

**ZEVENENTWINTIGSTE CONFERENTIE
ONDERWIJS NEDERLANDS**

Hogeschool Utrecht, 29 & 30 november 2013

**Georganiseerd door Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands i.s.m.
Hogeschool Utrecht**

ZEVENENTWINTIGSTE CONFERENTIE ONDERWIJS NEDERLANDS

Hogeschool Utrecht, 29 & 30 november 2013

**Georganiseerd door Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands
i.s.m. Hogeschool Utrecht**

**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

Ontwerp kft: Rémy Mettrop
Vormgeving & Zetwerk: Le Pur et l'Impur bvba

André Mottart & Steven Vanhooren (red.)
Zevenentwintigste Conferentie
Onderwijs Nederlands
Gent, Academia Press, 2013, XL + 316 p.

ISBN 978-90-382-2262-2
D/2013/4804/273
U 2122
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

	André Mottart
XI	<i>Woord vooraf</i>
	Amos van Gelderen
XIII	<i>Een nieuwe naam: CONFERENTIE ONDERWIJS NEDERLANDS (HSN)</i>
	Geert Joris
XV	<i>Er beweegt wat in de leraarskamer</i>
XVII	<i>Algemeen programmaoverzicht HSN-27</i>
XIX	<i>Chronologisch programmaoverzicht parallelle sessies</i>
XXIII	<i>Subplenaire lezingen</i>
	Helge Bonset
XXIII	<i>Onder professoren? De toekomst van het examen Nederlands</i>
	Piet Mooren & Rob Ruggenberg
XXIV	<i>Waarom daar en waarom toen? Jeugdliteratuur bij aardrijkskunde, geschiedenis en burgerschap</i>
	Peter-Arno Coppen
XXXIV	<i>Tegen het leed dat grammatica heet</i>
1	<i>Thematisch programmaoverzicht en beschrijving presentaties/workshops</i>

3 1. Basisonderwijs

	Jo Knaeps & Greet Van Mello
4	<i>"Ik zeg 'mummi' en 'vaari'. Hoe zeg jij oma en opa?" Een project rond talensensibilisering in de school Rozenberg</i>
	Suzanne van Norden & Lucie Visch
8	<i>Schrijfplezier en schrijfvaardigheid op de basisschool. Een nieuw schrijfcurriculum gericht op inhoud en genre-kennis</i>
	Coosje van der Pol
13	<i>Prentenboeken lezen als literatuur. Literaire competentie in de kleuterklas</i>
	Ellen Bauwens
17	<i>De kracht van diversiteit in de Vlaamse kleuterscholen. Het project tweedelijnsondersteuning kleuteronderwijs (2KP) toegelicht</i>
	Els Loman
21	<i>Opbrengstbewust aan de slag met de referentieniveaus op Amsterdamse scholen</i>
	Mariëtte Hoogeveen

- 23 *Leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis*
Marjan van der Maas, José van der Hoeven, Coosje van der Pol & Kris Verbeeck
- 28 *Voorlezen met een focus*
Sylvia Bacchini
- 32 *Effectief woordenschatonderwijs aan jonge tweedetaalleerders*

37 2. Lerarenopleiding Basisonderwijs

- Ietje Pauw & Ben Bouwhuis
- 38 *Taalvaardiger door verhalen*
Jozefien Loman
- 43 *G-START. Studenten voorbereiden op het creëren van een stimulerende geletterde omgeving bij jonge kinderen (2,5 tot 7 jaar)*
Roelien Linthorst (a) & Maaïke Pulles (a, b)
- 47 *Systematisch leren kijken naar de spreek- en schrijfontwikkeling van kinderen*
Cathérine Van Eyen (a) en Lieve Verheyden (b)
- 50 *Writing to Learn als krachtige leeromgeving voor de verwerving van kernbegrippen uit de lerarenopleiding en het beroepsleven*
Irma Smegen
- 56 *Speel je Wijs: taalontwikkeling met spel en drama*
Katrien Daerden & Karen Reekmans
- 60 *Van taal naar talenbeleid – ‘Oude sporen en nieuwe wegen’*
Anke Herder
- 62 *Samen schrijven: kenmerken van interactie en leereffecten*
Hilde Van den Bossche
- 69 *Meervoudige geletterdheid. Nieuwe wijn in oude didactische zakken?*

75 3. Taalonderwijs 12-18

- Siuman Chung, Roxette van den Bosch, & Christine Espin
- 76 *Het continu evalueren van de leesontwikkeling. Een probleemoplossende benadering voor leesproblemen in het voortgezet onderwijs*
Theun Meestringa & Tiddo Ekens
- 80 *Beoordeling en feedback bij het schrijven in de bovenbouw van havo/vwo*
Pleuni Hooft van Huysduynen
- 80 *Leesvaardigheid oefenen*
Yke Meindersma & Wim Maas
- 81 *Onmiddellijke diagnose en feedback voor spelling, grammatica en fictie*
Valerie Van Vooren
- 82 *Grammatica en spelling in het huidige onderwijssysteem*
Kees de Glopper & Joanneke Prenger
- 86 *Schrijfmeters maken*
José van der Hoeven & Amos van Gelderen
- 90 *Nelsis: het effect van docenttraining bij de implementatie van genredidactiek*
Gerdineke van Silfhout

- 92 *Effectieve studieteksten in het voortgezet onderwijs*
Ilona de Milliano
- 93 *Lees- en schrijfontwikkeling in het vmbo: de rol van instructie bij Nederlands en Mens & Maatschappij*
Femke Scheltinga & Lies Alons
- 93 *Leescoaches in het voortgezet onderwijs*
Jan Lecocq & Nadja Gilissen
- 97 *Taaldoelen in alle vakken: van taalontwikkelen vakonderwijs naar competentiegericht onderwijs*
Valesca van Diejen
- 101 *Zelf digitaal lesmateriaal maken: module werkwoordspelling*

105 4. Mbo/secundair beroepsonderwijs

- Hella Kroon
- 106 *Beter schrijven door feedback en revisie: de student actief1*
Erna van Koeven & Frank Schaafsma
- 112 *Vrij lezen in het mbo. Onderzoek naar een leescultuur in de laagste mbo-niveaus*
Sander van der Stok & Rob Honig
- 116 *Competentie door competitie: schooldebatteren in de praktijk*
Annelies Kappers & Maarten van der Burg
- 119 *Het onzichtbare zichtbaar maken. Educational: films om te leren*
Kris Mostrey
- 122 *De Competentiemeter: doelgericht evalueren*
Erica Aalsma & Tonnie van Dijk
- 129 *Hybride leeromgeving in het beroepsonderwijs*
Anne Kerkhoff & Willemijn Stockmann
- 134 *Samen professionaliseren voor het beroepsonderwijs. De 'Brabantse' academie voor mbo-taaldocenten*
Eva Van Herck & Jessica Leppens
- 137 *Taalprofielen opstellen in een vakopleiding*

143 5. Hoger onderwijs

- Anouk van Eerden & Mik van Es
- 144 *Metten en maximaliseren van schrijfvaardigheid bij eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs*
Lieve Verheyden & Cathérine Van Eyen
- 146 *Taalontwikkelen vakonderwijs in bacheloropleidingen. Een dubbeleexperiment op teamniveau*
Carolien Frijns, Piet Litjens & Lieve Verheyden
- 151 *Vakdocenten en taal in het beroepsonderwijs. Onderzoek naar competentieontwikkeling in de lerarenopleiding*

- Jeroen Lievens
 155 *Een routeplanner voor 21ste-eeuwse communicatie. Meervoudige geletterdheid in de praktijk gebracht*
 Ilse Mestdag & Gerti Wouters
 159 *Journalist worden door journalist te zijn. Een motto als startpunt voor een taalbeleidsverhaal uit de praktijk aan Howest*
 Wilma van der Westen
 166 *Openbare bijeenkomst Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs*
 Jacqueline van Kruiningen
 171 *“Maar je wilt ook een zo hoog mogelijk cijfer”. De oriëntaties van studenten op professionele schrijftaken*
 Henriette Groot Antink & Pieter 't Hart
 176 *Taalontwikkelen onderwijs in het hbo. Een voorbeeld van zelfregie*

183 6. Literatuur

- Elise Kremer
 184 *Leesboek of Facebook*
 Frederik De Ridder
 187 *Waarom zou (je) Beatrijs nog lezen?*
 Magda Mommaerts & Jan T'Sas
 188 *Meer leesplezier met e-tools?*
 Marlon Ruwette
 191 *De mythe van de leesbevorderaar. In hoeverre bepaalt het enthousiasme van de leerkracht de aanpak van leesbevordering in het basisonderwijs?*
 Corien van Loenen
 193 *Een beoordelingsmodel voor het mondeling tentamen literatuur*
 Erwin Mantingh & Frank Brandsma
 196 *'De zaak V': een concept-gestuurde lessenreeks over De Burggravin van Vergi*
 Caroline Wisse-Weldam & Carolien Krikhaar
 198 *Je bent 13 en je moet lezen...hoe kies je een goed boek?*
 Sander Bax & Erwin Mantingh
 200 *Moderne literatuurgeschiedenis, ofwel: historische letterkunde van de 20e eeuw?*
 Dirk van der Meulen
 203 *Leesstrategieën en historisch redeneren van vwo-bovenbouwleerlingen en bachelorstudenten Nederlands. Een beschrijvend hardop-denk-onderzoek in het literatuuronderwijs*
 Lies Van Gasse
 208 *Poëzie in woord en beeld*
 Tine Kuypers
 211 *De Leesrace: leesbevordering in een hogere versnelling*
 Jurgen Tijms & Kaarmia van den Boorn
 215 *Een vernieuwende leestraining voor adolescenten ter bevordering van de leescultuur vanuit het persoonlijk belang van boeken*

221 7. Taalkunde en taalbeheersing

- Petra Poelmans & Astrid Wijnands
- 222 *De Taalcanon en het onderwijs: een volgende stap*
Ronny Boogaart
- 225 *Een 'sprinter' is een stoptrein zonder wc: de sturende kracht van taal*
Jimmy van Rijt
- 229 *Semantisch grammaticaonderwijs: een stand van zaken*
Peter Nieuwenhuijsen
- 235 *Kleine woorden, diepe gronden*
Joop van der Horst
- 238 *Taal en samenleving*
Ted Sanders
- 240 *Tekststructuur, leesproces en tekstbegrip: het belang voor de onderwijspraktijk en voor de toetsing van taalvaardigheid*
Marc van Oostendorp
- 244 *Maak je eigen taal!*
Peter Debrabandere
- 246 *Belgisch-Nederlands en de taalnorm in woordenboeken en taaladvisering*

253 8. Nieuwe media

- Frans Schouwenburg
- 254 *Mediawijsheid: vaardigheden voor de 21ste eeuw en het vak Nederlands*
Jeroen Clemens
- 258 *Online tekstbegrip als nieuwe uitdaging voor het vak Nederlands*
John Chantrel
- 261 *#Sociaalboekenlezen: leerlingen kruipen via Twitter in de huid van een hoofdpersoon*
Martine van Hoeve & Koen Strous
- 263 *Digitaal lesgeven en leren in het vak Nederlands*
Gerard Dummer
- 272 *Online schrijven met WikiKids*
Bart Devos & Jordi Casteleyn
- 275 *Werken aan presentatietechnieken van leerlingen via nieuwe media*
Arnoud Kuijpers & Rutger Cornelissen
- 279 *Flip je les Nederlands!*
Marieken Pronk-van Eunen
- 281 *Social media in de literatuurles*

285 9. Zorgleerlingen

- Sophie Ghesquiere & Goele Mahieu
- 286 *Anderstalige nieuwkomers: ook een Brusselse uitdaging!*

- Eline Van Kerckhove, Jolien De Brauwer, Ellen Meersschaert, Annelies Aerts, Maaïke Loncke & Astrid Geudens
- 290 *Wat werkt (niet) in de ondersteuning en begeleiding van jongvolwassenen met dyslexie?*
Ijsbrand Jepma
- 296 *Opbrengstgericht werken met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte in het regulier basisonderwijs*
Frank Stolp
- 297 *SPEL ABC: Spelling en Woordenschat voor leerlingen met een grote taalachterstand*
Erna Janssens
- 298 *Geletterd: een verhaal van meer dan zelfredzaamheid*

301 10. En verder nog...

- Aartje van Dijk
- 302 *Leren door te schrijven in de lerarenopleidingen biologie en wiskunde. Een experiment*
Janneke Louwerse
- 305 *Sociale media als taalvaardigheidstool*
Mirjam Kooijman
- 309 *Basiswoordenlijst vmbo door lezen, lezen en lezen*
Hans Cohen de Lara
- 310 *Het Utrechts Taalcurriculum 2-14 jaar. Inspiratiebron voor een effectieve doorgaande lijn in het Utrechtse taalonderwijs*
Klaas Heemskerk
- 313 *Effecten van sturing op examenresultaten voor de kwaliteit van het taalonderwijs*

Woord vooraf

Voor u ligt de conferentiebundel van de zeventwintigste editie van de HSN-conferentie die plaatsvindt op 29 en 30 november 2013 in de gebouwen van de Hogeschool Utrecht.

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

VLLT: Vereniging van Leraren Levende Talen (Sectie Nederlands);

NDN: Netwerk Didactiek Nederlands.

Daarnaast willen we de leden van de programmeringscommissie bedanken die deze zeventwintigste editie hebben voorbereid: Amos van Gelderen (voorzitter), Filip Dhaenens, Mariëtte Hoogeveen, Fredy Mels, Petra Moolenaar, Hilde Van den Bossche, Wilma van der Westen, Jeroen Lievens, Peter Nieuwenhuisen, José Vandekerckhove, Corina Breukink, Ad van der Logt, Rudi Wuyts, Peter van Duijvenboden, Klaas Heemskerk, Jan Bonne, Joop Wammes, Marleen Lippens, Marijke van Huijstee, Guy Debecker, Jeroen Clemens en Jordi Casteleyn. Bram De Wever bedanken we voor de goed ogende en effectieve website.

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

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

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

Namens het HSN-bestuur,

Prof. Dr. André Mottart

Voorzitter Conferentie Onderwijs Nederlands

Amos van Gelderen

Programmacoördinator HSN-27

Een nieuwe naam: CONFERENTIE ONDERWIJS NEDERLANDS (HSN)

Twee jaar geleden schreef ik op deze plek (voor de 25^{ste} HSN conferentie) dat de naam “HET SCHOOLVAK NEDERLANDS” de conferentie geen recht meer doet. Begonnen als discussieforum over het voortgezet (secundair) onderwijs (waar het woord ‘schoolvak’ op slaat), is de conferentie al vele jaren een veel breder platform, waarin ook het onderwijs Nederlands aan heel jonge kinderen en aan studenten een belangrijke plaats heeft. Zoals vaker, houden naamsveranderingen geen gelijke tred met daadwerkelijke veranderingen. Zo ook bij HSN. Weliswaar heeft het bestuur niet mijn destijds gedane suggestie voor een prijsvraag opgevolgd (wie verzint een goede nieuwe naam?), maar de kogel is toch door de kerk. Voortaan heet deze conferentie, zoals hierboven aangeduid. Een soort compromis tussen het oude en het nieuwe. De afkorting HSN was zoveel waard dat men er geen afstand van kon doen, maar ze is als het ware vernaamlijkt. We kunnen de taalkundigen vragen of ze deze operatie kunnen billijken, maar het feit blijft staan. HSN betekent ‘HSN’ (zoiets als: ‘je weet wel die conferentie over taalonderwijs die al zo’n 27 jaar bestaat, voor ons oude lullen een vaststaand begrip’). Voor de jongeren onder ons is er een dekkende naam daarnaast gekomen, waarmee we hopelijk de volgende 27 jaar voort kunnen. Sterker nog, als ik de tekenen des tijds goed aanvoel, heeft de Conferentie Onderwijs Nederlands de wind in de rug.

Het belang van goed onderwijs in de Nederlandse taal in het basisonderwijs, het beroepsonderwijs en aan de universiteit wordt in de komende jaren alleen maar groter. Wat het basisonderwijs betreft, is het beleid steeds meer doordrongen van het belang van professionalisering van leerkrachten op het gebied van taaldidactiek. Het voorkomen/repareren van taalachterstanden moet in een zo vroeg mogelijk stadium van het onderwijs plaatsvinden om algemene leerachterstanden te voorkomen. Nederlandse taal is het voertuig voor al het leren in ons onderwijs. Leerkrachten in het basisonderwijs (en leidsters in de voorschoolse educatie) hebben dus een uitzonderlijke verantwoordelijkheid als het gaat om de ondersteuning van taalontwikkeling en het creëren van gunstige omstandigheden daarvoor in de school. Wat het (secundaire en hogere) beroepsonderwijs betreft, is het bewustzijn van de rol van de Nederlandse taal bij het leren in de afgelopen jaren bij bestuurders en politici ook toegenomen. In Nederland is het (middelbaar) beroepsonderwijs net gekomen van een periode, waarin onder de goed bedoelde vlag van ‘iedere docent een taaldocent’ nauwelijks meer onderwijs Nederlands gegeven werd. In plaats daarvan werd van elke vakdocent gevraagd ‘aandacht’ te geven aan het taalgebruik van studenten. Inmiddels is de wind-

richting veranderd, omdat men tot de ontdekking kwam dat het ‘taalniveau’ van uitstromende studenten ernstig tekortschiet. Er wacht dus een schone taak voor docenten Nederlands die in staat zijn om hun onderwijs op een zinvolle manier te verbinden met de beroepsspecifieke taaktaken die in de verschillende vakopleidingen aan de orde zijn. Zeker geen makkelijke taak, gezien de grote diversiteit van vakopleidingen en de daaraan verbonden eisen qua lees-, schrijf- en spreekvaardigheid. Alle reden dus om docenten uit het beroepsonderwijs op onze conferentie te blijven uitnodigen voor het uitwisselen van ideeën voor lessen en materiaal. Datzelfde geldt ook voor het hoger beroepsonderwijs en de universiteit. De nadruk bij deze onderwijstypen ligt immers ook op de ontwikkeling van taalvaardigheden die voor de uitoefening van specifieke beroepen noodzakelijk zijn. Vakdocenten en taaldocenten moeten hierbij tot een vorm van samenwerking en taakverdeling komen die het begrip ‘taalbeleid’ een concrete inhoud geven. Taalbeleid heeft in de afgelopen jaren vaak in een kwade reuk gestaan, omdat het geassocieerd werd met veel bureaucratie en papier zonder zichtbaar effect op de werkvloer van het onderwijs. Inmiddels is in het hoger onderwijs (bij de bestuurders) het bewustzijn doorgedrongen dat taalonderwijs geen ‘luxé’ is, maar een bittere noodzaak, al was het maar om de kwaliteit van de eindscripties op een dusdanig niveau te brengen dat de accreditatiecommissies van de opleidingen er genoeg mee nemen! Academische schrijfvaardigheid is echter in veel bredere zin een primair doel van hoger onderwijs en academische spreekvaardigheid hoort daar voor veel beroepen zeker ook bij. Van hoger opgeleiden verwacht de maatschappij dat ze zich op zijn minst helder en correct kunnen uitdrukken in het Nederlands. In het HSN-programma is dit jaar weer ruim baan gegeven aan professionals die hun inzichten op de bovenstaande gebieden met collega’s willen delen, niet alleen vanuit gedegen onderzoek, maar ook vanuit eigen praktijkervaring. Mijn verwachting is dat dat nog vele jaren het geval zal zijn, want er is nog een lange weg te gaan.

Dat alles neemt niet weg dat er ook voor de oude kern van HSN veel plaats is in het programma. De stromen ‘Taalonderwijs van 12-18’, ‘Literatuuronderwijs’, ‘Taalkunde en taalbeheersing’ en ‘Nieuwe Media’ bevatten veel nieuwe praktische en theoretische inzichten die ‘het schoolvak Nederlands’ betreffen. Hoe je het ook wendt of keert, de tijd dat adolescenten in de schoolbanken zitten, blijft van groot belang voor hun toekomstige ontwikkeling tot (kritisch) gebruiker van de Nederlandse taal.

Amos van Gelderen
 Programmavoorzitter HSN-27

Geert Joris

Algemeen secretaris Nederlandse Taalunie

Er beweegt wat in de leraarskamer

Nog niet zo lang geleden liep er een prachtige documentaire reeks op Canvas, een zender van de openbare omroep in Vlaanderen. Ze heette 'De leraarskamer' en het ging over het onderwijs van dertig tot vijftig jaar geleden. Een eenvoudige formule: gepensioneerde onderwijzers en leraars, mannen en vrouwen, werden voor de camera gezet en vertelden over 'hun tijd' voor de klas. Het waren stuk voor stuk goede vertellers en het was televisie om van te genieten.

Twee conclusies drongen zich op. Ten eerste: het onderwijs is enorm veranderd in de voorbije vijftig jaar. Ten tweede: onderwijzers zijn altijd en overal hetzelfde gebleven.

Om met het tweede te beginnen: elk van die onderwijzers toonde een groot hart voor de kinderen. Ze waren allemaal gepokt en gemazeld in de school, ze vonden voor de klas staan niet altijd gemakkelijk, maar hun liefde voor jonge mensen, hun beroepstrots, hun verantwoordelijkheidsgevoel was niet kapot te krijgen.

De andere vaststelling is dat het onderwijs niet stil heeft gestaan in de voorbije vijftig jaar. Het is sterk geëvolueerd, samen met de rest van de maatschappij. Dat deze verandering met vallen en opstaan is gebeurd, zal niemand verbazen.

Ik hoor wel eens zeggen: "Wat wordt er toch gigantisch veel onderzocht en besproken als het om onderwijs Nederlands gaat." En dan zeg ik: ja, dat moet ook. Er wordt immers veel van verwacht. Het vak Nederlands is een van de allerbelangrijkste, omdat het de sleutel is naar de rest van de vakken.

Dat betekent ook dat iedereen er een mening over heeft, waardoor leraren Nederlands vrijwel voortdurend onderwerp van discussie zijn. Steevast horen ze: "Jongeren kunnen niet meer schrijven. Ze kunnen niet meer spellen. Ze praten slordig. Zelden lezen ze nog een boek." En dat zou allemaal de schuld van het onderwijs zijn.

Dat is gemakkelijk gezegd, maar de realiteit is gelukkig niet zo eenduidig. Volgens het jongste internationale PIAAC-onderzoek is het met de kennis en de vaardigheden van de beroepsbevolking in Nederland en Vlaanderen net heel goed gesteld, in vergelijking

met 22 andere landen. En voor één keer winnen de Nederlanders op het vlak van taal van de Vlamingen. Een ander onderzoek, misschien minder wetenschappelijk, is dat van de Vlaamse Radio I en de krant De Standaard, met steun van de Nederlandse Taalunie. Daaruit blijkt dat wat men het Taal-IQ noemde, bij jongeren hoger ligt dan bij ouderen. Ze zijn misschien wat slordiger, maar ze zijn ook creatiever met taal.

Het komt niet allemaal door het onderwijs, maar het onderwijs Nederlands stimuleert taalverwerving en stuurt dit bij. Daarom is het goed voortdurend na te denken over actuele vraagstukken die met taalonderwijs te maken hebben. De Taalunie brengt Nederland en Vlaanderen bijeen met dat doel. Daarbij betrekken we beleidsmakers, wetenschappers, opleiders, onderwijsbegeleiders, leerplanmakers, materiaalontwikkelaars en leraren.

De conferentie Onderwijs Nederlands is een van de gelegenheden daarvoor. Dit boek geeft een impressie van de 27^{ste} editie. Wie door het boek bladert, merkt meteen de grote verscheidenheid aan onderwerpen op. Wie doorleest zal respect hebben voor de durf om gewoonten in vraag te stellen, te experimenteren, de zaken op een nieuwe manier te bekijken. Zo hoort het ook.

Algemeen programmaoverzicht

HSN-27

Vrijdag 29 november 2013

09.30 - 10.20u	Onthaal en koffie, markt
10.20 - 11.15u	Opening door Amos van Gelderen, programmavoorzitter HSN-27 Welkomstwoord door Dick de Wolf, directeur Hogeschool Utrecht Welkomstwoord door Geert Joris, algemeen secretaris Nederlandse Taalunie Anne Vegter, dichteres des vaderlands
11.25 - 12.05u	Helge Bonset: <i>Onder professoren?</i> <i>De toekomst van het examen Nederlands</i> Piet Mooren & Rob Ruggenberg: <i>Jeugdliteratuur bij geschiedenis, aardrijkskunde</i> Peter-Arno Coppen: <i>Tegen het leed dat grammatica heet!</i>
12.15 - 13.05u	Ronde 1
13.05 - 14.00u	Lunch en markt
14.00 - 14.50u	Ronde 2
15.00 - 15.30u	Koffiepauze
15.30 - 16.20u	Ronde 3
16.30 - 17.20u	Ronde 4
17.20 - ...u	Borrel

Zaterdag 30 november 2013

9.30 - 10.00u	Onthaal en koffie
10.00 - 10.50u	Ronde 5
11.00 - 11.50u	Ronde 6
12.00 - 12.30u	Koffiepauze
12.30 - 13.20u	Ronde 7
13.30 - 14.20u	Ronde 8
14.30 - ...u	Feestelijk buffet

Chronologisch programmaoverzicht parallele sessies

Vrijdag 29 november 2013

Ronde 1 (12.15 – 13.05 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Knaeps & van Mello	Basisonderwijs	4
Pauw & Bouwhuis	Lerarenopleiding basisonderwijs	38
Meestringa & Ekens	Taalonderwijs 12-18	80
Chung & van den Bosch	Taalonderwijs 12-18	76
Kroon	Mbo/secundair beroepsonderwijs	106
van Eerden & van Es	Hoger onderwijs	144
Kremer	Literatuuronderwijs	184
De Ridder	Literatuuronderwijs	187
Poelmans	Taalkunde en taalbeheersing	222
Schouwenburg	Nieuwe media	254
Ghesquiere & Mahieu	Zorgleerlingen	286
van Dijk	En verder nog...	302

Ronde 2 (14.00 – 14.50 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
van Norden	Basisonderwijs	8
Loman	Lerarenopleiding basisonderwijs	43
Meindersma & Maas	Taalonderwijs 12-18	81
Hooft van Huysduynen	Taalonderwijs 12-18	80
Schaafsma & van Koeven	Mbo/secundair beroepsonderwijs	112
Verheyden & Van Eyden	Hoger onderwijs	146
T'Sas & Mommaerts	Literatuuronderwijs	188
Ruwette	Literatuuronderwijs	191
Boogaart	Taalkunde en taalbeheersing	225
Clemens	Nieuwe media	258
Van Kerckhove	Zorgleerlingen	290
Louwerse	En verder nog...	305

Ronde 3 (15.30 – 16.20 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
van de Pol	Basisonderwijs	13
Linthorst & Pulles	Lerarenopleiding basisonderwijs	47
Van Vooren	Taalonderwijs 12-18	82
de Glopper & Prenger	Taalonderwijs 12-18	86
van der Stok & Honig	Mbo/secundair beroepsonderwijs	116
Frijns, Litjens & Verheyden	Hoger onderwijs	151
van Loenen	Literatuuronderwijs	193
Mantingh & Brandsma	Literatuuronderwijs	196
van Rijt	Taalkunde en taalbeheersing	229
Chantrel	Nieuwe media	261
Jepma	Zorgleerlingen	296
Kooijman	En verder nog...	329

Ronde 4 (16.30 – 17.20 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Bauwens	Basisonderwijs	17
Van Eyen & Verheyden	Lerarenopleiding basisonderwijs	50
van der Hoeven & van Gelderen	Taalonderwijs 12-18	90
van Silfhout	Taalonderwijs 12-18	92
Kappers & van der Burg	Mbo/secundair beroepsonderwijs	119
Lievens	Hoger onderwijs	155
Wisse-Weldam & Krikhaar	Literatuuronderwijs	198
Bax & Mantingh	Literatuuronderwijs	200
Nieuwenhuijsen	Taalkunde en taalbeheersing	235
van Hoeve en Strous	Nieuwe media	263
Cohen de Lara	En verder nog...	310

Zaterdag 30 november 2013**Ronde 5 (10.00 – 10.50 uur)**

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Loman	Basisonderwijs	21
Smegen	Lerarenopleiding basisonderwijs	56
de Milliano	Taalonderwijs 12-18	93
Mostrey	Mbo/secundair beroepsonderwijs	122
Mestdagh & Wouters	Hoger onderwijs	159
van der Meulen	Literatuuronderwijs	203
van der Horst	Taalkunde en taalbeheersing	238
Dummer	Nieuwe media	272

Ronde 6 (11.00 – 11.50 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Hoogeveen	Basisonderwijs	23
Daerden & Reekmans	Lerarenopleiding basisonderwijs	60
Scheltinga & Alons	Taalonderwijs 12-18	93
Aalsma & van Dijk	Mbo/secundair beroepsonderwijs	129
van der Westen	Hoger onderwijs	167
Van Gasse	Literatuuronderwijs	208
Sanders	Taalkunde en taalbeheersing	240
Devos & Casteleyn	Nieuwe media	275
Stolp	Zorgleerlingen	297

Ronde 7 (12.30 – 13.20 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
van der Maas	Basisonderwijs	28
Herder	Lerarenopleiding basisonderwijs	62
Lecocq & Gilissen	Taalonderwijs 12-18	97
Kerkhoff & Stockmann	Mbo/secundair beroepsonderwijs	134
van Kruiningen	Hoger onderwijs	171
Kuypers	Literatuuronderwijs	211
van Oostendorp	Taalkunde en taalbeheersing	244
Kuijpers & Cornelissen	Nieuwe media	279
Janssens	Zorgleerlingen	298

Ronde 8 (13.30 – 14.20 uur)

<i>Spreker(s)</i>	<i>Stroom</i>	<i>p.</i>
Bacchini	Basisonderwijs	32
Van den Bossche	Lerarenopleiding basisonderwijs	69
van Diejen	Taalonderwijs 12-18	101
Van Herck & Leppens	Mbo/secundair beroepsonderwijs	137
Groot Antink & 't Hart	Hoger onderwijs	176
Tijms & van den Boorn	Literatuuronderwijs	215
Debrabandere	Taalkunde en taalbeheersing	246
Pronk-van Eunen	Nieuwe media	281
Heemskerk	En verder nog...	313

Subplenaire lezingen

Helge Bonset

SLO, Enschede

Contact: h.bonset@slo.nl

Onder professoren?

De toekomst van het examen Nederlands

“Wij roepen daarom op tot een ingrijpende herziening van het eindexamen Nederlands, op alle niveaus. De inhoud van het schoolvak Nederlands zou, net als bij andere schoolvakken, altijd een combinatie van kennis en vaardigheden moeten zijn, die op een verantwoorde manier getoetst wordt. Op dit moment worden er in het eindexamen geen taalwetenschappelijke kennis of taalvaardigheden getoetst, en wat er wel getoetst wordt, is onverantwoord”.

Zo eindigde de tekst van de Petitie Eindexamen Nederlands, die dit voorjaar werd opgesteld door 22 hoogleraren Nederlandse Taalkunde en werd verstuurd aan alle onderwijsspecialisten van de Tweede Kamer. De petitie kon ook ondertekend worden op <http://nederlandsanders.petities.nl/>.

Wie deze petitie leest, kan niet anders dan zich afvragen: welke taalwetenschappelijke kennis en taalvaardigheden ontbreken er dan? En wat is er onverantwoord aan de manier waarop getoetst wordt, of aan de leerstof die getoetst wordt? Daarover is gesproken tussen een delegatie van de hoogleraren en een delegatie van het College voor Examens, waarvan ik deel mocht uitmaken als ex-vaksectievoorzitter Nederlands havo/vwo en voorzitter van syllabuscommissies Nederlands. In mijn bijdrage aan het drieluik op HSN vertel ik u welke antwoorden op bovenstaande vragen het gesprek opleverde.

Onder professoren of zonder professoren, het centraal examen Nederlands voor havo en vwo gaat de komende jaren veranderen. De samenvattingsopdracht verdwijnt, maar dat betekent zeker niet dat daarmee ook een einde komt aan aandacht voor de vaardigheid ‘samenvatten’. Dat licht ik u toe aan de hand van de syllabus Nederlands havo/vwo voor 2015. Het is intussen zeker dat schrijfvaardigheid niet terugkeert in het centraal examen, wat sommigen zullen betreuren, anderen niet. Ook op de achtergrond daarvan zal ik ingaan.

Een minstens even belangrijke vraag is die naar de toekomst van het schoolexamen Nederlands. De Vereniging van Leraren in Levende Talen heeft onlangs de effecten aan

de orde gesteld van sturing op de discrepantie tussen cijfers op het centraal examen en het schoolexamen, die uitgaat van de Inspectie en via de schoolleiders bij de talentocenten belandt. Niet alleen zijn deze effecten fataal voor het schoolexamen, de hele inspectienorm is willekeurige onzin, zoals ik u met plezier zal demonstreren.

Ten slotte zal ik pleiten voor de herinvoering van regelgeving in het schoolexamen. Daarbij gaat het me om een verplichte weging van vakonderdelen, beperking van de schooleigen inhoud tot 10%, en het verbieden van dubbeling van centraal examenstof en schoolexamenstof. Ik neem het onderdeel schrijfvaardigheid als voorbeeld en baseer me op onderzoek naar de praktijk van het schoolexamen dat uitgevoerd is door Theun Meestringa en Clary Ravesloot van SLO.

*Piet Mooren & Rob Ruggenberg
Tilburg School of Humanities
Contact: p.e.j.m.mooren@tilburguniversity.edu*

Waarom daar en waarom toen? Jeugdliteratuur bij aardrijkskunde, geschiedenis en burgerschap

1. Inleiding

Doorgaans wordt jeugdliteratuur vooral besproken vanuit literaire invalshoeken zoals ‘genre’, ‘plot’, ‘personages’, ‘schrijfstijl’ of ‘literaire kwaliteit’. In deze bijdrage wil ik wijzen op kwaliteiten die blijken bij diverse schoolvakken, zoals ‘geografisch besef ontwikkelen bij aardrijkskunde’, ‘het gedrag observeren van dieren bij biologie’, ‘een tijdsbeeld oproepen bij geschiedenis’ of ‘een discussie aanzwengelen over goed en kwaad bij burgerschap’. Schoolvakken en jeugdboeken houden zich namelijk ieder op hun eigen wijze bezig met waar iets gebeurt (plaats of topos), hoe dieren elkaars leven delen of bevechten (biotoop), wanneer iets speelt (tijd of chronos) of hoe iets herinnerd en in ere gehouden wordt (*lieu de mémoire* en burgerschap). Met deze inbreng van jeugdboeken in aansluiting bij de kenhoudingen van specifieke vakken kunnen leerlingen met heel diverse interesses – om met Howard Gardner te spreken – zich aangesproken voelen. Een schitterend voorbeeld is het onlangs bekroonde *Spinder* van Simon van der Geest: niet alleen een prachtig en razend spannend verhaal over een broedertwist, maar ook een zeer origineel verhaal waarbij het gedrag van en de taal over heel veel insecten als wapen wordt gebruikt.

2. Aardrijkskunde: lezen met geografisch besef

Wim Hofman is een auteur die zijn boeken graag van kaarten voorziet. In *De bosatlas van de jeugdliteratuur* toont hij prachtige voorbeelden van collega-auteurs die met kaarten zeggen: “Kijk, hier speelt dit verhaal zich af”. Zelf opent hij een verhaal vaak met een kaartje (figuur 1) om de lezer met geografisch besef het verhaal te laten volgen (*Verborgene Talenten*, p. 241-258).

Maar ook bij verhalen die zo’n kaart niet hebben, kan de lezer uitgedaagd worden die te maken. Enrico uit *Die dag in augustus* van Rindert Kromhout is voortdurend aan het tekenen en illustrator Annemarie van Haeringen doet net alsof zij die rol voor hem vervult (figuur 2). Op basis van de beschrijvingen kunnen leerlingen dit dorp ook nauwgezet in kaart gaan brengen: het kerkplein in het midden, de zonnebloemvelden in het oosten, de weilanden in het noorden, de contouren van de stad in het zuiden en het Romeinse amfitheater ver weg in het westen.



Figuur 1: Kaart bij verhaal van Wim Hofman.



Figuur 2: *Die dag in augustus* (Rindert Kromhout).

Extra interessant is het wanneer tijd en plaats samengaan in verhalen over een aardbeving, een watersnoodramp zoals in *Oosterschelde Windkracht 10* van Jan Terlouw of de verzilting van een haven zoals in de sage *Het vrouwtje van Stavoren* in *Verhalen van stad en streek. Sagen en legenden in Nederland*. Dat tijdsbeeld en sfeer sterk van elkaar verschillen laat Charlotte Dematons zien in haar kijkboek *Nederland* wanneer je de imponerende skyline met Euromast, Hotel New York en bruggen van Rotterdam (figuur 3) vergelijkt met het verstilde beeld van het onderstroomde Zeeland in 1953 (figuur 4).



Figuur 3: Rotterdam Brug (Charlotte Dematons).



Figuur 4: Zeeland (Charlotte Dematons).

In *Duizend dingen over Nederland* is het beeld van Zadkine geïnspireerd op het bombardement op Rotterdam in mei 1940 en Berend Botje – op elke plaat is ook een kinderliedje uitgebeeld – verwijst naar de Rotterdamse reder Berend Drenth, die wrakke schepen liet uitvaren en vergaan om vervolgens flink wat verzekeringsgeld op te strijken.

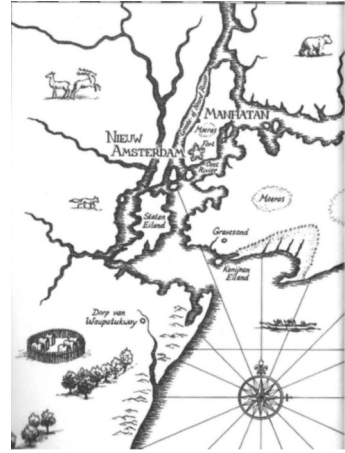
3. Historische romans: lezen met ideologisch besef

Vanessa Joosen & Katrien Vloeberghs (2011) noemen, in navolging van Stephens (1992), het humanisme de dominante ideologie van het genre van de historische roman. Volgens hen is dat gedachtegoed bepalend voor vorm en inhoud van de historische roman, kiest de gemiddelde historische roman voor een eenstemmige en rechtlijnige weergave van de plot die zich met een begin, midden en einde in chronologische volgorde ontvouwt. Toch tonen historische romans over bijvoorbeeld de slavernij of de Jodenvervolging doorgaans twee ideologieën: de ideologie die de slavernij of de Jodenvervolging uitdraagt en de ideologie die zich daartegen verzet. Schrijvers van historische romans kijken immers zowel terug op de periode waarin hun verhaal zich afspeelt als vooruit naar wat daarna kwam. Daarom geven ze hun personages posities in beide ideologieën en laten ze hun personages zich soms wenden van de ene positie naar de andere.

Aan de bloei van de Oost-Indische Compagnie en van de Amsterdamse Grachten-gordel ligt de ideologie van de slavernij ten grondslag, aan de rijkdom die Arabische handelaars aan de oostkust van Afrika vergaarden eveneens. De slaven die de Europese slavenhandelaars aan de westkust van Afrika kochten, nadat ze er door dominees en andere ideeënmakelaars van overtuigd waren dat dat mocht van God, kregen hun handelswaar aangeleverd door Afrikaanse slavenhandelaars.

Een auteur als Rob Ruggenberg is zich ervan bewust dat het succes van de Nederlandse slavenhandel is bepaald door het giftige mengsel van economisch gewin en een racis-

tische tekst uit het boek Leviticus, en dat komt in zijn verhalen naar voren. Maar hij laat ook enkele van zijn personages de schellen van de ogen vallen. Zijn roman *Manhatan* speelt in 1642 in Manhattan in de tijd dat New York nog Nieuw-Amsterdam heette. De roman heeft drie jeugdige personages die staan voor de slaven uit Afrika, uit Noord-Amerika (indianen) en uit Nederland (het lompenproletariaat). Zij gaan samen in verzet tegen Willem Kieft, directeur-generaal in Nieuw Amsterdam. In *Manhatan* laat Kieft op aandringen van de Nederlandse kolonisten het kamp indianen afslachten, inclusief alle vrouwen en kinderen (figuur 5).



Figuur 5: *Manhatan* (Ruggenberg).

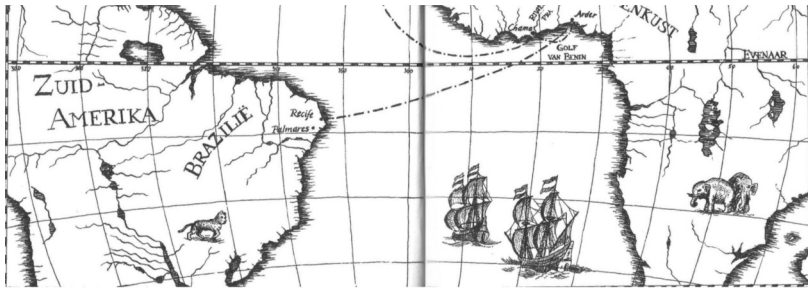
Met Peye, de eerste jeugdige hoofdpersoon, maken we kennis wanneer hij bij zijn moeder een kleine, zilveren ring vindt met een vogel erop, zoals op het voorname koopmanshuis van de familie Kievit in Amsterdam. Als hij hoort dat Willem Kieft zijn vader is en in Nieuw Amsterdam woont, monstert hij meteen aan op een schip dat daarheen vaart. Het schip vergaat en hij spoelt aan op de kust van Manhatan. De tweede jeugdige hoofdpersoon, Waupatukway, een indiaans meisje, redt hem op het strand van de dood en ontdekt in zijn zakken de kleine zilveren ring met het teken van een vogel erop. De derde jeugdige hoofdpersoon, Manuel, is als slaaf en wees uit Afrika in Manhatan beland. Als ze samen Kieft aanklagen voor de massamoord op de Indianen en hem de overeenkomst laten zien tussen de ring van Peye en het familiewapen dat Kieft draagt, raakt hij nogal van de kaart. Maar Peye wil geen vader meer met bloed aan zijn handen.

In de roman *Slavenhaler* hoort Tyn op het sterfbed dat zijn vader na een lange zeereis zowel zijn moeder als zijn zwarte dienstmeisje zwanger maakte. Hij bracht het dienstmeisje zo gauw mogelijk terug naar Afrika. Op zee werd een dochttertje geboren, haar moeder stierf en hij liet de baby achter bij een negeropperhoofd aan de Goudkust. Tyn gaat met een slavenschip meteen op zoek naar zijn halfzus, Obaa. Zij wordt, net als hij, gepest om haar rood haar en afwezige oorlelletjes. Tyn leert aan de Goudkust driehonderd woorden uit het hoofd en wordt tolk bij de koop van slaven die ze willen verhandelen in Recife in Brazilië (figuur 6). Hij ontdekt zijn halfzusje pas als hij bij het brandmerken ziet dat ze geen oorlelletjes heeft. Op weg naar Recife ziet zij dezelfde kenmerken bij hem. Zo demonteert Ruggenberg trefzeker het racistische gebruik van lichaamskenmerken van een halfbloed en een volbloed door op verwante oorlelletjes en rooie haren te wijzen. Maar voor dat racisme heeft gouverneur Johan Maurits van

Nassau juist bij hun aankomst in Recife de zegen gekregen van dominee Udemans die in een boek de slavernij als volgt verdedigt:

“Als slaven en slavinnen mag je mensen kopen uit de omringende volken, of vreemdelingen, die bij jullie wonen of de kinderen die zij in jullie land hebben gekregen. Die slaven en slavinnen zijn je eigendom, je kunt hen als erfelijk bezit aan je kinderen nalaten, zij zullen voor altijd als slaaf voor je blijven werken” (Leviticus 25: 44-46).

Maar die rol heeft Tyn intussen afgewezen: “zonder Obaa zou ik zijn gebleven die ik was: een slavenhaler”.



Figuur 6: *Slavenhaler* (Ruggenberg).

Kennelijk zijn deze romans van Ruggenberg (net zoals zijn andere) meerstemmig in de keuze van personages, chronotopen en ideologische posities, onderbreken ze tijdlijnen en laten ze het ideologische standpunt van het heden van waaruit het verhaal geschreven is, allerm minst verborgen. Dat blijkt ook uit de toelichting op de gebruikte bronnen in elke roman. En ze zijn ook geenszins gemiddeld.

4. Egodocumenten uit de Jodenvervolgning

Net zoals historische romans over de slavernij, maken egodocumenten over de Jodenvervolgning de ideologie daarvan en de humaniteit van de vervolgd en in hun getuigenissen zichtbaar. Guus Luijters publiceerde vier boeken over de Holocaust. In *Sterrenlied* is hij met Sientje Abram in gesprek over haar leven en geeft hij een beeld van haar vader en van de Rapenburgerstraat (figuur 7).

Hij begint met:

*Nieuwe namen
die ik heb geleerd
Schoontje Vrouwtje Duifje
allemaal vermoord*

*Meijer Hartog Isaac Sientje
Esther Judith Sipora
allemaal vermoord*

Sientje vertelt honderduit over het spelen en leren in haar straat. Zijn aandeel aan het gedicht wordt steeds groter, haar aandeel steeds kleiner. In de zesde episode is ze positief over de ster:

*ik
vind hem wel mooi mijn broer*

*speelt dat hij een sheriff is
die op de boeven schiet
ik ben een ster meer niet*

In de tiende episode weet ze wat haar te wachten staat:

*mijn vader en mijn moeder
mijn broers en duizend anderen
in een trein geladen zijn wij*

*afgevoerd ik heb niet gezwaaid
ik heb niet omgekeken
ik ben gegaan en kom niet terug*

In het Requiem van de afsluitende elfde episode worden alle namen en voornamen van de vermoorde kinderen uit de Rapenburgerstraat genoemd.

Het bronnenboek *In Memoriam, de gedeporteerde en vermoorde Joodse, Roma en Sinti kinderen* stelde hij samen met beeldredacteur Aline Pennewaard. Het doel was om de kinderen met hun foto's, namen en adressen (figuur 8) weer zichtbaar te maken, hun identiteit terug te geven en de geschiedenis weer een geweten te geven tegen het doel van Heinrich Himmler in, die zich in een redevoering voor een groep generaals onomwonden uitsprak over de motieven achter de Jodenvervolgung:

“Het was de vreselijkste opgave en de vreselijkste opdracht die een organisatie kon krijgen: de opdracht om het Jodenvraagstuk op te lossen. [...] De vraag wordt gesteld: “Ja, weet u dat u de volwassen Joden ombrengt, dat begrijp ik, maar de vrouwen en kinderen?” Dan moet ik U iets zeggen: de kinderen zullen eenmaal groot worden. Willen wij dan zo onbehoorlijk zijn om te zeggen, nee, daar zijn wij te zwak voor, daar moeten onze kinderen zich maar mee bezig houden, die moeten dat maar uitvechten? Dan zal deze Joodse haat van nu kleine en dan groot geworden wrekers zich vergrijpen aan onze kinderen, zodat ze nog eens hetzelfde probleem moeten oplossen, maar dan in

een tijd waarin geen Adolf Hitler meer leeft. Neen, dat kunnen wij niet voor onze verantwoording nemen. Dat zou laf geweest zijn, en daarom hebben we de voorkeur gegeven aan een duidelijke oplossing, hoe zwaar die ook viel” (uit: *In Memoriam*, p. 15).

Het addendum bij *In Memoriam* bevat 700 nieuwe foto's van Joodse kinderen en een aantal correcties.

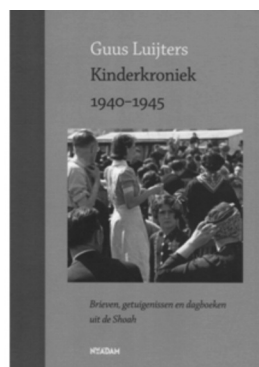
Met *de Kinderkroniek* wilde Luijters dat “middels getuigenissen van en over kinderen het verhaal van het kind tijdens de Shoah zichtbaar zou worden”. Dankzij een chronologische collage van fragmenten uit studies en getuigenissen, brieven en dagboeken kon hij een meerstemmige kroniek van hun lotgevallen bijeenbrengen (figuur 9).



Figuur 7: *Sterrenlied*.



Figuur 8: *In Memoriam*.



Figuur 9: *Kinderkroniek*.

De rode draad daarin is het sluipenderwijs ingevoerde proces van ‘definiëren’ (Wie is Jood?), ‘onteigenen’, ‘isoleren’, ‘deporteren’ en ‘vermoorden’. Uit het opgenomen werk van Isaac Lipschits, Ellen Schwarzschild en Klaartje Zwarte-Walvisch blijkt dat Ellen aan deportatie weet te ontkomen, dat Isaac zijn vader zeer dankbaar is voor diens besluit om een onderduikadres voor zijn kinderen te zoeken en dat Klaartje op 16 juli 1943 in Sobibor werd vermoord. Uit haar nagelaten dagboek spreekt haar afschuw voor de racistische ideologie en haar eigen humaniteit:

“Bij het hek speelden zich weer tonelen af van familieleden die afscheid van elkaar namen. Buiten het hek stonden zij die ons dit aandeden hartelijk te lachen. Lachen om het grote diepe leed dat met woorden niet meer was uit te drukken. [...] Zoals men weleens onwillekeurig een stukje papier versnipperd, zo werden harten en zielen verscheurd en uit elkaar gerukt. Alles ging aan flarden”.

5. Herdenken en burgerschap

Geen andere periode uit de Nederlandse geschiedenis wordt zo nationaal herdacht als de Tweede Wereldoorlog, zelfs de Tachtigjarige Oorlog niet, terwijl die toch de basis vormt voor de Nederlandse staat en voor ons koningshuis. In die jaarlijkse herdenking gaat het om de verdediging van Nederland, de vervolging van Joden en andere groepen, het eerbetoon aan militairen in die oorlog, in latere oorlogen en in vredesmissies in Bosnië, Irak of Uruzgan en tegelijk om een manifestatie van de hele samenleving, de migranten niet in het minst.

Bij het vieren van de jaarlijkse dodenherdenking worden al enige tijd scholieren betrokken door het adopteren van een monument en het voordragen of schrijven van een gedicht. Een toneelstuk als *Reizen met eieren* van Heleen Volman werd bij herhaling gespeeld op Holocaust Memorial Day. Voor dit stuk ging zij eerst na of allochtone leerlingen interesse zouden hebben voor de Tweede Wereldoorlog. Het bleek dat zij heel andere associaties bij oorlog hadden dan autochtone leerlingen: Surinaamse leerlingen dachten aan de slavernij en Marokkaanse leerlingen aan de rol van koning Mohammed de Vijfde in de Tweede Wereldoorlog. Volman gaf hen in haar toneelstuk een stem door de rol van koning Mohammed de Vijfde te vergelijken met die van koningin Wilhelmina. Eerst stelt de verteller Wilhelmina aan ons voor:

*Ik ben Koningin Wilhelmina.
 Wilhelmina Helena Pauline Maria.
 Aangenaam, Koningin der Nederlanden.
 Ik ben van Oranje.
 Het is 10 mei 1940.
 Ik ben eenenzestig en het is oorlog.
 (kijkt weer in de spiegel)
 Ik ben Koningin Wilhelmina.
 Ik moet mensen zeggen dat het oorlog is.
 Mijn hart klopt in mijn keel.
 En toch moet ik het zeggen.*

Deze angstige houding steekt schamel af bij de trotse houding van koning Mohammed de Vijfde van Marokko. Toen hij bevel kreeg van maarschalk Pétain om de Marokkaanse Joden uit te leveren, legde hij dat naast zich neer:

*Het zijn mijn onderdanen,
 Het zijn Marokkaanse burgers.
 Ze zijn hier thuis en ze zijn hier veilig.
 Het is mijn plicht om ze te beschermen.*

Had koningin Wilhelmina dat ook niet kunnen doen? Met deze vraag vestigde Heleen Volman de aandacht op de noodzaak om allochtone leerlingen die iets over 'onze' oor-

log moeten leren, eerst te laten ontdekken wat er destijds in hun land of dat van hun ouders gebeurde. Als de Tweede Wereldoorlog inderdaad als politiek en moreel ijkpunt thuishoort in ieders bagage, dan is het monoculturele beeld van de Tweede Wereldoorlog immers toe aan verandering in een multicultureel beeld. Dat werd ook zo ervaren bij de opvoeringen door leerlingen uit het basis- en voortgezet onderwijs. Heleen Volman ontving voor haar toneelstuk de E. du Perronprijs.

Toneelstukken lenen zich niet voor opvoering tijdens de Dodenherdenking; daar zijn gedichten traditiegetrouw voor. Het volgende gedicht van Freek de Kort trof de jury door de heel bijzondere hoofdpersoon: het Nationaal Monument in Amsterdam op de Dam. Toch werd het gedicht daar niet voorgelezen, maar in kamp Westerbork.

Herdenken

*Het hele jaar rustig.
Mensen wandelen langs
op een plein.
Iedereen vindt het gewoon
sommigen vinden het mooi.
De meesten realiseren
tijdens het passeren
niet de betekenis
van mij.
Eén dag
in het jaar
sta ik in het middelpunt.
Er worden kransen bij
me neergelegd
terwijl niemand 2 minuten lang
ook maar iets zegt
denkend aan
al die doden.
Onschuldige mensen
soldaten en ook heel veel joden.
Nu al zestig jaar
dood maar nog niet vergeten.
Dat laten de stille mensen weten.*

Referenties

- Blecourt, W. de, R. Koman, J. van der Kooi & Th. Meder (red.) (2010). *Verhalen van Stad en Streek. Sagen en Legenden in Nederland*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Dematons, Ch. (2012), *Nederland*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Dematons, Ch. & J. Goossens (2013). *Duizend dingen over Nederland*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Hofman, W.(1995). 'Naar een Bosatlas van de Jeugdliteratuur'. Website *Verborgene Talenten. Jeugdliteratuur op school*. Bussum: Coutinho.
- Joosen, V. & K. Vloeberghs (2011). 'Historische roman'. In: V. Joosen & K. Vloeberghs (red.). *Uitgelezen Jeugdliteratuur. Ontmoetingen tussen Traditie en Vernieuwing*. Leuven/Leidschendam: Lannoo Campus/Biblion Uitgeverij, p. 151-170.
- Klarsfeld, S. (1995). *Le Mémorial des Enfants Juifs Déportés de France*. Parijs: L'association Les Fils et Filles des Déportés Juifs de France/The Beate Klarsfeld Foundation.
- Kromhout, R. & A. van Haeringen(2013). *Die dag in augustus*. Amsterdam: Leopold.
- Luijters, G. (2011). *Sterrenlied. Ter herinnering aan Sientje Abram (1931-1942)*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Luijters, G. (2012). *In Memoriam, de gedeporteerde en vermoorde Joodse, Roma en Sinti kinderen*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Luijters, G. (2012). *In Memoriam. Addendum. Met 700 nagekomen foto's. De gedeporteerde en vermoorde Joodse, Roma en Sinti kinderen 1942-1945*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Luijters, G. (2013). *Kinderkroniek 1940-1945. Brieven, getuigenissen en dagboeken uit de Shoah*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Luijters, G. & A. Pennewaard (2012). *In Memoriam. De gedeporteerde en vermoorde Joodse, Roma en Sinti kinderen. 1942- 1945*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam.
- Ruggenberg, R. (2006). *Het Verraad van Waterdunen*. Amsterdam: Querido.
- Ruggenberg, R. (2007). *Slavenhaler*. Amsterdam: Querido.
- Ruggenberg, R. (2009). *Manhattan*. Amsterdam: Querido.
- Ruggenberg, R. (2011). *Ijsbarbaar*. Amsterdam: Querido.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman.
- Volman, H. (2012). 'Reizen met eieren'. Website *Verborgene Talenten. Jeugdliteratuur op school*. Bussum: Coutinho.
- Zwarte-Walvisch, K. de (2009). *Alles ging aan flarden*. Amsterdam: Balans.

*Peter-Arno Coppen
Radboud Universiteit, Nijmegen
Contact: P.A.Coppen@let.ru.nl*

Tegen het leed dat grammatica heet

1. Inleiding

Er is veel leed op deze wereld: we zitten nog steeds in een wereldwijde economische recessie, er is op veel plaatsen oorlog en geweld en tot overmaat van ramp leidde in Nederland in de lente van 2013 de tekst van een feestlied voor de nieuwe koning tot hevige protesten en klachten over de grammaticale vaardigheden van het schrijverscollectief in kwestie. Hoewel veel van dat leed te ernstig is om luchtig over te doen, kan wel opgemerkt worden dat al dit leed een tijdelijk karakter heeft in vergelijking met het chronische leed dat grammatica heet. Ik doel dan natuurlijk op het grammatica-onderwijs.

Het grammaticaonderwijs wordt al eeuwen als een drama voorgesteld. De Nederlandse geleerde Desiderius Erasmus schreef al in 1517: “Een hartverscheurend gehuil klinkt door de klas wanneer kinderen dit alles moeten opdreunen”. Dat opdreunen mag dan uit de hedendaagse lessen verdwenen zijn, aan de weinig enthousiaste attitude ten opzichte van het grammaticaonderwijs is niet veel veranderd.

In deze bijdrage wil ik vier aspecten van ‘het leed dat grammatica heet’ bij elkaar brengen en een uitweg suggereren. Ik zal de contouren schetsen van een project dat mij voor ogen staat en dat ik de komende jaren wil gaan uitvoeren.

2. Wat is het leed?

Hoewel discussies over het grammaticaonderwijs vrijwel altijd de focus leggen op het nut ervan, met name het effect ervan op de taalvaardigheid (voor een overzicht, zie Bonset 2011; Hoogeveen & Bonset 1998) en uitmonden in de vraag of (traditioneel) grammaticaonderwijs überhaupt wel zo’n goed idee is, kan het werkelijke leed niet zozeer in een gebrek aan nut gelegen zijn. Dat leed wordt in de eerste plaats veroorzaakt door de uitvoering van het onderwijs. In eerdere publicaties heb ik bij herhaling betoogd dat de huidige grammaticadidactiek (vuistregels en ezelsbruggetjes om tot een traditionele zinsdeel- en woordbenoeming te komen) niet past bij de aard van het vak (o.a. Coppen 2009; 2010; 2011). Grammaticale analyse is geen wiskundige operatie met een ondubbelzinnige uitkomst, maar veel meer een zaak van het afwegen van verschillende mogelijkheden en interpretaties, met een conclusie die vaak nog voor dis-

cussie vatbaar is. Grammaticale analyse valt daarmee onder de zogeheten *messy problems*, waar een didactiek bij past die gericht is op de ontwikkeling van het *critical thinking*. Dat is het leed van de didactiek. Een didactiek die de suggestie wekt dat elke zin in de taal een eenduidige ontleding heeft, kan niet anders dan tot frustratie leiden, zowel bij de leerling als bij de docent. Wil je in de klas iets doen aan grammaticale analyse (of dat nu in de vorm van de klassieke zinsontleding of op een andere manier is), dan zul je een didactiek moeten kiezen die dat erkent. Concreet betekent dat dat je de onzekerheid van de analyse in de klas moet toelaten en de leerlingen moet toerusten met middelen om met die onzekerheid om te gaan. Met name in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo) is in dat verband een gelukkige bijkomstigheid dat het kritisch denken en het leren om vragen te stellen, gezien worden als academische vaardigheden die niet genoeg geoefend kunnen worden (Moesker & Das 2010).

In aansluiting hierop kan geconstateerd worden dat er in het huidige grammaticaonderwijs vrijwel geen aandacht wordt besteed aan 'hogere orde-concepten', zoals 'predicatie', 'valentie', 'modaliteit' of 'congruentie'. In plaats daarvan gaat het over 'lagere orde-concepten' zoals 'persoonsvorm', 'onderwerp', 'lijdend voorwerp', 'voorzetsel' of 'lidwoord'. Het nadeel daarvan is dat dit niet kan leiden tot een fundamenteel begrip van taal, maar alleen oppervlakkige oplossingen biedt voor ontleedvragen. In recent onderzoek naar andere schoolvakken (bijvoorbeeld Havekes e.a. 2012) wordt aangenomen dat goed begrip van hogere orde-concepten eigenlijk noodzakelijk is om lagere orde-concepten te leren beheersen.

Een tweede aspect van het leed is het gebrek aan differentiatiemogelijkheden in het grammaticaonderwijs. Meestal is er een vaste methode die bestaat uit een stappenplan en een aantal vuistregels voor de benoeming en vooral uit een heleboel oefeningen. Voor zover er differentiatie is, bestaat die uit het geven van extra oefeningen voor de leerlingen die het allemaal niet zo kunnen bijbenen. Met name ontbreken de mogelijkheden om de excellente leerlingen op grammaticaal gebied uit te dagen. Leerlingen die 'het trucje doorhebben', worden vooral niet meer aan het twijfelen gebracht of op een andere manier gestimuleerd om verder na te denken. Althans, daarvoor ontbreekt het in de schoolmethodes aan materiaal (er zullen natuurlijk best docenten zijn die de uitzondering op de regel vormen).

Een derde leed in het grammaticaonderwijs is het ontbreken van een doorlopende leerlijn die het gehele curriculum overspant. In Nederland wordt het grammaticaonderwijs in de vorm van de traditionele zinsontleding in de eerste twee à drie jaren van het voortgezet onderwijs afgewerkt (en voor een deel in het primair onderwijs). Verdere aandacht voor grammatica is incidenteel, meestal aan de hand van taalnormkwesities bij het schrijfvaardigheidsonderwijs. Voor het vwo zijn er een aantal schoolmethodes die een meer structurele aandacht voor taalkunde (of taalbeschouwing) nastreven, maar die worden niet algemeen toegepast en vaak hebben ze minder met grammatica-

le analyse te maken. Dat leed is de laatste jaren met name in België voelbaar, omdat daar momenteel een nationaal curriculum wordt uitgerold dat wél voorziet in een doorlopende leerlijn met aandacht voor taalbeschouwing en grammatica. Daar ontbreekt vooralsnog veel materiaal dat nu op meerdere plaatsen wordt ontwikkeld. De reikwijdte van dit leed beperkt zich niet tot het voortgezet onderwijs zelf (waar steeds gaten vallen in een doorlopende aandacht voor grammatica, waardoor kennis en vaardigheden snel wegzakken), maar strekt zich ook uit tot de wetenschappelijke vervolgopleiding. In alle universitaire opleidingen Nederlands (en taalwetenschap) die ik ken, vormt de traditionele zinsontleding in de propedeuse een struikelblok, ondanks het feit dat de stof niet veel verder gaat dan wat in de onderbouw van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs behandeld is.

Een laatste aspect van het leed dat grammatica heet, komt misschien in deze context als een verrassing: het is het leed van de Algemene Nederlandse Spraakkunst (Geerts e.a. 1984; Haeseryn e.a. 1997). Dit werk – kortweg de ANS genoemd – vindt zijn oorsprong al in de jaren 1960 en is voornamelijk ontstaan vanuit een behoefte die er bestond in onderwijskringen (met name het onderwijs Nederlands aan anderstaligen). Daar wilde men graag een overzichtswerk over de grammatica van het Nederlands, waarin de resultaten van taalwetenschappelijk onderzoek op een toegankelijke manier bij elkaar zou staan. Dat werk kwam er, maar het wordt eigenlijk nauwelijks in het onderwijs gebruikt, en al helemaal niet in het schoolvak Nederlands. Daarvoor is het, ondanks de focus op toegankelijkheid bij oorsprong, nog steeds te abstract en te moeilijk. En in relatie tot de eindtermen van het schoolvak is de vraag in hoeverre de inhoud van de ANS bijdraagt aan het bereiken hiervan.

Dit zijn de vier vormen van leed die ik hier bij elkaar wil brengen:

1. het leed van de niet-passende didactiek;
2. het leed van de ontbrekende differentiatiemogelijkheden;
3. het leed van het gebrek aan een doorlopende aandacht voor de grammatica;
4. het leed van de onbereikte doelstellingen van de ANS.

Deze combinatie suggereert een voor de hand liggende uitweg: gebruik de ANS ter ondersteuning van een betere didactiek, als uitdaging voor de excellente leerling en in de bovenbouw.

3. Tegen het leed

Dat is allemaal gemakkelijk gezegd, maar natuurlijk niet zo gemakkelijk gedaan. Toch is vrij snel duidelijk hoe deze uitweg al dit leed zou moeten bestrijden. In de ANS staat een overzicht van alles wat we weten (althans, tot 1997) over hoe het Nederlands in

elkaar zit. Daaruit blijkt dat we heel veel nog niet weten en dat we over wat we wel weten ook niet al te zeker zijn. Hoe lastig soms ook (en het werk is zeker niet over de gehele breedte onleesbaar), de ANS geeft snel een indruk van de rijkdom en de rommeligheid van de taal en de onvolkomenheid van onze kennis daarover. Daarbovenop brengt de ANS in de meeste taalnorkwesties flinke nuanceringen aan. Veel concretere, officiële taaladviezen (zoals die op taaladvies.net, onzetaal.nl/advies en Renkema's *Schrijfwijzer*) zijn gebaseerd op de ANS en verwijzen daar ook naar. Dus, zelfs vanuit taalnorkwesties is het maar een kleine stap naar de beschrijving in de spraakkunst. Met name in de bovenbouw van havo/vwo kan die stap aanleiding zijn tot een meer reflectieve, kritische houding ten aanzien van de taalnork.

Maar ook voor de klassieke grammaticale analyse is de stap naar de ANS zinvol. Boven betoogde ik al dat een probleem voor de didactiek is dat ze de suggestie wekt dat elk grammaticaal analytisch probleem een eenduidige oplossing heeft. Één blik in de ANS volstaat om die suggestie te weerleggen.

Voor de differentiatie in het grammaticaonderwijs, met name voor de excellente leerlingen, is de ANS een logische stap: het werk is opgezet voor de niet-taalkundig geschoolde taalgebruiker en kan daarom een brugfunctie vervullen tussen het schoolvak en de wetenschap. Waar de gemiddelde leerling in de bovenbouw wellicht kan volstaan met de officiële taaladviezen, kunnen de slimmere of geïnteresseerde leerlingen bij de ANS terecht voor informatie over de achtergrond van zo'n advies. Maar dan moeten ze daar wel op gewezen worden of voor worden geïnteresseerd.

Op die manier levert de ANS ook aanknopingspunten voor een doorlopende aandacht voor de grammatica. Wanneer al in een vroeg stadium wordt begonnen met het zo nu en dan aan de orde stellen van passages uit de ANS, kan daarvan in latere fasen geprofiteerd worden doordat die passages en het taalgebruik in de methode daarin al vertrouwd overkomen. Dat laatste lijkt me overigens ook nuttig in het kader van een bredere genre-didactiek, waarbij leerlingen, in het kader van het leesvaardigheidsonderwijs, vertrouwd moeten raken met teksten van verschillende genres. Het vertrouwd raken met teksten waarin grammaticale beschrijvingen worden gegeven, ontbreekt tot nu toe in de bestaande methodes, maar als dat ergens past, is het in het schoolvak Nederlands.

4. Deel 't leed

De voordelen liggen voor de hand, maar de manier waarop die bereikt kunnen worden, is minder duidelijk. Mijn ideeën daarover sluiten aan op een beproefde methode bij de behandeling van leed in het algemeen: leed moet je delen. De aangewezen methode om iets van de grond te krijgen, lijkt mij, is om zogeheten *Docent Ontwikkel*

Teams (DOTs) op te zetten, waarin leraren Nederlands, samen met vakdidactici en taalkundigen, aan de slag gaan om concrete lesideeën te ontwikkelen rond hogere orde-concepten uit de ANS. Daartoe zullen de ANS-teksten moeten worden voorzien van didactische toelichtingen, van concrete werkvormen en – wellicht – van aanvullingen en verwijzingen naar andere teksten.

Heel concreet is er op dit moment een project in voorbereiding (Coppen, Van Usen & Haeseryn 2013) waarin een aantal DOTs worden opgezet, die gefaciliteerd worden door een uitbreiding van de elektronische versie van de ANS (ans.ruhosting.nl) in de vorm van een didactische laag: bij elke tekst een link naar een collectie van concreet onderwijsmateriaal en/of een op didactisering gerichte discussie ten behoeve van toepassing in de klas. Als we erin slagen om hiermee een digitale community van de grond te krijgen waar concrete lesideeën kunnen worden ontwikkeld, besproken en ter beschikking gesteld, hebben we eindelijk iets kunnen doen aan het leed dat grammatica heet.

Referenties

- Bonset, H. (2011). “Taalkundeonderwijs: veel geloof, weinig empirie”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 98, nr. 2, p. 12-16.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Enschede: SLO.
- Coppen, P.A. (2009). “Actief Grammaticaal Denken”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 236-239.
- Coppen, P.A. (2010). “De taal is een rommeltje”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 98, special Taalkunde, p. 26-28.
- Coppen, P.A. (2011). “Grammatica is een werkwoord”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 222-228.
- Coppen, P.A., K. Van Usen & W. Haeseryn (2013). *All ANS on Deck!* Nijmegen: Radboud Docenten Academie.
- Erasmus, D. (1517). ‘Over de opvoeding van kinderen’. In: D. Erasmus (2006). *Opvoeding*. Amsterdam: Athenaeum, Polak & van Gennep, z.p.
- Geerts, G., W. Haeseryn, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1984). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Leuven: Wolters-Noordhoff.

- Haeseryn, W., K. Romijn, G. Geerts, J. de Rooij & M.C. van den Toorn (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff uitgevers/Wolters Plantyn.
- Havekes, H., P.A. Coppen, J. Luttenberg & C. Van Boxtel (2012). "Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization". In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 11, nr. 1, p. 72-93.
- Moesker, M. & H. Das (2010). "Leerlingen stellen vragen aan taal". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 98, special Taalkunde, p. 38-43.

**Thematisch programmaoverzicht en beschrijving
presentaties/workshops**

1. Basisonderwijs

Stroomleiders

Mariëtte Hoogeveen (SLO)

Filip Dhaenens (DPB)

Fredy Mels (PBDKO)

Jo Knaeps & Greet Van Mello

VVKBaO

Contact: Jo.knaeps@vsko.be

greet.vanmello@vsko.be

“Ik zeg ‘mummi’ en ‘vaari’. Hoe zeg jij oma en opa?” Een project rond talensensibilisering in de school Rozenberg

1. Inleiding

De kleuter- en lagere school van Mol Rozenberg werkt al jaren met kinderen die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken of door hun ouders horen spreken. De laatste jaren is de taaldiversiteit nog meer toegenomen. De school tracht al vele jaren in te spelen op die grote verscheidenheid. Van september tot december 2012 nam de school deel aan het proefproject ‘Talensensibilisering’ dat het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven en het Steunpunt Diversiteit en Leren van de Universiteit Gent uitvoerden in opdracht van het departement Onderwijs en Vorming. De coach, Iris, werkte vooral met de kleuteronderwijzers en de leerkrachten van het eerste leerjaar en deed dat in samenspraak met de pedagogisch begeleider van de school.

2. Talensensibilisering in een notendop

Het begrip ‘talensensibilisering’ kan je best omschrijven als “kinderen gevoelig maken voor en bewust maken van het bestaan van een veelheid aan talen en culturen in onze wereld en dichterbij in de eigen schoolomgeving” (Devlieger & Frijns 2012: 12). Talensensibilisering is niet hetzelfde als taalinitiatie of vreemdetalenonderwijs. Bij talensensibilisering is niet de bedoeling om vreemde talen te ‘leren’. Talensensibilisering brengt kinderen op een zelfontdekkende, speelse en gestructureerde manier in contact met allerlei aspecten van talen en prikkelt hun nieuwsgierigheid.

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 vaardigheden die hen kunnen helpen om vreemde talen te leren en de eigen moedertaal verder te ontwikkelen. Zo biedt talensensibilisering leerlingen een unieke voorbereiding op een geglobaliseerde, meertalige en multiculturele samenleving waarin mensen elkaars taal en cultuur respecteren. Ze krijgen interesse

voor andere talen (en voor de daar bijhorende culturen) en zullen contact ermee als minder afstandelijk ervaren. De kinderen leren over de vreemde talen en taalvariëteiten en over de (meer)talige identiteit van zichzelf en van hun klasgenoten. Meertalige identiteit krijgt zo erkenning. Kinderen leren er respect voor te hebben en ervaren dat ze trots mogen zijn op hun thuistaal.

3. Hoe werk je aan talensensibilisering?

Talensensibilisering kan bewust ingepland worden in de lessen: tijdens de voorleesweek worden er boekjes voorgelezen in verschillende talen, bij de komst van Sinterklaas zingen de kinderen een Spaans liedje, op Werelddierendag maken de kinderen in hun thuistaal verschillende dierengeluiden die met elkaar vergeleken worden, de klaspop komt tijdens het kringgesprek tussen in een andere taal, bij een buurtwandeling is er oog voor uithangborden in andere talen, bij wiskunde maak je een grafiek van de talige diversiteit in de klas, in de winkelhoek wordt er naar de talen op verpakkingen gekeken...

Talensensibilisering kan ook spontaan gebeuren in de klas en dat zowel in taalhomogene als in taalheterogene klassen. Talensensibiliserend werken kan door tijd te maken om in te gaan op spontane uitingen die kinderen doen over talen en culturen en door de kinderen positief te leren omgaan met die talen. Het gaat als het ware om een talensensibiliserende basishouding: in de interactie met de kinderen alert zijn voor alle kansen die zich dag in dag uit voordoen.

4. Het coachingstraject

Toen het thema aan de start van het project in het team werd geïntroduceerd, bleek dat het begrip ‘talensensibilisering’ voor velen niet helemaal duidelijk was. Tijdens de eerste vergaderingen ervoeren de teamleden wat talensensibilisering inhoudt en op welke manier ze ermee aan de slag konden gaan in de klas. De betrokken leerkrachten planden samen met de coach en de pedagogisch begeleider een aantal gerichte activiteiten om vertrouwd te raken met het inhoudelijke aspect. De coach ondersteunde de leerkrachten bij de voorbereiding van de activiteit en de uitvoering ervan in de klas. De reflectiegesprekken achteraf waren bijzonder krachtige momenten om vanuit de opgedane ervaringen bewuster te leren kijken naar mogelijkheden om zowel occasioneel als gepland op een talensensibiliserende manier te werken.

5. Talensensibilisering breekt kaders open op kind-, klas- en schoolniveau

5.1 *Effecten bij kinderen en ouders*

Het coachingstraject leerde ons dat alle kinderen zich veiliger en beter gingen voelen in hun klas, omdat ze zich gewaardeerd voelden in hun identiteit en omdat ze een ruime kijk kregen op de identiteit van hun klasgenoten. Sommige kinderen die vroeger weinig deelnamen aan de groepsgesprekken, bloeiden open bij de lessen waarbij hun thuistaal en hun cultuur ter sprake kwam. De leerkracht van het eerste leerjaar stelde vast dat het positieve effect op de leerlingen al meteen merkbaar was in de klas. Tijdens de activiteit met dierengeluiden in verschillende talen werkten de kinderen actief mee en hun gezichtjes straalden. De kleuters werden zich meer bewust van de wereldkaart, de verschillende landen en nationaliteiten. De kleuters ervoeren daardoor beter de onderlinge verschillen en gelijkenissen en ze leerden elkaars wereld beter begrijpen. Ze durfden meer te vertellen over hun thuistaal of over andere talen en ze kwamen spontaan vragen stellen of informatie geven over talen. Ook de band tussen de kinderen van de klas onderling versterkte, doordat kinderen elkaar op een positieve manier beter leerden kennen. Inspelen op de talige en culturele achtergrond van de kinderen helpt dus om hun welbevinden te bevorderen en geeft hen vleugels.

Talensensibilisering kan ook ouderbetrokkenheid positief beïnvloeden. Ouders werden uitgenodigd om in hun taal een activiteit te komen doen met de kinderen. Zowel de kinderen als de ouders voelden zich erg gewaardeerd in hun eigenheid. Een leerkracht vernam van ouders dat kinderen ook thuis spontaan meer oog kregen voor alles wat met andere talen te maken heeft. De leerkrachten betrokken de ouders zo veel mogelijk bij de activiteit. Dat leidde tot een goede interactie en een 'warmere' verstandhouding.

Uiteraard kan het af en toe ook eens mislopen. Bijvoorbeeld, als ouders willen helpen, maar niet komen opdagen of het gevraagde materiaal (zoals bijvoorbeeld prentenboeken in hun thuistaal) niet bij zich hebben. De leerkrachten leerden dat het niet vanzelfsprekend is dat er in elk gezin prentenboeken aanwezig zijn. De betrokken leerkracht loste dat op door vooraf goede afspraken te maken en door, indien nodig, een 'vervangscenario' te voorzien.

5.2 *Effecten bij leerkrachten*

Hoewel het begrip 'talensensibilisering' aanvankelijk nieuw was voor de leerkrachten van Rozenberg, kregen ze via hun coach een duidelijke basis mee: wat kan talensensibilisering inhouden en hoe kan je ermee aan de slag in de klas? Samen met het kernteam talensensibilisering gingen ze op zoek naar ideeën voor de klas. De klasjuffen kre-

gen echter wel de vrijheid om de activiteit zo uit te werken dat ze zichzelf er helemaal in konden vinden. Het zette hen aan om bij elke activiteit vooraf goed na te denken en bewust een aantal doelen op papier te zetten:

- Wat is de essentie van deze activiteit?
- Welke kennis wil ik met deze activiteit in de kijker plaatsen?
- Welke vaardigheden kan ik stimuleren bij mijn kinderen?
- Welke attitudes probeer ik op te wekken?

De leerkrachten hebben ervaren dat talensensibiliserend werken een positieve invloed heeft op de kinderen: de kinderen zijn betrokken en hun welbevinden stijgt. Die vaststelling zette de leerkrachten ertoe aan om regelmatig activiteiten rond talensensibilisering te plannen.

Talensensibiliserend lesgeven moet groeien. De leerkrachten merkten dat hun visie over talensensibilisering evolueerde. Ze planden bewust activiteiten, maar stilaan kregen ze ook meer oog voor de occasionele momenten, waarbij ze konden inspelen op gelegenheden die zich in de klas voordoen. Ze konden beter inschatten welke talensensibiliseringsmomenten kunnen aansluiten bij de les.

5.3 Impact op het team

Aan talensensibilisering doen in de klas heeft ook een impact op het school- en teamniveau. Om actief aan de slag te gaan, werd in de Rozenberg een kernteam talensensibilisering gevormd. Samen dachten ze na over talensensibilisering:

- Hoe kan talensensibilisering op een boeiende manier in de klas, maar ook in de school gebracht worden?
- Op welke manier kunnen we ouders hierbij betrekken?

Ze zochten naar manieren om de kinderen te observeren tijdens de activiteiten om het welbevinden en de betrokkenheid op te volgen.

