is. Bij schijnbaar geslaagd ‘vermijden’ loopt de spreker spitsroeden. De mate en ernst van het stotteren blijkt daarnaast ook afhankelijk te zijn van het onderwerp van gesprek, van bijkomende emoties en van de houding en reactie van de ander. Het beeld van ‘de leerling die stottert’ wordt extra vertroebeld als we kijken naar situaties waarbij de communicatie géén grote rol speelt. De leerling spreekt dan spontaan vloeiender en de docent raakt in verwarring: stottert deze leerling nu wél of níet?

Wanneer we deze problemen vertalen naar het beoordelen van presentaties binnen het onderwijsprogramma vragen we van de docent extra inlevingsvermogen en relativering.

3. Hoe kan de docent het best reageren op stotteren?

Het is het meest wenselijk om met betrekking tot reacties en beoordeling sowieso te overleggen met de leerling zelf. Ieder stottert anders, ieder heeft door de jaren heen persoonlijke ervaringen opgedaan. Wanneer er therapie is gevolgd, heeft de persoon die stottert meer inzicht in zijn problematiek en zullen de reacties van de luisteraar ook anders kunnen en mogen zijn. Onderstaande adviezen zijn algemeen en kunnen in ieder geval worden opgevolgd:

- Let altijd meer op de inhoud van wat de leerling zegt dan op de vorm. In het geval van presenteren is het zaak niet alleen de vorm, maar alle aspecten van een presentatie te beoordelen.
- Laat de stotterende leerling uitpraten. Aanvullen kan heel verkeerd uitpakken en tot misverstanden leiden.
- Kijk de leerling die stottert aan, ook tijdens het stotteren zelf, waardoor hij zich serieus genomen voelt.
- Neem de tijd om te luisteren. 'Snel moeten spreken' is een begrijpelijk onmogelijke opdracht. Veel mensen die stotteren, versnellen zelf ook als reactie op het stotteren. Zo snel mogelijk van de spreektaak af zijn is dan het streven.
- Probeer de druk op de communicatie te verlagen zonder de leerling uit te sluiten van taken.
- Spreek zelf rustig en las pauzes in tijdens het spreken, zodat de ander de kans krijgt om zijn mening te geven.
- Vaak heeft de luisteraar in gedachten al aangevuld wat de ander wilde zeggen. Wanneer iemand stottert op een manier die gepaard gaat met veel spierspanning kan de luisteraar soms mee de adem inhouden of een gespannen gevoel ervaren. Het is voor de luisteraar terecht niet verwonderlijk dat de raad 'gewoon doen alsof er niets aan de hand is' moeilijk op te volgen is. Openheid betrachten over stotteren werkt goed voor de leerling die stottert, maar ook voor de luisteraar.
- Wees uiterst voorzichtig met het geven van adviezen: ieder goedbedoeld advies is immers een vorm van kritiek. Meestal doet de leerling al enorm zijn best.
- De docent kan het onderwerp 'stotteren' zelf aankaarten bij de leerling. Nader overleg met eventueel ouders en met een stottertherapeut is aan te raden. Het stotteren kan immers erg gevoelig liggen bij de leerling.

4. Mogelijkheden voor de docent

- Laat merken dat het uin de eerste plaats gaat om 'de leerling als gehele persoon' en niet uitsluitend om het stotteren. De leerling heeft problemen met zijn (spreek)gedrag in specifieke situaties. Op ander gebied presteert hij waarschijnlijk als ieder ander. Daar mag – neen moet – ook aandacht voor zijn en de docent kan dat benadrukken.

- De leerling zal inzicht moeten krijgen in zijn eigen doen en laten, in de gevolgen van zijn gedrag voor zichzelf en voor anderen en in de mogelijke veranderingen die hij hierin kan aanbrengen. Met zijn eigen, unieke persoonlijkheid 'mag hij er zijn' en verdient hij alle respect. Dat geldt ook voor zijn gevoelens en gedachten. Die zijn van hem zelf en alleen hij bepaalt of hij anderen daarvan deelgenoot wil maken.
- Neem als docent notitie van alle aanwezige informatie over stotteren.
- Praat met de leerling over de opgemerkte gedragingen. Baseert een oordeel niet op ieder apart gedrag; het gaat immers om het geheel van gedragingen. Bijvoorbeeld: als een leerling de docent niet aankijkt, is dat niet 'een gebrek aan aandacht of respect voor de docent', maar waarschijnlijk de enige mogelijkheid die de leerling ziet om 'te voorkomen dat hij aangesproken zal worden'. Het 'niet aankijken' zal in een bredere context gezien moeten worden.
- Laat de leerling merken dat je wil helpen. Probeer open over stotteren te praten en vraag naar de mening van de leerling zelf. Een groot stilzwijgen rond stotteren versterkt de taboewerking en draagt niet bij tot de oplossing van gesignaleerde problemen.
- Bespreek samen of en hoe er eventueel aanpassingen gemaakt kunnen worden in de verschillende spreeksituaties op school. In ernstige gevallen zullen aparte maatregelen genomen moeten worden, bijvoorbeeld extra tijd bij mondelinge examens. Dat is echter uitzonderlijk en lang niet altijd nodig. De wetenschap dat er over deze zaken gesproken kan worden, kan de leerling wel meer ontspanning bieden.
- Krijgt de leerling nog therapie of heeft hij therapie gekregen? Welke? De doelstellingen per therapie zijn vaak anders. De beste therapie is die therapie die zich richt op de individuele problemen die de leerling ervaart. Stottertherapie is 'maatwerk'. Overleg hierover met de leerling is zeker aan te raden.
- Bespreek met de leerling de verschillende problemen die opgemerkt zijn, maar bespreek ook de problemen die de leerling vreest tegemoet te gaan, bijvoorbeeld beurten, presentaties of examens.
- Geef de leerling het vertrouwen dat de manier van spreken tijdens een presentatie niet het belangrijkste is, maar dat het de inhoud is waar het om gaat.
- Overleg met de leerling dat de andere docenten ook in kennis gesteld worden van zijn of haar probleem. Vraag of de leerling zelf ook een aandeel wil/kan hebben in die informatieoverdracht?
- Vul niet te snel in hoe de leerling zich zal voelen en wat zijn gedachten zullen zijn. Stotteren kent een individueel ontwikkelingspatroon. Wat voor de één geldt, geldt weer niet voor de ander.
- Sluit de leerling niet uit van spreektaken.
- De keuzes die gemaakt moeten worden binnen het schoolprogramma met het oog op latere studie of beroep hoeven niet af te hangen van het stotterprobleem. Uiteraard zal de leerling zelf ook zijn verantwoordelijkheid moeten nemen en op een gezonde wijze moeten (leren) omgaan met zijn stotteren.

