

**ZESENTWINTIGSTE CONFERENTIE
HET SCHOOLVAK NEDERLANDS**

Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende, 16 & 17 november 2012

**Georganiseerd door Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands i.s.m.
Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende &
Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent**

ZESENTWINTIGSTE CONFERENTIE HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende, 16 & 17 november 2012

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

**Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende
& Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent**

**Redactie:
André Mottart
Steven Vanhooren**



**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 Media
Postbus 404
3500 AK Utrecht
info@efenefmedia.nl www.efenefmedia.nl

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

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
Zesentwintigste conferentie
Het Schoolvak Nederlands
Gent, Academia Press, 2012, XX + 378 p.

ISBN 978-90-382-2052-9
D/2012/4804/248
U 1932
NUR1 840

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

Inhoud

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

3 1. Argumenteren, retorica en verhalen

	Ronald Soetaert & Kris Rutten
4	<i>Retoriek & Verhalen</i>
	Ietje Pauw
7	<i>Door verhalen te vertellen over je leservaringen ontwikkel je je professionele identiteit</i>
	Geert Vandermeersche
10	<i>Literatuuronderwijs en het belang van verhalen</i>
	Piet-Hein van de Ven
14	<i>Schrijven in de bovenbouw – feedback geven voor en door leerlingen</i>

17 2. Basisonderwijs

	Koen Van Gorp
18	<i>De kracht van interactie in het opbouwen van taal en kennis aan het einde van de basisschool</i>
	Jozefien Loman
21	<i>De drijvende kracht van boeken in een taalbeleidsproject</i>
	Nicolien de Pater
24	<i>Leesplezier loont</i>
	Hilde Hacquebord
25	<i>Begrijpend lezen van basisschool naar voortgezet onderwijs</i>
	Sofie Jonckheere
30	<i>Talensensibilisering in het basisonderwijs: op een positieve manier omgaan met talen in de klas</i>
	Erna van Koeven
33	<i>Jeugdboeken als leermiddel in opbrengstgericht basisonderwijs? Een leescultuur in de klas</i>

39 3. Competentielontwikkeland leren

- Annelies Kappers & Maarten van der Burg
 40 *Educationals: anatomische lessen*
 Hella Kroon
 43 *Slimme oplossingen voor taal in de beroepsbegeleidende leerweg (deeltijds onderwijs)*
 Sofie Vispoel & Lobke Dedrie
 50 *Geef leerlingen zicht op hun taal- en startcompetenties via www.klaarvoorhogeronderwijs.be*
 Jan T'Sas
 50 *Sprekend leren: wie kent de basisregels?*
 Piet Litjens
 57 *Een brug van mbo naar hbo. Lezen in de doorlopende leerlijn van middelbaar beroepsonderwijs naar hoger beroepsonderwijs – van 3F naar 4F*
 Bert de Vos
 62 *Beter worden in schrijven gaat niet vanzelf*
 Rik Van Braband
 67 *Poëzieprojecten en competentieren vanuit het OLC*
 Jan T'Sas
 70 *Actualiteit doet leerlingen beter lezen*

75 4. Hoger onderwijs

- Wilma van der Westen
 76 *Schrijfvaardigheid: feedback, peer feedback en zelfbeoordeling*
 Goele Kerkhofs, Elke Peters & Tine Van Houtven
 82 *Taalontwikkeland lesgeven in een academische opleiding: een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten*
 Joy de Jong
 87 *Schrijven: meer dan spelling en grammatica. Ervaringen op een schrijfcentrum*
 Joke Vrijders & Pieterjan Bonne
 88 *Groeit gras sneller door eraan te trekken? Resultaten van vijf jaar taalbeleid aan de Arteveldehogeschool*
 Keje Schaakxs & Evelyn Hendriks
 92 *De alinea als hulpmiddel bij tekstuele chaos. Ervaringen op een schrijfcentrum*
 Pauline Warrenaar
 95 *De taalontwikkeling in het curriculum van Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD); de module 'Rapportage' als voorbeeld*
 Ilse Mestdagh & Gerti Wouters
 102 *Taal op maat van de New Young Professional. Van visie naar praktijk in Howest*
 Wilma van der Westen
 109 *Al het goede in drieën: naar taalontwikkende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs*

115 5. Lerarenopleiding Basisonderwijs

- Lieve Verheyden
- 116 *Taalontwikkend (vak)onderwijs: de rol van de docent Nederlands*
Tineke van Bergen (a) & Elke Van Nieuwenhuyze (b)
- 120 *Taalontwikkend lesgeven: hoe doe je dat?*
Barbara van der Linden
- 123 *Op Woordenjacht: creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding*
Helena Taelman
- 128 *Tussen taal en thee. Een filmpje over taalontwikkend lesgeven in de kleuterklas*
Alida Pierards, Petra Molenaar, Dory Hofstede & Els Moonen
- 132 *Prentenboeken in laagjes: literaire competentie in de opleiding
kleuteronderwijs/onderbouw van de Pabo*
Paul de Maat & Marianne Molendijk
- 136 *Actueel Schrijven. Teksten leren schrijven bij Nieuwsbegrip*
Steven De Laet
- 141 *De OVSG-toets als aanzet tot vernieuwing in het taalonderwijs*
Anne-Christien Tammes & Sjouke Sytema
- 143 *Uitdagen zorgt voor leren! Hoe je interactie voor taal- en denkontwikkeling kunt realiseren in alle vakken*

149 6. Literatuur

- Dorine De Vos
- 150 *Educatief pakket van Matt Madden – secundair onderwijs*
Wim Maas & Theo Witte
- 152 *Naar een vakdidactische kennisbasis voor het moedertaalonderwijs*
Frederik De Ridder
- 158 *Beatrijs als hedendaags rolmodel?*
Simon Steenhuis & Marc Barteling
- 159 *Scholieren.com voor docenten*
Ed Olijkan
- 165 *Leerlingen in het beroepsonderwijs boeien met jeugdliteratuur*
Frederick Van Gysel
- 170 *De nieuwe leescultuur. Uitdagingen voor de literatuurdidactiek in de lerarenopleiding*
Liese Bergen
- 175 *Oude verhalen op sneakers, van Aristophanes tot Orfee*
Mirjam de Bruijne
- 177 *Leesdok – elke leerling kan een ‘gouden’ lezer worden*

179 7. Onderwijsinnovatie

- Chris van Hall
- 180 *Nieuws in de klas // De Digitale Nieuwscollage*
Luc De Vries & Erik Verhulp
- 183 *o4nt.nl. Onderwijs voor een nieuwe tijd*

- Kristof Brodeoux
 187 *iPads in de klas. het 1:1 verhaal*
 Bart Devos & Jordi Casteleyn
 192 *Werken aan presentatietechnieken van leerlingen via nieuwe media*
 Delphine Laire
 196 *Sociale media in schrijfonderwijs*

199 8. Taal- en letterkunde

- Johan van Iseghem
 200 *Heren en beren: een kwestie van taal. Marten Toonder in het schoolvak Nederlands*
 Peter-Arno Coppen
 207 *Sturen zonder handen*
 Dirk van der Meulen & Theo Witte
 213 *Met de kennis van nu. Een revitalisering van het historisch literatuuronderwijs*
 Hans Bennis
 216 *Het Korterlands*
 Peter Debrabandere
 219 *Belgisch-Nederlands en de taalnorm in woordenboeken en taaladvisering*
 Johan De Schryver
 224 *Doe normaal en denk gemengd, ook over taalnormen*
 William Van Belle
 232 *Pragmatiek in de taalbeschouwing*
 Valerie Van Vooren
 236 *Grammaticaonderwijs: het oude zeer*

241 9. Taalbeleid hoger onderwijs

- Lies Strobbe
 242 *Aan de slag met CLIL?!*
 Carolien Frijns
 247 *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Praktijkgericht onderzoek naar talensensibilisering*
 José van der Hoeven, Amos van Gelderen & Kris Verbeeck
 250 *Genres als uitgangspunt voor lezen en schrijven in de onderbouw*
 Theun Meestringa & Bart van der Leeuw
 254 *Samenhang in het curriculum met behulp van 'genre'*
 Nora Bogaert
 259 *Van een stevige fundering naar hoge toppen: taalontwikkeland vakkenonderwijs en beleid*
 Fouke Jansen
 260 *Docenten aan zet bij taal in alle vakken*

265 10. Taalbeschouwing

- Caroline Cajot & Guido Cajot
 266 *Spelen met zinnen in de lagere school, maar ook in een taaltraject voor anderstaligen. Kan dat?*

- Jimmy van Rijt
 270 *Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis*
 Joost Hillewaere
 274 *Drie maal taal! Taal beschouwen in realistische situaties*
 Jessica van Disseldorp
 280 *Motiveer je leerlingen met Transformationele Generatieve Grammatica*
 Nadia De Clercq
 283 *Hoe kun je met leerlingen uit de eerste graad secundair (voortgezet) onderwijs reflecteren op taal?*
 Ria Van der Mueren
 283 *Taalverschijnselen: herkennen, onderzoeken en benoemen*
 Ides Callebaut
 289 *Nadenken over taalgebruik als communicatie*

293 11. Taalvaardigheid

- Mathias Chlarie
 294 *De juf en de meester voor het taaltribunaal*
 Martine Braaksma & Gert Rijlaarsdam
 303 *Hypertekst schrijven en observerend leren als aanvullende didactiek*
 Hedwig de Krosse & Laura Punt
 308 *Interactief lezen en schrijven met tussendoelen in het voortgezet onderwijs*
 Fetsje Reinsma
 312 *De leerling als eigenaar van de leesvaardigheidslessen*
 Bart Deygers
 316 *Taaltoetsen ontwikkelen: tips en valkuilen*
 Jeroen Clemens
 322 *Online Tekstbegrip: nieuwe uitdaging voor Nederlands of trouwen met informatievaardigheden?*
 Sofie De Jonckheere
 326 *Mijn spelen is leren. Taalspellen in de les Nederlands*
 Geppie Bootsma
 327 *Spreken bij andere vakken*

333 12. Zorgleerlingen

- Marlou Hilverdink
 334 *Oplossingsgericht werken: een succes bij ernstige spellingproblemen*
 Stefanie Lannoo
 336 *Taalontwikkeling bij anderstaligen in de praktijk*
 Anneke Smits
 338 *Leesproblemen overwinnen in het voortgezet technisch lezen*
 Erwin Taets
 343 *De iKlas: een iPad of e-reader in de klas*
 Pieter Van Biervliet
 345 *Wat nu met de LEESKIST?*

Christel Van Vreckem

349 *Begrijpend lezen effectief remediëren: meer dan een kwestie van veel oefenen!*

Joop Wammes

355 *Wat we kunnen leren van dyslectische leerlingen: de omgekeerde leerweg*

Maaïke Pulles & Dianne Bekker

362 *Bevordering van tekstbegrip door visualisering van tekststructuren*

367 13. Geïntegreerd taalonderwijs

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa

368 *Lezen om te schrijven en schrijven om te lezen; samenhang met behulp van de onderwijsleercyclus*

Clary Ravesloot & Bart van der Leeuw

373 *Beoordelen van boekverslagen met het Referentiekader Taal*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de zesentwintigste editie van de Conferentie Het Schoolvak Nederlands die plaatsvindt op 16 en 17 november 2012 in de gebouwen van de Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende.

Bij het ter perse gaan van dit programmaboek hebben zich opnieuw heel veel deelnemers gemeld uit Vlaanderen en Nederland. Deze grote opkomst verwondert me niet. Het onderwijs Nederlands bevindt zich immers in de kern van elk curriculum. En terecht! Is het niet via taal dat mensen betekenissen en dus kennis – een niet onbelangrijk goed in onze kennismaatschappij – construeren?

Binnen deze conferentie trachten de deelnemers in de vele bijdragen antwoorden te zoeken op de vaak complexe en moeilijke oefening die deze taak met zich meebrengt voor leerkrachten Nederlands, vaak in een multilinguale context. De HSN-conferenties zijn een ambitieuze poging om kennis te construeren in een interactie van mensen uit de theorie met mensen uit de praktijk; in een confrontatie van onderzoek met theorievorming en empirie én in communicatie met leraren uit diverse onderwijsniveaus.

En uiteraard weet ik dat er een soort ‘ijzeren repertoire’ van (taal)didactische aanpakken en contexten bestaat. Dat vestigt gemakkelijk een indruk van starheid in inhoud en vormgeving van moedertaalonderwijs. Hoe relatief zo’n al te vlug oordeel is, wil HSN precies met deze conferentie jaarlijks aantonen, door een forum aan te bieden aan de collega’s die in het onderwijsveld of in de academische wereld vernieuwing en voortdurende herbronning promoten en pogen naar de praktijk te vertalen.

Dit jaar houdt HSN zich opnieuw aan de beproefde formule uit het verleden. Er wordt niet op een bepaald onderwerp gefocust, maar de conferentie wordt in het format aangeboden dat haar ‘groot’ heeft gemaakt: een forum aanbieden aan allen die bij de ontwikkelingen van het onderwijs Nederlands in Vlaanderen en Nederland betrokken zijn en dat in alle omgevingen waarin Nederlands geleerd wordt. De evaluaties van voorbije conferenties leren dat precies de ‘breedte’ van de conferentie door de deelnemers sterk wordt geapprecieerd. Binnen de HSN-conferentie dekken de presentaties en workshops het totale werkveld af wat leeftijden en onderwijsniveaus van leerlingen betreft. Dat betekent dat er sessies worden aangeboden voor het primaire, secundaire en tertiaire onderwijs. Indien de doelgroep van HSN gedefinieerd wordt naar soorten van deelnemers, dan onderscheiden we leraren (op verschillende niveaus), ontwikkelaars, didactici, onderzoekers en studenten lerarenopleiding. Daarenboven is de conferentie uitdrukkelijk Nederlands-Vlaams, opdat wederzijds gebruik zou gemaakt worden van didactische ontwikkelingen, *good practices* en onderwijservaringen.

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

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

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

Verder wil ik de leden van de programmacommissie bedanken die deze zesentwintigste editie hebben helpen vormgeven: Jan Bonne, Jordi Casteleyn, Marleen Coutuer, Wilfried De Hert, Filip Dhaenens, Klaas Heemskerk, Mariëtte Hoogenveen, Jeroen Lievens, Marleen Lippens, Bart Masquillier, Fredy Mels, Petra Moolenaar, Peter Nieuwenhuijsen, José Vandekerckhove, Hilde Van den Bossche, Geert Vandermeersche, Wilma van der Westen, Goedeke Vandommele, Marja van Knippenberg, Willy Weydema, Anneke Würth en Rudi Wuyts.

Bram De Wever bedanken we voor de goedogende en effectieve website.

De Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende bedank ik voor de bereidheid om hun prachtige locatie voor HSN open te stellen. Het was bijzonder aangenaam met de algemeen-directeur Johan Vanderhoeven en zijn medewerkers te vergaderen en vooral de effectieve en efficiënte wijze waarop de organisatie door hen gefaciliteerd werd, verdient alle lof.

Ik dank ook Steven Vanhooren voor het meticuleuze redactiewerk, Sam Reynaert voor het kaftontwerp en *Academia Press* die ons reeds vele jaren in een minimum van tijd een stijlvol programmaboek bezorgt.

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

Ten slotte wens ik hier reeds te vermelden dat volgend jaar de 27^{ste} HSN-conferentie op 29 en 30 november 2013 in de Hogeschool Utrecht plaatsvindt.

Prof. dr. André Mottart

Voorzitter Stichting Conferenties Het Schoolvak Nederlands

Inhoudelijk en logistiek organisator HSN-26

Voorwoord van de Nederlandse Taalunie

Waar een taalleraar de koers bijstuurt

Jongeren zijn creatief en ze houden van taal, maar het Nederlands vinden ze ouderwets, en dat komt doordat ze zich vervelen tijdens de Nederlandse les op school. Dat ongenueanceerde beeld dook op in de media nadat de Nederlandse Taalunie dit jaar het resultaat bekend had gemaakt van een onderzoek bij jongeren tussen 15 en 24 jaar over hun houding tegenover taal.

Het mag een wonder heten dat niet alle leraren Nederlands toen in de pen zijn geklommen, of erger: op straat zijn gekomen om respect op te eisen voor hun beroep. Ze zouden zeker de Nederlandse Taalunie aan hun zijde hebben gevonden, want het Nederlands op school is een van de speerpunten van haar werking. De Taalunie is er zich wel degelijk van bewust welke inspanningen tienduizenden taalleraars dagelijks leveren om hun vak boeiend en actueel te houden.

Het resultaat van het onderzoek kun je ook op een heel andere manier lezen: jongeren hebben van nature belangstelling voor taal, en zeker in de leeftijd die werd bevraagd, omdat ze een grote behoefte hebben om een identiteit te zoeken en zich te uiten. Daar zijn ze heel creatief in en ze tasten graag de grenzen af van het gestandaardiseerde taalgebruik. Die creativiteit willen ze ook in de klas beleven. En ja, omdat het jongeren zijn die zich vrij konden uitdrukken, viel al eens het woord suf of vervelend.

Maar laat creativiteit en vernieuwing nu net belangrijke doelstellingen zijn van de conferentie Het Schoolvak Nederlands. In talloze uiteenzettingen worden visies en praktijken aangereikt die niet anders gezien kunnen worden dan als positieve antwoorden op de vraag van de jongeren. En ook dat is iets wat de Taalunie na aan het hart ligt.

In het Meerjarenbeleidsplan voor 2013-2017 wordt de taak van de Taalunie gesymboliseerd door twee beelden uit de scheepvaart: het anker en het baken. De Taalunie wil het Nederlands als taal verankeren en een baken zijn voor wie Nederlands gebruikt of leert. Voor het onderwijs betekent dit dat de Taalunie onder meer zorgt voor infrastructuur, documentatie, professionalisering en uitwisselingsmogelijkheden als ankers, en dat ze samen met de mensen uit de onderzoekswereld en de onderwijspraktijk de richting zoekt waar de toekomst ligt. Zodat de leraar of docent die aan het roer staat, de koers kan bijsturen elke keer als dat nodig is.

Daarom ondersteunt de Taalunie al jaren de conferentie Het Schoolvak Nederlands, waar onder meer leraren samenkomen met deskundigen en ontwikkelaars van taalmethodes. Uitwisseling tussen Nederland en Vlaanderen is daarbij essentieel. Er zijn soms grote verschillen in onderwijscultuur. Met ons onderwijs Nederlands streven we echter allemaal hetzelfde doel na: jongeren zo goed mogelijk hun schoolloopbaan doorhelpen en voorbereiden op optimaal functioneren in de maatschappij of vervolgstudie. Het is goed om samen na te denken over de vraag hoe je dat kunt doen. En dan maken de verschillen in onderwijscultuur soms net dat je vanuit een andere invalshoek problemen benadert, en daardoor tot betere oplossingen komt.

In de komende tijd blijft de Taalunie stimuleren dat deskundigen op het gebied van onderwijs Nederlands uit het hele taalgebied elkaar blijven ontmoeten. Dat zij ervaringen, inzichten en expertise blijven uitwisselen over dit belangrijke vak. En dat zij gezamenlijk expertise ontwikkelen over onderwerpen die extra aandacht kunnen gebruiken, zoals schrijfvaardigheidsonderwijs, of taal in het beroepsonderwijs. Ook blijven wij inzetten op het beschikbaar stellen van informatie, adviezen en handreikingen voor het onderwijs Nederlands. Wij noemen enkele interessante webpagina's:

- de website HTNO, met beschrijvingen van wetenschappelijk onderzoek naar het onderwijs Nederlands (www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek)
- de populaire website met betrouwbaar taaladvies (www.taaladvies.org)
- de conferentiebundels Het Schoolvak Nederlands, waar ook de jongste editie aan wordt toegevoegd (http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands).

Door het digitaliseren komt het materiaal ook ter beschikking van leraren en onderwijsondersteuners in Suriname en de Caraïben, waar het Nederlands in veel gevallen de eerste onderwijstaal is.

Deze conferentie is een plek waar veel deskundigheid samenkomt. Gezien het programma en de samenvattingen van de workshops moet dit weer een grote bron van inspiratie worden.

Nederlandse Taalunie

Algemeen programma-overzicht

HSN 26

Vrijdag 16 november 2012

10.00u	Onthaal en koffie
11.00 – 11.15u	Officiële opening
11.15 – 12.00u	Ronald Soetaert interviewt Stefan Brijs
12.00 – 13.00u	Lunch
13.00 – 14.00u	Ronde 1
14.00 – 15.00u	Ronde 2
15.15 – 15.30u	Koffiepauze
15.30 – 16.30u	Ronde 3
16.30 – 17.30u	Ronde 4
17.30u	Borrel

Zaterdag 17 november 2012

09.00u	Onthaal en koffie
09.30 – 10.30u	Ronde 5
10.30 – 11.30u	Ronde 6
11.30 – 12.00u	Koffiepauze met versnaperingen
12.00 – 13.00u	Ronde 7
13.00 – 14.00u	Ronde 8
14.00u – ...	Aperitief, buffet, muzikale omlijsting door <i>Johnny Champ & the Chimps</i>

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 16 november 2012

Ronde 1 (13.00 - 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Rutten & Soetaert	Argumenteren, retorica en verhalen	4
Van Gorp	Basisonderwijs	18
Kappers & van der Burg	Competentieontwikkeland leren	40
Van der Westen	Hoger onderwijs	76
Verheyden	Lerarenopleiding basisonderwijs	116
De Vos	Literatuur	150
van Hall	Onderwijsinnovatie	180
van Iseghem	Taal- en letterkunde	200
Strobbe	Taalbeleid en taalgericht vakonderwijs	242
Cajot & Cajot	Taalbeschouwing	266
Chlarie	Taalvaardigheid	294
Hilverdink	Zorgleerlingen	334
van der Leeuw & Meestringa	Geïntegreerd taalonderwijs	368

Ronde 2 (14.00 – 15.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Pauw	Argumenteren, retorica en verhalen	7
Loman	Basisonderwijs	21
Kroon	Competentieontwikkeland leren	43
Kerkhofs & Peters	Hoger onderwijs	82
van Bergen & Van Nieuwenhuyze	Lerarenopleiding basisonderwijs	120
Maas & Witte	Literatuur	152
Verhulp & de Vries	Onderwijsinnovatie	183
Coppen	Taal- en letterkunde	207
Frijns & Van Gorp	Taalbeleid en taalgericht vakonderwijs	247
van Rijt	Taalbeschouwing	270
Braaksma & Rijlaarsdam	Taalvaardigheid	303
Lannoo	Zorgleerlingen	336
Ravesloot & van der Leeuw	Geïntegreerd taalonderwijs	373

Ronde 3 (15.30 – 16.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Vandermeersche	Argumenteren, retorica en verhalen	10
Loman	Basisonderwijs	21
Vispoel & Dedrie	Competentieontwikkeland leren	50
de Jong	Hoger onderwijs	87
van der Linden	Lerarenopleiding basisonderwijs	123
De Ridder	Literatuur	158
Brodeoux	Onderwijsinnovatie	187
van der Meulen & Witte	Taal- en letterkunde	213
van der Hoeven, van Gelderen & Verbeeck	Taalbeleid en taalgericht vakonderwijs	250
Hillewaere	Taalbeschouwing	274
de Krosse & Punt	Taalvaardigheid	308
Smits	Zorgleerlingen	338

Ronde 4 (16.30 – 17.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
van de Ven	Argumenteren, retorica en verhalen	14
de Pater	Basisonderwijs	24
T'Sas	Competentieontwikkeland leren	50
Bonne & Vrijders	Hoger onderwijs	88
Taelman	Lerarenopleiding basisonderwijs	128
Steenhuis & Barteling	Literatuur	159
Bennis	Taal- en letterkunde	216
Meestringa & van der Leeuw	Taalbeleid en taalgericht vakonderwijs	254
Reinsma & Bakker	Taalvaardigheid	312
Taets	Zorgleerlingen	343

Zaterdag 17 november 2012**Ronde 5 (9.30 – 10.30 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Hacquebord	Basisonderwijs	25
Litjens	Competentieontwikkeland leren	57
Schaakxs & Hendriks	Hoger onderwijs	92
Pierards & Moolenaar	Lerarenopleiding basisonderwijs	132
Olijkan	Literatuur	165
Devos & Casteleyn	Onderwijsinnovatie	192
Debrabandere	Taal- & letterkunde	219
Bogaert	Taalbeleid en taalgericht vakonderwijs	259
van Disseldorp	Taalbeschouwing	280
Deygers	Taalvaardigheid	316
Van Biervliet	Zorgleerlingen	345

Ronde 6 (10.30 – 11.30 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Jonckheere	Basisonderwijs	30
de Vos	Competentieontwikkeland leren	62
Warrenaar	Hoger onderwijs	95
de Maat & Molendijk	Lerarenopleiding basisonderwijs	136
Van Gysel	Literatuur	170
Laire	Onderwijsinnovatie	196
De Schryver	Taal- & letterkunde	224
Jansen	Taalbeleid en taalgericht vakonderwijs	260
De Clercq	Taalbeschouwing	283
Deygers	Taalvaardigheid	316
Van Vreckem	Zorgleerlingen	349

Ronde 7 (12.00 – 13.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
van Koeven	Basisonderwijs	33
Van Braband	Competentieontwikkeland leren	67
Mestdagh & Wouters	Hoger onderwijs	102
De Laet	Lerarenopleiding basisonderwijs	141
Bergen	Literatuur	175
Van Belle	Taal- & letterkunde	232
van der Mueren	Taalbeschouwing	283
Clemens	Taalvaardigheid	322
De Jonckheere	Taalvaardigheid	326
Wammes	Zorgleerlingen	355

Ronde 8 (13.00 – 14.00 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
T'Sas	Competentieontwikkeland leren	70
van der Westen	Hoger onderwijs	109
Tammes & Sytema	Lerarenopleiding basisonderwijs	143
de Bruijne	Literatuur	177
Van Vooren	Taal- & letterkunde	236
Callebaut	Taalbeschouwing	289
Bootsma	Taalvaardigheid	327
Pulles & Bekkers	Zorgleerlingen	362

Thematisch programma-overzicht en beschrijving presentaties/workshops

1. Argumenteren, retorica en verhalen

Stroomleider

Geert Vandermeersche (Universiteit Gent)

Ronald Soetaert & Kris Rutten
Universiteit Gent (vakgroep onderwijskunde)
Contact: Ronald.Soetaert@Ugent.be
Kris.Rutten@Ugent.be

Retoriek & Verhalen

1. Inleiding

In onze bijdrage gaan we op zoek naar welke perspectieven retoriek kan bieden voor het onderwijs in het algemeen en het taal- en literatuuronderwijs in het bijzonder. Hierbij maken we gebruik van inzichten uit de klassieke retorica en vooral van meer hedendaagse inzichten uit de Nieuwe Retoriek. Hierbij focussen we op het werk van Kenneth Burke die in zijn onderzoek de mens omschreef als een dier dat symbolen gebruikt (en misbruikt). Vanuit dat perspectief kan het doel van onderwijs dus omschreven worden als ‘symbool-wijs’ worden. De nieuwe retorici geven het concept ‘retoriek’ een nieuwe betekenis, vergeleken met de meer traditionele en populaire invulling. Retoriek gaat over meer dan manipuleren en is meer dan “holle, bombastische taal” (aldus het woordenboek). Daarom moet het woord uit het woordenboek gered worden. Ons uitgangspunt is dat we allemaal retorisch zijn, omdat we allemaal symbolen goed en slecht kunnen gebruiken. Verwijten dat anderen (onze vijanden) retorisch zijn, impliceert dat we suggereren dat weer anderen (onze vrienden en wijzelf) dat niet zouden zijn. Een retorische wending in het onderwijs impliceert reflectie op alle taalgebruik. En die redenering maakt van ons vak een hoofdvak. Niet omdat we grammatica en literatuur geven, maar om een meer omvattende reden. Taal is dus een instrument waarmee we onszelf en anderen creëren. Maar we gebruiken niet alleen taal, we worden ook door taal gebruikt.

Taal is meer een gereedschap waarmee we betekenis creëren dan een gereedschap waarmee we de werkelijkheid afbeelden. De retorica biedt ons een gebruiksaanwijzing om hierover te reflecteren. We leren bijvoorbeeld hoe taalgebruikers onvermijdelijk in hiërarchieën denken. De taal verleidt ons ertoe steeds weer de wereld te beschrijven in termen van wat positief of negatief is, wat goed of kwaad is, wat we omhelzen en wat we afwijzen. Centraal in onze lessen staat de doelstelling onze studenten (en onszelf) retorisch bewust te maken van hoe we denken en praten. Een retorisch bewustzijn, gebaseerd op de gedachte “*a way of seeing is a way of not seeing*”. Wat betekent dat, zo’n retorisch bewustzijn? Een taalgeweten schoppen, schreef iemand. Laat dat geweten dan alstublieft over iets gaan dat de moeite waard is. Laten we dat taalgeweten definiëren als iets weten over hoe taal werkt. Die gedachte staat centraal in het werk van

Chaim Perelman (die zich afvroeg hoe de taal het geweld kon stimuleren in het nazisme), Kenneth Burke (die retoriek meer dan als een ‘elkaar overtuigen’ beschreef als ‘een vorm van identificeren’) en Wayne Booth (die een pleidooi hield voor het belang van retoriek om geweld te vermijden en pleitte voor een *listening rhetoric* als mogelijke oplossing). Al deze auteurs gaven aan retoriek een ethische dimensie. Die ethische dimensie is ook beschreven in het werk van Geerten Meijsing (2006):

“Pas tientallen studie jaren later begreep ik de ethische component van de retorica: het is een opleiding tot beschaafd (en dus geletterd) mens. Niet op je ponteneur blijven staan, weten hoe woorden de gedachten wel moeten verbergen om niet direct met alles en iedereen oorlog te krijgen, de ander altijd zijn bella figura laten behouden, dat wil zeggen hem nooit laten afgaan, inzien dat een formulering van de waarheid hoogstens een tijdelijke en voorlopige consensus kan zijn en dat zij ook achteraf niet met zekerheid kan worden vastgesteld, wanneer het gaat om de toedracht van gebeurtenissen” (Meijsing 2006: 100).

Hoffelijkheid dus, die gepaard gaat met eruditie. Meijsing besluit: “De retorica [...] is bijna een levensleer. Ik streep ‘bijna’ door” (ibid.). Retoriek als een ethiek, ook voor het taalonderwijs.

Marcus Aurelius getuigt over wat hij van zijn leraren over taal leerde: “Van Alexander, mijn leraar Grieks: niet te vitten, iemand die in woordkeus of zinsbouw tegen de regels zondigt of een lelijk klinkende uitdrukking gebruikt niet te bekritisieren of schamper te verbeteren, maar in het antwoord of de bevestiging, of bij de gezamenlijke behandeling (van de zaak zelf, niet van de woordkeus) op een tactvolle manier alleen die term naar voren te brengen die gebruikt had moeten worden, of op een andere manier zo’n zachte wenk te geven” (Aurelius 1994: 19).

De Nederlandse schrijver en ex-leraar A.L. Snijders presenteert zijn taalvisie als volgt:

“Ik zeg beroepshalve veel over taal en paradoxaal genoeg ga ik door voor iemand die strikte (en dus ouderwetse) opvattingen koestert, terwijl ik in werkelijkheid eigenlijk alles goed vind. De taal is een hond, je kunt hem laten slapen, je kunt ‘m rustig op het erf laten lopen, je kunt ermee naar het circus en je kunt er een agressieve vechtersbaas van maken. Helaas is het bijna niemand gegeven geen hond te nemen” (Snijders 2007: 85).

Kortom, niemand ontsnapt aan de taal. En taal is altijd – via woorden – selectie. En “*selection is deflection*” schrijft Kenneth Burke. Hetzelfde geldt voor verhalen. Mensen zijn dieren die verhalen vertellen. Mensen zijn dieren die toneel spelen. Mensen zijn dieren die spelen. Homo Narrans. Homo Dramaticus. Homo Ludens. En we kunnen daarop reflecteren als Homo Rhetoricus. Een dergelijk perspectief impliceert volgens ons een verruiming en verdieping van onze reflectie op het onderwijs in het algemeen

en op het taal- en literatuuronderwijs in het bijzonder. Wat dat alles concreet betekent voor onderwijs in het algemeen en de praktijk van de lerarenopleiding presenteren we in twee ‘vignettes’ over natievorming en het gebruik van verhalen om over verhalen te reflecteren.

2. Vignettes

Vanuit zijn stelling dat verhalen en het narratieve een specifieke vorm van kennis presenteren en dat ze daarenboven een belangrijke rol spelen in hoe mensen hun cultuur leren, stelt Jerome Bruner (1986) voor om verhalen een centrale plaats te geven in het onderwijs en in de opleiding van bijvoorbeeld historici, sociologen, psychologen en pedagogen. In ons onderzoek sluiten we aan bij het voorstel van Bruner en verkennen we hoe verhalen als pedagogische *tools* ingezet kunnen worden in onderwijs binnen specifieke disciplines en rond specifieke thema’s.

In een eerste vignette wordt er toegespitst op inzichten uit de nieuwe retorica om te onderzoeken hoe een beschrijving van onderwijs als retoriek geïntegreerd kan worden in de lerarenopleiding. De stelling die in deze deelstudie wordt uitgewerkt is dat het van belang is voor (toekomstige) leerkrachten om zich bewust te zijn van het feit dat onderwijs een retorische activiteit is en dat er daardoor conflicten kunnen ontstaan tussen de verschillende perspectieven en de verschillende motieven van de verschillende *stakeholders*. Er wordt geargumenteed dat door onderwijs als retoriek te beschrijven er een inzicht kan komen in de ambiguïteit en de complexiteit die onvermijdelijk deel uitmaakt van educatieve praktijken en dat een dergelijk perspectief op perspectieven van belang kan zijn voor toekomstige leerkrachten. Er wordt gefocust op de rol en de functie van cultuur- en literatuuronderwijs. Om die confrontatie van verschillende perspectieven in kaart te brengen, werd in deze deelstudie specifiek het concept van *perspective by incongruity* geïntroduceerd en gerelateerd aan een retorische analyse van de film *The History Boys*.

Een tweede vignette vertrekt vanuit een ruimer standpunt en onderzoekt hoe nationale identiteit vanuit een retorisch perspectief geanalyseerd kan worden en meer bepaald hoe een dergelijke analyse geïntroduceerd kan worden in de opleiding van toekomstige leerkrachten ‘taal’, ‘literatuur’ en ‘geschiedenis’. Ondanks de deconstructie van nationalisme als een overkoepelend ideologisch verhaal, is er vandaag de dag een groeiende trend om de nationale identiteit te beklemtonen (en tegelijkertijd te problematiseren). Een trend die gerelateerd kan worden aan tendensen zoals globalisering en multiculturalisme. In de opleiding van leerkrachten ‘taal en literatuur’ kan die paradoxale situatie voor conflicten zorgen bij leerkrachten die enerzijds de nationale standaardtaal, literatuur en geschiedenis moeten onderwijzen en anderzijds oog moeten hebben voor multiculturele (en multimediale) correcties. In deze deelstudie wordt retoriek geïntroduceerd als een mogelijk perspectief om met die spanningen in het onderwijs

om te gaan. In een casestudie wordt, samen met leraren-in-opleiding, de retorische constructie van de Vlaamse identiteit pentadisch geanalyseerd. Meer bepaald wordt de roman *De Leeuw van Vlaanderen* als *agency* gesitueerd in de *act* van Vlaamse identiteitsvorming. De conclusie luidt dat een retorische analyse in het algemeen en een pentadische analyse in het bijzonder studenten *symbol-wise* kan maken.

Referenties

- Aurelius, M. (1994). *Persoonlijke notities* (vert. en red. Simone Mooij-Valk). Amsterdam: Ambo.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Booth, W. C. (2004). *The Rhetoric of Rhetoric. The Quest for Effective Communication*. Oxford: Blackwell Books.
- Burke, K. (1966). *Language as Symbolic Action*. Los Angeles: University of California Press.
- Meijsing, G. (2006). *Stukwerk. Enigszins filosofische essays*. Amsterdam: Balans.
- Snijders, A.L. (2007). *Heimelijke Vreugde 1*. Amsterdam: Thomas Rap.

Ronde 2

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

Door verhalen te vertellen over je leservaringen ontwikkel je je professionele identiteit

Hoe worden leraren goede leraren? Sinds eind jaren 1990 wordt de opvatting dat reflectie goed of zelfs noodzakelijk is voor studenten breed gedeeld in onderwijskringen. ‘Ongereflecteerde’ ervaring in de klas is geen ervaring, maar een gewoonte. Ook op de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ), een opleiding voor leraren basisonderwijs, is ‘reflecteren’ ingevoerd. In het studiejaar 2001-2002 kregen docenten voor het eerst een korte scholing in reflectie. In het cursusjaar dat daarop volgde, gingen studenten reflecteren. In feite was het een nogal ongestructureerde bezigheid. Studenten kregen een lijst met vragen (afkomstig van Korthagen) en werden geacht om, met behulp van

die vragen, een reflectieverslag te schrijven. Naar de kwaliteit hiervan is onderzoek gedaan (Pauw 2007). De conclusie was dat de verslagen voor een groot deel noch inhoudelijk, noch wat de opbouw en het taalgebruik betreft aan zelfs minimale eisen voldeden. De voor de hand liggende conclusie was: reflecteren moet je leren en je leert het door het te proberen. Maar niet in het wilde weg; er moet een curriculum voor ontwikkeld worden en er moet een weg gewezen worden. Dat hoefde niet uit de lucht geplukt te worden. De ontwikkeling van een curriculum kan op twee stevige pijlers gegrondvest worden:

1. het eigen verhaal van de student;
2. inzichten over het schrijven van teksten.

En op die twee pijlers werd in het studiejaar 2007-2008 voor het eerst een curriculum ‘narratief reflecteren’ ontwikkeld en uitgevoerd. Het aantal lessen voor studenten was beperkt en de docenten waren niet geschoold. Desondanks waren de eerste resultaten bemoedigend: de ‘nieuwe’ reflectieverslagen waren beter gestructureerd en richtten zich inhoudelijk op duidelijker geformuleerde ‘problemen’. Overigens, het gebruik van het woord ‘probleem’ leverde zelf aanvankelijk een probleem op. Reden was de meerduidigheid van het woord. Studenten keken soms wat verdwaasd als ze hoorden dat ze een probleem in de klas moesten behandelen. “Hoezo probleem? Ik heb helemaal geen probleem, het gaat best lekker”. En het kostte ook wel enige tijd voordat de begeleiders begrepen waar het probleem zat en aan de studenten duidelijk konden maken dat elke vraag die je jezelf kunt stellen – dus ook in de onderwijssituatie – een probleem genoemd moest worden.

Het doel van de gestructureerde vorm van narratieve reflectie is ‘een betere leraar te worden’. Door te reflecteren, werk je aan je professionele identiteit. En onder die professionele identiteit verstaan we het geheel aan kennis, gedragingen en vaardigheden, waardoor je voor een ander herkenbaar bent als een bekwame leraar (Pauw & Van Lint 2011).

Inmiddels zijn we vier jaar verder en is het aantal lessen uitgebreid naar tien lessen voor eerstejaarsstudenten en vijf voor tweedejaarsstudenten en zijn ook docenten geschoold in de narratieve reflectiedidactiek. Uit ervaringen met die groepen blijkt dat studenten heel geïnteresseerd zijn en graag iets willen leren. Maar dan moet er ook wat te leren zijn. Studenten zeggen zelf: “Leer ons eerst werken met theorieën. Waar kun je geschikte theorieën vinden? Wanneer zijn ze geschikt?” Terecht zien ze in dat inzichten en kennis van theorieën die verworven zijn bij het maken van één zorgvuldig geconstrueerd verslag, bruikbaar zijn in veel andere praktijksituaties. Dat vereist dus een versterking van het cognitieve element en een duidelijker aanwijzing voor de ontwikkeling van de reflectieve vaardigheid. Daar is in 2011 door Pauw en Van Lint een aanzet toe gegeven in de vorm van een handboek: *Ev’n prakkezer’n. Handleiding voor narratieve reflectie*. Met name de ontwikkeling van de verhaaltechniek bleek verras-

send. Zodra studenten begrepen dat een lesverhaal wat anders was dan een lesverslag, verbeterden de verhalen aanzienlijk, werden ze levendig, met echte personages en aantekelijke dialogen, kwam er warmte en betrokkenheid, kwam er *soul* in. Ze zagen het verschil in openingen: ‘ab ovo’ (waarin de situatie uitgelegd wordt) en ‘medias in res’ (waarin je midden in het verhaal springt). Er ontstond een spanningsboog naar een afloop en een interessante afsluiting. Dat levendige verhaal is dus uitgangspunt voor de reflectie. Maar reflectie moet een voorwerp hebben, je moet ergens op reflecteren. De basis ervoor is de omschrijving van Pauw 2007:

“Reflecteren is nadenken over wat je op wat voor manier gedaan hebt in onderwijsleersituaties en waarom je dat op deze manier gedaan hebt, met het doel tot (nieuwe) inzichten te komen; inzichten in/over jezelf en je eigen leren en ontwikkeling, in relatie tot de maatschappij waarin je leeft; inzichten in/over je leerlingen en hun leren en ontwikkeling in relatie tot de maatschappij waarin je leeft; inzichten die handvatten bieden voor verbetering”.

De kern daarvan is wat je gedaan hebt. Dat stelt de handeling centraal, het betrokken personage en het object van de handeling. Het ligt dus voor de hand handreikingen te bieden aan de student om meer vat te krijgen op het voorwerp van de reflectie. Handeling en personage zijn tegelijk centrale elementen in het verhaal. Dat betekent dat dezelfde elementen die een verhaal constitueren ook de stof kunnen vormen voor reflectie. Een verhaal bestaat uit onderdelen. We hebben te maken met ‘plot’, ‘situatie’, ‘handeling’, ‘personage(s)’, ‘ruimte en tijd’, ‘taalgebruik’... De elementen van een verhaal kun je vinden door vragen te stellen, ontleend aan de retoricus Quintilianus en bewerkt door Lasswell (Pauw & Van Lint 2011):

“Wie Doet Wat Wanneer Met wie Waarom met welke Middelen, met welk Doel en met welk Effect?”

In het afgelopen cursusjaar hebben we bij elk van die vragen studiemateriaal verschaft. Zo kun je bij de vraag “Wie?” het personage aan een nadere analyse onderwerpen met behulp van bijvoorbeeld de befaamde ‘kubus van Heymans’, maar in een lessituatie heb je ook altijd te maken met relaties tussen de betrokken personages, interactie (“Met wie?”). Om de aard van die relaties te bepalen, helpen schema’s zoals de ‘Roos van Leary’. Bij de vraag “Wat?” kun je nagaan welke vormen van taalverkeer in de les gehanteerd werden. Daarnaast moeten studenten weten hoe ze een verslag moeten opbouwen, met daarin opgenomen ‘het verhaal’ en ‘een scenario voor toekomstig handelen’. Ook hier biedt de retorica met aanwijzingen voor opbouw en taalgebruik weer een kader.

In 2010 zagen we een relatie tussen het gebruik van professionele taal en de kwaliteit van het reflectieverslag (Pauw & Van de Ven 2010). In 2011 zagen we tevens een rela-

tie tussen de kwaliteit van het verhaal en de kwaliteit van het reflectieverslag: hoe beter het verhaal, hoe beter het reflectieverslag. We vermoeden dat dat komt, doordat een student die goed verhalen schrijft meer handvatten heeft gekregen om een completer verhaal te kunnen schrijven en een completer verhaal meer vragen oproept. Ook de versterking van de cognitie en de cognitieve vaardigheden heeft hier volgens ons een belangrijke invloed op. We doen onderzoek om die vermoedens te onderbouwen. De narratieve reflectiedidactiek op de KPZ is volop in beweging!

Referenties

- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retori-sering van reflectieverslagen op de pabo. Een exploratieve studie*. Zwolle: KPZ InDruk.
- Pauw, I. & P.H. van de Van (2010). "Narratieve reflectie: Leren van je stageverhalen". In: *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jg. 31, nr. 12, p. 27-32.
- Pauw, I & P. Van Lint (2011). *Ev'n prakkezer'n. Handleiding voor narratieve reflectie*. Zwolle: KPZ InDruk.
- Van Lint, P., M. Remmers & I. Pauw (2011). "Reflecteren, hoe moeilijk kan dat nou helemaal zijn?" In: *Veerkracht*, jg. 8, nr. 3, p. 4-7.

Ronde 3

Geert Vandermeersche
Universiteit Gent (vakgroep onderwijskunde)
Contact: geert.vandermeersche@ugent.be

Literatuuronderwijs en het belang van verhalen

1. Inleiding

Voor veel schrijvers die een stand van zaken geven van de humane wetenschappen lijkt 'crisis' het ordewoord te zijn. Als lesgever in de lerarenopleiding 'Taal- en Letterkunde' is dat op zijn minst zorgwekkend: we zijn immers bemiddelaars tussen de academische theorie en de lespraktijk van taalleraren. Eén van de meest uitgesproken meningen vinden we terug in Martha Nussbaums *Niet voor de winst* (2011), een recent boek in een lange traditie van 'klachten en waarschuwingen': "We bevinden ons midden in een crisis van enorme omvang [...] die grotendeels onopgemerkt voortwoekert, net als bij kanker; een crisis die op lange termijn veel schadelijker kan zijn voor de toekomst van

het democratische zelfbestuur: een wereldwijde crisis in het onderwijs” (1-2).

In dit soort boeken blijkt het centrale probleem vaak het gedaalde aanzien van literatuur in onze maatschappij en daarmee het verlies van de vele positieve effecten van lezen zoals ‘verbeelding’ en ‘empathie’. Er worden verschillende schuldigen en oorzaken aangeduid: onder andere ideologische verschuivingen (neo-liberalisme of het post-modernisme), technologische ontwikkelingen (internet, (tablet)computer), de veelheid aan media (televisie, film, sociale media) of het verschil tussen generaties (de platitude “de jeugd van tegenwoordig...”). Discussies over het verlies van status van de literaire canon, over de taalvakken (het dominante debat op opinie-pagina’s vorig jaar) of over de introductie van tabletcomputers (die de fakkel als *hot topic* overneemt) zijn enkel symptomen van een dieper debat. Namelijk: wat zijn de doelen, relevantie en functies van literatuur- en taalonderwijs vandaag? Het is een vraag die we centraal plaatsen in onze lerarenopleiding.

In hun overzicht van empirisch vakdidactisch onderzoek in het schoolvak Nederlands geven Bonset en Braaksma aan dat er van 1997 tot 2007 “geen onderzoek verricht [is] naar doelstellingen van het literatuuronderwijs” (2008: 16). We moeten onze blik dus verbreden om nieuwe antwoorden te vinden en dan zien we dat er nog nooit zoveel is geschreven over de functie van literatuur. Er gebeurt onderzoek naar hoe het brein met verhalen omgaat (titels als *The Mind and its Stories*). Na het Darwin-jaar in 2009 was er een ware toevloed van boeken die de rol van verhalen onderzochten in onze evolutie (zie *On the Origin of Stories*). Het gaat in deze publicaties ook over verhalen en ethiek (*The Moral Laboratory*) en over media en bredere culturele veranderingen (*Bring on the Books for Everybody*). Wat blijkt uit al die publicaties is dat het verhaal – de opeenvolging van gebeurtenissen en personages in een betekenisvol geheel – meer dan enig ander kenmerk van literatuur (zoals ‘stijl’, ‘vorm’, ‘drager’ en ‘kritische status’), het centrale element vormt in het ontstaan, de populariteit en het voortbestaan van de literaire cultuur. Het verhaal is ook de vorm waarin mensen reflecteren op hun eigen leven... en op de (literaire) cultuur en het onderwijs zelf. Het is dus niet onlogisch dat we verhalen inzetten in onze lessen in de lerarenopleiding.

2. De schoolfilm & de *graphic novel*: veranderingen in literaire media

In het onderwijs worden leerkrachten geconfronteerd met de verschillende vormen en media waar(in) verhalen vandaag terug te vinden zijn, naast het traditionele boek: bijvoorbeeld film-adaptaties van romans, de populariteit van (literaire) blogs en internet-fora en nieuwe formats zoals *e-books* en *apps*. We moeten dus Richard Lanham’s vraag zien te beantwoorden: “shouldn’t we have a better idea of what books do to and for us? [...] Having decided what we want to protect, how do we make sure it survives the movement from book to screen?” (1993: 99).

Het verhaal overleeft schijnbaar makkelijk de transformatie naar het digitale scherm of naar andere media. Denk maar aan de vele gedaantes waarin we de verhaalstructuren van *Robinson Crusoe* of de *Pygmalion*-mythe herkennen (zonder expliciete verwijzing naar het originele literaire werk). In onze lerarenopleiding bestuderen we, samen met onze studenten, de ‘mythes’ die er bestaan over onderwijs (bv. in films zoals *Dead Poets Society* of *The History Boys*) en hun vele gedaanteverwisselingen in de populaire cultuur. Ironisch genoeg, biedt populaire cultuur dus de mogelijkheid om te reflecteren over wat het (nog) betekent om ‘geletterd’ te zijn. We proberen zo de bredere vraag die Jim Collins vooropstelt, te beantwoorden: “what does the transformation of certain forms of literary reading into popular culture suggest about popular literacy, specifically in terms of what readers are now lead to believe they need to know in order to be culturally literate” (2010: 18).

Het nieuwe genre van de *graphic novel* confronteert onze studenten in de lerarenopleiding eveneens met de vraag wat het betekent literair geletterd te zijn. De populariteit van strips is een symptoom dat lezen vandaag een “hybride tekstueel-visuele ervaring” is geworden (Tabachnick 2009: 4): ze stellen de traditonele manieren in vraag waarop we hebben leren lezen. In hun nieuwe vorm verbeelden strips niet enkel literatuur (bijvoorbeeld: *Kafka voor Beginners*, *Mooi is dat!*), ze reflecteren ook over de functie van verhalen (bijvoorbeeld: *Fables* of *Habibi*). Ze revitaliseren de culturele kennis van de belangrijke verhalen in onze cultuur en kunnen zo een belangrijk hulpmiddel zijn voor de literatuurleraar.

3. *The Company We Keep*: veranderingen bij lezers en hun leesmotivaties

In onze lessen zijn we niet blind voor het feit dat ook de lezer verandert: de solitaire lezer blijkt zich vandaag steeds meer sociaal te profileren. Het is een inzicht dat we al terugvinden bij Wayne C. Booth in zijn *The Company We Keep* (1988). Niet enkel stelt hij voor om terug te keren naar de idee dat “all stories [can be viewed] as companions, friends” (1988: 175), ook schuift hij de term ‘*co-duction*’ naar voren. De interpretatie van literatuur moet begrepen worden als een pluralistisch gesprek over verhalen: een dialoog tussen leerlingen en leerkrachten, met wat we vroeger lazen, en met de ‘onzichtbare’ auteurs, vertellers en personages. Literatuuronderwijs steunt dus op dit diepe comperatieve begrip dat we literatuur begrijpen “by experiencing [stories] in an immeasurably rich context of others that are both like and unlike them” (70). Daarom brengen we verhalen en de interpretaties van onze leraren-in-opleiding in dialoog met hun eigen persoonlijke verhalen of zelf gevonden voorbeelden uit films en romans. Uit de discussies leren we al snel dat er een veelheid aan ‘leesredenen’ bestaat: het zijn verschillende ‘gebruiken’ van literatuur, zoals Rita Felski ze bespreekt. We moeten in onderwijs en onderzoek vasthouden aan de idee dat “any account of why people read must operate on several different fronts, that we should relinquish, once and for all,

the pursuit of a master concept” (Felski 2008: 15). Het herinnert ons aan de raad die Hoogeveen en Bonset formuleren als antwoord op de zogenaamde verminderde leesmotivatie van leerlingen. De oorzaak ligt bij de “veronachtzaming van de overige potentiële functies van literatuuronderwijs die Geljon benoemt, zoals esthetische vorming, individuele ontplooiing, wereldoriëntatie en leesplezier. [Het] valt dus aan te bevelen om in hun literatuuronderwijs evenwichtiger aandacht te schenken aan de zojuist genoemde functies” (Hoogeveen & Bonset 1998: 109 e.v.). Literatuur is voor eerst een verzameling van verhalen die we opnemen als een gereedschapskist: het bevat vele *tools* die we op verschillende manieren gebruiken en waarmee we de wereld en onszelf proberen te begrijpen en waarmee we aan onszelf kunnen sleutelen. De vraag waarop we stuiten in onze lessen is dus: dient het literatuuronderwijs niet het verhaal centraal te plaatsen en aan alle functies van lezen ruimte te geven?

Referenties

- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Booth, W. (1988). *The company we keep: An ethics of fiction*. Berkeley: University of California Press.
- Collins, J. (2010). *Bring on the books for everybody: How literary culture became popular culture*. Durham: Duke University Press.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden: Blackwell Publishing.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven: Garant.
- Lanham, R. (1993). *The electronic word: democracy, technology, and the arts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft*. Amsterdam: Ambo.
- Tabachnick, S. (2009). *Teaching the graphic novel*. New York: MLA.

Piet-Hein van de Ven
ILS, Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: P.vandeven@ils.ru.nl

Schrijven in de bovenbouw – feedback geven voor en door leerlingen

Sinds kort werk ik een dag per week als vrijwilliger aan de bovenbouw van een school voor voortgezet onderwijs. Mijn workshop komt voort uit de ervaringen die ik daar bij opdoe. De focus van mijn activiteiten richt zich op het schrijven door leerlingen, voor alle schoolvakken. Schrijven is immers voor alle vakken in de bovenbouw een belangrijke activiteit (Mottart, Vanbrabant & Van de Ven 2009).

Ik geef een *tutorcursus* voor een groepje leerlingen. Ik bespreek teksten met individuele leerlingen die, op advies van docenten of medeleerlingen, bij mij aankloppen om hulp. Daarnaast leggen docenten van andere vakken vragen aan me voor die te maken hebben met lees- en schrijfopdrachten voor hun vak. Verder bespreken ‘opgeleide’ *tutoren* de opzet en/of tekstdelen van het profielwerkstuk¹ met de schrijvers ervan. Bij dat alles werk ik nauw samen met de sectie Nederlands.

De *tutorcursus* omvat zo’n acht lesuren, gevolgd door enkele tekstbesprekingsopdrachten. De groepsgrootte varieert van 10-20 leerlingen die deelnemen op basis van vrijwilligheid. Daarnaast wil soms de redactie van de schoolkrant een ‘spoedcursus *tutoren*’. In de cursus probeer ik leerlingen te leren *tutoren*: dat wil zeggen te leren hoe medeleerlingen bruikbare feedback op hun teksten te geven. Feedback geven is ook mijn doel bij het bespreken van teksten met individuele leerlingen, evenals bij het bespreken van schrijfopdrachten met collega’s van andere vakken.

De leerlingen in de *tutorcursus* vertel ik dat een belangrijk verschil tussen spreken en schrijven is dat een schrijver geen directe reactie krijgt die duidelijk maakt of de tekst helder overkomt bij de lezer. En dat je dus eventuele onduidelijkheden niet ter plekke kunt repareren. In de *tutoring* krijgt een schrijver een lezer die wel feedback geeft op het schrijfproduct en op het schrijfproces. Feedback is immers een belangrijk middel tot leren (Ros e.a. 2009). Feedback is in dezen dus niet hetzelfde als beoordelen. Ik stimuleer dat leerlingen van wie de tekst besproken wordt, aangeven wat voor vragen ze zelf hebben bij de tekst of bij het schrijven. Het bespreken van teksten moet schrijvers zo ondersteunen dat ze zelf meer zicht hebben op de eigen tekst en de eigen problemen en handvatten krijgen om die aan te pakken. De belangrijkste vorm van feedback die ik leerlingen wil bijbrengen, is ‘vragen stellen’, met name vragen die erop gericht

zijn de schrijvers te laten zeggen wat “zij eigenlijk bedoelen met...”, een variant op de schrijfstrategie die Flower (1993) omschrijft als de WIMRI-strategie (*What I really mean is...*). Daarnaast adviseer ik om met een tekstbespreking te eindigen, waarbij de schrijver, in samenspraak met de *tutor*, herschrijfideeën vaststelt. Dat klinkt heel simpel, maar valt vaak nog niet mee (zie voor dergelijke vuistregels Hoogeveen e.a. 2004).

In de *tutor*cursus bespreken de leerlingen elkaars teksten. Daarbij ervaren ze verschillende problemen. Ze zijn in het begin geneigd om te oordelen en om fouten te verbeteren (spelling, grammatica); ze zijn dat immers gewend. Gaandeweg ontdekken ze (onder meer na het observeren en nabespreken van enkele voorbeelden van tekstbesprekingen) dat het erom gaat dat de schrijver zelf problemen onderkent en oplost en dat dat bereikt kan worden door goede vragen te stellen, goed te luisteren (parafraseren) en dóór te vragen. Bij het stellen van vragen kunnen ze gebruikmaken van een set tekstonafhankelijke vragen bij het schrijfproces en het schrijfproduct. Aanvankelijk gebruiken ze die lijst vaak, later wat minder naarmate ze de waarde ontdekken van meer tekstspecifieke vragen. Ik hamer erop dat *tutores* aan de schrijver moeten vragen waar in de tekst te lezen valt wat het doel is, het publiek... Ze vinden het moeilijk om niet al te suggestieve vragen te stellen, om goed dóór te vragen en het lukt hen niet altijd om met de schrijver tot hanteerbare herschrijfsuggesties te komen. Met oefenen en feedback krijgen, kunnen ze wel een heel eind komen. Al doende leren ze, wat ze zelf ook aangeven in hun verslagen en evaluaties.

Een ander probleem vormt voor leerlingen (*tutores* en schrijvers) het genre, met name het verschil tussen ‘betoon’ en ‘beschouwing’. Ik verduidelijk dat verschil met gebruikmaking van de klassieke retorische triade (‘pathos’, ‘logos’, ‘ethos’) die ik naar leerlingen toe vertaal als ‘schrijver’, ‘onderwerp’, ‘lezer’. Bij een uiteenzetting staat het onderwerp centraal. Dat genre positioneert de schrijver in de rol van een zo objectief mogelijke beschrijver van het onderwerp. Bij een betoon staat de actie, gericht op de lezer, centraal. Dat genre positioneert de schrijver als iemand met een duidelijke overtuiging die hij/zij op de lezer wil overdragen. Bij een beschouwing staat de schrijver centraal. Dat genre positioneert de schrijver als iemand die zwart-op-wit nadenkt over bijvoorbeeld een sociaal of ethisch probleem dat lastig valt op te lossen, omdat er tegenstrijdige perspectieven en belangen zijn die niet tegen elkaar vallen weg te strepen. Een beschouwing is dus eigenlijk een ‘gearticuleerde onzekerheid’ (zie ook: Van de Ven 2003). Die positioneringen zouden, denk ik, zichtbaar (moeten) zijn in de tekst. Een leerling kwam eens met een ingezonden brief waar ze niet tevreden over was. Mijn vraag naar het waarom van haar tekst beantwoordde ze met dat ze heel boos was en daarom die brief had geschreven. Ze kon niet aangeven waarom ze niet tevreden was over haar tekst. Ik vroeg haar waar ik in haar tekst kon lezen dat ze heel boos was. Dat kon ze niet aangeven, waarna we bespraken hoe dat dan wel kon.

Ik merk dat leerlingen sterk gericht zijn op de linguïstische dimensie van een tekst (grammatica, spelling, stijl, structuur) of op de communicatieve (doel, publiek, argu-

mentatie). De inhoud komt alleen aan de orde bij vragen die voortkomen uit onduidelijkheid van de tekst of uit onbekendheid van de lezer met het onderwerp (bijvoorbeeld bij profielwerkstukken). Die inhoud wordt zelden kritisch besproken. Ik vraag me af of we dat leerlingen niet ook moeten leren.

De vakdidactiek Nederlands houdt zich bezig met vragen naar het ‘wat’, ‘hoe’ en ‘waartoe’ van het schoolvak en met ‘het waarom’ van dat ‘wat’, ‘hoe’ en ‘waartoe’. Het ‘wat’ betreft dan onder meer het belang van de inhoud voor leerlingen, maar het ‘wat’ moet mijns inziens ook worden bevraagd naar welke visie op leven, leren, mens en maatschappij in die leerstof zit verpakt en hoe we die kunnen verantwoorden. Diezelfde triade kan ik gebruiken bij het bespreken van teksten.

Als ik teksten van leerlingen lees, betrap ik me erop dat ik vaak de neiging heb het wereldbeeld in de tekst van een leerling te bevragen. Ik wil een tekst dan niet alleen bespreken op het niveau van het ‘hoe’ (linguïstische dimensie) en ‘waartoe’ (communicatieve dimensie), maar ook op het niveau van het ‘wat’ – het wereldbeeld in de tekst. Ik noem dat voor mezelf vaak de ‘discursieve dimensie’. Ik heb de neiging – ik geef er zelden of nooit aan toe. Mijn kernvraag is of eventuele vragen van mijn kant hierover niet in feite oordelen zijn.

Referenties

- Flower, L. (1993). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Fort Worth etc.: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Hoogeveen, M., B. van der Leeuw, J. van Gend & R. van de Sande (2004). *Schrijven is zilver, bespreken is goud. Een pabo deelcurriculum eigen schrijfvaardigheid en didactiek*. Enschede: SLO.
- Mottart, A., P. Vanbrabant & P.H. van de Ven (2009). “Schrijven bij diverse schoolvakken. Een verkenning”. In: *Levende Talen tijdschrift*, jg. 10, nr. 4, p. 14-22.
- Ros, A., R. Timmermans, J. van der Hoeven & M. Vermeulen (2009). *Leren en laten leren. Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten*. Deventer: Kluwer.
- Van de Ven, P.H. (2003). O jee’ – zes leerlingen vwo over schrijven. In: *Moer*, nr. 1, p. 12-19.

Noten

- ¹ Een profielwerkstuk is een uitgebreide praktische opdracht dat vaardigheden toetst, in combinatie met kennis en inzicht. Het is bedoeld om de samenhang en integratie van leerstofonderdelen binnen een profiel te bevorderen.

2. Basisonderwijs

Stroomleiders

Mariëtte Hoogeveen (SLO)

Filip Dhaenens (pedagogisch begeleider DPB)

Fredy Mels (pedagogisch begeleider PBDKO)

Koen Van Gorp

Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven

Contact: koen.vangorp@arts.kuleuven.be

De kracht van interactie in het opbouwen van taal en kennis aan het einde van de basisschool

1. Inleiding

Zowel de maatschappij als het onderwijsveld twijfelen eraan of tweedetaalleerders in voldoende mate kennis kunnen opbouwen en voldoende taalvaardig zijn om succesvol het Vlaamse onderwijs te kunnen doorlopen. De anderstaligheid van kinderen wordt meestal als een probleem voor het onderwijs gezien. De maatschappij en heel wat leerkrachten denken bovendien dat een grote concentratie anderstalige leerlingen in één klas of school geen wenselijke zaak is, noch voor de sociale integratie, noch voor het leren van de kinderen. Onderzoek laat zich hierover genuanceerder uit. Er zijn zowel effectieve als minder effectieve concentratiescholen. Uit onderzoek blijkt dat de school – concentratieschool of niet – precies voor kansarme anderstalige kinderen een verschil kan maken. Meer nog, de leerkracht kan een verschil maken. Alleen weten we niet goed hoe een leerkracht precies het verschil maakt.

De uitdagingen waar kansarme anderstalige leerlingen voor staan, zijn groot. Ze moeten op school complexe, abstracte leerinhouden verwerken en ze moeten dat doen in een ‘andere’ taal: niet alleen omdat het hun eerste taal niet is, maar ook omdat het een nieuw register is, het schooltaalregister. Dit schooltaalregister is onlosmakelijk verbonden met schoolse kennis. Zonder specifieke begrippen kan immers niet over wiskundige bewerkingen of over het landschap gesproken worden. En zonder erover te spreken in de klas, is het lastig voor leerlingen om er actief kennis over op te bouwen.

Hoe het leren van leerlingen vorm krijgt, is belangrijk. De schoolse kennis en het schooltaalregister zijn nieuw en staan ver af van de leefwereld van heel wat kinderen. De leerlingen moeten er dus toegang toe krijgen. Dat doen ze onder andere door erover in interactie te gaan: met elkaar én met de leerkracht. En net die laatste is van belang. Hij bepaalt in sterke mate hoe de klasinteractie eruitziet, hoe de leerlingen mogen en kunnen participeren. Onderzoekers opperen dat het schoolsucces of -falen van leerlingen zou kunnen samenhangen met de kwaliteit van de dialoog tussen leerkracht en leerlingen. Het is immers in een dialoog dat kennisinhouden onderzocht worden, dat redeneringen worden opgebouwd, dat er in het beste geval gezamenlijk begrip wordt bereikt. Kortom, in een dialoog wordt het leren scherp gesteld.

2. Een onderzoek naar kennisconstructie en schooltaalverwerving

Doel van dit onderzoek is een exploratie van de vragen die hierboven opgeroepen worden:

- a. Zijn tweedetaalleerders aan het einde van het basisonderwijs in staat om abstracte kennis in het bijbehorende schooltaalregister te construeren?
- b. Welke rol speelt de kwaliteit van de interacties tussen leerkracht en leerlingen, en meer bepaald het dialogisch leren, voor het leren van tweedetaalleerders?

We onderzochten beide vragen aan de hand van een klasinterventie rond DNA en DNA-onderzoek in vijf concentratieklassen in Antwerpen en Limburg tijdens het schooljaar 2006-2007 (telkens het 6^e leerjaar). We zijn bewust gaan kijken in klassen die geciperieerd worden als problematisch en hebben in die klassen een ‘problematische’ leerinhoud binnengebracht. DNA en DNA-onderzoek zijn complexe onderwerpen voor leerlingen aan het einde van de basisschool. Een kennismaking met de rol van DNA-onderzoek in het oplossen van misdaden en een introductie in de wereld van cellen, chromosomen, DNA en genen is geen evidente leerstof voor de basisschool. Bovendien brengen de leerinhouden een eigen abstract taalregister met zich mee; denk aan woorden als ‘identiek’ en ‘uniek’ in “Het DNA van elke mens is uniek, behalve bij identieke tweelingen”. We verwachten dat tweedetaalleerders die kennis en de bijbehorende taal in een korte tijdspanne van een viertal lessen verwerven.

Aan de hand van een toets die de kennis en taal die centraal staat in de klasinterventie toetst, zijn we eerst nagegaan over welke kennis en taal de leerlingen al beschikten voorafgaand aan de klasinterventie. Vervolgens zijn we op twee momenten nagegaan of de leerlingen in staat zijn geweest om de nodige kennis en schooltaal te construeren op basis van de klasinterventie: onmiddellijk na die interventie, alsook een paar weken erna.

3. Resultaten

De resultaten van het onderzoek laten zien dat het aanbieden van een uitdagende leerinhoud, zowel op het vlak van kennis als op het vlak van taal, voor tweedetaalleerders geen probleem hoeft te vormen. De tweedetaalleerders in dit onderzoek waren in staat om complexe, abstracte kennis te construeren in het bijbehorende taalregister. Uit de kwantitatieve analyses van de leerresultaten op de toets rond DNA kwam naar voren dat alle klassen leerwinst boeken. Dat is positief nieuws en kan leerkrachten en scholen ertoe aanzetten om de lat op het vlak van leerdoelen en leerinhouden voor groepen tweedetaalleerders niet te verlagen.

De verschillen tussen de klassen waren niet significant verschillend, maar er bleken wel grote verschillen te zijn tussen leerlingen in de klassen.

Uit de kwantitatieve analyses werden in twee klassen vier leerlingen geselecteerd van wie we onvoldoende het toetsresultaat konden voorspellen (zij scoorden beter dan verwacht). Vervolgens werd in een kwalitatieve analyse verkend in welke mate de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerling de groter dan voorspelde leerwinst kon helpen verklaren. De vier succesvolle leerlingen lieten een gevarieerd beeld zien. Wat opviel, was dat bij de vier leerlingen het samenspel van verschillende leerbronnen ('leerkracht-leerling-interactie', 'leerling-leerling-interactie', 'teksten'...) verschilde. Leerlingen zijn immers actieve betekenisgevers die kennis construeren en taal verwerven. Ze spreken daarbij de bronnen aan die het beste bij hun eigen leerstijl lijken te passen. We mogen verder ook niet uit het oog verliezen dat de hoger genoemde leerlingen misschien noodgedwongen op een welbepaalde leerstijl moesten terugvallen omdat de leeromgeving in het algemeen en de leerkracht in het bijzonder hen geen andere mogelijkheden bood. Leerlingen moeten al behoorlijk sterk in hun schoenen staan om bij de leerkracht op te eisen wat ze nodig hebben voor hun leren. De zwakkere leerlingen of de leerlingen die de leerkracht als zwak inschat, lijken op dit vlak in het nadeel te zijn.

Op de vraag hoe een krachtige leeromgeving eruit moet zien, geeft ons onderzoek aanwijzingen over wat voldoende is, maar kan het geen uitsluitsel geven over wat noodzakelijk is. Het onderzoek laat wel zien dat een gevarieerde mix van uitdagende leerinhouden en bronnen, gecombineerd met zowel een zekere leerling- als een zekere leerkrachtgeoriënteerdheid werkt voor de groepen tweedetaalleerders in dit onderzoek. Daarbij merken we op dat de leerkracht belangrijk is. De interactie tussen leerkracht en leerlingen doet ertoe voor het leren van de leerlingen. Hoe meer ze participeren, hoe beter hun leerresultaten zijn. Minder duidelijk is de impact van de kwaliteit van de interactie. Bij een aantal leerlingen laat hun leerwinst zich voor een aantal toetsitems duidelijk linken aan de persoonlijke interacties tussen de leerkracht en de leerlingen. We kunnen dus stellen dat minstens een deel van de leerwinst bij de leerlingen zich laat verklaren door de persoonlijke leerling-leerkrachtinteracties. We vonden echter dat de kwaliteit, gemeten aan het dialogische karakter ervan, relatief laag is. Niettemin hebben we indicaties gevonden dat het dialogisch leren tussen een leerling en leerkracht van belang is voor de kwaliteit van de kennisconstructie en het bijbehorende schooltaalregister van de leerling. Hier ligt een duidelijke uitdaging voor het Vlaamse onderwijs. Wil de leerkracht meer greep krijgen op het leren van zijn leerlingen en dit leren beter kunnen ondersteunen, dan lijkt een echte dialoog aangaan met zijn leerlingen daarvoor het middel bij uitstek.

Jozefien Loman

Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven

Contact: fien.loman@arts.kuleuven.be

De drijvende kracht van boeken in een taalbeleidsproject

1. Van *Kleutertaal* naar *Iedereen Taalt*

In het schooljaar 2008-2009 startte in de scholengemeenschap ‘De Speling’ in Genk (14 scholen) het project *Kleutertaal*, een project met als doel de mondelinge taalvaardigheid van kleuters te verhogen. Het project focuste vooral op het realiseren van een krachtige taalleeromgeving door de klasleerkrachten. Onder een krachtige leeromgeving wordt in het project verstaan: “een positief en veilig klasklimaat, waarin leerlingen taal al doende leren door het uitvoeren van functionele en betekenisvolle taken, en daarbij ondersteund worden in de interactie met hun leerkracht of medeleerlingen”. Sinds het schooljaar 2011-2012 maakte het project de overgang naar de lagere school en werden ook de leerkrachten van het eerste leerjaar erin betrokken. Het ultieme doel is om op te klimmen in de lagere school en de leerkrachten van alle leeftijdsgroepen te bereiken. De naam van het project veranderde van *Kleutertaal* in *Iedereen Taalt*, naar analogie met de stadsslogan *Iedereen Genkt*. De leerkrachten van de lagere school waren zelf vragende partij om het project uit te breiden, nu ook de kleuters die in het project betrokken waren de overstap naar de lagere school maakten.

2. Van schoolinterne coaches naar taalkernteam

Het project *Iedereen Taalt* 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 coachingsvaardigheden 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 observatie op de klasvloer en naar coachende gesprekken voeren.

Een van de belangrijkste argumenten om bij *Iedereen Taalt* met interne coaches te werken, 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 verbou-

den is aan de school en die bovendien de kans krijgt om zich inhoudelijk te bekwaamen, stijgt de kans dat de expertise behouden blijft en dat vernieuwingen zich op lange termijn voortzetten.

Naast de schoolinterne coach (die een lid is van het kleuterteam) zijn nu ook de zorgcoördinatoren van het lager onderwijs betrokken bij de coaching van de leerkrachten. Aangezien uit het onderzoek naar *Kleutertaal* (zie verder) bleek dat de directies matig betrokken waren bij het project, worden ook zij nu op verschillende manieren nader bij de uitvoering betrokken. Ze krijgen een aantal vormingsmomenten aangeboden (soms samen met de coaches) en worden op hun school zelf ingeschakeld bij het kiezen van schoolspecifieke doelstellingen en het opmaken van de planning. Op die manier kunnen we nu steunen op een echt 'taalkernteam' per school.

3. Het onderzoeksresultaten naar praktijk

In het derde projectjaar (schooljaar 2010-2011) werd een onderzoek gedaan om de effecten van het project *Kleutertaal* na te gaan. Het onderzoek gaat na:

- of de taalvaardigheid van kinderen is toegenomen (leerlingenniveau);
- in welke mate leerkrachten in staat zijn de krachtige taalleeromgeving te realiseren en welke percepties ze hierover hebben (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:

- survey bij alle betrokken klasleerkrachten in verband met het taalbeleid, het project zelf en percepties over een krachtige taalleeromgeving;
- interviews van 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.

Het onderzoek wordt nu gedurende drie schooljaren verdergezet (ook in het eerste leerjaar) om de verdere effecten op de verschillende niveaus in kaart te kunnen brengen. Intussen werden de resultaten per school uitgebreid met de schoolteams besproken. De begeleiders van het project helpen de scholen om de cijfers, bevindingen en aanbevelingen om te zetten in concrete daden.

4. Van mondelinge vaardigheden naar alle vaardigheden

De inhoudelijke focus van het project werd steeds samen met de scholen en vooral met de interne coaches bepaald. Van bij het begin van het project werd duidelijk dat aan de slag gaan met boeken een belangrijk aandachtspunt was. Kleuterleid(st)ers werken immers wel met boeken, maar benutten hun kracht onvoldoende om er meerwaarde voor alle kinderen uit te halen. Een aantal scholen koos ervoor om specifiek in te zetten op methodieken, zoals 'herhaald en interactief voorlezen', 'uitstapmethodiek' en 'verteltafels', maar ook in de scholen waar andere prioriteiten werden gekozen, doken boeken vaak op in activiteiten rond mondelinge vaardigheden. Omdat we in het project de overstap maakten naar het eerste leerjaar werd de aandacht voor boeken nog sterker, aangezien lezen in die periode een belangrijk onderdeel van het onderwijs is. We stelden echter vast dat veel leerkrachten in het eerste leerjaar op een minder prikkelende manier omgingen met allerlei boeken dan in het kleuteronderwijs. Wel waren de leerkrachten van het eerste leerjaar geboeid door de werkvormen en de toegepaste principes die ze zagen in de kleuterschool.

De spontane en groeiende focus op boeken is in *Iedereen Taalt* een welkom geschenk. Door het werken met boeken werken leerkrachten natuurlijk niet alleen aan de mondelinge vaardigheden, maar ook aan de geletterde ontwikkeling van kinderen. Alle elementen van de krachtige leeromgeving die leerkrachten zich eigen maakten in verband met mondelinge vaardigheden, kunnen ze nu toepassen op het onderdeel 'geletterdheid'.

5. De kracht van boeken?

Uit het onderzoek bleek dat 65% van alle leerkrachten, naast het vertellen van boeken, ook aan de slag gaat met de inhoud ervan in functionele verwerkingsactiviteiten. In de scholen waar specifiek gekozen werd om in te zetten op acties die hiermee te maken hebben, ligt dat percentage hoger. We konden vaststellen dat de resultaten van de kinderen met lage sociaaleconomische status op de taalvaardigheidstoetsen hoger waren in klassen waar de leerkrachten veel werkten rond de inhoud van boekjes. Dat betekent dat de acties wel degelijk succesvol zijn, maar ook dat leerkrachten nood hebben aan expliciete ondersteuning hierin.

Verder blijkt dat alle scholen in het project ervoor hebben gekozen om in te zetten op het herhaald voorlezen van hetzelfde boek. Dat bleek een weinig gekende methodiek te zijn voor aanvang van het project. Ook hier zien leerkrachten de meerwaarde voor de taalvaardigheid van de kinderen in, maar blijven ze vragende partij naar ondersteuning bij de aanpak.

In het onderzoek gingen we ook na in hoeverre de leerkrachten hun hoeken, waaronder 'de boekenhoek', rijk inrichten. Het verschil tussen scholen blijkt groot te zijn. Scholen die hier specifiek op inzetten, scoren het hoogst. Scholen die dat niet specifiek als actiepunt kozen, vertonen grote verschillen tussen leerkrachten. Opnieuw kunnen we uit de resultaten afleiden dat het gericht ondersteunen van leerkrachten en schoolteams effect heeft en noodzakelijk is.

Aan de vraag naar ondersteuning van leerkrachten bij de drie hierboven opgesomde punten wordt in het project tegemoetgekomen door het aanbieden van goede boekjes binnen specifieke thema's, het uitwerken van kijkwijzers, het samen voorbereiden van activiteiten, het voordoen door of samen doen met coaches, het reflecteren op uitgeprobeerde activiteiten, het uitwisselen van goede praktijken tussen leerkrachten... Verder wordt samen nagedacht over het vooropstellen van concrete doelstellingen en het evalueren van die doelstellingen. Ten slotte komt ook de rol en het interactiegedrag van de leerkracht expliciet ter sprake in de coachende gesprekken.

Referenties

- Gysen, S., K. Rossenbacker & M. Verhelst (1999). *Kobi-tv. Kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid*. Leuven: Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2.
- Loman, J., B. De Roo & B. Wijckmans (2011). *Evaluatieonderzoek Kleutertaal*. Leuven/Hasselt: KU Leuven & KHLim. Ongepubliceerd onderzoeksrapport.
- 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: KU Leuven. Ongepubliceerd doctoraat.

Ronde 4

Nicolien de Pater

Nicolien de Pater Leesbevordering

Contact: nicoliendepater@gmail.com

Leesplezier loont

Lezen is van groot belang voor de ontwikkeling van het kind en zijn schoolprestaties. Maar hoe stimuleer je lezen bij basisschoolleerlingen en hoe ontdek je leestalenten? Een aantrekkelijke schoolbibliotheek, een structureel leesplan en kennis van boeken helpen om van uw leerlingen leestalenten te maken. Ondersteuning vanuit de biblio-

theek richt zich op het leesgedrag van de leerlingen door leesgedrag te stimuleren, te begeleiden en door de leesontwikkeling te volgen. De bibliotheek doet dat door met de scholen een pakket van ondersteunende en bij het taalonderwijs aansluitende activiteiten af te spreken.

In de workshop wordt het kader van het project *Kunst van Lezen/de Bibliotheek op school* kort aangegeven en vertel ik aan de hand van de monitor 'de Bibliotheek op school' wat de opbrengsten en successen tot nu toe zijn.

Ronde 5

Hilde Hacquebord
Rijksuniversiteit Groningen
Contact: H.I.Hacquebord@rug.nl

Begrijpend lezen van basisschool naar voortgezet onderwijs

1. Inleiding

De onderwijsinspectie stelt in haar verslag van 2009-2010 dat leerlingen die op de basisschool niet goed genoeg hebben leren lezen, dat in het voortgezet onderwijs ook niet leren, tenzij daar speciale ondersteuning voor wordt geboden (Inspectie van het Onderwijs 2011). Het gaat dan over begrijpend lezen. Op veel basisscholen vormt het lezen van informatieve teksten, zoals die in de zaakvakken voorkomen, een probleem (Van Elsäcker e.a. 2010). Het begrijpend lezen is niet een vaardigheid die vanzelf komt zodra leerlingen vlot kunnen lezen: de helft van de zwakke lezers uit groep 8 leest wel vlot, maar begrijpt niet wat er staat (Van der Meent 2010). Die leerlingen zouden met gerichte aandacht voor begrijpend lezen wellicht geholpen zijn. Een van de conclusies uit het onderzoek dat ik hieronder presenteer, is dat er nog veel winst te halen valt in de bovenbouw van het basisonderwijs¹ als het gaat om begrijpend lezen in de overgangperiode van basis- naar voortgezet onderwijs.

Hoe verloopt de taal- en leesontwikkeling van een leerling in die periode? Vanaf eind 2007 volg ik leerlingen vanaf groep 7 in hun ontwikkeling van begrijpend lezen en woordkennis. Afkomstig van vijf verschillende Amsterdamse basisscholen, zijn die leerlingen uitgezwermd over 14 scholen voor voortgezet onderwijs. Naast de reguliere leerlingen zijn de leerlingen uit de zogenaamde 'kopklas' gevolgd. Tot een kopklas worden NT2-leerlingen toegelaten die aan het eind van de basisschool geschikt worden geacht voor een hoger schooltype dan zij op grond van hun taal- en leesprestaties aankunnen. In het onderzoek ga ik na in hoeverre de verschillende groepen leerlingen

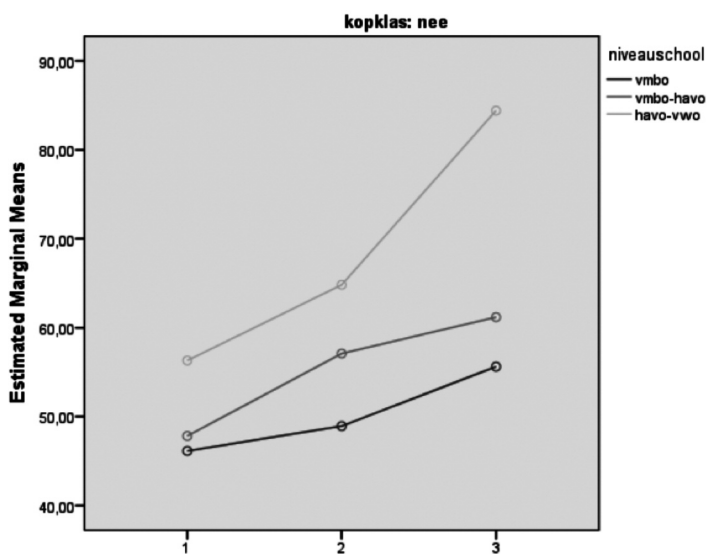
voortuitgaan in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. En of de kopklasleerlingen profijt hebben gehad van het extra jaar dat ze hebben gevolgd.

2. Van groep 7 naar leerjaar 1 van het voortgezet onderwijs

Van 116 leerlingen – onder wie 33 kopklasleerlingen – zijn er drie metingen van het begrijpend lezen gedaan vanaf de bovenbouw van de basisschool tot aan het eind van het eerste leerjaar in het voortgezet onderwijs. De gebruikte toets is *Diatekst* (www.dia-taal.nl), waarmee het begrijpend lezen van informatieve teksten, veelal afkomstig uit zaakvakmethodes, wordt gemeten.

In de analyse hieronder zijn de leerlingen onderscheiden naar het schooltype in het voortgezet onderwijs waarnaar ze later zijn doorgestroomd. De kopklassers zijn niet meegenomen in deze analyse.

Estimated Marginal Means of Begrijpend Lezen



begin groep 7, eind groep 8, eind leerjaar 1

Figuur 1: Scores begrijpend lezen van groep 7 tot eind leerjaar 1 van resp. vmbo, vmbo-tl/havo en havo/vwo-leerlingen ($n = 30, 25$ en 28)².

We zien in figuur 1 dat de doorstromers naar havo en vwo in de bovenbouw van de basisschool weliswaar groeien in begrijpend lezen, maar het sterkst vooruitgaan in het

eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. De zwakste leerlingen, de doorstromers naar de lagere leerwegen in het vmbo, gaan in de bovenbouw van de basisschool vanaf begin groep 7 nauwelijks vooruit, in tegenstelling tot de significante groei van de leerlingen die naar de hogere leerwegen van het vmbo, havo en vwo doorstromen. De zwakste groep zien we echter wel weer groeien in het eerste leerjaar van het vmbo en die groei is dan wel significant, in tegenstelling tot de geringe groei van de midden-groep. Het verschil in groei tussen vmbo-leerlingen en de andere groepen is in de bovenbouw van het basisonderwijs significant en in het voortgezet onderwijs groeien de havo/vwo'ers significant meer dan de andere groepen.

We zouden uit die verschillen in groei kunnen concluderen dat de zwakkere leerlingen in het basisonderwijs te weinig vooruitgaan in begrijpend lezen, gezien hun potentie van groei die in het eerste leerjaar van het vmbo wel wordt gerealiseerd. En ook dat de sterke leerlingen in de bovenbouw onvoldoende worden gestimuleerd in hun begrijpend leesontwikkeling, gezien hun sterke groei in het eerste leerjaar havo/vwo.

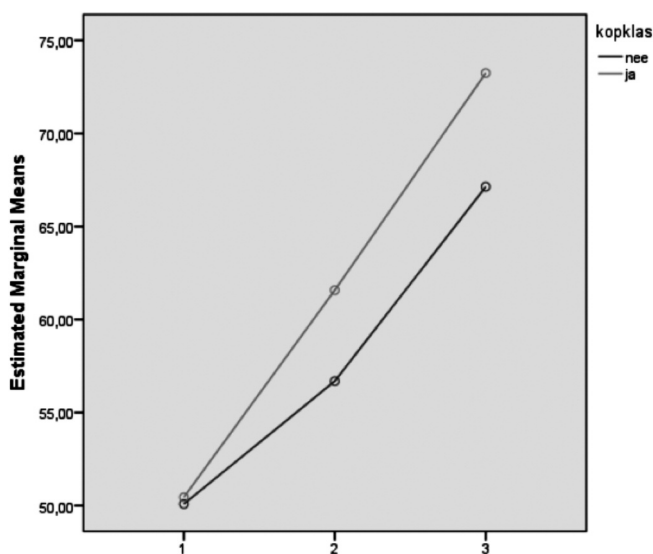
3. Een vergelijking met de kopklas

We weten van de reguliere leerlingen niet of, hoe en in welke intensiteit zij instructie hebben gehad in begrijpend lezen. Wel weten we dat de meeste scholen voor voortgezet onderwijs waar de leerlingen naartoe zijn gegaan, inzetten op het signaleren, diagnosticeren en remediëren van leerlingen met een achterstand in begrijpend lezen. Alle scholen voor voortgezet onderwijs die aan het onderzoek mee hebben gedaan, zetten voor dat doel *Diataal* (www.diataal.nl) in. We kunnen in dit onderzoek echter de effectiviteit van de interventies op het niveau van de reguliere leerlingen niet nagaan. Wel kunnen we kijken naar de effectiviteit van de kopklassen. In het kopklasjaar krijgen de leerlingen intensief taalgericht onderwijs, met veel aandacht voor begrijpend lezen en woordenschat. Na de kopklas zijn zes leerlingen uit dit onderzoek uitgestroomd naar het eerste leerjaar van vmbo-tl/havo en 27 naar havo/vwo. De kopklassers zijn beschouwd als zittenblijvers in groep 8. In de analyses zijn de scores aan het einde van de kopklas bij de meting 'eind groep 8' genomen en uit de score aan het begin van de kopklas is de score aan het begin van groep 7 geschat. Dit, om een vergelijking van de ontwikkelingslijnen met de reguliere leerlingen mogelijk te maken.

In figuur 2 worden de kopklasleerlingen vergeleken met de reguliere leerlingen die doorstromen naar het voortgezet onderwijs. We zien dat de kopklassers in het kopklasjaar een sterkere groei doormaken dan de reguliere leerlingen en dat ze in het voortgezet onderwijs blijven groeien. Je kunt zeggen dat de kopklas effectief is geweest: de leerlingen beginnen met een gemiddeld niveau en hebben aan het einde van de kopklas een hoger niveau voor begrijpend lezen bereikt dan de gemiddelde leerling aan het einde van de basisschool. De kopklasleerlingen groeien in het eerste jaar ook nog verder door, waar de gemiddelde leerlingen stagneren. De groeicurve van de kopklassers

komt al met al overeen met die van doorstromers naar havo/vwo, met dat verschil dat de reguliere havo/vwo-doorstromers al in groep 7 een veel hoger niveau voor begrijpend lezen hadden dan de rest (zie figuur 2).

Estimated Marginal Means of Begrijpend Lezen



begin groep 7, eind groep 8 KK eind leerjaar 1

Figuur 2: Scores begrijpend lezen van 33 kopklasleerlingen en 83 reguliere basisschooleerlingen van begin groep 7 tot eind leerjaar 1 van het voortgezet onderwijs.

4. Tot slot

De Wet ‘Referentieniveaus Nederlandse Taal en Rekenen’ beoogt de aansluiting tussen het primair en voortgezet onderwijs te verbeteren. Het is nu dan ook een uitdaging voor het basisonderwijs om leerlingen in de bovenbouw goed voor te bereiden op het type leestaken dat in het voortgezet onderwijs wordt aangeboden: het begrijpend lezen van zaakvakteksten.

We hebben de leerlingen uit het onderzoek nog een aantal jaren langer gevolgd. Uit de analyses blijkt dat de leesscores die leerlingen in leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs halen, worden voorspeld door het leesniveau dat ze haalden in groep 7. Met andere woorden: wie goed kan lezen in groep 7, behoort ook jaren later nog tot de beste lezers. Wie in groep 7 een zwakke lezer is, is dat ook nog in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs. Een uitzondering hierop zijn de kopklassers: zij zijn beter gaan lezen door de kopklas en daardoor doen ze het na jaren nog steeds goed als het gaat

om begrijpend lezen. Het experiment van de kopklas toont aan dat interventies effectief zijn. Het is de vraag of wat in de kopklas wordt bereikt, ook in de bovenbouw van de basisschool kan worden bereikt, zonder een extra jaar. We hebben gezien dat in de laatste jaren van de basisschool de zwakkere leerlingen niet vooruitgaan in begrijpend lezen en de sterkere leerlingen te weinig. Die resultaten wijzen op een behoefte aan een gerichte en gedifferentieerde aanpak van het begrijpend lezen in de bovenbouw van het basisonderwijs:

- a. het stimuleren van de leerlingen die naar havo en vwo doorstromen met uitdagend tekstmateriaal dat voorbereidt op het soort leestaken waar ze in het voortgezet onderwijs mee te maken krijgen
- b. een gerichte aanpak van leesproblemen bij de zwakkere lezers.

Dergelijke interventieprojecten worden uitgevoerd door het ABC en het CPS. In die projecten worden de toetsuitslagen van *Diataal* nader geanalyseerd met leerkrachten om inzicht te krijgen in de aard van de problemen met begrijpend lezen. Bij een volgende gelegenheid zullen we over de effectiviteit van die interventies rapporteren.

Referenties

- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009-2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Van Elsäcker, W., R. Damhuis, M. Droop & E. Segers (2010). *Zaakvakken en Taal: Twee vliegen in één klap!* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van der Meent, Y. (2010.) "Het moeilijk lezende brein". In: *Onderwijsblad*, jg. 2010, nr. 2, p. 24-26.

Noten

¹ Met de bovenbouw van het basisonderwijs wordt groep 6, 7 en 8 bedoeld (ter vergelijking voor Vlaanderen: het vierde, vijfde en zesde leerjaar).

² vmbo = voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs; vmbo-tl = de theoretische leerweg binnen het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs; havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs; vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

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 multiculturele 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 7

Erna van Koeven
Hogeschool Windesheim, Zwolle
Contact: bh.van.koeven@windesheim.nl

Jeugdboeken als leermiddel in opbrengstgericht basisonderwijs? Een leescultuur in de klas

1. Inleiding

In mijn promotieonderzoek over literatuuropvattingen op basisscholen bevroeg ik 86 leerkrachten op vier basisscholen met behulp van een vragenlijst. Daarna interviewde ik 33 van hen. Ik concludeerde dat de leescultuur op deze basisscholen niet sterk ontwikkeld was. Ik bedoel daarmee dat op de onderzochte scholen geen leescultuur bestond, waarin, naast aandacht voor schoolse leesvaardigheden, ook socialisatie in en door kinderliteratuur centraal werd gesteld. De nadruk lag er op leesteknik en leesbegrip. Jeugdboeken werden er vooral gezien als leermiddel. Voor de keuze van boeken was een belangrijk criterium dat ze 'leuk' moesten zijn. Wat precies onder 'leuk'

werd verstaan, bleek moeilijk onder woorden te brengen. Vooral leerkrachten die zelf graag lezen, waren erop gericht boeken onder de aandacht van hun leerlingen te brengen.

In deze tekst wil ik ingaan op de redenen voor die ontbrekende leescultuur en op de vraag wat nodig is om een positieve leessfeer vorm te geven.

2. Minder eenvoudig dan het lijkt

Natuurlijk zegt het onderbuikgevoel van de veellezers onder leerkrachten dat een positieve leescultuur een grote invloed heeft op technische leesresultaten. De laatste jaren is dat ook met onderzoek gestaafd. Frequent vrij lezen leidt bijvoorbeeld tot hogere resultaten op de Cito-toets (Kortlever & Lemmens 2012). En leerkrachten met aandacht voor de leescultuur op school zorgen voor meer gemotiveerde leerlingen (Applegate & Applegate 2004). Dat lijkt een eenvoudige boodschap, zeker in vergelijking met de ingewikkelde ‘technische kant’ van lezen die zich laat uitdrukken in leesindexen en AVI-toetsen. Als je van je leerlingen competente lezers wilt maken, is het van belang dat je als leerkracht zorgvuldig boeken kiest, regelmatig boeken presenteert, met kinderen praat over boeken en hen helpt kiezen, zodat ze een persoonlijke leesbiografie kunnen ontwikkelen.

Toch is het tot stand brengen van een leescultuur die leerlingen enthousiast maakt voor lezen minder gemakkelijk dan het lijkt. In gesprekken en cursussen merkten we dat het voor leerkrachten niet altijd eenvoudig is om de juiste woorden te vinden om iets over een boek te kunnen zeggen.

3. Theorie en praktijk

Als het gaat om het werken met boeken blijkt de praktijk nogal eens weerbarstiger dan de theorie. Leerkrachten zeggen goed te weten welke mogelijkheden er zijn als het gaat om het werken met boeken in de klas, maar ze brengen die kennis nauwelijks in de praktijk. Ze vinden het praten over boeken belangrijk, maar alleen in de kleutergroepen vinden dergelijke gesprekken plaats. In midden- en bovenbouwgroepen zijn het enkel leerkrachten die zelf enthousiaste lezers zijn die boekgesprekken voeren. Ook vindt een grote meerderheid van de leerkrachten dat het belangrijk is dat leerkrachten leerlingen boeken helpen kiezen. Maar uit de klassenbezoeken aan de bibliotheek waaraan ik tijdens de uitvoering van mijn casestudies deelnam, bleek dat het nauwelijks voorkwam dat leerkrachten leerlingen proactief adviseerden over een boek.

Als het niet gaat om technische leesinstructie, lijkt lezen vooral een zaak van de leerlingen zelf. Zij zijn het die tijdens de daarvoor gereserveerde uren vrij lezen. Ze kiezen boeken en ze houden ‘boekenbeurten’. Uit mijn onderzoek blijkt dat het ook vooral

de leerlingen zelf zijn die het initiatief nemen tot gesprekken wanneer ze vragen hebben over een boek of wanneer een voorgelezen boek veel emotie oproept.

4. Redenen voor een ontbrekende leescultuur

Dat een leescultuur op basisscholen niet voor alle leerkrachten belangrijk lijkt, heeft verschillende redenen. Leesonderwijs op basisscholen is dikwijls vooral gericht op het versterken van deelvaardigheden in technisch en begrijpend lezen. Door de overheid is 'opbrengstgericht werken' centraal gesteld en in de praktijk worden leerkrachten nogal eens afgerekend op de D's en E's die hun leerlingen op de leestoetsen van Cito halen. Scholen vertalen de gedachte dat leerlingen leeskilometers moeten maken naar het inroosteren van leestijd. Het motiveren van leerlingen tot lezen door gesprekken of het helpen kiezen krijgt niet altijd aandacht. Daarbij komt dat leesonderwijs in het basisonderwijs een geïsoleerde positie heeft. Terwijl dat voor de hand zou liggen, wordt het lezen van boeken lang niet altijd verbonden met 'wereldoriëntatie' of met 'sociaal-emotionele vorming'. Alleen in de kleutergroepen zijn prentenboeken volop geïntegreerd in het onderwijs. Een ander punt is dat literatuuronderwijs in het basisonderwijs geen vak is. Leerkrachten zijn er vrij in om wel of geen aandacht aan boeken te besteden. Boekenlessen in methodes maken vaak plaats voor andere belangrijke onderwerpen. Er is schoolbeleid op het gebied van technisch en begrijpend lezen, en soms als het gaat om voorlezen, maar meestal niet op het gebied van het omgaan met jeugdliteratuur. Een belangrijk punt is natuurlijk de 'ontlezing' in de samenleving die uiteraard ook leerkrachten treft. Om leerlingen enthousiast te kunnen maken voor boeken, hebben zij zicht nodig op hun eigen leesontwikkeling en leesvoorkeuren.

5. Een kader voor het kiezen van en werken met boeken

De constatering dat aan de leescultuur op scholen vaak iets ontbreekt, is uiteraard onvoldoende wanneer je als onderzoeker en docent werkzaam bent aan een lerarenopleiding. Een belangrijker vraag is dan hoe zo'n leescultuur wel tot stand kan komen. Samen met studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs van de Hogeschool Windesheim is nagedacht over de vraag wat leerkrachten nodig hebben om boeken in de klas te kunnen kiezen en centraal te kunnen stellen. We hebben ons gerealiseerd dat handboeken en onderwijstijdschriften vol boekentips niet altijd toereikend zijn. Ze lijken geschreven door enthousiaste lezers voor enthousiaste lezers en ze bereiken niet alle leerkrachten die zich minder thuis voelen bij boeken. Bovendien gaat het vaak om opdrachten en gespreksthema's bij één boek, terwijl het prettiger zou zijn om een kader te kunnen hanteren dat bij elk boek past en dat het spreken over boeken voor leerkrachten hanteerbaar en doelgericht zou kunnen maken. We gingen te rade bij Van Lierop-Debrauwer (1990) die een nog altijd actuele omschrijving geeft van literaire

socialisatie. Zij verstaat daaronder dat leerlingen socialiseren in en door jeugdliteratuur. Ze worden literair competent. Dat wil zeggen dat ze wegwijs geraken in een divers boekenaanbod en een persoonlijke leesbiografie opbouwen waarin ze teksten leren onderscheiden en waarderen. Daarnaast helpen boeken leerlingen zichzelf te kennen, te leren samenleven met anderen en kennis te verwerven van de wereld. We zochten ook bestaande kaders, gericht op literaire competentie (Chambers 1995), op het leren samenleven (Selman 2003), op de morele ontwikkeling (Narvaez 2001) of op filosoferen aan de hand van boeken (Ghonem-Woets & Van Lierop-Debrauwer 2008).

6. Boeken kiezen, presenteren en bespreken

Natuurlijk moeten kinderen boeken spannend of grappig vinden (Van Coillie 2007). Maar lezen heeft ook alles te maken met hun persoonlijke ontwikkeling, met burgerschapsvorming en kennisverwerving. Vanuit die gedachte hebben we een eenvoudige checklist ontwikkeld voor leerkrachten om boeken te kunnen kiezen, te kunnen presenteren en er met leerlingen over te kunnen spreken. Die zullen we in onze bijdrage aan de conferentie presenteren. Niet elke leerkracht is een lezer. Maar elke leerkracht kan zorgen voor een positieve leescultuur.

Referenties

- Applegate, A.J. & M.D. Applegate (2004). "The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers". In: *Reading Teacher*, vol. 57, nr. 6, p. 554-563.
- Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen lezen en praten*. Amsterdam: NBD Biblion.
- Van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven/Leidschendam: Davidsfonds/Infodok, Biblion Uitgeverij.
- Ghonem-Woets, K. & H. van Lierop-Debrauwer (red.) (2008). *Is er meer tussen hemel en aarde? Over jeugdliteratuur, levensbeschouwing en filosofie*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Kortlever, D.M.J. & J.S. Lemmens (2012). "Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen". In: *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, vol. 40, nr. 1, p. 87-105.
- Mooren, P., K. Ghonem-Woets, E. van Koeven, J. Kurvers & H. Verschuren (2012). *Verborgen talenten, Jeugdliteratuur op school*. Bussum: Coutinho.
- Narvaez, D. (2001). "Moral text comprehension. Implications for education and research". In: *Journal of moral education*, vol. 30, nr. 1, p. 43-54.

- Selman, R. (2003). *The promotion of social awareness. Powerfull lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Van Koeven, E. (2012). *'Zo doen wij dat nu eenmaal'. Literatuuroppvattingen op open protestants-christelijke basisscholen*. Delft: Uitgeverij Eburon (Stiching Lezen Reeks 19).
- Van Lierop-Debrauwer, H. (1990). *Ik heb het wel in j  uw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.

3. Competentieontwikkellend leren

Stroomleiders

*Wilfried De Hert (pedagogisch begeleider VVKSO)
Marja van Knippenberg (ROC Mondriaan)*

Annelies Kappers (a) & Maarten van der Burg (b)

(a) *Film@Taal* Amsterdam

(b) *Script Factory* Amsterdam

Contact: filmmettaal@gmail.com

scriptfactory@euronet.nl

Educationals: anatomische lessen

1. Inleiding

Het beroep van docent is een van de beroepen waarin je de meeste beslissingen in korte tijd moet nemen. Een recent Amerikaans onderzoek geeft aan dat de docent op de tweede plaats staat, net onder de piloot van een Boeing 747. Dat is niet verbazingwekkend. Elke docent kan het beamen. Een student van de lerarenopleiding die het niet wilde geloven, turfde een half uur lang alle beslistmomenten in een les en kwam uit op 2 A4-tjes.

Lesgeven is een heel complex vak, dat is zeker. Het blijkt uit de vele vakliteratuur die erover verschenen is¹. Docenten voelen zich regelmatig ook onzeker. Dat blijkt onder meer uit het feit dat men niet zo gemakkelijk een collega in de les toelaat, maar dat men wel graag naar een les van een collega wil kijken. En het is ook een feit dat docenten zich niet graag laten filmen.

Deskundigheidsbevordering van docenten is niet altijd gericht op deze complexiteit. Er wordt veeleer ingegaan op instrumentele aspecten, zo als 'werken met de referentieniveaus', 'werken met ICT', 'hoe verbeter ik mijn klassenmanagement', 'competentieleren'... Meer aandacht voor de complexiteit van het beroep zou de belangrijke rol van de docent in het onderwijsproces recht doen. Maar om de complexiteit te zien en te kunnen verdragen, is veel reflectie nodig. En daarvoor is een schoolleiding nodig die de prioriteit weet af te dwingen om bij elkaar in de les te kijken, intervisie te hebben of gezamenlijk filmmateriaal te bekijken en te bespreken. Ook dat is deskundigheidsbevordering.

2. Film als leermiddel

Script Factory (Maarten van der Burg) en *Film@Taal* (Annelies Kappers) maken al jaren films van onderwijs. We noemen dat *educationals*, omdat onze films geen docu-

mentaires zijn of pure registraties, maar deel uitmaken van het leerproces van docent, schoolleider of leerling.

Wij helpen docenten direct. Niet door ze aanwijzingen te geven, maar door te laten zien wat er gebeurt in een les. We zijn betrokken bij de voorbereiding van de les en bepalen samen met de docent en de opdrachtgever (bijvoorbeeld: de lerarenopleiding, de schoolleiding, de gemeente...) het doel van de les en het doel van de *educational*. Er wordt natuurlijk geen script gemaakt, maar doel en stappen in de les zijn helder.

We filmen de werkelijkheid, wat er gebeurt en dat is altijd goed. Leerlingen worden er ook bij betrokken en ook zij weten wat het doel van het filmen is. Elke betrokkene werkt mee aan het creëren van een beeld van het leren. Er wordt door iedereen hard gewerkt: de camera, het geluid, de regisseur, de leerlingen en de docenten. We stijgen boven onszelf uit, altijd. Op die manier wordt het leren betrappt en is de complexiteit van het beroep van docent te zien. En hier gaat het om. Alle intuïtieve en bewuste handelingen worden zichtbaar en bespreekbaar. Dat is pas leren!

Kijken naar hoe anderen lesgeven en hoe je het zelf zou aanpakken... eigenlijk is film het beste medium om dat te laten zien en daar vervolgens met collega's of coaches over te praten. In beeldmateriaal kan je in concrete lessituaties reacties van leerlingen en de reactie van de docent zien en – nog belangrijker – je kunt de beslismomenten bevriezen, nog eens bekijken en vervolgens alternatieven bedenken. Dan pas kan je patronen herkennen en eventueel aanpassen.

De meeste docenten weten het wel: je staat daar niet zomaar wat te doen. Maar de vragen wat je dan doet en waarom stel je niet altijd en zijn achteraf – omdat veel docenten meestal intuïtief handelen – ook vaak moeilijk te beantwoorden.

Het is belangrijk dat docenten zich bewust zijn van hun handelen en van de aard en de complexiteit van hun vak. Het maakt hen zekerder, deskundiger en – zeker niet onbelangrijk – het verhoogt de waardering voor het beroep. Film maakt zichtbaar waar de dilemma's liggen en waar docenten in de hectiek van een les, soepel en snel mee om moeten kunnen gaan.