Ook het talenbeleid kwam ter sprake. Zo werd in vraag gesteld of de thuistaal verbieden op de speelplaats nog wel steek houdt, aangezien in de klas wel plaats kan zijn voor thuistalen. De leerkrachten kregen ook een duidelijker beeld van de soms complexe familiebanden door een activiteit rond de thuistalen van de grootouders. Ze leerden de context van hun kinderen beter kennen en konden daar vervolgens ook rekening mee houden. Ze kwamen tot de vaststelling dat er in sommige gezinnen geen boekjes zijn, ook niet in de thuistaal. In die gezinnen is er soms wel een sterke vertelcultuur. De school werkt ondertussen haar taalbeleidsplan bij en voorziet ruime aandacht voor het nieuwe hoofdstuk talensensibilisering.

Referenties

- Devlieger, M. & C. Frijns (2011). “Rapport en wegwijzer over talensensibilisering in de Vlaamse onderwijspraktijk”. In: *Nieuwsbrief Taal en Onderwijs*. Online raadpleegbaar op www.cteno.be/downloads/2011_09_talensensibilisering.pdf.
- Devlieger, M., C. Frijns e.a. (2012). *Is die taal van ver of van hier? Wegwijs in talensensibilisering, van kleuters tot adolescenten*. Leuven: Acco.
- Ramaut, G. & M. Verhelst (2011). “De school als meertalige leeromgeving? Tips voor het omgaan met thuistalen in het basisonderwijs”. In: *Nieuwsbrief Taal en Onderwijs*. Online raadpleegbaar op www.cteno.be/downloads/publicaties/taal-tip_meertaligheid.pdf.
- Knaeps, J. & G. Van Mello (2013). “Talensensibilisering: Hoe zeg jij oma en opa? Een project in de school Rozenberg”. Online raadpleegbaar op www.basisschoolrozenberg.be/alg/Talensensibilisering.pdf.

Ronde 2

Suzanne van Norden & Lucie Visch
Stichting Taalvorming
Contact: info@taalvorming.nl

Schrijfplezier en schrijfvaardigheid op de basisschool. Een nieuw schrijfcurriculum gericht op inhoud en genre-kennis

1. Verbetering van het schrijfonderwijs op de basisschool

Kinderen kunnen tijdens hun basisschoolperiode leren om doelgericht (en met plezier) teksten te schrijven. Die vaardigheid zullen ze in het voortgezet onderwijs (en daarna) goed kunnen gebruiken. Het kan, maar gebeurt het ook?

Al geruime tijd wordt geklaagd over het schrijfonderwijs. Veel sprekers op eerdere HSN-conferenties noemden het schrijfonderwijs een verwaarloosd domein, zowel wat didactiek als tijdsinvestering betreft. In een recent inspectieonderzoek (Inspectie van het onderwijs 2010) werd dat voor het basisonderwijs nog eens bevestigd.

Uit onderzoek is al veel bekend over effectieve didactiek op het gebied van schrijven. Die kennis kunnen we toepassen en verder ontwikkelen in de praktijk. Als medewerkers van de Stichting Taalvorming zijn wij gewend om dat samen met leerkrachten in

de klas te doen. De afgelopen twee jaar hebben we in alle groepen van de basisschool schrijflessen uitgeprobeerd. Daarbij hebben we de beproefde werkwijze van Taalvorming (van Norden 2004) gecombineerd met elementen van de Genre-didactiek, ontwikkeld door de Sydneyschool (Rose & Martin 2012).

Taalvorming levert een schat aan praktijkervaring met het schrijven van ervaringsteksten (= teksten over eigen ervaringen) in alle groepen. De inhoud van die teksten en de betrokkenheid van kinderen staan bij Taalvorming centraal. Genre-didactiek levert inzicht in de kenmerken van verschillende tekstsoorten. Daarbinnen werd een didactische vorm voor het aanbrengen van genre-kennis bij kinderen en voor de koppeling van tekstgenres aan de zaakvakken ontwikkeld. Bij elkaar gebracht, geeft dat een meerwaarde naar beide kanten:

- kinderen van groep 1 tot en met 8 zijn gemotiveerd om allerlei soorten teksten te schrijven;
- leerkrachten weten precies wat ze aan het doen zijn in schrijflessen;
- er wordt beter geschreven bij de zaakvakken;
- er ontstaat een heldere leerlijn 'teksten schrijven' voor de basisschool.

Een nieuw boek met als titel *Iedereen kan leren schrijven* (te verschijnen in het voorjaar van 2014 bij Coutinho) biedt hiervoor instrumenten, een theoretische basis en veel praktijkvoorbeelden. In dit artikel vast een indruk daarvan.

2. De kracht van schrijven over ervaringen bij Taalvorming

Als je kinderen laat schrijven over hun eigen ervaringen, sla je twee vliegen in een klap:

1. ze zijn betrokken bij wat ze schrijven (en daardoor gemotiveerd om het te doen);
2. ze leren al doende allerlei specifieke schrijfproblemen oplossen.

Dat is dan ook de kracht van de werkwijze van Taalvorming. Scholen die met Taalvorming werken, krijgen kinderen van alle leeftijden en taalniveaus met plezier aan het schrijven.

Schrijven over ervaringen is een basisvorm van schrijven. Het komt voort uit de menselijke behoefte om met anderen te delen wat je meemaakt en om daar ook voor jezelf op te reflecteren. Schrijflessen beginnen bij Taalvorming dan ook met vertellen. De teksten blijven heel dicht bij spreektaal en hebben vaak een chronologische, verhalenende vorm. Wij spreken bij Taalvorming van 'ervaringsteksten' om daarmee aan te geven dat ze gaan over echte, eigen belevenissen, waarnemingen en gedachten. In tekstbesprekingen reflecteren kinderen tegelijkertijd op de ervaring en op de daarover

geschreven tekst. Met een dergelijke vorm van schrijven leg je bij jonge schrijvers een stevige basis voor schrijfvaardigheid: schriftelijk je bedoeling verwoorden en nog eens terugkijken op je tekst.

Op scholen die langdurig met Taalvorming werken, ontstond de behoefte om op deze basis verder te bouwen. Het is fijn als kinderen gemakkelijk en met plezier over hun ervaringen schrijven, maar niet voldoende. De referentieniveaus taal (www.taalenrekenen.nl) geven dat duidelijk aan: om te kunnen slagen in het voortgezet onderwijs, moeten leerlingen ook zakelijke/schoolse tekstsoorten leren schrijven, zoals informatieve teksten, instructies, brieven en samenvattingen. Zou dat op dezelfde motiverende en voor alle kinderen haalbare manier kunnen gebeuren als bij de ervaringsteksten van Taalvorming? Met die vraag gingen we op zoek naar aanvullende en nieuwe didactische aanpakken.

De betrokkenheid van kinderen was voor ons een voorwaarde. Doorgaans raken kinderen op twee manieren betrokken: door hun interesse in een onderwerp (van teksten of van een les) en door houvast bij het uitvoeren van een niet te makkelijke taak. In dit geval betekent dat dus: over een interessant onderwerp verschillende tekstsoorten schrijven volgens een stapsgewijze, interactieve didactiek met voldoende voorbeelden en instructie.

3. Functioneel schrijven en tekstgenres

Schrijven is een communicatief, sociaal proces. Je deelt schriftelijk iets aan anderen mee met een bepaald doel. Daarvoor kies je een passende vorm. Kinderen leren geleidelijk welke vormen er zoal bestaan, wat de kenmerken ervan zijn en hoe ze er gebruik van kunnen maken voor hun doeleinden. In een notendop is dat het uitgangspunt van de *Systemic Functional Linguistics*, een taaltheorie die taal analyseert vanuit situatiegebonden taalgebruik en niet vanuit een objectieve structuur van taalregels. Dat is een vruchtbare benadering voor het onderwijs in schrijven. In alle gangbare doel- en niveau-omschrijvingen voor het domein schrijven vind je ‘functionaliteit van teksten’ terug als criterium. Een tekst moet qua vorm en inhoud beantwoorden aan het schrijfdoel.

Schrijfdoelen zijn op school maar al te vaak vernauwd tot het tevreden stellen van de leerkracht. Bij Taalvorming is dat met succes omzeild. Kinderen schrijven over wat ze zelf meemaken en doen dat niet alleen voor de juf, maar ook voor elkaar. De teksten worden altijd gedeeld en besproken, in de eerste plaats op duidelijkheid, opbouw en beeldende details. Daardoor komt de vorm van de tekst pas na het schrijven van een eerste versie in beeld. Het belangrijkste criterium voor de functionaliteit van de ervaringstekst is: kunnen wij voor ons zien wat de schrijver waarnam/meemaakte? Met die vraag komen allerlei aspecten van de tekst aan de orde: chronologie, hoofd- en bijza-

ken, juist en effectief woordgebruik... De tekstbesprekingen gebeuren eerst klassikaal, onder leiding van de leerkracht (= een vorm van *modeling*). Daarna bespreken kinderen in tweetallen op een vergelijkbare manier hun teksten met elkaar. Expliciete aandacht voor de vorm van teksten komt in deze aanpak dus achteraf: *na* het schrijven van de eerste versie. Op die manier worden vooral jonge kinderen niet geremd door te veel vormeisen, voorafgaand aan het schrijven.

Als kinderen eenmaal makkelijk en met plezier over ervaringen schrijven, is aandacht voor de vorm van teksten ook in een eerder stadium zinvol. Voor de ontwikkeling van hun schrijfvaardigheid is het belangrijk dat hun (vaak) onbewuste kennis van tekstgenres bewuster wordt. Hier komen de acht basisgenres in beeld, die wij, in navolging van publicaties over genre-didactiek (Rose & Martin 2011; van der Leeuw & Meestringa 2012), voor de basisschool geselecteerd hebben.

verhalende genres	ervaring / vertelling verhaal
feitelijke genres	historie verslag / beschrijving procedure verklaring / uiteenzetting
evaluerende genres	beschouwing betoog

Figuur 1: De acht basisgenres in de genre-didactiek.

De ervaringsteksten van Taalvorming behoren voornamelijk tot het 'basisgenre' dat wij 'ervaring/vertelling' genoemd hebben. Basisgenre, omdat alle mensen het in de dagelijkse omgang (veelal mondeling) hanteren en ook zeer jonge kinderen er uit zichzelf gebruik van maken als zij een ander vertellen dan wat ze hebben gezien of gedaan. Vanaf groep 6 kunnen andere genres uit het schema hierboven expliciet aan de orde komen. Vanaf die leeftijdsgroep is het effectief om er voorbeeldteksten bij te analyseren, om gezamenlijk een tekst in het genre te schrijven en om individueel of in tweetallen te schrijven volgens duidelijke vormaanwijzingen. Daarbij bieden de zaakvakken niet alleen geweldige onderwerpen om over te schrijven, maar ook voorbeelden van speciaal aan een zaakvak gerelateerde tekstgenres.

4. Een helder curriculum en een (deels) nieuwe didactiek

De ontwikkellessen, de gesprekken met leerkrachten en de literatuur leidden samen tot een heldere leerlijn en een set didactische principes en instrumenten voor schrijflessen. De nadruk op interessante inhoud, vertellen en betrokkenheid van kinderen bij Taalvorming is samengevoegd met de aandacht voor genre-kennis en instructie vanuit de genre-didactiek.

Hieruit volgen de volgende principes voor goede schrijflessen:

- alle kinderen zijn voldoende betrokken bij het schrijfonderwerp;
- de inhoud van een tekst wordt genoeg voorbereid;
- praten en schrijven worden steeds afgewisseld;
- de leerkracht doet vaak hardop denkend voor wat de kinderen moeten doen (*modeling*);
- de leerkracht maakt in de bovenbouw gebruik van voorbeeldteksten in het gekozen genre;
- de schrijfp opdracht bevat aandachtspunten in overeenstemming met het gekozen tekstgenre;
- teksten worden klassikaal besproken op de aandachtspunten van de schrijfp opdracht;
- tweetallen of groepjes krijgen een duidelijke opdracht voor schrijven of herschrijven;
- er is aandacht voor differentiatie bij instructie en begeleiding.

Deze vrij algemene principes krijgen een concrete vorm in het nieuwe boek. We hopen leerkrachten meer inzicht te geven in waar het bij schrijven om gaat en hen zo in staat te stellen zelf steeds effectievere schrijflessen te bouwen en te geven.

Referenties

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.

Leeuw, B. van der & T. Meestringa (2012). *Lezen om te schrijven en schrijven om te lezen; samenhang met behulp van de onderwijsleercyclus*. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 368 - 372.

Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.

Rose, D. & J.R. Martin (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Ronde 3

Coosje van der Pol
Tilburg School of Humanities
Contact: j.a.vdrpol@tilburguniversity.edu

Prentenboeken lezen als literatuur. Literaire competentie in de kleuterklas

1. Inleiding

Het voorlezen van prentenboeken aan kleuters houdt vaak verband met taalontwikkeling (vooral woordenschat), sociale en emotionele ontwikkeling of wereldoriëntatie. Doorgaans lezen leerkrachten boeken voor die aansluiten bij thema's uit de leefwereld van kinderen, zoals 'op reis gaan' of 'een bezoek aan het ziekenhuis'. "Met prentenboeken kun je veel doen", klinkt het regelmatig. Kinderboeken worden vanuit die visie 'ingezet' als middel voor het bereiken van een verder liggend leerdoel. Kleuters blijken prentenboeken echter ook al te kunnen lezen op een manier die 'literair competent' genoemd kan worden en waarbij het verhaal centraal staat. Aandacht voor literaire competentie in het basisonderwijs – te beginnen in de kleutergroepen – zorgt ervoor dat het literatuuronderwijs op de middelbare school niet het begin is van een proces, maar veeleer het doortrekken van de ingezette lijn.

In deze voordracht wordt ingegaan op hoe, aan de hand van uitspraken van kleuters tijdens het voorlezen van prentenboeken, de onderliggende literaire competentie van kleuters kan worden achterhaald en op hoe die informatie kan worden aangewend om meer inzicht te krijgen in hun literaire ontwikkeling.

2. Structuralistische taalkunde als inspiratiebron

De literatuurtheoreticus, Culler (2002), ontwikkelde in 1975 het begrip 'literaire competentie', naar analogie van het concept 'linguïstische competentie' van Noam Chomsky. Bij Chomsky heeft *competence* betrekking op de (impliciete) kennis die mensen hebben van het systeem van de eigen taal. Het bijbehorende begrip *performance* betreft de concrete uitingen van sprekers van die taal. Voor het produceren of begrijpen van een reeks klanken als een zin en niet als een betekenisloze opeenvolging van

geluiden (of tekens, in het geval van geschreven taal), moet iemand bekend zijn met het onderliggende systeem – of de structuur – van die taal. Het is dus die structuur die betekenissen mogelijk maakt. Ook jonge kinderen zijn al bekend met het systeem van hun eigen taal, wat blijkt uit het feit dat ze zelf zinnen kunnen produceren en die van anderen kunnen begrijpen. Het bestuderen van de *performance* van taalgebruikers die volgens de consensus ‘aanvaardbare’ zinnen produceren, biedt informatie over de (impliciete) kennis die deze sprekers hebben van het taalsysteem en vormt de basis voor een grammatica.

Literaire teksten wijken door hun vorm af van alledaags taalgebruik. Linguïstische competentie is daardoor een noodzakelijke, maar onvoldoende voorwaarde voor het lezen van literatuur. Wanneer men, naar analogie van de structuralistische taalkunde, op zoek gaat naar een theorie van het lezen en begrijpen van literaire teksten, kan men via de *performance* van lezers die volgens de consensus tot aanvaardbare reacties en interpretaties komen, de onderliggende kennis en vaardigheden beschrijven. Op die manier krijgt men een model van literaire *competence*. Een dergelijk model bevat dus informatie over wat een lezer die beschikt over literaire competentie weet van en doet met literaire teksten. Literaire *competence* verwijst dus zowel naar het vermogen om literatuur te lezen als naar een beschrijving van dat vermogen. (Het produceren van literaire teksten blijft hier logischerwijs buiten beschouwing.)

Wanneer tijdens het voorlezen speciale aandacht uitgaat naar de manieren waarop literaire teksten zijn gestructureerd en naar verhaalconventies, kan men de ontwikkeling van literaire competentie doelgericht ondersteunen. Het is aantrekkelijk wanneer dat gebeurt op een manier die voor kinderen impliciet didactisch is. Dat wil zeggen dat literaire verschijnselen tijdens het voorlezen op een indirecte, maar cognitief uitdagende wijze aan de orde worden gesteld. Neem bijvoorbeeld ‘personages’, doorgaans het meest aansprekende onderdeel van de verhaalstructuur. De vraag of kinderen bij een verhaalfiguur op bezoek kunnen gaan, nodigt uit tot nadenken over het fictieve karakter van personages (en bij uitbreiding: het fictieve karakter van verhalen). Een volgend inzicht is dat er in een verhaal meestal onderscheid wordt gemaakt tussen hoofd- en nevenpersonages. Ook hierbij kunnen provocatieve vragen op maat van kleuters worden bedacht, zoals uit de voordracht zal blijken. Nog een aandachtspunt is hoe spanning tot stand komt. Een verhaal is spannend, zolang je nog niet weet hoe het afloopt. Bij spanning gaat het dus om het verdelen van informatie. Een kleuter die beschikt over literaire competentie heeft daar oog voor. Dierensymboliek, tot slot, is een voorbeeld van een literaire conventie. In verhalen zijn vossen meestal sluw en leeuwen moedig. Een lezer die bekend is met die conventies heeft het bovendien door wanneer er een loopje mee wordt genomen, wat voor ironische effecten kan zorgen. Prentenboeken bevatten volop ironie en daarom zal deze vorm van humor tijdens de voordracht nader worden besproken.

3. Literatuurlessen in het kleuteronderwijs?

Er zijn verschillende redenen om al in de kleuterklas aandacht te besteden aan literaire competentie. Aandacht voor literaire competentie sluit aan bij het onderdeel 'verhaalbegrip' uit de tussendoelen voor 'Beginnende Geletterdheid' en bij de beleidsnotitie 'De Doorgaande Leeslijn 0-18 jaar' van Stichting Lezen (Van Dormolen e.a. 2005). Hierin staat onder meer dat kleuters bekend moeten raken met het feit dat een verhaal meestal begint met een situatieschets die informatie geeft over de hoofdpersonen en plaats en tijd van handeling, en dat kinderen vertrouwd moeten worden met stijlfiguren zoals ironie. De kleuterleeftijd is bovendien geschikt om aandacht te besteden aan literaire competentie, omdat kleuters vooral worden voorgelezen uit prentenboeken. Dat genre kent doorgaans een rijk of poëtisch taalgebruik en relatief complexe verhaalstructuren en is daardoor, in literair opzicht, interessanter en uitdagender dan de eerste leesboeken die kinderen lezen vanaf groep 3. Doordat in prentenboeken tekst en beeld meestal complementair zijn (het beeld laat zien wat de tekst niet vertelt en andersom), zijn ze cognitief uitdagend. Illustraties kunnen daarnaast voor kleuters ingewikkelde elementen van de verhaalbouw, zoals 'perspectief' en 'tijd', aanschouwelijk maken. Een prentenboek nodigt dan ook uit tot een aandachtige leeshouding en tot reflectie over hoe verhalen werken. Daar komt nog bij dat kleuters klassikaal worden voorgelezen, wat kan zorgen voor stimulerende interacties tussen kinderen en de leerkracht en tussen kinderen onderling.

Vroege aandacht voor literaire competentie roept de vraag op of al in de kleuterklassen met literatuuronderwijs moet worden begonnen. Dat hoeft eigenlijk niet, want net zoals kleuters nog geen formeel leesonderwijs krijgen, maar wel bezig zijn met 'beginnende geletterdheid', kan men spreken van 'beginnende literaire competentie'. Enkele uitgangspunten van beginnende geletterdheid zijn immers tevens van toepassing op vroege literaire competentie. Net zoals jonge kinderen al ideeën ontwikkelen over lezen en schrijven, weten kleuters vaak ook al het een en ander over hoe verhalen werken. Die kennis ontwikkelen ze niet enkel via het voorlezen of via zelf 'lezen', maar ook door het bekijken van (teken)films (van der Pol 2009). We kunnen het literaire lezen dus benaderen vanuit een ontwikkelingsperspectief en vertrekken vanuit wat kinderen al weten over verhalen, in plaats van technische leesvaardigheid als voorwaarde te hanteren. Het vroege literaire lezen kan dus vorm krijgen via uitdagende opdrachten en verlangt geen formele didactiek of een strikte hiërarchie van ontwikkelingsfasen.

Bij beginnende geletterdheid is de ontdekking dat woorden bestaan uit letters, en zinnen uit woorden, van groot belang. Dat inzicht kan doorgetrokken worden naar de manier waarop verhalen zijn opgebouwd. Een verhaal bestaat uit kleinere elementen (zoals bijvoorbeeld 'episodes', 'hoofdstukken' en 'illustraties') die samen een betekenisvol geheel vormen.

Een ander inzicht van beginnende geletterdheid is dat het lezen en schrijven door kleuters niet simpelweg een imitatie van volwassenen is. Kinderen die literatuur lezen, zijn

kritisch denkende personen die ideeën ontwikkelen over hoe betekenis tot stand komt. Voor kleuters is het lezen van kinderliteratuur dus een echte, betekenisvolle activiteit. Het is daarom essentieel dat kinderen volop gelegenheid krijgen om ervaringen en denkbbeelden met betrekking tot literatuur op te bouwen, te ordenen en te delen.

Op basis van de hier besproken inzichten rond literaire competentie bij jonge kinderen is een leeswijze voor de kleuterklas ontwikkeld. De effectiviteit hiervan is aangetoond door middel van een experiment met achttien kleuterklassen. Kleuters die het literaire lezen volgden, toonden een significante toename in literaire competentie ten opzichte van de controlegroep die werd voorgelezen zoals gebruikelijk (van der Pol 2010).

Referenties

- Culler, J. (1975; 2002). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. Londen/New York: Routledge.
- Dormolen, M. van, A. Monfort, M. Nicolaas & A. Raukema (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Pol, C. van der (2009). "Literaire competentie bij kleuters: Hoe tekenfilms de verwachtingshorizon kleuren bij het lezen van prentenboeken". In: *Literatuur zonder Leeftijd*, nr. 78, p. 58-67.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Amsterdam/Delft: Stichting Lezen/Eburon.

Ronde 4

Ellen Bauwens

VVKBaO

Contact: ellen.bauwens@vsko.be

De kracht van diversiteit in de Vlaamse kleuterscholen. Het project *tweedelijnsondersteuning kleuteronderwijs* (2KP) toegelicht

1. Inleiding

In april 2007 lanceerde Vlaams minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke, een impulsplan met maatregelen om de participatie van kleuters in het onderwijs te stimuleren.

Het impulsplan bestond uit verschillende onderdelen: naast het wegwerken van financiële drempels voor ouders – een opdracht voor het CLB (centrum voor leerlingbegeleiding) en het LOP (lokaal overlegplatform) en een efficiënte gegevensverzameling van de niet leerplichtige kinderen, werd ook betere ondersteuning gegarandeerd voor de kleuterscholen. Het project *tweedelijnsondersteuning kleuterparticipatie* – kortweg: 2KP – kon van start gaan. Het gaat om tweedelijnsondersteuning (= de ondersteuning van de eerste lijn die gevormd wordt door de kleuterleidsters). Een ploeg pedagogisch begeleiders (2KP'ers) werd aangeworven en sinds september 2008 veroveren deze mensen de harten van de kleuterleidsters in het Vlaamse katholiek kleuteronderwijs.

Het project 2KP is netoverschrijdend. Ook de kleuterscholen van het GO!, OKO en het OVSG participeren in het project. De cijfers die in dit artikel worden gegeven, gelden echter enkel voor onze koepel, het VVKBaO, het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs.

2. De 2KP'er in de LOP's

De opdracht van de 2KP'er bestaat erin om scholen die in LOP-gebieden gelegen zijn (= gebieden met een lokaal overlegplatform) en minimaal 25% risicoleerlingen hebben, gerichte ondersteuning te geven. In heel Vlaanderen zijn er momenteel 70 lokale overlegplatforms actief. Een LOP werkt in één gemeente of in een regio (= meerdere gemeenten samen). Er zijn LOP's voor het basisonderwijs en LOP's voor het secundair onderwijs. In het LOP zitten naast alle directies en inrichtende machten van scholen en centra voor leerlingenbegeleiding, ook vertegenwoordigers van het schoolperso-

neel, ouders en leerlingen, lokale sociaal-culturele en economische organisaties, organisaties van allochtonen en armen, integratiecentra, onthaalbureaus voor nieuwkomers en schoolopbouwwerk¹.

Een LOP leeft de doelstellingen na van het decreet betreffende de Gelijke Onderwijskansen I (GOK-decreet). Daarom streeft het via verschillende acties naar sociale cohesie, naar meer verdraagzaamheid, naar openheid en respect, naar een onderwijs zonder discriminatie en naar optimale leer- en ontwikkelkansen voor alle leerlingen.

3. Wat doet het LOP?

Het LOP probeert alle leerlingen gelijke kansen te bieden om te leren en zich te ontwikkelen. Tegelijkertijd probeert het LOP elke vorm van uitsluiting, discriminatie en sociale scheiding tegen te gaan. Het verzamelt alle onderwijsverstrekkers uit de regio én een breed gamma aan lokale organisaties die van zeer nabij geconfronteerd worden met (on)gelijke kansen in het onderwijs. Daarnaast heeft het LOP een onderzoeksopdracht (de lokale situatie van de gelijke onderwijskansen wordt in beeld gebracht en ontleed in een omgevingsanalyse) en adviesopdracht. Tot slot speelt het LOP een bemiddelende rol bij discussies binnen het inschrijvingsbeleid.

4. De opdracht van een 2KP'er

Met 2KP wordt geïnvesteerd in de begeleiding van kleuterleidsters, directeurs en kleuterteams die meer dan anderen geconfronteerd worden met niet-Nederlandstalige en (taal)kansarme kleuters. Zij krijgen in grote mate te maken met problemen, eigen aan anderstaligheid en taalvaardigheid, kansarmoede en diversiteit.

Voor alle netten onderscheiden we binnen 2KP vijf werkdomeinen:

1. *taalvaardigheid ontwikkelen:*

Onze katholieke kleuterscholen verwelkomen jaarlijks heel wat anderstalige kleuters. Ook voor kansarme autochtone kleuters is het stimuleren van schooltaalvaardigheid een belangrijke doelstelling. Voor de kleuterleidsters is werken aan taalvaardigheid met deze kleuters een extra uitdaging. De 2KP'er coacht de kleuterleidster hierbij. Hoe verwerven kleuters taal en hoe kan je dat als leidster stimuleren? Wat mag je van hen verwachten op het gebied van taalbegrip en taalproductie? Hoe krijg je goede interactie? Hoe ziet een talige kleuterklas eruit?

De 2KP'er reikt inzichten en vaardigheden aan voor goed taalvaardigheidsonderwijs. Eventueel ondersteunt de 2KP'er de school bij het voeren van een taalbeleid. Kleuterteams vaardiger maken in het omgaan met taaldiversiteit behoort eveneens

tot de opdrachten van de 2KP'er.

2. *omgaan met diversiteit en differentiatie:*

In onze kleuterklassen zijn er grote individuele verschillen tussen de kleuters. Kleuters ontwikkelen elk op hun eigen manier en volgens hun eigen tempo. Daarnaast zijn er ook sociale, culturele en etnische verschillen. Omgaan met deze diversiteit vraagt een doordachte aanpak. De 2KP'er begeleidt de kleuterleidster in het verwerven van inzicht in deze diversiteit en leert hen om er bewust mee om te gaan. Daarnaast toont de 2KP'er aan wat de ontwikkelingskansen zijn van een kleuter bij een meer gedifferentieerde aanpak.

3. *ouderparticipatie uitbouwen:*

Ouderparticipatie verhoogt de ontwikkelingskansen van de kleuter. Door ouders te betrekken bij het schoolleven stimuleert de school de maatschappelijke betrokkenheid van de ouders. Een goed contact tussen de school en de ouders zorgt voor een betere afstemming tussen thuis en de school, waar de kleuter alleen maar beter van wordt. De 2KP'er gidst de scholen door het grote aanbod aan projecten rond ouderbetrokkenheid. Daarnaast kan de school beroep doen op de 2KP'er bij het oprichten van moedergroepen, bij het organiseren van infoavonden voor allochtone ouders of bij het implementeren van een ouderplan in de school.

4. *coaching:*

De 2KP'er begeleidt de kleuterleidster ook in de klas en zorgt voor coaching. Daarnaast organiseert de 2KP'er momenten van netwerking om zo de schooloverstijgende samenwerking tussen kleuterleiders te stimuleren.

5. *beleidsvoerend vermogen van de scholen versterken:*

De 2KP'er ondersteunt scholen bij de uitvoering, evaluatie en bijsturing van de acties in het GOK-plan of ondersteunt de school bij het uitwerken van een taalbeleidsplan.

5. Evaluatie van het project

5.1 Schriftelijke bevraging van juni 2010 en juni 2013

In juni 2010 werden de 2KP-scholen voor een eerste keer bevraged met betrekking tot het project. Het doel van de bevraging was het in kaart brengen van de vragen van de scholen. Zo kregen we een goed beeld van de tijdsbesteding van de verschillende onderdelen van het 2KP-beleid.

In juni 2013 werden de scholen voor een tweede keer bevraged. In deze bevraging werd gepeild naar de tevredenheid en effecten na 5 jaar 2KP. In deze workshop wor-

den de resultaten van de bevraging kort toegelicht.

De cijfers leren ons dat de 2KP'ers tijdens de eerste jaren van het project voornamelijk scholen intens begeleid hebben rond de pijler 'taalvaardigheidsonderwijs'. De scholen vroegen duidelijk minder begeleiding voor de pijler 'ouderbetrokkenheid'. Werk maken van ouderbetrokkenheid binnen 2KP is dan ook een uitdaging voor de komende jaren.

5.2 Mondelinge bevraging tijdens de jaarlijkse reflectiedagen

Om tegemoet te komen aan de verwachtingen en verzuchtingen van de 2KP-scholen, werd beslist om de betrokken directeurs, kleuterleidsters en zorgleerkrachten jaarlijks per regio samen te brengen. In kleine groepjes kunnen de deelnemers doorgeven wat ze missen, wat goed gaat en wat ze anders zouden willen zien. De resultaten van deze gespreksrondes worden samengebracht en op regelmatige momenten gedeeld met de begeleiders.

Uit de reflectiedagen leren we dat er heel wat positieve effecten waarneembaar zijn. Kleuterleidsters en teams ontwikkelen een grotere bewustwording met betrekking tot goed taalvaardigheidsonderwijs, ze staan sterker in hun schoenen, ervaren leerwinst bij hun kleuters en tonen een groter respect ten aanzien van allochtone kinderen en hun thuistaal. Daarnaast zijn teams verheugd dat het project enkel op de kleuterschool is gericht en dat het geen extra planlast betekent voor de werking in hun klas.

Op de bijeenkomsten spreken de deelnemers ook verwachtingen uit. Waar er in het begin sterk werd geïnvesteerd in taalvaardigheid, ervaren we dat er nu steeds meer vragen komen naar diversiteit, kansarmoede, ouderbetrokkenheid en de opvang van anderstalige peuters.

Scholen die van bij de start een 2KP-begeleider over de vloer kregen, zien hun begeleider nu meer als een kritische vriend.

Om een goede 2KP-werking te kunnen uitbouwen binnen de scholen formuleren de deelnemers ook een aantal sleutels tot succes. Allereerst is het noodzakelijk dat er een draagvlak is en dat het team openstaat voor deze materie. Daarnaast hangt het welslagen ook af van de rol van de directeur. Hij kan een bron van inspiratie zijn voor een team, de afspraken levendig houden, raakvlakken en kapstokken zien met andere beleidsdomeinen en interventies in de school, enz. Tot slot willen scholen ook leren van elkaar en zien ze netwerken, regiowerkingen en onderlinge hospiteerbeurten ook als sleutels tot succes.

6. Tot slot

Binnen de Vlaamse katholieke begeleidingsdienst vormen de 2KP'ers een kleine groep van enthousiaste taalexperten. De Vlaamse kleuterscholen zien hen graag komen.

7. Meer informatie?

- Op de website van het departement onderwijs vind je meer informatie over LOP's: www.ond.vlaanderen.be > Onderwijs en Vorming > Leerplicht > Actoren > LOP.
- In de omzendbrief BaO/2007/04 lees je de maatregelen ter stimulering van de participatie van kleuters aan het onderwijs.
- Op de website van het Centrum voor Taal en Onderwijs vind je een aanbod van materialen, vormingen en publicaties rond taalvaardigheidsonderwijs: www.cteno.be > kleuter en www.taalbeleid.org > voorschools en kleuter.
- Op de website www.lop.be vind je informatie over de werking van de LOP's in Vlaanderen.

Noot

¹ Schoolopbouwwerk (SOW) heeft als opdracht om sociaal achtergesteld gezinnen te laten participeren aan het onderwijs.

Ronde 5

Els Loman

CPS

Contact: e.loman@cps.nl

Opbrengstbewust aan de slag met de referentieniveaus op Amsterdamse scholen

Verbeteren van de kwaliteit van het taalonderwijs is de achterliggende gedachte van de wet Referentieniveaus Nederlandse Taal en Rekenen. Deze regelgeving heeft sinds augustus 2010 behoorlijk wat stof doen opwaaien, aangezien scholen in Nederland nu verplicht zijn de referentieniveaus als uitgangspunt te nemen voor het beleid, het lesaanbod en de toetsing van taal en rekenen. In de wet is vastgelegd wat kinderen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan minimaal moeten kennen of kunnen binnen de verschillende domeinen van taal en rekenen. Taal bestaat uit het domein

‘leesvaardigheid’, ‘schrijfvaardigheid’, ‘mondelinge taalvaardigheid’ en ‘begripenlijst en taalverzorging’. Rekenen bestaat uit de domeinen ‘getallen’, ‘meten en meetkunde’, ‘verbanden’ en ‘verhoudingen’. Omdat de niveaus zijn vastgelegd voor basis- en voortgezet onderwijs en voor het middelbaar en hoger beroepsonderwijs wordt een doorlopende leerlijn bevorderd. De focus ligt zowel op taal- en rekenontwikkeling van kinderen als op het verantwoorden van opbrengsten. Dat vraagt een opbrengstbewuste, onderzoeksmatige en tegelijkertijd effectieve manier van werken binnen het taal- en rekenonderwijs van de school.

Sinds vier jaar wordt in Amsterdam het programma ‘Kwaliteitsaanpak Basisonderwijs Amsterdam’ (KBA) uitgevoerd. Samen met de schoolbesturen investeert de gemeente Amsterdam met het programma in de kwaliteit van het Amsterdamse onderwijs. Tussen maart 2011 en oktober 2012 werd de pilot ‘Referentieniveaus’ uitgevoerd. Twaalf scholen kregen begeleiding om op teamniveau en op een opbrengstbewuste manier met de Referentieniveaus Taal of Rekenen te gaan werken. In dat kader deden ze ervaring op met drie speciaal ontwikkelde instrumenten:

1. een format ‘Tussendoelen Taal en Rekenen’;
2. de beroepstandaarden voor de leerkrachten, intern begeleiders en directeurs;
3. een kijkwijzer voor het handelen van de leerkracht in de klas.

De scholen focusten zich tijdens de pilot op één van de domeinen van taal of rekenen. Op basis van een nulmeting werd een ontwikkelplan opgesteld. Gedurende de pilot werden de scholen zowel op inhoud als op proces ondersteund door een externe expert. Die externe expert ondersteunde het kernteam dat verantwoordelijk was voor de aansturing, de voortgang en de borging van de pilot. De pilot is voor deelnemende scholen een waardevolle stap geweest in hun schoolontwikkeling.

Tijdens mijn presentatie zal ik voor de Belgische deelnemers kort ingaan op de wet Referentieniveaus Nederlandse Taal en Rekenen. Vervolgens ga ik in op de aanleiding, opzet en uitvoering van de pilot en op het onafhankelijk onderzoek dat aan deze pilot was gekoppeld. We gaan uitgebreid in op de verschillende leerlijnen van de domeinen. We stellen ons daarbij de volgende vragen:

- Wat doen de kinderen nu en wat wordt verwacht dat de kinderen minimaal kunnen?
- Wordt daarbij aandacht besteed aan een evenwichtige verdeling voor alle vier de domeinen van taalvaardigheid?
- Hoe dragen de verschillende taaldomeinen en instrumenten bij aan het versterken van de leerkrachtvaardigheden?

De referentieniveaus worden uitvoerig besproken, zowel op het niveau van de school als op het niveau van het team en de leerkracht, zodat een cyclische beweging in de schoolontwikkeling kan ontstaan.

Ronde 6

*Mariëtte Hoogeveen
SLO, Enschede
Contact: m.hoogeveen@slo.nl*

Leren schrijven met peer response en instructie in genre-kennis

1. Problemen in de praktijk

De schrijfvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs is al lange tijd een punt van zorg (Bonset & Hoogeveen 2007; Inspectie van het onderwijs 1999; 2010). Al vanaf de jaren 1970 wordt gepleit voor vernieuwing en verbetering van schrijfinstructie in de basisschool. Veel studies in binnen- en buitenland tonen aan dat de ontwikkeling van schrijfvaardigheid meer ondersteuning vraagt dan doorgaans in het taalonderwijs geboden wordt (Aarnoutse e.a. 1995; Bullock 1975; Cutler & Graham 2008). Onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs laat ook zien dat er relatief weinig tijd aan het schrijven van teksten besteed wordt, dat er nog steeds een zwaar accent ligt op het trainen van deelvaardigheden, dat de leerkracht nog te vaak de enige lezer van de teksten is en dat er te weinig aandacht is voor de functies van teksten in communicatieve situaties (Van Gelderen & Blok 1991; Franssen & Aarnoutse 2003).

Een ander probleem is dat schrijfp opdrachten vaak erg open en vaag zijn ('Schrijf een verhaal over...'). Ze bevatten geen specifieke criteria waar de teksten van leerlingen aan moeten voldoen en het is voor leerlingen meestal onduidelijk waar hun teksten op beoordeeld worden. Gegeven de nadruk die er in de praktijk van het taal- en schrijfonderwijs ligt op het schrijfproduct en op formele aspecten van taalgebruik (spelling, grammatica, interpunctie) is het niet zo verwonderlijk dat teksten meestal alleen op die aspecten beoordeeld worden.

2. Peer response: een vorm van procesgericht schrijfonderwijs

In procesgericht schrijfonderwijs is er aandacht voor *hoe* leerlingen teksten schrijven (het gebruik van schrijfstrategieën), voor kenmerken van de situatie waarin leerlingen schrijven (hoe motiveren we leerlingen op school?) en voor de manier waarop zij de

inhoud van hun teksten en hun taalgebruik kunnen afstemmen op het schrijfdoel en op het publiek (kennis inzetten van kenmerken van soorten teksten). Het doel van procesgericht schrijfonderwijs is om leerlingen te helpen om hun schrijfproces tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces (plannen, formuleren, reviseren) te leren reguleren. Dat betekent dat ze moeten leren om met de ogen van lezers naar hun teksten te kijken om te bepalen of hun teksten voldoen aan het gestelde doel en afgestemd zijn op het beoogde publiek. En dat ze moeten leren om tijdens het schrijven hun aanpak bij te sturen in de gewenste richting.

Schrijven met *peer response* is een voorbeeld van een procesgerichte aanpak voor het schrijfonderwijs. De kern is dat leerlingen elkaar helpen tijdens de verschillende fasen van het schrijfproces door commentaar te geven op elkaars teksten (in duo's of in groepjes). Deze aanpak werd in de jaren 1980 ontwikkeld in de Verenigde Staten onder de noemer *Writers' workshop approach* (Graves 1983).

3. Waarom schrijven met *peer response*?

Aan schrijven met *peer response* worden verschillende positieve functies voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid toegeschreven:

- het motiveert leerlingen om op school te schrijven doordat ze commentaar krijgen op hun teksten;
- het zet leerlingen aan tot reflectie op hun schrijfproces, waardoor ze kennis over hun schrijfproces verwerven (metacognitieve kennis);
- het helpt leerlingen om hun schrijfgedrag te sturen (zelfregulatie);
- het draagt bij aan het ontwikkelen van taal waarmee leerlingen over teksten kunnen praten (metataal);
- het helpt leerlingen om genrekennis te verwerven (kennis van kenmerken van verschillende tekstsoorten).

Peer response kan ook een positieve functie hebben voor het *geven* van schrijfonderwijs: het is een efficiënte aanpak voor leerkrachten. Doordat leerlingen elkaars teksten becommentariëren, wordt schrijfonderwijs minder arbeidsintensief. Leerkrachten hoeven niet meer alle teksten van leerlingen te beoordelen, waardoor er meer tijd aan schrijfonderwijs besteed kan worden.

4. Onderzoek naar leren schrijven met *peer response*

Schrijven met *peer response* komt uit internationaal onderzoek naar voren als een effectieve aanpak. Leerlingen die samenwerken in schrijflessen schrijven betere teksten dan

leerlingen die individueel schrijven, hebben positievere attitudes ten aanzien van schrijven, zijn gemotiveerder om te schrijven en gebruiken meer metataal tijdens schrijflessen (voor een review van empirisch onderzoek in de periode 1990-2012, zie: Hoogeveen & Van Gelderen 2013). Echter, in onderzoek naar schrijven met *peer response* worden ook problemen met deze aanpak gerapporteerd. Zo toonden bijvoorbeeld casestudies naar leren schrijven met *peer response* in Nederland (Hoogeveen & Sturm 1990; Hoogeveen e.a. 2004) dat commentaar van leerlingen tijdens tekstbesprekingen sterk gericht is op tekstverzorgingskwesties (spelling, interpunctie, grammatica), erg globaal is (“ik vond je tekst leuk om te lezen”) of sterk gericht is op tekstproductie (“je kunt misschien nog wat meer schrijven”). Hoewel het als winst te beschouwen valt dat leerlingen tijdens tekstbesprekingen reactie van elkaar kregen op hun teksten en er in de lessen meer gebeurde dan het schrijven van opstellen op basis van een opgegeven titel (“Schrijf een verhaal over...”), werden de hierboven genoemde functies van *peer response* met het genoemde type tekstcommentaar onvoldoende gerealiseerd. Het is niet aannemelijk dat oppervlakkig tekstcommentaar de leerlingen voldoende steun biedt bij het leren schrijven van doel- en publiekgerichte teksten en bij het leren reguleren van hun schrijfproces. Immers, tijdens tekstbesprekingen zouden leerlingen moeten leren om te reflecteren op hun schrijfproces (“heb ik het schrijven handig aangepakt?”) en op hun tekst (“heeft mijn tekst kenmerken van een instructie?”) om zich te kunnen ontwikkelen tot schrijvers die kunnen bepalen of hun teksten voldoen aan het gestelde doel en het beoogde publiek (“kunnen mijn lezers de instructie uitvoeren?”).

De resultaten van de literatuurstudie naar schrijven met *peer response* bevestigden het beeld uit de casestudies: het is niet voldoende dat leerlingen teksten met elkaar bespreken (een opvatting die in de jaren 1980 opgeld deed), maar er is aanvullende instructie nodig om tekstbesprekingen effectief te maken. In alle interventiestudies die positieve effecten toonden, ging *peer response* gepaard met instructie in schrijfstrategieën (voor het plannen, schrijven en reviseren van teksten), met aanwijzingen om de interactie tussen leerlingen tijdens tekstbesprekingen te reguleren (regels voor tekstbesprekingen), met instructie in genrekennis (kenmerken van teksten) of met een combinatie hiervan.

5. *Peer response* met instructie in genrekennis: een veelbelovende aanpak

Op zoek naar een aanpak om tekstcommentaar van leerlingen minder oppervlakkig en rijker te maken, is een effectonderzoek gedaan naar leren schrijven met *peer response*, met aanvullende instructie in genrekennis (Hoogeveen 2012). Verondersteld werd dat instructie in kenmerken van verschillende tekstsoorten leerlingen concrete handvatten zou bieden voor het bespreken en reviseren van teksten. Het onderzoek uit de literatuurstudie riep vragen op over welk type genrekennis leerlingen het meeste houvast

zou bieden bij het bespreken en reviseren van teksten. In een experiment (n = 140) is het effect van *peer response* met twee typen genrekennis vergeleken:

1. *peer response* met *globale genrekennis* (de structuur van verschillende tekstsoorten en algemene aspecten van doel- en publiekgerichtheid).
2. *peer response* met *specifieke genrekennis* (kennis van specifieke talige middelen om effecten in teksten te bereiken, zoals indicatoren van tijd en plaats).

Er werden voor de twee experimentele condities lessenseries ontwikkeld voor twee tekstsoorten (verhalen en instructies) voor leerlingen van groep 8 in de basisschool. De leerlingen in een controleconditie volgden het reguliere taalonderwijs bij hun eigen leerkracht. De resultaten van het onderzoek tonen dat *peer response* met instructie in specifieke genrekennis een zeer effectieve aanpak is voor het schrijfonderwijs.

6. Wat kunt u verwachten?

In het eerste deel van de presentatie worden de opzet en resultaten van het onderzoek besproken. Speciale aandacht wordt besteed aan het ontwikkelde lesmateriaal en de wijze waarop tekstbesprekingen in de klassen uitgevoerd werden (video-opname). Daarnaast worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk van het schrijfonderwijs. Het tweede deel van de presentatie heeft het karakter van een workshop. Deelnemers maken kennis met het instrument waarmee de leerling-teksten in het onderzoek beoordeeld zijn en beoordelen vervolgens zelf teksten met behulp van het instrument.

Referenties

- Aarnoutse, C., K. de Glopper, P. Litjens, J. Sijstra & K. Vernooy (1995). *Probleemidentificatie en aanzet voor een actieplan taal*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Bonset, H. & M. Hoogveen (2007). *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Bullock, A. (1975). *A language for life. Report of the committee of inquiry appointed by the secretary of State for education of science*. London: HMSO.
- Cutler, L. & S. Graham (2008). "Primary grade writing instruction: A National survey". In: *Journal of Educational Psychology*, jg. 100, nr. 4, p. 907-919.
- Franssen, H.M.B. & C. Aarnoutse (2003). "Schrijfonderwijs in de praktijk". In: *Pedagogiek*, jg. 23, nr. 3, p. 185-198.

- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational books.
- Gelderen, A. van & H. Blok (1991). "De praktijk van het stelonderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool; observaties en interviews". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 69, nr. 4, p. 159-175.
- Hoogeveen, M. & J. Sturm (1990). 'Een onderzoek naar de invoering van een leergang Stellen; een case-study in drie overdrachtssituaties'. In: Th. C.M. Bergen & F.K. Kieviet. *Onderwijs Research Dagen 1990. Professionalisering van onderwijsgeven*. Nijmegen: Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen.
- Hoogeveen, M. (1993). *Schrijven leren. Een leergang schrijven van teksten in de basisschool*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M., J. van Gend, B. van der Leeuw & R. van de Sande (2004). *Schrijven is zilver, bespreken is goud. Een pabo deelcurriculum eigen schrijfvaardigheid en schrijfdidactiek*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genreknowledge. A classroom intervention study*. Dissertation. University of Twente.
- Hoogeveen, M. & A. van Gelderen (2013). "What works in writing with peer response? A review of intervention studies with children en adolescents". In: *Educational Psychological Review* (accepted for publication).
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Schrijvenderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in het schrijven van teksten op de basisschool*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2010). *Het onderwijs in schrijven van teksten. De kwaliteit van het onderwijs in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Marjan van der Maas (a), José van der Hoeven (a), Coosje van der Pol (b) & Kris Verbeeck (c)

(a) KPC Groep

(b) Tilburg University

(c) M&O-Groep

Contact: j.a.vdrpol@tilburguniversity.edu

Voorlezen met een focus

1. Inleiding

Bijna iedereen is het erover eens dat het voorlezen van prentenboeken belangrijk is voor de ontwikkeling van jonge kinderen. Het voorlezen van prentenboeken heeft vaak de bevordering van taal- en leesontwikkeling tot doel. Voor het stimuleren van de wiskundige, de literaire en de sociaal-emotionele ontwikkeling worden prentenboeken minder benut, terwijl daartoe wel aanleiding is. KPC Groep ontwikkelde, in samenwerking met wetenschappelijk onderzoekers, een scholingsaanbod waarin het voorlezen met een focus op de hiervoor genoemde ontwikkelingsdomeinen centraal staat.

2. Theoretische achtergrond

Verhalende prentenboeken zijn zeer rijk aan inhoud die relevant zijn voor de ontwikkelingsdomeinen van kleuters. In veel prentenboeken kan dan ook een verbinding worden gelegd tussen verhaalelementen en bijvoorbeeld de in Nederland gehanteerde SLO-doelen voor taal, rekenen en voor sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. De relevantie van de verbinding tussen onderwijsdoelen en prentenboeken wordt door wetenschappelijk onderzoek ondersteund. In verschillende interventiestudies zijn de effecten van het gebruik van prentenboeken op de wiskundige begripsontwikkeling (Van den Heuvel-Panhuizen & van den Boogaard 2008; Van den Heuvel-Panhuizen & Elia 2011; 2012), de literaire competentie (van der Pol 2010) en de sociaal-emotionele ontwikkeling (Kwant 2011) van kleuters onderzocht.

De onderzoeken hebben duidelijke evidentie opgeleverd voor de verwachte positieve effecten van de inzet van prentenboeken. Zo heeft Van den Heuvel-Panhuizen met collega's empirische steun gevonden voor de waarde van prentenboeken voor de wiskundige begripsontwikkeling (Van den Heuvel-Panhuizen & Van den Boogaard 2008; Van den Heuvel-Panhuizen & Elia 2011; 2012). In de interventie die in haar onderzoek centraal stond, voerden de leerkrachten, naar aanleiding van de prentenboeken, leerzame klassengesprekken over verschijnselen die te maken hadden met perspectief,

groei en aantallen. Kwant (2011) deed onderzoek naar de effecten van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Haar studie heeft laten zien dat de emotionele competentie van kinderen van 4 en 5 jaar wordt bevorderd door het voorlezen van en praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud. In deze presentatie richt de focus zich op het derde domein. Van der Pol (2010) heeft laten zien dat de literaire competentie van kleuters is gebaat bij het voorlezen van en praten over prentenboeken op een manier die zij omschrijft als het lezen van prentenboeken als literatuur: een benadering waarbij – anders dan gebruikelijk – niet de verbinding tussen de tekst en de leefwereld van de lezers centraal staat, maar één waarin de aandacht van de kleuters op de structuur en werking van de tekst en de illustraties wordt gericht.

Bij het voorlezen van de prentenboeken werden niet alleen de leerzame inhoud, de taal en de afbeeldingen, maar ook de interactie over de boeken als belangrijk beschouwd. Er was dan ook sprake van interactief voorlezen. De veronderstelling was dat de leereffecten versterkt zouden worden door actieve deelname van de kleuters aan de voorleessessies (door hun betrokkenheid bij en bijdragen aan leerzame gesprekken over de voorgelezen boeken). Die veronderstelling sloot aan bij de literatuur over de effecten van voorlezen. Uit de literatuur is bekend dat niet alleen de kwantiteit van voorlezen telt, maar ook de kwaliteit. De stijl van voorlezen doet er toe, vooral bij jonge kinderen en bij kinderen bij wie de ontwikkeling van taal en lezen minder voorespoedig verloopt (Mol, Bus & De Jong 2009; What Works Clearinghouse 2007). Het interactieve voorlezen richtte door middel van voorleesaanwijzingen de aandacht van de kleuters en het gesprek over de boeken vooral op de tekst, de prenten en het verhaal. De invulling was daarmee een andere dan de gebruikelijke aanpak van interactief voorlezen. Daarin gaat veel aandacht uit naar betekenisonderhandeling over en uitleg van onbekende woorden en worden er vanuit de wereld van het boek al snel excursies naar de wereld van de lezer gemaakt.

Uit de hierboven vermelde studies is naar voren gekomen dat leerkrachten scholing nodig hebben in deze (voor velen onder hen) nieuwe manier van interactief voorlezen. Leerkrachten zijn vooral georiënteerd op de waarde die voorlezen kan hebben voor de ontwikkeling van taal en geletterdheid (Ghonem-Woets 2008). Voor het belang van prentenboeken voor de bredere ontwikkeling van kleuters hebben zij wel oog (zij het in beperkte mate), maar het ontbreekt docenten aan praktische vaardigheden. Zonder scholing in de didactische aanpak vervallen leerkrachten in de routines die zij ten aanzien van interactief voorlezen hebben ontwikkeld. De potentie die prentenboeken hebben voor de brede ontwikkeling van kleuters wordt zo onvoldoende gerealiseerd.

3. Ontwerp

Er werd een scholingsaanbod ontwikkeld voor leerkrachten van groep 1 en 2, voor Pabo-docenten en onderbouwcoördinatoren en voor interne begeleiders in groep 1-2 van het basisonderwijs. Het ging daarbij om het voor het onderwijs breed toepasbaar maken van bovenstaande wetenschappelijke kennis.

Binnen de drie ontwikkelingsdomeinen (wiskundige ontwikkeling, literaire ontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling) werden thema's onderscheiden. Het scholingsaanbod richtte zich alleen op aspecten in de prentenboeken. Voor literaire competentie ging het om de thema's 'personages', 'spanning' en 'ironische humor'.

De prentenboeken die voor het scholingsaanbod werden geselecteerd, waren verhalend. Dat betekent dat in deze boeken geen educatieve nadruk op de door ons onderscheiden domeinen of thema's werd gelegd.

Bij het voorlezen werden voorleesaanwijzingen gebruikt. Daaronder werd verstaan boekspecifieke aanwijzingen voor de leerkracht voor het voorlezen van en praten over de prentenboeken. De voorleesaanwijzingen waren bedoeld om de rijkdom van de prentenboeken te ontsluiten en moesten kleuters toegang verschaffen tot de thema's in de prentenboeken en de daarmee verbonden processen van begripsconstructie en beleving. Dat werd bewerkstelligd door de aandacht van de kleuters te richten op de hierboven genoemde aspecten van de voorleestekst, de afbeeldingen en het onderliggende verhaal. In de voorleesaanwijzingen waren daartoe instructies voor de voorlezer opgenomen. Ze bevatten hints of vragen, riepen het laten vallen van pauzes of het spelen van verwondering of onbegrip op.

In onze presentatie kunt u kennismaken met het scholingsaanbod. Er wordt met name ingezoomd op de domeingerichte interactieve voorleesaanpak bij literaire competentie.

4. Partners

Het scholingsaanbod is door KPC Groep ontwikkeld, in samenwerking met de Rijksuniversiteit Groningen (prof. dr. C.M. de Glopper en dr. A. Kwant), Tilburg University (prof. dr. H. van Lierop en dr. C. van der Pol), Universiteit Utrecht (prof. dr. M. van den Heuvel-Panhuizen) en Stichting Lezen.

Referenties

- Elia, I., M. Van den Heuvel-Panhuizen & A. Georgiou (2010). "The role of pictures in picturebooks on children's cognitive engagement with mathematics". In: *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 18, nr. 3, p. 125-147.
- Ghonem-Woets, K. (2008). *Elke dag boekendag! Verslag van een onderzoek naar het voorlezen van prentenboeken in groep 1 en 2*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Heuvel-Panhuizen, M. Van den & S. van den Boogaard (2008). "Picture book as an impetus for kindergartners' mathematical thinking". In: *Mathematical Thinking and Learning*, vol. 10, nr. 4, p. 341-373.
- Heuvel-Panhuizen M. Van den & S. van den Boogaard (2009). "Picture books stimulate the learning of mathematics". In: *Australian Journal of Early Childhood*, vol. 34, nr. 2, p. 30-38.
- Heuvel-Panhuizen M. Van den & I. Elia (2012). "Developing a framework for the evaluation of picture books that support kindergartners learning of mathematics". In: *Mathematics Education*, vol. 14, nr. 1, p. 17-47.
- Heuvel-Panhuizen M. Van den & I. Elia (2011). "Kindergartners' performance in length measurement and the effect of picture book reading". In: *ZDM Mathematics Education*, nr. 43, p. 621-635.
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Proefschrift. Delft: Eburon.
- Lierop, H. van (1995). 'Het literaire klimaat in middenklasgezinnen'. In: L. Verhoeven & A. Wald (eds.). *Lezen op school en in het gezin*. Delft: Eburon, p. 77-89.
- Ministerie van OCW (2012). "School kan meer doen om ouders te betrekken". Persbericht. Den Haag: OCW.
- Mol, S.E., A.G. Bus & M.T. de Jong (2009). "Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language". In: *Review of Educational Research*, vol. 79, nr. 2, p. 979-1007.
- Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: Sun.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Proefschrift. Delft: Eburon.
- SLO & UvA (s.d.). *Taalontwikkeling van het jonge kind. De doelen*. Online raadpleegbaar op http://www.slo.nl/downloads/documenten/Schemas_Nederlandse_taal_MR.pdf/.

SLO (s.d.). *Rekenontwikkeling van het jonge kind. De doelen*. Online raadpleegbaar op http://www.slo.nl/downloads/documenten/Schemas_Rekenen-Wiskunde_MR.pdf/.

SLO (s.d.). *Sociaal-emotionele ontwikkeling van het jonge kind. De doelen*. Online raadpleegbaar op http://www.slo.nl/downloads/documenten/Sociaal-emotioneel_doelen_20aanvang_20groep_201_20en_20eind_20groep_202.pdf/.

What Works Clearinghouse (2007). *Interactive shared book reading*. Online raadpleegbaar op <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/Topic.aspx?tid=13>.

Ronde 8

Sylvia Bacchini

Hogeschool Inholland

Contact: sylvia.bacchini@inholland.nl

Effectief woordenschatonderwijs aan jonge tweedetaalleerders

1. Nieuwe woorden leren: kan dat sneller?

Recente peilingen laten zien dat kinderen die het Nederlands als tweede taal leren hun achterstand ten opzichte van Nederlandstalige leeftijdgenoten langzaam inlopen. Kleuters van Turkse en Marokkaanse afkomst scoorden in 2007-2008 iets hoger op onderdelen van de toets 'Taal voor Kleuters' dan bij afnames vijf jaar eerder (Gijsberts, Huijnk & Dagevos 2012). Ook in groep acht zijn de prestaties van immigrantenkinderen, onder andere op het gebied van begrijpend lezen, vooruitgegaan. Toch blijft de achterstand ten opzichte van het gemiddelde niveau nog groot, met name in de eerste vier leerjaren.

De laatste jaren zijn extra inspanningen geleverd om de taalontwikkeling van jonge kinderen te bevorderen (onder andere via de zogenaamde voor- en vroegschoolse programma's). Met name de groei van de woordenschat is een punt van zorg. Bij de aanvang van het basisonderwijs kennen jonge kinderen uit anderstalige gezinnen aanzienlijk minder Nederlandse woorden dan het gemiddelde Nederlandstalige kind. In de periode voordat het formele leren begint – dus: voor groep 3 – zouden anderstalige kleuters in hoog tempo nieuwe woorden moeten leren om die achterstand in te lopen. Voor lerarenopleidingen is dit een belangrijk punt, omdat het hen stelt voor de vraag welke vaardigheden aangeboden moeten worden aan (toekomstige) leerkrachten die aan jonge kinderen gaan lesgeven. Welke didactische aanpak kunnen zij het beste kie-

zen om anderstalige kleuters op een goede manier te helpen? Welke middelen zijn zowel effectief (dus geven de kinderen de kans om zo snel mogelijk nieuwe woorden te leren) als efficiënt (d.w.z. kosten niet te veel tijd en passen ook organisatorisch in het kleutercurriculum)? Het onderzoek dat in deze workshop wordt gepresenteerd, is opgezet vanuit de gedachte dat voor het beantwoorden van deze vragen meer inzicht nodig is in de factoren die de woordenschatgroei van jonge kinderen beïnvloeden.

2. Literatuuronderzoek over het leren van woorden

Literatuuronderzoek naar woordenschatonderwijs bij jonge kinderen leert ons dat het voorlezen van prentenboeken – en dan vooral als er meerdere keren wordt voorgelezen – het leren van woorden bevordert (Sénéchal 1997; Droop e.a. 2005). Dat betekent onder andere dat herhaling – dus: het vergroten van de frequentie waarmee de kinderen nieuwe woorden horen – van belang is. Verder bleek dat uitgebreide woordenschatactiviteiten, waarbij kinderen veel uitleg kregen en de te leren woorden op verschillende manieren herhaald werden, meer rendement opleverden dan voorlezen alleen (Beck & McKeown 1997; Biemiller & Boote 2006). Vooral voor jonge kinderen was een aanpak waarbij voorwerpen in aansluiting op prentenboeken werden gebruikt, effectief (Wasik & Bond 2001). Voor tweetalige leerlingen leverde de inzet van een digitaal prentenboek profijt op, maar alleen als er sprake was van animaties en herhaling (Verhallen 2009). Uit onderzoek van Justice (2002) kwam naar voren dat het eenvoudig ‘labelen’ van nieuwe woorden in een prentenboek betere resultaten gaf dan het stellen van vragen over de tekst.

Kijken we bovendien naar de condities waaronder kinderen in hun moedertaal nieuwe woorden leren, dan blijkt uit onderzoek dat de hoeveelheid taal die moeders aanbieden – en dan met name het aantal concrete zelfstandige naamwoorden – van belang is (Huttenlocher e.a. 1991). Moeders die woorden vaak herhalen, helpen vooral in de beginfase van de taalontwikkeling hun kinderen bij het leren van woorden (Hart 1991). Ook het noemen van woorden buiten zinsverband – dus: als losse woorden – is voor de eerste opbouw van de woordenschat een bepalende factor (Brent & Siskind 2001).

Uit de literatuur komen dus verschillende inputfactoren naar voren die het leren van woorden zouden kunnen bevorderen. In het onderhavige onderzoek zijn door middel van twee experimenten een aantal van die factoren onderzocht op hun effect op woordenschatgroei van jonge tweedetaalleerders.

3. De experimenten

Aan de twee experimenten namen in totaal 195 vierjarige leerlingen van basisscholen in het westen van het land deel. De kleuters hadden allen een andere moedertaal dan

het Nederlands. In het eerste experiment keken de kinderen naar een computerprogramma met daarin twintig doelwoorden die of in korte zinnen aangeboden werden en daarna los herhaald of in lopende zinnen voorkwamen die samen een verhaal vormden. Daarnaast werd de frequentie van de woorden gevarieerd: in de versie met de hoge frequentie kwamen de woorden in totaal 21 keer voor; in die met de lage frequentie zes keer. De kinderen werden vooraf en na afloop van het programma getoetst op hun kennis van de doelwoorden. De resultaten lieten zien dat de hoge frequentie en het aanbod aan de losse woorden de meeste leerwinst opleverde voor de passieve woordkennis.

In het tweede experiment boden leerkrachten in een woordleeractiviteit dezelfde twintig woorden aan. Daarbij werd de context van een handelingssituatie, waarin de kinderen korte opdrachten uitvoerden, vergeleken met de context van een interactief voorleesverhaal. Ook nu werden weer toetsen vooraf en na afloop van het programma afgenomen. Uit de toetsresultaten kwam naar voren dat het geen verschil maakte of de kinderen de woorden via handelingen dan wel via het voorlezen leerden. Wel leerde de groep die na de woordenactiviteit nog twee keer het computerprogramma bekeek, meer woorden dan de kinderen die geen herhaling kregen.

4. Discussie

Het is niet verwonderlijk dat de hoge frequentie van 21 keer tot meer woordkennis leidde dan de frequentie van zes keer. Toch is een aanbod van zes keer op zich geen echt lage frequentie en in de onderwijspraktijk zullen nieuwe woorden niet zo snel vaker aangeboden worden. De conclusie kan daarom zijn dat de betekenis van herhaling in het algemeen onderschat wordt. Jonge kinderen moeten alles op gehoor leren. Ze zijn immers nog niet geletterd en in auditief taalaanbod is herhaling nog belangrijker dan in schriftelijk aanbod.

Daarnaast viel op dat het aanbod van losse woorden effectiever was dan het aanbod van het verhaal. Hierbij speelt wellicht mee dat jonge tweedetaalleerders nog niet zo bedreven zijn in het segmenteren van lopende spraak. Dat houdt in dat een beginnende taalleerder de taalregels die het herkennen van woordgrenzen mogelijk maken nog niet of slechts ten dele beheerst en daarom moeite heeft met het horen van de afzonderlijke woorden.

5. Vertaling naar de lerarenopleiding

De inzichten die het onderzoek oplevert, vragen om een vertaling naar de praktijk van de lerarenopleiding. Veel leerkrachten hebben de ervaring dat kleuters nieuwe woorden niet zo snel onthouden. Voor hun gevoel hebben ze dan toch de woorden vaak herhaald, maar misschien is dat 'vaak' nog niet vaak genoeg. Een herhaling van vijf of

zes keer wordt immers snel als heel vaak ervaren, terwijl uit dit onderzoek blijkt dat de frequentie van zes keer weinig zoden aan de dijk zet. Een vertaling naar de lerarenop-leiding zal zich dus in de eerste plaats richten op de bewustwording van het belang van herhaling voor beginnende tweedetaalleerders. Het lijkt daarom nuttig om (toekomstige) leraren te trainen in manieren van spreken waarmee op niet-geforceerde wijze nieuwe woorden zeer vaak herhaald worden. Wat betreft de manier van aanbieden, is het belangrijk te zoeken naar combinaties van het aanbieden van losse woorden en (korte) teksten. Alleen woorden in voorleesverhalen aanbieden heeft voor beginnende tweedetaalleerders minder effect, want de woorden moeten direct herkend kunnen worden als aparte woorden. Daarnaast is uit dit onderzoek duidelijk gebleken dat de computer goede diensten kan bewijzen voor het leren van woorden, mits het programma aangepast is aan het jonge kind. Daarbij hoeft de kleuter geen uren achter de computer door te brengen. De meest effectieve versie van het computerprogramma dat in dit onderzoek gebruikt werd, duurde immers niet langer dan zes minuten. Ook met kortdurende programma's kunnen dus goede resultaten bereikt worden.

Referenties

- Beck, L.J. & M.G. McKeown (2007). "Increasing Young Low-Income Children's Oral Vocabulary Repertoires through Rich and Focused Instruction". In: *The Elementary School Journal*, vol. 107, nr. 3, p. 251-271.
- Biemiller, A. & C. Boote (2006). "An effective method for building meaning vocabulary in primary grades". In: *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, nr. 1, p. 44-62.
- Brent, M. & J.M. Siskind (2001). "The role of exposure to isolated words in early vocabulary development". In: *Cognition*, vol. 81, nr. 2, p. 33-44.
- Droop, M., S. Peters, C. Aarnoutse & L. Verhoeven (2005). "Effecten van stimulering van beginnende geletterdheid in groep 2". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 82, nr. 2, p. 160-180.
- Gijsberts, M., W. Huijnk & J. Dagevos (2012). *Jaarrapport integratie 2011*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hart, B. (1991). "Input frequency and children's first words". In: *First Language*, vol. 11, nr. 32, p. 289-300.
- Huttenlocher, J., W. Haight, A. Bryk, M. Seltzer & T. Lyons (1991). "Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender". In: *Developmental Psychology*, jg. 27, nr. 2, p. 236-248.
- Justice, L.M. (2002). "Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading". In: *Reading Psychology*, jg. 23, nr. 2, p. 87-106.

- Sénéchal, M. (1997). "The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary". In: *Journal of Child Language*, jg. 24, nr. 1, p. 123-138.
- Verhallen, M.J.A.J. (2009). *Video storybooks as a bridge to literacy*. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Wasik, B.A. & M.A. Bond (2001). "Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms". In: *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, nr. 2, p. 243-250.

2. Lerarenopleiding Basisonderwijs

Stroomleiders

Petra Moolenaar (Fontys Pabo, Den Bosch)

Hilde Van den Bossche (KaHo Sint-Lieven, Sint-Niklaas)

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

Taalvaardiger door verhalen

1. Inleiding

Het lectoraat Reflectie en Retorica van de Katholieke Pabo Zwolle is in 2008 gestart met een driejarig verhalenproject voor de midden- en bovenbouw van twee basisscholen. Gedurende het eerste jaar lag de nadruk in groep 5 op het vertellen van verhalen, vervolgens, in groep 6, op het verzinnen van verhalen en in het laatste jaar, in groep 7, op het schrijven van sprookjes en historische en eigentijdse verhalen. De centrale vraag was: worden leerlingen taalvaardiger door verhalen te vertellen, te verzinnen en te schrijven?

De producten van tien leerlingen zijn onderzocht (32 vertellingen en 29 schriftelijke verhalen). In deze presentatie worden de bevindingen van het project gepresenteerd.

2. Hoe ontwikkelt de narratieve vaardigheid zich bij leerlingen?

Het verhalenproject is opgebouwd in de fasen 'vertellen van verhalen', 'verzinnen van verhalen' en 'schrijven van verhalen'. In verschillende onderzoeken wordt de relatie tussen het vertellen en het schrijven van verhalen besproken (Gelati & Boscolo 2009; Fisher e.a. 2010). Mondelinge activiteiten ondersteunen het schrijfproces op verschillende niveaus (Fisher e.a. 2010): leerlingen ervaren de verschillen tussen de taalstructuren van het spreken en het schrijven, de cognitieve complexiteit van het schrijven vermindert en het creatieve schrijfproces wordt ondersteund. Die ontwikkeling van geschreven spreektaal naar het gebruik van schrijftaal is aan te wijzen in verhalen van leerlingen van groep 5 tot en met 8 (Vermeer & Van den Assem 2012). Daarom verdient het aanbeveling om in de middenbouw het vertellen van verhalen te koppelen aan het schrijven ervan en om aandacht te besteden aan de interne samenhang van het verhaal. Pas rond het negende jaar (groep 6) zijn leerlingen daadwerkelijk in staat om een verhaal te structureren (Heesters 2000). Volgens Berenst & Borst (2004) heeft de volgorde mondeling-schriftelijk een positieve invloed op de lengte van het geschreven verhaal.

3. Narratologie

Het verhalenproject steunt op de narratologie (Bal 1978). De leerlingen worden eerst voorbereid op hun rol als verteller-schrijver. Als fundament wordt een aantal retorische principes gehanteerd: het verzamelen van materiaal (*inventio*), de opbouw ervan (*dispositio*), de woordkeus (*elocutio*) en het gebruik van voorbeelden (*imitatio*).

Die uitgangspunten zijn in de drie handleidingen van het project verder uitgewerkt. In de handleiding van groep 5 staan de verhaalelementen 'personen', 'gebeurtenis' en 'ruimte en tijd' centraal. Ook wordt het begrip 'verhaaltaal' geïntroduceerd (= specifieke woorden die binnen de context van het verhaal een rol spelen). De leraar staat steeds model: hij vertelt binnen het thema een eigen verhaal, wijst op de opbouw van het verhaal, maakt de leerlingen bewust van de specifieke taal die gebruikt wordt, introduceert en bewaakt vertel- en luisterregels en stimuleert. Elke les bereiden de leerlingen hun eigen vertelling voor en vertellen ze in kleine groepjes. Aan het eind van de themaperiode vertellen ze opnieuw hun mooiste verhaal. Sommige leerlingen mogen dat ook in de grote groep doen. In de loop van het jaar is er ook aandacht voor het gebruik van dialogen en stijl ('spannende taal').

In de handleiding van groep 6 worden verhalen verzonnen rond een tweeling en worden verhaalelementen uit groep 5 opnieuw aan de orde gesteld. Daarnaast leren de leerlingen over het belang van sfeer binnen een verhaal en over de manieren waarop ze sfeer kunnen vormgeven. In het derde jaar ligt de nadruk op het schrijven van verhalen. Naast de al bekende verhaalelementen is er aandacht voor genrekenmerken, voor stijl en voor het kiezen van een thema.

4. Zijn de narratieve vaardigheden in die drie jaar verbeterd?

4.1 Vier categorieën

De kwaliteit van verhalen kan beoordeeld worden op grond van vier categorieën (Hoogeveen 2012):

1. structuur;
2. inhoud;
3. taalgebruik;
4. genrekenmerken.

Daarmee kan, op grond van *primary trait scoring*, in kaart gebracht worden in hoeverre het schrijfproduct overeenkomt met een ideale uitvoering. Voor een dergelijke analyse moeten de niveaueisen per categorie vooraf zijn geformuleerd. Dat is hier niet gebeurd, maar de analyses zijn op grond van ervaring en inzicht van twee experts (connaisseurs) (zie Pauw 2007) tot stand gekomen.

4.2 Resultaten

4.2.1 Structuur

Alle leerlingen zijn uiteindelijk in staat om een verhaal te structureren. Een passende opbouw blijft voor een aantal echter lastig: de verhalen hebben een te lange introductie of een te beperkte kern, waardoor het verhaal zich nauwelijks ontwikkelt. Ook het bedenken van een passend slot is soms moeilijk.

4.2.2 Inhoud, onderscheiden in gebeurtenis, personen, tijd en ruimte

- *Gebeurtenis:*
De meeste vertellingen/verhalen van de leerlingen zijn voor de toehoorder/lezer herkenbaar (goed te volgen), maar zijn echter zelden verrassend.
- *Personen:*
Het aantal personages is bij de meeste leerlingen beperkt. De kenmerken van de hoofdpersonen blijken vooral uit hun handelingen. Overpeinzingen en twijfels zijn niet aan de orde. De relaties tussen de personen zijn meestal oppervlakkig. Emoties worden soms benoemd, maar verdieping van de karakters vindt nauwelijks plaats. Het belang van het gebruik van dialogen is expliciet behandeld. De leerlingen gebruiken geleidelijk aan meer dialogen, maar dat leidt zelden tot verdieping of verlevendiging.
- *Tijd:*
Bij de meeste leerlingen neemt het gebruik van 'en toen' in de loop van het project af, ten gunste van andere aanduidingen voor tijd en chronologie.
- *Ruimte:*
De beschrijvingen van de plaats en de verwijzingen ernaar zijn wisselend. Wel is er een correlatie tussen de lengte van de verhalen en de aanwezigheid van beschrijvingen.

4.2.3 Taalgebruik

Er is geen duidelijke relatie aanwijsbaar tussen verhaaltaal en structuur/samenhang. De beste schrijvers maken, in vergelijking tot de andere leerlingen, wel gericht gebruik van specifieke aanduidingen en beschrijvingen, maar te weinig om daaruit kwaliteitsverschillen te verklaren.

4.2.4 Genrekenmerken

Onder genrekenmerken wordt zowel de manier waarop een tekst is georganiseerd om een sociaal doel te bereiken (Cope & Kalantzis 1993) als herhalende patronen in stijl en structuur bij een specifieke inhoud (Spivey 1997) verstaan. Ook in het verhalenproject heeft informeren en amuseren centraal gestaan: hoe maak je een verhaal aantrekkelijk, spannend, ontroerend... voor de toehoorder of lezer? Leerlingen werden uitgenodigd om feedback te geven aan de hand van de genrekenmerken. Volgens Hoogeveen (2012) leidt *peer response* tot betere schrijfproducten. De reikwijdte van de feedback binnen het project was veelal beperkt en te weinig gericht op de genrekenmerken en had vooral een stimulerende functie.

5. Conclusie

De verwachtingen waren aan het begin van het project hoog gespannen: zou ons project een bijdrage kunnen leveren aan betere formuleervaardigheden en aan de ontwikkeling van de algemene taalvaardigheid van de leerlingen? De toetscores op het gebied van taal en lezen laten echter geen significante veranderingen zien. De leraren van de leerlingen geven aan dat het project vooral motiverend en inspirerend heeft gewerkt.

In het verhalenproject zijn de schriftelijke verhalen beduidend langer dan de vertellingen. Uit de inhoudsaspecten blijkt dat het herkenbaar weergeven van een gebeurtenis, van personen en van tijd en ruimte al zoveel van de schrijfkwaliteiten van de leerling vergt, dat zich in de lezer verplaatsen, aandacht hebben voor verrassende wendingen, verlevendigen van het verhaal, verdiepen van de karakters en verschillende tijds- en plaatsaanduidingen gebruiken voor velen een brug te ver is. Dat geldt ook voor het gebruik van specifieke taal binnen de context van het verhaal of de vertelling.

Het modelgedrag van de leraren is in de lesbeschrijvingen steeds benadrukt, maar in de praktijk te weinig gemonitord. Ook het gericht geven van feedback op de verschillende genrekenmerken is door de leerkrachten niet structureel en op een verdiepende wijze onder de aandacht van de leerlingen gebracht. Juist *modeling* en het geven van goede feedback door leraren en leerlingen kunnen de sleutels zijn om de schrijfvaardigheid te verbeteren.

Referenties

- Bal, M. (1978). *De theorie van vertellen en verhalen. Inleiding in de narratologie*. Muiderberg: Coutinho.

- Berenst, J. & N. Borst (2004). "Spreken en schrijven van kinderen: een vergelijking van contextualiseringspraktijken in narratieven". In: *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, jg. 72, nr.2, p. 33-46.
- Cope, B. & M. Kalantzis (eds.) (1993). *The Powers of Literacy: genre approaches to teaching writing*. London/Pittsburgh, PA: Falmer Press/University of Pennsylvania Press.
- Fisher, R., D. Myhill, S. Jones & S. Larkin (2010). *Using talk to support writing*. London: Sage.
- Gelati, C. & P. Boscopolo (2009). "Improving the quality of primary school children's narration of personal events: An intervention study on the use of evaluation strategies". In: *L1-educational studies in Language and Literature*, vol. 9, nr. 3, p. 1-28.
- Heesters, C. (2000). *Een wereld vol verhalen: ontwikkeling van verhaalstructuur bij 9- tot 13-jarige eerste- en tweedetaalsprekers van het Nederlands*. Enschede: Print Partners Ipskamp.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genreknowledge. A classroom intervention study*. Dissertation. University of Twente.
- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retori-sering van reflectieverslagen op de pabo*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Zwolle: KPZ InDruk.
- Spivey, N. (1997). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic Press.
- Vermeer, A. & G. Van den Assem (2012). "Ontwikkeling van schrijfvaardigheid in groep 5 tot en met 8". In: *Papers of the Anéla 2012 Applied Linguistic Conference*. Delft: Eburon, p. 86-95.

Jozefien Loman

Centrum voor Taal & Onderwijs, KULeuven

Contact: Fien.Loman@arts.kuleuven.be

G-START. Studenten voorbereiden op het creëren van een stimulerende geletterde omgeving bij jonge kinderen (2,5 tot 7 jaar)

Om te kunnen functioneren in onze samenleving vol geschreven communicatie hebben we een welbepaalde sleutelcompetentie nodig. Die sleutelcompetentie noemen we ‘geletterdheid’. Geletterdheid opent deuren voor de verdere schoolloopbaan, voor het beroepsleven en het privéleven. Geletterdheid maakt leren mogelijk, zowel in een schoolse context als daarbuiten. Het is dus uitermate belangrijk om de ontwikkeling van geletterdheid al op jonge leeftijd te stimuleren. Veel leerkrachten in de kleuterschool en het eerste leerjaar (groep 1 tot en met 3) ondernemen een heleboel acties die de vroege ontwikkeling van geletterdheid stimuleren. Vaak ontbreekt echter het bewust, doelgericht en functioneel werken aan die vaardigheid. Hoe kan het anders?