Ook voor iemand die stottert geldt: zoek het werk of de studie waar je plezier in hebt en waar je verdere aanleg en al je andere kwaliteiten het best tot hun recht komen. Iemand die stottert, zal vermoedelijk niet de ambitie hebben om nieuwslezer bij de televisie te worden. Maar voor het overige zijn er, volgens onze ervaring, maar weinig echte beperkingen. Een docent kan een leerling daadwerkelijk steunen in het maken van keuzes door hem de mogelijkheden en niet de onmogelijkheden voor te houden.

Referenties

Bezemer, M., J. Bouwen & C.L. Winkelman (2010). *Stotteren, van theorie naar therapie*. Bussum: Coutinho.

Boey, R. (2009). *Spreeken over stotteren*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij nv.

Boey, R. (2009). *Hoe stotteren ontstaat en zich ontwikkelt*. Leuven: Acco.

Verder lezen

Verschillende folders en boekjes zijn verkrijgbaar bij het **Stotter Informatie Centrum**, tel: 030 – 233 33 36, e-mail: nfs@stotteren.nl of via de bestellijst op www.stotteren.nl, zoals:

- ‘Stotteren in het voortgezet onderwijs’
- ‘Stotteren in het beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs’
- ‘101 vragen en antwoorden over stotteren’

De site telt heel wat links naar verschillende andere websites.

10. En verder nog...

Frederick Van Gysel (a), Dicky Antoine (a) & Steven Vanhooren (b)

(a) Hogeschool West-Vlaanderen

(b) Universiteit Gent

Contact: *frederickvangysel@dominieksavio.be*

dicky.antoine@howest.be

Steven.Vanhooren@Ugent.be

De nieuwe leescultuur. Uitdagingen voor de literatuurdidactiek in de lerarenopleiding

1. Inleiding

Onderzoek laat zien dat het literaire leesgedrag van jongeren de afgelopen 60 jaar radicaal is veranderd. Heesters e.a. (2007) stellen dat jongeren tegenwoordig, in schril contrast met de jaren 1950, het minste van alle leeftijdsgroepen lezen. Volgens Raukema e.a. (2002) heeft die 'ontlezing' zich het sterkst onder de adolescenten voltrokken. Witte (2008) sluit hier bij aan en vermoedt zelfs dat wanneer adolescenten geen literatuur meer voor school zouden moeten lezen, de meeste onder hen het literaire lezen uit het leven zouden bannen. Voor de relatieve impopulariteit van het literaire lezen onder tieners worden verschillende oorzaken genoemd. Zo blijkt uit onderzoek dat psychosociale factoren (o.a. instroom en puberteit) tot een negatieve leesattitude kunnen leiden (Stalpers 2007). Maar ook aspecten zoals de concurrentie van andere media (Blanken & Deuze 2007), andere vormen van vrijetijdsbesteding (OIVO 2011), een gebrek aan interessante, hedendaagse en uitdagende leesmaterialen, weinig aansprekende literatuurmethoden en -onderwijs (Raukema e.a. 2002) en een slechte aansluiting tussen de competenties van de leerlingen enerzijds en het onderwijsaanbod anderzijds (Boekaerts 1997) hebben een aanzienlijke impact op het literaire leesgedrag van jongeren.

2. Een nieuwe leescultuur

De negatieve geluiden in veel onderzoek over het literaire leesgedrag van jongeren dienen enigszins genuanceerd te worden. Eerder dan dat jongeren niet of nauwelijks nog literatuur lezen, moet volgens ons gesteld worden dat ze anders zijn gaan lezen en anders dan vroeger met literatuur geconfronteerd worden. Jongeren lezen immers niet langer uitsluitend boeken, maar lezen daarnaast ook stripverhalen en *graphic novels* of worden geconfronteerd met literaire verhalen via *videogames*, *weblogs*, *podcasts*, *wiki's*... (Soetaert 2006; Gillieron & Kilgariff 2007; Rutten, Vanhooren & Vanbrabant 2008).

Er is met andere woorden sprake van een nieuwe leescultuur, waarin naast boeken, ook audiovisuele en digitale genres een plek hebben verworven. De literair-esthetische waarde van die nieuwe genres staat echter nog vaak ter discussie. Doordat nogal wat onderzoekers die nieuwe genres niet als literatuur beschouwen en in hun onderzoek naar leesgedrag en leesactiviteiten uitsluitend rekening houden met het aantal boeken dat wordt gelezen, ontstaat een beeld van een heuse achteruitgang van het literaire lezen. Dit doet echter tekort aan de realiteit, waarin het boek, zoals gezegd, nieuwe dragers van het verhaal naast zich moet dulden. En net die nieuwe dragers zorgen voor een nieuwe uitdaging voor het onderwijs.

3. Literair lezen en onderwijs

Twee doelstellingen die vrijwel alle literatuurleerkrachten in het secundair onderwijs nastreven, zijn interesse wekken voor literatuur en leesplezier realiseren (Janssen 1998). In het beste geval gebeurt dat door een hedendaags leesaanbod en door uitdagende leesopdrachten. Dat de nieuwe literaire genres moeilijk hun weg naar het onderwijs vinden, getuigt onder meer de analyse van Segers (2008) over de samenstelling van leeslijsten in de derde graad van het algemeen secundair onderwijs (aso). Op slechts 15,3% van de geanalyseerde leeslijsten blijkt ruimte te zijn voor minstens één stripverhaal of *graphic novel*. Op geen enkele lijst werden blogfictie, *wiki's*, *podcasts*... gesuggereerd. Rekening houdend met de leescultuur van jongeren is dat op zijn minst merkwaardig te noemen. Redenen die worden aangevoerd om literatuur enkel via boeken te onderwijzen, is de relatieve onbekendheid van leraren met de nieuwe literaire genres. Echter, het ontbreken van leesmateriaal dat aansluit bij de leescultuur van jongeren zorgt ervoor dat heel wat jongeren het literatuuronderwijs zoals het vandaag nog in veel klassen wordt gegeven als oubollig en wereldvreemd beschouwen, wat gevolgen heeft voor hun interesse voor literatuur en voor hun leesplezier.