3. Enkele voorbeelden

We filmden een les van een docent die al een tijdje les gaf in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), maar nog in opleiding was bij een lerarenopleiding. De opleiding wilde graag films van lessen gebruiken om de vakdidactiek zichtbaar en bespreekbaar te maken. Daarnaast was het doel om te laten zien hoe begeleidingsgesprekken gevoerd worden.

De docent had een les voorbereid waarin veel groepswork zat. Voor hem spannend, want dat had hij nog niet vaak gedaan; hij was bang voor te veel onrust in de les. Toch

wilde hij het proberen. In het voorgesprek met de begeleider besprak hij zijn doelen, twijfels en verwachtingen. De leerlingen wisten dat ze gefilmd zouden worden en er hen werd duidelijk gemaakt dat het om de docent ging en om het zichtbaar maken van het proces. Iedereen wilde laten zien hoe het er aan toe gaat in een les over woordenschat in het vmbo. Een levendige, soms wat rommelige, maar doelgerichte les. Achteraf werd een evaluerend gesprek gevoerd met de begeleider. Het resultaat is een boeiende film van 20 minuten over structuur in de les, motiveren van leerlingen, affectiviteit, sturen en niet storen door de docent, tijdsbewaking, taken in de groep, woordenschatdidactiek... Stof voor wel 5 colleges in de lerarenopleiding.

4. Een ander aspect: film kijken maakt je bewust van onzichtbare aspecten

We maakten een film over taalvaardigheid in het beroep voor het middelbaar beroeps-onderwijs (mbo). Toen we voor het eerst filmden in een autospuiterij, merkten we hoe weinig er werd gepraat en hoe weinig er van leerlingen werd gevraagd op het gebied van taal. Uit een gesprek met de bedrijfsleider bleek dat van een mbo-leerling werd verwacht dat hij meedacht, interesse toonde en zich actief opstelde. Dat heeft alles met taal te maken. Hoe leren ze dat dan door middel van taal te laten zien?

Maar het werd nog veel interessanter toen we later in de montagekamer naar de beelden keken. In de film wordt een gesprek gevoerd met Roan, een stagiaire in de autospuiterij. Ik, als interviewer, vroeg hem: "Wat zou je op een verjaardag vertellen als ze je vroegen wat je vak inhoudt?" (We dachten toen nog dat 'verjaardag' de vraag minder abstract maakte). Hij antwoordde tot onze ontzetting (toen): "Ik zou het niet weten..." En voegde eraan toe: "Ja, als ik het aan het doen ben... dan misschien wel". Bij het bekijken van de beelden zagen we pas hoe idioot abstract onze vraag was en ontdekten we dat hij perfect het niveau van een jongen op weg naar 2F liet zien: concreet beschrijven wat je doet met het materiaal/gereedschap bij de hand.

Voor taal- en niet-taaldocenten is dit een *eyeopener*: ze zien op dat moment ook dat je nooit zo'n abstracte vraag moet stellen of abstracte opdrachten moet geven en dat ze dat maar al te vaak doen. Kijk maar naar de gangbare mbo-opdrachten: 'Wat is je leerdoel?'; 'Wat heb je geleerd?'; 'Schrijf een verslag van je werkzaamheden'...

Bij het kijken naar lessen of beroepssituaties op film is goed te zien wat het taalniveau bepaalt en waar kansen liggen voor taalontwikkeling.

Na al die jaren filmen is, hebben we ingezien dat het belangrijkste is hoe je gebruikmaakt van een film en wat je ermee doet met een team, een individuele docent, een schoolleider, de gemeente... Hoe kan je een *educational* inzetten als deskundigheidsbevordering? Om een *educational* tot een *educational* te maken, is het dus nodig dat er gekeken wordt. Soms wel drie of vier keer. Vervolgens is het gesprek erover essentieel.

Zonder gesprek geen *educational*. Een *educational* als anatomische les: in een kring eromheen en heel precies analyseren en fileren. Hier ontstaat inzicht in het complexe beroep van docent. Dat is de reden waarom we workshops geven met filmfragmenten en daar bespreken hoe je kunt werken met film en met onze *educationals*.

Noten

¹ Kijk op www.scriptfactory.nl voor voorbeelden van diverse films in allerlei onderwijssoorten. Kijk op www.filmmettaal.nl voor mbo-films (mbo = middelbaar beroepsonderwijs), zoals de film *Onzichtbare Taaltaken* en andere filmfragmenten van leerlingen en begeleiders in de stage. De films zijn bedoeld voor scholing van docenten in het mbo en het hbo (= hoger beroepsonderwijs).

Ronde 2

Hella Kroon

APS

Contact: h.kroon@aps.nl

Slimme oplossingen voor taal in de beroepsbegeleidende leerweg (deeltijds onderwijs)

1. Een lastig parket

Het halen van de referentieniveaus taal in de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) van het middelbaar beroepsonderwijs (mbo)¹ is op veel Nederlandse instellingen voor mbo echt een probleem, zowel voor de deelnemers als voor de docenten. Er is allereerst met die ene schooldag per week weinig tijd om aan de eisen te voldoen die de Nederlandse overheid in het 'Referentiekader Taal' stelde. Het totale aantal uren om daaraan te werken, varieert per instelling, van in totaal 30 uur voor taal tot 80 uur in twee jaar. Bovendien blijkt het in de bbl vaak extra moeilijk om de deelnemers voor taal te motiveren. Ze komen die ene dag vooral naar school voor hun vak. Wat moeten ze dan met die vervelende taallessen uit een boek of op de computer? Het examen Nederlands, kortom, dreigt een groot obstakel te worden.

Het bovengenoemde vraagt om slimme en haalbare oplossingen die passen bij de specifieke situaties van verschillende instellingen voor mbo. Verantwoordelijken voor taal, taalexperts en beleidsmedewerkers van drie roc's² hebben daar in 2012, samen met APS, aan gewerkt.

Dat heeft opgeleverd:

- een werkwijze om taalvaardigheid Nederlands te koppelen aan beroepssituaties met ondersteuning in de les Nederlands;
- een aantal ideeën rond de plek en organisatie van taal in de bbl.

Deze tekst biedt kennis uit de praktijk over de koppeling van taalvaardigheid aan beroepssituaties. Geen panklare oplossingen, maar de eerste resultaten en producten van wat de samenwerking aan slimme oplossingen voor taal in de bbl heeft opgeleverd.

2. Taal op de werkvloer en in de vaklessen: een sterke motivator

Deelnemers in de bbl zien niet vanzelfsprekend het belang van taal in. Ze voelen zich vaak ook niet sterk op dat terrein. Het helpt dan niet erg om een enkel uur op de dag die ze per week op de opleiding zijn, te besteden aan oefeningen uit een methode Nederlands of aan digitale lesjes. Dat is te weinig en te weinig motiverend. Toch is dat wel vaak de praktijk. De oplossing ligt elders: maak slim gebruik van de alomtegenwoordigheid van taal op de werkvloer en in de vaklessen. Dan helpt het als taalcoaches en docenten in een team samen een aantal stappen nemen.

2.1 Stap 1: taaltaken in beroepssituaties en vakles identificeren

Taal is op het werk en in de vakopleiding overal aanwezig: de kapper die in een gesprek probeert te achterhalen wat een klant met haar haar wil, de ICT-er die in begrijpelijke bewoordingen iemand op weg helpt, de verpleegkundige die een overdracht schrijft en de overdracht van anderen moet begrijpen, de technicus die zich op de hoogte stelt van veiligheidsprocedures, de administratief medewerker die een telefoonaantekening maakt... Vaak moet je bovendien als vakmens je kennis kunnen inzetten en tegelijkertijd begrijpelijk communiceren met bijvoorbeeld je klant, je patiënt of met degenen die je aanwijzingen geeft. En ook in de opleiding moet de deelnemer taalvaardigheid inzetten: zelfstandig een studieboek lezen, aantekeningen maken, een product of werkwijze presenteren... Er zijn dus voorbeelden te over van taaltaken die deelnemers dagelijks tegenkomen. De taaltaken kunnen in gesprek met vakdocenten en leidinggeven- den van een opleiding, door een taalcoach of docent Nederlands in de beroepspraktijk van de deelnemers en in het kwalificatiedossier³ gevonden worden. Ga uit van de vraag: 'wat moet iemand kunnen met taal in zijn werksituatie?' Daarbij is ook de ervaring van deelnemers een bron van informatie. Laat ze een paar keer een taaltakendagboek bijhouden in hun werk. Dat is ook een mooie denkoefening voor de deelnemers!



Dagboek gesprekken voeren

bijvoorbeeld: met een klant, een leidinggevende, een collega, een leverancier.

Wat?

Een instrument waarmee leerlingen en docenten kunnen onderzoeken welke gesprekken een rol spelen in de praktijk.

Waarom?

Om te zien welke gesprekken je tijdens je stage of op je werkplek voert, in welke situatie, hoe vaak en wat je moeilijk/makkelijk vindt.

Hoe?

Kolom 1: in welke situatie voerde je het gesprek (telefonisch, één op één, met iemand erbij, snel tussendoor of na een afspraak...)

Kolom 2: wat voor soort gesprek was het? (klacht, informatief, intake, overleg...)? Wat was het doel van het gesprek?

Kolom 3: wat was moeilijk of gemakkelijk voor je? Hoe heb je je voorbereid of welke hulpmiddelen heb je gebruikt?

Afbeelding 1: Dagboek gesprekken voeren.

Leg vervolgens het Referentiekader ernaast en besluit samen welke taaltaken op het lesprogramma komen. De tijd is beperkt, dus kies praktisch voor een beperkte set taaltaken op de domeinen van het Referentiekader.

2.2 Stap 2: een set opdrachten voor taaltaken maken in een 'doorlopende leerlijn taal' in onze opleiding bbl

Voor het maken van de opdrachten door de docent Nederlands of de taalcoach is door APS, samen met de opleidingen, een handig stappenplan ontwikkeld. De taalexperts in de opleiding kunnen er met hun collega's van de beroepsvakken praktisch mee aan de slag.



Hoe maak je een bbl-opdracht of bpv-opdracht?

Een stappenplan voor de taalcoach of de docent Nederlands

1. Kijk naar de werkprocessen bij de kerntaken in het kwalificatiedossier of voer een gesprek met een vakdocent of bpv-begeleider uit het bedrijf.
2. Zoek de taaltaken.
3. Beschrijf de situatie waarin de taaltaak wordt uitgevoerd zo realistisch mogelijk. Maak een film in je hoofd van de (complexe) situatie.
4. Neem de referentieniveaus erbij en beschrijf de deelaspecten van de taaltaak (bijvoorbeeld: 'gesprek openen', 'doel helder', 'vragen stellen', 'vaktaal vertalen naar klantentaal', 'luisteren en 'meegaan' met de klant').
5. Bepaal aan de hand daarvan wat er van de leerling verwacht kan worden en waar je op kunt beoordelen of feedback op kunt geven (afhankelijk van het doel van de opdracht).
6. Bekijk welke rol het vak Nederlands of het beroepsvak kan spelen. Verdieping in een les + didactische aanpak. Dat laatste komt vaak terecht in de volledige instructie 'hoe moet je het aanpakken?'.

Voorbeelden:

- een gesprek over een aspect van het vak, hoe voer je dat, wat is de opbrengst van dat gesprek?
- een lesje bij Nederlands over vragen stellen, aantekeningen maken, verslagje maken.

Hierbij kan de methode vaak goed als bron dienen.

7. Maak nu een opdracht voor de leerlingen.
 - a. Beschrijf een aansprekende situatie.
 - b. Geef de deelnemer een duidelijke rol: wat moet hij laten zien? ("mensen moeten vertrouwen in jou als vakman/vrouw krijgen").
 - c. Zorg dat de taaltaak past bij de rol (logisch is).
 - d. Maak duidelijk wat het doel van de opdracht is (taaldoel + vakdoel).
 - e. Maak een plan van aanpak.
 - f. Geef aan wat er met de opdracht gedaan wordt en waarop er beoordeeld wordt.
 - g. Vul nu het stramien van 'volledige instructie'.
8. Maak een beoordelingsschema / feedbackschema voor begeleiders of docenten.

Afbeelding 2: Hoe maak je een bbl-opdracht of bpv-opdracht?

De opbrengst zou een (digitale) ordner moeten zijn met opdrachten die samen staan voor wat er in de opleiding aan taalvaardigheid gevraagd wordt. Inmiddels zijn er een aantal opdrachten ontwikkeld. Een van de opdrachten van het ID College in Leiden (opleiding 'Uiterlijke Verzorging') laat mooi de combinatie zien van vakdoelen en duidelijk geëxpliciteerde taaldoelen.

Opdracht:

Een gesprek voeren om de wensen van de klant te achterhalen:

Wat moet je doen?	Je gaat een gesprek voeren met een klant om te weten te komen met welk kapsel de klant naar huis wil gaan. Je stelt duidelijke vragen over het model, de lengte en de kleur. Ook vraag je hoe de klant zelf met het haar omgaat. Wanneer een antwoord niet duidelijk is, vraag je door. Aan het einde van het gesprek geef je in je eigen woorden weer wat de klant wil. Let erop dat je geen vaktermen gebruikt, maar woorden die duidelijk zijn voor de klant.
Doel	Te weten komen wat de klant wil, zodat je daar de behandeling op af kunt stemmen. Taaldoelen: • vragen stellen; • luisteren; • praten en luisteren op een goede manier afwisselen; • informatie samenvatten; • vaktermen vertalen naar begrippen die duidelijk zijn voor de klant.
Hoe moet je dit aanpakken?	1. <i>Bereid het gesprek in tweetallen voor</i> Bekijk het Diagnose en Advies Behandelplan (DAB-Plan). Welke vragen kun je stellen? Hoe leg je vaktermen uit aan klanten? Tip: stel open vragen! Voorbeeldvragen: • Wat wilt u dat ik met uw haar doe? • Hoeveel mag eraf? • Wilt u het aan alle kanten even kort/lang? • Aan welke kleur dacht u zelf? Stel ook vragen over hoe de klant zelf met haar haar omgaat: • Wast u uw haar elke dag? • Welke shampoo gebruikt u? • Droogt u uw haar met de föhn? • Brengt u uw haar in model? Hoe doet u dat? • Welke stylingproducten gebruikt u? • Hoeveel tijd heeft u 's morgens nodig om uw haar in model te brengen?

	2. <i>Het gesprek</i> • Neem het gesprek op de <i>voicerecorder</i> van je telefoon op! • Je begroet de klant, brengt de klant naar de stoel en je biedt de klant een kopje koffie aan. • Je pakt zelf ook een stoel en neemt het formulier 'Diagnose en Advies Behandelplan' (DAB-Plan). • Vervolgens ga je vragen stellen.
	3. <i>DAB-plan invullen</i> Als het je lukt, noteer de antwoorden direct tijdens het gesprek in het DAB-plan. 4. <i>Terugkijken</i> Luister het gesprek in tweetallen af en beoordeel jezelf op het 'Beoordelingsformulier Klantgesprek 2F'.
Hulp bij wie	Praktijkdocent en docent Nederlands
Tijd	Vorbereiden: 20 minuten Gesprek: 10 minuten Terugkijken: 20 minuten
Uitkomst	In het DAB-plan is duidelijk omschreven wat de klant wil. Hierop kan de behandeling afgestemd worden.

2.3 Stap 3: de praktijkbegeleider of de vakdocent kan feedback geven op taaltaken en kan ze, zo nodig, beoordelen

In de opleiding bbl is, zoals gezegd, weinig tijd voor taal. Daarom valt er winst te boeken als de praktijkbegeleiders en de vakdocenten zich bewust zijn van de taalvaardigheid die hun beroep vraagt en ze bovendien gerichte leerzame feedback op taal kunnen geven. Bij bovenstaande opdracht is door de taalcoach een kort feedbackformulier ontwikkeld. De beoordeling kan gebeuren door de student zelf, de begeleider op de werkvloer, de vakdocent, de docent Nederlands of door een combinatie hiervan.

Beoordelingsformulier Klantgesprek 2F	Voldoende	Onvoldoende
Ik gebruik de juiste aanspreekvormen.		
Ik laat de klant uitpraten en reageer op de antwoorden van de klant.		
Ik vraag door als een antwoord onvolledig is of niet begrepen is.		
Ik stel open en gesloten vragen, met het doel de wens van de klant te achterhalen.		
Ik ben in staat om vaktermen te vertalen naar begrippen die voor de klant begrijpelijk zijn.		
Ik ben in staat de antwoorden van de klant kort samen te vatten.		
Ik spreek duidelijk verstaanbaar en eventuele fouten of versprekingen worden hersteld.		

3. En verder slim organiseren ...

Als taalvaardigheid op de werkvloer en in de vakles geïntegreerd aan de orde is en als de docent Nederlands ondersteunende lessen bij de verschillende taaltaken verzorgt, dan komen deelnemers ook tegen dat zij gericht moeten oefenen: beter lezen, aandacht voor taalverzorging, versterking van de woordenschat, andere deelvaardigheden die geoefend moeten worden.

In de 3^e slag van de *Drieslag Taal* kunnen opleidingen in de bbl aantrekkelijke individuele oefenprogramma's uitzetten. Werken daaraan hoeft niet op die ene dag op school te gebeuren. Nieuwe technologie biedt legio mogelijkheden: via de *smartphone* oefenen met *beterspellen.nl* of *beetjespellen.nl*, vaktips of het vakwoord van de dag *twitteren*, in verzorgd taalgebruik per sms een leermoment op het werk beschrijven, extra lezen oefenen met *Taal de Baas* (gratis online beschikbaar)... Kortom: mogelijkheden genoeg om ook in de beperkte tijd van de bbl een mooie taallijn neer te zetten.

Noten

¹ De beroepsbegeleidende leerweg is een vorm van middelbaar beroepsonderwijs waarbij het praktijkdeel 60% of meer van de studieduur bedraagt.

² roc staat voor 'regionaal opleidingscentrum'. Aan het project werkten de volgende instellingen mee: Drenthe College, ROC ASA en ID College Leiden.

³ Een kwalificatiedossier geeft aan wat een leerling aan het einde van zijn opleiding moet kennen en kunnen. Kwalificatiedossiers worden vastgesteld door kenniscentra voor beroepsonderwijs en het bedrijfsleven en door paritaire commissies.

Ronde 3

Sofie Vispoel & Lobke Dedrie
Arteveldehogeschool, Gent
Contact: Sofie.vispoel@arteveldehs.be

Geef leerlingen zicht op hun taal- en startcompetenties via www.klaarvoorhogeronderwijs.be

De dienst 'studieadvies' van de Arteveldehogeschool ontwikkelde een digitaal instrument dat leerlingen helpt om zicht te krijgen op de vereiste instapcompetenties van het hoger onderwijs: studiekeuze-, leer-, taal- en ICT-competenties. Via de website www.klaarvoorhogeronderwijs.be kunnen leerlingen, onder begeleiding van hun leerkracht of hun begeleider van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB), deze vier instapcompetenties zelf testen. Als de toekomstige studenten de vier modules hebben ingevuld, kunnen ze hun resultaten in een portfolio raadplegen. Als leraar of begeleider krijg je zicht op het startprofiel van je leerlingen en van je klas. Daarnaast bevat de website heel wat tips en materialen om gedifferentieerd te remediëren.

In deze sessie maak je kennis met de website en gaan we in het bijzonder in op de taalcompetenties die in het instrument zijn opgenomen.

Ronde 4

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

Sprekend leren: wie kent de basisregels?

1. Inleiding

Vorig jaar woonde ik aan de Universiteit Antwerpen een lezing en een workshop bij van Neil Mercer en zijn echtgenote, Lynn Dawes. Mercer werkt aan de universiteit van

Cambridge. Hij is professor aan de onderwijsfaculteit en richtte onder meer het *thinking centre* op. Zijn vrouw is leerkracht. De combinatie onderzoek-onderwijs die ze beiden belichamen levert de jongste jaren heel wat nieuwe bevindingen en lesmateriaal op over sprekend leren. Jammer genoeg is daarvan tot nu toe weinig of niets vertaald naar het Nederlands. Als vakdidacticus Nederlands leer ik aspirant-leraren onder meer hoe ze hun leerlingen luister- en spreekvaardigheid moeten bijbrengen. Aan dat verhaal heeft jarenlang iets ontbroken, met name de focus op gepaste gesprekstechnieken. Het verhaal van Mercer en Dawes betekende voor mij dan ook een echte aha-erlebnis. Ik integreer het nu volop in de opleiding en in nascholingen voor leraren. Om die reden ga ik er hier graag wat dieper op in. Dat doe ik door een verkorte versie in te voegen van een populariserend artikel van Mercer, dat ik voor de gelegenheid heb vertaald¹.

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

De hoeveelheid en de kwaliteit van spreken die kinderen in hun eerste jaren van onderwijs ervaren, voorspelt bijzonder goed hoe goed ze het er vanaf zullen brengen in het secundair onderwijs. Door taal te gebruiken en door te horen hoe anderen dat doen, leren ze hoe ze de wereld om hen heen moeten beschrijven, hoe ze met hun eigen ervaringen moeten omspringen en hoe ze de dingen voor elkaar kunnen brengen. Ze gebruiken taal om alleen of samen te denken.

Vergeleken met twintig jaar geleden, weten we nu heel wat meer over het belang van gesproken dialogen om te leren en om spreek- en redeneervaardigheden te ontwikkelen. Jammer genoeg schijnt men er in het onderwijs van uit te gaan dat leerlingen alles weten wat ze moeten weten over spreken/luisteren om te kunnen leren, zodra ze overgaan naar het secundair onderwijs. We vragen ze om in groepen samen te werken en veronderstellen dat ze dat probleemloos kunnen. Maar dat is een misvatting: ze moeten het leren. Veel leerlingen hebben immers weinig of geen ervaring met het voeren van rationele discussies. Van thuis krijgen ze dat lang niet allemaal mee. Daarom is de school voor leerlingen de uitgelezen plek om die zo belangrijke spreek-, luister- en denkvaardigheden te kunnen verwerven. Op dat vlak kunnen leraren – en daarmee bedoel ik niet enkel de leraren Nederlands – cruciale rolmodellen en begeleiders zijn.

3. Sprekend leren als werkinstrument

Spreken in de klas is altijd een beetje een probleem geweest. Zo worden leraren er nog al te vaak op aangesproken (ook en vooral door collega's) als er te veel rumoer is in hun klas. Men gaat ervan uit dat, als je het spreken in de klas in de hand houdt, je ook een klas vol bruisende jongeren in toom kunt houden.

Natuurlijk kun je in een school niet zonder een zeker klasmanagement. Bovendien krijgen leraren vanuit het beleid soms verwarrende boodschappen over het belang van spreken en luisteren voor het leren en over de mate waarin leerlingen daar begeleiding bij nodig hebben. Zo vinden we in de eindtermen en leerplannen tal van verwijzingen naar taalvaardigheden en dat voor nagenoeg elk leerdomein of vak. Maar ondanks al die verwijzingen, blijven we op twee punten op onze honger zitten: een eerste punt is 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 echt wel moet worden aangeleerd 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.

4. “Raad eens wat er in mijn hoofd zit”

Volgens verschillende onderzoekers volgt het doorsnee klasleergesprek een voorspelbaar driestappenpatroon:

1. De leraar stelt een vraag.
2. Een leerling antwoordt.
3. 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

Deze vorm van interactie heeft een duidelijke functionele waarde. Er lijkt dan ook geen enkele reden te zijn waarom we ervan zouden moeten afstappen. Maar... het is in bijna elke klas de meest dominante vorm van interactie. Ze is zelfs zo dominant dat andere interactievormen amper ruimte krijgen. Daarbij komt dat IRF-interactie meestal begint met een gesloten vraag die wordt gesteld door de leraar. Met ‘gesloten vraag’ bedoel ik een vraag waarop slechts één goed antwoord mogelijk is. Wat blijkt voorts? Veel leraren zijn zich niet bewust van die dominantie. Ze beseffen 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.

Hieronder vind je, ter illustratie, de neerslag van een onderwijsleergesprek uit een les Nederlands. De leraar peilt in zijn klas naar de betekenis van het voorvoegsel 'ex'. Een van de woorden op het bord is 'explosie'.

Transcriptie 1: Explosie

- Leraar: Explosie. 'ex-' is het voorvoegsel. Hmm, wat betekent explosie? Steek je hand op als je het weet. Pieter?
- Pieter: Gewoon, het betekent: een explosie (klas lacht)
- Leraar: Ja, maar, wat betekent het woord?
- Pieter: Wel, het betekent... dat er een explosie is (klas lacht weer)
- Leraar: Maar wat wil 'explosie' zeggen?
- Pieter: Dat euh... Als er een explosie is in een winkel, dan vliegt alles in stukken uiteen.
- Leraar: Juist, een explosie.

De leerlingen weten best wat een explosie is en Pieters antwoord geeft zijn impliciete kennis van het woord goed weer. De andere leerlingen lachen met zijn antwoord. Daarmee zeggen ze eigenlijk: "Jij weet wat 'explosie' betekent. En wij weten dat ook wel. Waarom moeten we het dan per se aan jou uitleggen?" Toch volhardt de leraar in zijn gesloten vraagstelling. Hij of zij schijnt ervan uit te gaan dat Pieter er iets bij leert als hij het woord 'explosie' kan definiëren. Uiteindelijk geeft Pieter een voorbeeld en de leraar vindt dat aanvaardbaar. Je kunt je dan de vraag stellen of iemand hier effectief iets geleerd heeft. Hoogstwaarschijnlijk niet. Als je een dergelijke dialoog objectief leest, dan kun je maar één conclusie trekken: langdradig en weinig effectief. Waarom zegt de leraar niet zelf meteen: "Explosie betekent ontploffing. Het voorvoegsel 'ex' komt van een Grieks woord dat 'uit' betekent". En had de leraar niet beter de veel interessantere vraag gesteld: "Waarom denken jullie dat het woord 'explosie' dit voorvoegsel heeft?"

Hoe kunnen we die situatie veranderen? Wat ongetwijfeld helpt, is klasleergesprekken kritischer bestuderen in de lerarenopleiding en in de nascholing. Willen we de vastgeroeste gesprekspatronen 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 te zien op de mate waarop hun leerlingen werkelijk deelnemen aan het leerproces. Als klasleergesprekken voortdurend worden gedomineerd door gesloten vragen volgens het IRF-patroon, dan vervallen ze tot een eerder bedrieglijke vraag-en-antwoordroutine waarin de leraar en een deel van de klas een spelletje

spelen dat je nog het best kunt omschrijven als ‘Raad eens wat er in mijn hoofd zit’. En dan heb ik het nog niet over de weinige kansen die leerlingen krijgen om taal te gebruiken waarvoor het echt kan dienen, met name om luidop te denken.

5. Strategieën en principes

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? Met de volgende negen principes komen ze al heel ver:

1. Stel open vragen om te achterhalen wat leerlingen denken.
2. Moedig leerlingen aan om wat ze weten in eigen woorden te uiten (en reik ze tegelijk nieuwe woordenschat aan waarmee ze nieuwe ideeën kunnen verwoorden).
3. Stimuleer leerlingen om over hun mening/ideeën uit te weiden en argumenten te geven, bv. ‘Hoe weet je dat zo zeker?’, ‘Waarom?’, ‘Kun je dat even uitleggen?’
4. Laat voldoende leerlingen aan de beurt komen om hun gedachten te uiten, zodat je eventuele misverstanden, begripsverwarring of fouten in hun denken snel op het spoor komt.
5. Wacht met zelf uitleggen of demonstreren tot je op zijn minst enkele leerlingen aan het woord hebt gelaten (zo kan je hun input verbinden met die van jezelf).
6. Geef leerlingen genoeg tijd om hun antwoord op een vraag te overdenken (ga dus niet te snel zelf praten als het even stil blijft of als leerlingen aarzelen).
7. Gebruik dergelijke klasleergesprekken om leerlingen inzicht te geven in het waarom van bepaalde leerstof.
8. Blijf niet ‘plakken’ aan je voorbereiding: geef leerlingen af en toe de kans om commentaar te geven, ook als het gespreksonderwerp of zelfs het onderwerp van de les afwijkt van wat je oorspronkelijk had voorzien.
9. ‘Modeller’ manieren om taal te gebruiken door bijvoorbeeld rationele argumenten te formuleren, zodat leerlingen daaruit leren.

6. Het juiste klasklimaat

Leraren die hun leerlingen meer kansen geven om actief deel te nemen aan een klasleergesprek, creëren voor zichzelf meer kansen om op een informele manier aan procesevaluatie te doen. Maar ook dat gebeurt niet vanzelf. Als een leraar besluit meer open vragen te stellen of langer te wachten voor hij zelf het antwoord geeft en hij doet dat in een klas die enkel het traditionele gesprekspatroon van vraag en antwoord gewoon is, dan is het resultaat meestal een wat ongemakkelijke stilte. Er is dus meer nodig dan een aantal principes toepassen. Eerst moet de leraar het juiste klasklimaat

creëren en vervolgens de nieuwe, voor veel leerlingen ongewone basisregels invoeren. Dat vraagt tijd, vaardigheid en een zekere moed. Maar eenmaal de leerlingen over de drempel heen zijn, ervaren ze tot hun eigen genoegen dat ze veel van elkaar kunnen leren, gewoon door met elkaar te praten. Ze krijgen meer zelfvertrouwen om ideeën te exploreren en om problemen of dingen die ze niet begrijpen door te praten. En bovenal: ze weten dat wat ze zeggen door de rest van de klas zal worden aanvaard en als een zinvolle bijdrage zal worden beschouwd.

Ter illustratie vind je hieronder een transcriptie van een klasleergesprek met dertienjarigen. Het lesonderwerp is ‘zuren en basen’. Net voor het gesprek begint, heeft de leraar de leerlingen een doosje maagtabletten getoond.

Transcriptie 2: Maagtabletten

- Leraar: Dus, wat denk je dat die tabletten zullen doen?
- Alex: Ze zorgen dat je je beter voelt.
- Leraar: Dat is juist, maar waarom is dat zo? Wat doen die pillen dan?
- Alex: Ze neutraliseren het effect.
- Leraar: Denk je? Waarom denk je dat?
- Alex: Omdat het zuur, euh, het zuur in je lichaam...
- Leraar: Hmmm
- Alex: Misschien zit er een of ander zuur in de tabletten om het maagzuur te helpen... om het eten beter te verteren.
- Leraar: Hier moet je even over nadenken: zuur toevoegen aan zuur, daarmee kun je een zuur niet neutraliseren. Wat is er dan wel nodig?
- Alex: Iets basisch.
- Leraar: Ah. En waar is die base dan?
- Alex: Euh, waarschijnlijk zit die in de pillen.

Het gesprek begint volgens een vertrouwd patroon: de leraar stelt een vraag die de leerlingen uitnodigt om kort te antwoorden. Alex doet dat. In plaats van nu, volgens dat gekende patroon, meteen te reageren met ‘juist’ of ‘fout’, zoekt de leraar de discussie op. Op die manier wil hij een meer wetenschappelijke verklaring van Alex horen en zijn denkpatroon kennen. En dat doet Alex ook: de tabletten zullen ‘het effect neutraliseren’, zegt hij. Vervolgens laat de leraar niet zomaar een andere leerling aan het woord. Hij vraagt door. Hij wil dat Alex verklaart waarom de tabletten het effect neutraliseren. Daarop gaat Alex de mist in: hij denkt dat het lichaam niet genoeg zuur bevat en dat de tabletten extra zuur moeten toevoegen. De leraar veegt die verklaring niet meteen van tafel, maar respecteert ze. Hij herformuleert het antwoord als een probleem: kan een zuur een ander zuur neutraliseren? De term ‘neutraliseren’ is door Alex zelf aangevoerd en de leraar wil weten of Alex de betekenis ervan ten volle begrijpt. Uiteindelijk herinnert de jongen zich het woord ‘base’ en misschien herinnert hij zich wat ‘neutraliseren’ betekent. Zeker weten we dat niet, maar in elk geval evolueert het

gesprek naar een meer wetenschappelijke verklaring van wat de tabletten precies doen. De leraar herformuleert ‘basisch’ in ‘base’, wat Alex ertoe aanspoort om te suggereren dat die in de tabletten zit.

Het is duidelijk dat hier geleerd wordt. Het voorbeeld illustreert hoe effectief de vragen kunnen zijn die een leraar stelt om het denken bij leerlingen op een productieve manier te stimuleren en te sturen. Dat lukte niet enkel doordat de leraar andere vragen stelt dan gewoonlijk gebeurt, maar ook doordat de leerlingen in de klas tot de vaststelling zijn gekomen dat hun input een waardevolle bijdrage is tot dergelijke leergesprekken. Ze beseffen dat wat ze zeggen niet zomaar als ‘juist’ of ‘fout’ wordt afgehandeld in een of ander raadspelletje (‘Wat zit er in mijn hoofd?’).

7. Gespreksvaardigheden ontwikkelen

Als leerlingen met elkaar moeten praten tijdens groepswerk, 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 andere vakken, zelfs voor wiskunde en wetenschappen. Via coöperatief leren ontwikkelen leerlingen ook ‘transferabel’ denken en communicatievaardigheden. Helaas stellen we vast dat groepswerk in de meeste klassen veeleer onproductief is; tijdverlies zelfs.

Er is maar een manier om deze 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, van hun gezamenlijke werk en van 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.

Referenties

Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.

Noten

¹ De volledige vertaling van Mercers artikel vind je op www.neejandertaal.be/opinie.

Piet Litjens

Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam

Contact: P.A.J.M.Litjens@uva.nl

Een brug van mbo naar hbo. Lezen in de doorlopende leerlijn van middelbaar beroepsonderwijs naar hoger beroepsonderwijs – van 3F naar 4F

1. Probleemschets en contextinformatie

De overgang van mbo-2 naar mbo-3 en van mbo naar hbo¹ verloopt voor studenten met een taalachterstand niet altijd soepel. ITTA (Piet Litjens en Tiba Bolle) bereidt, in nauwe samenwerking met HS Fontys Tilburg (Anne Kerkhoff en Christel Kuijpers), een meerjarig project voor, waarin de overgang van mbo naar hbo centraal staat. Samen met enkele mbo-opleidingen (Koning Willem 1 College en ROC Tilburg en met de leden van de MBO Taalcoach Academie) stimuleren we taalcoaches en vakdocenten in het mbo en hbo om een experimentele attitude te ontwikkelen. Dat doen we door hen te begeleiden bij het doen van (kleinschalig en kwalitatief) onderzoek in de eigen onderwijsomgeving. Een dergelijke manier van samenwerken levert op dat de docenten in mbo en hbo zich gaandeweg professionaliseren en dat ook de mogelijke problemen en risico's die er op de eigen werkvloer zijn, geanalyseerd en opgelost worden. Het mes snijdt op die manier aan twee kanten: talentvolle studenten met een taalrisico worden er beter van en zijn ermee gediend als de (vak)docenten hen op tijd en op een goede manier kunnen begeleiden bij een soepele overgang van mbo naar hbo. De docenten op hun beurt verruimen hun horizon en worden beter in hun dagelijkse werk met studenten. Het onderwijs wordt er beter van als er degelijke bruggen geslagen worden tussen opleidingen en tussen (vak)docenten van die opleidingen.

Ook dit ITTA-project probeert de grenzen van studenten op te rekken en helpt hen om moeilijke overgangen in het onderwijs te overbruggen. We moeten niet langer de drempels wegnemen, maar de studenten helpen de drempels te nemen. Kortom: ook dit project staat in het teken van het bekende motto: "De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld" (Wittgenstein). Met een betere taalomgeving in het mbo en hbo kunnen studenten hun eigen wereld vergroten en zelf bepalen waar hun grenzen liggen. Het onderwijs dient hen in dit proces te helpen en niet te beperken.

Met de invoering van het 'Referentiekader Taal' wil de landelijke overheid een kwaliteitsimpuls geven aan het taalonderwijs en de taalontwikkeling van leerlingen en studenten in alle sectoren van het onderwijs. In deze lezing ligt de focus op de overgang

van het middelbaar beroepsonderwijs naar het hoger beroepsonderwijs en dan in het bijzonder op het gebied van lezen (leesonderwijs en leren en lezen), of in termen van het Referentiekader: van 3F naar 4F.

Onderwerpen die aan de orde komen:

- Probleemschets (Is er een probleem? Wat is het probleem precies?);
- Wat weten we van onderwijs in lezen en leren in het beroepsonderwijs?;
- Wat zijn succesvolle interventies?;
- Risico's bij de overgang van 3F naar 4F;
- Onderwijzen en toepassen van leesstrategieën;
- Tekstgrammatica (in beschouwende, betogende en uiteenzettende teksten);
- Relatie lees- en schrijfvaardigheid.

In deze lezing worden casussen voorgelegd uit het technisch onderwijs en het onderwijs in juridische opleidingen.

Om de deelnemers aan de HSN een indruk te geven van de inhoud van mijn lezing schets ik hieronder een aantal risico's bij de overgang van mbo naar hbo.

2. Risico's bij de overgang van mbo naar hbo

- *De rol van taal in de samenleving, opleiding en arbeidsmarkt is sterk aan het veranderen. Daar moet het onderwijs iets mee: ook het mbo én het hbo.*

De rol en functie van taal en communicatie veranderen de laatste decennia sterk onder invloed van televisie, media, internet, mobiele communicatie, sociale media... De impact van die veranderingen, bijvoorbeeld voor schriftelijke communicatie, is vergelijkbaar met de uitvinding van de boekdrukkunst in de middeleeuwen (vrij naar prof. dr. Joop van der Horst, taalhistoricus KU Leuven in zijn rede voor het Congres Onze Taal 2007). In de samenleving, op de arbeidsmarkt en in het bedrijfsleven tekent zich een ontwikkeling af die steeds hogere eisen stelt aan geletterdheid, maar eigenlijk aan alle basisvaardigheden, dus ook aan rekenen en digitale vaardigheden. Nog niet zo lang geleden was het schrijven van teksten vooral een domein voor secretariaten en mensen die vanwege hun beroep met taal en teksten bezig zijn. Met de enorme toename van bijvoorbeeld het e-mailverkeer dient niet alleen een secretariaatsmedewerker goed te kunnen stellen en spellen, maar in feite iedereen die beroepshalve veel via de mail moet communiceren.

- *Het Referentiekader Taal is een instrument (hulpmiddel) om het taalniveau over de volle lengte van het onderwijs te verbeteren.*

In het voorjaar van 2008 verscheen in opdracht van het ministerie van OCW het

rapport van de Commissie Meijerink 'Over de drempels met taal en rekenen'. Het rapport bestaat uit drie delen: een hoofdrapport, een deelrapport 'Taal' en een deelrapport 'Rekenen'. Het OCW-beleid is erop gericht dat vanaf augustus 2010 het Referentiekader Taal en Rekenen in het gehele onderwijs – van primair onderwijs tot en met het hoger beroepsonderwijs – het leidende instrument wordt. Hiertoe worden in wet- en regelgeving vastgelegd dat het Referentiekader de standaard wordt voor curricula, kwalificatiedossiers, (diagnostische) toetsen, examens en onderwijsleerpakketten die vanaf heden voor de genoemde onderwijssectoren beschikbaar komen. Een Referentiekader voor het taalonderwijs is een belangrijk document voor taalontwikkeling en taalonderwijs. De vraag die bij sommige mbo-opleidingen rijst, is: hoe steunen we studenten die moeite hebben met de drempel van 3F naar 4F?

- *Door afwezigheid van onderhoud in de periode voorafgaand aan het hbo zijn veel studenten teruggevallen in taalvaardigheid.*

De invoering van het Referentiekader Taal brengt met zich mee dat de verschillende onderwijssectoren de plicht hebben om taalvaardigheden die in eerdere onderwijsstadia zijn ontwikkeld, te onderhouden. Onderzoeken naar de taalvaardigheidsniveaus in met name het mbo hebben laten zien dat studenten taal ook weer kunnen vergeten. Ofwel: de in het primair onderwijs (basisonderwijs) en in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) onderwezen en ontwikkelde vaardigheden mogen niet verwaarloosd worden in een volgende onderwijssector. Gebeurt dat wel, dan is in veel gevallen de kans op niveaudaling aanwezig. Niveaupeilingen hebben dat zonneklaar gemaakt en niet alleen bij spellingvaardigheid en grammaticale vaardigheden, maar bijvoorbeeld ook voor lees- en schrijfvaardigheid. Opleidingen die hun studenten tekortdoen in deze onderhoudsdoelstelling schieten dus tekort. Met de invoering van de Referentieniveaus Taal (en Rekenen) hebben de onderwijsinstellingen niet alleen de plicht om studenten te stimuleren om een volgend niveau (van 2F naar 3F en van 3F naar 4F) te bereiken, maar ook om te voorkomen dat ze terugvallen. Dat betekent bijvoorbeeld dat als er van studenten in het hbo een taalvaardigheidsniveau van 4F wordt gevraagd, en in het mbo een niveau van 3F, de opleiding de studenten in de gelegenheid stelt om de basistaalvaardigheden op 1F en 2F bij te spijkeren of opnieuw te ontwikkelen.

- *Relatie taal en cognitie*

Taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling gaan hand in hand. Soms lopen ze min of meer parallel, soms loopt de taalontwikkeling voor op de cognitieve ontwikkeling en soms omgekeerd. Dat er een onderscheid is tussen taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling is evident, maar voor onze doelstelling – een brug slaan tussen mbo en hbo op het onderdeel taal – ondergeschikt. Ofwel: naarmate de ontwikkeling van taal en cognitie op een hoger plan komt, is de parallellie niet van-

zelfsprekend. En natuurlijk bestaan er in de praktijk tussen individuele studenten met één cognitief niveau en/of één opleidingsniveau verschillen. Wat voor de overgang van mbo naar hbo van belang is, is te weten hoe de studenten en docenten de drempel zelf ervaren en duiden. Kortom: laten we het hen vragen. Om erachter te komen of cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling hand in hand gaan, vragen we studenten en docenten in het mbo naar hun eigen intuïtie, inschatting, perceptie en oordeel hierover. We hebben het hier over een groep die op meta-niveau kan reflecteren op zowel cognitie als taal.

- *Hooggeletterdheid en hoogtaalvaardigheid*

Taalontwikkeling was tot voor kort vooral gefocust op het wegwerken van deficiënties bij groepen leerlingen en studenten. De laatste decennia heeft het accent vooral gelegen op 'laaggeletterdheid', 'basisvaardigheden', 'NT2', 'taalbeleid', 'inburgering' en 'participatie'. Het beroepsonderwijs dient haar focus niet enkel te leggen op het voorkomen en wegwerken van tekorten, maar moet over de volle breedte werken aan taalontwikkeling. Om tegemoet te komen aan de verandering van functie en rol van taal in de maatschappij, het onderwijs en de arbeidsmarkt wil het ITTA met name ook kijken naar de riskante overgangen van het mbo naar het hbo. Dat we kiezen voor het opleidingsdomein 'techniek' en voor 'juridisch-economische opleidingen' komt voort uit de globale analyse dat juist binnen die twee opleidingen de componenten taal en cognitie zo verschillend zijn. Een juridische opleiding wordt algemeen als een talige opleiding ervaren; technische opleidingen minder. Toch worden in beide opleidingen hoge eisen gesteld aan de beheersing van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden. Kortom, niet alleen laagtaalvaardigheid en taalachterstand dienen object van onderzoek en ontwikkeling te zijn. Ook de verdere ontwikkeling van hoogtaalvaardigheid (van de academische vaardigheden) en dan bijvoorbeeld in de technische en economisch-juridische opleidingen, verdient nadere studie en analyse.

Vragen die ik in mijn HSN-bijdrage aan de orde wil stellen, zijn:

- a. Met welke taalvaardigheden en specifieke taaltaken hebben studenten in het hbo precies te maken?
- b. Met welke taalvaardigheden en taaltaken hebben ze moeite? We kunnen hierbij afgaan op hun eigen intuïtie /oordeel of op dat van hun docenten, maar we kunnen de vaardigheden ook objectief toetsen en de mondelinge en schriftelijke taalprestaties van studenten (en docenten) aan een kritische analyse onderwerpen.
- c. Wat is de bijdrage van het mbo aan de taalproblemen die studenten in het hbo blijken te hebben?

Vooruitlopend op de problemen die studenten zouden kunnen hebben, noem ik er een paar:

- a. strategisch lezen en het verwerken van de grote *overload* aan schriftelijke informatie (denk aan snel-leesvaardigheid);
- b. schrijven van werkstukken (papers, notities, reflectieverslagen, (onderzoeks)rapporten, scripties);
- c. spellingvaardigheid;
- d. argumenteren en dan niet alleen het herkennen van argumentatiepatronen (drogreden), maar ook het in staat zijn om ze tot in de gewenste details en op het beoogde niveau toe te passen.

- *Ontwikkeling van prototypen op de belangrijkste problematische taaltaken*

De student die van het mbo komt, heeft er belang bij dat taalvaardigheid geen belemmering vormt bij de overgang naar het hbo. Om de samenwerking tussen (vak)docenten in het mbo en het hbo te stimuleren en te verbeteren, zijn er goede voorbeelden nodig: prototypen van succesvolle interventies. De 'Mbo Taalcoach Academie' en het netwerk van docenten Nederlands in het hbo bieden een interessant platform voor de ontwikkeling van dergelijke prototypen. Hiervoor is nodig dat we een objectieve werkwijze hanteren door een zorgvuldig bronnenonderzoek – in binnen- en buitenland – te doen, aangevuld met een (subjectieve) raadpleging van ervaringsdeskundigen (studenten en docenten) in het mbo en het hbo. Een prototype bestaat voor een deel uit een contextanalyse in het mbo en het hbo. Vervolgens wordt, in samenwerking met de Taalcoachacademie, in ieder geval een opleidingsprototype (voor studenten in opleiding en voor hun docenten) en een trainingsprototype (voor trainingsinstituten die docenten professionaliseren die in het mbo en hbo werkzaam zijn) gemaakt. In beide gevallen worden goede praktijkvoorbeelden verzameld en beschreven, op schrift gesteld en in beeld gebracht. Ook wordt elk prototype onderworpen aan een kleinschalig experiment om het effect en de evidentie in de praktijk te kunnen bepalen.

Noten

¹ mbo = middelbaar beroepsonderwijs; hbo = hoger beroepsonderwijs.

Bert de Vos

APS

Contact: b.devos@aps.nl

Beter worden in schrijven gaat niet vanzelf

1. Inleiding

De afgelopen jaren heeft een verschuiving plaatsgevonden naar meer communicatief en meer procesgericht onderwijs in schrijfvaardigheid. Dat betekent dat er meer uit-gegaan wordt van inhoudelijk aansprekende contexten, dat leerlingen leren werken met een systematische opbouw van teksten en dat medeleerlingen feedback geven op schrijfproducten.

De praktijk van het schrijfonderwijs is echter niet fundamenteel veranderd. De werkwijze die nog steeds het vaakst wordt gebruikt, is ‘schrijven – nakijken/beoordelen – volgende tekst schrijven’. Leerlingen zien schrijven dan ook voornamelijk als een schoolse activiteit, waarbij ze volgens een vaste structuur teksten maken; zo’n beetje zoals het invullen van een groot formulier.

In dit artikel komt aan de orde wat we weten van succesvol schrijfonderwijs, wat we weten van toetsing van schrijfproducten en hoe scholen het schrijfcurriculum kunnen organiseren in een doorlopende leerlijn.

2. Het schrijfproces en de didactiek

Schrijven is een buitengewoon gecompliceerde cognitieve taak. Beginnende schrijvers moeten veel processen tegelijk hanteren: ze moeten aandacht besteden aan de inhoud, aan de opbouw, aan het schrijven van goede zinnen, aan taalgebruik, aan spelling en aan interpunctie. Ze moeten daarbij plannen, reviseren en checken of ‘alles er wel in staat’. Voor leerlingen die pas beginnen met schrijven, komt daarbij dat ze moeten proberen om een goede tekst te schrijven en tegelijk moeten leren schrijven. Dat is lastig. In diverse onderzoeken worden antwoorden geboden op de vraag wat de leraar kan doen om cognitieve overbelasting te voorkomen. Het antwoord wordt gezocht in het verleggen van de aandacht van het schrijven alleen naar het schrijfproces (de metacognitieve kant, dus). De volgende mogelijkheden komen naar voren:

- *observerend leren*
Bij observerend leren kijken leerlingen hoe de leraar of de medeleerlingen hardop denkend aan het schrijven zijn of schrijfproducten aan het beoordelen zijn. Zij vertellen dan hardop wat goed is aan het product, wat niet en welke tips ze hebben om de tekst te verbeteren.
- *inquiry learning*
Dit is een vorm van onderzoekend leren, waarbij veel aandacht is voor het vinden van interessante inhoud, het verzamelen van informatie en het zelf actief kennis construeren alvorens men gaat schrijven.
- *outline tool*
Een outline is een hiërarchisch geordend lijstje met tekstideeën dat de schrijver opstelt alvorens hij gaat schrijven.
- *hyperteksten schrijven*
Een hypertext is een tekst met doorverwijzingen via links. Door gebruik te maken van die links schrijven leerlingen als het ware telkens een nieuwe tekst die in verband staat met de basistekst waar de hyperlink in voorkomt. Het blijkt dat leerlingen daardoor planmatiger gaan schrijven.
- *computer ondersteund schrijfonderwijs (COS)*
Gebruikmaken van een computer is een andere werkwijze om de kwaliteit van schrijfproducten te verhogen en de cognitieve belasting te verminderen. Computer ondersteund schrijfonderwijs (COS) is onderwijs waarbij er softwareondersteuning is voor het schrijfproces en waarbij leerlingen de teksten schrijven met behulp van een tekstverwerker. Zie bijvoorbeeld TiO.
- *revisievormen*
Een revisievorm is bijvoorbeeld ‘een schrijver centraal’. Daarbij gaat een klas in op een tekst van een schrijver. Die schrijver vertelt hoe hij het heeft aangepakt en waarmee hij geholpen wil worden. Op basis daarvan krijgt hij tips en herschrijven alle leerlingen hun product.

3. Beoordelen van schrijfvaardigheid

Schrijfproducten op een betrouwbare manier beoordelen is quasi onmogelijk. Dat komt doordat de beoordeling van schrijfvaardigheid complex is, aangezien diverse aspecten moeten meegenomen worden: het schrijven zelf, maar ook het schrijfproces (de *pre-writing activities*, de revisie...). Bovendien speelt de inhoud een belangrijke rol en is vaak cognitieve overbelasting aan de orde. Al die elementen hebben een effect op

het uiteindelijke schrijfproduct. Zelfs wanneer bij de beoordeling uitsluitend wordt uitgaan van het product levert dat grote verschillen op. Er zijn namelijk verschillende redenen waardoor de beoordeling van schrijfproducten uit elkaar loopt:

- door het *halo-effect* (de tekst als geheel maakt een goede indruk, waardoor de beoordeling positief wordt beïnvloed);
- door het *detail-effect* (een bepaald criterium overschaduwde de beoordeling van de andere criteria. Vaak gaat het oppervlakkige tekstkenmerken, zoals de spelling);
- door het *sequentie-effect* (door de volgorde van de na te kijken werken verandert de betrouwbaarheid. Als je bijvoorbeeld eerst goede werken heb nagekeken beïnvloedt dat de beoordeling van de latere producten);
- door *persoonlijke tendensen* (sommige mensen hebben de neiging soepel of juist streng te beoordelen).

Er is daarbij weinig verschil in betrouwbaarheid tussen analytisch en globaal beoordelen. Bij globaal beoordelen geeft de leraar een schattend oordeel nadat hij de hele tekst heeft gelezen. Het gaat dus om een algemene indruk die wordt gevoed door ervaringen met teksten. Bij analytisch beoordelen wordt gebruikgemaakt van een model op basis waarvan de leraar punten toekent aan diverse aspecten van schrijfvaardigheid, zoals conventies, opbouw, spelling/interpunctie, inhoud, taalgebruik...

Honderd procent betrouwbare beoordelingsmodellen voor schrijven zijn er niet. Nochtans zijn er heel wat verschillende modellen: criterialijsten, *rubrics* of *grids*, scoren op beschrijvingen van beginner- en expertgedrag, puntschaal (dat is het huidige examencorrectiemodel) en schaalbeoordelingen. Schaalbeoordelingen zijn beoordelingen waarbij er een aantal *gebenchmarke* schrijfproducten op verschillende niveaus zijn. Daarmee worden de schrijfproducten van leerlingen vergeleken en beoordeeld.

De betrouwbaarheid van beoordelen neemt wel toe als er meerdere beoordelaars zijn. In dat geval is sprake van intersubjectief beoordelen. In het examen zie je dat terug bij de tweede corrector. Ook peerfeedback blijkt een positieve invloed te hebben op de betrouwbaarheid van het beoordelen.

Onderzoek zegt ook iets over de zogenaamde correctieve feedback (het traditioneel nakijken van teksten van leerlingen). Uit nieuw onderzoek (Van Beuningen 2011) blijkt dat correctieve feedback wel degelijk helpt om leerlingen te leren om betere schrijvers te worden. Wel is het zo dat directe feedback (het goede antwoord geven) soms minder goed helpt dan indirecte (alleen de fout aanstrepen). Dat is bijvoorbeeld het geval bij spelling. Let wel: correctieve feedback *alleen* helpt niet veel. Het is belangrijk om daarnaast nog betekenisvolle opdrachten te geven en veel aan revisie te doen. Dus: herschrijven op basis van de feedback.

4. Doorlopende leerlijn en toetsing

Bij de vaardigheid schrijven gaat het steeds om verschillende aspecten en dat maakt het complex. De leerling schrijft teksten en wordt geacht dat steeds beter te doen, op een steeds hoger niveau. De ene keer loopt hij tegen de structuur van de tekst op, de andere keer tegen het schrijven voor een specifieke doelgroep. De ene keer focust hij op het maken van een heldere opbouw, de andere keer op de juiste woordkeuze. Over al die zaken moet de leerling kennis opbouwen.

De meeste methodes behandelen de schrijfinstructie op een lineaire manier. Net dat kan problematisch zijn, want de opbouw van de leerstof loopt nooit parallel met de schrijfontwikkeling van de leerling. Bij het schrijven van teksten speelt immers ook de interesse van de leerling een grote rol. Als je veel over een onderwerp weet, ben je meer gemotiveerd om erover te schrijven en wordt het makkelijker om er een tekst over te maken. Kennis van de wereld, interesse in de wereld om je heen, het belang dat je aan schrijven hecht... hebben allemaal invloed op de schrijfvaardigheid van de leerling. Beter worden in schrijven betekent dan ook dat je langzamerhand op al die aspecten groei vertoont.

Bij een doorlopende leerlijn moet dus niet alleen rekening gehouden worden met de opbouw van de leerstof. Bij een doorlopende leerlijn is ook aan de orde op welke manier leerlingen door de jaren heen leren schrijven en hoe vorderingen worden bijgehouden. Bij deze concentrische, complexe (en ook nog vakoverstijgende) vaardigheid hoort een andere leerlijn dan (alleen) de lineaire, namelijk een leerlijn die uit 4 deellijnen bestaat:

1. *het gevraagde niveau*: het referentieniveau dat je kunt bepalen met een toets;
2. *de inhoudelijke lijn* (= de lineaire lijn): de 'gewone' opbouw van de leerstof, zoals die in de leerboeken wordt aangeboden. Het gaat om argumentatiestructuren, opbouw van de tekst, criteria voor een pakkende inleiding, vormaspecten.... Het gaat hier ook om het soort opdrachten dat doorheen het jaar gegeven wordt.
3. *de didactische lijn* (het hoe): wat doen de leraren om bij leerlingen groei te krijgen? Hierbij horen schoolbrede afspraken over bijvoorbeeld het herschrijven van teksten, het gebruik van *rubrics*, de keuzemogelijkheden van leerlingen, de manier van feedback geven... Voor de kwaliteit van het schrijfonderwijs zijn afspraken hierover cruciaal.
4. *de reflectielijn*: naast externe toetsing aan het referentiekader en aan de gemiddelde ontwikkeling helpt het erg als de school de groei van leerlingen ook meet met andere toetsvormen en aftoetst aan reflecties van leerlingen. Zeker als de leerling zelf een grote rol speelt bij de reflectie, is deze erg effectief om groei te stimuleren op het vlak van schrijfvaardigheid.

Deze 4 lijnen samen vormen de doorlopende leerlijn 'schrijven' en die kan de sectie Nederlands maken om coherent onderwijs in schrijven vorm te geven.

Referenties

- Beldman, H. & M. Braaksma (2008). "Hypertekst schrijven als aanvullende didactiek; Wat werkt? Een onderzoek naar de kwaliteit van betogende hyperteksten". In: *Vonk*, jg. 37, nr. 5, p. 3-20.
- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO).
- Braaksma, M. & E. Pistor (2008). "*Inquiry learning* bij een lessenserie 'betooog schrijven'". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2008, nr. 3, p. 16-20.
- 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.
- Claessens, M. (2011). "Een alternatief voor de rode pen? Teksten reviseren in de klas". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2011, nr. 2, p. 4-9.
- De Smet, M. e.a. (2010). "Outline-tool helpt om beter te leren schrijven". In: *OnderwijsInnovatie*, jg. 2010, nr. 4, p. 32-34.
- Koobs, R. (2004). *Revisie: Weet waar je aan begint!* Masterscriptie RUG (begeleider: C.M. de Glopper).
- Raeds, M., F. Daems, L. van Waes & G. Rijlaarsdam (2009). "Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak". In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*, jg. 31, nr. 2, p. 142-165.
- Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2004). "Schrijven en leren schrijven". In: *Vonk*, jg. 33, nr. 3, p. 3-16.
- Rijlaarsdam, G. & M. Braaksma (2004). "Schrijven en leren schrijven. Niet zelf doen, maar observeren hoe anderen het doen". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 2004, nr. 3, p. 17-21.
- Schoonen, R. & K. de Glopper (1992). "Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden". In: *Levende Talen*, nr. 470, p. 187-196.
- Van Beuningen, C. (2011). "De rode pen werkt". In: *Les*, jg. 29, nr. 2, p. 24-27.

Rik Van Braband
 Sint-Jan Berchmanscollege, Mol
 Contact: rik.vanbraband@sjbmol.be

Poëzieprojecten en competentieleren vanuit het OLC

Als onder ‘competentieleren’ verstaan wordt het geïntegreerd verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes (zoals het in het leerplan staat), dan is creatief lezen en schrijven van gedichten een uitermate geschikt middel daartoe. Want, zoals Johan van Iseghem vorig jaar op HSN betoogde, creatief schrijven vergroot het leesplezier en het inzicht in literaire teksten.

Hoe komt het dan dat creatief schrijven (o.a. van poëzie) zo weinig beoefend wordt in onze scholen? En als het gebeurt, is het meestal aan de veilige hand van wat er in de schoolboeken gepresenteerd wordt (waarin spijtig genoeg weinig leerlijn te bespeuren is). En dat terwijl de meeste poëzie eigenlijk buiten het klaslokaal te vinden is: op straat, in de natuur, in de dagelijkse dingen van het leven...

Vaak hoor je collega's Nederlands verzuchten: "Poëzie is mijn ding niet, ik ken er eigenlijk niet veel van". Toch hebben jongeren recht op poëzie, want – ik citeer uit "Het Poëziepaleis" van vorige HSN-conferentie – "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 sociaaleconomische problemen" (Herder & Kappert, in Vanhooren & Mottart 2011: 180).

Er zijn doorheen de jaren vele publicaties verschenen om de leerkracht te helpen in zijn zoektocht naar passende gedichten. Een meester in het enthousiasmeren voor en het verduidelijken van poëzie was Herman de Coninck. Zijn gebundelde essays over poëzie (nog steeds tweedehands verkrijgbaar) zijn vaak pareltjes van kennisoverdracht. In 'Een scholing in schaarste' bijvoorbeeld vraagt hij zijn collega Ed Leeftang hoe je de poëzie van Hans Faverey moet brengen voor middelbare scholieren. Daarop antwoordt de auteur van de bundel hem 'Op Pennewips plek': "Misschien moet je Faverey overlaten aan degenen die op eigen houtje verder willen. Je lessen moet je besteden aan toegankelijke dichters, aan dichters ook met wie men op die leeftijd meer voeling heeft. Mijn uitgangspunt is dat het een beetje hedonistisch moet blijven. Het moet een opvoeding zijn in plezier. In leesplezier". De Coninck gaat daarop verder: "Misschien moeten de literatuurlessen in de eerste plaats taalplezier bijbrengen. [...] Leesplezier. Taalplezier. Kijkplezier. Misschien is er daarnaast ook nog een soort meditatie plezier

[...]. Opdracht voor scholieren middelbaar: kijk eens een hele middag – maar dan ook een hele – door het venster!” En tussen al die heerlijke bedenkingen in presenteert en duidt De Coninck zowel schijnbaar eenvoudige als schijnbaar moeilijke gedichten op een enthousiaste wijze. Zulke boeken zouden in elke schoolbibliotheek of in elk open leercentrum (OLC) beschikbaar moeten zijn.

Voor geïntegreerd poëzieonderwijs moeten we volgens Herman de Coninck dus door het venster kijken. Nog beter is echter door de deur te stappen en de poëzie op zijn nest te betrappen.

In onze school (het Sint-Jan Berchmanscollege te Mol) werd het traditionele schoolpark (bomen, gazon, vijvertje, paadjes voor brevierende priester-leerkrachten...) met behulp van leerlingen omgevormd tot een educatief reservaat met verscheidene ‘biotopen’: een bloemenwei, een ven, een rotstuintje, een rietveld, een kruidentuin, een wiglo, een openluchtklas... Over de rijk aanwezige flora en fauna (o.a. een bijenstal en beestentorens) zochten we poëzie, gaande van Gezelle tot Tritsmans, van poëtische definities tot sonnetten, van Nederlandse acrostichons tot Griekse en Latijnse haiku’s... De natuurgedichten worden op geregelde tijdstippen uitgesteld. De leerlingen worden tijdens de lessen Nederlands ondergedompeld in een natuurrijk taalbad, met telkens een zestal gedichten: over bomen in de herfst, sneeuw in de winter, vlinders in de lente, bloemen in de zomer... De leerkracht heeft daarbij nog heel wat didactisch materiaal uit het OLC tot zijn beschikking: secundaire literatuur over dichters en gedichten, informatieve boeken over de natuur, natuurtijdschriften zoals *Grasduinen* met prachtige foto’s, zelfs muzikale composities over diverse natuurverschijnselen... Dat alles draagt ertoe bij dat de gedichten voor de leerlingen tot leven komen.

Voor de vlinderpoëzie is er een prachtige poster van alle 26 letters van het alfabet op vlindervleugels en beluisteren de leerlingen hoe componisten de grillige vlucht van de vlinders nabootsen. Voor de wolkengedichten (liefst op een dag met reusachtige stapelwolken) is er een prentenboek met veel ruimte voor verbeelding en zijn er fotoboeken met fantasievolle wolkenopnames. Voor de gedichten over bomen is het leuk om te vertrekken vanuit een boek met de Keltische bomenhoroscoop: op basis van hun geboortedatum komen de leerlingen te weten tot welke boomsoort ze behoren. Wie bijvoorbeeld geboren is tussen 4 en 8 februari, van 1 tot 14 mei of van 5 tot 13 augustus, is een populier: hij/zij is erg tactisch, kan goed organiseren en verstaat de kunst van de filosofie.

In juni bewonderen de leerlingen op de speelplaats de zwierende vlucht van de gierzwaluwen die zich nestelen in speciaal opgehangen nestkasten: een meer beeldende uitleg van het gedicht ‘Gierzwaluwen’ van Guido Gezelle is niet mogelijk. Na zo’n lyrische lessen in de buitenlucht kijken leerlingen met andere ogen naar de natuur en zijn ze bereid om zelf ook een poëtische duit in het zakje te doen.

Een openluchtwandeling met alleen maar haiku's gaf in onze school de aanzet tot een haikuwedstrijd met een professionele jury. Het winnende gedicht van de 12-jarige Jonas Bijmens siert sindsdien de gang naar het OLC:

Het is heel erg koud.
Een vogel zit op een tak,
ineengedoken.

Een manier om jongeren enthousiast te maken voor poëzie is de wisselwerking tussen woord en beeld (eventueel in samenwerking met de leerkracht 'plastische opvoeding'). Dat kan klein beginnen door eerstejaars een zelfgekozen gedicht mooi te laten lay-outen (in de lessen ICT), waarna het op een of ander gebruiksvoorwerp wordt gedrukt. De gekende Plintposters kunnen lange gangen opfleuren en de kleurrijke gedichtenposters van *Poem-Express* kan je ter inzage leggen in het OLC.

In onze school werken we samen met een plaatselijke kalligrafievereniging: artistieke natuurfoto's van een collega worden voorzien van een passend gedicht dat mooi gekalligrafeerd wordt. De eerstejaars van het keuzevak 'Woord' brachten een toneelvoorstelling, bestaande uit louter schoolgedichten.

Een collega liet vierdejaars in het OLC een gedicht zoeken dat ze in groep moesten onsceneren en naar voren brengen. Telkens stond hij verrast van de rijke, originele vondsten.

Een andere collega werkte met de lesbrief 'Land in Zicht', een project over 'kijken naar je omgeving'. Zes posters met een gelukke combinatie 'schilderij-gedicht' vormden de aanzet om zelf de omgeving van de school te gaan verkennen en 'registreren': de zesdejaars schreven een poëtische tekst op een gefotografeerd plaatsje.

Wie een beetje rondkijkt, ontdekt zo nog heel wat lyrische mogelijkheden: 'Gevonden voorwerpen' van *Het Beschrijven CANON*, 'sms-gedichten', 'verstripte poëzie', 'video-poems', 'de lessuggesties van Gedichtendag en van DoeMaarDichtMaar'...

Je kunt de leerlingen ook zichzelf laten voorstellen door een originele 'ingrediëntenlijst', een 'bijsluiter' of een 'gebruiksaanwijzing' (naar een voorbeeld van Ted van Lieshout).

De mogelijkheden zijn legio, maar steeds is het belangrijk dat er genoeg gedichten en ideeën beschikbaar zijn.

Het OLC kan daarop inspelen door geregeld gedichten uit te stallen, al of niet beeldend uitgewerkt. OLC-medewerkers of leerkrachten met nog wat vrije tijd (?) kunnen per schooldag poëzie presenteren bij een bekroning, verjaardag, overlijden, herdenking... van een dichter: op 16 november iets van Edgar Cairo (+2000), op 17 november van Vondel (°1587), op 18 november van Toon Tellegen (°1941) en zeker ook wat van Nolens.

Voor je het weet, laten leerlingen je hun zelfgeschreven teksten lezen, aangestoken door de vanzelfsprekendheid van poëzie rondom hen. Een deugddoende ervaring!

Referenties

De Coninck, H. (2000). *Het proza* (deel 2). Amsterdam/Antwerpen: De Arbeiderspers, p. 11, 16, 17.

Herder, A. & I. Kappert (2011). “Het Poëziepaleis voor leerlingen van 4 tot 18 jaar”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (2011). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 179-184.

Ronde 8

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

Actualiteit doet leerlingen beter lezen

1. Inleiding

De dood van Neil Armstrong, leeuwenjong geboren in de Antwerpse dierentuin, Facebookfeestje zet dorp op stelten... Een schoolboek kan de actualiteit niet volgen; *Nieuwsbegrip* doet dat wel. In Nederland is deze elektronische methode voor leesbegrip razend populair en 130 Vlaamse scholen werken momenteel met een versie van eigen bodem. Vaarwel schoolboek?

2. Plezier in lezen?

De Vlaamse leerlingen kunnen technisch heel goed lezen, maar veel plezier beleven ze er niet aan. Dat stond vorig schooljaar in alle kranten. In basisschool ‘Het Klepperke’ in Balen beamen ze dat. “Tot nu toe werkten we met de methode *Ondersteboven van lezen*”, vertelt Raf Jansen (30), leraar in het zesde leerjaar. “Daarin vind je allerlei teksten met woorden die ver van de leerlingen staan en met stereotiepe oefeningen die niemand graag doet. We zochten bijna wanhopig naar iets anders”. Een tiental collega’s uit andere scholen knikt instemmend. Ze komen uit het basis- en secundair onderwijs; sommigen uit het buitengewoon onderwijs. Allemaal hebben ze het over de

geringe motivatie van hun leerlingen tijdens leeslessen. Een verhaal van weinig aansprekende teksten en saaie opdrachten. Maar vandaag zitten ze samen tijdens de kick-off van *Nieuwsbegrip Vlaanderen*.

3. Het concept van *Nieuwsbegrip*

“We zijn er zes jaar geleden mee begonnen in Rotterdam”, vertelt Astrid Kraal. Zij maakt deel uit van de Nederlandse redactie van *Nieuwsbegrip*. “Zeven scholen wilden het proberen. Nu zijn het er ruim 3500. Het succes is enorm”. Het basisrecept is nogtans eenvoudig: de scholen brengen actuele onderwerpen voor de lessen aan. Elke maandag schrijft de redactie een journalistiek artikel over een van die onderwerpen. Een ander team werkt oefeningen voor woordenschat en leesbegrip uit. De volgende ochtend downloaden de scholen al het materiaal. Ze drukken het af of werken ermee op hun digibord. “We schrijven het artikel op vijf leesniveaus”, legt Astrid uit. “Voor het hoogste niveau is er extra informatie. Er is een aanvullende filmreportage die scholen eveneens kunnen gebruiken. Al wat we maken, blijft toegankelijk via het archief”.

4. Tom Boonen

Vlak voor de paasvakantie wint Nick Nuyens verrassend de Ronde van Vlaanderen. Meteen hét onderwerp voor *Nieuwsbegrip Vlaanderen*. Een Vlaamse redactie levert de teksten aan. “Een schot in de roos”, zegt Raf. “Tom Boonen was vierde en hij komt uit Balen. Alle leerlingen kennen hem”. Op een van de tafels in de klas ligt een grote map met krantenknipsels en foto's. “Die maken de nieuwsbewaarders”, legt Seppe (11) uit. Nieuwsbewaarders, nieuwsvinders, nieuwsvolgers ... Elke week duidt meester Raf een groepje leerlingen aan om een van die drie functies op zich te nemen. “Dat zijn de rollen die bij *Nieuwsbegrip* horen”, fluistert Marianne Molendijk. Samen met Astrid kijkt ze toe hoe de leerlingen en de leraren met de methode werken. “De nieuwsvinders zoeken onderwerpen bij elkaar en doen een voorstel voor de eerstvolgende les. De nieuwsvolgers verzamelen thuis artikelen en foto's die bij het gekozen onderwerp horen. De nieuwsbewaarders maken een selectie en stoppen die in de map”. Mira (12) is deze week nieuwsbewaarder: “Over de aardbeving in Japan hebben we het meest. Op het eind van het jaar kunnen we in de map zien wat er allemaal in het nieuws is geweest”.

5. De muffende wob

Achter *Nieuwsbegrip* schuilt een uitgekiende didactiek. Daarmee leren leerlingen nieuwe woorden. Ze ontwikkelen strategieën om teksten beter te begrijpen, te interpreteren.

ren en informatie eruit af te leiden. En laat dat nu net knelpunten zijn in het Vlaamse onderwijs. Uit de jongste peilingen van de eindtermen Nederlands in de derde graad van het secundair onderwijs blijkt dat leerlingen het moeilijk hebben om informatie af te leiden, te combineren, te ordenen, te interpreteren of te evalueren. Ze slagen er ook lang niet allemaal in om de betekenis van een onbekend woord in een schriftelijke of mondelinge boodschap te achterhalen.

“Zet dat maar op rekening van falend leesonderwijs”, zegt Ernst Keijsers, die nascholing geeft over de *Nieuwsbegrip*-methode. “Nog altijd beperken heel wat leraren oefenen van leesbegrip tot inhoudsvragen stellen. Dat leerlingen op die manier teksten echt leren begrijpen, is een misvatting. Probeer dit eens in de klas – schrijf op het bord: ‘Een wob muftte zijn frinse fruïn’. Stel vervolgens de vraag: ‘Wat muftte de wob?’ De leerlingen antwoorden iets als: ‘De wob muftte zijn frinse fruïn’. Mooi, denk je dan, ze hebben het begrepen. Maar weten je leerlingen wat een wob, muffen, frinse en fruïn precies betekenen? Nee. Nochtans stel ik toch een inhoudsvraag ...”.

6. Terug uit de middeleeuwen: de meester

Ooit van rolwisselend lezen gehoord? Bij *Nieuwsbegrip* zit dat standaard in de methode. “Het is een soort meester-gezelonderwijs, maar dan voor begrijpend lezen”, legt Ernst Keijsers uit. “In de middeleeuwen deed de meester aan zijn gezelschap voor wat hij moest doen. Zo leerde men ambachtelijke beroepen. Bij begrijpend lezen is het voor de leerling niet duidelijk of zichtbaar hoe de expert het lezen aanpakt. Veel speelt zich namelijk af in het hoofd van de expert. Door hardop te denken, kan de expert duidelijk maken hoe hij bijvoorbeeld een strategie toepast”.

Bij ‘rolwisselend lezen’ lezen de leerlingen een tekst in groepjes. Een expert denkt hardop, zodat de leerlingen kunnen zien en horen hoe hij het lezen aanpakt. “In het begin is de leerkracht de expert; hij staat model voor de leerlingen”, verklaart Ernst Keijsers. “De leraar stelt zich bijvoorbeeld bij het lezen plots hardop de vraag: ‘Wie won vorig jaar ook weer de Ronde van Vlaanderen?’ of ‘Waar is de aankomst van die wedstrijd?’ Geleidelijk aan nemen de leerlingen de rol van de expert over. Ze passen bepaalde strategieën en vaardigheden van begrijpend lezen hardop toe bij het lezen van informatieve teksten. Hierdoor begrijpen ze de teksten beter”.

7. Leesstrategieën komen systematisch aan bod

Elke week staat in *Nieuwsbegrip* één leesstrategie centraal: ‘voorspellen’, ‘onduidelikheden ophelderen’, ‘vragen stellen’, ‘samenvatten’, ‘relaties en verwijswaarden herkennen en kunnen gebruiken’ of ‘visualiseren’. Elke zesde week kan de leraar een artikel

downloaden met opdrachten die alle strategieën trainen. Dan begint de hele cyclus opnieuw. “Het is een verademing”, vindt Raf. “De variatie in de strategieën geeft de leerlingen meer inzicht in teksten. En ik begrijp nu zelf beter wat lezen precies is”. Voor elke strategie krijgen de leerlingen bovendien een stappenplan. Daarmee worden ze betere voorspellers, woordverklaarders, samenvatters ... “Ik vind het makkelijker dan ons gewone leesboek”, lacht Zaynab (12). “En de oefeningen zijn leuker”.

Rafs collega, Marco Calemi (36), werkt in het vierde leerjaar met de teksten van het laagste niveau. “Echte goede lezers kun je teksten van een hoger niveau geven”, zegt hij. “Sterke leerlingen kunnen zelfstandiger werken en op een hoger niveau. Je kunt er ook mee werken buiten het vak ‘taal’. Actualiteit hoort bij de leerstof van de tweede graad. Actualiteitslessen worden leeslessen of omgekeerd. Daarmee slaan we twee vliegen in één klap”.

8. Aansluiting bij het Vlaamse onderwijs

Of *Nieuwsbegrip* wel voldoende aansluit bij het Vlaamse onderwijs? Daarover waken Riet Jeurissen (Xios Hogeschool Hasselt), Hilde Van den Bossche (Hogeschool KAHO Sint-Lieven, campus Waas) en Tinneke van Bergen (Arteveldehogeschool Gent). Als lerarenopleiders zijn ze goed thuis in leesonderwijs. Ze volgen het project op de voet en hun conclusies zijn positief. “Mijn collega’s aan de hogeschool gebruiken teksten over Japan en Libië”, aldus Riet Jeurissen. “Het voordeel is dat ze nu de leesstrategieën concreet toepassen of leren kennen voor ze verder werken met de inhoud. Onze studenten herkennen de didactische vormen en passen ze toe tijdens hun stagelessen. Bovendien kunnen ze de lessen situeren binnen eindtermen en leerplandoelen”. Hilde Van den Bossche benadrukt de actualiteitswaarde in het project: “In gewone leesmethodes werken kinderen met fictieteksten. Dat lijkt me veel minder functioneel”.

“Wat ik wel mis, zijn de concreet geformuleerde lesdoelen in de lerarenhandleiding”, werpt Tinneke van Bergen op. “Ze zouden een antwoord kunnen geven op de vraag ‘Waartoe zullen de leerlingen beter in staat zijn na deze les?’ Ik mis ook suggesties om de tekst in een ruimer perspectief te plaatsen of een taak te geven die geen leestaak op zich is”.

“Nogal wat scholen werken al rond actualiteit”, weet Hilde Van den Bossche. “Ze vragen hun kinderen per dag of zo het nieuws bij te houden en dan verslag uit te brengen. Jammer genoeg gebeurt daar (zo goed als) niets mee”. Veel kinderen luisteren niet echt naar de toelichting van de verzamelaar, die dikwijls ook alleen maar afleest en niet echt toelicht waarom hij voor die berichten heeft gekozen. Met *Nieuwsbegrip* werken kinderen veel doelgerichter, zeker vanuit de verschillende rollen. Tegelijk leren ze ook

met strategieën werken die elders zinvol zijn en die hen helpen om (op termijn) meer zelfstandig te kunnen werken.

4. Hoger onderwijs

Stroomleiders

Marleen Coutuer (Arteveldehogeschool, Gent)

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)

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

Schrijfvaardigheid: feedback, *peer feedback* en zelfbeoordeling

1. Inleiding

In het hoger onderwijs schrijven studenten veel en vaak, maar in het curriculum is nauwelijks ruimte voor het begeleiden van de ontwikkeling van de academische en beroepsgerichte schrijfvaardigheid van studenten. Goed kunnen schrijven is een belangrijke competentie, maar wat houdt goed kunnen schrijven op dit niveau in? In deze bijdrage wordt een pleidooi gehouden voor:

- a. een (leer)procesgerichte benadering van schrijfvaardigheid binnen de curricula van het hoger onderwijs; één die niet alleen leidt tot betere schrijfproducten, maar ook – en vooral – tot goede schrijvers van (beroeps)producten;
- b. de ontwikkeling van een schrijfleerdidactiek voor het hoger onderwijs.

Algemeen wordt erkend dat studenten in het hoger onderwijs op een behoorlijk niveau moeten leren schrijven. Is het hoger onderwijs wel voldoende in staat om dat leren te organiseren? Er wordt geklaagd dat de taalvaardigheid van studenten tekortschiet. Hoewel nog niet is vastgesteld wat het eindniveau schrijfvaardigheid van een *bachelor*opleiding zou moeten zijn¹, noch hoe dat het best bereikt kan worden, zien opleidingen zich verplicht maatregelen te treffen. Meestal werken de maatregelen averechts. Enkele praktijkvoorbeelden.

- a. Bij de accreditatie van een *bachelor*opleiding wordt geconstateerd dat de eindscripties van onvoldoende kwaliteit zijn. De opleiding komt weg met een verbeterplan dat voorziet in de invoering van één enkele module 'scriptieschrijven' in het vierde jaar. Taal- en schrijfvaardigheidsontwikkeling zijn processen van lange adem; één enkele module is ontoereikend.
- b. Een andere hbo-opleiding (hbo = hoger beroepsonderwijs) voegt expliciete talige beoordelingscriteria toe aan alle opdrachtschrijvingen. Hierdoor verwordt het schrijven tot het invullen van formats of het strikt volgen van richtlijnen. Het leidt ertoe dat studenten hun teksten voor het inleveren door derden laten corrigeren. In hoeverre krijgt de opleiding zicht op het kunnen van studenten? Wiens schrijf-

vaardigheid wordt getoetst?

- c. Bij een derde opleiding constateert een scriptiebegeleider een dusdanig kwaliteitsverschil tussen twee opeenvolgende versies van de eindschiptie dat gedacht wordt aan fraude: een andere auteur. Het ontbreekt de opleiding aan mogelijkheden om dat aan de orde te stellen. Het inschakelen van 'ghostwriters' of bureaus wordt mede in de hand gewerkt door de krappe acht uur scriptiebegeleiding per student.
- d. Een vierde opleiding heeft de eindschiptie, die een zware wissel trekt op de nominale studieduur en waarvan de kwaliteit achterblijft, ingeruild voor een kleinere opdracht.

De voorbeelden van vier verschillende instellingen in Nederland en Vlaanderen hebben met elkaar gemeen dat ingezet wordt op het controleren in plaats van op het leren.

Dat dit verschijnsel niet alleen hier optreedt, maar wereldwijd, laat de discussie van docenten academisch schrijven over plagiaat zien: "*I thought people came to uni to learn these things, not to be punished for not having learned them before they get here!*" (mail van het EATAW-netwerk, oktober 2012). Geconcludeerd wordt dat plagiaat eerder tot stand komt uit onvermogen dan uit moedwil. Er wordt gepleit voor betere schrijfpodochten die zijn ontworpen om ervan te leren en zijn afgestemd op leerdoelen op het gebied van schrijven en academisch denken.

Onevenwichtige nadruk op het controleren (toetsen, beoordelingscriteria, kijkwijzers...) levert studenten op die gericht zijn op het product en het behalen van de studiepunten. Ze gaan niet enthousiast aan de slag, maar vragen om tips en trucs: wanneer is mijn tekst voldoende? Het hoger onderwijs schiet tekort wanneer niet wordt ingezet op het leren van studenten, maar op het controleren. De nadruk op controle, beoordelen en toetsen werkt een verdergaande maatschappelijke tweedeling in de hand en brengt de toegankelijkheid van het onderwijs in het geding. Studenten van ouders met een goed netwerk hebben toegang tot hulp; zij die het kunnen en willen betalen, doen een beroep op 'bureautjes' die hulp bieden bij het schrijven van scripties en andere teksten of die kant-en-klare en 'bewezen plagiaatvrije' teksten tegen betaling leveren. De pagina's vol zoekresultaten op de termen 'hulp bij scriptie' ('topscriptie', 'scriptieklasje', 'afstudeerbegeleider', 'scriptiesaver', 'scriptielatenschrijven...') baren opzien en roepen vragen op: vindt het leren schrijven tegenwoordig buiten het hoger onderwijs plaats? Hoeveel studenten maken gebruik van dergelijke diensten en hoe is de verhouding van het aandeel van de student en van het bureau in het eindresultaat? Hoe vaak beoordeelt een opleiding de prestatie van een bureau? Waar ligt de grens tussen inkopen van hulp of begeleiding en frauduleus handelen? Hoe zit het met de integriteit van de toekomstige beroepsbeoefenaar en van de aanbieders van hulp of verkopers van kant-en-klare schrijfsels?

“Hallo,

hulp nodig bij het schrijven van je scriptie? hulp nodig bij je onderzoeksmethoden en het analyseren van je data (spss)? heb je een aantal problemen waar je tegenaan loopt? weet je niet meer hoe je verder moet?

mijn naam is XXX en ik heb een universitaire achtergrond (afgestudeerd psychologe en marketeer). ik heb al veel mbo, hbo en wo studenten met veel plezier begeleid bij hun scriptie, waardoor ik veel ervaring heb in het schrijven van scripties. ik heb studenten uit verschillende disciplines begeleid met zeer uiteenlopende onderwerpen (management, marketing, ondernemingsplan, communicatie, psychologie, international business studies, human resources, toerisme)”

(bron: www.aanbod.be/diensten/bijles-en-priveles/scriptie-thesis-hulp-2277286.html)

2. Schrijven in het hoger onderwijs

In Daems & van der Westen (2008) wordt gepleit voor een brede opvatting van taal en taalvaardigheid. Eén die competentiegericht is en eveneens kennis van taalelementen en vormelijke correctheid omvat, maar dan 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 contextueel-situationele, stilistische, sociale en pragmatische factoren in de taalgebruikssituatie.

Taalvaardigheidsontwikkeling is een proces van lange adem en om goed te leren schrijven, is veel oefening nodig. ‘Kilometers maken’ alleen is niet voldoende. Studenten schrijven veel, maar leren daar betrekkelijk weinig van. Ze schrijven en leveren hun teksten in om beoordeeld te worden. Bij de beoordeling wordt alleen gekeken naar de dan voorliggende tekst en niet naar de schrijfvaardigheidsontwikkeling van de student. Of de tekst beter is dan de vorige, of er vooruitgang is ten opzichte van het vorige studiejaar, hoe ver de student af is van het te bereiken eindniveau... blijven buiten beschouwing. Elke tekst wordt beoordeeld alsof het de eerste of enige tekst van de student is: voldoet deze tekst aan de beoordelingscriteria?

Schrijfvaardigheid ontwikkelt zich wanneer schrijven gepaard gaat met feedback, reviseractiviteiten en aandacht voor het schrijfproces, de taalleerattitude en de taakaanpak. Die feedback moet dan een formatief karakter hebben. Dat wil zeggen: de aanleiding vormen voor het schrijven van een volgende tekstversie. Feedback op een al gecijferde tekst levert over het algemeen weinig op.

Schrijven op basis van voorafgaande instructie, hoe uitgebreid ook, evenaart het effect van reviseren op basis van feedback niet. Ook oefening in een geïsoleerde setting en

het aanreiken van tips en trucs is geen garantie dat het geleerde ook wordt toegepast wanneer transfer en onderhoud een rol spelen: de tips en trucs die eerder wel zijn toegepast en de uitgebreide instructie die eerder wel gevolgd is, zijn niet zodanig geïnternaliseerd dat sprake is van een blijvende verbetering.

Uit divers onderzoek blijkt een positief effect van onder andere *peer feedback*. *Peer feedback* kan zowel summatief (de feedback wordt dan meegenomen in de beoordeling) als formatief (feedback die een rol heeft in het leerproces) ingezet worden. Het meest effectief is formatieve feedback (o.a. Dochy et al. 1999). Zowel het geven als het ontvangen van feedback hebben een gunstig effect. Diverse onderzoeken benadrukken het belang van de verschuiving van het controleren, instrueren en lesgeven naar het leren van studenten.

Dat leren van studenten vraagt om een begeleidende rol van de docent. Hij is dan niet de 'markeerder van fouten' of beoordelaar, maar de aanjager, stimulator, coach en begeleider van het leerproces. Een van de lastigste elementen van schrijven is dat de schrijver ook de eerste lezer is. Dat vraagt een bepaalde afstand van de tekst. Juist het switchen tussen de schrijver en de lezer is voor veel studenten moeilijk. Dat is merkbaar bij het mondeling geven van feedback: de student gaat dan uitleggen wat hij bedoelt en heeft moeite met het onderscheid tussen de informatie 'in zijn hoofd' en dat wat 'op papier' staat. Ook bij *peer feedback* moet de schrijver bij het reviseren met de ogen van de feedbackgever/lezer naar zijn tekst kunnen kijken. Begeleiding van een docent is nodig om studenten te stimuleren, om te reflecteren en om open te staan voor feedback. Studenten hebben in het begin de neiging om in de verdediging te gaan.

3. Leerprocesgeoriënteerde benadering van schrijven

De enige weg om studenten te leren (academisch) schrijven is het leren weer terugbrengen in het onderwijs. Binnen het curriculum komt expliciete aandacht voor het leren schrijven, zowel voor samenwerkend schrijven als voor individueel schrijven. De schrijfp opdrachten horen afgestemd te worden op (schrijf)leerdoelen: studenten schrijven meerdere versies en verbeteren elke versie aan de hand van feedback van docenten en medestudenten.

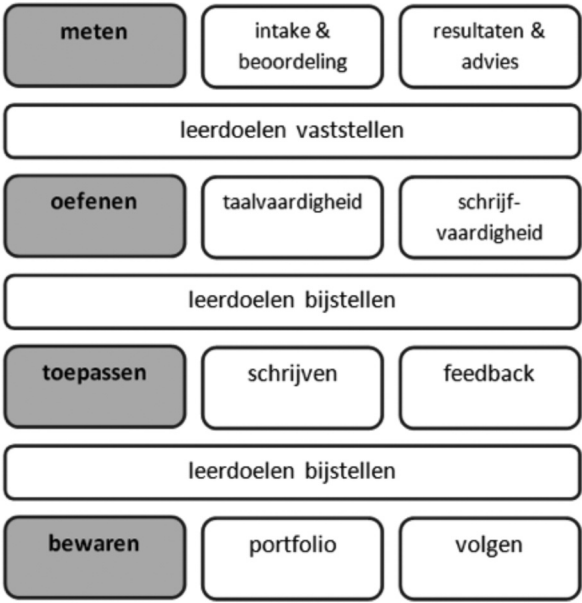
In de workshop op de conferentie zal ingegaan worden op de beoordeling van het leerproces. Er wordt een voorbeeld gepresenteerd van een online leerprocesgeoriënteerde benadering van taal- en schrijfleerontwikkeling: *Succes met Taal* (SmT).

Succes met Taal is vanuit een brede visie op taal en taalgebruik ontwikkeld. Het is een *webbased* programma voor het faciliteren, aanjagen, begeleiden en stimuleren van het proces van taal- en schrijf(leer)ontwikkeling, waaronder de academische taalvaardigheden. Het concept gaat uit van bewust leren en toepassen, stelt het leerproces centraal

en streeft naar een autonome taalleerder. Het accent ligt op het leren: een effectief schrijfproces, een actieve (schrijf)attitude en taalleerstrategieën.

De student krijgt zijn adviezen, oefeningen en (reflectie)opdrachten *just-in-time*. Hij werkt tijdens de hele *bachelor*opleiding aan de opdrachten van de opleiding en daarbinnen aan zijn eigen leerdoelen.

Succes met Taal maakt de tijdsinvestering van docenten effectief, door facilitering van beoordeling en feedback en digitaal beoordelen van de meeste toetsen en oefeningen. De student krijgt direct het resultaat, krijgt uitleg over de consequenties daarvan en krijgt een op hem toegesneden advies.



Afbeelding 1: Achterliggend concept *Succes met taal*.

SmT is in elke opleiding inzetbaar, onafhankelijk van de fase of het type taalbeleid. Voor een optimale inzet is nodig dat er binnen het curriculum voldoende schrijfopdrachten zitten. Gaandeweg kan de opleiding werken aan een goede afwisseling in samenwerkend schrijven en individuele schrijftaken, aan goede opdrachtformuleringen, aan gezamenlijke afspraken over condities en beoordelingscriteria voor schrijftaken en aan het vormgeven van het taalbeleid.

Taaldocenten hebben een rol in het stimuleren, uitdagen, aanjagen en begeleiden van het (taal)leerproces van studenten. Niet elke taaldocent kan taalontwikkellende feed-

back geven. Die is immers van een andere orde dan het aanstrepen of markeren van fouten. Voor meer informatie hierover verwijs ik naar de bijdrage “Al het goede in drieën: naar taalontwikkellende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs” in deze bundel.

Succes met Taal krijgt verschillende versies. Nu werken de eerste vijf instellingen voor hoger onderwijs met de versie voor Nederlandstalige opleidingen. De versie voor Engelstalige opleidingen komt naar verwachting voor studiejaar 2013-2014 beschikbaar. Gepland staan aangepaste versies: een voor mbo-4 (de opleiding in het middelbaar beroepsonderwijs die toegang biedt tot hoger onderwijs) en een voor de tweede fase van het voortgezet of secundair onderwijs. Op die manier draagt *Succes met Taal* bij aan een doorlopende leerlijn taal- en schrijfvaardigheid.

Referenties

- 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/).
- Rijlaarsdam, G., M. Raedts & W. van der Westen (2011). “Academisch schrijven in voortgezet en hoger onderwijs”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. XXXVIII - XXXIX.
- Van Beuningen, C., N.H. de Jong & F. Kuiken (2008). “Het effect van correctieve feedback op schrijfproducten van vmbo-t leerlingen”. In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, jg. 2008, nr. 80, p. 63-74.
- Van Beuningen, C. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Niet gepubliceerd.
- Van der Westen, W. (2009). *Goed geschreven, Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (2012). *Succes met Taal. Een online webbased leerprocesgerichte benadering van het taalleer- en schrijfproces*. Wageningen: Sobit (zie ook: www.succesmettaal.nl).

Noten

¹ Sommige hbo-opleidingen houden hiervoor niveau aan. Dat is niet terecht: de Meijerinkniveaus beschrijven wat in het voorafgaande onderwijs onderwezen is en wat

op bepaalde momenten van een leerling verwacht wordt en ‘lopen dood’ bij de start van het hoger onderwijs. Van een afgestudeerde hbo- of universitaire *bachelor* verwachten we een andere taalvaardigheid dan van een leerling van 18 jaar (of): de taalvaardigheid nodig binnen de beroepscompetenties en de Dublindescriptoren (=de eindtermen voor *bachelor*- en *master*studies aan universiteiten en hogescholen in Europa).

Ronde 2

Goele Kerkhofs, Elke Peters & Tine Van Houtven

Lessius Hogeschool, Antwerpen

Contact: goele.kerkhofs@lessius.eu

elke.peters@lessius.eu

tine.vanhoutven@lessius.eu

Taalontwikkelen lesgeven in een academische opleiding: een intensieve en effectieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten

1. Inleiding

Deze bijdrage rapporteert over een casus binnen de opleiding ‘handelswetenschappen’ van Lessius Antwerpen, waarin onderzocht werd hoe taalontwikkelen vakonderwijs de academische schrijfcompetenties van eerstejaarsstudenten kon verbeteren en de kansen op academisch succes bijgevolg kon verhogen¹. Eerst duiden we kort de context waarin en het soort taak waarbij er ondersteuning aangeboden werd. Daarna wordt de aanpak van het taalontwikkelen vakonderwijs zelf besproken. Vervolgens wordt aangegeven wat het gemeten effect van de geboden ondersteuning was en ten slotte worden enkele aandachtspunten voor succesvol taalontwikkelen lesgeven binnen deze context aangehaald.

2. Context en taak

Binnen de opleiding ‘handelswetenschappen’ werd het gebrek aan academische taalvaardigheid en vereiste basiscompetenties in het eerste *bachelor*jaar aangekaart (Bonset & de Vries 2009). Heel wat studenten bleken in hun schrijftaken immers niet te voldoen aan de verwachtingen van hun docenten. Daarom werd ervoor gekozen om bij een bepaalde taak taalontwikkelen vakondersteuning aan te bieden.

Volgens de resultaten van een taakgebaseerde behoefteanalyse (Long 2005), waarin verschillende bronnen en methoden werden getrianguleerd² was vooral één bepaalde taak voor veel studenten een struikelblok. In die taak moesten eerstejaarsstudenten in groepjes van vier een op bronnen gebaseerde paper schrijven over een industriële marktomgeving. In de behoefteanalyse wezen studenten en docenten op de volgende moeilijkheden van de taak:

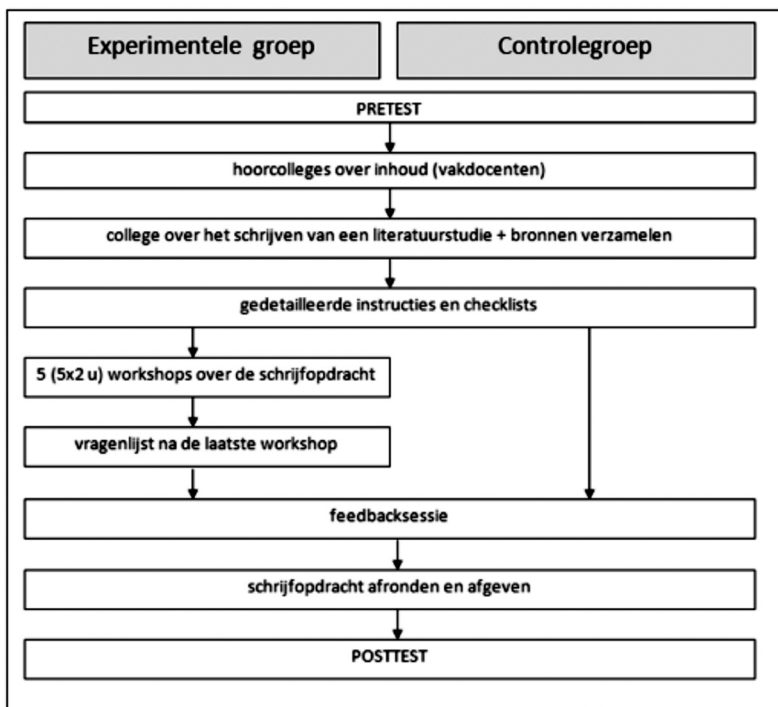
- relevante informatie verzamelen, interpreteren, evalueren en verwerken;
- voldoen aan alle vormelijk criteria en academische schrijfconventies;
- schrijven in groepjes van vier.

3. Taalontwikkend vakonderwijs = effectief en intensief samenwerken

Om volledig aan te kunnen sluiten bij de struikelblokken en de eisen van de taak werd de kaart van taalontwikkend vakonderwijs getrokken. Bij taalgericht vakonderwijs worden er zowel talige doelen als vakdoelen gesteld (Hajer & Meestringa 2009). In de context van de academische opleiding ‘handelswetenschappen’ kreeg deze didactiek een praktische invulling door een intensieve samenwerking tussen vak- en taaldocenten (Crandall & Kaufman 2002; Gangaram Panday & Beijer 2007). Hoofddoel van de samenwerking was om vorm en inhoud geïntegreerd aan bod te laten komen in de begeleiding van de schrijftaak, zowel bij het bepalen van vereisten van de taak, als bij het vormgeven van de ondersteunende sessies. Zo namen de vakdocenten de hoorcolleges over inhoud en evaluatie van die inhoud voor hun rekening en verzorgden de taaldocenten de hoorcolleges over de ‘vorm’, bekommerden ze zich over de evaluatie van die vorm, ontwikkelden ze taalondersteuningsmateriaal voor alle studenten en gaven ze extra taalondersteuning aan de studenten die de workshops volgden.

Zoals uit tabel 1 blijkt, kregen alle studenten hoorcolleges over de inhoud, een college over het schrijven van een literatuurstudie en het verzamelen van bronnen en een algemene feedbacksessie na het inleveren van de proefversies. Bovendien ontving iedereen gedetailleerde taakinstructies en *checklists*. Daarnaast kregen de schrijfgroepjes de mogelijkheid om zich in te schrijven voor vijf ondersteunende workshops. Deelname aan de workshops was aan de ene kant vrijblijvend (studenten hadden de keuze om zich al dan niet als groep in te schrijven voor de sessies), maar aan de andere kant bracht de inschrijving ook verplichtingen met zich mee (na inschrijving diende elk lid van iedere groep bij elke sessie aanwezig te zijn en elke taak voor te bereiden). Uiteindelijk hebben 145 studenten (of 36 groepjes) deelgenomen aan alle workshops en kozen 116 studenten (of 29 groepjes) ervoor om niet deel te nemen.

Schematisch zag het volledige traject er als volgt uit:



Figuur 1: Organisatie taalondersteuning.

4. De ondersteuning

De workshops³ die de experimentele groep volgde, boden de studenten ondersteuning bij het verwerven van bepaalde schrijf- en samenwerkingscompetenties. Tijdens de vijf sessies werd de schrijftaak opgedeeld in verschillende onderdelen en werd er gefocust op deelschrijfvaardigheden, zoals ‘informatie uit wetenschappelijke bronnen samenbrengen’, ‘de tekst op een logische en lezerondersteunende manier structureren’ en ‘eigen ideeën integreren met bronnenmateriaal’. Daarenboven werd ook veel aandacht geschonken aan het groepsproces door een sterke focus op collaboratief schrijven en *peerfeedback*, via *checklists* en beoordelingsschema’s. Bovendien werden studenten getraind in het geven en ontvangen van feedback doorheen de verschillende sessies. Wat het collaboratief schrijven betreft, kregen de studenten praktische ondersteuning en tips over hoe ze het schrijven in groepjes van vier organisatorisch in goede banen konden leiden en elkaars sterkere en zwakkere vaardigheden konden inzetten, opdat dat het groepsproces ten goede zou komen en ze zo weinig mogelijk tijd of energie zouden verspillen. Zoals hierboven vermeld, werden de studenten begeleid in hun aan-

pak van de complexe en uitgebreide schrijfpdracht en werd ook sterk benadrukt dat schrijven in verschillende (terugkerende) stadia gebeurt. In elke sessie kregen de groepjes ook feedback op het stuk tekst dat ze voor die sessie hadden voorbereid, zowel van de taaldocent als van medestudenten (Alladin & Kelter 2007). Op die manier werd het schrijfproces op de voet gevolgd en kon er snel bijgestuurd worden, indien nodig.

5. Effecten

Het effect van de intensieve taalondersteuning tijdens de workshops werd op verschillende manieren gemeten. Ten eerste werden de resultaten van de schrijftaken (d.i. de groeps-papier) van de twee groepen geanalyseerd en met elkaar vergeleken (Cushing Weigle 2002). De papers van de experimentele groep waren zowel inhoudelijk als talig beter in vergelijking met de schrijftaken van de controlegroep. Ten tweede werd er met een *pretest/posttest*-onderzoeksopzet⁴ nagegaan of studenten die ondersteuning volgden betere teksten (d.i. academischer, volgens de opgelegde criteria van schriftelijk taalgebruik en met een bepaalde talige complexiteit) leerden schrijven. Ook dat bleek het geval, zoals de significante verschillen tussen *pre*- en *posttest* van de experimentele groep toonden⁵. Verder wees een vragenlijst uit dat de studenten erg tevreden waren over de organisatie en aanpak van de workshops en dat ze kritisch schrijven, vakken-nis integreren en academisch schrijven als de belangrijkste geleerde vaardigheden ervaarden.

6. Aandachtspunten

Om succesvol te zijn, moet er voor taalontwikkeland lesgeven in een academische opleiding aan een aantal voorwaarden voldaan worden. Allereerst is een weloordachte en uitgebreide behoefteanalyse een noodzakelijke eerste stap. Het is immers erg belangrijk dat de 'juiste' (of meest prioritaire) schrijftaak gekozen wordt en dat bovendien vooral de grootste struikelblokken voor studenten aan bod komen. Ten tweede moet het taalgericht vakonderwijs een nauwe samenwerking tussen vak- en taaldocenten inhouden, niet alleen om een geïntegreerd verhaal naar de studenten te brengen, maar ook om tegemoet te komen aan hun noden en verwachtingen en een optimale motivatie bij de studenten te kunnen bewerkstelligen. Ten derde moet de taalondersteuning zelf en alles wat daarbij komt kijken een resultaat zijn van overwogen beslissingen. Zo waren onze workshops een succes, omdat ze praktisch waren en de inhoud ervan volledig aansloot bij een specifieke taak van een opleidingsonderdeel. De beslissing om aanwezigheid aan de workshops aan de ene kant vrijblijvend en aan de andere kant verplicht te maken (zie: 'Taalontwikkeland vakonderwijs = effectief en intensief samenwerken'), zorgde bovendien voor een hoge mate van motivatie, betrokkenheid en tevredenheid bij de studenten. Naast de eerder inhoudelijke elementen,

mogen, ten vierde, de organisatorische randvoorwaarden niet uit het oog verloren worden. Zo moest er voldoende tijd en ruimte vrijgemaakt worden om alle studenten in groepen van werkbare grootte aan de workshops te laten deelnemen.

7. Slot

We besluiten dat de proces- en productgeoriënteerde schrijfondersteuning – naast duidelijke instructies en *checklists* – op een positieve manier de academische schrijfcompetenties van de eerstejaarsstudenten heeft beïnvloed. Onze ervaring bewijst dus niet alleen dat taalontwikkelen lesgeven in een academische opleiding zoals ‘handelswetenschappen’ geïmplementeerd kan worden, maar ook dat een dergelijke manier van werken tot betere schrijfproducten van de studenten leidt.

Referenties

- Alladin, E. & J. Kelter (2007). “Feedback als motor tot schriftelijke taalontwikkeling”. In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 72-75.
- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. Enschede: SLO.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crandall, J. & D. Kaufman (2002). *Content Based Instruction in Higher Education*. Maryland: TESOL.
- Gangaram Panday, R., M. Hajer & J. Beijer (2007). ‘Challenges in integrating academic and professional language competencies in the curriculum in Higher Education’. In: B. Wilkinson & V. Zegers (eds.). *Researching content and Language Integration in Higher Education. Selected peer-reviewed papers from the ICLHE 2006 Conference*. Maastricht: Maastricht University Language Centre, p. 99-107.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Long, M. (ed.) (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Noten

¹ Deze casus werd uitgevoerd in het kader van het OOF-project ‘Schrijfvaardigheid in het hoger onderwijs: naar krachtig schrijfvaardigheidsonderwijs voor instromende

bachelorstudenten' van het onderwijsontwikkelingsfonds van de Associatie KU Leuven en het Aanmoedigingsfonds.

² Er wordt niet ingegaan op de behoefteanalyse. Voor meer informatie, zie: Peters, E. & T. Van Houtven (2012). 'De weg naar materiaalontwikkeling is geplaveid met behoeftes'. In: E. Peters & T. Van Houtven. *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven/ Den Haag: Acco, p. 71-86.

³ Om het begeleidingsproces haalbaar te houden, kozen we ervoor om maximaal vijf of zes schrijfgroepjes per workshop te laten deelnemen.

⁴ In de *pretest* werd achtergrondinformatie verzameld, een woordenschatomvangtest (Hazenbergh & Hulstijn 1996) afgenomen en moesten de studenten een samenvatting van drie artikelen schrijven. Bij de *posttest* moesten de studenten ook een samenvatting van drie artikelen schrijven over eenzelfde onderwerp als bij de *pretest*.