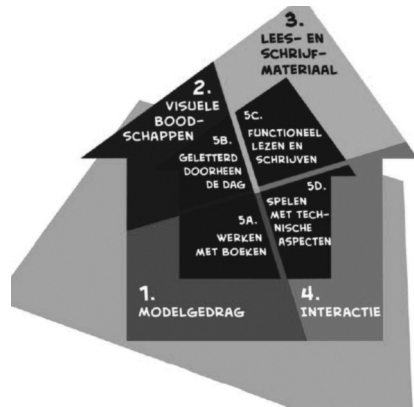
Jonge kinderen beschikken over een natuurlijke nieuwsgierigheid om de wereld te ontdekken. Door van die nieuwsgierigheid gebruik te maken en dagelijkse activiteiten uit te werken met een ‘geletterde bril’ op, wordt geletterdheid de hele dag door gestimuleerd. Dat gebeurt binnen leersituaties die betekenisvol, relevant en interessant zijn voor kinderen. Kinderen zullen geleidelijk achterhalen wat de rol is van geschreven taal en hoe geschreven communicatie werkt. Dat besef komt bij de meeste kinderen tegen de leeftijd van vier jaar. Vanaf dan kunnen ze zich ook toespitsen op de meer technische kant van de zaak (Verheyden 2008) en kunnen activiteiten die specifiek op letters en klanken gericht zijn, een plaats krijgen.

Onderstaande figuur geeft schematisch weer hoe je aan de competentie ‘geletterdheid’ als geheel kunt werken. In een ‘geletterd huis’ worden de bouwstenen voor een krachtige geletterde omgeving gepresenteerd (gebaseerd op werk van Verheyden 2008).

Dit zijn de bouwstenen van het geletterde huis:

1. Het *modelgedrag van de leerkracht* is het fundament van ons huis. De leerkracht haalt, als geletterd persoon, de wereld van de geschreven communicatie binnen in de klas. Hij leest het mopje van de scheurkalender voor, schrijft een boodschap voor de ouders in het heen-en-weerschriftje, leest de bijsluiter van het medicijn van

Yoeri... De hele dag door ontdekken de kinderen op die manier waarvoor geschreven taal allemaal dient en hoe handig en prettig het is om te kunnen lezen en schrijven. Het modelgedrag van de leerkracht is dus de basis voor de ontwikkeling van geletterdheid bij kinderen.



2. Binnen een krachtige geletterde leeromgeving komt het kind veelvuldig in aanraking met *visuele boodschappen*: de naam van het kind (gevolgd door een symbooltje) maakt duidelijk van wie een knutselwerk is, er hangt een kalender omhoog, er is een knusse boekenhoek, er zijn heen-en-weerschriftjes, er is een aanwezigheidsbord met foto's en namen, het weer wordt elke dag weergegeven met een weerkalender, pictogrammen geven het dagverloop weer, illustreren de hoeken en tonen de klasafspraken...

Er zijn tal van mogelijkheden om de klasruimte een geletterde uitstraling te geven en de bouwsteen in te vullen.

Bij oudere kinderen kan het geschreven woord nog meer aandacht krijgen: de namen van de kinderen zijn in letters geschreven, dozen met spelmaterialen krijgen etiketten, de belangrijkste woorden van een belangstellingscentrum worden toegevoegd aan de thematafel... Ook het gebruik van stappenplannen met pictogrammen in combinatie met woorden en werken met het toetsenbord van de computer komt steeds meer voor.

3. De derde bouwsteen van het huis wordt gevormd door het aanbieden van een variatie aan *schrijf- en leesmaterialen*. Het kind kan met die materialen zelf schriftelijke boodschappen ontwerpen en proberen om boodschappen te ontcijferen. Je kunt papier voorzien in alle maten en vormen, een krijtbord, karton... Maar ook schrijfgier in verschillende materialen, met verschillende vormen en in verschillende kleuren, intrigeert kinderen. Daarnaast kan je ook magneetletters, stempels en tijdschriften (waar ze letters uit kunnen knippen) aanbieden. Met touwtjes, blokjes, stokjes of plasticine kunnen kinderen letters namaken. In een knusse boekenhoek kun je verschillende soorten boekjes voorzien: prentenboeken, tijdschriften, strips, informatieve boeken... De kinderen kunnen dan doen alsof ze lezen, naar de prenten kijken, een ingesproken versie van een verhaal beluisteren of zelf een verhaal bedenken. Ook de andere hoeken kan je verrijken met schrijf- en leesmateriaal: een agenda en een kookboek in de poppenhoek, een automagazine in de autohoek, foto's van mogelijke bouwconstructies in de bouwhoek of boodschappenlijstjes en een rekenmachine in de winkel.

4. *Interactie* tussen de leerkracht en de kinderen rond het onderwerp 'schriftelijke communicatie' bepaalt in grote mate de kracht van de leeromgeving. Deze bouwsteen is dan ook onmisbaar in het geletterde huis! Enkele belangrijke kenmerken van een goede interactie zijn: veel spreekkansen bieden, open vragen stellen, hulp bieden bij het verwoorden... Twee soorten interacties komen veelvuldig voor bij gesprekken over geletterdheid: bevestigende interactie en duidende interactie.
5. De laatste vier bouwstenen betreffen het *activiteitenaanbod* in de klas. Verschillende soorten activiteiten kunnen de ontwikkeling van geletterdheid bij jonge kinderen stimuleren.
 - a. De deur die de toegang vormt tot het kleine huis is *werken met boeken*. Boeken zijn voor jonge kinderen de meest bekende, verspreide en vertrouwde dragers van schriftelijke taal. Activiteiten met boeken zijn daarom ideaal om te werken aan de geletterdheid. Dat geldt voor kinderen van alle leeftijden. Je kunt verhalen voorlezen, een verteltafel maken, vertellen met de kamishibai (Japans verteltheater), een boeken- of luisterhoek inrichten, zelf boeken maken met foto's, tekeningen en tekstjes... Het herhaald vertellen van hetzelfde verhaal uit een boek op verschillende manieren biedt een grote meerwaarde op het vlak van geletterdheid: kinderen leren omgaan met boeken, ze ontdekken steeds nieuwe dingen in de verhaallijn en in de samenhang van de tekst en de prenten, ze leren dat verhalen een opbouw hebben, ze ervaren dat geschreven taal steeds opnieuw kan worden weergegeven, ze leren de typische boekentaal steeds beter begrijpen... Daarnaast kan je heel wat activiteiten doen waarin je de inhoud van een boek verdiept. Dramatiseren, kringgesprekken (in kleine kring) en een creatieve weergave van de kern van het boek zijn voorbeelden van goede verwerkingsactiviteiten. Kinderen ontdekken door die activiteiten steeds meer hoe een verhaal is opgebouwd, wat de relaties zijn tussen de verschillende elementen in een verhaal, leren hoofdzaken van bijzaken onderscheiden... Allemaal vaardigheden die van belang zijn wanneer ze (later) zelf zullen leren formeel schrijven en lezen. Naarmate kinderen ouder worden, kan je op een spontane manier meer en meer aandacht vestigen op de titel, op de weergave van bepaalde belangrijke woorden (vet gedrukt, grotere letters...), op duidelijk herkenbare en vaak voorkomende letters en woorden. Je kunt regelmatig typische termen als 'woord' en 'letter' gaan gebruiken, opdat kinderen de wereld van de schriftelijke taal diepgaander verkennen.
 - b. De tweede bouwsteen van het kleine huis vertelt ons dat kinderen een geletterd *aanbod doorheen de dag* moeten krijgen. Binnen activiteiten die niet specifiek gericht zijn op de ontwikkeling van geletterdheid, kan geletterdheid immers ook verwerkt worden als bijkomend aandachtspunt. Idealiter vloeit het gebruik van schriftelijke communicatie dan op een natuurlijke wijze voort uit de activi-

teit. De tekst van liedjes kan bijvoorbeeld visueel ondersteund worden met tekeningen als geheugensteuntje voor de kinderen. In de poppenhoek kunnen scenario's van een verteld verhaal aan de muur hangen zodat kinderen het verhaal kunnen naspelen. Tijdens dergelijke activiteiten komt geletterdheid op een meer impliciete manier aan bod. Toch zijn die activiteiten belangrijk, omdat kinderen zo ervaren dat geletterdheid geen vakje apart is, maar een wezenlijk onderdeel van ons dagelijkse leven.

- c. *Functioneel lezen en schrijven* vormen de derde bouwsteen van het kleine huis. Via functionele lees- en schrijfactiviteiten ervaren kinderen waarvoor geschreven taal allemaal kan dienen. Bij het maken van koekjes krijgen de kinderen een recept dat met pictogrammen wordt ondersteund. Kinderen kunnen wenskaarten maken om iemand te feliciteren of posters maken en ophangen om een verloren voorwerp terug te vinden, ze kunnen een kalender maken die aftelt naar de komst van de Sint, met streepjes de stand bijhouden van een spel om aan het eind te weten wie gewonnen heeft... Tijdens die activiteiten kan je expliciet met kinderen praten over de functies van lezen en schrijven, over de mogelijkheden om met beelden boodschappen weer te geven, over woorden en letters...
- d. De laatste bouwsteen wordt gevormd door de momenten waarop kinderen *spelen met technische aspecten* van taal en die de leerkracht doorheen verschillende thema's regelmatig aan bod laat komen. Tijdens deze kleinere activiteiten kunnen kinderen kennismaken met de meer vormelijke aspecten van schriftelijke taal. Hoewel de activiteiten eerder technisch van aard zijn, is het toch belangrijk om ze in te bedden in een functionele en motiverende context voor de kinderen. Voorbeelden van technisch georiënteerde activiteiten zijn: woordenklankspelletjes, woorden nastempelen, activiteiten rond de letter- of cijfermuur, letters maken uit klei, het klappen op klankgroepen bij een liedje... Deze activiteiten zullen vaker en explicieter aan bod komen bij oudere kleuters en hebben ook een belangrijke functie in het eerste leerjaar (groep 3).

Referenties

- Loman, J. & K. Vermeir (2012). *G-start. Geletterdheid stimuleren bij jonge kinderen*. Leuven: CTO.
- Verheyden, L. (2008). 'Ontluikende geletterdheid in het kleuteronderwijs: of hoe peuters en kleuters schriftelijke communicatie kunnen verkennen'. In: F. Daems, K. Van den Branden & L. Verschaffel (red.). *Taal verwerven op school: taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs*. Leuven: Acco, p. 61-100.

Roelien Linthorst (a) & Maaike Pulles (a, b)

(a) Rijksuniversiteit Groningen

(b) NHL Leeuwarden

Contact: t.r.linthorst@rug.nl

m.pulles@nhl.nl

Systematisch leren kijken naar de spreek- en schrijfontwikkeling van kinderen

1. Inleiding

Sinds de invoering van het Referentiekader Taal in Nederland¹ wordt van leerkrachten nog meer dan voorheen verwacht dat ze de ontwikkeling van leerlingen op de verschillende taaldomeinen volgen. Voor de domeinen ‘lezen’ en ‘taalverzorging’ kunnen leerkrachten veelal terugvallen op bestaande toetsen; voor spreek- en schrijfvaardigheid ontbreken die echter vaak. Zonder bruikbare instrumenten vinden leerkrachten het vaak moeilijk om de schrijf- en spreekontwikkeling vast te stellen, waardoor het gevaar bestaat dat die domeinen onderbelicht blijven. In de afgelopen twee jaar werkten onderzoekers van het Expertisecentrum taal (Etoc) en het Lectoraat Taalgebruik en Leren van de NHL samen met een groep leerkrachten van zes Friese basisscholen aan de ontwikkeling van een instrumentarium voor schrijf- en spreekvaardigheid. Het project leverde een observatie-instrumentarium² op dat geschikt is om de schrijf- en spreekontwikkeling van kinderen in de midden- en bovenbouw te volgen. In deze tekst schetsen we hoe het instrumentarium tot stand gekomen is.

2. Ontwikkeling van een nieuw instrument

Doel van het ontwikkelproject was tweeledig:

- het ontwikkelen van een observatie- en beoordelingsinstrument voor spreek- en schrijfontwikkeling voor de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs dat aansluit bij het Referentiekader Taal en bij intuïties van de leerkrachten in kwestie;
- het versterken van de onderzoekende houding / onderzoeksvaardigheden van leerkrachten.

Naast het ontwikkelen van het instrumentarium, was in het project dus ook een belangrijke rol weggelegd voor het versterken van de onderzoeks- en ontwikkelvaardigheden van de deelnemende leerkrachten. Hierbij probeerden we als eerste de kennis

waarover leerkrachten beschikken expliciet te maken om die vervolgens uit te breiden en te versterken. Veel leerkrachten beschikken over goede ideeën en intuïties over wat ze van hun leerlingen kunnen verwachten met betrekking tot hun schrijf- en spreekvaardigheid. In het project hebben we geprobeerd om die intuïties boven tafel te krijgen met behulp van de *Prominent Feature Analysis* (PTA) (Swain, Graves & Morse 2010). De onderzoeksopzet die hierbij gehanteerd is, past in de traditie van het *Design Research* (Collins & Joseph 2004).

Het project bestond uit vier opeenvolgende onderzoeksrondes, waarbij we in elke ronde voor een mondelinge en schriftelijke taaltaak een instrument (in wording) ontwikkelden. Daarbij bouwden we telkens voort op ervaringen en bevindingen uit de voorgaande ronde. In elke ronde doorliepen we een aantal vaste stappen:

1. vaststellen van de taaltaak, aan de hand van het Referentiekader Taal;
2. uitvoeren van de taaltaak op de deelnemende klassen (de mondelinge taken werden door de leerkrachten vastgelegd op video en de geschreven leerling-teksten werden verzameld);
3. analyse van de verzamelde leerling-producten (op video of teksten) aan de hand van de *Prominent Feature Analysis*;
4. opstellen van een voorlopig observatie-instrument voor de betreffende taak op basis van de analyse.

3. Prominent Feature Analysis

De derde stap van iedere onderzoeksronde was dus een belangrijke stap, omdat in die ronde, door het uitvoeren van de *Prominent Feature Analysis* (PFA), de intuïties van leerkrachten boven tafel moesten komen. De PFA was erop gericht om per taaltaak (mondeling of schriftelijk) de kenmerken te achterhalen die in positieve of negatieve zin bepalend zijn voor dat genre en waarop leerlingen ook een ontwikkeling kunnen doormaken van de middenbouw tot eind groep 8.

Omdat we wilden dat de kenmerken systematisch boven tafel zouden komen, werd de PFA volgens een aantal stappen uitgevoerd. Voor een mondelinge taak zag de procedure er als volgt uit:

1. Leerkrachten hadden een mondelinge taak laten uitvoeren in midden- en bovenbouw en dat op video opgenomen. Uit zowel midden- als bovenbouw werden minimaal twee filmpjes van willekeurige leerlingen geselecteerd. De leerkrachten gingen tijdens de PFA bij elkaar zitten en werkten als volgt:
 - a. Het filmpje werd een eerste keer bekeken, maar nog niet besproken.
 - b. Het filmpje werd voor een tweede keer bekeken. Na afloop schreef elke leerkracht op welke kenmerken hem in positieve of negatieve zin waren opgevallen.

- c. Elke leerkracht noemde de opvallende kenmerken die waren opgemerkt.
 - d. Er werd gediscussieerd over de kenmerken die waren gevonden, met als doel overeenstemming te krijgen over de kenmerken die er toe doen en over de formulering ervan. Een persoon notuleerde.
 - e. De notulist vatte de kenmerken samen. Andere personen konden eventueel nog aanvullen.
2. Vervolgens werd er een tweede filmpje bekeken, waarbij de procedure zich herhaalde. Nu werd er echter gekeken of het kenmerkenlijstje zo nodig aangevuld of aangepast moet worden.
 3. Daarna werd de PFA vervolgd met de filmpjes uit het andere bouwdeel.

4. Opbrengsten

Na afloop van het project waren de leerkrachten enthousiast over het werken volgens de hierboven geschetste procedure. Ze gaven aan dat ze door systematisch naar leerlingproducten te kijken erachter kwamen dat ze al best veel kennis hadden over het observeren van schrijf- en spreekvaardigheid. Doordat die kennis echter expliciet geworden was, hadden ze ook het gevoel meer handvatten te hebben om de leerlingen goed te kunnen observeren. Daarnaast leerden ze veel door in gesprek te gaan met collega's van andere scholen.

Het versterken van de leerkrachtvaardigheden was echter niet de enige opbrengst van het project. Aan het eind van het project hadden we voor een zevental mondelinge taken (4 monologische en 3 dialogische) en vier schriftelijke taken een observatie-instrument ontwikkeld.

Taaltaken in het project	
mondeling	schriftelijk
• informatieve vertelling • betoog • instructie • boekbespreking • interview • overleg • discussie	• verslag • brief • instructie • recensie

Figuur 1: Taaltaken in het project.

Ieder observatie-instrument bestaat uit een genrespecifiek deel dat voor elke taak verschillend is en een algemeen deel dat taakoverstijgend is. Elk deel bestaat uit een aantal observatiecategorieën waarbij, waar mogelijk, aangegeven wordt wat een leerling

moet laten zien om het 1F-niveau te behalen. Met behulp van het instrumentarium kunnen de leerkrachten van de deelnemende scholen en andere leerkrachten ook na dit project de schrijf- en spreekontwikkeling blijven volgen.

Referenties

- Collins, A. & D. Joseph (2004). "Design Research: Theoretical and Methodological Issues". In: *Journal of the Learning Sciences*, jg. 13, nr. 1, p. 15-42.
- Swain, S.S., R.L. Graves & D.T. Morse (2010). "Prominent Feature analysis: What it means for the classroom". In: *English Journal*, jg. 99, nr. 4, p. 84-89.

Noten

¹ In het Referentiekader Taal staat voor de verschillende drempelmomenten in de schoolcarrière van leerlingen beschreven wat ze moeten kennen en kunnen op de verschillende domeinen van het taalonderwijs. Het 1F-niveau is het minimale niveau dat kinderen aan het eind van de basisschool (lagere school) zouden moeten behalen.

² In de workshop zal het instrumentarium worden gepresenteerd.

Ronde 4

Cathérine Van Eyen (a) & Lieve Verheyden (b)

(a) DLO, KHLeuven

(b) CTO, KU Leuven

Contact: Catherine.van.eyen@khleuven.be

Lieve.verheyden@khleuven.be

Writing to Learn als krachtige leeromgeving voor de verwerving van kernbegrippen uit de lerarenopleiding en het beroepsleven

0. Vooraf

Het fundamenteel verwerven van de kennisvereisten van opleiding en beroep is een uitdaging voor elke professionele bacheloropleiding. Om als professional te kunnen

functioneren in wisselende en snel evoluerende contexten, moet men namelijk soepel kunnen terugvallen op basiskaders en bijhorende kernbegrippen (professioneel jargon) om bijvoorbeeld te communiceren met directe collega's en professionals uit verwante sectoren. Het huidige onderwijs, ook in bacheloropleidingen, lijdt al te vaak aan *shallow learning*: lang niet alle studenten blijken in staat om het geleerde op te roepen in andere contexten, bijvoorbeeld bij reflecties op stage-ervaringen, in presentaties of in toepassingsopdrachten op examens (Vandebosch 2010; Van Eyen & Kerkhofs 2010; Taalbeleidsplan Associatie KU Leuven – enquête jan. 2010). Hoewel de verleiding groot is om dit euvel toe te schrijven aan het oppervlakkig studeren van 'de studenten', mag de verantwoordelijkheid van de opleider(s) in deze toch niet onderschat worden.

Het OOF-project¹ "Pen en papier. *Writing to Learn* als krachtige leeromgeving voor kennisconstructie" (2011-2013, Associatie KU Leuven) stelde zich als doel startbekwamere professionals voor het werkveld te vormen door studenten meer kansen te bieden tot *deep level learning* van hun professionele jargon. Binnen het OOF-project werd deze innovatie onder andere verwezenlijkt via een intensief teambreed implementatietraject in vier opleidingen Bachelor Kleuteronderwijs van de Associatie KU Leuven en via een kort professionaliseringstraject Taalgericht Vakonderwijs in twee opleidingen bachelor Lager Onderwijs. In deze bijdrage gaan we in op de implementatie van *Writing to Learn*-interventies rond kernbegrippen van opleiding en beroep als interessante vorm van taalontwikkeland vakonderwijs voor docenten binnen de lerarenopleiding. Voor de opzet en effecten van het project in andere opleidingen hoger onderwijs (i.c. bacheloropleidingen Voedings- en dieetkunde, Ergotherapie en Verpleegkunde) verwijzen we naar de bijdrage van Verheyden & Van Eyen binnen de stroom 'hoger onderwijs'.

1. Inleiding

Het professioneel jargon, dat door heel wat docenten binnen de lerarenopleiding gebruikt wordt (in verschillende vakken en opleidingsjaren), blijkt, ondanks een frequent aanbod, slechts moeizaam verworven te worden (Verheyden & Van Eyen 2012). Een beter begrip en gebruik van dit jargon door studenten is niet enkel een verzuchting van de lerarenopleiding, maar eveneens van het werkveld. Deze begrippen vormen namelijk vaak de hoeksteen van basiskaders, theorieën en redeneringen en behoren dus tot de kern van de opleiding.

Toch roept het gebruik van dit professionele jargon door docenten ook vragen op bij de studenten zelf. Zo maken zij melding van allerlei ambiguïteiten op dat vlak binnen hun eigen curriculum: docenten gebruiken niet altijd exact dezelfde begrippen om over bepaalde inhouden te praten, of – omgekeerd – bepaalde begrippen worden over de vakdomeinen heen soms (lichtjes) anders ingevuld (Van Eyen & Kerkhofs 2010).

Dergelijke tegenstrijdigheden binnen het begrippenapparaat, samen met het feit dat docenten weinig expliciet aandacht besteden aan het verwervingsproces van het professionele jargon (Prenger 2005), werpen vanzelfsprekend een drempel op voor het fundamenteel leren van studenten.

Om tegemoet te komen aan deze nood kiezen we voor een teambrede innovatie, met name de implementatie van taalgericht vakonderwijs in alle vakken en opleidingsjaren via het krachtige *Writing to Learn* (WTL), gericht op de fundamenteelere verwerving van kernbegrippen voor opleiding en beroep (professioneel jargon). Door studenten vaker en gevarieerder uit te nodigen om onbeoordeeld schriftelijk te communiceren over/rond hun professionele jargon, bieden we hen de kans om zich bewuster te worden van de eigen inzichtelijke bouwstenen, maar ook van de hiaten in hun kennisconstructie (Marzano e.a. 2008; Snow 2009).

2. Kernbegrippen voor opleiding en beroep

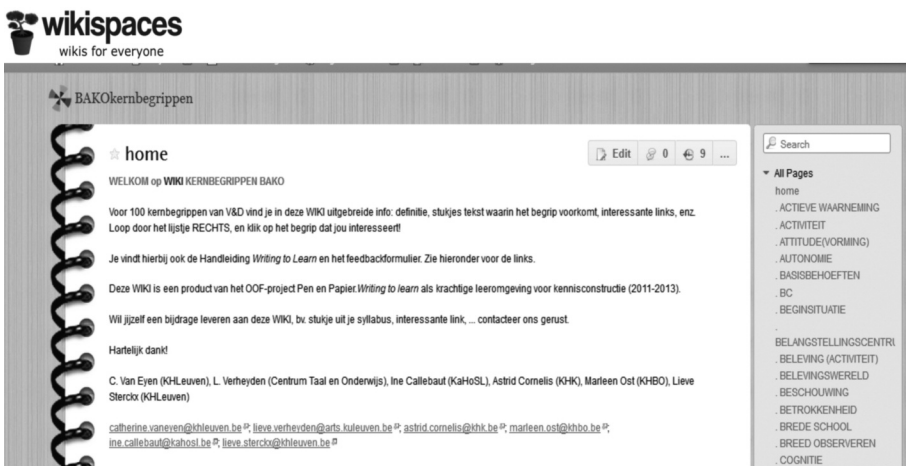
Met kernbegrippen voor opleiding en beroep bedoelen we woorden of woordcombinaties die (volgens de opleiders) frequent gebruikt worden door de professional en dus expliciet aandacht moeten krijgen in de opleiding van bachelors in de lerarenopleiding. Het zijn begrippen die een (kleuter)onderwijzer gebruikt wanneer hij/zij met directe collega's of met andere professionals uit het werkveld communiceert (bijvoorbeeld zorgleerkrachten, logopedisten, GON-begeleiders...). Om teambreed te kunnen werken, kiezen we uitdrukkelijk voor het vakoverschrijdende professionele jargon, met name kernbegrippen die door de opleiding heen aan bod komen en dus niet uitsluitend bij één domein of vak horen. Het gaat om begrippen die rechtstreeks aansluiten bij de essentiële startcompetenties van leerkrachten en waarvan we weten dat de inhoud complex is (gezien de abstractiegraad ervan).

Voor de bacheloropleiding Kleuteronderwijs bakenden we dit kernbegrippenapparaat af via een uitgebreide Delphi-methode, in nauwe samenwerking met vier docententeams Bachelor Kleuteronderwijs. Zo kwamen we voor dit opleidingstype tot een verantwoorde selectie van 100 kernbegrippen, een exemplarische lijst, weliswaar, waarbinnen clusters en verbanden tussen de begrippen geëxpliciteerd zijn. De lijst van 100 kernbegrippen voor de Bacheloropleiding Kleuteronderwijs vertoont een relatief goede overeenkomst met wat het werkveld kleuteronderwijs als haar kernbegrippenapparaat naar voren schuift. Bovendien vinden zeker ook bachelors Lager Onderwijs hun gading in deze selectie.



Figuur 1: Woordwolk van kernbegrippen voor de Bachelor Kleuteronderwijs.

Om docenten uit de betrokken lerarenopleidingen te ondersteunen bij het implementatieproces van WTL rond kernbegrippen, werd gekozen voor een *wiki* als drager van dit kernbegrippenapparaat. Voor elk van de 100 kernbegrippen is een aparte pagina aangemaakt, waarop minimaal een definitie en illustratiemateriaal uit studiemateriaal voor studenten te vinden is. De docent-gebruiker vindt er verder ook links naar verwante begrippen en vindt er af en toe een extra afbeelding of verduidelijkende figuur. Om ervoor te zorgen dat de opgenomen definities voor kernbegrippen gedragen zijn, werd elke pagina aangemaakt door een bepaalde Bacheloropleiding Kleuteronderwijs en gefeedbackt door een andere. De ambiguïteit en het gebrek aan (eenduidige) definities waarover studenten rapporteerden (zie ook hoger), bleek echter ook merkbaar in het voorhanden zijnde materiaal uit de verschillende docententeams. De *wiki* draagt dan ook bij aan een uniformer kernbegrippenapparaat binnen een docententeam, maar ook over teams heen.



Figuur 2: *Wiki* ten behoeve van de implementatie van WTL.

3. *Writing to Learn* als interessante vorm van taalontwikkeland vakonderwijs voor docenten lerarenopleiding

Om *deep level learning* van kernbegrippen voor opleiding en beroep teambreed te realiseren, kiezen we voor de focus '*Writing to Learn*' als vorm van taalgericht vakonderwijs. Het centrale doel van taalgericht vakonderwijs is de toename van vakkennis en/of -vaardigheden door aandacht voor taal als drempel, maar ook als hefboom bij het construeren van kennis. De taalgerichte docent is er zich met andere woorden van bewust dat (taal)gerichte ondersteuning een belangrijk hulpmiddel is bij de kennisverwerving van zijn/haar leereinhouden, terwijl het uitblijven ervan onnodige drempels veroorzaakt, vooral voor de zwakke leerders. In een taalgerichte aanpak staan onder andere veelvuldige kansen tot interactie centraal, met name in mondelinge of schriftelijke taalproductie. Hier is uitdrukkelijk geopteerd voor 'schrijven-om-te-leren', omdat schrijven, meer dan mondelinge interactie, het voordeel biedt van een schriftelijke neerslag waarnaar de student kan teruggrijpen en die hij kan bijstellen, waardoor hij zich bewust wordt van mogelijke hiaten in zijn kennisconstructie.

Met '*Writing to Learn*'-interventies bedoelen we dan ook gevarieerde, korte en onbeoordeelde schrijfopdrachtjes die studenten uitdagen om door te denken over de leerstof, i.c. kernbegrippen van opleiding en beroep. Het gaat dus om een beperkte ingreep in het didactisch proces van docenten. Het doel van de interventies is dan ook niet de schrijfvaardigheid van studenten te vergroten, maar wel fundamentele kennisconstructie te bewerkstelligen. Een WTL-interventie rond kernbegrippen beoogt de student te laten stilstaan bij zijn/haar (actuele/voorlopige) kennis met betrekking tot een bepaald kernbegrip en hem/haar te stimuleren tot en te ondersteunen bij het construeren van meer kennis rond dat begrip.

Elke WTL-interventie bestaat dan ook uit twee delen: een S-deel en een D-deel. In het S-deel staat 'schrijven' centraal: de student verwoordt een schriftelijk (op papier of digitaal) antwoord (woorden, zinnen, een alinea...) op de vraag van een docent. In het D-deel ('denken') reflecteert de student aan de hand van zijn/haar schrijfproduct over de eigen kennis(constructie). Op die manier krijgt hij/zij zicht op de eigen sterktes en lacunes in de eigen kennis van een (kern)begrip en zet hij/zij constructieve stappen in zijn/haar conceptvorming.

Om docenten te ondersteunen bij hun WTL-interventies rond kernbegrippen van opleiding en beroep werd een uitgebreide handleiding ontwikkeld. Gebruikers vinden er, naast achtergronden rond begripsverwerving, taalgericht vakonderwijs en de visie op WTL-interventies door de opleiding heen, ook concrete suggesties voor de aanpak van het S- en D-deel, tips bij de begeleiding van een interventie, aan de praktijk getoetste voorbeelden van WTL-interventies rond bepaalde kernbegrippen en ten slotte een bronnenlijst en bijlagen met inspirerend tekstmateriaal.

Tijdens onze presentatie stellen we de handleiding ‘*Writing to Learn*’, evenals de *wiki* met kernbegrippen voor de opleiding Bachelor Kleuteronderwijs graag aan u voor.

4. Besluit

Voor de opzet en resultaten van (kwantitatieve) effectmeting van *Writing to Learn* rond kernbegrippen verwijzen we opnieuw naar de bijdrage van Verheyden & Van Eyen binnen de stroom ‘hoger onderwijs’ in deze conferentiebundel. We schetsen hieronder enkel de belangrijkste bevindingen op docent-, student- en teamniveau:

- toegang tot het kennisverwervingsproces van studenten en het creëren van een grotere betrokkenheid met meer intake, zijn de twee hoogst scorende argumenten van docenten als zij de meerwaarde van hun uitgevoerde WTL-interventies in kaart brengen;
- studenten erkennen duidelijk de meerwaarde van een WTL-interventie voor het beter verwerven van vakinhouden;
- op teamniveau worden de haalbaarheid van de interventies voor alle docenten, de interactie door overleg tussen docenten en de dynamiek in het onderwijsaanbod als de meest positieve elementen van de implementatie aangehaald.

Referenties

- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Marzano, R.J., D. Pickering & J. Pollock (2008). *Wat werkt in de klas. Research in actie. Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties*. Vlissingen: Bazalt.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt. Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbe-grip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Ongepubliceerd proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.
- Snow, C., F. Lawrence & C. White (2009). “Generating Knowledge of Academic Language Among Urban Middle School Students”. In: *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 2, nr. 4, p. 325-344.
- Vandebosch, N. (2010). ‘De voortgangstoets: van concept tot implementatie’. Lezing op het *Onderwijscongres “Samen Sterk in Toetsen”*, KHLim, 01.12.2010.
- Van Eyen, C. & G. Kerkhofs (2010). ‘Diversiteitsproject TALTO. Talig toetsen: hinder-nis of springplank? Ontwikkeling van ondersteuningsinstrumenten taal voor lectoren en studenten bij schriftelijke evaluatiesituaties’. Ongepubliceerd rapport.

KHLeuven, Departement Lerarenopleiding, bachelor Kleuteronderwijs.

Verheyden, L. & C. Van Eyen (2012). 'OOF-project Pen en Papier (2011-2013). Tussentijds rapport "Toetsing", nr.1: Eerste resultaten toetsafname A (dec. 2011) in BAKO en VD'. (Intern document). Associatie KU Leuven.

Noot

¹ OOF staat voor Onderwijsontwikkelingsfonds, in dit geval van de Associatie KU Leuven.

Ronde 5

Irma Smegen

Bureau Meesterschap, Assen / Stenden Hogeschool, Meppel

Contact: i.smegen@bureaumeesterschap.nl

Speel je Wijs: taalontwikkeling met spel en drama

1. Inleiding

"Logic will get you from A to B. Imagination will take you everywhere" (Albert Einstein).

Drama is bij uitstek geschikt om te werken aan de mondelinge taalvaardigheid van kinderen met verschillende achtergronden en taalniveaus. *Speel je Wijs* biedt zowel inspiratie voor een taalspelletje tussendoor als voor complete dramalessen die specifiek gericht zijn op taalontwikkeling en op het trainen van sociale vaardigheden.

Het woord 'drama' komt van oorsprong uit het Grieks en betekent 'handeling', 'verrichting' en 'bewuste daad'. *Speel je Wijs* is het bewust inzetten van actieve werkvormen om kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling.

De mondelinge taalvaardigheid van klassen die met *Speel je Wijs* werken steeg zichtbaar en kinderen volgen de lessen met veel plezier. Drama verblijdt ook (pabo-)studenten. Ze ervaren de handvatten die ze met *Speel je Wijs* aangereikt krijgen als zinvol en vinden het eenvoudig toe te passen in de onderwijspraktijk.

**WAT ER OOK
SPEELT
IN EEN LAND**

**LAAT HET
VOORAL DE
KINDEREN ZIJN**

Loesje

POSTBUS 1045 6801 BA ARNHEM

2. Spelend woorden leren en taal beleven

“Dramalessen zijn anders dan andere lessen. Je leert heel veel taal” (Annieta, groep 5)



Alle spelvormen in *Speel je Wijs* zijn in te zetten voor woordenschatontwikkeling en geschikt om te consolideren. Woorden komen in uitdagende en gevarieerde werkvormen aan bod. Ze bekliven beter, omdat kinderen er letterlijk mee spelen en de taal aan den lijve ondervinden.

De combinatie drama en taal werkt, omdat je doet ‘alsof’ en acteert. Daarbij maak je gebruik van gesproken taal, gebaren en mimiek. Het hele lichaam is in actie, waardoor meerdere onderdelen van het brein worden geactiveerd. Als het niet goed lukt om iets onder woorden te brengen, geeft drama de mogelijkheid om te blijven communiceren. Werken met non-verbale aspecten geeft kinderen met een kleinere woordenschat de mogelijkheid om gelijkwaardig mee te doen. Tijdens het spel horen ze de gesproken taal van andere kinderen of de leerkracht, waardoor de woordenschat uitbreidt en tegelijkertijd wordt toegepast. Taalvaardige kinderen vinden uitdaging in nieuwe werkvormen en zijn blij met de ruimte die er is voor eigen inbreng. Allemaal zijn ze op hun eigen niveau hun taalvaardigheid en creativiteit aan het ontwikkelen.

Er komt heel wat kijken bij nieuwe woorden leren. Taal relateer je aan je eigen referentiekader.

Een casus

In een bovenbouwgroep komt het woord ‘boulevard’ aan bod. Een aantal kinderen denkt het woord te kennen. “Iets met boten”. Inderdaad, dat zou kunnen. Het is een plek en soms kun je daar ook wel boten zien. De andere bovenbouwers knikken. Dat klinkt logisch. Dan vult een jongen aan: “Het moeten dan wel véél boten zijn, want anders zeg je niet BOELevaar”. Het kwartje valt bij me: niemand in deze klas in een dorpje in Oost-Nederland heeft ooit van het woord ‘boulevard’ gehoord. Ze associëren slechts op de klank. Een enkeling is wel eens aan zee geweest, maar het grootste deel niet.

Ik schrijf het woord op om te laten zien hoe je het spelt. De term ‘leenwoord’ kennen ze. Ik laat een afbeelding zien van een boulevard en vertel wat het is. Nu blijkt één leerling toch wel eens op een boulevard te zijn geweest, op vakantie

in Frankrijk. We bespreken wat mensen op een boulevard zoal doen en gaan ermee spelen. Elk kind krijgt een opdracht. De een moet een krant kopen, de ander skeelers huren, een drietal zit op een terras van de zee te genieten. Een ander groepje maakt geluiden die je zoal op een boulevard hoort. Dat is aanvankelijk niet eenvoudig, maar na overleg weten ze toch geluiden te verzinnen: de zee, een meeuw, pratende mensen, terrasgeluiden...

Na schooltijd vang ik op dat een moeder aan haar zoon vraagt: "En, heb je nog wat bijzonders gedaan vandaag?" Waarop haar zoon antwoordt: "Jaaahh, we zijn nog op even op een boulevard geweest".

Het is verhelderend als kinderen letterlijk met taal mogen spelen en de nieuwe woorden daadwerkelijk beleven. Drama is taalbeleving.

Taalontwikkeling door middel van drama gaat verder dan alleen woordenschatverwerving. Als je een tekst bedenkt, dan schrijf je taal op. Als je een scène bedenkt, dan speel je met taal. Je fantaseert en overlegt, bedenkt wat je nodig hebt om iets duidelijk te maken, maakt keuzes, denkt na over de opbouw van een scène en kiest een volgorde, bepaalt welke personages er in voorkomen, maakt monologen of dialogen... Dat alles resulteert in een plan. Regelmatig maken kinderen vanzelf aantekeningen of schrijven ze teksten op: beginnende en gevorderde geletterdheid. Als het plan is bedacht, repeteer je en samen zoek je naar verbeteringen. Er volgt opnieuw een overlegmoment waarin kinderen zichzelf en elkaar feedback geven. Complimenten worden genoteerd. Taal is drama, drama is taal, onlosmakelijk met elkaar verbonden.

3. Workshop *Speel je Wijs*



"De workshop was inspirerend, leuk en ontspannend. We hebben veel gelachen tijdens de uitvoering van de opdrachten. Ik heb geleerd hoe je op speelse en doordachte wijze effectief aan mondelinge taalontwikkeling en sociale vaardigheden kunt werken" (Willy de Klijn, toetsdeskundige Cito).

In dit boek kan je lezen wat je in de workshop zult ervaren. Een betere manier dan ervaring opdoen, is er voor drama en spel niet. De workshop is actief. Telkens wordt de koppeling gemaakt tussen theorie en praktijk.

4. Vooruitblik

Vanaf 2014 is de doorgaande leerlijn voor de hele basisschool compleet. In het voorjaar verschijnt *Speel je Wijs woordenschat* voor groep 1 tot en met 4. In deze versie voor jonge kinderen zijn honderd consoliderende werkvormen te vinden om hun woordenschat op een hoger peil te brengen. Daarnaast vind je in *Speel je Wijs woordenschat* tweehonderd spelvormen rond specifieke woordclusters. Bij elk van die clusters is een praatplaat beschikbaar gemaakt. Hierdoor krijgen de kinderen de woorden gevisualiseerd en kunnen ze erover praten om vervolgens taal te beleven in de spelvorm.

Daarnaast gaat komend schooljaar *Speel je Wijs – de theatervoorstelling* in productie. Een voorstelling over de voordelen van diversiteit tussen kinderen, het belang van creativiteit en hoe variërende werkvormen kunnen leiden tot een hoger taalniveau:

“School is saai. Er gebeurt nooit wat. Alle dagen lijken op elkaar. Tot er een wel heel merkwaardige leerkracht verschijnt en alles anders wordt. De klas verandert in een fantasiewereld waarin alles kan, zolang je er zelf maar in gelooft”.

Website: www.speeljewijs.vangorcum.nl.

Referenties

- Cooper, C. (red.) (2010). *Making a World of Difference. A DICE resource for practitioners on educational theatre and drama*. Belgrado, Bergen, Birmingham, Brussel, Boekarest, Budapest, Gaza, Lissabon, Ljubljana, Praag, Umea, Wageningen: DICE Consortium.
- Fleming, K. & P. Baldwin (2002). *Teaching Literacy Through Drama*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Neelands, J. (2000). *Live language. Drama Projects for Literacy Learning*. Abbingdon: Hodder & Stoughton.
- Nulft, D. van den & M. Verhallen (2002). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.



Smegen, I. (2012). *Speel je Wijs. Theater, drama en spel voor taalontwikkeling op de basisschool*. Assen: Van Gorcum.

Smegen, I. (2013). “Gelukkig, dramales!”. In: *Kinderwijz Magazine*, jg. 2, nr. 3, p. 32-34.

Ronde 6

Katrien Daerden & Karen Reekmans
Hogeschool PXL, Hasselt
Contact: Katrien.daerden@xios.be
Karen.Reekmans@xios.be

Van taal naar talenbeleid – ‘Oude sporen en nieuwe wegen’

1. Inleiding

Wat betekent MEER ..., belicht vanuit een talige (onderwijs)context? Op welke manier vindt dit concept ingang in een talenbeleid? Vanuit de verwondering als vertrekpunt biedt deze workshop de deelnemers de mogelijkheid om *hands on* de evolutie door te maken van taal naar talenbeleid in RUIME zin.

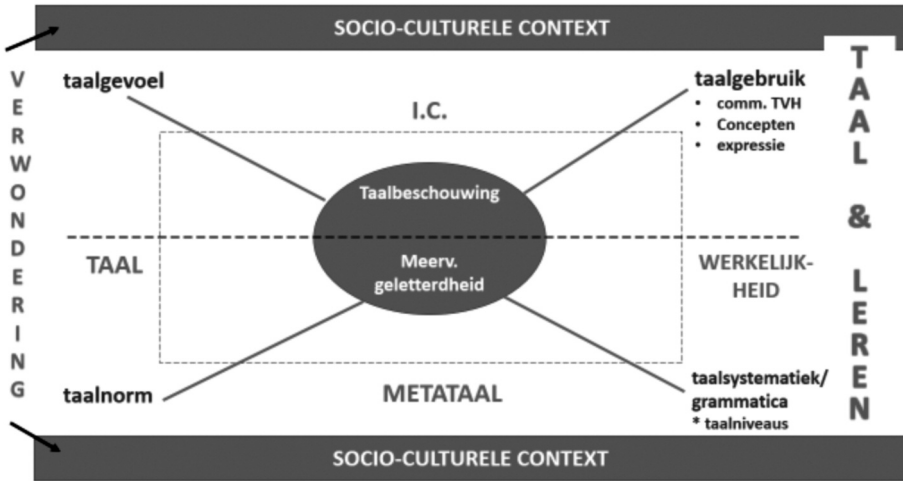
2. MEER ... → Talenbeleid/lerarenopleiding XIOS Hogeschool Limburg

Welke plaats krijgt MEER ... in een talenbeleid? Oude sporen leiden naar nieuwe wegen. Een beknopte schets van de evolutie in de lerarenopleiding van de XIOS Hogeschool Limburg te Hasselt (vanaf 1/10/2013 Hogeschool PXL Education) vormt een eerste spoor. Jeurissen & Quanten (2010) boden een inzicht in het taalbeleidsverhaal via het artikel “Mol, uil of libel... drie stadia in een taalbeleidsproces”. Sinds deze bijdrage evolueerde het taalbeleid van de opleiding. Onder invloed van zowel interne als externe prikkels ontstonden nieuwe wegen met taalbeschouwing als centraal punt.

3. MEER ... → Voelen, vatten, verwerken

Taalbeschouwing als vertrekpunt laat toe om vanuit de basis (het Nederlands) stil te staan bij en een link te leggen naar de vreemde talen. Op welke manier wordt spelen met taal en de taalniveaus mogelijk? Welke strategieën hanteert de taalgebruiker?

Onderstaand schema verduidelijkt deze link.



Figuur 1: Schema Taalbeschouwing.

De aanwezigheid van taalbeschouwing in het basispakket omvat ‘het spelen met taal’ aan de ene kant en ‘de verwondering’ aan de andere. De Advieslijst Taalbeschouwelijke Termen Nederlands (AKOV 2012) legt de link naar de vreemde talen. Voorbeelden uit de praktijk tonen aan dat ook in de vreemde talen met taalniveaus gespeeld wordt. Dat laatste komt het beste tot uiting door zelf taalbeschouwend aan de slag te gaan vanuit de verwondering.

4. MEER ... → Scholen

MEER ... zit niet enkel vervat in het basispakket Nederlands van de verschillende lerarenopleidingen. Steeds meer scholen stellen taalbeschouwing centraal en kiezen bewust voor een taalbeschouwende aanpak die leidt naar MEER. Concreet vond dat een uitwerking in het project van basisschool Talen Tuin te Lummen. De pijlers van het Daltononderwijs worden aangevuld met een duidelijk accent op MEERtaligheid.

Het doel van de workshop is om de deelnemers de mogelijkheid te bieden om taalbeschouwend (en daarbij vertrekkend vanuit de verwondering) aan de slag te gaan met concrete probleemstellingen, om zo een vertaalslag te maken naar de eigen opleiding en lespraktijk.

Referenties

- AKOV (2012). 'Advieslijst Taalbeschouwelijke Termen Nederlands'. Online raadpleegbaar op <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/talenbeleid/advieslijst-2012/advieslijst-taalbeschouwelijk-termen-nederlands-2012-final.pdf>.
- Coppen, P.A. (2013). "Taalbeschouwing: niet zo, maar zeau?" Prezi 24 mei 2013. Online raadpleegbaar op http://prezi.com/qd7kiim1_g5d/niet-zo-maar-zeau/.
- Jeurissen, R. & E. Quanten (2010). 'Uil, mol of libel ... drie stadia in een taalbeleidsproces'. In: D. Van Hoyweghen, D. (red.). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor taalbeleid*. Mechelen: Plantyn, p. 129-169.

Ronde 7

Anke Herder
NHL Hogeschool, Leeuwarden
Contact: a.a.herder@nhl.nl

Samen schrijven: kenmerken van interactie en leereffecten¹

1. Inleiding

Wanneer leerlingen samen schrijven, is er sprake van twee contexten voor leren: het schrijven en de interactie tussen de leerlingen. Om inzicht te krijgen in leereffecten van samen schrijven, analyseer ik, aan de hand van twee onderzoeksvragen, opnamen van kinderen die samen schrijven:

1. Wat kenmerkt interactie van leerlingen die samen aan een schrijftaak werken?
2. In hoeverre is samen schrijven leerzaam?

In dit samenvattende artikel richt ik mij op leereffecten met betrekking tot het onderwerp waarover de leerlingen schrijven.

2. Achtergronden

Schrijven werd tot de jaren 1980 gezien als een lineair proces, waarbij slechts gedachten werden omgezet in geschreven taal. Maar met de komst van cognitieve modellen van schrijven, werd duidelijk dat schrijven uit cognitieve deelprocessen bestaat (Flower

& Hayes 1980; 1984) en bovendien kan leiden tot de ontwikkeling van nieuwe kennis (zie het *knowledge transforming*-model van Bereiter & Scardamalia 1987). Kernpunt in deze theorie is dat het schrijfproces van gevorderde schrijvers kan worden gezien als een vorm van ‘problemen oplossen’. Galbraith (1999; 2009) introduceerde het *Dual Process Model* dat leereffecten van schrijven onder meer verklaart vanuit impliciete taalproductieprocessen. Daarbij gaat het om synthese van ideeën in het semantische geheugen: “Pas tijdens het schrijven bedenken schrijvers wat voor informatie ze willen opnemen in de tekst en hoe zij die informatie willen ordenen. Zodoende ontdekt de schrijver ook zelf pas tijdens het schrijven wat voor ideeën hij heeft over een bepaald onderwerp. Het is die synthese die Galbraith verantwoordelijk acht voor de ontwikkeling van begrip tijdens schrijven” (Baaijens 2012: 244).

Op basis van onderzoek naar leereffecten van individueel schrijven kan over het algemeen worden gesteld dat schrijven een zinvolle activiteit is om het onthouden, begrijpen en ontwikkelen van kennis te stimuleren (zie o.a. Keys 1999; 2000; Klein 1999; Baaijens 2012; Mason & Boscolo 2000; Nelson 2001). Tynjälä e.a. (2001) benadrukken dat, wanneer de sociale aard van leren serieus wordt genomen, de reikwijdte van ‘schrijven-om-te-leren-activiteiten’ zich verbreedt van individuele schrijfactiviteiten naar samen schrijven en dat daarmee de mogelijkheid voor gezamenlijke kennisopbouw toeneemt. Samen schrijven betekent dat leerlingen in tweetallen of kleine groepen samen een tekst produceren, waarbij ze het auteurschap en de verantwoordelijkheid voor het eindproduct delen (Fernández Dobao & Blum 2013). De leerlingen bespreken de relatie tussen de inhoudelijke aspecten en gaan in op elkaars suggesties en verklaringen (Vass e.a. 2008; Lehraus 2005). Ze delen hun ideeën en nemen beslissingen over zowel de inhoud als de formulering. Daarbij is de aanwezigheid van een ‘cognitief conflict’, waarbij kinderen discussiëren of wedijveren, het element dat tot elaboratie van kennis en processen kan leiden.

Wat betreft de manier waarop leerlingen met elkaar praten als ze samenwerken in een groepje, hebben Mercer en Littleton (2007) een drietal ‘gespreksvormen’ onderscheiden:

- *Disputational talk (twistgesprek)*: leerlingen zijn het oneens maar gaan inhoudelijke niet in op het conflict;
- *Cumulative talk (cumulatief gesprek)*: leerlingen accepteren elkaars bijdragen, maar komen samen niet tot nieuwe inzichten;
- *Exploratory talk (exploratief gesprek)*: leerlingen reageren kritisch op elkaars inbreng en komen via redeneren en argumenteren verder in hun proces van gezamenlijke kennisconstructie.

In observatie van gezamenlijk schrijven zijn kenmerken van dergelijke exploratieve gesprekken interessant, omdat daarin, via argumenteren en redeneren, leerprocessen kunnen worden waargenomen.

3. Data en analyse

Voor deze deelstudie hebben we gekeken naar opnamen van vijf groepjes leerlingen (A t/m E) op drie Friese basisscholen uit het netwerk van het Lectoraat *Taalgebruik & Leren*. De gegevens zijn weergegeven in onderstaande tabel:

School	Groep	Leerjaar	Leerlingen	Onderwerp	Werkwijze	Tekstsoort
1	A, B, C	5/6	2 ♀ + 2 ♂ 4 ♀ 3 ♂	Lokale geschiedenis	Pen + papier	Brief
2	D	7/8	2 ♂	Australië	Computer	Werkstuk
3	E	6/7/8	1 ♀, 1 ♂	Robots	Computer	Werkstuk

Tabel 1: deelnemers deelonderzoek.

Groepjes A, B en C werkten aan een onderzoeksproject over de geschiedenis van Friesland. In deze groepjes heeft de leerkracht de leerlingen gesuggereerd om een brief te schrijven aan kinderen van een school in een naburig dorp, met het verzoek om meer informatie te vragen over de geschiedenis van die plek. Groepje D (een duo) werkte samen aan de computer. De leerlingen uit dat groepje hebben informatie verzameld over Australië, in het bijzonder over ‘bromhout’. In het kader van een project getiteld ‘Machines en apparaten’ schreven de twee leerlingen van groep E eveneens aan hun werkstuk met gebruik van een computer. Hun onderzoeksvraag was gericht op robots. Van de gezamenlijke schrijfactiviteiten maakten we video-opnamen en verzamelden we de teksten.

De interactie is geanalyseerd in relatie tot het schrijfproduct dat tot stand komt. Dat gebeurde aan de hand van de methodologie van de conversatie-analyse, waarin de analyse van de opeenvolging van gesprekshandelingen van de deelnemers centraal staat (Ten Have 2007).

4. Resultaten

In de analyse van de interactie tussen de leerlingen valt op dat er verschillende interactionele praktijken zijn voor het genereren van inhoud enerzijds en voor het formuleren en/of herzien van een tekst anderzijds. Bovendien blijken leerlingen specifieke rollen op zich te nemen die zich kenmerken door specifieke activiteiten, bijvoorbeeld die van schrijver of van commentator.

Leerlingen doen op verschillende manieren suggesties voor de tekst en de aard van de suggestie heeft sequentiële consequenties. Zo is het mogelijk dat een leerling zonder nadere toelichting een onderwerp noemt, dat vervolgens door de anderen aanvaard of verworpen wordt. Er vindt dan geen discussie plaats. In transcript 1 is daarvan een voorbeeld te zien in regels 18 t/m 32. Daarin introduceert leerling B het onderwerp 'natuur' (de leerlingen schrijven een brief en bedenken vragen die te maken hebben met vroeger).

1. (3.5)
2. B: ik heb wel heel veel vragen maar dat zijn van die vragen dat we al weten
3. A: nou [wat is dat dan?
4. C: [ja maar zij weten het misschien nog niet?
5. (0.3)
6. C: [(ik bedoel)
7. A: [(zeg eens (vragen) dan)
8. B: ja maar, als we als we het al weten dan heeft het ook geen zin om
9. die vragen te stellen.
10. C: ehm:
11. (2.0)
12. B: ehm:
13. (0.4)
14. (tsja)
15. (1.5)
16. A: °h:huhm::
17. (0.4)
18. B: kunnen we iets met de natuur doen?
19. C: djaa
20. B: gewoon een vraag van de natuur?
21. (1.5)
22. B: ehm:
23. (2.0) ((A speelt met haar pen, dit maakt geluid))
24. B: over de natuur.ehm:
25. (1.3)
26. maar we kunnen ook doen- ja maar dat weten we al. dus dat- (.) ik weet heel veel
27. vragen maar dat weten we al.
28. A: ((laat ondertussen haar pen rond draaien; richt zich tot D)) ik haat,
29. ((B legt de pen van A stil, de pen wijst naar D)) ik haat jou ook.
30. D: ts:h:huh:
31. B: ehm::
32. C: () oké (((richt zich tot A die haar pen draait)) ()
33. B: [hoe ze het vierden bijvoorbeeld met feesten, hoe ze het
34. vierden met feesten, bijvoorbeeld hoe ze eh eh kerstmis vierden,=
35. D: (((pakt de pen en richt zich zacht tot A)) hou-hou op!
36. B: = vroeger.
37. C: ja! ((gaat schrijven))
38. B: hoe ze vroeger kerstmis vierden of andere feesten, nieuwjaar,
39. (0.2)
40. D: dat vierden ze niet [nee ()
41. B: [of- misschien bestond dat ()nog niet, maar haha
42. (0.3)
43. hoe vierden [ze ((C schrijft op))
44. C: [hoe vierden ze – feestjes=
45. B: =feesten
46. A: fietjes!
47. B: zoals zet je er even bij
48. (0.6)
49. vroeger feesten, zoals
50. (0.6)
51. C: nou (.) dat kunnen ook zelf wel in[vullen toch?
52. B: [nee maar even zoals pasen en zo want anders want
53. feesten kunnen ook verjaardagen zijn enzo. zoals ehm: pasen.

Transcript 1: transcript groep B (00:09:06 - 00:10:41).

Een andere mogelijkheid is dat een onderwerp wordt gesuggereerd met daarbij een toelichting, bijvoorbeeld door verwijzing naar het doel van de schrijfactiviteit of naar een meer algemeen onderwerp. Een suggestie voor een nieuw specifiek *topic* kan ook worden voorafgegaan door een pre-sequentie, waarin de spreker verkent of het globale *topic* passend is (regel 18).

De suggestie voor een onderwerp kan geaccepteerd of verworpen worden. In regel 37 is bijvoorbeeld te zien hoe leerling C de suggestie accepteert om vragen te stellen over ‘manieren van feestvieren’. Wanneer een leerling uitlegt waarom hij een onderwerp relevant vindt, bijvoorbeeld door het verder te verduidelijken of door causale verbanden te leggen, kunnen medeleerlingen reageren, bijvoorbeeld met vragen waarmee ze verder ingaan op het onderwerp of met een verzoek om opheldering.

Het afwijzen van suggesties die zelf niet zijn toegelicht, vindt veelal ook plaats zonder verdere toelichting. Als er wel een toelichting voor een afwijzing wordt gegeven, dan wordt dat op verschillende manieren gerealiseerd. Bijvoorbeeld door het geven van een reden (zie bijvoorbeeld de afwijzing van de suggestie ‘[N]ieuwjaar’ in regel 40 en 41). Redenen voor een afwijzing kennen vaak een verwijzing naar het doel van de schrijfactiviteit, een algemeen onderwerp, communicatiemaximes of publiekgerichtheid. Een opmerkelijke vorm van afwijzing zien we in transcript 1, waar leerling B herhaaldelijk eigen ideeën afwijst, daarbij verwijzend naar het relevantie-maxime (Grice). Ze geeft aan dat, als zij zelf het antwoord op de vragen al weten, het geen zin heeft om die vragen te stellen in de brief (regels 2, 8, 26). In regels 38 t/m 53 discussiëren leerlingen B en C over de manier waarop de vraag over feesten van vroeger moet worden opgeschreven. Met name in regels 47 t/m 53 is te zien welke redeneringen de leerlingen gebruiken om hun stellingname te verdedigen. Daarmee wordt het begrip ‘feesten’ en de vraag welk types feesten relevant zijn voor een onderzoek naar *vroeger* nader verkend.

Het is interessant om te zien hoe in groep B de leerlingen gezamenlijk categorieën construeren aan de hand waarvan zij de lokale geschiedenis in kaart willen brengen. Naast het idee om vragen te stellen over de natuur (afgewezen) of feesten van vroeger (geaccepteerd), bespraken deze leerlingen bijvoorbeeld ook het onderwerp ‘schoonmaken’. In die context gaf een leerling aan te denken dat de mensen zich vroeger in de zee wassen, terwijl een ander opperde dat er al zeep was. Ook het begrip ‘teil’ passeerde daarbij de revue, wat duidt op het gebruik van relevante begrippen in de context van het thema. Deze voorbeelden wijzen op kennisconstructie tijdens gezamenlijk schrijven. Degelijke vormen van ‘peer interactie’ hebben we overigens hoofdzakelijk waargenomen in situaties waarin leerlingen met pen en papier schreven en eigen ideeën bespraken. Bij leerlingen die aan de computer werkten, zagen we aanmerkelijk minder vormen van redeneren, argumenteren of discussiëren over de inhoud van de tekst.

5. Conclusie

Interactie van kinderen die samen aan een schrijftaak werken, kenmerkt zich in de eerste plaats door het optreden van specifieke interactionele praktijken tijdens verschillende fasen van een schrijfproces. In de interactie tijdens het genereren van ideeën (in dit artikel besproken aan de hand van een transcript) is te zien hoe leerlingen op verschillende manieren ideeën inbrengen (met of zonder toelichting) en deze ideeën accepteren (met of zonder toelichting) of verwerpen (met of zonder toelichting). Wanneer leerlingen uitleg geven bij een suggestie, acceptatie of afwijzing, ontstaan op basis van die redeneringen soms discussies over het voorgestelde onderwerp. Op die momenten heeft de interactie het karakter van een exploratief gesprek, waarin kennisconstructie plaatsvindt.

Referenties

- Baaijen, V.M. (2012). *The development of understanding through writing*. Dissertation. University of Groningen: Graduate School of Behavioral and Cognitive Neurosciences.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daiute, C. & B. Dalton (1993). "Collaboration between Children Learning to Write: Can Novices Be Masters?". In: *Cognition and Instruction*, vol. 10, nr. 4, p. 281-333.
- Fernández Dobao, A. & A. Blum (2013). "Collaborative writing in small groups: Learners' attitudes and perceptions". In: *System*, vol. 41, nr. 2, p. 365-378.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1980). 'The dynamics of composing: Making plans and juggling Constraints'. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 31-50.
- Flower, L.S. & J.R. Hayes (1984). "Images, plans, and prose: The representation of meaning in Writing". In: *Written Communication*, vol. 1, nr. 1, p. 120-160.
- Galbraith, D. (1999). 'Writing as a Knowledge Constituting Process'. In: Torrance, M. & D. Galbraith (eds.). *Knowing what to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, p. 139-160.
- Galbraith, D. (2009). "Cognitive models of writing". In: *GFL - German as a Foreign Language*, vol. 2, nr. 3, p. 7-22.
- Hoogeveen, M. (2012). *Writing with peer response using genreknowledge. A classroom intervention study*. Dissertation. University of Twente.

- Keys, C.W. (1999). "Revitalizing instruction in scientific genres: connecting knowledge production with writing to learn in science". In: *Science Education*, vol. 83, nr. 2, p. 115-130.
- Keys, C.W. (2000). "Investigating the thinking process of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report". In: *Journal of research in science teaching*, vol. 37, nr. 7, p. 676-690.
- Klein, P.D. (1999). "Reopening inquiry into cognitive processes in writing to learn". In: *Educational Psychology Review*, vol. 2, nr. 3, p. 203-269.
- Lehraus, K. (2005). 'What happens when young pupils write texts together?'. *Proceedings SIG Writing (Earli) 2004*. Geneva.
- Mason, L. & P. Boscolo (2000). "Writing and conceptual change. What changed?" In: *Instructional Science*, vol. 28, nr. 3, p. 199-226.
- Mercer, N. & K. Littleton (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. Abingdon: Routledge.
- Nelson, N. (2001). 'Writing to learn. One Theory, Two Rationales'. In: G. Rijlaarsdam (series ed.), P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (volume eds.). *Studies in Writing. Volume 7. Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 23-36.
- Rivard, L.P. & S.B. Straw (2000). "The Effect of Talk and Writing on Learning Science: An Exploratory Study". In: *Science Education*, vol. 84, nr. 5, p. 566-593.
- Rojas-Drummond, S., C. Albarrán & K. Littleton (2008). "Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts". In: *Thinking Skills and Creativity*, vol. 3, nr. 3, p. 177-191.
- Ten Have, P. (2007). *Doing Conversation Analysis*. London: Sage.
- Tynjälä, P., L. Mason & K. Lonka (2001). "Writing as a learning tool: An introduction". In: G. Rijlaarsdam (series ed.), P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (volume eds.). *Studies in Writing. Volume 7. Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vass, E., K. Littleton, D. Miell, A. Jones (2008). "The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration". In: *Thinking Skills and Creativity*, vol. 3, nr. 3, p. 192- 202.

Noot

¹ Met dank aan Jan Berenst.

Deze studie vindt plaats in het kader van een breder, meerjarig onderzoeksproject van

het Lectoraat Taalgebruik & Leren van de NHL Hogeschool in Leeuwarden naar peer interactie, kennisconstructie en taalvaardigheidsontwikkeling, in de context van onderzoekend leren. Voor meer informatie, zie: www.nhl.nl/taalgebruikenleren.

Ronde 8

Hilde Van den Bossche

KAHO Sint-Lieven, Sint-Niklaas

Contact: *Hilde.VandenBossche@kahosl.be*

Meervoudige geletterdheid. Nieuwe wijn in oude didactische zakken?

1. Inleiding

In allerlei documenten en studies staat te lezen dat het niet goed gesteld is met de (meervoudige) geletterdheid van jongeren en volwassenen. Ondanks alle berichten over de teloorgang van ‘gewone’ geschreven teksten, lezen we echter meer dan ooit tevoren: sms-berichten, informatie op het internet, filmpjes op *YouTube*, taalmopjes op *Facebook*... We zoeken elkaar op op *Facebook* en vertellen daar ‘ons leven’ met beelden... De beeldcultuur leeft: onder volwassenen en jongeren. We zijn met verschillende media zo goed als constant talig bezig. Sommige elementen van het communicatieschema gebruiken we erg veel: de zender, de boodschap, de ontvanger, de weg en de middelen. Soms struikelen we over een verkeerde weg, over verkeerde middelen of over de snelheid van onze boodschap. Andere zaken vergeten we en dat leidt tot vervelende situaties.

Iedereen heeft leren lezen en schrijven op school. We hebben er leren werken met strategieën, maar zetten die niet consequent in buiten lees- en schrijflessen. Moet het onderwijs werken aan meervoudige geletterdheid door de strategieën ook bij ‘andere’ teksten in te zetten? Is het de taak van het onderwijs om die ‘andere’ teksten in de klas te brengen en jongeren te leren om er kritisch mee om te gaan bij het lezen? Is het mogelijk om een koppeling te maken tussen beeldeducatie en meervoudige geletterdheid?

Binnen deze stroom maakt Fien Loman duidelijk hoe je op zeer jonge leeftijd kunt starten met de ontwikkeling van geletterdheid. In de sessie “meervoudige geletterdheid, nieuwe wijn in oude didactische zakken?” krijg je een aanvulling voor kinderen en jongeren die hebben leren lezen en schrijven en die zelf in de weer zijn met gsm, computers, digitaal materiaal en (bewegende) beelden, zonder daarbij altijd doeltref-

fend de nodige strategieën in te zetten. Vooral de bruikbaarheid van de leesstrategieën en het communicatiemodel bij filmmateriaal komen in deze sessie aan bod.

2. Wat is (meervoudige) geletterdheid?

Over geletterdheid zijn er verschillende definities in omloop en ze belichten verschillende aspecten: digitale middelen, mediaontwikkelingen, kritische beoordeling van verschillende vormen van informatie in een breed scala van lesmateriaal (tekst, beeld en geluid).

Op Wikipedia (2013) vind je: “Geletterdheid omvat vele facetten en is ruimer dan ‘kunnen lezen en schrijven’. Het is de competentie om met informatie om te gaan, te begrijpen en doelgericht te gebruiken”.

De onderzoeksgroep Cultuur en Educatie van de Universiteit Gent stelt o.a.: “Ook blijkt het concept geletterdheid naar aanleiding van culturele en technologische veranderingen verbreed te zijn van enkelvoudige naar meervoudige geletterdheid”. En: “[...] het perspectief van meervoudige geletterdheid als een gereedschap kan dienen voor cultuurbemiddelaars. Een gereedschap dat toelaat om te reflecteren over de verschillende wijzen waarop geletterdheid wordt benaderd binnen verschillende (culturele) contexten” (Vlieghe 2012).

In het Publicatieblad van de Europese Unie (2012) vinden we: “Geletterdheid is een essentiële vaardigheid die de burger als persoon in staat stelt om de bekwaamheden reflectie, mondelinge uitdrukingsvaardigheid, kritisch denkvermogen en empathie te ontwikkelen, en die persoonlijke ontwikkeling, zelfvertrouwen, identiteitsgevoel en volledige participatie in de digitale en kennismaatschappij stimuleert”. Als voetnoot: “Meervoudige geletterdheid: het vermogen om met behulp van lees- en schrijfvaardigheden schriftelijke informatie te produceren, te begrijpen, te interpreteren, en kritisch te beoordelen; basis voor digitale participatie en voor geïnformeerde keuzes met betrekking tot financiën, gezondheid enz.”

Bij bibliotheek.nl vinden we: “Geletterd ben je als je schriftelijk goed kan communiceren via lezen en schrijven”. Deze beschrijving van geletterdheid lijkt in het digitale tijdperk achterhaald. Het schriftelijke staat niet langer centraal: tekst, beeld en geluid gaan samen.

De raad voor geesteswetenschappen (Amsterdam 2008) hield een conferentie met als thema ‘Literacy in the Age of New Media’. De raad schreef het volgende: ‘Waar lange tijd het begrip ‘geletterdheid’ (in de dubbele betekenis van ‘schrijf- en leesvaardigheid’ enerzijds en ‘culturele bagage’ anderzijds) als onderwijsdoel de hoogste prioriteit

genoot, is het de vraag of het veranderende medialandschap niet om een nieuwe invulling van het begrip ‘geletterdheid’ vraagt”.

Loman & Vermeir (2012) noteren: “Geletterdheid is de kennis en vaardigheid die nodig is om via schriftelijke communicatie te communiceren en informatie te verwerken, de vaardigheid om met numerieke en grafische gegevens om te gaan en de vaardigheid voor het gebruik van ICT”.

Nieuwe media hebben een enorme invloed op de samenleving. Kanters (2012) stelt: “De vorm van de boodschap ofwel de eigen aard van het medium bepaalt in feite hoe de boodschap opgevat wordt. Zo heeft het medium ‘film’ volgens McLuhan een enorme invloed uitgeoefend op de van oorsprong lineaire samenleving en deze veranderd in een samenleving waarin een creatieve complexe structuur domineert”. Ze koppelt Gardner met zijn meervoudige intelligenties aan de huidige meervoudige samenleving die schreeuwt om een nieuwe set vaardigheden. Ze voert aan: “Gebruikers worden binnen de nieuwerwetse encyclopedie niet louter met een linguïstische vertelvorm geconfronteerd maar worden door verschillende vertelvormen, zoals film en geluid, geïnformeerd”.

Dellevoet (2013) werkt rond visuele geletterdheid door (voor)lezen: “Koning, keizer, admiraal, kijken kunnen we allemaal. Maar dieper waarnemen en interpreteren wat je ziet, is een ander verhaal. Best vreemd dat we er alles aan doen om kinderen teksten te leren lezen maar veel minder aandacht besteden aan het lezen van beelden. Tijdens voorlees- en bijbehorende verwerkingsactiviteiten zou het onderwijs een stevigere basis kunnen leggen voor visuele geletterdheid”. Ze vertaalt de definitie van mediawijsheid van de Raad van Cultuur uit 2005 naar visuele geletterdheid en komt tot: “Visuele geletterdheid is het geheel van kennis, vaardigheden en mentaliteit waarover we moeten beschikken om ons bewust, kritisch en actief te bewegen in de complexe en steeds veranderende beeldcultuur. Bij visuele geletterdheid spelen in elk geval drie factoren een rol: cognitie, betekenis en het maakproces. Iemand heeft het beeld gemaakt, wij zien het via onze ogen en geven er via onze hersenen betekenis aan. Aan deze factoren moet het onderwijs veel meer aandacht besteden”.

3. Is het nodig om met zoveel verschillende definities te werken en op basis daarvan tot verschillende didactische aanpakken te komen?

Schriftelijke communicatie beperkt zich duidelijk niet tot de traditioneel geschreven teksten: beeldmateriaal, filmmateriaal, reclamefilmpjes, liederen e.d. maken er ook deel van uit. Verschillende lerarenopleidingen zoeken manieren om didactisch verantwoord te werken aan meervoudige geletterdheid. Verschillende instructiemodellen in verband met meervoudige geletterdheid zijn onderwerp van onderzoek. Aan de

Universiteit Gent, bijvoorbeeld, maken Mottart & Vanhooren (2006; 2012) hier werk van; aan de KU Leuven Mayer.

Mottart & Vanhooren werken met het medium film en zien een les als een soort contactzone. Daarbinnen komt o.a. filmmateriaal aan bod “om ‘traditionele’ inhouden uit de culturele geletterdheid (literatuur en geschiedenis) in onze postmoderne, digitale tijd te onderwijzen” (Mottart & Vanhooren 2012).

Het is volgens mij niet nodig om beeldeducatie, meervoudige geletterdheid en visuele geletterdheid los te koppelen van ‘gewone’ leesdidactiek. Leerkrachten moeten ontdekken dat beeldeducatie en visuele geletterdheid een onderdeel van meervoudige geletterdheid zijn. Het is nodig om in het onderwijs tot geïntegreerde krachtige gehelen te komen om doelgericht en zinvol te werken én om tijd te maken om grondig te werken i.p.v. aan een hoop losse eindjes. We hebben daarbij niet iets nieuws nodig: met de leesstrategieën en taalbeschouwing vanuit het communicatieschema beschikken we over het nodige kader en materiaal. Hiermee kunnen we de transfer van de strategieën en taalbeschouwing beter laten lopen en aan meervoudige geletterdheid werken.

In de tekst van Raad van de Europese Unie (2012) vinden we dat de Raad het eens is over de volgende uitgangspunten:

1. “Personeelsleden en leerkrachten in het lager onderwijs die belast zijn met onderwijs en zorg in de vroege kinderjaren, moeten beschikken over de vaardigheden die nodig zijn om taal- en leerproblemen in een vroeg stadium vast te stellen en aan te pakken”.
2. “De pedagogische vaardigheden van de leerkrachten in het lager onderwijs bij het lees- en schrijfonderwijs, bijvoorbeeld in het pedagogisch gebruik van ICT, moeten in voorkomend geval worden versterkt. Daarnaast zal ondersteuning van leerkrachten in het secundair onderwijs bij het aanleren van geletterdheid in alle vakken, en in voorkomend geval, het vergemakkelijken van toegang tot deskundig advies voor alle leerkrachten ertoe bijdragen dat verdere vorderingen worden geconsolideerd en verwezenlijkt”.
3. “De onderwijssystemen hebben de invloed van nieuwe technologieën op geletterdheid nog niet ten volle benut. Door leermateriaal en leermethoden te herzien in het licht van de toenemende digitalisering, en de leerkrachten te steunen bij de toepassing van nieuwe leermethodes, kan de motivatie van de leerlingen toenemen”.

De verschillende definities en de Dag van het Nederlands, georganiseerd door het CNO, zijn de voedingsbodem voor een concrete en doordachte didactische aanpak in een veilige, motiverende en taakgerichte leeromgeving die aansluit bij interesses van kinderen en jongeren. Het is mogelijk en haalbaar om binnen het onderwijs binnen één kader te werken aan meervoudige geletterdheid en zo tot transfer en tot automatisering van lees- en schrijfstrategieën te komen en dus echt meervoudig geletterden af te leveren.

De leesdidactiek bestaat uit drie stappen: activiteiten vóór, tijdens en na het lezen. Doel is zich als lezer te oriënteren, zich eventueel bij te sturen of bevestigd te zien, samen te vatten en te kaderen in reeds gekende elementen. Tegelijkertijd werkt een lezer – al dan niet bewust – taalbeschouwelijk vanuit elementen van het communicatieschema: de zender, de boodschap en de relatie met de werkelijkheid, de ontvanger, de bedoeling, in welke situatie en omstandigheden, de weg en de middelen, het effect en de reactie.

In het kader van werken aan meervoudige geletterdheid is het leesstappenplan bruikbaar bij ‘andere’ teksten: filmmateriaal in dit geval. Het noodzakelijke begrip en de kritische zin ontwikkelen we er ook mee. Daarmee vangen we op dat bewegende beelden veel sneller gaan.

In deze sessie gaan we aan de slag met beeldmateriaal: boekenkaften, filmposters en filmtrailers, en dat zowel met het ‘gewone’ stappenplan van begrijpend lezen als met het schema van Vosters (2011). Daarna bespreken we de resultaten naar didactische aanpak.

De deelnemers ontdekken hoe het kader van Vosters zich niet beperkt tot ‘lezen’ maar ook leidt tot zinvolle schrijfoefeningen en relevante luister- en spreesituaties.

Referenties

- Dellevoet, S. (2013). “Visueel geletterd door (voor)lezen”. Online raadpleegbaar op [http://www.bibliotheek.nl.thema/opvoeding-en-onderwijs/voorlezen.1/65227.visueel-geletterd-door-\(voor\)lezen.html](http://www.bibliotheek.nl.thema/opvoeding-en-onderwijs/voorlezen.1/65227.visueel-geletterd-door-(voor)lezen.html).
- Kanters, G. (2012). “Masterscriptie”. Online raadpleegbaar op <http://geeskekan.nl/?p=198>.
- Loman, J. & K. Vermeir (2012). *G-start. Geletterdheid stimuleren bij jonge kinderen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Mottart, A. & S. Vanhooren (2006). “Onderwijs als contact en confrontatie”. In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Twintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 253-258.
- Mottart, A. & S. Vanhooren (2012). “De Nieuwe Leescultuur. Didactische handreikingen voor de lerarenopleiding. Module 3: de contactzone”. Online raadpleegbaar op http://www.nieuweleescultuur.ugent.be/files/meer_lezen_1_mottart_vanhooren.pdf.
- S.n. (2012). “Informatie afkomstig van de instellingen, organen en instellingen van de Europese Unie. Conclusies van de Raad van 26 november 2012 over geletterdheid”. In: *Publicatieblad van de Europese Unie C 393/1-4*, p. 1-2. Online raadpleegbaar op <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:0001:0004:NL:PDF>.

- S.n. (2013). "Digitale geletterdheid". Online raadpleegbaar op <http://www.bibliotheek.nl/thema/opvoeding-en-onderwijs/begrijpend-lezen/16049.digitale-geletterdheid.html>.
- Vlieghe, J. (2012). "De invloed van media ontwikkelingen op cultuur en geletterdheid". *Emsoc. User Empowerment in a Social Media Culture*. Online raadpleegbaar op <http://emsoc.be/2713-de-invloed-van-media-ontwikkelingen-op-cultuur-en-geletterdheid/>.
- Vosters, G. (2011). "Beeldig!". In: G. Vosters, G. Bombeke, G. Vandermeersche & J. Bourgonjon. *Dag van het Nederlands. Beeld en taal: op weg naar mediageletterdheid*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen/CNO, z.p.
- Wikipedia (2013). "Geletterdheid". Online raadpleegbaar op <http://nl.wikipedia.org/wiki/Geletterdheid>.

3. Taalonderwijs 12-18

Stroomleiders

Klaas Heemskerk (Stedelijk Gymnasium, Leiden)
Jan Bonne (VVKSO)

*Siuman Chung, Roxette van den Bosch & Christine Espin
Universiteit Leiden, afdeling Orthopedagogiek/leerproblemen
Contact: s.chung@fsw.leidenuniv.nl
r.m.van.den.bosch@fsw.leidenuniv.nl*

Het continu evalueren van de leesontwikkeling. Een probleemoplossende benadering voor leesproblemen in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

Tijdens onze presentatie op de conferentie zal, vanuit een probleemoplossende benadering en aan de hand van de casus 'Julia', uitleg gegeven worden over een evaluatiesysteem in lezen en zullen onze onderzoeksresultaten en de gebruikte digitale leestaak gepresenteerd worden.

2. Een probleemoplossende benadering voor leerproblemen

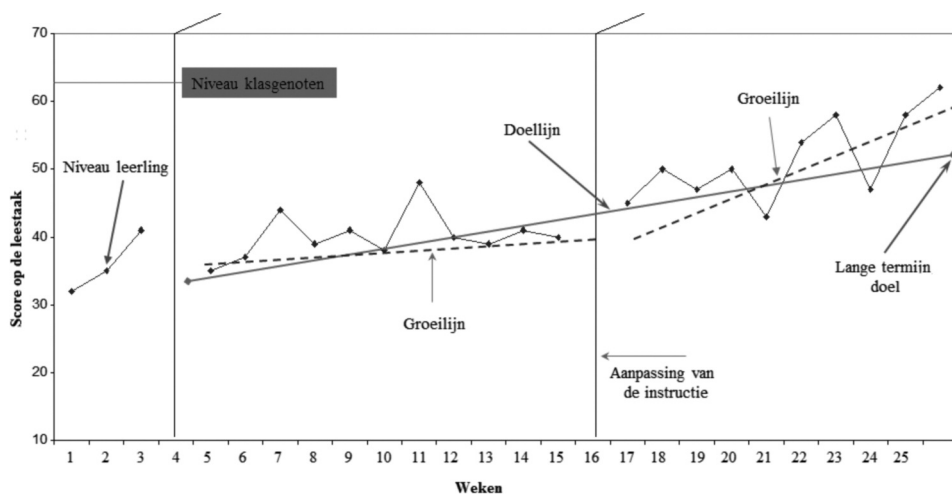
Julia heeft veel moeite met lezen en lijkt behoefte te hebben aan extra individuele hulp. De leesvaardigheid van Julia zou verbeterd kunnen worden door gebruik te maken van een probleemoplossende benadering. Een probleemoplossende benadering is gericht op het probleem en de instructiebehoeftes van de individuele leerling (Espin, Wayman & Campbell 2011). De eerste stap binnen de probleemoplossende benadering is het identificeren en definiëren van het leerprobleem binnen de context. In het geval van Julia is de vraag dan: "Hoe goed leest Julia in vergelijking met haar klasgenoten?". Op die manier kan bepaald worden hoe groot de achterstand ten opzichte van haar klasgenoten is. De volgende stap is het selecteren van (instructie)methoden of interventies om het leerprobleem aan te pakken. Welke methoden kunnen de leesvaardigheid van Julia mogelijk verbeteren? Hiervoor worden bij voorkeur *evidence-based* methoden of interventies gekozen. Tot slot is het van belang om de effectiviteit van de gekozen methode of interventies te evalueren. Gaat Julia vooruit met lezen? Als dat niet het geval is, moet een andere methode of interventie gekozen worden.