De relatieve onbekendheid van leraren met de nieuwe literaire genres is een probleem dat in eerste instantie aangepakt zou kunnen worden in de lerarenopleiding. Volgens Veldhorst (2004) is de lerarenopleiding immers het meest aangewezen niveau om nieuwe inzichten en ideeën te laten doorspielen naar het brede onderwijsveld. In opdracht van het Expertisenetwerk Lerarenopleidingen van de Associatie Universiteit Gent (ENW/AUGent) werkt de Universiteit Gent, in samenwerking met de Hogeschool Gent, de Hogeschool West-Vlaanderen en het Provinciaal Centrum voor Volwassenonderwijs Het Perspectief, momenteel aan een project waarin in het bijzonder aandacht is voor de bovengenoemde nieuwe literaire genres en voor de educatieve mogelijkheden ervan. Concreet worden vier didactische modules ontwikkeld voor de lerarenopleiding met uitdagende leermaterialen en lesopdrachten. In wat volgt, wordt dieper ingegaan op één van die modules, waarin aandacht wordt besteed aan het genre van de *graphic novel*.

4. De *graphic novel*

4.1 *Wat is een graphic novel?*

De term *graphic novel* of striproman dekt een hele lading, maar geen enkele term dekt die volledig. De striproman is, net zoals de roman, niet te vatten in mooi afgebakende genres, scholen en eenvoudige chronologische ontwikkelingen. De talloze onderwerpen, vertelwijzen, grafische stijlen en publicatievormen wijzen erop dat er geen duidelijk afgebakend en eenvormig strippubliek bestaat. Dat alles zorgt ervoor dat moet worden afgestapt van het idee dat de striproman een literair genre op zich is. Eerder is het een nieuw medium dat de traditionele literaire genres kan evenaren en vernieuwen. Door de enorme openheid en complexiteit van het medium is het niet alleen moeilijk om er een geschikte term voor te vinden, ook de definiëring ervan stelt problemen. De, ons inziens, beste poging tot definiëring komt van Sanne Geerts, in haar werk *De graphic novel, volwassenwording van een genre* (2009: 78): “Een graphic novel is een kwalitatieve strip voor volwassenen, met literaire kwaliteiten en een afgeronde, complexe verhaallijn in boekformaat waarbij de auteur, die verantwoordelijk is voor het hele concept, beeld en woord op virtuoze wijze weet samen te brengen”.

Het bepalen van de kwaliteit van stripromans – de literaire waarde, zeg maar – verloopt analoog met het bepalen van de literaire waarde van een gewone roman, maar het is belangrijk om bij het bestuderen en het appreciëren ervan te beseffen dat het wel degelijk om een eigen medium gaat, met een eigen terminologie, een genrespecifieke kritiek en eigen middelen.

4.2 *De graphic novel in de lees- en literatuurklas*

Veel leerkrachten die in de klas met stripromans werken, ervaren dat ze kunnen bijdragen aan het verhogen van het leesplezier van hun leerlingen en interesse kunnen wekken voor literatuur in het algemeen. De visuele aantrekkelijkheid maakt stripromans *cool*, waardoor een bijna natuurlijke interesse en nieuwsgierigheid ontstaat bij leerlingen om erin te bladeren, ze te lezen en zelfs te bestuderen. Omdat stripromans statisch zijn (in tegenstelling tot media zoals films, games...), kunnen leerlingen zelf bepalen hoe snel of hoe traag ze lezen, hoe vaak ze een fragment lezen en welke routes ze nemen om telkens opnieuw door het verhaal te reizen. Die vrijheid heeft in veel gevallen een motiverend effect. Werken met stripromans is dan ook een goede uitvalsbasis om later andere literatuur te behandelen. Via de striproman verhoog je immers de kans dat je leerlingen eerst graag lezen, alvorens je hen confronteert met de literatuur die later voor hen wordt gekozen.

Naast het leesplezier verhogen en interesse wekken voor literatuur, kunnen stripromans ook bijdragen aan het verhogen van leesvaardigheid, het leren begrijpen van ver-

halen. In het bijzonder leerlingen met leesmoeilijkheden kunnen worden geholpen door stripromans om zich de gelezen gebeurtenissen concreet voor te stellen: ze hoeven immers niet alleen maar de woorden te lezen, maar krijgen wat ze lezen afgebeeld in tekeningen. Dat kan hen helpen om de betekenis van de woorden en zinnen, die anders vaak aan hen voorbijgaat, te begrijpen. De visuele acties, hoe complex ze ook mogen zijn, kunnen niet alleen motiverend werken voor weerspannige leerlingen, ook meer ervaren lezers vinden hun gading wanneer uitdagende teksten gecombineerd worden met artistieke hoogstandjes.

Stripromans lenen zich er ook toe om heel wat nieuwe begrippen en vaardigheden te introduceren. Veel stripromans worden namelijk gekenmerkt door postmoderne elementen, zoals de fragmentarische opbouw, intertekstualiteit, het gebruik van flashbacks, het problematiseren van het medium zelf, van taal en werkelijkheid, van realiteit en fictie... Bovendien wordt het medium vaak zelf tot onderwerp gemaakt. De striproman kan ook worden ingezet om leerlingen de conventies van het vertellen van een verhaal te illustreren of om hen begrippen zoals titel, tijd en ruimte, personages, doel of probleem, plan en acties, oplossingen... bij te brengen.