⁵ Een bespreking van deze analyses ligt niet binnen het bestek van deze bijdrage. Voor een gedetailleerde bespreking van de resultaten verwijzen we naar de presentatie op de conferentie.

Ronde 3

Joy de Jong
Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: j.c.dejong@let.ru.nl

Schrijven: meer dan spelling en grammatica. Ervaringen op een schrijfcentrum

Aan de Radboud Universiteit Nijmegen draait sinds 2004 een academisch schrijfcentrum (ASN). In 2011 voerden we bijna 2100 *tutor*gesprekken, één-op-één, met studenten die bezig zijn met een academische schrijfofdracht. De klanten zijn uitermate tevreden met deze extra begeleiding en ook docenten zijn heel blij met wat hun studenten leren op het schrijfcentrum. Op het ASN begeleiden getrainde studenten (*tutor*en/schrijfcoaches) andere studenten, ongeacht studie, studiefase en schrijfvragen (www.ru.nl/asn). De *tutor*en werken non-directief aan de punten die de student zelf aandraagt. Analyseren we welke onderwerpen dominant zijn in de sessies, dan komen we uit op één centraal issue: 'structuur'. Structuur van het schrijfproces, van het onderzoek en van de tekst. Dat strookt niet met wat veel studenten (en vaak ook docenten) denken, namelijk dat de problemen primair op het terrein van taal of stijl liggen.

In deze presentatie wil ik laten zien hoe wij werken in Nijmegen en wil ik proberen te verklaren hoe het komt dat de non-directieve structuurbenadering zo veel oplevert. Het taalbeleid op de Radboud Universiteit is de laatste jaren vooral gericht geweest op het Engels (internationalisering), maar het feit dat het schrijfcentrum is opgezet, geeft wel aan dat de universiteit belang hecht aan het ondersteunen van de schrijfvaardigheid van studenten. Ook faculteiten organiseren en faciliteren steeds meer activiteiten waardoor studenten hun academische schrijf- en taalvaardigheid verder kunnen ontwikkelen.

Ronde 4

Pieterjan Bonne & Joke Vrijders
Arteveldehogeschool, Gent
Contact: Pieterjan.Bonne@arteveldehs.be
joke.vrijders@artevelde.hs

Groeit gras sneller door eraan te trekken? Resultaten van vijf jaar taalbeleid aan de Arteveldehogeschool

1. Inleiding

De Arteveldehogeschool zet volop in op haar taalbeleid. Na vijf jaar maken we, samen met u, de balans op. We illustreren de evolutie, brengen enkele mooie verdiensten voor het voetlicht, schotelen u enkele resultaten voor en delen zelfs enkele heikelen punten met u. Via deze voorstelling hopen we inspirerende feedback te krijgen om onze taalondersteuning verder te ontplooiën.

2. Elke opleiding een taalcoach

De bron van het taalbeleid aan de Arteveldehogeschool ligt op de campus 'Hoogpoort', het centrum van de vaste diensten en directie. Vanuit de dienst 'Studieadvies', onder leiding van Hilde van Puyenbroeck, werd de verantwoordelijke 'Taal en Gelijke Kansen', Joke Vrijders, gelast met het uittekenen van de eerste krijtlijnen. Dankzij *Test je Taal*, een screening voor alle eerstejaarsstudenten, kregen we zicht op de probleemgebieden. Met de organisatie van remediërende taalworkshops, maakten we hier meteen werk van. Om dat centrale initiatief bekend te maken bij de verschillende opleidingen, werd een beroep gedaan op een docent met een hart voor taal (en niet per se op een taaldocent).

De workshops namen een vliegende start, maar al snel bleek dat de oorspronkelijke centrale organisatie niet kon voldoen aan de vele verschillende taaleisen van de vele opleidingen. Het gedecentraliseerde netwerk van aanspreekpunten dat was opgebouwd via de taalworkshops werd verder ontplooid: de aanspreekpunten werden taalcoaches en de werkgroep 'taal' werd 'het Forum Taal' en zou vier tot vijf keer per jaar samenkomen. Op de bijeenkomsten van het Forum worden de gezamenlijke lijnen uitgestippeld en kunnen de verschillende taalcoaches eigen, opleidingspecifieke grieven aandragen. Het Forum fungeert in eerste instantie als klankbord waar ervaringen worden uitgewisseld en ideeën worden afgetoetst. Gezamenlijke problemen worden centraal aangepakt, opleidingspecifieke problemen worden centraal ondersteund en in de opleiding aangepakt.

Geleidelijk aan won de rol van de taalcoach aan belang en kreeg hij een lijvig functieprofiel aangemeten. In concreto functioneert de taalcoach op drie niveaus:

- op *studentniveau* staat de taalcoach in voor de *screening*, het doorverwijzen en opvolgen van studenten en het begeleiden om taalcompetenties te verwerven;
- op *opleidingsniveau* ondersteunt en coacht de taalcoach de opleiding inzake taalondersteuning;
- op *hogeschoolniveau* werken de taalcoaches beleidsvoorbereidend en beleidsondersteunend en participeren ze aan overleg en vorming. Al die taken dienen indrukwekkende doelen: bijdragen aan de multidisciplinaire aanpak van studentgerelateerde problemen, het verhogen van slaagkansen, instaan voor advies, kennis doorgeven, het draagvlak voor taalondersteuning in de opleiding vergroten en taalondersteuning in de opleiding en het opleidingscurriculum verankeren.

Momenteel bevinden we ons dus in een gecombineerde structuur: een centrale aansturing met een decentrale ontplooiing. Hierdoor verliezen we geen voeling met de opleidingen en de noden van studenten, maar kunnen we ook opleidingsoverstijgende problemen aanpakken, zonder te versnipperd te moeten werken. Het zorgt voor een gericht en divers aanbod. Jammer genoeg *matchen* de agenda's van de taalcoaches niet altijd en is het moeilijk om iedereen rond de tafel te krijgen.

3. Taal in niet-talige opleiding

Het laatste doel van de taalcoach, namelijk het draagvlak voor taalondersteuning in de opleiding vergroten en taalondersteuning in de opleiding en het opleidingscurriculum verankeren, is niet vanzelfsprekend. Taalbeleid in een talenrichting lijkt niet meer dan evident, ook al is het niet overal even ingeburgerd. Maar taalbeleid in een niet-talenrichting ('Ergotherapie', 'Podologie', 'Vroedkunde', 'Verpleegkunde'...) spreekt meer tot de verbeelding. We werken twee voorbeelden uit. Voor de opleiding 'Podologie' beperken we ons tot het beschrijven van de taalondersteuning. Bij de opleiding

‘Vroedkunde’ gaan we een stapje verder en kijken we naar resultaten.

In de opleiding ‘Podologie’ is er naast het doorverwijzen naar taalworkshops ook taalondersteuning die in het curriculum is ingebed. In het eerste jaar is er een verplichte *taalscreening* en krijgen de studenten taalsessies van studenten ‘Logopedie’, waarin we inzetten op de kracht van *peer teaching*. Er volgen dan drie sessies rond ‘taalzuiverheid’ (spelling, aaneenschrijven, meervoud...) en twee sessies rond ‘zakelijk schrijven’. In het tweede en derde jaar volgen een voorbereidende sessie rond de *bachelor*proef en zijn er twee sessies, bedoeld om studenten te begeleiden bij de realisatie van hun *bachelor*proef.

De aanpak hier is opnieuw een combinatie van eigen initiatieven (decentralisatie) en initiatieven die ondersteund zijn door de dienst ‘Studieadvies’ (centralisatie). Zo maken docenten zelf tijd voor de sessies in het eerste jaar, terwijl stagestudenten, begeleid door ‘Studieadvies’, instaan voor de *bachelor*proefbegeleiding in jaren twee en drie. De gezamenlijke aanpak werpt zijn vruchten af en kan rekenen op tevredenheid bij zowel docenten als studenten (> 84% van de studenten is tevreden).

In de richting ‘Vroedkunde’ werd eveneens *bachelor*proefbegeleiding ingevoerd. Na een uitgebreide analyse tijdens de laatste twee jaar, konden we vier aanbevelingen distilleren om het taalbeleid in de opleiding ‘Vroedkunde’ nog meer vorm te geven:

1. *er moet vanaf het eerste academiejaar een taalleerlijn zijn.*
Er wordt geopperd om met een sterke sturing te beginnen en die geleidelijk af te bouwen met oog op ‘taalzelfstandigheid’.
2. *expliciteer de talige verwachtingen bij de taakomschrijving van de schrijfpoddracht.*
Door het hoorcollege en de sessies over wetenschappelijk taalgebruik, is het voor de studenten duidelijk geworden dat niet alleen hun spelling, maar ook hun taalgebruik, structuur en stijl belangrijk zijn.
3. *bied meer good practices en modelvoorbeelden aan.*
4. *ondersteun docenten voldoende om taalfeedback te geven.*
Hier is het voornaamste dat alle docenten participeren in een uniform systeem van feedback geven.

4. Remedie wordt preventie

Het geleidelijk verschuiven van een centraal naar een gedecentraliseerd aanbod, waarbij gestreefd wordt naar ‘inkanteling’ in het curriculum, laat de opleidingen ook toe specifieker te werken. Hierbij verschuift de aandacht van een remediërend taalaanbod naar preventief werken. De *bachelor*proefbegeleiding is hierbij een schoolvoorbeeld: studenten worden nu voor en tijdens het schrijven begeleid, waarbij aan hun vaardigheden wordt gewerkt.

Om de taalcoaches te ondersteunen in het vergroten van het draagvlak voor de taalondersteuning, zet de Arteveldehogeschool actief in op vorming en onderzoek. Er waren reeds vormingsmomenten ‘Hoe geef ik taalfeedback als een niet-taaldocent?’ en op 3 oktober werd het project ‘Taalontwikkeld Lesgeven’ voorgesteld (zie afbeelding).



Afbeelding 1: project ‘Taalontwikkeld Lesgeven’.

Het project ‘Taalontwikkeld Lesgeven’ richt haar pijlen op niet-taaldocenten. Met authentiek beeldmateriaal, een theoretische leidraad, een kijkwijzer en verschillende opdrachten wordt aangetoond hoe je met aandacht voor taal beter je vakinhoud kunt overbrengen. We willen ermee benadrukken dat aandacht voor taal niet wil zeggen minder aandacht voor de vakinhoud, een vrees van veel docenten.

5. Verbetering?

We merken dat er nog veel ruimte is voor verbetering. We ijveren steeds meer voor een ‘inkanteling’ in het curriculum en maken werk van het NT2-beleid. Ook moet er meer aandacht zijn voor taalsterke studenten en voor de implementatie van de nieuwe taalregeling, waarbij er meer Engelstalige ‘olods’ zullen aangeboden worden. Zowel professionalisering van studenten als van docenten zal hierbij noodzakelijk zijn.

6. Besluit

Groeit gras nu sneller door eraan te trekken? Nee. We moeten gewoon zorgen dat iedereen zon krijgt en met hier en daar wat extra water of zelfs mest kunnen we een weelderig groeiend gezond groen gazon aanbieden. Aveve zal jaloers zijn.

Keje Schaakxs & Evelyn Hendriks

Academisch Schrijfcentrum Radboud Universiteit, Nijmegen

Contact: kejeschaakxs@student.ru.nl

evelynhendriks@gmail.com

De alinea als hulpmiddel bij tekstuele chaos. Ervaringen op een schrijfcentrum

1. Inleiding

Op 11 mei 2012 werd deze workshop voor het eerst gegeven in het kader van ‘de docentenochtend’ van het Academisch Schrijfcentrum Nijmegen (ASN). Op het schrijfcentrum zijn elf studenten aangesteld als tutoren die gemiddeld twee dagen per week medestudenten begeleiden via drie kwartier durende gesprekken. Het academisch schrijfproces staat hier centraal, niet de Nederlandse taal en de tutoren zijn geen beoordelaars, maar een steuntje in de rug. De jaarlijkse docentenochtend is bedoeld voor universitair docenten en promovendi aan de Radboud Universiteit van Nijmegen. De ervaring leert dat ze de kennis en ervaring van de tutoren op het schrijfcentrum nuttig en behulpzaam vinden in hun eigen werkzaamheden.

Een van de onderwerpen die in 2012 aan bod kwam, is de alinea. Uit onderzoek van het ASN bleek dat de alinea een door tutoren veelgebruikt hulpmiddel is bij het bespreken van het academisch schrijfproces. Dat wil zeggen: wanneer een student zijn schrijfproces wil verbeteren, laat de tutor vaak aan de hand van een alinea zien wat er mankeert of juist goed is aan een tekst. De workshop laat zien hoe de tutoren dat doen en waarom de alinea zo populair is als hulpmiddel.

2. Een gesprek over alinea's

Als tutoren aan de hand van de alinea de chaos in een tekst aan de orde willen stellen, kan dat op verschillende manieren. Ten eerste is het startpunt van de tutor van belang. De ene tutor start vanuit de vraagstelling (wat is je onderwerp en wat wil je erover weten?) en vraagt de student bijvoorbeeld of hij in de eigen tekst kan aanwijzen welke alinea's relevant zijn in het licht van de vraagstelling. Met andere woorden: welke alinea's gaan wel over het hoofdthema van de tekst en welke niet (*top-down*)? De andere tutor start op zinsniveau om de rommeligheid van een tekst duidelijk te maken. De student komt er dan bijvoorbeeld achter dat zinnen in een alinea niet op elkaar aan-

sluiten en dat hierdoor de argumentatie en leesbaarheid van de tekst in het gedrang komen (*bottom-up*).

Daarnaast kan een tutor de alinea als hulpmiddel voor structurering zowel vooraf als achteraf gebruiken. Een student kan in een tutor sessie, voordat hij daadwerkelijk gaat schrijven, een tekstopzet uitwerken waarin expliciet aandacht is voor de rol van de alinea in het verhaal van de tekst. Welke vraag zal in deze alinea beantwoord worden? Wat wordt de boodschap voor de lezer? Waar komt de alinea op de rode draad te liggen? De alinea kan door de tutor ook achteraf als hulpmiddel worden ingezet, door bijvoorbeeld de student zelf de opbouw van de tekst te laten controleren aan de hand van de alineastructuur. Met name dat laatste is bijzonder effectief gebleken op het ASN.

Ten slotte is er nog een verschil tussen de interne en externe logica van een alinea. Wanneer de tutor de interne logica bespreekt, legt hij met de student de opbouw van de alinea zelf onder de loep. Hoe is de informatieschikking in de alinea? Is de alinea uniek? Worden hoofd- en bijzaken goed van elkaar onderscheiden? Klopt de opbouw van de alinea volgens de aard van de kernzin? Daarnaast kunnen tutoren de aandacht van de student richten op de externe logica van de alinea, ofwel de alinea als bouwsteen van de tekst: hoe zijn de alinea's aan elkaar gekoppeld? Wat is het cement tussen die bouwstenen en hoe kun je die aanbrengen? Studenten leren duidelijk te maken wat een alinea met een vorige of volgende alinea te maken heeft. Niet alleen tekstueel, maar ook inhoudelijk en structureel.

3. Enkele concrete methoden ter voorbeeld

Van de verschillende methoden die de tutoren onafhankelijk van elkaar ontwikkeld hebben om de alinea als tekstelement te bespreken, willen wij er drie bespreken en uitleggen.

3.1 Witregel-methode

Toepassing:

De student zet een witregel tussen de alinea's om zodoende de alinea's uiteen te trekken (werkt ook op zinsniveau binnen de alinea).

Effect:

- De student is zich bewust van de lengte van de alinea's in de tekst.
- De student ziet de verschillen tussen de lengtes van de verschillende alinea's.
- Bij het isoleren van alinea's is de student minder snel afgeleid door andere alinea's.

Daardoor komt de student gemakkelijker los van zijn tekst en leert hij gemakkelijker nadenken over de argumentatie en de boodschap in zijn verhaal.

3.2 Alineanummering of de 'omgekeerde inhoudsopgave'

Toepassing:

De student nummert de alinea's in zijn tekst en schrijft op een kladblaadje (zo beknopt mogelijk) de kern op van de alinea's die bij de nummers horen.

Effecten:

- Bij het isoleren van alinea's is de student minder snel afgeleid door andere alinea's. Daardoor komt de student gemakkelijker los van zijn tekst en leert hij gemakkelijker nadenken over de argumentatie en de boodschap in zijn verhaal.
- Volgende stappen, zoals 'het controleren van de redenering' en uiteindelijk 'het schuiven met alinea's', is overzichtelijker en gemakkelijker.
- Het wordt voor de student duidelijker dat schuiven met hele alinea's vaak al een groot verschil maakt. De student durft sneller zijn tekst om te gooien en gaat geen (halve) zinnen herschrijven die de tekst alleen maar onduidelijker maken.

3.3 Signaalwoordencontrole

Toepassing:

De student markeert alle signaalwoorden ('maar', 'ook', 'tevens', 'hoewel', 'dit', 'dat', 'hier', 'daar', 'toen', 'overigens', 'bovendien'...) in de tekst en gaat vervolgens per signaalwoord controleren of het signaal dat het woord geeft, klopt met de boodschap die de schrijver wil uitdragen. Bijvoorbeeld, als ik als lezer een 'maar' lees, wil ik een tegenstelling zien: er moet voor het woordje 'maar' iets staan wat tegengesproken wordt door wat erop volgt.

Effecten:

- Er kan gemakkelijk gecontroleerd worden of en hoe alinea's met elkaar verbonden worden.
- Niet alleen de samenhang van alinea's met elkaar maar ook van de zinnen binnen de alinea kunnen gecontroleerd worden.
- Het wordt duidelijk of een goede structuur ook uiteindelijk leidt tot een goed leesbare tekst.

4. Waarom vinden studenten dit zo prettig?

Studenten komen, door een nadruk op de alinea, los van de tekst als geheel. Veel studenten zijn, wanneer ze op het schrijfcentrum komen, niet (meer) in staat om kritisch naar hun eigen teksten te kijken. De kritische blik kan weer gestimuleerd worden wanneer studenten hun aandacht op afzonderlijke alinea's richten: ze abstraheren de kernboodschap, bestuderen samenhang en onderzoeken principes om informatie te ordenen... Op die manier leren ze op een abstracter niveau over hun werk na te denken. Een ander voordeel is dat de alinea een hulpmiddel is dat studenten zelf ter hand kunnen nemen om de structuur van de eigen tekst te beoordelen en te reviseren. Met andere woorden: ze hebben het gevoel dat ze problemen zelf hebben opgelost en kunnen oplossen.

5. Slot

Hoewel de alinea zonder meer een essentieel onderdeel is van een geschreven tekst, vergeten studenten (en zelfs universitair docenten en promovendi) vaak hoe de alinea kan helpen bij het schrijven en reviseren van een tekst. Op het ASN proberen we de student weer fundamenteel te laten nadenken over de tekst en de alinea's daarin, hetgeen verrassend effectief blijkt te zijn.

Ronde 6

Pauline Warrenaar
De Haagse Hogeschool
Contact: p.m.h.warrenaar@hhs.nl

De taalontwikkeling in het curriculum van Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD); de module 'Rapportage' als voorbeeld

1. Inleiding

De taalontwikkeling stopt niet bij de start van het hoger onderwijs. Studenten die kiezen voor een opleiding in het hoger onderwijs staat een nieuw en onontgonnen taalgebied te wachten: dat van de studie en het werkveld. Bij het opzetten van breed taalbeleid voor de opleiding 'Maatschappelijk Werk en Dienstverlening' (MWD) werd vrij snel duidelijk dat er in het onderwijsprogramma ruimte moest komen voor de ont-

wikkeling van de taalvaardigheid tot het niveau van de beginnende beroepsbeoefenaar; de sociaal werker in dit geval. Hiervoor is nodig dat de studenten de ‘nieuwe’ taal aan-gereikt krijgen, dat ze in hun taalontwikkeling gestimuleerd en gemotiveerd worden en dat er mogelijkheden zijn om met de taal te oefenen. De afgelopen jaren is er hard gewerkt om dat te realiseren.

In dit artikel zal ik allereerst de twee belangrijkste knelpunten beschrijven die in 2009 binnen het team van MWD bestonden rond het taalonderwijs in het onderwijspro-gramma. Vraagstukken rond de schrijfvaardigheid en twee belangrijke schrijftaken binnen de opleiding waren: het rapporteren en het schrijven van het *bachelor*proefver-slag, oftewel de eindscriptie. Vervolgens zet ik uiteen hoe er is gewerkt aan een leerlijn ‘schrijfvaardigheid’ binnen het onderwijsprogramma van het eerste en het tweede stu-diejaar van MWD: de uitgangspunten, de vorm van het taalonderwijs en de opbrengst van de vernieuwing voor studenten en docenten.

Tijdens de presentatie wordt het vak ‘Rapportage’ bij de opleiding MWD als voor-beeld genomen voor een gesprek over de mogelijkheden om de taalontwikkeling in het onderwijsprogramma van een opleiding in het hoger beroepsonderwijs (hbo) vorm te geven en om als taaldocent een taalrijke leeromgeving te creëren voor de studenten.

2. Vraagstukken rond het taalonderwijs van MWD in 2009

Tot 2009 was er bij MWD weliswaar aandacht voor schrijfonderwijs binnen het cur-riculum, maar stond het schrijfonderwijs redelijk geïsoleerd van de andere vakken. Er was één module van zeven lessen in het tweede leerjaar, waarin aandacht werd besteed aan het rapporteren over de hulpverlening aan de cliënt. Dit, naast één les schrijfvaar-digheid in de propedeuse¹, waarin er aandacht was voor algemene criteria voor zake-lijke teksten.

2.1 *Rapportage*

Binnen zeven lessen maakten studenten destijds kennis met de tekstsoort van de rap-portage en het rapporteren en moesten ze zich in de taak zien te bekwamen. Door het beperkte aantal lessen dat beschikbaar was, bestonden de lessen grotendeels uit uitleg. Op grond daarvan en met enkele voorbeelden in het studieboek, schreven studenten hun eindopdracht. Veel ruimte om te oefenen met de tekstsoort of om deze van ver-schillende kanten te bekijken en de achterliggende keuzes en effecten ervan te door-gronden, was er niet. Voor mij, als docent in schrijfvaardigheid, was dat niet altijd bevredigend. Met grotendeels uitleg en instructie is het vooral de docent die actief is en niet de student. Dit, terwijl de studenten degenen waren die zich de tekstsoort en

de functie ervan hadden eigen te maken. Het kostte bovendien veel moeite om bij aanvang van de module een gedeeld beginniveau te vinden. Er bleek immers nauwelijks sprake te zijn van gedeelde kennis rond de conventies van zakelijke teksten in het algemeen, laat staan van de specifieke tekstsoort van de rapportage. Daarnaast was er grote diversiteit onder de studenten, wat betreft vooropleiding en culturele achtergrond. Het gevolg was dat het moeilijk bleek om vorm te geven aan het leerproces en de feedback die ik gaf op conceptteksten was zeer uiteenlopend en leek bovendien niet altijd goed te landen. Het was daardoor moeilijk om de behaalde resultaten te kunnen herleiden naar het onderwijs en aan te sluiten bij een systematische ontwikkeling van de professionele schrijfvaardigheid bij de studenten. Van transfer van de kennis en vaardigheden naar andere vakken leek nauwelijks sprake. Het was niet de meest bevredigende uitkomst van de investering in het onderwijs en de ontwikkeling van de studenten die je als docent kunt indenken.

2.2 Bachelorproef

Een soortgelijke situatie deed zich voor bij de *bachelor*proefverslagen van de vierdejaarsstudenten, bij de invoering van praktijkgericht onderzoek in het hoger beroeps-onderwijs in de afgelopen jaren. Het doen en verslagleggen van onderzoek vraagt om een hoeveelheid aan complexe en abstracte cognitieve vaardigheden en schrijfvaardigheden. Ook hier moest worden uitgezocht waar in de opleiding de studenten de ruimte werd geboden om te oefenen met de deelvaardigheden, vóórdat zij zelfstandig aan het *bachelor*proeftraject begonnen. Die ruimte was er nog niet voldoende. Studenten begeleiden tijdens dat project bleek daardoor een uiterst moeizame taak. Immers, waar te beginnen?

In beide situaties waren er te veel factoren in het spel om de resultaten of struikelblokken in het proces te kunnen herleiden naar de oorsprong om vervolgens een adequate onderwijsaanpak te kunnen kiezen op een geschikte plek in het onderwijsprogramma.

3. Professionele taalontwikkeling binnen het curriculum van MWD sinds 2009

3.1 Taalontwikkeling in MWD

Hoe zorgt een hbo-opleiding ervoor dat er taalvaardige beginnende beroepsbeoefenaars afgeleverd worden en dat er tijdens de studie geen kans onbenut blijft om de taalontwikkeling van de studenten te stimuleren? Met de onderwijsvernieuwing van de afgelopen jaren heeft MWD ook breed taalbeleid ontwikkeld. Daarbij heeft de opleiding ervoor gekozen om uit te gaan van de taalontwikkeling tot beginnende beroepsbeoefenaar die een hbo-student heeft door te maken. Er is bewust voor gekozen om

het taalonderwijs ten dienste te stellen van het beroep en de studie, met reële en functionele schrijftaken. Van beroepsschrijftaken gaat een sterk motiverende werking uit voor studenten. Ze geven de taalontwikkeling immers een duidelijke focus.

Taalbeleid MWD

Het brede taalbeleid van MWD (Warrenaar 2010) is gebaseerd op 3 uitgangspunten:

1. taal in het curriculum;
2. ondersteunend taalonderwijs;
3. taalontwikkeld lesgeven door het volledige docententeam.

a.d. 1 Taal in het curriculum

“Het onderwijssysteem van MWD wil de taalontwikkeling binnen de hbo-opleiding bevorderen en binnen het onderwijsprogramma uitdagend taalonderwijs aanbieden, passend bij relevante studietaken en beroepstaken binnen MWD, vanaf een nader te bepalen beginniveau tot een nader te bepalen eindniveau van professionele taalvaardigheid” (Warrenaar 2010).

Afbeelding 1: Uitgangspunten van het taalbeleid van MWD (Het brede taalbeleid en de trainingen in taalontwikkeld lesgeven zijn eerder behandeld op HSN-24 en HSN-25).

3.2 Kader en leerlijnen: talige startcompetenties en kerncompetenties van de maatschappelijk werker.

Voor het onderwijs in schrijfvaardigheid zijn er een aantal beroepsschrijftaken gekozen die een MWD'er moet kennen en beheersen als beginnend beroepsbeoefenaar en als student om goed door de studie te komen. Rond die taken is het schrijfonderwijs vormgegeven. Het zijn ‘de rapportage’ en ‘het onderzoeksverslag’.

Om het hbo-niveau van het schrijfonderwijs en van de professionele taalontwikkeling te borgen, is ervoor gekozen om te werken met de talige startcompetenties voor algemene taalvaardigheid in het hoger onderwijs (Bonset & De Vries 2009), gekoppeld aan de kerncompetenties van de maatschappelijk werker zoals de opleiding die hanteert. Zo is er een kader ontstaan waarbij de studenten een ontwikkeling doormaken van schrijfvaardigheid op B2-niveau tot C1-niveau (volgens het Europees Referentiekader), gericht op professionele taalontwikkeling. Die ontwikkeling is opgebouwd rond de beroepstaken van rapportage en het onderzoeksverslag. Inmiddels zijn er leerlijnen gecreëerd voor het eerste en tweede leerjaar.

Propedeuse

periode 1: schrijf- en onderzoeksvaardigheden

periode 2: rapportage 1

periode 3: rapportage 2

periode 4: literatuurstudie

periode 4: het *assessment* (simulatie van een cliëntgesprek, gevolgd door een rapportage over het gesprek).

Hoofdfase 1 (leerjaar 2)

periode 4: rapportage en taalbeheersing

Afbeelding 2: De modules in het curriculum van MWD gericht op schrijfvaardigheid en de beroepstaken van rapportage en literatuurstudie.

3.3 Koppeling schrijfvaardigheid en beroepstaken

De leerlijnen zorgen ervoor dat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid niet langer geïsoleerd staat in het curriculum en dat de koppeling is gemaakt met het beroep. Studenten krijgen de talige *tools* aangereikt om in het toekomstige werkveld actief aan de slag te kunnen. Het maatschappelijk werk is immers een talig beroep.

3.4 Samenwerking tussen vakdocenten en docent Nederlands

Opvallend aan de leerlijnen is dat de modules door zowel vakdocenten als door de docent Nederlands worden verzorgd. Bij de modules die gericht zijn op onderzoek, wordt in de propedeuse sterk ingezet op de kenmerken en vormeisen van het onderzoeksverslag en het schrijf- en onderzoeksproces, naast literatuurstudie en informatievaardigheden. In de latere leerjaren verzorgen de menswetenschappers binnen de opleiding het onderwijs rond praktijkgerichte onderzoeksmethodieken.

3.5 Duidelijke verwachtingen

De leerlijnen bieden bovendien helderheid over de taalontwikkeling in het onderwijs. We kunnen vanaf periode 1 van de propedeuse duidelijkheid scheppen rond de verwachtingen bij verslagen die tijdens de studie gemaakt worden. Dat creëert een gezamenlijk en gedeeld startpunt bij schrijftaken. We werken aan de hand van een lijst met criteria voor zakelijke teksten die vervolgens bij alle vakken en schrijftaken wordt gehanteerd. Dat bevordert de transfer en eenduidigheid in het onderwijs en zorgt voor herhaling van de oefening. Feedback landt op die manier beter dan voorheen.

3.6 Ruimte voor oefening en de rol van de docent als stimulator in het taalleerproces

Tot slot wordt er met de nieuwe leerlijnen vanaf jaar één ruimte gecreëerd voor oefening met schrijfvaardigheid op verschillende niveaus in de opleiding. Het is de taak van de docent om een zo ‘taalrijk’ mogelijke leeromgeving te creëren voor iedere student. De docent is de motivator en stimulator van het taalleerproces dat de studenten doorlopen. De ontstane ruimte in het programma geeft de docent daarbij de mogelijkheid om zich aandachtiger te verdiepen in de beginsituatie van de studenten en om aan te sluiten bij het proces dat zij doormaken in hun taalontwikkeling. Mijn ervaring is dat de docent vooruitloopt in het ontwikkelingsproces en anticipeert op de obstakels die studenten tijdens het taalleerproces tegen kunnen komen. Dat zijn de thema's waar je als docent werkvormen voor kunt bedenken in het onderwijs. De modules kunnen jaarlijks worden bijgesteld op grond van de ervaringen die tijdens de les met de studenten zijn opgedaan.

Taalbeleid en toetsbeleid

“Motto:

Zet in op een taalleerproces en niet op een taalcontroleerproces

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)

Afbeelding 3: Aandachtspunten van een taal- en toetsbeleid, gericht op de taalontwikkeling van studenten.

Bij het opzetten van het nieuwe onderwijsprogramma en het taalonderwijs daarbinnen is gewerkt vanuit de principes van het leerlijnenmodel van De Bie, het taal- en toetsbeleid zoals geformuleerd door Van der Westen (2010) en de visie op (breed) taalbeleid gericht op taalontwikkeling, zoals opgenomen in het Taalbeleidsplan van MWD (Warrenaar 2010).

4. Drie keer Rapportage

In het vernieuwde programma komt de beroepstaak van het rapporteren drie keer terug. Bij ‘Rapportage 1’ maken studenten kennis met de rapportage; de soorten en

doelen. Vakdocenten introduceren deze kerntaak van het maatschappelijk werk. Studenten buigen zich bij ‘Rapportage 2’ dieper over de inhoudelijke overwegingen rond rapporteren: hoe maak je een probleemanalyse, welke informatie neem je wel op in de rapportage en welke niet?

Wanneer de studenten in het tweede jaar in mijn klas belanden, bij ‘Rapportage en taalbeheersing’, is er inmiddels een behoorlijke mate van gedeelde inhoudelijke deskundigheid en bekendheid met de tekstsoort aanwezig bij de studenten. Dat is een groot verschil met de situatie in 2009. De aanwezige kennis maakt dat we ons gezamenlijk kunnen verdiepen in een complexere casus, om zo de talige kant van de rapportage – namelijk de communicatiesituatie waarin de tekst functioneert en de overwegingen tijdens het schrijfsproces – grondig te verkennen, ondersteund met allerhande voorbeelden en werkvormen. Dit nog vóórdat studenten de eindrapportage schrijven. De studenten hebben door op die manier te werken de aandachtspunten van de rapportage nogmaals goed kunnen bekijken, voordat in het derde jaar de stage begint en ze de vaardigheden in de praktijk mogen inzetten.

Kortom: het taalleerproces en de taalontwikkeling van de student zijn in het onderwijsprogramma van MWD centraal komen te staan. Het is aan de docent om een taalrijke leeromgeving te creëren. Een taak, die een duurzamer resultaat oplevert dan de zeven lessen met uitleg van voorheen en die de studenten en mij, als docent Nederlands, bovendien meer voldoening schenkt.

5. De presentatie

De presentatie opent met een illustratie van de module ‘Rapportage’ als voorbeeld van taalontwikkend onderwijs bij een hbo-opleiding. Het is de ingang voor een gesprek over vragen als:

- hoe kan de student een voornamelijk actieve rol kan krijgen in het onderwijs?
- hoe kan de docent de rol van stimulator en motivator invullen en het taalleerproces van hbo-studenten vormgeven?
- hoe kan er gewerkt worden met de meest uiteenlopende activerende werkvormen zoals leergesprekken aan de hand van voorbeeldfragmenten uit documentaires en rollenspellen waarbij de studenten :
 - hun toekomstige beroepsrol aannemen en, al doende, het krachtenveld en de onderlinge belangen leren kennen;
 - teksten uit het werkveld kritisch lezen en becommentariëren om te zien hoe professionals rapporteren;
 - elkaars teksten laten beoordelen en van feedback laten voorzien;
 - ...

- hoe kan de docent het leerproces ondersteunen met instrumenten zoals criterialijsten en lijstjes met persoonlijke leerdoelen?

Referenties

- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties hoger onderwijs*. Enschede: SLO.
- Van der Westen, W. (2010). 'Taalbeleid en toetsbeleid'. Den Haag: De Haagse Hogeschool (interne notitie voor MWD-scholing Taalontwikkeland Lesgeven).
- 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).
- Warrenaar, P.M.H. (2011). "Doorlopend werken aan de taalontwikkeling van studenten, Twee jaar breed taalbeleid in de hbo-opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 135-142.

Noten

¹ Propedeuse is de benaming voor het onderwijs in algemene en inleidende vakken aan een universiteit of hogeschool, ter voorbereiding op de latere, meer specialistische vakken.

Ronde 7

Ilse Mestdagh & Gerti Wouters
Hogeschool West-Vlaanderen
Contact: ilse.mestdagh@howest.be
gerti.wouters@howest.be

Taal op maat van de *New Young Professional*. Van visie naar praktijk in Howest

In dit artikel leest u een beschrijving van de visie op taalbeleid en de aanpak van het taalbeleidsteam in de Hogeschool West-Vlaanderen (Howest) om die visie in de praktijk te brengen. Tijdens de uiteenzetting op de conferentie zal u concrete voorbeelden toegelicht krijgen.

1. Situering en startsituatie

In mei 2010 dienden enkele leden van het toenmalige kernteam diversiteit een beleidsnota in bij de directie van Howest voor de uitbouw van een structureel taalbeleid. Het academiejaar dat daarop volgde, startte de stuurgroep Taalbeleid officieel haar werkdoel op. Het eerste jaar was een verkenningsjaar, waarin de drie leden vooral werkten aan visie en bekendmaking. Tegelijk hebben de leden van de stuurgroep tijd geïnvesteerd in opleiding en netwerken. Tijdens het volgende werkjaar kreeg de visie op taalbeleid vorm. Een projectmatig wetenschappelijk onderzoek (PWO) ondersteunde de werking. Via dat onderzoek kon de stuurgroep zowel opleidingen als het werkveld actief betrekken bij taalbeleid. Bovendien kreeg het taalbeleidsteam op die manier versterking.

2. Deel 1: taalbeleid en visie in Howest

Het Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs¹ koppelt een breed taalbeleid aan het inzicht dat taalcompetentie nauw verweven is met studiesucces en met beroepscompetenties, wat opleidingen verplicht om na te denken over waar, hoe en waarom taal belangrijk is in hun referentiekader: Welke taal is functioneel voor de opleiding?

Om dat uitgangspunt inhoud te geven, moet de visie op taalbeleid gedragen worden door alle docenten die deel uitmaken van een opleidingsteam. Taal is geen afzonderlijk studieonderdeel, maar hangt samen met vakinhoud. Taal is nodig om studie of werk naar behoren te kunnen uitvoeren.

In Howest pleiten we voor een visie op taalbeleid die past in het onderwijsbeleid van de hogeschool. Howest gaat voor een breed en integraal taalbeleid op maat:

- *Howest gaat voor een breed taalbeleid in dienst van de opleiding*
Bovenstaande benaderingswijze van taalbeleid past volledig in de filosofie van de *New Young Professional* zoals die omschreven wordt in de missie van Howest². De 'Howest-afgestudeerde' is gericht op de toekomst, direct inzetbaar op de arbeidsmarkt en past dus de diverse aspecten van een opleiding meteen toe in het werkveld. De professionele *bachelor* heeft daar ongetwijfeld talige bagage voor nodig. Het zijn die relevante competenties die de stuurgroep wil ondersteunen.
- *Howest gaat voor een integraal taalbeleid dat opleidingen wil inspireren*
Het taalbeleid van Howest richt zich tot alle opleidingen, want in elke opleiding is taal nodig om studiesucces te boeken en om de beroepscompetenties te bereiken. In die zin ondersteunt het taalbeleid het competentiebeleid van de hogeschool.

Taalbeleid beïnvloedt enerzijds de politiek van de opleiding (visie, curriculumopbouw...) en anderzijds de praktijk van het onderwijs voor docenten en studenten. Competenties delen is hierbij een must, zodat initiatieven in het licht van het taalbeleid afgestemd zijn op de opleiding en mee door de opleiding gerealiseerd worden. Het taalbeleid is daardoor ook bedoeld voor alle studenten en niet enkel voor anderstalige of taalzwakke studenten.

- *Howest gaat voor een taalbeleid op maat, met respect voor de identiteit van opleidingen*

De visie van een breed taalbeleid houdt ook rekening met de eigenheid van opleidingen. Enerzijds zijn de acties gericht op de prioriteiten die een opleiding heeft, anderzijds wordt ook de aanpak afgestemd op hoe een opleiding functioneert. De aanpak van Howest is geïjkt op een zogenaamd *servicemodel* waarin de stuurgroep *support* biedt; hierdoor wordt maatwerk nagenoeg zo goed als vanzelf georganiseerd.

3. Deel 2: het actieplan van de stuurgroep Taalbeleid in Howest

Het taalbeleid in Howest opereert op vier niveaus:

1. de hogeschool;
2. de opleiding;
3. de studenten;
4. het werkveld.

Tegelijk werken wij zowel *top down* (beleid) als *bottom up* (praktijk).

Op hogeschoolniveau is het opportuun om goed af te spreken met het hogeschoolbeleid. Eerst en vooral moet een 'kernteam taalbeleid' geïnstalleerd worden. Als het beleid de visie en de acties ondersteunt, wordt het pad geëffend. Het taalbeleidsteam werkt daarom niet enkel samen met opleidingen, maar ook met verschillende diensten in de hogeschool, zoals 'kwaliteitszorg', 'onderwijs', 'onderzoek', 'personeel'...

Daarnaast is er het niveau van de opleidingen. Wil het taalbeleid doordringen tot het onderwijsniveau, dan is een vlot contact met de opleidingscoördinatoren en/of docenten van de opleiding een basisvereiste. De coördinatoren bepalen in hoofdzaak het beleid van hun opleiding (visie, curriculum, competentiematrix...). Een taalleerlijn in het curriculum integreren, wordt in eerste instantie samen met hen bepaald. Tegelijk zijn de docenten de eersten in rij om door te dringen tot het lesniveau. Hen aanzetten tot taalgericht vakonderwijs is in Howest een belangrijke doelstelling van het taalbeleid.

Uiteraard focust het taalbeleid van Howest op studenten. Toch zijn zij momenteel niet de eerstelijnsdoelgroep van de acties van de stuurgroep. Dat sluit echter niet uit dat bepaalde acties met studenten aan bod komen, bijvoorbeeld wanneer daar ook docenten bij betrokken zijn of wanneer het om sensibilisering van studenten gaat.

Wie in het hoger onderwijs geloofwaardig aan de slag wil met taal, vindt in het werkveld een noodzakelijke partner. In Howest heeft het werkveld tot nu toe vooral een adviesfunctie gehad. In de toekomst kunnen ook samenwerkingen op touw gezet worden, samen met en/of in dienst van het werkveld.

4. Deel 3: het taalbeleid van Howest in de praktijk

Hoe pak je nu een dergelijk plan aan in de praktijk? Welke acties onderneem je en welke niet? Welke processen zet je op gang? Wie bepaalt welke koers je vaart? Waarom kies je eerst voor een welbepaalde aanpak of een specifiek instrument?

In Howest is de stuurgroep Taalbeleid de motor van het taalbeleid. Die groep kan echter niet optreden zonder de steun van betrokken collega's. De stuurgroep kan taaldoelellen naar acties vertalen, maar de andere partij geeft essentiële input vanuit haar expertise. Door dit mechanisme krijgt het taalbeleid in Howest een bijzondere dynamiek.

4.1 Bekendmaking en opstart van initiatieven

Om verschillende doelgroepen te overtuigen van het belang van haar doelstellingen, moest de stuurgroep eerst naambekendheid verwerven in Howest. Een taalbeleid kan maar op dreef geraken door in eerste instantie de visie en een actieplan bekend te maken (en bekend te houden) bij de directie. Als die visie past in de algemene overtuiging van de hogeschool, kunnen samenwerkingsinitiatieven met verschillende partijen in de hogeschool vlot op gang komen.

Vervolgens is het noodzakelijk dat de stuurgroep langsgaat op departementale vergaderingen en teamvergaderingen. Een dergelijke voorstelling is liefst beknopt en zo concreet mogelijk. Vaak nodigt die uiteenzetting uit tot een gesprek met de docenten. Meestal zijn enkelen onder hen oprecht bekommerd om de taalkwaliteiten van hun studenten en geven ze zelf aan waar ze verbeterpunten willen zien. Tijdens de startvergadering kunnen ideeën uitgewisseld worden of kan een consult worden opgestart.

Case bekendmaking

Door wekelijks een functionele taaltip te verspreiden onder het Howestpersoneel, kende iedereen in een mum van tijd de leden van de stuurgroep, daar elke tip wekelijks via de hoofdpagina van het intranet als “leuke aankondiging” werd verspreid.

4.2 Samenwerking met diensten

Expertise van andere instanties in Howest is cruciaal om het taalbeleid hard te maken. Soms werken die afdelingen op hetzelfde terrein en is samenwerking cruciaal. Voorbeelden zijn ‘onderwijs’, ‘studiebegeleiding en diversiteit’, ‘kwaliteitszorg’, ‘personeel en HRM’ of ‘Stuvo’ (studentenvoorzieningen). Samenwerken gebeurt zowel via overleg als op afstand, formeel en ook informeel.

Case competentiegericht onderwijs

De stuurgroep heeft het voorbije academiejaar, samen met de dienst ‘onderwijs’, gedrag-sindicatoren opgesteld die relevant zijn voor *bachelor*proeven in Howest. Uit die basislijst kunnen opleidingen de indicatoren selecteren die voor de *bachelor*proefopdracht in hun opleiding relevant zijn.

4.3 Samenwerking met opleidingen

De stuurgroep werkt in de eerste plaats met opleidingen die om ondersteuning vragen. Op die manier houden we het werkpakket overzichtelijk en lucratief. De *good practices* die hieruit voortvloeien, stimuleren opleidingen die eerst minder interesse hadden om toch aan de slag te gaan, zo leert de ervaring.

Een consult vindt dikwijls plaats met docenten die vragen hebben over een degelijke begeleiding van allerlei schriftelijke of mondelinge opdrachten. Tijdens dat overleg vormt een specifiek probleem het uitgangspunt en formuleert de stuurgroep een aantal suggesties. De docenten in kwestie of het team kiezen een (aantal) actie(s) uit. Die acties worden verder geconcretiseerd in vervolgoverleg. De expertise van de stuurgroep wordt op die manier gedeeld met de expertise van opleidingen. In het kader van hun noden bieden wij onze bestaande instrumenten aan of ontwikkelen we nieuwe instrumenten (altijd binnen onze visie). Na afloop van een actie is een evaluatie wenselijk. De aanpak wordt bijgestuurd naar een volgende deelopdracht, semester of een volgend academiejaar.

Opleidingen kiezen voor acties die erop gericht zijn om een leerlijn taal uit te zetten en/of voor maatregelen die taalontwikkellend lesgeven in de hand werken. Voor beide opties heeft de stuurgroep instrumenten uitgewerkt als directe ondersteuning.

Case kijkwijzer bachelorproeven

De stuurgroep maakte op basis van gedragsindicatoren en scoringscriteria een taalwijzer op voor bachelorproeven. Die wordt ingezet bij studenten als *checklist* en bij docenten voor feedback en voor evaluatie. Tegelijk is de lijst relevant om een taallearlijn in het curriculum uit te stippelen en om afgeleide kijkwijzers te ontwikkelen.

4.4 Samenwerking met studenten

Een eenmalig optreden heeft niet meteen een weerslag op het taalgedrag van studenten. Een aanpak die door een team gedragen is, die een herhalend karakter krijgt en zodoende aan taalattitude werkt in een opleiding, boekt vast en zeker meer succes.

Samenwerken met studenten doen we enkel binnen een concrete opdracht, zoals directe en herhaalde ondersteuning van een bachelorproef of paper. Het is wenselijk dat ook docenten op die momenten aanwezig zijn of in een parallelle actie betrokken worden. Zo kunnen die docenten ook zelf aan de slag. Een sensibiliseringsactie die past bij de eigenheid van de student van een bepaalde opleiding kan een bijzonder effect hebben.

Case sensibiliseringsactie

In de opleiding *New media and communication technology* werd als sensibiliseringsactie een taalquiz georganiseerd rond een infosessie bij de studenten over de *bachelorproef*. De quizvragen waren gericht op taalattitude, niet op kennis. De studenten publiceerden hun antwoorden via *Twitter*. Iedereen kon de quiz *live* volgen, wat voor een opvallende dynamiek zorgde op dat ogenblik en achteraf.

4.5 Samenwerking met het werkveld

Door het PWO Taalbeleid kwam ook een samenwerking op gang met het werkveld. Het project had een gebruikersgroep die bestond uit partners uit het werkveld van de betrokken opleidingen en uit taalbeleidsexperten van andere onderwijsinstellingen. De groep had als taak de acties van de PWO'ers kritisch bij te sturen. Daarnaast kon de gebruikersgroep de uitkomst van het project vertalen naar de eigen werkcontext. Op die manier kan de stuurgroep in de toekomst een samenwerking opzetten.

Case bachelorproef Office management

Twee studenten *medical management assistant* werkten, in opdracht van een ziekenhuis uit de regio, een uniforme regeling uit voor het onthaal van nieuwe medewerkers. Het principe was vergelijkbaar met een taalcharter in een onderwijsinstelling en maakte deel uit van de aanzet van een taalbeleid in het hospitaal.

5. Besluit

Door de keuze voor een *service*gerichte aanpak heeft de stuurgroep heel wat acties lopen in Howest. Op dit ogenblik hebben we met nagenoeg alle *bachelor*opleidingen in Howest contact en werken we samen met vijf verschillende diensten in de hogeschool. We geloven erg in de werkwijze om gericht met opleidingen aan de slag te gaan. De stuurgroep centraliseert de acties; de opleidingen realiseren die zelf mee. Precies die werkwijze en wisselwerking waarborgen het voortbestaan van wat opgestart wordt.

Een taalbeleid op maat kan niet zonder intensieve samenwerking met gedreven collega's uit de opleidingen en diensten. Steun van de directie en inspiratie vanuit de visie van Howest op haar opdracht in het onderwijslandschap motiveert de stuurgroep in haar dagelijkse werking. De werkwijze berust op *teamwork*, waarbinnen iedereen de ander inspireert.

Ten slotte, en niet in het minst, verdient elke actie, hoe minimaal ook, alleen maar respect. Die waardering is de motor tot verdere samenwerking. Want hoe minimaal het begin ook is, elk effect betekent vooruitgang waar zowel docent als student van profiteren.

Referenties

- Bogaert, N. & K. Van den Branden (2010). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger onderwijs.
- Peters, E. & T. Van Houtven (2010). *Taalbeleid in het hoger onderwijs, de hype voorbij?* Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Hoyweghen, D. (red.) (2010). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen, Bouwstenen voor een taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.
- Vlaams Forum voor taalbeleid en taalondersteuning Hoger onderwijs.

Noten

¹ Het Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs is gericht op het uitwisselen en delen van kennis en ervaring op het gebied van taalbeleid in het hoger onderwijs. Voor meer informatie over het Platform, zie: Van der Westen, W. (2007). “Van nul tot platform; Taalbeleid in het hoger onderwijs”. In: A. van Gelderen (red.). *Eenentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.

² Howest, de Hogeschool West-Vlaanderen, is een atypische, creatieve, innovatieve en ondernemende hogeschool. Anticiperend op de toekomst, vanuit het talent en de motivatie van elke student, leidt Howest professionals op die competent, direct inzetbaar en teamgericht zijn.[...] (uit: Missie Howest, Intranet Howest, februari 2012).

Ronde 8

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

Al het goede in drieën: naar taalontwikkellende feedback op schrijfproducten in het hoger onderwijs

Het Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs komt zo'n zes keer per jaar samen en tijdens elke bijeenkomst wordt in ieder geval één thema uitgediept. In deze 'openbare' themabijeenkomst, die openstaat voor platformdeelnemers en andere HSN-conferentiegangers, maakt u kennis met de werkwijze van het platform. Het thema dat op deze conferentie wordt uitgediept, is 'feedback op schrijfproducten van studenten'.

1. Inleiding

Schrijfvaardigheid wordt algemeen beschouwd als de belangrijkste taalvaardigheid voor studenten in het hoger onderwijs (o.a. Bonset 2008). Er wordt in het hoger onderwijs veel geschreven en studenten worden veelal getoetst via schrijfvaardigheid (open tentamenvragen, rapporten, verslagen, scriptie...). Kenmerkend voor schrijven in het hoger onderwijs is de koppeling van schrijfvaardigheid, (academisch) denken en handelen en de taalvaardigheden 'luisteren' en/of 'lezen'. Kennis en vaardigheden op het terrein van zorgvuldige en verantwoorde materiaalverzameling (interviews, enquêtes) en bronselectie en brongebruik (leesvaardigheid en parafraseren, samenvatten) maken onlosmakelijk deel uit van het schrijven in het hoger onderwijs.

Een studie of beroepsopleiding volgen, betekent ook het verwerven van de taal die daar bij hoort en het verwerven van een steeds grotere taalvaardigheid is een doorgaand, concentrisch proces (De Vries & van der Westen 2008). Voor het stimuleren van dat proces van verdere taalverwerving en kwaliteitsverhoging van schrijfproducten wordt algemeen het belang van feedback aangehaald (o.a. Van Beuningen, De Jong & Kuiken 2008; Van Beuningen 2011). Ook het effect van *peer feedback* of *peer review* (= feedback die wordt gegeven door medestudenten) is onderzocht. De vrees van sommige docenten dat studenten geen goede feedback kunnen geven en de ontvangers daardoor verkeerde vormen aanleren, blijkt ongegrond. Ook *peer feedback* blijkt bij te dragen aan betere schrijfproducten. Uit divers onderzoek is eveneens gebleken dat niet alleen de ontvanger profijt heeft van *peer feedback*, maar dat het geven van feedback ook een gunstig effect heeft op de taal- en schrijfvaardigheid van de feedbackgever. Voor veel beroepen op het niveau van hoger onderwijs (o.a. beleidsmedewerkers, communicatiemedewerkers, juristen) is het geven van feedback op concepten van collega's trouwens een beroepscompetentie.

In deze bijdrage ga ik op zoek naar de vorm van feedback op schrijfproducten van studenten die bijdraagt aan een betere *volgende* tekst. Met andere woorden, naar feedback die leidt tot bekwame en autonome schrijvers. In het onderwijs ligt de aandacht meestal op het effect van de feedback op de kwaliteit van de tekst waarover feedback wordt gegeven.

Taalontwikkende feedback zou ideeën over succesvolle manieren van leren, van taal verwerven en van (taal)attitudeontwikkeling moeten samenbrengen. Deze vorm van feedback zou de student in staat moeten stellen zijn tekst met andere ogen te gaan bezien (verplaatsen in de lezer, reflecteren op zijn tekst). Het curriculum van de opleiding zou zodanig ingericht moeten zijn dat de student regelmatig zijn tekst moet reviseren (en voor reviseren moet je anders lezen, je concentreren en denken en daarvan leer je veel). De student besteedt dan meer tijd aan de schrijftaak (*time-on-task*) en de aandacht wordt door de feedback geleid en is doelgericht. Wat elk element afzonderlijk (feedback, revisie, meer tijd voor de taak) precies bijdraagt aan tekstverbetering op langere termijn of aan een succesvolle verdere taalverwerving is moeilijk te bepalen. Taalontwikkende feedback ontleent zijn succes waarschijnlijk aan:

- a. de combinatie van reflectie op de eigen tekst, het eigen schrijfproces, de taakaanpak én het leerproces;
- b. de reviseeractiviteiten;
- c. het feit dat in zijn algemeenheid meer tijd en aandacht is voor de schrijftaak en de eigen tekst;
- d. het geven van feedback op andermans teksten.

Taalontwikkende feedback is nodig voor het leren schrijven van beroepsgerichte schrijftaken. Eerst een overzicht van de soorten schrijftaken.

2. Drie soorten schrijftaken

Taalontwikkende feedback is vooral van belang voor een bepaalde categorie schrijftaken, namelijk ‘de schriftelijke beroepstaken’. Ik zal eerst kort de drie soorten schrijftaken in het hoger onderwijs (Van der Westen 2009) de revue laten passeren:

- a. schriftelijke beroepstaken (taal als doel);
- b. studietaken (taal als middel);
- c. schrijftaken bij ondersteunende vakken (oefentaken).

Schriftelijke beroepstaken horen bij de beroepsuitoefening: een verpleegkundige moet een schriftelijke overdracht kunnen doen, een informatiespecialist moet een plan van aanpak kunnen opstellen, een maatschappelijk werker moet een rapportage kunnen maken en een accountant moet een *management letter* kunnen schrijven. Naast de opleidingsspecifieke tekstsoorten hoort een student ook de algemene genres of tekstsoorten die bij het functioneringsniveau passen, te beheersen. Denk daarbij aan zakelijke brieven en mails, notulen, agenda, memo of notitie. Die tekstgenres behoren tot de opleidingsdoelen, vloeien direct voort uit de beroepscompetenties en de Dublindescriptoren¹ en moeten op een zeer behoorlijk niveau beheerst worden. En dat geldt onverkort ook voor academische genres zoals ‘het onderzoeksrapport’ en ‘het artikel in vaktijdschriften’.

Schriftelijke studietaken hebben een functie in het leren: taal is een instrument in cognitieve ontwikkeling, als drager van kennis. Met behulp van schriftelijke studietaken verwerkt de student leerstof, maakt hij zichtbaar wat hij heeft geleerd of hoe het leerproces is verlopen. Tekstsoorten die onder deze categorie vallen zijn: ‘antwoorden op tentamenvragen’, ‘een reflectieverslag’, ‘aantekeningen bij een hoorcollege’, ‘samenvattingen’ en ‘samenwerkingsverslagen’. Dergelijke taken zijn geen doel op zich, maar een middel in het onderwijsleerproces en horen ook als dusdanig beschouwd en beoordeeld te worden. Een zorgvuldige en begrijpelijke formulering en een uiterlijke verzorging zijn vereist. Dat er geen taalfouten in mogen zitten (stijlbreuken, spelfouten, foutieve zinsvolgorde) is onterecht, zeker als het om teksten gaat die ter plekke worden geschreven.

De schrijftaken die gegeven worden in ondersteunende vakken bestaan over het algemeen uit de beroepstaken uit de eerste categorie, maar dan in een oefensetting. De schrijftaken in ondersteunende vakken of modules (een module ‘beleidsteksten’, een artikel schrijven, schriftelijke communicatieve vaardigheden, onderzoeksvaardigheden...) zijn niet ‘voor het echie’. De schrijftaak boet dan ook in aan realiteitswaarde doordat:

- de taak wordt gegeven en beoordeeld door een taaldocent;
- de student onderricht of instructie krijgt, waardoor het beroep op transfer- en

- onderhoudskwesties, eigen aan de beroepsschrijftaken, in deze setting ontbreekt;
- het te verwerken ‘materiaal’ vaak bestaat uit een (beperkte) casus of situatiebeschrijving, waardoor voor de taak essentiële denkhandelingen (doel bepalen, op basis daarvan hoofd- en bijzaken onderscheiden, informatie ordenen...) buiten beschouwing blijven.

Tot slot is de aandacht vaak gericht op het schrijfproduct (de uiteindelijke tekst wordt beoordeeld) en slechts sporadisch op het schrijfproces (maar dan beperkt tot een geleide instructie). Al die beperkingen maken de taken minder geschikt voor taalontwikkelende feedback.

3. Drie vormen van feedback

Feedback kan gegeven worden door taal- of vakdocenten en door medestudenten (*peers*). Kijkend naar het beoogde doel, vallen er drie vormen van feedback te onderscheiden:

1. correctieve of beoordelende feedback (ook wel correctie genoemd);
2. tekstverbeterende feedback;
3. taalontwikkende feedback.

Correctieve of beoordelende feedback geeft de student inzicht in de beoordeling: wat zijn de sterke en zwakke punten van de tekst, welke fouten heb ik gemaakt en waarom is de tekst beoordeeld zoals hij beoordeeld is. Bij indirecte correctieve feedback worden fouten onderstreept, al dan niet met de ‘rode pen’. Soms worden er opmerkingen en vragen in de tekst geplaatst of wordt gewerkt met foutcoderingen (zoals in Van der Westen 2009: 165). Bij directe correctieve feedback geeft de docent ook de doelvorm of de verbetering. Soms voegt de docent aanbevelingen toe: wat moet de student doen om een volgende keer een hoger resultaat of een hogere tekstkwaliteit te bereiken? Correctieve of beoordelende feedback wordt in het hoger onderwijs gegeven als de tekst al ‘af’ is en wordt meestal summatief ingezet.

Tekstverbeterende feedback geeft de student handvatten voor revisie. De feedbackgever geeft niet alleen aan wat fout is, maar geeft ook houvast voor de verbetering ervan. Een dergelijke vorm van feedback wordt gegeven op een volledige versie van de tekst en meestal op de laatste versie. In sommige gevallen heeft de feedback betrekking op het voorlaatste concept. In dat geval werkt de student de tekst nog uit tot een volgende versie. Tekstverbeterende feedback kan zowel summatief als formatief ingezet worden.

Taalontwikkende feedback wordt bij uitstek formatief ingezet en stelt de student niet alleen in staat om zijn tekst te verbeteren, maar ook – en dat maakt het verschil – om

een betere volgende tekst te schrijven. Taalontwikkende feedback kan gegeven worden in elke fase van het schrijfproces en betreft niet alleen het product (de tekst) maar ook het proces (schrijfproces en leerproces). De student krijgt stap voor stap grip op zijn eigen leerproces en op de eisen die aan teksten gesteld kunnen worden. Dat inzicht geeft hem houvast bij volgende schrijftaken, hij weet wat zijn zwakke punten zijn, waar hij voor, tijdens en na het schrijven op moet letten en waarop hij feedback moet vragen.

Wanneer we de drie vormen van feedback in elkaars verlengde plaatsen, zien we een duidelijke verschuiving van docentafhankelijk naar docentonafhankelijk en van productgericht (gericht op de tekst) naar procesgericht (gericht op het schrijf- en leerproces). Taalontwikkende feedback is gericht op autonome schrijvers. Die feedback dwingt de schrijver in de rol van kritische lezer van zijn eigen tekst, waardoor hij langzamerhand ook een geoefend lezer wordt. Niet alleen van zijn eigen teksten, maar ook van die van anderen.

In deze workshop worden twee opdrachten uitgewerkt: de eerste heeft als doel helderheid te krijgen in de drie vormen van feedback. De tweede is bedoeld om te oefenen met het geven van taalontwikkende feedback.

Referenties

- 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/).
- Van Beuningen, C., N.H. de Jong & F. Kuiken (2008). "Het effect van correctieve feedback op schrijfproducten van vmbo-t leerlingen". In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, jg. 2008, nr. 80, p. 63-74.
- Van Beuningen, C. (2011). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback in second language writing*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam. Niet gepubliceerd.
- Van der Westen, W. (2009). 'Taalbeleid en toetsbeleid II. Drie soorten schrijftaken in een hbo-bachelor'. De Haagse Hogeschool: intern scholingsmateriaal.
- Van der Westen, W. (2009). *Goed geschreven. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.
- Van der Westen, W. (2012). *Succes met Taal. Een online webbased leerprocesgerichte benadering van het taalleer- en schrijfleerproces*. Wageningen: Sobit (online raadpleegbaar op: www.succesmettaal.nl).

Noten

¹ De Dublindescriptoren zijn de eindtermen voor *bachelor*- en *master*studies aan universiteiten en hogescholen in Europa.

5. Lerarenopleiding Basisonderwijs

Stroomleiders

Hilde Van den Bossche (KaHo Sint-Lieven, campus Waas, Sint-Niklaas)
Petra Moolenaar (Pabo Eindhoven/Veghel)

Lieve Verheyden

Centrum voor Taal en Onderwijs (KULeuven)

Contact: lieve.verheyden@arts.kuleuven.be

Taalontwikkellend (vak)onderwijs: de rol van de docent Nederlands

Van kleuter tot student hoger onderwijs... iedereen moet gestimuleerd worden in de ontwikkeling van relevante taalvaardigheden of ruimer geformuleerd: 'communicatieve competenties'. Immers, in de maatschappelijke en professionele wereld van vandaag staan informatieverwerving en -verwerking, samen met communicatie, meer dan ooit centraal. Dat impliceert op elk van de onderwijsniveaus een krachtige leeromgeving voor de ontwikkeling van communicatieve competenties. Voor die krachtige leeromgeving is de leerkracht of – beter nog – het leerkrachtenteam verantwoordelijk. Maar over welke leerkracht hebben we het dan? En wat is zijn/haar verantwoordelijkheid? Is elke leerkracht inderdaad een taalleerkracht? En spreken we over een soort 'hoofdelijke aansprakelijkheid'? Met de concepten 'taalgericht vakonderwijs' en 'taalontwikkellend lesgeven' lijken we misschien wel in die richting te evolueren. Of is dat wat kort door de bocht?

Met deze presentatie dagen we onszelf en het publiek uit om op die vragen een genuanceerd antwoord te formuleren.

Het creëren van een krachtige leeromgeving met het oog op de ontwikkeling van allerlei communicatieve competenties impliceert een verscheidenheid aan taken vanwege de onderwijsverstrekker. Die taken zijn rechtstreeks gerelateerd aan de onontbeerlijke procesingrediënten van een taalleerproces. Toegepast op één (complexe) taalvaardigheid in het basisonderwijs, met name 'stellen', betekent dat het volgende:

- Op heel wat momenten, door verschillende lessen heen, wordt de leerling uitgenodigd om (onbeoordeeld) te schrijven: woorden, zinnen, vragen, alinea's...
Voorbeelden:
 - a. bij wijze van het oprakelen van voorkennis rond een onderwerp maken leerlingen een *mindmap*;
 - b. ter voorbereiding van een bezoek aan de bank noteren leerlingen allerlei vragen voor de bankdirecteur;
 - c. aan het einde van een les formuleren leerlingen het antwoord op een kernvraag bij het lesonderwerp.

→ De leerkracht stimuleert de leerlingen om schriftelijk te formuleren, om gedachten te verwoorden en te ordenen.

- De leerling krijgt allerlei kansen om zijn stelvaardigheid functioneel en onder begeleiding van de leerkracht in te zetten en dat in 'alle vakken'.

Voorbeelden:

- a. in het kader van godsdienst of zedenleer moet een briefje geschreven worden;
- b. na een uitstap naar zee wordt een ervaringsverslag geschreven of wordt er gewerkt aan een verhalenbundel van de klas.

→ De leerkracht ondersteunt en begeleidt de leerlingen tijdens de uitvoering van de taken. De taken worden ook geëvalueerd vanuit het perspectief van stelvaardigheid.

- De leerling krijgt in de taallessen via overwogen instructies en oefentijd allerlei kansen om gericht bezig te zijn met (afgebakende) aspecten van het schrijfproces en/of -product.

Voorbeelden:

- a. aandacht voor de fasen van het schrijfproces ('planning', 'formulering', 'revisie');
- b. aandacht voor de opbouw van een tekst, aandacht voor taalrijkdom/-correctheid.

→ De leerkracht zorgt voor heldere instructie en voor gerichte oefenkansen.

- De leerling krijgt binnen de taallessen de mogelijkheid om het eigen 'leren stellen'-proces te bekijken en bij te sturen.

Voorbeelden:

- a. de leerling noteert enkele sterke/zwakke punten van het eigen schrijfproduct; hij/zij geeft aan welke stap van het proces moeilijk was of vlot ging en waarom;
- b. de leerling formuleert een voornemen voor een volgende steltaak.

→ De leerkracht begeleidt het reflectieproces en zorgt voor een rode draad van reflectie en bijsturing door de stelopdrachten heen. Het reflectieproces kan het onderwerp zijn van de evaluatie.

- In de verschillende klassen waarin de leerling achtereenvolgens terecht komt, ervaart hij/zij een herkenbare aanpak.

Voorbeeld:

- a. de criteria waaraan een stelproduct van een bepaald type in leerjaar X moet voldoen, zijn 'basaal' dezelfde als die van leerjaar X+1.

→ De leerkracht gaat in overleg met zijn/haar collega's en zet als dusdanig een actieve stap binnen taalbeleid.

Samengevat betekent dat voor de leerkracht dat zij/hij:

1. een variatie aan beperktere en uitgebreide functionele taalgebruikskansen creëert en begeleidt;
2. gerichte taal oefenkansen organiseert, aansluitend bij de communicatieve eisen die de taalgebruikskansen oproepen;
3. kansen tot reflectie inlast;
4. in overleg gaat met zijn/haar collega's over een en ander.

Op de lerarenopleiding BALO (*bacheloropleiding lager onderwijs*), BAKO (*bacheloropleiding kleuteronderwijs*) en PABO (lerarenopleiding basisonderwijs) kun je dezelfde redenering toepassen. Alleen wordt het daar complexer en wel om de volgende redenen:

- in de opleiding gaat het over een complex geheel aan taalcompetenties, zowel met het oog op het doorlopen van het academisch parcours (academische taalcompetenties) als met het oog op het professioneel functioneren (professionele taalvaardigheid) (Daems 2010);
- in de opleiding worden de hierboven vermelde taken 1 tot 3 over verschillende lectoren verspreid, wat maakt dat er meer aandacht naar taak 4 moet gaan;
- de meeste lectoren hebben vanuit de eigen opleiding tot leerkracht weinig bagage meegekregen rond het vormgeven van een krachtige leeromgeving voor communicatieve competenties, met inbegrip van taalontwikkelen lesgeven;
- voor de complexe taak waarop we leraren moeten voorbereiden, is de tijd erg krap. De taal oefenkansen en de taalreflectiemomenten zullen goed overwogen moeten worden.
- de inhoud van wat de studenten onderwezen wordt en de manier waarop zij onderwezen worden, mogen niet losgekoppeld worden van inhoud en aanpak van het onderwijs dat studenten in de basisschool zelf dienen te verzorgen. Dat geldt zowel voor het aanbod rond taalvaardigheidsontwikkeling als voor alles wat met taalontwikkelen lesgeven/taalgericht vakonderwijs te maken heeft. We geloven immers dat *teach as you preach* een sterk leereffect kan sorteren.

Vanuit de voorgaande overwegingen kunnen we op zoek gaan naar een aanvaardbare en haalbare taakverdeling tussen de lerarenopleiders van (bijvoorbeeld) toekomstige leerkrachten basisonderwijs en trachten om de taak van de lector Nederlands in dezen concreet te omschrijven. In grote lijnen ziet ons voorstel er als volgt uit.

- De lector Nederlands:
 - a. biedt instructies over oefenkansen en organiseert oefenkansen bij de academische en professionele taalvaardigheidseisen die in/via de andere opleidingsonderdelen (ook stage) gesteld worden. De klemtoon ligt op inzichten en strate-

gieën die de student kan toepassen wanneer hem/haar taalgebruikskansen geboden worden.

- b. organiseert reflectiekansen, met inbegrip van aandacht voor taalleerstrategieën.
- c. evalueert het taalleerproces.

- Elke andere lector:

- a. organiseert en begeleidt gerichte taalgebruikskansen op het vlak van de academische en de professionele taalvaardigheid. Die kansen kunnen beperkt en onbeoordeeld zijn, bijvoorbeeld binnen taalgericht vakonderwijs, maar ook uitgebreid en beoordeeld, bijvoorbeeld naar aanleiding van stage of van taken voor het eigen opleidingsonderdeel.
- b. evalueert de taken/stageactiviteiten, ook vanuit talig/communicatief perspectief.

- De taalbeleidscoördinator – in overleg met de betrokken lectoren:

- a. bewaakt het overzicht van de eisen die taalgebruikskansen binnen de onderscheiden opleidingsonderdelen en de stage stellen.
- b. staat in voor de aansluiting tussen de voornoemde eisen en het aanbod binnen de opleidingsonderdelen van de lector Nederlands.
- c. coördineert de aanmaak en verspreiding van een opleidingsbreed instrumentarium voor het ontwikkelen van academische en professionele communicatieve competenties.

Tijdens de presentatie gaan we concreet in op de taken van de onderscheiden betrokkenen, op de meerwaarde van dit soort aanpak en op de randvoorwaarden voor het welslagen ervan. De rol van de lector Nederlands en die van de taalbeleidscoördinator worden extra belicht. De conclusie zal, wat ons betreft, niet luiden dat elke lector een taallector moet zijn, maar dat door een goede, haalbare taakverdeling de expertise van elk van de betrokken opleiders maximaal ingezet en benut kan worden. Voor zover wij kunnen inschatten, levert die context immers de grootste kansen op een extra krachtige leeromgeving voor de leraar-in-opleiding, wat zijn/haar academische en professionele taalcompetenties betreft.

Referenties

- Chamot, A. (2004). "Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching". In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, nr. 1, p. 14-26.
- 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. 13-31.

Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Larsen-Freeman, D. & L. Cameron (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Ronde 2

Tineke van Bergen (a) & Elke Van Nieuwenhuyze (b)

(a) Arteveldehogeschool, Gent

(b) KAHO Sint-Lieven (campus Waas), Sint-Niklaas

Contact: tinneke.vanbergen@arteveldehs.be

elke.vannieuwenhuyze@kahosl.be

Taalontwikkelen lesgeven: hoe doe je dat?

In onze presentatie willen wij het project *Taalontwikkelen lesgeven: hoe doe je dat?* voorstellen¹. Wanneer het over taalontwikkelen lesgeven gaat, gebeurt dat vaak op een theoretische manier. Dat kan zeer zinvol en leerrijk zijn, maar studenten, leerkrachten en vakdocenten willen ook graag concrete voorbeelden zien. Filmpjes van *good practices* met duiding en een leidraad zijn daarop ons antwoord. De professionele *bacheloropleidingen* 'leraar kleuter- en lager onderwijs' van de Arteveldehogeschool en KAHO Sint-Lieven werkten, dankzij financiering door de Orde van den Prince en in samenwerking met leraren uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs en vakbegeleiders van de Diocesane Pedagogische Begeleidingsdiensten Bisdom Gent en Antwerpen, het project *Taalontwikkelen lesgeven: hoe doe je dat?* uit. Binnen het project werden, op een professionele manier, opnames gemaakt van taalontwikkelen lesgeven in de klaspraktijk. Bij de filmpjes hoort een leidraad die op een laagdrempelige manier duidelijk maakt wat taalontwikkelen lesgeven inhoudt. Het pakket bevat ook toepassingsgerichte kijkwijzers en opdrachtenkaarten.

In deze presentatie willen we ten eerste toelichten hoe het filmpje van de les in het lager onderwijs tot stand is gekomen. Van daaruit willen we ten tweede, in interactie met het publiek, demonstreren hoe studenten lager onderwijs, leerkrachten lager onderwijs, maar ook niet-taaldocenten binnen de professionele *bacheloropleidingen* (leraar lager onderwijs) meteen aan de slag kunnen met het ontwikkelde beeldmateriaal, de leidraad, de kijkwijzers en de oefeningen. Zo hopen we te illustreren hoe studenten, leerkrachten en docenten kunnen worden gecoacht om bewuster taalontwikkelen les te geven. Tot slot laten we graag ruimte voor feedback van de deelnemers.

Het uiteindelijke filmpje voor lager onderwijs mag dan ‘maar’ 20 minuten duren, aan de opname ging heel wat inhoudelijke voorbereiding vooraf. Samen met Ine Callebaut en Saskia Timmermans, docenten binnen de *bacheloropleiding* ‘leraar lager onderwijs’ van KAHO, Campus Dirk Martens, en de projectontwikkelaars hebben we de inhoud en het verloop van de les bepaald en ontworpen². De les zelf, met als thema ‘De aarde, de zon en het heelal’, heeft Veerle De Clippel gegeven, leerkracht in het vijfde leerjaar van VBS Sint-Janscollege De Krekel, in Sint-Amandsberg. Tijdens stagebezoeken leerde één van ons (Tinneke van Bergen) Veerle kennen als een gedreven leerkracht die ‘leren leren’ hoog in het vaandel draagt en die met een muzische grondhouding voor de klas staat. Was zij dan de geknipte persoon om een les te geven waarin taalontwikkeling als doel vooropstaat? Zeer zeker. Want hoewel ze zich niet verdiept heeft in het theoretische kader rond taalontwikkelen lesgeven, bleek ze over een goede basis te beschikken om hier toch bewuster aan te werken. Tinneke zorgde voor de contacten met Veerle, coachte haar en gaf de aanzet voor de lesvoorbereiding en het draaiboek voor de opname, waarin volledig werd uitgeschreven waar de camera op moest focussen, hoe de klas opgesteld moest zijn... De lesvoorbereiding en het draaiboek hebben we vervolgens samen op punt gezet, waarna de opname kon starten. Het resultaat is geen ideale les, maar dat was ook nooit de bedoeling. Integendeel, het is een bijzonder realistische en geloofwaardige les geworden en wel om drie redenen. Ten eerste is de leerkracht geen expert op het gebied van taal, maar door haar gedrevenheid en interesse kon ze tal van principes van taalontwikkelen lesgeven effectief inzetten. Ten tweede is het geen taalles, maar hebben we bewust gekozen voor – in dit geval – een les wereldoriëntatie, om aan te tonen dat taalontwikkeling binnen alle leergebieden een plaats kan krijgen. En ten derde worden er leermiddelen gebruikt die altijd en overal voorhanden zijn, nl. het bord, de methode van de school en enkele werkbladen.

Wanneer je met de filmpjes aan de slag gaat, is het belangrijk om de voorkennis betreffende taalontwikkelen lesgeven af te toetsen, of om na te gaan in hoeverre je leerlingen, studenten of cursisten zich daar iets bij kunnen voorstellen. Bij het bekijken van zo’n filmpje zullen ze waarschijnlijk al een aantal technieken opmerken in de aanpak van de leerkracht om het proces van taalontwikkeling van de leerlingen te stimuleren en te begeleiden. Maar wie nog niet zo vertrouwd is met taalontwikkelen lesgeven, zal een groot aantal acties ook niet in dat licht zien (‘De waarnemer ziet wat hij kent’). Daarom zitten in elk filmpje ook enkele fragmenten verweven waarin de leerkracht geïnterviewd wordt en zo heel direct bepaalde zaken kan duiden.

In de leidraad wordt een kader geschetst en worden begrippen zoals ‘betekenisonderhandeling’ en ‘taalsteun’ op een bondige en begrijpelijke manier uitgelegd. De kijkwijzer en de opdrachtenkaarten zijn erop gericht om meer inzicht te krijgen in de technieken en basisprincipes van taalontwikkelen lesgeven en ze te herkennen in het filmpje. De vragen in de korte, gebruiksvriendelijke kijkwijzer zijn toegankelijk geformuleerd, zodat studenten, leerkrachten en vakdocenten zonder veel voorkennis ermee

gericht naar het filmpje kunnen kijken, maar er ook zinvol door kunnen reflecteren op hun eigen lespraktijk. Ze geven ook aanzetten om, geheel binnen de visie van taalontwikkelen lesgeven, aan betekenisonderhandeling te doen: wat betekent dat nu precies, of wat kan dat betekenen, taalontwikkelen lesgeven? Ter illustratie, een greep uit deze kijkwijzer:

- Geeft de leerkracht taalfeedback?
Herhaalt hij goede taaluitingen van leerlingen? Parafraseert hij? Bevestigt de leerkracht de leerlingen positief als ze spreken en schrijven? Helpt hij de leerlingen te formuleren? Herformuleert hij de taaluitingen van leerlingen? Geeft hij voorbeelden van het beoogde taalgebruik? Corrigeert de leerkracht taaluitingen van de leerlingen? Helpt de leerkracht de leerlingen te formuleren?
- Bevat het lesmateriaal taalsteun, visuele ondersteuning?
Staan er in het materiaal schema's en afbeeldingen? Wordt er gebruik gemaakt van bordschema's, schrijfkaders en kijkwijzers? Werkt de leerkracht met concrete voorwerpen en attributen ter verduidelijking van abstracte begrippen? Wordt de kennis voorgesteld in een woordweb?
- Is er voldoende interactie tussen de leerlingen?
Maakt de leerkracht gebruik van interactieve werkvormen? Stellen de leerlingen elkaar vragen? Wisselen ze kennis uit? Vindt er betekenisonderhandeling plaats?

Het project is in eerste instantie uitgewerkt voor lerarenopleidingen. Wij zijn ervan overtuigd dat het materiaal van het project studenten op een heldere manier duidelijk maakt wat taalontwikkelen lesgeven inhoudt en hoe het ertoe kan bijdragen dat ze zelf bewuster en beter de taalontwikkeling van hun leerlingen stimuleren. Het zijn deze toekomstige leerkrachten die de hefboom vormen om het taalbeleid op de drie onderwijsniveaus te verankeren. We hopen dat zij, maar ook leerkrachten in het lager onderwijs, er inspiratie in zoeken om actief aan taalontwikkeling te werken of om anderen te overtuigen van het belang ervan. Tegelijk is taalontwikkelen lesgeven een belangrijke pijler van het taalbeleid in het hoger onderwijs. Het is wenselijk dat niet-taaldocenten vormingen krijgen rond taalontwikkelen lesgeven, niet alleen om ervoor te zorgen dat taal een middel is om tot leren te komen, maar ook om toekomstige leerkrachten te helpen om de transfer te maken van bijvoorbeeld het materiaal van dit project naar hun eigen lespraktijk.

Noten

¹ Tinneke van Bergen is docente (didactiek) Nederlands, communicatie en professionalisering binnen de professionele *bacheloropleiding* leraar lager onderwijs van de Arteveldehogeschool in Gent.

Elke Van Nieuwenhuyze is docente Nederlandse taalvaardigheid binnen de professionele *bacheloropleiding* leraar lager onderwijs van KAHO Sint-Lieven, Campus Waas.

² Dorothea Van Hoyweghen, gewestcoördinator neerlandistiek Orde van den Prince, stond in voor het algemene concept en voor de coördinatie van het geheel. Joke Vrijders, verantwoordelijke taalbeleid dienst studieadvies Arteveldehogeschool werkte de projectaanvraag uit, was verantwoordelijk voor de redactie en samenstelling van de bijlage en bracht ideeën aan voor de vormgeving ervan. An De Moor, taalbeleidscoördinator HUB-KAHO Sint-Lieven, zorgde voor ondersteuning van het project in haar hogeschool en in het gewest Oost- en Zeeuws-Vlaanderen van de Orde van den Prince.

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 het 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 en Van Loon-Vervoorn 2000; Aitchison 2002). Die succesvolle uitgangspunten uit de vroege eerstetaalverwerving zien we terug in de huidige woordenschatdidactiek op de basisschool. Hieronder noemen we een zestal uitgangspunten die in solide woordenschatonderwijs terug moeten komen (Kienstra 2003). Deze zes adviezen maken het woordenschatonderwijs erg krachtig:

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.

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

1. woordenschatroutines;
2. grafische modellen;
3. 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, het 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). Het werken met een routine, maar ook het 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 de steeds terugkerende werkwijze krijgen kinderen zicht op het verloop van de 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 het 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 door het jaar heen 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 te onderhouden, te verdiepen en te verbreden. Bij het onderhouden is het belangrijk dat na enige tijd de routine 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: één beeld zegt meer dan duizend woorden

Een beeld is heel geschikt om de woordenschat te stimuleren. Het 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 zitten tussen bepaalde begrippen (‘koud’ – ‘lauw’ – ‘warm’). Bij ‘de Woordenparaplu’ gaat het altijd om heel specifieke kenmerken van een woord: je kunt er bijvoorbeeld mee duidelijk maken dat de woorden die in de categorie ‘vervoermiddelen’ thuishoren, verschillende eigenschappen gemeenschappelijk hebben. De kracht van het grafisch model zit in het feit dat leerlingen in één oogopslag zien hoe een aantal woorden met elkaar verbonden zijn. Bovendien blijkt uit de praktijk dat de grafische modellen die we bespreken heel gemakkelijk toepasbaar zijn: de leerlingen weten meteen wat er van hen verwacht wordt op het moment dat een grafisch model ter tafel komt en als leerkracht kun 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, wil dat nog niet zeggen dat we dan ook iets hebben geleerd. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen informatie het beste leren en onthouden als in de hersenen verschillende gebieden 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 voor. Daarnaast blijkt dat leerlingen die kennis actief bewerken en verwerken de informatie beter begrijpen en onthouden. Tijdens de bewerking worden verbindingen aangemaakt, waardoor de kennis wordt opgeslagen (Hyerle & Yeager 2007). Het 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, onder andere 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 tijdens het alleen leren (Appel e.a. 2005).

Juist in het contact met anderen, in de communicatie over en weer, leren leerlingen hun gedachten onder woorden te brengen en te 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 wordt voorkomen 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 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 overzichtsstudies van Slavin (1995) en Marzano e.a. (2008). Er is ook eenstemmigheid over de voorwaarden waaraan coöperatief leren moet voldoen, wil het leiden tot betere leerprestaties:

1. gelijke deelname;
2. individuele verantwoordelijkheid;
3. positieve wederzijdse afhankelijkheid;
4. simultane (inter)actie.

In het hoofdstuk over coöperatieve werkvormen worden zes werkvormen besproken, waaronder '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. Schaerleakens (red.). *Kindertaalverwerving*. Groningen: Martinus Nijhoff, p. 185-224.
- 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 (2nd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Helena Taelman

Katholieke Hogeschool Sint-Lieven, Sint-Niklaas

Contact: Helena.Taelman@kahosl.be

Tussen taal en thee. Een filmpje over taalontwikkeldend lesgeven in de kleuterklas

1. Situering

Taalstimulering in de kleuterklas is zo veel meer dan verhalen vertellen. Elk gesprek en elke activiteit biedt kansen om aan taalstimulering te doen. Maar hoe doe je dat? Studenten uit de opleiding 'kleuteronderwijs' laten vaak heel wat kansen liggen om aan taalstimulering te doen tijdens hun stage. Het is voor hen erg moeilijk om de vertaling van de theorie naar de praktijk te maken. Maar ook voor de niet-taaldocenten is het niet altijd duidelijk wat taalstimulering juist inhoudt.

De professionele *bachelor*opleidingen leraar 'kleuter- en lager onderwijs' van de Arteveldehogeschool en KAHO Sint-Lieven werkten, dankzij financiering van de Orde van den Prince en in samenwerking met leraren uit het kleuter-, lager en secundair onderwijs en vakbegeleiders van de Diocesane Pedagogische Begeleidingsdiensten Bisdom Gent en Antwerpen, het project *Taalontwikkeldend lesgeven: hoe doe je dat?* uit. In het project werden op een professionele manier opnames gemaakt van taalontwikkeldend lesgeven in de klaspraktijk.

2. Inhoud van het filmpje

Het filmpje speelt zich af in een eerste kleuterklas (bij de 3-jarigen) in de dorpsschool van Oordegem. We hebben er bewust voor gekozen om geen concentratieschool¹ in beeld te brengen, omdat we het signaal willen geven dat taalontwikkeldend lesgeven in elke klassituatie van belang is. Zoals in de meeste Vlaamse kleuterklassen zitten er een paar anderstalige kleuters in de groep en is de sociaaleconomische status van de families divers.

De centrale activiteit is een 'doe-liedje' van S. Van Vaerenbergh.



Afbeelding 1: Pim pam peus, deel 1, p.13, Stan Van Vaerenbergh.

Dit taalaanbod is niet vanzelfsprekend voor 3-jarigen. Er staan minder vertrouwde woorden in, zoals ‘koken’ (in de betekenis van borrelen bij 100°), ‘thee’ (niet alle kleuters zien hun ouders thee drinken), ‘kopje’ (Vlaamse tussentaal: ‘tas’), ‘inschenken’ (ingieten) en minder frequente zinsconstructies zoals ‘luister hoe het water kookt’.

De juf zingt het liedje eerst volledig en brengt het vervolgens zin per zin. De kleuters verbinden de inhoud van elke zin met hun eigen leefwereld en bedenken zelf hoe ze dat kunnen uitbeelden. De interactie met de juf en de acties die de kleuters aan het liedje koppelen, helpen de kleuters om het taalaanbod te absorberen. Aan het liedje gaat een kringgesprek over ontbijtgewoonten vooraf, waarin de juf meer open vragen met meer gesloten vragen afwisselt. Het gesprek eindigt met een denkstimulerende open vraag: ‘Hoe maak je thee?’ De juf verdiept het antwoord van de kleuters met deelvragen en geeft taalfeedback.

Na het liedje volgt een geleide waarneming van thee in kleine groepjes. De juf vraagt de kleuters om te verwoorden wat er gebeurt, maar reikt ook zelf woorden aan en definieert enkele woorden. De opname eindigt met een begeleid winkelspel, waarbij de juf de gespreksroutine van een winkelsprek modelleert. Door middel van tussenshots worden een aantal andere activiteiten gesuggereerd: ‘een vertelmoment’, ‘rollenspel in de huishoek’ en ‘een thematisch koek- en drankmoment’.

Na elk deel volgt een interview met de kleuteronderwijzeres, waarin ze in eigen woorden belangrijke thema's binnen taalontwikkelen lesgeven aanhaalt:

- een veilig en positief leerklimaat;
- betrokkenheid;
- taal al doende verwerven;

- betekenisvolle taken;
- spreekkansen;
- taalvariatie;
- correct taalaanbod;
- gesprekssoorten.

In het afsluitend interview noemt de kleuteronderwijzeres drie pijlers van taalstimulering:

1. taalaanbod;
2. taalruimte;
3. taalfeedback.

3. Didactische tips

Met behulp van de kijkwijzer in het pakket kan je het principe van de *flipped classroom* toepassen, waarbij de studenten de vragen in de kijkwijzer thuis oplossen en de oplossingen in de les besproken worden. Het nadeel van deze techniek is dat je de kans mist om samen met de studenten de beelden te analyseren. Dat is niet onbelangrijk, aangezien van hen verwacht wordt dat ze hun klaspraktijk later goed kunnen waarnemen en erover kunnen reflecteren. Een alternatief is om het filmpje in vier delen in de les te tonen en bij elk deel andere aandachtspunten naar voren te brengen:

- *deel 1:*
Het eerste deel over het motiverend lesbegin zou ik vooraf laten gaan met een kennismaking met het 'doe-liedje'. De studenten kunnen dan eerst zelf nadenken hoe ze het 'doe-liedje' zouden inleiden alvorens ze zien hoe de juf het doet. Achteraf kunnen ze hun eigen ideeën vergelijken met het motiverend lesbegin uit het filmpje. Daarnaast vormt het eerste deel een goede aanleiding om het te hebben over 'spreekruimte' en om het effect van verschillende soorten vragen te bespreken.
- *deel 2:*
Nadat de studenten de taalstimulerende kracht van het 'doe-liedje' ervaren hebben in het tweede deel van het filmpje, kunnen ze de taalstimulerende kracht van andere activiteiten onderzoeken: een bewegingsles, een drama-activiteit... Door middel van concrete voorbeelden leren ze afwegen aan welke voorwaarden een activiteit moet voldoen om effectief te zijn op gebied van taalstimulering en hoe je een activiteit hiertoe kunt aanpassen.
- *deel 3:*
De geleide waarneming is een goede aanleiding om het te hebben over woordenschatuitbreiding. Welke stappen van 'de viertakt'² worden gezet voor welke voor-

den? Daarnaast biedt deze activiteit waardevol beeldmateriaal om het te hebben over 'differentiatie'. Misschien heeft de juf in de filmpje hier wel enkele kansen gemist.

- *deel 4:*

Het winkelgesprek, ten slotte, doet nadenken over andere gesprekssoorten die een routineus karakter hebben, zoals telefoongesprekken, doktersvisites... Hoe krijgen de kleuters die gesprekssoorten het best onder de knie? In welke speelwerkplekken komen ze aan bod?

In de interviews hebben we vakjargon vermeden. Het is dan ook een goede oefening voor de studenten om de termen uit het theoretisch kader te verbinden met de uitleg in de interviews. Waar gaat het over taalaanbod, taalruimte, taalfeedback (Verhallen & Walst 2011)? Waar vinden we de drie cirkels van een krachtige taalleeromgeving (Van den Branden 2010)?

4. Caveat

Dit filmpje dient als introductie in taalontwikkeld lesgeven, maar pretendeert niet volledig te zijn. Het filmpje toont bijvoorbeeld alleen maar begeleide activiteiten en leert dus niet hoe je de interactie tussen de kleuters zelf kan verrijken. We geloven dat dit filmpje een interessante toevoeging is aan het bestaande beeldmateriaal dat als doel heeft om onze studenten te vormen tot taalkrachtige kleuteronderwijzers.

5. Beschikbaarheid

U kunt dit boeiende didactische materiaal bestellen tegen overschrijving van 11 euro (14 euro voor Nederland) op rekeningnummer 737-2251855-43 / IBAN BE66 7372 2518 5543 BIC KREDBEBB van Dorothea Van Hoyweghen. U stuurt tegelijk een mailtje met uw naam, uw e-mailadres, uw school of instelling en het aantal gewenste exemplaren naar dorothea.van.hoyweghen@skynet.be. U ontvangt nadien de dvd en het bijbehorende pakket met leidraad, kijkwijzer en opdrachten.

Referenties

- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Verhallen, M. & R. Walst (2011). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Noten

¹ Een school die een hoge concentratie aan leerlingen heeft met een gelijkaardige etnische of sociale achtergrond. In de praktijk wordt de term ‘concentratieschool’ vooral gebruikt voor scholen waarvan de meerderheid van de leerlingen van allochtone afkomst is.

² De viertakt is een didactisch model dat leraren houvast biedt bij intentioneel woordenschatonderwijs. In de viertakt worden 4 stappen onderscheiden: ‘voorbewerken’, ‘semantiseren’, ‘consolideren’ en ‘controleren’.

Ronde 5

Alida Pierards (a), Petra Moolenaar (b), Dory Hofstede (c) & Els Moonen (d)

(a) Xios Hogeschool, Hasselt

(b) Fontys Pabo, Den Bosch

(c) Hanzehogeschool, Groningen

(d) Arteveldehogeschool, Gent

Contact: *alida.pierards@xios.be*

p.molenaar@fontys.nl

t.e.hofstede@pl.hanze.nl

els.moonen@arteveldehs.be

Prentenboeken in laagjes: literaire competentie in de opleiding kleuteronderwijs/onderbouw van de Pabo

1. De inspiratie

Het begon allemaal tijdens de 22^{ste} conferentie ‘Het Schoolvak Nederlands’. Barbara Linsen gaf er een workshop met als titel “Boekenknabbels als boekpromotie”. Ze presenteerde er lesmaterialen die erop gericht waren studenten te laten proeven van boeken op een speelse, motiverende en leesbevorderende manier. Op die manier werden ze extra geprikkeld om boeken te ontdekken en er achteraf met hun leerlingen mee aan de slag te gaan. Heel wat deelnemers raakten geïnspireerd en met een aantal waren we ervan overtuigd dat een vertaalslag naar de opleiding voor toekomstige leerkrachten kleuteronderwijs wenselijk zou zijn.

Maar iedereen had het zo druk en het idee verdween naar de achtergrond, tot ik in de bibliotheek van Vosselaar in het tijdschrift *Leesgoed* bladerde en botste op een artikel van Coosje van der Pol over haar proefschrift *Prentenboeken lezen als literatuur*. Daarin

onderzocht ze hoe kleuters prentenboeken kunnen lezen als literatuur en hoe het lezen met speciale aandacht voor de manieren waarop verhalen werken een positief effect heeft op hun literaire competentie. Dat veronderstelt ook een zekere literaire competentie bij de leerkracht die de prentenboeken voorleest aan de kleuters.

2. Expertise-uitwisseling: Vlaanderen-Nederland – een project is geboren

Met twee Vlaamse en twee Nederlandse collega's besloten we een project op te starten met financiële ondersteuning van Lapon² (Vlaams-Nederlandse vereniging voor Lerarenopleiders primair onderwijs Nederlands en Nederlands als tweede taal), waarbij het literair lezen van prentenboeken centraal zou staan. Met dit project hebben we een dubbele doelstelling. Enerzijds is het de bedoeling om studenten prentenboeken te laten ontdekken waarnaar ze zelf niet zo snel zouden grijpen. We willen hen prikkelen, via speelse opdrachten in groep, om prentenboeken te verkennen en op die manier de rijkdom ervan te ontdekken. 'Boekenknabbelen' voor studenten kleuteronderwijs dus. Anderzijds willen we de literaire competentie van de student verhogen. We willen hen de conventies waarop het prentenboek is gebaseerd, laten ontdekken. Op die manier hopen we hen ook een alternatieve aanpak aan te bieden om met prentenboeken aan de slag te gaan bij kleuters. Door de kleuters de mogelijkheid te bieden om stil te staan bij hoe verhalen werken, kan ook hun literaire competentie worden ontwikkeld.

3. Prentenboeken lezen als literatuur: 3 thema's

Van der Pol selecteert in haar proefschrift drie thema's waarvan verwacht kan worden dat ze kleuters aanspreken en dat ze voorkomen in de meeste prentenboeken: 'personages', 'spanning' en 'ironische humor'.

3.1 *Personages*

Tijdens het lezen van of luisteren en kijken naar prentenboeken bouwt de lezer/luisteraar een personagebeeld op aan de hand van aanwijzingen die de tekst en het beeld geven. Om hierin te slagen, moet hij of zij bekend zijn met literaire conventies en sociaal-culturele codes. Van der Pol geeft voorbeelden als "in verhalen gedragen dieren zich vaak als mensen" of "een personage dat een uniform draagt, heeft meestal een vorm van gezag". Verhaalpersonages kennen verschillende niveaus van uitwerking. Het kunnen herkennen van een personage als een bepaald 'type' hoort bij een literaire leeshouding. Kinderen kennen bepaalde conventies die met personages te maken hebben ook uit tekenfilms.

3.2 *Spanning*

Eerder onderzoek toont aan dat kinderen van spannende verhalen houden. Het literaire lezen is erop gericht na te gaan wat een verhaal (niet) spannend maakt. De verhaalopbouw is hierin vaak bepalend. Bij prentenboeken voor kleuters is er meestal een goede afloop, omdat kinderen, naast de spanning, ook nood hebben aan ontspanning. Kinderen die oog hebben voor de structuur van spannende verhalen zijn in staat om voorspellingen te doen over het verhaalverloop. Verder kunnen ook de ‘personages’, ‘de stijl’, ‘herkenbare motieven’, ‘verdeelde informatie’, ‘vertelperspectief’, ‘tijdsmanipulatie’ en ‘setting’ (ruimte) hun bijdrage leveren aan de spanning in verhalen.

3.3 *Ironische humor*

Naast spanning vinden kinderen ook humor erg belangrijk bij het luisteren naar verhalen. Ironie is wellicht niet de eerste vorm van humor waaraan men denkt bij jonge kinderen, maar door het samenspel van tekst en beeld komt ironie toch vrij vaak voor in prentenboeken. Jonge kinderen houden van humor met een fysieke component, maar ze kunnen ook erg lachen met humor die voortkomt uit zaken die niet kloppen of niet goed samengaan. Door tijdens het voorlezen aandacht te besteden aan ironie, kunnen kleuters ontdekken dat dat altijd een optie is in verhalen en zijn ze er alerter voor.

4. Aan de slag

Het proefschrift van van der Pol bevat 24 fiches met leesaanwijzingen die bruikbaar zijn voor studenten en leerkrachten die tijdens het voorlezen meer aandacht willen besteden aan de literaire aspecten van een prentenboek. Ons opzet was om zelf een fiche met leesaanwijzingen te ontwerpen bij prentenboeken die niet tot het corpus van van der Pol behoren en om die werkwijze meteen ook te gebruiken om onze studenten te laten kennismaken met een aantal prentenboeken vanuit een literaire insteek. Het leek ons immers belangrijk dat ze eerst de nodige literaire competentie ontwikkelen om die werkwijze te kunnen toepassen in de kleuterklas. Een nevendoelelstelling van ons project was om studenten in contact te brengen met prentenboeken waarnaar ze misschien zelf niet zo snel zouden grijpen; prentenboeken die ook voor onze studenten niet zo vanzelfsprekend zijn.

Wij gingen aan de slag met volgende prentenboeken:

- *Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf* (Carll Cneut, De eenhoorn 2002).
- *Voordat jij er was* (Daan Remmerts De Vries, Querido Kinderboek 2009).

- *Kleine Raaf vliegt naar de maan* (Marcus Pfister, De vier windstreken 2010).
- *Valentijn en zijn viool* (Philip Hopman, Lemniscaat 2012).

5. Een én-én verhaal

In de huidige voorleespraktijk van het kleuteronderwijs spelen prentenboeken al een heel centrale rol. De nadruk ligt echter zelden op het prentenboek *an sich*. Het verhaal staat zelden centraal. Prentenboeken worden vaak voorgelezen, omdat ze de taalontwikkeling van de kleuters positief beïnvloeden. Kleuterleerkrachten doen aan leesbevordering en boekpromotie, omdat ze dat belangrijk vinden voor de ontwikkeling van het Nederlands en meer bepaald voor de woordenschatuitbreiding. Een andere reden waarom leerkrachten verhalen voorlezen, is om de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Prentenboeken bieden een ideaal aanknopingspunt voor het voeren van gevoelsgeladen gesprekken. Als derde reden geldt dat prentenboeken voorgelezen worden ter ondersteuning van een wereldoriënterend thema; het prentenboek als bron van informatie. Het prentenboek wordt dus vaak ingezet als kapstok voor andere activiteiten in de kleuterklas en op zich is daar natuurlijk niets mis mee. We willen de insteek van het prentenboek lezen als literatuur dan ook niet verkopen als dé aanpak voor de kleuterklas, maar als een mogelijke manier om met prentenboeken om te gaan bij kleuters, naast de andere gangbare gebruiken.

6. Work-in-progress

Door met collega's uit Vlaanderen en Nederland samen aan de slag te gaan, ontstond er een interessante expertisedeling. We ontdekten prentenboeken die we nog niet kenden, auteurs die ons verwonderden, verhalen waar we stil van werden. We gingen ieder aan de slag met een prentenboek en zitten nu volop in de fase van de materiaalontwikkeling. We willen per prentenboek een box ontwikkelen om te gebruiken in de lerarenopleiding. Daarbij houden we steeds ons dubbele doel voor ogen om enerzijds studenten te prikkelen en uit te dagen om hun literaire bagage te vergroten en anderzijds om hen een didactiek aan te reiken die toepasbaar is in het kleuteronderwijs. De principes zijn ook perfect vertaalbaar naar het werken met prentenboeken in het lager onderwijs.

Het ontwikkelproces is nog volop aan de gang. De feedback vanuit de workshop zal dan ook dankbaar gebruikt worden om de materialen verder uit te werken, te verfijnen en misschien ook om nieuwe materialen te ontwikkelen. Na een testfase bij studenten uit de opleiding kleuteronderwijs, zal ook hun feedback worden meegenomen in het verdere ontwikkelwerk. Op die manier hopen we een bijdrage te leveren om de literaire competentie beter te verankeren binnen de curricula van de lerarenopleiding basisonderwijs of de Pabo.

Referenties

- Linsen, B. (2008). “Boekenknabbels als boekpromotie”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 223-227.
- Van der Leeuw, B. (2011). “Verschenen proefschrift. Prentenboeken lezen als literatuur”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 12, nr. 4, p. 49-55.
- Van der Pol, C. (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept ‘literaire competentie’ voor kleuters*. Stichting Lezen reeks 16.
- Van der Pol, C. (2011). “Hoe herken je een held al je er een tegenkomt?”. In: *Leesgoed*, jg. 2011, nr. 4, p.12-15.

Ronde 6

Paul de Maat & Marianne Molendijk
CED-groep
Contact: P.demaat@cedgroep.nl
M.Molendijk@cedgroep.nl

Actueel Schrijven. Teksten leren schrijven bij *Nieuwsbegrip*

1. Inleiding

“Schrijven is de moeilijkste van de in het onderwijs te leren taalvaardigheden [...]. Op het onderwijs rust dus een zware en vrijwel exclusieve taak als het gaat om de ontwikkeling van de leerlingen op dit gebied”. (Bonset & Hoogeveen 2007).

Onderdeel van het taalonderwijs op de basisschool is dat leerlingen leren om teksten te schrijven. *Nieuwsbegrip*, een veelgebruikte methode voor begrijpend lezen, biedt sinds 2012 schrijflessen aan voor groep 5 tot 8 (leerlingen van 9 tot 12 jaar).

Hieronder gaan we in op de keuzes die we gemaakt hebben bij het opzetten van onze leergang *Nieuwsbegrip Schrijven*. Doordat we tweewekelijks nieuwe lessen maken, kunnen we de lessen steeds verbeteren.

Voor ons als leermiddelenontwikkelaars dienden zich twee hoofdvragen aan:

- doelstellingen: welke schrijfvaardigheden willen we kinderen leren?
- didactiek: hoe leren kinderen het beste schrijven?

2. Doelstellingen van schrijfonderwijs

Sinds 2010 bestaan in Nederland de referentiekaders voor het onderwijs in taal en rekenen. Deze geven duidelijk aan wat leerlingen moeten beheersen aan schrijfvaardigheid. Aan het einde van de basisschool moet de leerling minimaal 'korte, eenvoudige teksten schrijven over alledaagse onderwerpen of over onderwerpen uit de leefwereld' (niveau 1F). Het streefniveau (1S) is: 'de leerling kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige lineaire opbouw over uiteenlopende vertrouwde onderwerpen uit de (beroeps)opleiding en van maatschappelijke aard'.

Die niveaus worden in de referentiekaders langs twee wegen uitgewerkt:

- a. schrijftaken (zoals 'correspondentie', 'formulieren invullen', 'verslagen maken')
- b. kenmerken van de taakuitvoering:
 - samenhang;
 - afstemming op het doel;
 - afstemming op het publiek;
 - woordenschat en woordgebruik;
 - spelling, interpunctie en grammatica;
 - leesbaarheid.

Het ligt voor de hand om schrijflessen rond schrijftaken ('verslag'...) op te bouwen, maar er is ook een andere mogelijkheid. Van Gelderen (2010) bespreekt de verschillende functies die een schrijver aan teksten kan meegeven:

- a. *communicatieve functies*: 'beschrijven', 'instrueren', 'argumenteren'
- b. *expressieve functies*: 'verhalen', 'gedichten', 'vrije expressie'
- c. *conceptualiserende functies*: 'schrijvend leren'

Schrijfonderwijs in de basisschool, aldus Van Gelderen, kan het beste uitgaan van functies. Uitgaan van vorm zou meer bij een beroepsopleiding aansluiten en de basisschool is er voor basisvaardigheden.

Bij *Nieuwsbegrip* hebben we die keuze voor functies overgenomen. Daarmee ontstaat een goed werkbaar kader voor een leergang 'schrijven van teksten'. Hoofddoel van een les is altijd om één van de functies van schrijven te oefenen, bijvoorbeeld 'instrueren'. De les richt zich daarbij altijd op één van de kenmerken van de taakuitvoering, bijvoorbeeld op 'leesbaarheid'.

3. Didactiek van schrijfonderwijs

Sinds de jaren 1980 (onderzoek van Hayes & Flower) is bekend dat goede schrijvers een procesaanpak hebben: ze voeren een schrijftaak uit in fases en doorlopen één of meerdere fases herhaaldelijk opnieuw. Sinds die tijd wordt ook al voorgeschreven om schrijfonderwijs te geven via zo'n fasegewijze procesaanpak.