3. Opbrengstgericht werken in het onderwijs

Het gebruik van een probleemoplossende benadering voor leerproblemen past goed bij de ontwikkeling van opbrengstgericht werken binnen het onderwijs. Sinds 2007 is opbrengstgericht werken op scholen een speerpunt van het Ministerie van Onderwijs. In rapporten van de Onderwijsinspectie ligt de nadruk op de noodzaak voor scholen om opbrengstgericht te werken en de leerwinst voor leerlingen te vergroten (Inspectie van het Onderwijs 2010; 2011). De rapporten laten zien dat scholen de toetsgegevens van leerlingen gebruiken om het niveau van de leerling te bepalen, maar dat ze die gegevens (nog) te weinig gebruiken om de voortgang van (individuele) leerlingen in beeld te brengen en te evalueren. Het interpreteren van de voortgangsdata en het nemen van beslissingen naar aanleiding van de data zijn belangrijke stappen in het kader van opbrengstgericht werken waar vaak nog maar weinig mee gebeurt (Ledoux, Blok & Boogaard 2009). Een reden hiervoor kan zijn dat docenten moeite hebben met het begrijpen en interpreteren van voortgangsdata. Het begrijpen en correct interpreteren vormt namelijk een belangrijke voorwaarde voor het adequaat gebruik van voortgangsdata bij het maken van educatieve beslissingen om de leerontwikkeling van de leerling te stimuleren.

4. Leerlingen volgen

Een manier om de vorderingen van leerlingen in kaart te brengen is *Curriculum-Based Measurement* (CBM), een evaluatiesysteem uit Amerika. In Nederland is het systeem bekend onder de naam 'Continue Voortgangsevaluatie' (CVE; Espin e.a. 2011). CVE is gericht op het frequent volgen van leerlingen in een bepaalde basisvaardigheid, zoals lezen (Deno 1985; 2003), en wordt naast de lesmethode gebruikt. Leerlingen maken wekelijks een korte taak en de scores op die taak worden weergegeven in een grafiek (zie figuur 1 voor een voorbeeld). Met behulp van de grafiek kunnen docenten bepalen of een specifieke leerling voldoende vooruitgang boekt. Die informatie kunnen ze gebruiken om de effectiviteit van hun instructie voor deze specifieke leerling te evalueren (Deno 1985; 2003). Dat is vooral belangrijk en nuttig in het geval van leerlingen met (ernstige) leerproblemen.



Figuur 1: Voorbeeld CVE-grafiek: Voortgangsgrafiek van Julia.

5. Het gebruik van CVE in Nederland

Op dit moment bestaan er in Nederland, met name in het voortgezet onderwijs, weinig meetinstrumenten om de effectiviteit van instructiemethoden en interventies frequent te evalueren. Sinds 2010 wordt door de Universiteit van Leiden, onder leiding van prof. Christine Espin, onderzoek gedaan naar het gebruik van CVE. Dit project richt zich op het volgen van de leesvaardigheid van leerlingen in groep 7 en 8 (basis-onderwijs) en in klas 1, 2 en 3 (voortgezet onderwijs) en op het begrip, de interpretatie en het gebruik van voortgangsgrafieken door docenten. Meer inzicht in hoeverre docenten voortgangsdata begrijpen, interpreteren en gebruiken kan leiden tot de ontwikkeling van interventies om het gebruik van voortgangsdata te stimuleren. Uiteindelijk zou dat kunnen leiden tot betere prestaties van leerlingen.

Het eerste deel van het onderzoek richtte zich op de betrouwbaarheid en validiteit van de gebruikte leestaak als een indicator van algemene leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs, variërend van praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo tot ISK (NT2). Voor een beschrijving van die taak, zie volgende paragraaf. Tegelijkertijd is de gebruikte leestaak gedigitaliseerd, wat geleid heeft tot de ontwikkeling van een website: www.maze-online.nl. Leerlingen kunnen op deze website inloggen om de taken te maken en docenten kunnen inloggen om de individuele voortgangsgrafieken van de leerlingen te bekijken.

Het tweede deel van het onderzoek, dat onlangs van start is gegaan, zal zich richten op het begrip, de interpretatie en het gebruik van voortgangsgrafieken door docenten.

Zowel leerkrachten uit het basisonderwijs (groep 7 en 8) als docenten uit het voortgezet onderwijs (klas 1 t/m 3) kunnen deelnemen aan het onderzoek. We streven ernaar om ook docenten uit het speciaal onderwijs mee te nemen in ons onderzoek.

6. Beschrijving van de gebruikte leestaak

Om de leesontwikkeling van leerlingen te volgen, wordt wekelijks een korte leestaak afgenomen. Hier kan bijvoorbeeld de mazetaak voor gebruikt worden. Dat is een leestekst waarbij de eerste zin intact is gelaten en vervolgens ieder 7^{de} woord vervangen is door een *multiple-choice item*. Zie Figuur 2 voor een voorbeeld van de mazetaak. Leerlingen krijgen de taak aangeboden op de computer, lezen de tekst in stilte en klikken hun antwoordkeuzes aan. Na twee minuten stopt de taak automatisch en wordt het aantal juiste antwoorden opgeslagen als score voor die week.

Je kunt bewegen, en je kunt sporten. Het klinkt heel raar, maar deze (ziel / kuur / twee) dingen verschillen van elkaar. Onder bewegen (verstaan / bezoeker / hovenier) we rustig fietsen of wandelen. Dit (lef / rib / kun) je het beste dertig minuten per (dag / hit / gum) doen.

Figuur 2: Voorbeeld van een mazetaak (enkele zinnen).

Referenties

- Deno, S.L. (1985). "Curriculum-based measurement: The emerging alternative". In: *Exceptional Children*, vol. 52, nr. 3, p. 219-232.
- Deno, S.L. (2003). "Developments in Curriculum-based measurement". In: *The Journal of Special Education*, vol. 37, nr. 3, p. 184-192.
- Espin, C.A., M.M. Wayman & H. Campbell (2011). 'Continue voortgangsevaluatie (CVE)'. In: J. Castelijns, M. Segers & K. Struyven (red.). *Evalueren om te leren: Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, p. 167-178.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs*. Online raadpleegbaar op <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Opbrengstgericht+werken+in+het+basisonderwijs.html>.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De beoordeling van opbrengsten in het voortgezet onderwijs*. Online raadpleegbaar op <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/De+beoordeling+van+opbrengsten+in+het+voortgezet+onderwijs.html>.

Ledoux, G., H. Blok & M. Boogaard (2009). *Opbrengst gericht werken. Over de waarde van meetgestuurd onderwijs*. Online raadpleegbaar op <http://dare.uva.nl/document/170475>.

Ronde 1

Theun Meestringa & Tidde Ekens
SLO, Enschede
Contact: t.meestringa@slo.nl
t.j.ekens@hccnet.nl

Beoordeling en feedback bij het schrijven in de bovenbouw van havo/vwo

Als leraren hetzelfde schrijfproduct beoordelen met hun eigen beoordelingsmodellen, levert dat grote verschillen in het cijfer op. SLO heeft daarom, samen met drie scholen, beoordelingsmodellen ontwikkeld en in de praktijk getest. Net zo lang tot de cijfers slechts marginaal van elkaar verschilden. Behalve een beoordelingsmodel zijn ook feedbackformulieren ontwikkeld voor ‘de uiteenzetting’, ‘het betoog’ en ‘de beschouwing’. Deze zijn gebaseerd op het Referentiekader Taal. Doel van de formulieren is dat leerlingen meer feedback krijgen op schrijfproducten, doordat ze elkaars teksten bespreken. Het beoordelingsmodel en de feedbackformulieren delen één ambitie: beter schrijfonderwijs met taakverlichting voor de leraar.

In deze workshop beoordeelt u een schrijfproduct en geeft u feedback op een schrijfproduct.

Ronde 2

Pleuni Hooft van Huysduynen
IJburg College, Amsterdam
Contact: pleunih@hotmail.com

Leesvaardigheid oefenen

Op dit moment wordt tekstbegrip bij het vak Nederlands meestal geoefend en getoetst aan de hand van een tekst met daarbij open vragen en meerkeuzevragen.

Desalniettemin zijn er in de wetenschap twijfels over de mate van betrouwbaarheid en validiteit van een dergelijke manier van toetsen. Ook vanuit de praktijk zijn er kritische geluiden over deze manier van toetsen te horen. Zo valt het leraren Nederlands op dat leerlingen geneigd zijn om de antwoorden in de tekst te zoeken, in plaats van de tekst zo te lezen dat ze begrepen wordt. Daarnaast zijn de leerlingen weinig enthousiast om de opdracht uit te voeren. Er is dus behoefte aan meer motiverende en adequate opdrachten die leerlingen leren een tekst te begrijpen. Leraren Nederlands zijn derhalve geïnteresseerd in andere opdrachtvormen bij het lezen. In de internationale literatuur zijn die te vinden. Maar hoe kunnen leraren deze vertalen naar hun eigen lespraktijk? Welke praktische handvatten kunnen ze hierbij gebruiken?

In deze presentatie worden verschillende opdrachtvormen voor tekstbegrip besproken. Deelnemers krijgen concrete voorbeelden te zien van de opdrachten, die gekoppeld zijn aan de niveaus van het Referentiekader Taal. Ook krijgen ze een instructie om zelf dergelijke opdrachten te ontwikkelen.

Ronde 2

Yke Meindersma & Wim Maas
Vrije Universiteit, Amsterdam
 Contact: y.g.meindersma@vu.nl
w.maas@vu.nl

Onmiddellijke diagnose en feedback voor spelling, grammatica en fictie

Tijdens een leerproces zijn docenten en leerlingen een paar weken met de stof bezig en dan wordt er getoetst. Tijdens dat 'bezig zijn' met lesgeven en leren, is er natuurlijk interactie. De docent ontdekt foute antwoorden en reageert. Maar toch is de ontdekking van misconcepties en vaardigheidsproblemen én de reactie van de docent daarop incidenteel. Veel 'alternatieve' gedachtegangen en vaardigheidsproblemen blijven verborgen tot de eindtoets. Er zijn echter veel mogelijkheden om tijdens de les heel snel begrips- en andere leerproblemen van veel leerlingen op te sporen en er onmiddellijk op te reageren. Daarover gaat deze workshop. We demonstreren en verkennen tijdens de workshop de mogelijkheden van onmiddellijke diagnose en feedback voor de vakonderdelen 'spelling', 'grammatica', 'leesvaardigheid' en 'fictie'.

Valerie Van Vooren

Universiteit Gent

Contact: ValerieP.Vanvooren@UGent.be

Grammatica en spelling in het huidige onderwijssysteem

1. Inleiding

Als we de eindtermen en leerplannen Nederlands voor de derde graad van het algemeen secundair onderwijs (aso) in Vlaanderen mogen geloven, dan kunnen onze leerlingen correct schrijven als ze het secundair onderwijs verlaten. Ze krijgen voldoende kansen om die competentie te oefenen, want ze schrijven ook steeds vaker teksten voor niet-taalvakken. Ze hebben daarnaast kennis gemaakt met verschillende genres en kunnen efficiënt schrijfstrategieën inzetten. Het toenemende aantal schrijfproducten resulteert echter niet in een hogere tekstkwaliteit. Uit verschillende hoeken rijzen stemmen dat onze jeugd niet meer kan schrijven. Zowel op de arbeidsmarkt als in de leraarskamers van het secundair onderwijs wordt de gebrekkige schrijfvaardigheid van de jongeren aangekaart. Maar hebben we het dan over het schrijven van een coherente tekst of eerder over foutloos schrijven?

In Vlaanderen ontsnappen we niet aan een trend die ook in Nederland voelbaar blijkt. 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 dat 58% van de studenten moeite had met schrijven. In de Vlaamse leraarskamers horen we steeds vaker dat de schrijfvaardigheid van studenten te wensen overlaat. Schrijven is echter een competentie die verschillende aspecten bevat. We zoomen in op één aspect binnen die schrijfcompetentie, namelijk de kennis van spelling en grammatica. In deze tekst proberen we een antwoord te geven op de volgende drie vragen:

1. In hoeverre beheersen leerlingen spelling en grammatica in het laatste jaar van het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen?
2. Welke plaats nemen spelling en grammatica in binnen het schrijfonderwijs in Vlaanderen?
3. Welke standpunten nemen Vlaamse leerkrachten in als het gaat om spelling en grammatica?

2. In hoeverre beheersen leerlingen spelling en grammatica in het laatste jaar van het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen?

In 2008 werd een grammaticatest Nederlands afgenomen bij 359 laatstejaarsleerlingen secundair onderwijs in Vlaanderen (focus: algemeen secundair onderwijs) en Nederland (focus: voorbereidend wetenschappelijk onderwijs). De grammaticatest bevatte vier onderdelen:

- 1. spelling van woorden;
- 2. vervoeging van werkwoorden;
- 3. benoeming van woordsoorten;
- 4. zinsontleding.

	2008 (Nederland)	2008 (Vlaanderen)
spelling	59	58
werkwoorden	78	80
woordsoorten	56	54
zinsontleding	36	60

Tabel 1: Vergelijking Nederland-Vlaanderen 2008.

In 2012 werden 291 andere leerlingen in Vlaanderen aan ongeveer dezelfde taaltest onderworpen.

	2012 (Vlaanderen)
spelling	73
werkwoorden	77
woordsoorten	52
zinsontleding	65

Tabel 2: Vlaanderen 2012.

3. Welke plaats nemen spelling en grammatica in binnen het schrijfonderwijs in Vlaanderen?

Enkele schrijfopdrachten die in de derde graad van het aso aan bod komen, werden bestudeerd. De studie toont aan dat er in dit stadium geen uitleg meer gegeven wordt

over spelling en grammatica. De leerkracht grijpt enkel in als tegen bepaalde regels consequent fouten gemaakt worden. Als er al oefeningen gemaakt worden om de kennis op te frissen, dan zijn deze eerder geïsoleerd, waardoor de link met schrijven verdwijnt.

4. Welke standpunten nemen Vlaamse leerkrachten in als het gaat om spelling en grammatica?

Als leerkracht is het 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 2003). 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). Deze 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:

1. de traditionele aanpak, bestaande uit expliciete instructie, waarin bijvoorbeeld nog steeds zinsontleding voorkomt (Yarrow 2007);
2. de communicatieve aanpak die focust op het functionele aspect van de taal in communicatieve situaties (Ellis 2001).

In 2012 werd een enquête afgenomen bij 8 leerkrachten Nederlands die lesgeven in het laatste jaar van het aso. Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten grammatica als fundament van de Nederlandse taal beschouwen, 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 kan daarentegen maar op matige steun rekenen.

De leerkrachten geven daarnaast aan dat grammatica belangrijk is 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 cur-

riculum. 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.

Als we dit linken aan andere onderzoeken over de perceptie van leerkrachten, dan zien we dat een onderzoek van de Nederlandse Taalunie (2007) in het secundair onderwijs aantoonde dat een grote meerderheid van de ondervraagde Vlaamse leraren (47%) vindt dat spelling meer aandacht moet krijgen. Ongeveer 29% van de Vlaamse leraren vindt dat het onderdeel grammatica meer aandacht verdient. Uit het onderzoek van Capelle (2011) blijkt dat 47% van de respondenten meent dat de leerplannen Nederlands onvoldoende aandacht besteden aan grammaticaonderwijs; 35% van hen voelt zich beperkt door die leerplannen.

5. 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 bovenstaande onderzoeken dat de grammaticale kennis in het laatste jaar aso niet voldoet aan de verwachtingen, dat spelling en grammatica een beperkte plaats krijgen in het curriculum en dat leerkrachten meer aandacht vragen voor dit kennis-aspect... zouden we het curriculum dan niet eens herbekijken?

Referenties

- Borg, S. (2003). “Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do”. In: *Language Teaching*, vol. 39, nr. 2, p. 81-109.
- Cappelle, P. (2011). ‘Dutch grammar in secondary education: a research about the attitude of Flemish teachers of Dutch towards grammar education’. Ongepubliceerde masterscriptie. Hogeschool Gent: Faculteit Toegepaste Taalkunde.
- 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.
- Nederlandse Taalunie (2007). *Taalpeil*. Online raadpleegbaar op www.taalunieversum.org/publicaties/taalpeil-onderzoek-2007-0.

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.

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.

Ronde 3

Kees de Glopper (a) & Joanneke Prenger (b)

(a) CLCG, Rijksuniversiteit Groningen

(b) SLO, Enschede

Contact: c.m.de.glopper@rug.nl

j.prenger@slo.nl

Schrijfmeters maken

1. Inleiding

Het volgen van de taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs is de laatste jaren haast vanzelfsprekend geworden. In leerlingvolgsystemen ontbreken echter instrumenten voor het volgen van de ontwikkeling van het schrijven ('stellen'). Waarom is dat zo?

Er is geen enkele inhoudelijke reden voor het ontbreken van schrijfvaardigheid in leerlingvolgsystemen. Schrijven is een belangrijke vaardigheid die niet voor niets uitdrukkelijk genoemd wordt in de referentieniveaus taal. En bij de schrijfontwikkeling van leerlingen is, net zoals bij de ontwikkeling van bijvoorbeeld de leesvaardigheid, sprake van grote individuele verschillen. Het ontbreekt scholen aan hulpmiddelen voor het volgen van de ontwikkeling van leerlingen op het gebied van schrijfvaardigheid. Docenten ervaren verlegenheid en tijdsproblemen bij het beoordelen van de teksten van hun leerlingen. De ervaren beoordelingslast is er mede debet aan dat de frequentie waarmee leerlingen teksten schrijven te wensen overlaat.

Het project *Schrijfmeters* wil een impuls geven aan het schrijfonderwijs door leerkrachten en docenten hulpmiddelen te bieden waarmee ze de ontwikkeling van hun leerlingen kunnen volgen en stimuleren. We ontwikkelen leerjaaroverstijgende beoordelingschalen (Blok & Hoeksma 1984; Schoonen & de Glopper 1992) bij verschillende

tekstgenres: drie voor de bovenbouw van het primair onderwijs (po) en drie voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs (vo). Met deze 'schrijfmeters' kan de beoordelingslast voor docenten verlicht worden en kan inzicht verkregen worden in de schrijfontwikkeling van leerlingen.

2. Schrijfopdrachten en verzamelde teksten

Het project richt zich op de hoogste leerjaren van het basisonderwijs (groep 6 tot en met 8) en op de onderbouw van het voortgezet onderwijs: leerjaar 1, 2 en 3 (alle onderwijstypen).

Voor zowel het po als het vo hebben we een drietal kernopdrachten ontwikkeld. Onder kernopdrachten verstaan we schrijftaken die aansluiten bij de referentieniveaus taal en die goed uitdrukking geven aan de centrale doelen van het schrijfonderwijs. De kernopdrachten zijn ontwikkeld op basis van een proefafname. Van iedere kernopdracht ontvingen de pilotscholen twee varianten. Op basis van de resultaten van de pilot zijn de definitieve versies van de kernopdrachten vastgesteld.

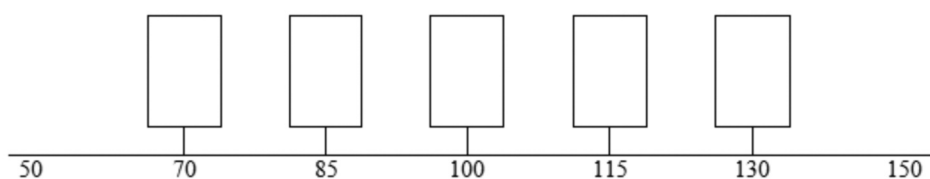
Voor het po betreffen de kernopdrachten een beschrijving (van de school van de leerlingen), een instructie (over voorlezen, in het kader van een voorleeswedstrijd) en een betoog (tegen een plan voor vrijwilligerswerk op woensdagmiddag). Ook de vo-opdrachten vragen om een beschrijving (van typisch Nederlandse zaken), een instructie (voor het houden van een spreekbeurt) en een betoog (over de bestemming van geld voor verbetering van de school). De schrijfopdrachten zijn gedurende het schooljaar 2012-2013 op drie momenten afgenomen: in november, februari en april. Aangezien (bijna) elke leerling drie teksten heeft geschreven, hebben we ongeveer 1000 teksten verzameld van 344 leerlingen van vijf po-scholen en ruim 1500 teksten van 551 leerlingen van vijf vo-scholen. De teksten zijn met de hand geschreven.

3. De ontwikkeling van de beoordelingsschalen

Voor elke schrijftaak (drie voor po en drie voor vo) is een beoordelingsschaal geconstrueerd. Daarbij is steeds het volgende proces gehanteerd. Allereerst is uit het totaal aan verzamelde teksten een steekproef getrokken van 100 teksten. Deze zijn op basis van een impressieoordeel gecategoriseerd op een vijfpuntsschaal: 'zeer zwak', 'zwak', 'gemiddeld', 'sterk' en 'zeer sterk'. Vervolgens zijn per schaalpunt twee teksten geselecteerd die representatief waren voor de desbetreffende categorie. Die tien teksten zijn vervolgens door zes beoordelaars (allen taalwetenschappers) opnieuw geschaald, op dezelfde vijfpuntsschaal. De beoordelaars kregen daarbij de instructie vooral te letten op structuurkenmerken. Zo wilden we voorkomen dat de beoordelaars zouden letten op spelling en formulering in plaats van op de vaardigheid van leerlingen om een goed gestructureerde tekst te schrijven. Uit de tien beoordeelde teksten zijn voor opname in

de uiteindelijke beoordelingsschaal vervolgens die vijf teksten geselecteerd die door de beoordelaars (bijna) uniform zijn gewaardeerd. Aan deze zogenaamde anker teksten zijn de scores 70, 85, 100, 115 en 130 verbonden. De kwaliteitsverschillen tussen de vijf teksten hangen samen met de tekstopbouw (inleiding, kern en slot), de alineaopbouw en het gebruik van structuurkenmerken, zoals signaalwoorden.

Bij de beoordelingsschaal, die hieronder schematisch is afgebeeld, kregen de beoordelaars de instructie om elke tekst op basis van vergelijking met de anker teksten van een score tussen de 50 (lager dan de zwakste anker tekst) en 150 (hoger dan de beste anker tekst) te voorzien.



Figuur 1: Beoordelingsschaal.

4. De toepassing van de beoordelingsschalen

Na de afname zijn de leerlingteksten geanonimiseerd en van een code voorzien. Zo was het voor de beoordelaars niet duidelijk of de teksten geschreven zijn door (bijvoorbeeld) een groep 6- of een groep 8-leerling, door een vmbo- of gymnasium-leerling of door een jongen of een meisje. Alle schrijfproducten zijn vervolgens drie keer vermengd, zodat elk schrijfproduct door drie beoordelaars beoordeeld kon worden. De beoordelaars waren derdejaarsstudenten taalbeheersing van de Rijksuniversiteit Groningen. De beoordelaars hebben een instructie gekregen over het beoordelen van teksten aan de hand van een schaal. Ze kregen toelichting op de teksten die als anker tekst in de schaal waren opgenomen.

Na een kennismaking met de schaal en de daarbij behorende toelichting, zijn vier beoordelaars (in vier verschillende combinaties of jury's van telkens drie beoordelaars) met de po-teksten aan de slag gegaan en acht beoordelaars met de vo-teksten (in 56 verschillende combinaties of jury's van telkens drie beoordelaars).

5. Bevindingen

Op basis van de analyses van de beoordelingen van de eerste twee kernopdrachten voor po en vo kunnen we enkele belangrijke bevindingen rapporteren¹.

De gemiddelde betrouwbaarheid (Cronbach alpha) van de oordelen van de verschillende jury's is redelijk (0,69 voor opdracht 1 po) tot zeer goed (0,87 voor opdracht 2 po; 0,86 voor opdracht 1 vo; 0,87 voor opdracht 2 vo). Dat betekent dat de oordelen van de afzonderlijke beoordelaars onderling niet veel van elkaar afwijken.

Het beoordelen van de teksten van de leerlingen vraagt niet veel tijd. Voor de po-teksten, die – grof geschat – gemiddeld zo'n 200 woorden bevatten, waren de beoordelaars per tekst meestal 5 minuten kwijt. Het beoordelen van de po-teksten, die gemiddeld ruwweg ruim 250 woorden langer waren, vroeg in de regel zo'n 7 minuten.

Voor het po zien we dat de gemiddelde score voor de teksten van de leerlingen in groep 6, 7 en 8 met de jaren klimt. De mate waarin dat gebeurt, verschilt echter wel per schrijftaak. Voor het vo zien we per onderwijstype verschillende patronen. Bij de gymnasium- en atheneumleerlingen zien we een duidelijk toename van de gemiddelde scores over de leerjaren heen. Voor de havo- en vmbo-tl-leerlingen is dat beeld diffuser.

De ervaringen en resultaten van het eerste projectjaar laten zien dat er met de door ons ontwikkelde schijfmeters goed te werken valt. In het vervolg van het project hopen we ervaring op te doen met het herhaald afnemen van de opdrachten: in het po bij groep 7- en groep 8-leerlingen die vorig jaar in groep 6 respectievelijk 7 deelnamen en in het vo bij leerlingen in leerjaar 2 en 3 die vorig jaar in leerjaar 1 respectievelijk 2 meededen. Ook willen we nagaan hoe goed docenten met de door ons ontwikkelde beoordelingsschalen overweg kunnen. Ten slotte willen we experimenteren met het verzamelen van leerlingteksten via een webapplicatie.

Referenties

- Blok, H. & J.B. Hoeksma (1984). *Opstellen geschaald; De constructie van beoordelingsschalen voor vijf schrijfopdrachten*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.
- Schoonen, R. & K. de Glopper (1992). "Toetsing van schrijfvaardigheid: problemen en mogelijkheden". In: *Levende talen*, nr. 470, p. 187-195.

Noot

¹ Op het moment van afronding van deze bijdrage, begin september 2013, was de analyse van de beoordelingsresultaten voor taak 3 (po en vo) nog niet afgerond.

José van der Hoeven (a) & Amos van Gelderen (b)

(a) KPC Groep, Den Bosch

(b) Kohnstamm Instituut, Amsterdam

Contact: j.vdhoeven@kpcgroep.nl

avangelderen@kohnstamm.uva.nl

Nelsis: het effect van docenttraining bij de implementatie van genredidactiek

1. Inleiding

In Nederland werd in de afgelopen jaren voor het voortgezet onderwijs een prototype voor het lees- en schrijfaanbod in de onderbouw havo/vwo ontwikkeld, waarbij tekstgenres het uitgangspunt vormden (van der Hoeven e.a. 2012). Het prototype was bedoeld voor scholen die behoefte hadden om hun aanbod op het gebied van lezen en schrijven in het Nederlands aan te vullen of te verrijken. Uitgangspunt vormden thematische opdrachten, die aansloten bij projecten of vakinhoudelijke thema's op het gebied van aardrijkskunde, geschiedenis, mens en maatschappij, natuur en techniek en biologie. Aangezien de integratie van lezen en schrijven centraal stond, werd gebruikgemaakt van modelteksten (goede voorbeelden) bij lees- en schrijfopdrachten, aan de hand waarvan genre- en tekstenmerken werden geïllustreerd. Zo werd in ons project bij het thema 'oorlog en vrede' (geschiedenis) gebruikgemaakt van fragmenten uit romans. Het leermateriaal was zoveel mogelijk zelfsturend, wat betekende dat leerlingen er zelfstandig mee konden werken. De ervaringen met de aanpak waren veelbelovend (van der Hoeven & van Gelderen 2012; van Gelderen & van der Hoeven 2010). Leerlingen vonden het leermateriaal onderscheidend ten opzichte van het reguliere onderwijs Nederlands en vonden dat ze meer over teksten en tekstenmerken hadden geleerd. In 2013 werd het onderzoek voortgezet en werd de vraag beantwoord hoe genredidactiek, geoperationaliseerd in de taken van ons prototype, kan worden geïmplementeerd. Verder werd gekeken of er effecten op de lees- en schrijfprestaties kunnen worden aangetoond. Onze hypothese was dat er meer wordt geleerd als leerlingen optimaal door hun docenten worden ondersteund.

2. Methode

Er werd een docenttraining ontwikkeld die door 5 docenten van 3 scholen voor havo/vwo werd bijgewoond. Na de training werd het geleerde in 4 klassen toegepast

aan de hand van 2 lessenseries uit het prototype. De leerling-prestaties werden vastgesteld aan de hand van een bij de taken ontwikkelde methodeafhankelijke voor- en natoets.

De pilots in het Nelsis-onderzoek 2010-2012 hadden adviezen voor de implementatie van genredidactiek bij zelfsturend leermateriaal opgeleverd. Deze vormden het uitgangspunt voor een training voor docenten die gericht was op de genregerichte aanpak. Er ging speciale aandacht uit naar de instructie aan leerlingen, naar het begeleiden van de leerlingen bij zelfsturend leermateriaal en naar het vormgeven van *peer feedback*. Daarbij werd verondersteld dat de leerprestaties hoger worden als leerlingen optimaal door hun docenten worden ondersteund. De training werd kwalitatief geanalyseerd aan de hand van lesobservaties en coachingsgesprekken.

De interventie bestond uit een lessenserie met 2 taken van hetzelfde genre uit het prototype. Samen met de scholen werd gekozen voor het thema 'oorlog en vrede' dat was uitgewerkt voor het genre 'roman'. De aanpak was systematisch gefaseerd:

1. aandacht voor oriëntatie;
2. planning;
3. monitoring van eigen begrip en evaluatie bij lezen;
4. aandacht voor planning, formulering, revisie en evaluatie bij schrijven.

Woordenschat, grammatica en spelling worden geïntegreerd in deze opdracht-gestuurde benadering.

3. Resultaten

Uit de lesobservaties bleek dat de training het leraargedrag positief beïnvloedde. Docenten voorzagen de leerlingen van de nodige informatie om met goed gevolg met het materiaal te kunnen werken. De docenten richtten de focus op het doel van de lessen, het herkennen van tekstgenres en er werd door alle docenten voldoende aandacht besteed aan de facilitering van leerling-feedback (indien de tijd dat toeliet). Er waren echter ook kritische factoren. Zo bleek bijvoorbeeld dat de tijd die in de lessenserie werd geïnvesteerd niet altijd toereikend was en dat de kwaliteit van de leerling-respons niet altijd voldoende was.

Hoewel de leerlingen op de natoets zichtbaar hoger scoorden dan op de voortoets, kon er in dit onderzoek geen significant effect worden aangetoond.

In de presentatie wordt nader ingegaan op onze bevindingen.

Referenties

- Gelderens, A. van & J. van der Hoeven (2010). *Raamwerk voor leermateriaal Nederlands Lezen en Schrijven voor Innovatieve Scholen (NELSIS)*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Hoeven, J. van der, A. van Gelderen, K. Verbeeck, M. Donker & S. de la Rie (2012). *Genredidactiek als uitgangspunt voor lees- en schrijfonderwijs. Onderzoeksrapportage Nederlands Lezen en Schrijven op Innovatieve Scholen (Nelsis) in de onderbouw voortgezet onderwijs*. Den Bosch: KPC Groep.
- Nelsis (2013). *Nelsis. Nederlands lezen en schrijven in scholen* (2013). Online raadpleegbaar op www.nelsis.nl.

Ronde 4

Gerdineke van Silfhout
Universiteit Utrecht
Contact: g.vansilfhout@uu.nl

Effectieve studieteksten in het voortgezet onderwijs

Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs ervaren problemen bij het lezen van hun studieboeken en toetsen. Zowel voor het onderwijs als voor tekstschrijvers is er dus werk aan de winkel. Tijdens deze presentatie staat de vraag centraal hoe schoolteksten zo ontworpen kunnen worden dat het tekstbegrip toeneemt. In verschillende onderzoeken zijn we nagegaan hoe aanpassingen in stijl, structuur en presentatie het leesproces en tekstbegrip van leerlingen beïnvloeden. Zorgen het invoegen van vertellende personages, interessante details en bijdetijdse voorbeelden voor meer leesplezier en beter tekstbegrip? Zijn korte zinnen, gepresenteerd op afzonderlijke regels, echt makkelijker te verwerken? Hoe zit het met verbindingswoorden die zinnen vaak veel langer maken? En waar hebben met name de zwakke(re) lezers baat bij?

Tijdens deze presentatie zullen de uitkomsten van verschillende oogbewegingsonderzoeken besproken worden. Ook komen er veel praktijkvoorbeelden aan bod. We hopen u als docent of als tekstschrijver te laten zien wat aantoonbaar effectieve tekstenmerken zijn. Het zal ook duidelijk worden dat dergelijke tekstenmerken nog lang niet altijd worden toegepast bij de ontwikkeling van studiematerialen.

Ronde 5

Ilona de Milliano
IJsselcollege, Capelle a/d IJssel
Contact: IlonadeMilliano@gmail.com

Lees- en schrijfontwikkeling in het vmbo: de rol van instructie bij Nederlands en Mens & Maatschappij

3

Om de lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen te vergroten is het belangrijk om te weten in welke instructiepraktijken vmbo'ers in taal- en zaakvakken in het regulier onderwijs betrokken zijn en hoe verschillen hierin onderlinge verschillen in lees- en schrijfontwikkeling tussen vmbo-leerlingen kunnen verklaren. In de onderzoeksliteratuur worden allerlei kenmerken genoemd van effectief taalonderwijs, zoals interactief, inhoudsgericht, vakoverstijgend en betekenisvol taalonderwijs. Deze kenmerken zijn als uitgangspunt gebruikt voor een verkenning van de aard en de invloed van de lespraktijken.

In deze presentatie wordt met voorbeelden geïllustreerd in hoeverre het lees- en schrijfonderwijs aan vmbo'ers kenmerken van effectief taalonderwijs vertoont en welke aspecten positief bijdragen aan de lees- en schrijfontwikkeling van leerlingen in het vmbo.

Ronde 6

Femke Scheltinga (a) & Lies Alons (b)
(a) Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen
(b) ITTA, Amsterdam
Contact: F.Scheltinga@expertisecentrumnederlands.nl
Lies.Alons@itta.uva.nl

Leescoaches in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

In het voortgezet onderwijs wordt een groot beroep gedaan op leesvaardigheid. Leerlingen krijgen te maken met studieboeken bij de verschillende vakken waarin voornamelijk schooltaal wordt gebruikt. De teksten vragen om een bepaald niveau van

technisch en begrijpend lezen. Een groot percentage van de leerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) ondervindt echter problemen op het gebied van leesvaardigheid, zowel met technisch als met begrijpend lezen (Hacquebord 2007; de Milliano 2013). Dat heeft vanzelfsprekend gevolgen voor de leerprestaties bij alle studievakken en het beïnvloedt daarmee het leessucces (en dus de schoolloopbaan) van de leerlingen.

Om hun leesvaardigheid op peil te houden en verder te verbeteren zouden deze leerlingen moeten blijven oefenen met lezen. Het lezen van studieteksten – die vaak moeilijk zijn – is doorgaans niet voldoende om de leesvaardigheid te verbeteren. Het lezen van teksten en boeken die aansluiten bij de interesse en het niveau van de leerlingen is ook van belang. Als leerlingen meer tijd aan lezen besteden, verbetert zowel de leesaccuratesse als het leestempo. Het lezen raakt dan meer geautomatiseerd, waardoor leerlingen minder hun aandacht op het ontsleutelen van de tekst moeten richten. De aandacht die dan vrijkomt, kan worden gericht op het begrijpen van de tekst. Hierbij speelt ook het goed toepassen van leesstrategieën een rol. Leerlingen die veel lezen en begrijpen wat ze lezen, breiden bovendien hun (lees)woordenschat uit (Verhoeven & van Leeuwe 2008).

Naast uitbreiding van effectieve leestijd van de leerling zouden leesmotivatie en leesattitude eveneens aandacht moeten krijgen in het onderwijs. Als een leerling plezier beleeft aan lezen en gemotiveerd is om te leren lezen, zal hij vaker zelfstandig lezen (de Milliano 2013). Leerlingen die moeite hebben met lezen, zijn echter dikwijls minder gemotiveerd om zelfstandig te lezen. Hierdoor komt de ontwikkeling van leesvaardigheid in een negatieve spiraal terecht. Het is daarom van belang om, naast aandacht voor leesteknik en leesstrategieën, ook aandacht aan leesmotivatie te besteden (Morgan e.a. 2008).

Uit verschillende internationale studies blijkt dat de inzet van oudere leerlingen als tutoren bij jongere leerlingen effectief kan zijn in het voortgezet onderwijs. Er zijn effecten gevonden op zowel cognitieve als affectieve factoren. Dergelijke positieve effecten zijn ook gevonden voor leesvaardigheid als oudere leerlingen samen lezen met leerlingen uit lagere klassen (Topping e.a. 2012).

In het project dat in deze tekst wordt besproken, wordt het effect van een tutorprogramma voor lezen in het vmbo onderzocht. Leerlingen uit 5-vwo (= het vijfde jaar van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) werden benaderd om leescoach te worden. Zij begeleidden leerlingen uit de eerste klas van het vmbo. Ze volgden een duidelijk omschreven programma, met als doel de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen in het vmbo te bevorderen.

2. Methode van onderzoek

Het onderzoek vond plaats in de tweede helft van het schooljaar 2012-2013. Op twee scholen werden de 25% zwakste lezers in de brugklas geselecteerd. Zij behoorden tot de zwakste lezers met betrekking tot technisch en/of begrijpend lezen. De leerlingen zijn gematcht en vervolgens random aan de controle- of interventiegroep toegewezen. De nameting vond direct na de interventie plaats, aan het einde van het schooljaar. De leescoaches werden op school geworven door de coördinator van de school. Ze kregen een financiële vergoeding voor deelname.

2.1 Interventie

De interventie was gericht op het bevorderen van de leesvaardigheid en de leesmotivatie. Bij de opzet van de interventie is uitgegaan van effectieve kenmerken. Een interventie moet intensief zijn met aandacht voor motivatie, leesbegrip, leesstrategieën, en leestechniek om positieve effecten te hebben op de leesvaardigheid (Snow & Juel 2005). De interventie duurde 10 weken en vond 3 keer per week plaats. Een bijeenkomst duurde 45 minuten. Eén leescoach begeleidde een groepje van 3 leerlingen. Er werd gewerkt volgens een vast omschreven programma. De bijeenkomsten hadden per week een vaste opbouw:

1. Tijdens de eerste bijeenkomst van de week lazen zowel de leescoach als de vmbo-leerlingen in hun eigen boek. Tijdens de bijeenkomst werd met elkaar gepraat over wat ze lazen, wat er in het boek gebeurde...
2. Bij de tweede bijeenkomst lag de nadruk op het goed lezen van een tekst. Woorden die moeilijk waren om te lezen en/of te begrijpen werden besproken.
3. Tijdens de derde bijeenkomst werd dezelfde tekst nogmaals gelezen, maar werd er gepraat over de inhoud. De leerlingen beantwoordden samen vragen bij de tekst en vatten de tekst samen. De leescoach kon kiezen uit teksten op 2 moeilijkheidsniveaus. Aan de hand van een korte checklist kon de leescoach besluiten om teksten op een hoger (moeilijker) niveau aan te bieden.

De leescoaches volgden een training ter voorbereiding op het lezen met de vmbo-leerlingen. Gedurende de training kregen de vwo-leerlingen informatie over verschillende aspecten van leesvaardigheid en over de invulling van de leesbijeenkomsten. Tijdens het interventietraject werden de leescoaches een aantal keer geobserveerd bij de leesactiviteiten met de vmbo-leerlingen. Ze kregen tips en aanwijzingen om hun aanpak te verbeteren. Halverwege het traject werd een intervisiebijeenkomst georganiseerd, waarin de leescoaches hun ervaringen konden uitwisselen. De leescoaches hielden een logboek bij, waarin ze na elke bijeenkomst verslag deden van hun activiteiten en hun ervaringen deelden met de individuele leerlingen. Ook hielden ze een absentielijst bij, zodat de intensiteit van het gevolgde traject vastgesteld kan worden.

2.2 Toetsmaterialen

Bij de voor- en nameting is van dezelfde toetsbatterij gebruikgemaakt. Verschillende toetsen zijn afgenomen om aspecten van leesvaardigheid in kaart te brengen.

Om de vaardigheid in het lezen van afzonderlijke woorden te toetsen, is de *Eén Minuut Test* (Brus & Voeten 1999) aan de leerlingen voorgelegd. Deze test biedt een woordkaart die bestaat uit 4 kolommen met woorden van oplopende moeilijkheidsgraad. De leerlingen kregen de instructie om de woorden in één minuut zo goed en zo snel mogelijk te lezen. De score was het aantal goed gelezen woorden.

De vaardigheid in het lezen van teksten is getoetst met de *Schoolvaardigheidstoets Technisch Lezen* (de Vos 2008). De leerlingen kregen de instructie om een tekst zo goed en zo snel mogelijk te lezen. De tijd die nodig was en het aantal fout gelezen woorden bepaalden de score.

Begrijpend lezen is getoetst met *Diataal* (o.a. Hacquebord 2005). De leerlingen kregen een tekst toegewezen die past bij hun onderwijsniveau. Ze maakten de toets op de computer.

Verder is een *mazetaak* (Espin & Chung, *persoonlijke communicatie*) klassikaal aan de leerlingen voorgelegd. Deze taak deed een beroep op vlot technisch lezen en leesbegrip. De taak bestond uit 2 teksten: 'Voedsel' en 'Vervoer'. Bij elk zevende woord in de zin werden twee alternatieven genoemd. Deze waren willekeurig en hadden geen betekenisrelatie met het doelwoord. De leerlingen kregen de instructie om de tekst te lezen en om het juiste woord te omcirkelen. Ze kregen daarvoor twee minuten de tijd. Na die twee minuten zetten ze een streep tot waar ze de tekst gelezen hadden. De score was het aantal goed gekozen woorden.

De leerlingen is ook gevraagd naar hun motivatie om te lezen. Een korte vragenlijst met negen vragen is aan de leerlingen voorgelegd (de Milliano 2013). Bij de nameting is er een extra lijst aan toegevoegd om leerlingen uit de interventiegroep naar hun ervaringen en oordeel te vragen.

3. Resultaten en conclusies

De resultaten op de voor- en nameting zullen worden geanalyseerd met een variantieanalyse met herhaalde metingen waarbij 'groep' als onafhankelijke variabele geldt. De eerste resultaten en conclusies zullen op de conferentie Onderwijs Nederlands worden gepresenteerd.

Referenties

Hacquebord, H. (2005). *De internetversie van de elektronische tekstbegriptoets (ETB). Verantwoording en normering 2002-2003*. Groningen: Etoc.

- Hacquebord, H. (2007). 'De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen'. In: D. Schram (red.). *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie – praktijk*. Delft: Uitgeverij Eburon, p. 55-75.
- Milliano, I. de (2013). *Literacy development of low-achieving adolescents: the role of engagement in academic reading and writing*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- Morgan, P. L., D. Fuchs, D.L. Compton, D.S. Cordray & L.S. Fuchs (2008). "Does early reading failure decrease children's reading motivation?". In: *Journal of Learning Disabilities*, vol. 41, nr. 5, p. 387-404.
- Snow, C.E. & C. Juel (2005). 'Teaching children to read: What do we know about how to do it?'. In: M. J. Snowling & C. Hulme (eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. London: Blackwell, p. 501-520.
- Topping, K.J., A. Thurston, K. McGavock & N. Conlin (2012). "Outcomes and process in reading tutoring". In: *Educational Research*, vol. 54, nr. 3, p. 239-258.
- Verhoeven, L. & J. van Leeuwe (2008). "Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study". In: *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, nr. 3, p. 407-423.

Ronde 7

Jan Lecocq & Nadja Gilissen
GO!Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
Contact: Jan.lecocq@g-o.be
Nadja.gilissen@g-o.be

Taaldoelen in alle vakken: van taalontwikkeland vakonderwijs naar competentiegericht onderwijs

1. Inleiding

Het gaat niet zo goed met de schoolse taalvaardigheid van onze leerlingen: er zijn klachten van werkgevers over de gebrekkige taalbeheersing en er zijn klachten van het hoger onderwijs over een tekort aan – vooral – leesvaardigheid. Je kunt geneigd zijn om een en ander te relativeren, aangezien er maar weinig echt harde cijfers zijn die zo'n uitspraken onderbouwen. Maar er is ander cijfermateriaal. De opeenvolgende peilproeven, georganiseerd door het departement onderwijs, geven toch een verontrustend beeld.

Ter illustratie geven wij de resultaten van de peilingen ‘Informatieverwerking en -verwerking eerste graad secundair onderwijs in de A-stroom’. Cijfers geven het percentage leerlingen aan dat de eindtermen haalt:

	2007	2011
raadplegen van referentiewerken	77	76
raadplegen van grafieken en tabellen	50	45
raadplegen van plannen, tekeningen en kaarten	57	46

Tabel 1: Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt (volgens de peiling ‘Informatieverwerking en -verwerking eerste graad secundair onderwijs in de A-stroom’).

Misschien vindt u dat het raadplegen van grafieken en tabellen, van plannen, tekeningen en kaarten weinig met taal te maken heeft? De resultaten van de peiling van de eindtermen Nederlands in 2010 zijn al evenmin bemoedigend, zeker voor de technische en de kunststudierichtingen in het secundair onderwijs. Ook hier geven de cijfers het percentage leerlingen aan dat de eindtermen haalt:

	aso	tso	kso
lezen	93	70	76
luisteren	93	71	75

Tabel 2: Resultaten van de peiling van de eindtermen Nederlands in 2010.

Voor de goede orde: het gaat hier telkens om eindtermen. Dat zijn de minimumdoelen, opgelegd door de Vlaamse overheid.

Hoe komt het toch dat er zo weinig vooruitgang wordt geboekt? De inspanningen die binnen het onderwijs worden geleverd om aan de taalvaardigheid van de leerlingen te werken, zijn immers al lang aan de gang: vanaf 1991 met het Onderwijsvoorrrangsbeleid was er specifieke aandacht voor taalvaardigheid en voor Nederlands als instructietaal. Ook binnen het gelijke onderwijskansenbeleid (GOK) blijft taal een belangrijk aandachtspunt. Opeenvolgende rapporten van de onderwijsinspectie (Onderwijsspiegel 2009; Onderwijsspiegel 2012) tonen aan dat heel wat scholen een talenbeleid voeren – in veel gevallen is dat beleid nog erg onvolkomen, maar er wordt niet getwijfeld aan de inzet en de energie die scholen leveren om de taalvaardigheid van hun leerlingen te verhogen.

Opnieuw: hoe komt het toch dat de schoolse taalvaardigheid van heel wat van onze leerlingen onvoldoende blijft, niettegenstaande alle inspanningen die scholen, leer-

krachten en ondersteunende diensten leveren en niettegenstaande de extra middelen die de overheid heeft geïnvesteerd in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid en andere initiatieven? Maar ook: hoe kunnen wij ervoor zorgen dat onze leerlingen – en daarmee bedoelen we: *al* onze leerlingen – talig competent worden, zowel voor het hoger onderwijs als voor de werkvloer?

2. Een bijgestelde visie

Een talenbeleid dient twee doelen:

1. *Het moet bijdragen aan de emancipatie van de leerlingen.*

Door een gedegen maatschappelijke taalvaardigheid moet het onderwijs alle leerlingen in staat stellen om te functioneren in de samenleving. Leerlingen moeten voldoende taalvaardig zijn om taaltaken uit het dagelijkse leven efficiënt uit te kunnen voeren. Dat gaat verder dan functionele contacten. Leerlingen moeten ook in staat zijn om kranten te lezen, websites van allerlei aard te lezen en te begrijpen en de validiteit ervan te beoordelen.

2. *Het onderwijs moet leerlingen voldoende competent maken om ofwel te slagen in het vervolgonderwijs, ofwel om een plaats te vinden op de arbeidsmarkt.*

In deze workshop willen wij ons op het tweede aspect concentreren.

De inspanningen om de taalvaardigheid van de leerlingen te verhogen, zijn doorgaans vooral gefocust op de leerkrachten Nederlands. Dat is deels terecht: alle leerplannen Nederlands streven namelijk de verhoging van de (schoolse) taalvaardigheid na. Toch blijkt uit de meeste talenbeleidsplannen dat ook inspanningen worden verwacht van de zaak- en praktijkvakken. In de inspectierapporten wordt gesproken over ‘Nederlands als instructietaal’, de taal die leerkrachten en leerlingen gebruiken om leerinhouden toe te lichten en te oefenen. In taalgericht vakonderwijs en taalontwikkellend vakonderwijs gaat men nog een stap verder. Daarbij voegen leerkrachten weloverwogen talige doelen aan hun leerinhouden toe en maken ze die dus taliger dan strikt noodzakelijk is. Dat betekent voor heel wat leerkrachten van zaak- en praktijkvakken een belangrijke wending in hun denken. In heel veel gevallen lag de focus van deze leerkrachten op het realiseren van vakgebonden doelstellingen. Omdat taal dikwijls een hinderpaal bleek voor een aantal leerlingen om die leerinhouden te begrijpen, werd de taal zoveel mogelijk uit de lessen geweerd: er werden minder teksten gebruikt, de leerlingen werden minder uitgedaagd tot spreken en schrijven – de invuldidactiek kende ‘hoogdagen’. Of nog: reproductie nam een belangrijke plaats in en inzichts- en denkvragen verdwenen naar de achtergrond. Om het in de terminologie van de leerplandoelen te stellen: er werden veel opdrachten geformuleerd op het beschrijvend niveau, terwijl de verwerkingsniveaus die er echt toe doen, namelijk het structureren-

de en het beoordelende niveau, nauwelijks aan de orde waren. Dat is ook de conclusie van de peilproeven: de leerlingen zijn erg sterk op het beschrijvend niveau, maar heel wat minder sterk op het structurerend en het beoordelend niveau. Op die manier blijkt de weg naar de hel geplaveid met goede bedoelingen: om toch maar zoveel mogelijk leerlingen naar de eindmeet te begeleiden, wordt wat geïdentificeerd wordt als de belangrijke hindernis, weg gevlaakt. Een foute aanpak, zo blijkt.

Zaakvak- en praktijkvakleerkrachten vinden taalontwikkellend vakonderwijs veelal een erg kunstmatige aanpak. Welke taaltaken kan ik in mijn lessen introduceren? Beheers ik die zelf voldoende om ze aan mijn leerlingen aan te leren en om hen te helpen om die specifieke talige vaardigheden te ontwikkelen? Zaakvakleerkrachten zijn geen taal-leerkrachten. Ze zijn ook niet vertrouwd met taaldidactiek en voelen zich erg ongemakkelijk bij die taak.

Wij willen met jullie een andere weg verkennen, namelijk die van het competentiegericht (vak)onderwijs. Een analyse van de leerplannen van de zaak- en praktijkvakken leert dat die heel wat talige doelen bevatten, of beter: dat de eindtermen en leerplandoelen voor zaak- en praktijkvakken heel wat talige componenten bevatten. Vanuit een andere kijk op talenbeleid willen wij de leerkrachten van de zaakvakken stimuleren tot een grondiger leerplanrealisatie, waarbij gemikt wordt op alle componenten van de doelen, dus ook op de talige. Dat betekent dat een talenbeleid ruimte moet laten om met die leerkrachten op zoek te gaan naar de talige component in hun leerplannen en naar hoe die kan ontwikkeld en geëvalueerd worden. Vanuit die analyse moet dan de overstap gemaakt worden naar het vak Nederlands. Hoe dit vorm kan krijgen binnen een talenbeleid en welke aspecten de leraar Nederlands dan in zijn vak best beklemtoont, bespreken we verder in de workshop.

Referenties

- AKOV (2011). *Peiling Nederlands in de derde graad algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs*. Brussel/Leuven/Antwerpen: AKOV/KULeuven/UA.
- AKOV (2012). *Tweede peiling informatieverwerving en -verwerking, eerste graad A-stroom secundair onderwijs*. Brussel/Leuven: AKOV/KULeuven.
- Entiteit Curriculum (2007). *Conferentie na peiling Informatieverwerving en -verwerking, eerste graad A-stroom secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie Onderwijs en Vorming, Entiteit Curriculum.
- Onderwijsinspectie (2009). *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs – schooljaar 2009-2010*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Onderwijsinspectie (2012). *Onderwijsspiegel 2012. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

PISA (2009). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen, publicatie van de Vlaamse Overheid*. Brussel/Gent: Departement Onderwijs en Vorming/UGent Vakgroep Onderwijskunde.

Ronde 8

3

Valesca van Diejen
Vathorst College, Amersfoort
Contact: v.diejen@vathorstcollege.nl

Zelf digitaal lesmateriaal maken: module werkwoordspelling

1. Inleiding

Digitaal. Het lijkt wel een toverwoord in het onderwijs. Als je een opdracht in een pdf-document mailt aan je leerlingen, geef je dan digitaal onderwijs? Nee! Het is wellicht handiger dan 'printen-kopiëren-uitdelen', maar je maakt geen gebruik van de echte voordelen van een digitale leeromgeving: activeren, interactie, directe feedback, *flow*, *flipped classroom*, zelfstandig leren en het besparen van tijd.

Hoe kan je als docent de voordelen van digitaal onderwijs inzetten in de eigen lespraktijk?

2. Digitale module 'werkwoordspelling' Vathorst College

Ik presenteer de digitale module 'werkwoordspelling' die ik heb gemaakt voor de eerste klassen (vmbo-t/havo/vwo) van het Vathorst College in Amersfoort. Acht digitale lessen die door de leerlingen zelfstandig doorgewerkt kunnen worden, waarbinnen bovenstaande begrippen een sleutelrol vervullen.



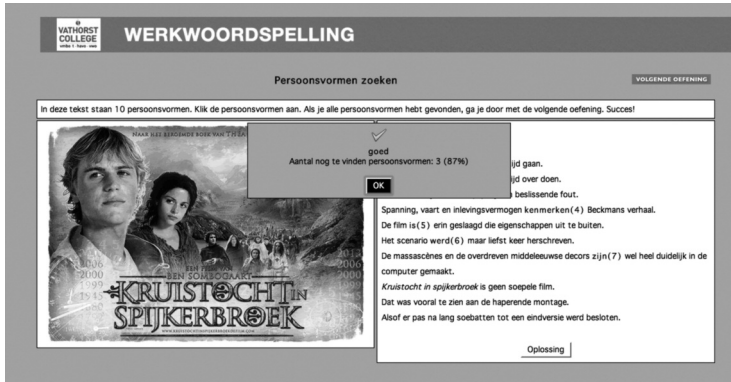
Figuur 1: De digitale module 'werkwoordspelling'.

De module bestaat uit:

- acht digitale lessen + een extra oefenles;
- twaalf filmpjes met uitleg van de regels voor werkwoordspelling: visueel, met gesproken tekst;
- digitaal oefenmateriaal voor de leerlingen met directe feedback;
- verschillende versies van toetsen;
- werkwoordspeller (interactief werkwoordschema);
- docentenhandleiding.



- ☐ JA
- ☐ NEE
- ☐ TERUG



Figuren 2 & 3: Voorbeelden van oefenmateriaal.

Op het Vathorst College leren de leerlingen in de eerste drie jaren in thema's waarbinnen de verschillende vakken samenkomen. Het vak Nederlands heeft binnen die thema's een ondersteunende rol. Er is daarbij vooral aandacht voor schrijf- en spreekvaardigheid. Leesvaardigheid, taalverzorging en spelling komen binnen de thema's minder prominent aan bod. Ik heb de module 'werkwoordspelling' gemaakt om spelling explicieter aan te bieden. Het lesmateriaal heb ik ontwikkeld binnen de minor *E-learnig en gaming* die ik volgde tijdens mijn opleiding tot docent Nederlands aan de HU.

Vooraf heb ik de volgende eisen vastgesteld waaraan het lesmateriaal moest voldoen:

- in het eindproduct is het eerstejaarsprogramma werkwoordspelling verantwoord aanwezig volgens de referentieniveaus van de commissie Meijerink;
- alle lesmateriaal wordt digitaal aangeboden;
- digitale opdrachten worden gevolgd door directe feedback aan de leerling;
- de leerlingen kunnen zelfstandig met het materiaal aan het werk gaan;
- het lesmateriaal en de animaties zijn zo opgebouwd dat de leerling geactiveerd wordt;
- digitale opdrachten en toetsen nemen de docenten nakijkwerk uit handen;
- de module is uit te breiden met andere onderdelen van het spellingsonderwijs;
- de module is eenvoudig te migreren naar een andere plek.

3. Presentatie

Ik laat zien hoe het lesmateriaal tot stand is gekomen en presenteer het eindresultaat. Ik vertel hoe ik me heb voorbereid op het ontwerpen van het lesmateriaal en welke inhoudelijke en technische afwegingen ik daarbij heb gemaakt. Welke concessies heb ik daarbij moeten doen? Ik laat zien hoe de begrippen 'activeren', 'interactie', 'directe feedback', 'flow', 'flipped classroom', 'zelfstandig leren' en 'het besparen van tijd' in de

lessenserie zijn vertegenwoordigd. Daarnaast ga ik in op hoe ik heb onderzocht of de module het gewenste leereffect bij de leerlingen sorteert.

4. Gesprek

Tot slot wil ik aan de hand van een aantal stellingen met de deelnemers in gesprek over de vraag in hoeverre het haalbaar en wenselijk is, wat betreft tijd, techniek en didactiek, voor de individuele docent om de leerling zelfgemaakt digitaal lesmateriaal aan te bieden?

4. Mbo/secundair beroepsonderwijs

Stroomleiders

Marijke van Huijstee (ROC Rijn IJssel, Arnhem)
Guy Debecker (VVKSO)

*Hella Kroon
APS, Utrecht
Contact: h.kroon@aps.nl*

Beter schrijven door feedback en revisie: de student actief¹

1. Inleiding

Nu in de instellingsexamens de productieve vaardigheden getoetst gaan worden, staat schrijven in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) nadrukkelijk weer op de agenda. En in het beroepsonderwijs geldt, net als op scholen voor voortgezet onderwijs (vo), dat onderwijs in schrijfvaardigheid voor docenten vaak een probleem is. Want studenten gaan beter schrijven door regelmatig te oefenen en dat leidt onvermijdelijk – zo lijkt het – tot veel nakijkwerk voor docenten. Dat nakijken gebeurt meestal om het werk summatief – met een cijfer – te beoordelen. Daarbij geven docenten vaak ook feedback in de vorm van aantekeningen op het werk van de student. Een dergelijke manier van nakijken wordt als intensief ervaren en is een grote belemmering om veel schrijfp opdrachten te geven. Zo ontstaat de situatie dat studenten minder gaan schrijven, omdat het nakijkwerk de docent erg belast.

De werkwijze waarbij de docent alles nakijkt en beoordeelt met een cijfer, heeft nog een contraproductief effect: als een student werk terugkrijgt met een cijfer erop, houdt het leren in de praktijk gewoon op. De student ziet het cijfer als het einde van de opdracht, terwijl de docent liever zou zien dat de student echt iets leert van de feedback.

De praktijk van een opdracht geven, nakijken en beoordelen met een cijfer zorgt dus voor:

- een hoge werkdruk voor de docent;
- te weinig oefening voor de student;
- geen ontvankelijke houding voor feedback bij de student.

2. Formatief beoordelen

Het is niet alleen wenselijk, maar ook goed mogelijk om de nakijkdruk aanzienlijk te verlagen en tegelijkertijd de ontwikkeling van studenten naar een beter en effectiever schrijverschap te sturen. Wat hiervoor nodig is, is een omslag van veel summatief beoordelen naar veel formatief beoordelen of volgen. Bij de eerste benadering (sum-

matief beoordelen) doet de docent alle werk alleen. Bij de tweede (formatief beoordelen) werken docent en studenten samen en vindt het werk in de les plaats. (Andere) voordelen zijn dat de student een hogere betrokkenheid ontwikkelt en de docent nog maar zelden werk nakijkt om er een finaal oordeel over te vellen. Als docenten minder summatief en meer formatief gaan beoordelen, ontstaat er ruimte voor constructieve feedback. Feedback geven is een van de meest effectieve interventies in een succesvol leerproces. Hattie (2009) toont aan dat weinig docentinterventies meer teweeg brengen dan feedback geven op het gedrag en het werk van studenten.

3. Bij formatief beoordelen hoort reviseren: schrijven is herschrijven

Iedereen die wel eens schrijft, weet dat schrijven een intensieve activiteit is die altijd ook herschrijven met zich meebrengt. Onderstaande werkvormen voor formatief beoordelen in de klas zijn dus verbonden met activiteiten om het schrijfproduct in een nieuwe versie te verbeteren. Het spreekt vanzelf dat de computer, laptop of iPad daarbij eigenlijk onmisbaar zijn.

Formatief beoordelen en reviseren met studenten
1. Peer feedback 2. Een werk centraal bespreken (m.b.v. beamer) 3. Rangorde maken van schrijfproducten/jury inzetten 4. Beoordelen aan de hand van een <i>rubric</i> of een leerlijn 5. Beoordelen aan de hand van schalen 6. Bespreken van de ontwikkeling in de vaardigheid

Figuur 1: Formatief beoordelen en reviseren met studenten.

3.1 Peer feedback

Elkaar feedback geven, gaat niet zomaar. Wat docenten weten, is dat een opdracht als ‘kijk de tekst van je buurman na’ weinig verbeteringen oplevert. “Ik vind het wel goed”, hoor je dan, of er ontstaat een gesprek over zaken die er weinig toe doen. Net zoals dat geldt voor andere vaardigheden, moeten studenten in de loop van de jaren leren feedback geven. Daarbij gaat het zowel om de vaardigheid van het feedback geven op zichzelf als om het gericht ingaan op verschillende aspecten van schrijfvaardigheid.

Feedback geven werkt alleen als studenten begrijpen en ervaren dat het hen iets oplevert en vooruit helpt bij het schrijven. Daarom is het nodig dat er één of meer activiteiten volgen op het feedback geven. Dat kan bijvoorbeeld een plenaire bespreking zijn, waarbij de docent ingaat op een aantal opvallende zaken en waarna studenten

allen hun eigen tekst herschrijven. Feedback geven is dan onderdeel van een begeleid revisieproces. Een dergelijke inbedding van feedback geven zorgt ervoor dat studenten deze activiteit serieuzer oppakken dan ze doen wanneer het om een losse opdracht gaat die – in de hoofden van de studenten – geen duidelijk doel heeft.

Studenten hebben tijd nodig om vaardig te worden in het geven van feedback, werd vroeger gezegd. Natuurlijk kan de docent hen daarbij helpen. Hij kan bijvoorbeeld expliciet aandacht hebben voor een correcte manier van feedback geven. Een eenvoudige opdracht hiervoor is: ‘geef eerst een plus, geef dan een tip’. Als het gaat om de beoordeling van aspecten van schrijfvaardigheid, kan de docent zijn studenten bepaalde handvatten geven. Het helpt al als de criterialijst waar het werk op beoordeeld wordt, op tafel ligt. Het helpt ook als studenten niet op alles moeten letten, maar mogen focussen op een paar criteria die in die periode aan de orde zijn en bijvoorbeeld net behandeld zijn. Verder is gebleken dat studenten het beter doen als de docent eerst hardop voordoet hoe hij het doet (*modelt*) of als hij met de klas bespreekt hoe de opdracht is gemaakt, op basis van wat hij, terwijl hij rondliep, heeft gezien. Als studenten op die manier geholpen worden bij het geven van feedback, gaan ze na verloop van tijd met de ogen van de docent naar schrijfproducten kijken: ze internaliseren als het ware de criteria.

Naast het bovengenoemde, zijn er nog meer werkvormen die ingezet kunnen worden. Van een aantal daarvan is de effectiviteit in onderzoek vastgesteld:

- *Rondschrijven*

Bij rondschrijven werken studenten in groepen van vier. Ze geven hun schrijfproduct (op papier of digitaal) aan een andere student, die er spontaan commentaar bijschrijft. Het werk gaat vervolgens naar een tweede en derde student en komt na verloop van tijd terug bij de schrijver. Die leest dan de commentaren van de drie andere studenten. In de ronde die dan volgt, vraagt de schrijver door op het commentaar. Het eindigt met een verbeterde versie.

De docent kan een focus aan deze activiteit meegeven door studenten naar deelaspecten te laten kijken, zoals bijvoorbeeld naar signaalwoorden of structuuraspecten of naar de opbouw van een brief of mail. Als feedback geven helemaal nieuw is voor de studenten, is het aan te raden om het aantal aspecten in het begin klein te houden en als docent eerst voor te doen – te *modelen* – hoe je commentaar kunt geven op de gekozen aspecten en hier ook instructie over te geven.

In de praktijk blijkt dat studenten na enige oefening op vrijwel alle aspecten van schrijfvaardigheid goed commentaar kunnen geven. Alleen voor (werkwoords-) spelling geldt dat niet. Studenten zien spelfouten heel vaak over het hoofd, ook na oefening. Het is daarom goed om dat specifieke aspect op een andere manier te behandelen en als docent het materiaal te kiezen dat op spelling beoordeeld moet worden. Dat kan bijvoorbeeld een verzameling van veelvoorkomende fouten in het

werk van studenten zijn. Bij een dergelijke opdracht lukt het studenten vaak wel om de fouten te vinden en te bedenken wat de correcte vorm is.

- *Hardop denken*

Bij hardop denken bespreekt een student het werk van een medestudent door al lezend te vertellen wat hij denkt. De schrijver luistert en maakt aantekeningen. Vervolgens bespreken schrijver en commentator wat er is gezegd en bepaalt de schrijver wat hij overneemt.

Een dergelijke manier van werken vraagt veel van de student en kan niet zonder voorbereiding worden aangevat. Ook hier is het aan te bevelen dat de docent eerst het goede voorbeeld geeft. Hij kan een schrijfproduct, terwijl hij het leest, voor de klas becommentariëren, vervolgens ingaan op wat is gezegd en ook de manier van werken – het hardop denken – bespreken. Het blijkt dat alle studenten bij deze manier van werken vooruitgaan, ook degenen van wie het werk niet daadwerkelijk besproken wordt.

- *Een schrijver centraal*

Bij deze werkvorm vertelt een schrijver in de klas of in een groep hoe hij het schrijven heeft aangepakt, tegen welke problemen hij is aangelopen, voor welke oplossing hij heeft gekozen en waarom. De andere studenten luisteren en geven de schrijver na afloop tips. In overleg bepaalt de schrijver wat hij van die tips overneemt. De docent kan hierop inhaken door, waar nodig, informatie toe te voegen en een extra les te geven over een bepaald onderwerp.

- *Tutoren*

Bij deze werkvorm helpen student-tutoren andere studenten uit de hele opleiding bij schrijftaken. De tutoren krijgen hiervoor eerst een training. Tutoren worden gekozen op basis van motivatie en toekomstplannen. Bij deze vorm gaat schrijfonderwijs buiten de klas en maakt het onderdeel uit van het taalbeleid van de opleiding.

3.2 Een werk centraal bespreken

Bij het centraal bespreken van een werk wordt een schrijfproduct van een student via de beamer aan de hele klas getoond. De docent geeft aan op welke criteria de tekst wordt beoordeeld en daagt de klas uit om aan de hand van die criteria opmerkingen te maken bij de tekst. De docent doet dat zelf ook. De opmerkingen worden besproken en, waar nodig, aangevuld met extra informatie. De schrijver van het product bepaalt welke voorstellen voor verbetering worden aangenomen en welke niet. Hij blijft eigenaar van het product. Alle andere studenten schrijven op basis van de bespreking tips op voor hun eigen werk en verbeteren dat.

3.3 Rangorde maken van schrijfproducten en jury inzetten

Bij het maken van een rangorde van schrijfproducten beoordelen studenten hun eigen schrijfproducten in een groep van vier of vijf. Ze bepalen welk product het beste is, welk product op de tweede plaats komt... Bij het bepalen van de rangorde leggen ze vast wat de gebruikte criteria zijn. In de nabespreking presenteren ze de uitkomsten en vooral ook de criteria. Deze werkwijze stimuleert studenten om hun metacognitieve vaardigheden aan te spreken. Ze kijken naar hun eigen keuzeproces en destilleren daar de criteria voor goede schrijfproducten uit.

Na deze activiteit kan de docent met de klas de genoemde criteria verzamelen en er een klassenlijst van maken die ook bij volgende schrijfproducten gebruikt wordt. Een dergelijke zelfgemaakte lijst van criteria verhoogt de betrokkenheid enorm. Daarbij komt dat op die manier samengestelde criterialijsten meestal niet afwijken van de *rubrics* die ontwikkeld zijn door de opleiding of van het referentiekader of de beoordelingsmodellen die docenten Nederlands opstellen. Studenten weten over het algemeen goed waar een schrijfproduct aan moet voldoen. Als de lijst toch op belangrijke punten afwijkt, kan de docent altijd nog criteria toevoegen of veranderen.

Bij schrijfproducten die gericht zijn op een echt, extern publiek kan deze werkwijze aangescherpt worden door een jury in te zetten. Per groep worden er dan één of twee schrijfproducten aangewezen. De jury beoordeelt vervolgens welke opgestuurd worden en welke op het internet komen of bijvoorbeeld in een intern blad van de opleiding. De jury verantwoordt zich vervolgens voor zijn keuzes aan de klas.

3.4 Beoordelen aan de hand van een rubric of een leerlijn

Rubrics en leerlijnen worden steeds vaker gebruikt als middel om te leren van het beoordelen.

Een *rubric* geeft per deelvaardigheid (of aspect) een opbouw aan van beginner- tot expertgedrag.

Ter illustratie geven we hier een deel weer van een *rubric* schrijfvaardigheid:

	Aspirant	Beginner	Gevorderde	Expert
Inleiding	Ik begin uit het niets met mijn tekst. Er is geen duidelijke inleiding.	Ik vertel wat het onderwerp is en welke deelonderwerpen aan bod komen.	Ik vertel niet meer wat het onderwerp is en welke deelonderwerpen aan bod komen, maar weet het onderwerp nog niet pakkend en origineel te introduceren.	Ik introduceer het onderwerp pakkend en origineel.

Figuur 2: Rubric schrijfvaardigheid.

Rubrics vormen een goed instrument voor zowel student als docent. Ze helpen de student om inzicht te krijgen in waar hij staat in zijn ontwikkeling en helpen de docent om te bepalen hoe ver de student is gevorderd en wat hij nog aan ondersteuning nodig heeft. *Rubrics* zijn verder voor iedereen een goed hulpmiddel om schrijfproducten op een formatieve manier te beoordelen.

Een leerlijn lijkt op een *rubric*, maar geeft alleen het beginner- en expertgedrag weer. De beoordelaar (de docent of de student zelf) geeft aan in hoeverre de student het expertgedrag op een criterium bereikt heeft. Dat kan, maar hoeft niet, met een cijfer worden uitgedrukt.

<i>Samenhang</i>	De verbanden in mijn tekst zijn niet altijd duidelijk.	0	1	2	3	• Ik breng een logische en consequente gedachtelijn aan in mijn tekst. • Als ik hier en daar afdwaal van de hoofdlijn, is dat niet hinderlijk voor de lezer.
------------------	--	---	---	---	---	---

Figuur 3: Voorbeeldweergave van een leerlijn waarop beginner- en expertgedrag wordt weergegeven.

3.5 Beoordelen aan de hand van schalen

Bij het beoordelen aan de hand van schalen wordt gewerkt met een aantal voorbeeldteksten die op drie of meer niveaus zijn ingeschaald, bijvoorbeeld als ‘zeer goed’, ‘goed’, ‘voldoende’ en ‘onvoldoende’. De studenten krijgen de opdracht om schrijfproducten van ongeveer gelijke kwaliteit bij één van die ‘ankerteksten’ te leggen. Vervolgens wordt besproken waarom ze bij een bepaalde ankertekst liggen en wat er nodig is om ze op een hoger niveau te brengen.

3.6 Bespreken van de ontwikkeling in de vaardigheid

De meest directe feedback is natuurlijk die waarbij de docent met studenten in gesprek gaat over hun ontwikkeling in schrijfvaardigheid. Dat kan in één-op-één-gesprekken of in groepsgesprekken. De gesprekken hebben maximaal effect als studenten een schrijfdossier aanleggen en *rubrics* of leerlijnen invullen. Die instrumenten vormen belangrijke handvatten voor de bespreking van de ontwikkeling op een bepaald moment en voor het plannen en vaststellen van aandachtspunten voor het vervolg.

Referenties

- Graham, S. & D. Perin (2007). *Writing next. Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.

Noot

¹ Deze tekst is een bewerking van hoofdstuk 3 uit Bootsma, G., H. Kroon, M. Pronk & B. de Vos (2013). *Schrijven van 1F naar 4F: De doorlopende leerlijn schrijven havo/vwo*. Utrecht: APS.

Ronde 2

Erna van Koeven (a) & Frank Schaafsma (b)
(a) Hogeschool Windesheim, Zwolle
(b) ROC Deltion College, Zwolle
Contact: Bh.van.koeven@windesheim.nl
fschaafsma@deltion.nl

Vrij lezen in het mbo. Onderzoek naar een leescultuur in de laagste mbo-niveaus

1. Lezen in het mbo

Lezen in het mbo – en zeker in de laagste niveaus daarvan – is geen vanzelfsprekendheid. Daar staat tegenover dat veel verwacht wordt van de leesvaardigheid van studenten om te kunnen deelnemen aan de maatschappij en te kunnen nadenken over hun rol daarin en over de levenskeuzes die ze willen maken (Mol 2010). In zijn lectorale rede wijst Kees Vernooij op het belang van “een leven lang lezen” (Vernooij 2009). Zwakke lezers lopen het risico af te glijden naar laaggeletterdheid, omdat hun leesvaardigheid onvoldoende wordt ondersteund. Dat geldt zeker voor (v)mbo’ers (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser 2010). Uit onderzoek blijkt dat het frequent doorlezen van zelfgekozen teksten een groot zelflerend effect heeft op de lees- en taalvaardigheid (OECD 2011; Krashen 2011; Mol & Bus 2011).

2. START.Deltion

START.Deltion is een mbo-opleiding van het Deltion College in Zwolle op niveau 1. Het betreft een eenjarige AKA- (Arbeidsmarkt geKwalificeerd Assistent) en BKA- (Beroeps gekwalificeerd Assistent) opleiding die studenten opleidt tot een startkwalificatie richting werk of voorbereidt op mbo niveau 2. Voor alle deelnemers geldt dat ze ouder dan zestien jaar zijn en in Nederland nog nooit een diploma hebben behaald. Aan de opleiding volgen zo'n 200 studenten les. Er werken ongeveer 20 docenten. Een deel daarvan verzorgt algemene taal- en rekenvorming en burgerschapsvorming. Een ander deel bestaat uit zogenaamde vakdocenten (horeca, zorg hulp, detailhandel, logistiek en techniek).

Een belangrijk doel van de opleiding is dat – naast het opdoen van kennis en vaardigheden ten aanzien van een vak – studenten (weer) regelmaat ervaren als het gaat om hun opleiding en hun stage en dat ze sociale vaardigheden verwerven en vertrouwen krijgen in zichzelf. Gedurende het jaar dat zij de opleiding volgen, bouwen ze een portfolio op, waarin ze laten zien dat ze voldoen aan de doelen die horen bij hun vakspecialisatie en aan de burgerschapsdoelen die door de opleiding zijn gesteld. De studenten worden aan het begin en het eind van het jaar waarin ze de opleiding volgen, getoetst op taal- en leestaken.

3. Vrij lezen

Op START.Deltion is, op initiatief van één van de docenten, in 2011 een project van start gegaan, waarin vrij lezen centraal wordt gesteld. Leerlingen lezen twee keer per week een dertigtal minuten in een zelfgekozen boek of tijdschrift. Hun leraar leest zelf ook. Op beide leesmomenten wordt in de hele school gelezen. De bibliotheek heeft voor geschikt leesmateriaal gezorgd in het kader van *biebsearch*, een project waarin bibliotheek en opleiding samenwerken (zie: www.biebsearch.nl). Het doel van het project is vooral de leesmotivatie van leerlingen te vergroten. Zo wordt het ook gecommuniceerd met leerlingen en leraren.

4. Onderzoek

Vanaf januari 2013 is een tweejarig ontwerpgericht onderzoek van start gegaan, op initiatief van Stichting Lezen, Deltion College en de Hogeschool Windesheim. Doel is kennisontwikkeling over:

1. leesmotivatie, leesontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling van studenten door vrij lezen;

2. professionalisering van docenten als het gaat om het begeleiden van lezen;
3. effectieve implementatie van vrij lezen in het curriculum.

Het onderzoek kent twee fasen. In de eerste fase wordt het vrij lezen op START.Deltion in beeld gebracht door tijdens de leesmomen-ten te observeren, gesprekken te voeren met docenten en studenten en door het leesniveau van studenten in kaart te brengen. De resultaten van de eerste fase worden gecommuniceerd binnen het team en samen met het team worden interventies gekozen die in de tweede fase opnieuw gevolgd worden. In deze tekst worden een aantal bevindingen na de eerste fase gepresenteerd.

5. Het ontstaan van een leesroutine

We hebben in de eerste onderzoeksfase gezien dat de motivatie voor het vrij lezen sterk samenhangt met de leesroutine die in de opleiding is ontstaan. De diversiteit, als het gaat om leesmotivatie en leesvaardigheid, is zowel onder docenten als onder studenten groot. Het merendeel van de vakdocenten noemt zichzelf geen lezer. Onder studenten zijn er mensen die gemotiveerd zijn voor lezen, omdat zij een bepaalde carrière voor ogen hebben en/of – in het geval van niet-Nederlandstalige studenten – omdat ze graag goed Nederlands willen leren. Maar er zijn ook studenten die het nut van lezen niet zien (“Ik kan mijn werkbriefjes toch lezen. Nou dan”).