Interessant aan de striproman is de interactie tussen woord en beeld. Hoewel schrijven en tekenen vaak als afzonderlijke disciplines worden beschouwd, komen deze samen in de striproman en leiden ze er een gelijkwaardig bestaan. Een 'goede striproman' is er namelijk eentje waarin de combinatie van die expressievormen harmonieus verloopt. Wat er tussen de panelen gebeurt, is minstens even interessant als wat er in de panelen gebeurt. Net dat biedt interessante mogelijkheden voor uitdagend literatuuronderwijs: het beschrijven van de verbanden tussen de panelen is veel uitdagender en leuker dan wat de leerlingen meestal eerst spontaan doen bij het bespreken van literatuur: de gebeurtenissen chronologisch opsommen.

Al die elementen maken van de striproman interessant educatief materiaal dat ingezet kan worden in elke lees- en literatuurklas. Bovendien zijn stripromans ook een goede aanvulling op andere inhoud van de leerplannen. Zo zijn het bijvoorbeeld ideale springplanken voor schrijfopdrachten.

4.3 De module *graphic novel*

De module *graphic novel* is opgebouwd uit drie luiken. Het eerste luik omvat theoretische informatie over de striproman, waarbij onder meer wordt ingegaan op de afbakening van het begrip 'striproman', op de positie van de striproman in de huidige beeldcultuur en op het proces dat het beeldverhaal heeft doorlopen om uiteindelijk als volwaardige literatuur te worden beschouwd. In het tweede luik is aandacht voor de implementatie van de striproman in het lees- en literatuuronderwijs. Naast een reeks uitdagende opdrachten biedt dit luik praktische tips voor hoe de striproman kan wor-

den ingezet in het onderwijs en korte beschrijvingen van goede praktijkvoorbeelden. Daarnaast wordt informatie gegeven over de vaardigheden waarover een visueel getet-terd persoon moet beschikken om op een zinvolle manier beeldverhalen te kunnen ontcijferen en begrijpen. Het derde luik omvat een geannoteerde literatuurlijst met korte beschrijvingen van stripromans die didactisch interessant kunnen zijn.

De module *graphic novel* zal online beschikbaar zijn vanaf maart 2012 op: www.nieuwe_leescultuur.ugent.be.

Referenties

- Blanken, H. & M. Deuze (2007). *'Popup'. De botsing tussen oude en nieuwe media*. Delft: Eburon.
- Boekaerts, M. (1997). "Zelf-regulerend leren bevorderen met behulp van het zes-blok-kenmodel." In: R. Simons & J. Zuylen (red.). *Het reguleren van leren*. Studiehuisreeks nr.18, p. 32-57.
- Gillieron, R. & C. Kilgariff (2007). *The Bookaholics' Guide to Book Blogs*. UK: Marion Boyars.
- Geert, S. (2009). *De graphic novel, volwassenwording van een genre*. Gent: Universiteit Gent.
- Heesters, K., S. Van Berkel, F. Van der Schoot & B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Mccloud, S. (1993). *De onzichtbare kunst*. Turnhout: Strip Turnhout.
- OIVO (2011). *Jongeren en vrijetijdsbesteding*. Brussel: OIVO.
- Raukema, A-M, D. Schram & C. Stalpers (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon.
- Rutten, K., S. Vanhooren & P. Vanbrabant (2008). *Boek versus Web. De literaire blog*. Onderzoeksrapport in opdracht van de Vlaamse Overheid.
- Segers, E. (2008). *Literatuuronderwijs: de leeslijst in de derde graad ASO*. Scriptieonderzoek Universiteit van Antwerpen.
- Soetaert, R. (2006). *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Eburon.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Ronde 2

Kees de Glopper

ETOC, R.U. Groningen

Contact: c.m.de.glopper@rug.nl

De validiteit van de begrippenlijst 'Taal en taalverschijnselen'

Het *Referentiekader Taal* bevat een lijst van begrippen die nodig zijn om te kunnen spreken over taal en taalverschijnselen. Het gaat met name om begrippen die docenten moeten kunnen gebruiken in hun onderwijs in de vaardigheidsdomeinen. De begrippenlijst is beperkt van omvang. De meeste begrippen zijn verbonden aan het niveau 1F. Alleen voor het niveau 2F zijn nog aanvullende begrippen gespecificeerd. Hoe geldig is die begrippenlijst? Dekkt de begrippenlijst de benodigde kennis voor taalvaardigheid wel af?

In deze bijdrage wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de kennis over taal en taalverschijnselen die aan het einde van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en aan het einde van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) in veelgebruikte methoden Nederlands is aangeboden. Tussen de begrippen die in de methoden Nederlands worden gehanteerd en de begrippenlijst doen zich opmerkelijke verschillen voor. De vergelijking tussen beide maakt duidelijk dat de referentieniveaus voor taal op dat punt bijstelling behoeven.

Ronde 3

Tom van der Geugten

Fontys Lerarenopleiding Tilburg / Vereniging van Educatieve Auteurs

Contact: t.vandergeugten@fontys.nl

Functioneel taalgebruik in leermateriaal

1. Inleiding

Een belangrijk aspect van taal in leermateriaal is het functioneel gebruik van werkwoordstijden, zeker in teksten over het verleden. Veel Nederlandstalige leraren en auteurs geven in geschiedenisverhalen de voorkeur aan tegenwoordige werkwoordstijden. In historische beschrijvingen kan dat meer nadelen dan voordelen hebben.

2. Verhalen over het verleden

Enige tijd geleden schreef ik als educatief auteur voor een schoolboek geschiedenis (voortgezet onderwijs, leerjaar 1) een introductieverhaal over jagers in de prehistorie, waarbij ik verleden werkwoordstijden gebruikte (fragmenten 1a en 1b). Vervolgens maakte ik er een versie van met tegenwoordige werkwoordstijden (fragmenten 2a en 2b).