3.1 *Procesgericht schrijven*

Van Gelderen & Blok (1991) beschrijven uit welke elementen procesgericht schrijfonderwijs bestaat:

- voorbereidende activiteiten (stofvinding, planning);
- verschillende tekstsoorten;
- genre- en tekstkenmerken;
- aandacht voor doel en publiek;
- accent op schrijfproces en schrijfstrategieën;
- reflectie op schrijfcontext, schrijfproces en schrijfproduct;
- teksten commentariëren en bespreken (door leraar én medeleerlingen);
- herschrijven en publiceren.

3.2 *Strategieën*

Een goede schrijver gaat strategisch te werk. Van Gelderen (2010) noemt als relevante strategieën:

- oriënteren op inhoud, doel, vorm en eigen kennis;
- afstemmen van aanpak op doel en publiek;
- bepalen of het doel bereikt wordt en de aanpak, zo nodig, bijstellen;
- evalueren van de tekst en, zo nodig, reviseren;
- reflecteren op de gehanteerde aanpak.

Ook Harris e.a. (2008) pleiten voor het gebruik van strategieën. Zij hebben een aanpak ontwikkeld, Self Regulated Strategy Development (SRSD) in Writing, waarbij leerlingen voor verschillende functies een vaste strategie aangeleerd wordt. Kenmerkend zijn de mnemonics (ezelsbruggetjes) waarmee leerlingen werken. Zo leren leerlingen bijvoorbeeld dat ze, om een betoog te schrijven, gebruik kunnen maken van TREE: Topic sentence, Reasons, Explain reasons, Ending.

3.3 Voordoet

Een essentieel element van strategieonderwijs is dat de leerkracht de strategie uitgebreid voordoet. Voor schrijfonderwijs betekent dat dat een docent hardop denkend op het bord voordoet hoe hij of zij het schrijven van de tekst aanpakt. Een alternatief is werken met voorbeeldteksten.

3.4 Rijke context

Zoals alle taalonderwijs, moet ook schrijven plaatsvinden in een rijke context: er moeten activiteiten plaatsvinden die tot schrijven leiden, er moeten mogelijkheden zijn om te publiceren en leerlingen moeten betrokken zijn bij elkaars schrijfproducten. Alleen dan komen we toe aan procesgericht schrijven, het toepassen van strategieën en omgaan met individuele verschillen. Zo ontstaat betekenisvol schrijfonderwijs en krijgen de leerlingen succeservaringen. Een leerkracht die een dergelijke rijke context probeert te scheppen, zal ontdekken dat lees- en schrijfonderwijs steeds meer in elkaars verlengde komen te liggen. Eigenlijk kunnen ze niet zonder elkaar (Anderson 2011).

4. Conclusies

Alle overwegingen rond doelen en didactiek hebben geleid tot een leergang *Nieuwsbegrip Schrijven*. Belangrijkste uitgangspunten zijn:

- we koppelen schrijfopdrachten aan het *Nieuwsbegrip* onderwerp (inbedden in de context);
- een schrijfopdracht bestaat uit twee lessen (om voldoende ruimte te hebben voor de verschillende fasen van het proces);
- we werken in een blok van zes schrijfopdrachten: vijf keer een schrijfopdracht en één keer een reflectieles;
- de functies van schrijven verdelen we evenwichtig over een blok;
- bij elke schrijfopdracht doorlopen leerlingen alle fasen van het schrijfproces en passen ze strategieën toe;
- bij elke schrijfopdracht staat één van de kenmerken van de taakuitvoering centraal (bijvoorbeeld woordenschat en woordgebruik);
- de leerkracht doet altijd hardop denkend voor hoe hij/zij de tekst zou schrijven;
- de leerlingen werken samen met een schrijfmaatje.

Schematisch zien de twee lessen van een schrijfpdracht bij *Nieuwsbegrip* er als volgt uit:

les 1	les 2
1. context scheppen 2. schrijfpdracht geven (tekstsoort) is ook doel van de les 3. hardopdenkend voordoen aandacht besteden aan taakkenmerk 4. inhoud verzamelen via associatie (woordenweb) of anders 5. tekstdelen (zinnen) oefenen 6. eerste versie schrijven 7. eerste versie controleren	8. reageren op schrijfproduct van een schrijfmaatje 9. herschrijven 10. publiceren/verzenden 11. reflecteren: hoe verliep het schrijven?

De opzet sluit nauw aan bij een recent verschenen notitie van de Inspectie (2012).

5. De toekomst

Aan het begin van deze tekst gaven we al aan dat we door de werkwijze van *Nieuwsbegrip* onze lessen steeds kunnen blijven verbeteren. De komende tijd zullen we ons onder andere richten op goede beoordelingstechnieken en op meer afstemming tussen lees- en schrijfonderwijs. Dat laatste schept kansen voor een rijkere context. We werken in dit kader de komende jaren nauw samen met de Universiteit van Amsterdam in het onderzoek *Better Writing*. Dat project onderzoekt het verbeteren van het schrijfonderwijs door het te laten aansluiten bij leesonderwijs.

Referenties

- Anderson, J. (2011). *10 Things Every Writer Needs to Know*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2007). *Schrijven in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Harris, K., S. Graham, L.H. Mason & B. Friedlander (2008). *Powerful Writing Strategies for all Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hayes, J.R. & L. Flower (1981). "A Cognitive Process Theory of Writing". In: *College Composition and Communication*, vol. 32, nr. 4, p. 365-387.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Focus op Schrijven*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Van Gelderen, A. (2010). *Leerstoflijnen Schrijven beschreven*. Enschede: SLO.

Van Gelderen, A. & H. Blok (1991). "De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 68, nr. 4, p. 159-175.

Ronde 7

Steven De Laet

OVSG

Contact: steven.delaet@ovsg.be

5

De OVSG-toets als aanzet tot vernieuwing in het taalonderwijs

OVSG is een begeleidingsdienst die voornamelijk de scholen uit het gemeentelijk en stedelijk onderwijs in Vlaanderen en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest ondersteunt. Jaarlijks ontwikkelt deze pedagogische begeleidingsdienst basisonderwijs, op basis van de koepelgebonden leerplannen, de OVSG-toets.

De OVSG-toets is een toets waaraan ruim 800 scholen deelnemen en die wordt afgenomen op het einde van het zesde leerjaar (groep 8) in Vlaanderen. De toets onderscheidt zich van alle andere eindtoetsen doordat er toetsen voor alle vakken en alle domeinen worden aangeboden en doordat er, naast pen- en papiertoetsen, ook praktische proeven zijn. Voor ruim 18000 leerlingen is de OVSG-toets een eindtoets basisonderwijs. De scholen besluiten zelf in welke mate ze de cijfers integreren bij de rapportering. De resultaten zijn dus niet oriënterend voor het vervolgonderwijs.

In deze bijdrage wordt stilgestaan bij de toetsen Nederlands. Voor Nederlands zijn er pen- en papiertoetsen voor de domeinen 'lezen', 'taalbeschouwing' en 'schrijven'. Bij die toetsen hanteren de kinderen een (thematisch) bronnenboek. Dat heeft als voordeel dat 'zuivere kennis' in mindere mate wordt getoetst. Door het bronnenboek krijgen allerlei strategieën om met bronnen om te gaan extra aandacht.

Naast de pen- en papiertoetsen zijn er ook praktische proeven. Voor Nederlands zijn dat opdrachten binnen de domeinen 'schrijven', 'spreken' en 'luisteren'. De toetsen voor Nederlands worden in november aan de titularissen van de zesde klas bezorgd door een regionaal adviseur. Tijdens dit ontmoetingsmoment is er aandacht voor dui-

ding van de toetsen, voor de praktische organisatie ervan en is er ruimte voor een gesprek. De leraren voeren de toetsen uit tijdens het tweede of derde trimester, afhankelijk van wat het beste past in hun programma. Bij de praktische proeven worden in de handleiding observatielijsten, *rubrics* en beoordelingscriteria opgenomen. Kwestie van ook bij de praktische proeven in zekere mate een objectief oordeel te kunnen geven.

De OVSG-toets heeft door de jaren heen een dubbele geadresseerdheid gekregen. De eerste dimensie is dat we via de toets ‘het kunnen’ van leerlingen meten. De score die de leerling behaalt, geeft duiding in welke mate hij of zij de leerplandoelen van de basisschool beheerst. Daarnaast heeft de toets steeds meer een signaalfunctie. Die tweede dimensie bestaat eruit dat de school via de toets kan analyseren of ze in haar dagelijkse onderwijs een gelijkaardig aanbod heeft en evalueert. De OVSG-toets wordt daarom steeds meer gebruikt om, op basis van verkregen data, kwaliteitsprocessen op te zetten. Scholen vergelijken de eigen resultaten met die van andere scholen (in gelijkaardige werkomstandigheden) en leren daaruit meer over de eigen werking. Bij de toets worden kaders aangeboden om met het hele schoolteam over de kwaliteit van het onderwijs in gesprek te gaan. Op de implementatieconferentie van de Nederlandse Taalunie 2011 werden de toets en de daarbij horende kaders voorgelegd aan onderwijsdeskundigen met als vraag: “Kan een eindtoets onderwijskwaliteit faciliteren?” Op basis van een casus waren betrokkenen het erover eens dat dit via de OVSG-toets mogelijk is. Doordat de scholen gericht met hun data aan de slag gaan, nemen ze besluiten waardoor de kwaliteit van het onderwijs verbetert.

Een nieuwe piste is om de OVSG-toets binnen de lerarenopleiding aan de studenten aan te bieden. We beogen dit in eerste instantie niet als evaluatie van de vaardigheden van de student (zoals al zo vaak gebeurt met gelijkaardige toetsen), maar zien dit eerder als een kennismaking met een manier van toetsen. Vooral de praktische proeven kunnen daarbij een *eye opener* zijn.

De aanname die we hierbij formuleren, is dat studenten toepassen wat ze kennen. Voor evaluatie is dat vaak een eerder klassieke manier van kennis meten via een toets. Doordat een toets in een officieel kader via een praktische proef evalueert, confronteren we de studenten met hun zienswijze op evaluatie. Als het ‘voor echt’ is, wordt evaluatie dus niet steeds herleid tot klassieke summatieve evaluatie.

Maar er is meer. We merken dat scholen de praktische proeven gedurende jaren blijven hanteren in hun aanbod. Scholen ervaren dat de werkvormen in de toetsen bruikbaar zijn voor de dagelijkse praktijk. Ze bieden vaak een alternatieve manier om aan leerplandoelen te werken. En vaak vervangen ze methodegebonden lessen door deze actieve totaaltaken.

Door de OVSG-toets eerst zelf op te lossen en daarna in een stageconcept uit te proberen in een school, geloven we er sterk in dat ook toekomstige leraren ervaringen kunnen opdoen met functionele en actieve taaltaken. Het feit dat dit soort taken deel uitmaken van een eindtoets bewerkstelligt bovendien dat de kijk op evaluatie verbreed wordt.

Ronde 8

Anne-Christien Tammes & Sjouke Sytema
Marnix Academie, Utrecht
Contact: a.tammes@hsmarnix.nl
s.sytema@hsmarnix.nl

5

Uitdagen zorgt voor leren! Hoe je interactie voor taal- en denkontwikkeling kunt realiseren in alle vakken

1. Inleiding

‘Taal-denkgesprekken’ vormen een essentieel onderdeel van kwalitatief goed onderwijs. Het is niet vanzelfsprekend dat gesprekken op school voldoende aanzetten tot het stimuleren van de taal en het denken van de kinderen. De training die we hebben ontwikkeld, geeft leerkrachten de mogelijkheid om hun interactievaardigheden te verbeteren. Ons onderzoek toont dat ook aan. Belangrijk is dat de training goed geïmplementeerd wordt op de school. Hierbij spelen diverse factoren een rol. De meest recente ontwikkeling op het terrein van taal-denkgesprekken is het verbinden van de geschiedenisdidactiek aan interactievaardigheden.

2. Werken aan de taal- en denkontwikkeling van kinderen

Als lectoraat *Interactie en taalbeleid* hebben we de afgelopen jaren veel ervaring opgedaan met het verbeteren van de kwaliteit van gesprekken in de klas. Een leerkracht kan die kwaliteit verhogen door ruimte te scheppen. Door bijvoorbeeld stiltes te laten vallen, biedt de leerkracht de leerlingen de gelegenheid om actief deel te nemen aan het gesprek. Ook interactievaardigheden zoals ‘niet achter elkaar vragen stellen’ en af en toe een prikkelende uitspraak doen, creëren kansen voor leerlingen om een actieve bijdrage te leveren aan het gesprek. Ruimte scheppen alleen is niet voldoende. Ook de kwaliteit van de inhoud moet de leerkracht stimuleren (zie figuur 1). Dat kan door de leerlingen aan te zetten tot nadenken, waardoor een hoger niveau van taalgebruik

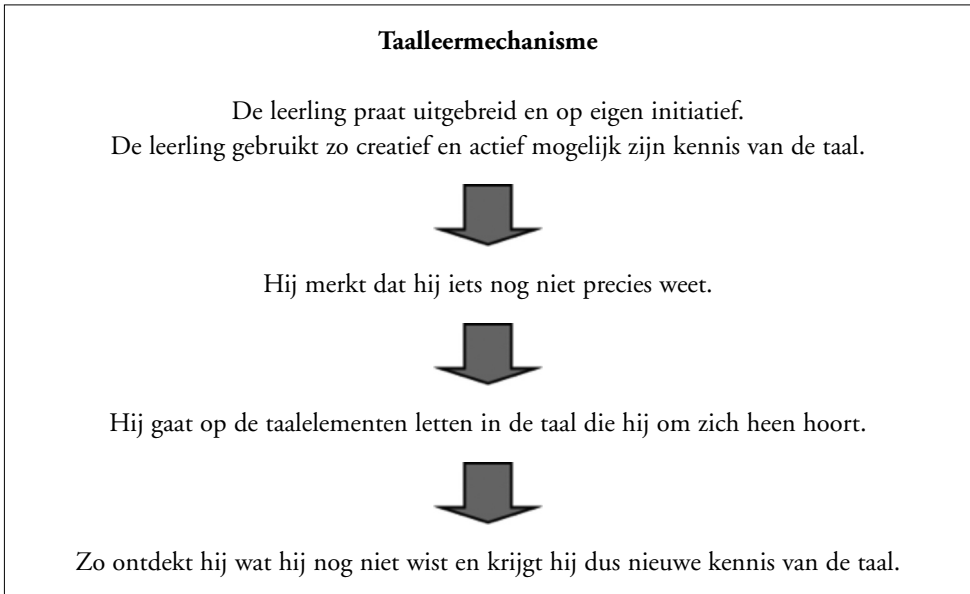
wordt ontlokt. De leerkracht zet de leerlingen aan tot het gebruik van complexe cognitieve taalfuncties, zoals ‘vergelijken’, ‘redeneren’ en ‘concluderen’.

3 Ruimte scheppen voor actieve deelname aan het gesprek				
a	ik laat stiltes vallen	0	0	0
b	ik geef verbale en non-verbale luisterresponsen	0	0	0
c	ik stel niet 'achter elkaar' vragen	0	0	0
d	ik stel zonodig open en uitnodigende vragen	0	0	0
e	ik doe af en toe een prikkelende uitspraak	0	0	0

4 Kwaliteit van de inhoud stimuleren				
a	ik ga door op de inhoud van wat het kind zegt	0	0	0
b	ik probeer samen met het kind er achter te komen wat hij/zij bedoelt (betekenisonderhandeling)	0	0	0
c	ik zet het kind aan tot nadenken en tot hoger niveau taalgebruik (complexere cognitieve taalfuncties zoals vergelijken, redeneren, concluderen)	0	0	0
d	ik breid inbreng van het kind inhoudelijk uit (expansie)	0	0	0

Figuur 1: CombiList – Checklist Deel B (Damhuis, de Blauw & Brandenbarg 2004: 71).

Als een kind actief deelneemt aan het gesprek en taaldenkfuncties gebruikt, treedt het taalleermechanisme in werking (zie figuur 2). Een leerling heeft ruimte gekregen om zijn gedachten te verwoorden. Hij probeert zinnen te formuleren. Soms weet hij niet wat de juiste zinsconstructie is of wat de correcte verbuiging of vervoeging is; soms kan hij geen woorden vinden voor de concepten waar hij het over wil hebben. Hij merkt dan dat hij iets nog niet precies weet. Hij luistert nauwgezet naar de taal in zijn omgeving. Op die manier kan hij er achter komen wat hij nog niet weet. Die kennis voegt hij toe aan zijn kennis van taal en van de wereld. Als volwassene komen we hetzelfde tegen als we iets moeten uitleggen in een taal die niet onze moedertaal is.



Figuur 2: Taalleermechanisme (Damhuis & Litjens 2007: 24).

3. Training *Werken aan taal- en denkontwikkeling*

Als lectoraat hebben we een training ontwikkeld waarin leerkrachten werken aan vaardigheden om de taal- denkontwikkeling van kinderen te stimuleren. De training *Werken aan taal- en denkontwikkeling* bestaat uit groepsbijeenkomsten en oefenperiodes met individuele coaching. De leerkrachten kiezen zelf aan welke leerkrachtvaardigheden ze willen werken. De focus van het coachen ligt op de leerpunten. De gesprekken met de kinderen worden opgenomen en aan de hand van de videobeelden worden de coachingsgesprekken gevoerd. Niet alleen goede interactievaardigheden zijn van belang bij het voeren van kwalitatief goede gesprekken. De leerkracht moet ook in staat zijn om het onderwerp van het gesprek uitdagend te maken. Het is de kunst om de kinderen zo uit te dagen tot een taal-denkgesprek. Dat betekent dat de leerkracht een krachtige kwestie moet inzetten. Dat kan in alle vakken gerealiseerd worden. Als trainers hebben we ervaren dat leerkrachten het lastig vinden om krachtige kwesties te construeren. We weten inmiddels welke factoren van belang zijn voor het ontwerpen van een krachtige kwestie. In de training ontdekken de leerkrachten waar de mogelijkheden liggen om tot goede gesprekken te komen binnen de eigen zaakvakmethode. Juist binnen de zaakvakken liggen volop mogelijkheden voor taal- en denkgesprekken. Vaak wordt bij aardrijkskunde door de leerkracht uitgelegd hoe bijvoorbeeld duinen ontstaan. De leerkracht zit dan in zijn rol van expert. Dat geeft minder kansen tot taal- en denkontwikkeling van kinderen dan wanneer de leerkracht de rol van onderzoeker met zijn klas aanneemt. Hij legt dan de kwestie niet uit, maar hij legt de kwestie voor

aan de kinderen. De kinderen komen met mogelijke oplossingen, redeneringen en vergelijkingen. Samen komt de groep tot een conclusie. Soms wil een leerkracht kort iets uitleggen. Hij kiest er dan voor om de rol van expert aan te nemen. Wanneer hij als doel heeft de kinderen zo te activeren dat hun taal- en denkontwikkeling gestimuleerd wordt, kiest hij bewust voor de onderzoekersrol.

4. Onderzoek

Het lectoraat 'Interactie en Taalbeleid' onderzoekt de effecten van de training op het leerkrachtgedrag. We hebben analyses gemaakt van gesprekken voorafgaand aan de training en na de training. Zo hebben we onderzocht of het vraaggedrag van de leerkrachten gunstig verandert. Zijn ze in staat minder vragen te stellen? En gaat het bij die vragen meer om open dan om gesloten vragen? (zie figuur 1, categorie 3c & d). We verwachtten dat het totaal aantal vragen na de training zou afnemen. Dat is ook het geval: gemiddeld stelden de leerkrachten significant minder vragen na de training dan voor de training.

Wat betreft het aantal open en gesloten vragen verwachtten we een toename in het aandeel open vragen en een afname in het aandeel gesloten vragen. Ook die verwachting is uitgekomen. Gemiddeld stelden de leerkrachten een kleiner aandeel gesloten vragen op het totale aantal vragen na de training dan voor de training. Complementair was de toename in het aandeel open vragen op het totale aantal vragen. Het verschil tussen voor- en nameting is statistisch significant.

We hebben ook onderzocht of leerkrachten in staat zijn om leerlingen meer spreektijd te geven. Daarvoor hebben we de spreektijd van zowel de kinderen als van de leerkracht gemeten. Onze hypothese was dat de spreektijd van de kinderen na de training toegenomen zou zijn. De spreektijd van de leerkrachten zou een afname moeten laten zien. Ook die verwachtingen zijn uitgekomen en statistisch significant gebleken. Hieruit kunnen we concluderen dat leerkrachten daadwerkelijk in staat zijn om hun interactiegedrag te verbeteren.

5. Implementatie van de training op de basisschool

Om een training op een basisschool succesvol te implementeren, zijn er drie aspecten van belang: 'betrokkenheid', 'visieontwikkeling' en 'borging'. Om de betrokkenheid van de leerkrachten te vergroten, moet de leerkracht zich eigenaar voelen van zijn leerproces. In onze training zitten elementen die bijdragen aan het creëren van eigenaarschap. Ook onlosmakelijk verbonden aan een succesvolle implementatie is aandacht schenken aan visieontwikkeling. Dat moet *bottom-up* tot stand worden gebracht.

Theorie ondersteunt daarbij de visieontwikkeling, vooral wanneer die verbonden wordt aan de eigen praktijk. Het derde ingrediënt om een training te doen beklijven, is borging in de school. Samen met de school wordt bekeken hoe de borging het beste gerealiseerd kan worden. Hierbij valt te denken aan een taalstuurgroep, intervisiegroepen en netwerkbijeenkomsten.

6. Vooruitblik

Op dit moment is het lectoraat 'Interactie en Taalbeleid' bezig met de ontwikkeling van een didactiek die 'de geschiedenisdidactieken', 'de vijfslag' en 'multiperspectivisch kijken' verbindt met de bovengenoemde interactievaardigheden. De focus ligt hierbij op het historisch redeneren. In het voortgezet onderwijs wordt hier al langere tijd aandacht aan besteed. Voor het basisonderwijs staat historisch redeneren echter nog in de kinderschoenen. Op dit moment zijn we bezig om die didactiek, samen met leerkrachten, verder te ontwikkelen.

Wilt u meer weten, kijk dan op www.marnixacademie.nl/lectoraattaalbeleid.

Referenties

- Damhuis, R., A. de Blauw & N. Brandenbarg (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R. & P. Litjens (2007). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

6. Literatuur

Stroomleider

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Dorine De Vos

Kunst in Zicht

Contact: Dorine.devos@kunstinzicht.be

Educatief pakket van Matt Madden – secundair onderwijs



Matt Madden is een stripkunstenaar met een grote verbeeldingskracht. In zijn boek *Stijloefeningen, 99 manieren om een verhaal te vertellen* werkte hij 99 varianten op één stripverhaal uit. Dat doet hij door te spelen met de bouwstenen van het medium, zoals 'vertelstandpunt', 'chronologie', 'personages', 'kleurgebruik', 'compositie', 'perspectief'... *Kunst in Zicht* ontwikkelde een educatief pakket voor leerlingen van de tweede en derde graad van het secundair onderwijs dat ondersteuning biedt om het boek van Madden beter te begrijpen, maar dat ook aanzet tot muzische actie en eigen creatie. De algemene doelstellingen van het educatieve pakket zijn dan ook:

1. door eigen muzische, creatieve en kunstzinnige acties en creaties inzicht verwerven in het opzet van het boek en in de grafische roman als kunstvorm;
2. visuele geletterdheid stimuleren door inzicht te verwerven in het variatieprincipe;
3. de bouwstenen leren kennen van de grafische roman;
4. vanuit inzicht in de grafische roman en vanuit ontwikkelde visuele geletterdheid eigen kunstzinnige creaties uitwerken binnen het domein van de grafische roman.

Het thema ‘variëren’ vormt de rode draad, net zoals in het boek van Madden zelf. Het educatieve pakket geeft uitleg bij dat principe en bevat concrete, muzische opdrachten die gericht zijn op het spelen met de bouwstenen van de strip. Als eindopdracht word je uitgedaagd om een eigen 100^{ste} variant te maken van Maddens korte stripverhaal.

Waarom werken rond strips of grafische romans in het onderwijs? In deze presentatie komt de meerwaarde van de negende kunst naar voren. Veelgelezen en goed gesmaakt door jongeren! Maar bieden wij op school geen alternatief voor wat ze al kennen? En waarom ontwikkelde *Kunst in Zicht* dit aanbod? *Kunst in Zicht* wil kinderen, jongeren en hun begeleiders in contact brengen met kunst en kunstenaars. Daarvoor ontwikkelde *Kunst in Zicht* een eigen kunsteducatieve methodiek ‘Je Creatief Quotiënt verhogen’ die de basis vormt voor haar actieve kunsteducatieve projecten. *Kunst in Zicht* wil via haar projecten het ‘creatief quotiënt’ van leerkrachten, kinderen en jongeren verhogen. Daarvoor biedt *Kunst in Zicht*, naast projecten voor leerkrachten, ook projecten op maat van de leerlingen.

De hamvraag: ‘hoe start ik hiermee in mijn lessen?’ We bekijken de handleiding voor leerkrachten van dichtbij. De handleiding heeft niet de ambitie om een volledig document te zijn, waarin je als leerkracht of begeleider tot in het kleinste detail ondersteund wordt in de begeleiding van je leerlingen of jongerengroep tijdens het uitvoeren van de opdrachten uit het educatieve pakket. Je krijgt wel tips over de rol en attitude van een begeleider, naast extra tips en bijkomende achtergrondinformatie die je in alle vrijheid kunt opvolgen en nalezen. We willen je vooral voldoende ruimte bieden om het educatieve pakket naar eigen aanvoelen en op een eigen manier te hanteren. Daarom wordt er tijdens deze presentatie ook bekeken hoe je aan de hand van dit educatieve pakket leerlingen in groep of individueel aan de slag kunt laten gaan. Welke aanpak je ook kiest, de leerlingen doorlopen altijd drie grote stappen:

1. Allereerst verwerven ze inzicht in variatie als basisprincipe. Dat luik wordt geïntroduceerd ‘los’ van Maddens boek en wordt meteen toegepast op de kunsten.
2. In het tweede luik gaan leerlingen experimenteren met de narratieve en grafische bouwstenen van de grafische roman. Vanuit de 5 ‘w’s’ komen ze tot een verhaal. Dat verhaal brengen de leerlingen tot leven via dramaopdrachten. Vervolgens zullen ze het verhaal verfijnen en omvormen tot een sjabloon. Hiervoor moeten ze spelen met verhaalaspecten. Uiteindelijk wordt het drama omgezet naar een strip, waarvoor er moet worden geëxperimenteerd met grafische aspecten.
3. Het derde luik van het educatieve pakket bevat de einduitdaging: maak je eigen 100^{ste} variant van Matt Maddens sjabloon. Hiervoor stellen we twee verschillende trajecten voor.

Ten slotte wordt stilgestaan bij hoe het pakket aansluit bij de eindtermen. Dankzij dit educatieve pakket experimenteren leerlingen met vertelstandpunten en

met tijd en ruimte, waardoor ze een (beeld)roman beter leren interpreteren. Maar ook het spelen met vorm, kleur en compositie komt aan bod als onderdeel van hun muzisch-creatieve vorming.

Ronde 2

Wim Maas (a) & Theo Witte (b)

(a) Vrije Universiteit Amsterdam

(b) Rijksuniversiteit Groningen

Contact: w.maas@vu.nl

t.c.h.witte@rug.nl

Naar een vakdidactische kennisbasis voor het moedertaal- onderwijs

1. Inleiding

In het kader van de regeling ‘Krachtig Meesterschap’ is door de Rijksuniversiteit Groningen een onderzoek gedaan naar de opvattingen van docenten Nederlands en leerlingen over de kenmerken van een ‘excellente’ literatuurdocent. Naar aanleiding van dat onderzoek hebben Wim Maas (Vrije Universiteit Amsterdam) en Theo Witte (Rijksuniversiteit Groningen) voor de LOVN (Landelijk Overleg Vakdidactici Nederlands) een raamwerk ontwikkeld, waarin de belangrijkste componenten van de literatuurdidactiek zijn samengebracht. Met behulp van het raamwerk stelden zij een module ‘literatuurdidactiek’ samen voor de universitaire lerarenopleiding in Nederland. Het raamwerk biedt mogelijk een blauwdruk voor de beschrijving van de andere domeinen van het schoolvak Nederlands.

2. Op zoek naar de ‘excellente’ literatuurdocent

De Stichting Beroepseisen Leraren (SBL) heeft de bekwaamheidseisen voor Nederlandse docenten beschreven in zes competenties: ‘interpersoonlijke’, ‘pedagogische’, ‘vakdidactische’, ‘organisatorische’, ‘collegiale’ en ‘professionele competentie’. De eisen gelden voor alle vakken, schooltypen en leerjaren uit het secundair onderwijs in Nederland (12-18 jaar). Dat betekent dat die eisen heel algemeen zijn geformuleerd, zoals de eisen voor bijvoorbeeld de vakdidactische dimensie laten zien:

Eisen voor de vakdidactische dimensie:

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, creëert een krachtige leeromgeving, onder andere door het leren in verband te brengen met realistische en voor de leerlingen relevante toepassingen van kennis in beroep, verdere studie en maatschappij. Zo'n leraar:

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de leerlingen en houdt rekening met individuele verschillen;
- bepaalt met de leerling diens (individuele) leertraject;
- motiveert de leerlingen voor hun leer- en werktaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om ze met succes af te ronden;
- leert de leerlingen leren en werken, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen.

De bekwaamheidseisen zijn het resultaat van een democratisch proces tussen vakbonden, schoolbesturen en de overheid, waardoor ze eerder een politieke dan een empirische basis hebben. Specifieke eisen voor het vak, waar volgens Beijaard (2006) veel docenten in het voortgezet onderwijs hun professionele identiteit en beroepstrots aan ontleen, zijn – zoals het citaat laat zien – niet in de beroepseisen geoperationaliseerd. Het gevolg hiervan is dat docenten het hart van hun werk nauwelijks in de bekwaamheidseisen herkennen en lerarenopleidingen geen referentiekader tot hun beschikking hebben waarmee ze concrete doelen voor de opleiding in een bepaald vak kunnen stellen. De SBL-eisen schieten hierin dus tekort.

Een vraag die ons, literatuurdidactici, bezighoudt, is: 'wat kenmerkt nu een heel goede literatuurdocent en wie bepaalt wat goed is?' Wij hechten veel waarde aan de ecologische validiteit van instrumenten waarmee docenten hun bekwaamheden kunnen onderzoeken. Daarom kozen wij ervoor om de vraag 'Welke bekwaamheden heeft een heel goede literatuurdocent?' voor te leggen aan docenten die werkzaam zijn in de bovenbouw (leerjaar 4, 5 en 6) van het voortgezet onderwijs. We legden die vraag ook voor aan havo- en vwo-leerlingen, omdat we uit onderzoek weten dat leerlingen zeer betrouwbare oordelen geven over de bekwaamheden van docenten (Hattie 2009). Graag bespreken we met vakdidactici en docenten de voorlopige resultaten van het onderzoek naar de opvattingen van docenten (N = 262) en leerlingen (N = 598) over 'excellente' literatuurdocenten.

3. De lerarenopleiding: school voor goed literatuuronderwijs

Op basis van het hierboven genoemde onderzoek en geïnspireerd door een groep Amerikaanse literatuurdidactici zoals Richard Beach, Judith Langer en Jeffrey Wilhelm, hebben we het 'Raamwerk Literatuurdidactiek' ontwikkeld, waarmee lerarenopleiders cursussen kunnen samenstellen voor beginnende en gevorderde docenten in het secundair onderwijs. Het raamwerk beoogt een verbinding te leggen tussen de vakdiscipline, de vakdidactische theorie en de praktijk. Met behulp van het raamwerk ontwierpen we drie modules voor de universitaire lerarenopleiding: een introducerende 'startmodule' van 2 ECT, een 'kernmodule' van eveneens 2 ECT en een 'verdiepingsmodule' van 4 ECT.

De *startmodule* heeft als doel om de student te laten nadenken over 'wat- en waarom-vragen':

- Waarom literatuuronderwijs?
- Wie zijn mijn leerlingen?
- Welke literatuur onderwijzen op school?
- Wanneer wat onderwijzen aan wie?

Bij het eerste onderdeel van de module komen vragen aan de orde als:

- Welke functies heeft literatuur in het algemeen en welke in het bijzonder voor school?
- Welke visies en stromingen zijn er te onderscheiden in het literatuuronderwijs?
- Welke visie spreekt de student aan?
- ...

We stellen het leren en de ontwikkeling van leerlingen voorop. Daarom staan we in de introductie stil bij de vraag wat literatuur voor adolescenten in de loop van hun schoolloopbaan kan betekenen en welke literaire ontwikkelingsniveaus hierin kunnen worden onderscheiden. Studenten leren onder meer om op basis van de *response* en reflecties van leerlingen diagnoses te stellen en te reflecteren over interventies in de zone van nabije ontwikkeling. Het derde onderdeel is gewijd aan de genres en het vierde aan het formele curriculum voor het secundair onderwijs.

De *kernmodule* staat in het teken van 'hoe-vragen'. Het doel van deze module is de studenten uit te rusten met didactisch gereedschap voor de literatuurlessen:

- Hoe verschillende groepen leerlingen betrekken bij literatuur?
- Hoe literatuur onderwijzen (in de klas)?
- Hoe evalueren?

In deze module besteden we veel aandacht aan de literatuurdidactische verkenning van teksten, omdat we gemerkt hebben dat net dat docenten bewust maakt van de moeilijkheden die leerlingen met de tekst kunnen hebben en tegelijkertijd het didactische potentieel van de tekst laat zien (zie bijlage). Bij het onderdeel 'hoe verschillende groepen leerlingen betrekken bij literatuur' staan we uitgebreid stil bij zaken zoals '(lees)motivatie', 'docent- versus leerling-sturing', 'begeleidingsstrategieën' en 'differentiatie in de klas'. Het andere deel gaat in op 'boekkeuzebegeleiding', 'de rol van literatuurtheorie (begrippenapparaat)' en 'literatuurgeschiedenis'. Uiteraard besteden we ook aandacht aan werkvormen en aan de evaluatie en toetsing.

De *verdiepingsmodule* ten slotte gaat deels dieper in op onderdelen uit de kernmodule en bevat daarnaast onderwerpen die nog niet aan de orde geweest zijn. We besteden aandacht aan de vraag hoe docenten de sprong van het ontwerpen van lessen naar het ontwerpen van het curriculum kunnen maken en staan ook uitgebreid stil bij de relaties die het onderdeel 'literatuur' en/of 'fictie' heeft met andere onderdelen van het schoolvak Nederlands en met andere schoolvakken. De meeste aandacht in deze module gaat uit naar onderzoek naar het literatuuronderwijs en de literaire ontwikkeling, waarbij uiteraard eigen vragen vooropstaan.

4. Tot slot

Wanneer deze literatuurdidactische kennisbasis door de collega's wordt erkend, biedt het raamwerk mogelijk een blauwdruk waarmee de andere domeinen van het schoolvak Nederlands kunnen worden beschreven. Ook de wijze waarop het zelfevaluatie-instrument tot stand is gekomen, biedt gesprekspunten voor een discussie. In dat verband willen we ook de wenselijkheid bespreken van een website/webpagina voor moedertaaldidactici (onder- en bovenbouw; tweede en derde graad), waar dit soort raamwerken en modelmodules ter beschikking worden gesteld aan collega vakdidactici. Op die wijze kunnen we elkaar inspireren en maken we gebruik van elkaars deskundigheid. Wellicht legt het de basis voor een nieuw didactisch handboek voor het moedertaalonderwijs.

Referenties

- Beijaard, D. (2006). "Dilemmas and conflicting constraints in teachers' development and perception of professional identity". Paper presented at the EARLI SIG Professional Learning and Development Conference. Heerlen, The Netherlands.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London and New York: Routledge.

Bijlage: Sleutelopdracht – kernmodule literatuurdidactiek

Didactische en letterkundige analyse (800-1200 woorden)

Analyseer volgens onderstaand schema de toegankelijkheid/moeilijkheid van het boek. Een boek dat is ingedeeld bij niveau 3 moet vooral vanuit het perspectief van een leerling met leesniveau 3 worden geanalyseerd. Aangezien de ‘didactische bandbreedte’ van de meeste boeken ongeveer drie niveaus is, moeten ook de aanpalende leesniveaus in de analyse worden betrokken. Zie voor een mooi voorbeeld de docent informatie bij Els Beerten, *Allemaal willen we de hemel* op www.lezenvoordelijst.nl.

Om een idee te krijgen van wat leerlingen met een bepaald leesniveau wel of niet aankunnen, kun je voor een eerste, globale indruk gebruikmaken van het ‘Niveauoverzicht’ en voor een iets minder globale indruk van de samenvatting van de competentieprofielen (*Oog van de meester*, p. 505-510). Voor een preciezere beschrijving van de literaire competentie op een bepaald leesniveau verwijzen we naar de competentieprofielen in het *Oog van de meester* (par. 4.3.3, p.132-140). Het is altijd goed om je bij de analyse enkele leerlingen voor te stellen die aan het competentieprofiel voldoen.

Bij de analyse moet je ervan uit gaan dat de leerling het boek zelfstandig leest, dus zonder interventies van de docent of extra toelichting. Beperk je tot de hoofdzaken en houd je aan de lengte van 800 tot 1200 woorden.

Dimensies	Indicatoren	Toelichting complicerende factoren
<i>Algemene vereisten (om de tekst te kunnen begrijpen)</i>	Bereidheid	Geef aan in welke mate leerlingen op dit leesniveau bereid zijn om dit boek te gaan lezen en er zich in te verdiepen.
	Interesses	Wat zullen leerlingen op dit leesniveau vooral interessant vinden aan de inhoud van dit boek. Houd hierbij rekening met sekse, leeftijd en de culturele achtergrond van leerlingen.
	Algemene kennis	Op welke algemene kennis doet deze tekst een beroep? In welke mate beschikken leerlingen op dit leesniveau over deze kennis? Denk aan kennis over de wereld (maatschappelijk, politiek en historisch) en de mens (intercultureel, sociaal en psychologisch).
	Specifieke literaire kennis (theorie, stromingen, auteurs, e.d.)	Op welke culturele en letterkundige kennis doet het boek een beroep? In welke mate beschikken leerlingen op dit leesniveau over deze kennis? Denk aan cultuurhistorische/literairhistorische kennis (Bijbel, mythologie, wereldliteratuur, filosofie, religie, stromingen) en specifieke literaire kennis (verteltechniek, structuuranalyse, stilistiek).
<i>Vertrouwd met literaire stijl</i>	Vocabulaire	Op welk vocabulaire doet dit boek een beroep? In welke mate zijn leerlingen op dit leesniveau vertrouwd met dit vocabulaire. Denk aan abstractie, taalgebruiksregister, frequentie van woorden. Denk ook aan de mate van gedateerdheid van het taalgebruik.
	Zinsconstructies	In hoeverre kunnen leerlingen op dit leesniveau de zinnen gemakkelijk lezen en begrijpen. Denk aan lengte, inbedding,

		aaneenschakeling van betekenselementen. Denk ook aan gedateerde zinsconstructies.
	Stijl	In hoeverre kunnen leerlingen op dit leesniveau uit de voeten met de literaire stijl (beeldspraak, ironie, conventies) van dit boek? Denk ook aan de karakterschets, de wijze waarop een bepaalde sfeer wordt opgeroepen en vooral aan de mate van expliciet- of implicietheid. In hoeverre zullen ze de stijl van dit boek appreciëren?
<i>Vertrouwd met literaire procédés</i>	Actie	In hoeverre zal de aandacht van leerlingen op dit leesniveau worden vastgehouden door de spanning van dit boek. Denk aan het tempo van de handelingen (actie, wendingen, dialoog) en de opeenvolging en intensiteit van dramatische gebeurtenissen. Verhaalelementen die het handlingsverloop onderbreken, zijn voor lagere leesniveaus complicerend, bijvoorbeeld: gedachten (monoloog interieur), bespiegelingen (bijvoorbeeld in een dialoog), beschrijvingen (plaats en ruimte) en uiteenzettingen van de verteller. Voor de hogere leesniveaus is spanning door actie minder noodzakelijk.
	Chronologie	In hoeverre kan de leerling op dit leesniveau de chronologie van dit boek hanteren? In welke mate doet de tekst een beroep op een zekere flexibiliteit ten aanzien van de chronologie en continuïteit van het handlingsverloop. Tijdsprongen, terugverwijzingen (<i>flashbacks</i>) en vooruitwijzingen compliceren het leesproces van leerlingen met een laag leesniveau, vooral als deze niet scherp zijn gemarkeerd.
	Verhaallijn(en)	In hoeverre kan de leerling op dit leesniveau de verhaallijnen volgen en met elkaar verbinden? Het aantal verhaallijnen en de verbanden daartussen (hoofddij, zijlijn, inbedding) zijn van invloed op de complexiteit, vooral als die wisselingen niet scherp zijn gemarkeerd.
	Perspectief	In hoeverre kan de leerling op dit leesniveau het perspectief van dit boek hanteren? Hierbij is de mate van betrouwbaarheid van het perspectief en het spel dat ermee gespeeld kan worden (manipulatie) een complicerende factor. In het algemeen zijn perspectiefwisselingen een complicerende factor (meervoudig perspectief). Ook de mate waarin de lezer door de vertelinstantie gedwongen wordt zich in een onbekende, 'vreemde' verhaalwerkelijkheid te begeven en zich volledig met een personage te identificeren, is complicerend (ik-verteller). Doorgaans is een auctoriale verteller minder complex omdat deze als intermediair tussen de lezer en het verhaal optreedt.
	Betekenis	In hoeverre kan een leerling op dit leesniveau tot een adequate interpretatie van deze tekst komen? Het gaat hier om de mate waar in de tekst een beroep doet op het vermogen om verschillende betekenislagen en betekenselementen te herkennen en met elkaar te verbinden. De complexiteit neemt toe naarmate er meer betekenislagen (werkelijkheid, psychologisch, politiek, filosofisch, literair...) en betekenselementen (motieven, thema's, ideeën...) in verwerkt zijn.
<i>Vertrouwd met literaire personages</i>	Karakters	In hoeverre kan een leerling op dit leesniveau de karakters en de ontwikkeling van personages doorgronden? Het betreft hier de mate waarin de personages al dan niet worden uitgewerkt en een ontwikkeling doormaken (type en karakter). Ook de mate van (on)voorspelbaarheid is een complicerende factor en de afstand

		(van de lezer) tot de morele opvattingen en het gedrag van de personages, alsmede hun historiciteit (oude teksten) of abstractie (literaire personages).
	Hoeveelheid	De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om verschillende hoofdpersonages en bijfiguren te onderscheiden. Hierbij is het aantal personages een complicerende factor.
	Verhoudingen	In hoeverre kan een leerling op dit leesniveau de verhoudingen tussen de personages volgen en doorgronden. Hierbij zijn de aard van de verhoudingen (psychologisch, sociologisch, intercultureel) en de veranderingen complicerende factoren.
<i>Verantwoording</i>	Geef aan welke bronnen bij deze analyse zijn geraadpleegd	
<i>Relevante bronnen</i>	Welke bronnen kan de docent raadplegen om zich verder in het boek en de achtergronden ervan te verdiepen (maximaal 5). Denk aan DBNL, het Letterkundig Museum, een goed uittreksel (bijvoorbeeld van Kees van der Pol op Scholieren.com), een scherpe recensie, een goed verzorgde auteursite...	

Verwerking en verdieping (200 à 300 woorden)

Ter oriëntatie op het ontwerpen van opdrachten geef je een opsomming van het literatuurdidactisch potentieel. Hoe kan bij dit boek verdieping op drie verschillende leesniveaus plaatsvinden? Voor welke activiteiten en leerstof leent het boek zich vooral? Maak hierbij gebruik van het overzicht op p. 175-176 en van de samenvatting van de zes competentieprofielen op p. 505-510 van *Het oog van de meester*.

Ronde 3

Frederik De Ridder
College Paters Jozefieten, Melle
Contact: deridderfrederik@hotmail.com

Beatrijs als hedendaags rolmodel?

Het middeleeuwse verhaal van Beatrijs was op verschillende manieren een voorbeeld. Zo weerspiegelt de legende de grote belangstelling van de middeleeuwer voor de menselijke God. Vanaf de twaalfde eeuw zoekt de zondige mens vergeving voor zijn zonden door de maagd Maria te aanroepen. Net als Beatrijs komt hij in het reine door de bemiddelende rol van Maria.

Maar de Beatrijslegende is meer dan een spiegel van een tijd. Het is ook letterlijk gebaseerd op een exemplaar. In de legende staat een mirakel, een wonder centraal, dat de gelovigen moest sterken in hun geloof. Beatrijs toont, net zoals haar tijdgenoten, berouw, maar wordt daarnaast ook op wonderbaarlijke wijze in het klooster vervangen

door Maria. Kan diezelfde Beatrijslegende nog een voorbeeld zijn in een seculiere samenleving anno 2012? Zeker en vast. Het aantal gelovigen mag dan gestaag afnemen, een vrouw die haar geloof verliest en het terugvindt, blijft populair.

In het seminarie vertrekken we van de originele Beatrijslegende. Enkele sleutelmomenten uit het verhaal worden besproken vanuit het toenmalige tijds kader. Daarna vergelijken we die passages met enkele hedendaagse soortgelijke situaties uit de actualiteit, hedendaagse beeldcultuur of uit de muziekwereld. Daarbij bespreken we krantenartikelen over mirakels, maar komen eveneens fragmenten uit de film *Het varken van Madonna* en fragmenten uit het human-interestprogramma *In Godsnaam* aan bod. We proberen eveneens de hoofdrolspelers (Beatrijs en Maria) te typeren en gaan op zoek naar hedendaagse tegenhangers. Zo vragen we ons af waarom popzangeressen, zoals Madonna en Lady Gaga, zich de ene keer verkleden als Maria en de andere keer Beatrijs spelen.

Aan de hand van deze hedendaagse voorbeelden willen we aantonen dat Beatrijs nog steeds de moeite waard is om te lezen en te bespreken met leerlingen uit de derde graad van het algemeen secundair onderwijs.

Ronde 4

Simon Steenhuis & Marc Barteling

Scholieren.com

Contact: simon@scholieren.com

info@whyilovethisbook.com

Scholieren.com voor docenten¹

1. Inleiding

Naast scholieren, maakt een groeiend aantal docenten gebruik van Scholieren.com. Onze site kan een belangrijke bron van informatie en inspiratie zijn voor elke docent Nederlands. Zeker sinds de lancering van onze nieuwe site in september. In onze workshop ontdekt u de kracht van Scholieren.com en hebben we extra aandacht voor onze samenwerking met *Why I Love This Book*. We filmden ruim 150 Nederlandse en Vlaamse scholieren die in één minuut vertelden over hun favoriete boek.



Afbeelding 1: website www.scholieren.com.

2. L'histoire de Scholieren.com

Scholieren.com, gestart in de jaren 1990 door Jon Geerars (nog altijd eigenaar), een scholier met een simpel idee, kan je een dinosaurus op het web noemen. In 1998 werd het domein geregistreerd en sindsdien is het als een sneeuwbal gaan rollen: van de paar verslagen van Jon en z'n klasgenootjes naar de meer dan 70.000 verslagen nu. Maandelijks ontvangen we 2 miljoen unieke bezoekers en met een naamsbekendheid van 85% en 78% onder respectievelijk Nederlandse en Vlaamse scholieren mogen we ons een begrip onder scholieren noemen.

Maar Scholieren.com is allang niet meer een informatiedatabase alleen. De totaal vernieuwde site, gelanceerd in september 2012, maakt dat duidelijk en legt de basis voor veel nieuwe ontwikkelingen. Ontwikkelingen die juist voor docenten interessant zijn.

3. Wat u misschien niet van ons wist

Voordat we aan de laatste vernieuwingen toekomen, zou ik je graag eens willen wijzen op het aantal toffe zaken dat we al jaren doen, maar waar u misschien helemaal niet van afwist.

Naast de site is een grote forumgemeenschap gegroeid. Begonnen in 2000 als puur huiswerkforum vinden scholieren en studenten steun bij elkaar over de meest uiteenlopende onderwerpen. Bijzonder leuk is het studiekeuzeforum, waar de studenten (die zijn blijven hangen voor de gezelligheid) scholieren bijstaan bij het bepalen van hun toekomstplannen.

Al sinds de beginjaren biedt Scholieren.com middelbare scholieren met schrijf-, teken- en video-talent een podium. Sinds 2009 pakken we dat wat serieuzer aan. Twaalf talenten publiceren dagelijks blogs, interviews en inspirerende artikelen over het leven op en om school. De scholieren worden betaald, begeleid en opgeleid tot jonge journalisten. We sturen ze op stage bij het *ANP*, *1Vandaag* en wekelijks staat de beste column in *7Days*.



Afbeelding 2: website www.scholieren.com – vers van de redactie.

We zijn mediapartner van het ‘Nederlands Film Festival voor Scholieren’ (NFFS) en de ‘Jonge Dichter des Vaderlands’ (JDDV). Rond de eindexamens werkt onze redactie intensief samen met *SLAM!FM*.

We bieden ruim 800 topboekverslagen, waarvan het merendeel is geschreven door ‘onze’ docent Nederlands Cees van der Pol, locatiedirecteur van het ISW in ’s Gravenzande. Cees schrijft, geholpen door een aantal redacteuren, maandelijks van 10 nieuwe boeken een uittreksel. Het idee is dat scholieren zo het boek beter leren begrijpen en dat het ze kan inspireren tot het lezen van een modern werk (i.p.v. iedere keer weer *De Aanslag* of *Het Gouden Ei*). Cees heeft ons ook geholpen bij het opstellen van de literatuurlijst, met indelingen op niveau, aantal punten en zelfs op thema’s.

Door te volgen wat onze bezoekers zoal bekijken, hebben we een inzicht verkregen in het leesgedrag van scholieren. Zo geven we sinds 2009 de ‘Scholieren.com Ranglijst’ uit; de lijst met de 100 populairste Nederlandse titels onder middelbare scholieren. In 2012 hebben we dat voor het eerst ook voor Vlaanderen onderzocht. In Nederland staat *Het Gouden Ei* op 1, in Vlaanderen *De Helaasheid der Dingen*.

4. Leesonderzoek

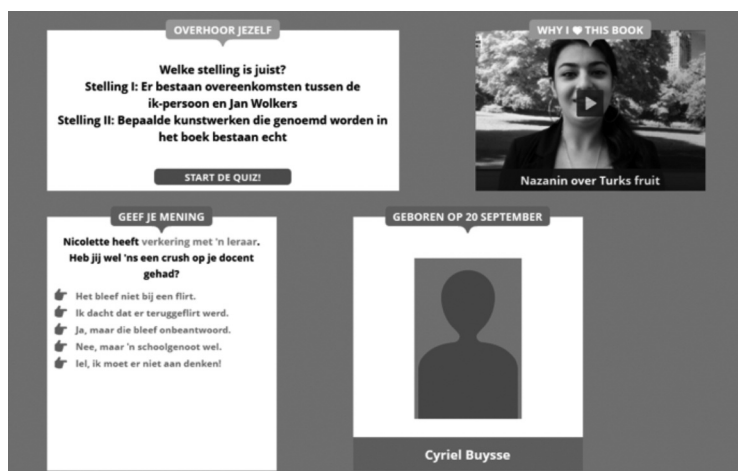
In opdracht van het CPNB (de stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek) hebben we in 2011 onderzocht wat bovenbouwleerlingen² lezen als het eens niet hoeft voor school en of ze überhaupt wel lezen in hun vrije tijd. 71% van de bevroegde leerlingen had de voorgaande 3 maanden minimaal 1 boek gelezen, waarbij meisjes (86%) vaker bleken te lezen dan jongens (57%). Van de leerlingen die 1 of meer boeken hadden gelezen, las 75% ook buiten school om. Meisjes lasen dan het liefst de *Twilight*-reeks, bij jongens scoorde *De Grijze Jager* hoog.

We vroegen de leerlingen ook naar de invloed van de docent op hun leesgedrag.

5. One Minute Book Reviews

Marc Barteling verbaasde zich over het fenomeen ‘negatieve recensies’. Waarom zou je überhaupt aandacht willen besteden aan een slecht boek? Hij startte met *Why I love This Book* (WILTB) en vroeg honderden bekende en onbekende Nederlanders om in 1 minuut te vertellen wat hun favoriete boek is.

Dit jaar zijn WILTB en Scholieren.com, gesteund door Stichting Lezen, het Nederlandse Letterenfonds en de Taalunie, langs 10 Nederlandse en Vlaamse scholen gereisd. We filmden 150 scholieren die authentiek en enthousiast vertelden over het boek dat ze het meest lief is. *The Hunger Games* (Suzanne Collins), *Het diner* (Herman Koch) en *Knielen op een bed van Violon* (Jan Siebelink) werden meerdere keren getipt, maar ook minder bekende titels, zoals *De vernedering* van Philip Roth en *Knalhard* van Caja Cazemier.



Afbeelding 3: website www.scholieren.com – Why I love this book.

In onze presentatie zullen we een aantal aansprekende video's tonen.

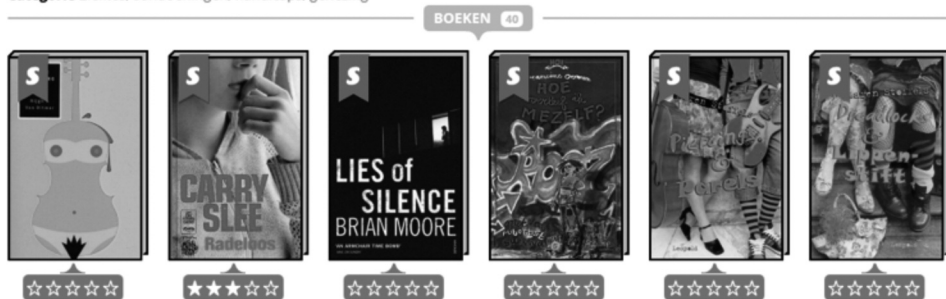
6. Slimmigheid & inspiratie

Eén van de meest concrete nieuwigheden die de lancering heeft meegebracht, zijn de boekenquizjes. Scholieren kunnen zichzelf overhoren over een groeiend aantal boeken met meerkeuzevragen. Je mondelinge examen zit eraan te komen en je vraagt je af of je goed bent voorbereid? Doe de quiz! In de toekomst willen we onze bezoekers oproepen om ons vragen toe te sturen. Momenteel bouwen we aan de introductie van de 'Zeker weten goed': een uittreksel per boek dat betrouwbaar is en van hoge kwaliteit.

Er is een aparte versie van Scholieren.com voor de bezoeker uit België en bovendien nodigt de nieuwe site veel meer uit tot rondbladeren als je op zoek bent naar een leuk onderwerp. Via de speciale pagina over het vak Nederlands zie je in één muisklik de personen ('Anne Frank', 'Carry Slee', 'Donald Duck', 'Nelson Mandela') en onderwerpen ('alcohol', 'doodstraf', 'abortus', 'drugs') waar scholieren het liefst een werkstuk Nederlands over schrijven. Over die onderwerpen gesproken, we hebben onderzocht wat de meest populaire onderwerpen zijn om een verslag over te schrijven: van 'de Tweede Wereldoorlog' en 'de islam' tot 'China' en 'aids'. Aan al ruim 100 van die onderwerpen hebben we relevante boeken gekoppeld. Wil je een reeks romans over 'anorexia' lezen? Over 'Congo-Kinshasa'? Of over 'het noodlot'? Wij helpen je op weg.

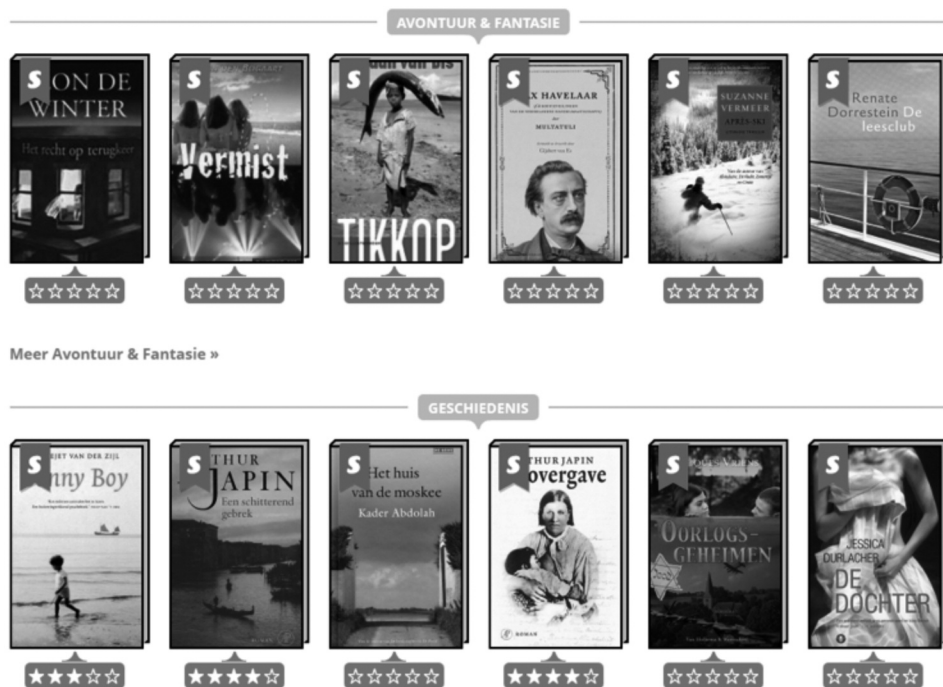
Anorexia nervosa

Categorie Ziektes, aandoeningen, handicaps, genezing



Afbeelding 4: website www.scholieren.com – zoeken op het thema 'anorexia'.

Zodra je handig wordt met de filteropties, kan je op de meest verrassende boeken komen. Wil je boeken van na 2001, met 100-250 bladzijden die oorspronkelijk in het Nederlands zijn geschreven? Dat kan, zelfs ingedeeld op genre.



Afbeelding 5: website www.scholieren.com – zoeken op ‘genre’.

Een andere manier om een leuk of geschikt boek te vinden is door te filteren op boekverslagen ingeleverd op bijvoorbeeld ‘vmbo-niveau’. Dan krijg je een lange lijst met boektitels waarvan wij in het verleden één of meerdere boekverslagen op dat niveau ontvingen.

Wat we hebben beschreven, is slechts een greep uit de mogelijkheden en wij bouwen gestaag door aan de verdere ontwikkeling van Scholieren.com. In de workshop krijgt u een speedcursus Scholieren.com. De kennis die u opdoet, kunt u direct inzetten in de klas. En misschien kunt u ons ook nog iets leren!

Zie ook:

- www.scholieren.com/boeken/literatuurlijst
- www.scholieren.com/boeken/genres
- www.scholieren.com/boeken/videos
- www.whyllovethisbook.com

Noten

¹ De presentatie wordt gegeven door Simon Steenhuis, uitgever van Scholieren.com, in samenwerking met Marc Barteling, initiatiefnemer van Whyilovethisbook.com.

² Leerlingen die les volgen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De bovenbouw is in het Nederlandse voortgezet onderwijs de algemene benaming voor het derde en vierde leerjaar van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), de vierde en vijfde klas van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en de vierde, vijfde en zesde klas van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

Ronde 5

Ed Olijkan
 CED-groep
 Contact: E.Olijkan@cedgroep.nl

6

Leerlingen in het beroepsonderwijs boeien met jeugdliteratuur

1. Inleiding

‘Leerlingen in het Nederlandse vmbo en het Vlaamse bso... ze lezen niet’. Een hardnekkig beeld, dat geen recht doet aan de kwaliteiten en interesses van deze leerlingen. De huidige jeugdliteratuur biedt legio mogelijkheden om leerlingen, ook in het beroepsonderwijs, aan het lezen te krijgen. Een belangrijke opdracht is om de klik te vinden tussen leerling en boek, om leerlingen te prikkelen en nieuwsgierig te maken.

Met deze overtuiging zijn we – met een financiële bijdrage van de Nederlandse Stichting Lezen – begonnen aan de ontwikkeling van een middel om vmbo-leerlingen aan het (fictie)lezen te krijgen. Het belang van lezen voor deze leerlingen is evident. Uit onderzoek (o.a. Mol 2011) blijkt dat lezen een belangrijke bijdrage levert aan schoolsucces en maatschappelijk succes. Daarnaast is lezen belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling.

2. Geen tijd

Aanleiding voor ons plan vormde een behoefteonderzoek van Stichting Lezen (Van Grinsven e.a. 2010). Uit dat onderzoek blijkt onder meer dat docenten in het vmbo

behoefte hebben aan handzame, praktische lesideeën – liefst zo concreet mogelijk – als aanvulling op wat lesmethodes al bieden. Tevens blijkt dat docenten behoefte hebben aan leesmateriaal waarmee ze direct aan de slag kunnen, bij voorkeur fragmenten of korte verhalen. Zelfs de meest enthousiaste docenten hebben moeite om geschikte titels te vinden. Dat geldt zeker voor vmbo bovenbouw (= derde en vierde leerjaar van het vmbo). Er komen wel steeds meer geschikte boeken, maar het aanbod is nog te klein en niet goed ontsloten. Een belangrijke stelregel die uit het onderzoek naar voren komt: maak het docenten zo makkelijk mogelijk. Docenten hebben het immers druk, moeten voldoen aan jaarplannen en krijgen vaak geen extra tijd voor leesbevordering.

3. Leescase

Teneinde aan de bovengenoemde behoefte tegemoet te komen, hebben we een formule ontwikkeld voor ‘lessen jeugdliteratuur’, die regelmatig verschijnen en via een website worden aangeboden. We hebben het product inmiddels ook een naam gegeven: *Leescase*. Op dit moment wordt de website (het medium waarin de lessen worden gehangen) ontwikkeld. In november 2012 sturen we twee proefafleveringen van *Leescase* naar een aantal vmbo-docenten die interesse hebben getoond. De proefafleveringen gaan vergezeld van een enquête. Van de docenten willen we weten of de formule aanslaat, wat voor verbetermogelijkheden men ziet, of men *Leescase* zou aanschaffen en zo ja, onder welke voorwaarden.

In deze bijdrage schetsen we de formule die we voor *Leescase* hebben ontwikkeld. Aan de ontwikkeling van die formule ging het nodige vooronderzoek vooraf. We hebben ons onder meer gestort op een nadere duiding en onderbouwing van de concepten ‘belevend lezen’ en ‘interactief voorlezen’. Daarnaast hebben we veel tijd en energie gestoken in de boekenselectie. Ook daar gaan we kort op in.

3.1 Belevend lezen

Onze gedachte was – gezien de kenmerken van de doelgroep – in *Leescase* vooral te werken aan ‘belevend lezen’ in plaats van aan meer ‘literair’ lezen. We wilden over dit concept meer duidelijkheid. Visies hierop vonden we onder meer bij Witte (2008) en Meijer e.a. (2009), die zich vooral baseren op Walta en op Tellegen & Frankhuisen (2002), die zich onder meer baseren op Wilhelm. De meeste inspiratie haalden wij uit Tellegen & Frankhuisen en – in commissie – Wilhelm, die het “kennismaken met leesverbeeldingsprocessen” als een belangrijke onderwijsdoelstelling zien. Uit experimenten bleek dat, als leerlingen eenmaal geleerd hadden zich onderdelen van het verhaal visueel voor te stellen, ze vervolgens vaak ook emotioneel bij dat verhaal betrokken raakten. Voor Tellegen & Frankhuisen werkt belevend lezen als “een motiverende factor en manier om je teksten echt eigen te maken”.

3.2 (Interactief) voorlezen

Voorlezen is een ander principe dat we nader wilden onderzoeken. Uit onderzoek komt naar voren dat voorlezen door de docent bij met name zwakkere lezers aanslaat en motiverend werkt. Adviezen voor de voorleesmethodiek vinden we bijvoorbeeld bij Chambers (1991), Van Acker (2005) en in het *Reading Promotion Handbook* van Kwazulu-Natal (s.d.). Een bijzondere methode van voorlezen is het ‘interactief voorlezen’, niet als zodanig door Chambers zo benoemd, maar wel door hem beschreven en gepropageerd. Voor de Nederlandse situatie is deze aanpak uitgewerkt door Tordoir & Kroon (2010). Kort samengevat houdt de aanpak in dat de docent tijdens de voorleessessie vragen stelt naar aanleiding van het gelezene. Mogelijk kan het stellen van bepaalde vragen voor, tijdens of na het lezen de verbeelding en emotie stimuleren en leerlingen ‘leren’ om op een meer belevende manier te lezen.

Interactief voorlezen is nader onderzocht door Jansen & Klinkenberg (2011). Het betreft hier weliswaar een – in verschillende opzichten – beperkt onderzoek, maar er komen enkele interessante conclusies uit naar voren. Een van de meest in het oog springende conclusies is dat vragenstellen tijdens het voorlezen slecht blijkt te werken. De leerlingen vinden het onderbreken van het voorlezen onprettig en concentratieverstorend en de klassen worden er onrustig van. Hiermee wordt de essentie van interactief voorlezen dus min of meer onderuitgehaald. De aanpak voorziet evenwel in een vragentypologie die voor ons doel interessant en waardevol is. Interessant is in dat verband ook de observatie van Jansen & Klinkenberg dat docenten vaak niet toekomen aan ‘belevingsvragen’ en blijven steken in ‘begripsvragen’. In *Leescase* willen we hier nadrukkelijk sturing in aanbrengen.

3.3 Selectie van boeken en fragmenten

Gezien de focus op leesbeleving hebben we relatief veel tijd gestoken in de selectie van boeken en boekfragmenten. We werden daarbij geholpen door een panel van drie praktijkdeskundigen op het gebied van jeugdliteratuur. We hebben een set keuzecriteria aangelegd waarvan de belangrijkste zijn:

- het boek is leesbaar voor leerlingen in het eerste of tweede leerjaar;
- het boek is spannend (onderzoek wijst uit dat spanning en suspense voor alle leerlingen aantrekkelijk is – zie Tellegen 2007);
- het boek bevat voor leerlingen in het eerste of tweede leerjaar interessante en herkenbare morele dilemma’s en bevat identificatiemogelijkheden;
- het boek is interessant voor zowel jongens als voor meisjes;
- het boek is recent verschenen (bij voorkeur staat de schrijver of de thematiek van het boek in de belangstelling);
- het boek is in ruime mate verkrijgbaar in bibliotheek en winkel.

Op basis van deze criteria hebben we een *shortlist* van potentiële titels opgesteld. Daaruit hebben we twee titels gekozen voor de testfase. Uit die twee titels hebben we fragmenten geselecteerd. Ook daarvoor hebben we criteria geformuleerd. De fragmenten moeten onder meer op zichzelf kunnen staan en een natuurlijke basis vormen voor verschillende activiteiten. Ze eindigen vaak met een ‘cliffhanger’. We hopen daarmee op het neveneffect dat leerlingen het hele boek gaan lezen.

3.4 De Leescaseformule

We hebben er ten slotte voor gekozen om *Leescase* als volgt op te zetten. Het materiaal start met informatie over boek en schrijver. Hierna volgt de behandeling van het boekfragment.

In de voorbereidingsfase vallen de activiteiten vóór het lezen, zoals ‘voorkennis activeren’ en ‘oriëntatie op het thema’. Vervolgens leest de docent het fragment (ongeveer zes bladzijden uit het boek) voor.

De verwerkingsfase valt uiteen in drie subfasen:

1. *Greep krijgen op de tekst*: in deze fase worden (mondeling) reproductievragen gesteld.
2. *Belevend lezen*: in deze fase gaat het om het benoemen van de emoties van de personages en om de empathie van de leerling met de hoofdpersoon.
3. *Beoordelend lezen*: in deze fase wordt een oordeel gevraagd over een aantal aspecten van het verhaal.

Leescase sluit af met de verbeeldingsfase. In deze fase voeren de leerlingen een creatieve activiteit uit, geïnspireerd door het fragment. Dat kan van alles zijn: het schrijven van een vervolg of slot bij het fragment, het uitbeelden van personages of het spelen van het fragment, het tekenen of schilderen van een scene...

4. Tot besluit

Met *Leescase* willen we leerlingen in contact brengen met boeken, laten we hen leeservaring opdoen en zetten we hen aan tot verder lezen. Zoals gezegd, gaat binnenkort de test met twee proefafleveringen van start. Daarmee willen we te weten komen of *Leescase* een aanwinst is voor het onderwijs. Het zou interessant zijn om te verkennen of we met dit product ook de Vlaamse markt kunnen bedienen.

Referenties

- Chambers, A. (1991). *The reading environment: how adults help children enjoy reading*. Stroud: The Thimble Press (vertaald door Joke Linders (1995) als *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen boeken te genieten*. Amsterdam: Querido).
- Chambers, A. (1993). *Tell me: children reading & talk*. Stroud: The Thimble Press (vertaald door Joke Linders (1995) als *Vertel eens: kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido).
- Jansen, H. & L. Klinkenberg (2011). *Interactief op het vmbo en in het praktijkonderwijs. Verslag van een onderzoek naar de effecten van interactief voorlezen*. Interne publicatie Vrije Universiteit.
- Meijer, G., H. Pilon & A. Smits (2009). *Handleiding voor de organisatie van leesbevorderingsnetwerken: het plezier in lezen staat voorop*. Publicatie van Kunst van Lezen, een project van Stichting Lezen en de Openbare Bibliotheken.
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Leiden: Leiden University. Proefschrift.
- N.N. (s.d.). *Reading Promotion Handbook*. Kwazulu-Natal Department of Education.
- Tellegen, S. & J. Frankhuisen (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Tellegen, S. (2007). 'Leesgedrag van vmbo-leerlingen'. In: D. Schram (red.). *Lezen in het vmbo: onderzoek – interventie – praktijk*. Delft: Eburon, p. 31-54.
- Tordoir, A. & H. Kroon (2010). "De kracht van interactief voorlezen in het voortgezet onderwijs: elke docent kan het leren!" In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.), *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 47-51.
- Van Acker, T. e.a. (2005). *Voorlezen kan iedereen! Handboek met tips, interviews, voorbeelden, klassiekers*. Leidschendam: Biblion.
- Van Grinsven, V. e.a. (2010). 'Wie leest, heeft de wereld binnen handbereik'. *Behoeftesonderzoek onder vmbo-docenten Nederlands over het bevorderen van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- 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.

Frederick Van Gysel

Dominiek Savio Instituut, Hooglede-Gits/Universiteit Gent

Contact: frederickvangysel@dominieksavio.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 schrijfo opdrachten.

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

uitdaginge opdrachten biedt dit luik praktische tips voor hoe de striproman kan worden ingezet in het onderwijs en korte beschrijvingen van goede praktijkvoorbeelden. Daarnaast wordt informatie gegeven over de vaardigheden waarover een visueel geterd 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* is online beschikbaar op www.nieuweleescultuur.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-blokkenmodel." 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 (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*. Zutphen: Eburon.

Liese Bergen
 Atheneum De Vesten, Herentals
 Contact: liese.bergen@telenet.be

Oude verhalen op sneakers, van Aristophanes tot Orfee

1. Inleiding

Beste lezer, hoe veroverde u uw eerste lief? Schreef u een brief? Kon u welgemikt knipogen? Of waren uw danscapaciteiten wijdverbreid?

Was uw eerste liefde voorzien van het juiste dekseltje of paste het bij nader inzien niet? Werd uw potje vacuüm gezogen en was dat verstikkend, zo zonder lucht?

Heeft u eraan gedacht om bovenstaande vragen aan uw leerlingen te stellen? Ze bieden stof tot nadenken en spreken. Wat is het liefdesverhaal van uw leerlingen? Moet u dat als leerkracht niet weten? Waarom niet? Liefdesverhalen vertellen is van alle tijden.

2. Aristophanes *meets* Peter Verhelst

De Griekse dichter en toneelauteur Aristophanes schreef een prachtig verhaal over de liefde. U leest de verkorte versie:

“Volgens Aristophanes waren mensen vroeger bolvormige wezens. Ze hadden twee gezichten, twee ruggen, vier armen en vier benen. Er waren drie types oermensen: mannelijk, vrouwelijk en tweeslachtig. Deze mensen waren zo sterk dat Zeus, de Griekse oppergod, hen bedreigend vond. Zeus kon onverbiddelijk zijn: hij besloot de oermensen in tweeën te hakken. Dat klinkt verschrikkelijk. Maar door Zeus vreselijke daad ontstond iets zeer moois: de liefde. Elke mens heeft sindsdien het onweerstaanbare verlangen om zijn ontbrekende deel te zoeken”.

Peter Verhelst zegt dat op deze manier:

“Er wordt gezegd dat onze lippen hun specifieke vorm hebben omdat ze passen bij één paar andere lippen”.

Een romantische kijk op de liefde. Maar hoe denken puberende leerlingen daarover? Ligt de ‘generatie sms’ nog wakker van Aristophanes? Hoe zoekt een hedendaagse Orpheus zijn Euridice?

Tijdens deze sessie maakt u kennis met oude liefdesverhalen op een ‘nieuwe’ manier. U krijgt diverse tips om met literatuur aan de slag te gaan. Van ‘Orfee’ (Theater Froefroe) tot ‘De kleine Odessa’ (Peter Van Olmen). Van Assepoester tot Paris Hilton. Van het kiezen van teksten tot het maken van een legofilmpje, van het lezen van toneelfragmenten tot spelen van dialogen. Liefde in en voor oude verhalen. Dat is mijn uitgangspunt.

3. Hoe ga ik te werk?

Teksten zijn niet geschreven om droogweg te analyseren. Liefdesverhalen ontroeren ons, laten ons genieten van mooie woorden en gebeurtenissen. Waarom zouden we leerlingen pesten met inhoudsvragen? Schieten we ons doel dan niet voorbij? Wat is het meest belangrijk: een leerling die weet hoe personage X heet of een leerling die van een mooie passage heeft genoten? Zintuiglijk schrijven is een begrip als een koe. Maar leren we jongeren ook zintuiglijk lezen?

4. Methode

- *waarnemen*

Ik vertrek meestal vanuit een tekst die vragen oproept. Jongeren stellen uit zichzelf veel vragen; dat hebben ze gemeen met kunstenaars en filosofen. Een dergelijke houding vormt de motor van een creatief denkproces. Mijn leerlingen en ik denken samen na over dingen die ons in de tekst verwonderen. Hiervoor filosoferen we door middel van het socratisch gesprek (de leerling analyseert zijn ervaringen, interpreteert, veronderstelt, zoekt bewijzen, bepaalt waarden, legt verbanden...). Hij traint met andere woorden zijn communicatieve vaardigheden en denkvaardigheden.

- *improvisatie*

Daarna zetten ze die inzichten om in een creatieve actie. Die actie vertrekt uit improvisatie. Dat betekent dat leerlingen ongeremd experimenteren, uitproberen en onderzoeken. Bij waarnemen en denken zit de creativiteit vanbinnen. Improvisatie is een speelse manier om je creativiteit naar buiten te brengen.

- *vormgeven*

Nadat ze nadachten en improviseerden, gaan leerlingen over tot vormgeven. Wat doen ze concreet met de tekst die ze onderzochten? Er zijn verschillende methodes om je creatief uit te drukken en ze zijn allemaal waardevol. In deze sessie toon ik enkele voorbeelden.

5. Tot slot

U mag van mij geen theoretische uiteenzetting verwachten. Ik ben iemand die met twee benen ‘in de praktijk staat’. Ik wil leerkrachten inspireren om op een creatieve manier met literatuur aan de slag te gaan.

Ronde 8

Mirjam de Bruijne
CED groep, Rotterdam
Contact: m.debruijne@cedgroep.nl

Leesdok – elke leerling kan een ‘gouden’ lezer worden

In Nederland werkt inmiddels een tiental scholen met *Leesdok*, een leesstimuleringsprogramma voor het voortgezet onderwijs dat is gebaseerd op inzichten van de *American Reading Company* en Theo Witte. De kern van *Leesdok* wordt gevormd door een systeem van referentiekaarten (‘niveaukaarten’, ‘boekenkaarten’ en ‘woordenkaarten’) die samen een doorgaande leesontwikkellijn weergeven. Met *Leesdok* leren leerlingen reflecteren op hun eigen leesvaardigheid en krijgen ze inzicht in manieren om die leesvaardigheid zelf (verder) te ontwikkelen: van niveau ‘koper’ tot ‘platina’ – met daartussenin ‘goud’ als minimaal streefniveau voor iedereen. Bijzonder aan *Leesdok* is de aandacht voor verschillende terreinen en aspecten van leesvaardigheid: ‘fictielezen’, ‘begrijpend lezen en taalontwikkeling’, maar ook ‘leesgedrag’ en ‘leesbeleving’. Er is een (optioneel) lesformat voor een extra leesuur en de docent krijgt handvatten voor het voeren van ‘leesontwikkelgesprekken’.

Tijdens de presentatie maakt u kennis met de *Leesdok*materialen en -werkwijze en hoort u over de ervaringen van scholen tot nu toe met het systeem.

7. Onderwijsinnovatie

Stroomleiders

*Jordi Casteleyn (Universiteit Gent & Arteveldehogeschool, Gent)
Willy Weydema (Vakcommunity Nederlands)*

Chris van Hall

Nieuws in de Klas

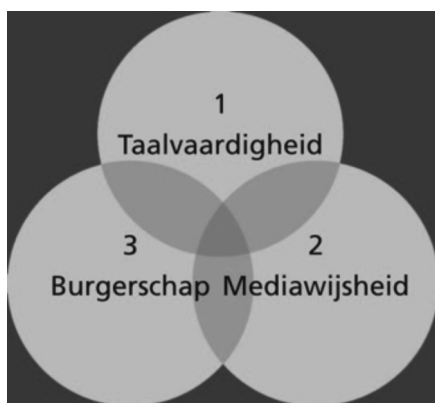
Contact: c.vanhall@nieuwsindeklas.nl

Nieuws in de klas // De Digitale Nieuwscollage



1. *Nieuws in de klas* combineert taalvaardigheid, mediawijsheid en burgerschap

Nieuws in de klas helpt jonge mensen 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 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. Wie de taal niet goed beheerst, kan mediaboodschappen niet volledig doorgronden, zelfs niet als ze zijn

voorzien van bewegende beelden of gesproken woord. Juist het analyseren en bespreken van journalistieke teksten maakt dat leerlingen stilstaan bij wat de auteur van een tekst werkelijk bedoelt.

2. Nieuwsmedia toepassen in het onderwijs

Docenten gebruiken nieuwsmedia om verschillende redenen. Nieuwsteksten lenen zich er dan ook uitstekend toe om te werken aan taal- en leesvaardigheid. Door leerlingen nieuwsteksten te laten bestuderen, vergroten ze hun woordenschat en oefenen ze met begrippeend 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. Het lezen van journalistieke teksten maakt dan ook deel uit van het Referentiekader Taal (zie: www.taalenrekenen.nl).

Uiteraard wordt ook bij ‘Maatschappijleer’ en andere zaakvakken veelvuldig gebruikgemaakt van journalistieke teksten 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. Nieuws volgen moet je leren

Het lezen van kranten en het volgen van nieuws, dat moeten leerlingen leren. Dat moet niet alleen omdat het belangrijk is voor hun algemene ontwikkeling, maar ook omdat het niet vanzelf gaat. Nieuwsmedia werpen vaak drempels op voor beginnende lezers: omdat het taalgebruik vaak – en zeker in het begin – niet direct aansluit bij de eigen spreektaal, omdat vaak kennis wordt verondersteld op basis van eerdere berichtgeving, omdat jonge lezers zelf niet altijd direct inzien waarom de onderwerpen voor hen relevant zijn... Daar hebben ze hulp bij nodig van docenten die hen aanmoedigen om op actieve wijze met het nieuws aan de slag te gaan (Schwartz 2007).

4. Nieuwsservice

Op onze beurt helpen we de docenten daarbij: door ervoor te zorgen dat ze dagbladen of nieuwssites in hun lessen kunnen gebruiken, door lesopdrachten daarbij aan te bieden, 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 nieuwsmedia ze gedurende twee weken in hun les willen gebruiken en vragen die uiterlijk één week van tevoren bij ons aan; wij regelen de bezorging. Via onze website kunnen docenten lesmaterialen gratis downloaden om hun lessen mee voor te bereiden.

5. De Digitale Nieuwscollage

Een speciale dienst die *Nieuws in de klas* vorig jaar, samen met het *Creative Learning Lab* van Waag Society, heeft ontwikkeld, is het innovatieve leerarrangement ‘De

Digitale Nieuwscollage'. Naast een algemene toelichting over *Nieuws in de klas*, zal de presentatie met name hierop zijn gericht.

'De Digitale Nieuwscollage' is een leerarrangement waarbij leerlingen aan het werk gaan met een lessenreeks van zes lessen voor de onderbouw en zes lessen voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs¹. Ze werken in groepjes aan opdrachten met nieuwsartikelen door gebruik te maken van iPads. De leerlingen maken screenshots en foto's van nieuwsberichten (op papier en digitaal). Met een speciale *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. Zo ontstaat er op het digibord een collage van nieuwsartikelen, voorzien van inhoudelijk 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 en tekstverbanden en aan signaalwoorden zoals die binnen het vak Nederlands onderscheiden worden. 'De Digitale Nieuwscollage' biedt daarmee de mogelijkheid om op innovatieve wijze relevante oefeningen in lees- en schrijfvaardigheid aan te bieden met 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 een koppeling gemaakt met de terminologie en 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 tijdens de conferentie Het Schoolvak Nederlands laten we zien hoe docenten en leerlingen tijdens de eerste pilots met 'de Digitale Nieuwscollage' hebben gewerkt en wat de belangrijkste bevindingen daarvan zijn geweest.



Foto: Marijke Hoebee.

Referenties

Schwartz, F. (2007). “Kranten moet je leren”. In: *De Nieuwe Reporter* (online raadpleegbaar op: www.denieuwereporter.nl/2007/11/kranten-lezen-moet-je-leren/).

Noten

¹ Met de onderbouw wordt bedoeld: de eerste twee leerjaren van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Met de bovenbouw wordt bedoeld: het derde en het vierde leerjaar van het vmbo, de vierde en de vijfde klas van het havo en de vierde, vijfde en zesde klas van het vwo.

Ronde 2

Luc De Vries & Erik Verhulp

o4nt

Contact: luc@on-it.nu

erik@digischool.nl

o4nt.nl. Onderwijs voor een nieuwe tijd

1. Inleiding



De wereld verandert snel en elke school speelt daar op een andere manier op in. Dat kan beter. Samen met leraren en ouders die deze overtuiging delen, wil *o4nt.nl* scholen oprichten op basis van een nieuwe richting: Steve Jobsscholen. In deze presentatie wordt toegelicht wat de betekenis ervan is voor het taalonderwijs.

Er is steeds meer mogelijk met behulp van techniek en internet, ook in het onderwijs. Kinderen gaan heel natuurlijk om met nieuwe technologische mogelijkheden. Veel scholen zoeken naar manieren om de digitale techniek constructief te gebruiken. Meestal wordt geprobeerd nieuwe technieken in een traditionele structuur in te pas-

sen: de traditionele leerstof en leermethoden in een nieuw jasje. Het huidige onderwijs laat zich vaak leiden door traditie. We zitten gevangen in de bestaande, soms al decennia oude structuren, opbouw en middelen, die kinderen opleiden voor een baan in het industriële tijdperk. En dat terwijl wij de leerlingen juist moeten voorbereiden op de *toekomst*. Over zo'n vijftien, twintig jaar verlaten ze de school en moeten ze kunnen meedraaien in de maatschappij, met de middelen die de maatschappij dan ter beschikking staan.

2. Onderwijs voor een nieuwe tijd

Om te begrijpen wat het bovenstaande betekent, is het nodig om de onderwijstraditie los te laten en om helemaal van nul op te bouwen. Op die manier zal een nieuw en flexibel onderwijs ontstaan dat in staat is in te spelen op de nieuwste ontwikkelingen, zodat we elke verandering kunnen toepassen in ons onderwijs. We zijn ervan overtuigd dat goed gebruik van de nieuwste technologische ontwikkelingen en het optimaal inzetten van de leerkracht in een 24/7 instelling tot een transitie in onderwijs zal leiden die we nog niet eerder hebben meegemaakt. Die *learning revolution* is wereldwijd gaande en zal ook het Nederlandstalige onderwijs niet overslaan. *Onderwijs voor een nieuwe tijd (o4nt)* geeft een antwoord op die ontwikkeling. Een ambitieus antwoord met visie. *o4nt* gaat uit van vier pijlers; vier gedachten die in de maatschappij ingeburgerd zijn, maar nog niet zijn doorgedrongen in het onderwijs:

- *Talenten*

De eerste pijler is dat elk talent gekend moet worden: starten bij de talenten van het individuele kind en het kind stimuleren om van daaruit verder te ontwikkelen. We moeten in het onderwijs dus rekening houden met de leerstijl van elke leerling. Dat vergt een open aanbod van leermiddelen en een intensieve coachende rol voor de leerkracht. De leerling stuurt zijn of haar leerproces, begeleid door coaches en ouders.

- *Leren kan altijd en overal*

De tweede pijler is dat leren altijd en overal kan. In de zakenwereld is het al heel gewoon dat je altijd en overal kunt werken. Waarom dan niet in het onderwijs? Dit is heel goed te realiseren in de combinatie van een schoolgebouw en een virtueel deel. Het schoolgebouw is de ruimte waar de leerlingen fysiek bij elkaar komen, met flexibele openingstijden, tussen half acht 's ochtends en half acht 's avonds, 52 weken per jaar. De virtuele ruimte is 24/7 open en vanaf elke plek ter wereld bereikbaar. Dus ook bijvoorbeeld als de leerlingen met vakantie zijn. Zowel in het schoolgebouw als in de virtuele ruimte kunnen leerlingen individueel aan de slag gaan en samenwerken.

- *Vaardigheden voor de 21^e eeuw*

De derde pijler is dat in de 21^e eeuw bepaalde vaardigheden essentieel zijn, zoals creativiteit, innovatief en kritisch kunnen denken en problemen kunnen oplossen. Communicatie speelt een grote rol, net zoals samenwerking, aanpassingsvermogen, leiderschap, productiviteit, sociale contacten en motoriek. In het huidige onderwijs wordt wel aandacht besteed aan dit soort vaardigheden, maar in het concept *o4nt* staan ze centraal, opdat de leerlingen straks mee kunnen draaien in de maatschappij.

- *Ouders spelen een belangrijke rol*

De vierde pijler is dat de verantwoordelijkheid van het leren niet alleen bij de school en het kind ligt, maar ook bij de ouders. Samen zijn we verantwoordelijk voor de ontwikkeling van het kind. Leerlingen leren op school, maar daarbuiten leren leerlingen net zo veel (zo niet, meer). Het is belangrijk om de school en de omgeving met elkaar te verbinden. Zo versterken we de kwaliteit van het onderwijs. Ouders doen actief mee in het onderwijsproces. Er wordt een contract met de ouders gesloten en een inventarisatie gemaakt van hun deskundigheden. Op die manier zullen ouders via hun zakelijke ervaring of hobby bijdragen aan het leren. Maar we kunnen de ouders ook gebruiken voor de organisatie van de school. Daarom zijn alle ouders van het *o4nt* automatisch lid van de community van de school. Ouders beseffen dat de ontwikkeling van hun kind niet alleen een verantwoordelijkheid is van de school maar ook van henzelf; dat opvoeden iets is wat je samen doet. En ook al werken ouders misschien allebei, elk betrokken ouder kan best een paar uur per maand een bijdrage leveren. Kunnen de ouders dat niet? Dan is het onderwijs *o4nt* niet de aangewezen vorm voor hen.

3. Geen vooraf vastgesteld eisenpakket

Het traditionele onderwijs dwingt leerlingen en leraren om aan een bepaald eisenpakket te voldoen, terwijl je daarmee over het algemeen niet het beste uit het kind haalt. Elke leerling verzamelt een unieke set vaardigheden die past bij zijn talenten en interesses. Daarom formuleert *o4nt* geen minimale eisen als het gaat om kennis en vaardigheden die de leerling aan het einde van elk schooljaar zou moeten beheersen. Er is een basisvertrouwen dat leerlingen, leerkrachten, ouders en de rest van de omgeving toewerken naar een optimale ontwikkeling van de leerling. Daarbij zijn sport, lichamelijke oefening, gezond en bewust leven, bewustzijn van de relevante maatschappelijke thema's, kunst en creativiteit belangrijke componenten binnen de schoolprojecten.

4. Elo

ICT is een belangrijk middel in de 21^e eeuw. En het is dus vanzelfsprekend dat dit een belangrijke rol speelt in *o4nt*. Met ICT kunnen leerlingen oefenen en getoetst worden. Bovendien kan de ontwikkeling van de leerling met ICT goed gevolgd worden en kan goed ingespeeld worden op de individuele ontwikkeling door een op maat gesneden aanbod. De elektronische leeromgeving (elo) is daarbij het centrale punt. Daarin kan de planning van de activiteiten plaatsvinden en kunnen de uitgevoerde activiteiten, een zelfreflectie en de resultaten bewaard worden. De coaches vullen de feitelijke informatie in en geven suggesties en feedback. De ouders krijgen toegang tot de elo.

5. iPads

Verder zal gewerkt worden met iPads. De iPad is handzaam en door het *touch screen* gaan zelfs jonge kinderen er heel intuïtief mee om. Ze klikken wat en als ze het een paar keer geprobeerd hebben, weten ze hoe het werkt. Van ‘ouderwets’ speelgoed, zoals blokken, leert het kind natuurlijk ook heel veel. Sterker nog, het blijft ook belangrijk (bv. de blokken voor de motoriek). Maar met de iPad kan je veel meer leerprocessen combineren, feedback geven en de ontwikkeling stimuleren. Het leereffect is vele malen groter. Dat er later, in de maatschappij, waarschijnlijk met een computer wordt gewerkt in plaats van met een iPad, is niet erg. De stap van iPad naar computer is niet groot en snel geleerd.

6. Veel materiaal voorhanden

De leerkrachten hoeven niet zelf op zoek te gaan naar lesmateriaal. Er is veel voorhanden. De Digischool heeft al veel materiaal verzameld en ook de iPad biedt veel *apps* die geschikt zijn voor het onderwijs. *o4nt* zal kwaliteitseisen aan educatieve *apps* stellen en geschikte *apps* van een keurmerk voorzien. Daarnaast is er het materiaal van de uitgevers. Ook de traditionele lesboeken kunnen prima gebruikt worden.

7. Presentatie

o4nt is ervan overtuigd dat ICT nieuwe mogelijkheden biedt voor het onderwijs in de Nederlandse taal. De presentatoren zullen concrete voorbeelden tonen en in discussie gaan met de deelnemers.

Ronde 3

Kristof Brodeoux

Sint-Pieterscollege / Sint-Jozefshandelsschool, Blankenberge

Contact: Kristof.brodeoux@demare.be

iPads in de klas. het 1:1 verhaal

1. The round pegs in the square holes

September 1980. Of 1981. Men weet het niet meer zo zeker. Maar eenieder die ik de vraag stel, herinnert zich vooral “dat we op school altijd al met Apple hebben gewerkt”. Bij mijn vaak oudere collega’s merk ik geen terughoudendheid, geen digi-angst, geen dwepen met hoe goed een klassieke scholing wel niet is; neen: mijn collega’s waren mee met hun tijd, zijn dat altijd geweest en willen dat nu ook zijn. Mijn punt: een project moet worden gedragen.

Maart 2011. Twintig jaar, een paar generaties leerkrachten, een handvol ICT-coördinatoren en een aantal directieleden later wil een jonge generatie experimenteren: wat als elke leerling een tablet als leermiddel zou hebben? In die twintig jaar zijn we omwille van de opgebouwde *knowhow*, de tevredenheid en betrouwbaarheid nooit van dit pad afgeweken. De stap om dan voor de iPad te kiezen, was snel gezet.

De iPad werd een vaste waarde in een beperkt aantal klassen en een aantal uitverkorenen, waaronder ondergetekende, mocht een aantal uurtjes per week met de iPad lesgeven. Toegegeven, de eerste keer dat ik er een zag, vond ik het ook maar een uit de kluiten gewassen telefoon. Ik meen me zelfs te herinneren dat ik het zelf ooit een gadget heb genoemd. De eerste paar lessen en weken werd de nood aan een andere aanpak hoog, maar zodra zowel leerkracht als leerling de basis onder de knie had, ging een nieuwe wereld open. Plots hadden leerlingen zomaar een oneindige bron aan informatie op hun bank liggen. Opvallend was hoe snel zij andere reflexen aankweekten: de correcte spelling van woorden werd – zonder vragen – opgezocht, er werden notities gemaakt en gedeeld, leerlingen gingen automatisch opzoeken wat ze niet wisten en de rijtjes banken werden eilandjes. Het was duidelijk: dit was een andere manier van lesgeven. Een manier die aansloot bij hun leefwereld, die een waaier aan vaardigheden integreerde en die zelfstandigere leerlingen kweekte. Maar toch leefde het gevoel: het kan beter.

Maar... Een tablet is niet ontworpen om doorgegeven, uitgeleend of gedeeld te worden, zoals in ons testproject het geval was. Een tablet is een persoonlijke *tool* die naar de hand van de gebruiker moet worden gezet zodat die naar eigen goëddunken zijn

school-, werk- en privéleven kan regelen. Toen we echter het Hondsrugcollege in Emmen bezochten, gingen onze ogen (en monden) open. Eén leerling, één tablet. De technische details bespaar ik u graag, maar 6 uur huiswaarts rijden was voldoende om er bij aankomst van overtuigd te zijn dat dit voor ons de stap voorwaarts was.

Augustus 2012. Na de nodige ophef en tegenwind gaan we iet of wat zenuwachtig van start met de 'boekenverkoop' (what's in a name?). Ons tot in de puntjes voorbereide plan loopt gesmeerd: 3 dagen en 700 geconfigureerde iPads later zijn we klaar om de week erna uit de startblokken te schieten. Het dient gezegd dat ook ons lerarenkorps een pluim verdient: zij hadden intussen al zo'n tiental nascholingen en infosessies achter de kiezen.

De vraag die ik voor ogen houd tijdens deze sessie: "wat betekent het voor het lesgeven als elke leerling een iPad heeft?"

Tijdens de sessie toon ik u een aantal concrete voorbeelden uit de lespraktijk. Zo stelt een tablet de leerkracht in staat om klassikaal en gelijktijdig te brainstormen, met inbreng van elke leerling. Een ander voorbeeld is de mogelijkheid om op een andere manier aan vaardigheidsonderwijs te doen: niet alleen kan een luister- of kijkoefening nu ook thuis worden uitgevoerd, omwille van de integratiemogelijkheden kan een schrijf- en spreekopdracht perfect worden gecombineerd. Bij een literatuuropdracht kan door gebruik te maken van *e-books* het tekort aan meerdere (papieren) exemplaren van hetzelfde boek worden opgelost, elke leerling en leerkracht heeft te allen tijde een up-to-date versie van het Groene Boekje bij de hand... De lijst is eindeloos.

2. BYOD?

U kon het ongetwijfeld in meerdere krantencommentaren en lezersbrieven merken: de keuze om uitsluitend voor één bedrijf te kiezen, werd genadeloos afgestraft. Naast voorgenoemde historische reden heeft de implementatie van één specifiek toestel ook gewoon een praktische reden: het is gemakkelijker te managen.

Vanuit ICT-hoek is het betrekkelijk eenvoudig om een zelfde toestel op dergelijke schaal te beheren. Naast het initiële configureren, willen we de leerlingen ook hulp bieden bij problemen, een oplossing helpen bedenken in het geval van schade of diefstal en van de nodige informatie en/of tips voorzien wanneer nodig. In een zogenaamde *bring your own device*-omgeving (BYOD-omgeving) is het m.i. onmogelijk om het volledige aanbod aan tablets op een grondige manier onder de knie te krijgen. Ook is het zo dat veel van de goedkopere tablets vaak ondermaats presteren. Het gaat dan in de meeste gevallen over een beperkte batterijduur, een minderwaardige *wifi*-antenne of gebrekkige software.

Vanuit het perspectief van de lesgevers, is het niet meer dan logisch dat elke leerling hetzelfde handboek heeft. Vrij vertaald in ons geval: dezelfde *apps* of mogelijkheden. Als leerkrachten het uiterste uit hun leerlingen willen halen, moeten ze ook hun mogelijkheden en de mogelijkheden van hun leermiddelen kennen. Ook dat is in een BYOD-setting niet zo eenvoudig.

Het aanbod van interessante onderwijs*apps* is immens. De betaalbaarheid voor leerlingen zorgt er echter voor dat de keuze voor bepaalde basis*apps* vrij snel gemaakt kan worden: 'Keynote', 'PDF Expert', 'Pages' en 'Numbers' zijn door het gros van de leerlingen aangekocht. Daarnaast krijgt elke klas nog een reeks gratis *apps* aanbevolen. In de loop van het schooljaar zoeken leraren de mogelijkheden van 'vakinteressante' *apps* verder uit. Het aantal betalende *apps* zal in de loop van de volgende jaren dan ook uitgebreid worden; wat reeds is aangekocht blijft natuurlijk behouden. Een aantal suggesties voor interessante *apps* vindt u onderaan dit artikel.

3. (R)evolutie?

Les met een tablet is intens: niet alleen voor de leerkracht, maar evenzeer voor de leerlingen. Misschien is het nog vroeg en moeten beide partijen hun weg nog wat zoeken, maar wat mij vooral opvalt, is de hoge graad van betrokkenheid.

Leerlingen hebben veel minder de kans om zich te verstoppen wanneer een vraag wordt gesteld, want alle antwoorden verschijnen tegelijkertijd (met *apps* als 'Nearpod' en 'Polldaddy'). Op elk moment van de les kunnen ze worden gevraagd om hun antwoord te projecteren naar de beamer vooraan. Vaak wordt niet meer gewacht tot een ander het antwoord geeft, maar zoeken ze het meteen zelf op. De mogelijkheden die de constante aanwezigheid van *Smartschool* en bij uitbreiding het internet bieden naar remediëring, uitbreiding en het maken van andere taken voor andere vakken toe, behoeft geen uitleg.

Ook het leermateriaal zelf wordt interessanter, want het is interactiever. Niet alleen omdat het gebruik van kleur een evidentie wordt, maar evenzeer omdat een cursus nu volgeladen kan zijn van allerhande media, hulpmiddelen en mogelijkheden. Kansen, waarbij de limieten nog niet in zicht zijn. Zo kan een cursus taalbeschouwing een rechtstreekse link naar het ANS of het Groene Boekje bevatten. Met *apps* als 'Explain Everything' of 'Show Me Interactive Whiteboard' kan de leerkracht korte instructie-filmpjes online plaatsen die de leerlingen als naslagwerk kunnen gebruiken.

Kennis komt niet langer enkel vanuit boeken of leerkrachten, maar is ook elders te vinden. Het accent verlegt zich en leerkrachten vallen terug op een meer coachende functie. Niet alleen tijdens de les, maar ook na schooltijd (ik geloof zelfs één enkele keer op zondag om 23.38u) blijf je in nauw contact met de leerlingen. Het spreekt voor

zich dat goede afspraken noodzakelijk zijn, maar toch verloopt communicatie anders – d.w.z. vlotter, vanzelfsprekender, intensiever – dan voorheen.

Tussen de schoolmuren is een merkwaardige tegenstelling te merken. Het lesgeven op zich verloopt intenser en het hele gebeuren errond verloopt in mijn optiek gemoedelijker: leerlingen lopen vrij rond in de gangen (hun lockers bevinden zich er namelijk) en ook in klas duiken hier en daar wat experimenten met schikking van banken en leerlingen op. Mits goede afspraken valt op dat onderwijs aan de hand van een tablet aangenamer is en natuurlijker aanvoelt. Kanttekening is wel dat de tablet een relatief nieuw middel is en dat de weg naar perfect klasmanagement nog geplaveid moet worden: op het moment van schrijven kunnen leerlingen nog steeds vrij tussen *apps* wisselen, bestaat er nog geen mogelijkheid om *apps* te blokkeren en is het dus aan de leerkracht om te bewaken dat het lesgebeuren vlot blijft verlopen. Maar laat ons eerlijk wezen: wie van ons heeft nooit met een geruit blad en een balpen OXO gespeeld?

4. Tot slot

Het grote voordeel om een pionier te zijn, is dat het verhaal nog geschreven moet worden. Er was geen model om ons aan te spiegelen, als we onze eigenheid wilden bewaren. Zoals ik reeds eerder aangaf, beschouw ik onze leerkrachten als een enorm dynamisch en vooruitstrevend team. Ze zijn met z'n allen bereid om de mogelijkheden van lesgeven met de tablet verder te verkennen. Daarnaast was de keuze voor de *content* bij verschillende uitgeverijen een heikel punt. Waar onze Nederlandse collega's in zee gingen met één bepaalde uitgeverij, wilden wij onze leerkrachten de vrijheid laten in hun keuze voor welbepaalde methodes. Dat had als gevolg dat we alle uitgeverijen op dezelfde lijn moesten krijgen, wat niet zo eenvoudig bleek. Het moet worden gezegd dat allen een inspanning hebben gedaan, zij het met wisselende resultaten. Ik beschouw dit echter als een overgangsfase, waarbij we mogen veronderstellen dat de uitgeverijen – zodra ze een passend *businessmodel* hebben uitgedacht – de mogelijkheden van een tablet en de bijpassende didactiek zullen uitdiepen. Wat betreft eigen materiaal en cursussen bereikten we een punt waarop we – voor zover ik dat kan inschatten – een grote voorsprong hebben op andere gelijkaardige projecten. Enkele van onze collega's ontwerpen zelf hun *iBook*, maar ook interactieve pdf-bestanden blijken een didactische schot in de roos te zijn.

Ik ben ervan overtuigd dat het project tijd nodig heeft. Tijd om te groeien, om van onze fouten te leren, om te experimenteren. Experimenteren met een leermiddel en de vooralsnog ongekende mogelijkheden ervan. Ik ben er evenzeer van overtuigd dat er nog hindernissen zullen zijn. Maar het voorzien, ontwijken en bij herhaling voorkomen ervan is onze taak. Op dat moment zijn ook wij aan het leren. En is dat nu net niet wat ons allen aan het onderwijs bindt?

Bijlage: Interessante apps voor het vak Nederlands

app	omschrijving	prijs	alternatief
PDF Expert	• organiseren/structureren documenten • annoteren/invullen PDF-bestanden • bestandsdeling via Dropbox/Smartschool/webDAV/Wifi • mailen/archiveren documenten	€ 7,99	
Pages	• tekstverwerking	€ 7,99	Cloudon
Keynote	• presentaties maken/afspelen	€ 7,99	Cloudon
Nearpod teacher / student	• presentaties afspelen/controleren • interactieve quiz, poll, brainstorm...	gratis	eClicker Audience / Presenter, Polldaddy
eClicker Audience / Presenter	• persoonlijke feedback en statistieken • rapportenoverzicht op website		
iThoughtsHD	• mindmapping/brainstorming	€ 7,99	Corkulous
Croak.it	• audio opnemen (max. 30s) • delen via mail/website/sociale media	gratis	Audio Memos
Evernote	• notities (tekst, audio, video...) • gesynchroniseerd over verschillende apparaten	gratis	Notities
iBooks	• lezen van (interactieve) boeken, cursussen... • annoteren, bladwijzers, flashcards...	gratis	
Remote	• muziekvideo afspelen via iTunes server	gratis	Plex
Dees en Tees	• stappenplan werkwoordspelling	gratis	
Wordfeud	• scrabble 1:1 online	gratis	Ruzzle
Genius Scan	• inscannen documenten • omzetten naar OCR-tekst • exporteren naar .pdf, .jpg...	gratis	
WrtsMobile	• woordenlijsten aanmaken/studeren	gratis	
Muiswerk Woordenboek	• woordenboek voor de eerste graad • verklaring, morfologie, synoniemen, uitdrukkingen...	gratis	
Het Nieuws	• VTM-nieuwsreportages	gratis	Videozone
Educreations	• whiteboard app • filmpjes maken • filmpjes online plaatsen	gratis	Explain Everything ShowMe
Storify	• verhalen schrijven a.d.h.v. Facebook- of Twitterfeeds	gratis	
Wikipagnion	• Wikipedia-app	gratis	
Mental Case	• flashcards	gratis	
Twitter	• brainstormen • samenwerken/overleggen	gratis	

Bart Devos (a) & Jordi Casteleyn (b)

(a) IVV Sint-Vincentius Gent

*(b) Universiteit Gent (vakgroep onderwijskunde) & Arteveldehogeschool Gent
(opleiding bedrijfsmanagement)*

Contact: bartldevos@yahoo.co.uk

jordi.casteleyn@ugent.be

Werken aan presentatietechnieken van leerlingen via nieuwe media

1. Inleiding

In de lessen Nederlands nemen vaardigheden een belangrijke plaats in, maar ze leggen een grote druk op de beschikbare tijd. Terwijl alle leerlingen tegelijkertijd hun schriftelijke vaardigheden kunnen inoefenen, is dat voor spreekvaardigheden veel minder het geval. Het is voor de leerkracht Nederlands dan ook een grote uitdaging om ervoor te zorgen dat elke leerling meermaals kan oefenen, gerichte feedback krijgt en in die vaardigheid kan groeien.

Het *Web 2.0* kan een oplossing bieden. Aan de hand van *slidecasts* (online presentaties met gesynchroniseerde *Powerpoint*-dia's) leren de leerlingen hun presentaties beter voor te bereiden en worden ze verplicht om te reflecteren over hun eigen werk en dat van hun medeleerlingen. Op die manier worden extra leermomenten gecreëerd zonder dat er lestijd verloren gaat. In deze tekst geven we enkele voorbeelden van *slidecasting* in de lessen Nederlands.