Toch voegen zowel docenten als studenten zich in de routine van het lezen. Op de leesmomen-ten is het in het hele schoolgebouw stil. Hoewel de ene student ingespannen leest en de andere bladert, heeft iedereen een boek of een tijdschrift voor zich. Uit de gesprekken blijkt dat die routine bestaat dankzij heldere afspraken die in het team zijn gemaakt. Dat die afspraken door teamleden worden nageleefd, hangt ermee samen dat het team een sterke gemeenschap vormt. Hoewel één van de studenten tijdens de interviews zegt dat hij een lezende docent maar raar vindt (“laat hij toch gewoon zijn werk doen”), merken we in de observaties dat het krachtige voorbeeld van docenten die zelf lezen, ertoe bijdraagt dat studenten zich conformeren aan de leesroutine. Sommige docenten vinden het moeilijk om het lezen vol te houden (“Ik hoor iedere auto voorbijkomen”), maar juist doordat het gaat om docenten die zich wellicht beter thuis voelen bij lastechnieken, maakt hen tot een belangrijk rolmodel voor studenten.

Ook het geloof van studenten in de opleiding en hun docenten maakt dat zij gemoti-veerd zijn om zich te voegen in de leesroutine. Eén van de leraren verwoordt dat door te zeggen dat de studenten niet zozeer gemotiveerd zijn voor lezen, maar dat zij dik-wijls al veel onderwijsmislukkingen achter de rug hebben en zich op deze opleiding begrepen voelen (“Ze doen het gewoon omdat school zegt dat het moet. En ze heb-ben ervaren dat ze op school serieus worden genomen”).

6. Interventies

De eerste fase van het onderzoek heeft ook opgeleverd dat docenten kritisch naar het vrij lezen zijn gaan kijken. Zo bleek uit de interviews met zowel docenten als studenten dat het lezen te weinig doelgericht is. Docenten noemen als doel “het bevorderen van leesplezier”, maar zij verbinden lezen niet aan het vergroten van de lees- en taalvaardigheid, aan de persoonlijke ontwikkeling van studenten of aan het taalbeleid op school en communiceren dat ook niet. Studenten geven dikwijls aan dat ze niet goed weten waarom het vrij lezen is ingesteld. Ook blijkt dat de studenten niet erg enthousiast zijn over het leesmateriaal. Boeken moeten spannend zijn en vooral niet kinderachtig. Unaniem vragen studenten om boeken met “echte verhalen” waarin je kunt lezen “wat mensen in hun leven meemaken”. Uit de interviews blijkt ook dat docenten verschillen in de manier waarop zij studenten motiveren door te lezen in boeken. In sommige groepen beginnen studenten iedere leessessie in een nieuw boek, terwijl ze in andere groepen verder gaan waar ze zijn gebleven. Eveneens wordt duidelijk dat de docenten de verschillen in leesvaardigheid in hun groep niet goed kennen en daar ook niet op inspelen, omdat ze leerlingen niet willen stigmatiseren.

De interventies die de docenten onderling afspreken, zijn dan ook onder andere gericht op het doelgerichter maken van het lezen, op het aanpassen van het leesmateriaal en het helpen kiezen, op het instellen van een persoonlijke boekenlegger die maakt dat een student kan doorlezen in het boek en op het invoeren van *e-books* en luisterboeken om te kunnen differentiëren binnen de groep. Ook worden *good practices* verzameld van docenten die met hun studenten praten over boeken of die zelf boeken presenteren.

Referenties

- Gille, E., C. Loijens, J. Noijons & R. Zwitser (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Krashen, S. (2011). *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara, California/Denver, Colorado/Oxford, England: Libraries Unlimited.
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Proefschrift. Universiteit Leiden.
- Mol, S. & A. Bus (2011). “Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 12, nr. 3, p. 3-15.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011*. OECD: OECD Publishing.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein, Expertis Onderwijsadviseurs.

Sander van der Stok & Rob Honig
Stichting Nederlands Debat Instituut, Hilversum
 Contact: stok@debatinstituut.nl
honig@debatinstituut.nl

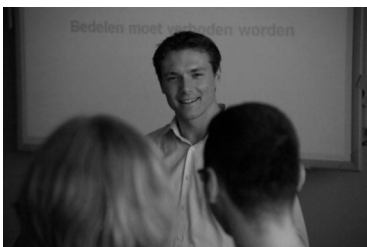
Competentie door competitie: schooldebatteren in de praktijk

Het zogeheten ‘schooldebatteren’ is in Nederland sinds zo’n vijftien jaar sterk in opmars. Honderden onderwijsinstellingen vaardigen jaarlijks debatteams af naar landelijke debattoernooien die voor elke onderwijslaag apart worden georganiseerd. Men debatteert over stellingen die variëren van “NAVO-landen moeten stoppen met het gebruik van gewapende drones” (NK Scholieren) tot “gevangenen moeten verplicht een hond of kat krijgen om voor te zorgen” (Basisschool Debattoernooi). Het niveau dat op debattoernooien door leerlingen bereikt wordt, is beangstigend hoog geworden. Mede om die reden zijn Nederlandse debaters zeer succesvol op internationale debattoernooien en simulaties (bv. MUN).



Niet alleen buiten, maar ook binnen curricula maakt debatteren een sterke ontwikkeling door: als examenonderdeel voor het vak Nederlands, maar ook als werkvorm binnen het beroepsonderwijs.

In deze presentatie proberen we een dwarsdoorsnede te maken van de praktijk van het schooldebatteren in Nederland. Aan de hand van korte video's zal worden geïllustreerd hoe het schooldebat er op verschillende leerniveaus uitziet. We volgen de ontwikkeling van de leerling-debater vanaf de eerste kennismaking met debatteren op de basisschool, via het vmbo naar het mbo, maar ook via havo/vwo naar hbo of universiteit. Alle leerlagen hebben hun eigen debatformats, die globaal kunnen worden onderverdeeld in twee ‘families’. Deze worden tijdens de presentatie met elkaar vergeleken. De bijbehorende beoordelingsmethodieken komen daarbij kort ter sprake.



Ook de leerlijn ‘schooldebatteren voor docenten’ komt aan bod. Op alle leerniveaus krijgen docenten te maken met de uitdaging om spreekangstige leerlingen te laten deelnemen aan een klasdebat. Daar zijn oefeningen voor die het overal goed doen, ongeacht het niveau. Ook de vraag hoe je

als docent zelfverzekerd, consistent en constructief feedback kunt geven op debatten speelt op alle niveaus en komt aan de orde. Daarbij wordt niet uitgegaan van een ideaal schooldebat, maar van het rommelige debat zoals dat in de concrete lespraktijk meestal plaatsvindt.

Wat willen we de mensen die naar onze presentatie komen graag meegeven? Niet zozeer de details van debatformats of werkvormen, alswel inzicht in de didactische principes die aan het succes van schooldebatteren ten grondslag liggen. Wij noemen een aantal voorbeelden.

Waarom werkt het goed om leerlingen niet over hun eigen mening te laten debatteren, maar hen een standpunt te laten verdedigen dat niet per se dat van hen is? Ten eerste, omdat dat 'rollenspel' een veilige omgeving schept om over gevoelige onderwerpen te praten, zonder persoonlijk verantwoordelijk te worden gehouden voor je eigen inbreng. Ten tweede, omdat het een wereldbeeld veronderstelt waarin waarden niet in beton gegoten zijn, maar in elke situatie anders afgewogen moeten worden en onderwerp (kunnen) zijn van redelijk verschil van inzicht. Ten derde, omdat het leerlingen in perspectieven plaatst die ze uit zichzelf of van huis uit nooit zouden innemen. Perspectieven die hun kijk op zichzelf en hun medemens verrijken en verruimen.

Een debat over homoseksualiteit op een zogeheten 'zwarte school' in Rotterdam, bijvoorbeeld, zal bij aanvang geheid een aantal deelnemers kennen voor wie het ondenkbaar is om argumenten vóór de bescherming van LGBT's (= Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender) te bedenken of te brengen. Toch is dat precies wat we ze niet veel later zien doen. Wat lacherig en ongemakkelijk misschien, maar toch. Ze moeten wel, willen ze niet met hun mond vol tanden staan tegenover hun *peer group*. Dat is een ander didactische principe van schooldebatteren: dat het de competitiviteit en statusgevoeligheid die leerlingen van nature bezitten, positief aanspreekt. Als er eer te behalen of te verliezen valt, kunnen er wonderen gebeuren.



Ze moeten wel, willen ze niet met hun mond vol tanden staan tegenover hun *peer group*. Dat is een ander didactische principe van schooldebatteren: dat het de competitiviteit en statusgevoeligheid die leerlingen van nature bezitten, positief aanspreekt. Als er eer te behalen of te verliezen valt, kunnen er wonderen gebeuren.

Neem het testosterongehalte van jongens, dat overdracht van kennis en vaardigheden tot frustratie van menig docenten zo vaak in de weg zit. Mede als gevolg daarvan hebben de heren in hun onderwijscarrière inmiddels een flinke achterstand opgelopen ten opzichte van de dames. Docenten die het instrumentarium van schooldebatteren goed weten te hanteren, slagen erin dit hormoon in hun voordeel te laten werken. Maak de alpha's aanvoerder van een debatteam of geef hen een verantwoordelijkheid in de jury. Kanaliseer hun energie richting inhoudelijke debatdeelname en reken hen af op de inhoud van hun argumenten.

Dat dat gemakkelijker gezegd is dan gedaan, is eenieder duidelijk. Echter, in tegenstelling tot open en vrijblijvende ‘discussies’, biedt het schooldebat docenten een helder afgebakende werkvorm met duidelijke regels en structuren: het mag alleen over de stelling gaan, de spreekvolgorde en de spreektijden zijn van tevoren vastgelegd... Mensen in de rede vallen, is uit den boze. Men leert via de voorzitter spreken, spreekt vanuit de ‘wij-vorm’, schudt elkaar de hand... Dit ‘formele’ karakter van schooldebatteren is een derde principe dat het voeren van een schooldebat tot een bijzonder vormende ervaring maakt.

Deze presentatie zal niet alleen een krachtig betoog bevatten om schooldebatteren verder te integreren in het onderwijs, ook enkele risico’s en keerzijden van het schooldebat komen aan de orde. Voorbeelden:

- het risico om aan te sluiten bij de debatcultuur in de media, waarin elegant gebrachte *oneliners* worden beloond en toegejuicht;
- het risico om het debat te laten domineren door zij die reeds verbaal sterk en assertief zijn, ten koste van andere leerlingen;
- het risico om leerlingen te leren spelen met de waarheid en hen weg te laten komen met drogredenen en flagrante onwaarheden;
- ...

Of, en in welke mate, deze risico’s optreden, is in sterke mate afhankelijk van de didactische keuzes en kunde van de verantwoordelijke docent. Wij menen enkele nuttige handvatten te kunnen bieden om het schooldebat positief vormend te laten zijn.

Deze presentatie vormt al met al een verkenning van de potentie van schooldebatteren als onderwijservaring en lesinstrument voor zeer uiteenlopende doelgroepen en leerdoelen. Wij nemen u in vogelvlucht mee.

Ronde 4

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

(a) Film@Taal, Amsterdam

(b) Script Factory, Amsterdam

Contact: filmmettaal@gmail.com

vanderburg@scriptfactory.nl

Het onzichtbare zichtbaar maken. *Educationals*: films om te leren

1. Inleiding

Lesgeven is een zeer complex vak. In één les neemt een docent zeker honderd beslissingen die bepalend zijn voor de effectiviteit van de les. In het licht van de complexiteit van het vak is het niet vreemd dat docenten zich regelmatig onzeker voelen. Wat wel vreemd is, is dat docenten weinig bij elkaar in de les kijken en nauwelijks praten over die meer dan honderd dilemma's die binnen een halve seconde voor de klas moeten worden opgelost. Het gesprek over dat soort zaken wordt onder collega's en met de schoolleiding erg weinig gevoerd. Hoe bereid je je les voor? Wat vind je lastige momenten tijdens een les? Wanneer gaan leerlingen echt leren? Wat heb je als docent zelf geleerd tijdens een les? ...

De meeste docenten weten wel dat ze niet zomaar wat staan te doen in hun lessen. Maar vragen als wat ze dan doen en waarom stellen ze zichzelf niet altijd. Dergelijke vragen worden bovendien ook niet vaak aan hen gesteld. Achteraf zijn die vragen moeilijk te beantwoorden, omdat veel docenten meestal intuïtief handelen.

Er is de laatste tijd een roep om professionalisering van docenten. Onlangs lieten minister Bussemaker en staatssecretaris Dekker weten dat lerarenbeleid een topprioriteit is. Het gaat dan om de lerarenopleiding, de begeleiding van de startende leraar en – belangrijker nog – de continue en blijvende ontwikkeling daarna. In het licht van de blijvende ontwikkeling is het belangrijk om de vragen 'wat' en 'waarom' te stellen, het intuïtieve handelen zichtbaar en bespreekbaar te maken en de deskundigheid die daaraan ten grondslag ligt, boven water te krijgen.

De deskundigheidsbevordering van docenten is niet altijd gericht op bovengenoemde zaken. Het gaat eerder over instrumentele aspecten als 'werken met de referentieniveaus', 'werken met ict', 'klassenmanagement', 'competentieleren'... Meer aandacht voor de onzichtbare complexiteit van het beroep zou de belangrijke rol van de docent in het onderwijsproces recht doen. Daarnaast komt de deskundigheidsbevordering te

vaak van buiten de school. De expertise en intuïtieve kennis die aanwezig is, blijft meestal onzichtbaar, binnen de klas, bij de docent zelf. Het kapitaliseren van de kennis die al aanwezig is, zou op de eerste plaats moeten komen. Dat zou de betrokkenheid en de overdraagbaarheid ten goede komen. Als blijkt dat er extra kennis en/of vaardigheden nodig zijn, kunnen instanties van buiten een goede rol spelen.

De schoolleiding speelt hierbij een belangrijke rol. Om de complexiteit te zien en te kunnen verdragen, is veel reflectie nodig. Om deskundigheid binnen het docentenkorps in te zetten en overdracht te organiseren, 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.

2. Film als leermiddel

Kijken naar hoe anderen lesgeven en dan samen met collega's nadenken over hoe je het zelf zou aanpakken... Eigenlijk is film daar het beste medium voor. 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. Je kunt gericht kijken en samen aandachtspunten vaststellen. Je kunt patronen herkennen en deze eventueel aanpassen.

Het is van belang dat docenten zich bewust zijn van hun handelen en van de complexiteit van hun vak. Het biedt hen zekerheid, maakt hen 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.

Wij, Script Factory (Maarten van der Burg) en Film@Taal (Annelies Kappers) maken films van onderwijs¹. We noemen dat *educationals*, omdat onze films geen documentaires zijn of pure registraties, maar deel uitmaken van het leerproces van een (aankomend) docent of schoolleider. We komen allebei uit het onderwijs en zijn deskundig op het gebied van taalontwikkeling, didactiek en docentenbegeleiding.

Wij creëren de situaties waarin docenten hun deskundigheid kunnen ontdekken en laten zien. Dat kan een les zijn, maar ook een collegiaal gesprek. We zijn betrokken bij de voorbereiding van de les en bepalen samen met de docent en de opdrachtgever (bv. de lerarenopleiding, de schoolleiding, de gemeente...) het doel van de les en het doel van de *educational*. Er wordt geen script gemaakt. We filmen de werkelijkheid, maar doel en stappen in de les zijn helder en van tevoren met de docent besproken. Samen met de docent creëren we een beeld van het leren. De camera komt zo dicht mogelijk bij de interactie tussen docent en leerling. Op die manier wordt het leren 'betrap't' en is de complexiteit van het beroep van docent te zien.

Als filmmakers organiseren we ook collegiale gesprekken tussen docenten onderling, waarin ze elkaar vertellen over dilemma's, oplossingen, successen en missers. Het bekijken en bediscussiëren van die gesprekken levert veel op. Alle onbewuste en bewuste handelingen worden zichtbaar en bespreekbaar. En het bespreken van die keuzes en handelingen: dat is pas leren!

Bij het maken van de film (het kiezen van de beelden, het 'verhaal' en de montage) worden de opdrachtgever en de docenten betrokken.

3. Voorbeelden van 'echte' *educationals*

We filmde een les van een docent die al een tijdje les gaf in het vmbo, maar nog op de lerarenopleiding zat. De opleiding wilde graag films van lessen gebruiken om de vakdidactiek zichtbaar en bespreekbaar te maken. Daarnaast wilde de opleiding laten zien hoe begeleidingsgesprekken gevoerd worden.

De docent had een les voorbereid met veel groepswerk. Voor hem spannend, want dat had hij niet vaak gedaan. Hij was tot nu toe 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. Het werd een levendige, soms wat rommelige, maar doelgerichte les. Achteraf werd een evaluerend gesprek gevoerd met de begeleider. Het resultaat was een boeiende film over structuur in de les, motiveren van leerlingen, affectiviteit, sturen en niet storen, tijdbewaking, taken in de groep, woordenschatdidactiek... Je ziet de les, maar ook de reflectie van de docent. Stof voor wel 5 colleges in de lerarenopleiding.

Een ander voorbeeld heeft betrekking op een collegiaal gesprek. Onze opdracht was: maak een film over het vak Nederlands in het mbo. We wilden laten zien wat er veranderd was bij het vak Nederlands en wat de rol van de NT2-docenten was die massaal instromen in het mbo. We kozen voor een collegiaal gesprek tussen twee docenten. Het gesprek werd gevoerd met een buitenstaander: een docent Nederlands uit het vmbo. Zo konden de twee mbo-docenten hun expertise in de omgang met mbo-leerlingen (techniek) delen met elkaar en met de vmbo-docent. Alle drie waren ze nieuwsgierig naar de ervaringen van de ander. Het gefilmde gesprek leverde een schat aan dilemma's, tips en inzichten in de rol van taal in het beroep op. De aanwezige expertise van de docenten werd zichtbaar aan de hand van concrete voorbeelden die ze elkaar vertellen.

Wie deze film bekijkt, zal (misschien aan de hand van kijkvragen) inzicht krijgen in de expertise van de NT2-docent, wat het vak Nederlands in het mbo betekent, hoe je leerlingen techniek kunt motiveren voor het vak Nederlands... Erg inspirerend en leerzaam.

Hoe maak je gebruik van film met een docent of een team? Hoe zet je een *educational* in als deskundigheidsbevordering? Om een *educational* tot een *educational* te maken, is het nodig dat er soms wel drie of vier keer naar gekeken wordt. Tijdens of na het kijken, is het gesprek erover essentieel. Dat kan aan de hand van kijkopdrachten. Zonder gesprek geen *educational*. Pas met een gesprek ontstaat inzicht in het complexe beroep van docenten.

In de workshops die we geven, laten we je zien en ervaren hoe film (*educationals*) de deskundigheid van docenten kan vergroten.

Noot

¹ Kijk op www.scriptfactory.nl voor voorbeelden van films/*educationals*. Kijk op www.filmmettaal.nl voor voorbeelden van films over taal in het beroep.

Ronde 5

Kris Mostrey

Viso, Roeselare

Contact: Kris.mostrey@sint-michiel.be

De Competentiemeter: doelgericht evalueren

1. Inleiding

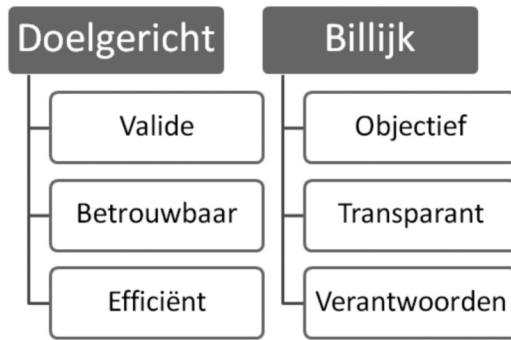
De Competentiemeter is een *web-based* evaluatie-instrument. Het is ontstaan vanuit vernieuwing in het secundair technisch onderwijs en beroepsonderwijs in Vlaanderen: verschillende beroepsgerichte vakken werden samengevoegd tot één vak dat geïntegreerd gegeven wordt. Het leerplan van dat vak omvat alle belangrijke competenties voor het toekomstig beroep van de leerling. De grootte van het vak brengt echter wat problemen met zich mee:

- het vak wordt door een team van leerkrachten gegeven, waardoor de individuele leerkracht veel tijd moet stoppen in samenwerking en overleg met collega's;
- het beeld dat de leerkracht kan vormen van de leerling is beperkt tot zijn module binnen het vak;
- leerkrachten weten vaak niet welke doelen van het vak wel en niet geëvalueerd werden.

De Competentiemeter werd ontwikkeld om leerkrachten en leerlingen bij te staan in het evaluatieproces. Het doel van het instrument is om de leerkracht en de leerling een correct en objectief beeld te geven van de resultaten per competentie of leerplandoel.

2. Visie op goed evalueren

De Competentiemeter werd opgebouwd vanuit een duidelijke visie op goed evalueren en met als doel de evaluatie door leerkrachten te professionaliseren. Het onderwijs verwacht steeds meer samenwerking tussen leerkrachten en integratie tussen de vakken. De focus van het onderwijs is ook verschoven van kennisreproductie naar kennisconstructie. Goed evalueren vereist dat je vooraf nadenkt over je visie op evalueren. Goed evalueren houdt het volgende in:



Figuur 1: Een alternatieve kijk op evaluatie (Van Petegem & Van Hoof 2002).

Goed evalueren betekent vooreerst doelgericht evalueren. Vooraf bepalen waar je naartoe wilt, is belangrijk. Aan de andere kant is het even belangrijk dat de evaluatie gedragen wordt door de leerlingen en dat elke leerling gelijke kansen krijgt.

Een doelgerichte evaluatie slaat op drie elementen:

1. *valide*: evalueer ik wat in mijn leerplan staat?
Bij het opstellen van een evaluatie moet je als leerkracht de vraag stellen welke leerplandoelstellingen je zult evalueren. De meeste punten moeten dan ook verband houden met die doelen.
2. *betrouwbaar*: is mijn evaluatie reproduceerbaar en vrij van meetfouten?
Evalueren is geen exacte wetenschap. Zeker bij de evaluatie van vaardigheden en attitudes is het vaak moeilijk om meetfouten te vermijden. Het mag er niet toe doen welke leerkracht de evaluatie doet. Het resultaat zou hetzelfde moeten zijn. Om dat te kunnen bereiken, is het wel interessant om vooraf vast te leggen waar-

op je zult evalueren. Het uitschrijven van evaluatiecriteria zorgt voor een hogere betrouwbaarheid. Het verhindert ook dat leerkrachten punten aftrekken voor zaken die niets met de vooropgestelde doelen te maken hebben.

3. *efficiënt*: is mijn evaluatie haalbaar en voldoende rendabel?

Efficiëntie is zoeken naar een wankel evenwicht. Aan de ene kant moet je je de vraag stellen of de evaluatie voor jou als leerkracht haalbaar is. Aan de andere kant moet de evaluatie voldoende informatie geven over het bereiken van de doelen. Het zoeken naar een evenwicht tussen een 'goede evaluatie' en een 'haalbare evaluatie' is sterk afhankelijk van de groep leerkrachten.

Een billijke evaluatie staat voor:

1. *objectief*: vermijd ik dat randfactoren invloed hebben op mijn evaluatie?

Veel leerkrachten en leerlingen hebben bij de evaluatie van vaardigheden of attitudes vaak het gevoel dat de evaluatie niet objectief genoeg verliep. Dat heeft veelal te maken met het feit dat leerkrachten vooraf hun evaluatiecriteria niet uitdenken en die criteria niet communiceren met hun leerlingen. Zowel de leerkracht als de leerling heeft hierbij dan het gevoel het cijfer niet te kunnen verantwoorden. Bij het niet uitschrijven van de evaluatie zal de leerkracht ook vaker geneigd zijn om randfactoren op te nemen in de punten.

2. *transparant*: weten de leerlingen voldoende wat geëvalueerd zal worden?

Het vooraf doorgeven van de evaluatiecriteria zorgt ervoor dat de leerling ook zelf zal letten op wat de leerkracht belangrijk vindt in de opdracht. Op die manier zal de leerling beter scoren.

3. *verantwoorden*: weten de leerlingen na de evaluatie hoe ze het in het vervolg beter kunnen doen?

De tijd die leerkrachten stoppen in de verantwoording van hun evaluatie zorgt ervoor dat leerlingen sneller groeien. Het is veel interessanter om tijd te spenderen aan de remediëring van een gemaakte toets dan een nieuwe toets te geven zonder uitleg.

3. Over doelen en criteria

In de Competentiemeter is het mogelijk om elk evaluatiemoment in te brengen. Bij elk moment voegt de leerkracht één of meerdere criteria toe. Het aantal criteria is afhankelijk van wat de leerkrachten efficiënt vinden. Het programma maakt het ook mogelijk om de criteria te linken aan een doelenboek. Dat is een hiërarchische voorstelling van het leerplan. Het doelenboek kan 3 niveaus bevatten, wat ruim voldoende is om de competenties, leerplandoelen en onderliggende doelstellingen in kaart te brengen.

C3	Binnen een welomschreven opdracht iets mondeling presenteren voor een groep.
3.1	Een onderwerp voor mondelinge presentatie afbakenen
3.1.1	(G2+G3) De leerling bakent een onderwerp voor een mondelinge presentatie af
3.2	Een mondelinge presentatie voorbereiden
3.2.1	(G2+G3) De leerling bereidt een mondelinge presentatie voor
3.3	Een mondelinge presentatie geven
3.3.1	(G2) De leerling geeft een korte mondelinge presentatie (5 minuten)
3.3.2	(G2) De leerling geeft een mondelinge presentatie met ondersteuning van één of meerdere opgegeven hulpmiddelen
3.3.3	(G3) De leerling geeft een langere mondelinge presentatie (10 à 15 minuten)
3.3.4	(G3) De leerling geeft een mondelinge presentatie met ondersteuning van zelfgekozen hulpmiddelen
3.3.5	(G3) De leerling beantwoordt vragen van toehoorders
3.4	Een mondelinge presentatie evalueren
3.4.1	(G2+G3) De leerling evalueert het verloop en het resultaat van een mondelinge presentatie

Figuur 2: Uittreksel uit een doelenboek.

Door vooraf de evaluatiecriteria te koppelen aan de leerplandoelstellingen zorgt de leerkracht voor een automatische, valide evaluatie. De leerkracht weet voor elke leerling precies de score per doelstelling en weet ook hoeveel keer een bepaalde doelstelling geëvalueerd werd.

4. Evalueren van leren

Het vooraf uitschrijven van evaluatiecriteria biedt de leerkracht heel wat zekerheden op een goede evaluatie:

- elke leerkracht evalueert op basis van dezelfde evaluatiecriteria, wat willekeur tegengaat en de evaluatie veel betrouwbaarder maakt;
- de leerkracht kan de criteria vooraf communiceren met de leerlingen, wat de evaluatie transparant maakt;
- bij het bepalen van de score baseert de leerkracht zich enkel op de vooropgestelde criteria, wat door zowel de leerkracht als de leerling als objectiever wordt ervaren.

Opmerking: Vaak beperkt de leerkracht het aantal criteria om te voldoen aan een haalbare evaluatie. Indien je als leerkracht echter zaken observeert die niet bij je criteria horen, is het wel belangrijk dat je de leerling bijstuurt via een formatieve evaluatie.

4.1 Doelgerichte evaluatie van kennis

Bij de evaluatie van kennis staat de leerkracht vaak niet stil bij de doelstellingen die geëvalueerd worden. Het invoeren van een evaluatie in de Competentiemeter verhoogt dat bewustzijn. Afhankelijk van de haalbaarheid kan de leerkracht:

- de totale score linken aan een doel of competentie;
- de score van de individuele vragen invoeren of importeren, gelinkt aan de doelen;
- de bereikte doelstellingen in de toets quoteren.

4.2 Vaardigheden objectief evalueren

Het objectiveren van de evaluatie van vaardigheden kan via verschillende observatie-technieken die allemaal in de Competentiemeter ingevoerd kunnen worden:

- *vrije aantekening*: een beschrijving van wat geobserveerd werd tijdens de opdracht (samen met aanbevelingen om het in het vervolg beter te doen);
- *een checklist*: een (chronologische) lijst van te observeren criteria die de leerkracht kan afvinken;
- *een numerieke beoordeling*: een lijst van criteria die beoordeeld worden ten opzichte van een numerieke schaal (vb. 0-1-2-3 of Onvoldoende-Voldoende-Goed-Heel goed);
- *een beschrijvende beoordeling*: hier wordt bij elk criterium een aantal gedragsindicators opgesteld in plaats van een numerieke schaal.

	ja	nee	Score	
1.1 Is de tekst logisch opgebouwd?	☐	☒	0	1
1.2 Is de woordkeuze correct?	☒	☐	2	2
1.3 Vermijd je omslachtige formuleringen?	☐	☒	0	1
1.4 Heb je aandacht besteed aan correcte interpunctie?	☐	☒	0	1
1.5 Heb je de spellingcontrole gebruikt?	☒	☐	1	1
1.6 Is de tekst helder gestructureerd?	☒	☐	2	2
1.7 Bevat de tekst voldoende structuuraanduiders?	☐	☒	0	1

Figuur 3: Uittreksel uit een checklist van een presentatie.

De keuze van de observatietechniek is afhankelijk van de opdracht en van de leerkracht. Elk van bovenstaande technieken heeft voor- en nadelen. Het is aan de leerkracht om te bepalen wat voor hem bij een bepaalde opdracht het meest efficiënt is. Vaak is een combinatie van de verschillende technieken het beste.

	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Heel goed	Score
1.1 Je weet waarover je spreekt, je bent goed voorbereid.	☐	☐	☒	☐	1.5 / 2
1.2 Je spreekt AN.	☐	☒	☐	☐	1 / 2
1.3 Je Powerpoint is overzichtelijk en goed leesbaar.	☐	☐	☐	☒	2 / 2
1.4 Je spreekt minstens 5 minuten en maximum 10 minuten.	☐	☐	☒	☐	1.5 / 2
1.5 Je tempo is niet te snel, niet te traag, afwisselend.	☒	☐	☐	☐	0.5 / 2
1.6 Je spreekt niet te stil en niet te luid.	☐	☒	☐	☐	1 / 2
1.7 Je kijkt je publiek aan.	☒	☐	☐	☐	0.5 / 2
1.8 Je gaf een duidelijk antwoord op de vraag: Toon de evolutie van de computer aan de hand van een tijdslijn aan.	☐	☐	☒	☐	3 / 4
1.9 Je gaf een duidelijk antwoord op de vraag: Vergeleek de voor- en nadelen tussen een laptop en tablet pc.	☐	☒	☐	☐	2 / 4
1.10 Je gaf een duidelijk antwoord op de vraag: Welke evoluties zijn er op te merken in het digitaal tijdperk?	☐	☐	☐	☒	4 / 4
1.11 Je gaf een duidelijk antwoord op de vraag: Bespreek enkele belangrijke randapparaten. Zie je er toekomst in?	☐	☒	☐	☐	2 / 4
2. Dit deed je heel goed.					
Je gaf in je PowerPoint een mooi voorbeeld van tijdslijn om de evolutie van het digitaal tijdperk weer te geven.					

Figuur 4: Combinatie van een numerieke beoordeling en een vrije aantekening.

Een leerkracht is bij de evaluatie van vaardigheden afhankelijk van de eigen observatie. Dat hoeft niet altijd zo te zijn. De Competentiemeter biedt de mogelijkheid om de zelf- of *peer*-evaluatie op een snelle en eenvoudige manier te verwerken.

4.3 Evaluatie van vakgerichte attitudes

Bij de evaluatie van attitudes moet de leerkracht erover waken dat de evaluatie wel valide is en dat 'attitude' niet overgewaardeerd wordt in de score. Het uitschrijven van concrete gedragsindicatoren zorgt voor een hogere betrouwbaarheid en objectiviteit bij de evaluatie.

In de Competentiemeter kan je zowel vakgebonden als vakoverschrijdende attitudebeoordeling verwerken.

1. Respect

☐

Je bent bereid om met iedereen van de klas samen te werken.

☐

Je hebt oog voor wat er in de klas gebeurt en je probeert op te komen voor wie het wat moeilijker heeft.

☒

Je bent spontaan vriendelijk en beleefd.

☒

Je gaat positief om met opmerkingen van de leerkracht.

☐

Je luistert aandachtig naar de uitleg van de leerkracht.

☐

Je doet je best om AN te spreken.

☐

Je beantwoordt aan de minimumverwachtingen.

☐

Je trekt vaak (op een negatieve manier) de aandacht.

☒

Je kan moeilijk om met de mening van een ander.

☒

Je doet weinig inspanning om AN te spreken.

☐

Je gaat onvoorzichtig om met materiaal.

☐

Je houdt je dikwijls niet aan het afsprakenblad in de agenda (bv. kauwgum, make-up, gsm ...).

Figuur 5: Uittreksel uit een beschrijvende beoordeling van een vakoverschrijdende attitudebeoordeling.

5. Feedback en remediëring

Leerlingen kunnen in de Competentiemeter de criteria van de opdrachten zien, maar ook alle individuele resultaten nagaan. Ze krijgen niet alleen een beeld van de feedback en de resultaten van de opdrachten, maar ook van de resultaten van competenties en doelen.

Als leerkracht krijg je een totaalbeeld van alle resultaten van het volledige vak. De resultaten kunnen bekeken worden per opdracht, per competentie of per doel. Je kunt de feedback of de score nagaan. Op basis van de resultaten per doel kan de leerkracht een toekomstgerichte remediëring opstellen en op een eenvoudige manier de groeipunten aanduiden. Het resultaat is een competentierapport of een attituderapport.

Code	Competentie - Fase - Doel	#	Score	%	SCH	WP	PP
C1	Binnen een welomschreven opdracht kwaliteitsbewust handelen	83	227/375	61%	V	☐	☐
1.1	Een holistische mensvisie en het belang ervan verduidelijken en toelichten	7	28/57	48%	O	☐	☐
1.2	De kernelementen van het opvoedingsproject van de school verduidelijken en toelichten in het dagelijkse schoolleven	4	5/10	53%	V	☐	☐
1.3	Bij de uitvoering van een opdracht methodisch handelen	12	27/44	61%	V	☐	☐
1.4	Bij de uitvoering van een opdracht milieubewust handelen	6	27/39	70%	G	☐	☐
1.5	Bij de uitvoering van een opdracht veilig handelen volgens de geldende richtlijnen	8	17/29	59%	V	☐	☐

Figuur 6: Uittreksel uit de remediëring per doel.

6. Reflectie op eigen evaluatie

Niet alleen de leerling kan leren uit de evaluatie van de leerkracht. Ook de leerkracht kan uit de Competentiemeter heel wat informatie halen die interessant is om opdrachten en evaluaties bij te sturen:

- overzicht van het aantal keer dat een doelstelling geëvalueerd wordt;
- de score per doelstelling;
- de gemiddelde score per criterium;
- een analyse van de zelf- of *peer*-evaluatie;
- ...

Criteria	Zelfevaluatie			Peerevaluatie			Evaluatie lkr	
	Score	%	#	Score	%		Score	%
1.1. Je weet waarover je spreekt, je bent goed voorbereid.	1,5/2	75	12	18,0/22	82		2,0/2	100
1.2. Je spreekt AN.	1,5/2	75	12	17,5/22	80		1,5/2	75
1.3. Je Powerpoint is overzichtelijk en goed leesbaar.	1,5/2	75	12	19,5/22	89		1,0/2	50
1.4. Je spreekt minstens 5 minuten en maximum 10 minuten.	1,5/2	75	12	19,0/22	86		2,0/2	100
1.5. Je tempo is niet te snel, niet te traag, afwisselend.	1,5/2	75	12	16,5/22	75		1,0/2	50
1.6. Je spreekt niet te stil en niet te luid.	1,5/2	75	12	18,5/22	84		2,0/2	100
1.7. Je kijkt je publiek aan.	1,5/2	75	12	18,0/22	82		1,5/2	75
1.8. Je gaf een duidelijk antwoord op de vraag: Toon de evolutie van de computer aan de hand van een tijdslijn aan.	3,0/4	75	12	36,0/44	82		3,0/4	75
1.9. Je gaf een duidelijk antwoord op de vraag: Vergetijk de voor- en nadelen tussen een laptop en tablet pc.	3,0/4	75	12	38,0/44	86		3,0/4	75
1.10. Je gaf een duidelijk antwoord op de vraag: Welke evoluties zijn er op te merken in het digitaal tijdperk?	3,0/4	75	12	34,0/44	77		2,0/4	50
1.11. Je gaf een duidelijk antwoord op de vraag: Bespreek enkele belangrijke randapparaten. Zie je er toekomst in?	3,0/4	75	12	35,0/44	80		3,0/4	75
Totaal	22,5/30	75	132	270,0/330	82		22,0/30	73

Figuur 7: analyse van een *peer*-evaluatie.

Ronde 6

Erica Aalsma(a) & Tonnie van Dijk(b)
 (a) De Leermeesters, Wijk bij Duurstede
 (b) Koning Willem I College, 's-Hertogenbosch
 Contact: Erica.aalsma@deleermeesters.nl
 t.vandijk@kw1c.nl

Hybride leeromgeving in het beroepsonderwijs

1. Inleiding

In het beroepsonderwijs is het zoeken naar een goed evenwicht tussen theorie en praktijk. Dat is niet gemakkelijk, omdat leren van theorie anders verloopt dan leren van en

in praktijk. De verschillende leerprocessen vinden vaak ook op andere plekken plaats: op school en in/op het werk. Het lijkt daarom logisch (en gemakkelijker) om de twee soorten van leren gescheiden te houden. Maar de student is niet gebaat bij een dergelijke ‘waterscheiding’. Een vakbekwame beroepsbeoefenaar worden leer je immers niet door eerst gefragmenteerd allerlei deeltjes aan te bieden; het is een proces van integratie en samenhang.

Hoewel dat nooit zo bedoeld is, zien we dat theorie en praktijk in de loop der tijden uit elkaar gegroeid zijn en zich als twee uitersten op het spectrum van werken en leren zijn gaan bevinden. Leren doe je op school – lees: in een klaslokaal, met boeken, een docent, in een groep, aan de hand van een rooster – en werken doe je in een bedrijf – lees: de plaats waar je geld moet verdienen, omzet moet draaien, targets moet behalen, snel en efficiënt moet zijn, geen fouten mag maken en waar nauwelijks tijd is om (formeel) te leren.

2. De Omgekeerde Leerweg

De Omgekeerde Leerweg (Aalsma 2011) stelt leren in en vanuit de praktijk van het werk centraal. Het centrale motto van dit innovatieve onderwijsconcept is: “leren uit het werk halen”. De Omgekeerde Leerweg wordt uitgevoerd in een hybride leeromgeving, waar schoolse leerprocessen verbonden worden aan leerprocessen in de beroepscontext. Een hybride leeromgeving bevindt zich in het midden van het spectrum van schools leren naar werkplekleren.

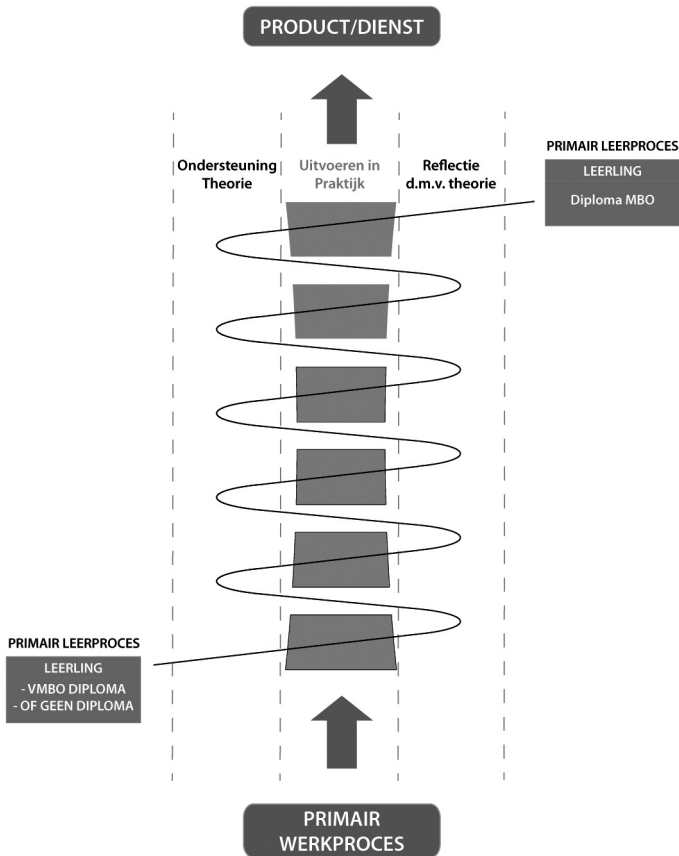


Figuur 1: De hybride leeromgeving.

In hybride leeromgevingen komt de beroepspraktijk centraal te staan en wordt het leerproces van de studenten ontworpen langs de route van werk in plaats van andersom. Informele vormen van (werkplek)leren worden systematisch verweven met formele vormen van (schools) leren. Of anders gezegd: de theorie en praktijk zijn niet van elkaar gescheiden, maar worden aan elkaar verbonden en in elkaar verweven. Op die

manier ontstaat samenhang in het leertraject voor de student. Je kunt het zien als *the best of both worlds*: de sterke eigenschappen van theorie en individueel leren komen samen bij die van praktijk en collectief leren.

Het plaatje van het Ruggengraatmodel (zie figuur 2) geeft de verwevenheid goed weer. De 'wervels' van de ruggengraat vormen samen het beroepsproces. Het leerproces van de student slingert daar om- en overheen.



Figuur 2: Het Ruggengraatmodel.

Het 'curriculum' van een hybride leeromgeving ziet er anders uit dan dat van een reguliere mbo-opleiding. De beroepspraktijk, die immers niet altijd voorspelbaar is, staat centraal. Dat zorgt ervoor dat het ontwerp van het curriculum flexibel moet zijn om in te kunnen spelen op situaties die zich in de beroepspraktijk voordoen.

Twee voorbeelden:

1. Sinds enkele jaren biedt het Koning Willem I College de Omgekeerde Leerweg aan als vijfde leerroute (naast klassikaal leren, werkplekleren, e-leren en open leren).
2. De Middelbare Horeca School (MHS) heeft het concept van de Omgekeerde Leerweg omarmd en is haar afdeling aan het omvormen naar een hybride leeromgeving.

3. De MHS als leeronderneming

De MHS bestaat momenteel uit drie outlets, waar studenten ervaring op kunnen doen voor verschillende horecafuncties. In elke outlet werken studenten op verschillende niveaus en voor verschillende opleidingen door elkaar heen. Via het zogenaamde ‘pyramidemodel’ werken studenten steeds met elkaar en leren ze ook aan elkaar, net zoals dat ook in de horecabranche gebeurt. De verschillende outlets van de MHS hebben een bedrijfsprofiel gekregen. Zo wordt het voor de student steeds duidelijk wat het betekent om in verschillende soorten bedrijven te werken. Het concretiseren van de bedrijfsprofielen zorgde er ook voor dat we konden vaststellen welke referentiefuncties er in de verschillende outlets uitgevoerd kunnen worden.

In de MHS als leeronderneming worden een aantal principes gehanteerd die leren en werken sterker met elkaar verbinden en verweven. Leerlingen beginnen meteen bij aanvang van hun opleiding met het werk en bouwen hun kennis dus niet op volgens de structuur van een boek. Het leerproces beweegt zich dus steeds fluïde om het werkproces heen.

De principes zijn:

- *de omgeving is levensecht*: dit was al zichtbaar in de fysieke ruimtes van MHS, maar is nu ook zichtbaar gemaakt in de functieomschrijvingen van de leerwerkplekken (alle leerwerkplekken zijn gebaseerd op de referentiefuncties uit het bedrijfsleven).
- *het werken staat centraal en leidt naar het leren*: dat betekent dat de theoretische lesstof herordend is naar de functies die de studenten uitvoeren.
- *tijdens het werken is ruimte voor kennisintermezzo's*: het werken kan als het ware even stilgelegd worden. Hiervoor worden natuurlijk voornamelijk de rustige momenten van de *shifts* gebruikt en benut.
- *vakkennis is herordend naar bedrijfstrainingen*: deze dragen kennis op een toepasbare wijze over, zijn gericht op de functie waarin de student werkzaam is en vormen een afgerond geheel met zijn/haar beroepspraktijk.
- *de beroepshouding staat centraal in het totale leerproces*: hierop wordt permanent gemonitord via een 360° feedback systeem.

Om tegemoet te komen aan de flexibiliteit van het leerproces en om aan te sluiten bij de beroepspraktijk, is het onderwijs bij de MHS verdeeld in *stepstones*. De leer-werk-eenheid:

- is betekenisvol en ontworpen vanuit de rollen in werk;
- bevat een afgerond geheel van werk- en leeractiviteiten (inclusief talen, rekenen);
- bevat reflectie op werk en leren;
- kan zowel formatief als summatief worden afgerond;
- is altijd onderdeel van het geheel en de beginsituatie en het eindresultaat zijn helder geformuleerd;
- heeft een duidelijke tijdsafbakening (+/- 9 weken).

Door zeven *stepstones* (in een tweejarige opleiding) met goed gevolg af te leggen, krijgt de student toestemming om deel te nemen aan de proeve van bekwaamheid. Een student is geslaagd voor de opleiding als hij voldoet aan alle criteria die *per stepstone* zijn vastgesteld (tijd, aanwezigheid, vaardigheden, kennis, inclusief aanverwante vakken zoals Nederlands en rekenen).

4. Vervolg voor het vak Nederlands

De Omgekeerde Leerweg is ook toegepast op het vak Nederlands (en op andere taalvakken). Dat betekent dat we op zoek zijn gegaan naar hoe we het leren van Nederlands als een fluïde proces om de werksituaties heen kunnen laten circuleren. Het contextgebonden, beroepsspecifieke taalonderwijs vormt daarmee dus de ruggraat van het leren.

Aan de hand van het werkproces hebben we vastgesteld bij welke werkprocessen het Nederlands op natuurlijke wijze toegepast kan worden. Dat gebeurde in een uitvoeringskaart. De werkprocessen van de *outlets* zijn in kaart gebracht door vakspecialisten en daar is de aansluiting met het vak Nederlands in gezocht.

Alle werkprocessen en talige activiteiten, voortkomend uit de diverse bronnen, zijn geclusterd in 8 beroepsproducten Nederlands. Ieder beroepsproduct staat voor een verzameling van talige activiteiten of werkprocessen die zich in hun 'taalkarakter' onderscheiden van andere activiteiten en werkprocessen. De beroepsproducten Nederlands staan daarmee onafhankelijk van de indeling van het KD (er is wel een document waarin alle herleidingen zijn vastgelegd) en van de werkprocessen.

Het onderwijs van het vakgebied Nederlands wordt uitgevoerd in drie vormen:

- leren *tijdens het werk*, aan de hand van praktijkopdrachten en observaties van de vakdocent en de docent Nederlands, eventueel met behulp van filmmateriaal.

- leren *via een bedrijfstraining*:
 - Een bedrijfstraining vormt een afgerond geheel tijdens een *stepstone*, is toepassingsgericht, maakt directe verbinding met de praktijk, maar hoeft niet 1-op-1 te passen.
 - Studenten tekenen in op bedrijfstrainingen, waardoor er meerdere leerjaren bij elkaar kunnen zitten.
- leren tijdens geplande uren om ‘kilometers te maken’. Deelname aan deze uren is verplicht volgens rooster en wordt georganiseerd per leerjaargroep.

Ronde 7

Anne Kerkhoff (a) & Willemijn Stockmann (b)

(a) Fontys Lerarenopleiding Tilburg

(b) ROC, Tilburg

Contact: a.kerkhoff@fontys.nl

wstockmann@roctilburg.nl

Samen professionaliseren voor het beroepsonderwijs. De ‘Brabantse’ academie voor mbo-taaldocenten

1. Inleiding

De Academie voor mbo-taaldocenten – hierna: ‘de Academie’ – is een initiatief van het Koning Willem I College, ROC Tilburg, ROC Ter AA en de vakgroep Nederlands en het lectoraat Taalbeleid en diversiteit van Fontys Lerarenopleiding Tilburg. De Academie heeft als doel om, door middel van opleiding en professionele ontwikkeling, bij te dragen aan de kwaliteit van het onderwijs Nederlands in het mbo.



2. Achtergronden

Een aantal omstandigheden en overwegingen heeft geleid tot de oprichting van de Academie:

- *de groeiende behoefte in het mbo aan bekwame docenten Nederlands*
Het vak Nederlands is na een periode van afwezigheid weer helemaal terug op de

roosters van beroepsopleidingen. De landelijke invoering van aan het Referentiekader taal gerelateerde eisen en daaraan gekoppelde verplichte landelijke examens, hebben ertoe geleid dat ROC's grote behoefte hebben aan bekwaame docenten Nederlands. De behoefte aan professionalisering van zittende docenten is extra groot, doordat veel ROC's er (mede in het kader van goed personeelsbeleid) voor hebben gekozen om docenten in te schakelen die op grond van hun opleiding weliswaar bevoegd zijn om onderwijs in het mbo te verzorgen, maar nog niet bekwaam zijn op (alle aspecten van) het onderwijs Nederlands.

- *de afstudeerrichting 'beroepsonderwijs' voor tweedegraads leraren*

De minister heeft besloten dat studenten aan de tweedegraads lerarenopleiding beter moeten worden toegerust om te werken in het vmbo en het mbo. Met ingang van het studiejaar 2013-2014 moeten nieuwe lichtingen studenten zich oriënteren op werken in het algemeen vormend onderwijs (avo) en in het beroepsonderwijs en moeten ze in het laatste jaar kiezen tussen de afstudeerrichtingen 'algemeen vormend onderwijs' en 'beroepsonderwijs'. Voor de lerarenopleidingen betekent de invoering van deze afstudeerrichtingen ontwikkelwerk én de opdracht om de eigen expertise op het terrein van taalonderwijs in het vmbo en mbo uit te breiden.

- *het lerarenregister*

De regeringspartijen PvdA en VVD hebben in hun regeerakkoord afgesproken dat de eisen van bekwaamheid uit het Lerarenregister en de bijscholingsplicht voor docenten met ingang van 2017 wettelijk worden verankerd. In het lerarenregister kunnen docenten tot 2017 bijhouden welke scholings- en professionaliseringsactiviteiten ze ondernemen om hun vakbekwaamheid te onderhouden. Daarna wordt dat een verplichting. Het register is ontwikkeld en wordt beheerd door de Onderwijscoöperatie (OC). Om geregistreerd te blijven, moeten bevoegde docenten aantonen dat ze elke periode van vier jaar ten minste 160 uur hebben geïnvesteerd in professionele ontwikkeling, waarvan minstens 100 uur was gericht op het ontwikkelen van hun vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische bekwaamheid.

3. Doelen en doelgroepen

De Academie richt zich op de volgende doelgroepen:

1. *docenten die de Nederlandse taal onderwijzen*

Binnen die doelgroep worden drie subgroepen onderscheiden:

- a. docenten die bevoegd en bekwaam zijn om onderwijs Nederlands te verzorgen in het mbo, doordat ze een eerste- en/of tweedegraads onderwijsbevoegdheid Nederlands hebben en een behoefte hebben aan brede verdieping van het vak, dan wel verdieping op een specifiek gebied (tot deze doelgroep behoren ook de ervaren 'senior docenten Nederlands' die hun competenties om beginnende collega's te ondersteunen, willen uitbreiden of versterken);

- b. docenten die bevoegd zijn om onderwijs Nederlands te verzorgen in het mbo, maar die daarvoor niet of niet volledig bekwaam zijn, omdat ze geen lerarenopleiding Nederlands hebben afgerond (zij kunnen uit het aanbod van de Academie een scholingstraject samenstellen dat voldoende is om hen te bekwaamen voor de specifieke eisen die het onderwijs Nederlands aan hen stelt);
 - c. docenten die taalonderwijs verzorgen in het mbo, maar die daartoe niet bevoegd zijn (zij kunnen deelnemen aan het aanbod van de Academie om zich te bekwaamen op het terrein van het onderwijs in de Nederlandse taal, maar zullen hun bevoegdheid via een ander traject moeten verwerven).
2. *studenten Nederlands van FLOT* (= Fontys Lerarenopleiding Tilburg) die zich willen oriënteren op het beroepsonderwijs en/of die hebben gekozen voor de afstudeerrichting 'beroepsonderwijs'.
 3. *lerarenopleiders van FLOT* die zich verder willen verdiepen in het beroepsonderwijs en in de kenmerken van het vak Nederlands in deze onderwijssector.

4. Organisatie en financiering

De Academie voor mbo-taaldocenten is een gezamenlijk project van de betrokken ROC's en FLOT en is verbonden aan het lectoraat Taalbeleid en diversiteit van FLOT. De coördinatie en penvoering liggen bij FLOT. De activiteiten van de Academie worden bekostigd uit:

- de reguliere scholingsbudgetten van de deelnemende ROC's;
- het nascholingsbudget van FLOT;
- het budget van het lectoraat Taalbeleid en Diversiteit.

5. 'Civiel effect' en certificering

De Academie streeft ernaar om op termijn een programma aan te bieden waarmee docenten die bevoegd zijn om onderwijs te geven in het mbo, een aanvullende verklaring 'bekwaam taaldocent in het mbo' kunnen verwerven. Om tot zo'n programma te komen, ontwikkelen de vier in de Academie vertegenwoordigde instellingen een docentenprofiel. Het is de bedoeling om op basis van dat profiel 'assessmenttaken' te ontwikkelen, met behulp waarvan de betrokken docenten een portfolio kunnen samenstellen waarin ze aantonen over de vereiste bekwaamheid te beschikken. Dat portfolio zal worden beoordeeld door opleiders van FLOT, in samenwerking met vertegenwoordigers van de betrokken ROC's.

6. Het aanbod

De Academie streeft naar een gevarieerd pakket van professionaliserings- en opleidingsactiviteiten waarin alle genoemde doelgroepen op voor hen effectieve manieren aan hun trekken kunnen komen. Uitgangspunt is dat de activiteiten zo direct mogelijk aansluiten bij het primaire proces in de ROC's en de behoeftes van docenten. Het aanbod wordt ontwikkeld en uitgevoerd door teams van opleiders van FLOT, in samenwerking met medewerkers van de betrokken ROC's.

7. Eerste ervaringen

Tijdens onze workshop bespreken we de totstandkoming en opzet van de Academie en onze eerste ervaringen. Waar zitten problemen en waar heeft de samenwerking nu al meerwaarde? We gaan nader in op het docentenprofiel dat een centrale rol moet gaan spelen in het kwaliteitsbeleid van de ROC's en het professionaliseringsaanbod van de Academie en we bespreken ons aanbod. Verschillende vertegenwoordigers van de in de Academie samenwerkende organisaties zijn aanwezig om met de aanwezigen van gedachten te wisselen over hun ideeën en ervaringen.

Ronde 8

Eva Van Herck & Jessica Leppens
Huis van het Nederlands, Antwerpen
 Contact: Eva.vanherck@stad.antwerpen.be
jessica.leppens@stad.antwerpen.be

Taalprofielen opstellen in een vakopleiding

1. Inleiding

Laagtaalvaardige cursisten of leerlingen krijgen op stage of in de vakopleiding vaak te horen dat hun Nederlands nog onvoldoende is. Maar waar zit het probleem? Wat is er nog nodig? En hoe en waar gaan ze dat leren en oefenen? Als vak- of taaldocent weet je niet altijd precies waar het probleem zit en hoe je je cursisten daarin kunt ondersteunen.

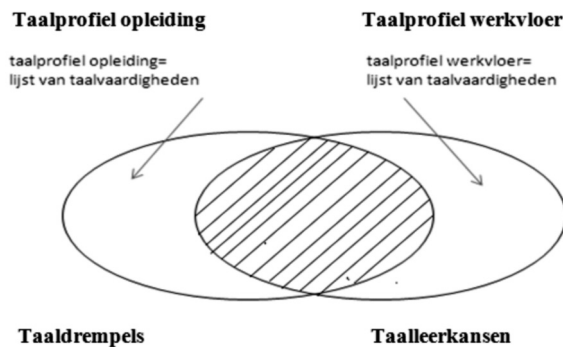
Een taalprofiel helpt de opleiding om een duidelijk beeld te krijgen van de taal die cursisten nodig hebben op de werkvloer en in de opleiding. Een taalprofiel geeft een overzicht van de taalcompetenties (met voorbeelden) en het taalniveau waarop cursisten die competenties moeten beheersen.

2. Taalprofielen opstellen

In Vlaanderen begeleiden adviseurs Taalbeleid van het Huis van het Nederlands verschillende opleidingen in het volwassenenonderwijs bij het voeren van een taalbeleid. In het kader van dat proces stellen ze dan taalprofielen op van de werkvloer en van de opleiding. Samen met de opleiding bepaalt de adviseur op welke stageplaatsen er geobserveerd wordt. Meestal zijn dat er 3 tot 4: de ene stagevloer is immers al taaltoegankelijker dan de andere. Ook in de opleiding worden verschillende vakken gekozen om te observeren: meer praktische, maar ook eerder theoretische modules. Aan de hand van observaties op stage en in de lessen en op basis van gesprekken met stagebegeleiders, docenten en coördinatoren werkt de adviseur Taalbeleid taalprofielen uit. Ook het cursusmateriaal wordt gescreend en de leerplannen worden geanalyseerd. De formuleringen van de taalcompetenties zijn gebaseerd op het Raamwerk Nederlands (v)mbo.

3. Taalprofielen vergelijken

Door het taalprofiel van de werkvloer en dat van de opleiding naast elkaar te leggen, brengt de adviseur Taalbeleid de taaldrempels en de taalleerkansen van de opleiding in kaart.



Figuur 1: Schematische weergave van de relatie 'taalprofiel opleiding' en 'taalprofiel werkvloer'.

Taalcompetenties die op de werkvloer belangrijk zijn en op een bepaald taalniveau verwacht worden, maar in de opleiding minder vaak aan bod komen, kunnen voor laagtaalvaardige cursisten een probleem vormen. Een vaak voorkomend probleem is 'vakgesprekken voeren'. Op heel wat werkvloeren is dat een belangrijke competentie, maar in sommige opleidingen komt dat maar weinig aan bod. Bijgevolg komen laagtaalvaardigen onvoorbereid op de werkvloer en ervaren ze veel problemen. Hier liggen dan duidelijk taalleerkansen voor de opleiding.

Als, daarentegen, taalcompetenties in de opleiding op een eerder hoog niveau verwacht worden, maar achteraf op de werkvloer minder complex zijn of minder aan bod komen, is dat een taaldrempel voor sommige cursisten. Een goed voorbeeld hiervan is 'cursusmateriaal lezen'. Dat is een taalcompetentie die vereist is in de opleiding, maar op de werkvloer nauwelijks voorkomt.

4. Kansen creëren en drempels verlagen

Aan de hand van de vergelijking bekijkt de adviseur Taalbeleid, samen met de opleiding, op welke manier extra taalleerkansen gecreëerd kunnen worden en hoe taaldrempels weggewerkt kunnen worden. Er zijn uiteraard acties mogelijk op verschillende vlakken en niveaus. Zowel de vak- als taaldocenten kunnen een steentje bijdragen, maar ook de directie kan prioriteiten bepalen en acties opstarten.

Vakdocenten kunnen extra taalleerkansen creëren tijdens de lessen door taalgerichter les te geven. Ze nemen bijvoorbeeld de taalcompetentie 'vakgesprekken voeren' op als taaldoel in hun vakles en bekijken, samen met de adviseur Taalbeleid, welke interactieve werkvormen geschikt zijn om hieraan te werken.

De opleiding kan taaldrempels verlagen of wegwerken door bijvoorbeeld het cursusmateriaal aan te pakken. De opleiding stelt afspraken op rond het gebruik van het cursusmateriaal in de les, gebruikt een sjabloon om uniform cursusmateriaal te ontwikkelen en implementeert een checklist 'duidelijke taal'. Zo zorgen taalprofielen ervoor dat taalcompetenties zichtbaar worden voor docenten en cursisten en geleerd en geoefend worden. Docenten kunnen benoemen welke taalcompetenties belangrijk zijn en bijgevolg gericht ondersteunen en bijsturen. Cursisten krijgen gepast advies en ondersteuning. In plaats van 'je Nederlands is niet genoeg' of 'je moet meer Nederlands leren' krijgen ze de opdracht om een intakegesprek te oefenen op stage of krijgen ze gerichte feedback op verslagen.

Uiteraard kunnen de taalprofielen ook nuttig zijn bij het plannen en uitvoeren van andere taalbeleidsacties: het uitwerken van een goede taalscreening, het bepalen van de inhoud van neven- of voortrajecten... De adviseur Taalbeleid kan de opleiding daar ook verder in ondersteunen.

5. Voorbeelden van taalprofielen

Onderstaand ziet u een voorbeeld van een taalprofiel van een stageplaats van de opleiding 'Begeleider in de kinderopvang'. Het is opgesteld op basis van:

- 1 observatie in de kinderopvang + een gesprek met de begeleiders in de kinderopvang;

- 1 gesprek met de leidinggevende.

GESPREKKEN VOEREN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Informele gesprekken met collega's	- Hoe gaat het? Heb je veel werk voor je stage? - Om hoe laat begint Ilse? - Heb je al iets gehoord van de mama van Annie, die moest vandaag naar het ziekenhuis voor een keizersnede.	B1-
Vakgesprekken met de kinderen	- Da's jouw koekje, eet maar op. Da's flink! - Kom, we gaan spelen, kijk een bal".	A2
Vakgesprekken met collega's	- Ze hoest wel erg hard, heeft de mama er iets over gezegd? - Is het besmettelijk, denk je? - Zal ik beginnen verschonen? - Ik ga een briefje schrijven dat ze terug pampers moet meebrengen.	B1-
Vakgesprekken met ouders	- Heeft ze goed geslapen? Hoe gaat het met...? - Informatiegesprek, gesprek bij een probleem (kindje eet niet goed)	A2 B1
Deelnemen aan overleg	- Teamvergadering: praktische zaken bespreken, kinderen bespreken, activiteiten bespreken en evalueren	B1
SPREKEN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Monoloog houden	- Verhaal voorlezen en zingen	B1
LUISTEREN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Luisteren naar instructies van collega's of leidinggevende	- Kan jij vandaag hier staan, Ilse staat hiernaast en Hajar komt vanmiddag dan aflossen.	B1-
LEZEN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Instructies lezen	- Instructies bij brand - Fiche handen wassen - Opdracht op de activiteitenfiche	B1-
Verslagen, artikels lezen	- Verslag vergadering, observatiefiche	B1
Schema's en formulieren lezen	- Uurroosters	A2
SCHRIJVEN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Formulieren invullen, aantekeningen maken	- We zingen liedjes over ... de kinderen vonden het leuk en hebben de hele tijd meegezongen, vooral de gebaren waren een succes. - Activiteitenfiche invullen - Observatiefiche invullen	B1

Tabel 1: Voorbeeld van een taalprofiel van een stageplaats van de opleiding 'Begeleider in de kinderopvang'.

Het tweede voorbeeld is een taalprofiel van de eerste module van de opleiding 'Begeleider in de kinderopvang' in een Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO). Het is opgesteld op basis van:

- observaties in 4 lessen: 'ontwikkelingspsychologie', 'observeren en rapporteren', 'speltechnieken' en 'verzorging';
- gesprekken met de vakdocenten en de coördinator;
- een screening van het cursusmateriaal.

GESPREKKEN VOEREN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Vakgesprekken voeren met de medecursisten	In kleine groep: - Hoe moeten we in deze case handelen?	B1
	- Wat is de situatie? Hoe gaan we reageren, rekening houdend met het stappenplan? - Is dit een goede activiteitenfiche: waarom wel of niet? Bespreek welke info ontbreekt.	B2
Vakgesprekken voeren met de docent	- Hoe moeten we in deze case handelen?	B1
	- Wat is de situatie? Hoe gaan we reageren, rekening houdend met het stappenplan? - Hoe leg je 'moreel geweten' uit?	B2
SPREKEN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Monoloog houden	- Uitleggen welke stappen ze genomen hebben in hun specifieke case: - Informeren, plannen, uitvoeren, nazorg - Een uitleg geven over een thema dat aansluit bij de les: bv. zindelijkheid, bespreken hoe je de info uit een artikel omzet in de praktijk.	B2 B2
LUISTEREN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Luisteren naar instructies en aankondigingen	- Wat is stap 1, 2, 3 en 4? - Kijk in de cursus op p. 12. Zie je het staan daar?	B1-
Luisteren naar colleges, presentaties van de docent	- Uitleg over pijnstillers en koortswerende middelen. De docent heeft voorbeelden bij van koortswerende middelen. - Uitleg bij flowchart: waar moet je op letten als een kind ziek is?	B1
LEZEN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Rapporten, verslagen, artikels lezen	- Observatierapport lezen	B1
	- Artikel lezen over een thema dat aansluit bij de les en informatie verwerken.	B2

	- Stappenplan in cursus lezen - Cursisten moeten verschillende bronnen combineren: • stappenplan in cursus, flowchart • slide met info over koortswerende middelen, info in cursus - Cursisten moeten informatie verwerken: case toepassen op de informatie uit cursus en flowchart	B2
Schematisch overzichten lezen	- Flowchart 'koorts'	
SCHRIJVEN		
Taaltaak	Voorbeeld	Niveau
Formulieren, berichten en aantekeningen maken	- Info noteren van het bord	B1
	- Noteren wat de docent zegt, niet alles staat in de cursus, bv. hoe ga je de koorts meten? - Activiteitenfiche invullen: titel, doel, materiaal, inkleding, verloop van de activiteit, op basis van schriftelijke informatie van het spel.	B2
Verslagen, werkstukken maken	- Observatieverslag schrijven: beschrijving en besluit schrijven, gericht op het observatiedoel. - Woordenschat is alledaagse woordenschat, maar veel nuance nodig: pakken, duwen, rollen, er zit een kreuk in het dekontje, hij spreidt het dekontje, hij stapt op zijn tippen, hij leunt, het ligt aan zijn hiel, ...	B2

Tabel 2: Voorbeeld van een taalprofiel van de eerste module van de opleiding 'Begeleider in de kinderopvang' in een Centrum voor Volwassenenonderwijs (CVO).

Referenties

Bohnenn, E., F. Jansen, C. Kuijpers, R. Thijssen. I. Schot & W. Stockmann (2007). *Raamwerk Nederlands. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij*. 's Hertogenbosch: Cinop.

Klare Taal Rendeert. Online raadpleegbaar op www.klaretaalrendeert.be/in_de_opleiding/ en www.klaretaalrendeert.be/adviseur_taalbeleid/.

5. Hoger onderwijs

Stroomleiders

Wilma van der Westen (De Haagse Hogeschool)
Jeroen Lievens (KHLim, Diepenbeek)

Anouk van Eerden (a) & Mik van Es (b)

(a) Hanzehogeschool Groningen

(b) Rijksuniversiteit Groningen

Contact: a.van.eerden@pl.hanze.nl

Meten en maximaliseren van schrijfvaardigheid bij eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs

1. Inleiding

In Nederlandstalige schrijfproducten van eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs staan opvallend veel taalfouten. Tegelijkertijd zijn er geen duidelijke gegevens beschikbaar over het niveau van hun schrijfvaardigheid. Dat leidde tot een foutenonderzoek met de volgende vraag: hoeveel en wat voor soort fouten maken eerstejaarsstudenten in het hoger onderwijs als zij een tekst in het Nederlands schrijven? Na de beschrijving van het foutenonderzoek noemen we enkele uitkomsten van een onderzoek naar methodes om de schrijfvaardigheid van eerstejaars hbo-studenten te verbeteren.

2. Foutenonderzoek

Gewoonlijk worden taaltoetsen gebruikt om gegevens te verzamelen over het niveau van schrijfvaardigheid, maar het is de vraag of de score op een dergelijke toets wel voorspelt hoe goed een student in de praktijk schrijft (Peters, Van Houtven & El Morabit 2010; Zwiers 2010). Het zou beter zijn om door de studenten geschreven teksten te gebruiken, maar in de praktijk leidt de beoordeling daarvan vaak tot een geringe of niet meer dan middelmatige overeenstemming tussen beoordelaars (Rijlaarsdam & Wesdorp 1984; Hyslop 1990; Gamaroff 1999; Meuffels 2002; Vanmaele 2002). Tijdens de presentatie wordt aangegeven hoe wij dat probleem getracht hebben op te lossen en wat de resultaten waren van het foutenonderzoek. Onze conclusie op grond van het foutenonderzoek is dat studenten in het hoger onderwijs zeer hoge aantallen fouten per A4 (500 woorden) maken.

3. Evaluatie taalmethodes

Zeventien papieren en negen digitale taalmethodes over elementaire taalfouten op het gebied van spelling en stijl zijn beoordeeld met het oog op hun geschiktheid als infor-

matiebasis, oefenboek en feedbackmiddel. Informatie over de leerwinst van de methodes was niet voorhanden. De papieren methodes waren geschikter als informatiebasis en scoorden, tegen de verwachting in, ook iets hoger als oefenboek. De digitale methodes deden het als feedbackmiddel belangrijk beter dan de papieren methodes. Toch bleken de papieren en digitale methodes die het hoogst scoorden, slechts een matige hoeveelheid oefenmateriaal te hebben, met oefeningen die amper oplopen in moeilijkheidsgraad.

De spelling van werkwoordsvormen werd vrijwel altijd behandeld, namelijk in alle onderzochte digitale methodes en in vijftien van de zeventien papieren methodes. Uit de resultaten van het foutenonderzoek kwam naar voren dat ‘verkeerd woord’ de meest voorkomende foutsoort was, maar alleen in twee papieren methodes werd hier iets over opgemerkt. Met de andere meest voorkomende fouten werd eveneens nauwelijks geoefend. De methodes bleken met name te oefenen met veronderstelde fouten en niet met fouten die vaak gemaakt worden als studenten schrijven. De onderzochte taalmethodes werden ook op dit punt niet als geschikt beoordeeld om de schrijfvaardigheid van studenten te verbeteren. Verder was opvallend dat informatie over het effect van de methodes ontbrak, evenals duidelijke doelstellingen. Onze conclusie is dat geen enkele van de onderzochte methodes aangetoond effectief is en dat ook geen enkele methode qua inhoud en opzet in die richting komt.

4. Eindconclusie

Op basis van beide onderzoeken is de eindconclusie dat Nederlandse studenten in het hoger onderwijs gemiddeld genomen bij het schrijven aantoonbaar veel fouten maken per A4, terwijl de onderzochte taalmethodes niet geschikt lijken te zijn om de gebrekkige schrijfvaardigheid te remediëren.

Referenties

- Gamaroff, R. (2000). “Rater reliability in language assessment: the bug of all bears”. In: *ScienceDirect*, vol. 28, nr. 1, p. 31-53.
- Hyslop, N. B. (1990). “Evaluating Student Writing: Methods and Measurement”. In: *ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Digest*. Online raadpleegbaar op www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1f/ea/b8.pdf.
- Meuffels, B. (2002). “De beoordeling van schrijfvaardigheid in de tweede fase”. In: L. Derriks (red.). *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 129-136.

- Peters, E., T. Van Houtven & Z. El Morabit (2010). 'Is meten echt meer weten? Taalvaardigheid van instromende studenten in het hoger onderwijs in kaart gebracht'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 51-66.
- Rijlaarsdam, G. & H. Wesdorp (1984). *Het beoordelen van taalvaardigheid in het onderwijs*. Amsterdam: SCO-publicatie.
- Vanmaele, L. (2002). *Leren Schrijven van Informatieve Teksten: Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs*. Leuven: Studia Paedagogica.
- Zwiers, R. (2010). 'Taalbeleid voor de pabo'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 201-212.

Ronde 2

Lieve Verheyden (a) & Cathérine Van Eyen (b)

(a) CTO, KU Leuven

(b) DLO, KHLeuven

Contact: lieve.verheyden@khleuven.be

catherine.van.eyen@khleuven.be

Taalontwikkelen vakonderwijs in bacheloropleidingen. Een dubbeleexperiment op teamniveau

1. Taalontwikkelen vakonderwijs

De rol van taal bij het verwerven van vakkennis en vakgebonden vaardigheden allereerste kan moeilijk worden overschat. Vakinhouden worden in (verbale) taal geformuleerd en grotendeels via (verbale) taal ontsloten: taal biedt de gelegenheid om concepten af te bakenen, om verbanden en redeneringen tussen concepten te expliciteren, om (abstracte) inhouden te contextualiseren, om eigen ervaringen en belevingen aan vakinhouden te koppelen, om vakinhouden samen te (re-)construeren... Bovendien hebben studenten de verbale (vak)taal nodig om hun vakkennis en -vaardigheden te toetsen, uit te breiden, te demonstreren... En ook in hun toekomstige professionele context zullen ze zich dagelijks van het geëigende vakjargon moeten bedienen.

De verwerving van vakinhouden en het professionele jargon dat erbij hoort, is echter geen sinecure. De precieze betekenis van concepten of collocaties (receptief) verwerven, o.a. door ze te relateren aan verwante begrippen en/of door ze in te passen in een ruimer vaktheoretisch kader, vraagt aandacht en inspanningen (Prenger 2005).

Hetzelfde geldt, misschien zelfs in nog grotere mate, voor de productieve vaardigheden: zelf het professionele jargon hanteren, mondeling of schriftelijk, is een kwestie van krachtige oefenkansen krijgen en grijpen (cf. *comprehensible output hypothesis* van Swain (2000; 2007), weliswaar gericht op tweedetaalverwerving).

Met het oog op de ontwikkeling van dat soort receptieve en productieve vaardigheden lijkt taalontwikkelen of taalgericht vakonderwijs een interessant antwoord te kunnen bieden. Hajer & Meestringa (2009: 11) omschrijven taalgericht vakonderwijs als “onderwijs waarin naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet is benoemd. Die vak- en taalvaardigheden worden simultaan ontwikkeld [...]”. Concreet betreft het een paraplu-terme (Stoller 2008) die staat voor ‘ingrepen’ in het didactisch handelen van de (vak)docent, waaronder aandacht voor contextualisering van de leerstof (onder andere om aansluiting te zoeken bij de voorkennis van studenten), voor (inter)actief leren en voor kansen tot begeleide taalreceptie en -productie van studenten. Hoewel er voorlopig nog geen bikkelhard bewijsmateriaal voorhanden is voor de effectiviteit van taalgericht vakonderwijs, zijn de verwachtingen met betrekking tot de mogelijke kracht en opbrengst ervan hooggespannen (Elbers 2012).

2. OOF-project Pen & Papier: een dubbelexperiment op teamniveau

Met het OOF-project¹ (2011-2013) “Pen & Papier. *Writing to Learn* als krachtige leeromgeving voor kennisconstructie” van de Associatie KU Leuven hebben we een groot-schalig dubbelexperiment georganiseerd rond één welbepaalde vorm van taalgericht vakonderwijs, namelijk *Writing to Learn*, toegepast op een aantal centrale begrippen van de opleiding (en het beroep). Met die aanpak wilden we tegemoetkomen aan vast-gestelde en gesignaleerde noden met betrekking tot *deep vs. shallow learning* in profes-sionele bacheloropleidingen, wat zich onder andere uitte in een zwakke receptieve en productieve kennis van het professionele jargon (Verheyden & Van Eyen 2012; Vandebosch 2010; Van Eyen & Kerkhofs 2010).

Onder *Writing to Learn* ressorteerden in dit project korte, informele schrijfp opdrachten binnen het vakonderwijs, met het oog op de verwerving van vakinhoudelijke kennis. De opdrachten boden kansen tot de drie hierboven vermelde aspecten van taalgericht vakonderwijs, namelijk ‘contextualisering’, ‘(inter)actief leren’ en ‘begeleide taalreceptie- en productiekansen’. De vakinhouden waarrond kennisconstructie via *Writing to Learn* plaatsvond, maakten we ‘grijpbaar’ (bespreekbaar, afbakenbaar) via een kernbe-grippenapparaat voor de opleiding. Voor meer informatie over de doelstellingen van het project en over onze invulling van het concept *Writing to Learn* en van het kern-begrippenapparaat, zie Van Eyen & Verheyden in deze bundel.

Het dubbelexperiment bestond uit twee verschillende trajecten (zie ook tabel 1):

- een intensief teambreed implementatietraject in zes opleidingen (twee opleidingstypes);
- een kort professionaliseringstraject voor (alle/enkele docenten uit) vier opleidingen (drie opleidingstypes).

	Opleidingstype 1	Opleidingstype 2	Opleidingstype 3
Intensief teambreed implementatietraject	Lerarenopleiding Kleuteronderwijs N=4	Voedings- en dieetkunde N=2	/
Kort professionaliseringstraject	Lerarenopleiding Lager onderwijs N=2	Verpleegkunde N=1	Ergotherapie N=1

Tabel 1: Overzicht van de betrokken opleidingstypes en opleidingen in het dubbelexperiment binnen het OOF-project Pen & Papier (2011-2013).

In het teambrede implementatietraject zijn volledige docententeams een jaar lang aan de slag gegaan met *Writing to Learn*-interventies rond (geselecteerde) kernbegrippen. Elke docent werd verondersteld (gemiddeld) twee interventies per semester te realiseren in zijn eigen onderwijstijd (in om het even welk jaar, welke klas, welke les). De docenten werden in die opdracht begeleid via een voorafgaandelijke informatiesessie en tussentijdse ondersteuningsinitiatieven. Daarnaast werd aan elke docent een instructiegids bezorgd en kon eenieder ook de (speciaal voor dit project ontworpen) *wiki's* met kernbegrippen raadplegen. Het korte professionaliseringstraject bestond uit vier sessies waarin (alle) docenten uit een team de basisprincipes van taalgericht vakonderwijs leerden kennen en heel concreet met *Writing to Learn* en met de kernbegrippen van hun opleiding aan de slag gingen.

Beide trajecten werden geflankeerd door een effectiviteitsstudie. Op basis van een combinatie van kwalitatieve en kwantitatieve analyses van verschillende soorten data hebben we naar antwoorden gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

- Hoe hoog schatten de *docenten* de kwaliteit in van de interventies en welke opbrengst rapporteren ze?
- Presteren *studenten* van de interventie-opleidingen beter op een *Active Recall Test* van de kernbegrippen dan studenten van een controleconditie?
- Hoe groot achten *studenten* de meerwaarde van de interventies, namelijk voor het leren van de kernbegrippen, het verwerven van vakinhouden of het leren schrijven?
- Hoe wordt de *team*gebonden aanpak ervaren, zowel in het intensieve implementatietraject als in het korte professionaliseringstraject?

De dataverzameling binnen het intensieve implementatietraject wordt voorgesteld in tabel 2.

De vier onderzoeksvragen hebben geleid tot vier verschillende vormen van dataverzameling, namelijk een test voor studenten, een vragenlijst voor docenten resp. studenten en een bevraging van de projectmedewerkers. Gezien de omvang van dit eerste traject werd meestal voor een digitale formule gekozen. Voor het korte professionaliseringstraject beperkte het effectonderzoek zich tot een schriftelijke vragenlijst voor de betrokken docenten (op papier). Daarin stond de meer-/minwaarde van de interventies centraal en van de concrete aanpak van dit korte professionaliseringstraject.