1 Jagers in het moeras (a) Vroeg in de ochtend waren ze vertrokken. “Goede jacht” hadden de vrouwen vanaf de waterkant geroepen, terwijl de mannen in hun kano’s wegvoeren. Dagenlang hadden ze zich hierop voorbereid, en nu was het zover. Ze gingen weer eens op jacht! (b) Het was een mooie herfstochtend. De stemming onder de mannen was goed. Terwijl de peddels met stevige slagen door het water gingen, zette een van de ouderen een ritmisch gezang in. In elke kano zaten twee of drie mannen. In de voorste zat de leider van de groep met zijn tienjarige zoon. Het was de eerste keer dat hij mee mocht op jacht. De spanning was op zijn gezicht te lezen.	2 Jagers in het moeras (a) Vroeg in de ochtend zijn ze vertrokken. “Goede jacht” hebben de vrouwen vanaf de waterkant geroepen, terwijl de mannen in hun kano’s wegvoeren. Dagenlang hebben ze zich hierop voorbereid, en nu is het zover. Ze gaan weer eens op jacht! (b) Het is een mooie herfstochtend. De stemming onder de mannen is goed. Terwijl de peddels met stevige slagen door het water gaan, zet een van de ouderen een ritmisch gezang in. In elke kano zitten twee of drie mannen. In de voorste zit de leider van de groep met zijn tienjarige zoon. Het is de eerste keer dat hij mee mag op jacht. De spanning is op zijn gezicht te lezen. (Van der Geugten 2010: 10)
--	---

Toen ik beide versies aan kennissen liet lezen, hadden allen een voorkeur voor versie 2, omdat je hierbij als lezer het verleden ‘in wordt gezogen’; je voelt je directer getuige van de gebeurtenissen, je bent er dichterbij. Met versie 1 kijk je er meer vanop afstand naar.

Dezelfde voorkeur was er in mijn workshop tijdens de HSN-conferentie in 2009, toen ik de deelnemers een aantal verhalen over het verleden voorlegde en hun vroeg een fragment hieruit van verleden in tegenwoordige werkwoordstijden om te zetten, of andersom. De waardering voor fragment 2 komt vooral door de toepassing van de ‘presens historicum’, de historische tegenwoordige tijd. Het is een stijlmiddel waarbij de schrijver een verhaal vertelt alsof hij er zelf bij is geweest. Daarmee verhoogt hij de levendigheid, de spanning en het dramatisch effect, zoals in fragment 2b. Dat effect past bij de functie van het verhaal: belangstelling wekken bij de lezer. Het leerdoel daarbij is de ontwikkeling van de houding van de leerder aan het begin van het leerproces.

3. Het verleden beschrijven

De meeste teksten in een geschiedenis­schoolboek hebben een andere functie, namelijk verduidelijken van wat in het verleden is gebeurd en waarom dingen zijn gebeurd. Het leerdoel daarbij is de ontwikkeling van kennis en inzicht. Dat geldt bijvoorbeeld voor onderstaande fragmenten 3a tot 3g die volgen op het verhaal van de jagers in hetzelfde schoolboek. Die fragmenten zijn geschreven met verleden werkwoordstijden. Om het effect daarvan te verduidelijken staat ernaast een versie met de presens historicum (fragmenten 4a tot 4g).

3 Lage landen bij de zee (a) In de tijd van de jagers in het moeras, ongeveer 6000 geleden, zag het kustgebied van Nederland er heel anders uit dan tegenwoordig. [...] (b) Het verhaal van de jagers speelde zich af in het moerasgebied aan de kust. (c) In kleine groepen trokken ze in hun kano's voor enkele dagen dit gebied binnen om te jagen en te vissen. [...] (d) Tot ongeveer 4000 voor Christus was het middel van bestaan van de meeste inwoners van ons land: jagen, vissen en voedsel verzamelen. (e) De jager-verzamelaars konden niet lang op dezelfde plaats wonen. (f) Zodra in de omgeving van de kampplaats niets meer te vinden of te vangen was, ging een groep voor een tijdje naar een nieuwe plek. [...] (g) Mensen die zo'n rondtrekkend bestaan leiden, noemen we nomaden. (Van der Geugten 2010: 16; 18)	4 Lage landen bij de zee (a) In de tijd van de jagers in het moeras, ongeveer 6000 geleden, ziet het kustgebied van Nederland er heel anders uit dan tegenwoordig. (b) Het verhaal van de jagers speelt zich af in het moerasgebied aan de kust. (c) In kleine groepen trekken ze in hun kano's voor enkele dagen dit gebied binnen om te jagen en te vissen. (d) Tot ongeveer 4000 voor Christus is het middel van bestaan van de meeste inwoners van ons land: jagen, vissen en voedsel verzamelen. (e) De jager-verzamelaars kunnen niet lang op dezelfde plaats wonen. (f) Zodra in de omgeving van de kampplaats niets meer te vinden of te vangen is, gaat een groep voor een tijdje naar een nieuwe plek. (g) Mensen die zo'n rondtrekkend bestaan leiden, noemen we nomaden.
---	---

Een vergelijking van de fragmenten laat zien dat een schrijver meer verband legt tussen de inhoud van de zinnen als hij de verleden werkwoordstijden gebruikt. Zin 3f komt bijvoorbeeld over als impliciete verklaring voor zin 3e. Daarentegen zorgt de presens historicum voor een meer verbrokkelde tekst, waarin zinnen losstaande mededelingen lijken, zoals in de zinnen 4e en 4f. Er is nog een bezwaar tegen de presens historicum in beschrijvende teksten: leerlingen leren beter het verleden van het heden te onderscheiden en te benoemen als verleden werkwoordstijden consequent gebruikt worden voor het verleden en tegenwoordige werkwoordstijden voor het heden. Dat

leereffect wordt versterkt door tijds aanduidingen, zoals ‘6000 jaar geleden’, ‘tegenwoordig’ en ‘4000 voor Christus’. In zin 3g maakt de tegenwoordige werkwoordstijd na de voorafgaande zinnen duidelijk dat het gaat over nomaden in het algemeen, in verleden en heden. Na fragmenten 4a tot 4f suggereert zin 4g dat het alleen over het verleden gaat.

4. Werkwoordstijden en niveauverschillen

Sommige educatieve auteurs kiezen ervoor om de presens historicum te gebruiken in beschrijvende teksten voor lagere schoolniveaus, terwijl ze dat niet doen voor hogere niveaus. Als voorbeeld volgen hieronder tekstfragmenten voor vmbo-kgt¹ (5) en het lagere vmbo-bk² (6).