2. Beginsituatie

De lessen die deze tekst bespreekt, werden gegeven aan leerlingen van de derde graad Jeugd- en Gehandicaptenzorg (JGZ) en Sociaal-Technische Wetenschappen (STW) en aan de Se-n-se-opleiding Leefgroepenwerking (LGW) in IVV Sint-Vincentius in Gent. Het gaat dus om leerlingen in een niet-taalgerichte technische opleiding. Hoewel niet van invloed op de besproken methodieken, is het toch interessant te vermelden dat de meerderheid van de leerlingen meisjes zijn. Zo'n tien procent van de leerlingen is van allochtone origine.

Tijdens hun opleiding krijgen de leerlingen verschillende spreek- en presentatieopdrachten, waarbij telkens op een aspect van 'goed presenteren' wordt gefocust (bijvoor-

beeld lichaamstaal en structuur). Bij elke oefening is het de bedoeling dat de leerling gerichte feedback krijgt. Die feedback komt niet alleen van de leerkracht. Ook de leerlingen leren om elkaars presentaties te beoordelen en om praktische tips te geven.

Toch zagen we een aantal problemen steeds terugkomen. Sommige leerlingen schatten de duur van hun presentatie verkeerd in. Soms spreken ze veel langer dan nodig, maar vaker weten ze slechts een fractie van de verwachte 'spreektijd' te vullen, omdat ze onvoldoende voorbereid zijn. Anderen hebben het moeilijk om hun presentatie duidelijk te structureren of slagen er niet in om een goede inleiding uit te werken. De leerlingen krijgen hierover wel feedback na hun presentatie voor de klas, maar een herkansing, waarbij ze rekening kunnen houden met de tips is meestal niet mogelijk. Net die problemen kunnen worden opgelost door gebruik te maken van een *slidecast*.

3. De lespraktijk

De verschillende klassen kregen een opdracht waarbij ze een *slidecast* moesten maken. De leerlingen van het vijfde jaar kregen de opdracht om een presentatie te maken over een film die ze hadden bekeken en daarbij vooral te letten op de structuur van hun presentatie. In het zesde jaar moesten de leerlingen een modern kunstenaar voorstellen en in hun *Powerpoint* zo visueel mogelijk werken. De presentatie in het zevende jaar LGW stond in het teken van de eindwerkverdediging die een tweetal weken later was gepland. De leerlingen moesten de eerste vijf minuten van hun verdediging presenteren, waarbij de klemtoon op de inleiding lag.

De opdracht werd telkens verdeeld in drie fases. In de eerste fase moesten de leerlingen thuis een *slidecast* maken. De uitleg daarrond was beperkt: de leerlingen hadden wel les gekregen over de regels van een goede *Powerpoint*-presentatie, maar voor de technische aspecten van *Powerpoint* en *slidecasting* kregen ze enkel een eenvoudige handleiding mee naar huis. De leerlingen kregen een week de tijd om informatie te verzamelen en de *slidecast* te maken en online te zetten op de voorziene pagina op www.authorstream.com.

In een tweede fase moest elke leerling minstens drie presentaties van klasgenoten online bekijken en beoordelen. Daarbij werd benadrukt dat hun commentaar positief en/of opbouwend moest zijn. Als ze iets niet goed vonden, mochten ze dat uiteraard zeggen, maar dan moesten ze ook bruikbare tips geven. Als leerkracht Nederlands bekeek ik thuis alle presentaties en gaf ik ook feedback. Ook voor fase twee werd een week tijd uitgetrokken.

In de laatste fase moesten de leerlingen hun presentatie dan 'live' voor de klas brengen, aan de hand van hun *Powerpoint*. Ze moesten uiteraard rekening houden met de

feedback uit fase twee en mochten hun presentatie dus nog aanpassen. Het was voor de leerlingen ook duidelijk dat ze enkel tijdens deze laatste fase zouden worden beoordeeld.

Na de presentaties in de klas kreeg elke leerling nog een vragenlijst om na te gaan wat ze van de aanpak vonden en hoe hun ervaring met *slidecasting* was geweest.

4. Resultaten van de lespraktijk

Bij de uiteindelijke presentaties viel duidelijk op dat een aantal van de gebruikelijke knelpunten minder vaak voorkwam. De gevraagde duur van de presentatie werd door de meerderheid van de leerlingen gerespecteerd. Het was ook duidelijk dat leerlingen meer tijd hadden besteed aan de voorbereiding, wat de kwaliteit van de presentaties ten goede kwam.

De leerlingen namen de opdracht om elkaar feedback te geven ook ernstig. Aangezien bepaalde aspecten van succesvol presenteren (zoals lichaamstaal) wegvallen bij *slidecasts*, is het logisch dat de meeste leerlingen de nadruk legden op andere aspecten, zoals het ontwerp van de dia's en de intonatie. Bijvoorbeeld: "Zeer goed, de korte inhoud is zeer duidelijk. Veel afbeeldingen gebruikt. De *Powerpoint* is goed gemaakt en je spreekt zeer vlot en AN".

Als we de commentaren van de leerlingen van dichterbij bekijken, valt een aantal zaken op. Ten eerste zien we dat de teneur positief is: leerlingen benoemen vooral de sterke kanten van elkaars prestaties. Bij elementen die ze minder geslaagd vinden, geven ze aan hoe het beter kan: "Je hebt geen besluit, een besluit zou je *Powerpoint* nog meer vervolledigen en dan kan je het belangrijkste nogmaals herhalen". Geen enkele leerling gaf eenzijdig negatieve commentaar.

Een tweede opvallend gegeven is dat de leerlingen ook elkaars commentaar bekijken: "Net zoals Karima zegt goed opgebouwd en goed verteld maar ik vind dat jouw dia's nog een beetje leeg zijn qua uitzicht".

Ten derde valt op dat leerlingen deze fase van de opdracht als een oefenmoment zien, in het kader van de definitieve presentatie in de klas. "Probeer inderdaad in een doorlopende tekst te praten. mooie lay-out. Probeer maandag intonatie te hebben". Op die manier werd dus een extra leermoment gecreëerd: leerlingen hebben nagedacht over de presentatie van een klasgenoot, over de reacties van hun klasgenoten daarop en proberen zelf ook bijkomende tips te geven.

5. De mening van de leerlingen

De leerlingen staan vrij positief tegenover deze technologie en geven aan dat ze over voldoende kennis en middelen beschikken om de opdracht uit te kunnen voeren. Dat betekent dus dat een beknopte handleiding om een online presentatie te maken ook voor leerlingen uit het technisch secundair onderwijs meer dan voldoende is. Bovendien hebben ze geen angst om de technologie te gebruiken. Toch zijn ze er nog niet volledig van overtuigd dat *slidecasting* hun studieresultaten zal doen toenemen. Gelijkaardige opdrachten werden twee jaar geleden gegeven aan studenten uit het hoger onderwijs en dezelfde resultaten werden toen bereikt. De studenten vinden de technologie wel gemakkelijker om te gebruiken dan de leerlingen uit het technisch onderwijs, maar daarbij moet worden opgemerkt dat de studenten uit een informatica-opleiding kwamen.

6. Besluit

Uit dit voorbeeld kunnen we een aantal voordelen van *slidecasten* afleiden. Doordat de leerlingen hun presentatie vooraf online moeten plaatsen, worden ze meer verplicht om voor te bereiden. Bovendien krijgen ze al feedback die ze kunnen gebruiken om hun uiteindelijke presentatie beter te maken. Die feedback komt niet alleen van de leerkracht, maar vooral van hun klasgenoten die op die manier ook extra moeten reflecteren over de kwaliteiten van een goede presentatie.

Uiteraard kan een *slidecast* een echte presentatie niet vervangen, maar het is wel duidelijk dat het een uitstekend hulpmiddel is om de leerlingen te begeleiden en dat het extra leermomenten creëert.

Referenties

Casteleyn, J. (2010). "Slidecast Yourself: studenten geven presentaties op het internet". In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 133-139.

Delphine Laire

Universiteit Gent/Koninklijk Atheneum Mariakerke

Contact: Delphine.Laire@Ugent.be

Sociale media in schrijfonderwijs

1. Schrijfonderwijs en nieuwe technologieën

Eindtermen benadrukken het belang van schrijfvaardigheid, zodat talen effectief als communicatiemiddel gebruikt kunnen worden. Toch blijkt het in de werkelijkheid vaak een moeilijke opdracht om reële en authentieke taaltaken te creëren. Ook zijn de traditionele manieren van het aanleren van schrijfvaardigheden niet altijd zo efficiënt. Pen en papier hebben duidelijk enkele beperkingen en komen voor veel leerlingen zelfs vrij kunstmatig over. De nieuwe technologieën zouden een aanvulling kunnen zijn voor de meer traditionele leermethodes.

Tal van nieuwe communicatiemiddelen zoals wiki's en blogs werden reeds positief onthaald binnen het schrijfonderwijs. Uit onderzoek blijkt dat deze Web 2.0-*tools* de leerlingen en leerproducten positief beïnvloeden. Een nieuwere vorm van die *tools*, beter gekend als sociale media zoals *Facebook*, kent ook positieve leerprincipes, maar is momenteel nog niet zo populair als Web 2.0 in het onderwijs. Onderzoek toont aan dat het werken met sociale media zowel het leerproces als de betrokkenheid van de leerlingen binnen dit proces positief beïnvloeden. Volgens onderzoek naar de gevolgen van 'sociale media', onderscheiden die zich net van Web 2.0-*tools* door het combineren van bestaande inhouden en het gelijktijdig creëren van nieuwe. Dat doet denken aan *communities of practices*, waarin levensecht schrijven mogelijk wordt binnen een authentieke omgeving. Deelnemers aan zo'n *community of practice* kunnen dan samenwerken met elkaar (*peers*), maar ook met experts (moedertaalschrijvers).

2. Schrijfonderwijs en *Storify*

Werken met zo'n instrument zou dus een antwoord kunnen bieden op het alom gekende probleem van het vinden van schrijfopdrachten die authentieke en reële contexten leveren aan de leerling. *Storify* is zo'n instrument dat gebruikmaakt van verscheidene positieve aspecten die de sociale media ons bieden. Zo gebruikt dit instrument verschillende bestaande geschreven teksten die de sociale media creëren (krantenartikelen, blogs, *Facebook*statussen, en zelfs de ondertussen zeer populaire *tweets*). Het laat de auteur toe deze te gebruiken en te verwerken om zo zijn eigen creativiteit

bot te vieren. Hoewel *Storify* voorlopig nog onbekend is binnen onze contreien, is het instrument reeds razend populair binnen de Angelsaksische wereld, en vond het reeds een plaats in het onderwijs. Veel Amerikaanse journalisten (of *would be journalists*) gebruiken *Storify* om een verhaal vanuit een bepaald perspectief ongestoord aan het grote publiek te bieden, maar ook professoren en studenten gebruiken het instrument. Via *Storify* wordt een onderwerp dan vanuit een actueel daglicht aan de millennium-studenten aangeboden, steeds verwijzend naar de comfortabele virtuele informatienetwerken van de studenten. Daarom gebruiken die studenten steeds meer het instrument om een presentatie te geven, omdat dit alternatief hen niet beperkt in hun mogelijkheid om internet in hun presentatie te verwerken. *Storify* gebruiken is dan ook tegelijkertijd alle onbeperkte mogelijkheden gebruiken dat het internet te bieden heeft, en dat allemaal in een presentatie.

3. Een les schrijfvaardigheid via *Storify*

Vanuit dit theoretisch perspectief hebben we onderzoek gevoerd naar de mogelijke positieve aspecten die *Storify* binnen het schrijfonderwijs kan bieden. We hebben dan ook een les opgesteld waarin *Storify* als voornaamste leerinstrument gehanteerd werd. De les was conform de huidige eindtermen binnen het Vlaams onderwijs.

De les werd over 2 uren gespreid, waarin de leerlingen ruim de tijd kregen om onder begeleiding van de leerkracht en aan de hand van schrijftips en een brainstormsessie, een artikel te schrijven via *Storify*. De leerlingen werden eerder enkele voorbereidende opdrachten gegeven, zodanig dat ze zich tijdens de les zelf volledig konden focussen op het gebruik van *Storify*.

De les werd aan 5 leerkrachten meegegeven. Ook zorgden we voor een vragenlijst voor de studenten. Die vragenlijst peilt naar de attitude van de leerlingen ten aanzien van het gebruikte leerinstrument en de leerlingen mochten de vragenlijst pas na de les invullen. Aan de leerkrachten vroegen we om een gedetailleerd verslag te schrijven van het lesverloop (mogelijke problemen, opmerkingen, bevindingen, verslag van eindproducten...). De schrijfproducten van de leerlingen, de ingevulde vragenlijsten en de lesverslagen van de leerlingen werden daarna geanalyseerd.

4. De resultaten van een les schrijfvaardigheid via *Storify*

Uit deze analyse bleek dat *Storify* wel degelijk bepaald leerpotentieel aanbiedt, maar wel onder bepaalde voorwaarden. De leerlingen waren zeer positief. Hoewel ze zelf niet direct een verbetering van hun vaardigheden herkennen, geloven ze wel dat het gebruikte instrument een goede oefening is voor het aanleren en inoefenen van schrijf-

vaardigheden. Opmerkelijk is dat de leerling zeer bewust wordt van zijn schrijven, zijn publiek en dus ook van het genre van zijn product. Ook de ondervraagde leerkrachten brachten dat naar voren. Zij bemerkten namelijk dat dit instrument bijdraagt tot het aanleren van het gebruik van verschillende bronnen. *Storify* biedt dan ook een mogelijk antwoord op volgende vragen:

- a. Hoe selecteer je een bron?
- b. Wat is een goede bron?
- c. Hoe combineer je die bronnen terwijl je één tekst te schrijven binnen een vreemde taal?
- d. ...

Natuurlijk heeft *Storify* enkele beperkingen, waardoor het enkel onder bepaalde voorwaarden gebruikt kan worden.

Naast een eerder theoretische invulling, waarin de specifieke leerprincipes van *Storify* benadrukt worden, zal de sessie de voorwaarden beklemtonen waarin *Storify* veilig in de klas gebruikt kan worden. Daarnaast stellen we de verschillende mogelijkheden van *Storify* binnen schrijfonderwijs voor: we geven specifieke tips om deze nieuwe ‘tool’ in de praktijk te implementeren, bieden een kant-en-klare lesvoorbereiding met mogelijke opdrachten voor de leerlingen, geven positieve en negatieve voorbeelden.... Tot slot bekijken we tijdens deze sessie ook een andere mogelijkheid van *Storify*, namelijk zijn potentieel als presentatie bij het geven van een les. *Storify* wordt al door enkele collega’s zo gebruikt.

Hoewel dit onderzoek binnen vreemdetalendidactiek valt, kunnen de naar voren gebrachte leerprincipes vertaald worden naar andere vakken, dus ook naar het schoolvak Nederlands. Binnen het onderzoek werd gefocust op het gebruik van *Storify*, omdat het aantrekkelijker en creatiever lijkt dan de ondertussen misschien wel ‘gewone’ blogs. Toch zijn de leerprincipes (en de positieve effecten voor de schrijfvaardigheid van leerlingen) van *Storify* ook toepasbaar op blogs. Hoewel beide instrumenten dus een ander gebruik kennen, kan men beide binnen dezelfde context gebruiken en kan men dezelfde leerdoelen vooropstellen.

8. Taal- en letterkunde

Stroomleiders

José Vandekerckhove (KU Leuven)

Peter Nieuwenhuijsen (NHL Leeuwarden / Rijksuniversiteit Groningen)

Johan van Iseghem

KU Leuven & KULAK Kortrijk

Contact: joan.vaniseghem@kuleuven-kulak.be

Heren en beren: een kwestie van taal. Marten Toonder in het schoolvak Nederlands

1. Motivering

2012 steekt vol literaire herdenkingen: Louis Paul Boon (1912-1979), Johan Daisne (1912-1978), Hendrik Conscience (1812-1883)... Veel lezers vergeten echter Marten Toonder (1912-2005), al liep er in het Stripmuseum te Brussel een beperkte thematentoonstelling van februari tot september 2012. Van 12 oktober 2012 tot 31 januari 2013 volgt er een overzichtstentoonstelling in het Letterkundig Museum van Den Haag, waar de auteur ook in 'het Pantheon' voorkomt¹. De locaties zijn meteen significant: het Stripmuseum versus het Letterkundig Museum! Vanaf 1954 was Toonder nochtans lid van de Maatschappij voor Nederlandse Letterkunde. Reve, Wolkers, Fens, Möring en Van Istendael prezen zijn literair talent. In 2004 prijkte hij op de jubileumfoto van De Bezige Bij bij Campert, Mulisch, Wolkers en Claus². Dat De Bezige Bij zijn verhalen ooit in pocketvorm uitgaf, waardoor ze op de plank tussen 'literaire' werken pasten, was psychologisch en commercieel overigens een zet van formaat in de overtuiging van het lezerspubliek³. Literair gesproken, bereikte Toonder in Vlaanderen echter nooit dezelfde populariteit als in Nederland en de jongeren aldaar zien in hem evenmin nog de gevierde bekende van eertijds. In beide landen variëren de appreciaties van overwaardering tot misprijzen.

Ik verdedig in deze lezing een paradox: bij grondig meningsverschil over zijn kwaliteiten wordt een auteur als lesonderwerp echt interessant. Ook Toonder. Leerlingen worden dan genoopt om eigen visies en appreciaties te ijken aan die van klasgenoten en specialisten. Leraren vinden bij deze 'strip'(?)-'auteur'(?) een apart oeuvre, dat uiteenlopende werkvormen en benaderingen toelaat. Boeken, kranten, tijdschriften en het internet leveren dit jaar veel materiaal op en oudere publicaties zijn weer vlot te verkrijgen⁴.

2. Literaire competentie

Coenen en de Moor omschreven de literair competente lezer vooral als iemand die in staat is 'met en over literatuur te communiceren': "De inhoud van deze communicatie

kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer over het vermogen beschikt samenhang aan te brengen. Zo'n lezer benut deze samenhang voor optimaal tekstbegrip, kan verbanden en verschillen tussen teksten onderscheiden, kan de relatie tussen de tekst en de hedendaagse, vreemde of verleden werkelijkheid en tussen de tekst en de wereld van de auteur onder woorden brengen, komt tot een waardeoordeel over de tekst en/of de auteur en is bereid en in staat dit oordeel te toetsen aan dat van anderen. Zijn houding tegenover literatuur kenmerkt zich door een bereidheid zich als lezer in te spannen en door openheid tegenover het onbekende" (Coenen & De Moor 1992: 11-18)⁵.

'Verbanden en verschillen onderscheiden' kunnen we bij Toonder bijvoorbeeld al inoefenen door een ouder verhaal te vergelijken met een recenter: "Naarmate de strip zich ontwikkelt en heer Bommel de hoofdrol gaat spelen, verandert de onderwerpkeuze van de verhalen. Waar de eerste verhalen draaiden om draken, reuzen en verborgen schatten worden nu de eigenaardigheden van het menselijk bestaan op speelse wijze tot onderwerp van de verhalen gemaakt" (Toonder Compagnie BV)⁶. De karakters lenen zich tot interessante benaderingen: Bommel, vaak het prototype van de antiheld, lijdt aan een vorm van donquichotterie die de realistische Tom Poes telkens weer moet bijsturen. Qua genre vertonen figuren en verhaalschema's uit die zogenaamde 'Bommelsaga' raakpunten met de fabelliteratuur, een verhaalvorm die in Vlaanderen – net als de strip – aan bod komt in de tweede graad⁷; initiërende onderzoekstaken zijn met die materie daarom al haalbaar in vierde jaren. Opiniërend werken en waardeoordelen formuleren, is perfect mogelijk door eigen lectuur met recensies te confronteren; daarbij vormen de criteria van Mooij een handige insteek op leerlingenmaat⁸.

Voor studie van de auteur en van verbanden tussen zijn leven en werk kunnen we een beroep doen op de vierdelige autobiografie, op een biografie door Wim Hazeu die dit najaar verschijnt en op allerlei bijdragen, interviews, brieven en getuigenissen⁹. Toonder kunnen we hierbij typeren als "Zakenman en kunstenaar, kluizenaar en acteur, realist en magiër, schrijver en tekenaar [...] een complexe man vol tegenstrijdigheden: archaïsch en modern, behoudend en vernieuwend, behoedzaam en avontuurlijk. Een kameleon, die letterlijk in twee werelden leefde"¹⁰.

3. Taalbeschouwing: Toonder als taalkunstenaar

Traditioneel wordt Toonder geroemd om zijn bijdrage aan onze taal: via de Bommelstrip kreeg het Nederlands er heel wat woorden en staande uitdrukkingen bij. Het vaakst geciteerd zijn 'minkukel' (sufferd), 'denkraam' (verstand, denkpatroon), 'een heer van stand', 'kommer en kwel', 'als je begrijpt wat ik bedoel', 'een eenvoudige doch voedzame maaltijd', 'zielknijper', 'denk eraan', 'met uw welnemen', 'als u mij wilt verschonen', 'geld speelt geen rol', 'zoals mijn goede vader zei' en 'oplettende lezer-

tjes'. Toch wordt dat misschien wel overdreven, zoals uit kritische bijdragen blijkt¹¹. 'Zielknijper' was in 1865 overigens al de naam van een dominee in *De geschiedenis van Wouterije Pieterse*¹².

Toonders proza vertoont echter veel interessantere aspecten waarmee we taalbeschouwend bezig kunnen zijn. Suggesties sprokkelen we op de site van *Onze Taal*, een genootschap waar hij erelid van was¹³: opmerkelijke tekstwijzigingen bij heruitgaven, een subtiel spel met eigennamen (met speelse mogelijkheden voor de behandeling van naamkunde bij vijfde- of zesdejaars), de problemen voor vertalers bij zoveel woordcreativiteit, de stadhuistaal van Dorknoper en de rol van taal in zijn oeuvre als dusdanig. Toon Horsten wees op het "ronkend, meanderend Nederlands" in de verhalen¹⁴. Interessant zijn ook de talloze woordvormingen die nooit algemeen werden, maar die toch de taalkunstenaar typeren: vindingrijke neologismen in *De bovenbazen* zijn bijvoorbeeld 'een futvoeder' (energiebron), 'grondhappers' (grote kranen) en 'mammoetschuivers' (bulldozers)¹⁵. Boeiend werkmateriaal hiervoor is het *Bommellexicon* door Pim Oosterheert¹⁶.

Altijd meegenomen: bij Toonder is woordhumor een vast ingrediënt. Wanneer Bommel voor een concert de instrumenten hoort stemmen, meent hij in zijn onkundige overmoed al moderne muziek te horen. Hij noemt het 'buitengewoon muzikantesk'. Tom Poes wijst hem erop dat de uitvoering nog niet begonnen is¹⁷. Taal onderbouwt onophoudelijk de ironie en de satire via holle frasen, eufemismen, hyperbolen, synoniemen en archaïsmen – ook bij de germanismen van professor Prlwytzkofski en bij de Fransdolheid van markies Querulijn Xaverius de Canteclae van Barneveldt.

4. Vaardigheden, taalbeheersing

Voor kijk- en luisteronderwijs levert het internet bij dit lesonderwerp fraai materiaal: interviews met de auteur, met zijn zoon en dochter, met Dick Matena die aanvankelijk zijn medewerker was... Wie aan 'literair luisteren' wil doen, vindt alle verhalen in een hoorspelserie¹⁸. Er zijn video-opnames over en met de auteur online beschikbaar¹⁹ en over Bommel bestaat er zelfs een animatiefilm en een musical. Dat lees- en spreekactiviteiten hierbij voor de hand liggen, hoeft geen betoog.

5. Onderzoekscompetentie en vakoverschrijdende eindtermen

Onderzoekscompetentie is in Vlaanderen een specifieke eindterm: "gericht op het verwerven van de specifieke kennis, de vaardigheden, inzichten en attitudes waarover een leerling zou moeten beschikken om door te stromen naar vervolgonderwijs, i.c. het hoger onderwijs" (VSKO 2008: 2)²⁰. De inspectie heeft er op gewezen dat daarbij het

hele proces bewaakt moet worden: ‘onderzoeksvragen afbakenen’, ‘bevindingen vergelijken’, ‘fasering’ én ‘samenwerking evalueren’. Nederlands krijgt geen vakspecifieke eis opgelegd, maar moet ‘ondersteunend’ werken. Vanuit de lerarenopleiding ‘Nederlands’ aan de KU Leuven pleiten we er niettemin voor om aan die ondersteuning gestalte te geven door ook binnen het vak specifieke onderzoeksactiviteiten op te zetten, vanuit een geïntegreerd perspectief op taal- en letterkunde en met raakpunten bij andere vakinhouden²¹.

Het materiaal van en over Toonder leent zich daar uitstekend toe. Al of niet in combinatie met een bezoek aan het Brusselse Stripmuseum kunnen leerlingen onderzoek verrichten naar de aard en de geschiedenis van het stripverhaal. Strips zijn van alle beeldende kunsten immers de meest literaire²² en het ontbreken van tekstballonnen boven een doorlopende leestekst vormt bij Toonder een uitzonderlijk concept. Op hoger niveau, meer gedetailleerd, is er studie mogelijk van de interactie tussen tekst en beeld; daar handelen diverse publicaties over²³. Leerrijk hierbij zijn de essays van Jan Wolkers en Marcel Möring in *De kunst van Toonder*²⁴.

In economisch georiënteerde opleidingen kan bijvoorbeeld een actualiserend onderzoeksproject Nederlands georganiseerd worden over het media-aspect en de commerciële kanten van een jubileumjaar. Meer literair gefocuste klassen kunnen werken over de beer als literair en artistiek personage. Naast Bommel zijn er immers ook Bruin (*Van den vos Reynaerde*), Winnie the Pooh (A.A. Milne), Baloo (*Jungle Book*, Kipling), de beertjes Boris en Barbara (in de kinderboeken over Nijntje), Bolke de Beer, beertje Paddington, Little John in de Disneyfilm *Robin Hood*, Pipeloentje (A.M.G. Schmidt), Aloysius, de teddybeer van Lord Sebastian in *Brideshead Revisited* (Evelyn Waugh)...²⁵ Leerlingen kunnen zich ook documenteren over levensbeschouwelijke achtergronden in Toonders werk, o.a. over zijn aanwending van de Tao, van bijbelse elementen of van elementen uit de Keltische cultuur²⁶.

Als laatste onderzoeksmogelijkheid suggereren we, conform de definitie van literaire competentie, om verhalen te toetsen aan hun actuele relevantie: de relatie tussen de tekst en de hedendaagse, vreemde of verleden werkelijkheid is daarbij immers een cruciaal aspect. Geert van Istendael wees in dat verband terecht op de overeenkomst tussen delen van de Bommelsaga en het genre van de *conte philosophique*²⁷. Het blijft uiteindelijk intrigerend om te vast te stellen dat Toonder in *De bovenbazen* (1963) reeds een somber toekomstbeeld van het kapitalistische stelsel tekende, dat vandaag akelig realistisch wordt. Andere verhalen gaan over ‘de dreiging van druggebruik’, ‘natuurvervuiling’, ‘politieke corruptie’, ‘hebzucht’, ‘werkloosheid’... In *De liefdadiger* – alweer zo’n spits neologisme – lezen we zelfs over glazen flats, vol licht, waar iedereen alles door de muren hoort, waar verborgen camera’s de ruzies filmen en men die rechtstreeks uitzendt op (de eerste) televisieschermen (1964). Jan Bom vroeg zich mogelijk terecht af of niet Marten Toonder, vele jaren vóór John de Mol, *Big Brother* heeft

bedacht²⁸.

Om dus nog maar iets toe te voegen aan de paradox van de inleiding: van Marten Toonders literair belang, zeker binnen dit specifieke genre, zijn we zelf wel degelijk overtuigd.

Noten

¹ Voor meer informatie over het Pantheon, zie: www.letterkundigmuseum.nl/Tentoonstellingen/HetPantheon.aspx.

² De Bezige Bij, 28 juli 2012 (online raadpleegbaar op: www.debezigebij.nl/web/Overons-1/Geschiedenis.htm).

³ Toonder Compagnie BV, 18 mei 2012 (online raadpleegbaar op : www.toondercompagnie.nl/tompoes-en-olliebbommel/).

⁴ De 177 verhalen verschijnen opnieuw tussen 2008 en 2018, in 60 delen, bij De Bezige Bij. Zie: <http://toonderjaar.nl/producten-uitgaven/alle-verhalen-van-bommel-en-tom-poes/>.

⁵ Coenen, L. & W. de Moor (1992). "Het begrip "literaire competentie"". In: W. de Moor & M. van Woerkom (red.). *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag: NBLC, p. 11-18.

⁶ Cf. noot 2.

⁷ Dus bij leerlingen van gemiddeld 15 en 16 jaar. VVKSO (2002). *Leerplan tweede graad aso-tso-kso* D/2002/7841/008, p. 45; in het tweede leerjaar van de tweede graad nog verplicht in 2012-2013 (online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2002-008.pdf>). VVKSO (2012). *Leerplan tweede graad aso-tso-kso* D/2012/7841/001, p. 66; vanaf september 2012 verplicht in het eerste leerjaar van de tweede graad (online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2012-001.pdf>).

⁸ Mooij, J.J.A. (1979). 'De motivering van literaire waardeoordelen'. In: J.J.A. Mooij. *Tekst en lezer. Opstellen over algemene problemen van de literatuurstudie*. Amsterdam: Athenaeum - Polak & Van Gennep, p. 253-278 (online raadpleegbaar op: www.dbnl.org/tekst/mooi002moti01_01/colofon.php).

⁹ Toonder, M. (1998/2010). *Autobiografie 1912-1998 (Vroeger was de aarde plat, Het geluid van bloemen, Onder het kollende meer Doo, Tera)*. Amsterdam: De Bezige Bij;

recensie door Tillekens, G. (2000). “Marten Toonder en de tijdgeest. Een bespreking van Marten Toonder’s autobiografie”. In: *Stripschrift*, jg. 32, nr. 7, p. 14-19 (online raadpleegbaar op: www.icce.rug.nl/~soundscapes/VOLUME04/Toonder_en_de_tijdgeest.shtml).

De biografie door Wim Hazeu (najaar 2012) wordt aangekondigd op <http://toonderjaar.nl/producten-uitgaven/biografie-door-wim-hazeu/>. Leerrijk is: Matena, D. & M. Toonder (2009). *Wat jij, jonge vriend. Brieven 1979-1991*. Amsterdam: De Bezige Bij. Uitgeschreven interviews zijn bijvoorbeeld: Kips, M. (2000). “De achterkant van het leven. Interview met Marten Toonder”. In: *Motief, maandblad voor antroposofie*, nr. 36, dec. 2000 (online raadpleegbaar op: www.antroposofie.nl/literatuur/antroposofische_literatuur/artikelendatabase/ms/int/df/motief36-1); en *100 jaar Toonder, 1912-2012. Interview met Milou Toonder* in GVB-krant (online raadpleegbaar op: www.toonderjaar.nl/uploads/editor/Interview_Milou_Toonder_GVB.pdf). Vergelijking van passages uit de autobiografie met de kritische biografie zal beslist boeiende vaststellingen opleveren.

¹⁰ 100 jaar Toonder, *Expositie Letterkundig Museum, Den Haag: Marten Toonder; een dubbel denkraam* (online raadpleegbaar op: www.toonderjaar.nl/exposities/letterkundig-museum-den-haag/).

¹¹ Sanders, E. (1998). “Minkukel en denkraam”. In: *NRC Handelsblad*, 2 april 1998 (online raadpleegbaar op: www.kennislink.nl/publicaties/minkukel-en-denkraam-de-taal-van-toonder).

¹² Sanders, E. (1998). “De Toonder Taaltoptien”. In: *Onze Taal*, jg. 1998, nr. 5, p. 117 (online raadpleegbaar op: www.onzetaal.nl/uploads/editor/taaltop10%281%29.pdf).

¹³ www.onzetaal.nl/weblog/100-jaar-marten-toonder.

¹⁴ Horsten, T. “De brieven van Dick Matena en Marten Toonder” (online raadpleegbaar op: www.dickmatena.com/wordpress/?p=325).

¹⁵ Stroken 5005, 5006, 5035, 5036.

¹⁶ Oosterheert, P. (2006). *Bommellexicon. Van Aamnaak tot Zwirkvlaai. 5000 lemma's uit de Bommelsaga*. Soest: Ton Paauw.

¹⁷ Priska, F. “Stemm(ing)en” (online raadpleegbaar op: <http://klassiekshop.nl/blog/artikelen/stemmingen>).

¹⁸ Bommel. “Hoorspelserie naar de verhalen van Marten Toonder” (online raadpleegbaar op: www.nps.nl/nps/bommel/). We verwijzen voor enkele didactische suggesties met luisterboeken naar: Uyttendaele, J. (2009). “Leesplezier zonder papier. Werken

met luisterboeken”. In: *Vonk*, jg. 39, nr. 2, p. 3-18.

¹⁹ <http://vidgrids.com/literair-museum>. “Marten Toonder” ingeven in de zoekfunctie.

²⁰ VVKSO (2008). *Onderzoekskompetentie in leerplannen van de derde graad aso*. Brussel: Licap, p. 2. (online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/vvkso-sites/UPLOAD/2008/M-VVKSO-2008-043.pdf>).

VVKSO (2010). *Servicedocument. De vakoverschrijdende eindtermen van de tweede generatie*. Brussel: Licap (online raadpleegbaar op: <http://ond.vvkso-ict.com/vvkso-mainnieuw/voet/voet.htm>).

²¹ Van Iseghem, J. ‘Leraar en leerling op onderzoek?’. In: J. van Iseghem (m.m.v. J. Vandekerckhove, J. De Pessemier, L. Deprez, L. Depoortere & P. Deruwe). *Meer kwaliteit in de klas: leerling en leraar op onderzoek*. KU Leuven: Vliebergh-Sencie, Afdeling Moderne Talen, p. 1-17. (documentatie studiedag).

²² Statement op een wand in het Stripmuseum.

²³ Een voorbeeld vindt de lezer in Van Zoest, A. (1984). “Marten Toonder, een fenomeen”. In: *Ons erfdeel*, jg. 27, nr. 1, p. 58-66; meer bepaald de analyse van het begin van *De toekomster*, p. 61-62.

²⁴ Wolkers, J. “Een meesterwerk kan altijd kwaad” en Möring, M. (2002). ‘Taal en teken’. In: N.N. *De kunst van Toonder. Een persoonlijke keuze*. Amsterdam: De Bezige Bij, resp. p. 16-20 en p. 25-26.

²⁵ Vergelijkbare dieren (‘Bären’) in overzichten zoals <http://de.academic.ru/dic.nsf/dewiki/869443/>.

²⁶ Van Hartingsveld, F. (samenst.) & H. Matla (red.) (2005). *De Tao van Toonder: de denkwereld van Marten Toonder*. Den Haag: Panda.

Een opstapje naar de Keltische ingrediënten op <http://royalglitter.com/koninklijk-goedgekeurd-10/> of op <http://plazilla.com/ierland-land-van-de-kelten>. Een suggestie i.v.m. godsbeeld en het boek Job: www.refdag.nl/boeken/marten_toonder_was_beslist_geen_minkukel_1_641220.

²⁷ Van Istendael, G. (2012). “Een ongeneeslijke verslaving. Zes redenen om van Marten Toonder te houden”. In: *De Standaard*, vrijdag 27 april 2012 (online raadpleegbaar op: www.standaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=803P6MDF).

²⁸ Bom, J. (2012). “Heer Bommel helpt”. In: *P+*, januari-februari 2012, p. 64-65 (online raadpleegbaar op: www.p-plus.nl/resources/articlefiles/P-Bommel.pdf).

Ronde 2

Peter-Arno Coppen
Radboud Universiteit Nijmegen
Contact: P.A.Coppen@let.ru.nl

Sturen zonder handen

1. Inleiding

In Coppen (2009; 2010; 2011) heb ik betoogd dat grammaticale analyse (i.c. de traditionele zinsontleding) een zogeheten ‘rommelig probleem’ (*messy problem*) is. Er zijn wel allerlei vuistregeltjes en ezelsbruggetjes om tot een ontleding te komen en er is wel een soort van stappenplan dat je kunt volgen (‘begin met de persoonsvorm, dan het onderwerp...’), maar de vuistregels falen om de haverklap en vaak raak je vast in het stappenplan.

De bestaande didactiek geeft de docent niet veel aanknopingspunten om in te grijpen of te differentiëren. Je kunt de moeilijkheidsgraad van de voorbeeldzinnnetjes een beetje variëren, maar verder is het een kwestie van oefenen tot het kwartje valt (of tot de leerling erbij neervalt). In de genoemde referenties heb ik twee oorzaken genoemd voor de tekortkoming:

- De didactiek mikt meteen op een cognitief niveau van problemen oplossen. Dat is niet de goede insteek voor rommelige problemen: die moeten juist begrepen worden door eerst een ervaring te creëren waarin een vorm van cognitieve frictie zit (‘voelen’). Vervolgens kan een fase starten waarin de leerling al communicerend en manipulerend de problematiek probeert te begrijpen (‘vatten’). En pas daarna komt de leerling toe aan het gebruikmaken van dat begrip (‘verwerken’).
- Alleen de oppervlakkige ontleedtermen worden gedidactiseerd en niet de metaconcepten die daaraan ten grondslag liggen (zoals ‘predicatie’, ‘congruentie’, ‘thematisch rol’).

Als mogelijke strategie heb ik verwezen naar de werkvormen uit de *thinking skills*-didactiek (Moseley e.a. 2005). Die werkvormen zijn geschikt voor het ontwikkelen van kritisch denken over rommelige problemen: ze zijn gericht op het creëren van een vorm van cognitieve frictie die de leerling stimuleert om zelf aan de slag te gaan.

Dat is mooie theorie, maar het testen van de pudding bestaat in het eten ervan: hoe werken de bovengenoemde werkvormen in de praktijk als je ze toepast op de grammaticale analyse? En hoe moet je daar als docent mee omgaan? Die vragen zijn in het

najaar van 2011 onderzocht door twee ontwikkelteams van docenten uit het voortgezet (of secundair) onderwijs. In Brussel is een docententeam dat is samengesteld is door het Vlaams Verbond van het Katholieke Secundair Onderwijs (VVKSO) zelf aan de slag gegaan met een aantal experimentele werkvormen en in Nijmegen heb ik, samen met twee docenten van het Dominicuscollege, een concrete lessenreeks over het naamwoordelijk gezegde voorbereid. Die laatste exercitie heeft interessant materiaal opgeleverd dat binnenkort op de website van het Expertisecentrum Nederlands gepubliceerd wordt. In deze bijdrage wil ik dat materiaal nader analyseren. Meer in het bijzonder wil ik ingaan op de allereerste werkvorm en op de manier waarop die gewerkt heeft.

2. Het materiaal

Op 6 december 2011 zijn vijf achtereenvolgende lesuren opgenomen waarin de twee docenten van het Dominicuscollege precies dezelfde les uitvoerden bij vijf verschillende klassen: we hadden gekozen voor vijf tweede klassen, waarvan 2 gymnasiumklassen en 3 atheneumklassen¹. Die keuze was mede gebaseerd op de gedachte dat leerlingen uit het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) de werkvorm gemakkelijk aan zouden kunnen en bereid zouden zijn om wat abstracter te denken. Eén docente (Marijke Heymans) had de drie atheneumklassen onder haar hoede; de andere docente (Céline Beijer) de twee gymnasiumklassen.

De lessenreeks was gericht op het centrale metaconcept achter het onderscheid tussen 'naamwoordelijk gezegde' en 'werkwoordelijk gezegde': het metaconcept 'zijn-predicatie' tegenover 'doen-predicatie'. Als eerste werkvorm kregen de leerlingen een envelop met kaartjes uitgereikt waarop taalvormen stonden die zogenaamd afkomstig waren van een tweejarige kleuter (zie figuur 1).



Figuur 1: Werkvorm.

De leerlingen kregen een schriftelijke instructie op een werkblad: ze moesten de kaartjes in twee groepen van zes kaartjes verdelen, waarbij ze moesten letten op het verband tussen de twee woorden op de kaartjes. Van de twee groepen was één kaartje gegeven: de ene groep moest ‘mama lief’ bevatten en de tweede ‘papa slapen’. De leerlingen moesten in tweetallen overleggen.

Van de hele les werd een filmopname gemaakt met twee camera's: één camera stond op een van de tafeltjes waarop een groepje met de kaartjes in de weer was en een andere camera op de docent en een deel van de klas.

3. De docent aan het werk

In de werkvorm waren twee mogelijke bronnen van cognitieve frictie aangebracht: terwijl de meeste kaartjes als tweede woord hetzij een werkwoord, hetzij een bijvoeglijk naamwoord bevatten, luidde een kaartje ‘meloen bah’ en een ander ‘treintje tsoektsjoek’. De verwachting was dat de leerlingen die meteen zouden inzoomen op de woordsoort hierdoor aan het twijfelen zouden worden gebracht, wat hen zou stimuleren om dieper over de predicatieve relatie na te denken.

Uit de opnames van de werkvorm zelf blijkt dat de meeste groepjes vrij snel tot een consensus kwamen: met name de ‘zijn-predicatie’ werd bijna meteen herkend (mama is lief) en de andere predicatie werd wat onduidelijker omschreven (‘feit’, ‘mening’ of ‘handeling’, maar ook wel als ‘doen’). Bovendien bleek dat in sommige gevallen met een andere tweetallen met notoir slimme leerlingen werden geraadpleegd, die prompt hun ideeën hardop door de klas riepen. Hoewel een enkel werkgroepje een vorm van *collaborative learning* vertoonde, was de werkvorm eigenlijk voor die leerlingen te simpel.

Toch was het volgende onderdeel van de les, de klassikale nabespreking van de werkvorm, erg interessant, en met name om de ontwikkeling die de beide docenten in de loop van de dag doormaakten. Het aardige was dat in elke les vrijwel hetzelfde gebeurde, maar de docenten gingen er in de loop van de dag anders mee om. Daardoor was de laatste les in dit onderdeel een stuk rijker dan de eerste. In de nabespreking met de docenten bevestigden ze dat ze er bewust mee bezig waren en ook het idee kregen dat ze het steeds beter onder de knie kregen.

4. De analyse

De nabespreking van de eerste werkvormen in de vijf achtereenvolgende lessen verliep ongeveer volgens hetzelfde, afgesproken patroon: een klassikale docent-leerlinginteractie, waarbij de docent de leerlingen bevroeg op de resultaten van de werkvorm. Steeds

werd eerst een groepje gevraagd naar hun indeling en vervolgens werd klassikaal naar alternatieven gevraagd. De bedoeling was dat de alternatieven tot een diepere discussie zouden leiden.

In de eerste les (2 atheneum) laat docent Marijke leerling Anouk haar lijstje oplezen. Dat schrijft ze op het bord en vervolgens vraagt ze wie iets anders heeft. Lars en Tom hebben ‘tante zingen’ en ‘oma breien’ in het lijstje ‘mama lief’ staan. In plaats van te vragen wat daarvan de reden is, vraagt Marijke vervolgens klassikaal naar andere mogelijkheden. Fabian en Maarten geven de rijtjes die Marijke verwacht heeft en ze krijgen de gelegenheid om hun keuze toe te lichten. Fabian formuleert het criterium als ‘zijn’ en ‘doen’ en Marijke sluit af met de vraag of de klas dat begrepen heeft. Dan koppelt ze expliciet nog eens terug naar Lars en Tom, maar alleen met de vraag of zij het ook snappen. Ze mist hier dus een kans om hun overwegingen naar voren te halen.

In de tweede les (de eerste les van Céline, die overigens de les van Marijke niet meegemaakt heeft) is er nog minder reflectie. Het eerste groepje leest meteen het eerste verwachte rijtje bij ‘mama lief’ op en een tweede groepje precies het verwachte rijtje bij ‘papa slapen’. Terloops merkt Céline nog op dat er tijdens de werkvorm veel hilariteit was over ‘treintje tsjoektsjoek’, maar ze gaat er niet nader op in. Met het uitspreken van het vermoeden dat iedereen het wel over de indeling eens is, kennelijk gebaseerd op het rondlopen tijdens de werkvorm, sluit zij de nabespreking meteen af.

De derde les (Céline, 2 gymnasium) kent een iets levendiger nabespreking: nu vraagt Céline wel expliciet naar alternatieven en een groepje reageert. Céline vraagt de leerlingen om uit te leggen waar hun alternatief op gebaseerd is, maar de leerlingen komen er niet goed uit. Het lijkt erop dat ze de bedoeling niet goed begrepen hebben. Céline switcht naar een groepje met de verwachte indeling en vraagt om uitleg. Die wordt door het groepje geformuleerd als ‘zijn’ tegenover ‘doen’. Een ander groepje reageert met de opmerking dat zij in plaats van aan ‘doen’ dachten aan ‘gaan’. Céline accepteert dat, maar gaat er niet verder op in.

In de vierde les (Marijke, 2 atheneum) begint Marijke de nabespreking met de vermelding van ‘een heftige discussie’ tussen Mark en Onno tijdens de werkvorm, waar ze graag een klassikale uitleg van wil. Maar eerst vraagt ze Mark om de rijtjes op te lezen. Dan blijkt een andere leerling, Luuk, ‘treintje tsjoektsjoek’ in het andere rijtje te hebben. Daarbij merkt Marijke op dat het dan ongelijke aantallen zijn. Hierdoor legt ze handig de frictie bij de leerling neer. Dan gaat ze met Mark in op zijn motivatie. Dat blijkt het verschil tussen ‘zijn’ en ‘doen’ te zijn. Luuk merkt op dat ‘tsjoektsjoek’ geen werkwoord is. Marijke reageert hierop door de uiting te manipuleren: ze vraagt wat er dan gebeurt als je van ‘treintje’ een meervoud zou maken. Hiermee lijkt ze terug te vallen op de oude didactiek, waarin immers dat soort transformaties aan de basis van de ontleding liggen. Maar hier werkt dat niet zo goed, dus switcht ze naar het perspectief

van de kleuter en probeert ze aannemelijk te maken dat de kleuter 'tsjoektsjoek' als een werkwoord zal ervaren. Vervolgens forceert ze het meerderheidsstandpunt dat 'treintje tsjoektsjoek' best in de tweede groep geplaatst kan worden, waar voor de rest de werkwoorden staan. Maar ze gaat niet in op de vraag waarom het niet in de eerste groep (bij 'mama lief') zou kunnen. Daarmee mist ze de kans om de leerlingen dat zelf in te laten zien.

Hoewel Marijke de leerlingen nog naar het 'goede' antwoord toe praat, bevat de nabespreking een rijkere discussie, waarbij de leerlingen meer de gelegenheid krijgen om hun eigen gezichtspunten naar voren te brengen.

Nog rijker wordt het in de laatste les (Marijke, 2 atheneum), die onmiddellijk op de vorige volgt. In die les gebeurt aanvankelijk hetzelfde. Melissa en Sabine lezen de verwachte rijtjes op en Sjoerd en Hoy wijken af doordat ze 'treintje tsjoektsjoek' in het rijtje van 'mama lief' plaatsen. Aanvankelijk vraagt Marijke aan beide groepjes om aan elkaar uit te leggen wat hun overwegingen waren, waarop Sjoerd met een onverwachte verklaring komt (het ene rijtje gaat over 'dingen' en het andere over 'mensen'). Meteen valt de hele klas over hem heen met de opmerking dat hij blijkbaar 'mama' als een ding beschouwt. Marijke parafraseert vervolgens Sjoerds overweging en trekt openlijk de conclusies (waarbij ze de opmerking 'mama is een ding' achterwege laat). Sjoerd geeft daarop aan dat hij het onlogische van zijn verklaring inziet ('nee dat klopt niet helemaal'), waarschijnlijk juist op grond van de reactie uit de klas. Maar dan komt zijn maatje Hoy met een ander idee: in het ene rijtje staan allemaal werkwoorden.

Marijke bevestigt Hoys overweging en geeft vervolgens het woord aan Sabine, die in het midden brengt dat in het ene rijtje feiten staan en in het andere meningen. Marijke koppelt dat handig terug met de vraag wat dat dan betekent voor de positie van 'treintje tsjoektsjoek'. Is dat een mening of een feit? Vervolgens ontstaat er een aardig stukje *exploratory talk* waar verschillende leerlingen zich in mengen, en waaruit de onduidelijkheid van het criterium 'feit' versus 'mening' blijkt. Een andere leerling brengt in het midden dat het ene rijtje om 'doen' gaat en het andere niet ('meloen doet niet bah' [hilariteit]). In plaats van dat aan te grijpen als het goede antwoord speelt Marijke nu de bal weer heel handig terug door te vragen wat dan het verbindende element van het andere rijtje is. Daarop wordt weer het criterium 'mening' naar voren geschoven. En Marijke parafraseert weer: "We hebben dus een tegenstelling tussen 'doen' en 'mening'". Nu klinkt uit de klas: "Nee 'zijn'".

Dan mengt Aron zich in het gesprek met de opmerking dat er een vervoeging van het werkwoord in het eerste rijtje hoort. En iemand anders merkt op dat links allemaal naamwoorden staan en rechts werkwoorden. Nu pikt Marijke de eerdere overweging van Hoy weer op dat 'tsjoektsjoek' geen werkwoord is. Maar meteen spreekt een andere leerling dat weer tegen en Sjoerd smaalt: "ik tsjoektsjoek".

Vervolgens wendt Marijke zich weer tot Sjoerd en zijn maatje en vraagt of ze nu hun standpunt hebben herzien, nu ze de discussie hebben gehoord. Sjoerd volhardt echter in zijn mening dat ‘treintje tsjoektsjoek’ niet thuishoort in het rijtje waar verder alleen werkwoorden in staan. Nu confronteert Marijke hem met de consequentie van die weigering: op grond waarvan hoort ‘treintje tsjoektsjoek’ dan thuis in het rijtje van ‘mama lief’? Tja, dan moet Sjoerd erkennen dat ‘treintje tsjoektsjoek’ toch meer een ‘doen’ is dan een ‘zijn’. Einde nabespreking.

5. De evaluatie

Wie achtereenvolgens de fragmenten bekijkt van hetzelfde lesmoment in de verschillende lessen, ziet duidelijk een steeds rijkere discussie ontstaan, doordat de docenten steeds meer handigheid krijgen in het stimuleren van de discussie. Waar ze in het begin nog de leerlingen vrij snel naar het ‘goede’ antwoord leiden (of andere mogelijkheden laten liggen), geven ze aan het einde de leerlingen alle ruimte om zelf te redeneren. Wat verder opvalt, is dat vrijwel niets van wat de leerlingen opmerken, echt onzin is. Overal zit wel een gedachte achter die de moeite waard is om verder geëxploreerd te worden. In plaats van de onverwachte redeneringen af te kappen, kan de docent ook andere overwegingen daartegenover plaatsen, om zo de leerlingen te stimuleren om zelf de evaluatie te maken. Zo kan je uiteindelijk nog wel leerlingen naar een gewenst antwoord toe praten, maar laat je zien wat de overwegingen zijn ten opzichte van de alternatieven. Het is sturen zonder handen.

Het op die manier omgaan met grammaticale discussie werd door de docenten achteraf als zeer bevredigend ervaren. Na een half jaar rapporteerden ze dat ze de indruk hadden dat hun klassen ook in andere domeinen van de lessen Nederlands meer aan het discussiëren sloegen en zelf alternatieven kwamen aandragen.

De analyse van de fragmenten toont de cruciale rol van de docent aan bij de *thinking skills*-werkvormen: tijdens de werkvorm zelf worden de meeste groepjes niet geconfronteerd met de cognitieve frictie, maar in een klassikale nabespreking is de kans groot dat er frictie naar boven komt. Wanneer de docent dat oppikt en de leerlingen zonder handmatige sturing stimuleert in de discussie, ontstaat een rijkere grammaticales, waarin leerlingen zich niet alleen bewust worden van grammaticale metaconcepten, maar ook – of: vooral – van het feit dat er over grammatica zelf nagedacht mag worden. Dat is mijns inziens de bedoeling van grammaticaonderwijs.

Referenties

Coppen, P.A. (2009). “Actief Grammaticaal Denken”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p.

236-239.

Coppen, P.A. (2010). “Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over?” In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 174-182.

Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.

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.

Noten

¹ Het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) bestaat uit drie schooltypes: het gymnasium, het atheneum en het lyceum. Op het gymnasium zijn Grieks en Latijn verplichte vakken. Aan het atheneum wordt in principe geen Grieks en Latijn gegeven. In sommige gevallen is het echter wel mogelijk om die vakken als keuzevak te volgen. Op het lyceum zijn Grieks en Latijn keuzevakken.

Ronde 3

Dirk van der Meulen (a) & Theo Witte (b)

(a) Universiteit van Amsterdam

(b) Rijksuniversiteit Groningen

Contact: MEU@hvc.nl

t.c.h.witte@rug.nl

8

Met de kennis van nu. Een revitalisering van het historisch literatuuronderwijs

1. Inleiding

Literatuurgeschiedenis is misschien wel het mooiste onderdeel van het vak Nederlands, maar het is tegelijk didactisch gezien een van de moeilijkste onderdelen, waardoor het nogal eens mislukt. Persoonlijk vinden we dat erg frustrerend. Uit het themanummer van *Levende Talen* (Rooijackers & Graus 2008) over literatuurgeschiedenis blijkt dat wij niet de enigen zijn.

Er zijn veel mooie teksten uit de literatuurgeschiedenis op te diepen om de leerlingen voor te houden, maar hoe zit het met de didactiek? We doen allemaal ons best, maar wat doen we eigenlijk en waarom, en wat doen en kunnen onze leerlingen ermee? We weten helaas maar weinig over wat echt werkt in het literatuuronderwijs (Bonset & Braaksma 2008: 80).

We zijn er ons van bewust dat het realiseren van *evidence-based* onderwijs op het gebied van historisch literatuuronderwijs een moeilijke doelstelling is. Er is echter genoeg reden om dergelijk onderzoek te legitimeren. Literatuuronderwijs en literaire smaakontwikkeling dragen bij aan belangrijke, cognitieve en sociaal-emotionele leerdoelen, zoals ‘cultuuroverdracht’, ‘literair-esthetische vorming’, ‘wereldoriëntatie/maatschappelijke vorming’, ‘individuele ontplooiing’ (Janssen 1998; Slings 2000) en ‘taalontwikkeling’ en aan latere, academische prestaties (Mol & Bus 2011). Gezien het gebrek aan *evidence-based* onderzoek in deze tak van het onderwijs hebben we geen empirische basis waarmee we effectief literatuurgeschiedenisonderwijs inhoud en vorm kunnen geven.

2. Problemen in het literatuuronderwijs

De afname van cultuurhistorische kennis en het gebrek aan een historisch referentiekader bij onze leerlingen worden al decennialang opgemerkt en betreurd (Slings 2000). Veel docenten ondervinden mede hierdoor problemen. Witte (2008) zag dat de literaire ontwikkeling bij al zijn vwo-onderzoeksgroepen stagneerde op het moment dat de docenten in vwo 5 met de literatuurgeschiedenislessen begonnen¹. Hij bracht die stagnatie in verband met de teleurstellende resultaten in 6 vwo: bijna de helft van de vwo-leerlingen behaalde niet het inmiddels wettelijk voorgeschreven referentieniveau 4F voor het domein ‘Literatuur en Fictie’. Ook de legitimering van literatuurgeschiedenis en de motivatie (‘Waarom moeten we dit weten meneer?’) stellen docenten voor problemen. Die problemen doen zich in versterkte mate voor op het havo waar literatuurgeschiedenis sinds 2009 ook is voorgeschreven (Rooijackers & Graus 2008)².

Witte (2008) ontwikkelde, op basis van docentcognities, een model waarmee zes niveaus van literaire competentie kunnen worden onderscheiden. Echter, de literair-historische component wordt pas zichtbaar vanaf niveau 4 en is dus onderbelicht op de niveaus die hierop voorbereiden. Aangezien een belangrijk deel van de leerlingen het vierde niveau pas bereikt in het laatste jaar, is hun literaire competentie vaak niet toereikend voor het begrijpen van oude teksten als ze er in jaar 4 of 5 ‘plotseling’ mee worden geconfronteerd³. Gezien de geconstateerde stagnatie, denken we dat de literair-historische component in de lagere niveaus moet worden verwerkt, zodat er ook voor literatuurgeschiedenis en het lezen van oude teksten sprake is van een doorlopende leerlijn die start bij niveau 1.

3. Casus uit historisch literatuuronderwijs

Als voorbereiding op een aanvraag voor een NWO-Ierarenbeurs, deed Van der Meulen in zijn v4-klassen een experiment rond de *Beatrijs* (Bulkboekuitgave). Om leerlingen meer bij de inhoud te betrekken en aan het denken te zetten, maakte hij gebruik van de ideeën- of mentaliteitsgeschiedenis (Slings 2007; Koek 2012) en historiseerde hij op psychologisch niveau: ‘Stel je voor hoe het is om X te zijn in de 14^{de} eeuw’. Na afloop bleek dat er sprake was van een toename van declaratieve kennis ten aanzien van literair-historische achtergronden bij een groot aantal leerlingen. Verder bleek uit leerverslagen en persoonlijke/klassikale gesprekken dat het gros van de leerlingen een positieve leeservaring had gehad.

Naar aanleiding van onze ervaringen met *Beatrijs* hebben we, op basis van de reflecties van leerlingen, een *rubric* ‘contextualiseren’ samengesteld, die is gekoppeld aan de niveaus van literaire competentie. Zowel de *rubric* als een hand-out zullen worden verspreid tijdens de HSN-bijeenkomst.

4. Slot

Tijdens de HSN-bijeenkomst blikken we ook vooruit naar het NWO-onderzoek. Een belangrijk kenmerk van dat onderzoek is dat we succesvolle, *evidence-based* aanpakken van onze geschiedeniscollega's erin zullen verwerken. Daarnaast willen we van de gelegenheid gebruikmaken om met u een verdere literatuurdidactische verkenning uit te voeren over de didactische pijnpunten en mogelijkheden van een tekst als *Beatrijs*.

Referenties

- Bonset, H. & M. Braaksma (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Enschede: SLO.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Londen: Routledge.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering*. Amsterdam: Thesis Publishers Amsterdam.
- Koek, M. (2012). “5 vwo literatuurgeschiedenis”. [PPT] Presentatie ‘Lezen voor de lijst’. Utrecht: Aristo (16 februari).
- Mol, S. & A. Bus (2011). “To read or not to read”. In: *Psychological Bulletin*, jg. 137, nr. 2, p. 267-296.
- Rooijackers, P. & J. Graus (red.) (2008). *Levende Talen Magazine. Literatuurgeschiedenis op de havo*, jg. 95, nr. 1, p. 1-48.

- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen*. Diss. UL. Amsterdam: Prometheus.
- Slings, H. (2007). “Het waarom en hoe van historisch literatuuronderwijs”. In: H. Goosen (red.). *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. VON-cahier 1*. (online raadpleegbaar op: www.voncahier.nl/voncahier-1).
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Diss. RUG. Delft: Eburon.

Noten

¹ vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs; vwo 5 = het vijfde leerjaar van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

² havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs.

³ De reden dat de literair-historische component op de niveaus 1, 2 en 3 ontbreekt, is dat toen Witte tussen 2001 en 2005 docentcognities verzamelde, literatuurgeschiedenis niet verplicht was in het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en docenten aannamen dat voor het begrijpen van oude teksten niveau 3 vereist was.

Ronde 4

Hans Bennis
Meertens Instituut (KNAW Amsterdam)
Contact: hans.bennis@meertens.knaw.nl

Het Korterlands

Onze taal kan op veel manieren gebruikt worden. Eén van de mogelijkheden is de inkorting. Die vinden we in allerlei vormen. Als de voormalige Nederlandse minister-president Balkenende, beroemd om zijn snelle taal, zei ‘nasjonale vranwoordekeden’ wist iedereen waar hij het over had en werd niemand ongerust over de achteruitgang van het Nederlands. Maar zo gaat het niet altijd. Als jongeren via hun *smartphone* schrijven ‘ff w88’ maken veel mensen zich zorgen over de teruglopende kwaliteit van onze taal bij jonge Nederlanders. Maar moeten we ons ongerust maken? En vooral voor deze bijeenkomst, moet de inkorting uit het onderwijs worden verbannen?

In deze bijdrage zal ik nader ingaan op kortere vormen van geschreven taal. In het algemeen kunnen we stellen dat korter Nederlands gemotiveerd wordt door economische

motieven. Die zijn er van een aantal soorten. Besparing van tijd, ruimte en geld zijn de voornaamste. In de middeleeuwen was perkament schaars en duur en dus was het voordelig om bij het overschrijven van manuscripten teksten af te korten. Het is nog steeds een heel zoekwerk om de geschreven teksten uit die tijd te decoderen, want men maakte veel gebruik van verschillende en niet-gestandaardiseerde afkortingen. De ‘sms-taal’ van de middeleeuwse monnik wordt nu bestudeerd in het keurige vakgebied van de paleografie. In onze tijd kennen sms-pagina’s en *tweets* een beperkt aantal aanslagen, waardoor het gebruik van inkortingen vaak noodzakelijk is. Ook tussen die uitersten van onze schrijfcultuur wordt er volop Korterlands geproduceerd. Bijna uitgestorven zijn het telegram (ruimte / geld):

goed aangekomen in Tromsø - zonnig maar koud - noorderlicht gezien -
morgen eerste dag van de conferentie

en de marconist (aantal aanslagen / tijd):

tk's om ere nw nil bv cu 73
‘thanks old-man here now nothing bon-voyage see-you best regards’

Springlevend daarentegen zijn krantenkoppen (ruimte) en advertentieteksten (ruimte / geld).

Oslo duurste stad ter wereld
Ardennen: groen en voordelig
‘Een raar verhaal, ik trap er niet in’

aantr.m. 50+, 020 zkt bl vr
Tersch.comf.bung.uitzicht op duinen vrij sept.aantr. korting

Op de Olympische spelen treffen NED en GER elkaar, terwijl hun auto’s de letterborden NL en D voeren en ze op hun paspoort NLD en DEU hebben staan. Waarom kunnen we Amsterdam afkorten tot A’dam, maar het Rijksmuseum niet tot R’museum. Waarom kun je wel door ‘de Bilderdijk’ lopen, maar niet door ‘de Kalver’? Waarom heet het Centraal Station ook wel ‘het Centraal’, maar het Station Zuid niet ‘het Zuid’? Ogenschijnlijk chaos en onoverzichtelijkheid alom in het Korterlands. Maar niet alleen van slordige kinderen die met hun telefoon spelen, maar ook van ambtenaren, krantenmakers, reclametypes en advertentieschrijvers, en ook u en ik maken er meer gebruik van dan u denkt.

Zelfs onze officiële spelling heeft te maken met het Korterlands. Om nogal onduidelijke redenen willen we niet twee dezelfde letters schrijven aan het eind van een woord. Duitsers (Gott, Sinn) en Engelsen (jazz, bill) hebben daar geen enkel probleem mee.

Wij schrijven ‘hij wordt’ maar niet ‘hij kortt af’. In het eerste geval schrijven we een ‘t’ na een ‘d’, alleen maar omdat je ook een ‘t’ aan de stam toevoegt in ‘hij loopt’. In ‘hij loopt’ is die ‘t’ logisch, want je kunt hem horen, maar in ‘hij wordt’ is de ‘t’, wat klank betreft, overbodig. Toch schrijven we hem vanwege analogie. Als de stam uitgaat op een ‘-t’ dan zou het volgens dezelfde logica ‘hij zett’ moeten zijn, maar dan komt de Korterlandse letterdief die niet houdt van een dubbele letter aan het eind van een woord. Hezelfde zien we natuurlijk ook bij ‘zo’ i.p.v. ‘zoo’, bij ‘zij is ontmaagd’ in plaats van ‘ontmaagdd’ en bij ‘na’ en ‘nu’ in plaats van ‘naa’ en ‘nuu’. Maar erg consequent zijn we niet, want bij de ‘e’ mag het wel. We schrijven ‘twee’ en niet ‘twe’.

Naast ‘Brabo’ en ‘Limbo’ zeggen en schrijven sommigen ook ‘aso’, ‘dombo’, ‘bobo’, ‘klojo’, ‘lullo’, ‘arro’ en ook ‘homo’, ‘lesbo’, ‘macho’ en ‘pedo’. Niet zo heel vreemd, want u en ik zeggen ook ‘demo’, ‘porno’, ‘fysio’, ‘video’ en ‘foto’.

Wat is eigenlijk beter: ‘mede’ of ‘mee’, ‘moede’ of ‘moe’, ‘kade’ of ‘ka’, ‘weide’ of ‘wei’?

En kijk eens naar de apostrof in de volgende psalm:

Aardse machten, looft den *Heer*!
 Geeft den Heere sterkt’ en eer.
 Dat de lof van ‘s Hoogsten Naam,
 Aller groten roem beschaam’.
 Vorsten, ‘t voegt u, Hem, in ‘t midden;
 Van Zijn heiligdom t’ aanbidden,
 ‘t Voegt u, met de Godgetrouwen,
 ‘s Heeren heerlijkheid t’ ontvouwen.

De hierboven gegeven voorbeelden vormen slechts een klein deel van het enorme repertoire van het Korterlands. In deze lezing wil ik u laten zien dat het hier niet gaat om slordigheid en willekeur. Bij al deze verschijnselen, of het nu gaat om middeleeuwse monniken of hedendaagse leerlingen, zien we het taalsysteem in werking. Heel vaak volgens een buitengewoon subtiele regelmaat die gebaseerd is op een goede kennis van onze taal.

Het mooie van de meeste van deze gevallen van het Korterlands is dat ze zich onttrekken aan de normatieve regels van de taal. Onze schrijftaal heeft normen, de officiële spelling, die vastgelegd is in het Groene Boekje, en die iedere schrijver van het Nederlands geacht wordt te kennen. Die normen zijn alleen interessant als we proberen te doorgronden hoe het systeem werkt, zoals bij de letterdief hierboven, maar meestal is er weinig opwindends aan. Dat we ‘lopen’ schrijven en niet ‘loopen’ en ‘stoppen’ en niet ‘stopen’ is raar en onlogisch, maar je kunt het uit je hoofd leren en dan stoort het niet. Ongeveer net zo interessant als dat een tafel ‘tafel’ heet en niet ‘stoel’.

Veel interessanter wordt het als mensen, net als in de gesproken taal, de normen naar hun eigen hand gaan zetten. Dan is de taal niet langer van de ministers van Vlaanderen en Nederland, en van de leraren Nederlands, maar van ons allemaal. De vraag die mij bezighoudt, is wat er gebeurt als mensen zich bevrijden van het keurslijf van de regels van de geschreven taal. Het lijkt erop dat er dan een natuurlijke systematiek ontstaat die veel gemeen heeft met de systematiek van de gesproken taal. Ik zal een aantal gevallen van het Korterlands in mijn lezing verder uitwerken en u laten zien wat de achterliggende structuur is van die vormen en wat de sociale context is waarin die verschijnselen zich hebben kunnen ontwikkelen.

Ik zal beargumenteren dat het Korterlands een buitengewoon boeiend verschijnsel is dat naast het Nederlands aparte bestudering verdienen. En niet alleen door wereldvreemde geleerden in ivoren torens, maar vooral ook door de mensen die het zelf gebruiken, onder andere via het onderwijs in de moedertaal. Onderwijs in het Korterlands zou de geschreven taal enigszins bevrijden van het normatieve karakter en het rode potlood. Het dictee hoeft niet te worden afgeschaft, maar een aanvulling met kennis over de fascinerende eigenschappen van onze schrijftaal zou de kwaliteit van het onderwijs in het Nederlands ten goede kunnen komen.

Ronde 5

Peter Debrabandere
Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende
Neerlandia/Nederlands van Nu
Contact: peter.debrabandere@khbo.be

8

Belgisch-Nederlands en de taalnorm in woordenboeken en taaladvisering¹

1. Historisch overzicht

In het begin van de 20^e eeuw beschrijven verklarende woordenboeken van het Nederlands bijna alleen maar het Nederlands zoals het in Nederland bestaat.

1.1 Van Dale

In *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal* wordt het Belgisch-Nederlands aanvankelijk als *Zuid-Nederlands* gelabeld. Geleidelijk aan labelt Van Dale het Belgisch-Nederlands nauwkeuriger:

	1914	1924	1950	1961	1970	1976	1984	1992	1999	2005
	Zuidn.	Zuidn.	Zuidn. in Belg.	Zuidn. in Belg.	Zuidn. in Belg.	Zuidn. in Belg.	in Belg.	in Belg.	*	*
instit							in Belg.	in Belg.	*	*
siB							in Belg.	in Belg.	Belg.N.	Belg.N.
iBgs							gew.	gew.	Belg.N.+	Belg.N.+
dia/reg							gew.	gew.	gew.	gew.

- instit = institutioneel Belgisch-Nederlands
- siB = standaardtaal in België
- iBgs = in België, geen standaardtaal
- dia/reg = dialectisch en regiolectisch Belgisch-Nederlands
- Zuidn. = Zuid-Nederlands
- in Belg. = in België (soms ook het label *België*)
- Belg.N. = Belgisch-Nederlands
- gew. = gewestelijk
- Belg.N.+ = Belgisch-Nederlands, niet algemeen of Belgisch-Nederlands, spreektaal of Belgisch-Nederlands, verouderd
- * = geen label (Dat het om institutioneel Belgisch-Nederlands gaat, blijkt uit de definitie.)

Algemeen wordt Van Dale als een *impliciet normatief woordenboek* beschouwd (Geeraerts 2000): Van Dale beschrijft de taalwerkelijkheid objectief (met labels) en wie dat wil, kan uit die labels een norm afleiden. In 1999 wordt de Belgisch-Nederlandse woordenschat door een nieuw labelsysteem beschreven: de categorie ‘Belgisch-Nederlandse standaardtaal’ wordt expliciet erkend. De labels zijn gekozen op basis van corpusonderzoek, frequentieonderzoek en de intuïtie van de redacteurs (Hendrickx 2009; Smisdom 2006). De volgende editie zal werken met een bicentrisch model, dat uitgaat van twee natiolecten: ‘Belgisch-Nederlands’ en ‘Nederlands-Nederlands’ (Hendrickx 2009, 2010; Martin 2005, 2010). Alleen dát Nederlands zal ongemarkeerd zijn dat zowel in Vlaanderen als in Nederland gebruikt wordt.

1.2 Andere verklarende woordenboeken van het Nederlands

De derde editie (2009) van het *Prisma Handwoordenboek Nederlands* (de voortzetting van Kramers) is het eerste woordenboek dat de Nederlandse woordenschat volgens een bicentrisch model beschrijft (Debrabandere 2010a; Martin 2010).

In *Van Dale Groot woordenboek (van)hedendaags Nederlands* (1984, 1991) wordt aanvankelijk weinig Belgisch-Nederlands opgenomen. Het label ‘in Belg.’ wordt gebruikt voor institutionele termen en woorden en wendingen die niet als dialectisch worden gevoeld. De edities van 2002 en 2008 zijn met veel Belgisch-Nederlands uitgebreid. Het labelsysteem is nu bijna hetzelfde als in de grote Van Dale.

In Koenen is de 29^e editie (1996) de eerste editie waarin Belgisch-Nederlands structureel beschreven wordt. Het label ‘Belg.’ wordt gebruikt voor institutionele termen en voor “woorden, betekenissen en uitdrukkingen die [...] in België algemeen gangbaar zijn en als Standaardnederlands worden aangevoeld” (p. 7). In de 30^e druk (1999/2006) is het Belgische materiaal volledig herzien. Heel wat Belgisch-Nederlands dat in België algemeen gangbaar is en als standaardnederlands wordt aangevoeld, is geschrapt. In plaats daarvan wordt nu meer institutioneel Belgisch-Nederlands beschreven.

Verschuieren neemt al in de eerste editie (*Modern woordenboek* 1930) institutioneel Belgisch-Nederlands en andere Belgisch-Nederlandse woordenschat op. Later wordt Verschuieren expliciet normatief. In de laatste edities is dat strikt normatieve standpunt verlaten. De laatste editie (1996) maakt een onderscheid tussen institutioneel Belgisch-Nederlands en “woorden die enkel gebruikt worden in het Nederlandstalige deel van België en die daar vrij algemeen zijn in verzorgde taal, als regionale varianten van de cultuurtaal” (p. 8).

1.3 Woordenboeken van het Belgisch-Nederlands

Nijhoffs Zuid-Nederlands woordenboek (De Clerck 1981) is een taalkundig descriptief synchroon woordenboek dat een verzameling wil bieden van de Belgisch-Nederlandse woordenschat, zonder een normatief standpunt in te nemen. Het label ‘Belg.’ markeert de institutionele woordenschat. Andere labels (‘gall.’, ‘pur.’, ‘spreekt.’, ‘gewest.’...) markeren de bron en de herkomst van de woordenschat.

Recentere verzamelingen zijn *Verboden op het werk te komen – Klein woordenboek van Vlaamse taal- en andere eigenaardigheden* (Van der Wouden 1998) en het *Vlaams-Nederlands woordenboek* (Bakema et al. 2003).

1.4 Taaladviesbronnen

1.4.1 Woordenboeken

De normatieve woordenboeken zijn expliciet normatief: ze schrijven voor wat goed is en keuren af wat niet goed is. De moeder van de normatieve woordenboeken in Vlaanderen is ongetwijfeld de *Nederlandsche taalgids: Woordenboek van belgicismen* van Constant H. Peeters (1930). Vele latere normatieve woordenboeken hebben hierop voortgebouwd.

Het normatieve woordenboek met de langste geschiedenis is *Correct taalgebruik* (Smedts, Penninckx & Buyse 2006). Het gaat terug op *Verzorgde schrijftaal* (Talpaert & Buyse 1956).

Het *Woordenboek voor correct taalgebruik* (Theissen & Debrabandere 2004) heeft een iets kortere geschiedenis en gaat terug op het *ABN-woordenboek* van H. Heidebuchel (1962).

De *Taalwijzer* (Cockx 1998) gaat terug op de *Standaard gids voor goed Nederlands* (Cockx 1981).

Het jongste normatieve woordenboek is *Stijlboek VRT* (Hendrickx 2003). Het heeft geen voorgangers, maar past wel in de Vlaamse taalzorgtraditie.

De normatieve woordenboeken houden vrij traditioneel vast aan de criteria van bron en herkomst en aan het Nederlandse Nederlands als ideaal. Op het gebied van de institutionele woordenschat accepteren ze Belgisch-Nederlandse standaardtaal. Ook buiten dat domein worden steeds vaker Belgisch-Nederlandse woorden als standaardtaal geaccepteerd.

1.4.2 Websites

VRT Taalnet (www.vrt.be/taal/) is de uitgebreide versie van *Stijlboek VRT*. De schuchtere toepassing van een bicentrisch model wordt expliciet toegelicht. Hendrickx neemt *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal* als uitgangspunt. Wat daar als ‘Belg.N.’ in combinatie met ‘spreekt.’, ‘veroud.’ of ‘niet alg.’ gelabeld wordt, accepteert Hendrickx niet als standaardtaal (ook niet in België). Tegenover wat als ‘alg.Belg.N.’ gelabeld wordt, neemt Hendrickx met enige voorzichtigheid in acht.

Op de taaladviesbank *Taaladvies.net* (2000-2012) wordt regelmatig de vraag gesteld of een bepaalde Belgisch-Nederlandse vorm standaardtaal in België is. Daarvoor wordt een beroep gedaan op het taalgebruik van de spraakmakende gemeente in België (“een niet duidelijk af te bakenen groep gezaghebbende schrijvers en sprekers die in de publieke, sociaal-culturele sector een belangrijke rol spelen: [...] journalisten, schrijvers, leerkrachten, radio- en televisiepresentatoren, acteurs, politici”). *Taaladvies.net* hanteert het bicentrische model en onderscheidt ‘standaardtaal (in het hele taalgebied)’, ‘standaardtaal in België’ en ‘standaardtaal in Nederland’. Daarnaast worden ook deze labels gebruikt: ‘in België, status onduidelijk’ en ‘in België, geen standaardtaal’.

1.5 Andere naslagwerken

Belgisch-Nederlandse uitspraakvarianten komen voor in: *Uitspraakwoordenboek* (Heemskerk & Zonneveld 2000), *Groot uitspraakwoordenboek van de Nederlandse taal* (De Coninck 1974), *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal* (cd-rom 2005), *Van Dale Groot woordenboek hedendaags Nederlands* (2008), *Stijlboek VRT* (HendrickxHhH 2003), *VRT Taalnet* (www.vrt.be/taal/) en *Woordenboek voor correct taalgebruik* (Theissen & Debrabandere 2004). Het *Etymologisch woordenboek van het Nederlands* (Philippa, Debrabandere, Quak, Schoonheim & Van der Sijts 2003-2009) past het bicentrische model toe. De Nederlands-vreemdtalige vertaalwoordenboeken van Van Dale Lexicografie en de Nederlands-vreemdtalige pocketvertaalwoordenboeken van Het Spectrum werken met Belgisch-Nederlandse ingangen.

2. De norm

Aanvankelijk steunen de adviezen op de overtuiging dat alleen het Nederlands uit Nederland standaardtaal is. Gallicismen, purismen, dialectismen en archaïsmen worden afgekeurd. Dat criterium is in de loop van de jaren aangevuld met oordelen of observaties van gezaghebbende verklarende woordenboeken, met de eigen observaties van de auteur(s) van het naslagwerk en met toegevingen op het gebied van vooral de institutionele Belgisch-Nederlandse woordenschat. Steeds vaker duikt ook het criterium op van de spraakmakende gemeente in België (*Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal*, *Taaladvies.net* en *VRT Taalnet*).

3. Taaladviezen vergeleken

In Debrabandere (2010b) is, aan de hand van twee steekproeven, nagegaan in welke mate de impliciete adviezen van drie verklarende woordenboeken en de expliciete adviezen van zes taaladviesbronnen met elkaar overeenkomen. Daaruit bleek dat de onderzochte naslagwerken elkaar in hoge mate tegenspreken. De negen onderzochte naslagwerken zijn het in minder dan 25% van de onderzochte gevallen met elkaar eens. Als de drie strengste normatieve naslagwerken buiten beschouwing gelaten worden, dan blijken de zes overige naslagwerken het nog steeds in minder dan 50% van de gevallen met elkaar eens te zijn.

4. De norm in het onderwijs

Voor docenten die op zoek gaan naar een norm, is het dus niet eenvoudig om te weten welke norm ze moeten hanteren. De discussie waarmee deze lezing afgerond wordt, kan docenten wegwijzen maken.

Referenties²

- Debrabandere, P. (2010a). "Prisma Handwoordenboek Nederlands". In: *Neerlandia/Nederlands van Nu*, jg. 114, nr. 2, p. 44-45.
- Debrabandere, P. (2010b). "Belgisch-Nederlands in woordenboeken en andere naslagwerken". In: *Verslagen en mededelingen van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, jg. 120, nr. 3, p. 5-24.
- Geeraerts, D. (2000). "Honderd jaar Belgisch in Van Dale". In: *Nederlands van Nu*, jg. 48, nr. 1-2, p. 19-23.
- Hendrickx, R. (2009). "Een Vlaamsere Van Dale". In: *Over taal*, jg. 48, nr. 4, p. 101-103.

- Hendrickx, R. (2010). “Een Van Dale voor Nederlanders, Belgen en Surinamers”. In: *Neerlandia/Nederlands van Nu*, jg. 114, nr. 3, p. 35-37.
- Martin, W. (2005). ‘Culturele identiteit in Vlaanderen vanuit RBBN-perspectief’. In: *Culturele identiteit in het nieuwe Europa*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, p. 363-382.
- Martin, W. (2010). “Komt wie er het noorden bij verliest, in de bonen terecht? (en omgekeerd) – Over het gebruik van de labels Belgisch-Nederlands en Nederlands-Nederlands in verklarende woordenboeken Nederlands”. In: *Neerlandia/Nederlands van Nu*, jg. 114, nr. 3, p. 32-35.
- Smisdom, L. (2006). *Hoe algemeen is Van Dales ‘Belgisch-Nederlands, niet algemeen?’ – Het lexicografische label empirisch getoetst*. Afstudeerscriptie. Brussel: Hogeschool voor Wetenschap en Kunst.

Noten

¹ Een uitgebreider behandeling van dit onderwerp is Debrabandere (2010b), met meer voorbeelden en een met tabellen geïllustreerde beschrijving van het onderzoek waarvan sprake is in paragraaf 3 van deze bijdrage.

² De naslagwerken waarover dit artikel gaat, zijn in deze literatuurlijst niet vermeld omdat de vermelding in de tekst zelf als voldoende beschouwd wordt.

Ronde 6

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

Doe normaal en denk gemengd, ook over taalnormen

1. Inleiding

De Vlaamse schoolboeken Nederlands voor het secundair onderwijs hebben, helemaal in lijn met de Vlaamse eindtermen en leerplannen, veel aandacht voor taalvariatie¹. Overal lees je bijvoorbeeld dat variatie een normaal verschijnsel is en dat mensen in verschillende situaties andere taalvariëteiten gebruiken. Wanneer echter die sociolinguïstische inzichten toegepast moeten worden op de Vlaamse situatie, is het meestal

afgelopen met die tolerante houding. Dan wordt het variatiemodel ingeruild voor een juist-en-foutmodel, waarbij alles wat geen ‘standaardtaal’ (of geen dialect, voor sommigen) is, ongenueanceerd afgekeurd wordt. De term ‘tussentaal’ en de bijbehorende negatieve attitude zijn in het Vlaamse onderwijs gemeengoed geworden. Twee voorbeelden:

- *Taalkracht Tien 4*: [Over ‘tussentaal’]: “bedorven Nederlands, morsig en slecht”, “gesproken door Vlamingen die dialecten achterlijk vinden en die wonen in bombastische villa’s met keurige tuintjes” (Thijssens et al. 1996: 417)
- *Lemma 4*: “De bedoeling van deze les is de leerlingen aantonen dat hun eigen taal nauwelijks nog dialect te noemen is, maar een vervelende tussentaal die het Nederlands geweld aandoet en de dialecten doet verwateren” (Bulckaert e.a. 2002: 45).

Taal is heel gevarieerd, leert de leerling, en alle varianten zijn verantwoord in een bepaalde situatie, maar t-deletie in ‘nie’ (‘niet’), een uitdrukking als ‘op punt stellen’ of de tussenplaatsing van een deelwoord in een werkwoordelijke eindgroep zijn nooit verantwoord. Die vallen buiten ‘de’ norm, ‘de’ standaardtaal. Erg consistent is die visie niet en dat staat duurzaam inzicht in de weg.

Wat kunnen we eraan doen? Hieronder wordt ervoor gepleit om de taalnormenproblematiek vanuit een sociaalpsychologisch oogpunt te benaderen. Taalgebruik is een onderdeel van menselijk gedrag, meer bepaald van ons sociaal gedrag. Voor dat gedrag gelden normen, die we kunnen beschouwen als ‘verwachtingen’. Mensen hebben verwachtingen over elkaars gedrag en houden daar meestal rekening mee.

In deze presentatie bespreken we het systeem van ‘accommodatie’, hebben we het over de verwachtingen zelf en beschrijven we in een eenvoudig model het proces van intentie tot gedrag. We doen dat telkens eerst voor ons sociaal gedrag in het algemeen en laten dan zien dat we alles eenvoudigweg kunnen toepassen op ons taalgedrag. We hoeven over ons taalgebruik niet anders te denken dan over ons sociaal gedrag in het algemeen en we kunnen met taalverwachtingen even natuurlijk omgaan als met andere sociale verwachtingen. Dat leidt tot een beklijvend inzicht in en een positieve attitude tegenover taalvariatie, wat (een bepaalde manier van) standaardtaalonderwijs niet overbodig maakt. Tot slot formuleren we een conclusie en verdedigen we onze benadering nog eens op louter didactische, met name motivationele gronden.

Het hier (onvolledig) geschetste model heeft louter didactische bedoelingen. Het is een sterk vereenvoudigde voorstelling van onze sociolinguïstische competentie, waarvoor geput is uit de sociale psychologie (zie Vonk 2009 voor een inleiding) en verschillende wetenschappelijke theorieën, waarvan de communicatieaccommodatietheorie de belangrijkste is (zie voor een overzicht Gallois, Ogay & Giles 2005; Coupland 2010).

2. Accommodatie: aanpassing aan verwachtingen

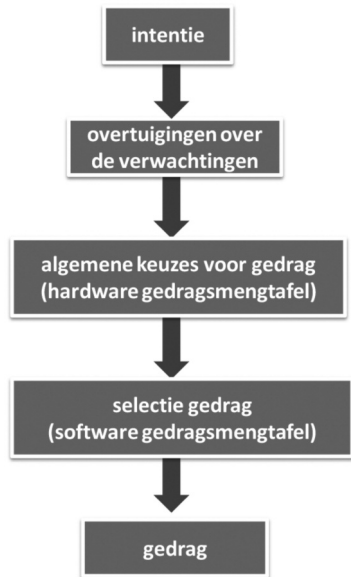
- We houden rekening met de verwachtingen van anderen en, zo nodig, passen we ons gedrag aan die verwachtingen aan, of beter: aan wat we denken dat die verwachtingen zijn.
- De ‘richting’ waarin rekening gehouden wordt, varieert. We kunnen ons aanpassen, convergeren, maar soms zullen we dat net niet willen doen. Dan kunnen we divergeren.
- De ‘mate’ waarin rekening gehouden wordt, varieert. We kunnen niet, een beetje, matig, vrij sterk, sterk divergeren of convergeren. Dat hangt onder meer af van de machtsituatie waarin we ons bevinden en van de sterkte van de verwachtingen. We kunnen ook te veel accommoderen (overaccommodatie) of te weinig (onderaccommodatie).
- Onze intentie komt niet altijd overeen met ons feitelijk gedrag.
- De accommodatie gebeurt niet altijd bewust.

3. Enkele kenmerken van de verwachtingen (normen)

- Verwachtingen kunnen afhangen van de cultuur/streek, de gesprekssituatie, een bepaalde groep, maar ze kunnen ook heel persoonlijk zijn.
- Verwachtingen kunnen natuurlijk zijn, maar ook artificieel. In het laatste geval gaat het om afspraken, voorschriften, regels, wetten.
- Je kunt je bewust zijn van je verwachtingen, maar vaak is dat niet zo.
- Verwachtingen zijn relatief, in die zin dat ze variëren in intensiteit: ze kunnen sterk of minder sterk zijn. Je kunt iets belangrijk of minder belangrijk vinden.
- Natuurlijke verwachtingen zijn dynamisch: ze kunnen tijdens één communicatie veranderen.

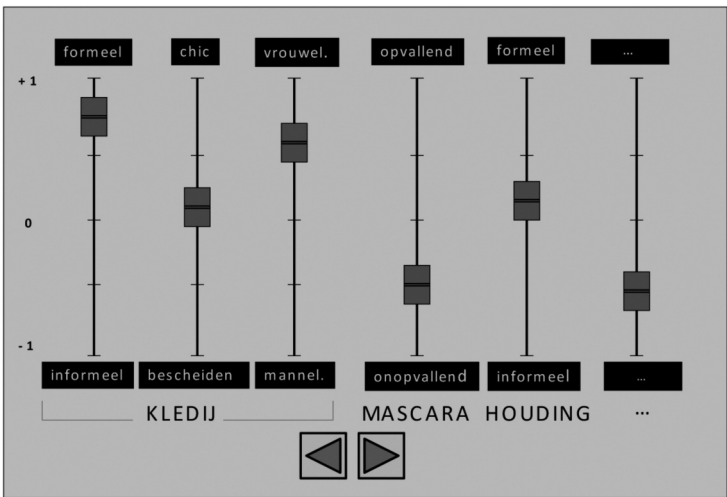
4. Van intentie tot gedrag. Een eenvoudig model

Hoe verloopt nu het proces dat leidt tot het uiteindelijke gedrag? We bespreken de onderdelen van figuur 1.



Figuur 1: Het proces van de gedragsbepaling.

- a. Op grond van ons doel, onze attitudes en onze overtuigingen komen we voor een welbepaalde situatie tot een bepaalde gedragsintentie.
- b. Op grond van onze overtuigingen van de verwachtingen, zullen we concrete keuzes moeten maken.
- c. Die keuzes maken we als het ware op een interne mengtafel, zoals in figuur 2 voor gedrag in het algemeen en figuur 3 voor taalgedrag (de taalmengtafel).

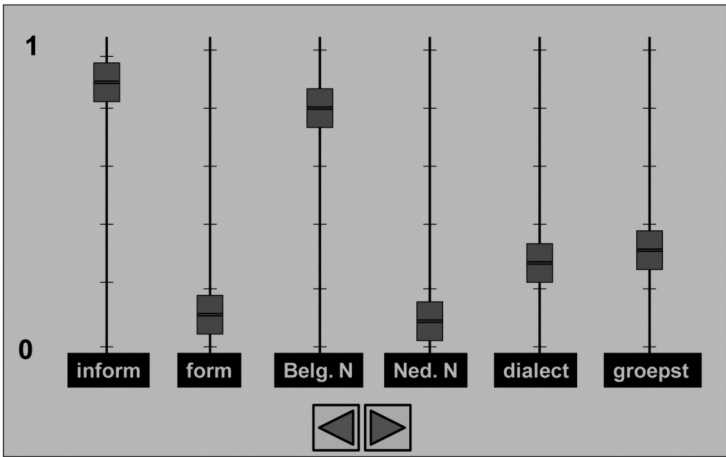


Figuur 2: Gedragsmengtafel – hardware.

	gedragscomponent	bruikbaarheidsdimensie	bruikbaarheidsindex
houding	benen kruisen	informeel-formeel	0
	knieën tegen elkaar	informeel-formeel	0.5
	handen op elkaar in de schoot	informeel-formeel	0.6
mascara	felrode lipstick	onopvallend-opvallend	0.8
	donderrode lipstick	onopvallend-opvallend	0.1
kledij	kostuum ('pak')	informeel-formeel	0.6
		mannelijk-vrouwelijk	-0.9
		bescheiden-chic	0.2
	sportschoenen		
	decolleté		
	jeans		

Figuur 3: Gedragsmengtafel – software (database).

- d. Als de keuzes gemaakt zijn, moeten de nodige gedragscomponenten nog geselecteerd worden uit onze database, de software van de gedragsmengtafel. Van die componenten (houdingen, gebaren, woorden, uitdrukkingen...) kennen we de bruikbaarheid, de sociale lading. We stellen ons voor dat ze in ons brein een soort 'bruikbaarheidsindex' hebben, een waarde die symbolisch de bruikbaarheid aangeeft voor verschillende dimensies: formeel-informeel... Zie de figuren 4 en 5.



Figuur 4: Taalmengtafel – hardware.

	taalelement	bruikbaarheidsdimensie	bruikbaarheidsindex
grammatica	WE: rood	informeel-formeel	0.8
		BN-NN	0
		groepsgebonden	0
	moest hypothetisch	informeel-formeel	0
		BN-NN	-0.5
		groepsgebonden	0
woordenschat	op punt stellen	informeel-formeel	0
		BN-NN	0
		groepsgebonden	0
	goesting	informeel-formeel	-0.6
		BN-NN	-0.5
		groepsgebonden	0
	onderlijveke	informeel-formeel	-0.9
		BN-NN	-0.6
		groepsgebonden	0

Figuur 5: Taalmengtafel – software.

- e. De output van het hele proces is het uiteindelijke gedrag/taalgebruik. Dat het menselijk gedrag/dat taal heel gevarieerd is, volgt uit de aard van het geschetste proces. Ons gedrag/taalgebruik is verder niet altijd in overeenstemming met onze intentie. Enkele mogelijke oorzaken:
- Het selectiemechanisme is nogal grof. Als we ons voornemen ons formeel te gedragen (en dus op de mengtafel de knop ‘formeel’ vrij hoog plaatsen), dan worden uit onze database elementen geselecteerd met een vrij hoge index op die dimensie, maar dat kan wel eens fout gaan. Soms gaan we tot onze verrassing plots te luid lachen of de gesprekspartner gemoedelijk op de arm tikken of een informeel woord gebruiken. De output is dus ‘probabilistisch’.
 - De indexen zijn het resultaat van iemands persoonlijke geschiedenis en ze verschillen dan ook van persoon tot persoon. Gedragscomponenten worden wel eens verschillend ingeschat. Wat voor de een formeel is, is dat niet per se voor de ander, of toch niet in dezelfde mate.
 - We kennen de verwachtingen lang niet altijd. De verwachtingen leren, behoort tot ons socialisatieproces. Kinderen kennen dan ook niet alle verwachtingen en zullen zich daardoor alleen al anders gedragen dan volwassenen. Maar ook ouderen kennen de verwachtingen niet altijd, onder meer omdat het vaak gaat om persoonsgebonden verwachtingen en om persoonlijke voorkeuren van de communicatiepartner.

5. Standaardtaal

Rekening houden met de natuur van onze sociolinguïstische competentie (dus: redden volgens het boven geschetste taalmengtafelmodel) houdt een hoge mate van variatievriendelijkheid in, maar die hoeft allerm minst tot taalanarchie te leiden, wat velen nogal eens vrezen. En het maakt standaardtaalonderwijs ook niet overbodig. Het onderwijs moet er immers voor zorgen dat leerlingen hun gedrag – ook hun taalgedrag – kunnen aanpassen aan de verwachtingen. Dat houdt onder meer in dat ze de taalverwachtingen kennen voor formele situaties, voor standaardtaal dus. Hun software moet bijgewerkt worden, want die standaardtaal wordt niet gemakkelijk verworven in de natuurlijke taalsituaties buiten de school.

Het probleem van het onderwijs is wel dat het niet duidelijk is wat tot de standaardtaal behoort en wat niet. Voor de ene hoort Belgisch Nederlands erbij, voor de andere niet. Voor de een is een uitdrukking als ‘op vraag van’ Belgisch Nederlandse standaardtaal, voor de andere niet (zie: De Schryver te verschijnen). Het onderwijs moet daarom zeer behoedzaam omspringen met lijsten van wat niet tot de standaardtaal behoort: enkel die woorden en constructies waarvan we zeker zijn dat ze in formeel taalgebruik in Vlaanderen negatief zullen opvallen, mogen we als standaardtaal beschouwen. Anders gaan we de taalmengtafels van de leerlingen verkeerd programmeren.

6. Tot slot

In deze presentatie werd gepleit voor een praktisch en eenvoudig model voor taalbeschouwing dat tevens een instrument voor taalbeleid kan zijn. Het biedt een kader voor een samenhangende behandeling van variatielinguïstische aspecten (bv. regionale varianten, groepstalen, stijl, registers, zelfs taalverandering), maar ook van de vaardigheden (cf. spreek- en schrijfstijl), communicatietheorie én van taalgzorg. Het model vertrekt niet van abstracte noties of idealen (taal, taalvariëteit, norm), maar van de noden van de taalgebruiker. We hoeven over taalnormen niet anders te denken dan over andere sociale normen, d.w.z. verwachtingen over andermans gedrag, waar we in het algemeen op een natuurlijke wijze mee omspringen. Als we dat begrijpen, hebben we een veel concreter, juister en beklijvender inzicht in taalvariatie en taalnormen en begrijpen we ook dat iedereen aan taalgzorg doet, ook de leerlingen.

Het ‘taalmengtafeldenken’ sluit naadloos aan bij de zelfdeterminatietheorie, die ook in het onderwijs op meer en meer belangstelling kan rekenen (Vansteenkiste 2005). De drie voorwaarden voor de ideale vorm van motivatie, de intrinsieke, lijken met een taalmengtafelbenadering voor taalbeschouwing en taalgzorg perfect vervuld:

1. *autonomie*: de leerlingen leren dat ze zelf keuzes (moeten blijven) maken.
2. *competentie*: de leerlingen worden voorgesteld als competente taalmengers, taal-deejays. Alleen moet hun software nog wat uitgebreid worden.
3. *verbondenheid*: de leerlingen worden zich op een positieve manier bewust van hun plaats in het sociale netwerk; leerkracht en leerling zijn solidair vanuit hun gelijkwaardige positie van taalmengers, die nu en dan eens worstelen met het systeem, bijvoorbeeld doordat ze de verwachtingen niet altijd kennen of doordat hun database beperkt is.

Dat staat in schril contrast met de culpabiliserende Vlaamse ABN-benadering, die de onkundige leerling een vreemde, onbereikbare norm en een onrealistische juist-en-fout-visie op taal opdringt.

Referenties

- Bulckaert, W., L. Poignie, C. Sterckx & K. Verleyen (2002). *Lemma 4*. Kapellen: Pelckmans.
- Coupland, N. (2010). 'Accommodation theory'. In: J. Jaspers, J.-O. Östman & J. Verschueren (eds.). *Society and Language Use*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, p. 21-27.
- De Schryver, J. (te verschijnen). 'Het einde van de tussentaal en de Vlaamse standaard-taaldiscussie'. In: J. Jaspers, K. Absillis & S. Van Hoof (red.). *De Manke Usurpator*. Antwerpen: UA.
- Gallois, C., T. Ogay & H. Giles (2005). 'Communication Accommodation Theory. A Look Back and a Look Ahead'. In: W.B. Gudykunst (ed.). *Theorizing about Intercultural Communication*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, p. 121-148.
- Thijssens, J., E. Tytgat, B. Vandenberghe & F. Verbeeck (1996). *Taalkracht Tien 4*. Oostmalle: De Sikkel.
- Vansteenkiste, M. (2005). "Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren. Toepassingen van zelfdeterminatietheorie". In: *Caleidoscoop*, jg. 22, nr. 1, p. 6-15.
- Vonk, R.(2009). *Sociale psychologie*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Noten

¹ De analyse van schoolboeken maakt deel uit van een nog lopend scriptieproject voor bachelorstudenten 'toegepaste taalkunde' aan de HUB.

William Van Belle

KU Leuven

Contact: william.vanbelle@arts.kuleuven.be

Pragmatiek in de taalbeschouwing

1. Inleiding

In de (toekomstige) eindtermen van de 2^e en 3^e graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen wordt onder de afdeling ‘Taagebruik’ expliciet verwezen naar het pragmatische domein, o.m. ‘taalhandelingen’, ‘verbale en non-verbale communicatie’, ‘cultuurgebonden aspecten van communicatie’... In deze bijdrage worden enkele begrippen en inzichten uit de hedendaagse pragmatiek behandeld die ook voor de taalbeschouwing in het secundair onderwijs van belang kunnen zijn. Daarbij beperk ik me vooral tot de taalhandelingstheorie. Na uitleg over het begrip ‘taalhandeling’ als institutioneel feit / onderdeel van het sociale taalgebruikstelsel komen enkele aspecten aan bod waarin de constitutieve regels van taalhandelingen centraal staan:

- taalhandelingen in het taalverwervingsproces;
- indirecte taalhandelingen;
- beleefdheid;
- interculturele verschillen in indirectheid.

2. Taalhandelingen als institutionele handelingen

Taalhandelingen zijn handelingen die we in het spreken met elkaar realiseren. Stel dat de doorgang je wordt belet door een groepje discussiërende mensen en je wilt je weg voortzetten. Om je doel te bereiken kun je enkele mensen opzij duwen of zeggen “Wil je me even doorlaten”. In beide gevallen zul je misschien je doel bereiken, maar in het tweede geval heb je dat bereikt door een taalhandeling (een verzoek). Volgens de taalhandelingstheorie realiseren alle taaluitingen een of meer taalhandelingen. Andere voorbeelden van taalhandelingen zijn: ‘belofte’, ‘uitnodiging’, ‘verontschuldiging’, ‘bewering’, ‘dankbetuiging’.

De linguïstische taalhandelingstheorie is schatplichtig aan het werk van twee taalfilosofen: J.L. Austin en J.R. Searle. Searle (1969) heeft de ideeën van Austin verder gesystematiseerd en heeft later (Searle 1995, 2010) de taalhandelingstheorie gekaderd in een groter filosofisch project over de aard en de bestaanswijze van de sociale realiteit.

Voor een goed begrip van wat onder taalhandeling verstaan wordt, lijkt het me nuttig om kort die ruimere vraagstelling te introduceren.

Volgens Searle zijn taalhandelingen een typisch voorbeeld van institutionele fenomenen. Ze bestaan uit een set van constitutieve regels die maken dat uiting X geldt als taalhandeling Y in context C. Institutionele fenomenen (*institutional facts*) kunnen personen betreffen (voorzitter, rechter, leraar, ouder, huurder), handelingen (taalhandelingen, je belastingen betalen) en objecten, gebeurtenissen en organisaties (geld, rijbewijs, diploma, huwelijk, privébezit, vakbond). Ze moeten onderscheiden worden van pure natuurverschijnselen (“brute *facts*”), zoals rotsen, een regenboog, wolken en water.

Wat maakt het verschil uit? Die vraag leidt tot een typologie van fenomenen.

1. Institutionele fenomenen zijn functionele fenomenen: ze bestaan met als doel een of ander effect teweeg te brengen en zijn door mensen gemaakt om bepaalde doelstellingen te realiseren. In die zin verschillen institutionele fenomenen van sommige andere functionele fenomenen, zoals een hart, de longen...
2. Institutionele fenomenen zijn van sociale aard. Sociale fenomenen zijn gekenmerkt door een collectieve intentionaliteit (een ‘wij-intentionaliteit’). Denk aan een voetbalwedstrijd: van de leden van elk team wordt verondersteld dat ze dezelfde doelstellingen hebben, namelijk doelpunten maken, verhinderen dat de andere ploeg scoort, winnen. De doelstellingen van de individuele spelers zijn gebaseerd op de collectieve. Daarbij geldt de veronderstelling dat de andere participanten aan de collectieve doelstelling samenwerken.
3. Institutionele fenomenen zijn een subtype van sociale fenomenen, met als speciaal kenmerk dat de handelingen gekenmerkt zijn door een statusfunctie waarmee deontische macht verbonden is, namelijk een geheel van rechten en plichten. In het geval van institutionele objecten zoals geld, gaat het om de rechten (iets kopen) en verplichtingen (niet verbranden) van de bezitter van het geld.

De rechten en plichten die institutionele handelingen aan het individu opleggen, hoeven niet overeen te komen met de persoonlijke verlangens van het individu. Toch zijn die voldoende voor de verwachte handelingen van het individu. Vergelijk bijvoorbeeld de rechten en plichten die verbonden zijn aan het leraarschap: goed onderwijs verzorgen, examenvragen opstellen, leerlingen evalueren (eventueel een onvoldoende geven)... Als iemand aan die verwachtingen niet voldoet, wordt gezegd dat hij/zij tekortschiet.

Taalhandelingen zijn institutionele fenomenen. Ze worden gedefinieerd door een set van constitutieve regels die de rechten en plichten van spreker en toegesprokene bepalen en maken dat ze de vorm hebben van: X (een bepaalde taaluiting) geldt als Y (een

bepaalde taalhandeling) in context C. Ter illustratie volgen de constitutieve regels van een belofte en een verzoek (S = spreker, T = Toegesprokene, H = handeling).

- Belofte
Propositionele inhoudsregel: een toekomstige H van S.
Vorbereidende regels: a. S is in staat om H uit te voeren.
b. T heeft graag dat S H uitvoert.
c. Het is niet vanzelfsprekend dat S H sowieso zou uitvoeren.
Oprechtheidsregel: S is van plan H uit te voeren.
Essentiële regel: de taaluiting geldt als een verbintenis van S om H uit te voeren.
- Verzoek
Propositionele inhoudsregel: een toekomstige H van T.
Vorbereidende regels: a. T is in staat H uit te voeren en S gelooft dat.
b. Het is niet vanzelfsprekend dat T H sowieso zou uitvoeren.
Oprechtheidsregel: S wil/heeft graag dat T H doet.
Essentiële regel: de taaluiting geldt als een poging om T H te doen uitvoeren.

Het moge duidelijk zijn dat de constitutieve regels van taalhandelingen een sociaal taalgebruikssysteem definiëren dat aan de participanten specifieke normen (rechten en verplichtingen) oplegt. Wie bijvoorbeeld iets belooft, wordt eraan gehouden die belofte na te komen, ook als hij/zij niet de bedoeling had om dat te doen.

3. Taalhandelingen in het taalverwervingsproces

De filosofisch-logische analyse van Searle maakt duidelijk dat het taalverwervingsproces voor kinderen veel meer inhoudt dan vaardigheden in verband met de betekenis van woorden en het maken van zinnen. Taalverwerving is het zich eigen maken van een sociaal taalgebruikssysteem. De interpretatie van wat iemand anders zegt, houdt niet alleen in dat men de woorden en het onderling verband van de woorden in een zin begrijpt, maar ook de taalhandeling met de rechten en verplichtingen die erdoor worden opgeroepen. Over die pragmatische aspecten van taalverwerving is echter nog maar weinig onderzoek verricht. Cummings (2009: 32) wijst erop dat er voorlopig weinig bekend is over de normale taalontwikkeling bij oudere kinderen in het pragmatische domein. In het overzicht van Nippold (2006) over het onderzoek naar taalontwikkeling bij schoolgaande kinderen, adolescenten en jonge volwassenen komt het begrip ‘taalhandeling’ niet eens voor.