Test studenten	Vragenlijst docenten	Vragenlijst studenten	Bevraging projectmedewerkers
4 afnames: dec 2011, mei 2012 dec 2012, mei 2013	2 afnames: dec 2012 mei 2013	1 afname: mei 2013	1 afname: mei 2013
Digitaal Question mark perception	Digitaal Google Forms	Digitaal Question mark perception	Schriftelijk (individueel.) Modeling (focusgroep)
. spelling . academisch Nederlands . kernbegrippen: active recall	. meerwaarde interventie (studenten/docenten) . kwaliteit interventie . kwaliteit instrumenten	. meerwaarde interventie (voor vakinhouden, kernbegrippen, schrijfvaardigheid)	. meerwaarde teambrede aanpak . valkuilen/hefbomen concrete aanpak project
BaKO: m=442; 20% < controle-opleiding	BaKO Fase 1: N=60 (67%) Fase 2: N=36 (40%)	BaKO: N=330 < experimentopleiding	N=4
V&D: m=333; 36% < controle-opleiding	V&D Fase 1: N=30 (67%) Fase 2: N=19 (42%)	V&D: N=163 < experimentopleiding	N=2

Tabel 2: Dataverzameling binnen het intensieve teambrede implementatietraject van het OOF-project Pen & Papier (2011-2013).

3. Opbrengst?

De resultaten van het dubbelexperiment wijzen voorzichtig in positieve richting, zowel voor wat de perceptie van de meerwaarde van de interventies betreft (studenten, docenten, team), als wat de resultaten op de test aangaat. Tijdens de presentatie gaan we dieper in op die resultaten en op hun betekenis voor de dagelijkse onderwijspraktijk in professionele bacheloropleidingen. Daarnaast staan we ook stil bij de beperkingen van het project zelf en van het flankerend onderzoek. Het is immers geen sinecure om in een (hoger) onderwijscontext effectiviteit te realiseren, laat staan om ze in kaart te brengen.

Referenties

- Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht/Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO.
- Eyen, C. Van & G. Kerkhofs (2010). *Diversiteitsproject TALTO. Talig toetsen: hinder-
nis of springplank? Ontwikkeling van ondersteuningsinstrumenten taal voor lectoren
en studenten bij schriftelijke evaluatiesituaties*. Leuven: KHLeuven, Departement
Lerarenopleiding, bachelor Kleuteronderwijs.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum:
Coutinho.
- Prenger, J. (2005). *Taal telt. Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbe-
grip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Ongepubliceerd proefschrift. Groningen:
Rijksuniversiteit Groningen.
- Stoller, F. (2008). 'Content based instruction'. In: N. Van Deusen-Scholl & N.
Hornberger (eds.). *Encyclopedia of language and education (volume 4)*. Heidelberg:
Springer. p. 59-70.
- Swain, M. (2000). 'The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition
through collaborative dialogue'. In: J. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second
Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, p. 97-114.
- Swain, M. (2007). *The Output Hypothesis. Its History and Future*. Online raadpleegbaar
op <http://www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Merrill%20Swain.pdf>.
- Vandebosch, N. (2010). 'De voortgangstoets: van concept tot implementatie'. Lezing
op het onderwijscongres "Samen Sterk in Toetsen", KHLim, 01.12.2010.
- Verheyden, L. & C. Van Eyen (2012). *OOF-project Pen en Papier (2011-2013).
Tussentijds rapport "Toetsing", nr.1: Eerste resultaten toetsafname A (dec. 2011) in
BAKO en VD*. (Intern document). Leuven: Associatie KU Leuven.

Noot

- ¹ OOF staat voor Onderwijsontwikkelingsfonds, in dit geval van de Associatie KU Leuven.

Ronde 3

Carolien Frijns (a), Piet Litjens (b) & Lieve Verheyden (a)

(a) CTO, KU Leuven

(b) ITTA

Contact: carolien.frijns@arts.kuleuven.be

Piet.litjens@itta.uva.nl

Lieve.verheyden@khleuven.be

Vakdocenten en taal in het beroepsonderwijs. Onderzoek naar competentieontwikkeling in de lerarenopleiding

1. Inleiding

In opdracht van de Nederlandse Taalunie, hebben het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam (ITTA UvA – Piet Litjens) en het Centrum voor Taal en Onderwijs van de Katholieke Universiteit Leuven (CTO, KU Leuven – Lieve Verheyden en Carolien Frijns) in de tweede helft van 2012 een onderzoek gedaan naar de wijze waarop toekomstige leraren worden voorbereid op lesgeven in het beroepsgericht onderwijs.

2. Centrale vraagstelling

De Nederlandse Taalunie heeft het initiatief genomen om een duidelijk beeld te krijgen van de wijze waarop opleidingen hun toekomstige leraren voorbereiden op de taalproblematiek die zij tegenkomen in het beroepsgericht onderwijs. Hoe worden leraren Nederlands geschoold en getraind om lessen Nederlands te geven en hoe worden vakleraren voorbereid om taalgericht vakonderwijs te verzorgen in het beroepsgericht onderwijs? Daarbij zijn drie elementen in het geding:

1. de eigen taalvaardigheid van leraren;
2. de taaldidactische competenties van taal- en vakleraren;
3. de wijze waarop taal- en vakleraren omgaan met leerlingen met een zwakke taalvaardigheid.

Het onderzoek in Vlaanderen (Frijns, Verheyden & Litjens 2013) is gericht op het technisch secundair onderwijs (tso) en het beroepssecundair onderwijs (bso). In samenspraak met een klankbordgroep met experts uit Vlaanderen en Nederland is bepaald om het onderzoek in Vlaanderen toe te spitsen op de voorbereiding van leraren die lesgeven aan leerlingen in de tweede en derde graad (14 tot 18 jaar):

- in de studiegebieden 'Nederlands' en 'Project Algemene Vakken' (PAV);
- in de studiegebieden 'Auto' (bso) en 'Autotechniek' (tso);
- in de studiegebieden 'Haarzorg' (bso) en 'Schoonheidsverzorging' (tso).

Eveneens in overleg met een klankbordgroep is bepaald dat het onderzoek in Nederland (Litjens, Frijns & Verheyden 2013) is gericht op de voorbereiding van leraren die lesgeven aan leerlingen in het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs (14 tot 18 jaar):

- in het studiegebied 'Nederlands';
- in het studiegebied 'Gezondheidszorg en Welzijn' (Uiterlijke verzorging: kappersvak en schoonheidsspecialiste);
- in het studiegebied 'Autotechniek en Automotive'.

3. Onderzoeksmethode

De gegevens zijn in drie stappen verzameld:

1. een onlinebevraging van alle relevante lerarenopleidingen;
2. een documentanalyse van een geselecteerd aantal lerarenopleidingen (acht in Vlaanderen, vijf in Nederland);
3. interviews met een beperkt aantal medewerkers van enkele lerarenopleidingen waarvan de documenten geanalyseerd zijn.

4. Algemene resultaten

De respons op het vragenlijstonderzoek in Vlaanderen is hoog: 81,3% van de (geïntegreerde) lerarenopleidingen aan de hogescholen werkte aan het onderzoek mee. Voor de (specifieke) lerarenopleidingen aan de Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO's) is de respons eveneens hoog: 78,3%. De respons in Nederland op de onlinebevraging is zeer beperkt: 5 van de 33 (= 15%) aangeschreven opleidingen vulden een vragenlijst in. Ook het aanreiken van documenten (opleidingsprogramma's en taalbeleidsplannen) is beperkt.

4.1 Resultaten Vlaanderen

In Vlaanderen komt, op basis van het vragenlijstonderzoek en deels ook uit de documentenanalyse, een positief beeld naar voren van taalbeleid, -vaardigheid en -didactiek. De antwoorden op de vragen van de *onlinebevraging* doen een vrij stevig uitge-

bouwd taalbeleid vermoeden: visietekst, structureel werken aan taalvaardigheid, aandacht voor taaldidactiek (meer bepaald taalontwikkeland vakonderwijs) – ook bij niet-taalleraren, professionalisering van hogeschooldocenten, speciale aandacht voor de didactiek in relatie tot zwaktaalvaardige leerlingen. De geïntegreerde opleidingen (GLO's) laten op de bovengenoemde punten een positiever beeld zien dan de specifieke lerarenopleidingen (SLO's).

De *documentenanalyse* bevestigt in eerste instantie het beeld dat er sprake is van taalbeleid in de lerarenopleiding. Het discours laat zien dat de lerarenopleidingen het belang van communicatieve effectiviteit onderschrijven en ook veel belang hechten aan correctheid, nauwkeurigheid, normbewustzijn en beheersing van het Standaardnederlands. Dieper indalend in de opleidingen via de ECTS-fiches¹, instaptoetsen en stagebeoordelingsformulieren zien we het beeld verschuiven. In die documenten worden taalcompetenties geformuleerd in termen van gedragsindicatoren. De documenten laten zien dat men in de uitwerking van taalbeleid lijkt 'terug te vallen' op de snel, gemakkelijk en objectief observeerbare aspecten van taalvaardigheid, zoals 'correcte uitspraak' en 'foutloos schrijven'. Dat wordt ook meermaals bevestigd door de *gesprekken* met docenten van de lerarenopleidingen. Vastgesteld wordt dat – met uitzondering van de coördinatoren die de visie uitdragen en het discours beheersen – de feitelijke opleidingspraktijk niet altijd en niet per definitie overeenkomt met de in woord en geschrift gepresenteerde werkelijkheid. Op basis van dit verkregen inzicht kan gesteld worden dat lerarenopleidingen het belang van communicatieve effectiviteit niet *naast* het belang van correctheid, maar doorgaans *in termen van* correctheid begrijpen. Communicatieve effectiviteit krijgt (minstens voor een aantal docenten uit de teams) de betekenis van: juist kunnen spreken, goed kunnen spellen, nieuwe woorden verwerven. Hoewel in de taalbeleidsplannen stevast naar de *dertien doelen* (Paus, Rymenans & Van Gorp 2003) verwezen wordt, blijkt in de feiten dat er minder sterk ingegaan wordt op het voorbereiden van niet-taalleraren op de talige kant van het lerarenberoep (zoals goede instructies geven, communiceren met ouders...) en op het verhogen van de taal*vaardigheid* van taalzwakke leerlingen in het beroepsgericht onderwijs.

4.2 Resultaten Nederland

In het onderzoek op de Nederlandse lerarenopleidingen zijn, zoals hoger vermeld, op kwantitatief niveau onvoldoende data verzameld en geanalyseerd. Er kan dus geen sprake zijn van conclusies op basis van voldoende gegevens. Er kan enkel een (voorzichtig) beeld geschetst worden op basis van reflecties, beschouwingen, ervaringen en standpunten van een beperkt aantal geïnterviewden. Het beeld is dat lerarenopleidingen Nederlands redelijk gevorderd zijn in de ontwikkeling en implementatie van hun taalbeleid. Taalbeleid staat stevig op de agenda en is in de meeste gevallen goed uitgewerkt in het opleidingscurriculum. Dat blijkt niet zozeer uit de beschikbare beleidsdocumenten en -instrumenten, maar uit de studieplanners en -wijzers.

Taalbeleid in de lerarenopleiding Nederlands is niet enkel gericht op het wegwerken van deficiënties van specifieke groepen studenten – bijvoorbeeld: meertalige studenten en dyslectische studenten – maar op de ontwikkeling van taal en taalvaardigheid van alle studenten. Op de lerarenopleidingen is men bezig met de implementatie van taalbeleid en is men bekend met de concepten ‘taalgericht vakonderwijs’ en ‘taalontwikkeland onderwijzen’. Dat blijkt uit de studiewijzers van enkele opleidingen en uit de interviews met enkele professionals. De publicaties van Hajer & Meestringa (1995; 2009) zijn in veel gevallen richtinggevend voor de invulling van dit onderdeel van het opleidingscurriculum. In de lerarenopleidingen Gezondheidszorg en Welzijn en Autotechniek ligt dat geheel anders. Men is vooral gefocust op het – vroegtijdig in de opleiding – wegwerken van taalachterstand. Lerarenopleidingen voeren beleid om de taalvaardigheid van studenten bij aanvang (of in ieder geval vroeg in de opleiding) te toetsen en geven vervolgens prioriteit aan het bijspijkeren van een (te) laag taalvaardigheidsniveau. Kortom: de invoering en realisatie van taalbeleid en taalontwikkeland onderwijzen zijn nog geen zaak van alle opleidingen en alle (vak)docenten. In de lerarenopleiding Nederlands staat taalbeleid hoog op de agenda; in de lerarenopleidingen Gezondheidszorg en Welzijn en Autotechniek staat het proces nog in de kinderschoenen.

5. Van de theorie terug naar de (taalontwikkende) praktijk: taal, toch niet “zoiets theoretisch in een leslokaleke”?

Het onderzoek in Vlaanderen heeft in kwantitatieve zin meer opgeleverd dan dat in Nederland. De respons op de onlinevragenlijsten was in Vlaanderen hoog, zeker in vergelijking met die in Nederland. Daarom spreken we voor het onderzoek in Vlaanderen van conclusies en voor dat in Nederland van bevindingen. Tijdens de presentatie gaan we dieper in op de resultaten van beide onderzoeksluiken en op hun betekenis voor de dagelijkse onderwijspraktijk en het beleid in Vlaanderen en Nederland. We laten daarbij onder andere enkele lerarenopleiders aan het woord, die met ons delen hoe zij naar taal kijken: “Dat dat niet zoiets theoretisch is in een leslokaleke [...]. Voor ons is taal heel ruim, breder dan enkel schrijven en lezen, en geen fouten mogen schrijven”.

Referenties

- Frijns, C., L. Verheyden & P. Litjens (2013). *Beroepsgericht voorbereid op het beroepsgericht onderwijs? Onderzoek naar taal(didactiek) in lerarenopleidingen Nederlands-PAV, Elektriciteit-Mechanica, Haartooi-Bio-esthetiek in Nederland en Vlaanderen. Deelrapport Vlaanderen*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Hajer, M. & T. Meestringa (1995). *Schooltaal als struikelblok*. Bussum: Coutinho.

- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Litjens, P., C. Frijns & L. Verheyden (2013). *Onderzoek Nederlands in Beroepsgericht Onderwijs. Deelrapport Nederland*. Amsterdam / Leuven: Instituut Taalonderwijs en Taalonderzoek Amsterdam (ITTA) / Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO).
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2003). *Dertien doelen in een dozijn: een referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Noot

¹ In de ECTS-fiches vind je voor elk opleidingsonderdeel de verwachte voorkennis, de doelstellingen (beoogde competenties), de inhouden en de evaluatiewijze terug.

Ronde 4

Jeroen Lievens
 KU Leuven @ KHLim, Diepenbeek
 Contact: jeroen.lievens@khlim.be

5

Een routeplanner voor 21^{ste}-eeuwse communicatie. Meervoudige geletterdheid in de praktijk gebracht

1. Inleiding

In deze workshop maakt u kennis met *Bee-com a 21st century communicator*, een routeplanner voor 21^{ste}-eeuwse communicatie die werd ontwikkeld in een onderwijsontwikkelingsproject (2011-2013) van de Associatie KU Leuven. De routeplanner ondersteunt studenten in het hoger onderwijs bij het plannen, conceptualiseren en realiseren van multimodale en -mediale *communication designs*.

2. Is er behoefte aan een dergelijk instrument?

De laatste jaren toont het hoger onderwijs een sterke interesse voor taal. Er wordt getest en geremedieerd. Spelling, grammatica en de stilistische, structurele en formele eigenschappen van de academische genres eisen hun plaats op in het curriculum. Op die manier wordt de student ondersteund in zijn academisch parcours. Maar bereidt

het hoger onderwijs de student met evenveel toewijding voor op zijn rol als communicator in zijn naschoolse carrière? Dat gaat samen met heldere antwoorden op de volgende twee vragen:

- welke communicatieve taken hebben professionals in het werkveld op te nemen?
- hoe kan het hoger onderwijs de kennis, vaardigheden en attitudes bij studenten ontwikkelen die nodig zijn om die taken uit te voeren?

Anders dan de academische, is de professionele communicatieve situatie ten gronde gekenmerkt door variatie. Doelen en doelgroepen zijn veranderlijk, verschillende media staan ter beschikking en naast het woord, biedt ook het beeld zich met zijn verschillende dimensies aan als betekenisdrager. Omdat een klassiek begrip van geletterdheid niet overeenind blijft in deze omstandigheden, heeft men het over ‘meervoudige geletterdheid’ of *multiliteracies*.

Om studenten op een actieve rol in die complexe communicatieve situatie voor te bereiden, is er behoefte aan onderwijs dat over de (hoge)schoolmuur heen kijkt en meervoudige geletterdheid in de didactische praktijk brengt. Maar makkelijk is dat niet, want in doelgerichte, 21^{ste}-eeuwse communicatie verenigen zich op z’n minst vier domeinen:

1. ICT;
2. grafische vormgeving;
3. taal;
4. *user-centered design*.

Vandaar de taak die de *Bee-com* routeplanner zich stelt: de routeplanner wil de basis-kennis en -vaardigheden uit bovengenoemde vier domeinen toegankelijk maken voor docenten en studenten, en dat op een didactisch krachtige wijze.

3. Hoe is de routeplanner tot stand gekomen?

Eerst is een competentiematrix opgesteld, die de containerterm ‘doelgericht professioneel communiceren’ heeft uitgezet als een reeks *can-do statements*, die op hun beurt zijn geanalyseerd op hun constituerende kennis, vaardigheden en attitudes. De matrix kwam tot stand op basis van gesprekken met experts, docenten en beroepsuitoefenaars in de vakgebieden ‘psychologie’, ‘lerarenopleiding’ en ‘informatica’ – de drie vakgebieden waarin ook de pilootprojecten plaatsvonden. In de drie pilootprojecten gingen studenten aan de slag met een realistische casus, terwijl het projectteam de leernoden en drempels in kaart bracht. Voor studenten Toegepaste Psychologie ging dat bijvoorbeeld over het bedenken van een communicatief ontwerp om *gay bashing* door politiemannen te voorkomen.

Uit de pilootfase bleek dat de uitdaging was dat het didactische instrument verschillende dualiteiten zou verenigen:

- het instrument moest studenten leren het complexe ontwerpproces te structureren, evenwel zonder een strikt te volgen ‘recept’ te geven;
- het instrument moest laagdrempelig zijn, maar tegelijk voldoende uitdagingen bevatten voor studenten en docenten met meer voorkennis;
- het instrument moest abstracte inzichten in het ontwerpproces mogelijk maken, maar studenten tegelijk ook ondersteunen bij de ontwikkeling van concrete *communication designs*.

Een multidisciplinair team ging aan de slag: een taal- en letterkundige met expertise over taakgericht onderwijs (Carolien Frijns, Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven), een specialist in doel(groep)gericht schrijven (Karine Nicolay, K-point, Thomas More), een ervaren communicatieadviseur (Lieve Luyten, Thomas More), een grafisch vormgever (Michiel Kragten, MAD-Faculty) en een specialist ICT en nieuwe media (Sebastiaan Jans van ED+ict, KHLim). Zij ontwikkelden de *Bee-com* routeplanner op iteratieve wijze: het ontwerp werd getest in verschillende master- en bacheloropleidingen in Vlaanderen en werd telkens geoptimaliseerd.

4. Hoe werkt de routeplanner?

Groepjes van vier tot acht studenten krijgen een realistische casus voorgeschied. De routeplanner helpt studenten om de casus op een methodische wijze aan te pakken en ondersteunt hen bij de ontwikkeling van *communication designs* die doel en doelgroep bereiken via goed gekozen communicatievormen en -kanalen.

De routeplanner bestaat uit:

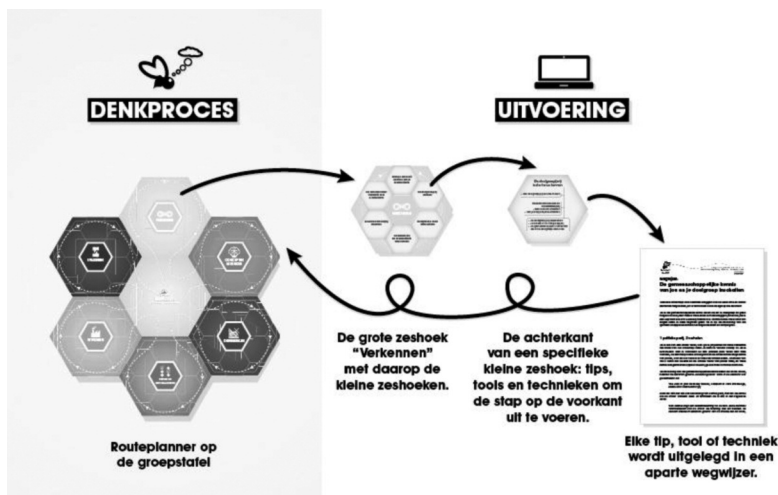
- een modulaire set van grote en kleine zeshoeken (tastbare ‘bouwstenen’ waarmee studenten actief inzicht verwerven in het proces van communicatief ontwerpen);
- een uitgebreide reeks wegwijzers, bondige en praktische steekkaarten die tips, tricks en technieken bevatten over (multi-)media, doel(groep)gericht schrijven, *user-centered design* en grafische vormgeving;
- een didactische handleiding en een stappenplan, waarmee de docent de routeplanner kan inzetten als een onderwijs- en evaluatie-instrument;
- een website die (onder andere) de wegwijzers op gestructureerde wijze beschikbaar maakt.

De figuur hieronder toont de homepage van de website, met centraal de grote zeshoeken die elk een fase in het ontwerpproces representeren.



Figuur 1: De homepage van de *Bee-com* website.

Onderstaande figuur illustreert de interactie tussen de verschillende onderdelen van de routeplanner.



Figuur 2: De grote zeshoeken, kleine zeshoeken en wegwijzers ondersteunen zowel denkproces als uitvoering.

Hoe gaat dat praktisch in zijn werk? Via onderstaande links kan je timelapsevideo's bekijken van een testsessie bij studenten Lerarenopleiding Secundair Onderwijs (2012-2013), Groep T in Leuven:

- http://www.youtube.com/watch?v=_QLhdUmoZt8
- <http://www.youtube.com/watch?v=q5mAiysTxaQ>

Of je geeft “*bee-com* routeplanner” in in het *You Tube*-zoekvenster. Beide video’s zijn gemaakt en opgeladen door Carolien Frijns.

5. Aan de slag!

In deze workshop bekijken we niet alleen de principes die aan de *Bee-com* routeplanner ten grondslag liggen, maar gaan we ook zelf met de routeplanner aan de slag. Zo ervaart u hoe de routeplanner werkt en op welke wijze het instrument in uw dagelijkse onderwijspraktijk ingezet kan worden. Als u op de conferentie over een laptop of netbook beschikt, dan mag u die meebrengen.

Ronde 5

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

5

Journalist worden door journalist te zijn. Een motto als startpunt voor een taalbeleidsverhaal uit de praktijk aan Howest

1. Inleiding

De opleiding Journalistiek aan Howest gaat resoluut voor een taalbeleid dat in de opleiding verankerd zit: van de visietekst en het beleidsplan van de opleiding over de inbedding in het curriculum tot in de dagdagelijkse praktijk voor zowel docenten als studenten. We laten zien:

- hoe het taalbeleid er in de opleiding Journalistiek aan Howest op dit ogenblik uitziet;
- welke strategie we hiervoor gekozen hebben;
- welke instrumenten we inzetten;
- hoe we alle betrokkenen aan de slag krijgen met taal.

Het taalbeleidsverhaal van de opleiding Journalistiek is een relaas uit de praktijk van het brede, integrale taalbeleid op maat, waaraan Howest sinds 2010 werkt. Het taalbeleid is enerzijds ingebed in de visie, missie en kernwaarden van de hogeschool en functioneert daardoor met een duidelijke missie *top-down*. Anderzijds onderzoekt de Stuurgroep Taalbeleid de talige noden van de opleidingen, waardoor het taalbeleid evenzeer *bottom-up* werkt. Het absolute doel is *New Young Professionals* afleveren die ook talig sterk in hun schoenen staan om studie en beroep tot een succesvol einde te brengen.

2. Beginsituatie en verantwoording voor werkwijze

Tijdens het academiejaar 2012-2013 heeft de Stuurgroep Taalbeleid van Howest ervoor gekozen om haar taalbeleid uit te werken in één bepaalde opleiding als *good practice*. Tijdens dat jaar verwachtte de opleiding Journalistiek bezoek van een visitatiecommissie. Een uitgebouwd taalbeleid kon dus een belangrijk *issue* worden. Twee leden van de Stuurgroep Taalbeleid zijn ook werkzaam in de opleiding Journalistiek, wat het praktisch eenvoudiger maakte om daar aan de slag te gaan.

Toen het domeinspecifieke referentiekader van de opleiding hertaald was naar een gloednieuw competentieprofiel, was het een uitgelezen moment om het beoogde eindniveau op talig vlak op te tillen. De opleiding wilde onder andere haar studenten beter voorbereiden op de bachelorproef; ook op de talige aspecten daarvan. Blijkbaar hadden de docenten heel wat verwachtingen over het talige niveau van de eindwerken, zonder dat op dat ogenblik een samenhangend voorbereidingstraject in het curriculum aanwezig was.

Om studenten beter voor te bereiden op het schrijven van hun bachelorproef, werd een leerlijn 'schrijven' gepland in het curriculum, waardoor er vanaf het eerste jaar expliciet aandacht zou zijn voor talige ondersteuning van schrijfoopdrachten (ook bij niet-taalvakken). Daarbij werd nagedacht over het effectiever inzetten van taalvakken in het licht van de bachelorproef.

De Stuurgroep had intussen een visie op taalbeleid uitgetekend op twee sporen: een verankerd taalbeleid nastreven, zowel in het beleid (spoor 1) als in de praktijk (spoor 2). Beide impliceren een grote betrokkenheid van het opleidingsteam in kwestie. Op het operationele niveau moest het taalbeleid opgenomen worden in het beleidsplan van de opleiding om via een curriculumrevisie in de praktijk te belanden: uitwerken van leerlijnen, curriculumherschikking, inzetten van instrumenten taalbeleid en zowel docenten als studenten professionaliseren.

3. Het taalbeleid in het beleid van de opleiding Journalistiek

Aan Howest ontwikkelen opleidingen een visie op onderwijs die geëxpliciteerd wordt in een visietekst en een beleidsplan. Elk jaar stelt een opleiding haar gerealiseerde doelen van het voorbije jaar en haar beleidsplannen voor het komende jaar voor in de departementale vergadering van opleidingscoördinatoren. Om een taalbeleid te verankeren in een opleiding adviseert de Stuurgroep Taalbeleid opleidingen om taalbeleid op te nemen in hun beleidsplan. Dat kan niet zonder draagvlak: het management van de opleiding moet hier bewust mee voor kiezen. In het geval van Journalistiek is de opleidingscoördinator van de opleiding eveneens medewerker van de Stuurgroep Taalbeleid, waardoor de invoering van dit type taalbeleid vanzelfsprekend was. Opleidingen houden hun beleidsplan bij op hun intranetpagina. Elk beleidsplan is gekoppeld aan het strategisch plan van Howest.

Strategische doelstellingen : 7. New Young Professional (1)

Taalbeleid verder uitbouwen

Taalbeleid

Taalbeleid verankeren in de opleiding/taalleerlijn naar bachelorproef/professionalisering

Figuur 1: Intranetpagina Howest-Journalistiek, december 2012.

De verankering van taal wordt hier vertaald naar een leerlijn in het kader van (a) de bachelorproef en (b) de professionalisering van de docent en student. Door taal te verbreden tot de taal die nodig is voor studie en beroep van de journalist (de New Young Professional – NYP¹), is er ook een link met de domeinspecifieke leerresultaten (DLR², competentieprofiel) van de opleiding. Deze zijn richtinggevend voor het aftoetsen van het gerealiseerde niveau. Over talige competenties staat in het DLR van Journalistiek:

5. Informatie in correct Nederlands verwerken tot een publiceerbaar / uitzendbaar eindproduct, rekening houdend met de wetmatigheden en beperkingen van het medium, zoals tijd, volume, doel, journalistiek genre, format, doelgroep,...

Figuur 2: Uit het zelfevaluatierapport Journalistiek, december 2012.

De jonge journalist moet dus in staat zijn om een publiceerbaar eindproduct te maken. Dat kan een tekst zijn (afdeling print), een televisie-uitzending (afdeling televisie) of een radio-uitzending (afdeling radio). Op die manier wordt duidelijk dat de opleiding zowel aan schriftelijke als aan mondelinge vaardigheden moet werken, op een zodanig niveau dat de tekst ‘publiceerbaar’ moet zijn.

Daarnaast besliste Journalistiek om het taalbeleid op te nemen in haar visietekst:

Taal is een cruciaal instrument om die informatie naar wens af te leveren. Daarom kiest de opleiding voor een taalbeleid dat in het curriculum is verankerd. Zo draagt elke docent bij aan die taalcompetenties die relevant zijn voor studie en beroep van de journalist, zodat taalvaardig zijn in de meest brede zin van het woord voor de jonge journalist een tweede natuur wordt.

Figuur 3: Uit het zelfevaluatie-rapport Journalistiek, december 2012.

Meteen is duidelijk dat de opleiding niet voor een afzonderlijk taaltraject kiest, maar voor een taalbeleid dat in het curriculum verweven zit. Dat veronderstelt dat:

- in de opleiding Journalistiek aandacht is voor de specifiek relevante taalcompetenties voor de journalist (schrijven en spreken), waardoor taal op veel meer aspecten betrokken wordt dan enkel op spelling en werkwoorden (de enge opvatting);
- de opleiding Journalistiek focust op de attitude van de student en op zijn zelfredzaamheid (m.a.w. taal moet een gegeven worden waar de jonge journalist automatisch mee bezig is, in om het even welke opleidings- of professionele situatie – taal als tweede natuur verwijst ook naar het motto van de opleiding: journalist worden door journalist te zijn);
- de opleiding Journalistiek elke docent bij het taalbeleid betreft.

4. Het taalbeleid in de praktijk: een leerlijn ‘schrijven’

Om de student Journalistiek beter voor te bereiden op de bachelorproef, koos de opleiding ervoor om een leerlijn ‘schrijven’ in te voeren in het curriculum. Die ene actie bleek het ideale startpunt voor een integrale benadering van taal in de opleiding:

1. er moest in kaart gebracht worden dat de studenten vanaf het eerste jaar zouden voorbereid worden en dat die voorbereiding niet enkel in hun taalvakken zou gebeuren;
2. de taalvakken zelf moesten effectiever worden ingezet in de schrijf-leerlijn, wat gevolgen had voor het curriculum;
3. de docenten van de opleiding moesten voldoende betrokken en geïnformeerd worden;
4. professionalisering op het gebied van taalbeleid kon niet uitblijven als we het hele korps wilden betrekken (om dat te doen, bleken de taalbeleidsinstrumenten die de Stuurgroep had ontwikkeld en/of aanbevolen een ideale manier);
5. er was behoefte aan een link met het competentiebeleid van de hogeschool, omdat het competentie assessment programma (CAP)³ ook in de leerlijn betrokken werd.

Alle parameters moesten in een overzichtelijk format komen, opdat de opleiding het overzicht zou kunnen bewaren. De Stuurgroep Taalbeleid kwam tot een sjabloon om

een leerlijn in kaart te brengen dat ook voor andere lijnen (niet alleen voor schrijven) en ook voor andere opleidingen bruikbaar zou zijn.

4.1 Van uitgangspunt tot eindcompetentie via leerlijn

In de opleiding Journalistiek aan Howest bestaat de bachelorproef uit twee luiken: enerzijds schrijft de student een onderzoeksrapport over om het even welk onderwerp dat journalistieke waarde heeft, anderzijds werkt hij een journalistiek product uit dat publiceerbaar is in een kwaliteitsvolle nieuwsdrager. Op die manier komen verschillende tekstgenres aan bod. Dat is van belang om te weten hoe en waarom modules/partims betrokken raakten in de leerlijn.

In figuur 4 is de lijn naar het schrijfproduct in de bachelorproef zichtbaar. Het uitgangspunt is de visietekst van de opleiding (gecombineerd met het beleidsplan en het motto); het eindpunt is de taalcompetentie van het DLR. De betrokken modules zijn zeker niet altijd taalvakken uit de pijler ‘Spreek als een journalist’ en ‘Schrijf als een journalist’ – de lijn situeert zich voornamelijk in de pijler ‘Denk als een journalist’ (figuur 5). De student start met eenvoudige opdrachten die gaandeweg complexer worden. Dat is ook duidelijk in het CAP, waaruit blijkt dat studenten stapsgewijs meer werkveldtaken maken. De instrumenten taalbeleid worden de hele opleiding door ingezet.

Visietekst Beleid Motto	Taal als tweede natuur Taalbeleid verankeren in de opleiding Journalist worden door journalist te zijn			
	Module/partim	Inhouden	CAP	Instrumenten taalbeleid
SEM 2 Aanreiken taalelementen en taalleerstrategieën	S1 Actie 1 (Bootcamp) S1 Nederlands I S1 Inleiding tot de journalistiek	Wordschat Spelling, werkwoorden, taal, stijl Nieuwsbericht schrijven	Oefentaken Praktijktaken	Basisinstrumenten ☒ Woordtrainer ☒ Taalwebsites ☒ SNS Online ☒ E-mailcharter
	S2 Nederlands II en redactievaardigheden S2 Research en dossier S2 Nieuws en duiding	Samenvatten Journalistieke artikels analyseren Paper schrijven	Oefentaken Praktijktaken	
SEM 3-4 Vastzetten taalelementen en taalleerstrategieën	S3 Redactie S3 Actie 3 S3 Sociaal-economische thema's	Journalistieke tekst analyseren en schrijven (Tekst schrijven op basis van voorbeeldtekst) Researchdossier aanleggen Paper schrijven	Oefentaken Praktijktaken Werkveldtaak	Variabel inzetbare instrumenten per semester ☒ Leen Poellefiet ☒ Tekstrainer ☒ Checklisten ☒ Leesbuddy's
	S4 Journalistieke domeinen S4 Redactie 2 S4 Actie 4	Journalistieke stukken analyseren en schrijven (Complexere tekst - diverse genres - schrijven op basis van voorbeeldtekst) Studenten researchen grondig	Praktijktaken Werkveldtaken	
SEM 5-6 Integreren taalelementen en taalleerstrategieën	S5 Journalistieke domeinen S5 Redactie 3 S5-6 Bachelorproef	Onlinejournalistiek - teksten schrijven voor websites Journalistieke teksten en genres schrijven gecombineerd met diepgaander research Researchdossier, formatanalyse	Praktijktaken Werkveldtaken	Seminaries bachelorproef
DLR	5 - Informatie in correct Nederlands verwerken tot een publiceerbaar eindproduct rekening houdend met de wetmatigheden en beperkingen van het medium			

Figuur 4: Intranetpagina Howest-Taalbeleid, mei 2013.

	SPREEK als een journalist	DENK als een journalist	WERK als een journalist	WORD een journalist
SEMESTER 1	FRANS I ENGELS I NEDERLANDS I Schrijfvaardigheid / Droom en uitdaging 12	HET JOURNALISTIEKE WERKSVELD Inleiding tot de journalistiek / Belgische media SAMENLEVING I Economie / Nationale instellingen / Actualiteit I 15	ACTIE I: BOOTCAMP 9 3	
SEMESTER 2	FRANS II ENGELS II NEDERLANDS II Radiovervaardigheid / Interviews 9	SAMENLEVING II Actualiteit II / Nieuws en dialing / Research en dossier 9	ACTIE II 9 RADIO-TECHNIEK 9 DIGITALE MEDIA I Nieuws media / Fotografie 9 12	
SEMESTER 3	FRANS III ENGELS III 6	SAMENLEVING III Binnenlandse verslaggeving / Sociaal-economische thema's / Opfers in het nieuws JOURNALISTIEKE DOMEINEN I Sport / Geneeskunde / Cultuur / Nieuws media en vertelvormen 9	ACTIE III 9 VIDEO-TECHNIEK REDACTIE I Prosjournalistiek I / Radijournalistiek I / Televisiejournalistiek I 15	
SEMESTER 4	FRANS IV ENGELS IV 6	MEDIARECHT EN DEONTOLOGIE JOURNALISTIEKE DOMEINEN II Online journalistiek / Televisietraining 9	ACTIE IV: EUROJOURNALISTIEK REDACTIE II Prosjournalistiek II / Radijournalistiek II / Televisiejournalistiek II 15	
SEMESTER 5		INTERNATIONALE MEDIA SAMENLEVING IV Buitenlandse verslaggeving / Internationale instellingen JOURNALISTIEKE DOMEINEN III Reizen / Lifestyle / Financieel-Economisch / Onderzoekjournalistiek 9	DIGITALE MEDIA II Televisiejournalistiek II of Lay-out CROSSMEDIALE PRODUCTIE 9 REDACTIE III 9 of Print II of Radio III of Televisie III 15	ACTIE V: PORTFOLIO 9 Journalistiek werk / Kruismodule 6
SEMESTER 6				Stage 9 Bachelorproef (journalistiek) 30

Figuur 5: Opleidingsbrochure Journalistiek, mei 2013.

Bij het uittekenen werd duidelijk waar er leemtes zaten in het opleidingsprogramma en waar docenten konden bijsturen om de voorbereiding op het eindresultaat te optimaliseren. In die zin werden vakinhouden en bijbehorende opdrachten aangepast (bijvoorbeeld Nederlands, Research en dossier). Vanaf week 1 in het partim ‘Actie 1’ (*bootcamp*) kregen de studenten bijvoorbeeld de opdracht om een woordentrainer⁴ bij te houden en gebruik te maken van taalwebsites. In het partim ‘Inleiding tot de journalistiek’ leerde de student dan weer om een eenvoudige tekst te schrijven op basis van een vast vragenschema (nieuwsbericht – wie/wat/waar/wanneer/waarom/hoe?). Naarmate de opleiding vorderde, werden de (schrijf)opdrachten complexer en de bijbehorende checklists met parameters uitgebreider. Alle docenten in de opleiding gebruikten dezelfde checklist met gedragsindicatoren en evaluatiecriteria die studenten zicht gaven op beoordelingscriteria en lectoren hielpen om feedback te geven en om opdrachten te scoren.

Docenten werkten ook met hetzelfde handboek over rapporteren als studenten een verslag moesten schrijven en dat vanaf semester 2 (Research en dossier, Nieuws en dialing, Sociaaleconomische thema’s, Actie 4 en de voorbereidende seminars over de bachelorproef in semester 5). Binnen het docententeam werden drie parallelle checklists ontwikkeld voor de afdelingen ‘print’, ‘televisie’ en ‘radio’. Op die manier bleven feedbackcriteria voor studenten helder doorheen de opleiding. Door die aanpak werkte de student aan de verbetering van het eigen, actieve taalgebruik, met de klemtoon op attitudevorming.

4.2 Docenten betrekken in de leerlijn

Aangezien taalbeleid een beleidskeuze van de opleiding was, is het logisch dat de leden van het team nauw betrokken werden bij de invoering ervan. De steun van het opleidingshoofd is een noodzakelijk gegeven. Het taalbeleid werd een vast item op de teamvergaderingen.

Door de leerlijn vorm te geven, kregen docenten voortdurend de stimulans om met de taalbeleidsinstrumenten aan de slag te gaan (en dus om met taal bezig te zijn). Om hen mee te krijgen in het verhaal, was het belangrijk dat zij kant-en-klare tools meekregen en heldere informatie kregen over de mogelijkheden van de instrumenten. Het was daarnaast cruciaal dat ze inspraak hadden in hoe de tools op maat van de opleiding aangepast konden worden of hoe ze konden toegepast worden. Net de uitwisseling van informatie maakte ook de Stuurgroep weer rijker, omdat vakdocenten vaak nieuwe mogelijkheden zagen om instrumenten toe te passen in hun eigen vakgebied. Hoe minimaal de verwijzingen naar taal soms ook waren, elke inspanning betekende winst.

Teamleden zijn ook betrokken bij andere opleidingen of diensten voor lessen, onderzoek of projecten of zijn actief in het werkveld. Op die manier nemen zij hun *know-how* over taalbeleid ook mee naar andere opleidingen, waarmee zij collega's opnieuw kunnen enthousiasmeren.

5. Taal en toekomst

“De commissie vindt het taalbeleid een sterk punt van de opleiding”⁵. Met dit commentaar van de visitatiecommissie Journalistiek kreeg het taalbeleid van Howest een belangrijke erkenning. De omwenteling in de opleiding Journalistiek krijgt intussen navolging in andere opleidingen van Howest. Bij de opleiding Journalistiek zelf krijgt het taalbeleid een vervolg: een leerlijn ‘spreken’ wordt geïntroduceerd en uitgewerkt via een spreekcharter en in de praktijk groeit het prille begin voor een leerlijn ‘lezen’.

Referenties

Bogaerts, N. & K. Van den Branden (2010). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.

Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger onderwijs.

Van Hoyweghen, D. (2011). *Naar taalkrachtige lerarenopleidingen. Bouwstenen voor een taalbeleid*. Mechelen: Plantyn.

Vlaams Forum voor Taalbeleid en Taalondersteuning Hoger onderwijs.

Westen, W. van der (2009). *Goed geschreven*. Bussum: Coutinho.

Noten

¹ De New Young Professional is toekomstgericht, krijgt de kans om zijn talent te ontwikkelen, wordt competentiegericht opgeleid en is daardoor direct inzetbaar op de arbeidsmarkt.

² De domeinspecifieke leerresultaten Journalistiek werden opgesteld samen met de andere Vlaamse opleidingen en goedgekeurd door de NVAO. Binnen Howest werd het DLR afgetoetst tijdens teamvergaderingen, gevalideerd door de werkveldcommissie en besproken met de studenten tijdens de participatiecommissie. Het competentieprofiel bevat de domeinspecifieke leerresultaten en daarnaast een aantal deelcompetenties. Waar nodig, heeft de opleiding, in samenspraak met de dienst onderwijs, de leerresultaten vertaald in deelcompetenties om het leerdoel van elk leerresultaat duidelijk te maken (ZER JRN 2012).

³ Het CAP is de verzameling van alle beoordelingsvormen binnen een afgerond geheel van een opleiding van studietaken over oefen- en praktijktaken tot werkveldtaken.

⁴ De woordentrainer is een digitale toepassing van het woorddossier (van der Westen 2009).

⁵ Opleidingsrapport Hogeschool West-Vlaanderen, eerste terugmeldingsrapport, 5 juli 2013.

Ronde 6

Wilma van der Westen

Haagse Hogeschool

Contact: w.m.c.vanderwesten@hhs.nl

Openbare bijeenkomst Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs

1. Inleiding

Het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs komt zo'n vijf keer per jaar bij elkaar en tijdens elke bijeenkomst wordt minstens één thema uitgediept. In deze openbare themabijeenkomst, die open staat voor platformdeelnemers en andere HSN-conferentiegeangers, maakt u kennis met de werkwijze van het platform. Het thema dat in deze bijeenkomst wordt uitgediept, is 'het didactisch repertoire in taal-

ontwikkelen lesgeven van vakdocenten in het hoger onderwijs'. Voor een helder en gemeenschappelijk begrippenkader worden eerst de termen 'taalgericht vakonderwijs' (TVO) en 'taalontwikkelen lesgeven' (TOL) met elkaar vergeleken.

2. Taalgericht vakonderwijs & taalontwikkelen lesgeven: identiek of verschillend?

In de praktijk worden de termen 'taalgericht vakonderwijs' en 'taalontwikkelen lesgeven' als identiek beschouwd of aan elkaar gekoppeld. Maar zijn ze wel inwisselbaar? In deze tekst worden beide termen onder de loep genomen als aanzet tot het bespreken van het didactisch repertoire waarmee vakdocenten kunnen bijdragen aan de taalvaardigheidsontwikkeling van studenten in het hoger onderwijs.

Het verschil tussen TVO en TOL ligt klaarblijkelijk in een andere opvatting en in andere uitgangspunten. Of een onderwijsinstelling kiest voor taalgericht vakonderwijs of voor taalontwikkelen lesgeven zou wel eens afhankelijk kunnen zijn van keuzes op een fundamenteel niveau: opvattingen over de aard van het (taal)probleem (is er sprake van een taalprobleem of van taalachterstand bij bepaalde leerlingen of studenten of van een fundamentele maatschappelijke verandering?) en over hoe het onderwijs hierop ingericht zou moeten worden. De beantwoording van fundamentele vragen is nodig voor kwaliteits- en rendementsverhoging van het onderwijs. Immers, wanneer onderwijs wordt gegeven vanuit een gemeenschappelijk kader versterken lessen elkaar. Het ontwikkelen en onderhouden van een gemeenschappelijk onderwijskader vergt tijd en inzet van docenten en aandacht en ruimte voor bezinning. Dergelijke randvoorwaarden worden in het huidige onderwijs – waar het snel invoeren van 'simpele' oplossingen de boventoon voert – maar al te gemakkelijk veronachtzaamd.

Laten we eerst eens kijken naar de definitie(s) van TVO en van TOL. De definitie van TVO is niet zo eenvoudig te vinden. Verschillende publicaties geven verschillende omschrijvingen. De website van het Platform Taalgericht vakonderwijs meldt: "taalgericht vakonderwijs is vakonderwijs waarin expliciete taaldoelen worden gesteld, dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun wordt geboden". In het voorwoord van het *Handboek Taalgericht Vakonderwijs* omschrijven Hajer en Meestringa (2009: 11) TVO als "de manier waarop elke docent aandacht kan besteden aan de rol van taal in het vak of het beroepsgerichte programma om zo leerlingen optimale begeleiding te bieden". Verder in het handboek staat: "Taalgericht vakonderwijs is een onderdeel van de '*content based approach*' waar ook vakgericht taalonderwijs, geïntegreerd onderwijs en opvangonderwijs deel van uitmaakt. Taalgericht vakonderwijs gaat uit van een simultane opbouw van taalvaardigheid en [van] vakspecifieke inzichten en vaardigheden. Kenmerkend voor TVO is dat in de leerdoelen – en dus ook in de beoordeling en toetsing – het vak, de (vak)taalvaardigheid en de (taal)leerstrategieën geïntegreerd zijn" (Hajer & Meestringa 2009:

26). Volgens deze omschrijvingen richt TVO zich op het vakonderwijs met als doel de overdracht ervan te faciliteren en op die manier bij te dragen aan school- of studiesucces. De (taal)leerstrategieën staan hier ten dienste van. Ook LEONED, het kennisplatform voor de taalontwikkellende leraar, koppelt taalontwikkellend (vak)onderwijs aan het vakonderwijs: van de overdracht van de leerstof en het toegankelijk maken van de taal die in leermiddelen gebruikt wordt tot de instructietaal en de dialoog tussen leraar en leerling(en) (zie: <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/platform/00001/>).

Een vaak aangehaalde definitie van TOL is: “taalontwikkellend lesgeven is een manier van lesgeven (of begeleiden, coachen) waarin de docent (of begeleider, coach) nadrukkelijk een rol heeft in het stimuleren en begeleiden van het proces van taalontwikkeling van de student(en)” (van der Westen 2006). Deze definitie is ontwikkeld in het kader van een zogenaamd “type 3 taalbeleid” (van der Westen 2010).

Het eerste verschil tussen TVO en TOL (binnen type 3 taalbeleid) is de focus. TVO richt zich op vakonderwijs en TOL stelt de taalontwikkeling van leerlingen of studenten centraal. TOL richt zich op de taalontwikkeling van studenten binnen, maar ook buiten de les en op het geven van ontwikkelingsgerichte feedback (Alladin & van der Westen 2009). Het gaat daarbij om feedback die de student in staat stelt tot docent-onafhankelijke taalontwikkeling, waardoor niet alleen zijn tekst, maar ook zijn volgende teksten beter worden. Dit focusverschil duidt op een verschil op een fundamenteeler niveau. TVO faciliteert de overdracht van vakonderwijs en draagt daarmee bij aan school- of studiesucces, maar blijft binnen de kaders van het vakonderwijs. TOL (taalbeleid type 3) stelt daarnaast ook het ontwikkelen van taalvaardigheid in brede zin én het zelfstandig leren ontwikkelen van taal als doel centraal en vertrekt daarmee vanuit een andere definitie of opvatting van ‘taal’ en ‘het taalprobleem’. De onderliggende opvatting van TOL (en van taalbeleid type 3) is niet dat er sprake is van een taalprobleem of een taaldeficiëntie bij sommige leerlingen of studenten, maar dat zich wereldwijd een maatschappelijke verandering voltrekt die tot een veranderde en veranderende taalsituatie leidt. Een situatie, waar het onderwijs niet alleen een nieuw antwoord op moet zien te vinden, maar waar het de leerlingen of studenten ook voor moet toerusten.

In het (hoger) onderwijs is het aandeel studenten met een meertalige achtergrond gegroeid. Dat maakt dat de instructietaal niet langer vanzelfsprekend de moedertaal van studenten (of docenten) is. In toenemende mate volgen in een mensenleven de dominante talen elkaar op (er zijn vele vormen van simultane en successieve/sequentiële meertaligheid). Dat wordt veroorzaakt door migratie, tweetalig of anderstalig (voortgezet of secundair) onderwijs en het werken in internationale contexten. Binnen grote steden neemt de positie van ‘straattaal’ toe (El Hadioui 2008) en daarbuiten die van regionale talen (Extra e.a. 2001; Extra 2011). Van der Horst (2009) spreekt van een verandering in de schrift- en taalcultuur, waarvan we op dit moment nog niet weten waar dat in resulteert. De taalsituatie in de klas is heterogeen en blijft dat. Het

concept ‘instructietaal is moedertaal’ verdwijnt langzaam maar zeker en daarbij ook het lesgeven aan studenten met een enigszins homogeen taalniveau of met een homogene culturele achtergrond.

De toegankelijkheid van het hoger onderwijs is vergroot en de wereld is fundamenteel veranderd, maar toch wordt van studenten verwacht dat zij de standaardtaal in voldoende mate beheersen. Zo niet, dan wordt de zwarte Piet bij de student gelegd. Lievens (2011) wijst in dat verband op het remediale karakter van veel vormen van taalbeleid en noemt het diagnostisch-remediaal model, dat meer aandacht heeft voor de noden van de standaardtaal dan voor de lerende jongere. Hij pleit voor een taalbeleid dat uitgaat van het concept van ‘meervoudige geletterdheid’: de communicatieve situatie bestaat niet alleen uit (gesproken of geschreven) teksten, maar ook uit beelden. Taalvariatie kan, in zijn optiek, productief gemaakt worden, in plaats van weggezet als probleem.

Binnen TOL staat de taalontwikkeling van de leerling of student centraal. Het ontwikkelen van een actieve en zelfstandige studiehouding is een belangrijk doel van TOL. De student wordt zelf verantwoordelijk voor zijn taalontwikkeling of, in het geval van een tweedetaalleerder, voor het verdere taalverwervingsproces (Alladin & Van der Westen 2009). Door studenten te leren hoe zij effectief gebruik kunnen maken van de input van de leerstof, door ze bewust te maken van het onderscheid tussen een woord begrijpen en een woord gebruiken en door ze te laten ontdekken hoe ze nieuwe woorden kunnen leren, geef je hen taalleerbagage mee waarvan zij niet alleen tijdens de studie, maar hun hele verdere leven profijt hebben. TOL, binnen taalbeleid type 3, is ontwikkeld vanuit het concept dat meertaligheid geen tijdelijk verschijnsel is, maar een blijvende verandering. Niet alleen het leren van de taal die op dit moment nodig is, maar ook het kunnen leren en weten hoe (een) taal te leren, is het doel van TOL.

3. De rol van de (vak)docent

Volgens het rapport van de Expertgroep Doorgaande Leerlijnen Taal en Rekenen (2008) moeten leraren van alle vakken (a) kennis hebben van de rol van taal bij het leren en (b) weten hoe ze daar in de praktijk mee om moeten gaan. Binnen taalbeleid type 3 horen alle docenten taalontwikkeldend les te kunnen geven. Zij zijn geen taal-docenten, maar horen wel kennis te hebben van taalontwikkelingsprocessen en taalleerstrategieën om studenten te helpen met taaldoelen voor de korte termijn (het leren inzetten van (compensatorische) taalstrategieën om de tekst die op dat moment voorligt, te kunnen doorgronden) en voor de lange(re) termijn (bewust worden van eigen taalvaardigheid, taalgebruik en taalgedrag; sensitief zijn voor taalgebruik in de omgeving; doelen stellen en weten hoe die te bereiken). Een TOL-docent moet over goede interactievaardigheden beschikken voor een constante dialoog met studenten, moet beschikken over lef en durf om hen aan te spreken en moet hen scherp houden en uitdagen. Bovendien moet hij ervoor open staan dat hij zelf aangesproken kan worden.

TOL draagt, net als taalontwikkelen vakonderwijs en taalgericht vakonderwijs, bij aan het succesvol doorlopen van onderwijs, maar gaat verder. Het is een leerprocesgerichte benadering, waarbinnen leerlingen of studenten (taal)leerstrategieën verwerven waar ze de rest van hun leven gebruik van kunnen maken (autonome taalleerders). Studenten moeten immers toegerust worden op een werkzaam leven waar meertaligheid eerder norm dan uitzondering is. Een conclusie zou zijn dat TVO past binnen type 2 taalbeleid en TOL binnen type 3.

Is dit onderzoek naar TVO en TOL nu een academische discussie? Ik hoop het niet. Ik hoop dat het aanzet tot denken en dat docenten bij zichzelf of binnen hun team nagaan waar zij van uitgaan en wat zij studenten als bagage meegeven. Het maakt verschil of je als docent, opleiding of onderwijsinstelling uitgaat van TVO of TOL. Er is immers sprake van een visieverschil tussen beide, met een vergaande andere uitwerking in de lessen.

Tijdens de bijeenkomst nemen we het didactisch repertoire van (vak)docenten in het hoger onderwijs onder de loep.

Referenties

- Alladin, E. & W. van der Westen (2009). "Taalontwikkelen lesgeven in het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 164-168.
- Alladin, E. & W. van der Westen (2010). "Voortraject Meertalige Studenten: Sterk in taal, sterk in studie. Taalleerstrategieën en een zelfstandige en actieve studiehouding". In: *Les*, jg. 28, nr. 165, p. 14-16.
- Arteveldehogeschool/Kaho Sint-Lieven (2012). *Taalontwikkelen lesgeven. Hoe doe je dat? Over taalbeleid in de klaspraktijk*. Pakket van vijf filmpjes, leidraad, kijkwijzers, opdrachten en antwoordsleutels.
- Daems, F. & W. van der Westen (2008). "Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 100-104.
- Extra, G. (2011). *De omgang met taaldiversiteit in de multiculturele samenleving: Nederland in internationaal vergelijkend perspectief*. Tilburg: Tilburg University.
- Extra, G., R. Aarts, T. van der Avoird, P. Broeder & L. Yagmur (2001). *Meertaligheid in Den Haag: De status van allochtone talen thuis en op school*. Amsterdam: European Cultural Foundation.
- Hadioui, I. el (2008). *Hoe de straat de school binnendringt*. Amsterdam: APS.

- Hajer, M. & T. Meestringa (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hebbrecht, J. & W. van der Westen (2009). “Drie jaar Nederlands / Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs. Opbrengsten en toekomstdromen”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Drieëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 152-157.
- Horst, J. van der (2009). “De taal verloederd nu eenmaal. Taalproblemen en de wegen naar mogelijke oplossingen”. In: *De Groene Amsterdammer* (13 mei 2009). Online raadpleegbaar op: <http://www.groene.nl/2009/20/de-taal-verloederd-nu-eenmaal>.
- Kennisplatform Taalontwikkellende leraar. Online raadpleegbaar op <http://kennisplatform.leoned.nl/welkom.htm>.
- Lievens, J. (2011). “Naar een taalbeleid dat het verschil maakt”. In: S. Vanhooren & A. Mottart (red.). *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 142-146.
- Westen, W. van der (2010). ‘Taalbeleid met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding’. In: E. Peters & T. Van Houtven (red). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 177-190.
- Website Taalgericht Vakonderwijs. Online raadpleegbaar op <http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/platform/00001/>.

Ronde 7

Jacqueline van Kruiningen
 Rijksuniversiteit Groningen
 Contact: j.f.van.kruiningen@rug.nl

“Maar je wilt ook een zo hoog mogelijk cijfer”. De oriëntaties van studenten op professionele schrijftaken

1. Inleiding

Derdejaarsstudenten Communicatie- en Informatiewetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen krijgen in het kader van een casestudy te maken met de schrijftaken ‘projectvoorstel’ en ‘adviesrapport’. In de rol van adviseurs analyseren ze een communicatieprobleem. Ze formuleren een projectvoorstel, voeren onderzoek uit en schrijven een adviesrapport voor een externe opdrachtgever. Dit soort praktijkgerichte opdrachten is in principe gericht op het creëren van een betekenisvolle context,

waarin studenten authentieke –*real life*– problemen op moeten lossen. Daarbij schrijven ze hun teksten voor concrete lezers. Hoe realistisch ook, toch kunnen dit soort ‘authentieke’ taken door studentschrijvers als hybride worden ervaren (Scheider & Andre 2005). De studenten moeten zich immers niet alleen richten op een opdrachtgever die geïnteresseerd is in gefundeerde voorstellen voor de oplossing van een probleem, maar ook op de opleidingsspecifieke eisen die docenten aan hen stellen. Dat kan leiden tot teksten met conflicterende opdrachteisen en – tot op bepaalde hoogte – tot conflicterende genrekenmerken (vgl. Russell & Cortes 2012: 6; Russell 1997: 231).

De exploratieve studie waarover ik rapporteer op de HSN-conferentie, vormt onderdeel van de zoektocht van de docenten van deze casestudy naar een optimaal cursussen opdrachtontwerp¹. In een kleinschalig kwalitatief onderzoek is gekeken naar de overwegingen, oriëntaties en activiteiten van twee studententeams die, gedurende een semester, in teamverband werkten aan het uitvoeren van bovengenoemde onderzoeks- en schrijftaken.

2. Achtergrond

Vanuit een genre-theoretisch perspectief kunnen we schrijven beschouwen als een sociale activiteit die onlosmakelijk verbonden is met de sociale context waarin dat schrijven plaatsvindt. Een schrijver vormt onderdeel van een specifieke *discourse community*. In het geval van professionele schrijftaken in het onderwijs is er in feite sprake van twee verschillende *communities*, waarin schrijftaken verschillende (educatieve en professionele) functies vervullen. Dias e.a. (1999: 197) spreken in dit verband zelfs over *worlds apart*.

In een artikel over de transitie van de opleiding naar de werkplek spreekt Russell (1997) over de *messy struggle* van studenten met nieuwe genres op die werkplek (229). Schneider & Andre (2005: 215) constateren dat die transitie beter verloopt als studenten in de opleiding:

- kennis hebben gemaakt met de formele kenmerken van relevante *workplace genres*;
- een stevige basis wordt geboden voor de procedurele vaardigheden voor onderzoek en analyse, verbonden met specifieke tekstgenres;
- in de gelegenheid worden gesteld om te oefenen in professionele genres;
- kunnen samenwerken in groepen.

Idealiter vindt die oefening plaats in een betekenisvolle context. Hyland (2009) en Lea & Street (2006) benadrukken dat een betekenisvolle context voor schrijftaken kan worden gerealiseerd door *literacy events* te creëren, waarin schrijven secundair is aan

een ander doel (Hyland 2009: 51). Je kunt studenten dan stimuleren om te reflecteren op tekstfuncties en genrekenmerken en om rekening te houden met de behoeften van ‘echte lezers’ in een specifieke context (Lea & Street 2006). In dat verband concluderen Schneider & Andre dat begeleiding van studenten bij een constructieve transitie van opleiding naar werkplek meer moet inhouden dan instructie van de formele kenmerken van professionele genres. Omdat opleidingsprogramma’s studenten nu eenmaal niet alle kennis en vaardigheden mee kunnen geven die ze nodig hebben voor toekomstige professionele schrijftaken, is het zaak om ze in elk geval ervaring te bieden in gezamenlijke schrijftaken. Samenwerking kan studenten voorbereiden op schrijfprocessen zoals die in de professionele praktijk plaatsvinden: “in which multiple readers and writers shape a document” (Schneider & Andre 2005: 212). Samenwerking stimuleert discussie over tekstconventies en reflectie op eigen en anderen’s benaderingen en helpt studenten “to develop the ‘vital skill’ of knowing when and how to elicit information from co-workers” (ibid.: 212). Dat alles moet bij de studenten leiden tot “an appreciation for the complex nature of genres and genre acquisition” (ibid.:196).

Om zicht te krijgen op de manieren waarop docenten studenten concreet kunnen ondersteunen bij de ontwikkeling van bovengenoemde reflectie- en schrijfvaardigheden, is een analyse van de behoeften van studenten zinvol, aldus Russell & Cortes (2012: 7). Ze benadrukken dat een etnografische beschrijving van onderwijspraktijken ons kan helpen bij het verkrijgen van zicht op processen en ontwikkelingstrajecten van studenten bij het ontwerpen en evalueren van onderwijs dat gericht is op leren en schrijven (Russell & Cortes 2012: 17).

3. Analyse van het schrijfproces van twee studententeams

Precies zo’n etnografische beschrijving staat centraal in het onderzoek waarover we in deze bijdrage rapporteren. We volgden twee studententeams (vier studenten per team) die een ‘communicatieadviesbureau’ vormden en werkten aan een onderzoek naar (en de oplossing voor) een communicatievraagstuk van een concrete opdrachtgever. De genres ‘projectvoorstel’ en ‘adviesrapport’ waren voor deze derdejaarsstudenten relatief onbekende schrijftaken. Ook het schrijven voor een concrete opdrachtgever was eerder in hun studie niet aan de orde. Door gastcolleges en workshops van professionals uit het werkveld over zowel inhoudelijke thema’s als over de schrijftaken ‘projectvoorstel’ en ‘adviesrapport’ en door briefings, een excursie en een werkbezoek maakten de studenten in deze cursus kennis met de praktijk van communicatieadvies.

De docenten van de cursus streefden ernaar om heldere, maar tegelijkertijd niet al te strikte instructies te geven voor de schrijftaken ‘projectvoorstel’ en ‘adviesrapport’ en om daarbij ruimte te laten voor de studenten om zich zelfstandig te oriënteren en een

eigen en creatieve invulling te geven aan zowel de inhoudelijke kant van de opdracht als aan de tekstpresentatie. Een belangrijke eis daarbij was wel dat de studenten in hun uitwerkingen lieten zien dat hun inhoudelijke en strategische keuzes gefundeerd waren en dat ze daarbij gebruik konden maken van de theoretische en methodologische basis die in de eerdere bachelorjaren was gelegd.

De dataverzameling bestond uit (a) opnames van de teambesprekingen, de gastcolleges en de workshops, (b) een analyse van de werkdocumenten en procesverslagen van de teams, en (c) een eindinterview. Op basis van analyse van deze data is getracht een beeld te schetsen van het ontwikkelingstraject van het team en van de oriëntaties en overwegingen van de studenten met betrekking tot de te schrijven teksten. De uitkomsten van deze studie bieden aanleiding tot reflectie op de functie en didactische organisatie van dit soort praktijkgerichte opdrachten in de opleiding.

Uit de analyses komt vooral naar voren dat de studenten tijdens het traject sterk gericht waren op de inhoudelijke uitwerking van de opdrachten en veel minder op de mogelijke – strategische – keuzes bij de tekstuele uitwerking ervan. In die inhoudelijke uitwerking gingen ze initiatiefrijk en zelfstandig te werk en zochten ze naar creatieve en strategische oplossingen. De teambesprekingen waren ook grotendeels gericht op deze inhoudelijke kwesties. Waar het ging om de schriftelijke uitwerking van de opdrachten, toonden de studenten zich – ondanks de oproep van de docenten om zich ook op dit punt breed te oriënteren en creatief en vrij te werk te gaan – sterk afhankelijk van de opdrachthinstructies, van de aanwijzingen in de colleges en van de feedback van de docent. Aanwijzingen werden gedwee en tamelijk minimalistisch opgevolgd en in teambesprekingen werd weinig tijd voorzien voor oriëntatie en reflectie op tekstkeuzes.

De teams leken de schrijfp opdrachten – in de basis – niet te ervaren als complexe taken. Schrijfvraagstukken ontstonden pas wanneer ze in de colleges of door de docent werden aangereikt. Naar aanleiding van opmerkingen van de docent werd de tekststructuur aangepast en gingen de teams nadenken over meer of minder zakelijk of persoonlijk schrijven. Ook de door de docenten vereiste theoretische onderbouwing en de methodologische verantwoording van de aanpak van de opdracht werd pas een kwestie wanneer deze als een kwestie door de docenten werd benoemd: hoe laat je aan de lezer zien dat je keuzes theoretisch gefundeerd zijn en dat je je analyses systematisch hebt aangepakt, zonder er een saai wetenschappelijk verslag van te maken? Wat is het verschil tussen een compact adviesrapport voor een opdrachtgever en een – vaak veel theoretischer en meer methodologisch onderbouwd – onderzoeksrapport dat vaak in de opleiding van je wordt gevraagd? Dat zijn vraagstukken die in de teams wel besproken werden, maar sterk in het licht van hun gerichtheid op het voldoen aan de opdrachteisen. Oplossingen werden gezocht in relatief gemakkelijke, oppervlakkige aanpassingen, zoals wijzigingen in de lay-out en in aanspreekvorm. De grotere kwesties lieten ze liggen.

4. Conclusies en overwegingen

Het zijn in deze casestudy wellicht meer de docenten dan de studenten die worstelden met het hybride karakter van de schrijftaken ‘projectvoorstel’ en ‘adviesrapport’ in een educatieve setting. Dat ook de studenten meer substantiële aandacht hadden kunnen besteden aan deze complexe taken, blijkt wel uit de eindbeoordeling die ze ontvingen van zowel de opdrachtgever als van de docent: beiden waren onder de indruk van de inhoudelijke adviezen, maar constateerden ook dat de rapporten een gebrek aan focus en lezersgerichtheid toonden. En ondanks de aanwezigheid van een theoretische onderbouwing, ontbrak het aan een heldere en samenhangende motivatie van de gemaakte keuzes, zo luidde het oordeel van zowel de docent als van de opdrachtgever.

De resultaten van deze (kleinschalige en exploratieve) studie roepen de vraag op hoe je als opleiding een praktijkopdracht met een betekenisvolle context kunt ontwerpen, waarbij de studenten het niet alleen als een uitdaging zien om met de inhoud aan de slag te gaan, maar zich ook gericht gaan oriënteren op strategisch schrijven. Hoe maak je studenten (nog meer) context- en genregevoelig? Hoe zorg je ervoor dat ze niet alleen al het gevraagde op een rijtje zetten, maar ook werk maken van een ‘boodschap overbrengen’?

Een volledige inwijding in de praktijken en conventies van de professionele (schrijf)praktijk is in een opleidingssetting niet mogelijk en moet ook niet het streven zijn (vgl. Cornelis 2013). Wel moet het mogelijk zijn om studenten door praktijkcases aan te zetten tot het ontwikkelen van een groter tekstbewustzijn. Aan veel didactische vereisten was in de hier beschreven cursus voldaan: (a) heldere opdrachthinstructies, (b) ruime oriëntatiemogelijkheden voor de studenten door workshops, gastsprekers, werkbezoeken aan communicatieadviesbureaus, briefings, een excursie, student- en docent-feedback en (c) samenwerking in teams. Een oplossing ligt wellicht in het bieden van (nog) meer sturing in de oriëntatiefase, bijvoorbeeld door het verplicht stellen van een genreanalyse (op basis van voorbeeldteksten uit de praktijk) en gerichtere genre gereleerde oriëntatieopdrachten bij de werkbezoeken en briefings.

Referenties

- Cornelis, L. (2013). ‘Nogmaals het linker- en rechterrijtje’. Blog op de website van Louise Cornelis, *Tekst en Communicatie*, 23-01-2013. Online raadpleegbaar op <http://www.lhcornelis.nl/schrijftips/nogmaals-het-linker-en-rechterrijtje/>.
- Dias, P., A. Freedman, P. Medway & A. Paré (1999). *Worlds apart. Acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Harlow/London/New York: Pearson.

- Lea, M. & B. Street (2006). "The 'academic literacies' model: Theory and applications". In: *Theory into Practice*, vol. 45, nr. 4, p. 368-377.
- Russell, D. (1997). "Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural-historical activity theory". In: *Mind, Culture & Activity*, vol. 4, nr. 4, p. 224-237.
- Russell, D. & V. Cortes (2012). 'Academic and scientific texts: The same or different communities'. In: C. Donahue & M. Montserrat Castello Badia (red.). *University writing: Selves and texts in academic societies*. Bingley: Emerald Group, p. 3-18.
- Schneider, B. & J. Andre (2005). "University preparation for workplace writing: An exploratory study of the perceptions of students in three disciplines". In: *Journal of Business Communication*, vol. 42, nr. 2, p. 195-218.

Noten

¹ Deze studie is gebaseerd op materiaal uit het scriptieonderzoek van Lisanne Luning, master Nederlandse Taal & Cultuur, Rijksuniversiteit Groningen, 2012.

Ronde 8

Henriette Groot Antink & Pieter 't Hart
Hogeschool Utrecht Faculteit Gezondheidszorg
Contact: hgrootantink@gmail.com
p.hart@sobit.nl

Taalontwikkeland onderwijs in het hbo. Een voorbeeld van zelfregie

1. Inleiding

"Ik heb een vraag: heb jij misschien een paar handvatten of punten over hoe je nu presies een verslag maakt op hbo-niveau? Ik kom van het mbo en krijg op mijn stage nog wel eens cometaar op mijn verslagen dat ze niet op hbo-niveau zijn".

Studenten in het hoger beroepsonderwijs (hbo) leren competentiegericht. Gestructureerd onderwijs in schrijven wordt in het hbo over het algemeen nauwelijks aangeboden, maar wordt vaak wel op eindniveau getoetst. Docenten vinden dat studenten niet beschikken over de juiste schrijfvaardigheid om tot voldoende schriftelij-

ke eindproducten te komen. Ook de accreditatiecommissie heeft dat opgemerkt. De discrepantie tussen het eindniveau beschreven door de commissie Meijerink (3F) en het startniveau beschreven in de *Talige startcompetenties* van Bonset & De Vries (2009), blijkt groot.

Niet elke opleiding heeft een taaldocent. En één taaldocent voor 1400 studenten, zoals dat bij de opleiding tot verpleegkundige van de Hogeschool Utrecht (HU) het geval is, is geen uitzondering. Dat betekent dat de taalvaardigheid van studenten op andere manieren ontwikkeld moet worden dan enkel via lesgebonden ondersteuning: een integrale taalontwikkende aanpak, waarbij de student de regie voert over het eigen leren en er meer hulp wordt geboden dan alleen ondersteuning door de taaldocent, kan hier een oplossing voor bieden. Een dergelijke aanpak houdt rekening met de talige eisen van schriftelijke opdrachten die ingebed zijn in de toetsing van vakonderwijs en met type drie taalbeleid (van der Westen 2010), waarin de student zich ontwikkelt tot een autonome leerder en elke docent (ook de vakdocent) een taak heeft in de verdere taalontwikkeling van studenten, omdat hij via de taal kennis overdraagt.

2. Een *casestudy* op het Instituut voor Verpleegkundige Studies van de HU

In februari 2012 werd op de faculteit Gezondheidszorg een notitie opgesteld waarin de volgende constatering stond: “De kwaliteit van het eindwerkstuk staat onder druk: het Bachelorniveau op de Dublin Descriptor Communicatie (Nederlands kwalificatieraamwerk hoger onderwijs) wordt onvoldoende bereikt; studenten beheersen met name het schriftelijk gebruik van de Nederlandse taal in onvoldoende mate. Dit is het oordeel van de opleidingen zelf en tevens dat van accreditatiecommissies. Ook het beroepenveld (stagebegeleiders) stoort zich aan slordige taal, een professional niet waardig”. En: “de insteek voor acties is: toetsing”, zo luidde de conclusie.

De vraag is of toetsing werkelijk de oplossing is voor de gebrekkige schrijfvaardigheid van hbo-studenten. Studenten zijn aan het einde van hun opleiding kennelijk niet in staat om een professioneel vakgerelateerde schrijfopdracht naar behoren uit te voeren. De moeite die studenten hebben met taal staat de communicatie in de weg en dat heeft een grote invloed op de kwaliteit van de inhoud. Met andere woorden: hun moeite met formuleren, grammatica en spelling leidt af van het goed onder woorden brengen van de inhoud en docenten moeten veel kostbare tijd besteden aan bijsturing op taalniveau, waar die tijd beter besteed kan worden aan bijsturing op de inhoud.

3. Er bestaat noodzaak tot verbetering

Minister Van Bijsterveld hield in 2012 een pleidooi voor maatschappelijke opwaardering van het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs, (v)mbo. Ze benadrukte het belang van het aanscherpen van exameneisen op alle niveaus. Centrale examinering van taal en rekenen in het mbo zijn hier het gevolg van. Als er examens worden ingevoerd in het mbo is het evident dat het hbo hier niet bij achter kan blijven. Om het niveau van de schriftelijke eindproducten voor een bacheloropleiding te borgen en daar vanaf de aansluiting met onder andere het mbo naar toe te werken, moet beleid worden ontwikkeld.

3.1 De eerste stap: de aanstelling van een taaldocent

De bovengenoemde noodzaak wordt ook ervaren op de HU. Bij het Instituut voor Verpleegkundige Studies (IVS) wordt besloten om een taaldocent aan te stellen. Die krijgt de opdracht om taalonderwijs te ontwikkelen dat uitgaat van de *Talige startcompetenties* (Bonset & de Vries 2009) en toewerkt naar de eindcriteria voor het hbo (Dublin descriptoren). Daarvoor moet de huidige stand van zaken eerst geïnventariseerd worden.

3.2 Inventarisatie huidige beleid

De taaldocent constateert uit de inventarisatie onder vakdocenten het volgende: bij studenten is het grootste probleem dat ze hun gedachten niet op een heldere en gestructureerde manier op papier kunnen krijgen en docenten vinden dat de schriftelijke eindproducten van studenten niet voldoen aan het gewenste niveau.

3.3 Zes verbeteropties

Er zijn zes verbeteropties opgesteld:

1. Zorgen voor bewustwording

Het ontbreekt studenten aan inzicht in de eigen taalvaardigheid en in het belang van een goede taalvaardigheid voor hun toekomstige beroep. Dat resulteert onder andere in een slechte opkomst bij de taallessen. Een oplossing daarvoor is om studenten bewust te maken van de eigen taalvaardigheid. Dat is cruciaal bij het verbeteren van de eindproducten.

Bewustwording bereiken we door te starten met een inschatting van de eigen taalvaardigheid van elke student. Meten lijkt dus de aangewezen weg, maar het meten

moet dan niet beperkt worden tot enkel spelling en grammatica. In de opleiding tot verpleegkundige is de algemene taalvaardigheid gemeten met een c-test en voor de meting van de woordenschat is gebruikgemaakt van de receptieve woordenschattoets van Hazenberg & Hulstijn.

2. *Inzetten op leren leren*

Het ontbreken van voldoende uren voor taalonderwijs wordt ondervangen door studenten meer zelf de regie te geven in het verbeteren en ontwikkelen van hun taalvaardigheid. Je moet hen daar als onderwijsinstelling wel toe faciliteren.

3. *Aanpak richten op meer dan alleen spelling en grammatica*

Bestaande metingen en materialen voor het hoger onderwijs (veelal toetsgericht) richten zich voornamelijk op spelling en grammatica. Op zich geven die een signaal, maar het beheersen van spelling en grammatica is geen garantie voor het schrijven van een goede tekst (Van Gelderen 2012). Er moet dus gezocht worden naar een bredere aanpak.

4. *Curriculum afstemmen op context van de opleiding*

Het curriculum zal afgestemd moeten worden op de vakinhoudelijke opdrachten. De taaldocent ontwerpt een oplopende leerlijn voor het verbeteren van talige eindcompetenties voor hbo en verbindt schrijfvaardigheid aan vakinhoudelijke aspecten en onderzoeksvaardigheden. Aansluitend op de schriftelijke beroepsproducten worden ondersteunende lessen taalvaardigheid ontwikkeld. In die lessen wordt ingegaan op de talige eisen die gesteld worden aan onder andere voorlichting, het artikel, het onderzoeksverslag.

5. *Vakdocenten betrekken*

“Mijn docent zei dat het niet nodig was, nou dan slaap ik lekker uit”. Vakdocenten vragen veelvuldig om ondersteuning en advies met betrekking tot het schrijfonderwijs en staan positief tegenover innovatie van het taalonderwijs. Zij moeten worden betrokken bij het verbeteren van het proces van instructie tot eindproduct. Zonder hun inbreng zijn er ook “te weinig handen aan het bed”. Hun inbreng is een voorwaarde voor succes.

6. *Feedback*

Dat naast instructies geven voor schrijven, feedback geven op de schriftelijke beroepsproducten de meest effectieve leermomenten oplevert, is algemeen bekend. Feedback moet dan vooral worden ingezet voor de bewustwording van de student en het ‘leren leren’-principe: de student leert dan om zelfstandig zijn teksten te verbeteren.

Vakdocenten zijn eveneens bewust gemaakt van taalstrategieën en getraind in het geven van de juiste feedback. In plaats van voornamelijk commentaar te geven op

het redactionele niveau, richt de docent zich op de taalontwikkeling. Feedback op talige producten verloopt van taalontwikkeld, via tekstverbeterend, naar correctief. Kenmerkend daarvoor is dat de feedback in het eerste stadium los komt van de aangeleverde tekst, dat er strategieën worden aangereikt en dat de student wordt aangezet tot nadenken over de eigen taalvaardigheid.

“Dit is geen taaltoets, dit is een denkoefening”.

4. Een taalontwikkende aanpak en de keuze voor een ondersteunend programma

Via het Nederlands/Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs kwam een taalontwikkende aanpak en een bijbehorend online programma in beeld, ontwikkeld door Wilma van der Westen. Het programma gaat uit van de *Talige startcompetenties voor hoger onderwijs* van Bonset & de Vries (2009) en biedt studenten de mogelijkheid voor het vergroten van het inzicht in de eigen taalvaardigheid. Net als *Goed geschreven* van Van der Westen werkt *Succes met taal* vanuit het principe ‘leren leren’, zelfstandig leren en competentieleren. In *Goed geschreven* van Van der Westen staat duidelijk beschreven hoe je taalvaardigheid kunt verbeteren: “Taalvaardigheid verbeter je door met taal bezig te zijn, door er tijd en vooral aandacht aan te besteden en door feedback te krijgen op je taal. Wanneer je taalvaardigheid van onvoldoende niveau is, zal je tijdens je opleiding strategieën moeten ontwikkelen om je taalvaardigheid op een hoger peil te brengen en om je woordenschat uit te breiden. Studeren voor een beroep betekent dat je ook groeit in de taal die bij dat beroep hoort en dat je uiteindelijk voldoet aan de beroepsmatige taaleisen. Probeer dan ook zicht te krijgen op de taaleisen van het beroep”.

Een voorbeeld van incorrect vakgerelateerd taalgebruik: “Ik had avonddienst en heb ’s avonds samen met een collega de hele Lavendellaan naar bed gebracht”.