5 Hoe leefden de jager-verzamelaars? (a) In de prehistorie was wonen in Nederland geen pretje. Ons land bestond toen voor een groot deel uit toendra. [...] (b) Toch leefden er mensen. [...] Ze leefden van wat ze in de natuur konden vinden. [...] (c) De jager-verzamelaars leefden in stammen: groepen van ongeveer twintig volwassenen en kinderen. (d) Zo’n groep woonde niet op een vaste plek. (e) De mensen bleven op een plaats waar voedsel te vinden was. (f) Als dat op was, trokken ze gewoon verder. (g) Ook reisden ze mee met de dieren. (h) Iemand die geen vaste woonplaats heeft, noem je een nomade. (i) In de prehistorie woonden de nomaden in grotten of op plekken waar grote stukken rots beschutting gaven. (j) De jager-verzamelaars lieten onge-	6 Hoe leven de jager-verzamelaars? (a) Zo’n 50.000 jaar geleden ziet Nederland er anders uit. Het is er koud en winderig. [...] (b) Toch wonen ook in die tijd al mensen in Nederland. Zij leven van de natuur. [...] (c) De jager-verzamelaars leven in groepen van ongeveer twintig mensen. (d) Zo’n groep trekt rond en leeft in grotten en hutjes. (e) Het zijn nomaden. (f) De mensen blijven ergens een tijdje wonen, totdat al het wild en voedsel op is. (g) Dan trekken ze naar een nieuw gebied. (h) De jager-verzamelaars gebruiken alles wat de natuur hun geeft. [...] (i) De jager-verzamelaars leven in de prehistorie. (j) Ze lieten ongeschreven bronnen ach-
--	--

¹ Vmbo staat voor ‘voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs’. Kgt staat voor ‘kaderberoepsgerichte leerweg, gemengde leerweg en theoretische leerweg’.

² bk staat voor ‘basis- en kaderberoepsgerichte leerweg’.

schreven bronnen achter: grotschilderingen, werktuigen, sieraden, resten van een hut of een vuurplaats. [...] (k) Maar we zullen nooit weten welke taal de mensen in de prehistorie spraken of wat voor muziek ze maakten. (Smit bk: 8)	ter: grotschilderingen, werktuigen, sieraden. [...] (k) Maar we zullen nooit weten welke taal de mensen toen spraken of wat ze elkaar gezegd hebben. (Smit kgt: 22)
--	--

Een vergelijking van de fragmenten met fragment 2 maakt duidelijk dat historische beschrijvingen een ander abstractieniveau hebben dan historische verhalen. Zinnen met los van elkaar staande mededelingen passen goed in concrete verhalen over individuen en evenementen. Historische beschrijvingen moeten echter meer gaan over groepen en verschijnselen. De presens historicum kan daardoor in beschrijvingen veel minder het positieve effect hebben dan in verhalen. Vergelijk bijvoorbeeld ‘het is een mooie herfstochtend’ (fragment 2b) met ‘het is er koud en winderig’ (fragment 6a).

Fragment 6 laat zien hoe lastig het is om de presens historicum consequent te gebruiken in historische beschrijvingen, zeker als daarbij ook aandacht wordt besteed aan het heden. Zie bijvoorbeeld zinnen 6i, 6j en 6k. Vanwege aard en functie van beschrijvende teksten is er ook weinig reden om de presens historicum te gebruiken.

Beschrijvende teksten met de presens historicum zijn niet gemakkelijker te lezen en te begrijpen dan teksten met verleden werkwoordstijden. Integendeel. Ter verduidelijking zijn hieronder zinnen 6d, 6e en 6f in kader 7 overgenomen. Die zinnen lijken losse mededelingen; het onderlinge verband is niet duidelijk. Het is mogelijk dat leerlingen niet zien dat zin 7d een omschrijving is van zin 7e en dat zin 7f betrekking heeft op zin 7d.

7	8	9	10
(d) Zo’n groep trekt rond en leeft in grotten en hutjes. (e) Het zijn nomaden. (f) De mensen blijven ergens een tijdje wonen, totdat al het wild en voedsel op is.	(d) Zo’n groep trekt rond en leeft in grotten en hutjes. (e) Zulke mensen noemen we nomaden. (f) Deze mensen blijven ergens een tijdje wonen, totdat al het wild en voedsel op is.	(d) Zo’n groep trok rond en leefde in grotten en hutjes. (e) Het waren nomaden. (f) De mensen bleven ergens een tijdje wonen, totdat al het wild en voedsel op was.	(d) Zo’n groep trok rond en leefde in grotten en hutjes. (e) Zulke mensen noemen we nomaden. (f) Deze mensen bleven ergens een tijdje wonen, totdat al het wild en voedsel op was.

In kader 8 is het verband tussen de zinnen aangeduid met de verwijswwoorden ‘zulke’ (8e) en ‘deze’ (8f). Lezers van die versie denken mogelijk dat zin 8f betrekking heeft op het heden en niet op de groep in het verleden (8d).

In kader 9 is fragment 7 in de verleden tijd gezet, waardoor een impliciete relatie wordt gelegd tussen de zinnen: zin 9e heeft betrekking op zin 9d; zin 9f heeft betrekking op zinnen 9d en 9e.

In kader 10 is fragment 7 in de verleden tijd gezet en is het verband tussen de zinnen aangeduid met verwijswwoorden. ‘Zulke’ in zin 10e legt het verband tussen het begrip ‘nomaden’ en de groep in zin 10d. ‘Deze’ in zin 10f maakt duidelijk hoe en waarom mensen in de prehistorie rondtrokken.

5. Conclusie

Een schrijver kan in verhalen en beschrijvingen over het verleden gebruikmaken van verleden en tegenwoordige werkwoordstijden. De presens historicum leent zich goed voor verhalen die bedoeld zijn om de houding van lezers te ontwikkelen, zoals introductieverhalen. Verleden werkwoordstijden zijn geschikt voor historische beschrijvingen die bedoeld zijn om de kennis en het inzicht van lezers te ontwikkelen. De presens historicum is daarvoor ongeschikt. Naast zorgvuldig gebruik van tijden zijn verwijswwoorden belangrijk in beschrijvende teksten.