De laatste tijd is er wel enig experimenteel onderzoek verricht naar taalhandelingen, vooral naar belofte (Astington 1988; Cypers 2010). Uit dat onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat een aanzienlijk aantal kinderen tussen 6 en 8 jaar een belofte niet als een

belofte beschouwt als de beloofde handeling niet uitgevoerd is. Ook ander experimenteel onderzoek wijst erop dat het taalverwervingsproces bij lagereschoolkinderen zeker nog niet voltooid is.

4. Indirectheid, beleefdheid en culturele verschillen

Taalhandelingen kunnen op een directe of een indirecte manier gerealiseerd worden. Een verzoek, bijvoorbeeld, kan direct gerealiseerd worden door een taaluiting met het performatieve werkwoord 'verzoeken' of door een bevelende zin ('Geef me de krant even'). Bij een indirect verzoek wordt het verzoek gerealiseerd door een taaluiting die eigenlijk een andere taalhandeling realiseert (bijvoorbeeld een vraag om informatie zoals in 'Kan/wil je me de krant even geven?') (Van Belle 2003: 34-41).

In de beleefdheidstheorie van Brown & Levinson (1987) wordt de indirecte realisering van taalhandelingen gezien als een strategie om gezichtsbedreigende handelingen af te zwakken of te vermijden (Huls 2001). In het gebruik van indirectheid bestaan er heel wat verschillen, ook tussen de Europese talen (Claes & Gerritsen 2007; Huls 1991; Ogiermann 2009). Bijvoorbeeld: voor een vriendelijk verzoek kan in het Nederlands gemakkelijk een imperatief gebruikt worden in combinatie met een of meer modale partikels ('eens', 'even', 'maar'), terwijl in het Engels de indirecte vraagvormen veel meer gebruikelijk zijn.

Referenties

- Astington, J.W. (1988). "Children's understanding of the speech act of promising". In: *Journal of Child Language*, vol. 15, nr. 1, p. 157-173.
- Brown, P. & St. Levinson (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Claes, M-Th. & M. Gerritsen (2007). *Culturele waarden en communicatie in internationale perspectief*. Bussum: Coutinho.
- Cummings, L. (2009). *Clinical Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cypers, N. (2010). *Belofte maakt schuld. Experimenteel onderzoek naar de ontwikkeling van de belofte bij kinderen van acht en twaalf jaar*. Masterproef KU Leuven.
- Huang, Y. (2007). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Huls, E. (1991). 'Een landenvergelijkend onderzoek naar de formulering van een verzoek'. In: R. van Hout & E. Huls (1991). *Artikelen van de Eerste Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, p. 241-258.

- Huls, E. (2001). *Dilemma's in menselijke interactie. Een inleiding in de strategische mogelijkheden van taalgebruik*. Utrecht: Lemma bv.
- Nippold, M.A. (2006). *Later language development. School-age children, adolescents, and young adults*. Austin: Pro-ed.
- Ogiermann, E. (2009). "Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests". In: *Journal of Politeness Research*, jg. 5, nr. 2, p. 189-216.
- Searle, J.R. (1969). *Speech Acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1995). *The Construction of social reality*. Londen: Penguin books.
- Searle, J.R. (2010). *Making the social World. The structure of human civilization*. Oxford: Oxford University Press.
- Van Belle, W. (2003). *Zwijgen is niet altijd toestemmen. De rol van inferenties bij het interpreteren en argumenteren*. Leuven: Acco.

Ronde 8

Valerie Van Vooren
 Vakgroep onderwijskunde, Universiteit Gent
 Contact: ValerieP.Vanvooren@UGent.be

Grammaticaonderwijs: het oude zeer

1. Zolang de boodschap maar overkomt

"Poor vocabulary, inaccurate phrasing, bad syntax, incorrect punctuation, an inability to form well-constructed sentences, let alone structure an argument" aldus Davies et al. (2006) over het taalniveau van studenten hoger onderwijs in het Verenigd Koninkrijk. In Vlaanderen en Nederland is deze tendens eveneens voelbaar. Uit onderzoek in 2007 (Trajectum 2008) dat peilde naar het taalniveau van 1100 eerstejaarsstudenten aan de Vrije Universiteit Amsterdam bleek dat 41% van de studenten een onvoldoende haalde voor grammatica; 36 % voor spelling en 58 % van de studenten moeite had met schrijven. Ook in Vlaanderen ontsnappen we niet aan deze trend. Taalleerkrachten in het secundair onderwijs uiten hun onvrede over de gebrekkige taalbeheersing Nederlands van hun leerlingen. Ze wijzen met de vinger naar de overaccentuering van de communicatieve taalvaardigheid en het gebrek aan grammatica in het programma. Waarom steeds 'of/of' en niet 'en/en'? Onze voormalige onderwijsmi-

nister Frank Vandenbroucke (2005) heeft het nochtans duidelijk verwoord: “Communicatief talenonderwijs is niet alleen perfect te verzoenen met aandacht voor taalstructurele elementen, beide elementen moeten gewoon samengaan, wil het onderwijs renderen” (p. 9). De ‘pendel in het midden’, dus.

2. Grammatica, zeg je?

In de eerste plaats kan gesteld worden dat – paradoxaal genoeg voor een domein dat gekenmerkt wordt door strikte regels – de term ‘grammatica’ op zich een vaag en rekbaar begrip is dat verwarring veroorzaakt. Pepermans (1988) maakte een onderscheid tussen de interne (intuïtieve) grammatica (van elke taalgebruiker), de wetenschappelijke grammatica en de schoolgrammatica. En dit is slechts een greep uit het ruime aanbod in de literatuur.

3. Grammatica-instructie: daar gaan we weer...

Hoe, wanneer en zelfs of grammatica moet worden aangeleerd, is en was vaak het onderwerp van discussies doorheen de jaren. Denk maar aan het behaviorisme en de universele grammatica. Maar niet enkel grammatica-instructie zaait verdeeldheid; wat het belang van grammaticale kennis betreft, heerst evenmin overeenstemming. In het traditionele onderwijs (grosso modo tot 1970) was taalonderwijs zonder grammatica ondenkbaar. De argumenten pro waren zowel praktisch (ter bevordering van de taalvaardigheid) als abstract (grammatica leren is een uitstekende training in abstract, logisch denken en is zelfs karaktervormend). Daarna kwam een ommekeer, waarin aandacht voor de taalvorm beschouwd werd als niet intrinsiek motiverend.

4. Jij beslist

Als leerkracht is het dus niet evident om dé instructiemethode voor grammatica te vinden. De onzekerheid over grammaticaonderwijs zorgt ervoor dat leraren zich vastklampen aan een bepaalde taalmethode, die op haar beurt een vertaling is van een persoonlijke theorie over hoe grammaticaonderwijs eruit zou moeten zien (Borg 2003a). Binnen het taalonderwijs wordt vastgesteld dat taalleraren zich heel sterk laten beïnvloeden door de wijze waarop ze zelf onderwijs hebben gekregen (Freeman & Richards 1996) en dat opvattingen heel resistent zijn tegen verandering (Pickering 2005). Opvattingen bepalen in de eerste plaats welke instructiemethode de leerkracht zal gebruiken. In de tweede plaats hebben ze indirect een impact op de resultaten van de leerlingen. Als we grammatica-instructie onder de loep nemen, kunnen leerkrachten beïnvloed worden door de twee grote stromingen die het veld domineerden: de tradi-

tionele aanpak, bestaande uit expliciete instructie, waarin bijvoorbeeld nog steeds zinsontleding voorkomt (Yarrow 2007) en de communicatieve aanpak die focust op het functionele aspect van de taal in communicatieve situaties (Ellis 2001).

Twee verkennende onderzoeken naar het grammaticaniveau van laatstejaarsleerlingen in Vlaanderen en Nederland anno 2008 en 2012 tonen aan hoe het gesteld is met de grammaticale kennis Nederlands van onze leerlingen. Het onderzoek uit 2012 brengt daarnaast de visies van taalleerkrachten betreffende grammaticale kennis in kaart en rapporteert over de impact van deze visies op het resultaat van de leerlingen.

5. Anno 2008 en 2012: hoe zit het nu eigenlijk, waar staan we ergens?

In 2008 werd een grammaticatest Nederlands afgenomen bij 359 laatstejaarsleerlingen secundair onderwijs in Vlaanderen (focus: algemeen secundair onderwijs – aso) en Nederland (focus: voorbereidend wetenschappelijk onderwijs – vwo). De grammaticatest bevatte vier onderdelen:

1. spelling van woorden;
2. vervoeging van werkwoorden;
3. benoeming van woordsoorten;
4. zinsontleding.

In 2012 werden opnieuw 291 leerlingen in Vlaanderen aan ongeveer dezelfde taaltest onderworpen.

5.1 Resultaten leerlingen 2008 versus 2012

Als we de resultaten van beide onderzoeken naast elkaar leggen, merken we dat de Vlaamse en Nederlandse leerlingen in 2008 redelijk gelijklopende scores behaalden, behalve voor zinsontleding, waarvoor Nederlandse leerlingen zwakker scoorden. Enkel voor werkwoorden liggen de resultaten hoog; voor spelling, woordsoorten en zinsontleding zijn de resultaten een stuk lager. Een detailstudie van de resultaten toont aan dat de drempel van 50% enkel bereikt wordt dankzij de hoge scores van studenten Latijn. Studenten die geen Latijn volgden, haalden voor woordsoorten en zinsontleding zowel in Vlaanderen als in Nederland minder dan 50%. Kijken we naar de resultaten in 2008 en 2012 in Vlaanderen, dan merken we dat de scores relatief gelijk blijven voor werkwoorden, woordsoorten en zinsontleding en dat er een stijging merkbaar is voor spelling.

	2008 (Nederland)	2008 (Vlaanderen)	2012 (Vlaanderen)
Spelling	59	58	73
Werkwoorden	78	80	77
Woordsoorten	56	54	52
Zinsontleding	36	60	65

Tabel 1: Vergelijking Nederland-Vlaanderen 2008-2012.

5.2 Vind jij het nog belangrijk?

Om een eerste beeld te krijgen van de opvattingen van leerkrachten betreffende het belang van grammatica, werd in 2012 een enquête afgenomen bij 8 leerkrachten Nederlands die lesgeven in het laatste jaar van het aso. De vragenlijst bestond uit 2 delen. Het eerste deel was een gevalideerde vragenlijst met 15 vragen over grammatica-instructie in de moedertaal. De vragen werden beoordeeld aan de hand van een Likertschaal (1 tot 5). De vragen handelden over het belang van grammatica voor taalverwerving en over het belang van de traditionele en communicatieve aanpak voor grammatica-instructie. Het tweede deel bestond uit open vragen.

5.2.1 Statistische analyse eerste vragenlijst

Leerkrachten beschouwen grammatica als fundament van de Nederlandse taal, maar over de vraag of het een grotere rol toebedeeld moet krijgen in het curriculum heerst onenigheid.

Het merendeel van de leerkrachten vindt dat leerlingen de regels moeten beheersen om hun taal te verbeteren en dat ze nood hebben aan repetitieve oefeningen. Zes leerkrachten geven een duidelijke voorkeur aan voor de traditionele aanpak. De communicatieve aanpak daarentegen kan maar op matige steun rekenen.

5.2.2 Kwalitatieve analyse open vragen

Leerkrachten die lesgeven in het laatste jaar van het aso vinden grammatica belangrijk als basis voor vreemdetaalverwerving en moedertaalverwerving. Daartegenover staat dat ze zich niet langer fixeren op grammatica. Het komt namelijk nauwelijks voor in het curriculum, want de leerlingen worden verondersteld de kennis al te beheersen. Sommigen leerkrachten trokken de timing voor het aanleren van grammatica in twijfel. De grammaticale werkinstrumenten worden aangeboden tijdens het basisonderwijs en de eerste jaren van het secundair onderwijs. Daarna verdwijnt grammatica bijna volledig uit het curriculum. Het komt wel nog indirect voor onder de noemer 'foutloos kunnen schrijven' en dergelijke, maar directe aandacht wordt er niet meer aan besteed. Enkele leerkrachten opperen om het toch nog – zij het beperkt – aan te bieden in het curriculum.

5.3 Maken wij het verschil?

De impact van de correlaties die naar voren kwamen tijdens het onderzoek was te laag om als significant te worden beschouwd. Een meer omvangrijke studie is nodig om wezenlijke verbanden te vinden.

6. Conclusie

Grammaticaonderwijs heeft zijn prominente plaats in het huidige onderwijssysteem (voorlopig) moeten afstaan. Volgens de meeste leerkrachten zien we de wissel 'kennisvaardigheden' regelmatig opduiken. Als nu blijkt uit de onderzoeken dat de grammaticale kennis in het laatste jaar aso niet voldoet aan de verwachtingen, zouden we het curriculum dan niet eens herbekijken?

Referenties

- Borg, S. (2003a). "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do". In: *Language Teaching*, vol. 36, nr. 2, p. 81-109.
- Davies, S., D. Swinburne & G. Williams (2006). *Writing matters. The Royal Literary Fund. Report on Student Writing in Higher Education*. London: The Royal Literary Fund.
- Ellis, R. (2001). "Investigating form-focused instruction". In: *Language Learning*, vol. 51, nr. 1, p. 1-46.
- Freeman, D. & J. Richards (1996). 'A look at uncritical stories'. In: D. Freeman & J. Richards (eds.). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: CUP, p. 1-6.
- Pepermans, J. (1988). "De gammele glamour van het grammatica-onderwijs". In: *Vonk*, jg. 18, nr. 3, p. 120-138.
- Pickering, A. (2005). 'Harnessing influences for change: some implications from research for teacher educators'. In: L. Clandfield (ed.). *Affect and Self-esteem in Teacher Education*. Whitstable/Kent: IATEFL, p. 17-26.
- Trajectum 2008 (online raadpleegbaar op: www.trajectum.hu.nl/nieuws/2385).
- Vandenbroucke, F. (2005). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken* (online raadpleegbaar op: www.frankvandenbroucke.be).
- Yarrow, R. (2007). "How do students feel about grammar: The Framework and its Implications for Teaching and Learning". In: *Changing English*, vol. 14, nr. 2, p. 175-186.

9. Taalbeleid hoger onderwijs

Stroomleiders

Goedele Vandommele (KULeuven)

Jeroen Lievens (Katholieke Hogeschool Limburg)

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)

Lies Strobbe

KU Leuven

Contact: Lies.Strobbe@arts.kuleuven.be

Aan de slag met CLIL?!

1. Inleiding

‘CLIL’ (Content and Language Integrated Learning) en ‘immersie’ zijn begrippen die steeds vaker in de media opduiken. Ook in zijn talennota (2011) heeft minister Pascal Smet het over CLIL als een mogelijke onderwijsvorm in Vlaamse secundaire scholen vanaf 2014. Dat betekent dat scholen zaakvakken mogen aanbieden in een andere taal dan het Nederlands. Zo kan een school bijvoorbeeld biologielessen in het Frans voorzien. Die mogelijkheid komt er onder andere op basis van de resultaten van het CLIL-proeftuinproject, waarbij negen Vlaamse secundaire scholen de kans kregen om CLIL uit te testen (2007-2010).

In deze presentatie zullen we het concept ‘CLIL’ introduceren en zullen we aangeven wat de mogelijkheden en meerwaarde kunnen zijn voor scholen. Dat doen we aan de hand van stellingen uit de media, vaak gehoorde bezorgdheden en veelvoorkomende vragen van startende CLIL-scholen en -leerkrachten rond thema’s zoals ‘gelijke onderwijskansen’, ‘leerrendement’, ‘leerkrachtcompetenties’ en ‘kwaliteitsvereisten van CLIL-lessen’. Vanuit de ervaringen met het proeftuinproject en vanuit internationale onderzoeksresultaten bieden we genuanceerde antwoorden.

2. What’s in a name?



Figuur 1: ‘CLIL’-terminologie.

In de vakliteratuur, populariserende literatuur of actualiteit worden vaak verschillende termen gebruikt om naar CLIL-onderwijs te verwijzen, zoals ‘meertalig onderwijs’, ‘immersie’, ‘bilinguaal onderwijs’ of ‘*enriched education*’. Niet-Engelstalige benamingen voor een CLIL-aanpak leveren nieuwe acroniemen op, zoals het Franse EMILE (*Enseignement de Matières par Intégration d’une Langue Étrangère*), het Spaanse AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua*) en het Nederlandse TTO (TweeTalig Onderwijs).

Sinds de jaren 1990 maakt de term ‘CLIL’ opgang als overkoepelende term om alle onderwijsvormen aan te duiden waarbij een zaakvak in een andere taal wordt onderwezen dan de gangbare instructietaal. Toch blijven de diverse aangehaalde termen en acroniemen naast elkaar bestaan en worden ze bovendien vaak als echte synoniemen gebruikt. In de realiteit dekken de termen vaak een andere lading naargelang onder andere de gekozen taal en vakken, het onderwijsniveau en de leeftijd van de leerlingen, de grootte en intensiteit van het CLIL-pakket, de doelstellingen en de daaruit voortvloeiende didactische methoden.

3. Mogelijkheden en meerwaarde voor scholen

Niet de benaming, maar wel de mogelijke invullingen en de meerwaarde van CLIL zijn van belang voor scholen. Scholen die spelen met het idee om CLIL te organiseren, moeten rekening houden met allerlei factoren: wettelijke beperkingen, potentieel en interesse in het lerarenkorps, reacties van leerlingen en ouders, mogelijke valkuilen, motivatie van leerkrachten en leerlingen, organisatorische haalbaarheid... Ook moeten scholen nagaan welke meerwaarde ze via een CLIL-project willen realiseren. Bij de opstart van een CLIL-programma moeten scholen bijgevolg antwoorden vinden op heel wat vragen:

- a. Samenstelling CLIL-programma:
 - Kunnen we een CLIL-programma samenstellen met om het even welke instructietaal?
 - Welke vakken mogen we aanbieden in een CLIL-traject?
 - Zijn alle vakken geschikt om op te nemen in een CLIL-programma?
 - Zullen we CLIL aanbieden in de eerste, tweede en/of derde graad?
 - Opteren we voor richting-specifieke vakken in ons CLIL-programma?
 - Zullen we werken met vakoverschrijdende projecten of blijven we binnen de contouren van een vak?
- b. CLIL-leerlingen
 - Kunnen we onze leerlingen verplichten om een CLIL-traject te volgen?



- Is CLIL wel geschikt voor alle leerlingen?
- Welke toelatingsvoorwaarden voor CLIL kunnen we hanteren?
- Zullen onze leerlingen gemotiveerd zijn om vakken in een andere taal te leren?

c. CLIL-leerkrachten

- Over welke competenties moeten CLIL-leerkrachten beschikken?
- Moeten we nieuwe leerkrachten aanwerven om ons CLIL-programma gestalte te geven?
- Is het een betere optie om moedertaalsprekers van de CLIL-instructietaal aan te stellen binnen het CLIL-programma of kunnen ook Vlaamse leerkrachten CLIL-onderwijs verstrekken?
- Hoe ziet een CLIL-team er idealiter uit?

?

d. CLIL-materiaal en -didactiek

- Vraagt CLIL-onderwijs een andere didactiek dan de methoden die onze leerkrachten in gewone zaakvak- en taallessen toepassen?
- Aan welke kwaliteitsvereisten moeten CLIL-lessen voldoen?
- Welke handboeken kunnen CLIL-leerkrachten gebruiken?
- Hoe moeten we CLIL-vakken evalueren?

?

Wegens tijdsgebrek kunnen we tijdens de presentatie niet op alle vragen ingaan. Wel selecteerden we een aantal opvallende stellingen rond het CLIL-thema die de afgelopen maanden en jaren in de media aan bod kwamen. De stellingen sluiten aan bij een aantal van bovenstaande vragen en reflecteren vaak gehoorde bezorgdheden.



'Het inzetten van *native speakers* in het LO en SO heeft heel wat voordelen. Het draagt bij tot een taalvriendelijke omgeving, het bevordert de typische uitspraak en intonatie van de andere taal, het schept zelfzekerheid bij het aanleren van VT en interesse voor de andere cultuur.'

(voormalig minister van onderwijs Frank Vandenbroucke, september 2005)

Meertalig onderwijs mag geen sociaal uitsluitingsonderwijs worden

PASCAL SMET



(De Standaard, 27/08/2010)

WISKUNDELERAARS HUIVEREN VAN IDEE OM IN ENGELS OF FRANS LES TE GEVEN

'We krijgen het amper in het Nederlands uitgelegd'

Het Nieuwsblad, 27/07/2011

In Vlaanderen blijft meertalig onderwijs beperkt tot enkele 'proeftuinen'. In Wallonië wordt het al aangeboden in 250 scholen. 'Fantastische methode, ook met het oog op het samenhouden van dit land.'

(De Standaard, 29/09/2010)

Figuur 2: voorbeelden van stellingen rond CLIL-onderwijs.

Rond die stellingen starten we een discussie op, waarin we peilen naar uw reacties. Daarnaast verstrekken we informatie vanuit de ervaringen van het proeftuinproject en vanuit internationale onderzoeksresultaten. Op die manier bieden we een genuanceerd beeld van CLIL-onderwijs. Tijdens de presentatie laten we tijd voor vragen.

4. Leesvoer voor startende CLIL-scholen

Heeft u de smaak te pakken? Wilt u een CLIL-programma opstarten op uw school? Dan geven wij u graag de referenties van een aantal boeken die u op weg kunnen helpen naar een succesvol CLIL-programma. Het literatuuroverzicht heeft niet tot doel exhaustief te zijn. Wel willen we de aandacht vestigen op een aantal belangrijke publicaties waarin CLIL-aanpakken in België worden beschreven en waarin praktische tips voor CLIL-lessen terug te vinden zijn.

a. Literatuur rond CLIL-toepassingen in België

- Maljers, A. et al. (2007). *Windows on CLIL*.
Dit boek biedt een overzicht van CLIL-aanpakken in diverse Europese landen of regio's. Mary Chohey-Paquet schreef in dit boek een hoofdstuk over CLIL in Wallonië.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*.
Deze nota beschrijft de voorwaarden waaraan Vlaamse CLIL-scholen moeten voldoen.
- Strobbe, L. & L. Sercu (2010). 'Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen'.
Dit rapport biedt een synthese van de bevindingen uit de driejarige CLIL-proeftuin.

b. Praktische literatuur rond CLIL

- Dale, L. et al. (2010). *CLIL Skills*.
CLIL Skills is geschreven voor CLIL-leerkrachten in Nederland. Het handboek bevat heel wat praktische voorbeelden en lesideeën.
- Deller, S. & C. Price (2007). *Teaching Other Subjects Through English*.
Dit boek is een collectie van een zestigtal activiteiten voor CLIL-lessen met instructietaal Engels voor leerlingen van 11 tot 18 jaar.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Taalgericht Vakonderwijs*.
Dit boek beschrijft de fundamenteën van taalgericht vakonderwijs, met bijzondere aandacht voor didactische methoden. De beschreven methoden zijn ook toepasbaar in CLIL-lessen.
- Mehisto, P. et al. (2008). *Uncovering CLIL*.
Uncovering CLIL verbindt CLIL-theorie met CLIL-praktijk. Na het theoretische

sche gedeelte volgt een praktisch gedeelte waarin de auteurs een aantal lesvoorbeelden bespreken.

- Strobbe, L. et al. (2012). *Je vak in een vreemde taal? Wegwijzer voor de CLIL-onderwijspraktijk*.

Dit boek biedt een stappenplan voor scholen en leerkrachten die met CLIL willen starten. Er wordt onder andere aandacht besteed aan de competenties waarover CLIL-leerkrachten moeten beschikken en de kwaliteitseisen waaraan CLIL-scholen moeten voldoen. Het boek bevat een aantal lesvoorbeelden ter illustratie van de CLIL-didactiek.

Referenties

- Dale, L., W. Van der Es & R. Tanner (2010). *CLIL Skills*. Haarlem: Europees Platform.
- Deller, S. & C. Price (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: uitgeverij Coutinho.
- Maljers, A., D. Marsh & D. Wolff (eds.) (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Den Haag: European Platform for Dutch Education.
- Mehisto, P., D. Marsh & M.J. Frigols (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan Publishers.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs & vorming.
- Strobbe, L. & L. Sercu (2010). 'Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen' (online raadpleegbaar op: www.ond.vlaanderen.be/obpwo/rapporten/clil/ER.pdf).
- Strobbe, L., L. Sercu & J. Strobbe (2012). *Je vak in een vreemde taal? Wegwijzer voor de CLIL-onderwijspraktijk*. Leuven: Acco.
- Vandenbroucke, F. (2005). 'Slottoespraak Congres Europese Dag van de Talen in Vlaanderen: Jong-leren met talen: vroeg begonnen, alles gewonnen?' (online raadpleegbaar op: www.ond.vlaanderen.be/beleid/).

Ronde 2

Carolien Frijns

Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven

in samenwerking met Mieke Devlieger & Koen Van Gorp (Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven), Lies Sercu (Specifieke Lerarenopleiding Talen, KU Leuven), Sven Sierens & Piet Van Avermaet (Steunpunt Diversiteit & Leren, UGent)

Contact: carolien.frijns@arts.kuleuven.be

't Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Praktijkgericht onderzoek naar talensensibilisering

1. Inleiding

Elke dag horen, lezen en spreken we verschillende talen en taalvariëteiten. Die taaldi-verse realiteit weerspiegelt zich in onze scholen. Hoe kunnen we de leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs op die talige diversiteit voorbereiden? En wat moet je daarvoor als leerkracht weten, kunnen en zijn?

In opdracht van de Vlaamse OnderwijsRaad (VLOR) gingen onderzoekers van het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO, KU Leuven) en het Steunpunt Diversiteit & Leren (SDL, UGent) op zoek naar antwoorden op de bovenstaande vragen. Zij voerden een praktijkgerichte literatuurstudie naar 'talensensibilisering' uit. Daarnaast schakelden ze internationale experts en een focus- en resonansgroep bestaande uit Nederlandse en Vlaamse deskundigen in. Op basis van de studie en de bijeenkomsten met deskundigen kwamen de onderzoekers tot drie luiken:

1. een conceptverheldering van talensensibilisering;
2. een effectenverheldering van talensensibilisering op leerling-, leerkracht- en ouder-niveau;
3. een kader voor een betekenisvolle inpassing van talensensibilisering op schoolni-veau.

De onderzoeksresultaten werden verwerkt tot twee naslagwerken. Het eerste naslag-werk bestaat uit een wetenschappelijk rapport (Frijns et al. 2011) voor de academische wereld en degenen die meer theoretische achtergrond wensen. Het tweede naslagwerk is een wegwijzer (Devlieger, Frijns, Sierens & Van Gorp 2012), bestaande uit concre-te praktijkvoorbeelden en handzame tips voor schoolteams en begeleiders die met talensensibilisering aan de slag willen gaan.

2. Talensensibilisering, wat is het (niet)?

In de internationale onderzoekswereld zijn er verschillende termen voor talensensibilisering in omloop, waarvan *(critical) language awareness* de bekendste lijkt te zijn. Op dit moment kent de term ‘talensensibilisering’ voornamelijk opgang in de Vlaamse onderwijspraktijk. In de Nederlandse onderwijspraktijk is de term vooralsnog niet gesignaleerd. Maar wat is dat dan precies, *(critical) language awareness* of talensensibilisering? Is dat hetzelfde als ‘vreemdetaalinitiatie’, ‘vroeg vreemdetaalonderwijs’ (vvto) of *Content and Language Integrated Learning* (CLIL)? En kan talensensibilisering alleen voor kleuters of ook voor oudere leerlingen? In onderstaande tabel staan enkele klassituaties beschreven. Probeer vanuit uw eigen ervaring met en kennis over onderwijs na te gaan in welke gevallen het om een voorbeeld van talensensibilisering gaat, in welke situaties er potentieel aanwezig is om talensensibiliserend bezig te zijn en in welke klas-situaties dat niet het geval is. Wellicht was u onlangs in uw klaspraktijk zelf (on)bewust talensensibiliserend bezig en ontbreekt die situatie in het rijtje? Daarvoor is er plaats in de laatste rij van de tabel.

Is dit een voorbeeld van talensensibilisering?	Ja	Nee	Mogelijk
1. Thibault zit in het zesde leerjaar in een lagere school in Wallonië. Sinds twee jaar krijgt hij de ene helft van de week les in het Nederlands en de andere helft in het Frans.			
2. Tijdens een les taalbeschouwing over het bezittelijk naamwoord gaat de vakleerkracht Nederlands in op de opmerking van Bilal, die zegt dat in het Turks de bezitter vooraan in de woordgroep staat en een speciale uitgang heeft. De leerkracht vraagt aan de anderstalige leerlingen of er soortgelijke fenomenen zijn in hun thuistaal (o.a. Pools, Frans, Italiaans). Hij betreft ook de leerlingen die Latijn volgen bij het gesprek over genitiefvormen.			
3. De kleuters van meester Bart kiezen hun lievelingswoord in hun moedertaal (dialect of vreemde taal). Ze mogen elkaar niet verklappen wat het woord betekent. Elke kleuter zegt zijn favoriete woord hardop. De andere kleuters zeggen het woord na. Daarna volgt de verkiezing van het mooiste woord en raden ze de betekenis van de woorden. ‘Waarom denken ze dat dit woord die betekenis heeft? Lijkt het misschien op een woord in een taal die ze wel kennen?’ Tot slot maken de kleuters de betekenis van hun favoriete woord duidelijk met een tekening. Meester Bart noteert het woord op de tekening.			
4. De kleuters van juf Marie leren op een speelse manier kennismaken met het Frans. Zo zingen ze tijdens het ochtendritueel een liedje over de dagen van de week, gebruiken ze aftelrijmpjes voor het indelen van groepjes, doen ze hinkelspelletjes waarbij ze tot tien tellen... Allemaal in het Frans.			

5. <i>Mijn persoonlijke ervaring met talensensibilisering:</i>			
.....			
.....			
.....			
.....			
.....			

(Naar: Devlieger, Frijns, Sierens & Van Gorp 2012)

Onderstaande definitie van talensensibilisering kan u voor het invullen van bovenstaande tabel op weg helpen:

“Talensensibilisering staat voor het gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een veelheid aan talen, en daarmee culturen, in onze wereld en, dichterbij, in de eigen schoolomgeving. Door leerlingen op een zelfontdekkende manier met taaldiversiteit in contact te brengen, ontwikkelen zij een referentiekader waarin een positieve omgang met die diversiteit een centrale plaats krijgt. Door talensensibilisering ontwikkelen leerlingen een attitude van openheid en gevoeligheid voor talige diversiteit. Daarnaast doen ze kennis en inzichten op over taal en talen en ontwikkelen ze langzaam aan metalinguïstische vaardigheden die hen kunnen helpen om vreemde talen te leren en de eigen moedertaal (het Nederlands, een dialect, een streektaal of een vreemde taal) verder te ontwikkelen” (Frijns et al. 2011: 101).

Bent u benieuwd naar de antwoorden en redeneringen bij de tabel? We bespreken bovenstaande en andere klassituaties tijdens de workshop.

3. Talensensibilisering, wat levert het (niet) op?

Het unieke aan talensensibilisering is dat het een positief effect heeft op de kennis van leerlingen over taal, talen en taalvariëteiten. Talensensibilisering werkt ook aan meer openheid ten opzichte van de talige diversiteit in onze geglobaliseerde wereld. Zowel Nederlandstalige als anderstalige leerlingen worden gevoeliger voor de veelheid aan talen om hen heen. De leerkrachten (h)erkennen, op hun beurt, de talige identiteit van hun leerlingen en krijgen de kans om die identiteit een positieve plaats in het dagelijkse schoolleven te geven. Dat is verrijkend, zeker voor leerlingen met een andere thuistaal dan de taal die op school gesproken wordt. Een leerkracht die deelnam aan een buitenlands project over talensensibilisering verwoordde dat treffend:

“Ze begonnen in de klas te bestaan, voordien bestonden ze niet echt” (Hélot 2008: 376, vertaald uit het Engels).

Tijdens de workshop gaan we na welke effecten van talensensibilisering op leerling-, leerkracht- en ouderniveau empirisch gestaafd kunnen worden en waarom dat zo is.

4. Talensensibilisering in een talenbeleid, zoiets als cacao?

Of je als leerkracht een talenspecialist moet zijn om talensensibiliserend les te geven, is een vraag die veel docenten zich stellen als ze met talensensibilisering aan de slag willen gaan. De volgende vraag is doorgaans of er lesmateriaal bestaat en, zo ja, waar dat te vinden is. Tijdens de workshop zoeken we samen naar rijke inspiratiebronnen om met talensensibilisering aan de slag te gaan. We gaan ook na hoe een schoolteam dit initiatief kan inpassen in een talenbeleid en welke ideologische vragen dat kan oproepen. Tot slot bekijken we wat talensensibilisering, ingebed in een talenbeleid op school, en cacao met elkaar gemeen hebben...

Referenties

- Devlieger, M., C. Frijns, S. Sierens & K. Van Gorp (2012). *Is die taal van ver of van hier? Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten*. Leuven: Acco.
- Frijns, C., S. Sierens, M. Devlieger, K. Van Gorp, L. Sercu & P. Van Avermaet (2011). *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal! Literatuurstudie praktijkgericht onderwijsonderzoek in opdracht van de Vlaamse OnderwijsRaad (Vlor)*. Brussel: VLOR, Vlaamse Onderwijsraad.
- Hélot, C. (2008). 'Awareness raising and multilingualism in primary education'. In: J. Cenoz & H. Hornberger (2008). *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 6: Knowledge about Language*. Berlin: Springer, p. 371-384.

Ronde 3

José van der Hoeven (a), Amos van Gelderen (b) & Kris Verbeeck (a)
 (a) KPC Groep
 (b) Kohnstamm Instituut; Hogeschool Rotterdam
 Contact: j.vdhoeven@kpcgroep.nl

Genres als uitgangspunt voor lezen en schrijven in de onderbouw

1. Inleiding

In het voortgezet onderwijs in Nederland leren leerlingen diverse tekstsoorten met verschillende functies herkennen en toepassen (vergelijk Commissie Meijerink 2008). Te denken valt daarbij onder andere aan informatieve, beschouwende, directieve, argumentatieve en verhalende teksten. Bij iedere tekst(soort) is er sprake van samenhang tussen het doel, de inhoud en talige of tekstkenmerken. Een benadering waarin de samenhang tussen het doel van een tekst en de tekstkenmerken centraal staat, is 'genredidactiek'. Genre wordt dan omschreven als de manier waarop een tekst is georganiseerd om een sociaal doel te bereiken (Cope & Kalantzis 1993). Bij genredidactiek kan echter ook vooral de organisatie van de tekst centraal staan. Zo kent een betoog bijvoorbeeld een inleiding, een stelling of standpunt, argumenten en een conclusie. Binnen die structuur bestaan talloze mogelijkheden om inhoudelijke elementen met elkaar te verbinden. Genre wordt in deze benadering omschreven als herhalende patronen in stijl en structuur bij een specifieke inhoud (Spivey 1997).

Leren lezen en schrijven wordt vanuit een genreperspectief dan ook gezien als de ontwikkeling van genrekennis enerzijds en de ontwikkeling van kennis over de sociale contexten waarin de teksten functioneren anderzijds. Het herkennen van tekstkenmerken en het gebruik van tekstgenres is dus niet iets specifiek voor het vak Nederlands, maar is in vele contexten binnen en buiten de school van toepassing.

Genredidactiek kan een oplossing bieden aan scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland, die er in hun concept voor kiezen om belangrijke onderdelen van het vak Nederlands te integreren in andere vakken, zoals 'aardrijkskunde', 'geschiedenis', 'mens en maatschappij' en 'biologie'. Dergelijke scholen vrezen dat door de integratie van vak- en taalonderwijs lees- en schrijfvaardigheden van leerlingen onvoldoende systematische aandacht krijgen, waardoor de ontwikkeling van hun lees- en schrijfvaardigheid achterblijft bij de verwachtingen. Echter, door middel van genredidactiek kan een systematische aandacht voor lezen en schrijven worden gerealiseerd. Dat genrekennis daarnaast ook bijdraagt aan schoolvakken kennis toonden Kirkpatrick en Klein (2010) aan: in hun onderzoek werd 45% van de variantie in schoolvakken kennis verklaard door genrekennis, instructie en voorkennis.

Doel van het project dat we willen bespreken, was het ontwikkelen van een prototype voor een taalarrangement voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs havo/vwo¹, waarmee de onderzoeksvraag werd beantwoord hoe lees- en schrijfonderwijs op referentieniveau (en) in een veranderende onderwijspraktijk in de onderbouw van het voortgezet onderwijs havo/vwo kan worden vormgegeven.

2. Methode

Ter beantwoording van de onderzoeksvraag vond een ontwerpgericht onderzoek (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney & Nieveen 2006: 52-67) plaats dat bestond uit 3 fasen: een verkenning, een ontwerpfase en meerdere pilots ter beproeving van het ontwerp.

3. Resultaten

In dit ontwerponderzoek is onderzocht hoe leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland diverse tekstsoorten met verschillende functies kunnen leren herkennen en toepassen. Voor Nederland worden de tekstsoorten en functies voor lezen en schrijven in de kerndoelen en in het referentiekader Nederlandse taal benoemd (Commissie Meijerink 2008). Voor ons ontwerp waren de genres het uitgangspunt, gedefinieerd als de taalsituaties of de tekstvormen waarin een tekstsoort voorkomt. De teksten en hun tekstenmerken stonden dan ook centraal.

Allereerst werd verkend wat de bouwstenen voor een ontwerp van een genregericht prototype voor een lees- en schrijffarrangement voor de onderbouw havo/vwo zouden kunnen zijn. Door middel van interviews op vijf scholen voor voortgezet onderwijs werd de onderwijspraktijk in kaart gebracht en werden de behoeften en knelpunten van het taalonderwijs bij het vak Nederlands benoemd. De scholen die aan de verkenning deelnamen, kenden een gemixt aanbod voor het vak Nederlands, dat wil zeggen dat zij zowel aparte lessen Nederlands als vakkenintegratie kenden. De meeste scholen werkten ten tijde van de interviews niet met een methode voor Nederlands en waren zelf verantwoordelijk voor het onderwijsleermateriaal. De bouwstenen bleken onder andere te bestaan uit flexibel en zelfsturend leermateriaal, handreikingen voor een systematische didactiek voor lees- en schrijfonderwijs, aandacht voor opbouw van (voor)kennis bij het verwerken en produceren van teksten en aandacht voor passende lees- en schrijfstrategieën.

Vervolgens werd een ontwerp voor het prototype ontwikkeld dat bestond uit een raamwerk en een inhoudsopgave. Het raamwerk was een globale opzet voor te ontwikkelen leermateriaal, gericht op de onderbouw havo/vwo ter verrijking van of als aanvulling op het aanbod lezen en schrijven in het Nederlands, maar aansluitend bij andere (zaak)vakken of leergebieden. Daarna werd een inhoudsopgave opgesteld, die het mogelijk maakte lees- en schrijfp opdrachten te ontwikkelen. De inhoudsopgave werd uitgewerkt in vier werkboeken (twee werkboeken voor het genre 'roman' en twee werkboeken voor het genre 'betoog'), in vier antwoordenbladen en in vier beoordelingsvoorschriften voor de schrijfp opdrachten.

De vier werkboeken werden in de praktijk beproefd ten einde vast te stellen of het ontwikkelde leermateriaal haalbaar en bruikbaar was. Het antwoord daarop was positief. De opdrachten waren van goed niveau voor de onderbouw van havo/vwo. De benodigde lesuren voor de werkboeken waren passend bij het type taak en docenten konden er goed mee werken. De leerlingen vonden het lesmateriaal leuk en anders dan anders. Docenten gaven aan dat het lesmateriaal aanvullend op het normale aanbod was. Leerlingen gaven enerzijds aan dat ze meer over een thema hadden geleerd en anderzijds dat ze meer over tekstkenmerken hadden geleerd. Dat leek een aantal leerlingen handig voor later. Aangezien niet alle leerlingen alle leesopdrachten met succes afronden, viel er voor die specifieke groep leerlingen nog veel te leren. De schrijfproducten voldeden voor de romantaak aan de verwachtingen. Dat gold minder sterk voor de schrijfproducten bij de betoogtaak. De meeste betogen hadden niet de gewenste lengte en hadden daardoor onvoldoende inhoud om te beoordelen. Om het schrijfproces te ondersteunen, werd daarom in de bijstellingsfase van het materiaal gekozen voor het toevoegen van voorbereidende schrijfopdrachten.

4. Discussie

In dit onderzoek is een prototype voor een taalarrangement voor leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs havo/vwo ontwikkeld. Het prototype werd voor twee genres uitgewerkt en werd positief ontvangen in de onderwijspraktijk. Docenten vonden dat het materiaal bruikbaar, haalbaar en aanvullend was en veel leerlingen waren van mening dat ze er iets van hadden geleerd. Ten behoeve van de implementatie van dit taalaanbod werden twee aandachtspunten geconstateerd:

1. Hoewel het materiaal in principe zelfsturend is, bleek dat docenten kozen voor een zeer uiteenlopende aanpak, van klassikaal bij de les Nederlands tot geïntegreerd in een project zonder enige instructie. De vraag is welke ondersteuning bij het werken met dit materiaal nodig is en hoe die geboden zou kunnen worden.
2. De ontwikkeling van een prototype impliceert dat docenten de uitwerking van de inhoudsopgave voor andere genres dan de tot nu toe uitgewerkte zelf ter hand kunnen nemen. Echter, het ontwikkelen van werkboeken bij de verschillende genres bleek niet eenvoudig. Het selecteren van de juiste modelteksten was bijvoorbeeld een lastige opgave. Met name bij de betoogteksten bleek dat bestaande teksten bewerkt moesten worden. Hierbij is de vraag welke ondersteuning docenten nodig hebben bij de verdere uitwerking van het prototype.

Referenties

- Commissie Meijerink (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.
- Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) (1993). *The powers of literacy. A genre approach to teaching writing*. London/Washington: The Falmer Press.
- Kirkpatrick, L.C. & P.D. Klein (2009). "Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare - contrast genre". In: *Learning & Instruction*, jg. 19, nr. 4, p. 309-321.
- Spivey, N.N. (1997). *The constructivist metaphor. Reading, Writing and the Making of Meaning*. Bingley: Emerald.
- Van den Akker, J., K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (eds.) (2006). *Educational Design Research*. Abingdon: Routledge.

Noten

¹ onderbouw = de eerste 2 leerjaren van het vmbo en de eerste 3 leerjaren van havo en vwo; havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs; vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

Ronde 4

Theun Meestringa & Bart van der Leeuw
Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), Enschede
Contact: t.meestringa@slo.nl
b.vanderleeuw@slo.nl

Samenhang in het curriculum met behulp van 'genre'

1. Inleiding

Gedurende hun hele schoolloopbaan leren leerlingen gebruikmaken van een steeds groeiende set van (mondelinge en schriftelijke) tekstvormen. Het loopt van 'het verhaal' in de kleuterklas via 'nieuwsberichten' en 'spreekbeurten' in hogere klassen van het primair onderwijs naar 'instructies', 'historische beschrijvingen' en 'debatten' in het secundair onderwijs en verder. De leraar die taal/Nederlands onderwijst, heeft de taak

om de leerlingen hierin wegwijs te maken. Wat hebben al die verschillende, vaak vakspecifieke tekstvormen met elkaar gemeen en wat zijn kenmerkende verschillen? Die vraag wordt in het huidige onderwijs niet of nauwelijks beantwoord. Om greep te krijgen op de enorme waaier aan tekstvormen in het primair, secundair en hoger onderwijs stellen we voor om gebruik te maken van een eenvoudig, eenduidig en beproefd taalkundig concept: ‘genre’.

2. Waarom genre?

De vraag naar kenmerkende verschillen van teksten bij de diverse vakken is urgent geworden bij taalgericht vakonderwijs. Daarbij gaat het om het stimuleren van de taalontwikkeling van leerlingen bij alle vakken. Bij het vormgeven van taalgericht vakonderwijs komt het aan op een nauwkeurige formulering van vaktaaldoelen, omdat dat de opbouw van de lessen en het handelen van de leraar richting geeft. Nu verschillen die specifieke vaktaaldoelen per vak (Hajer e.a. 2010). De vraag is dan: hoe formuleer je die? Hoe kom je de specifieke kenmerken van de vaktalen op het spoor?

Het eerste waar je hierbij aan denkt, zijn vakwoorden zoals ‘transistor’, ‘beginrijm’, ‘metabolisme’... Dat leidt echter tot (vak)woordenlijstjes. De vakwoorden krijgen in de vaklessen vaak wel de nodige aandacht, maar een vak leren is iets heel anders dan woordjes leren. Het is iets veel groters. Het gaat om het ontwikkelen en hanteren van inzichten in hoe de wereld in elkaar steekt en hoe je de wereld kunt beschouwen. Dat uit zich op verschillende niveaus in de vaktaal. De genrebenadering van de Sydneyschool geeft een samenhangend instrumentarium om greep op de vaktalen te krijgen (bijvoorbeeld Martin & Rose 2008; Rose & Martin 2011). Kenmerkend voor deze benadering is het volgende.

Taal is een sociaal medium om betekenenissen uit te wisselen. De taalmiddelen (klanken, letters, woorden, tekens, zinsdelen, tekstdelen...) gebruiken we daarbij gestructureerd: andere volgorde, andere betekenis (poes <-> soep). Daarbij hangt het van de situatie af wat de betekenis van de gebruikte taal is. Zo is een cel in de biologie iets anders dan bij de politie. In de schoolse grammatica van zinsontleding en woordbenoeming wordt geen rekening gehouden met dit sociale en contextgebonden karakter van taal. Dat is er de oorzaak van dat je met die grammatica ook niet goed greep op vaktalen kunt krijgen. Met de functionele grammatica (*Systemic Functional Linguistics*, Halliday & Matthiessen 2004) kan dat wel, omdat die grammatica juist is ontwikkeld om het sociale, contextgebonden uitwisselen van betekenissen met linguïstische middelen in kaart te brengen. In de genrebenadering van taalgericht vakonderwijs gebruiken we elementen van de functionele grammatica.

3. Wat is ‘genre’?

Misschien is muziek of literatuur het eerste waar je aan denkt bij het begrip ‘genre’: er zijn muzikale genres zoals ‘pop’, ‘soul’, ‘bebop’ en ‘barok’ en literaire genres zoals ‘comedy’, ‘science fiction’ en ‘thriller’. Genre staat dan voor een bepaald type creatief product. Aan de hand van bepaalde, structurele elementen hoort een verhaal of een muziekstuk bij een bepaald genre.

Bij taalgericht vakonderwijs gebruiken we het begrip ‘genre’ anders: “een genre is een gefaseerd, doelgericht, sociaal proces” (Rose & Martin 2011:1). Een genre is een manier waarop we volgens een bepaalde structuur bepaalde betekenissen met elkaar delen. Een genre als proces is een abstractie. Genres krijgen vorm in allerhande teksten en tekstsoorten: mondelinge, schriftelijke, multimodale... De spreker of schrijver, luisteraar en lezer maakt in dat proces voortdurend keuzes uit verschillende mogelijkheden. Vaak gebeurt dat onbewust, maar dat maakt niet uit. De betekenis van de keuze wordt vooral duidelijk uit het alternatief waarvoor niet gekozen is. Bijvoorbeeld: ‘ff w88’. Door die structuur, die lettercijfercombinatie te gebruiken geef je aan informeel en vriendschappelijk met elkaar om te (willen) gaan en doe je het verzoek om even geduld op te brengen. De context van het communiceren met *sms* en *chat* wordt onmiddellijk door de structuur opgeroepen. In een andere context zou het een andere, minder gepaste betekenis kunnen hebben en zou je wellicht beter de volgende formulering kunnen gebruiken: ‘Wilt u misschien even in de wachtkamer plaatsnemen?’

‘Genre’ staat hier dus voor de manier waarop teksten binnen een context/een cultuur worden gestructureerd om sociale doelen te bereiken. Het is doelgericht, je wilt een verhaal vertellen, uitleggen hoe iets werkt of een standpunt onderbouwen. We kennen die sociale doelen als communicatieve functies die leerlingen bij taallessen of lessen Nederlands bijvoorbeeld moeten leren herkennen in teksten. Dat gaat vaak zo met vragen bij teksten als deze uit het examen vmbo Nederlands GL en TL 2012/1:

- 25** Wat is het belangrijkste doel van de schrijver met de tekst *Speurhond gezocht?*
- A** de lezer aansporen op de juiste manier speurhonden aan te kopen
 - B** de lezer informeren over het succes van Nederlandse speurhonden
 - C** de lezer overtuigen van het nut van goede speurhonden
 - D** de lezer waarschuwen dat het vaak misloopt bij hondentraining

Hoe zie je wat het doel van de tekst is? De functionele benadering van het begrip ‘genre’ helpt daarbij: het maakt het mogelijk te bespreken welke linguïstische middelen (tekststructuur, zinsdelen, woorden) gekozen zijn om dat doel te bereiken. Aan welke keuzes kun je zien welk doel wordt nagestreefd? Ook kun je bespreken of die keuze in een bepaalde situatie gelukkig is, anders had gekund of zelfs beter had kunnen uitvallen (‘ff w88’). Een andere situatie of een andere omgeving stelt misschien andere eisen. Het begrip ‘genre’ geeft ons zo de mogelijkheid om taalgericht vakonderwijs samenhangend en toch vakspecifiek uit te werken.

4. Welke genres?

Voor het onderwijs zijn de volgende genres belangrijk:

- de *vertelling* (*Recount*): het doel is om vanuit een persoonlijke ervaring te vertellen over een opeenvolging van gebeurtenissen. De stappen (*Stages*) zijn: ‘Oriëntatie’ ^ ‘Vastleggen van gebeurtenissen’ (^ ‘Persoonlijk commentaar’) ¹.
- het *verhaal* (*Narrative*): het doel is om te onderhouden door een opeenvolging van gebeurtenissen te verzinnen en om gevoelens te delen en/of eventueel gedrag te beoordelen. De Stappen zijn: ‘Oriëntatie’ ^ ‘Complicatie’ ^ ‘Oplossing’ (^ ‘Evaluatie’).
- het *verslag* (*Report*): het doel is om een zaak (een fenomeen) te beschrijven en te classificeren. De stappen zijn: ‘Identificatie’ ^ ‘Beschrijving’.
- de *procedure*: het doel is beschrijven (instrueren) hoe je iets moet doen, hoe te handelen. De stappen zijn: ‘Doel’ ^ ‘Benodigd materiaal’ ^ ‘Stapsgewijze instructie’.
- de *verklaring/uiteenzetting* (*Explanation*): het doel is om een gebeurtenis uit te leggen en te interpreteren. De stappen zijn: ‘Identificatie van het fenomeen’ ^ ‘Verklaring van de sequentie’ (bijvoorbeeld in factoren of oorzaak en gevolg).
- het *betoo* (*Argument/Exposition*): het doel is om een stelling te beargumenteren. De stappen zijn: ‘Stelling’ ^ ‘Argumenten’ ^ ‘Bevestiging van de stelling’.
- De *beschouwing* (*Discussion*): het doel is om een onderwerp of kwestie vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken. De stappen zijn: ‘Kwestie’ ^ ‘Perspectieven’ ^ ‘Positie’.

De bovengenoemde genres kunnen bij verschillende vakken vakspecifieke invullingen krijgen: een historisch verslag van een bron of een opgraving ziet er anders uit dan een biologisch verslag van een observatie van diergedrag en een aardrijkskundige uiteenzetting verschilt van een historische ‘uitleg’. Het ontbreekt ons hier aan ruimte om de effecten van die sociale contexten op de linguïstische keuzes te illustreren.

5. Genres bij vakken

De sociale context waarbinnen de genres gerealiseerd worden, heeft drie kenmerken:

- Waarover gaat het (*field*)?
- Wat is de verhouding tot het onderwerp en tussen spreker en luisteraar, schrijver en lezer (*tenor*)?
- Wat zijn de verwachtingen over hoe de tekst georganiseerd is (*mode*)?

Aan de hand van die drie kenmerken kunnen teksten van verschillende vakken functioneel grammaticaal geanalyseerd worden (Van der Leeuw & Meestringa 2010; Van

der Leeuw & Ravesloot 2012). Zie voor de toepassing van ‘genre’, *field*, *tenor* en *mode* ook Hajer e.a. (2012).

Op de 26^{ste} conferentie ‘Het schoolvak Nederlands’ in Brugge relateren we een willekeurige set teksten uit verschillende vakken aan het overzicht van genres die voor het onderwijs relevant zijn. In tabel 1 staan de titels van die teksten bij het genre dat in de tekst wordt gerealiseerd en bij het vak waaruit de tekst afkomstig is.

	Ak	Ge	Bi	Ne	Ec	...
Vertelling						
Verhaal	Paolo			Verleden achter je		
Verslag			Camouflage			
Procedure			Fotosynthese			
Uiteenzetting	Arm en rijk	Virginia Grieken				Eetstokjes
Beschouwing			Fotosynthese			
Betoog					Fc Deurne	

Tabel 1: vakteksten als genres.

Tabel 1 geeft zo een beeld van de horizontale samenhang tussen vakken. Een volgende stap is kijken naar de verticale samenhang: binnen de vakken door de jaren heen. Als we een eenvoudig, eenduidig en beproefd taalkundig concept zoeken om helderheid te scheppen, hebben we met het begrip ‘genre’ uit de functionele grammatica (SFL) een dergelijk concept in handen.

Referenties

- Hajer, M., E. van der Laan & T. Meestringa (2010). *Taalgericht de vakken in! Achtergronden bij dertien lessenserie*. Enschede: SLO/Platform Taalgericht Vakonderwijs.
- Hajer, M, T. Meestringa, B. van der Leeuw, J. Prenger, K. de Glopper & G. van Dijk (2012). ‘Genre, geletterdheid en vaktaalontwikkeling’. In: N. de Jong, K. Juffermans, M. Keijzer & L. Rasier (red.). *Papers of the Anéla 2012 Applied Linguistics Conference*. Delft: Eburon, p. 349-414.

- Halliday, M.A.K. & C.M.I.M. Matthiessen (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Martin, J. & D. Rose (2008). *Mapping genres: mapping culture*. London: Continuum.
- Rose, D. & J.R. Martin (2011). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Van der Leeuw, B. & T. Meestringa (2011a). “Eisen aan schrijfvaardigheid in de bovenbouw havo/vwo”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 12, nr. 2, p. 14-24.
- Van der Leeuw, B. & C. Ravestloot (2012). *Boekverslagen analyseren met het referentiekader taal*. Enschede: SLO

Noten

¹ Het symbool ^ staat in de functionele grammatica voor “gevolgd door”. Het symbool benadrukt de stapsgewijze structuur van genres. Er zijn meestal een paar stappen nodig.

Ronde 5

Nora Bogaert
 Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven
 Contact: nora.bogaert@arts.kuleuven.be

Van een stevige fundering naar hoge toppen: taalontwikkelen vakkenonderwijs en beleid

Om hun publiek in te wijden in wetenschap, technologie en techniek maken scholen en andere onderwijsinstellingen gebruik van ‘cognitief-academische taal’ (CAT, schooltaal). Het is een complexe taalvariëteit, voor alle leerders. Goed onderwijs besteedt dan ook de nodige zorg aan het verwerfbaar maken van CAT en aan het ontwikkelen van CAT-vaardigheden. Dat vergt de inzet van alle teamleden.

In deze presentatie wordt een taalontwikkende aanpak omschreven voor de lessen van niet-taalkleerkrachten/-docenten, aan de hand van een handvol concrete adviezen, gericht op het leggen van stevige (talige en andere) funderingen die leiden naar hoge toppen wat vakkennis en CAT-vaardigheden betreft. De voorgestelde praktijken dragen bij tot krachtige taalleeromgevingen, waarin principes zoals ‘betekenisvolheid’,

‘actie/interactie & reflectie’ en ‘rijk & positief leerklimaat’ centraal staan, zonder de eigenheid van het vak aan te tasten of de vakdoelen in het gedrang te brengen. Tijdens de presentatie wordt ook aandacht besteed aan effectieve manieren om de voorgestelde praktijken beleidsmatig in te voeren en te verankeren.

Ronde 6

Fouke Jansen

Taal & Educatie / Levende Talen

Contact: info@docentenaanzetbijtaal.nl

Docenten aan zet bij taal in alle vakken



www.docentenaanzetbijtaal.nl

1. Inleiding

Er zijn veel initiatieven op het terrein van taalvaardigheid en de invoering van de referentieniveaus van de commissie Meijerink, maar de (vak)docenten zelf bereiken, blijft achter. En juist de docenten zijn cruciaal in het op gang brengen van de taalontwikkeling van leerlingen. Die taalontwikkeling begint immers in de klas: de interactie tussen docent en leerling is cruciaal. Taalontwikkelen lesgeven is opgenomen als docentcompetentie in de kennisbasis Nederlands, maar niet in die van de andere vakken. Docenten die de andere vakken onderwijzen, signaleren vaak wel dat sommige leerlingen vraagstellingen verkeerd begrijpen, niet in staat zijn om de juiste verbanden onder woorden te brengen en onnauwkeurig formuleren, maar ze zijn niet bij machte om zulke leerlingen op die punten in hun taalvaardigheid vooruit te helpen. Daarmee wordt hun rol te zeer beperkt tot selecteren in plaats van kwalificeren. Zittende docenten zijn immers (nog) niet geschoold in taalontwikkelen lesgeven en de scholing die er bestaat, wordt als vrij algemeen ervaren en staat soms veraf van de concrete lespraktijk.

Taalcoördinatoren en docenten Nederlands hebben moeite om collega's van andere vakken te betrekken bij het (opzetten van het) taalbeleid van de school. Het project *Docenten aan zet bij taal in alle vakken*, dat is ontstaan vanuit docenten en uitgevoerd moet worden door docenten, wil een hiaat in het didactische repertoire van docenten helpen wegwerken door dicht bij de lespraktijk aan te sluiten en zo vorm te geven aan taalontwikkeld lesgeven. Het project sluit aan bij het breed aanvaarde besef dat aandacht voor de taalontwikkeling verder moet gaan dan het vak Nederlands alleen en verankerd moet worden in de overige vakken. Via taalontwikkeld lesgeven in alle vakken wordt immers de basis gelegd voor de verbetering van de taalvaardigheid van leerlingen, vooral door het vergroten van de woordenschat en van de uitdrukkingsvaardigheid (het goed leren formuleren) van leerlingen en door het vergroten van de leesvaardigheid (lezen van moeilijke teksten).

2. Achtergrond van het project

Het project is ontstaan op initiatief van docenten in het voortgezet onderwijs die actief zijn in de volgende vakverenigingen:

1. Platform Vakinhoudelijke Verenigingen Voortgezet Onderwijs (VVVO);
2. Vereniging van Leraren in de economisch-maatschappelijke vakken (VECON);
3. Levende Talen.

Vakdocenten die in hun lessen graag willen bijdragen aan het ontwikkelen en/of verbeteren van de taalvaardigheid van hun leerlingen, maar niet weten hoe ze dat moeten aanpakken, zoeken samen naar bruikbare aanpakken, werkvormen en materialen om ze vervolgens toegankelijk te maken voor hun collega's. Door uit te gaan van de behoeften en de mogelijkheden van vakdocenten zelf, ontwikkelen we aanpakken en instrumenten waar vakdocenten baat bij hebben in hun eigen lessen. Het project, gefinancierd door het Ministerie van OCW, is gestart in februari 2012 en wordt in het voorjaar van 2013 afgesloten met een conferentie waarop alle geïnteresseerden welkom zijn.

Doelen van het project zijn:

1. het vergroten van ervaring en deskundigheid in taalontwikkeld lesgeven van vakdocenten via intervisie en samenwerking;
2. het ontwikkelen, verzamelen, aanpassen en voor docenten toegankelijk maken van voorbeelden van taalontwikkeld lesgeven van, voor en door docenten;
3. kennis delen en ervaringen uitwisselen.

Belangrijk neven doel van het project is het creëren van draagvlak onder (vak)docenten voor een schoolbreed taalbeleid. De binnen dit project geschoolde docenten kunnen

op hun eigen werkplek collega's stimuleren en enthousiasmeren voor taalontwikkellend lesgeven.

Het is de bedoeling dat het project als een olievlek zal werken en producten en kennis zal opleveren die ingezet kunnen worden voor opleiding en na- en bijscholing. De interactieve website van het project (www.docentenaanzetbijtaal.nl) speelt hierin een belangrijke rol.

3. Werkwijze

De projectgroep bestaat uit tien docenten uit het voortgezet onderwijs. De docenten geven les in de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, maatschappijleer, economie, verzorging, consumptie, Latijn en biologie. De groep wordt begeleid door twee mensen met expertise op het gebied van taalontwikkellend lesgeven en taalbeleid. Tijdens de bijeenkomsten wordt gedacht en gepraat over taalontwikkellend lesgeven vanuit de behoeften en mogelijkheden van de deelnemende vakdocenten. De docenten wisselen zinvolle instrumenten en lessuggesties uit.

De docenten hebben aan het begin van het project enquêtes afgenomen onder collega's en leerlingen op de eigen school over de taalvaardigheid/taalproblemen van leerlingen en over de aandacht die taal in de vaklessen krijgt. De resultaten zijn verhelderend en soms verrassend. Het beeld dat docenten en leerlingen hebben, komt lang niet altijd overeen. Zo schatten de docenten de woordenschat van de leerlingen vaker groter in terwijl leerlingen (zelfs in het vijfde jaar van het voortgezet onderwijs) aangeven soms problemen te hebben met het woordgebruik van de docent en van de schoolboeken. Leerlingen geven aan weinig moeite te hebben met lezen. Volgens docenten is dat juist een van de grote problemen. Leerlingen bedoelen met lezen vooral het opzoeken van informatie in een tekst, terwijl docenten denken aan de interpretatie van een tekst en het toepassen van de kennis. De meeste docenten in dit project besteden meer aandacht aan taal dan ze dachten, maar concluderen dat het effect ervan groter zou kunnen zijn als ze systematischer en explicieter aandacht aan taal zouden besteden. De enquêtes blijken ook een bruikbaar instrument om het gesprek over taal tussen docent en leerlingen op gang te brengen.

De volgende stap in het project is de opbrengstgerichte interventie. De docenten hebben een onderwerp gekozen (bijvoorbeeld het vergroten van de woordenschat, beter formuleren van antwoorden door leerlingen, nauwkeuriger lezen van proefwerkvragen, informatie uit teksten halen...) waaraan ze extra aandacht willen besteden in hun lessen. Ze hebben een concreet en meetbaar doel bepaald, alsook de werkwijze, de gewenste resultaten en de manier waarop de resultaten gemeten zullen worden. Collega's zijn benaderd om mee te werken. Van belang is om ook de leerlingen er actief bij te betrekken. Zij moeten tenslotte het belang ervan inzien en ermee aan de slag

gaan. Voor een aantal docenten is dat een heikel punt, gezien de weerstand van leerlingen zodra het over taal gaat. Daar is nog heel wat te winnen.

Aan het einde van het jaar zullen de resultaten worden geëvalueerd. Zo nodig, stellen we de gebruikte instrumenten en aanpak bij. De uitkomsten zullen in het voorjaar van 2013 op de slotconferentie van het project worden gepresenteerd.

De voortgang van het project kunt u volgen op www.docentenaanzetbijtaal.nl. Op de site vindt u ook instrumenten, relevante artikelen en uitspraken/observaties van docenten.

Beschrijving taalprobleem	Meer dan de helft van de leerlingen formuleert de antwoorden op toetsvragen onvolledig en/of onduidelijk (bijv. in losse woorden).
Oorzaak taalprobleem	• Leerlingen lezen de instructies/vragen niet goed. • Leerlingen kennen de instructiewoorden in de toetsvragen niet. • Leerlingen kunnen de antwoorden niet goed formuleren.
Doel(en) interventie	• Leerlingen weten dat ze de instructies/vragen <u>helemaal</u> moeten uitvoeren/beantwoorden en dat ze dus goed moeten lezen wat er staat. • Leerlingen begrijpen wat er van hen verwacht wordt bij de instructies 'Geef', 'Noem', 'Licht toe', 'Verklaar', 'Leg uit'. • Leerlingen formuleren hun antwoorden in volzinnen (tenzij er om een term of begrip gevraagd wordt).
Wat ga ik concreet doen?	• Met de klas bespreken dat de antwoorden op toetsvragen vaak niet goed zijn en/ of niet volledig en waar dat aan kan liggen. • Uitleggen van en oefenen met antwoorden op verschillende soorten toetsvragen. • Leerlingen handvatten geven om hun antwoorden in zinnen te formuleren. • De poster <i>Toets wijzer: Scoor hoger in de klas</i> ophangen en steeds naar verwijzen, ook als leerlingen opdrachten in het boek maken.
Wat doen de leerlingen?	• Ze gaan zelf antwoorden beoordelen op: 1. Is het een antwoord op de vraag? 2. Heb ik de instructie (onderstrepen, toelichten, etc.) goed opgevolgd? • Ze gaan antwoorden vergelijken: welk antwoord is beter en waarom?
Wat heb ik nodig?	• De poster <i>Toets wijzer: scoor hoger</i>. • Oefenvormen om te oefenen met het beantwoorden van toetsvragen. • Voorbeelden van goede antwoordzinnen (schrijfkaders).
Meting: hoe en wanneer	Nulmeting en na zes weken met een proefwerk of een schriftelijke overhoring. Bij de beoordeling noteer ik per vraag: • wordt de instructie gevolgd, dus is er een antwoord op de vraag? • wordt het antwoord in volzinnen geformuleerd?

Figuur 1: fragment uit een opzet van een opbrengstgerichte interventie op www.docentenaanzetbijtaal.nl.

10. Taalbeschouwing

Stroomleiders

Marleen Lippens (VVKSO)

Bart Masquillier (VVKBaO)

Anneke Würth (ICLON, Leiden)

Ronde 1

Caroline Cajot (a) & Guido Cajot (b)

(a) Centrum Voor Volwassenenonderwijs (CVO) Kamer voor Handel en Nijverheid van Brussel

(b) Katholieke Hogeschool Limburg, lerarenopleiding lager onderwijs

Contact: *carolinecajot@gmail.com*

Guido.cajot@khlim.be

Spelen met zinnen in de lagere school, maar ook in een taaltraject voor anderstaligen. Kan dat?

1. Inleiding

In onze multiculturele en multilinguale wereld is het leuk en tegelijk leerrijk om te onderzoeken of het intuïtieve taalgevoel voor het Nederlands dat Vlaamse kinderen hebben, *aangeleerd* kan worden aan volwassenen met een andere moedertaal. Wanneer het Nederlands een tweede of zelfs derde taal is, zal de invloed van de eigen moedertaal ongetwijfeld een grote rol spelen. Als taalleerkracht zal je alleszins bijzondere taal-leerstrategieën moeten hanteren om het tekort aan intuïtieve taalkennis te compenseren.

De speelse en creatieve taalbeschouwingsmethode die prof. William Van Belle (KU Leuven), samen met Ingrid Van Canegem-Ardijns ontwikkelde en die ze in het artikel “De moduleerbaarheid van taal” (2010) voorstelden, past uitstekend binnen de zins-opbouwdidactiek die in de vernieuwde leerplannen lager en secundair onderwijs gepromoot wordt.

2. Een zin is iets prachtigs

Als leerkracht vertrek je steeds vanuit ‘de zin’: die bestaat uit een aantal woorden die samen één geheel vormen. In de geschreven taal wordt dat geheel aangeduid met een hoofdletter aan het begin en een bepaald leesteken (punt, vraagteken of uitroepeten) aan het einde.

Bijvoorbeeld:

- Oef.
- Je ziet er goed uit.
- De fles cola staat in de kelder.

In de spreektaal blijken nog heel wat ‘zinnen’ voor te komen die onvolledig of elliptisch zijn, maar op basis van de context en/of de situatie kan een dergelijke zin vervolledigd worden. Als eerste basisoperatie kan je aan kinderen van de lagere school vragen om langere zinnen te maken, bepaalde werkwoorden te gebruiken, zelfstandige of bijvoeglijke naamwoorden te vervangen door andere... Het zal duidelijk worden dat niet alle woorden en woordgroepen met elkaar gecombineerd kunnen worden.

Bijvoorbeeld:

- De man eet een boterham.
- *De man slaapt een boterham.
- *De kast eet een boterham.

Bij ‘eten’ en ‘slapen’ weten we dat een levend wezen de handeling uitvoert. Daarnaast voelen we bij ‘slapen’ aan dat er geen bijkomend zinsdeel nodig is, tenzij in de uitdrukking ‘slapen als een roos’ (= combineren van woorden en woordgroepen). Met de vraagsteloefening ‘wie eet een boterham?’ en ‘wat eet de man?’ komen kinderen spelenderwijs tot inzichten die hen duidelijk maken wat wel of niet gecombineerd kan worden. De vraag ‘wat slaapt de man?’ zorgt eerder voor hilariteit in de klas.

Zoals het nieuwe leerplan taalbeschouwing in de basisschool duidelijk maakt, is de vraagsteloefening heel belangrijk om het intuïtief aanvoelen te stimuleren.

Bij de zin ‘Simon heeft in de klas een tekening gemaakt’ gebruikt de leerkracht de volgende vragen:

- Over wie wordt in de zin iets gezegd? Wie doet er iets? (= onderwerp)
- Wat wordt er over het onderwerp gezegd? (= rest van de zin)
- Welke woorden uit de rest van de zin geven een antwoord op de vraag: ‘Wat heeft Simon gemaakt?’
- Welke woorden uit de rest van de zin geven een antwoord op de vraag: ‘Waar heeft Simon een tekening gemaakt?’

In de volgende oefening wordt het redeneervermogen op de proef gesteld.

Oefening

Welke van de volgende woorden en woordgroepen kunnen met elkaar gecombineerd worden tot een goede zin? Vervoeg de persoonsvorm. Opgelet: je mag geen woorden toevoegen.

1. lopen – het kind – een bal – aan mij – heel hard – op de speelplaats.
2. geven – de jongen – koekjes – aan oma – gisteren – in de tuin.
3. maken – de bejaarden – een bloemstukje – aan hun kinderen – morgen – tijdens een workshop.

Daarbij aansluitend, kunnen woorden door gelijksoortige woorden en woordgroepen vervangen worden (= *vervangen van woorden en woordgroepen*). Hiervoor gebruiken we de sleutelvragen waarbij de antwoorden een ander zinsdeel vormen. Door de verticale of ‘paradigmatische’ dimensie van een zin kunnen de kinderen enkel woorden en woordgroepen invullen die iets gemeenschappelijks hebben.

Probeer zelf zinsdelen uit het raster te vervangen door andere. Wat kan en wat kan niet?

Wie	doet	wanneer	wat	waar
Het kleine meisje	loopt	nu	/	in de tuin.
Een lelijke vaas bloemen	staat	altijd	/	op de eettafel in de keuken.
Sinterklaas	legt	's nachts	cadeautjes	in mijn schoen.
Mijn vriendin	leest	tijdens de vakantie	stapels boeken	naast het zwembad.
Mijn vermoeide ma	doet	's middags	een dutje	in de hangmat.

Zinsdelen kunnen op verschillende plaatsen in een zin staan, maar niet op om het even welke plaats (= *verplaatsen van woorden en woordgroepen*). Er zijn in het Nederlands woordvolgordeprincipes die moedertaalgebruikers intuïtief aanvoelen. Voor hen zal een zin als ‘Hij heeft zijn zus voor haar verjaardag gegeven een prachtige vaas’ bijzonder vreemd klinken. Anderstaligen zullen die fout echter geregeld maken, op basis van de woordvolgorderegels van de eigen moedertaal.

Het redeneerproces dat de leerkracht samen met de kinderen opzet bij het volgende zinnenpaar, is een mooie vorm van taalbeschouwing.

Is er een betekenisverschil tussen de twee zinnen:

- Het meisje met de bloemen was blij.
- Het meisje was blij met de bloemen.

De volgorde van de zinsdelen is belangrijk om de betekenis van de zin te begrijpen. Hieruit leren kinderen dat in een mededelende zin de persoonsvorm steeds op de tweede plaats staat.

3. Ik ontbijt een banaan

De mogelijkheden en beperkingen van een werkwoord om er zinsdelen mee te combineren wordt de VALENTIE van dat werkwoord genoemd. Dat betekent dat een werkwoord een of meer open plaatsen specificeert die door zinsdelen opgevuld kunnen of moeten worden.

Is de boodschap nog zinvol als ik in de zin ‘Vorige week heeft Karel zijn verloofde een mooi cadeautje gegeven’ vorige week, zijn verloofde of een mooi cadeautje weglaat?

Hier spelen verschillende zinsdelen als het ware verschillende semantische rollen. Er is de persoon, Karel, die de handeling uitvoert en er is de persoon, zijn verloofde, die de handeling (met plezier) ondergaat. De zinsdelen die door de valentie van het werkwoord de open plaatsen in een zin invullen, zijn grammaticaal gezien nodig om een welgevormde zin te maken.

Soorten valentie:

0-plaatsige valentie	Het regent Het waait
1-plaatsige valentie	Het gras groeit De film begin
2-plaatsige valentie	De verpleegster verzorgt de bejaarde De leeuw verslindt de antilope
3-plaatsige valentie	De meester vertelt ons de waarheid. Jana vraagt de weg aan de man.

4. Uitleiding

Taalbeschouwingsonderwijs moet kinderen en volwassenen taalvaardiger maken. In feite gaat de taalgebruiker zijn eigen taalgevoel confirmeren aan de norm (Coppen 2011) en dat is voor anderstaligen ongetwijfeld minder evident of natuurlijk dan voor Nederlandstalige kinderen. Maar feit is dat het grammaticaal redeneren leuke leerstof blijft opleveren en daar gaat het eigenlijk om.

Referenties

- 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.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press.

Jimmy van Rijt
Valuascollege, Venlo
Contact: Jimmy.vanrijt@home.nl

Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis

1. Inleiding

Grammatica is een van de meest bediscussieerde onderdelen van het schoolvak Nederlands. Veel docenten en leerlingen trekken het nut ervan in twijfel en als grammatica dan toch gegeven wordt, verzandt men al gauw in het gebruiken van slordige controlevragen en ezelsbruggetjes, die slechts in 73% van de gevallen het juiste antwoord opleveren (Coppen 2010). Tot overmaat van ramp is er in het rapport ‘Over de drempels met taal’ (2008) nauwelijks plaats voor grammatica. Zo bezien is het negatieve beeld dat veel docenten hebben bij grammatica begrijpelijk, maar niettemin onjuist. Grammatica kan namelijk wel degelijk op een meer betekenisvolle manier onderwezen worden¹.

Er zijn in het verleden diverse pogingen gedaan om af te stappen van de ‘vuistregel-tjesdidactiek’. Te denken valt aan de didactiek van Coppen (2011) of aan het veel oudere *Je weet niet wat je weet* (JWN) (Van Dort-Slijper e.a. 1975).

In Van Rijt (2012) worden enkele onderwerpen uit de traditionele grammatica op semantisch-syntactische wijze benaderd, vooral geïnspireerd door JWN. Dit artikel hoopt aannemelijk te maken dat deze semantisch-syntactische grammaticadidactiek de traditionele grammaticadidactiek voor een groot deel zou kunnen vervangen – of in elk geval verbeteren. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is dat taal ons belangrijkste cultuurgoed is (Kraak 2006). Als we waarde hechten aan cultuur in het onderwijs, mag aandacht voor de taal zelf niet ontbreken. Deze opvatting vraagt om (en vereist) een didactiek die taal zelf als studieobject ziet en die leerlingen leert hoe taal werkelijk in elkaar zit. Ezelsbruggetjes en controlevragen hebben daarin weinig tot geen plaats. In die zin wordt grammatica zo meer betekenisvol.

Deze bijdrage moet dan ook geplaatst worden in de discussie rondom de implementatie van taalkunde in het schoolvak Nederlands. Taalkunde in de bovenbouw vereist immers een stevige taalbeschouwelijke en grammaticale basis in de onderbouw.

2. Uitgangspunten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs

De basis voor semantisch-syntactisch grammaticaonderwijs wordt gelegd door het begrip ‘werkwoordvalentie’ (zie bijvoorbeeld Appel 2002). Dat betekent dat de nadruk ligt op de rollen die een werkwoord vanuit de betekenis uitdeelt. In het zeldzaamste geval zijn dat er nul. Vaker zijn dat er één, twee of drie. Zelfs vier komt voor. In figuur 1 staat een overzicht van enkele werkwoorden en hun rollen.

Aantal rollen/plaatsen	Werkwoord	Formule
nul	regenen	<i>Het regent</i>
één	slapen	<i>Iemand slaapt</i>
twee	verzorgen	<i>Iemand verzorgt iets/iemand</i>
drie	geven	<i>Iemand geeft iets aan iemand</i>
vier	ruilen	<i>Iemand ruilt iets met iemand tegen iets</i>

Figuur 1.

Zeer dikwijls komen de semantische rollen overeen met de welbekende grammaticale termen ‘onderwerp’, ‘lijdend voorwerp’ en ‘meewerkend voorwerp’. Ook het voorzetselvoorwerp dient tot de rollen van een werkwoord gerekend te worden, maar dat zinsdeel blijft in dit artikel verder buiten bespreking.

In semantisch grammaticaonderwijs is het van belang dat leerlingen leren het belangrijkste werkwoord van een zin op te sporen, omdat alleen dat werkwoord rollen uitdeelt. Als de leerling hiertoe in staat is, moet hij of zij op basis van de betekenis vast kunnen stellen hoeveel rollen een bepaald werkwoord uitdeelt. Zo is er voor het werkwoord ‘slapen’ slechts één betekeniselement vereist, namelijk de slaper. Dat maakt ‘slapen’ tot een éénplaatsig werkwoord. ‘Overhandigen’ heeft daarentegen drie dingen nodig vanuit de werkelijkheid: een gever, het gegevene en de ontvanger. De praktijk wijst uit dat leerlingen hiertoe, na wat voorbeelden en oefeningen, prima in staat zijn. Dat laat onverlet dat zich soms moeilijkheden kunnen voordoen. Een werkwoord als ‘zwemmen’ is éénplaatsig, omdat alleen de zwemmer vereist is voor het uitvoeren van de handeling. Maar een leerling kan best argumenteren dat ‘water’ een even essentieel onderdeel is vanuit de betekenis. Op grond van die redenering zou ‘zwemmen’ tweeplaatsig worden. Hoewel de gedachtegang van de leerling in dit geval niet helemaal juist is, biedt deze redenering wel mooie stof tot nadenken en discussie. De docent zou in dit geval bijvoorbeeld kunnen aandragen dat je niet kunt zeggen ‘iemand zwemt iets’, maar wel ‘iemand print iets’. Op deze wijze zouden leerlingen kunnen ervaren dat ‘water’ in dit geval geen semantische rol genoemd mag worden. En dat wil dan weer niet meteen zeggen dat we het hebben over droogzwemmen.

Vanuit de werkwoordvalentie kunnen de onderwerpen uit de traditionele grammatica worden aangeboden, zo veel mogelijk vanuit de betekenis. In Van Rijt (2012) staan

uitgewerkte voorbeelden voor het onderwerp, het lijdend voorwerp, het meewerkend voorwerp en de bijwoordelijke bepaling, traditioneel de brugklasstof. Uiteraard is ook bij andere zinsdelen een semantische benadering mogelijk, maar dit artikel beperkt zich tot de zinsdelen ‘onderwerp’ en ‘lijdend voorwerp’.

2.1. *Het onderwerp*

Het onderwerp kan semantisch worden aangeboden door de leerlingen zinnen te laten maken bij afbeeldingen. Op deze afbeeldingen moeten de leerlingen aangeven welke handeling er uitgebeeld wordt en wie die handeling uitvoert. Figuur 2 geeft daarvan een voorbeeld:



Figuur 2.

Bij afbeelding 1 kunnen leerlingen een zin maken als ‘De baby lacht’ en bij 2 ‘De mensen lachen’. Zo wordt het onderwerp vanuit de semantiek benaderd, omdat het agensconcept er sterk in benadrukt wordt. Als de docent vervolgens zou vragen wat de leerlingen opvalt aan beide zinnen, dan stelt dat de leerlingen ertoe in staat te ontdekken wat het begrip ‘congruentie’ inhoudt. Zo zijn de leerlingen niet alleen semantisch, maar ook syntactisch bezig. Later kan de transfer gemaakt worden naar zinnen waarin het onderwerp aangeduid moet worden. Om te controleren of het agensconcept beklijft, kunnen hiertoe zinnen gebruikt worden als (1):

- (1) De halfvolle melk koopt mijn moeder altijd in de supermarkt.

Een leerling die te snel kijkt, zal geneigd zijn om ‘de halfvolle melk’ als onderwerp te benoemen. Een leerling die zich afvraagt wie er nu eigenlijk iets doet (en dus vanuit de betekenis redeneert), doorziet de zin beter en benoemt ‘mijn moeder’ terecht als onderwerp.

2.2. Het lijdend voorwerp

Het werkwoord en het lijdend voorwerp dat erdoor opgeroepen wordt, onderhouden een nauwe band met elkaar. Vanuit de betekenis geredeneerd, kan deze band nader verkend worden door te kijken naar *features* (zie bijvoorbeeld Van Calcar 1974). Kijk bijvoorbeeld eens naar de volgende twee zinnen:

- (2) Meneer Engelen rookt elke ochtend een sigaretje.
- (3) *Meneer Engelen rookt elke ochtend een lantaarnpaal.

Zin (2) komt ons voor als een doodnormale zin, omdat het lijdend voorwerp ('een sigaretje') de inherente eigenschap [rookbaar] bezit. Zin (3) doet daarentegen raar aan, omdat een lantaarnpaal niet rookbaar is. Kortom: het werkwoord 'roken' deelt een lijdend voorwerp uit, maar dat moet wel het *feature* [rookbaar] bezitten. De semantiek zorgt er dus voor dat zin (3) eigenlijk onmogelijk is, hoewel er syntactisch niets mis mee is. Leerlingen leren zo beter hoe de band is die er tussen werkwoord en lijdend voorwerp bestaat.

3. Tot slot

Hoewel nu nog lang niet alle zinsdelen volgens de semantisch-syntactische didactiek zijn besproken, heeft dit artikel hopelijk de potentie van semantisch-syntactisch grammaticaonderwijs laten zien. In deze workshop zal hier veel dieper op ingegaan worden. Ook zinsdelen zoals 'het meewerkend voorwerp' en 'de bijwoordelijke bepaling' zullen dan de revue passeren.

Referenties

- Appel, R. e.a. (2002) (red.) *Taal en taalwetenschap*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Coppen, P.A. (2010). "De taal is een rommeltje". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, speciale uitgave, p. 26-28.
- Coppen, P.A. (2011). "Grammatica is een werkwoord". In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vijfentwintigste conferentie van Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Kraak, A. (2006). *Homo Loquens en homo scribens. Over natuur en cultuur bij de taal*. Amsterdam: University Press.
- Van Calcar, W.I.M. (1974). *Een grammatica voor het onderwijs in het Nederlands en de moedertaal*. Assen: Van Gorcum & comp.

- Van Dort-Slijper, M. e.a. (1975). *Je weet niet wat je weet. Moderne taalkunde voor het eerste leerjaar mavo, havo en vwo*. Culemborg: Tjeenk Willink/Noorduijn.
- Van Rijt, J. (2012). *De betekenis van grammatica. Een praktijkonderzoek naar de effecten van semantisch georiënteerd ontleedonderwijs in de brugklas*. Nijmegen: Afstudeerscriptie lerarenopleiding Nederlands ILS HAN. Ongepubliceerd.
- Werkgroep Taal / Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). 'Over de drempels met taal: de niveaus voor de taalvaardigheid'. Enschede: SLO.

Noten

¹ Ebbens (2005) verstaat onder de term 'betekenisvol' dat leerlingen voor zichzelf betekenis kunnen geven aan de lesstof, dat ze weten waarom ze bepaalde stof moeten behandelen. De lesstof moet meerwaarde hebben voor de leerling.

Ronde 3

Joost Hillewaere
Eekhoutcentrum
Contact: joost.hillewaere@kuleuven-kulak.be

'Drie maal taal'. Taal beschouwen in realistische situaties

1. Inleiding

Waarom leren kinderen taal op school? Taal heeft een dubbele functie:

- de communicatieve functie van taal
- de conceptualiserende functie van taal

Waarom leren kinderen hun eigen taal en die van anderen beschouwen?



Wat kunnen we met kinderen beschouwen?

- Hoe zij en anderen hun taal gebruiken.
- Hoe ons taalsysteem is opgebouwd.

2. Nadenken over het taalgebruik van anderen en van jezelf

Het leerplan Nederlands stelt dat we kinderen taalvaardiger kunnen maken door hen hun eigen taalgebruik en dat van anderen in realistische situaties te leren beschouwen. Waarover kan je met kinderen reflecteren? We beschouwen een concrete, talige situatie en stellen ons een of meerdere van volgende vragen uit het taalmodel:

- Wie heeft iets gezegd?
- Aan wie werd het gezegd?
- Waarover ging het?
- Wat werd er gezegd?
- Hoe werd het gezegd?
- Met welke bedoeling?
- Welke omstandigheden speelden hier een rol?
- Langs welke weg is de oplossing ontstaan? Welke middelen werden ingezet?
- Wat was het effect van de boodschap?

3. Nadenken over het taalsysteem als onderdeel van nadenken over taalgebruik

3.1 Klanken

We leggen de Nederlandse taal vast door de afzonderlijke klanken van een woord te noteren met het alfabetisch schriftsysteem.



3.2 Woorden

Woorden hebben een betekenis. Woorden kunnen we niet willekeurig gebruiken. Onze voorouders hebben afgesproken dat woorden een specifieke betekenis hebben. In het basisonderwijs leren we de kinderen nadenken over al die woorden en leren we dat woorden een verschillende functie kunnen hebben in zin.

3.2.1 Nadenken over soorten woorden: logische, natuurlijke verklaring voor het bestaan van woordsoorten!

Het inzicht in de woordsoorten kunnen we terugbrengen naar het moment waarop bij de peuter een nood ontstaat om de wereld rondom hem te benoemen. De eerste woorden die een baby leert, zijn woorden waarmee hij personen, dieren of zaken kan benoemen: zelfstandige naamwoorden.



Door de moedertaal te leren, ervaart de peuter dat er woorden zijn die hem kunnen helpen om een handeling (bijvoorbeeld: drinken, slapen, kijken...) of een toestand (bijvoorbeeld: zijn, liggen, staan, blijven...) uit te drukken en zelfs om een verandering van toestand weer te geven (bijvoorbeeld: vertrekken, vallen...). We noemen dat soort woorden werkwoorden.

Hoewel zelfstandige naamwoorden op zichzelf kunnen staan, worden ze meestal vooraf gegaan door een lidwoord.

Je kunt het zelfstandig naamwoord preciezer bepalen door er nog een eigenschap of kenmerk aan toe te voegen. Hiervoor gebruiken we bijvoeglijke naamwoorden.

3.2.2 Woordenschat verbreden en verrijken

Dat ze op school andere woorden moeten kennen dan de woorden die ze thuis, in hun

natuurlijke omgeving, hebben opgeraapt, is vaak een probleem. Dat geldt zeker voor anderstalige kinderen. Die hebben het vaak moeilijk met instructietaal.

Woorden leren is geen doel op zich, maar is steeds een middel om de communicatie te verbeteren.

Kenmerkend voor heel wat kinderen in Vlaanderen, is dat de taalinput die ze krijgen in zeer enge contexten verloopt. Veel volwassenen (ouders, maar ook leerkrachten) zijn het niet gewend om hun taal breed en vlot te gebruiken. Nochtans is dat een kwaliteit die taalvaardige sprekers van andere sprekers onderscheidt. In onderwijstermen hebben we het dan over impliciet taalgebruik (contextarme taal) tegenover expliciete taal (contextrijk taalgebruik).

3.3 Zinnen: een betekenisvol onderzoek

In het vernieuwde leerplan onderzoeken we de zin vanuit haar betekenis. Dat brengt met zich mee dat we steeds vertrekken vanuit zinvolle contexten. Het is trouwens ook een stuk logischer, omdat kinderen (en volwassenen) op die manier hun zinnen bouwen: je kiest een onderwerp waarover je iets wil vertellen.

Tegelijk betekent het ook dat het voor het eigen taalgebruik niet nodig is om zinsdelen feilloos te kunnen aanduiden. Kinderen denken dus niet aan namen – etiketten – maar wel aan de dingen zelf als ze iets willen vertellen. Ze kiezen hun onderwerpen, plaatsen die waar ze moeten staan en zorgen ervoor dat die ook overeenkomen met de werkwoorden...

Omwillen daarvan willen we in taalbeschouwing ook niet meer denken aan 'ontleden'. We kunnen zoveel andere dingen doen: zinnen waarnemen en er even bij blijven stilstaan, proberen om ze te begrijpen en te interpreteren.

Dat 'begrijpen' komt zeker als we voldoende vragen stellen over de betekenis van de zin. Wanneer we zinnen proberen te begrijpen, kunnen we ze bevragen en opnieuw opbouwen.

HET ONDERWERP
Over wie of waarover wordt iets gezegd in deze zin?
Wie doet er iets?
Wie is of wordt er iets?

WE ONDERZOEKEN NU DE REST VAN DE ZIN

Welke woorden zeggen wat iemand doet of wat ermee gebeurt?
OF
Welke woorden zeggen wat of hoe iemand is of wordt?

KAN JE NOG VRAGEN STELLEN OVER ANDERE DELEN VAN DE ZIN?

WAT?

AAN WIE OF VOOR WIE?

WANNEER?

WAAR?

HOEVEEL?

WAARMEE?

WAARDOOR?

... ?

3.4 Teksten en tekststructuren

3.4.1 Inductieve verkenning van teksten



Het kan boeiend zijn om met kinderen een tekst te onderzoeken die hen op het eerste gezicht erg vreemd aandoet. Toch kunnen ze, op basis van hun voorkennis, en door globaal lezen en analyseren toch een en ander te weten komen. Helemaal boeiend wordt het als we die tekst vergelijken met een gelijksoortige tekst die voor de kinderen wel herkenbaar is. Als vanzelf zullen heel wat doelen en taalbeschouwelijke termen uit het leerplan in deze oefening aan bod komen:

- tekstsoort;
- titel, kopje;
- alinea;
- inleiding, midden, slot;
- lay-out;
- vetjes, cursief.

3.4.2 Tekststructuren en betekenissen:

Sommige woorden (= signaalwoorden) brengen structuur aan in de tekst en leggen bepaalde verbanden bloot.

Echo's in een tekst vermijden we door sommige woorden te vervangen door andere die ernaar verwijzen (= verwijzwoorden).

3.5 Spelling

Empirisch onderzoek naar de effecten van grammaticaonderwijs op taalvaardigheid en taalbeheersing wijst uit dat er slechts één reden is om tijd en aandacht te besteden aan traditionele grammatica: de instrumentele functie, ten dienste van het spellingonderwijs.

Hoe komt het dat leerlingen sommige woorden meestal goed schrijven?

1. het zijn woorden die ze heel vaak gebruiken en lezen;
2. ze kennen het woordbeeld;
3. ze werken volgens het analogisch principe;
4. de woorden worden volgens enkelvoudige regels geschreven zonder al te veel uitzonderingen.

Hoe komt het dan dat leerlingen sommige woorden ook fout schrijven? Welke woorden?

1. Woorden die je anders schrijft dan wat je hoort:
 - regelwoorden: van regelwoorden weet je hoe je ze schrijft door een regel toe te passen (bijvoorbeeld: hond – honden, kont – konten, auto – auto's, kelder-raam, foto – fotootje)
 - onthoudwoorden (bijvoorbeeld: pauw, kabeljauw, eis of ijs...)
2. Werkwoorden

In het deel 'nadenken over zinnen' leren we de kinderen de persoonsvorm herkennen in een zin. We doen dat natuurlijk niet omdat de kinderen de boodschap hierdoor beter zouden begrijpen, want dat doen ze net zo goed zonder dat ze de persoonsvorm in de zin herkennen. De reden waarom we hier op oefenen met kinderen is omdat het hen helpt om betere spellers te worden. De persoonsvorm is namelijk het woord in de zin dat zich in getal naar het onderwerp vormt. Als je dat woord goed wilt kunnen schrijven, moet je dus ook weten hoe het zich tot het onderwerp verhoudt.

In tegenstelling tot het werken met ezelsbruggetjes wordt het uitermate boeiend om met de kinderen de regels van onze werkwoordspelling te beschouwen. Een systeem kan je maar met plezier gebruiken als je ook echt begrepen hebt hoe handig het in elkaar steekt. Daarom zijn fouten vaak bijzonder interessant. Ze wijzen de kinderen erop dat taal eigen afspraken heeft die we best volgen als we goed willen kunnen communiceren.

Uit de analyse van de interdiocesane proefwerken kunnen we inmiddels opmaken dat de kinderen frequente woorden vaak erg goed schrijven!

Maar de grootste omwenteling in de didactische aanpak voor een goed spellingonderwijs zit hem nog meer in het algemeen besef van leerkrachten dat spelling er niet is om te scoren op dictees. We oefenen de regels van de spelling, omdat we willen dat kinderen hun gedachten, ideeën en gevoelens vlot en juist zouden kunnen neerschrijven.

Ronde 5

Jessica van Disseldorp

Willem van Oranje College, Waalwijk

Contact: c.j.p.m.vandisseldorp@wvoranje.nl

Motiveer je leerlingen met Transformationele Generatieve Grammatica

Elke docent die lesgeeft in de bovenbouw (leerjaar 4, 5 en 6) van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) kent ze wel: leerlingen die erg slim zijn, snel door de stof heen gaan en niet veel hoeven te studeren. Ze werken in een hoger tempo dan de rest van de leerlingen. In veel gevallen vervelen ze zich tijdens de les en gaan ze zich daardoor soms storend gedragen. Het kan een lastige klus zijn om ook die leerlingen aan de slag te krijgen.

Dat was één van de redenen om in het schooljaar 2010-2011 te beginnen met het geven van Transformationele Generatieve Grammatica (TGG) in vwo-5. Daarnaast heeft mijn interesse altijd bij taalkunde gelegen. Bovendien is het een onderdeel dat niet zo vaak aangeboden wordt bij het vak Nederlands, omdat het niet in de verplichte domeinen van het centraal examen zit. De laatste reden om TGG aan te gaan bieden, was de mogelijkheid die de methode ons bood. In de vierde editie van *Nieuw Nederlands* zit in de cursus 'Taalbeschouwing' een hoofdstuk 'syntaxis', waarin de basis van de Transformationele Generatieve Grammatica wordt aangeboden.

Het eerste jaar (2010-2011) hebben we de TGG aangeboden volgens de methode *Nieuw Nederlands*. We merkten dat eerste jaar dat het boek niet altijd even consequent met de stof omgaat. Het tweede jaar (2011-2012) hebben we de TGG aangeboden aan de hand van de methode, aangevuld met extra materiaal van de docenten. Inmiddels hebben we een *reader* geschreven voor de TGG die de basis van de Transformationele Generatieve Grammatica aanbiedt en extra uitdaging geeft aan snelle leerlingen. Met die *reader* gaan we dit schooljaar aan de slag.

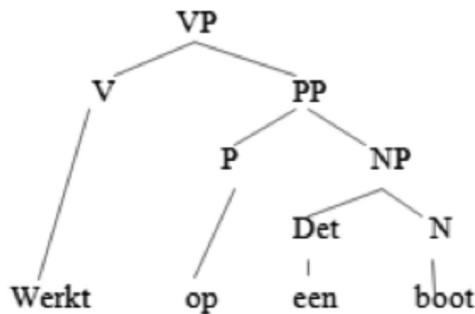
We beginnen de cursus met het aanleren van de 'wh-verplaatsing'. In het voorbeeld hieronder is te zien hoe dat eruitziet. Door het tekenen van wh-verplaatsingen zien leerlingen dat zinsdelen hun eigen functie en daardoor hun eigen plaats in een zin heb-

ben. Hierdoor wordt het voor hen ook meteen duidelijk hoe het verschil tussen ambigue zinnen ontstaat. Ambigue zinnen hebben namelijk een andere wh-verplaatsing. Om te laten zien dat de grammatica toe te passen is op veel verschillende talen, gebruiken we ook zinnen in verschillende talen, waarbij de leerlingen de wh-verplaatsing kunnen zien.

1. Marie kwam na een uur eindelijk een vriendin tegen op het feest.
2. *Wanneer* kwam Marie _____ eindelijk een vriendin tegen op het feest?



Na de wh-verplaatsingen gaan we verder met 'constituenten' in een zin. Hierbij wordt ook het begrip 'hoofd' (belangrijkste woord in een constituent) geïntroduceerd. We beginnen dan mini-bomen van constituenten te tekenen. Zo maken de leerlingen kennis met het tekenen van bomen. We beginnen met niet-binaire bomen. Het is de bedoeling dat de leerlingen eerst zien hoe ze een boom moeten tekenen. Zo'n niet-binaire boom ziet er als volgt uit:



Afbeelding 1: Niet-binaire boom.

Vanuit de niet-binaire boom gaan we verder naar de binaire boom. Hierdoor maken de leerlingen ook kennis met het gebruik van de 'X'. We tekenen dan eerst bomen van constituenten. In deze fase laten we de leerlingen ook kennismaken met de herschrijfregel. Uiteindelijk moeten de leerlingen vanuit een herschrijfregel een boom kunnen tekenen. Als extraatje leren we de leerlingen ook andersom werken: het schrijven van een herschrijfregel aan de hand van een boom.

In de laatste fase leren we leerlingen bomen tekenen van volledige zinnen. Hierbij oefenen we veel op het bord. Op die manier kunnen de betere leerlingen de andere leerlingen ondersteunen in het tekenen van bomen. Een goede leerling mag in deze fase voor het bord uitleggen waarom een boom op een bepaalde manier getekend moet worden. Hierdoor krijgen de betere leerlingen, die zich soms vervelen in de les, een prominente plaats in de les. Ze nemen op dat moment de rol van de docent bijna volledig over.

Vanaf het eerste jaar dat we de Transformationele Generatieve Grammatica hebben aangeboden, was het al een succes in vwo-5. De betere leerlingen vonden het een uitdaging om een complex onderwerp uit te kunnen leggen aan hun klasgenoten. Zij bloeiden op wanneer ze de rol van docent even over mochten nemen tijdens de lessen. Daarnaast deden ze ook hun uiterste best om een 9 of 10 voor de toets te scoren, omdat ze daarmee konden laten zien dat ze echt bij de *crème de la crème* van het vwo horen.

We hebben de Transformationele Generatieve Grammatica bewust opgenomen in het PTA (= Programma van Toetsing en Afsluiting) van vwo-5. Hierdoor krijgt het voor de leerlingen echt een duidelijk gewicht in het programma. Dat geeft een extra motivatie om er goed op te scoren. We zien het echt als verdieping bij het vak Nederlands en willen het daarom niet als schoolexamen aanbieden. Dan zou het weer een te zwaar gewicht krijgen waardoor je de zwakkere vwo-5-leerling onrecht aandoet.

Er is een duidelijk verschil te zien tussen de leerlingen van verschillende profielen. De leerlingen met een 'Natuur & Techniek'-profiel of een 'Natuur & Gezondheid'-profiel doen het beduidend beter dan leerlingen die een 'Cultuur & Maatschappij'-profiel of een 'Economie & Maatschappij'-profiel volgen. Dat valt simpel te verklaren doordat de Transformationele Generatieve Grammatica veel bètakenmerken heeft.

Na twee jaar kunnen we dus concluderen dat het aanbieden van de Transformationele Generatieve Grammatica de betere leerlingen een extra stukje motivatie geeft en dat de zwakkere leerlingen ook goed mee kunnen komen. Kortom, het geeft een extra dimensie aan het vak Nederlands, dat vaak vol zit met de verplichte vaardigheden.

Referenties

Steenbergen, W. e.a. (2008). *Nieuw Nederlands, vierde editie 5 /6 vwo*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Ronde 6

Nadia De Clercq
IMKSORI Campus Edelweiss
 Contact: nadia1.declercq@telenet.be

Hoe kun je met leerlingen uit de eerste graad secundair (voortgezet) onderwijs reflecteren op taal?

Hoe kun je met leerlingen uit de eerste graad secundair (voortgezet) onderwijs reflecteren op taal? Na een korte introductie over de didactische aanpak in het leerplan Nederlands van het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO) voor de eerste graad, gaat u ervaringsgericht aan de slag. Aan de hand van voorbeelden leert u 'waarnemen', 'begrijpen en interpreteren' en 'verwerken'. Onder het motto 'al doende leert men', maakt u kennis met nieuwe werkvormen. Omdat u effectief in groepen aan de slag gaat, is het aantal deelnemers beperkt.

Ronde 7

Ria Van der Mueren
Onze-Lieve-Vrouw-Presentatie, Sint-Niklaas
 Contact: riavandermueren@gmail.com

Taalverschijnselen: herkennen, onderzoeken en benoemen

1. Een gepaste taalprikkel

Leerlingen van de tweede graad leren bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik en het taalsysteem. Ze kunnen de belangrijkste factoren van een communicatiesituatie herkennen, onderzoeken (aso, kso, tso) en benoemen (aso)¹. Ook de taalverschijnselen leren ze herkennen, onderzoeken (aso, kso, tso) en benoemen (aso). Het gaat om:

- klanken, woorden, woordgroepen (aso), zinnen, teksten;
- spellingvormen (vormcorrectheid);
- betekenissen.

Dit alles gebeurt met het oog op een doeltreffende communicatie.

Om het bovengenoemde aan te leren, is een gepaste taalprikkel noodzakelijk, namelijk authentiek taalmateriaal dat aansluit bij de leefwereld van de tiener. Ook de juiste vragen nodigen leerlingen daartoe uit en de strategieën helpen hen daarbij. Hoe kun je als leraar je leerlingen prikkelen opdat ze bereid zouden zijn om strategieën in te zetten, de taalverschijnselen te herkennen, te onderzoeken en te benoemen?

Een voorbeeld:

Eb en vloed

Eb en vloed
Klotsen
Op de rotsen.

Eb en vloed
Roeren in de soep.

Eb en vloed,
Vloed en eb.
Wie kent er
Het recept?
En wie kwam ooit
Op het idee?

Wie klotst er
En wie morst er
En wie roert er
In de zee?

Frank Adam

Noteer wat in je opkomt bij het lezen van het gedicht.
Welke woorden roepen die welbepaalde gedachten op?
Wat is volgens jou de boodschap?
Wat denk je dat de dichter zijn lezer wil vertellen?
Waarover gaat het in feite? (Moet je de boodschap letterlijk opvatten?)
Wat is de bedoeling van de schrijver? (tekstdoel)
Wat is het kanaal? (teksttype)
Welk effect heeft dit gedicht op jou?

Welke zijn de twee belangrijkste woorden in het gedicht?
Wat ze samen in één woord.

Zoek een synoniem voor de woorden.

Passen de synoniemen even goed in het gedicht?

Waarom gebruikt de dichter juist deze twee woorden?

Eb en vloed zijn geen synoniemen, maar wel ...

Hoor je ook iets bij het gedicht?

Welk woord zorgt voor de prikkeling van je gehoor?

Ken je nog andere woorden die geluiden nabootsen? Noteer ze.

Vergelijk de schikking van de woorden met andere boodschappen. Wat valt je op?

Herschrijf de boodschap in een doorlopende tekst.

Wat moet je aanpassen?

*Eb en vloed klotsen op de rotsen. Ze roeren in de soep. Wie kent het recept van eb en vloed?
Wie kwam ooit op het idee? Wie klotst, morst, roert in de zee?*

De dichter is een taalvirtuoos. Hij kiest onder andere de juiste woorden en klanken om de lezer een boodschap te brengen.

Welke vergelijking vind je in het gedicht? De zee is de soep.

Eb en vloed, vloed en eb = het recept

Gebruikt de dichter 'als' of 'zoals'?

Begrip: metafoor

Lees de boodschap over het skelet van de soldaat.

Skelet van soldaat ontdekt in Waterloo

In Waterloo hebben archeologen het bijna intacte skelet blootgelegd van een soldaat die is gesneuveld in de slag die in 1815 het definitieve einde van Napoleon inluidde. Het is nog niet duidelijk welke nationaliteit de soldaat had, van zijn uniform is bijna niets meer teruggevonden. Het gebied waar hij is gevonden, was in Engelse handen. Vlak bij het skelet is een stuk hout opgegraven met de initialen C.B.

Tussen de ribben van het skelet is een musketkogel te zien. "Je kan hem bijna zien sterven voor je ogen", zegt archeoloog Dominique Bosquet.

(Teletekst, Eén)

Onderzoek de boodschap.

Wie is de zender (schrijver)?

Wat is het tekstdoel?

Wat is het kanaal?

Wie zijn de ontvangers (lezers)?

Wat is het effect?

...

Onderzoek het taalgebruik. Wat valt je op?

Kop/titel (is: weggelaten)
Samengestelde zinnen

Lees een aantal dagen het nieuws op teletekst van Eén.

Noteer 10 titels die je interesseren.

Kopieer een nieuwsbericht. Let op het taalgebruik. Stel jezelf een aantal vragen.

2. Een gepaste werkvorm

2.1 *Odd one out*

Duid aan wat niet in het rijtje thuishoort. Zeg waarom je a, b of c weglaat.

a. Wie is je favoriete sportman of -vrouw?

b. Wat is je favoriete muziek?

c. Is er een remedie tegen psoriasis?

a. Hoe is het mogelijk dat zangvogeltjes niet doodvriezen in de winter?

b. Hoe werkt de autofocus van een camera?

c. Hoe komt het dat een regenboog cirkelvormig is en niet een andere vorm heeft?

a. Waarom eet de wolf uit het sprookje 'De wolf en de zeven geitjes' krijgt om zijn stem hoger en zachter te doen klinken?

b. Hoe komt het dat sommige tooncombinaties harmonieus in de oren klinken?

c. Waarvoor dient de milt?