In 2012 werd besloten om *Succes met taal* in te zetten in het schrijfonderwijs.

5. Pilot

De pilot ging van start bij aanvang van het studiejaar 2012-2013 en bestond uit een nulmeting onder alle eerstejaarsstudenten. De uitkomsten van de nulmeting gaven een duidelijke indicatie voor de noodzaak van het uitgezette beleid. De scores van de eerste groep van ruim 400 studenten waren erg laag, met als direct gevolg een aanzienlijk toegenomen motivatie om de taalondersteunende lessen te volgen. De studenten die vervolgens via *Succes met taal* van feedback werden voorzien, vonden met name de videofeedback een nuttige aanvulling op de algemene feedback, zoals een van hen

mailde: “Ik vond het een goede bijdrage leveren. Ik kan alles nog een keer op mijn gemak nakijken en terug luisteren/kijken. Ook de delen waar je feedback op krijgt, staan heel duidelijk en overzichtelijk in beeld”.

In de studiehandleiding ‘Taalvaardigheid’ van de opleiding tot verpleegkundige werd het taalbeleid opgenomen. Bij de start van het nieuwe jaar werden alle docenten getraind in het gebruik van *Succes met taal*. In overleg met de vakdocenten werd een lijst van beroepsproducten opgesteld die geschikt waren om via *Succes met taal* in feedback te voorzien. Studenten mochten pas feedback van hun docent vragen als ze konden aantonen dat ze al een keer een medestudent hun tekst van feedback hadden laten voorzien en hun tekst op basis daarvan hadden gereviseerd. Vaste commentaren, behorende bij de verschillende beroepsproducten, werden aan de feedbacktool van *Succes met taal* toegevoegd.

6. Resultaten

90% van de circa 350 eerstejaarsstudenten heeft de nulmeting gemaakt. Die 90% werd zich bewuster van hiaten in de eigen taalvaardigheid en kreeg strategieën aangeleerd om hun schrijfvaardigheid te verbeteren. Daardoor raakten zij duidelijk gemotiveerder om naar de taallessen te komen. Videofeedback op conceptartikelen werd door studenten als prettig ervaren, getuige de volgende opmerking: “Ik ben nog nooit zo goed door een docent geholpen tijdens het schrijven van een scriptie als met *Succes met Taal*”.

Ook de vakdocenten werden zich, door het gebruik van het instrument, bewuster van de eigen taalvaardigheid en leerden hoe ze studenten taalstrategieën kunnen aanreiken die leiden tot betere schriftelijke producten. Zij zijn zich bewuster geworden van de noodzaak van taalonderwijs en van het feit dat elke docent in wezen een taalontwikkende docent is. Vakdocenten zien het belang van taallessen nu beter in. Alle docenten integreerden aandacht voor taal in het vakonderwijs. De gestandaardiseerde commentaren op de schriftelijke producten leverden eenduidigheid op en de videofeedback en het geven van feedback met een knoppenset een merkbare tijdsbesparing.

Gebruik van *Succes met taal* is een zinvolle aanvulling op de schrijfvaardigheidslessen die uitgaan van en aansluiten bij de schriftelijke beroepsproducten. Daardoor weten studenten hoe ze de aangeleerde taalstrategieën kunnen toepassen (transfer) en de eigen leerdoelen kunnen verwezenlijken (maatwerk).

7. Discussie

De pilot was een voorbeeld van een succesvolle samenwerking tussen vakdocenten, de taaldocent, de docent onderzoeksvaardigheden en het kwaliteitsteam. De nieuwe taal-aanpak werkt en zal naar verwachting op termijn resulteren in betere eindproducten (scripties of afstudeeronderzoeken). De HU heeft nu een instrument en een partner in handen waarmee het taalbeleid verder vormgegeven kan worden en het effect kan gemeten worden en in kaart gebracht. De ontwikkeling zal gemonitord worden en metingen vanuit *Succes met Taal* zullen richting geven aan de verdere beleidsvorming. De uitbreiding van *Succes met Taal* met een tekstendossier en de mogelijkheid voor studenten om eigen leerdoelen te formuleren en die, met behulp van de taalondersteuning, verder te ontwikkelen, zal de bestaande taalaanpak verder versterken. De ondersteuning van de taaldocent is daarbij cruciaal.

Succes met taal is een goed instrument voor het taalbeleid en schrijfonderwijs in het hbo. Een inmiddels geplande evaluatie van de aanpak zal gegevens opleveren voor het vervolg van het uitgezette taalbeleid.

Referenties

- Bonset, H. & H. de Vries (2009). *Talige startcompetenties Hoger Onderwijs*. Enschede: SLO.
- College voor examens (s.d.). 'Implementatieplan coe taal en rekenen mbo'. Online raadpleegbaar op http://www.cve.nl/item/implementatieplan_coe_taal_en.
- Gelderen, A. van (2012). "Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 13, nr. 1, p. 3-15.
- Westen, W. van der (2009). *Goed geschreven. Zakelijk schrijven binnen opleiding en beroep*. Bussum: Coutinho.
- Westen, W. van der (2010). 'Met het accent op taalleerstrategieën en een actieve leerhouding: taalbeleid aan de Haagse Hogeschool'. In: E. Peters & T. Van Houtven (red.). *Taalbeleid in het hoger onderwijs: de hype voorbij?* Leuven: Acco, p. 177-191.
- Westen, W. van der (2011). 'Taalbeleid is meer dan taalonderwijs!'. In: *Taalvaardigheid Nederlands in het hoger onderwijs. Lezingen. Taalsymposium 2011*. Breda: Digitaalbedrijf, p. 35-45.
- Westen, W. van der & Sobit (2012/in uitvoering). *Succes met taal. Een online webbased leerprocesgerichte benadering van het taalleer- en schrijfproces*. Versie voor Nederlandstalige bacheloropleidingen. Wageningen: Sobit.

6. Literatuur

Stroomleiders

Corina Breukink (Hogeschool Utrecht)

Ad van der Logt (ICLON, Leiden)

Peter van Duijvenboden (Stichting Lezen Nederland, Amsterdam)

Rudi Wuyts (Universiteit Antwerpen)

Elise Kremer

Nehalennia Stedelijke Scholengemeenschap, Middelburg

Contact: e.kremer@nehalennia.nl

Leesboek of *Facebook*

1. Inleiding

Jongeren komen tijd tekort om al hun sociale contacten te onderhouden, te sporten, te shoppen, te gamen, huiswerk te maken en uit te gaan. Tijd voor een boek is er nauwelijks nog. Na nog een enkele titel in de brugklas, ligt het lezen vrijwel stil tot in de bovenbouw. Juist dan moet het: lezen voor je lijst. Het eventuele restje plezier vervliegt door de verplichting en het educatieve doel. Hoe krijg je je leerlingen dan toch aan het lezen? Met kennis van leesniveaus, adolescentenromans, lezen in de les en weblogs van de leerlingen kun je een eind komen.

2. Lees je omhoog

Nog voordat het werkelijke lezen begint, zou de leerling zich een realistisch beeld moeten vormen van zijn eigen leesniveau. Dat kan aan de hand van profielen die door Theo Witte (2008) zijn opgesteld en die op zijn website www.lezenvoordelijst.nl staan. Door deze site in de klas te bekijken, erover te praten en ermee te werken, kunnen leerlingen hun startniveau inschatten en weten ze wat een hoger niveau inhoudt. Witte heeft een bruikbare lijst van titels samengesteld, waaruit de leerling een boek kan kiezen dat bij hem past. Onlangs is de site een heel stuk uitgebreid: ook de niveaus van leerlingen in de onderbouw zijn opgenomen. Een boek kiezen dat appelleert aan je eigen niveau geeft je het gevoel dat je je eigen leesproces in de hand hebt, wat een stimulans is voor de leesmotivatie. Verder staat het lezen in niveaus in het teken van literaire ontwikkeling: je start op een bepaald niveau en al lezend groei je naar een hoger niveau.

3. Adolescentenliteratuur

Voor de meeste jongeren is de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur een abrupte overgang, die vaak gepaard gaat met het verlies van het leesplezier en met een afnemende leesmotivatie in de loop van de middelbare school (Laarakker 2002). Een positief effect op de leesmotivatie van jongeren valt te verwachten van een speciaal op

hen gericht literair genre: de adolescentenroman. De personages en de thematiek van adolescentenromans en de innerlijke groei naar volwassenheid zou de groep van twaalf- tot vierentwintigjarigen aanspreken en een mogelijkheid bieden tot identificatie (De With 2005). Het verhaal moet echt en herkenbaar zijn, zodat erover gereflecteerd kan worden. De levensfase tussen jeugd en volwassenheid staat in deze romans centraal. Juist daardoor kan de literaire adolescentenroman voor een vloeiende overgang zorgen van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur.

Docenten Nederlands kennen nog veel scepsis bij adolescentenliteratuur. Ten eerste zien ze het als hun culturele plicht om de leerling bekend te maken met echte literaire kwaliteit. Ten tweede is veel jongerenliteratuur vertaald werk en dat ligt bij veel neerlandici gevoelig. De derde verklaring voor de terughoudendheid is dat docenten nog niet echt bekend zijn met het genre, aangezien ze zelf nog maar weinig titels gelezen hebben (Meintema 2011).

Jongeren kiezen vaak en graag de boeken die ze gewend zijn om te lezen. Het is de taak van de docent om de leerlingen verder te laten kijken dan hun vertrouwde horizon (van Lierop-de Brauwier 2007). Dat vereist van de docent kennis van jongerenliteratuur: zowel van boeken die de leerlingen al kennen als van boeken die hen verder helpen in hun literaire ontwikkeling. Dan wordt het mogelijk om, vertrekkend vanuit de leesvoorkeur van leerlingen, titels aan te bieden die aansluiten bij de belevingswereld van jongeren, maar die in literair opzicht meer te bieden hebben. Aan een gevarieerd aanbod om dat te realiseren ontbreekt het al lang niet meer. Adolescentenromans, *young adult fiction* of *crossovers* worden omarmd door uitgeverijen, bibliotheken en boekwinkels. Voor hen betekent het genre beslist een commerciële impuls.

4. Lezen in de les

Met een boek naar eigen keuze is het nu lezen geblazen en dat kan goed tijdens de les. Immers, met meer leeskilometers zal de leesvaardigheid toenemen. Uit literatuur blijkt dat het vergroten van leesvaardigheid van leerlingen samengaat met een toename van de leesmotivatie (Fiori e.a. 2010). Een half uur vrij lezen tijdens de les blijkt in de praktijk lang genoeg. De overige lestijd biedt de mogelijkheid om te praten over het verhaal, de hoofdpersoon, de spanning, de *flashbacks* of wat dan ook. Dat kan in groepjes, maar ook klassikaal. Jongens en meisjes durven dan hun ideeën over het boek te delen met elkaar. Praten en denken over fictie leveren een relevante leersituatie op (De Wit 2006). Door met elkaar te praten over je leeservaring komen ook andere vaardigheden aan bod, zoals goed luisteren naar elkaar en zorgvuldig formuleren. De leerling moet zijn mening immers goed onder woorden kunnen brengen, onderbouwen en verdedigen. Ook geeft De Wit aan dat het de werksfeer in de klas bevordert, omdat een goed gesprek over je leerervaring de leerlingen dichter bij elkaar brengt. Al met al leidt lezen in de les tot een positieve leeservaring en levert het een bijdrage aan de leesmotivatie.

5. Een literaire blog van de klas

Leerlingen spreken elkaar na schooltijd via *Facebook*, ze delen nieuws via *Twitter* en ze maken razendsnel huiswerk, zodat er nog tijd over is om te gamen. Literatuur past niet in de snelle digitale wereld van de puber. Maar literatuur gaat ook digitaal. Naast de websites www.literatuurgeschiedenis.nl, www.literatuur.nu en www.lezenvoordelijst.nl zijn er de literaire blogs. Op een blog kan je naar hartenlust meedelen wat jij vindt van een boek. Blogs met literair nieuws en recensies bestaan al. Veel aardiger wordt het als de klas zelf een blog gaat maken.

Het opzetten van een blog is eenvoudig met bijvoorbeeld www.wordpress.com of met www.blogger.com. Een blog van de klas is in te richten naar eigen smaak, waarbij foto's van de klas voor een persoonlijke noot kunnen zorgen.

Een blog is een medium waarop regelmatig opdrachten kunnen worden gezet. Die opdrachten bepaalt de docent zelf. Voorbeelden van opdrachten zijn:

- Wat dacht je van je boek toen je het voor de eerste keer zag?
- Wat vind je van het karakter van de hoofdpersoon?

Leerlingen ervaren dergelijke opdrachten vreemd genoeg niet direct als huiswerk, gezien het feit dat zij hun *blogpost* kunnen maken met hun mobiele telefoon of *tablet* op een moment dat het hen schikt (Kremer 2011). Leerlingen vinden het prettig dat hun bijdrage heel kort moet blijven: een *blogpost* van 100 woorden is snel gemaakt en – niet onbelangrijk – 100 woorden zijn snel nagekeken en beoordeeld. Op die manier is een blog een digitale variant van het klassieke leesdossier.

De blogauteurs schrijven persoonlijke berichtjes die door de hele klas gelezen kunnen worden. Tijdens de les kan de docent de blog met de klas bekijken via de beamer of het *digiboard*. De klas creëert zo zijn eigen virtuele leesclub, waaraan niet meedoen geen optie is. Bloggen zet niet alleen aan tot lezen, het is ongemerkt ook een schrijfstage. Bloggen verlangt dat je kort en relevant schrijft wat je wilt delen, gericht op je medebloggers. Dat is dan ook gelijk de kracht van een blog: je bereikt je hele klas. En aangezien het een snel en digitaal medium is, sluit het bovendien aan bij jongeren.

Referenties

- Fiori, L., J. Richters, J. van Hardeveld, J. Oosterman & C. Ballering (2010). *Vrij lezen. De aanpak in woord*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Kremer, E. (2011). "Leesboek of Facebook". In: *Levende Talen Magazine*, jg. 98, nr. 4, p. 4-7.

- Lierop-de Brauwier, H. van (2007). “Een weloverwogen keuze voor adolescentenliteratuur. Over de doorgaande leeslijn, doelstellingen in het literatuuronderwijs en de adolescentenroman daarin”. In: H. Goosen (red.). *Forum of arena: opvattingen over literatuuronderwijs. Een stand van zaken in 2007. Von-cahier*. Online raadpleegbaar op <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/een-weloverwogen-keuze-voor-adolescentenliteratuur>.
- Meintema, R. (2011). *Kennismaking met jongerenliteratuur*. Rotterdam: Passionate Bulkboek.
- Wit, M. de (2006). “De kracht van de leeskring”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 93, nr. 4, p. 5-7.
- With, J. de. (2005). *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Ronde 1

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

Waarom zou (je) *Beatrijs* nog lezen?

Beatrijs is een van de klassieke Middelnederlandse werken en maakte jaren deel uit van het literatuurprogramma in vele secundaire scholen. Maar geen enkel leerplan verplicht het bestuderen van dit stuk en dus laat men het steeds vaker links liggen. De vrome kosteres heeft het dan ook moeilijk om op te boksen tegen haar meer heldhadtige (*Karel ende Elegast*) en sluwe (*Reinaert de Vos*) tijdgenoten.

En toch zou het jammer zijn om *Beatrijs* niet meer te lezen. Aan de hand van vier fragmenten uit het middeleeuwse origineel, proberen we de waarde van dit werk aan te tonen. Hierbij leggen we de link met de hedendaagse beeldcultuur en vergelijken we de lotgevallen van de kloosterzuster met enkele hedendaagse vergelijkbare verhalen en gebeurtenissen.

Eerst plaatsen we het Middelnederlandse werk in zijn tijd. We situeren het werk binnen de feodale theocentrische middeleeuwse maatschappij en vragen ons af wie het doelpubliek was van het gedicht. Ook de dichter en de taal krijgen in deze fase meer aandacht.

Daarna staat het mysterie van het geloof centraal. Beatrijs liet zich op jonge leeftijd opsluiten in een klooster, hoewel ze daarvoor al een warme liefde koesterde voor “ene jongelinc”. In een klasgesprek hebben we het over ‘de roeping’ die sommige gelovigen ervaren. De recente ophef rond de 15-jarige Vlaming Giel die een boeddhistisch monnik wil worden, dient als vertrekpunt.

In een tweede fragment bespreken we hoe Beatrijs, overmand door de wereldse minne, het klooster ontvlucht en met haar vriend zeven gelukkige jaren doorbrengt. Hierbij gaan we dieper in op het concept ‘minne’ en verplaatsen we ons in haar situatie. Vervolgens vergelijken we dit deel uit het verhaal met het verhaal van Jeanne Deckers ofte Soeur Sourire. Aan de hand van enkele filmfragmenten leggen we de gelijkenissen en verschillen met Beatrijs bloot. Opnieuw volgt er een reflectie/gesprek over het leven als slotzuster/-broeder en het gegeven ‘celibaat’.

Het derde fragment focust op de verschillende rollen die Beatrijs in het verhaal vervult. Ze is zowel kosteres, minnares, prostitué als moeder. Een ongewone combinatie, al volgen enkele popsterren haar voorbeeld. Aan de hand van een wetenschappelijke tekst bestuderen we de dubbelzinnige relatie van onder andere zangeressen Lady Gaga en Madonna met geloof en seksualiteit. Beide dames spelen in hun shows en clips met religieuze symbolen en verkleden zich maar al te graag als sexy priesteres.

Het laatste fragment focust op het einde van het werk, waarin de abt Beatrijs vertelt dat hij het mirakel als ‘exempel’ zal doorvertellen. In dit fragment komen we tot de kern van de Mariaverering. We bespreken de rol van Maria als voorspreekster van God en kijken terug naar ons eigen ‘katholieke’ verleden. Aan de hand van twee filmpjes bespreken we hoe godsvruchtig de Vlaming enkele decennia geleden was en hoe de secularisering daar een einde aan maakte.

Ronde 2

Magda Mommaerts (a) & Jan T’Sas (b)
(a) Artesis Plantijn Hogeschool, Antwerpen
(b) Universiteit Antwerpen
Contact: magdalena.mommaerts@artesis.be
jan.tsas@ua.ac.be

Meer leesplezier met e-tools?

Het gebeurt al te vaak: amper hebben kinderen de lagere school verlaten of ze verliezen hun interesse in lezen. Boeken lezen dan. Kinderen gaan beduidend minder naar

de bibliotheek zodra ze 12 à 14 jaar oud zijn. Dan stuurt de puberteit hen andere richtingen uit: naar zichzelf enerzijds en naar de buitenwereld anderzijds. Hun interesses verschuiven, hun emotionele huishouding verandert en helaas verhuizen leesboeken slechts met een minderheid mee.

De steeds verder uitdijende wereld van gaming, televisie, internet en sociale media geeft jongeren een overvloed van instant en blitse uitdagingen. De trage en stille wereld van het boek kan daar niet tegenop. En helaas biedt ook de school te weinig tegengewicht. Hoewel leerplannen voor leerlingen in die gevoelige leeftijdscategorie (van 12 tot 14 dus) wel aandacht vragen voor leesplezier (meer dan voor literaire analyse) slagen veel scholen er niet in om lezen echt aantrekkelijk te maken. Het gevolg is dat kinderen hun zin in lezen vaak nog meer verliezen. Ze vinden teksten en boeken vervelend of worden onvoldoende uitgedaagd om te lezen, en dat ondanks de inspanningen van heel wat leraren om het tegenovergestelde na te streven. Hoe breng je boeken tot leven voor Nintendo-kinderen?

Daarmee rijst de vraag: als kinderen zoveel bezig zijn met gamen, internetten en *Facebooken*, hoe kunnen leraren daar in de lees- of literatuurles dan hun voordeel mee doen? Hoe kunnen leraren literatuur gebruiken om adolescenten ondersteuning te bieden in hun veranderende emotionele huishouding? Met andere woorden: de e-hype is er, laten we er ons voordeel mee doen, in plaats van ze als 'vijand nr. 1' van het lezen te beschouwen. Precies om dat voordeel vorm te geven, lanceerde de Vlaamse overheid in 2012 een oproep. Een projectgroep van de Artesis-Plantijn hogeschool en de Universiteit Antwerpen ontwikkelde een innoverende leesaanpak met de officiële titel, 'Leesplezier en e-hype'.

Waarover gaat het precies? Eerst ging de projectgroep op zoek naar antwoorden op de vraag: hoe kun je leesplezier bij jonge adolescenten bevorderen binnen een schoolcontext? Wat zijn daarvoor de voorwaarden? Met welke principes moet je als leraar rekening houden? Een literatuurstudie leverde de volgende principes/voorwaarden op:

1. vrije keuze ('Ik mag zelf een tekst, boek ... kiezen');
2. intrinsieke motivatie ('O dit wil ik echt lezen');
3. identificatie ('Dat personage zou ik wel willen zijn.');
4. interactie ('Ik kan praten over wat we gelezen hebben');
5. meesterschap ('Ik begrijp dit boek, ik weet waarover het gaat').

Voortbouwend op die principes werd de hypothese gevormd dat het lezen van teksten mengen met nieuwe media en dialoog, leerlingen meer leesplezier en interesse in boeken bijbrengt. Daarop werd een uitgebreide inventaris gemaakt van didactische tools waarmee leesplezier op deze manier effectief zou kunnen bevorderd worden. Uiteindelijk werden vier tools geselecteerd.

1. *Role playing game*

Leerlingen worden ondergedompeld in een verhaal/een avontuur met (a) visuele ondersteuning (filmpje, tekeningen) en (b) uitdagende confrontaties en keuzemogelijkheden. Ze lezen een verhaal en beslissen via samenwerking en dialoog samen over te volgen verhaallijnen. ‘Karakterkaarten’ versterken hun identificatie met de personages.

2. *Google Lit Trip*

Leerlingen lezen een tekst/verhaal dat hen naar diverse plaatsen brengt: steden, landen, continenten... Reisverhalen of verhalen die zich op diverse locaties afspelen, lenen zich hier uitstekend toe. Op verschillende punten in het verhaal worden ze gestimuleerd om een locatie te verkennen. Dat doen ze met *Google Earth*. Ze lezen in duo's en bespreken wat ze zien en lezen.

3. *Tablet Tales*

Leerlingen worden in verschillende groepen ingedeeld. Elke groep leest een fragment uit één boek. Via carrousel komen ze met elk boek(fragment) in aanraking. Ze lezen hun fragment op een tablet. Elk tabletfragment bevat *hyperlinks* die de wereld van hun boek visueel opentrekken: illustraties, geluidsfragmenten, muziek en filmpjes. Na het lezen, delen ze hun ervaringen met elkaar.

4. *Voelen aan gedichten*

Leerlingen lezen ‘visuele poëzie’, met name stripgedichten. Ze praten over de emoties die de personages in de gedichten uitdrukken en betrekken die op eigen ervaringen: ‘Wanneer heb jij je zo gevoeld als...?’ Dat praten doen ze in kleine groepen. Vervolgens proberen ze hun emoties zelf vorm te geven: via tekeningen, collages, klei...

Twaalf studenten uit de lerarenopleiding engageerden zich om de bovengenoemde vier *tools* uit te werken voor een specifieke klasgroep (leerlingen van 12 tot 16 jaar oud in een grootstedelijke context). Ze verwerkten hun *tools* in lessen die ze aan die groepen gaven. Het hele proces (van brainstorm tot klaspraktijk) werd gefilmd.

De reikwijdte van het project was te beperkt om wetenschappelijk valide effecten te meten. Toch valt er heel wat uit het project te leren. Dat bleek uit interviews met leerlingen en leraren, en met de studenten zelf. De *tools* werden als bijzonder motiverend ervaren. Vooral leerlingen die niet graag lezen, voelden zich door de e-component van elke *tool* (de ‘e’ van elektronisch, maar ook de ‘e’ van emotioneel), in combinatie met de eerder genoemde principes voor leesplezier, gestimuleerd om te lezen. De studenten, op hun beurt, vonden het project bijzonder verrijkend voor hun eigen onderwijspraktijk. Tijdens een focusgesprek, afgenomen aan het einde van het project, zeiden velen dat hun visie op literatuuronderwijs sterk verruimd was. Ze maakten ook spon-

taan de transfer naar andere contexten: “Je kunt de *tablets* ook in de biologieles gebruiken”, “*Google Lit Trip* kan toch makkelijk in de aardrijkskundeles worden aangewend”, of “Waarom geen *role playing game* laten spelen tijdens de lessen Frans of Engels?”

Meer weten? Op www.ingebeeld.be vindt u een globale projectfilm (ca. 15 minuten), aangevuld met kortere filmpjes over elk van de vier *tools*, inclusief lesverloop en lesmateriaal. Ingebeeld.be is een project van Canon Cultuurcel (Vlaamse Ministerie van Onderwijs).

‘Leesplezier en e-hype’ is een project van Mathea Simons, Magda Mommaerts, David Caelen en Jan T’Sas, m.m.v. de studenten lerarenopleiding van Artesis-Plantijn hogeschool en Universiteit Antwerpen.

Ronde 2

Marlon Ruwette
Hogeschool Rotterdam
Contact: m.l.ruwette@hr.nl

De mythe van de leesbevorderaar. In hoeverre bepaalt het enthousiasme van de leerkracht de aanpak van leesbevordering in het basisonderwijs?

6

1. Introductie

In het kader van het landelijk onderzoek ‘Zicht op Leesbevordering’ wordt door de Hogeschool Rotterdam kwantitatief onderzoek gedaan naar de effecten van leesbevorderende activiteiten in de klas op leesgedrag en leesvaardigheid van leerlingen in de twee hoogste leerjaren van het basisonderwijs. Voor dit longitudinale onderzoek is een peiling onder basisschoolleerkrachten van groep 7 en 8 gedaan (in Vlaanderen: het vijfde en zesde leerjaar). In deze parallelsessie worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd.

2. Aanleiding

Goed kunnen lezen is van wezenlijk belang om goed te kunnen functioneren in de hedendaagse informatiemaatschappij. Het taalvaardigheidsniveau dat nu wordt gevraagd bij het uitoefenen van een beroep of het volgen van onderwijs, is hoger dan

vroeger. Het dagelijks werk bestaat voor een steeds groter deel uit het selecteren, interpreteren en evalueren van informatie; taken die door lezen geoefend kunnen worden, zowel op school als in de vrije tijd (Raukema, Schram & Stalpers 2002). Het leesniveau van een leerling is dan ook cruciaal. Er is echter nog steeds een aanzienlijke groep leerlingen die de basisschool verlaat met een leesachterstand van meer dan twee jaar (Inspectie van het Onderwijs 2007). Daarbij komt dat Nederlandse leerlingen relatief weinig lezen (Mullis e.a. 2007) en bovendien ook laag scoren op het gebied van leesplezier (Mullis e.a. 2012).

Hoe kunnen leerkrachten lezen in de klas aantrekkelijker maken, opdat leerlingen ook thuis vaker een boek of een tijdschrift zouden pakken? Dat lukt niet louter door leesvaardigheidsonderwijs op school. Het stimuleren van plezier in lezen wordt dan ook niet voor niets als een belangrijk onderdeel van leesbevordering op school gezien (van Schooten 2005).

Leerkrachten in het basisonderwijs hebben een aanbodverplichting als het gaat om het uitvoeren van leesbevorderende activiteiten. Dat is vastgelegd in de kerndoelen. Zo is het hun taak om leerlingen kennis te laten maken met verschillende genres, schrijvers en tekstsoorten en daarnaast om bij leerlingen het plezier in lezen te stimuleren. Leerkrachten moeten hiervoor de leesvoorkeuren van hun leerlingen kennen en een breed aanbod van fictionele en non-fictionele teksten realiseren. De vraag is, doen ze dat? En zo ja, hoe?

3. Op zoek naar de ‘excellente’ leesbevorderaar

Tijdens deze sessie zullen we de meest opvallende zaken in de eerste peiling bespreken. Hoe nuttig, plezierig, noodzakelijk of moeilijk vinden leerkrachten het om tijd en ruimte te maken voor leesbevordering? Is het zo dat een leerkracht die het zelf leuk vindt om voor te lezen dat ook vaker doet dan een leerkracht die dat niet vindt? Biedt een leerkracht die het belang van lezen onderstreept meer verschillende soorten boeken aan in de klas dan een leerkracht die dat minder belangrijk acht?

4. Tot slot

Het doel van de hier gerapporteerde peiling is om te bepalen welke houdingen van leerkrachten leiden tot meer leesbevordering in de klas. Door het ontrafelen van de mythe van die ene enthousiaste leerkracht van wie leesbevordering afhankelijk is, kunnen we hopelijk handvatten bieden aan basisscholen en leerkrachten om meer leerwinst te halen uit hun bezigheden ten aanzien van het stimuleren van lezen.

Referenties

- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Mullis, I, M. Martin, P. Foy & K. Drucker (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I., M. Martin, A. Kennedy & P. Foy (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Raukema, A.M., D. Schram & C. Stalpers. (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon.
- Schooten, E. van (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.

Ronde 3

Corien van Loenen
Farelcollege, Ridderkerk
Contact: c.vanloenen@farelcollege.nl

6

Een beoordelingsmodel voor het mondeling tentamen literatuur

De betrouwbaarheid en validiteit van het mondeling tentamen literatuur zijn vaak moeilijk aan te tonen. In mijn praktijkonderzoek voor mijn master Nederlands heb ik me gericht op het ontwerpen van een beoordelingsmodel waarmee het mondeling tentamen literatuur betrouwbaar en valide wordt.

Het is bij mondelinge toetsen net zo belangrijk als bij schriftelijke toetsen dat ze betrouwbaar en valide zijn (Bax en Van Berkel 2006). In de praktijk blijkt dat lastig te realiseren. Daarnaast wordt de laatste jaren op steeds meer scholen met RTTI (of een soortgelijk systeem) gewerkt. Zo ook op het Farelcollege, waar RTTI een vast onderdeel is van proefwerken en schoolexamens. Naast het vergroten van de betrouwbaarheid en validiteit was het een uitdaging om RTTI toe te passen in het mondeling tentamen literatuur. Om dat te bewerkstelligen, heb ik hiervoor een beoordelingsschema

ontworpen, waarin de eisen voor validiteit en betrouwbaarheid gewaarborgd zijn. Dat schema kan ingezet worden in de voorbereiding en afname van elk mondeling tentamen.

Validiteit bestaat uit meerdere elementen:

1. inhoudsvaliditeit;
2. cognitieve validiteit;
3. de weging van de verschillende onderdelen ten opzichte van elkaar.

Een toets is inhoudsvalide als deze een goede afspiegeling is van de voorbereide stof. De vragen moeten representatief zijn voor de behandelde stof en er moet een goede spreiding zijn over de verschillende onderdelen (Wools 2011). Bij het ontwerpen van het model is uitgegaan van de manier waarop een schriftelijke toets geconstrueerd wordt. Dat betekent dat de leerdoelen uit de eindtermen zijn omgezet in toetstermen. Toetstermen omschrijven welke inhoud en welk gedrag een leerling moet laten zien op een toets. Op basis van de toetstermen worden vragen geformuleerd. Bij één toetsterm moeten verschillende vragen gesteld kunnen worden (Teelen 2011). De toetstermen zijn uiteindelijk opgenomen in het beoordelingsmodel, zodat elke leerling aan dezelfde toetstermen voldoet, maar de docent de vrijheid heeft om verschillende vragen te stellen. Het model is verder onderverdeeld in de te toetsen domeinen. In het geval van het mondeling tentamen literatuur gaat het om 'literatuurgeschiedenis', 'verhaalanalyse' en 'persoonlijke ontwikkeling'.

Een toets is cognitief valide als op alle cognitieve niveaus is getoetst (Wools 2011). De toetstermen moeten op een evenwichtige manier verdeeld kunnen worden over de verschillende cognitieve niveaus, passend bij het niveau van havo-5 of vwo-6 (Drost & Verra 2009). Om cognitieve validiteit te kunnen waarborgen, is gebruikgemaakt van RTTI als taxonomie. Zoals eerder gezegd, wordt er steeds meer met RTTI gewerkt als taxonomie. RTTI onderscheidt voor het middelbaar onderwijs vier cognitieve niveaus:

1. reproductie;
2. toepassing 1;
3. toepassing 2;
4. inzicht.

Reproductievragen zijn erop gericht te testen of een leerling de stof heeft geleerd. Toepassing 1-vragen zijn erop gericht te onderzoeken of een leerling het geleerde kan toepassen in een bekende situatie. Toepassing 2-vragen zijn erop gericht te onderzoeken of een leerling het geleerde kan toepassen in een nieuwe situatie. En inzichtvragen onderzoeken of een leerling zelf bekende en nieuwe zaken met elkaar in verband kan brengen (Drost & Verra 2009). In het examenjaar is het de bedoeling dat bij toetsen 30% van de te behalen punten uit R/T1-vragen komen en 70% uit T2/I-vragen.

RTTI is in het model alleen als taxonomie gebruikt om cognitieve validiteit te bewerkstelligen. De bijbehorende rekenmodule met behulp waarvan gedifferentieerd kan worden en aangepast vervolgonderwijs ingericht kan worden, is niet gebruikt, omdat het mondeling tentamen literatuur een toets met een summatieve functie is: een leerling slaagt of zakt; er is dus geen vervolgonderwijs (Bax & Van Berkel 2006). In het beoordelingsmodel zijn alle toetstermen met RTTI gemarkeerd en is een richtlijn voor de juiste RTTI-verdeling opgenomen. Daarbij is rekening gehouden met het feit dat elk domein toetstermen bevat van verschillende RTTI-niveaus, want de docent moet de verdeling over de cognitieve niveaus af kunnen stemmen op de literatuurlijst van de leerling.

Om een goede weging van de verschillende onderdelen ten opzichte van elkaar mogelijk te maken, is ervoor gekozen om elke bevraagde toetsterm hetzelfde aantal punten op te laten leveren. De toetstermen wegen dus allemaal even zwaar. Dat betekent dat de toetstermen allemaal (ongeveer) even groot zijn. Hierdoor kan een juiste verdeling in vragen worden aangebracht om een juiste RTTI-verhouding te bewerkstelligen. Bij elke toetsterm kan op een vooraf vastgesteld aantal prestatieniveaus gescoord worden. In het model is gekozen voor vijf prestatieniveaus, want dat aantal doet recht aan de verschillende typen antwoorden die leerlingen geven.

Een toets is betrouwbaar als de toets ook echt iets toetst: leerlingen halen bij dezelfde prestatie op een ander moment hetzelfde cijfer (Teelen 2011). Betrouwbaarheid is de basis voor een valide toets (Bax & Van Berkel 2006). De eisen voor inhoudsvaliditeit dragen ook bij aan de betrouwbaarheid van de toets. Binnen de gegeven tijd worden zoveel mogelijk vragen gesteld, verspreid over zoveel mogelijk boeken. Naarmate er meer vragen verspreid worden gesteld, wordt een toets meer betrouwbaar (Bax en Van Berkel 2006), want leerlingen krijgen voldoende kansen om te laten zien en horen wat ze weten en kunnen.

Het feit dat er op vijf vooraf vastgestelde verschillende prestatieniveaus gescoord kan worden, vergroot ook de betrouwbaarheid. Op vijf niveaus is het mogelijk om specifieke kenmerken aan de beschrijvingen toe te voegen die de verschillen in de beoordeling tussen docenten onderling verkleinen. De kans wordt daardoor groter dat verschillende docenten aan een antwoord dezelfde score toekennen. Doordat de beschrijving van de verschillende prestatieniveaus en puntentoekenning zijn opgenomen in het model, kan de beoordeling van iedere toetsterm worden aangegeven door een simpel kruisje. Over het te geven aantal punten hoeft niet te worden nagedacht.

Het model is uiteindelijk een schema geworden dat bestaat uit 8 kolommen, waarin RTTI, toetstermen, schrijfruimte en prestatieniveaus zijn opgenomen (zie de beknopte weergave onderaan). Door dit schema te gebruiken, wordt de aanpak van het mondeling tentamen literatuur meer uniform en kunnen validiteit en betrouwbaarheid

worden vergroot.

In de workshop zal een uitgebreid voorbeeld van het model nader worden toegelicht en wordt onder andere stilgestaan bij de volgende vragen:

- Op welke manier is gewerkt met het model?
- Wat levert het op?
- Worden de betrouwbaarheid en validiteit van de toets met behulp van dit model echt vergroot?

1	2	3	4	5	6	7	8
RTTI	Toetstermen per domein	Schrijfruimte	Onvol.	Matig	Vold.	Vold.+	Uitst.

Figuur 1: Beknopte weergave beoordelingsmodel mondeling tentamen literatuur.

Referenties

Bax, A. & H. van Berkel (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Drost, M.E. & P. Verra (2009). *Toetsen op school. Handboek voor docenten. Sturen van leerprocessen met RTTI*. Bodegraven: docentplus.nl.

Teelen B.V. (2011). *Toetsontwikkeling in de praktijk. Hoe maak ik goede vragen en toetsen?* Wilp: Teelen B.V.

Wools, S. (2011). "De validiteit van toetsscores". In: *Toetsen op school*. Arnhem: Cito.

Ronde 3

Erwin Mantingh & Frank Brandsma
Universiteit Utrecht
Contact: e.mantingh@uu.nl
f.p.c.brandsma@uu.nl

'De zaak V': een concept-gestuurde lessenreeks over *De Burggravin van Vergi*

Anno Domini 1315. In een kasteel vindt men drie doden: een burggravin, een ridder en een hertogin. De heer des huizes heeft zijn hertogdom



in de steek gelaten om op kruistocht te gaan. Met deze gegevens begon eind januari jl. een onderwijsproject voor hoogbegaafde 3-vwo-leerlingen van het Corderius College in Amersfoort. De afgelopen drie jaar is daar één blok van de zogenoemde masterclass gewijd aan de Middeleeuwen. Na *De reis van Sint-Brandaan* en *Beatrijs* stond dit jaar de tragische liefdegeshiedenis van *De burggravin van Vergi* centraal. Onder begeleiding van Erwin Mantingh en Frank Brandsma bereidden zes Utrechtse masterstudenten de lessenreeks voor¹. Ze kozen ervoor om de tekst te behandelen vanuit een actualiserend en overkoepelend concept, gepresenteerd als ‘de zaak V’. Te beginnen bij een moordzaak, de vondst van drie doden en eindigend met een uitspraak over de schuld-vraag in een rechtzaak. Allerlei aspecten van de middeleeuwse tekst (zoals de hoofse beweegredenen van de personages, de Middelnederlandse handschriften) konden in het verband van een literaire *cold case* worden belicht die sterk de nieuwsgierigheid van de leerlingen prikkelde. Een poster met de aankondiging van ‘de zaak V’ hing al in de school, nog voor de lessen begonnen.

De leerlingen hebben zich de eerste weken als chercheurs verdiept in de overspelige liefdesgeschiedenis die uitmondde in de bloederige ontknoping. De tekst gaf de feiten stukje bij beetje prijs, zodat pas in de derde les duidelijk werd wat de ware toedracht was (dubbele zelfmoord en een wraakactie) en waar die ‘V’ voor stond: Vergi, de plaats van handeling in Bourgondië (en dus niet: Verdachte of zoiets). Intussen had iedere leerling/rechercheur een eigen onderzoeksdossier aangelegd met bewijsstukken. Aansluitend op het recherchewerk namen de leerlingen de rol van de pers op zich en maakten ze korte nieuwsitems over ‘de zaak V’ volgens de formats van een aantal bestaande tv-programma’s: van *Het Jeugdjournaal* tot *Opsporing Verzocht*. Na politie en pers kwam justitie in actie en werkten de leerlingen toe naar een rechtzaak. Daarmee verschoof de aandacht in de lessen van de tekst naar de context, naar de beweegredenen van de hoofdpersonages en naar de schuld-vraag. De leerlingen verdiepten zich als juristen in hoofse liefde, boetedoening, rechtspraak en literaire jurisprudentie uit de middeleeuwen. Ze bezochten de Gevangenenpoort in Den Haag, waar misdaad en straf heel tastbaar werden. En als slotstuk kwam na alle voorbereiding in de laatste les de literaire *cold case* in een rechtzaak voor. Alle leerlingen hadden een aandeel in de zitting: als rechter, officier van justitie, advocaat, deskundige of jurylid. Onder het toezien van een vers geschilderd portret van koningin Beatrix werden ‘de vier van Vergi’ bij verstek berecht. Na een voorbeeldige zitting bevond de jury drie van hen schuldig en veroordeelde hen tot middeleeuwse straffen: lijfstraf (neus eraf) of levenslange verbanning. De burggravin werd onschuldig geacht. Zo kwam de lessenreeks voor deze leerlingen tot een goed einde, bezegeld met de uitreiking van een oorkonde.

Voor de bedenkers en uitvoerders was ‘de zaak V’ daarmee echter nog niet rond. De studenten van de Universiteit Utrecht die de lessen ontwikkelden en gaven, hebben deze omgewerkt tot een lessenreeks met docentenhandleiding en verantwoording, die digitaal beschikbaar zijn². Bovendien deden ze flankerend onderzoek, onder andere

om na te gaan in hoeverre dit project de deelnemers aan de masterclass intellectueel heeft uitgedaagd. Onderzocht zijn ook de manier waarop de concept-gestuurde lessenreeks actualiserende en historiserende didactiek combineert en de mogelijkheden om de lessen te benutten voor uiteenlopende onderdelen van het vak Nederlands tegen de achtergrond van het Referentiekader Taal³.

In de workshop presenteren we, samen met een aantal van de ontwikkelaars, de digitaal beschikbare lessenreeks en lichten we de gebruiksmogelijkheden en de didactiek van ‘de zaak V’ toe. De lessenreeks is in zijn huidige vorm afgestemd op de bovenbouw van het vwo, maar is mogelijk ook geschikt voor vwo-3. Van de reeks, die in totaal tien lessen beslaat, kan ook een kleiner aantal lessen worden benut. De docentenhandleiding geeft daarvoor aanwijzingen. Vanwege de brede, literair-historische opzet van ‘de zaak V’ is het mogelijk de behandeling van de Middelnederlandse literatuur aan één tekst op te hangen, *De burggravin van Vergi*, desgewenst aangevuld met enige algemene literatuurgeschiedenis.

Noten

¹ De masterstudenten die de lessenreeks hebben ontwikkeld en gegeven, of aan de toestandkoming ervan hebben bijgedragen, zijn: Afra Boot, Femke van Hilten, Jip Kloosterman, Marieke van Kemenade, Annemarije Visser, Karin Walta.

² <http://DeZaakV.wp.hum.uu.nl>.

³ Deze onderzoeken, in de vorm van masterscripties en een praktijkgericht onderzoek, worden bij de lessenreeks digitaal beschikbaar gesteld.

Ronde 4

Caroline Wisse-Weldam (a) & Carolien Krikhaar (b)

(a) Sint-Gregorius College, Utrecht

(b) Bibliotheek Utrecht

Contact: wissegeldam@gmail.com

c.krikhaar@bibliotheekutrecht.nl

Je bent 13 en je moet lezen...hoe kies je een goed boek?

Hoe vaak hoor je niet: “Hè, moet ik nu alweer een boek lezen?” of “Ik houd helemaal niet van lezen, want lezen is stom en saai” of “Wat leer ik nu van lezen?”. Op dat laatste is inmiddels gelukkig een antwoord. Het promotieonderzoek van Suzanne Mol & Adriana Bus, *To read or not to read*, is een meta-analyse van (inter)nationale onderzoeken

ken met als hoofdvraag of je slimmer wordt van lezen. De uitkomst is eenduidig: ja. Je vergroot naast je leesplezier ook je woordenschat en verbetert je spelling. Gratis!

Het bovengenoemde onderzoek vormt de basis voor het taalbeleidsplan van het Sint-Gregorius College, een scholengemeenschap midden in de stad Utrecht. Op ouderavonden wordt het onderzoek gepresenteerd en gekoppeld aan de leesbevorderende activiteiten die de school biedt. Veel van de activiteiten worden samen met de Bibliotheek Utrecht gerealiseerd. Al een aantal jaren werken de school en de bibliotheek nauw samen. Carolien Krikhaar van de Bibliotheek Utrecht en Caroline Wisse-Weldam van het Sint-Gregorius College hebben de handen in elkaar geslagen. Voor de brugklassen hebben zij de voorleeswedstrijd *Read2Me!* naar Utrecht gehaald. Inmiddels doen daar 1250 brugklassers aan mee. Een al langer bestaand project waar beide aan meewerken, is het bibliotheekbezoek. Elke brugklas bezoekt voor de kerstvakantie de bibliotheek. Daar volgen de leerlingen de workshop ‘Hoe kies ik een goed boek?’ en ‘Hoe lees ik goed voor?’. Deze laatste workshop is tevens de start van *Read2Me!*. Als er een schrijver op schoolbezoek komt, verzorgt Caroline het lesmateriaal en levert Carolien voldoende boeken en ondersteuning. De uitleencijfers van de bibliotheek laten zien dat de projecten ervoor zorgen dat leerlingen van het Sint-Gregorius College vaker boeken zijn gaan lenen in een van de bibliotheken die de stad Utrecht rijk is. Een ander project is *Leeskr8!*, ontwikkeld door onder andere Carolien Krikhaar. Carolien heeft de mediathecaris van de school opgeleid. Tijdens een uitgebreide mediatheekles maken de leerlingen aan de hand van een spel op de computer kennis met een aantal boeken en leren ze welk soort boeken het beste bij hen past en hoe ze daarin een keuze kunnen maken. Ook leren ze de mediathecaris en het uitleensysteem van de school kennen. Elke brugklasleerling verlaat de mediatheek met een boek. In de lessen Nederlands komt hier een vervolg op. Voor klassen 3- en 4-vmbo en 3-havo is er sinds kort in de bibliotheek lesmateriaal beschikbaar bij het boek *Sonny Boy* (van der Zijl 2005). Het boek wordt vergeleken met de film *Sonny Boy* (2010), onder regie van M. Peters. De kracht zit in de opbouw van de lessen en in de verwerkingsopdrachten. Voor leerlingen is dat vaak het eerste moment dat ze met volwassenliteratuur in aanraking komen. Het is van belang het leesniveau van de leerling te verhogen en het leesplezier vast te houden. Scholen kunnen dit project bestellen. De bibliotheek levert dan, in overleg met de school, een krat boeken met het lesmateriaal erbij.

“Als de school en mediatheek/bibliotheek doelgericht samenwerken, gaan de leerresultaten van de leerlingen omhoog. Want wat blijkt: wie meer leest, scoort hoger op taaltoetsen. Zo eenvoudig is de meerwaarde van een intensieve samenwerking te onderbouwen. Deze doelgerichte samenwerking past in een structureel taalbeleid met aandacht voor de doorgaande leerlijn taal, waarmee alle leerlingen effectief ondersteund worden om het referentieniveau 2F voor het vmbo te halen. Dat is een van de kerntaken van school. De mediatheek/bibliotheek helpt de school om haar kerntaak beter uit

te voeren. Deze brochure biedt daar argumenten voor op basis van internationaal en Nederlands onderzoek dat onweerlegbaar laat zien dat leerlingen die meer lezen betere resultaten halen op school” (uit: ‘Meer lezen, beter in taal vmbo – effecten van lezen op taalontwikkeling’, Sectorinstituut Openbare Bibliotheken en Stichting Lezen voor Kunst van Lezen 2013).

De Bibliotheek Utrecht en het Utrechtse Sint-Gregorius College completeren elkaar.

Meer praktijkvoorbeelden vindt u in de brochure ‘De bibliotheek op school in het vmbo – samen werken aan lezen en leren’ (juni 2013) van Kunst van Lezen.

Ronde 4

Sander Bax (a) & Erwin Mantingh (b)

(a) Universiteit van Tilburg

(b) Universiteit Utrecht

Contact: *p.a.bax@uvt.nl*

e.mantingh@uu.nl

Moderne literatuurgeschiedenis, ofwel: historische letterkunde van de 20^{ste} eeuw?

Waar eindigt de historische letterkunde en begint de moderne literatuur? In 1880, met de Tachtigers, is het antwoord in de handboeken. Maar voor onze leerlingen zijn alle boeken van pakweg voor hun geboortjaar literatuurgeschiedenis. Wat betekent dat voor het literatuuronderwijs van de 20^{ste} eeuw? Bedien je leerlingen met een behandeling van stromingen in de klas of strooi je hen zand in de ogen? Is de canon in de klas een richtsnoer of een wurgkoord? Vertrekkend vanuit deze en dergelijke literair-historische vragen, proberen we een didactische aanpak te ontwikkelen voor de literatuurgeschiedenis die de brug moet slaan tussen enerzijds de schoolpraktijk en de wetenschap en tussen anderzijds de digitale boekengids www.lezenvoordelijst.nl (die leerlingen naar literatuur loodst op hun niveau) en de boekenplank die de rij kloeke delen van de nieuwe literatuurgeschiedenis torst (het werk van een groep vooraanstaande neerlandici).

De wet schrijft voor dat vwo-leerlingen in de bovenbouw drie boeken van voor 1880 lezen en de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis kennen. Havo-leerlingen hoeven geen historische werken te lezen, maar worden wel geacht “een overzicht [te kunnen] geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken

[te kunnen] plaatsen in dit historisch perspectief”. Er gaapt een gat van meer dan een eeuw tussen het einde van de historische letterkunde en de tijd die leerlingen ervaren als enigszins modern. Elsschot, Bordewijk en Vestdijk zijn schimmen uit het literaire hiernamaals van wie de romans niet meer vanzelf spreken, al zijn ze zeker nog aan een deel van de leerlingen besteed. Ook de naoorlogse Grote Drie behoren tot een wereld die al vrij ver afstaat van de zestienjarige die begint met het lezen voor de lijst. Ze zijn literatuurgeschiedenis en onderscheiden zich voornamelijk van nog oudere literaire werken doordat de taal toegankelijker is dan die van de *Reinaert* en *Warenar*. Het is een misvatting om te denken dat deze 20^{ste}-eeuwse klassieke auteurs zonder toelichting wel voor zich zullen spreken.

In de praktijk van het literatuuronderwijs moet de docent laveren tussen twee polen. Aan de ene kant zijn er de literair-historische ‘handboeken’, in boekvorm en digitaal, van *Dautzenberg* en *Laagland* tot literatuurgeschiedenis.nl en *Literatuur [NU]*. Al die ‘handboeken’ bieden de docent hulpmiddelen bij het construeren van modules literair-historisch onderwijs. Vaak reproduceren ze op meer of minder uitvoerige wijze het bekende (canonieke) literair-historische verhaal. Aan de andere pool is er de leerling die zijn individuele literatuurlijst samenstelt, toegerust op zijn eigen belangstelling en niveau (daarbij eventueel geholpen door www.lezenvoordelijst.nl van Theo Witte). De ervaring van veel docenten – in ieder geval van veel jonge docenten die wij tegenkomen in de context van de vakdidactiekopleiding – is dat er tussen beide polen een niemandsland ligt. Studenten hebben ons erop gewezen dat het ontbreekt aan aansprekend en verantwoord didactisch materiaal om de verbinding te leggen tussen leesboek en literatuurgeschiedenis van de 20^{ste} eeuw. Het is onze ambitie om de komende jaren de aanzet te geven tot de ontwikkeling van dat materiaal. Op de conferentie presenteren wij een eerste, verkennende poging. We zullen dat doen door een lessenreeks voor te stellen die gecentreerd is rond het boek *Tjeempie, of Liesje in Luiletterland* (1968) van Remko Kampurt, een boek dat zich verrassend goed leent om een brug te slaan tussen de belangstellingsfeer van de leerlingen en de literatuur- en cultuurgeschiedenis van de jaren 1960.

De didactische benadering die wij voorstaan, probeert rekening te houden met vier dilemma’s die zich voordoen bij het onderwijs in literatuurgeschiedenis op de middelbare school. We geven ze hier kort weer.

1. *De grens tussen oud en modern*

Waar eindigt de literatuurgeschiedenis en begint de moderne literatuur? Vanaf welk moment spreken we van recente of hedendaagse literatuur? Wat bedoelen we als we het over historische letterkunde hebben? Nemen we daarbij de klassieke academische indeling over of is er reden om die indeling te verwerpen vanuit de gedachte dat ook de ‘moderne’ letterkunde grotendeels beschouwd zou moeten worden als historisch? Als we uitgaan van die laatste veronderstelling, heeft dat implicaties voor de manier

waarop we ons onderwijs over de 20^e eeuw vorm moeten geven. ‘Moderne literatuur’ verschilt in dat geval in de ogen van leerlingen helemaal niet zo veel van wat wij ‘historische letterkunde’ noemen. In beide gevallen is er sprake van een historische afstand tussen tekst en leerling-lezer. Een effectieve didactische aanpak moet die historische afstand niet alleen erkennen, maar vooral vruchtbaar maken.

2. *Onderwijs en wetenschap*

Veel handboeken voor het literatuuronderwijs sluiten aan bij wetenschappelijke ideeën en benaderingswijzen die binnen de universiteiten helemaal niet meer zo dominant aanwezig zijn. Denk aan concepten van de structuuranalyse en *close reading* die nog steeds richtinggevend zijn voor de leesverslagen van veel leerlingen en aan het gebruik van stromingen bij literatuurgeschiedenis, terwijl in de theorievorming over literatuurgeschiedschrijving dat formalistische paradigma in zekere zin verlaten is (zie bijvoorbeeld de ‘functionalistische’ Taalunie-literatuurgeschiedenis of de recent verschenen *frames*-benadering van Thomas Vaessens). Zowel de structuuranalyse (als tekstbenadering) als het formalisme (de ‘stromingenbenadering’) zijn benaderingswijzen die uitgaan van de premisse dat literatuur een autonome kunstvorm is die vooral als uniek en anders beschouwd en bestudeerd moet worden. In de academische Neerlandistiek is er de laatste decennia stevige kritiek op dat autonomistische paradigma en ligt de nadruk steeds vaker op de relatie tussen tekst en context (maatschappij, politiek, publieke ruimte). Nieuwe inzichten die daarbij worden opgedaan, zouden ons literatuur-historische onderwijs een nieuwe impuls kunnen geven.

3. *De rol van de canon in het literatuuronderwijs*

Welke rol mag de canon spelen in het literatuuronderwijs? Moet dat een canon van teksten zijn, een canon van auteurs of een canon van stromingenperiodes? Kunnen we nog zeggen dat die canon representatief is voor de literatuurgeschiedenis? En voor de meer recente literatuur roept dat de vragen op of er wel een canon is, welke teksten daar dan toe gerekend zouden moeten worden en welke factoren de totstandkoming van die canon beïnvloeden. In dat verband is het interessant om te zien hoe de veelvuldig gebruikte website www.lezenvoordelijst.nl met dit dilemma omgaat door enerzijds een canon te (re)presenteren en anderzijds aansluiting te zoeken bij de eigenschappen en niveaus van leerlingen. De door ons gepresenteerde didactische aanpak zou diezelfde dubbelslag moeten kunnen maken: enerzijds aansluiten bij eigenschappen, niveaus en voorkeuren van leerlingen en anderzijds canonieke, historische, teksten toegankelijk maken.

4. *Didactiek tussen tekstbeleving en cultuuroverdracht*

In het maatschappelijk debat over literatuuronderwijs vindt vaak een vertekening plaats door aandacht voor de belevingswereld van de leerlingen diametraal te plaatsen tegenover aandacht voor de cultureel vormende werking van literatuuronderwijs. Aan die tegenstelling worden allerlei clichématige assumpties gekoppeld over didactiek

(zelfstandig werken versus klassikaal hoorcollege) en over teksten ('lage' literatuur versus 'canonieke' literatuur). Wij gaan uit van de vaststelling dat er altijd een zekere afstand bestaat tussen de belevingswereld van de leerling (wat dat dan ook mag zijn) en bepaalde karakteristieke elementen van de categorie teksten die we literatuur noemen. Het probleem waarvoor een goede literatuurdocent zich geplaatst ziet, is leerlingen op een zinvolle manier in contact brengen met literaire teksten waardoor die afstand overbrugd wordt, maar ook zichtbaar en invoelbaar gemaakt wordt. Die afstand maakt immers ook de essentie uit van het literair(-historisch)e karakter van de teksten. Met www.lezenvoordelijst.nl heeft Theo Witte veel gedaan om die afstand te overbruggen waar het gaat om literair-technische kenmerken (complexiteit van structuur, personages en motieven). Wij willen met onze didactische aanpak onderzoeken hoe we naast de formeel-esthetische afstand ook de cultuurhistorische afstand kunnen verdisconteren in een model dat differentieert én de brug slaat tussen tekst en lezer-leerling.

Ronde 5

Dirk van der Meulen
Herbert Vissers College, Nieuw-Vennep
Contact: MEU@hvc.nl

Leesstrategieën en historisch redeneren van vwo-bovenbouwleerlingen en bachelorstudenten Nederlands. Een beschrijvend hardop-denk-onderzoek in het literatuuronderwijs

1. Inleiding en situering van het onderzoek

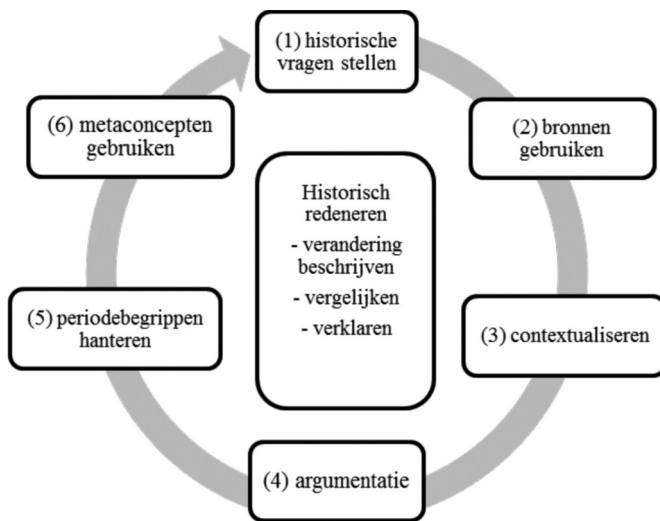
Dit onderzoek richt zich op wat er in de hoofden van leerlingen omgaat als ze historische en moderne literaire teksten lezen en interpreteren. Het beschrijft leesstrategieën bij vwo-leerlingen en studenten Nederlands als zij historische, Nederlandse literatuur hardop lezen.

Zowel aan de universiteit als in het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs worden ergocentrische en cultuurhistorische benaderingen van de Nederlandse literatuur gehanteerd (Laan 1997). Het uitgangspunt van de cultuurhistorische benadering is dat literair-historische teksten pas volledig kunnen worden begrepen als de relevante context bij het leesproces is betrokken. Om het werken met context bij literaire tek-

sten te ondersteunen, heeft de Amsterdam University Press een serie gepubliceerd (*Tekst-in-Context*) die op dit idee is gebaseerd (zie bijvoorbeeld: Van Zonneveld 2010). De serie beoogt leerlingen te leren contextualiseren en dat ook te kunnen toepassen als ze dergelijke teksten lezen.

Contextualiseren is belangrijk voor effectief literatuuronderwijs: het is namelijk een van de indicatoren van de hogere niveaus van literaire competentie (Witte 2008). Het is ook een belangrijk aspect van historisch redeneren, de kern van modern geschiedenisonderwijs. We mogen verwachten dat deze vaardigheid bij historische literaire teksten een belangrijke rol speelt in het tot stand komen van inzicht en begrip. Toch is er nog geen onderzoek gedaan naar de effectiviteit van contextualisering, de hoeksteen van de cultuurhistorische benadering. We weten ook nog niet of en in hoeverre contextualisering bij historische, Nederlandse literatuur, betere lezers maakt.

Van Drie & Van Boxtel (2008) hebben voor de geschiedenisdidactiek een theoretisch model gepubliceerd dat de stappen beschrijft die leerlingen doorlopen als zij over het verleden redeneren (figuur 1). Ik licht het hieronder toe.



Figuur 1: Model Historisch Redeneren.

Volgens Van Drie & Van Boxtel (2008) bestaat historisch redeneren uit drie centrale activiteiten/handelingen:

1. verandering beschrijven;
2. vergelijken;
3. verklaren.

Het uitgangspunt is dat het geschiedenisonderwijs gaat om meer dan basale feitenkennis, die leerlingen benutten om al redenerend historische en recentere gebeurtenissen te interpreteren.

Het model bestaat uit zes componenten: de vaardigheid om verschillende soorten historische vragen (1) te stellen, te herkennen en te begrijpen wordt als een van de belangrijkste competenties in historisch redeneren gezien. Alle andere componenten van historisch redeneren worden uitgevoerd binnen dat kader. Daarom staat (1) bovenaan. Men dient bronnen (2) op zowel bruikbaarheid als betrouwbaarheid te kunnen beoordelen en men moet daaruit informatie kunnen selecteren, interpreteren en vergelijken. Verder dient men elke bron – een historisch fenomeen, een object, een uitspraak, een tekst, een afbeelding – in tijd, ruimte en sociale context (3) te kunnen plaatsen om die te kunnen beschrijven, verklaren, vergelijken en evalueren. Het bewijs dat men zo verzamelt uit bronnen dient als argumentatie voor het proces van historisch redeneren dat de vorm aanneemt van een betoog/redenering. Binnen die redenering moeten de leerlingen laten zien dat ze op intelligente wijze niet alleen tijdspecifieke termen en begrippen (5), zoals ‘farao’s’ en ‘feodalisme’, kunnen gebruiken, maar ook verbanden kunnen leggen tussen historische gebeurtenissen met behulp van meta-concepten (6), zoals ‘bewijs’, ‘oorzaak’, ‘verklaring’, ‘empathie’, ‘tijd’, ‘ruimte’, ‘verandering’, ‘bron’, ‘feit’, ‘beschrijving’ en ‘vertelling’ (Van Drie & Van Boxtel 2008).

Het model is reeds toegepast in de praktijk van verschillende geschiedenisdocenten (Van Drie & Van Boxtel 2011; Van Boxtel & Van Drie 2012), maar toepassing in de praktijk van het literatuurgeschiedenisonderwijs is tot dusver achterwege gebleven. Dit beschrijvend onderzoek is een eerste aanzet daartoe.

2. Onderzoeksvraag

Gebruiken leerlingen en/of studenten Nederlands elementen van historisch redeneren tijdens het lezen van Nederlandse literatuur?

3. Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit acht beginnende literatuurlezers (vier sterke lezers uit resp. groep 1: 4-vwo en groep 2: 6-vwo) en zes meer ervaren lezers (groep 3: bachelorstudenten Nederlands) (n = 14). Vwo-leerlingen zijn geselecteerd op basis van een gemiddelde score op toetsen leesvaardigheid. Daarnaast moesten ze ook geschiedenis in hun profiel hebben om er zeker van te zijn dat er een bepaalde historische basis was tijdens het lezen van de historische teksten.

4. Methode

Er is gebruikgemaakt van de hardop-denk-methode tijdens het lezen van vier korte, literaire teksten: een hoofdstuk uit *Reize door het Aapenland* (J.A. Schasz), ‘De dadels van Hassan’ uit Multatuli’s *Minnebrieven* en twee essays uit deel 1 van *Het sadistische universum*: ‘Het oor van Dionysius’ en ‘De elevated’ (W.F. Hermans). Daarnaast werd er via www.literatuurgeschiedenis.nl gebruikgemaakt van de relevante context van het werk van de auteurs.

5. Resultaten en conclusie

Wat doet een leerling zoal als hij een historische tekst leest? Onderstaand fragment is een transcriptie van wat een 4-vwo-leerlinge tijdens de eindopdracht ‘historisch redeneren’ heeft geproduceerd. De taak was om historische overeenkomsten en verschillen tussen de teksten te benoemen.

OK, verschillen samen en dat soort dingen. OK, even kijken, hoor.

[...]

Nou, het klinkt allemaal wel een beetje depressief. Het is allemaal heel erg – hoe noem je dat? – dat alles slecht is enzo. En het is echt gewoon: er is geen toekomst meer en het zijn allemaal, nou de meeste verhalen hebben volgens mij wel een moraal hierin.

[...]

En het heeft allemaal wel een melancholisch ondertintje eigenlijk. Ik weet niet het lijkt gewoon zo, aan die schrijfstijl enzo.

[...]

Nou ja, vooral die moraal zit er heel duidelijk in. Het eerste verhaal was dat die gast te lang twijfelt en uiteindelijk niemand kan redden. En Hassan wenste dat als zijn dadels groter waren, maar het uiteindelijk realiseert dat het toch niet zo was enzo. En Dionysius die wou alle macht krijgen en maar paranoïde werd en die trein die moet worden opgebroken, omdat die slecht is ofzo, maar uiteindelijk goed was voor al die mensen die eronder wonen enzo. En toen kwam er die ene tekst die er een beetje heel erg niet helemaal bij paste in mijn ogen over hoe goed het werk van Willem Frederik Hermans is. Ik zie er geen moraal in eigenlijk. Het is gewoon een betoog waarom zijn werk geweldig is.

[...]

Nou ja, dat is vooral verschil. Ik zie op zich wel heel veel overeenkomsten tussen deze dingen. Dit zijn volgens mij allemaal fictieverhalen of tenminste gewoon... ja, het zijn gewoon vertelverhalen enzo.

[...]

En dat is gewoon een betoog eigenlijk met argumenten enzo.

[...]

Een verklaring daarvoor. Sowieso is de verklaring van het verschil gewoon, omdat het een heel ander soort tekst is. Het is geen vertelverhaaltje ofzo. Dus dat verschilt ook heel

erg. Verklaring van die veranderingen enzo. Ja, het is wel duidelijk dat sommige teksten wat ouder zijn door kapitalisatie van sommige letters die een beetje raar zijn. De schrijfwijze gewoon met al die streepjes enzo.

[...]

Verder nog, sommige woorden klinken een beetje oud, ouder dan andere tenminste.

[...]

Even kijken, er is ook wel een groot verschil in dat oor van Dionysius, want daar schrijft de schrijver zelf ook dat hij erin zit. Hij heeft zo iets van: ik bezit een oud geschiedenisboek ofzo. Dat is ook wel wat anders. Want de rest is volgens mij ook al: hij zei het verletsituatie dinges.

[...]

En even kijken...ik weet niet zozeer de volgorde van de tijd eigenlijk. Ik denk dat tja dat 'Lang delibereren alles verloren' kan wel eens komen uit de middeleeuwen of zo iets denk ik. Dat Dionysiusding, dat weet ik niet zeker, maar dat zit denk ik ergens tussen de renaissance en de moderne tijd, ergens daartussen. En die dadels van Hassan, dat is moeilijk...dat kan tijdens die Tweede Wereldoorlog, nee niet tijdens de Tweede Wereldoorlog. Maar ergens die periode daarom, want dat was die periode met dadaïsme, surrealisme en inspiratie uit oude culturen enzo of tenminste culturen van veraf, zoals Afrika en Azië en al die dingen en dit is een verhaal uit het oosten, denk ik, dus het kan. En die *elevated* doet me denken aan iets van ik weet niet de Industriële Revolutie of zo iets eigenlijk. Maar dat kan niet, omdat er toen nog geen trein was volgens mij, geen elektrische trein. Dus dit is een modern en het is volgens mij een sloppenwijk enzo. Je had ook een Chinese bioscoop enzo, dus het is sowieso wat moderner.

[...]

Even kijken, hoor...ja, ik weet eigenlijk niet meer.

Figuur 2: Transcriptie tekst van een 4-vwo-leerling tijdens de eindopdracht 'historisch redeneren'.

Opvallend is dat het onderzoek in het algemeen laat zien dat er nauwelijks verschillen zijn tussen vwo-leerlingen en studenten. Men kan stellen dat (deze) studenten te weinig vooruitgang hebben getoond. Dat komt wellicht doordat ze niet door het traditioneel literatuuronderwijs zijn gestimuleerd om een hoger niveau van literaire competentie te bereiken. Er lijkt sprake te zijn van stagnatie in de loop van het onderwijs in vwo-bovenbouw en zelfs onder de studenten die een universitaire opleiding Nederlands volgen. Dat lijkt de weg vrij te maken voor vervolgonderzoek naar een effectiever soort literatuuronderwijs.

Referenties

Boxtel, C. Van & J. Van Drie (2012). "‘That’s in the Time of the Romans!’ Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents". In: *Cognition and Instruction*, vol. 30, nr. 2, p. 113-145.

- Drie, J. Van & C. Van Boxtel (2008). "Historical reasoning". In: *Educational Psychology Review*, vol. 20, nr. 2, p. 87-110.
- Drie, J. Van & C. Van Boxtel (2011). "'In Essence I'm Only Reflecting'. Teacher Strategies For Fostering Historical Reasoning In Whole Class Discussions". In: *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 10, nr. 1, p. 55-66.
- Laan, N. (1997). *Het belang van smaak*. Amsterdam: Historisch seminarium van de Universiteit van Amsterdam.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Delft: Eburon.
- Zonneveld, P. van (red.). (2010). *Max Havelaar. Multatuli*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ronde 6

Lies Van Gasse

Broederschool Biotechnische & Sport, Sint-Niklaas

Contact: liesvangasse@gmail.com

Poëzie in woord en beeld

Lies Van Gasse geeft in deze workshop een korte schets van wat er beweegt en beweogen heeft in het poëzielandschap op het vlak van woord en beeld. Ze vertrekt hiervoor van de figuur van Marcel Broodthaers, een dichter die uit ongenoegen met de literaire wereld voor de beeldende kunst kiest. In 1964 pleistert hij een vijftigtal niet-verkochte exemplaren van zijn dichtbundel *Pense-Bête* in. Het resultaat is een object, opgebouwd uit boeken waarvan de inhoud onbekend blijft. De gedichten kunnen pas opnieuw worden gelezen als de sculptuur wordt vernietigd. In dit werk ligt de kern van zijn verdere oeuvre besloten. Een eerste terugkerend element is het onderzoek naar de relatie tussen taal en teken, tussen woord en afbeelding en tussen het reële object en zijn afbeelding. Broodthaers 'worstelt' met taal: hij leeft als Franstalige met een Vlaamse naam in een tweetalige stad, Brussel. De Belgische tweetaligheid is dikwijls de inspiratiebron voor zijn werk. Hij is bovendien bevriend met Magritte en is geïnteresseerd in het surrealisme.

Voor Broodthaers is de overstap van dichtkunst naar beeldende kunst geen breuk, maar slechts een uitbreiding van de mogelijkheden om zijn ideeën uit te drukken. Broodthaers gelooft niet in één bepaalde kunstvorm of in het unieke kunstwerk. Zijn werk is bijzonder interessant, aangezien hij visuele processen gebruikt om met zijn werk één groot gedicht te scheppen.

Iets gelijkaardigs doet de visuele dichter, Paul De Vree. Hij ontwikkelde zich vanaf 1950 tot modernist en avantgardist en publiceerde experimentele – later concrete (waaronder geëngageerde visuele) – poëzie, zoals bijvoorbeeld in *Zimprovisaties* (1968). Ook in latere bundels zoals *Poezien* (1971) en *Poësia visiva* (1975) wordt dit procedé angewend. Van Gasse gaat in op zijn werk, maar gaat ook in op het werk van Helen White en Luc Fierens, twee hedendaagse visuele dichters en De Vree-adepten.

Vanuit al dit beeldende werk, kan poëzie op een speelsere wijze aangebracht en gelezen worden. Interessant is ook om leerlingen uit te dagen om deze procedés aan te wenden in hun eigen werk. Een eigentijds voorbeeld hiervan is het videogedicht ‘Vlucht’, een verwerking van de tekst van Maarten Inghels. Vervolgens zal Lies Van Gasse, aan de hand van haar eigen werk, bespreken hoe deze *cross-over* ook haar eigen werk beïnvloed heeft. Dichteres Lies Van Gasse is immers een randgeval: de flaptekst van *Wenteling*, haar intens bejubelde poëziebundel uit 2013, omschrijft haar als “dichter en beeldend kunstenaar” en sinds 2008 publiceerde ze onder meer twee *graphic poems*: ‘Sylvia’ en ‘Waterdicht’ (in samenwerking met Peter Theunynck). Het boek *Hauser* dat ze met dichteres Annemarie Estor maakte, heet “een avontuurlijk beeldverhaal” en “multimediaal epos”. En met de tweemansformatie *Electric Sheep* doet ze aan “sferische impro van klank, tekst en beeld”. In haar workshop gaat ze in op deze laatste twee projecten.

Hauser was oorspronkelijk een correspondentieproject tussen Lies Van Gasse en collega-dichter Annemarie Estor en is intussen uitgegroeid tot een epos enerzijds, en formeel gezien een erg compleet multimediaal project anderzijds, waarin zowel woord, beeld en muziek als film aan bod komen. Het boek *Hauser* verscheen in september 2013 en wordt gecombineerd met een grote tentoonstelling in het AMVC-Letterenhuis en met een blog op www.hausersgrens.blogspot.com.

Lies Van Gasse en Annemarie Estor werken sinds september 2009 aan het project *Hauser*. Ze lieten zich daarbij inspireren door de 19^e-eeuwse Kaspar Hauser (1812-1833) en noemden het personage naar hem. Hauser vertrekt op een dag uit een huis, sluit de deur en gaat de wereld in. Wie is hij? Wat wil hij? Waar gaat hij heen? In het begin verrasten ze elkaar elke week met een prentbriefkaart met daarop een nieuwe strofe in een klassieke versvorm. Naarmate het project vorderde, betrokken ze steeds meer samenwerkingspartners. Zo schreef Peter Mangel Schots – als vader – brieven aan Hauser, werkte Lana Cox aan een film over Deel 1, filmde Jess De Gruyter het filmpje ‘De laatste zet’ dat Deel 3 afsloot en begeleidde Michaël Vandebril Hauser als Aartsengel door het hiernamaals. Michaël Brijs schreef het personage ‘Halima’ uit, Joris Gerits versloeg de draak in Moriar.

Lies Van Gasse toont in de workshop stukken van het project en gaat in op de manier van werken en op de dynamiek van woord, beeld en toeval, wat ook in klasverband interessant kan werken.

Bij haar andere project, *Electric Sheep* (Han Swolfs, Michaël Brijs & Lies Van Gasse) staat de zoektocht naar de gemeenschappelijke componenten van poëzie, muziek en grafiek centraal. Tijdens hun optredens lossen woord, muziek en beeld elkaar af in een jazzachtige improvisatie. Er worden elementen uit de populaire muziekcultuur (elektronica, gitaarrock) gebruikt en gecombineerd met compositorische technieken uit de hedendaags klassieke muziek. De *live* tekeningen van Lies Van Gasse worden op een scherm, op de grond of op bruikbare stukken interieur geprojecteerd. De voorstellingen zijn tekstueel verankerd in de gedichten van Van Gasse, maar ook van Engelse en Franstalige gedichten uit de literaire canon. De rode draad doorheen de teksten is de donkere, symbolistische tendens waarvan E.A. Poe als grondlegger kan beschouwd worden. De aparte beeldspraak, ritme en emotie zette zich voort in het werk van vooral Franse dichters, zoals Baudelaire, Mallarmé, Apollinaire en in het surrealisme. Het centrale thema van decadentisme, melancholie en de vervreemding van de moderne grootstad, gecombineerd met krachtige, vaak absurdistische beelden sluit aan bij het hedendaagse cultuurpessimisme, waarvan we echo's vinden in de pop-cultuur en uiteindelijk ook in de poëzie van Lies Van Gasse.

De uniciteit van het project ligt in het intieme samengaan van drie disciplines. Anders dan in muziektheater, opera of animatie probeert *Electric Sheep* een nieuw genre uit te vinden met een eigen taal. De ene discipline dient niet om de andere te illustreren. *Electric Sheep* onderzoekt hoe muzikale, tekstuele en visuele compositie elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden en versterken en bevraagt de "onzichtbare" principes die de verschillende kunstvormen met elkaar verbinden. Het is een onderzoek naar de archetypes, de oervormen uit de theorie van Carl-Gustav Jung. Het publiek wordt gestimuleerd om *outside the box* te denken en een holistische visie op cultuur te ontwikkelen die zich niet laat beknotten door een al te rigide onderscheid tussen de verschillende disciplines. Kunst ervaren vergt geen louter passieve houding, maar creatieve participatie. *Electric Sheep* wil de resultaten van dat onderzoek bovendien binnenkort vastleggen op een aantrekkelijk vormgegeven dvd met *booklet*. De *tracks* worden *gesammt-kunstwerkjes*, waarbij gestreefd wordt naar een unieke kijk- en luisterervaring.

Ronde 7

Tine Kuypers
Stichting Lezen Vlaanderen
Contact: tinekuypers@stichtinglezen.be

De Leesrace: leesbevordering in een hogere versnelling

1. Inleiding

De Leesrace is een leesbevorderingsproject dat zich in de eerste plaats richt op leerlingen van de 1^{ste} graad van het secundair onderwijs (A-stroom). Met het project wil Stichting Lezen het leesplezier van de leerlingen aanwakkeren en hen kennis laten maken met het ruime boekenaanbod.

2. Leesbevordering voor 12- tot 14-jarigen: hoe doe je dat?

Vanaf hun twaalfde vertonen veel jonge lezers afhaakgedrag als het gaat om lezen. Toch is het belangrijk om ook die traditioneel ‘moeilijke doelgroep’ te blijven verleiden tot lezen. Bij het opzetten van een project dat hen aanspreekt, ging Stichting Lezen uit van een aantal karakteristieke kenmerken van deze leeftijdsgroep. Zo wordt de invloed van vrienden op die leeftijd steeds groter, terwijl de invloed van ouders en leerkrachten afneemt. Het is daarom verstandig om in te spelen op het groepsgevoel van de leerlingen en om een wedstrijdelement te introduceren. Jongeren staan bovendien open voor cultuur als het aangebracht wordt door de school, maar de aanpak mag niet schools zijn.

In de leerplannen van de eerste graad wordt vooral aandacht besteed aan ‘leesplezier’: de leerlingen moeten graag lezen, want graag lezen leidt ook tot beter lezen. Hiermee rekening houdend, in combinatie met de hoger genoemde kenmerken, ontwikkelde Stichting Lezen een project op maat: de Leesrace. Ze trachtte daarbij ook tegemoet te komen aan de wensen van de leerkrachten: een flexibel project dat gemakkelijk te integreren is in de lessen.

3. Leesracen is eenvoudig

In september 2012 lanceerde Stichting Lezen de eerste editie van dit nieuwe leesbevorderingsproject. Het concept van De Leesrace is heel eenvoudig: een leerkracht daagt zijn/haar klas uit om een aantal opdrachten rond boeken en lezen uit te voeren bin-

nen een afgesproken tijd. Als de klas alle opdrachten voor de deadline voltooit, moet de leerkracht een tegenprestatie doen.

3.1 De opdrachten

Op www.deleesrace.be vind je een lijst van meer dan 50 opdrachten die variëren wat betreft duur, moeilijkheidsgraad en inhoud. De leerkracht selecteert de opdrachten die de leerlingen moeten uitvoeren of voegt zelf opdrachten toe. Het aantal opdrachten is vrij te bepalen. De lijst vormt een uitgebreide bron van inspiratie voor elke leerkracht die op een speelse manier met boeken wil werken.