Referenties

- Smit, E. e.a. (2007). *Feniks. Geschiedenis voor de onderbouw Leesboek 1 vmbo-kgt en Leesboek 1 vmbo-b(k)*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Te Boveldt, G.P. (1996). *Sprekend verleden door toepassing van tijd. Een onderzoek naar het gebruik van werkwoordstijden in geschiedenisboeken voor het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van der Geugten, T. e.a. (1990). *Sporen 1. Geschiedenis voor de onderbouw*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ronde 4

Leontien van den Berg & Geppie Bootsma

APS

Contact: l.vandenberg@aps.nl

g.bootsma@aps.nl

Op weg naar vlammeende betogen. Een doorlopende leerlijn voor spreekvaardigheid

1. Inleiding

Wat moet een leerling in de hoogste jaren van het secundair onderwijs of eind vwo-6/havo-5 kunnen op het gebied van spreken en gesprekken voeren? De referentieniveaus Taal zijn daarover heel duidelijk, maar de hamvraag voor scholen is hoe je ervoor zorgt dat de leerlingen die niveaus ook daadwerkelijk halen. Hoe train je de leerlingen zodanig dat ze beter worden? Hoe breng je de voortgang inzichtelijk in beeld? Het Reitdiepcollege in Groningen en het Hogeland College in Warffum gingen, samen met APS, op zoek naar antwoorden op de bovenstaande vragen. In het project *Doorlopende Leerlijnen Taal* ontwikkelden ze voor hun school een doorlopende leerlijn en concrete opdrachten en beoordelingsinstrumenten voor spreekvaardigheid. In dit artikel beschrijven we de inzichten die we hebben opgedaan en de opbrengsten van het project.

2. ‘De leerlingen beginnen eigenlijk steeds opnieuw’

Bij aanvang van het project constateerden de docenten Nederlands op beide scholen dat hun leerlingen de vereiste niveaus niet haalden. De leerlingen voerden gedurende hun schoolloopbaan weliswaar regelmatig spreektaken uit – binnen en buiten het schoolvak Nederlands – maar hun spreekvaardigheid verbeterde daardoor niet per se. Op geen van beide scholen was er een constructief programma om de spreekvaardigheid gericht te verbeteren. Er gaapte een kloof tussen onder- en bovenbouw, een gemeenschappelijk beoordelingsformulier ontbrak en er was geen zicht op de ontwikkeling van de leerlingen. Sjoukje de Vries, docente Nederlands en taalbeleidscoördinator op het Reitdiep College geeft aan waarom dat problematisch was: “De leerlingen komen in de Tweede Fase en dan is er geen beginniveau van deze leerlingen bekend bij de docent die hen dan onderwijst. [...] Aan de start van een lessenserie wordt ook niet vastgesteld wat het niveau is en een leerling weet vaak niet zo goed welke stappen hij moet zetten om een hoger niveau te bereiken. In de Tweede Fase gebruiken docenten

niet altijd hetzelfde beoordelingsformulier. Bovendien verdwijnt het formulier na de presentatie in de prullenbak. De leerling kan dus geen duidelijke stappen vooruit zetten en begint als het ware steeds opnieuw”.

Kortom, de docenten wilden een programma ontwikkelen waardoor de spreekvaardigheid van de leerlingen zichtbaar zou verbeteren. Ze wilden een doorlopende leerlijn met concrete spreektaken (opbouwend in moeilijkheidsgraad, conform de referentieniveaus) ontwerpen van klas 1 tot het eindexamen, gemeenschappelijke criteria voor de beoordeling opstellen en een instrument ontwikkelen om de voortgang inzichtelijk te maken.

3. Een doorlopende leerlijn

In het project hebben we een doorlopende leerlijn gedefinieerd als “een doorlopend programma van klas 1 tot en met het eindexamen, waarin sprake is van een logische en consistente samenhang van niveau, inhoud, didactiek en voortgang”. Hierin is beschreven:

- *het niveau*: wat moet een leerling aan het eind van ieder leerjaar ten minste kunnen?;
- *de inhoud*: wat leren wij de leerling om het eindniveau te behalen? (welke leerstof en vaardigheden komen aan bod?);
- *de didactiek*: hoe leren we dat aan? (wat zijn de didactische uitgangspunten en hoe vertalen we die in concrete werkvormen en instrumenten in de les?);
- *de voortgang*: hoe maken we de vooruitgang inzichtelijk? (wat beoordelen we, hoe beoordelen we en hoe maken we de voortgang inzichtelijk?).

4. Een grotere afstand

De referentieniveaus Taal vormen de leidraad voor de opbouw van het niveau van de doorlopende leerlijn. De niveaus zijn echter nogal grofmazig opgezet: tussen de niveaus zit gemiddeld drie jaar. Om per leerjaar concrete taken te ontwikkelen, die opbouwen in moeilijkheidsgraad, is het noodzakelijk om te weten welke factoren de moeilijkheid van een vaardigheid bepalen. De commissie Meijerink hanteert in haar rapport het begrip ‘afstand’ als uitgangspunt voor de opbouw van het niveau. De uitvoering van een (taal)taak wordt moeilijker naarmate de afstand groter wordt. Dat is uitgewerkt in vier dimensies:

- *de communicatieve situatie*: de uitvoering van de (taal)taak wordt moeilijker naarmate de communicatieve situatie formeler wordt.