Heb ook jij een vraag?

Vul het eerste gedeelte van de vraag aan.

Wie is ...

Wat is ...

Hoe werkt/werken ...

Hoe komt het dat ...

Wat gebeurt er als ...

Hoe is het mogelijk dat ...

2.2 Sorting game

Classificatie is één van de meest fundamentele cognitieve vaardigheden. In het dagelijks leven kan iedereen classificeren, maar wanneer het om complexe, vakmatige inhouden gaat, wordt het moeilijker. Leren denken in begrippen en concepten is een belangrijke metacognitieve vaardigheid. In deze oefening classificeren de leerlingen de woorden die bij elkaar horen, omdat ze op dezelfde manier gevormd werden.

Als het sorteren klaar is, kunnen enkele groepjes vertellen hoe ze de woorden, zinnen of woordgroepen hebben geordend en welke (spel)regel van de taalsystematiek ze eventueel konden ontdekken.

Bespreek de verschillen tussen de groepen: confronteer de groepen met elkaars gedachtegang.

Vraag hoe de leerlingen de taak hebben uitgevoerd, wat de oorzaak was van meningsverschillen en hoe ze die hebben opgelost.

Vraag wat de leerlingen hebben geleerd van de oefening.

2.3 Bingo. Op zoek naar voornaamwoorden

Elke leerling krijgt een bingokaart met woorden (woordsoorten).

Je markeert één van de woorden wanneer je in de tekst die de leraar voorleest, het woord (de woordsoort) hoort. Wie het eerst alle woorden kon aanduiden, is de winnaar.

persoonlijk voornaamwoord	bezittelijk voornaamwoord
aanwijzend voornaamwoord	wederkerend voornaamwoord
vragend voornaamwoord	onpersoonlijk voornaamwoord

Het is in de laatste dagen van de zomer dat onze zwerftocht ons, o onvergetelijk wapenfeit, bij de molen van Vlierweeghe brengt. Daar vinden we een hengst die aan de trap van de molen is vastgebonden. De wieken bewegen niet en er is geen hond in de buurt. We weten dat de molenaarsvrouw mooi is en blond en altijd een korset draagt dat zo strak is dichtgeregen dat haar borsten eruit puilen als rijpe vruchten. De molenaarsvrouw heeft wellicht een afspraak gemaakt met de meester van dat prachtige paard. Willem, Godfried, Hendrik en ik lopen de trap op en we duwen geruisloos de deur van de molen open. We horen gegiechel en gegrom op de eerste verdieping van de molen. We kijken naar elkaar en in onze ogen, druipend van venijn, valt vier keer hetzelfde te lezen: welke waanzinnige poets kunnen we hier uithalen?

(uit: Van Rijckeghem, J.C. & P. Van Beirs, P. (2008). *Jonkvrouw*. Wommelgem: Van In.)

3. Het taalfenomeen

- *Fase 1:*

De leraar zet de leerlingen aan om de taalverschijnselen te observeren. Leerlingen verwonderen zich, staan stil bij bepaalde woorden, zinnen... Ze verkennen bijvoorbeeld hoe krantenkoppen eruitzien. Ze stellen zich vragen over het taalgebruik en het -systeem. Bij het waarnemen herkennen ze dezelfde zinsbouw, vraag of spelwijze. Daarna laat de leraar de leerlingen zelf verwoorden wat ze opmerkten. De leerling doet een beroep op impliciete (ingebakken) kennis om hypothesen op te bouwen over de systematiek die achter de grammaticale regel schuilgaat.

- *Fase 2:*

De leraar maakt de regel expliciet en visualiseert de termen/begrippen voor taalgebruik en taalsysteem in een kader of schema. Leerlingen verklaren wat ze opmerken, vergelijken woorden, zinnen en teksten. Ze leggen verbanden en ordenen begrippen.

- *Fase 3:*

In de derde fase zullen leerlingen wat ze begrepen hebben, verwerken. De leraar zorgt voor taalgerichte en communicatieve oefeningen. In de taalgerichte oefeningen oefent de leerling de concepten, de aangeleerde begrippen/termen van het taalgebruik en het taalsysteem. In de communicatieve oefeningen leert de leerling het taalgebruik en taalsysteem toepassen in vrij taalgebruik en mondelinge en/of schriftelijke productie. Hij redeneert, past toe, beoordeelt, besluit, verbetert, past de taal aan en onderzoekt systematisch. Maar hij beleeft er ook plezier aan en leert creatief denken!

Door die drie fasen te doorlopen bij het reflecteren op taal, kunnen de leerlingen de taalverschijnselen herkennen, onderzoeken en uiteindelijk benoemen.

Referenties

VVSKO (s.d.). ‘Leerplan secundair onderwijs, Nederlands, tweede graad aso - kso-tso’. Brussel: VVKSO.

Noten

¹ aso = algemeen secundair onderwijs. In het aso krijgen leerlingen een algemene theoretische vorming die in de eerste plaats voorbereidt op een hogere studie.

tso = technisch secundair onderwijs. In het tso krijgen leerlingen algemeen en technisch-theoretisch onderwijs, vaak aangevuld met praktijklessen. In sommige gevallen leidt tso op tot een beroep; in andere gevallen stelt de opleiding leerlingen in staat om hoger (technisch) onderwijs te volgen.

kso = kunstsecundair onderwijs. Het kso is een kleinere onderwijsvorm die voorziet in een meer artistiek aanbod. Kso besteedt aandacht aan kunst, biedt een artistiek en technisch-technologisch onderwijs aan en bereidt voor op het hoger (kunst)onderwijs.

Ronde 8

Ides Callebaut

Contact: ides.callebaut@telenet.be

Nadenken over taalgebruik als communicatie

De bedoeling van deze presentatie is dat de deelnemers naar huis terugkeren met een goed instrument om over taalgebruik als communicatie na te denken en dat ze begrijpen waarom men – althans in Vlaanderen – in het schoolvak Nederlands zo lang zonder een dergelijk instrument heeft kunnen werken en men er zelfs geen behoefte aan had.

Waarom is het belangrijk om een goed instrument te hebben om te kunnen nadenken over wat je leert? Zowel theoretisch onderwijs als ‘leren al doende’ hebben niet het resultaat opgeleverd dat we wilden. Meer en meer mensen raken ervan overtuigd dat leerlingen beter leren door grondig na te denken over wat zij en anderen gedaan hebben. Daarvoor hebben leerlingen en leerkrachten echter instrumenten nodig die hen helpen om grondiger na te denken. Ideaal zijn instrumenten die leerlingen uiteindelijk zelfstandig kunnen gebruiken. Dat geldt ook voor het schoolvak Nederlands.

Taal gebruiken we meestal om een situatie aan te pakken en te beheersen. Spontaan denken we daarbij na, trachten we de situatie zo goed mogelijk in te schatten en beslissen we om op een bepaalde manier te spreken, te schrijven, te luisteren of te lezen. Dat is buitengewoon complex en toch beslissen we meestal ongelooflijk snel. Verbazingwekkend genoeg meestal nog goed ook. We slaan ook wel eens de bal mis. Dat kan tot hilarische situaties leiden. Maar soms zeggen we ook iets wat tragische gevolgen heeft of begrijpen we iets verkeerd met al even tragische gevolgen. Soms denken we niet op het moment zelf, maar bereiden we een situatie voor door erover na te denken. Ook dan is het belangrijk geen essentiële factor te vergeten. Vaak denken we ook na over wat we zelf verkeerd of goed gedaan hebben en over hoe anderen het gedaan hebben. Leerkrachten die het taalgebruik van hun leerlingen evalueren, bijvoorbeeld.

Ik heb het geluk gehad van een helaas al lang overleden collega, Frans Vierstraete, een instrument te erven om goed over taalgebruik na te kunnen denken. Ik stelde het al in 1992 voor op de zesde HSN-conferentie (Geudens & Rymenans 1993). Frans Vierstraete vatte het samen in negen vragen: wie (1) zegt wat (2), waarover (3), aan wie (4), met welke bedoeling (5), hoe (6), langs welke weg en met welke middelen (7), in welke omstandigheden (8) en wat is het effect, de reactie (9)? De vraag die altijd het meest uitleg vergt, is de vraag 'waarover'? Daarmee wordt bedoeld: hoe betrouwbaar, hoe waar, hoe fictief is de boodschap (wat)? Dat het in het schoolvak Nederlands zelden daarover gaat, is merkwaardig, want het is een vraag die filosofen al van in de oudheid bezighoudt.

Ondertussen heb ik het heel intensief en in allerlei situaties kunnen gebruiken en heb ik er veel over nagedacht. Daardoor kan ik ook zeggen wat de kwaliteiten ervan zijn:

- het sluit aan bij de spontane manier van nadenken over taalgebruik, die mensen waarschijnlijk al duizenden jaren gebruiken;
- zowel kleuters als wetenschappers die zich met communicatie bezighouden, gebruiken iets dergelijks;
- het verbreedt de kijk op taalgebruik in plaats van die te verengen, wat in het schoolvak Nederlands helaas meestal gebeurt;
- tot nu toe heeft niemand me gewezen op een belangrijk vergeten element, terwijl het duidelijk was dat wie zo'n instrument niet gebruikte, heel vaak een of meer factoren over het hoofd zag;
- het biedt een grotere garantie dat ellendige communicatiefouten vermeden kunnen worden;
- het kan niet alleen gebruikt worden voor taalgebruik in de enge zin van het woord, maar voor alle communicatie (dat het op zichzelf niet eenvoudig is, wordt dan ook gecompenseerd door de bijna oneindige gebruiksmogelijkheden);
- leerlingen kunnen het in principe heel veel oefenen, zodat ze het uiteindelijk zelfstandig kunnen gebruiken, wat natuurlijk de ultieme bedoeling is;

- het helpt niet alleen om fouten en tekorten in taalgebruik op te sporen, maar ook om goed taalgebruik beter te appreciëren en er dus intenser van te genieten.

Pas onlangs werd het me duidelijk dat het ons ook kan helpen om vrijere mensen te zijn. Meestal handelen we immers onbewust, uit gewoonte, instinctief. We gedragen ons pas als vrije mensen wanneer een situatie ons ertoe aanzet om dat niet te doen en wanneer we over die situatie willen nadenken om die beter aan te pakken en te beheersen. En dan is dit instrument juist geweldig nuttig. Dit inzicht dank ik aan Herman Kolk (Kolk 2012).

Ondertussen heb ik me vaak afgevraagd waarom niet meer leraren en docenten al daarop gekomen waren en waarom leraren en docenten daar geen enkele behoefte aan bleken/blijken te hebben. En waarom komen uit lerarenopleidingen geen jonge leerkrachten met het voornemen om hun leerlingen in de lessen Nederlands voor te bereiden op het echte leven in plaats van op de examens Nederlands? En hoe kunnen de overheid en de industrie zo'n schoolvak Nederlands gedogen?

Het is te gemakkelijk de schuld daarvoor in de schoenen van de onderwijsoverheden te schuiven. De Raad van Europa, bijvoorbeeld, verspreidde al in 1986 een brochure met als titel *Leren voor het leven* (Raad van Europa 1986) en ik las al in 1989 in de brochure *Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool* van de Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs: "In taalopvoeding komt het erop aan kinderen steeds nieuwe situaties talig te leren aanpakken en beheersen" (CRKLO 1989). In de visietekst *Visie op het Vak Nederlands van het Secundair onderwijs - A-stroom* van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming staat: "Het hoofddoel is niet wat leerlingen over taal weten, maar wat ze ermee kunnen doen". Het accent ligt dus op communicativiteit en conceptualisering: leerlingen leren taal gebruiken met verschillende functies en in diverse communicatiesituaties; ter verbetering van hun taalvaardigheid reflecteren ze daarbij over hun eigen en andermans taalgebruik" (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2011). Ook het leerplan van het Onderwijs Voor Steden en Gemeenten neemt hetzelfde standpunt in (OVSG 1996). Helaas worden al die overduidelijke adviezen in de praktijk meestal genegeerd. Over de mogelijke oorzaken daarvan heb ik het ook even.

Gelukkig is het instrument dat ik van Vierstraete geërfd heb al in leerplannen en taalmethodes doorgedrongen. Als je immers serieus over zinvol taalonderwijs nadent, kan je het ook moeilijk afwijzen. Maar het vergt nog tijd, inzicht en inzet om leerkrachten en docenten te overtuigen om in hun lessen Nederlands naar een soort onderwijs over te schakelen dat hun leerlingen en studenten helpt om allerlei situaties met hun taal aan te pakken en te beheersen. Het betekent immers een revolutie van enkele eeuwen onderwijscultuur. Gelukkig is het een revolutie die niet met geweld en wapens gevoerd hoeft te worden.

Referenties

- Callebaut, I. (1993). 'Zonder communicatiemodel kan het niet'. In: V. Geudens & R. Rymenans. *Het Schoolvak Nederlands in het Secundair/Voortgezet Onderwijs. Verslag van de zesde conferentie*. Enschede: VALO-Moedertaal, p.42-48.
- Callebaut, I., M. Stevens & S. De Jonckheere (1999). *Taalbeschouwing op de basisschool. Basisboek*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- CRLKO (1989). *Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool*. Brussel: CRKLO.
- Kolk, H. (2012). *Vrije wil is geen illusie*. Amsterdam: Bert Bakker.
- OVSG (1996). *Leerplan Nederlandse taal, deel 1*. Brussel: OVSG.
- Raad van Europa (1986). *Leren voor het leven*. Straatsburg: Raad van Europa.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011). *Curriculum. Eindtermen, ontwikkelingsdoelen en basiscompetenties*. (online raadpleegbaar op: <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/secundair-onderwijs/eerste-graad/vakgebonden/a-stroom/nederlands/uitgangspunten.htm>).

11. Taalvaardigheid

Stroomleiders

Jan Bonne (pedagogisch begeleider VVKSO)

Klaas Heemskerk (Stedelijk Gymnasium, Leiden)

Mathias Chlarie

VSKO

Contact: mathias.chlarie@vsko.be

De juf en de meester voor het taaltribunaal

1. Inleiding

In zijn beleidsnota *Samen taalgrenzen verleggen*, beklemtoont de Vlaamse minister van onderwijs, Pascal Smet, dat een uitstekende beheersing van het Standaardnederlands het hoofddoel blijft van ons basisonderwijs. Verder schrijft hij ook dat zonder gemeenschappelijke taal (in Vlaanderen: het Standaardnederlands), communicatie onmogelijk is en dat we dat laatste zowel letterlijk als figuurlijk moeten nemen. Bovendien, zo benadrukt hij, ondervindt wie onvoldoende of gebrekkig Standaardnederlands kent alleen maar problemen om een baan te vinden, maar ook om volwaardig aan de samenleving te participeren (Smet 2011).

Dit stukje uit de nota van de minister van onderwijs onderstreept zijn vastberadenheid om de talige kansenongelijkheid weg te werken uit het basisonderwijs. Een degelijke beheersing van de schooltaal¹, die volgens de minister het Standaardnederlands² hoort te zijn, lijkt een absolute voorwaarde voor schools en zelfs voor maatschappelijk succes. Maar welke consequenties heeft dat voor het onderwijs, het leren van de leerlingen en voor het handelen van de juf en de meester in de klas? Vormt het Standaardnederlands de enige barst in het gelijke onderwijskansendebat of kruisen er ook nog andere *issues* het pad naar schools en maatschappelijk succes?

Algemeen wordt het Standaardnederlands als de belangrijkste drager gezien voor schoolse kennis. Vooral wat schrijven en lezen betreft, is het verband tussen beheersing en prestatie voor de hand liggend. Maar ook de manier waarop veel leerkrachten de schoolse prestaties van hun leerlingen meten, zorgt ervoor dat de talige achtergrond van de kinderen een bepalende factor is voor schools succes.

Maar er is nog een andere reden om leerkrachten te stimuleren om te streven naar een goede beheersing van het Standaardnederlands op school. Als de school zich niet stiefmoederlijk wil bemoeien met de taal die kinderen thuis spreken, dan is het nodig dat het onderwijs hiervoor een gemeenschappelijk talig alternatief biedt. Taal is immers een belangrijk bindmiddel in de samenleving. Taal kan verbinden of (onder-)scheiden.

De minister schrijft hierover het volgende:

“Hoe rijker de moedertaal, hoe vlotter jonge kinderen zich een tweede taal eigen maken. De rijkdom van de taal thuis is daarom belangrijker dan welke taal dat is. We moeten ouders stimuleren om zoveel mogelijk en een zo rijk mogelijke taal bij de opvoeding van hun kinderen te gebruiken. Dat is bij anderstalige ouders niet het Standaardnederlands, maar die taal waarin ze zich het comfortabelst voelen, waarin ze het meest nuances kunnen leggen, waarin ze interactief verhalen kunnen voorlezen... Dit neemt uiteraard niet weg dat ze zich positief engageren t.o.v. de onderwijstaal, het Standaardnederlands, en dit ook in de thuiscontext een plaats geven...” (Smet 2011).

Dergelijk onderwijs combineert het beste van beide werelden en werkt emancipatoirisch voor iedereen die in Vlaanderen leeft, leert en werkt. In dat opzicht blijft de school bij uitstek dé oefenplek voor Standaardnederlands en doet elke leerkracht er zonder meer goed aan om het Standaardnederlands als uniforme schooltaal in zijn communicatie met leerlingen te hanteren.

2. Is het verband tussen schools presteren en een degelijke beheersing van het Standaardnederlands absoluut?

Neen, het Standaardnederlands is zeker niet de enige taal die leerlingen op school horen. Steven Delarue stelt in “Standaardtaal of tussentaal op school?” dat het beheersen van het zuiver Standaardnederlands zelfs voor de meeste leerkrachten geen haalbaar streefdoel is:

“Op zich is het bestaan van de kloof tussen beleid en praktijk niet problematisch: een beleid moet net fundamenteel verschillen van de praktijk en op een dusdanige manier gevoerd worden dat de praktijk in de richting van het beleid opschuift. Net zoals het verkeersreglement enkel stipuleert dat het verboden is om op de autosnelweg harder te rijden dan 120 kilometer per uur omdat er in de realiteit blijkbaar mensen zijn die het gaspedaal nog een stuk dieper indrukken, legt de overheid hier regels met betrekking tot het Standaardnederlands op omdat leerkrachten in de praktijk (lang) niet altijd standaardtaal spreken. Daar ligt het probleem dus niet: een taalbeleid moet de facto een streefdoel zijn. Alleen: het moet een realistisch streefdoel zijn dat in de praktijk voor verbetering zorgt, en daar moeten toch enkele vraagtekens bij worden geplaatst. Is het wel realistisch om altijd en overal Standaardnederlands te eisen op school terwijl de maatschappij (zeker in informele contacten) steeds meer op tussentaal draait? Is standaardtalig onderwijs beter onderwijs? Moeten leerlingen én leerkrachten zich niet vooral bewust worden van de kracht van taalvariatie en de status, kenmerken en bruikbaarheid van de verschillende taalvariëteiten” (Delarue 2011).

De taal die de leerling op school van zijn leerkracht hoort, leunt aan bij het Standaardnederlands, maar verglijdt doorheen de dag meerdere keren naar een (meer informele) tussentaal. Op de speelplaats, maar ook in de klas, komen verschillende varianten aan bod. Gelukkig hoeft dat niet te betekenen dat de leerlingen hierdoor minder zullen presteren op school. De taalvariatie op school is vandaag eerder de norm dan de uitzondering. We moeten ons door die verscheidenheid ook niet bedreigd voelen. De wereld van onze jongeren is veel meer geglobaliseerd dan toen wij kleine broekjes waren.

Het verband tussen een degelijke beheersing van het Standaardnederlands en het schools presteren is daarom ook niet absoluut te noemen. Dat neemt niet weg dat leerkrachten er wel goed aan doen om te blijven streven naar een vlotte beheersing van het Standaardnederlands op school. Wel bevrijdt het hen van het verwijt dat het verdwijnen van het Standaardnederlands exclusief een schools probleem zou zijn.

3. Is de beheersing van het Standaardnederlands het enige criterium om een leerling taalvaardig te noemen?

Op een toevallig moment heb ik als zorgleerkracht ervaren dat taalvaardigheid nog over andere zaken gaat dan uitsluitend over de beheersing van het Standaardnederlands.

Ik herinner me het ogenblik waarop Wannes op de deur van mijn werklokaal aanklopte. Ik zag hoe hij zijn hoofd een beetje gegeneerd voorbij de deurpost stak en me vroeg: “t Is voor de ruimtefiguren...”

Ik vermoedde dat Wannes bedoelde dat meester Dirk hem gestuurd had, omdat ze straks in de wiskundeles de ruimtefiguren nodig hadden. Hij wilde van mij waarschijnlijk horen of zijn klas de doos met ruimtefiguren het volgende lesuur kon lenen. Toch koos Wannes ervoor om me die nodige achtergrondinformatie niet mee te geven in zijn vraagstelling. Hij had me eigenlijk ook niet vriendelijk begroet en ook niet gevraagd of hij me eventjes kon storen.

Vreemd genoeg is Wannes de primus van onze school. Zijn rapport laat vermoeden dat hij voldoende kennis en vaardigheden heeft om taalvaardig gedrag te tonen. Ik heb me vaak afgevraagd hoe het in hemelsnaam mogelijk was dat zo’n pienter baasje er niet in slaagde om zich overal en in elke situatie talig behoorlijk uit te drukken. Ik weet nochtans zeker dat we hiervoor op school een goede taalmethode gebruiken en dat Wannes nog nooit voor taalondersteuning aanklopte in zijn schoolloopbaan.

Ik kreeg het antwoord eerder toevallig van zijn meester, toen ik hem diezelfde dag met zijn klas de trap op zag lopen. Met een vingerknip vroeg hij wat aandacht en brulde hij

wijzend naar de vloer: “Je jas, Wannes!”. Waarschijnlijk bedoelde hij: “Wannes kerel, je jas ligt hier zomaar op de grond! Straks loopt er nog iemand over en is hij vuil voor je het weet... Raap hem dus maar vlug op en hang ze beter aan de haak”.

In het bovenstaande voorbeeld wordt duidelijk dat taalvaardigheid niet louter bepaald wordt door de beheersing van het Standaardnederlands. De cijfers op het rapport van Wannes tonen aan dat de jongen het Standaardnederlands behoorlijk onder de knie heeft en toch komt hij er blijkbaar niet toe om die taal ook in alle situaties vaardig en breed in te zetten. Hoe komt het dat jongens en meisjes als Wannes, ondanks hun kennis van het Standaardnederlands, door hun ontvanger niet altijd gezien worden als vaardige taalgebruikers?

Naast de talige vormcorrectheid, moeten er dus nog andere aspecten van taalvaardigheid een belangrijke rol spelen:

- a. de mate waarin iemand zijn taal op een expliciete wijze gebruikt (3.1);
- b. de inschatting van de afstand tussen zender en ontvanger (3.2).

3.1 *Expliciet taalgebruik*

Ik hou heel erg van wat Ides Callebaut al lang geleden hierover schreef in zijn boek *Kinderen schrijven. Een handboek voor begeleiders* (1987):

“Het is precies dat taalgebruik dat kinderen missen die in een beperkt milieu opgegroeid zijn. Die kinderen kunnen zich heel goed verstaanbaar maken tegenover mensen met hetzelfde dialect en sociolect, m.a.w. mensen die precies dezelfde woordenschat, uitdrukkingen en zinswendingen gebruiken omdat ze in dezelfde omgeving wonen en tot dezelfde kring behoren. Die mensen hebben dezelfde ervaringen en achtergrond, weten dus precies waarover gesproken wordt. Daarom is het voor heb niet nodig om alles heel duidelijk uit te leggen: een half woord is al, enfin, je begrijpt wel...”

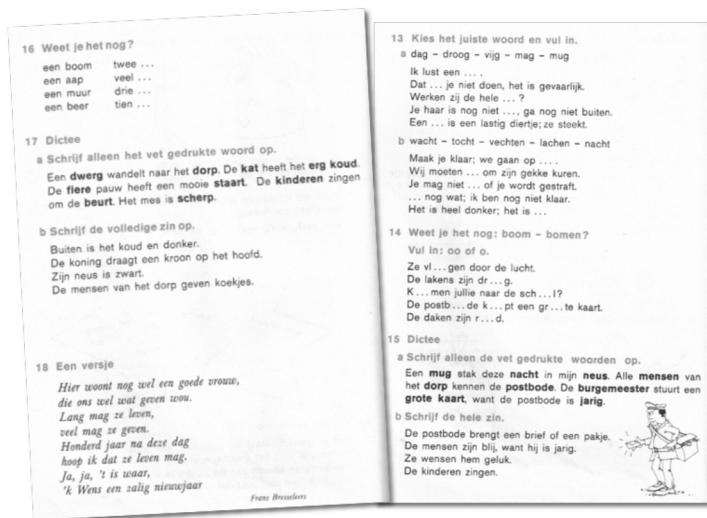
Ik ben ervan overtuigd geraakt dat de werkelijke kansenongelijkheid een talige achtergrond heeft, waarbij de norm niet de beheersing van het Standaardnederlands is, maar wel het vermogen om je taal breed en weerbaar in te zetten (expliciet taalgebruik³ versus impliciet taalgebruik⁴).

Wat kinderen nog nooit geholpen heeft om hun taal explicieter in te zetten, zijn wereldvreemde of contextloze oefeningen waarover sowieso niemand iets zinnigs te vertellen heeft. Dergelijk onderwijs staat ver van de echte wereld buiten de school en

rendeert dan ook enkel in schoolse situaties. Werkelijke transfer of 'leren voor en in het leven' kan natuurlijk alleen maar als je de wereld in de klas brengt. Dat principe van 'normaal-functioneel onderwijs' mag dan al voor velen een verworvenheid lijken in het basisonderwijs, steeds vaker duikt ook de antireflex op en de daarbij groeiende vraag om het schools-functioneel leren van weleer. In hun artikel "25 jaar uitholling van het moedertaalonderwijs, taalrelativisme en verwaarlozing NT2" (2010: p.2-3) fulmineren Raf Feys, Noël Gybels, Marc Hullebus en Pieter Van Biervliet over de nivellering die door de nieuwlichters in gang werd gezet:

"De nieuwlichters begonnen hun pleidooi voor een nieuwe en exclusieve aanpak met de verloochening van alles wat de voorbije eeuw(en) werd opgebouwd. Hun fascinerende normaal-functionele taalwereld bleek echter moeilijk te realiseren en leidde tot verwarring, schijnresultaten en niveaudaling en tot te veel aandacht voor babbelonderwijs en al te weinig voor de geschreven taal en het AN. Onder het mom van 'taalvaardigheidsonderwijs' werd het vak Nederlands steeds meer een 'inhoudsloos vak'..."

Ruim 25 jaar geleden (net voor de uitholling dus) zat ik zelf nog op de lagere school. We kregen schools-functioneel taalonderwijs uit de methode *Taal groeit*. Ik kan nog levendig het gevoel van intense verveling oproepen tijdens dat soort lessen (en vooral mijn stijgende interesse voor alles wat zich toen buiten de schoolmuren afspeelde). De contextloze, maar gerichte taal oefeningetjes waren weinig motiverend en wekten vooral de kromme gedachte dat taal enkel van betekenis kon zijn op school. Buiten de school was er immers maar weinig te bedenken waarin die vorm van taal leren betekenis kon krijgen. Ik kan me dan ook nauwelijks voorstellen dat leerkrachten en leerlingen plezier hebben beleefd aan dit wereldvreemde taalonderwijs.



Afbeelding 1: Uit *Taal groeit* (1979).

De stille wens van een terugkeer naar een schools-functioneel onderwijs is vandaag even overbodig als achterhaald. Een normaal-functioneel onderwijs sluit immers een typische vaardigheidsmethodiek die zich laat kenmerken door een stapsgewijze opbouw en momenten van systematische inoefening van geïsoleerde taalproblemen niet uit. Alleen rendeert dat laatste beter in een taakgerichte aanpak, waarin motive-rende contexten een realistisch en herkenbaar karakter hebben.

3.2 De inschatting van de afstand tussen zender en ontvanger

De situatieschets van Wannes maakt echter nog een ander taalverschijnsel duidelijk. Kennelijk was de band die ik met Wannes had opgebouwd van die aard dat de jongen van oordeel was dat hij een taalregister kon hanteren dat hij bij zijn klasgenootjes en vriendjes ook gebruikt zou hebben. Een formele begroeting en een gedetailleerde situering vond Wannes in deze situatie kennelijk overbodig. Ik was hierdoor verrast en ik had dat eigenlijk wél van hem verwacht. Moeten we hieruit afleiden dat Wannes geen Standaardnederlands kan spreken en dat hij allerminst taalvaardig is? Natuurlijk niet! Dat zou niet fair zijn tegenover hem, maar ook niet tegenover alle andere leerlingen die net zo goed wel eens een taalregister gebruiken dat niet overeenstemt met de afstand tussen de zender en de ontvanger.

Dat de jongen een andere inschatting maakte, is trouwens niet helemaal zijn eigen schuld. Het is een maatschappelijke trend die illustreert dat jongeren vandaag op een heel andere en meer informele manier omgaan met rang en stand dan wij volwassenen. Het is dan ook de taak van de school om met de leerlingen die gevarieerde taalgebruikssituaties op te zoeken en te bespreken. Als een leerling een informele taal hanteert in een formele situatie, betekent dat enkel dat hij zich over de afstand vergiste. Het zou onjuist zijn te denken dat hij daarom niet in staat zou zijn om bijvoorbeeld Standaardnederlands te spreken op plaatsen en in situaties waarin dat voor ons gebruikelijk is.



Dat laatste is een denkfout die taalpessimisten wel vaker maken als ze de jeugd verwijten het Standaardnederlands niet te beheersen. Waarschijnlijk zijn velen van hen opgegroeid in een tijdsgeslacht waarin de afstand tussen kind en volwassene beduidend groter was.

Toen ik klein was, knipte de meester met zijn vinger en maande hij ons zo aan 'flink' te zitten in de klas. Flink stond in die dagen gelijk aan de armen gekruist en de vinger op de mond. Niet bepaald een uitnodiging tot een informele babbel tussen gelijken, dus. Als de directeur op een onbewaakt moment de klas binnenkwam, veerden we collectief op uit de banken en declameerden we eens-

gezind: “Dag mijnheer de directeuuuuur!”

We werden dagelijks herinnerd aan de grote afstand tussen de status van zender en die van de ontvanger, waarvoor jongeren ook in meer situaties dan vandaag een formeler taalregister hanteerden.

In het boek *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, beschrijft auteur Marc Depaeye:

“Tegen het eind van de jaren ‘60 worden de vastgeroeste gezagsrelaties langzaam maar zeker van hun valse hiërarchie en autoriteit ontdaan en maken ze plaats voor een democratischer participatiemodel waarbij de opvoeders en onderwijzers in plaats van boeman en behoeders van traditionele zeden en waarden, zich meer en meer opstellen als gids en compagnon in het leer- en in het opvoedingsproces.

[...] Prototypisch voor het eigentijdse streven naar emancipatie is alleszins de zogenaamde kinderrechtenbeweging. Zij willen immers aantonen dat er inzake competenties niet zo’n groot kwalitatief verschil bestaat tussen kinderen en volwassenen en dat kinderen evenzeer recht hebben op zelfbepaling”.

Ik durf uit deze boude schets niet opmaken dat er vroeger bijgevolg ook beter Standaardnederlands werd gesproken of – sterker nog – dat de jeugd vandaag het Standaardnederlands niet meer zou beheersen. Wel lijkt het me aannemelijk dat de jongeren vandaag sneller informele taal gebruiken, waar andere generaties eerder een formeel taalgebruik verwacht zouden hebben. Het afstemmingsprobleem gaat niet enkel op voor mondeling taalgebruik, maar komt ook bij de schriftelijke taalregisters tot uiting. Ik las hierover in *De Morgen* (02/02/2012) een boeiend artikel, waarin de journalist zich afvroeg of het taalregister ‘sms-taal’ niet schadelijk zou zijn voor de correcte spelling van het Standaardnederlands. Het artikel verwijst naar de studie *De spelling voorbij* van Koen Gheuens aan de KULeuven. Hij wou weten of er nu fouten gemaakt worden die vroeger niet gemaakt werden. Gheuens bevroeg ook leerkrachten. Vreemd genoeg hadden sommige leerkrachten die aan dezelfde leerlingen les gaven tegenovergestelde ervaringen. Sommigen stelden dat leerlingen goed weten wanneer ze welke code moeten hanteren. Anderen meldden heel geregeld fouten zoals ‘sgool’ (school) en ‘tog’ (toch) in schoolwerk. Andere voorbeelden die gegeven werden, waren ‘ff’ ‘w8’, ‘het weglaten van de eind-n’ en ‘het gebruik van internetafkorting’. Gheuens conclusies? Er is een zekere impact, maar die is niet zo rampzalig als men soms denkt. Hij zag niet zozeer een toename van het aantal echte fouten, wel van een nieuw soort fouten. Het gaat vooral om afkortingen, vaak functionele spelfouten. En



jongeren spellen vluchtiger. Spelling heeft voor hen nu, net zoals spreektaal, registers die ze aan de situatie kunnen aanpassen, maar ze kunnen dat niet altijd perfect, volgens Gheuens: “Als spelwijzigingen in het schoolwerk gemaakt worden, is dat waarschijnlijk te wijten aan onvoldoende registerbeheersing. Soms zijn ze zich heel erg bewust van het ander register, zeggen jongeren zelf”. Kijk bijvoorbeeld maar naar Wout: “als ik een sms stuur naar mijn mama, probeer ik mooi te schrijven”. Let hij dan op dt-fouten? (Grinnikt): “Dan wel, ja. Anders krijg ik bij thuiskomst zeker weer te horen: ken je die regels nu nog niet”.

Het verfijnen van een gepaste afstemming tussen het juiste taalregister en de gepaste taalafstand is zonder enige twijfel een boeiende opdracht voor elke (taal-)leerkracht. Als kinderen de talige situaties beter leren inschatten, is de kans groot dat hun boodschap ook beter beluisterd of gelezen wordt. Ik vind dit aspect van taalvaardigheid dan ook heel erg belangrijk, omdat de ontvanger ongewild zou kunnen besluiten dat de zender een gebrekkige kennis heeft van het Standaardnederlands, terwijl hij slechts een inschattingsfout maakte.

Hierover in gesprek gaan, levert bijzonder fascinerende leergesprekken op, omdat er naast een betere taalbeheersing ook een beter begrip groeit over de maatschappelijke achtergrond waarin verschillende generaties opgroeien of opgegroeid zijn.

4. Besluit

Onheilspellers brengen de meesters en juffen voor het taaltribunaal. Hun inspanning zou er niet toe leiden dat de leerlingen vandaag hun taal vaardig en correct gebruiken. Pakken die leerkrachten het dan helemaal verkeerd aan? Moet er niet bij voorrang gefocust worden op een uitstekende beheersing van het Standaardnederlands door elke leerkracht en door elke leerling?

Werk maken van een betere taalvaardigheid is zonder meer een belangrijke opdracht in het versmallen van de kansenongelijkheid tussen leerlingen. Toch mag die inspanning niet verengd worden tot een eenzijdig inzetten op de beheersing van het Standaardnederlands in de school. Hoewel de school dé oefenplek bij uitstek blijft om het Standaardnederlands te trainen, raakt de talige kansenongelijkheid ook aan andere facetten van taalvaardigheid die aandacht en oefening verdienen. Zo is het eveneens van groot belang dat we leerlingen stimuleren om hun taal expliciet te gebruiken en moeten leerlingen blijvend oefenen op een betere afstemming van het taalregister op de taalsituatie. Dat lukt het best in een taakgerichte aanpak, waarin motiverende contexten een normaal-functioneel karakter hebben.

Referenties

- Absillis, K., J. Jaspers & S. Van Hoof (2012). *De manke usurpator: Over Verkavelingvlaams*. Academia Press.
- Callebaut, I. (1988). *Kinderen schrijven. Een handboek voor begeleiders*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Callebaut, I. (2008). "Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?" In: *School- en klaspraktijk*, jg. 50, nr. 199, z.p.
- Chlarie, M. (2010). "Het taalprofiel van de school". In: *Breedbeeld VVKSO*, jg. 3, nr.1, z.p.
- Delarue, S. (2011) "Standaardtaal of tussentaal op school? De paradoxale dubbele kloof tussen taalbeleid en taalgebruik". In: *Studies van de BKL*, vol. 6, p. 1-20.
- Depaepe, M. (2000). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de voorbije pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*. Leuven/Leusden: Acco.
- Van Disseldorp, J. (2009). "Taalverandering in plaats van zeehondjes: taalkundeonderwijs met behulp van de taalvaardigheden". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 10, nr. 1, p. 21-28.
- Feys, R., N. Gybels, M. Hullebus & P. Van Biervliet (2010). "25 jaar uitholling van het moedertaalonderwijs, taalrelativisme en verwaarlozing NT2". In: *Onderwijskrant*, nr. 153. Aarschot, p. 2-3.
- Finet, D. (2011). "Dreigt Babylonische spraakverwarring zonder Standaardnederlands?" In: *Sint-Canisiusblad*, jg. 109, nr. 2, z.p.
- Gheuens, K. (2010). *De spelling voorbij. Een onderzoek naar het hedendaagse gebruik van spelling bij Vlaamse en Nederlandse jongeren in formele en informele contexten*. Masterproef, KU Leuven.
- Hajer, M. (2008). "De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek". In: *Vonk*, jg. 38, nr. 1, p. 11-27.
- Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs & vorming.
- Van der Horst, J. (2008). *Het einde van de standaardtaal. Een wisseling van Europese taalcultuur*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van Gorp K. (1997). "Het wonder van de taal. Taalbeschouwing in de lagere school". In: *Vonk*, jg. 27, nr. 2, p. 18-33.

Noten

¹ Met ‘schooltaal’ bedoelen we elke vorm van taal die in de ruime schoolse context gehanteerd wordt. Schooltaal is hier dus veel breder te interpreteren dan de instructietaal die in het klaslokaal wordt gebruikt.

² Met ‘Standaardnederlands’ bedoelen we de gestandaardiseerde variant van het Nederlands die wordt onderwezen op scholen en wordt gebruikt door de autoriteiten en media in Nederland, België, Suriname, Curaçao, Sint Maarten, Caribisch Nederland en Aruba. Het bewaken en beschrijven van het Standaardnederlands is door de Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse overheid toevertrouwd aan de Nederlandse Taalunie. De Taalunie publiceert werken waarin de normen van het Standaardnederlands zijn vastgelegd.

³ Bij expliciet taalgebruik zegt de spreker wat hij werkelijk bedoelt en verwacht en veronderstelt hij niets.

⁴ Bij impliciet taalgebruik veronderstelt de spreker dat de context bekend is voor de ontvanger en beperkt hij zijn/ haar boodschap tot haar meest beperkte vorm.

Ronde 2

Martine Braaksma & Gert Rijlaarsdam
Interfacultaire Lerarenopleidingen, Universiteit van Amsterdam
Contact: braaksma@uva.nl

Hypertekst schrijven en observerend leren als aanvullende didactiek¹

1. Inleiding

Schrijftaken in het voortgezet onderwijs vervullen twee functies. Binnen het schoolvak Nederlands gebruiken we schrijftaken in de context van ‘schrijven als communicatie’. Leerlingen leren verschillende tekstsoorten te schrijven, meestal in een communicatieve setting (bijvoorbeeld het schrijven van een opiniërend artikel voor een krant). Bij andere schoolvakken, zoals geschiedenis, schrijven leerlingen ook, maar dan in de context van ‘schrijven om te leren’; schrijftaken zijn dan leermiddel of toetsmiddel. Tot nu toe waren praktijk en onderzoek van schrijfvaardigheid meestal gericht op het schrijven van teksten in de traditionele lineaire, papieren vorm en op de ontleding van de

verschillende fasen van het schrijfproces. Hieraan ten grondslag liggen twee assumpties over leren:

- a. *gelijkheid van taken*: als leerlingen een *lineaire* tekst moeten leren schrijven, dan moet het leerproces daadwerkelijk over zo'n *lineaire* tekst gaan.
- b. *oefening baart kunst*: als leerlingen moeten leren *schrijven*, dan moeten ze ook daadwerkelijk *schrijven*.

Wij wilden deze twee assumpties over leren weerleggen om zo het schrijfonderwijs te verbeteren. We hebben daarvoor twee leerarrangementen ontworpen:

- b. leren schrijven door *hyperteksten* te schrijven (assumptie 1).
- a. *observerend leren*: het leren schrijven door de processen van andere schrijvers te bekijken in plaats van zelf teksten te schrijven (assumptie 2).

De effectiviteit van deze twee leerarrangementen is getoetst op de schrijfvaardigheid (tekstkwaliteit en schrijfprocessen).

2. Methode

We onderzochten in drie studies de effectiviteit van hypertekst schrijven en observerend leren. In alle studies volgden de leerlingen een lessenserie² in argumentatief schrijven. Leerlingen maakten eerst uitgebreid kennis met het onderwerp (de relatie tussen goede doelen en commerciële loterijen; zie Braaksma & Pistor, 2008), oefenden met het schrijven van argumentatieve teksten en schreven uiteindelijk een betoog in hypertekstvorm, in lineaire vorm, of observeerden andere schrijvers. Om de effecten te kunnen toetsen, werden o.a. de schrijfprocessen en de (lineaire) tekstkwaliteit gemeten.

De eerste studie vergeleek de schrijfprocessen tijdens hypertekst schrijven en lineair schrijven. Een groep havo-4-leerlingen (havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs) kwam voor deze studie naar de Universiteit van Amsterdam om daar de lessen te volgen. Het observeren van de schrijfprocessen tijdens het schrijven van de hypertekst en de lineaire tekst werd gedaan met het programma *Inputlog* dat *key stroke logfiles* opneemt van leerlingen die op de computer schrijven (Van Waes & Leijten 2006).

De tweede studie vergeleek de effectiviteit van hypertekst schrijven (HYP) en lineair schrijven (LIN) en vond plaats op twee scholen in Nederland, waarbij de docenten tijdens de lessen Nederlands zelf de experimentele lessenserie gaven aan de leerlingen (havo-4). De leerlingen waren verdeeld in LIN-groepen en in HYP-groepen.

De derde studie vond plaats in verschillende klassen (vwo-5) (vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) op een school in Amsterdam. De lessen werden gegeven door een speciaal voor dit onderzoek getrainde docent die in alle groepen les gaf. Naast de groepen hypertext schrijven en lineair schrijven, was er ook een groep die leerde volgens de didactiek van observerend leren (OBS). Daardoor konden we de effectiviteit van hypertext schrijven (HYP), lineair schrijven (LIN) en observerend leren (OBS) vergelijken.

3. Resultaten

3.1 Studie 1

In de eerste studie werden de schrijfprocessen vergeleken die voorkwamen tijdens hypertext schrijven en lineair schrijven. Gemiddeld deden de leerlingen even lang over de schrijftaken in beide groepen. Maar er werden verschillen gevonden in proceskarakteristieken tijdens hypertext schrijven en lineair schrijven. Leerlingen uit de hypertextgroep (die hypertexten schreef) gebruikten meer schrijftijd (productietijd) dan leerlingen uit de lineaire groep (die lineaire teksten schreef). Leerlingen uit de lineaire groep daarentegen pauzeerden meer en langer dan leerlingen uit de hypertextgroep. Leerlingen uit beide groepen deden gemiddeld dus even lang over de schrijfp opdracht, maar de hoeveelheid activiteiten tijdens de schrijfp opdracht verschilde tussen beide groepen (meer schrijven in HYP en meer en langer pauzeren in LIN).

3.2 Studie 2

Uit de tweede studie bleek dat het effect van het leerarrangement afhankelijk is van het soort leerling. Leerlingen met een *hoge* verbale intelligentie (hoog niveau) schreven betere lineaire teksten (in de natoets) als ze tijdens de interventie hypertexten hadden geschreven dan wanneer ze tijdens de interventie lineaire teksten hadden geschreven. Voor goede leerlingen is het schrijven van hypertexten dus effectief geweest. Voor *zwakke* leerlingen (laag niveau) was het omgekeerd: zij schreven betere lineaire teksten in de natoets als ze tijdens de interventie waren ingedeeld in de lineaire groep in plaats van in de hypertextgroep. Voor leerlingen met een gemiddelde verbale intelligentie (gemiddeld niveau) werd geen verschil tussen de groepen gevonden. We veronderstellen dat goede leerlingen beter om kunnen gaan met de ongewone tekstvorm van een hypertext en dat zij beter in staat zijn om de transfer van hypertext schrijven naar lineair schrijven te maken.

3.3 Studie 3

In de derde studie werden drie groepen leerlingen met elkaar vergeleken: hypertext schrijven, lineair schrijven en observerend leren. Net als in studie twee bleek het effect van het leerarrangement afhankelijk van het soort leerling. Leerlingen met een *hoge* score op de schrijftoets lineair schrijven in de voormeting (dus leerlingen die met een goede schrijfvaardigheid aan de lessenserie begonnen) schreven betere lineaire teksten (in de natoets) als zij tijdens de interventie hypertexten hadden geschreven of geleerd hadden door middel van observerend leren. Voor leerlingen met een *zwakke* schrijfvaardigheid was het omgekeerd: zij schreven betere lineaire teksten in de natoets als zij tijdens de interventie waren ingedeeld in de lineaire groep. Voor leerlingen met een gemiddelde schrijfvaardigheid in de voormeting werd er geen verschil tussen de groepen gevonden. We zien door deze studie onze veronderstelling bevestigd dat goede leerlingen beter om kunnen gaan met de ongewone tekstvorm van een hypertext en dat zij in staat zijn om de transfer van hypertext schrijven naar lineair schrijven te maken. Hetzelfde geldt waarschijnlijk voor observerend leren: goede leerlingen kunnen de transfer maken van het observeren van verschillende schrijvers aan het werk naar zelf teksten schrijven.

4. Tot besluit

In deze bijdrage hebben we verslag gedaan van ons onderzoek naar de effecten van hypertext schrijven en observerend leren op schrijfvaardigheid. Resultaten tonen aan dat hypertext schrijven andere proceskarakteristieken laat zien dan lineair schrijven. Daarnaast blijken hypertext schrijven en observerend leren effectief voor leerlingen met een goede initiële schrijfvaardigheid of verbale intelligentie: zij schreven betere lineaire teksten (in de natoets) als zij tijdens de interventie hypertexten hadden geschreven of geleerd hadden door middel van observerend leren.

We denken dat het aanvullen en afwisselen van de reguliere didactiek voor schrijfvaardigheid met hypertext schrijven en observerend leren zinvol kan zijn in de klassensituatie. Doordat ons lesmateriaal deel uitmaakte van experimenteel onderzoek, was het niet mogelijk om de hypertexten van de leerlingen (plenair of in groepjes) te bespreken en te evalueren, maar wij denken dat er bij dergelijke onderwijsleergesprekken interessante en effectieve leerinhouden aan de orde kunnen komen. Zo zouden bijvoorbeeld de verschillende soorten structuren van de hypertexten aan de orde kunnen komen (zie Beldman & Braaksma 2008), evenals de navigatiemogelijkheden voor (verschillende soorten) lezers door middel van de gekozen hyperlinks. Hetzelfde geldt vanzelfsprekend voor de reflectie op de geobserveerde schrijfprocessen bij observerend leren. Verschillende schrijfaanpakken bij bijvoorbeeld het beginnen met een tekst of het bedenken van een titel kunnen vergeleken en geëvalueerd worden. Op die manier

wordt er op een natuurlijke manier aandacht besteed aan het *leren* betoog schrijven. Omdat we in twee studies vonden dat hypertext schrijven en observerend leren met name effectief waren voor goede leerlingen (qua verbale intelligentie of schrijfvaardigheid) lijkt het ons raadzaam om extra aandacht en instructie die gericht is op de transfer naar lineair schrijven te geven aan zwakke leerlingen.

We danken de leerlingen en docenten van de klassen die meededen aan ons onderzoek. Dit onderzoeksproject is gefinancierd door NWO-PROO (411-03-115).

Referenties

- Beldman, H. & M. Braaksma (2008). "Hypertekst schrijven als aanvullende didactiek: Wat werkt? Een onderzoek naar de kwaliteit van betogende hypertexten". In: *Vonk*, jg. 37, nr. 5, p. 3-19.
- Braaksma, M. & E. Pistor (2008). "'Inquiry learning' bij een lessenserie betoog schrijven". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 95, nr. 3, p. 16-20.
- 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.
- Van Waes, L., & M. Leijten (2006). 'Logging writing processes with Inputlog'. In: L. van Waes, M. Leijten & C. Neuwirth (Vol. Eds.) & G. Rijlaarsdam (Series Ed.). *Studies in Writing: Vol 17. Writing and Digital Media*. Oxford Elsevier, p. 158-165.

Noten

¹ Deze bijdrage is een bewerking van ons artikel dat verschenen is in Vonk (Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh 2011).

² Het lesmateriaal is te verkrijgen via de website van Martine Braaksma: http://www.ilo.uva.nl/homepages/martine/lesson_series.htm. Zij is ook beschikbaar voor meer informatie: braaksma@uva.nl

Hedwig de Krosse (a) & Laura Punt (b)

(a) Expertisecentrum Nederlands

(b) KPC-groep

Contact: h.de.krosse@expertisecentrumnederlands.nl

L.Punt@kpcgroep.nl

Interactief lezen en schrijven met tussendoelen in het voorgezet onderwijs

1. Inleiding

De ambities van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap zijn hoog. De taalvaardigheid van de Nederlandse leerling moet omhoog. Die ambitie wordt maatschappelijk breed gedragen, ook door de docenten in het voortgezet onderwijs. De vraag is echter *hoe* docenten en leerlingen kunnen toewerken naar een betere taalvaardigheid.

Op dit moment vormen de referentieniveaus taal (Meijerink 2008) belangrijke ijkpunten voor de verschillende onderwijssectoren. Docenten hebben echter behoefte aan een verdere concretisering van de beschreven niveaus. Om aan die behoefte tegemoet te komen, heeft het Expertisecentrum Nederlands medio 2012 een boek uitgebracht dat de tussendoelen voor lezen en schrijven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs beschrijft: *Interactief lees- en schrijfonderwijs. Werken met tussendoelen in de onderbouw van het vo*. Het is een handboek dat docenten aanzet tot het kritisch bekijken van hun lees- en schrijfonderwijs in het licht van de referentieniveaus, met praktische handreikingen voor interactief taalonderwijs.

2. Tussendoelen

Bij het formuleren van de tussendoelen hebben we ervoor gekozen om ons op de schriftelijke taalvaardigheden te richten. Voor veel docenten is het een grote stap om hun onderwijs in termen van doelen te bekijken. Zij zullen die stap het eerste willen zetten binnen de (sub)domeinen die vaak aan bod komen en waar ze het meest vertrouwd mee zijn. In dit geval: lezen en schrijven.

Tijdens het formuleren van de tussendoelen heeft een uitgebreid literatuuronderzoek plaatsgevonden om tot beargumenteerde keuzes te kunnen komen. Welke ontwikkeling heeft een leerling al doorgemaakt in het primair onderwijs op het gebied van spelling en interpunctie? Wat weten we van de gewenste ontwikkeling van leesvaardigheid

van leerlingen in het voortgezet onderwijs? De tussendoelen zijn vervolgens gekoppeld aan de referentieniveaus taal door de tussendoelen op te delen in drie categorieën, te weten tussendoelen op weg naar 1F, 2F en 3F.

Bij het formuleren van de tussendoelen stuiten we op een theoretische discussie: ‘tussendoelen’ hebben in het voortgezet onderwijs een andere betekenis en uitwerking dan in het primair onderwijs. De tussendoelen, zoals ze door het Expertisecentrum Nederlands zijn ontwikkeld voor het primair onderwijs, zijn markeringspunten in het taalontwikkelingsproces van leerlingen. Dat proces kent een natuurlijk verloop dat ondersteund en versterkt wordt door goed onderwijs en het juiste onderwijsaanbod. De term ‘tussendoel’ is voor het voortgezet onderwijs lastiger te definiëren. De natuurlijke taalontwikkeling van leerlingen heeft voor het grootste deel al plaatsgevonden in het primair onderwijs. Uiteraard is er wel sprake van het doorontwikkelen van de taalvaardigheden van leerlingen, bijvoorbeeld door gebruik van complexere teksten en verdiepende opdrachten. Maar ook in het voortgezet onderwijs hebben we te maken met verschillen tussen leerlingen. Het overzicht van de tussendoelen verschaft een docent idealiter handvatten om te achterhalen hoe een leerling zich tot nu toe heeft ontwikkeld. Kan de docent bijvoorbeeld onderzoeken welke onderliggende tussendoelen een leerling nog niet beheerst? Biedt hij een leerling die voorloopt in zijn ontwikkeling verdieping aan? En wat houdt die verdieping dan in? En de belangrijkste vraag: hoe organiseert de docent zijn lessen op een danige manier dat hij onderwijs op maat kan bieden? Die laatste vraag is wat ons betreft essentieel en vormt dan ook het hart van het boek.

3. Didactische uitwerkingen

Met de uitwerking van de tussendoelen was de basis gelegd voor het handboek. Maar wat gaan docenten doen met die tussendoelen? Ons streven is geweest de docenten aan te zetten tot een kritische en onderzoekende houding. Vaak willen docenten per leerjaar, per niveau het wat en hoe voor hun lessen precies uitgesplitst krijgen. Een dergelijk recept is niet te geven en het is ook heilloos omdat er aan de basis – bij de docent – weinig verandert.

Het handboek biedt de docent diverse instrumenten om zelf keuzes te kunnen maken in tussendoelen en didactieken. De principes van interactief taalonderwijs vormen daarbij steeds de basis: sociaal leren, betekenisvol leren en strategisch leren. Net zoals leerlingen, verschillen docenten van elkaar, dus de suggesties zijn gevarieerd: van nauw aansluitend bij de opdrachten in de lesmethodes tot een totale verandering van het klassenmanagement.

Elk subdomein wordt op dezelfde manier besproken: na een situatiebeschrijving uit de onderwijspraktijk volgt een terugblik naar de tussendoelen voor het primair onderwijs. Vervolgens komt aan bod wat we weten over de verdere ontwikkeling van het subdo-

me in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en worden daarvoor tussendoelen geformuleerd. De schematische weergave van de tussendoelen per subdomein illustreert het cyclische karakter van de taalontwikkeling. Tussendoelen worden verdiept door de toenemende moeilijkheidsgraad van teksten en opdrachten. Hoe er in de klas gewerkt kan worden aan die tussendoelen staat beschreven in didactische handreikingen en concrete voorbeelden uit de lespraktijk. Waar mogelijk, worden suggesties gegeven om de aanpak door te vertalen naar docenten van andere vakken om zo het lees- en schrijfonderwijs schoolbreed te versterken.

4. Pilots

Drie wat omvangrijkere didactische suggesties uit het handboek zijn voortgekomen uit drie pilots:

- *Herhaald technisch lezen en begrijpend lezen*

In deze pilot is een aangepaste versie van RALFI-lezen (RALFI staat voor ‘Repeated Assisted Level Feedback Interactie’) gebruikt in combinatie met het directe instructie model tijdens de lessen rond begrijpend lezen. Is een dergelijke manier van werken geschikt voor het voortgezet onderwijs en zo ja, hoe is het te organiseren? Ervaren leerlingen en docenten het gebruik van RALFI als *preteaching* voor begrijpend lezen bij Nederlands als nuttig en zinvol?

- *Activerende grammaticadidactiek*

Doel van de pilot was om te onderzoeken of docenten in staat zijn om hun huidige grammatica-didactiek te transformeren naar een meer effectieve aanpak. Hierbij hebben we gebruikgemaakt van de *thinking-skills* didactiek. We hebben ons hierbij gebaseerd op het werk van Peter-Arno Coppen (2010a; 2010b). Zijn aanpak is er vooral op gericht om leerlingen te leren redeneren en om hen een bewustzijn te laten creëren van grammaticale concepten. In zijn aanpak gaat het om het leren beredeneren waarom je een bepaald woord of zinsdeel op een bepaalde manier benoemt.

- *Lezen in alle vakken*

Binnen deze pilot hebben we docenten van met name zaakvakken en exacte vakken laten ervaren dat ook zij in hun lessen aandacht kunnen besteden aan begrijpend lezen. Een reguliere les en de manier waarop zij normaal gesproken aandacht besteden aan lezen vormden het startpunt. In de vervolgbijeenkomsten stond steeds een thema centraal: ‘leesstrategieën’, ‘metacognitieve strategieën’, ‘interactie’, ‘tekstkeuze’ en ‘formatieve toetsing’. De docenten kregen theoretische input en moesten per thema vertaalslagen maken naar hun praktijk. Uiteindelijk waren ze in staat om alle thema’s te verwerken in een vakles waarin leesdoelen en vakdoelen in samenhang aan bod kwamen.

5. Implementatie

Om het materiaal te ontsluiten voor de scholen hebben we ervoor gekozen twee aanvullende digitale instrumenten te ontwikkelen. Op de website www.werkenmettussendoelen.nl vindt de gebruiker een overzicht van de tussendoelen, materialen uit het handboek en uit de pilots en materiaal dat ontwikkeld is door andere instellingen. Bovendien is een Tussendoelenscan ontwikkeld, een instrument waarmee docenten Nederlands en taalcoördinatoren een overzicht kunnen krijgen van de stand van zaken in hun school wat betreft de tussendoelen. Welke tussendoelen komen aan bod? Welke didactiek hanteren docenten hierbij? Docenten kunnen reageren op stellingen waardoor binnen een sectie of team duidelijk wordt waar de kansen en belemmeringen zitten. Het is dus niet een instrument om te meten of de referentieniveaus zijn 'gehaald', maar eerder een uitgangspunt voor discussie: wat is de visie van de docenten op goed taalonderwijs? En nog een stapje verder: hoe past doelgericht werken binnen het vak Nederlands in het schoolbrede taalbeleid?

Uiteindelijk gaat het om docenten die kritisch kunnen en willen nadenken over de taalontwikkeling van leerlingen en om de rol die ze daarbij spelen. Aangezien die ontwikkeling niet alleen plaatsvindt in de lessen Nederlands, schenken we ook expliciet aandacht aan het opzetten van taalbeleid.

Er ligt nu dus een hoeveelheid materiaal waar docenten mee aan de slag kunnen. Voor ons is nu de vraag: hoe gaan ze dat doen? Biedt het handboek met de digitale ondersteuning voldoende houvast om beleid – op welke schaalgrootte dan ook – op te stellen en uit te voeren? Welke implementatiestrategieën worden ingezet? Welke processen spelen zich af? Op welke gebieden is professionalisering nodig? Antwoorden op deze implementatievragen gaan we in kaart brengen en vervolgens weer presenteren aan het veld.

Referenties

- Coppen, P.A. (2010a). 'De taal is een rommeltje'. In: H. Hulshof & T. Hendrix (2010). *Taalkunde in het voortgezet onderwijs, special Levende Talen Magazine*. Amsterdam: Levende Talen, p. 26-29.
- Coppen, P.A. (2010b). "Grammatica, waar gaat dat eigenlijk over?" In: S. Vanhooren & A. Mottart (2010). *Vierentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 174-182.
- Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. De niveaus voor taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Punt, L. & H. de Krosse (2012). *Interactief lees- en schrijfonderwijs. Werken met tussendoelen in de onderbouw van het vo*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Fetsje Reinsma

Marne College, Bolsward

Contact: FBReinsma@marnecollege.nl

De leerling als eigenaar van de leesvaardigheidslessen¹

1. Inleiding

In de leesvaardigheidsmethodiek ‘De leerling als eigenaar’ ligt de keuze voor de teksten en het ontwerpen van geschikte verwerkingstaken grotendeels bij de leerlingen zelf, waardoor ze zelf verantwoordelijk zijn voor het onderwijs. De tekst met vragen staat niet langer centraal, maar wel het maken van alternatieve taken die tekstbegrip beter meten. De methodiek wordt op dit moment toegepast in de lessen Nederlands op het Marne College in Bolsward.

2. Leesvaardigheid: didactiek en toetsing

Het aankondigen van leesvaardigheid als onderwerp van een les of lessenreeks wordt door leerlingen stevast klagend ontvangen. Leesvaardigheid wordt geassocieerd met saaiheid. Die associatie van de leerlingen is goed voor te stellen, want op dit moment worden de lessen leesvaardigheid voor een groot deel bepaald door de manier waarop dit onderdeel aan het eind van de schoolcarrière getoetst wordt. Op de meeste scholen zijn de lessen leesvaardigheid gericht op het juist kunnen beantwoorden van vragen bij teksten. Het centraal examen bestaat hier immers uit. Met andere woorden: de toetsvorm is inmiddels onderwijsvorm geworden (De Vos 2008). De Vos meent dan ook dat de leerlingen niet geleerd wordt goed te lezen, maar dat ze gedurende hun hele schoolcarrière de technieken leren beheersen die nodig zijn om een examen tot een goed einde te brengen.

Het idee dat het tekstbegrip niet valide en betrouwbaar getoetst wordt met het beantwoorden van vragen bij teksten, wordt ondersteund door Kamalski (2005) en Ekens (2008). Kamalski toonde dat aan met een onderzoek naar vier verschillende toetsmethodes voor het valide en betrouwbaar meten van tekstbegrip:

- de traditionele vragen;
- de Cloze test (gaten tekst);
- de sorteertaak;
- het *mental model*.

De traditionele vragen kwamen als toetsvorm het slechtst uit het onderzoek naar voren. De sorteertaak bleek het meest valide en betrouwbaar meetinstrument voor tekstbegrip. Ekens meent zelfs dat de inhoud van een tekst en het werkelijke tekstbegrip in het gedrang komt door de traditionele vragen. Niet het begrijpen van de tekst is het doel van de leerlingen, maar het beantwoorden van de vragen. Dat alles maakt duidelijk hoezeer het leesvaardigheidsonderwijs baat zou hebben bij een andere aanpak: tekstbegrip moet centraal staan en niet de zoektocht naar de juiste antwoorden. De leerlingen zullen op die manier het doel van zakelijk lezen begrijpen: een tekst begrijpen door de juiste verbanden te leggen. Naar aanleiding van literatuuronderzoek kwam ik tot de volgende ontwerpprincipes voor een lessenserie die in mijn ogen noodzakelijk zijn om tot motiverende leesvaardigheidslessen te komen. De ontwerpprincipes zijn de volgende:

- leerlingen zijn eigenaar geworden van het leesvaardigheidsonderwijs;
- leerlingen hebben een actieve rol;
- leerlingen hebben keuzes die aansluiten bij hun interesse of hun niveau (differentiatie);
- leerlingen werken samen;
- er wordt gevarieerd in werkvormen;
- teksten hebben een realistische context;
- er wordt gebruikgemaakt van instrumenten die het tekstbegrip goed meten.

De bovenstaande ontwerpprincipes hebben geleid tot een uitwerking van de methodiek 'De leerling als eigenaar'. Zoals de naam van de methodiek al aangeeft, ligt de kracht van de nieuwe aanpak in de inbreng van de leerlingen. Zij selecteren zelf teksten en bedenken zelf opdrachten bij die teksten. Zo bepalen niet de docenten en de leergangautoeurs de inhoud van de les, maar de leerlingen, met als gevolg dat leerlingen zich meer betrokken voelen. De methodiek is in eerste instantie ontworpen voor de bovenbouw² van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo), maar kan ook in andere niveaus en jaarlagen worden toegepast.

Naast eigenaarschap is de mogelijkheid tot differentiatie een belangrijk punt geweest bij het ontwerpen van de methodiek. Het onderwijs moet mogelijkheden bieden om aan te sluiten bij individuele interesses en bij het persoonsgebonden niveau.

3. Een lesmodel met drie fasen

De methodiek is een lesmodel waarin leerlingen drie taken hebben:

1. ze zoeken en selecteren teksten;
2. ze ontwerpen een door de docent vastgestelde set opdrachten;
3. ze voeren opdrachten (gemaakt door andere leerlingen) uit.

Aangezien de leerlingen zelf bepalen welke teksten in de les behandeld worden en ze hierbij ook zelf opdrachten uitvoeren en ontwerpen, zal de betrokkenheid van de leerlingen vergroot worden. De docent houdt de kwaliteit van de taken in het oog.

De *eerste fase* van de methodiek is de ‘dokterswachtkamer’. Leerlingen mogen vrij lezen uit een aantal vooraf geselecteerde tijdschriften. De docent houdt het niveau van de tijdschriften in de gaten en kan de selectie van tijdschriften aanpassen aan het niveau waarop lesgegeven wordt. Leerlingen hoeven geen opdrachten te maken bij de teksten. Het lezen van teksten zonder opdrachten wordt ook door De Vos en het APS aanbevolen. Leerlingen maken op die manier ‘meters’ en hoeven niet na te denken over het oplossen van opdrachten. Leerlingen wordt wel gevraagd om titels op te schrijven van interessante teksten. Op die manier dragen de leerlingen zelf teksten aan voor een latere fase.

In de *tweede fase* maken de leerlingen kennis met voor hen onbekende taken bij teksten. Ze krijgen uitleg over de Cloze test, de husseltaak (een tekst waar alle alinea’s door elkaar staan) en de sorteertaak. De leerlingen krijgen een tekst met een taak van de docent. De docent kiest hier best een tekst voor die in ‘de dokterswachtkamer’ door een leerling als interessant bevonden is. De leerlingen merken zo direct dat ze invloed op de lessen hebben. Wanneer de leerlingen bekend zijn met de taken, is het tijd voor de derde fase.

In de *derde fase* gaan de leerlingen zelf taken ontwerpen bij een zelfgekozen tekst. De basis van alle taken bestaat uit de Cloze test, de husseltaak of de sorteertaak. Leerlingen worden door een dergelijke opzet gedwongen om goed na te denken over de teksten die ze selecteren en de opdrachten die ze vervaardigen. Is de tekst van voldoende niveau? Vindt een klasgenoot de tekst ook interessant? Is de opdracht voor een klasgenoot niet te moeilijk of te gemakkelijk? ... Dat maakt aanspraak op hun reflectievermogen en stimuleert leerlingen om de tekst meer vanuit een metastandpunt te aanschouwen. De leerlingen werken in duo’s, zodat ze over de tekst moeten spreken. Zo moeten ze wel proberen om hun ideeën over de tekst onder woorden te brengen.

4. Reacties uit de klas

De methodiek ‘De leerling als eigenaar’ slaat aan bij de leerlingen. Leerlingen zijn een stuk gemotiveerder voor de lessen leesvaardigheid. Tijdens ‘de dokterswachtkamer’ is het over het algemeen stil in de klas. Leerlingen stoten elkaar wel eens aan om elkaar te wijzen op een interessante tekst die ze aan het lezen zijn, waarop de tijdschriften van de twee leerlingen worden verwisseld. Tijdens het maken van de taken is er veel overleg tussen de leerlingen, waardoor ze gedwongen worden om de ideeën die ze bij een tekst hebben, te verwoorden voor een klasgenoot. Ook het ontwerpen was succesvol.

Een leerling verklaarde het succes: “Tijdens het uitvoeren van een sorteertaak, maar ook bij het ontwerpen, moet je echt heel actief bezig zijn om het juiste verband te leggen tussen begrippen. Met de tekst met vragen is dat veel minder; dan ga je echt gericht op een stukje tekst zoeken”. De actieve rol en de eigen inbreng worden door de leerlingen zeer gewaardeerd en dragen bij tot een meer gemotiveerde houding tijdens de leesvaardigheidslessen.

Met dank aan dr. Ellen Jansen en drs. Carien Bakker, Rijksuniversiteit Groningen.

Referenties

- De Vos, B. (2008). *Lezen! Achtergronden en ideeën om het leesonderwijs te verdiepen en te variëren*. Utrecht: APS.
- Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands in de tweede fase*. Enschede: SLO.
- Kamalski, J. e.a. (2005). “Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 6, nr. 4, p. 3-9.

Noten

¹ Deze tekst is een ingekorte versie van het artikel “De leerling als eigenaar van het leesvaardigheidsonderwijs” dat in het decembernummer van *Levende Talen* zal verschijnen. In dat artikel wordt de sorteertaak nog nader toegelicht.

² De bovenbouw is in het Nederlandse voortgezet onderwijs de algemene benaming voor het derde en vierde leerjaar van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), de vierde en vijfde klas van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) en de vierde, vijfde en zesde klas van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

Bart Deygers

Certificaat Nederlands Als Vreemde Taal (CNaVT), Centrum voor Taal & Onderwijs, KU Leuven

Contact: bart.deygers@arts.kuleuven.be

Taaltoetsen ontwikkelen: tips en valkuilen

1. Inleiding: taaltoetsen in het onderwijs

In een recent artikel over toetsgeletterdheid bij taalleerkrachten stelt Fulcher dat “the first decade of the 21st century has seen a phenomenal increase in the testing and assessment responsibilities placed upon language teachers” (Fulcher 2012: 113). Zo heeft de komst van het ERK (*Common European Framework of Reference for Languages*) in 2001 een onweerlegbare invloed gehad op de praktijk van taaltoetsen (McNamara & Roever 2006). Onderwijsoverheden zagen en zien in het ERK een handig instrument om uitstroomniveaus voor taalvakken te bepalen, hoewel het een uitgesproken descriptieve – geen normatieve – inslag heeft (Jones 2011). In Nederland heeft het ‘ERK Masterplan’ de invloed van het ERK op het taalonderwijs en taaltoetsen bevestigd en ook in Vlaanderen zijn de eindtermen voor vreemde talen aan het ERK gekoppeld. Een en ander heeft verregaande gevolgen voor de leerkracht. Toetsen moeten niet meer louter aansluiten bij het geleerde, maar moeten ook een adequate maat zijn voor het beoogde ERK-niveau. Zeker in een Vlaamse context, waar er geen traditie van gecentraliseerd toetsen heerst, maakt dat van de leerkracht een belangrijke toetsontwikkelaar.

De taalleerkracht anno 2012 wordt niet enkel verondersteld om niveautoetsen te kunnen opstellen; er wordt ook van hem of haar verwacht om veel toetsen op te stellen. Van de zes jaren die een Vlaamse aso-leerling (aso = algemeen secundair onderwijs) op school doorbrengt, gaat er in totaal één volledig jaar op aan toetsen (Struyf 2004). Dat hoeft niet noodzakelijk een slechte zaak te zijn, zolang er op een goede manier getoetst wordt. Zo stelt de *dynamic assessment* beweging dat frequent toetsen de motivatie aanzwengelt en een cultuur van succes promoot (Lantolf 2009). Ook binnen de logica van breed evalueren past het idee van veelvuldig evalueren, zolang het gebeurt op diverse manieren en in diverse contexten.

Evalueren waar je staat ten opzichte van waar je vandaan komt en waar je heen wilt, is een essentieel deel van het leerproces (Shepard 2000). Leerlingen vaak toetsen is niet noodzakelijk slecht, maar leerlingen vaak slecht toetsen is onmiskenbaar nefast. Toch krijgen taalleerkrachten onvoldoende opleiding en ondersteuning bij het opstellen van

toetsen en is niet elke taalleerkracht even toetsgeletterd (Fulcher 2012). Deze bijdrage wil dan ook een praktische en concrete aanzet tot taaltoetsen zijn; een overzicht van essentiële toetsprincipes, van gevaarlijke valkuilen en van tips om die valkuilen te vermijden.

2. Taaltoetsen 1.1: basisvragen

Alles begint met een construct: “some abstract belief of what language is, what language proficiency consists of, what language learning involves and what language learners do with language” (Alderson, Clapham & Wall 1996: 16). Het construct van een toetsontwikkelaar – zijn of haar visie op taal – heeft een zeer grote invloed op de inhoud en de vorm van een taaltoets. Als de toetsontwikkelaar taal beschouwt als een som van verschillende subvaardigheden en kennisonderdelen, zal de toets er anders uitzien dan wanneer de toets ontwikkeld is door iemand die taal ziet als een geïntegreerd geheel. Voor je een toets gaat ontwikkelen, moet je dus jouw construct expliciteren. Pas daarna kan je de basisvragen van toetsontwikkeling behandelen.

Het is belangrijk om als leerkracht stil te staan bij het waarom van toetsen. De verschillende redenen om te toetsen verraden immers ook de impact van een toets. De ene toets is namelijk belangrijker dan de andere in het leven van een student. Een taaltoets voor migratiedoeleinden kan een fundamentele impact hebben op de levensloop van een kandidaat en is dus relatief gezien belangrijker dan een motivationele toets die talige vooruitgang meet. In de literatuur wordt het onderscheid tussen levensbepalende toetsen en toetsen met een beperkte impact aangeduid met *high stakes* en *low stakes* (Chapelle et al. 2003). Het spreekt vanzelf dat levensbepalende toetsen aan striktere kwaliteitscriteria moeten voldoen dan toetsen met een beperkte impact.

De meest essentiële vraag die je je als leerkracht stelt bij het opstellen van een toets is dus niet “Wat zal ik toetsen?”. Op die vraag kan je pas een antwoord geven als je weet waarom je toetst (Brindley 2001; Inbar-Louise 2008; Bachman 2010). Een plaatsings-toets, bijvoorbeeld, heeft een heel andere inhoud dan een toets die aan het eind van een curriculum komt, omdat de reden om te toetsen verschilt. Terwijl de eerste toets een curriculumonafhankelijke inhoud heeft, kan de tweede best behoorlijk aansluiten bij de behandelde leerstof.

De toetsinhoud vormt het antwoord op de tweede vraag: “Wat?”. Zoals hierboven gesteld, wordt de inhoud van een toets mee bepaald door de reden om te toetsen. Diagnostische taaltoetsen hebben een andere, bredere inhoud dan toetsen die peilen naar kennis van een grammaticale constructie. Het is uiterst belangrijk om een duidelijk en helder idee te hebben over wat je wilt toetsen. Het meest essentiële kwaliteitscriterium van een taaltoets – validiteit – is er immers nauw mee verbonden.

Betrouwbaarheid en haalbaarheid, twee andere kwaliteitscriteria, hangen samen met de derde vraag: “Hoe toetsen?”. Er zijn tientallen manieren om een toets af te nemen. Je kunt open of gesloten vragen gebruiken, je kunt direct of indirect toetsen, geïntegreerd of discreet en ga zo maar door. De veelheid van mogelijkheden wordt echter beperkt door het gekozen construct en door de antwoorden op de waarom- en de wat-vragen.

De tabel hieronder geeft een voorbeeld van hoe toetsontwikkelaars met een verschillend construct, maar met een gelijklopend doel zouden kunnen omgaan met de basisvragen van toetsontwikkeling. Het gaat hier natuurlijk om een fictieve voorstelling van twee extremen op een continuüm. Er zijn vele tussenvormen mogelijk.

	Toets 1	Toets 2
Construct	Elementgericht.	Geïntegreerd.
	Taal bestaat uit verschillende elementen: de vier vaardigheden, aangevuld met lexicale en grammaticale kennis.	Taal wordt nooit vrij van context of sociaal gebruikt en taal valt niet op te splitsen in gescheiden elementen.
Waarom?	Niveaubepaling. Ik wil weten hoe goed mijn nieuwe leerlingen zijn en waar hun zwakke punten liggen. Ik wil de toets gebruiken als eerste meting om de vooruitgang van mijn leerlingen te kunnen opvolgen. Het is dus een <i>low stakes</i> toets.	
Wat?	Grammatica, woordenschat en (een selectie uit) de vier vaardigheden.	Ik toets de vaardigheden zo veel mogelijk in een authentieke context en combineer ze waar mogelijk.
Hoe?	Ik geef een toets die bestaat uit algemene woordenschat en grammatica die mijn nieuwe leerlingen zouden moeten beheersen. Ik vraag ze ook een tekst te schrijven. Lees- en luistervaardigheid test ik via meerkeuzevragen.	Mijn leerlingen schrijven een tekst op basis van een radioreportage die bij hun leefwereld aansluit. Hun niveau van grammatica en woordenschat leid ik af uit hun tekst. Ik laat de leerlingen ook mondeling rapporteren over een gelezen tekst.

Tabel 1.

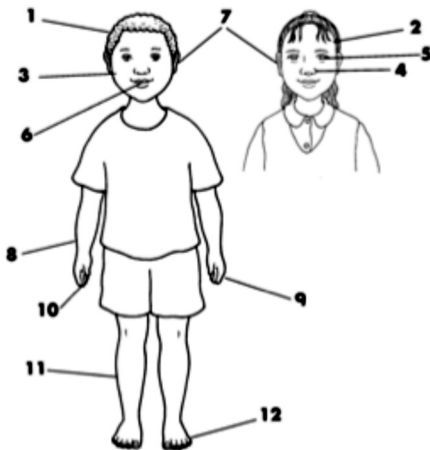
3. Taaltoetsen 1.2: Kwaliteitscriteria

Een toets meet altijd iets, maar ‘iets’ is niet altijd wat je wilt meten. In een ideale taaltoets spelen twee variabelen mee: de moeilijkheid van de taken en de vaardigheid van de kandidaat. In de realiteit meet een toets ook heel wat ruis. Zo kan een digitale toets een kandidaat met beperkte computervaardigheden benadelen en iemand met een slecht handschrift bevoordelen. Maar ook schijnbaar modale gebeurtenissen, zoals

straatlawaaï, hoofdpijn of een ochtendhumeur kunnen een score negatief beïnvloeden, ook al hebben ze niets met taalvaardigheid te maken.

Omdat een toets altijd een stukje ruis meet, is het belangrijk om op verschillende manieren te toetsen. Toetsen die afgenomen worden in een strikt formele context kunnen stressgevoelige leerlingen benadelen waardoor ze onderpresteren (Cassady & Johnson 2002). Als je een heel jaar lang formele toetsen zou afnemen, zou je het effect van die stressgevoeligheid disproportioneel versterken. Het is dus essentieel om gevarieerd te toetsen, maar zelfs wie gevarieerd toetst, moet enkele belangrijke kwaliteitscriteria in acht nemen: validiteit, betrouwbaarheid en haalbaarheid.

Een valide toets meet wat vooropgesteld werd te meten. Dat klinkt vanzelfsprekend, maar dat is het niet. Zo meet de afbeelding links een zeer specifiek lexicaal veld. Het



zou verkeerd zijn om op basis van deze taak conclusies te trekken over het bereik van iemands woordenschat. Meten wat je wilt meten is de essentie van toetsen (Bachman 2000; Alderson & Banerjee 2002; McNamara 2006), ook al lijkt dat een louter theoretische classificatiekwestie. Stel: de elementgerichte leerkracht uit de tabel hierboven wenst het hele jaar lang de vier vaardigheden apart te toetsen, maar hij of zij toetst elke receptieve vaardigheid telkens op een productieve manier (bv door een schrijfpodracht te koppelen aan een leesopdracht). In dat geval wordt er een jaar lang zeer beperkt

– en dus fout – getoetst en weet de leerkracht eigenlijk niets over de luister- en leesvaardigheid van de leerlingen. Geen enkele vaardigheid is immers ‘zuiver gemeten’; elke meting werd vertroebeld doordat een productieve vaardigheid gebruikt werd als middel om een receptieve vaardigheid te meten. Dat alles betekent niet dat het af te raden zou zijn om receptieve en productieve taken te mengen. Het betekent wel dat je als leerkracht perfect moet beseffen wat je wilt meten en dat je kritisch moet stilstaan bij hoe je meet wat je wilt meten.

Validiteit is het fundament van een kwaliteitsvolle toets, maar het betekent niets als die toets onbetrouwbaar is. Betrouwbaarheid heeft betrekking op de consistentie van het meetinstrument. Anders gezegd: stel dat lerares Sofie morgen een toets afneemt van leerling Lisa. Sofie oordeelt dat Lisa geslaagd is met een score van 8 op 10 en stopt de toets een jaar lang weg. Na een jaar bekijkt Sofie de toets opnieuw. Als Lisa nu plots een heel andere score heeft, kunnen we twijfelen aan de betrouwbaarheid van de toets, de beoordelingsprocedure of de beoordelaar.

Het is duidelijk dat de betrouwbaarheidseisen die aan een toets gesteld worden recht evenredig zijn met de *high stakeness* ervan. Hoe meer impact een toets heeft op het leven van een kandidaat, hoe eerlijker en consistent er oordeel moet zijn. Grote internationale taaltoetsen houden de variabelen die de betrouwbaarheid van een toets kunnen beïnvloeden grondig in de gaten: onbetrouwbare items worden verwijderd, de mildheid of strengheid van een beoordelaar wordt bijgesteld bij de berekening van de eindscore... De betrouwbaarheid van een toets controleren hoeft echter niet steeds gepaard te gaan met grootschalige pretests en statistische formules. Zo helpt het consequent gebruik van een beoordelingsmodel de betrouwbaarheid van de beoordeling van productieve vaardigheden al een groot stuk vooruit (Knoch 2009). Wanneer verschillende beoordelaars hetzelfde beoordelingsmodel gebruiken om dezelfde toets te beoordelen, valt het ten eerste aan te raden om die beoordelaars te trainen, zodat ze allemaal dezelfde invulling geven aan de criteria (Weigle 1994; Lumley 2002). Duidelijk opgestelde instructies en criteria hebben eveneens een groot effect op de betrouwbaarheid van een toets.

Een derde en laatste kwaliteitscriterium dat in deze tekst belicht wordt, is haalbaarheid. Een haalbare toets kan binnen een aanvaardbare tijdspanne afgenomen worden op een manier die geen overdreven technische of praktische belasting vraagt. Rekening houden met haalbaarheid is dus rekening houden met werkbelasting en de technische mogelijkheden van de plaats waar je een toets afneemt. Stel: je wilt een digitale schrijftoets afnemen op basis van een online videofragment, maar het netwerk van je school kan die extra belasting niet aan. Je schakelt op het laatste moment dus noodgedwongen over op een papieren toets. Daardoor meet je niet meer wat je wilt meten (validiteit) en gaan er misschien andere criteria meespelen dan deze die je oorspronkelijk in gedachten had (betrouwbaarheid).

Haalbaarheid hangt dus samen met validiteit en betrouwbaarheid en validiteit betekent pas iets als de toets ook betrouwbaar is. De drie kwaliteitscriteria zijn dus onlosmakelijk met elkaar en met de drie basisvragen verbonden. Door consequent de juiste vragen te stellen bij de toetsontwikkeling, kan je dus met een minimum aan inspanning kwalitatief hoogstaande toetsen ontwikkelen.

Basisvraag	Kwaliteitscriterium
<i>Waarom</i> meet ik?	Mijn kwaliteitseisen moeten strenger zijn bij een <i>high stakes</i> toets.
<i>Wat</i> meet ik?	Meet ik wat ik wil meten?
<i>Hoe</i> meet ik?	Meet ik betrouwbaar? Is mijn toets haalbaar?

Tabel 2.

4. Slot: taallearkracht of toetsexpert?

Het doel van deze bijdrage is niet om elke leerkracht Nederlands om te vormen tot een psychometrisch tovenaer of een toetsexpert. De taak van een leerkracht is in de eerste plaats didactisch – gelukkig maar.

Maar als er dan toch moet getoetst worden, kan dat maar beter goed gebeuren. Zowel leerlingen als leerkrachten hebben immers baat bij een valide en betrouwbare inschatting van taalvaardigheid.

Referenties

- Alderson, J.C. (2007). "The CEFR and the need for more research". In: *The Modern Language Journal*, vol. 91, nr. 4, p. 659-663.
- Alderson, J.C. & J. Banerjee (2002). "Language testing and assessment (Part 2)". In: *Language Teaching*, vol. 35, nr. 1, p. 79-103.
- Alderson, J.C., C. Clapham & D. Wall (1996). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L.F. (2000). "Modern language testing at the turn of the century assuring that what we count counts". In: *Language Testing*, vol. 17, nr. 1, p. 1-42.
- Bachman, L.F. & A.S. Palmer (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brindley, G. (2001). 'Language assessment and professional development'. In: C. Elder, A. Brown, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara & K. O'Loughlin (eds.). *Experimenting with uncertainty: Essays in honour of Alan Davies*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 126-136.
- Cassady, J.C. & R.E. Johnson (2002). "Cognitive test anxiety and academic performance". In: *Contemporary Educational Psychology*, vol. 27, nr. 2, p. 270-295.
- Chapelle, C.A., J. Jamieson & V. Hegelheimer (2003). "Validation of a web-based ESL test". In: *Language Testing*, vol. 20, nr. 4, p. 409-439.
- Fulcher, G. (2012). "Assessment Literacy for the Language Classroom". In: *Language Assessment Quarterly*, vol. 9, nr. 2, p. 113-132.
- Inbar-Lourie, O. (2008). "Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses". In: *Language Testing*, vol. 25, nr. 3, p. 385-402.
- Jones, N. (2011). 'Defining an inclusive framework for languages'. Plenary talk at *ALTE 4th International Conference*. Kraków: Polen.

- Knoch, U. (2009). "Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales". In: *Language Testing*, vol. 26, nr. 2, p. 275-304.
- Lantolf, J.P. (2009). "Dynamic assessment: The dialectic integration of instruction and assessment". In: *Language Teaching*, vol. 42, nr. 3, p. 355-368.
- Lumley, T. (2002). "Assessment criteria in a large- scale writing test: What do they really mean to the raters?". In: *Language Testing*, vol. 19, nr. 3, p. 246-276.
- McNamara, T. & C. Roever (2006). *Language testing: The social dimension*. London: Blackwell.
- McNamara, T. (2008). *Language Testing*. Oxford: Oxford University press.
- McNamara, T. (2006). "Validity in Language Testing: The Challenge of Sam Messick's Legacy". In: *Language Assessment Quarterly*, vol. 3, nr. 1, p. 31-51.
- Shepard, L.A. (2000). "The role of assessment in a learning culture". In: *Educational Researcher*, vol. 29, nr. 7, p. 4-14.
- Struyf, E. (2004). *Evalueren: een leerkans voor leraren en leerlingen*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Weigle, S.C. (1994). "Effects of training on raters of ESL compositions". *Language Testing*, vol. 11, p. 197-223.

Ronde 7

Jeroen Clemens

Universiteit Twente / Helen Parkhurst Daltonschool

Contact: jeroencl@gmail.com

Online Tekstbegrip: nieuwe uitdaging voor Nederlands of trouwen met informatievaardigheden?

Een belangrijk doel van docenten Nederlands is het verbeteren van het tekstbegrip van de leerlingen. We weten dat het tekstbegrip van leerlingen vaak slecht is en dat zich dat wrekt in hun hele schoolcarrière en in de maatschappij. We beschouwden tekstbegrip lange tijd als onze expertise. Maar zijn we ook nog experts in het begrijpen van digitale teksten online?

Onze maatschappij is veranderd in een kennismaatschappij (Voogt & Roblin 2010). Dat betekent dat het omgaan met informatie en het delen van kennis nog belangrijker is geworden dan vroeger. De wijze waarop we informatie krijgen, is echter funda-

menteel veranderd: het is grotendeels digitaal, heel vaak online, de hoeveelheid is ontzettend toegenomen en rijpe en groene informatie staat door elkaar.

Leerlingen moeten binnen en buiten de school veel omgaan met digitale informatie. Soms denken we dat ze daar heel bedreven in zijn, maar dat is onwaar. Het hardnekkige misverstand dat we leerlingen als *digital natives* digitaal niets meer kunnen leren, is inmiddels duidelijk weersproken (Bennett, Maton & Kervin 2008).

Uit tal van onderzoeken blijkt dat jongeren moeite hebben met digitale vaardigheden, zoals het zoeken en beoordelen van informatie (van Deursen 2010; Walraven 2008). Die vaardigheden ontwikkelen zich ook niet met de leeftijd (Kolowich 2011). Aan zoeken en beoordelen van informatie wordt incidenteel aandacht gegeven bij Nederlands en bij informativaardigheden (binnen of buiten vaklessen).

Maar hoe staat het met tekstbegrip online? Gebleken is dat veel leerlingen grote problemen hebben met online tekstbegrip (OTB), het begrijpen van teksten online. In 2009 heeft PISA gekeken naar OTB enerzijds en tekstbegrip van teksten op papier anderzijds bij leerlingen van 15 jaar en werden beide met elkaar vergeleken (OECD 2011). Gemiddeld ongeveer 20% van de leerlingen heeft grote problemen met OTB. Interessant is dat niet altijd dezelfde leerlingen zowel problemen hebben met OTB als met traditioneel tekstbegrip. Ook Julie Coiro heeft onderzoek gedaan naar het OTB van leerlingen met het instrument *Online Reading Comprehension Assessment* (ORCA) (Coiro & Kennedy 2011). Ook zij ziet dat veel leerlingen falen bij OTB (Coiro 2007).

Om het probleem met OTB te verklaren kunnen we kijken naar twee factoren:

1. *nieuwe teksten*

Teksten online zijn anders dan traditionele teksten. Het zijn geen lineaire teksten meer met een begin, middenstuk en slot. De teksten zijn vaak multimediaal (letters, plaatsjes/schema's en video) en gestructureerd met hyperlinks, die verwijzen naar een ander onderdeel van de tekst of naar teksten elders online. Ook het auteurschap van de tekst is moeilijker te bepalen. En, als laatste, zijn teksten niet meer constant hetzelfde: ze veranderen voortdurend. Er zijn dus nieuwe tekstsoorten ontstaan met hun eigen kenmerken (Cosgrove, Perkins, Moran & Shiel 2011).

2. *vaardigheden die nodig zijn om die nieuwe teksten te begrijpen*

Er worden andere vaardigheden van leerlingen gevraagd. Donald Leu, Julie Coiro en collega's doen al lang onderzoek naar OTB. Zij gaan ervan uit dat er sprake is van een uitbreiding van de 'ouderwetse' geletterdheid. Ze concluderen dat "online reading comprehension shared a number of similarities with offline reading comprehension – but also included a number of important differences" (Coiro & Dobler 2007). Op sommige vaardigheden van traditioneel tekstbegrip wordt een

nog intensiever beroep gedaan (bv. metacognitie: vasthouden van de hoofdvraag) en sommige vaardigheden zijn nieuw (bv. navigatievaardigheden en combineren van letters, audio en video).

Online Tekstbegrip is dus een serieus probleem (Coiro et al. 2008; OECD 2011). En blijkbaar vraagt OTB speciale vaardigheden. Net dat is een nieuwe, uitdagende opdracht voor het onderwijs en in het bijzonder voor de docent Nederlands.

Maar wat doet het onderwijs hieraan? Het zoeken, vinden en beoordelen van informatie wordt soms benoemd en onderwezen als informatievaardigheden. Maar het begrijpen van teksten online, OTB, is nog helemaal niet in beeld, ook niet bij Nederlands waar tekstbegrip wordt onderwezen. Maar wij moeten leerlingen wel voorbereiden op de moderne maatschappij. Er is dus een grote kloof tussen de gewenste situatie en de praktijk.

Dat OTB nog geen aandacht krijgt, is goed te begrijpen omdat:

- het nog niet duidelijk is wat die nieuwe vaardigheid inhoudt;
- er nog geen onderzoek beschikbaar is voor de Nederlandse situatie en er nauwelijks over gepubliceerd is in Nederlandse vakbladen;
- docenten nog geen instrumenten hebben om OTB te meten bij de leerlingen en bij zichzelf;
- docenten nog geen aanwijzingen hebben hoe ze dit nieuwe onderdeel in hun curriculum zouden moeten aanpakken;
- het examen en de schoolboeken alleen gericht zijn op traditioneel, offline tekstbegrip.

Ik ben in september 2011, naast mijn werk als docent Nederlands, begonnen aan een promotieonderzoek naar Online Tekstbegrip aan de Universiteit Twente¹. In het afgelopen jaar heb ik een literatuurstudie gedaan. Hiervan verschijnt een publicatie via Kennisnet (Clemens & Walraven 2012). Ik heb gekeken wat er bekend is over Online Tekstbegrip en wat eraan gedaan wordt in het onderwijs.

Komend jaar wil ik een landelijke survey doen onder docenten Nederlands, waarin ik wil onderzoeken wat zij weten en vinden van OTB en welke belemmeringen er zijn om aandacht te besteden aan OTB. De jaren daarna wil ik gaan ontwerpen met docenten, de ontwerpen implementeren in het onderwijs en kijken wat het resultaat daarvan is op de competentie van de docenten en de vaardigheid OTB bij de leerlingen.

In deze presentatie wil ik mijn bevindingen met u delen over wat OTB is, wat er in het onderwijs aan gedaan wordt en wat wij ermee zouden willen. De presentatie is dus een mix van presenteren en discussiëren. Ik hoop op een grote opkomst.

Ten slotte heb ik een oproep voor docenten Nederlands om deel te nemen aan mijn survey. U kunt uw interesse aangeven via <http://bit.ly/TSEoUG>. Alvast hartelijk bedankt.

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.
- Clemens, J. & A. Walraven (2012, in voorbereiding). *Online tekstbegrip in een digitale kennissamenleving*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Coiro, J.L. (2007). "Exploring changes to reading comprehension on the Internet: Paradoxes and possibilities for diverse adolescent readers" (online raadpleegbaar op: <http://ctell1.uconn.edu/coiro/coirospencer.pdf>).
- Coiro, J.L. & 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.
- Coiro, J.L. & C. Kennedy (2011). *The Online Reading Comprehension Assessment (ORCA). Project: Preparing Students for Common Core Standards and 21st Century Literacies*. Internal publication The Orca Project New Literacies Research Team.
- Kolowich, S. (2011). "News: What Students Don't Know – Inside Higher Ed." (online raadpleegbaar op: <http://bit.ly/oFvnVF>).
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line*. OECD Publishing, p. 395.
- Van Deursen, A.J.A.M. (2010). "Internet skills: vital assets in an information society" (online raadpleegbaar op doc.utwente.nl)
- Voogt, J. & N.P. Roblin (2010). *21st Century Skills. Discussienota (Universiteit Twente)*. Zoetermeer: Kennisnet, p. 375.
- Walraven, A. (2008). *Becoming a critical websearcher: Effects of instruction to foster transfer*. Proefschrift Open Universiteit Nederland.

Noten

¹ Begeleiders van het onderzoek zijn dr. Amber Walraven, dr. Joke Voogt en prof. dr. Jules Pieters. Amber Walraven werkt intussen als senior researcher aan het ITS, verbonden aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Sofie De Jonckheere
KHBO, Departement Lerarenopleiding
Contact: sofie.dejonckheere@khbo.be
spellenarchief@khbo.be

Mijn spelen is leren. Taalspellen in de les Nederlands

In het onderwijsveld is de belangstelling voor educatieve spellen de laatste jaren flink toegenomen. Didactisch verantwoorde spellen vormen een nieuwe, motiverende werkvorm die deel uitmaakt van een krachtige leeromgeving.

Een belangrijke bijdrage wordt geleverd door het ‘KHBO-Spellenarchief’, dat toebehoort aan het Departement Lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende. In dat studiecetrum voor bord- en gezelschapsspellen kunnen zowel studenten als docenten en andere geïnteresseerden uit het werkveld terecht. Er is niet alleen een database waarop je relevante informatie terugvindt, geregeld organiseert het Spellenarchief ook navorming over het integreren van spelvormen in de klas.

Studenten uit de bacheloropleiding ‘leraar secundair onderwijs – Nederlands’ maken kennis met het Spellenarchief in het tweede jaar van hun opleiding. Tijdens de lessen ‘vakdidactiek’ onderzoeken ze een aantal zorgvuldig geselecteerde gezelschapsspellen op hun didactische waarde. Hierbij hebben ze oog voor zowel specifieke taaldoelen (vaardigheden, taalbeschouwing, woordenschat...) als voor vakoverschrijdende eindtermen (communicatief vermogen, creativiteit, samenwerken...). Bovendien leren ze de spellen ook aanpassen in functie van het stimuleren van bepaalde leerprocessen. Spellen zijn immers zelden ‘kant-en-klaar’ voor gebruik in de klas.

In deze werkwinkel presenteren we enkele gezelschapsspellen die je kunt integreren in de lessen Nederlands van de eerste graad (*Babbelspel, Think Global, Typo, 20 Questions junior, Black stories...*). Voor onze keuze hebben we ons laten leiden door de aantrekkelijkheid van het spel, de didactische haalbaarheid én de mogelijkheid tot directe controle door de leerkracht. Vragen die aan bod komen, zijn:

- Hoe kunnen we onze leerlingen m.b.v. (gezelschaps)spellen vaardiger laten worden in taal?
- Welke communicatieve mogelijkheden kunnen ze ontwikkelen?
- Hoe leren we hen creatief met woordenschat omspringen?
- Hoe scherpen we hun verbeelding aan?
- Via welke weg leren we hen opkomen voor hun eigen mening?

- Op welke manier leren we hen samenwerken?
- Hoe leren we hen omgaan met verlies?
- ...

Ronde 8

Geppie Bootsma

APS

Contact: G.Bootsma@aps.nl

Spreken bij andere vakken

1. Inleiding

Leerlingen in het voortgezet/secundair onderwijs wordt regelmatig gevraagd om spreekbeurten en presentaties te houden. Niet alleen bij het schoolvak Nederlands, maar ook bij andere vakken. Het niveau van de spreekvaardigheid van de leerlingen wordt hoger als er samenhang is tussen datgene wat leerlingen leren bij het vak Nederlands en de toepassing ervan buiten de lessen Nederlands.

Ik beschrijf in dit artikel twee voorbeelden uit de praktijk en geef daarna aan waar een school kan starten om tot een goede samenhang in het spreekonderwijs te komen.

2. Meesterproef: presentatie van het profielwerkstuk

Op veel scholen geven leerlingen aan ouders en andere belangstellenden een presentatie van hun profielwerkstuk¹ dat ze in de examenklas van havo of vwo² hebben gemaakt. Dat is een spannende taak en leidt bijna altijd tot enthousiaste reacties van zowel ouders, docenten en schoolleiding als van de – na afloop opgeluchte – leerlingen.

In hun presentatie moeten de leerlingen zich ten eerste verplaatsen in de beginsituatie van het publiek (hun welwillende ouders): wat moeten we over ons onderwerp vertellen? Wat weten ze er al van? Ten tweede verwoorden ze in hun presentatie de essentie van hun onderzoek en beschrijven ze hun aanpak en hun conclusies. Ze maken daarbij gebruik van verschillende hulpmiddelen zoals *Powerpoint*, video... En daarbij denken ze na over de structuur van hun presentatie. Daarmee is de taak een prachtige, betekenisvolle opdracht, waarbij de leerlingen hun kennis over het onderwerp en de kennis die ze hebben van presenteren integreren.

Op het dr. Aletta Jacobscollege in Hoogezaand wordt het profielwerkstuk beoordeeld op de volgende aspecten:

- vormgeving en structuur;
- vakinhoud en diepgang;
- conclusie, reflectie en brongebruik;
- opzet en proces;
- presentatie voor ouders.

Elk van de aspecten is verwerkt in een *rubric*. De beoordeling van de presentatie vindt plaats tijdens en na de presentatie en wordt gedaan door twee docenten: de profielwerkstukbegeleider en een collega. Dat zijn meestal geen docenten Nederlands. De presentatie telt voor 25% mee in het cijfer voor het profielwerkstuk. De docenten vinden dat leerlingen juist in de presentatie kunnen laten zien wat ze hebben geleerd bij het werken aan hun profielwerkstuk en dat ze door het te presenteren op een hoger niveau nadenken over hun onderwerp.

Om tot een zo intersubjectief mogelijk oordeel te komen over de presentatie is het belangrijk dat de beoordelaars een gemeenschappelijke taal spreken. Daarom bespreken de docenten Nederlands, voorafgaand aan de presentatie, de beoordeling met de betrokken collega's. In de beoordelings*rubric* van het profielwerkstuk is een eenvoudige beoordeling opgenomen van de presentatie:

Presentatie	onvoldoende	matig	voldoende	uitstekend	Cijfer
	presentatie is onduidelijk voor derden. houding is ongeïnteresseerd	grote stukken tekst op <i>Powerpoint</i> worden voorgelezen	aardig lopend, duidelijke voordracht/ voorstelling afgestemd op publiek	creatief soepel en correct reageert goed op vragen uit publiek	

Figuur 1: Beoordelings*rubric*.

De praktijk leert dat dit model zowel voor de beoordelende docenten als voor de leerlingen helder (genoeg) is om met elkaar te kunnen communiceren over de presentatie.

3. Starten in de brugklas

Op het Hogeland College in Warffum houden de leerlingen presentaties tijdens een projectweek in de brugklas. Daarbij wordt gebruikgemaakt van een *rubric*, zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt en op welke punten de presentatie wordt beoordeeld. Een docente Nederlands van de school wilde het werken met een *rubric*

testen met haar leerlingen in de brugklas³. In het vak Nederlands worden de boekbespreking en andere presentaties beoordeeld aan de hand van dat model en daarnaast wordt het model ook vakoverstijgend toegepast.

Het gesprek met de leerlingen leerde de docente dat de kinderen, juffen en meesters op de basisschool niet stil hebben gezeten als het gaat om het houden en beoordelen van spreekbeurten. Opvallend is dat de leerlingen een ‘presentatie’ zien als iets anders dan een ‘spreekbeurt’. De spreekbeurt is veilig en vertrouwd; dat hebben ze vaak geoeënd. Maar een presentatie? Dat klinkt nieuw en eng. Na een korte toelichting is het een stuk minder spannend. Alle leerlingen hebben in elk geval één keer in het jaar een spreekbeurt gehouden sinds groep 6 (in Vlaanderen: vierde leerjaar). Ze hebben dus ervaring met minimaal drie spreekbeurten. Een aantal leerlingen presenteerde zelfs twee keer per jaar. De vorm van die spreekbeurten was voor de meeste kinderen tamelijk vrij. Een inleiding? Ja, die was er: “Nou, ik doe mijn spreekbeurt over vleermuizen / drop / hekserij / Vincent van Gogh”. En het slot? Dat bestond uit: “Dit was mijn spreekbeurt. Zijn er nog vragen?” Wat de kinderen bekend voorkomt uit de *rubric* is de puntenlijst. Daar werd door de collega’s in het basisonderwijs flink op gehamerd. De inhoud was helemaal vrij.

Vervolgens werd de *rubric* toegepast bij enkele korte presentaties. Al bij de eerste presentatieronde ontdekten de leerlingen dat geen presentatie een ‘modelpresentatie’ is waarbij je klakkeloos kunt invullen op welk niveau een leerling zit. Er komen veel afwegingen aan te pas: monotoon? Nee. Zacht? Ja. Welk niveau verbind ik hier dan aan?

Houding	Ik kijk het publiek niet aan Ik wiebel veel	Ik kijk het publiek aan	Ik kijk het publiek aan Ik sta rechtop	Ik kijk het publiek aan Ik sta rechtop en ik sta er ontspannen bij
Stemgebruik	Ik spreek zacht Ik praat monotoon Ik praat binnensmonds	Ik spreek luid genoeg Ik praat monotoon Ik praat binnensmonds	Ik spreek luid genoeg Ik praat monotoon Ik articuleer goed	Ik spreek luid genoeg Ik articuleer goed Ik breng adequaat toonhoogte aan Ik breng variatie aan in hard/zacht
Taalgebruik	Ik gebruik andermans zinnen en ben beperkt in mijn woordenschat Ik verspreek me nogal eens	Ik gebruik nadermans woorden. Mijn zinnen zijn niet altijd correct	Ik spreek correctie, eigen taal	Ik formuleer goede, creatieve, eigen zinnen
Voordracht	Ik lees alles voor	Ik kijk regelmatig op mijn blaadje	Ik heb een uit het hoofd geleerd verhaal	Ik gebruik steekwoorden
Ordenen van de boodschap	Mijn presentatie heeft kop noch staart	Mijn presentatie springt van de hak op de tak Mijn verhaal heeft losse onderdelen	Mijn verhaal heeft een rode draad, maar ik werk de details te ver uit	Ik presenteer de kern van mijn verhaal en volg een duidelijke rode draad

Figuur 2: *Rubric* presenteren klas 1.

4. Samenhang in het aanleren van spreekvaardigheid

Wat is er nodig om tot een schoolbrede aanpak van spreekvaardigheid te komen? Om te beginnen, moet er duidelijkheid zijn over wat de leerlingen moeten kunnen als het gaat om ‘spreken’ en op welke aspecten in een bepaald leerjaar de nadruk ligt. Daarom heeft de vakgroep Nederlands op het Reitdiep College in Groningen een doorlopende leerlijn ‘presenteren’ ontwikkeld, waarin leerstof, didactiek en toetsing m.b.t. spreekvaardigheid is opgenomen. De leerlijn wordt zowel bij Nederlands als bij andere vakken gebruikt. Er wordt in elk leerjaar aandacht besteed aan spreken, er zijn duidelijke afspraken over wat de taken zijn en de lessenseries rondom de taken hebben in alle

klassen dezelfde inhoud. De beoordeling verloopt volgens dezelfde criteria, zodat leerlingen goed weten op welk niveau ze zitten en wat ze kunnen verbeteren. Die beoordelingen kunnen, d.m.v. een portfolio, meegenomen worden door de leerlingen naar het volgende leerjaar, zodat ze daar verder aan hun niveau kunnen werken. De sectie heeft met behulp van een *rubric* een lijn ontworpen met de volgende uitgangspunten:

- focus op enkele aspecten per leerjaar;
- in elk volgend leerjaar komen die aspecten terug en komen er nieuwe bij;
- de aspecten zijn beschreven in meetbare/observeerbare gedragskenmerken (niveau-aanduidingen, beginner/gevorderde);
- de aspecten zijn gerelateerd aan de referentieniveaus;
- het instrument wordt terugkerend gebruikt: docent en leerling kunnen de voortgang van de leerling volgen door voort te bouwen op de resultaten van eerdere prestaties van de leerling.
(n.b.: Hiervoor is nodig dat de resultaten bewaard blijven; digitaal of in een dossier)

5. Conclusie

Het niveau waarop leerlingen leren presenteren, wordt hoger als er meer samenhang is in het spreekonderwijs en in de beoordeling van de prestatie van de leerlingen. Die samenhang wordt bereikt als de vakgroep Nederlands met de collega's van andere vakken kan communiceren over de inhoud van 'spreekvaardigheid' en over de beoordelingscriteria. Daarvoor heeft de vakgroep een goede doorlopende leerlijn 'spreken' nodig.

Referenties

- Christie, F. & B. Derewianka (2008). *School Discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek Taalgericht Vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Londen: Arnold.
- Hamilton, A. (2010). 'Teaching functional grammar in primary school'. In: M. Olofsson (red.). *Symposium 2009. Genre och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms universitets forlag, p. 38-51.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). “Besluit Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen”. In: *Staatsblad*, nr. 265.
- Van Beek, W. & M. Verhallen (2004). *Taal, een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakkenonderwijs op de basisschool*. Muiderberg: Coutinho.
- Welp, E. (2010). “Toetsing en de context-conceptbenadering in het voortgezet onderwijs”. In: *Tijdschrift voor het Economisch Onderwijs*, jg. 2010, nr. 1, p. 150-153.
- Welp, E. & I. Verlee (2009). “Discussie context en conceptgericht onderwijs”. In: *Factor D*, jg. 2009, nr. 4, p. 28-29.

Noten

¹ Een profielwerkstuk is een uitgebreide praktische opdracht dat vaardigheden toetst, in combinatie met kennis en inzicht. Het is bedoeld om de samenhang en integratie van leerstofonderdelen binnen een profiel te bevorderen.

² havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs; vwo = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs.

³ De brugklas is de eerste klas waarin een leerling terecht komt die vanaf de basisschool naar het voortgezet onderwijs gaat. Aan het einde van de brugklas wordt (op basis van de resultaten die de leerling de brugklas haalde) bepaald welke vorm van onderwijs een leerling gaat volgen (vwo, havo, vmbo). Sommige scholen bieden een tweejarige of zelfs een driejarige brugklas aan.

12. Zorgleerlingen

Stroomleiders

Jan Bonne (pedagogisch begeleider VVKSO)

Joop Wammes (Hogeschool INHOLLAND)

Marlou Hilverdink

Stralend wijs

Contact: marlou@stralendwijs.nl

Oplossingsgericht werken: een succes bij ernstige spellingproblemen



“Wat leikt er soms veel vout te gaan met de spelling van onze leerlingen”. En toch gaat er vaak meer goed dan we op het eerste gezicht denken. Heeft u bijvoorbeeld gezien welke categorieën de schrijver van de eerste regel wél beheerst? Hoe zou het zijn voor een leerling als u daar op zou focussen? En heeft dat eigenlijk wel zin?

Ja! Want aandacht geven aan wat wél goed gaat, aan wat wél werkt voor deze leerling, geeft veel bruikbare informatie over hoe de leerling spelling leert. Bovendien geeft het de leerling het vertrouwen dat hij of zij wel kan spellen en dat motiveert! In deze interactieve presentatie zullen ervaringen uit de praktijk gedeeld worden over hoe ernstige spellingproblemen met oplossingsgericht werken kunnen worden aangepakt. Marlou Hilverdink heeft als *remedial teacher* onderzoek gedaan naar hoe oplossingsgericht werken bijdraagt aan het vergroten van het plezier in spelling bij dyslectische leerlingen met ernstige spellingproblemen (Hilverdink 2010). Door steeds te blijven zoeken naar de uitzondering en door systematisch aandacht te blijven geven aan wat er wél goed gaat, krijgen leerlingen weer zin om aan spelling te doen, staan ze meer open voor het leren van nieuwe regels en vragen ze zelfs om meer oefenstof omdat ze zelf zien dat ze vooruitgaan.

Tijdens deze workshop zal Marlou u kennis laten maken met verschillende oplossingsgerichte methodieken, zoals ‘de schaalvraag’ en ‘de wondervraag’ en met vijf oplossingsgerichte stappen die gevolgd kunnen worden om de leerling te blijven motiveren.

De eerste stap van het vijfstappenplan bestaat uit het kiezen van een eigen spellingdoel door de leerling (stap 1). Direct daaropvolgend wordt gepland hoe het kind het met de anderen zal gaan vieren als het doel is gehaald (stap 2). De volgende stap is het zichtbaar maken van het doel op een door het kind zelf ontworpen poster (stap 3). Daarna wordt er aan het doel gewerkt, waarbij de vorderingen zichtbaar worden gemaakt op de poster (stap 4). Tijdens dat proces wordt steeds gewerkt aan het vergroten van het zelfvertrouwen, door te blijven focussen op wat er wél goed ging. De laatste stap bestaat uit het vieren dat het doel is gehaald (stap 5).

Een doel hebben, werkt heel motiverend om aan de slag te blijven. Het vooruitzicht van een viering is daarbij zeer aantrekkelijk. Oplossingsgericht werken geeft niet alleen plezier, er worden ook successen mee geboekt. In de praktijk ervaart Marlou dat dyslectische leerlingen allemaal hun spellingdoel behalen, wat voor sommigen een didactische vooruitgang kan betekenen van een half jaar tot twee jaar, gehaald binnen een termijn van twee à drie maanden.

De kracht van oplossingsgericht werken ligt in het versterken van hulpbronnen; in dát versterken waar iemand goed in is. Hoe zinvol is het om iemand die auditief zwak is steeds maar weer auditieve oefeningen te laten maken? Hij of zij zal er nooit echt sterk in worden, maar zal wel gefrustreerd raken omdat het veelvuldig oefenen met veel moeite gepaard gaat en weinig resultaat oplevert. Wanneer iemand visueel sterk is, is het veel effectiever om daar gebruik van te maken. Door spelling visueel aan te bieden, boekt iemand sneller resultaat en groeit de motivatie. Het is daarom belangrijk om steeds weer te kijken naar de persoon. Hoe leert iemand en wanneer heeft iemand succes? Succes op succes op succes, al is het nog zo klein, vormt de sleutel tot meer plezier en tot betere resultaten. En het is soms een kunst om die successen te herkennen. Op de een of andere manier zijn we zo gefocust op dat ene kleine spellingfoutje dat we uit het oog verliezen wat er allemaal goed gaat. Dat vergt training. Oplossingsgerichte methodieken kunnen daarbij helpen.

Referenties

Hilverdink, M. (2010). “Meer plezier in spelling in vijf oplossingsgerichte stappen: hoe kan oplossingsgerichte Remedial Teaching dyslectische kinderen motiveren voor spelling?” (online raadpleegbaar op: www.stralendwijs.nl/userfiles/files/Meer%20plezier%20in%20spelling%20in%20vijf%20oplossingsgerichte%20stappen.pdf).

Stefanie Lannoo

Vrije Lagere School Westdiep, Oostende

Contact: info@westdiep.be

Taalontwikkeling bij anderstaligen in de praktijk

1. Inleiding

Al meer dan tien jaar vinden allochtone lagereschoolkinderen de weg naar onze school ‘Westdiep’ in hartje Oostende. Allochtone en autochtone kinderen van alle bevolkingsklassen spelen samen op de speelplaats van onze multiculturele school. Sommigen spreken altijd Nederlands, anderen doen dat enkel op school en nog anderen zijn net in België aangekomen en moeten de taal nog leren. De nood aan een duidelijke visie Nederlands op onze school was groot. Dat evolueerde door de jaren heen tot een sterk uitgewerkt taalbeleid.

2. Onze visie: taal is alles, alles is taal!

We zetten sterk in op Nederlands. De aandacht voor taal is overal en altijd aanwezig. Op onze school wordt positief omgegaan met anderstaligheid. Alle kinderen zijn – rekening houdend met de draagkracht – welkom op onze school. We willen dat de kinderen zich thuis en veilig voelen. We creëren een warme en liefdevolle omgeving, waar kinderen zich aanvaard en gerespecteerd voelen, zodat ze zich optimaal kunnen ontwikkelen. Dat is de basisvoorwaarde om tot leren en tot communiceren te komen. Hoe beter je met elkaar leert communiceren, hoe beter je elkaar begrijpt en hoe minder vooroordelen en misverstanden er zijn. Duidelijkheid, structuur en houvast in tijd en ruimte vormen de kapstok van onze werking. Dat brengt geborgenheid en rust, waardoor leerlingen zich veilig voelen om (een nieuwe taal) te leren.

Onze uitgebreide zorgwerking is uniek. Door een structuur van overleg tussen zorgcoördinator en zorgleerkrachten wordt op school- en klasniveau gewerkt. Projecten worden gezamenlijk uitgewerkt met de nadruk op taal, veel taal. Het zorgteam ondersteunt de klasleerkrachten met heel wat verschillende initiatieven, waarbij taal en lezen centraal staan.

Anderstalige leerlingen starten hun traject in de onthaalklas. De werking gebeurt op drie niveaus: ‘de starters’, ‘het onthaaljaar’ en ‘het vervolgjaar’. De starters komen voor het eerst in contact met het Nederlands in een taalbadklas. Die kinderen hebben een

vaste juf en een vast lokaal, waar kinderen kennismaken met het Nederlands en waar ze zich veilig en geborgen kunnen voelen. Wanneer we de kinderen beter leren kennen en ze zich kunnen behelpen in het Nederlands, kan de beginsituatie goed in kaart worden gebracht. Zo kunnen we hen, volgens hun niveau, laten aansluiten in de reguliere klas. Daarna worden de leerlingen in hun onthaaljaar verder begeleid door de leerkracht 'anderstalige nieuwkomers'. Ze krijgen ondersteuning van de zorgleerkracht en integreren in hun klas. In een vervolgjaar wordt de kennis van het Nederlands verder verfijnd.

In de onthaalklas wordt ingezet op snelle integratie. Doorheen het jaar werken we rond verschillende thema's die speciaal worden uitgekozen om de integratie zo snel mogelijk te laten verlopen. Alle thema's bieden zowel basis- als uitbreidingswoordenschat, zodat op verschillende niveaus aan taalverwerving wordt gewerkt. Kinderen leren woorden door te luisteren, door woorden en zinnen te herhalen maar vooral door te handelen en te ondervinden. We creëren veel spreekkansen, zodat ze het Nederlands eerst op spreekniveau kunnen verwerven. Schrijven komt pas op de tweede plaats.

Door het ontbreken van geschikt materiaal om de begrippen aan te brengen en in te oefenen, is eigen materiaal ontwikkeld. Dat materiaal wordt nu gebundeld en uitgebracht in een nieuwe handleiding voor anderstalige nieuwkomers. Gebaseerd op twee kinderen, Matti en Mona, worden alle thema's uitgewerkt op twee niveaus: het basis- en het uitbreidingsniveau. Beide personages brengen de woorden in korte verhalen aan. Verhalenplaten ondersteunen de verhalen in de klaspraktijk. Begrippenkaarten bij alle nieuwe woorden vormen een duidelijke visuele ondersteuning bij het aanbrengen of verder inoefenen van de woordenschat. Een cd-rom biedt de oplossing voor scholen die geen onthaalklas hebben of minder ondersteuning kunnen aanbieden. Kinderen kunnen hiermee zelfstandig het leertraject opnieuw op de beide niveaus doorlopen. De materialen steken in twee koffers: een eerste koffer voorziet in een startpakket om kinderen de noodzakelijke begrippen aan te leren en een tweede koffer voorziet de leerkracht van materialen voor het hele schooljaar.

Ook de fijne motoriek vraagt om extra aandacht. We bieden voorbereidende schrijf-oefeningen aan of oefenen op het motorisch correct vormen van letters en letterverbindingen. Kinderen leren verschillende soorten lettertypes onderscheiden en herkennen. Ook het leren lezen is een belangrijk onderdeel van ons takenpakket. Kinderen leren de letters lezen en correct verklanken. Elk kind werkt op zijn niveau, aangepast aan het tempo dat het aangeeft. Na het aanvankelijk lezen, blijven we veel aandacht geven aan het technisch lezen. Kinderen oefenen – op regelmatige tijdstippen – woorden, zinnen en korte teksten, klassikaal of individueel. Eenmaal het kind het technisch lezen onder de knie heeft, stappen we over naar het begrijpend lezen. Dat is moeilijk voor anderstalige kinderen.

We merken op dat alle kinderen nood hebben aan extra leesondersteuning. Het zorgteam werkt een brede waaier aan initiatieven uit die zowel leesbevordering als leesple-

zier beogen. Een leesweek en gedichtendag behoren tot de jaarlijkse initiatieven, evenals voorleesmomenten en bibliotheekbezoek. Wekelijks ‘niveaulezen’, ‘tutorlezen’, ‘koorlezen’ en ‘RALFI-lezen’ (RALFI = Repeated, Assisted, Level, Feedback, Interactie) zijn langdurige projecten die over verschillende weken of zelfs het hele schooljaar lopen om kinderen vlotter en beter te laten lezen. Er wordt ook aan *pre-teaching* gedaan voor taalmazke of anderstalige leerlingen, zodat ze de lessen in de reguliere klas goed kunnen volgen. Ouders worden betrokken door een ouderboekje, waarin beschreven staat hoe je samen met je kind thuis kunt lezen en hoe je kinderen kunt motiveren om meer te lezen.

De resultaten van onze outputgegevens en een recente doorlichting bevestigen dat ons taalbeleid goed uitgewerkt is.

Taalonderwijs neemt op onze school een belangrijke plaats in. Taal is de basis van alles en heeft een ondersteunende functie in alle leergebieden. Voldoende taalvaardigheid is daarom nodig om ook in vakken zoals ‘wereldoriëntatie’, ‘wiskunde’, ‘muziek’... de gegeven informatie te kunnen begrijpen en verwerken. Alle (anderstalige) kinderen profiteren maximaal van onze (taal)initiatieven.

Ronde 3

Anneke Smits

Windesheim OSO

Contact: aeh.smits@windesheim.nl

Leesproblemen overwinnen in het voortgezet technisch lezen

Ergens in Nederland, in een groep 4, gaat het niet zo goed met lezen. Een aantal kinderen is met een voldoende leesniveau uit groep 3 gekomen. In groep 4 blijkt dat hun leesniveau niet doorgroeit¹. Op zich is dat geen ongebruikelijk probleem. Groepen 4 in Nederland verschillen onderling heel sterk voor wat betreft de leesresultaten. Dat lijkt in sterke mate afhankelijk van de concrete hoeveelheid tekst die leerlingen in de betreffende klassen lezen. De moderne methodes voor voortgezet technisch lezen beperken echter helaas juist de hoeveelheid tekst die zwakke lezers lezen.

Hoe kunnen we de leerlingen in deze groep 4 helpen? Hoe kunnen we hun leesproblemen in de klas behandelen? De volgende basisprincipes zijn hierbij van belang:

- veel tekst lezen;
- herhaald lezen van tekst (gespreide oefening);
- ondersteund lezen;
- interessante leeftijdsadequate boeken.

Als er in een groep leerlingen met leesproblemen zijn dan is het in de eerste plaats belangrijk om te observeren wat er in die groep precies gebeurt rondom lezen. Hoe vaak lezen ze, hoeveel lezen ze en hoe interessant en leeftijdsadequaaf is hun leesmateriaal? Wie daadwerkelijk gaat tellen hoeveel zinnen en bladzijden leeszwakke leerlingen in de klas per week lezen, kan niet anders dan schrikken. Wereldwijd vertonen leerlingen met leesproblemen, naast onderlinge verschillen, één grote overeenkomst: ze lezen (vrijwel) niet. Dat betekent dat ze geen oefening krijgen met betrekking tot lezen. De woorden die leerlingen met leesproblemen wel lezen gedurende de week bevinden zich vaak in rijtjes of op flitskaartjes of in lage AVI-boekjes². Dit, terwijl juist het (al dan niet herhaald en ondersteund) lezen van leeftijdsadequate teksten essentieel is voor de leesontwikkeling van kinderen die zich het basale decodeerproces uit groep 3 eigen hebben gemaakt. Zelfs als er RALFI³ of andere extra instructie wordt gegeven, zie je dat vaak; RALFI is géén RALFI als geoefend wordt op een laag AVI-niveau en als er flitswoordjes aan toegevoegd worden.

Hoe zouden we in de klas tot een heel andere aanpak kunnen komen van leesproblemen die wel strookt met de bovenstaande principes? In de eerste plaats is het in de groepen 4 tot en met 8 van belang om schoolbreed het *Lekker Lezen*⁴ parallel te roosteren. Dagelijks 25 tot 40 minuten is en blijft tot en met groep 8 van het allergrootste belang. In feite gaat hiervan een grotere invloed uit op het begrijpend lezen dan van de begrijpend leesmethode (Pilgreen 2000; Marzano 2004). Parallel roosteren verhoogt de trouw waarmee invulling gegeven wordt aan het lekker lezen en verbreedt de mogelijkheden voor zaken zoals ‘tutoring’, ‘groepsdoorbroken stillezen’, ‘voorlezen van prentenboeken aan kleuters’ en ‘RALFI’.

Vervolgens zullen we moeten vaststellen hoeveel leeftijdsadequate en interessante teksten alle leerlingen daadwerkelijk moeten lezen in de klas. Een voorlopig voorstel zou kunnen zijn: 25 boeken van gemiddelde omvang voor die leeftijd op jaarbasis. Leerlingen die meer aankunnen, lezen op een hoger niveau. Als een leerling met leesproblemen graag een boek wil lezen op een lager niveau, dan mag dat natuurlijk ook. Dat boek telt echter niet mee voor het aantal van 25 te lezen leeftijdsadequate boeken. De taak van de leerkracht bestaat er vervolgens uit om zeker te stellen dat leerlingen over geschikte boeken beschikken, om nieuwe boeken te introduceren en om met leerlingen over boeken te praten. In elke klas zouden minimaal zeven boeken per leerling aanwezig moeten zijn.

De leerkracht zorgt voor rust in de klas, zodat iedereen aan lezen toekomt. Een basale set regels tijdens *Lekker Lezen* is hiervoor van groot belang. Die regels sturen er op

aan dat er niet ‘gelopen’ wordt tijdens het *Lekker Lezen*. Alle kinderen hebben voorafgaand aan *Lekker Lezen* gezorgd voor voldoende leesmateriaal op hun bank om bezig te kunnen blijven met lezen.

Leerlingen met leesproblemen kunnen leeftijdsadequate interessante boeken helaas vaak niet helemaal zelfstandig lezen. Om die reden plant de leerkracht op welke manieren hij/zij zorgt dat die leerlingen voldoende ondersteuning krijgen bij het lezen. Voorbeelden van dat soort ondersteuning zijn:

- in duo lezen;
- *tutorlezen* (met getrainde *tutoren* uit een hogere klas);
- lezen met tekst naar spraaksoftware;
- boekje/cd;
- prentenboeken oefenen om voor te lezen aan kleuters;
- eerst een aantal bladzijden lezen met RALFI en een stuk voorlezen uit het boek en vervolgens de leerling aanmoedigen om een stukje uit het boek zelfstandig te stil-lezen.

En de dyslectische leerling dan? Ook met betrekking tot dyslexie is het antwoord hierboven al gegeven. Kinderen verschillen op grond van hun (dyslectische) aanleg in leestijd en in ondersteuning die ze nodig hebben om een goede lezer te worden. Als sommige kinderen te weinig leestijd en te weinig ondersteuning krijgen, dan worden ze geen goede lezer.

Dyslectische leerlingen moeten meer tekst lezen dan andere kinderen om goede lezers te kunnen worden. Ze profiteren minder van oefening op woordniveau dan andere leerlingen, omdat juist het woordniveau de kern van hun dyslectische problematiek vormt. Dyslectische leerlingen kunnen prima teksten leren lezen. Wat ze meestal niet kunnen, is gemiddelde scores halen op de DMT-toets (de Drie-Minuten-Toets). Jongejan, Verhoeven & Wentink (2008) laten zien dat bij zwakke lezers midden en eind groep 3 de vloeiendheid op woordniveau al een verwaarloosbare invloed heeft op de vloeiendheid op tekstniveau, terwijl er andersom wel sprake is van invloed. Vloeiendheid op tekstniveau blijkt bovendien in zeer grote mate te worden voorspeld door eerdere vloeiendheid op tekstniveau.

Het voordeel van lezen op tekstniveau is waarschijnlijk tweeledig. Emotioneel engagement vormt de springplank naar vloeiend lezen (Wolf 2007). Het werkgeheugen wordt waarschijnlijk ontlast onder invloed van emotioneel engagement. Emotioneel engagement vormt de tegenhanger van faalangst en stress die een zeer belastende invloed kunnen hebben op het werkgeheugen (Ashcraft & Kirk 2001). Door die verminderde belasting van het werkgeheugen kan meer transfer plaatsvinden naar het langetermijngeheugen. Voorts concluderen Jongejan et al. (2008) dat zwakke lezers vanaf

de start van hun leesproces lijken te profiteren van semantische en contextuele informatie. Die informatie ontbreekt bij het oefenen van woordrijtjes en flitswoorden, maar ook bij het oefenen van onnatuurlijke teksten met een laag AVI-niveau. Die informatie is rijkelijk voorhanden in leeftijdsadequaat rijk leesmateriaal.

Uiteraard hebben dyslectische kinderen ‘kunst en vliegwerk’ nodig om te zorgen dat ze het leeftijdsadequate rijke leesmateriaal kunnen lezen zonder de angst en frustratie op te lopen die het leerproces zo kunnen belemmeren. De *review* van de *National Reading panel* geeft ons voor het voortgezet technisch leesproces het kunst- en vliegwerk in handen: ondersteuning en herhaald lezen zijn de effectieve uitgangspunten om juist ook leerlingen met een dyslectische aanleg te laten profiteren van het oefenen op tekstniveau. Hiervoor is het doorgaans nodig om voor die leerlingen 60 minuten extra leestijd, verspreid over de week, in te roosteren, bovenop de regulier ingeroosterde leestijd. In die tijd wordt hetzelfde doel nagestreefd als in de gewone *Lekker Lezen*-tijd; de extra tijd wordt gebruikt om de minimale hoeveelheid tekst te halen die gelezen moet worden. In de extra tijd is er meer ruimte om een gedeelte van de leeftijdsadequate tekst herhaald te lezen. Herhaald lezen is een tijdrovende bezigheid die op die manier niet ten koste gaat van het veel lezen. Spreiding van dat herhaald lezen is essentieel. Sommige ernstig dyslectische leerlingen kunnen zelfs profiteren van een sterkere spreiding dan RALFI voorschrijft; niet alleen vier of vijf keer dezelfde tekst in een week lezen, maar die tekst de week erna aan het einde van de week nogmaals herhalen.

Leesproblemen in het voortgezet technisch lezen zijn niet te verhelpen met geïsoleerd oefenen van letters, woorden en eenvoudige teksten. De invulling van leesonderwijs dient goed onderbouwd te worden vanuit onderzoek. Alleen op die manier kan het onderwijs adequaat aansluiten op de onderwijsbehoeftes van alle leerlingen. Thoni Houtveen (lector preventie van leesproblemen aan de Hogeschool Utrecht) geeft met haar team in het LIST-project nadere invulling aan hetgeen hierboven beschreven wordt. Scholen kunnen nadere informatie krijgen via list.fe@hu.nl.

Referenties

- Ashcraft, M.H. & E.P. Kirk (2001). “The Relationships Among Working Memory, Math Anxiety, and Performance”. In: *Journal of Experimental Psychology*, vol. 130, nr. 2, p. 224-237.
- Inspectie van het onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005 2006*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Marzano, R.J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement. Research on what works in schools*. Alexandria: ASCD.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence based assessment*

of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Jongejan, W., L. Verhoeven & H. Wentink (2008). 'Development of early reading fluency'. Presentatie op BDA conferentie 2008.

Pilgreen, J.L. (2000). *The SSR Handbook. How to organize and manage a sustained silent reading program.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Wolf, M. (2008). *Proust and the squid. The story and science of the reading brain.* Cambridge: Icon books Ltd.

Noten

¹ Groep 4 wordt in Vlaanderen het tweede leerjaar genoemd; groep 3 het eerste leerjaar.

² AVI staat voor 'analyse van individualiseringsnormen' en is een systeem waarmee men de technische leesvaardigheid van kinderen en het leestechisch niveau van teksten meet (in totaal zijn er 12 niveaus). In het basisonderwijs heeft het grote bekendheid gekregen.

³ RALFI is een programma voor kinderen die het lezen grotendeel beheersen, maar langdurig traag blijven lezen (minder dan 2 AVI-niveaus per jaar). RALFI is gericht op het verhogen van het leesniveau en vloeiend lezen. Er wordt gewerkt met teksten die aansluiten bij de leeftijd van de kinderen. Voor meer informatie, zie: www.ralfilezen.nl/nl/.

⁴ *Lekker Lezen* is een nieuwe methode voor voortgezet technisch lezen voor kinderen in groep 4 tot en met 8. Met de lesmethode lezen alle kinderen op hun eigen AVI-niveau.

Ronde 4

Erwin Taets

KATHO Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen

Contact: etaets@telenet.be

De iKlas: een iPad of e-reader in de klas

In 2011 sloten 10% van alle Nederlandse onafhankelijke boekhandels de deuren. Uitgevers rapporteerden een aanzienlijke terugloop in de verkoop en riepen op om het aantal titels dat jaarlijks op de markt wordt gebracht in Vlaanderen en Nederland – momenteel zo'n 20 000 per jaar (ruim 50 per dag) – drastisch terug te brengen. Ook bibliotheken kampen met een gelijkaardig probleem: in Nederland daalde volgens *Leesmonitor* het aantal ontleende boeken tussen 2004 en 2010 in openbare bibliotheken met 27%. Op een enkele uitzondering na, zagen kranten en tijdschriften hun oplages dalen en van de twaalf grote Vlaamse uitgeverijen sloten er slechts twee (*Lannoo* en *Van Halewijck*) het boekjaar 2011 af met winst. In het geval van Lannoo was die nog maar de helft van het jaar daarvoor. In 2011 zagen Vlaamse uitgeverijen hun omzet gemiddeld met 7,9% slinken; Nederlandse uitgeverijen gingen zelfs 9,7% achteruit.

Het gaat niet goed met het boek. En daar zijn veel redenen voor. Een hele belangrijke is ongetwijfeld dat een aantrekkelijke eigenschap van het boek, die eeuwenlang het succes ervan heeft gegarandeerd, sinds een aantal jaren niet langer het alleenrecht is van het boek: mobiliteit. Sinds de boekdrukkunst is geen enkel ander medium er ooit in geslaagd zo mobiel, zo draagbaar, zo meeneembaar te zijn als het boek. Voor theaterstukken had je een podium met acteurs nodig, voor films een bioscoop, voor tv-series een televisie met dvd- of *Blu-ray*-speler en voor computerprogramma's en *games* een pc met muis, toetsenbord en scherm. Al een aantal jaar is dat niet langer het geval. En was het niet vanzelfsprekend dat kinderen pakweg vijf jaar geleden in de auto op weg naar een verre bestemming film keken of hun favoriete tv-programma zagen, dan is dat nu ineens, dankzij tablets en andere draagbare mediaspelers, wél het geval. Moest de kinderkamer vroeger nog worden uitgerust met een tv en een kabelverbinding opdat zoon of dochter zelf naar films of tv-programma's kon kijken, dan kan dat nu al op de goedkoopste iPod met kleurenschermpje. Het boek, dat eeuwenlang bij uitstek hét draagbare kennis- en ontspanningsmedium was, heeft in nog geen vijf jaar tijd die positie moeten afstaan aan tal van goedkope toestellen waarop je óók kunt lezen, websites bezoeken en je mails beantwoorden. En in een handomdraai bekijk je er miljoenen filmpjes mee via *YouTube* en download je er hele films en tv-programma's mee.

Je kunt het natuurlijk ook anders bekijken. In een mum van tijd is een hele generatie jongeren zich aan het voorzien van krachtige, draagbare toestellen die ze altijd en overal bij zich hebben en waarmee ze toegang hebben tot bibliotheken van kennis waar koning Ptolemeus II met zijn bibliotheek van Alexandrië alleen maar van kon dromen. De technologie van de allereerste iPhone moest niet onderdoen voor de computerkracht van de Apollo 11 die in juli 1969 Neil Armstrong en Buzz Aldrin op de maan zette. En toch verbiedt het schoolreglement van menig Vlaamse en Nederlandse middelbare school nog altijd het gebruik van een mobiele telefoon tijdens de lessen en vaak zelfs ook tussen de lessen of tijdens de pauzes, in tijden dat andere scholen hun leerlingen massaal gebruik doen maken van iPads en andere tablets in plaats van papier.

De alom aanwezige iToestellen zullen de komende jaren niet alleen voor een enorme paradigmaverschuiving zorgen op het gebied van lezen en wat betreft de toekomst van het boek, ze zullen onderwijs transformeren zoals nog maar zelden het onderwijs veranderingen heeft gekend. Daar zijn tal van redenen voor, waarvan de belangrijkste is: de nieuwe technologie wordt omarmd door de jongeren die voor ons in onze klassen, auditoria en aula's zitten. En ondanks een grote digitale kloof, wijst recent onderzoek uit dat de acceptatie en het gebruik van deze toestellen door jongeren groter en wezenlijker lijkt te zijn dan over het algemeen intuïtief door lesgevers wordt aangenomen en dat de verspreiding ervan, juist door een aantal inherente kenmerken die niets met school te maken hebben, minder wordt gehinderd door sociale klassenverschillen dan bij eerdere vormen van technologie het geval was. Tegelijk kunnen scholen, gemakkelijker en toegankelijker dan ooit, een belangrijke rol spelen in het dichten van die kloof, door de digitale wereld in het klaslokaal van glas en beton binnen te laten. Dat kan uiteraard alleen als alle partijen – leerlingen, studenten, ouders én hun lesgevers – het nut ervan inzien en bereid zijn de ongekennde nieuwe mogelijkheden aan te boren en ze een plaats te geven in hun lessen, niet als gadget of nieuwerwetse *marketingtool* voor de schoolgemeenschap, maar als een instrument dat deel uitmaakt van de leefwereld van de leerlingen en de studenten en onvermoede en onverwachte kansen biedt tot leren, het opdoen van vaardigheden, ervaringen en zelfs kennis. En net zoals we van onze leerlingen kennis van, vaardigheden in en een positieve attitude voor ons vakgebied mogen verwachten, mogen onze leerlingen van ons, hun lesgevers, coaches, *tutors*, docenten, ook een kennis van, vaardigheden in en een positieve attitude voor de technologische mogelijkheden van hun generatie verwachten. Het begint met het weghalen van alle verbodsbordjes voor mobieltjes uit de school. Hoe het daarna kan verdergaan, krijgt u te zien en te horen in deze sessie.

En dat de noodklokken luiden voor het boek en de uitgevers hoeft ons geen zorgen te baren. De nieuwe technologie stelt ons in staat om zelf uitgevers te worden en prachtige, interactieve e-boeken samen te stellen. Honderdduizenden gratis *apps* maken het nu al mogelijk om op een *tablet* of *smartphone* dingen te doen die vroeger alleen maar konden in overbevolkte computerklassen of met dure software met jaarlijks te hernieu-

wen licenties. En als de antwoorden op de vragen op onze examens sneller op *Google* gevonden kunnen worden dan de tijd die nodig is om ze uit het hoofd te leren, dan moeten we onszelf ook de vraag durven stellen of we leerlingen niet beter in de eerste plaats heel erg goed met *Google* moeten leren werken. En dus: of we zelf in de eerste plaats niet heel erg goed met *Google* zouden moeten kunnen werken. Want net zoals de iToestellen in een mum van tijd de wereld van boeken en uitgevers hebben veranderd, zullen ze nu – op hun beurt – onze wereld – die van het bord, de rode balpen, de boekenpakketten en de geruite cursusblokken – veranderen. En dus is het niet ondenkbaar dat wij wellicht ook – een beetje en stapje voor stapje – mee zullen moeten veranderen.

Erwin Taets (iLuisteren, iKijken, Onderwijs en sociale media, Schooldocumenten voor leerlingen met dyslexie, WikiWiki – onderzoeksvaardigheden in de praktijk, De toekomst van lezen, Visuele geletterdheid) is docent en onderzoeker aan KATHO Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen, werkt met iPads in zijn lessen en vertelt in deze sessie over de *tablets* als *e-reader* en hoe zulke toestellen individueel ingezet kunnen worden om leerlingen en studenten met leer- en functiebeperkingen te helpen. Tegelijk demonstreert hij een aantal nuttige *apps* en toepassingen die hij en zijn collega's van KATHO Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen actief gebruiken.

Bent u in het bezit van een iPad, iPhone of iPod, dan kunt u interactief deelnemen aan de sessie door de gratis *app Nearpod* in de *App Store* te downloaden en te installeren op uw *device*. Registeren is niet nodig.

Ronde 5

Pieter Van Biervliet
KATHO-RENO, Torhout
Contact: pieter.vanbiervliet@katho.be

Wat nu met de LEESKIST?

1. Inleiding

Sinds meer dan 15 jaar is de *Leeskist* in Vlaanderen een van de meest succesvolle instrumenten om leesproblemen te onderzoeken en te remediëren. De vraag stelt zich: 'Hoe moet het nu verder met de *Leeskist*?' Vooraleer op die vraag te antwoorden, staan we eerst stil bij de (ontstaans-)geschiedenis van het instrument.

2. Radende en spellende lezers: zelfde probleem

De eerste versie van de *Leeskist* is in 1995 ontwikkeld door Pieter Van Biervliet (thans lerarenopleider aan de RENO, departement van de Katholieke Hogeschool Zuid-West-Vlaanderen, KATHO, te Torhout), samen met Jan Seys (nu directeur van het Vrij CLB, Centrum voor Leerlingenbegeleiding, te Veurne). Omdat vanaf het begin voor een digitaal instrument is gekozen, deden zij ook beroep op een informaticus, Joost Van Biervliet (IT-consultant in een privébedrijf).

Voor de ontwikkeling van de *Leeskist* baseerden Seys en Van Biervliet zich vooral op eigen onderzoekservaringen met probleemlezers in het Vrij PMS-centrum (het vroegere psycho-medisch-sociaal centrum, wat vandaag het CLB wordt genoemd) te Oostende waar ze werkzaam waren. Zo ontdekten ze dat radende en spellende probleemlezers in feite met eenzelfde basisprobleem worstelen: een onvoldoende geautomatiseerde beheersing van de tekenklankkoppeling. Alleen lost de ene probleemlezer dat op door te raden en de andere door beter te kijken (door spellend – d.w.z. letter voor letter – te lezen). De meeste probleemlezers vertonen evenwel een mix van radend en spellend leesgedrag. In tegenstelling tot de traditionele aanpakken werden het radend en het spellend lezen dus niet als problemen *as such* gezien, maar als oplossingen die de probleemlezers zelf aanreiken voor hetzelfde probleem. Zo begonnen Seys en Van Biervliet radende en spellende lezertjes *op dezelfde manier* te onderzoeken en te remediëren, namelijk door te focussen op het basisprobleem van de zwakke automatisatie van de tekenklankkoppeling.

3. Connectionistisch leesmodel

Inzichten vanuit andere hoeken bevestigden de bevindingen van Seys en Van Biervliet. Vooreerst waren er de bevindingen van dr. Wim Van den Broeck (1993). Deze Vlaamse onderzoeker aan de Rijksuniversiteit te Leiden (tegenwoordig professor aan de Vrije Universiteit Brussel) introduceerde als eerste in ons taalgebied een connectionistisch leesmodel. Dat model gaat ervan uit dat er – evenwel als metaforisch beeld – in ons neurale netwerk verbindingen zijn die, als men ze activeert, een leesproces op gang brengen. Die verbindingen hebben betrekking op heel kleine tekentjes en minuscule klankelementen. Met andere woorden: als men het woord ‘paard’ leest, dan vindt in het neurale netwerk een gelijktijdige activering van de visuele elementen en van de klankelementen van dat woord plaats.

4. De *Leeskist* als diagnostisch instrument

Op basis van het connectionistisch leesmodel van Van den Broeck ontwikkelden Seys en Van Biervliet hun instrument verder. Als leren lezen een activeren van specifieke verbin-

dingen is, dan ligt het voor de hand dat leesproblemen te maken hebben met een niet of onvoldoende (zwak) activeren van verbindingen. Diagnostisch onderzoek zou er dan in bestaan dat men naar die ‘zwakke’ verbindingen zoekt. In de *Leeskist* is een flitsprogramma voorzien, precies om de mate van automatisatie te kunnen onderzoeken. Dat is dus ook de reden waarom van meet af aan voor een digitaal pakket is gekozen.

Het programma zoekt de ‘zwakke’ verbindingen op drie niveaus:

1. op het niveau van de *aparte tekenklankkoppelingen*;
2. op het niveau van de *klinkermedeklinkerverbindingen* (‘ak’, ‘us’...);
3. op het niveau van de *dubbele kopjes* (‘fl’, ‘gr’...) en *staartjes* (‘ts’, ‘nk’...).

De verbindingen worden dus via een flitsprogramma in een behoorlijk tempo getoond. Letters of lettergroepen die door het kind niet (vlug) kunnen worden gelezen, vormen dan het materiaal voor de remediëring. De keuze voor klinkermedeklinkerverbindingen – KM-woordjes – is gebeurd onder invloed van de Directe Systeemmethodiek (DSM) van R. Feys, een voormalige lerarenopleider aan de reeds genoemde RENO (Feys & Van Biervliet 2010: 159 e.v.). Tijdens de workshop zal dieper worden ingegaan op diens argumenten.

5. De *Leeskist* als remediërend instrument

Zoals gezegd, vormen letters of lettergroepen die door het kind niet (vlug genoeg) kunnen worden gelezen, het materiaal voor de remediëring. Nadat de ‘zwakke’ verbindingen zijn gedetecteerd, moet het probleemlezer die opnieuw leren activeren. Dat gebeurt door veelvuldig oefenen waarbij ook gelet wordt op het tempo waarin dat gebeurt (o.a. via het flitsprogramma).

Aparte letterklankkoppelingen, zoals de ‘k’, worden via de *Leeskist* eerst geïsoleerd ingeoefend. Dat is echter onvoldoende. Zo is er het probleem van de coarticulatie, waarbij bijvoorbeeld de verbinding met de ‘t’ in ‘ot’, ‘it’, ‘et’, ‘ut’, ‘at’ telkens anders klinkt naargelang de klinker die ervoor komt. Daarom laat de *Leeskist* de aparte letters ook via KM-woordjes (bijv. ‘k’ in ‘uk’, ‘ak’, ‘ik’...), en ten slotte via MKM-woordjes (bijv. ‘k’ in ‘puk’, ‘pak’, ‘lik’...) oefenen. Dergelijke combinaties leiden tot wat Van den Broeck het *covariërend lezen* noemt: door het gelijktijdig zien van de ‘k’ en horen van de /k/ in steeds verschillende lettercombinaties zal de letterklankkoppeling ‘k’ - /k/ alsmaar sterker worden (uk, ak, ik...). Op dezelfde manier worden KM-woordjes ingeoefend: eerst geïsoleerd en daarna via MKM-woordjes (bijv. ‘ok’ via ‘rok’, ‘tok’, ‘lok’...). Ten slotte zijn de dubbele kopjes en staartjes aan de beurt. Die worden verder via MMK- of KMM-woordjes geremediateerd (bijv. bla, bloe, blo...; ank, onk, ink...).

6. Effectenstudies met de *Leeskist*

Tussen 1996 en 2000 werd het effect van de *Leeskist* door een drietal onderzoeken gemeten. De onderzoeken werden allen uitgevoerd door toenmalige medewerkers van prof. A.J.J.M. Ruijsenaars en dr. W. Van den Broeck van de Universiteit Leiden. Alles samen beschouwd, kan men uit de onderzoeken besluiten dat kinderen die via de *Leeskist* onderzocht en geremedieerd werden, beter op leesnauwkeurigheid en -tempo scoorden dan kinderen die via andere programma's werden geholpen (Van Biervliet 2000). Tot dezelfde conclusies komen de Vlaamse PMS-onderzoekers H. Van Overmeire (1999-2000) en J. Coenegrachts (1998). De eerste toetste de effecten van de *Leeskist* bij kinderen van een lagere school, de tweede bij kinderen van een school voor buitengewoon (in Nederland: speciaal) onderwijs. Verbetervoorstellen van alle genoemde onderzoeken hebben geleid tot een nieuwe *Leeskist*: de *Leeskist 2000* (Seys, Van Biervliet & Van Biervliet, 2000). Ook die bleek een succes. Een nieuw onderzoek door het Leuvense CLB van het gemeenschapsonderwijs bevestigde opnieuw de waarde van het instrument (Hoebrechts 2001-2002: 2-9).

7. Wat nu met de *Leeskist*?

Vijftien jaar verder. Wat nu? Ten eerste stellen we vast dat er nog altijd interesse is voor de *Leeskist*, in het bijzonder in praktijken van logopedisten en revalidatiecentra. Verder zien we dat de sterkte van de achterliggende theorie – namelijk het connectionistisch leesmodel – nog eens bevestigd wordt door het recente en enorme succes van de zogenaamde DSM-methoden voor het aanvankelijk lezen in de Vlaamse basisscholen: *de Leessprong* (uitgeverij Van In), *mol en beer* (uitgeverij die Keure), *Ik lees met hup* (uitgeverij Van In). Ten slotte zijn er ook bevindingen uit een heel andere hoek die de *Leeskist*-aanpak extra kracht bijzetten. Zo veronderstelt de Franse neuropsycholoog S. Dehaene (2007: 207-213) dat elk woord tijdens het lezen in zogenaamde bigrammen wordt gecodeerd (bijvoorbeeld 'kom' in 'ko', 'km', 'om'). Bigrammen die een bijzondere rol spelen, zijn de genoemde KM-woordjes (hier: 'om'). Misschien kan een nieuwe *Leeskist* bij de diagnose en remediëring ook met de andere bigrammen (hier: 'ko' en 'km') rekening houden? Mogelijks zijn er voorstellen van de toehoorders zelf van de workshop? We zullen zien...

Referenties

- Coenegrachts, J. (1998). "Trainen van technisch lezen volgens het connectionistische leesmodel: een verslag over de effecten van een behandeling bij kinderen in het buitengewoon onderwijs". In: *PMS-leven*, p. 2-10.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.

- Feys, R. & P. Van Biervliet (2010). *Beter leren lezen. De directe systeemmethodiek*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Hoebrechts, N. (2004-2005). “Leeskist: een remediërend ICT programma voor technisch lezen uitgeprobeerd”. In: *Zorgbreed: tijdschrift voor integrale leerlingenzorg*, jg. 2, nr.5, p. 2-9.
- Seys, J., J. Van Biervliet & P. Van Biervliet (1995). *Leeskist. Een diagnostisch en remediërend softwarepakket bij het aanvankelijk lezen*. Lier: Van In.
- Seys, J., J. Van Biervliet & P. Van Biervliet (2000). *Leeskist 2000*. Lier: Van In.
- Van Biervliet, P. (2000). “Leeskist 2000”. In: *Onderwijskrant*, nr. 112, p. 3-8.
- Van den Broeck, W. (1993). “Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties”. In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, nr. 32, p. 474-488.
- Van Overmeire, H. (1999-2000). “Training in fonologisch coderen, door leesouders, aan de hand van connectionistische woordenrijen”. In: *Brochure van het Centrum voor Nascholing van het Gemeenschapsonderwijs n.a.v. het Project: Het leerbedreigde kind in de basisschool*, p. 1-8.

Ronde 6

Christel Van Vreckem

Arteveldehogeschool, Gent (opleiding Logopedie en Audiologie)

Contact: christel.vanvreckem@arteveldehs.be

Begrijpend lezen effectief remediëren: meer dan een kwestie van veel oefenen!

1. Begrijpend lezen: een complexe vaardigheid!

Begrijpend lezen is een actief proces, waarbij een beroep gedaan wordt op diverse denkprocessen en op verschillende kenniselementen en vaardigheden (Cain 2009; Hannon & Daneman 2001; Van Vreckem, Desoete, Van Hove & Linsen 2010). Het is, zowel voor leerkrachten als voor hulpverleners, belangrijk om de beïnvloedende factoren te kennen en om er rekening mee te houden bij de aanpak in de klas of in de individuele therapie.

2. Begrijpend lezen effectief remediëren: inhoudelijk aspect

Een effectieve aanpak van problemen met begrijpend lezen focust zowel op cognitieve als op metacognitieve processen (Van Keer & Verhaeghe 2004). We bespreken hieronder het voorspellen van de inhoud van de te lezen tekst, het activeren van de voorkennis, verbaal begrip, het interpreteren of afleiden of infereren van impliciete informatie op paragraaf- en tekstniveau en het extrapoleren.

2.1 Voorspellen van de inhoud van de te lezen tekst en voorkennis activeren

Vaardige lezers maken spontaan en onbewust gebruik van leesstrategieën om het tekstbegrip te faciliteren (Van Keer & Verhaeghe 2004). Ze denken na over de inhoud van de tekst door stil te staan bij de titel en subtitels van de tekst, door de illustraties te bekijken, door te scannen op signaalwoorden zoals ‘eerst’... Zwakke lezers doen dat niet spontaan en moeten dat leren.

2.2 Verbaal begrip

‘Verbaal begrip’ definiëren we als taalbegrip in relatie tot de gelezen tekst. De betekenis van een complex woord, van een zin of van figuurlijke taal uit de tekst moet gevat worden. De lezer moet de juiste betekenissen van woorden en zinnen toekennen volgens de context van de tekst (De Paepe, Desoete, Van Vreckem & Van Hove 2004; Leseman & Hamers 2007; Oakhill, Cain, & Yuill 1998). Voor wat verbaal begrip betreft, moeten kinderen vooral met complexe talige informatie leren omgaan. Het gaat hier om meer dan om woordenschatkennis alleen. Om een zin met begrip te kunnen lezen, maakt een lezer gebruik van syntactische, semantische en morfologische aanwijzingen. Het gaat bijvoorbeeld over het begrijpen van betekenisnuances (bijvoorbeeld ‘boos’, ‘woedend’ en ‘razend’) of betekenisgradaties (bijvoorbeeld ‘zwaar’ en ‘loodzwaar’), voor- en achtervoegsels (bijvoorbeeld ‘onrust’), het begrijpen van passiefzinnen (bijvoorbeeld ‘Jan wordt door Peter achtervolgd’)... (De Paepe, e.a. 2004).

2.3 Interpreteren, afleiden of infereren van impliciete informatie op paragraaf- en tekstniveau

Onder de term ‘interpretatie’ verstaan we het leggen van relaties tussen impliciete informatie op paragraafniveau (of mesoniveau) en tekstniveau (of macroniveau).

Kinderen die problemen hebben met begrijpend lezen moeten vooral leren om hun voorkennis en hun emoties en ervaringen tijdens het lezen op te roepen en die aan te wenden tijdens het lezen (Cain 2009; Cain & Oakhill 1998; Kintsch & Kintsch 2005;

Oakhill et al. 1998). Dat moeten ze zeker doen bij het interpreteren op mesoniveau en bij het maken van instrumentele, causale, categorale of logische inferenties (De Paepe e.a. 2004).

‘Instrumentele inferenties’ verwijzen naar de middel-doelrelatie (bijvoorbeeld: ‘Met welke vervoermiddelen die in de tekst genoemd worden, kan Dieter naar school gaan?’). Bij ‘causale inferenties’ gaat het om het begrijpen van oorzaakgevolgrelaties (bijvoorbeeld: ‘Waarom haalt mama mus een worm?’). ‘Categorale inferenties’ zijn interpretaties die gemaakt worden wanneer de lezer een begrip in een bepaald ordeningskader plaatst (bijvoorbeeld: ‘Op welk dier uit de tekst lijkt het jong?’). ‘Logische inferenties’ hebben te maken met logisch redeneren (bijvoorbeeld: ‘Waar zoekt de mus een worm?’) (De Paepe e.a. 2004).

‘Given new inferenties’ en ‘anaforische inferenties’ zijn overbruggingsinferenties (Cain 2009; De Paepe e.a. 2004; Kintsch & Kintsch 2005). Dat zijn inferenties waarbij de lezer geen beroep moet doen op eerder verworven kennis of ervaringen, maar waarbij de lezer een koppeling moet maken tussen meerdere zinnen (Boonman, Pisters, & van den Hoven 1995). Ze hebben “een brugfunctie tussen tekstelementen die niet expliciet aan elkaar gekoppeld zijn” (De Wandel 1994: 122).

Bij ‘given new inferenties’ zit in elke zin een nieuwe gedachte en moet de nieuwe informatie aan de *given* (oude) informatie gerelateerd worden om de juiste conclusie te kunnen trekken (bijvoorbeeld: ‘Mama mus zet haar jong in het nest. Bij nog een jong. Hoeveel jongen heeft mama mus?’). Bij ‘anaforische inferenties’ moet de lezer de voor-naamwoorden koppelen aan de woorden waarnaar verwezen wordt (de antecedenten) (bijvoorbeeld: ‘Dimitri heeft honger. Hij ziet grote, rode appels’. Wie is ‘hij’?) (De Paepe e.a. 2004).

Volgens Van den Broek et al. (2005) zijn de causale en de anaforische inferenties de belangrijkste inferentiële vormen op paragraafniveau, omdat ze in veel tekstsoorten voorkomen. Op klasniveau zou de leerkracht dan ook vooral op dat soort inferenties moeten focussen.

Interpreteren op macroniveau of op tekstniveau doen we als we het karakter van een personage uit een verhaal moeten beschrijven, als we een (andere) titel moeten verzinnen bij een tekst, als we de hoofdgedachte moeten zoeken, als we een impliciet vermeld thema moeten zoeken... (De Paepe e.a. 2004).

2.4 Extrapoleren

De term ‘extrapolatie’ verwijst naar het feit dat lezers de inhoud van de tekst kunnen gebruiken om voorspellingen te maken over het vervolg van een verhaal en om de inhoud van de tekst toe te passen in nieuwe situaties (De Paepe e.a. 2004; Kintsch & Kintsch 2005).

3. Begrijpend lezen effectief remediëren: procesmatig aspect

Voor het ‘hoe’, de manier waarop lezers hun leesgedrag best aanpakken, en de manier waarop de remediëring het beste gebeurt, baseren we ons op ‘het strategiemodel’ en op ‘het model van directe instructie’, omdat die volgens Swanson (1999) en Hattie (2007) het meest effectief zijn. Uit dezelfde studies blijkt dat het louter oefenen op de voornaamste leesstrategieën op zich (= juist/fout-handeling) onvoldoende is om de vaardigheid om teksten beter te begrijpen, te verbeteren.

Duidelijke instructies geven aan een kind dat iets niet begrijpt, demonstreren door hardop te denken, duidelijk sturende feedback geven, stapsgewijs uitleggen en werken, kinderen hardop laten denken, veelvuldig herhalen, voortdurend en systematisch adequate en aangepaste feedback op het juiste moment geven... zijn gouden regels. Door eerst te tonen, vervolgens samen met het kind te redeneren en ten slotte het kind alleen te laten verwoorden hoe het te werk moet gaan of gaat, worden de denkprocessen geactiveerd en stilaan geïnternaliseerd. Kenmerkend voor remediëring is dat er pas een interventie komt als het kind daar nood aan heeft. We gaan door op, of stellen bijkomende vragen, demonstreren... wanneer het kind dat we begeleiden, vastzit in zijn denkproces.

Het geven van feedback starten we op het niveau van het kind. We kijken met andere woorden of het kind de opdracht ‘zelfstandig’ kan beginnen maken en zo ja, hoe het de opdracht aanpakt, of het efficiënt te werk gaat, of de aanpak de juiste is die naar het gewenste doel leidt... We geven geïndividualiseerde feedback die het kind op dat moment in zijn leerproces nodig heeft. Daarnaast is het heel belangrijk om, samen met het kind, te reflecteren over het leesgedrag en dat voor, tijdens en na het lezen (Desoete 2009; Van Keer & Verhaeghe 2004).

Kinderen moeten zich ook bewust worden van de strategieën die ze in hun repertoire hebben. Daarom kan de begrijpend leesactiviteit starten met het vragen naar de manier waarop het kind de taak zal aanpakken. We werken op die manier aan de inhoudelijk metacognitieve kennis. De werkwijze van het kind wordt geëvalueerd en er wordt nagegaan of de gekozen strategie wel de juiste en bovendien de meest effectieve en zelfs snelste is. Op basis van die vaststellingen wordt de strategie van het kind bijgestuurd. Zo wordt het kind zich bewust van zijn handelen (= metacognitieve kennis). Door interactie met het kind en door vragen te stellen zoals ‘Waarom zeg je dat ...?’; ‘Hoe weet je dat ...?’ werken we aan procedurele kennis (Desoete 2009; Van Keer & Verhaeghe 2004).

4. Begrijpend lezen effectief remediëren: een kwestie van maatwerk

Een eerste stap in de remediëring is peilen naar welke denkcategorieën een kind onvoldoende beheerst. Een cross-sectioneel onderzoek (Van Vreckem, Desoete & Van Keer 2011) bij 17 kinderen met een klinische diagnose dyslexie toonde niet alleen grote verschillen aan tussen de groep kinderen met dyslexie en de controlegroep, maar ook tussen de kinderen met dyslexie onderling. Kinderen met dyslexie scoorden, als groep, significant zwakker dan leeftijdsgenoten op de totale test begrijpend lezen (Van Vreckem, Desoete, De Paepe & Van Hove 2010) en op het interpreteren op macroniveau. Een verdere analyse van de resultaten (Van Vreckem, Desoete & Van Keer 2012) verfijnde de eerdere onderzoeksresultaten, in die zin dat op de totale test van de 17 kinderen met dyslexie er 3 klinisch scoorden (pc. <10), er 2 kinderen subklinisch of zwak scoorden (pc. 11-25), er 9 kinderen gemiddeld scoorden (pc. 26-75) en er 3 zelfs zeer goed presteerden (pc. 76-100). We konden binnen de proefgroep gelijkaardige conclusies trekken voor verbaal begrip, interpreteren op meso- en macroniveau en extrapolatie¹.

5. Conclusie

Bij de remediëring van zwakke lezers is het dus van groot belang in eerste instantie de onvoldoende beheerste leesstrategieën op het vlak van begrijpend lezen te meten (diagnostiek) en er daarna in de begeleiding zo gericht mogelijk op in te gaan. Het heeft dus geen zin om een standaardpakket oefeningen af te werken. Effectieve remediëring start met het werken op de juiste denkcategorieën, met behulp van het juiste materiaal. De instructies die tijdens de begeleiding of remediëring gegeven worden, zijn echter minstens even belangrijk.

Referenties

- Boonman, C., G. Pisters & T. van den Hoven (1995). 'Diagnostiek van begrijpend lezen'. In : J. Clemens & H. Hacquebord (red.). *Diagnostiek van leesvaardigheid*. Delft: Eburon, p. 61-77.
- Cain, K. & J. Oakhill (1998). 'Comprehension Skill and Inference Making Ability: Issues of Causality'. In: C. Hulme & R. Joshi (eds.). *Reading and Spelling: Development and Disorders*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, p. 850-859.
- Cain, K. (2009). 'Children's reading comprehension difficulties. A consideration of the precursors and consequences'. In: C. Wood & V. Connelly (eds.). *Contemporary Perspectives on Reading and Spelling*. London: Routledge, p. 59-75.

- De Paepe, L., A. Desoete, C. Van Vreckem & H. Van Hove (2004). "Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau". In: *Signaal*, jg. 47, p. 4-28.
- Desoete, A. (2009). 'The Enigma of Mathematical Learning Disabilities. Metacognition or STICORDI, that's the question'. In: D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge, p. 206-218.
- De Wandel, O. (1994). *Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, spreken, lezen en schrijven*. Antwerpen: UIA.
- Dickson, S., D. Simmons & E. Kameenui (1998). 'Text Organization: Research Bases'. In: D. Simmons & E. Kameenui (eds.). *What Reading Research Tells us about Children with Diverse Needs, Bases and Basics*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, p. 239-277.
- Hannon, B. & M. Daneman (2001). "A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension". In: *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, nr. 1, p. 103-128.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Kintsch, W. & E. Kintsch (2005). 'Comprehension'. In: S.G. Paris & S.A Stahl (eds.). *Children's reading comprehension and assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 71-92.
- Leseman, P. & J. Hamers (2007). 'Begrijpend lezen'. In: K. Verschueren & H. Koomen (red.). *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Antwerpen: Garant, z.p.
- Oakhill J., K. Cain & N. Yuill (1998). 'Individual Differences in Children's Comprehension Skill: towarded an integrated Model'. In: C. Hulme & R. Joshi (eds.). *Reading and Spelling: Development and Disorders*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, z.p.
- Swanson, H.L., M. Hoskyn & C. Lee (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities. A meta-analysis of Treatment outcomes*. New York: the Guilford Press.
- Van den Broek, P., P. Kendeou, K. Kremer, J. Lynch, J. Butler & E. Lorch (2005). 'Assessment of Comprehension Abilities in Young Children'. In: S. Paris & S. Stahl. (eds.). *Children's Comprehension and Assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 107-130.
- Van Keer, H. & J.P. Verhaeghe (2004). 'Begrijpend en studerend lezen: samen naar strategische diepgang'. In: T. Venstermans & F. Daems (red.). *Taal verwerven op school*. Leuven, p. 189-219.

- Van Vreckem, C., A. Desoete, L. De Paepe & H. Van Hove (2010). *Vlaamse Test Begrijpend Lezen*. Gent: Academia Press.
- Van Vreckem, C., A. Desoete, H. Van Hove & B. Linsen (2010). “Begrijpend lezen beter begrepen. Impact van een conceptueel model op de diagnostiek en therapie van begrijpend lezen”. In: *Logopedie*, jg. 23, nr. 6, p. 28-38.
- Van Vreckem, C., A. Desoete & H. Van Keer (2011). “Poor comprehensive readers: what do we know about their profile?”. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 15, p. 229-234.
- Van Vreckem, C., A. Desoete & H. Van Keer (2012). “Identifying Reading Comprehension Profiles among Children with Dyslexia”. Paper presented at the IARLD-conference Padua: 7th-9th June 2012.

Noten

¹ Het onderzoek dat we voeren, maakt deel uit van een PWO-project “Ontwikkeling van remediërmateriaal begrijpend lezen voor zwakke lezers op school en in therapie.” en wordt ondersteund door de dienst O&D van de Arteveldehogeschool in Gent.

Ronde 7

Joop Wammes
Hogeschool Inholland (Taalcentrum)
Contact: joop.wammes@inholland.nl

Wat we kunnen leren van dyslectische leerlingen: de omgekeerde leerweg

Laat leren praten, laat lezen, letteromkeringen, *fonetisch spellen*,
concentratieproblemen, nooit een boek lezen, *liever bellen dan mailen*, *problemen met*
vreemde talen, **chaos in je hoofd**, *niet tegen drukke klas kunnen*, *faalangst*,
minderwaardigheidsgevoel, *bijles-bijles-bijles*, **orthopedagogen**,
psychologen, *testen*, *diagnoses*, *remedies*, de hele dag bezig zijn met een
computer (of een andere niet-talige hobby), **dyslexie**, *woordblindheid*, **functioneel**
beperkt

1. De ontwikkeling van de term ‘dyslexie’

Alhoewel het begrip ‘dyslexie’ vaak gebruikt wordt, is er sprake van veel wezenlijk verschillende definities. De originele invulling van de term was veel zwaarder. De term ‘dyslexia’ ontstond aan het einde van de 19^{de} eeuw. Dyslexie werd gedefinieerd als een ‘defect’ en werd als ziektebeeld gezien in de groep ‘afasia’, ‘dysfasia’ (een mildere variant) en ‘alexie’ (niet kunnen lezen), waarbij ‘dyslexie’ een mildere variant was van alexie. Als synoniem kwam de term ‘*word blindness*’ voor. Van oorsprong werd het defect beschreven vanuit de neurologie, bijvoorbeeld als een bijeffect van een hersenbloeding of oorlogswond. Deze ‘hardwaredefinitie’ ontwikkelde zich naar de opvatting dat de leerder niet goed heeft leren lezen tegen elke verwachting in. Dyslexie werd steeds meer gezien als een functionele leerstoornis met de volgende specificaties:

- a. problemen met geletterdheid (met name ‘lezen’, maar ook ‘spelling’);
- b. één of meer apert zwakke functie(s), bijvoorbeeld ‘motoriek’, ‘auditive verwerking’ of iets dergelijks.

Enkele opvallende kenmerken werden gesignaleerd: ‘persistentie in volwassenheid’, ‘specifieke fouten (bij lezen en schrijven)’, ‘de rol van erfelijkheid’ en ‘de rol van de sekse’. Belangrijk werd ook dat er sprake moest zijn van opvallende IQ-discrepantie: de verbale deelintelligentie is dan veel lager dan de niet-verbale deelintelligenties. Een dyslecticus moest dus ook ergens goed in zijn (bijvoorbeeld in wiskunde, ICT, creativiteit). Er mocht dus geen sprake zijn van een algemeen leerprobleem.

Opvallend is dat bij alle benaderingen de ‘schuld’ ten volle bij de dyslecticus ligt. Dat er iets fundamenteels mis zou kunnen zijn met het onderwijs, dat is een gedachte die we niet gemakkelijk toelaten. Dat laatste doe ik hier wel.

2. Lineaire leerstijl en de werkelijkheid

De leerstijl die doorgaans beloond wordt in het onderwijs is niet-dynamisch en niet-chaotisch, maar lineair (Cvetek 2008: 250): “A standard lesson plan traditionally aims to provide a clear and logical sequence of activities that the teacher will use in order to achieve the aims set for that lesson”.

Maar er is sprake van discrepantie met de werkelijkheid. De omgeving is dynamisch en non-lineair. Dat geldt ook voor het leren van allerlei talige aspecten (in brede zin des woords). Allerlei subsystemen (‘fonologie’, ‘grammatica’, ‘spelling’, ‘leesvaardigheden’...) spelen door elkaar heen. Ze staan vaak in directe ‘verbinding’ met de steeds veranderende chaotische werkelijkheid.

De meeste leerlingen passen min of meer in het stramien van het lineaire leren. Zij

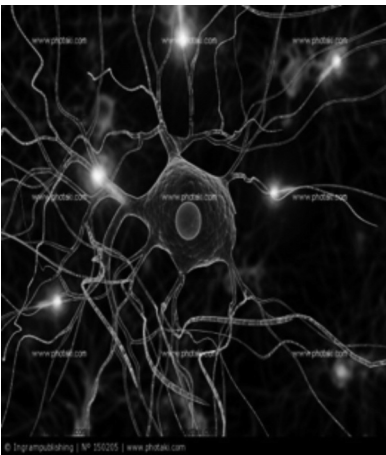
kunnen het zelfs prettig vinden als de leerstof volstrekt transparant wordt opgebouwd. Hun lineaire leerstijl past bij hoe de stof op school aangeboden wordt. Bijvoorbeeld:

- het aanbieden van de spellingregel en het daarna inoefenen van die regel;
- het 'leren' van een set woordjes als huiswerk en op school dan die woordjes kunnen vertalen;
- vragen maken over een tekst die dezelfde volgorde hebben als de antwoorden in de tekst;
- een bouwplan maken van een tekst, waarna de tekst stap na stap geschreven wordt.

Het spreekt voor zich dat leerlingen met een lineaire leerstijl niet alleen tijdens de lessen beloond worden, maar ook bij het maken van toetsen. Maar niet alle leerlingen leren op een lineaire wijze. Hun leerstijl is en oogt chaotisch.

3. Chaos en hersenwerk

Het woord 'chaos' wordt hier niet gebruikt in alledaagse zin, waarin het woord een uitermate negatieve betekenis heeft. In de wetenschap is het concept op neutrale wijze verbonden aan de zogenaamde 'Chaos Theorie'. Van oorsprong komt het concept 'chaos' uit de fysica, maar de theorie breidt zich over meer en meer gebieden uit. Het draait erom dat bijna niets uit de wereld netjes op een rijtje – dus: lineair – geordend is. Integendeel zelfs, het meeste in de wereld is non-lineair: het weer, de beurskoersen, het ziekteverloop, de neurologie, het leren... We kunnen zo eindeloos doorgaan. Ook het verwerven van allerlei taalvaardigheden kunnen we aan het rijtje toevoegen.



Afbeelding 1: 'chaos is hersenenwerk'.



Afbeelding 2: 'dyslectische leerling en chaos'.

Het is een meer dan open deur te stellen dat ‘verwerven’ voor een belangrijk deel hersenwerk is. Maar toch heeft het zin om even bij het proces stil te staan. Als we dieper de hersenen in kijken (zie afbeelding 1), dan valt ons iets op. Er vinden als het ware vuursalvo’s plaats. Het voor dit artikel benodigde inzicht is dat het vuurwerk chaotisch oplicht. Het neurologische proces van verwerking belooft een allesbehalve lineair pad: van alles gebeurt tegelijkertijd. Die gedachte houden we vast.

De verankering van deze theorie is terug te vinden in de moderne neurologie. Daarin wordt onderzoek gedaan naar *chaos neurons*. Uit neurologisch onderzoek is gebleken dat “the use of the chaos neurons and/or chaos neutral network is effective to improve the learning [...] and indicate[s] that the multi layer chaos network is more suitable for applying to dynamical systems” (Takahashi 2003: 165).

4. De non-lineaire, chaotische leerstijl

De werkelijkheid is niet lineair, maar chaotisch. Een tekst, bijvoorbeeld, is een brei aan lettertjes. Een lineaire leerder begint bij het analyseren van de eerste alinea; op het eind van het leesproces wordt gehoopt op synthese: tekstbegrip op hoofdlijnen. Een non-lineaire lezer zal dan nog steeds chaos zien. Dat komt omdat we de leerling in een leerstijl ‘duwen’ die niet de zijne/hare is (zie afbeelding 2).

Slechte leerresultaten van een leerling kunnen bevreemdend zijn. Ondanks normale, of zelfs bovengemiddelde intelligentie en talenten op een ander vlak (bijvoorbeeld creativiteit), en ondanks het feit dat de leerling het huiswerk goed maakt, zijn de resultaten duidelijk onvoldoende. Hij blijft achter op wat verwacht mag worden en wij hebben de neiging om bij bijvoorbeeld extreme spellingsproblemen of achterblijvende leesvaardigheid de leerling dyslectisch te noemen en onderbouwen zo’n conclusie met een lineaire standaardtest.

5. Dyslexie en educatie

Onze deskundigheid is ‘educatie’: het onderwijs moet leerlingen iets leren. Wij benaderen ‘dyslexie’ vanuit de visie op leren en leerstijlen, omdat dat onze deskundigheid is.

De kern van mijn visie is vanuit de gedachte ontwikkeld dat het niet heel zinvol is het probleem bij de dyslecticus te leggen (dat pleit namelijk het onderwijs vrij), maar bij het onderwijs zelf. Kennelijk is ons onderwijs te veel gebaseerd op verbale, logisch geordende en geplande leerprocessen. Toch willen we niet ontkennen dat dyslexie een niet-bestaande term zou moeten zijn. Ik zou dyslexie (bij de oudere leerling) willen

definiëren als “een niet-lineaire leerstijl, waarbij uit leerresultaatmeting van het lezen en schrijven blijkt dat de leerling dermate didactisch resistent is tegen lineaire leerstofaanbieding, dat een meerjarige achterstand is opgebouwd, terwijl de leerling beschikt over een bij het schooltype passende (boven)gemiddelde intelligentie”.

Het voordeel van een dergelijke definitie is dat er een vertaalslag naar het onderwijs gemaakt kan worden.

6. Superioriteit van de non-lineaire leerstijl

Omdat de wereld om ons heen dynamisch en chaotisch is en omdat er allerlei prikkels tot ons komen (bijvoorbeeld al *twitterend*, zappend..., zie afbeelding 4) zijn leerlingen die een non-lineaire leerstijl hebben in het voordeel.

Twee voorbeelden om de superioriteit van de non-lineaire aanpak te laten zien.

- *Voorbeeld 1: spellingsregels*

Lineaire leerstofaanbieding: regel – inoefenen met ‘gesloten’ oefeningen – spontane aanwending.

Non-lineaire leerstofaanbieding: spontane aanwending (bij het schrijven van een tekst), woorden die (intuïtief) ‘zeker goed’ zijn geschreven markeren met een (bij voorkeur) groene markeerstift – concentratie op de twijfelwoorden – regel/woordbeeld achterhalen – verbeteren.

De beroemde artist werd geïnterviewt door een joernalist van de krant.

- *Voorbeeld2: tekst schrijven*

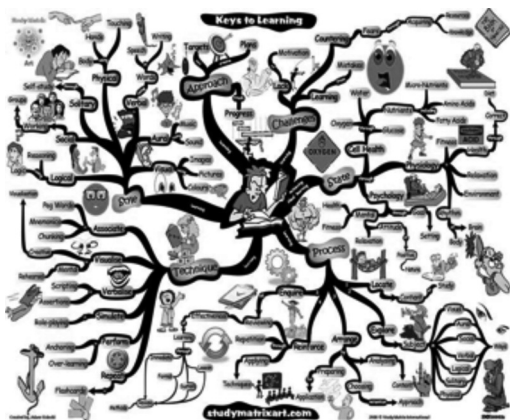
Lineaire leerstofaanbieding: bouwplan – alineagewijs uitwerken – eindredactie.

Non-lineaire leerstofaanbieding: creatief, niet geordende *mindmap* (zie voorbeeld afbeelding 3) – belangrijke *mindmap*woorden aan elkaar relateren in zinnen – zinnen uitbreiden tot alineagrootte – tekstcompositie op basis van de geschreven alinea’s (met toevoeging missende alinea’s).

Het is niet vol te houden dat de non-lineaire leerstofaanbieding minder effectief is. Integendeel, in het spellingvoorbeeld durf ik te stellen dat de aanpak veel rijker en leerzamer is. De aanpak bij het voorbeeld over tekstschrijven zal in elk geval tot rijkere teksten leiden.

7. Leerstijlenmix

Ik ben ervan overtuigd dat als zowel de lineaire als de non-lineaire leerstijl ‘aan de beurt komen’ in de lesstofaanbieding, dat de lessen van de docent dan dynamischer, interessanter en realistischer zullen zijn. Tijdens de sessie zullen we de mogelijkheden daartoe onderzoeken.



Afbeelding 3: Een creatieve *mindmap*.



Afbeelding 4. Een andere kijk op/naar de wereld.

8. Leerstijlenmix en toetsing

Een nadere uitwerking van ‘leerresultaatmeting’ in educatieve settings is noodzakelijk. Vrijwel alle toetsen zijn toetsen waarin het lineaire leerresultaat wordt gemeten. Dat geldt zowel voor diagnostische toetsen als voor toetsen die een leerresultaat meten. Craddock en Mathias (2009: 127) zeggen hierover: “The arguments include the need to use methods which more appropriately assess different kinds of learning processes, the need to cater for differences in students’ learning preferences and styles and the need and the need to enhance learners’ psychological approaches to learning”.

De kans is groot dat de oudere dyslectische leerling al lange tijd heeft gefaald bij zulke toetsvormen. Het gevolg hiervan is dat de leerling een negatief zelfbeeld heeft opgebouwd. Het probleem werd door het vermijdingsgedrag immers alleen maar erger.

De leerstijlproblematiek vraagt om een bezinning met betrekking tot de wijze waarop leerstof bevestigd wordt tijdens toetsen. Een eis is dat een toets altijd uit verschillende korte delen bestaat, waarbij elk deel op een wezenlijk andere manier het mogelijk maakt dat de leerling beheersing kan tonen. Het gaat er dan om dat de bevestigingsmix te koppelen is aan de leerstijlenmix.

9. Wat kunnen we leren van dyslectische leerlingen (de omgekeerde leerweg)?

De normale route is dat we bij een uitvallende leerling een toetsbatterij doorlopen en dan eventueel tot de constatering komen dat een leerling ‘dyslectisch’ is. Er is dus een probleem met die leerling.

Ik heb de zaak willen omdraaien. Laten we ons onderwijs nu eens als ‘probleemhebber’ definiëren, als een soort gedachte-experiment: de omgekeerde leerweg. Door dat experiment uit te voeren, komen we tot de ontdekking dat ons onderwijs de lineaire leerstijl wel erg bevoordeelt, ten koste van de non-lineaire leerstijl, ondanks het feit dat de laatste in bepaalde situaties superieur is. Door tijdens de les een leerstijlenmix te gaan hanteren, worden de lessen aantrekkelijker, dynamischer en realistischer en zullen meer leerlingen er baat bij kunnen hebben.

Dát is wat we kunnen leren van dyslectische leerlingen.

Referenties

- Beckman, R.A.A. (2006). *Een neurobiologische aanpak van dyslexie, een inventarisatie van neurofeedback bij dyslectische kinderen in Nederland*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Craddock, D. & H. Mathias (2009). “Assessment Options in Higher Education”. In: *Assessment & Evaluation in Higher Education*, jg. 34, nr. 2, p. 127-140.
- Cvetek, S. (2008). “Applying Chaos Theory to Lesson Planning and Theory”. In: *European Journal of Teacher Education*, jg. 31, nr. 3, p. 247-256.
- Takahashi, K. (2003). “Remarks on Multi Layer Neural Networks Involving Chaos Neurons”. In: *International Journal of Applied Electromagnetics and Mechanics*, jg. 2003, nr. 18, p. 165-176.

Maaïke Pulles (a) & Dianne Bekker (b)

(a) Etoc, Groningen

(b) Kentalis Guyotschool voor VSO, Haren

Contact: m.pulles@rug.nl

d.bekkers@kentalis.nl

Bevordering van tekstbegrip door visualisering van tekststructuren

1. Inleiding

Voor veel slechthorende en dove leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs (vso) is het lezen van schoolboekteksten een behoorlijk grote opgave. Veel van deze leerlingen hebben een grote achterstand op hun vaardigheid in begrijpend lezen: soms wel twee tot drie jaar ten opzichte van hun horende leeftijdsgenoten. De belangrijkste struikelblokken bij begrijpend lezen lijken te liggen in de beperkte woordenschat, in het niet kunnen doorzien van tekstverbanden en in de tekstopbouw (Herder & Pulles 2008).

Aangezien tekstbegrip een belangrijke voorspeller is voor schoolsucces (O'Reilley & McNamara 2007), is het noodzakelijk om verbeteringen in de leesdidactiek door te voeren om ook leerlingen met tekstbegripsproblemen vooruit te helpen. Die verbeteringen zouden dan kunnen liggen in het zoeken naar aansluiting bij datgene waar deze groep leerlingen van nature sterker in is, namelijk in het verwerken van visuele input en in het gebruikmaken van de motiverende werking van interactie tussen leerlingen over teksten (Bagga-Gupta 1999; 2002).

2. Onderzoeksopzet

In een experimenteel onderzoeksopzet is een nieuwe didactiek ontwikkeld voor begrijpend leesonderwijs. De methode is op een school voor dovenonderwijs in een interventie getest, waarbij drie andere scholen fungeerden als controlescholen.

In het schooljaar 2010-2011 hebben twee docenten de interventie op de experiment-school uitgevoerd. Eén docent richtte zich op een eerste klas bbl, de andere op drie klassen, namelijk een tweede klas bbl en een tweede en derde klas vmbo-tl/havo¹.

Op alle vier de scholen zijn leerlingen getoetst op tekstbegrip en woordenschat. Daarnaast zijn op de experimentschool ook aanvullende data verzameld, zoals vragen-

lijsten onder leerlingen en rapportages van leerlingen en docenten om zo ook de ervaringen in kaart te kunnen brengen.

3. De methode

De interventie bestond uit een lessenreeks van 24 lessen (voor elk onderwijsniveau), waarin de focus lag op:

1. het inzetten van visualisaties van tekststructuren voor beter tekstbegrip;
2. het inzetten van interactie over de tekststructuur en de tekstinhoud.

Gedurende een introductieperiode van 7 of 9 lessen (afhankelijk van het onderwijsniveau) maakten de leerlingen kennis met de nieuwe methodiek, die in stappen aan hen geïntroduceerd werd. In de daaropvolgende lessen stond telkens een tekst centraal die de leerlingen met behulp van de nieuwe methodiek moesten lezen, begrijpen en bespreken en waarbij de leerlingen gedurende de lessenreeks steeds zelfstandiger met de methode moesten werken.

De methode volgt – ná de introductielessen – min of meer een vast stramien, waarin de leerlingen de volgende stappen doorlopen bij een tekst:

1. *De tekst verkennen en bepalen van hoofdonderwerp, deelonderwerpen en tekstdoel.*
Met betrekking tot tekstdoel worden in het kader van de lessenreeks een beperkt aantal doelen onderscheiden, namelijk: ‘informatie geven’, ‘instructie geven’, ‘aansporen’, en – alleen voor de vmbo tl/havo-leerlingen – ‘mening geven’.
2. *De tekst lezen en de kernwoorden en signaalwoorden in een tekst herkennen.*
Kernwoorden zijn de inhoudelijk belangrijkste woorden in een tekst en signaalwoorden zijn de woorden die aanwijzingen geven over de structuur van de tekst.
3. *Schema voorbereiden en maken.*
Op basis van het tekstdoel en de signaalwoorden bepalen de leerlingen welk schema bij de tekst hoort. In een schema wordt de tekststructuur gevisualiseerd. Voor elk tekstdoel in de lessenreeks is een standaardschema ontwikkeld, waarbij voor het tekstdoel ‘informatie geven’ nog verder onderscheid wordt gemaakt in: ‘opsomming’, ‘tijdvolgorde’ en ‘probleem/oplossing’.
4. *Vragen bedenken en bespreken.*
De leerlingen bedenken twee typen vragen bij de tekst (vragen over de tekststructuur en vragen over de inhoud van de tekst) en bespreken die vervolgens met elkaar.

De bovengenoemde stappen zijn in de introductielessen stapsgewijs geïntroduceerd, waarbij aan de belangrijkste onderdelen lessen zijn besteed: de tekstsoorten en tekst-

doelen, het bepalen van kernwoorden, het bepalen van signaalwoorden, schema's invullen en vragen bedenken bij de teksten.

De vervolglessen volgden bovenstaand stramien. Daarbij werd telkens een andere tekst gebruikt. Per les stond een tekst centraal, waarbij de verschillende tekstsoorten werden afgewisseld. Het lesmateriaal per les bestond uit:

- een instructieblad, waarop ook de te lezen tekst was opgenomen;
- een werkblad, waarop de stappen op overzichtelijke wijze waren weergegeven;
- een of meerdere bladen met een tekstschema.

Het lesmateriaal werd verzameld in mappen, zodat de leerlingen het materiaal altijd bij de hand hadden en, indien nodig, nog even konden terugkijken naar eerdere lessen. De tekst uit de les werd daarnaast op het digibord geprojecteerd, zodat een gezamenlijke bespreking van de tekst gemakkelijker werd.

Een ander belangrijk aandachtspunt van de lessen was het vergroten van de interactievaardigheden van de leerlingen door hen te laten discussiëren over de tekstinhouden naar aanleiding van de vragen bij de tekst (zie stap 4 hierboven). In de introductielessen was daarom ook veel aandacht voor samenwerkend leren en discussievaardigheden, waarbij de leerlingen uiteindelijk zelf hun eigen gespreksregels hebben opgesteld naar aanleiding van reflectie op het samenwerken en discussiëren. Die gespreksregels kwamen op een poster, zodat er in de vervolglessen ook geregeld naar teruggegrepen kon worden.

Omdat voor een aantal belangrijke begrippen uit de methodiek geen standaard gebaren bekend waren in de Nederlandse Gebarentaal (NGT), zijn daarvoor gebaren ontwikkeld, in samenwerking met de docent NGT van de experimentschool. Het ging bijvoorbeeld om de begrippen 'tekstsoort', 'signaalwoord', 'tijdvolgorde', 'tekstschema'. Tekeningen van die gebaren zijn opgenomen in het lesmateriaal.



Figuur 1: Enkele voorbeelden van ontwikkelde gebaren i.h.k.v. de methode.

4. Bevindingen en conclusie

Op basis van de ervaringen van zowel docenten als leerlingen kunnen we enkele belangrijke bevindingen rapporteren:

- leerlingen geven aan baat te hebben bij deze methode: je gaat er ‘dieper van lezen’ en ‘het is goed voor de toekomst’;
- leerlingen geven aan dat ze van het samenwerken (en dus van de interactie) erg veel geleerd hebben en dat het motiverend werkt;
- docenten geven aan dat de methode hen meer inzicht geeft in het leesproces van de leerlingen, waardoor ze beter kunnen ondersteunen.

Hoewel de methode in eerste instantie is ontwikkeld in het kader van onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen, zou werken met visualiserings- en (gerichte) interactie over tekstinhouden ook voor sommige leerlingen in het reguliere onderwijs kunnen bijdragen aan het vergroten van het tekstbegrip. Met name leerlingen in de onderbouw van het vmbo zouden baat kunnen hebben bij deze methodiek.

Referenties

- Bagga-Gupta, S. (1999). “Visual Language Environments. Exploring everyday life and literacies in Swedish Deaf bilingual schools”. In: *Visual Anthropology*, vol. 15, nr. 2, p. 95-120.
- Bagga-Gupta, S. (2002). “Explorations in Bilingual Instructional Interaction: A sociocultural perspective on literacy”. In: *Journal of the European Association on Learning and Instruction*, jg. 5, nr. 2, p. 558-587.
- Herder, A. & M. Pulles (2008). *Taal leren in (inter)actie. Rapportage schoolanalyse VSO Effatha Guyot, Haren*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- O'Reilly, T. & D. McNamara (2007). “The Impact of Science Knowledge, Reading Skill, and Reading Strategy Knowledge on More Traditional ‘High-Stakes’ Measures of High School Students’ Science Achievement”. In: *American Educational Research Journal*, vol. 44, nr. 1, p. 161-196.

Noten

¹ bbl = beroepsbegeleidende leerweg (een vorm van middelbaar beroepsonderwijs waarbij het praktijkdeel 60% of meer van de studieduur bedraagt); vmbo tl = de theoretische leerweg binnen het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs; havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs.

13. Geïntegreerd taalonderwijs

Bart van der Leeuw & Theun Meestringa
Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), Enschede
Contact: b.vanderleeuw@slo.nl
t.meestringa@slo.nl

Lezen om te schrijven en schrijven om te lezen; samenhang met behulp van de onderwijsleercyclus

1. Leesonderwijs

Het leesonderwijs in Nederland, zowel in het primair als in het voortgezet onderwijs, wordt sinds jaar en dag gekenmerkt door de ‘tekst met vragen’. Het gaat bij die vragen om het toepassen van vaardigheden, waarmee zaken zoals ‘hoofdgedachte’ en ‘tekststructuur’ achterhaald kunnen worden (‘Wat is de functie van de derde alinea?’; ‘Naar wie verwijst ‘die’ in regel 14?’). De vragen zijn doorgaans zo geformuleerd dat er maar één antwoord mogelijk is. Van dit type leesonderwijs kan in elk geval gezegd worden dat het schools functioneel is: het bereidt effectief voor op de Cito-toets in groep 8 van het primair onderwijs en op het onderdeel ‘tekstverklaring’ van het centraal examen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo)/voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). Die eindtoetsen zijn immers ook als ‘tekst met vragen’ vormgegeven, waarbij de gesloten meerkeuzevragen veruit in de meerderheid zijn, hetgeen het correctie- en scoringswerk aanmerkelijk vergemakkelijkt.

In het bovengeschetste leesonderwijs is de inhoud van de gelezen teksten van secundair belang, evenals de vraag wat je als lezer met die inhoud zou kunnen of moeten doen. Anders gezegd: er ontbreekt een normaal functionele communicatieve context. De afgelopen decennia is er in de discussie over het leesonderwijs bij herhaling voor gepleit om leerlingen voor, tijdens en na het lezen van een tekst bepaalde (denk)activiteiten te laten verrichten, waardoor ze de inhoud van die tekst effectief verwerken en opnemen in hun reeds bestaande kennis van de wereld. Ten behoeve van een dergelijk op inhoud en communicatie gericht leesonderwijs zijn meerdere behartenswaardige didactische aanpakken geformuleerd (Hendrix & Hulshof 1994; Van Elsäcker & Verhoeven 2001; Projectgroep V.O 2002; De Vos 2008; Bonset e.a. 2010; Nieuwsbegrip) die een aantal kenmerken met elkaar gemeen hebben:

1. Voorbereiding op het lezen: de communicatieve context

Voor elke lezer is het van belang te weten wat hij gaat lezen en waarom. Een onervaren lezer (de leerling) heeft hulp nodig bij het stellen en beantwoorden van

een flink aantal vragen, voorafgaand aan het lezen van een tekst. Over welk onderwerp gaat de tekst, wat weet ik al van dat onderwerp en wat zou ik er meer over willen weten? Wat voor soort tekst is het en hoe is hij opgebouwd? Wie is de auteur en wat wil hij met zijn tekst bereiken? Om welke leestaak gaat het: wat moet ik na het lezen van de tekst weten of doen? Tijdens de voorbereiding biedt de leraar aanvullende informatie over de inhoud van de tekst en over de communicatieve context waarin die tekst een rol speelt.

2. *Denkactiviteiten tijdens het lezen*

Tijdens het lezen moet de leerling zich voortdurend afvragen of hij de tekst nog kan volgen. Hij stelt vragen aan de tekst, probeert de structuur van de tekst te doorgronden, probeert de bedoeling van de schrijver te achterhalen en de inhoud van de tekst in verband te brengen met zijn eigen kennis. Een onervaren lezer kan dat doorgaans niet op eigen kracht. Hij heeft hierbij hulp van de leraar nodig. Hij of zij kan bepaalde denkactiviteiten hardop voordoen (*modelling*) of de leerling gerichte opdrachten geven die het denkend lezen stimuleren (onderstreep de kenmerken van X; markeer de argumenten tegen Y).

3. *Verwerking van de opgedane kennis*

Afhankelijk van de eerder gestelde leestaak, zal de leerling iets met de gelezen inhoud moeten doen. Denk daarbij aan het voeren van een discussie met klasgenoten, het schrijven van een samenvatting, het verwerken van de inhoud in een andere tekstvorm (van nieuwsbericht naar gedicht; van een informatieve verklarende tekst naar wervende toespraak...). Het is de taak van de leraar om bij de leestaak geschikte en uitdagende verwerkingsopdrachten te ontwerpen. Wanneer er in het kader van leesonderwijs functionele schrijftaken ingezet worden, is er sprake van 'schrijven om te lezen'.

2. Schrijfonderwijs

Schrijven (waarmee we bedoelen het schrijven van teksten en niet de motorische handeling of het correct spellen van woorden) is in het Nederlandse onderwijs sinds jaar en dag een onderschoven kindje. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (2010) heeft het schrijfonderwijs in het primair onderwijs weinig prioriteit: er wordt relatief weinig tijd aan besteed en effectieve didactische aanpakken worden slechts mondjesmaat en onvolledig toepast. Op de weinige schrijfoopdrachten die leerlingen maken, krijgen ze nauwelijks inhoudelijke feedback. Ook in het voortgezet onderwijs laat de kwantiteit en kwaliteit van het schrijfonderwijs te wensen over. In de onderbouw zijn het juist de schrijfoopdrachten uit de methode Nederlands die als eerste sneuvelen (= door tijdgebrek worden overgeslagen). Wat dan overblijft, zijn bijvoorbeeld boekverslagen waarvoor de leerlingen wel een inhoudsopgave krijgen aangereikt, maar nauwelijks instruc-

tie over hoe je bijvoorbeeld ‘het plot van een boek’ moet beschrijven. In de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs schrijven leerlingen vooral betogen en beschouwingen, waarbij het de vraag is of dergelijke tekstvormen effectief voorbereiden op de schrijfeisen in het hoger onderwijs.

In reactie op de hier geschetste problematiek van te weinig tijd, te weinig instructie en te weinig feedback zijn er de afgelopen decennia regelmatig voorstellen gedaan ter verbetering van het schrijfonderwijs. Voor het primair onderwijs is bijvoorbeeld het zogenoemde ‘fasenmodel’ (Hoogeveen 1993) en ‘het schrijven met *peer respons*’ (Kouwenberg & Hoogeveen 2007) ontwikkeld, terwijl voor het voortgezet onderwijs het schrijven op basis van onderzoek, ofwel ‘gedocumenteerd schrijven’ (Hillocks 1995) en de didactiek van het ‘observerend leren’ (Rijlaarsdam 2005) zijn geïntroduceerd. Die verbetervoorstellen hebben een aantal kenmerken gemeenschappelijk.

1. *Weten waarover je schrijft*

Schrijven is een complexe vaardigheid: de schrijver houdt zich tegelijkertijd bezig met zeer uiteenlopende zaken: de inhoud van zijn tekst, de opbouw, de zinsbouw, de woordkeuze, zijn lezerspubliek... Absolute voorwaarde om hier ‘goed uit te komen’ is dat hij kennis heeft over het onderwerp. Het is de taak van de leraar om de leerling vertrouwd te maken met het onderwerp, bijvoorbeeld door er informatie over aan te bieden (tekst, beeld, film) en het grondig met de leerlingen te bespreken en te onderzoeken. Wanneer er in dit onderzoek leesteksten worden ingezet, is er sprake van ‘lezen om te schrijven’.

2. *Formuleren vereist denkkracht*

Het op papier zetten van je gedachten (formuleren) vereist niet alleen kennis over het onderwerp, maar ook kennis over de tekstsoort, de tekstopbouw en de communicatieve context. Voortdurend vraagt de schrijver zich af: ‘hoe formuleer ik deze gedachte in geschreven taal, rekening houdend met de rest van de tekst en met mijn schrijftaak?’ Een onervaren schrijver heeft hulp nodig bij het stellen en beantwoorden van dat soort formuleervragen. De leraar biedt die hulp door de schrijftaak uitgebreid toe te lichten, door het schriftelijk formuleren van kerngedachten voor te doen (*modelling*) en door, samen met de leerlingen, passende tekstvoorbeelden te onderzoeken. Wanneer, ten behoeve van het formuleren, voorbeeldteksten worden ingezet, is er sprake van ‘lezen om te schrijven’.

3. *Elke tekst vraagt om revisie*

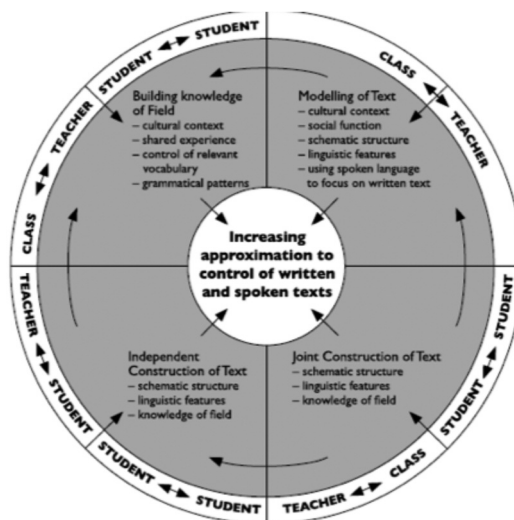
Een tekst is nooit in één keer goed; aan elke tekst kan geschaafd en verbeterd worden. Voor een ervaren schrijver is dat inzicht een soort tweede natuur: hij leest en herleest (delen van) zijn tekst en reviseert waar dat nodig is. Dat gebeurt als een tekstversie klaar is, maar ook voortdurend tijdens het schrijven. Het is de taak van de leraar om die kritische houding – het besef dat er altijd sprake is van tekstversies die wellicht beter kunnen – bij de leerling te ontwikkelen. Het krachtigste didacti-

sche middel dat de leraar hierbij tot zijn beschikking heeft, is het geven van feedback op de tekst van de leerling. Die feedback, die overigens ook door medeleerlingen gegeven kan worden, kan alle aspecten van de tekst betreffen, van de doeltreffendheid van de woorden tot de opbouw in alinea's. Wanneer de leerling, ten behoeve van het reviseren, zijn tekst opnieuw leest, is er sprake van 'lezen om te schrijven'.

3. Taalonderwijs

Uit bovenstaande kenmerken van goed en effectief lees- en schrijfonderwijs komen interessante overeenkomsten en onderlinge verbanden naar voren. Lezen en schrijven kunnen kennelijk niet goed zonder elkaar. Voor de verbetering van lees- en schrijfonderwijs is het misschien wel beter om die domeinen helemaal niet meer apart te definiëren en aan te bieden, maar alleen nog maar in hun onderlinge samenhang, bijvoorbeeld als 'onderwijs in geletterdheid'. Een beproefde aanpak van een dergelijke, geïntegreerde vorm van taalonderwijs is *Taalvorming*, waarin, door middel van een taalronde, alle taalvaardigheden (spreken, luisteren, lezen en schrijven) worden ingezet om ervaringen van leerlingen te verwoorden en te delen (Van Norden 2006). Een geïntegreerde vorm van taalonderwijs, waarin niet zozeer de eigen ervaring van leerlingen centraal staat, maar het verwerven van kennis over de wereld, is bekend geworden als de 'onderwijsleercyclus' (Burns & Joyce 1991).

In deze workshop verkennen we, aan de hand van de onderwijsleercyclus, wegen om lees- en schrijfonderwijs te verbinden en om daarmee meer samenhang te creëren binnen het vak Nederlands en door de schooljaren heen. Ook de relatie van het vak Nederlands met de andere schoolvakken komt daarmee in een nieuw perspectief te staan.



Figuur 1: the teaching-learning cycle (Burns & Joyce 1991).

Referenties

- Bonset, H. e.a. (2010). *Nederlands in de onderbouw*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Burns, A. & H. Joyce (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centred in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Maquarie University.
- De Vos, B. (2008). *Lezen! Achtergronden en ideeën om het leesonderwijs te verdiepen en te variëren*. Utrecht: APS.
- Hillocks, G. (1995). *Teaching Writing as Reflective Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Hendrix, T. & H. Hulshof (1994). *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren; een leergang schrijven van teksten in de basisschool. Diepteproject schrijfvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kouwenberg, B. & M. Hoogeveen (2007). *Denken met je vingers. Schrijven in het verhalen-atelier*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Nieuwsbegrip (online raadpleegbaar op www.nieuwsbegrip.nl).
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- 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.
- Van Elsäcker, W. & L. Verhoeven (2001): *Interactief lezen en schrijven: Naar motiveerend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Norden, S. (2006). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.

Ronde 2

Clary Ravesloot & Bart van der Leeuw

Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Contact: c.ravesloot@slo.nl

b.vanderleeuw@slo.nl

Beoordelen van boekverslagen met het Referentiekader Taal

1. Schrijven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland is schrijfvaardigheid een stiefkindje. Niet omdat docenten het niet belangrijk vinden, maar omdat ze er te weinig tijd voor hebben. Correctiedruk verklaart het verschijnsel maar ten dele. Natuurlijk, het nakijken van schrijfproducten is een tijdrovende klus, maar docenten hebben inmiddels ook kennis kunnen nemen van de mogelijkheden van *peer evaluation* en het voorbeeldmatig klassikaal nakijken van een of twee representatieve schrijfproducten. Veelal noemen docenten, naast werkdruk, de overladenheid van het vak als reden om de aandacht voor schrijven te beperken. Dat is ten dele een kwestie van keuzes maken en prioriteiten stellen: schrijfvaardigheid is voor studiesucces in de bovenbouw en in de vervolgstudie minstens zo belangrijk als goede leesvaardigheid. Bovendien is het een gemiste kans dat andere schrijfopdrachten die bij Nederlands worden verstrekt, zoals boekverslagen, zelden worden gekoppeld aan lessen over schrijven.

2. Boekverslagen

Boekverslagen worden op veel scholen een paar keer per schooljaar geschreven. Het boekverslag heeft veelal de functie van controlemiddel: ‘Heeft de leerling het boek gelezen?’ Daarnaast geeft het boekverslag inzicht in de literaire competentie van de leerling. Bij het bepalen van die literaire competentie gaat het om vragen als:

‘Heeft de leerling het boek begrepen?’

‘Hoe diep is dat begrip?’

‘Kan de leerling het literaire begrippenapparaat toepassen?’

Onder invloed van het *reader response criticism* in de literatuurwetenschap raakte vanaf de jaren 1980 een meer leerlinggerichte benadering van het literatuuronderwijs in

zwang. Met name Wam de Moor, Cor Geljon (1994), Joop Dirksen (1995) en Jan Mulder & Monique Wijffels (1992) hebben laten zien om welke vragen en opdrachten het kan gaan in zo'n leerlinggerichte tekstverwaringsbenadering: leerlingen wordt bijvoorbeeld gevraagd hun eerste reactie op het gelezen werk te geven, hun sympathie of antipathie jegens personages te beschrijven, de keuzes van personages te vergelijken met hun eigen keuzes of naar eigen inzicht passende gedichten of songteksten bij het werk te zoeken. Opdrachten van dit type worden vaak geïntegreerd in het boekverslag en bieden docenten de gelegenheid om ook de creativiteit en originaliteit van leerlingen te beoordelen.

Alle voornoemde inhoudelijke aspecten van boekverslagen worden door docenten beoordeeld bij het nakijken van de producten. Natuurlijk geven docenten ook wel feedback op aspecten van het schrijven. Meestal betreft die feedback vooral spelling- en formuleerfouten of sterk in het oog springende onvolkomenheden, zoals het overslaan van vragen of een zeer slordige lay-out. Van een systematische beoordeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen is echter geen sprake. Dat is vooral jammer, omdat juist de herhaling van de opdracht om een boekverslag te schrijven mogelijkheden biedt om de leerlingen te begeleiden in hun ontwikkeling, niet alleen als lezer, maar ook als schrijver.

3. Ontwikkeling

Met het invoeren van het Referentiekader Taal in Nederland in 2010 is voor het schoolvak Nederlands de aandacht voor de ontwikkeling van de leerling op een doorlopende leerlijn actueel geworden. Voor het literatuuronderwijs wees de dissertatie van Theo Witte uit 2008 al in die richting. Het Referentiekader voor het lezen van fictieve, narratieve en literaire teksten is geïnspireerd op wat in Nederland gemeenzaam de 'Witte-niveaus' zijn gaan heten. Het Referentiekader Taal maakt het mogelijk om taken en prestaties van leerlingen te analyseren en te evalueren. Bij een regelmatig terugkerende opdracht, zoals het boekverslag, is het mogelijk om boekverslagen van één en dezelfde leerling die met enige tussenpozen zijn geschreven, met elkaar te vergelijken. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen? Is er sprake van vooruitgang en zo ja, hoe is die vooruitgang te verklaren? Die exercitie pasten wij toe op zowel de literaire competentie als de schrijfvaardigheid die leerlingen in hun boekverslagen tentoonspreidden. Dat bood de mogelijkheid om te kijken naar de samenhang in de ontwikkeling van beide vaardigheden. Met andere woorden: als een boekverslag vanuit het domein schrijven is te waarderen op niveau 2F, is dat voor het domein fictie dan ook het geval? Waar liggen overeenkomsten en verschillen in niveaubepaling en hoe komt dat?

Wij bekeken van zes leerlingen uit de klas 3-havo (= 3^e jaar van het hoger algemeen voortgezet onderwijs) achttien boekverslagen globaal en zoomden in op zes boekver-

slagen, die elk met een tussenpoos van twee maanden zijn geschreven. Onze bevindingen gaven we weer in zogenoemde 'vlekkenschema's': overzichtelijke tabellen waarin we het niveau waarop een leerling presteerde met een kleur aangaven. Hieronder zijn de vlekkenschema's over de literaire competentie van leerling Chantal als voorbeeld opgenomen.

Boek 1: *Duizend kilometer* (15 nov 2010)

Boek 2: *Eerwraak* (11 feb 2011)

Fictie	1F	2F	3F
Begrijpen			
- structuur			
- stijl			
- genre			
- personages			
- verwikkeling			
Interpreteren			
- relatie werkel.*			
- structuur			
- personages			
- thematiek			
Evalueren			
- argumenteren			
- reflectie tekst			
- refl lit ervaring*			
- interactie			

Fictie	1F	2F	3F
Begrijpen			
- structuur			
- stijl			
- genre			
- personages			
- verwikkeling			
Interpreteren			
- relatie werkel.*			
- structuur			
- personages			
- thematiek			
Evalueren			
- argumenteren			
- reflectie tekst			
- refl lit ervaring*			
- interactie			

* relatie werkel. = relatie met de werkelijkheid; refl lit ervaring = reflectie op literaire ervaring.

Omdat we dergelijke schema's hebben gemaakt voor zowel 'fictie' als voor 'schrijven', is het mogelijk om uitspraken te doen over een stukje van de ontwikkeling van de literaire competentie en de schrijfcompentie en over de mogelijke samenhang tussen die twee vaardigheden. In het korte tijdsbestek van twee maanden kan je eigenlijk niet verwachten dat de leerling als schrijver een enorme ontwikkeling doormaakt. We zagen in de schrijfvaardigheid van de leerlingen dan ook geen grote veranderingen. Wat betreft de literaire competentie zagen we vaker een verschuiving, vooral bij leerlingen die in hun eerste boekverslag onder de maat presteerden, dat wil zeggen voor een deel op niveau 1F. Die leerlingen presteerden in het tweede boekverslag doorgaans beter. In één geval was het aannemelijk dat een matige prestatie op het literaire vlak samenhang met het feit dat de leerling onvoldoende greep leek te krijgen op de schrijfpodracht. Nadat de docent de leerling had gewezen op een aantal tekstuele tekortkomingen, slaagde ze erin om in haar volgende boekverslag te laten zien dat ze met name op het terrein van fictie heel wat meer in haar mars had.

Ook het omgekeerde troffen we aan: een schrijfvaardige leerling bleek in staat om zijn literaire competenties op niveau te verwoorden. We zagen dat de meest schrijfvaardige leerling ook het vaakst op niveau 3F scoorde op onderdelen van het Referentiekader Fictie.

Bovenstaande bevindingen wijzen erop dat een koppeling van schrijf- en fictieonderwijs een positieve uitwerking kan hebben op beide vaardigheden.

4. Feedback

In het voorbeeld van de leerling die de schrijftaak niet tot in de finesse had doorgrond, noemden we de interventie van de docent. De rol die de docent speelt bij de ontwikkeling van de leerling is groot. Om leerlingen naar een volgend F-niveau te brengen, moeten ze goede feedback krijgen. Effectieve feedback ondersteunt het leren en helpt de leerling zichzelf te reguleren. Daarbij signaleren we twee obstakels:

1. docenten Nederlands komen er, als gevolg van tijdsdruk, onvoldoende aan toe om alle leerlingen gedegen persoonlijke feedback te geven.
2. de kwaliteit van individuele feedback is erbij gebaat dat de docent het gelezen boek ook kent. Alleen dan is het mogelijk goed te beoordelen of de leerling het literaire begrippenapparaat correct hanteert, het boek ten diepste heeft begrepen en een deugdelijke argumentatie hanteert.

Een beoordelingsmodel dat de schrijftaak en de literaire taak elegant integreert, kan hierbij een goed hulpmiddel zijn.

5. Een opdracht op niveau

Niet alleen adequate feedback helpt leerlingen een stap vooruit, ook de opdracht moet uitnodigen tot het leveren van een prestatie op het niveau dat bij de leerling past. Voor een prestatie op 3F is een andere opdracht wenselijk dan voor 2F. Om leerlingen te helpen zich verder te ontwikkelen, dienen opdrachten een opbouw in moeilijkheidsgraad te hebben, waardoor de leerlingen worden uitgenodigd om steeds een trapje hoger te klimmen op de doorlopende leerlijn. Het Referentiekader biedt aanknopingspunten om opdrachten op niveau te formuleren. Voor literaire competentie is bovendien ruime ervaring opgedaan met het ontwikkelen van opdrachten op verschillende niveaus op de website www.lezenvoordelijst.nl. Die website is ook een inspiratiebron voor een passende boekenkeuze.

6. Samenhang

Met het Referentiekader Taal als uitgangspunt, blijkt het mogelijk om samenhang tussen de vakonderdelen ‘schrijven’ en ‘fictie’ te analyseren en op grond daarvan tot voorstellen voor de lespraktijk te komen. Hoewel het vergroten van samenhang tussen de vakonderdelen voor het schoolvak Nederlands al decennia wordt gepropageerd, blijkt de praktijk weerbarstiger dan de theorie. Om docenten te ondersteunen om vanuit samenhang vorm te geven aan hun onderwijs, zijn goede instrumenten nodig. In de workshop bekijken we enkele instrumenten die behulpzaam kunnen zijn bij het stimuleren van samenhang.

Referenties

- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Een nadere beschouwing*. Enschede: SLO.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit (dissertatie).
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling, Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lezen voor de lijst (online raadpleegbaar op: www.lezenvoordelijst.nl).
- Mulder, J. & M. Wijffels (1992). *Literatuur & persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU.
- Van der Leeuw, B. & C. Ravesloot (2012). *Boekverslagen analyseren met het referentiekader taal*. Enschede: SLO.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon (proefschrift Rijksuniversiteit Groningen).



Pelckmans
denk verder

www.pelckmans.be