- *het onderwerp van communicatie*: de uitvoering van de (taal)taak wordt moeilijker naarmate het onderwerp complexer wordt, de taalgebruiker minder voorkennis heeft van het onderwerp en er minder bij betrokken is.
- *de aarde van de opdracht situatie*: de uitvoering van de (taal)taak wordt moeilijker als de taalgebruiker meer zelfstandig te werk gaat en minder hulp krijgt. Ook de aard van de opdracht is bepalend, maar verschilt per vaardigheid. Zo wordt een lees- of luisteropdracht (meestal) moeilijker als de tekst langer wordt, terwijl een schrijf- of spreekopdracht juist moeilijker wordt, naarmate de lengte van de tekst ingeperkt wordt. Zwakke sprekers hebben vaak moeite om hun boodschap kernachtig weer te geven en neigen naar een omhaal van woorden.
- *reflectie*: het niveau van leerlingen neemt toe naarmate ze meer in staat zijn om afstand te nemen van hun eigen taalgebruik en er vanuit een functioneel perspectief naar kunnen kijken of zich kunnen inleven in het beoogde publiek. Het niveau van reflectie neemt ook toe als het onderwerp van de reflectie complexer wordt. Zo is het gemakkelijker om te reflecteren op de verstaanbaarheid van de spreker dan op de kwaliteit van diens argumenten.

De uitgangspunten hebben we concreet uitgewerkt en vertaald in taaltaken per leerjaar. In figuur 1 en 2 is een voorbeeld voor debatteren uitgewerkt. Het gaat daarbij om een persoonlijke interpretatie van de uitgangspunten, aangezien een empirische basis hiervoor ontbreekt.

Debatteren

Factoren die het niveau bepalen

- *Onderwerpen*: onderwerp stelling (verder weg, minder complex, minder concreet)
- *Opdracht*: eigen mening verdedigen is makkelijker dan inleven in een mening waar je niet achter staat of waar de heersende mening tegen is
- *Improviseren*: direct reageren is moeilijker dan voorbereid spreken
- *Strategie gebruik*: meer en beter bewust gebruik van 'overtuigingstactieken'

Figuur 1: Debatteren: factoren die het niveau bepalen.

Klas 1 en 2 – Oefenen met speelse taken: debat- en betoogvormen

- doelen: spreekdrempel overwinnen, respectvol reageren, goed luisteren
- vormen: ballon debat, Lagerhuis debat, 1-minuutbetoogjes

Klas 3 – Kennismaking met wedstrijddebate

- stellingen dichtbij leefwereld: schuurfeesten moeten verboden worden, schooluniform moet ingevoerd worden...
- opzetbeurt en verweerbeurt
- oefenen met argumenten voor en tegen, inleven in de tegenstander

Klas 4 – Aandacht voor heldere structuur en pakken spreken

- debat met stellingen over maatschappelijke onderwerpen
- op publiek inspelen
- zelf bronnen verzamelen
- havo-4 en vwo-4: zelfde keuze onderwerpen, strengere beoordeling

Klas 5 – Points of information

- Examentoets debat: hogere eisen aan stellingkeuze en uitvoering
- *Points of information* toevoegen

Figuur 2: Overzicht per leerjaar.

5. Inhoud en didactiek

Nu de opbouw in spreektaken helder is, rijst de vraag wat leerlingen nodig hebben om de taken uit te voeren. Het antwoord op die vraag vormt het inhoudelijke programma. Bij de vormgeving daarvan hebben we ons in het project gebaseerd op onderstaande principes:

- *expliciete aandacht voor:*
 - kenniselementen: kennis over opbouw, structuur, doel...;
 - (deel)vaardigheden: houding, formulering, strategisch handelen...;
 - persoonlijke kwaliteiten (o.m. lef om voor de groep te staan);
 - het proces (voorbereiding en oefening).
- *leerlingen oefenen veel en geven elkaar feedback:*
 - in tweetallen/viertallen;
 - training in en oefenen met deelvaardigheden;

- niet gelijk voor een cijfer.
- *werken met het doel voor ogen*:
 - expertgedrag laten zien, voorbeelden geven;
 - naar een complexe taak toewerken (waarin deel oefeningen samenkomen).
- *reflectie*:
 - reflectie op de eigen kennis en vaardigheden;
 - observaties van medeleerlingen en van de docent.

6. Voortgang en reflectie

Een belangrijke pijler van de doorlopende leerlijn is het inzicht in de voortgang. Zolang de voortgang voor zowel docenten als leerlingen onzichtbaar is, is het moeilijk om gericht te sturen op de ontwikkeling van de vaardigheid. Zoals eerder gezegd: het gevaar bestaat dat leerlingen daadwerkelijk niet verder komen en steeds opnieuw beginnen. Een instrument dat zeer geschikt is om de ontwikkeling van vaardigheden in beeld te brengen, is de *rubric*. Het is een goed hulpmiddel om het einddoel voor leerlingen inzichtelijk te maken en hen tussentijds te laten reflecteren op hun voortgang.

De deelnemende scholen hebben een *rubric* voor presenteren ontworpen voor klas 1 tot en met klas 6. Beide scholen hebben de opbouw van het programma in de *rubric* verwerkt. Ze hebben gekozen voor een beperkt aantal – 4 in totaal – duidelijke aandachtspunten voor spreken per leerjaar. Die aandachtspunten staan centraal in dat leerjaar. Het jaar daarna worden die punten herhaald en komen er nieuwe aandachtspunten bij. De leerlingen krijgen feedback op hun presentatie aan de hand van de *rubric*. Aan het eind van het leerjaar kan worden vastgesteld of de leerling de doelen voor dat jaar gehaald heeft. Hij/zij krijgt een cijfer dat wordt doorgegeven aan de docent van het volgende leerjaar. Op het Hogeland College wordt de spreekvaardigheid in klas 3 afgerond met een ‘meesterproef’ bij het vak Nederlands, waarin de leerling laat zien dat hij/zij het gewenste eindniveau beheerst. Een voorbeeld van een uitgewerkte leerlijn is, evenals de andere producten die dit traject heeft opgeleverd, te vinden op de website van APS (www.aps.nl/talen).

7. Tot slot

De in dit artikel beschreven aanpak heeft geleid tot een samenhangende doorlopende leerlijn, waar zowel het Reitdiepcollege als het Hogeland College op dit moment naar tevredenheid mee werken. Het belangrijkste pluspunt daarbij is de transparantie: de leerlingen zijn zich meer bewust van hun eigen kunnen en de ontwikkeling van de spreekvaardigheid is inzichtelijk geworden.

Referenties

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