De opdrachten variëren sterk: van korte en krachtige opdrachten (zoals bijvoorbeeld een spelletje pictionary met boektitels) tot uitgebreidere opdrachten (bijvoorbeeld: het organiseren van een voorleesmarathon). De tijd die de leerlingen moeten investeren in een opdracht wordt weergegeven door het aantal sterren (van 1 tot 5). Door grotere opdrachten af te wisselen met kleinere, hou je de vaart in De Leesrace.

Elke opdracht is ook voorzien van één of meerdere labels die meer vertellen over de aard van de opdracht. Voeren leerlingen de opdracht vooral tijdens de les uit? Moeten ze voor de opdracht het internet gebruiken? Is een bezoek aan de bibliotheek nodig?... De labels maken het bovendien mogelijk om gericht te zoeken in de opdrachtenlijst.

3.2 De tegenprestatie

De tegenprestatie is helemaal vrij in te vullen. De leerkracht kan zelf een tegenprestatie voorstellen of samen met de klas beslissen. De tegenprestatie moet de leerlingen wel voldoende prikkelen: ze moeten gemotiveerd zijn om de hele Leesrace af te werken. De leerkracht kan de tegenprestatie zelf uitvoeren of iemand anders inschakelen. Misschien wil een bekende auteur wel op bezoek komen? Of wil de directeur een act doen op het schoolfeest? Op de site worden de leukste tegenprestaties van andere leerkrachten verzameld.

3.3 Allemaal winnaars

Elke klas die De Leesrace uitrijdt, wint een tegenprestatie van de leerkracht. Bovendien maakt elke klas ook kans op de enige echte Leesrace-trofee of op één van de boekenpakketten. Om kans te maken op een prijs, moet de race afgerond zijn op 2 mei 2014.

4. De troeven van De Leesrace

4.1 Flexibel

De Leesrace is een erg flexibel project. De leerkracht kan heel wat factoren zelf bepalen:

- *De duur van De Leesrace*
De leerkracht kan één themaweek organiseren op een moment naar keuze of de race een heel schooljaar laten lopen.
- *Het aantal opdrachten dat de klas uitvoert*
De leerkracht bepaalt hoeveel opdrachten voltooid moeten zijn om De Leesrace te doen slagen.
- *De inhoud van de opdrachten*
De leerkracht kan één of meerdere opdrachten selecteren uit de database, maar kan ook zelf opdrachten toevoegen. Op die manier kan een leerkracht taken die hij al gepland had, onderbrengen in De Leesrace.
- *De keuze van de boeken*
De Leesrace werkt niet met een vaste boekenlijst. De leerkracht kan dus zelf bepalen welke boeken hij kiest. De Boekenzoeker (www.boekenzoeker.org) biedt hulp bij de selectie.
- *Het aantal klassen dat deelneemt*
De leerkracht kan met één klas deelnemen of kan de hele school mobiliseren om tegen elkaar te strijden. De Leesrace richt zich in de eerste plaats tot leerlingen van de 1^{ste} graad van het secundair onderwijs (A-stroom). Uiteraard is het concept ook gemakkelijk over te nemen voor de B-stroom of voor een andere graad.

4.2 Enthousiasmerend

‘Leesplezier’ is het codewoord in de eindtermen voor de eerste graad. De Leesrace wil leerlingen (opnieuw) enthousiast maken over boeken en hen het plezier van lezen laten (her)ontdekken. De uiteenlopende opdrachten hebben als doel om de leerlingen kennis te laten maken met het rijke boekenaanbod en hen op een creatieve, speelse manier met de boeken aan de slag te laten gaan. Door meer klassieke opdrachten af te wisselen met frisse opdrachten rond boeken, blijft De Leesrace boeiend en stimulerend.

4.3 Educatief

Op www.deleesrace.be kan iedereen de gratis handleiding voor leerkrachten downloaden. Naast de gedetailleerde uitwerking van de opdrachten, is ook telkens een verwijzing naar de eindtermen opgenomen. De Leesrace kan dus perfect geïntegreerd wor-

den in de jaarplanning en de lessen. De leerplannen kunnen ook gewoon gevolgd worden.

4.4 Interactief

Op de site kan elke leerkracht zich snel en gemakkelijk registreren. Op die manier heeft hij toegang tot alle informatie over het project en kan hij de tussenstand van al zijn deelnemende klassen bijhouden. Leerlingen kunnen eveneens inloggen en aangeven welke opdracht ze voltooid hebben. Ze kunnen er bovendien commentaren, filmpjes en foto's achterlaten. Op de blog worden de leukste filmpjes en foto's getoond. De Leesrace heeft ook een levendige *Facebook*-pagina: hier lees je de laatste informatie en posten andere leerkrachten reacties en foto's.

5. De Boekenzoeker als basis

De Leesrace werkt niet met een vaste boekenlijst. Bij sommige opdrachten worden wel concrete boekentips gegeven. Het leesplezier aanwakkeren, doe je echter met het juiste boek voor elke leerling. En hun interesses variëren vaak sterk. Misschien houdt de ene leerling van waargebeurde verhalen en de andere van *fantasy*? De online zoekmachine www.boekenzoeker.org loodst je op een eenvoudige manier door het grote aanbod. Leerlingen kunnen zelf boeken zoeken op basis van hun interesses of de leerkracht gaat voor hen op zoek. Op die manier wordt boeken kiezen erg gemakkelijk.

6. Ervaringen

In het eerste jaar namen ruim 4000 leerlingen deel aan De Leesrace. Na afloop van het project hield Stichting Lezen een bevraging bij de deelnemende leerkrachten. De ervaringen waren positief. Leerkracht Rina Penasse van Regina Mundi (Genk) deed mee en is overtuigd: "Ik geef les in een school met veel taalzwakke leerlingen en wil hen dolgraag leesplezier laten ervaren. Het is misschien voorbarig, maar ik durf te zeggen dat ik nu al resultaat zie: het is opmerkelijk hoe hun schrijfvaardigheid verbetert. De directie merkt dat ook op. Maar het allerbelangrijkste: de leerlingen zijn super gemotiveerd en grijpen sneller naar een boek".

7. Praktisch

- Inschrijven voor De Leesrace kan het hele schooljaar door op www.deleesrace.be.
- Promotiematerialen zijn gratis te bestellen via <http://bestellen.stichtinglezen.be/>.

Referenties

Devos, F. (2007). *XS: over kinderen, cultuur en communicatie*. Brussel: Cultuurnet.

Ronde 8

Jurgen Tijms & Kaarmia van den Boorn
 IWAL & Rudolf Berlin Center, Universiteit van Amsterdam
 Contact: jurgentijms@iwal.nl

Een vernieuwende leestraining voor adolescenten ter bevordering van de leescultuur vanuit het persoonlijk belang van boeken

1. Inleiding

Wij presenteren een innovatieve leesbevorderingstraining voor leerlingen in het voortgezet onderwijs met als doel om bij te dragen aan:

- een meer positieve leesattitude;
- een grotere motivatie om te lezen;
- het gebruik van literatuur ter bevordering van de persoonlijke ontplooiing.

De leestraining richt zich in het bijzonder op leerlingen uit sociaaleconomisch kwetsbare buurten ('achterstandsl leerlingen'). Het is een Nederlandse versie van een training die succesvol ontwikkeld is en uitgevoerd wordt op scholen in New York. Het afgelopen schooljaar is deze Nederlandse versie ontwikkeld (a), als pilot-onderzoek op Amsterdamse scholen uitgevoerd (b) en met een effectstudie geëvalueerd (c).

2. Achtergrond

Lezen is van wezenlijk belang om goed te kunnen functioneren in de hedendaagse informatiemaatschappij. Leerlingen die niet goed kunnen lezen, komen niet goed mee in het onderwijs. Het is een klassiek gegeven dat de leesattitude van leerlingen in de jaren na het basisonderwijs daalt (bv. McKenna e.a. 2012) en internationaal onderzoek laat zien dat Nederlandse adolescenten internationaal tot de minst gemotiveerden behoren (Mullis e.a. 2003). In het bijzonder blijken allochtone en autochtone jongeren uit sociaaleconomisch kwetsbare (grootstedelijke) buurten een negatieve leesattitu-

de te ontwikkelen. Leesattitude is één van de belangrijkste voorspellers van (begrijpend) leesvaardigheid (Van Diepen 2007; Taboada e.a. 2009). Bovendien blijken de (begrijpend) leesvaardigheden van achterstandsleerlingen, in het bijzonder allochtone jongeren, van een laag niveau (PISA 2009). Deze jongeren bevinden zich vaker in een omgeving en levensfase (jongadolescent) waarin zij op sociaal-emotioneel gebied kwetsbaar zijn. Zowel de sociaal-emotionele achterstand als de gebrekkige leescultuur onder deze groep maakt hen gevoelig voor voortijdig schooluitval en voor negatieve economische gevolgen. De Inspectie van het Onderwijs (2007) stelt over deze groep, die zich hoofdzakelijk op het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) bevindt, dat er een structurele verandering moet plaatsvinden die de leesvaardigheid doet vergroten.

3. De training

Een vernieuwende aanpak is ‘bibliotherapie’, een interventie om jongeren kennis te laten maken met het persoonlijk belang van literatuur. Dat betekent dat het gebruik van literatuur niet gekoppeld is aan schoolwerk of toetsen, maar aan hun eigen sociaal-emotionele ontwikkeling. Jongeren leren, door verhalen te lezen, kritisch te kijken naar de wereld en naar zichzelf. Door boeken op die manier in te zetten, maken leerlingen die weinig affiniteit hebben met lezen, op een laagdrempelige en betekenisvolle manier, kennis met literatuur. Ze verkrijgen inzicht in hoe karakters uit verhalen problemen oplossen en worden gestimuleerd om na te denken over hun visie en ideeën over de maatschappij (Polleck 2007).

In samenwerking met de Stichting Lezen (Nederland) hebben wij een Nederlandse versie van een Amerikaanse leestraining ‘bibliotherapie’ ontwikkeld en de opbrengsten ervan geëvalueerd. De leesbevorderingstraining, genaamd *#BOOK*, richt zich op:

1. het stimuleren van leesattitude en -motivatie, door literatuur in te zetten als middel voor persoonlijke groei (los van schoolse leerdoelen) en door het lezen en discussiëren van literatuur met leeftijdsgenoten;
2. het verbeteren van het begrijpend lezen, door te discussiëren over tekstinterpretaties en door het koppelen van de tekstinhouden aan persoonlijke ervaringen;
3. het gebruik van literatuur ter bevordering van zelfreflectie en sociaal-emotioneel leren door teksten te lezen die aansluiten bij de beleavingswereld van adolescenten (immers, door een verwijzing te maken naar hun dagelijks leven, kunnen gedachten, situaties en zorgen besproken worden).

De training wordt wekelijks gegeven in kleine groepen van 5 tot 7 leerlingen. Door het lezen van de boeken en het converseren hierover tijdens de bijeenkomsten kan de jongere:

- zich identificeren met het karakter of verhaal;
- de betekenis en interpretaties van de tekst construeren;
- inzicht verkrijgen in en discussiëren over een problematiek die hen raakt;
- nieuwe normen en waarden opdoen;
- bewustzijn verkrijgen dat anderen met dezelfde problematiek te maken (kunnen) hebben;
- verschillende oplossingsmogelijkheden hiervoor opdoen.

Op een positieve, betekenisvolle en persoonlijke wijze wordt dus ervaring opgedaan met lezen (Polleck 2010).

In samenhang hiermee blijkt uit onderzoek dat wanneer jongeren verhalen meer op zichzelf en op hun leefwereld kunnen betrekken en meer in staat zijn om na te praten over het verhaal, dit een positief effect heeft op hun leesattitude (Nelck-da Silva Rosa & Schlundt Bodien 2004). Tegelijkertijd laat Amerikaans onderzoek naar bibliotherapie zien dat literatuur binnen de sociale context van de groepstraining een belangrijk middel kan zijn voor sociaal-emotionele groei en versterking van iemands zelfconcept (Sridhar & Vaughn 2000; Sullivan & Strang 2002; Polleck 2010). Met de training ontdekken en benutten jongeren op een interveniërende wijze de functionele en persoonlijke waarde van literatuur. Zodoende wordt met de training beoogd om enerzijds de ontwikkeling van zelfreflectie en sociaal-emotionele vaardigheden door gebruik van literatuur te versterken en anderzijds de leesattitude en -motivatie, alsook het leesbegrip te vergroten. Overkoepelend is het streven om hiermee de kansen te vergroten voor deze sociaaleconomisch kwetsbare jongeren om zich academisch en maatschappelijk te ontwikkelen.

4. Evaluatieonderzoek

De ontwikkelde training is uitgevoerd op een aantal scholen voor voortgezet onderwijs in de regio Amsterdam. Het betrof hierbij leerlingen uit de eerste en tweede klas van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo). Het overgrote deel (70%-95%) van de leerlingen op die scholen komt uit zogeheten APC (armoede probleem cumulatie)-buurten. In totaal werden 90 leerlingen (at random) toegewezen aan een trainingsgroep, dan wel aan een controlegroep. De trainingsgroep kreeg in groepjes van 5 tot 7 leerlingen wekelijks een lesuur de *#BOOK*-training, terwijl de controlegroep in dezelfde tijd de gebruikelijke les Nederlands volgde. De training werd gedurende een (korte) periode van 4 maanden uitgevoerd. Aan het begin en het einde van de trainingsperiode werden alle kinderen getest op begrijpend lezen (Van Vreckem e.a. 2010), leesattitude (globale attitude Bazar; Stokmans 2007), leesmotivatie (Förrer & van de Mortel 2010) en zelfconcept (Smits & Vorst 2008).

De effectiviteit van de training is geëvalueerd met behulp van covariantie-analyses. Uit de resultaten komt naar voren dat de leerlingen die de training gevolgd hebben na afloop ervan significant beter presteren op leesbegrip, een significant positievere leesattitude hebben en een significant positiever zelfconcept hebben dan hun leeftijdsgenoten uit de controlegroep. Bovendien bleek de training even effectief bij jongens als bij meisjes.

5. Conclusie

In het onderhavige project is een nieuwe training ontwikkeld voor leerlingen in het voortgezet onderwijs die zich enerzijds richt op leesplezier en leesbegrip en anderzijds op sociaal-emotionele vaardigheden. In de training wordt een koppeling gemaakt tussen persoonlijke uitdagingen en literatuur. Het leesplezier wordt aangesproken door het persoonlijk nut van boeken te laten ontdekken en het leesbegrip door samen met leeftijdsgenoten het boek te interpreteren en te bediscussiëren. Persoonlijke groei wordt geprikkeld door de thematiek van de gelezen boeken te koppelen aan de persoonlijke uitdagingen waarmee leerlingen geconfronteerd worden. Ons eerste effectonderzoek laat bemoedigende, positieve resultaten zien van de training aan beide kanten van de medaille.

Referenties

- Förrer, M. & K. van de Mortel (2010). *Lezen... Denken... Begrijpen!* Amersfoort: CPS.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- McKenna, M., K. Conradi, C. Lawrence, B. Jang & J.P. Meyer (2012). "Reading attitudes of middle school students". In: *Reading Research Quarterly*, vol. 47, nr. 3, p. 283-306.
- Mullis, I., M. Martin, E. Gonzales & A.M. Kennedy (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Boston, MA: Boston College, International Study Center.
- Nelck-da Silva Rosa, F. & W. Schlundt Bodien (2004). *Non scholae sed vitae legimus: De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen.
- PISA (2009). *Resultaten PISA-2009: Praktische vaardigheden en kennis van 15-jarigen*. CITO: Arnhem.

- Polleck, J. (2007). *Constructing identity, constructing community: Book clubs with urban adolescent females*. Doctoral Dissertation. New York University.
- Polleck, J. (2010). "Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of colors". In: *Reading & Writing Quarterly*, vol. 27, nr. 1-2, p. 101-128.
- Smits, J. & H. Vorst (2008). *Schoolvragenlijst voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. Pearson: Amsterdam.
- Sridhar, D. & S. Vaughn (2000). "Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior". In: *Exceptional Children*, vol. 33, nr. 2, p. 74-82.
- Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Sullivan, A. & H. Strang (2002). "Bibliotherapy in the classroom". In: *Childhood Education*, vol. 79, nr. 2, p. 74-79.
- Taboada, A., S. Tonks, A. Wigfield & J. Guthrie (2009). "Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension". In: *Reading & Writing*, vol. 22, nr. 1, p. 85-106.
- Vreckem, C. Van, A. Desoete, L. De Paepe & H. Van Hove (2010). *VTBL: Vlaamse Test Begrijpend Lezen*. Gent: Academia Press.

7. Taalkunde en taalbeheersing

Stroomleiders

*Peter Nieuwenhuijsen (Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands)
José Vandekerckhove (KU Leuven)*

Petra Poelmans (a) & Astrid Wijnands (b)
(a) Anéla, Fontys lerarenopleiding, Tilburg
(b) Anéla, Hogeschool Utrecht
Contact: P.Poelmans@fontys.nl
Astrid.Wijnands@hu.nl

De Taalcanon en het onderwijs: een volgende stap

1. Inleiding

In 2012 verscheen *De Taalcanon: Alles wat je altijd al had willen weten over taal*. Het boek en de website (www.taalcanon.nl) werden enthousiast ontvangen. De inhoud van de canon lijkt uitermate geschikt voor het onderwijs, maar hoe kunnen we een en ander toepassen?

2. Waarom een Taalcanon?

Taal is iets dat veel mensen aanspreekt en de taalkunde is, na de sterrenkunde, de meest succesvolle tak van wetenschap in Nederland (van Oostendorp 1998). Bij het grote publiek zijn de inzichten uit de taalkunde echter onbekend. Professor Bod formuleerde het als volgt: “iedereen kent Newton en Darwin, niemand Bopp en Panini” (in: NRC.nl, 14 oktober 2008). Naast onwetendheid bestaan er ook nogal wat misvattingen. Bijvoorbeeld over het aantal talen in de wereld of over gebarentaal. In tegenstelling tot wat veel mensen denken, bestaat er geen universele gebarentaal, maar verschilt deze per land en soms zelfs per streek.

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

3. De totstandkoming van *De Taalcanon*

De Taalcanon dient een tweedelig doel. Het voornaamste doel is het populariseren van wat de taalwetenschap tot nu toe heeft opgeleverd. Het gaat om vragen als:

- wat weten we over taal?
- hoe kijken taalwetenschappers naar taal?
- welke onderdelen vind je binnen de taalkunde?
- waar staan die onderdelen voor?
- ...

Daarnaast hopen we via het gezamenlijk werken aan een canon door taalkundigen van diverse pluimage, met *de Taalcanon* ook bij te dragen aan de kruisbestuiving binnen de taalkundige gemeenschap.

De selectie van onderwerpen voor de lemma's is op tweeërlei manieren bereikt. Er zijn studenten, docenten, taalwetenschappers en ander geïnteresseerden benaderd om verwonderende vragen te stellen. Hieruit zijn vragen gekomen als:

- hebben Chinezen ook dyslexie?
- kan je een taal maken?

Daarnaast is er een lijst opgesteld door de taalcanoncommissie van alle belangrijke onderzoekthema's in de taalwetenschap. De verkregen vragen zijn vervolgens gekoppeld aan die thema's.

Voor het schrijven van *de Taalcanon* zijn 50 taalkundigen benaderd. Vaak ging het om hoogleraren, maar ook jonge onderzoekers hebben hun steentje bijgedragen aan *de Taalcanon*.

De schrijvers volgden het stramien: verwondering – beschrijving. Het gedeelte 'verwondering' richtte zich op het opwekken van de nieuwsgierigheid via een vraag. In veel gevallen betrof het een vraag die de taalcanoncommissie had aangedragen. Deze vraag mochten de auteurs desgewenst herformuleren. In een enkel geval droeg een schrijver zelf een verwonderende vraag aan. Het tweede gedeelte 'beschrijving' gaf een heldere uitleg van het gesignaleerde verschijnsel.

4. Voor wie is *De Taalcanon*?

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

5. *De Taalcanon* en het onderwijs?

Sinds 2007 kan in Nederland het vak Taalkunde als keuzeonderdeel worden opgenomen in het schoolexamen Nederlands. Het positieve gevolg daarvan is dat taalkunde langzaamaan haar intrede doet in het onderwijs. Er komen dan ook leermiddelen op de markt die elk op hun eigen manier aandacht besteden aan taalkunde en/of taalbeschouwing. Van der Aalsvoort (2010) geeft een mooi overzicht van wat er zoal aan lesmateriaal te verkrijgen is. De onderwerpen die in de verschillende methodes aan bod komen, lopen uiteen van taal en communicatie tot transformationeel-generatieve grammatica. *De Taalcanon* zou het onderwijsveld verder kunnen helpen bij het inrichten van het onderdeel Taalkunde in de Tweede Fase.

Nu *De Taalcanon* inmiddels in tweede druk in de winkel ligt en de website druk bezocht wordt, heeft de taalcanoncommissie hiervoor de eerste stappen gezet. Op 17 mei jl. is er met een groep docenten uit het voortgezet onderwijs (vo) en het hoger beroepsonderwijs (hbo) op een studiemiddag gebrainstormd over hoe je *De Taalcanon* kunt gebruiken voor het onderwijs. Tijdens die studiemiddag heeft Peter-Arno Coppen het belang aangegeven van aandacht voor taalkunde in het onderwijs. Een van de redenen waarom taalkunde een plekje verdient in het lesprogramma van de Tweede Fase, is volgens Peter-Arno Coppen dat havo en vwo voorbereiden op vervolgstudies en taalkunde in aantal vervolgstudies een belangrijk deel is van het vak. Hans Hulshof heeft een aantal praktische voorzetten gegeven voor de rol die *De Taalcanon* daarin zou kunnen spelen.

In het najaar zal met de bovengenoemde groep docenten verder worden nagedacht over hoe we een aantal lemma's zinvol kunnen uitwerken voor het onderwijs. Het te ontwikkelen lesmateriaal zal in elk geval interactief moeten zijn, waarbij de taalcanontekst niet alleen oriënterend aan het begin van de les(sen) gebruikt zou kunnen worden, maar ook samenvattend aan het slot van de les(sen), nadat leerlingen zelf een verschijnsel bestudeerd hebben.

Naast zelf te ontwikkelen materiaal zal er ook gekeken worden naar hoe bestaand lesmateriaal past bij *De Taalcanon*. Het bestaande materiaal zal hiervoor bij elkaar gebracht moeten worden en wellicht aangevuld moeten worden. Voor docenten is het van belang dat het lesmateriaal direct bruikbaar is.

De taalcanoncommissie hoopt op die manier scholieren uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs te interesseren voor taal. Taal is intrigerend en leuk. Het zou mooi zijn als we het verschijnsel taal en de taalkunde op een uitdagende manier voor hen inzichtelijk zouden kunnen maken.

De website www.taalcanon.nl bevat dezelfde lemma's als het boek en wordt nu langzaamaan aangevuld met andere interessante artikelen over het 'verschijnsel taal'.

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

Referenties

Aalsvoort, M. van der (2010). “Taalkunde in het schoolvak Nederlands in de tweede fase”. In: *Levende Talen Magazine*, jg. 97, special Taalkunde, p. 33-36.

Oostendorp, M. van (1998). ‘De beste taalkundigen ter wereld’. Online raadpleegbaar op <http://www.vanoostendorp.nl/linguist/gala98.html>.

Noot

¹ Ter illustratie: van het boek *Taal is Zeg Maar Echt Mijn Ding* van Paulien Cornelisse werden in de eerste zes maanden 200.000 exemplaren verkocht.

Ronde 2

Ronny Boogaard

LUCL, Leiden

Contact: r.j.u.boogaart@hum.leidenuniv.nl

Een ‘sprinter’ is een stoptrein zonder wc: de sturende kracht van taal

Taal kun je gebruiken om de wereld te beschrijven, maar de relatie tussen de dingen in de werkelijkheid en de taal is verre van eenvoudig. Verschillende talen delen de wereld allemaal op hun eigen manier in (Deutscher 2010). Bovendien heb je binnen elke taal ook weer verschillende manieren om over ‘dezelfde’ werkelijkheid te praten. Dat betekent automatisch dat taal niet objectief of neutraal kan zijn. Sprekers en schrijvers zijn zich er niet altijd van bewust, maar ze maken bij het formuleren van hun uitingen de hele tijd keuzes uit beschikbare alternatieven. Een interessante keuze is die tussen negatieve en positieve formuleringen, waarmee sprekers en schrijvers hun luisteraars en lezers een bepaalde richting in sturen.

Een voorbeeld. Toen in augustus 2012 het CPB de verkiezingsprogramma's van de politieke partijen had doorgerekend, werd de werkelijkheid van het CPB-rapport door verschillende kranten op heel verschillende manieren gepresenteerd. 'SP kost banen' luidde de kop in *De Telegraaf*, maar *NRC Handelsblad* koos voor 'CPB-cijfers slecht nieuws PvdA'. *Het Parool* en *Trouw* openden allebei met de gevolgen van de verkiezingsprogramma's voor het financieringstekort, maar ook daar kun je op verschillende manieren tegenaan kijken:

- (1) '2017: bij elke partij tekort' (*Het Parool*).
- (2) 'Houdbaarheid financiën prioriteit bij veel partijen' (*Trouw*).

Terwijl *Trouw* benadrukt dat veel partijen hun best gaan doen om het financieringstekort binnen de perken te houden, wijst *Het Parool* er flijntjes op dat in geen enkel verkiezingsprogramma het tekort volledig zal verdwijnen. Dat je met zo'n rapport alle kanten op kunt, wordt eigenlijk het duidelijkst in *De Volkskrant* die feitelijk van die constatering de kop heeft gemaakt: 'Elke partij weet zichzelf tot kampioen te kronen'. Het verschil tussen de vijf krantenkoppen is sowieso al illustratief voor de sturende kracht van taal, maar met name de tegenstelling tussen het 'tekort' in (1) en de 'houdbaarheid' in (2) brengt een interessant aspect van die sturing duidelijk aan het licht, te weten het verschil tussen een positieve en een negatieve formulering.

Een ander voorbeeld daarvan zijn de verschillende manieren waarop je treinreizigers op de hoogte kunt stellen van een vertraagde trein (Boogaart 2009a). In de mededelingen op het perron is de NS een paar jaar geleden overgeschakeld van (3) op (4).

- (3) De trein naar Leiden van 8 uur 19 heeft een vertraging van tien minuten.
- (4) De trein naar Leiden van 8 uur 19 zal over tien minuten vertrekken.

Eén reden voor die verandering kan zijn dat een trein die 'over tien minuten vertrekt' natuurlijk veel meer vertraging kan hebben dan tien minuten – alleen om 8 uur 19 verwijzen de uitingen in (3) en (4) naar dezelfde werkelijkheid. Maar ook los daarvan zou je kunnen zeggen dat de woorden 'vertraging' en 'vertrekken' van zichzelf respectievelijk een negatieve en een positieve 'argumentatieve richting' hebben (Verhagen 2002).

De notie 'argumentatieve richting' gaat niet per se over de tegenstelling tussen slecht nieuws en goed nieuws, maar over de tegenstelling tussen 'niet' en 'wel': het woord 'vertraging' roept het beeld op van iets dat niet gebeurt, een trein die er (nog) niet is en alles wat je daarbij kan denken (te laat op je werk...). 'Vertrekken' daarentegen heeft betrekking op iets dat wél gaat gebeuren. Het is duidelijk dat hier over nagedacht is; de NS is geen onbewuste taalgebruiker. Het idee om de vertraging van een trein te formuleren in termen van het vertrek van de trein, lijkt zelfs een beetje op de vondst om een stoptrein 'een sprinter' te noemen. Ook dat verschil is feitelijk dat tussen wél

en geen beweging: het woord ‘stoptrein’ verwijst naar de momenten van stilstand op alle ‘tussengelegen’ stations, terwijl ‘een sprinter’ betrekking heeft op een rijdende trein. Een specialist op de korte afstand.

In de context van treinen is vertrekken prettiger dan vertraging hebben en beweging beter dan stilstand, maar de notie ‘argumentatieve richting’ zoals die wordt gebruikt in de taalkunde, heeft meer te maken met de tegenstelling tussen wel en niet, dan met die tussen leuk en vervelend. Die twee onderscheidingen – die we ‘argumentatief’ en ‘evaluatief’ kunnen noemen – vallen niet altijd samen. Woorden en constructies kunnen een inherente argumentatieve richting hebben, maar of dat in een specifiek geval voordelig is voor de lezer/luisteraar of niet, is meestal afhankelijk van de context. De uitdrukking ‘weinig kans’ in (5) heeft een negatieve argumentatieve richting, omdat die aanstuurt op ‘niet’. Die richting is inherent aan de betekenis van ‘weinig’ en dat geldt dus zowel in (5a) als in (5b) (Verhagen 2002).

- (5) a. Er is weinig kans dat de operatie slaagt (dus laten we het maar niet doen).
- b. Er is weinig kans dat de operatie mislukt (dus laten we het maar proberen).

Maar het niet slagen van de operatie, waar de spreker in (5a) op aanstuurt, is natuurlijk een veel minder prettig perspectief voor de patiënt dan niet mislukken in (5b), zodat de conclusies die aan deze uitingen verbonden worden, precies omgekeerd kunnen zijn. ‘Het glas is halfvol’ en ‘het glas is halfleeg’ zijn voorbeelden van uitingen met een positieve en een negatieve argumentatieve richting, maar of we wel of niet blij moeten zijn met een halfvol glas, hangt er maar net vanaf wat er in dat glas zit.

Een ander voorbeeld van het verschil tussen argumentatieve en evaluatieve richting is de retorische ‘straks’-constructie in (6) (Boogaart 2009b).

- (6) a. Pas op, straks val je!
- b. Straks is hij niet thuis!
- c. Straks is hij in de sloot gereden!

Het woordje ‘straks’ verwijst in het algemeen naar de nabije toekomst, maar in deze specifieke constructie – met ‘straks’ voorop en een uitroepende intonatie – hoeft dat niet per se: in (6b) gaat het over het heden en in (6c) zelfs over het verleden. De constructie heeft een positieve argumentatieve richting, omdat het idee wordt opgeroepen dat deze situaties wel eens waar zouden kunnen zijn (of worden). Het gaat alleen wel steeds over situaties waarvan de spreker het niet prettig zou vinden als ze waar zijn of worden; evaluatief gezien is de constructie dus juist negatief. Bij deze constructie lijken zowel de argumentatieve als de evaluatieve richting inherent aan de betekenis, maar wel precies omgekeerd.

Er zijn heel wat woorden en constructies die een bepaalde argumentatieve richting hebben. Die richting wordt ‘argumentatief’ genoemd, omdat zo’n uiting beschouwd kan worden als een argument voor een bepaalde – positieve of negatieve – conclusie. Als je daar wat langer bij stilstaat, kun je je afvragen of niet elke taaluiting eigenlijk een argument voor een bepaalde conclusie is (Ducrot 1996). Sprekers bedoelen vaak iets anders en bijna altijd iets méér dan ze letterlijk zeggen en uit de letterlijke betekenis van wat iemand zegt, moet een luisteraar altijd afleiden wat de spreker eigenlijk bedoelt. Zo probeer ik u in mijn lezing te sturen in de richting van de conclusie dat een spreker een luisteraar eigenlijk altijd in de richting van een bepaalde conclusie probeert te sturen. En dat de boeken van Paulien Cornelisse (2009; 2012) de beste manier zijn om leerlingen en studenten daarvoor de ogen te openen.

Referenties

- Boogaart, R. (2009a). “Taalpuin”. In: *Vaktaal, Tijdschrift van de landelijke vereniging van neerlandici*, jg. 22, nr. 3/4, p. 10-11.
- Boogaart, R. (2009b). ‘Een retorische *straks*-constructie’. In: Boogaart, R. e.a. (red.). *Woorden wisselen. Voor Ariane van Santen bij haar afscheid van de Leidse universiteit*. Leiden: SNL, p. 167-182.
- Cornelisse, P. (2009). *Taal is zeg maar echt mijn ding*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Cornelisse, P. (2012). *En dan nog niets*. Amsterdam/Antwerpen: Contact.
- Deutscher, G. (2010). *Through the language glass. Why the world looks different in other languages*. London: Random House.
- Ducrot, O. (1996). *Slovenian lectures: Argumentative semantics*. Ljubljana: Pedagoski Institut.
- Verhagen, A. (2002). ‘Retorica en cognitie’. In: Janssen, Th. (red.). *Taal in Gebruik. Een inleiding in de taalwetenschap*. Den Haag: Sdu uitgevers.

Ronde 3

Jimmy van Rijt
Valuacollege, Venlo
Contact: jvrijt@ogvo.nl

Semantisch grammaticaonderwijs: een stand van zaken

1. Semantisch grammaticaonderwijs: wat vertelt de literatuur ons?

Op de 26^{ste} HSN-conferentie in Brugge heb ik betoogd dat het traditionele grammaticaonderwijs gebaat zou zijn bij een semantische aanpak (Van Rijt 2012). Hoewel onderzoek op grotere schaal wenselijk is, lijken recente kleinschalige onderzoeken uit te wijzen dat dit type grammaticaonderwijs veel voordelen heeft. In *Levende Talen Tijdschrift*, bijvoorbeeld, wordt aangekaart dat:

- resultaten van leerlingen verbeteren door een beter inzicht in de lesstof;
- leerlingen ambiguïteit beter kunnen duiden;
- het bouwen van zinnen volgens bepaalde patronen beter verloopt dan bij de ‘traditionele’ aanpak (Van Rijt 2013).

Een vervolgonderzoek van een leraar-in-opleiding van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, dat zich met name richtte op het meewerkend voorwerp binnen semantisch grammaticaonderwijs, leverde ongeveer dezelfde conclusies op, met als kanttekening dat de verschillen tussen de experimentele groep (semantisch grammaticaonderwijs) en de controlegroep (traditioneel grammaticaonderwijs) laag blijken (Van Duijne 2013).

Minder recent, maar daardoor niet minder belangrijk, is het omvangrijke werk van Van Calcar, die in de jaren 1980 en 1990 ook een semantische aanpak heeft gepropageerd. In één van zijn publicaties wordt gewezen op de plaats van semantiek in grammaticaonderwijs voor NT2-leerders: “[...] Uit het hiervoor gaande kan al blijken, dat net als in de moedertaalverwerving, eerst de semantiek komt, vervolgens de syntaxis en daarna de morfologie” (Van Calcar & Lentz 1998). Ook voor dyslectische leerlingen worden positieve effecten gemeld. Zo wordt in het *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs* aangegeven dat semantisch grammaticaonderwijs (met name valentiegrammatica – dikwijls de kern van een semantische benadering) leerlingen met dyslexie ten goede komt (Henneman, Kleinen & Smits 2004).

In internationaal onderzoek naar grammaticaonderwijs komt eveneens het beeld naar voren dat een semantische aanpak (waarschijnlijk) effectiever is dan de traditionele, zeker als tot de semantische methode ook het zinsopbouwonderwijs of zinscombinatie

tieonderwijs wordt gerekend. Zo wordt over het verband tussen schrijfvaardigheid en grammaticaonderwijs in de Verenigde Staten het volgende gezegd: “The solution may very well be offered by grammars that show a close, dynamic connection between the forms of grammar and the meanings they convey, including the meanings we most often associate with discourse” (Hancock & Kolln 2010: 35). En over zinscombinatieonderwijs zegt Andrews – hoewel enigszins voorzichtig – over eerder door hem verricht onderzoek: “Essentially, the results were that formal grammar teaching was not effective in teaching writing development; but that sentence-combining (a more practical, compositional approach that included imbedding within as well as combining sentences) looked as though it might be more effective” (Andrews 2010: 91).

Deze conclusie ligt op één lijn met die van Schuurs, die al aan het eind van de jaren 1980 concludeerde dat zinscombinatieonderwijs binnen communicatief schrijfonderwijs effectiever is dan traditioneel grammaticaonderwijs (Schuurs 1988). De conclusies van Hancock & Kolln, Andrews en Schuurs zijn echter alle gebaseerd op wat Hulshof de ‘instrumentele benadering’ van taalkundeonderwijs noemt (Hulshof 2013). Daarin wordt grammaticaonderwijs (dat wat mij betreft ook onder de noemer ‘taalkundeonderwijs’ geschaard kan worden) gezien als een middel dat een bepaald doel dient, namelijk taalvaardigheidsonderwijs. Het is m.i. van belang om op te merken dat deze conclusies ook gelden voor het niet-instrumentele perspectief van grammaticaonderwijs, waarbij taal wordt gezien als een studieobject op zich (taal als belangrijkste cultuurproduct). Grammaticaonderwijs op zich wordt dan beter, zonder daarbij effecten te willen constateren voor het vaardighedenonderwijs. Het drijft ons echter te ver om daar in deze bijdrage al te diep op in te gaan.

2. Semantisch grammaticaonderwijs in de praktijk op het voortgezet onderwijs

Uit het voorgaande mag blijken dat semantisch grammaticaonderwijs – zeker de laatste tijd – tamelijk positief in de belangstelling staat. Op de vorige HSN-conferentie heb ik een voorzet gegeven voor hoe semantisch grammaticaonderwijs eruit zou kunnen zien in het voortgezet onderwijs. In mijn workshop beperkte ik me tot het redkundig ontleden, waarbij alle zinsdelen tot en met de bijwoordelijke bepaling de revue passeerden (op veel scholen traditioneel de brugklasstof). Die workshop en de bijbehorende tekst (Van Rij 2012) legden meteen enkele belangrijke kanttekeningen bloot:

1. Om semantisch grammaticaonderwijs succesvol te kunnen implementeren in het voortgezet onderwijs, moet aandacht zijn aan een doorlopende leerlijn. Ook zinsdelen zoals het naamwoordelijk gezegde en het voorzetselvoorwerp moeten dan semantisch benaderd worden. Bovendien is er bij serieuze inzet in het onderwijs behoefte aan een leergang (of een ingrijpende aanpassing van het onderdeel grammatica van de huidige leergangen).

2. Semantisch grammaticaonderwijs heeft eigenlijk alleen recht op die naam als ten minste ook aandacht wordt besteed aan taalkundig ontleden. Grammatica is immers breder dan alleen het redekundig ontleden. Een dergelijke uitspraak roept dan weer de vraag op hoe breed de grammatica eigenlijk is, maar uit praktische overwegingen reken ik andere disciplines, zoals fonologie en morfologie, even niet tot de (school)grammatica.

In deze tekst (en zeker ook in de workshop) wil ik aandacht besteden aan bovenstaande kanttekeningen. In de workshop zullen diverse zinsdelen en woordsoorten semantisch beschouwd worden; in deze tekst wil ik me vooral richten op de bespreking van een specifieke woordsoort: het voorzetsel. Eerst zal ik, voor de duidelijkheid, een schematische voorstelling geven van het semantisch onderwijs in redekundig ontleden zoals ik dat tijdens de vorige HSN-conferentie uiteengezet heb (zie figuur 1). Voor een uitgebreide toelichting c.q. verantwoording, zie Van Rijt 2013.

Zinsdeel	Wijze van benaderen
Werkwoordelijk gezegde (spil van de semantische grammatica-didactiek)	Werkwoordvalentie (plaatsen of rollen bij werkwoorden): Nulplaatsig: <i>het</i> regent Eenplaatsig: <i>iemand</i> slaapt Tweeplaatsig: <i>iemand</i> rookt <i>iets</i> Drieplaatsig: <i>iemand</i> geeft <i>iets</i> aan <i>iemand</i> Vierplaatsig: <i>iemand</i> ruilt <i>iets</i> met <i>iemand</i> tegen <i>iets</i>
Onderwerp	Agensconcept (degene die handelingen verricht); zinnen maken bij afbeeldingen/foto's met daarbij degene die <i>doet</i> of <i>is</i> ; onderwerp aanwijzen in zinnen met inversie ('Die melk koopt mijn moeder in de supermarkt'); vreemde zinnen laten maken, met een eigenaardig onderwerp ('De wekker voetbalt').
Lijdend voorwerp	Twee- of drieplaatsenwerkwoorden, werken met vreemde zinnen (gebruikmaken van <i>features</i>): 'Meneer Engelen rookt elke ochtend een lantaarnpaal'; 'De koning downloadde een fles Bordeaux'
Meewerkend voorwerp	Drieplaatsenwerkwoorden, concept 'geven', transitiebeweging (er gaat iets van de een naar de ander, bv. bij <i>geven</i>), negatieve transitiebeweging (bv. bij <i>afpakken</i>), onderscheid meewerkend voorwerp (met transitie) – belanghebbend voorwerp (geen transitie, wel 'ten-behoeve-van-betekenis', bv. 'Hij deed veel <i>voor</i> zijn leerlingen').
Bijwoordelijke bepaling	Zinnen maken bij afbeeldingen/foto's en er plaatsen, tijden, enz. bijzetten.
Algemeen	Zinscombinatieonderwijs. Maak zinnen volgens de volgende patronen: OW – PV – LV – MV.

Figuur 1: Beknopte schematische weergave van semantisch ontleedonderwijs.

3. Voorzetsels in een semantische grammatica

Als men leergangen Nederlands in hun huidige vorm kritisch onder de loep neemt, kan men niet anders dan concluderen dat het voorzetsel er qua didactiek nogal bekaaid van afkomt; zo mogelijk nog bekaaid dan de andere woordsoorten. Net zoals bij de behandeling van zinsdelen is er vaak sprake van vage definities (of het ontbreken van definities), te beknopte uitleg en slordige en betekenisloze ezelsbruggetjes. Zo staat in *Op Niveau* te lezen: “Om vragen als waarin, waaronder, waarmee, waardoor te kunnen beantwoorden, moet het zinsdeel met een voorzetsel beginnen. Voorzetsels zijn bijvoorbeeld woorden als: *van, na, met, tegen, achter, in, naast, langs*” (112). Dit is een voorbeeld van een omschrijving die vooral uitblinkt in vaagheid en die als klap op de vuurpijl ook nog eens tautologisch geformuleerd is. Ook een variatie op de ‘kastwoordentruc’ of de ‘kooiwoordentruc’ wordt van stal gehaald: “De meeste voorzetsels kun je invullen op de puntjes van de volgende woordgroepen: ‘... de kamer’, ‘...het feest’ of ‘...het bureau’. Een voorzetsel staat nooit los in een zin; het is altijd een onderdeel van een zinsdeel” (112). Hoewel de laatste zin snuffelt aan wat een voorzetsel tot een voorzetsel maakt (in vaktermen: voorzetsels vereisen altijd een complement¹), dekt dit ezelsbruggetje lang niet alle voorzetsels (vul bij wijze van proef maar eens *tijdens, tussen* of *namens* in). In *Nieuw Nederlands* (Barends e.a. 2006) treffen we een iets scherpere definitie (er wordt ook melding gemaakt van achtergeplaatste voorzetsels of achterzetsels!), maar ook in deze leergang is verbetering nog mogelijk. Een vraag die terecht gesteld mag worden, is of leerlingen met ezelsbruggetjesdidactiek eigenlijk überhaupt iets leren over voorzetsels. Wat weet een leerling immers als hij een bepaald woord op de puntjes kan invullen? Aan de hand van een semantische aanpak kan beter inzicht worden gegeven in wat een voorzetsel nu eigenlijk is (= betekenisvol onderwijs). Ter illustratie zal ik enkele voorbeelden geven, voorzien van een korte toelichting. In de workshop volgt nadere bespreking.

1. Laat leerlingen uitleggen wat zinnen als *Ik stond voor hem in de rij* kunnen betekenen. Er zijn dan ten minste drie parafrases mogelijk:
 - a. Ik stond in de rij voordat hij in de rij stond (voorzetsel = temporeel).
 - b. Ik stond op een plek vóór hem in de rij (voorzetsel = lokaal).
 - c. Ik stond ten behoeve van hem in de rij (voorzetsel = noch lokaal, noch temporeel; de ‘hem’ is dan wellicht iemand die niet in de rij staat).
2. Laat leerlingen een tijdbalk tekenen van het verloop van de zomervakantie (of van iets anders) en vraag hen om erop aan te geven hoe elk van onderstaande zinnen op de tijdbalk terugkomt:
 - a. Van mijn moeder moest ik *tijdens* de zomervakantie mijn kamer opruimen.
 - b. Van mijn moeder moest ik *gedurende* de zomervakantie mijn kamer opruimen.



Figuur 2: tijdbalk bij de voorzetsels *tijdens* en *gedurende*.

Aan de hand van de tijdbalk kan proberen duidelijk worden gemaakt wat het verschil tussen *tijdens* en *gedurende* is: *gedurende* geeft aan dat het kind de hele vakantie lang zou moeten opruimen; *tijdens* geeft simpelweg aan dat het een keer in de zomervakantie dient te gebeuren. (Deze oefening dank ik aan Nard Loonen.)

Bij achtergeplaatste voorzetsels of achterzetsels kunnen leerlingen met een A of B op de volgende afbeelding aangeven welke zin waar thuishoort:



Figuur 3: semantische didactiek bij achtergeplaatste voorzetsels.

Zin A kan in feite overal op het kermisterrein zijn; zin B alleen op de grens van het kermisterrein. Zo ontdekken leerlingen wat de richtingsbetekenis is van achtergeplaatste voorzetsels. Interessant is bijvoorbeeld om te ontdekken hoe ver B van het kermisterrein af kan staan om nog bruikbaar te zijn in deze context (link met taalbeschouwing).

Met deze korte voorbeelden hoop ik aangetoond te hebben dat ook elementen van taalkundig ontleden op vele manieren semantisch aangeboden kunnen worden. Hopelijk kan semantisch grammaticaonderwijs zo steviger het onderwijs in.

Referenties

- Andrews, R. (2010). 'Teaching Sentence-Level Grammar for Writing: The Evidence So Far'. In: Locke, T. (red.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, p. 91-108.
- Barends, T. e.a. (2006). *Nieuw Nederlands 1 havo/vwo, 4e editie*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Calcar, W. van & H. Lentz (1998). "Grammatica voor beginnende NT2-ers". In: P.M. Nieuwenhuijsen (red.). *Elfde conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 61-69.
- Duijne, R. van (2013). 'De effecten van een semantisch georiënteerde ontleedaanpak op de grammaticale kennis en het grammaticaal denken van een brugklas havo op het OBC Junior te Bemmelen in 2013'. Nijmegen: afstudeerscriptie lerarenopleiding Nederlands ILS HAN. Ongepubliceerd.
- Haeseryn, W. e.a. (red.) (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Martinus Nijhoff/Wolters Plantyn (2^{de} geheel herziene druk).
- Hancock, C. & M. Kolln (2010). 'Blowin' in the wind. English Grammar in United States Schools'. In: Locke, T. (red.). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge, p. 21-37.
- Henneman, K., R. Kleinen & A. Smits (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs. Signalering, diagnose en begeleiding (deel 2)*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep, p. 109-111.
- Hulshof, H. (2013). 'Onderzoek naar taalkundeonderwijs: geloof en empirie'. In: T. Janssen & T. van Strien (red.). *Neerlandistiek in beeld*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.
- Kraaijeveld, R., M. Bakker, J. van de Pol, M. van Verseveld & K. Wentzel (2012). *Op Niveau onderbouw havo/vwo. Basisboek*. Deventer: ThiemeMeulenhoff.
- Loonen, N. (2003). *Stante pede gaande van dichtbij langs AF bestemming @*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Rijt, J. van (2012). "Van zwemmen zonder water tot het roken van lantaarnpalen. Over grammaticaonderwijs op semantische basis". In: A. Mottart & S. Vanhooren (red.). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 270-274.
- Rijt, J. van (2013). "Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redekundig ontleden van brugklasleerlingen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, jg. 14, nr. 1, p. 28-36.

Schuurs, U. (1988). “Het nut van zinscombinatie-onderwijs”. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, jg. 10, nr. 1, p. 59-71.

Noot

¹ De *ANS* maakt ook melding van zogenoemde *intransitieve* voorzetsels en geeft daarbij voorbeelden als ‘Ik haal je vanavond wel *af*’ of ‘Harm zit *boven*’ (Haeseryn e.a.: 460; 507; 916), maar net zoals Loonen (2003) beschouw ik een complement als doorslaggevend voor de voorzetselbenoeming. *Af* wordt door de *ANS* zelf dan ook een voorzetselbijwoord genoemd; *boven* beschouw ik als een bijwoord van plaats.

Ronde 4

Peter Nieuwenhuijsen
Stichting Conferentie Onderwijs Nederlands
Contact: peternieuwenhuijsen10@gmail.com

Kleine woorden, diepe gronden

Wie in *De Taalcanon* bladert, kan het opvallen dat er maar zelden voorbeelden in voorkomen van taalelementen die aan een nadere beschouwing worden onderworpen. Zinnen, zinnetjes, woorden, klanken die in ‘zelfnoemfunctie’ worden aangeboden en als zodanig worden bekeken of geanalyseerd: een taalboek kan ermee doorspekt zijn, *De Taalcanon* niet. Daardoor is het niet onmiddellijk duidelijk hoe je, vanuit een tekst of een alledaagse gesprekssituatie, een link kunt leggen met de onderwerpen in *De Taalcanon*.

De exercitie die ik wil aanbieden, toont aan dat dit niettemin heel eenvoudig is voor wie wat taalkundige training heeft gehad. Ik heb gekozen voor buitengewoon elementair taalmateriaal en onderzoek hoe je van daaruit naar meer algemene, veelzijdige en belangwekkende onderwerpen kunt geraken. Vervolgens is het nog de vraag of deze onderwerpen dan ook inderdaad in *De Taalcanon* worden besproken.

Het genoemde ‘elementaire taalmateriaal’ bestaat uit woorden die uit één of twee spraakklanken zijn opgebouwd. Het eerste woord is ‘A’. Het laatste zou ‘zo’ kunnen zijn. Laat ik maar liever tonen wat ik bedoel.

A is een veel gebruikt woord. Je vindt het in voorbeeldzinnen als:

A! Daar zul je hem hebben. Gelukkig.

A! Je bedoelt natuurlijk Thomas Rosenboom. Tuurlijk.

Merkwaardig genoeg kom je dit woord eigenlijk nooit op schrift tegen, althans niet in deze vorm. Vaak kom je in deze context varianten tegen als ‘Ha!’ en ‘Aha!’. Daarin is duidelijk een ‘h’ hoorbaar, dus dat is niet hetzelfde woord. Ik bedoel een woord zónder ‘h’. Dat wordt echter dikwijls zo geschreven: ‘Ah!’ Ten onrechte.

Ik citeer nu even twee zinnen waarin volgens mij ‘A!’ wordt bedoeld, maar ‘Ah!’ wordt geschreven.

Ah, meneer Grunberg, ik heb nu een colbertje voor u dat gegarandeerd...
(Voetnoot, dVlk)

Ah! Het Italiaanse leven! Welke pareltjes hebt u al ontdekt? (Voyages SNCF)

‘Ah’ staat in Van Dale genoemd als een uitroep van verbazing, toorn, teleurstelling... Duidelijk een ander woord. Maar wat doet Van Dale dan met ‘A’? Verrassing: het staat er niet in. Zou het erin moeten staan? Wat staat er eigenlijk wel en niet in een woordenboek? Staan alle uitroepen erin? ‘Wowie’? Wat nog meer niet? Waarom geen namen, behalve de waternaam ‘A’? Waarom staat ‘woordendarree’ er in en niet ‘woordenkakkerij’? De ‘letterjurk’ van mijn dochter en de ‘yoghurtkom’ van mijn vrouw ontbreken ook. Waarom?

Zo zijn we bij het thema ‘woordenboek’ beland, dus nu is de vraag of dit thema in *De Taalcanon* aan bod komt. Geert Booij stelt hierin de vraag “Staan alle woorden in Van Dale?” De vraag waarom ‘A’ er niet in staat, wordt niet behandeld, maar dat was niet wat ik wilde weten. Het thema komt aan bod; daar ging het nu even om.

Op dezelfde manier heb ik gekeken waar de inspiratie mij bracht vanuit de woorden ‘ie’, ‘o’, ‘mm’, ‘(‘)t’, ‘(‘)n’, ‘eh’, ‘uh’, ‘e’, ‘ei’, ‘ij’, ‘u’, ‘uw’, ‘ja’, ‘om’, ‘te’, ‘ui’, ‘en’, ‘of’, ‘er’, ‘mee’, ‘de’, ‘die’, ‘bi(e)’, ‘do’, ‘goh’, ‘we’, ‘wie’, ‘hoe’, ‘af’, ‘aan’ en ‘na’.

Om daarvan nog een voorbeeld te geven: het woord ‘te’. Het is interessant dat dit woordje plotseling nodig is als je van ‘ik wil zitten’ een zin met ‘wensen’ maakt: ‘ik wens te zitten’. Zo verbluffend kan de syntaxis zijn. Een bekend ‘te’ vind je ook in de wijsheid “waar ‘te’ voor staat, is altijd verkeerd, behalve ‘tevreden’”, die een ieder altijd aan zijn of haar oma toeschrijft. Maar hoe gewoon dit woord ook zij, heel ongewoon is het in de zin van de hoofdconducteur van de NS-trein:

Eén goede middag, dames en heren, meisjes en jongens, over enkele ogenblikken komt deze trein aan te Zwolle.

Het valt niet dadelijk op hoe ongewoon het is, zeker niet in deze quasi deftige context, maar iedereen zal moeten toegeven: in een alledaags gesprek zul je op de vraag waar je woont, nooit antwoorden dat je ‘te ...’ woont. (Mocht men hierover anders denken in Vlaanderen, dan moet ik deze bewering nuanceren.) Het is, met andere woorden, een schrijftaalwoord, althans een woord dat hier een betekenis krijgt die het alleen in de schrijftaal krijgt (en in deftige of quasi deftige gesproken taal natuurlijk).

Vanuit ‘te’ hebben wij in rap tempo de thema’s ‘syntaxis’ en ‘register’ bereikt. Nu schiet het register van *De Taalcanon* op deze punten enigszins tekort, maar het is niet moeilijk vast te stellen dat beide onderwerpen echt wel aan hun trekken komen.

Ook ‘die’ behoort tot de woorden die uit twee klanken zijn opgebouwd, al wordt het dan met drie letters geschreven. (Zo komen we op het onderwerp ‘spelling’, een onderwerp dat we sowieso gemakkelijk kunnen bereiken.) ‘Die’ heeft de eigenaardigheid in ‘tie’ te kunnen veranderen door assimilatie (‘Niet tie, maar die!’), waarmee we bij de klankleer belanden (in *De Taalcanon* kun je beter zoeken naar ‘fonologie’). Verder zien we ‘die’ sterk oprukken als betrekkelijk voornaamwoord bij onzijdige woorden (‘een artikel die de geschiedenis van een plaats behandelt’, Wikipedia), zodat we ook naar het onderwerp ‘taalverandering’ kunnen komen. Ten slotte kan er nog op worden gewezen dat er een persoonlijk voornaamwoord ‘die’ bestaat, dat niet in Van Dale is opgenomen. Maar het onderwerp ‘woordenboek’ waren we al eerder tegengekomen. Dit persoonlijke voornaamwoord is waarschijnlijk begonnen als dialectwoord, maar nu wordt het overal in het Nederlandse taalgebied gebruikt (onderwerpen: dialect en wederom: taalverandering) – over ‘die’, zie: Nieuwenhuijsen 2012. Alle bereikte onderwerpen worden ‘gecoverd’ door *De Taalcanon*.

Dat *De Taalcanon* ook in onze voorbeelden steeds in onze behoefte voorziet, is geen toeval: het zal blijken dat wij meestal met *De Taalcanon* kunnen doorborduren op het aangesneden onderwerp.

Referenties

- Boogaard, M. & M. Jansen (2012). *Alles wat je altijd al had willen weten over taal. De taalcanon*. Amsterdam: J.M.Meulenhoff.
- Nieuwenhuijsen, P. (2012). *We hebben een d, we hebben een i!* Groningen: De Hondsrug Pers.

Joop van der Horst

KU Leuven

Contact: joop.vanderhorst@arts.kuleuven.be

Taal en samenleving

Langetermijnontwikkelingen in Europese talen zijn al meer dan honderd jaar bekend: minstens al door het werk van Jespersen en Sapir. Het gaat dan onder andere om verlies van naamvallen, verlies van werkwoordelijke flexie en een vastere woordvolgorde. Daar is vervolgens veel onderzoek naar verricht. Er zijn ook nog wel andere veranderingen mee in verband gebracht, en je mag zeggen dat het idee van Sapir ('drift') in uitgebreide en lichtelijk herziene vorm momenteel vrij algemeen geaccepteerd is in de taalwetenschap.

In de omvangrijke literatuur over dit thema lees je echter opmerkelijk weinig over de jongste paar eeuwen. De 'drift' van Sapir lijkt de laatste eeuwen – op enkele uitzonderingen na – tot stilstand te komen.

Dit betekent echter volstrekt niet dat deze groep talen daardoor in rustiger vaarwater gekomen is. Een geheel nieuwe trend heeft zich intussen aangediend: de opkomst van vaste verbindingen zoals 'in de gaten houden', 'zijn best doen', 'op de hoogte', 'naar aanleiding van' en 'een gepasseerd station'. In alle Europese talen zijn zulke vaste verbindingen nu talrijk, hun aantal neemt toe, hun vastheid neemt ook toe, en ze zijn bijna allemaal opvallend recent. Het is vooralsnog niet duidelijk of deze actuele trend in het verlengde ligt van wat Sapir (en vele anderen) onder 'drift' vatten, dan wel of Europese talen nu een geheel nieuwe koers varen.

Hoe dit ook zij, de opeenvolging in de lange termijnontwikkeling van Sapirs 'drift' en nu de opkomst en groei van vaste verbindingen, laat zich analyseren als respectievelijk de overgang van een woorden-taal naar een zinsdelen-taal, en vervolgens van een zinsdelen-taal naar een (vaste-)constructie-taal. Woordsoorten zijn een concept dat gebaseerd is op de eigenschappen van de elementen; zinsdelen daarentegen zijn een concept dat gebaseerd is op de functie der elementen. Dat betekent dat als een taal (of een groep talen) verandert van woord-gecentreerd naar zinsdeel-gecentreerd, niet alleen de belangrijkste bouwstenen anders zijn, maar dat die bouwstenen ook van een andere aard zijn. De ontwikkeling is er een van 'eigenschappen' naar 'functies'.

Als de observatie deugt dat in Europese talen in de jongste eeuwen Sapirs 'drift' bijna uitgewerkt is en plaats maakt voor de opkomst van vaste verbindingen, dan vindt er

opnieuw een verandering plaats van de belangrijkste bouwstenen, nu van zinsdelen naar vaste verbindingen. Dat wil zeggen van elementen die functie-gebaseerd zijn naar elementen die – tsja – op wat gebaseerd zijn? Ik spreek voorlopig van ‘netwerk’-structuren, maar ben zelf niet helemaal gelukkig met deze terminologie.

Ik spreek nadrukkelijk over ‘belangrijkste bouwstenen’, want ook na Sapirs ‘drift’ en de wending naar zinsdelen, blijven de Europese talen ook wel woorden hebben (hoewel de taal zelf kennelijk in zinsdelen rekent). En ook bij de wending naar vaste verbindingen blijven er in zekere mate nog wel woorden en zinsdelen bestaan. Maar de verdere neergang van het woord is onder andere te merken aan het steeds verder verdampen van woordsoortelijke verschillen – in een taal als het Engels nog verder voortgeschreden dan in het Nederlands.

Verrassend genoeg komen we de drie stadia (‘woord’ > ‘zinsdeel’ > ‘vaste verbinding’) ook tegen in de geschiedenis van de (Westerse) taalwetenschap. Zoals bekend zijn grammatica’s tot diep in de 17^{de} en 18^{de} eeuw bijna exclusief woord-grammatica’s: bespreking van de woordsoorten. Zinsdeelbegrippen komen pas op vanaf de 18^{de} eeuw, waarna vervolgens functiebegrippen volstrekt dominant worden in de linguïstiek, onder gelijktijdige marginalisering van woorden en woordsoorten. En constructies staan pas de jongste decennia in de belangstelling (*Construction Grammar*). De taalwetenschap volgt kennelijk de ontwikkelingen van de taal, zij het met een aanzienlijke vertraging. Dit lijkt misschien weinig opzienbarend, want bij een ander type taal hoort een ander type taalwetenschap. Maar in de linguïstiek worden de veranderingen van methode (bij mijn weten) nooit zo opgevat en altijd gezien als vooruitgang van de wetenschap.

De ontwikkeling van ‘eigenschappen’ naar ‘functies’ en vervolgens naar ‘netwerken’ heeft zelfs sterke parallellen in domeinen ver buiten de taal en de taalkunde. Dezelfde ontwikkelingen zijn namelijk aanwijsbaar in bijvoorbeeld de geschiedenis van maatschappelijke ordening (vgl. middeleeuwse standen als eigenschap, in de Renaissance vervangen door functies als belangrijkste maatschappelijke ordening; terwijl de functies in de 20^{ste} eeuw onder druk staan van de netwerken), of de geschiedenis van het geld (gouden en zilveren munten zijn aanvankelijk zoveel waard als hun gewicht: hun waarde is dus een eigenschap; bankbiljetten daarentegen zijn intrinsiek niets waard, maar vertegenwoordigen (functie) een afgesproken waarde; giraal geld is dan weer een paar cijfers op je bankrekening: virtueel geld, netwerkgeld).

In de mate waarin deze en (vele) dergelijk parallellen hout snijden, verliest de talige ontwikkeling haar uniciteit. De taalontwikkeling is niet anders dan de zoveelste representant van een veel algemenere ontwikkeling. En dat is wat ik denk dat ze is.

Referenties

Horst, J. van der (2013). *Taal op drift; lange-termijnontwikkelingen in taal en samenleving*. Amsterdam: Meulenhoff.

Ronde 6

Ted Sanders
Universiteit Utrecht
Contact: t.j.m.sanders@uu.nl

Tekststructuur, leesproces en tekstbegrip: het belang voor de onderwijspraktijk en voor de toetsing van taalvaardigheid

1. Inleiding

Teksten bestaan omdat we als taalgebruikers relaties tussen de zinnen leggen. Zulke relaties, zoals ‘oorzaak-gevolg’, ‘bewering-argument’ of ‘tegenstelling’ noemen we coherentierelaties. Soms weten we welke relatie we moeten leggen omdat er een ‘want’ of een ‘omdat’ tussen zinnen staat. Maar ook zonder zulke connectieven begrijpen we teksten vaak prima. Hoe verloopt dat interpretatieproces precies? Maakt het iets uit of er een ‘want’, ‘omdat’ of helemaal niets tussen zinnen staat?

In antwoord op deze vragen wordt in deze lezing recent onderzoek gepresenteerd naar de cognitie van tekstbegrip, naar het leesproces en naar het lexicon van enkele Nederlandse connectieven.

2. Het leesproces

In een leeslab meten we de manier waarop mensen teksten lezen. Hoe lang doen ze over een zin en hoe bewegen hun ogen precies over het scherm? Ik zal laten zien dat we als ervaren lezers razendsnel gebruikmaken van allerlei signalen (zoals ‘want’, ‘de oplossing is...’ en ‘maar’): ze wijzen ons de weg in de structuur van de tekst. We gaan daardoor anders om met een zin als (1) dan met een zin als (2) (Koornneef & Sanders 2013; Mak & Sanders 2013).

- (1) Mark prees Diederik omdat hij...
- (2) Mark prees Diederik maar hij...

Maar hoe zit het met veel subtielere verschillen, zoals dat tussen ‘want’ en ‘omdat’ in (3) en in (4) (Canestrelli, Mak & Sanders 2013)?

- (3) Hanneke was buiten adem, omdat ze vier trappen was afgerend om de post te halen.
- (4) Hanneke had haast, want ze was vier trappen afgerend om de post te halen.

3. Het lexicon van Nederlandse connectieven

Ik zal betogen dat dit verschil tussen ‘want’ en ‘omdat’ kan worden gekarakteriseerd als een verschil in subjectiviteit: in het geval van ‘want’ hebben we te maken met een bewering-argument-relatie, en in het geval van ‘omdat’ met een gevolg-oorzaak relatie. Dat blijkt ook uit allerlei corpusonderzoek naar de manier waarop we ‘want’ en ‘omdat’ gebruiken om causale relaties uit te drukken, in nieuwsberichten, in gesprekken en in chat-interacties (Sanders & Spooren 2009; 2012). Ook in andere talen zien we dat soort verschillen (Stukker & Sanders 2012).

4. Tekstbegrip

Hebben connectieven ook invloed op tekstbegrip? Ik geef een overzicht van diverse experimenten waarin dat het geval blijkt te zijn. Interessant is dat lezers meer gebruikmaken van connectieven en signaalzinnen als ze minder kennis hebben van de inhoud van de tekst (McNamara & Kintsch 1996; Kamalski, Lentz & Sanders 2008).

We bespreken onderzoek waarin specifiek naar minder sterke lezers is gekeken. Zo blijken veel vmbo-lezers moeite te hebben met hun studieboekteksten. Zij profiteren sterk van connectieven en andere signalen die het ze gemakkelijker maken om de coherentie in de tekst te vinden (Land 2009; Land, Sanders & Van den Bergh 2008).

Uit splinternieuw onderzoek van Stichting Lezen vond Gerdineke van Silfhout dat leerlingen beter presteren als ze teksten mét verbindingswoorden lezen. Dat geldt voor zowel zwakke als sterke lezers van alle schoolniveaus en voor zowel verhalen als geschiedenis- en zaakvakteksten (biologie, economie). Uit het oogbewegingsonderzoek blijkt dat leerlingen die teksten lezen mét connectief, vaker, maar ook korter terugkijken naar eerdere informatie (van Silfhout e.a. 2013a; 2013b). De verbindingswoorden maken het voor leerlingen dus gemakkelijker om zinnen op de juiste manier met elkaar te verbinden. Staat er geen verbindingswoord, dan moeten leerlingen zelf het verband leggen. Dat het dan vaak mis gaat of om extra cognitieve energie vraagt, blijkt uit het oogbewegingsmateriaal. Deze resultaten leren ons veel over de manier waarop middelbare scholieren teksten lezen en begrijpen. Bovendien leren we ervan hoe we

voor vmbo-leerlingen begrijpelijke teksten kunnen schrijven: die leerlingen kunnen best complexe zinnen aan, als ze maar geholpen worden bij het vinden van de coherentie.

5. Het gaat niet om de connectieven, maar om de coherentie

Want hoe mooi de resultaten over de connectieven en andere structuursignalen ook zijn, uiteindelijk draait het er bij tekstbegrip om dat lezers een coherente representatie maken van de informatie. Ook zonder connectieven is er coherentie. De relaties zelf zijn dus ook belangrijker dan de connectieven – die wijzen alleen de weg. Verschillende relaties worden ook anders verwerkt en opgeslagen. Causale relaties hebben een prominente status: wie de kans krijgt een causaal verband te leggen, doet dat onmiddellijk. Kijk maar naar een voorbeeld als (5).

(5) Geert kwam binnen. Alexander verliet de zaal.

6. Relevantie voor de onderwijspraktijk en de toetsing van tekstbegrip

Ten slotte bespreken we de rol van tekststructuur en coherentie bij de toetsing van tekstbegrip. We vinden bijvoorbeeld altijd effect bij toetsen die zich richten op het zogenaamde situatiemodelniveau van tekstbegrip (Kintsch 1998; Land & Sanders 2009). Wat is dat niveau precies en hoe kun je dat bevragen met inferentievragen en sorteertaken?

Referenties

- Canestrelli, A.R., W.M. Mak & T.J.M. Sanders (2013). "Causal connectives in discourse processing: How differences in subjectivity are reflected in eye movements". In: *Language and Cognitive Processes*, vol. 28, nr. 9, p. 1-20.
- Kamalski, J., T.J.M. Sanders & L. Lentz (2008). "Coherence marking, prior knowledge and comprehension of informative and persuasive texts: Sorting things out". In: *Discourse Processes*, vol. 45, nr. 4-5, p. 323-345.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Koornneef, A.W. & T.J.M. Sanders (2013). "Establishing coherence relations in discourse: The influence of implicit causality and connectives on pronoun resolution". In: *Language and Cognitive Processes*, vol. 28, nr. 8, p. 1-38.

- Land, J.F.H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- Land, J.F.H., T.J.M. Sanders & H.H. van den Bergh (2008). "Effectieve tekststructuur voor het vmbo. Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 85, nr. 2, p. 76-94.
- Land, J.H.F. & T.J.M. Sanders (2008). 'Lezen. Leuk én leerzaam. Over tekstbegrip op het vmbo'. In: D. Schram (red.). *Lezen in het vmbo. Onderzoek – interventie – praktijk*. Delft: Eburon, p. 123-149.
- Mak, W.M. & T.J.M. Sanders (2013). "The role of causality in discourse processing: Effects of expectation and coherence relations". In: *Language and Cognitive Processes*, vol. 28, nr. 9, p. 1-24.
- Mulder, G. & T.J.M. Sanders (2012). "Causal Coherence Relations and Levels of Discourse Representation". In: *Discourse Processes*, jg. 49, nr. 6, p. 501-522.
- Sanders, T.J.M. (2001). "Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen". In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, jg. 23, nr. 1, p. 1-22.
- Sanders, T.J.M. & L.G.M. Noordman (2000). "The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing". In: *Discourse Processes*, vol. 29, nr. 1, p. 37-60.
- Sanders, T.J.M. & W.P.M. Spooren (2009). 'Causal categories in discourse – Converging evidence from language use'. In: T. Sanders & E. Sweetser (eds.). *Causal categories in discourse and cognition*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 205-246.
- Silfhout, G. van, J. Evers-Vermeul & T.J.M. Sanders (2012). "Dus daarom was zo'n pruijk geen pretje. Tekstbegrip in het voortgezet onderwijs". In: *Didactief*, jg. 42, nr. 8, p. 30-31.
- Silfhout, G. van, J. Evers-Vermeul & T.J.M. Sanders (2013a). "Omdat het schrijven van studieteksten niet eenvoudig is. Effectieve opbouw en presentatie van studiematerialen". In: *De Cascade, Tijdschrift voor onderwijs, onderzoek & ontwikkeling*, jg. 10, nr. 1, p. 17-20.
- Silfhout, G. van, J. Evers-Vermeul & T.J.M. Sanders (2013b). 'Omdat leerlingen moeite hebben met die teksten. Daarom! Tekstbegrip verbeteren in het voortgezet onderwijs'. In: D. Schram (2013). *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon, p. 87-105.

Marc van Oostendorp
Meertens Instituut, Amsterdam
Contact: marc.van.oostendorp@meertens.knaw.nl

Maak je eigen taal!

1. Inleiding

Fantasietalen zijn in de mode. De laatste jaren zijn er veel films en tv-series gemaakt waarvoor eigen talen zijn gemaakt – van het Navi in *Avatar*, via het Dothraki in *Game of Thrones* naar het Klingon in *Star Trek*. Het maken van eigen talen en taaltjes, al dan niet samen met de bijbehorende werelden, is bovendien van oudsher een hobby voor sommige kinderen. Door klassikaal en met z'n allen ook zo'n eigen taal te maken, kun je veel leren over hoe ingewikkeld en rijk bestaande talen zijn – inclusief je moedertaal. Wat komt er allemaal niet kijken bij zo'n taaltje! Je raakt onder de indruk van hoe ingewikkeld iedere taal eigenlijk in elkaar zit. Bovendien gebruiken we een oude didactische techniek: je leert iets te analyseren door het zelf na te maken.

Ik heb het nu al een paar keer gedaan: met een groep leerlingen hun eigen taal maken. Het werkt het best wanneer je als docent zo vrijelijk mogelijk aan de opdracht begint en zo min mogelijk vooropgezette ideeën hebt over de taal die je gaat maken. Er is natuurlijk wel een min of meer strak schema mogelijk.

2. Aliens

In een of twee uur kun je onmogelijk een hele taal in elkaar zetten. Wel kun je met elkaar een paar stappen zetten. Daarvoor moeten eerst wat vragen beantwoord worden: wie zijn de sprekers van onze taal? Wat voor klanken gebruiken ze? Hoe rijgen ze die aaneen tot woorden? Hoe zitten woorden in elkaar en hoe maken ze zinnen van die woorden? Zelf een taal(tje) maken, is een heel vrolijke activiteit en er is misschien geen betere manier om onder de indruk te raken van hoe ingenieus alle talen in elkaar zitten. Je hebt er niet veel meer voor nodig dan een groot bord waarop je de details die je hebt afgesproken kunt bijhouden en een groep leerlingen die mee willen doen.

De eerste stap is misschien wel de belangrijkste: wie zijn de sprekers van onze taal? Het ligt voor de hand dat dat *aliens* zijn, mensachtige wezens van een andere planeet. Heel belangrijk wordt nu de vraag: wat zijn dat dan voor *aliens*? Dat is een belangrijke keuze voor het vervolg van ons projectje. De vorm van hun lichaam kan bijvoorbeeld bepalen wat voor klanken ze kunnen maken: als ze geen lippen hebben, kunnen ze bijvoorbeeld geen 'p' maken en zonder tong wordt het sowieso lastig om veel verschillende

klanken te maken. En hun karakter kan invloed hebben op allerlei andere eigenschappen van hun taal. Wanneer ze bijvoorbeeld allemaal erg verlegen zijn, zullen ze hun best doen om hun zinnen zo kort mogelijk te maken. Zijn ze heel agressief, dan zullen ze weinig beleefdheidsformules kennen en des te meer scheldwoorden. (Meestal zal omgekeerd bij de volgende stappen ook blijken dat ideeën over hun taal uiteindelijk ook kunnen leiden tot nieuwere of preciezere ideeën over wat voor mensen het zijn.)

3. Je lippen laten flapperen

Nadenken over de sprekers heeft ook nog een praktisch nut. Groepjes leerlingen kunnen na afloop een samenvatting maken van de taal. Die samenvatting kan de vorm hebben van een (ultrakort) klassiek ‘wat-en-hoe-gidsje’, zoals toeristen dat gebruiken wanneer ze op reis gaan naar een land waarvan ze de taal niet kennen. Dat gidsje bevat enkele belangrijke zinnestukjes om te zeggen en wat verdere aanwijzingen, en al die dingen worden natuurlijk ook bepaald door wie je tegenkomt.

Het karakter van de sprekers kan ook hun klanken bepalen. Zijn ze overwegend heel saai (ik heb weleens met een groep een taal voor saai *aliens* gemaakt en dat werkte heel goed), dan lijken de woorden bijna allemaal op elkaar. Er zijn dan dus maar heel weinig verschillende klanken, bijvoorbeeld alleen de klinkers ‘ie’, ‘aa’ en ‘oe’ en een handjevol medeklinkers. Een heel expressieve gemeenschap zal juist heel veel en heel bizarre klanken maken, inclusief allerlei klanken die wij niet gebruiken: smakken met je lippen, je lippen laten flapperen, met je vinger je wang laten ploppen...

Heel precies hoeft je de precieze verzameling klinkers en medeklinkers in deze eerste stap niet op een rijtje te zetten. Het gaat erom dat je een algemeen idee hebt over hoe de taal klinkt, zodat je daarmee woorden kunt maken.

4. Werkwoordsverbuiging

De eerste woorden en zinnen zijn van het soort zoals je die bij elke vreemde taal als eerste leert: “Hallo! Ik ben Marc! Ik kom uit Leiden!” Aan die drie zinnestukjes valt al veel te vijlen en aan de hand ervan valt al een heleboel uit te leggen.

In de eerste plaats het equivalent ‘Hallo!’ Is dat een beleefd woord of niet? Maakt de taal verschil tussen beleefde en onbeleefde vormen (dat hangt van het karakter van de sprekers af), en zo ja, hoeveel verschil maakt het daar dan in? Ook over de vorm van ‘hallo’ moet je goed nadenken. Zo moet je dat woord waarschijnlijk heel vaak zeggen, en dus kan het beter niet al te lang zijn.

Met het zinnestuk ‘Ik ben Marc’ begin je na te denken over werkwoordsverbuiging. Hoe zeg je ‘jij bent Marc’, ‘hij is Marc’, ‘wij zijn Marc’? Heeft dat alleen een ander woord voor ‘ik’ en ‘jij’, of gebeurt er ook iets met het werkwoord? Of (voor wat meer gemotiveerde en gevorderde leerlingen) laat je ‘ik’ en ‘jij’ zelfs helemaal weg en druk je het

juist alleen maar uit met het werkwoord, zoals in het Italiaans of het Latijn? Waarom is het in het Nederlands eigenlijk nodig dat het onderwerp twee keer wordt uitgedrukt in een zin?

5. Vrijheid in gebondenheid

Met het zinnetje ‘ik kom uit Leiden’ kun je vervolgens zien of het nieuwe systeem ook makkelijk op een nieuw werkwoord kan worden toegepast. Bovendien: kunnen de sprekers van de taal jouw plaatsnaam wel helemaal op zijn Nederlands uitspreken? Of zullen ze er iets van maken in hun eigen taal, zoals wij ‘Parijs’ zeggen tegen ‘Paris’? Een aantal andere dingen die je, als er tijd over is, nog kunt maken, zijn: getallen van 1 t/m 100 (of 1000), nog een aantal groeten en eventueel nog wat zinnetjes die typisch zijn voor het volk.

Op die manier wordt nadenken over de vorm van taal een gezelschapsspel:

- er zijn niet veel lastige grammaticale termen nodig;
- de leerlingen hoeven niet bang te zijn dat ze iets ‘fout’ doen, want er zijn in eerste instantie nog geen grammaticale fouten;
- ze kunnen hun fantasie de vrije loop laten;
- de leerlingen worden er tegelijkertijd op gewezen dat een taal uiteindelijk toch een systeem heeft waar je rekening mee moet houden. Dat je alles kunt verzinnen, maar dat uiteindelijk toch niet alles mogelijk is.

Ronde 8

*Peter Debrabandere
Katholieke Hogeschool Vives
Contact: peter.debrabandere@vives.be*

Belgisch-Nederlands en de taalnorm in woordenboeken en taaladvisering¹

1. Historisch overzicht

In het begin van de 20^{ste} 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.	Zuidn.	Zuidn.	Zuidn.				
instit			in Belg.	in Belg.	in Belg.	in Belg.	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^{ste} 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 aanvoeld” (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 aanvoeld, 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” (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* (2000-2013) 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* (Hendrickx 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 Sijs 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 wegwijs 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.

Dit artikel verscheen eerder al onder de titel “Belgisch-Nederlands en de taalnorm in woordenboeken en taaladvisering”, in: A. Mottart & S. Vanhooren (red.) (2012). *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 219-224.

² De naslagwerken waarover dit artikel gaat, zijn in deze literatuurlijst niet vermeld omdat de vermelding in de tekst zelf als voldoende beschouwd wordt.

8. Nieuwe media

Stroomleiders

*Jeroen Clemens (Universiteit Twente / Helen Parkhurst Daltonschool)
Jordi Casteleyn (Universiteit Gent)*

Frans Schouwenburg

Kennisnet

Contact: f.schouwenburg@kennisnet.nl

Mediawijsheid: vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw en het vak Nederlands

1. Inleiding

De aandacht voor nieuwe vormen van communicatie en nieuwe media blijft onveranderd groot. Zo ook het ongemak van de leraar Nederlands met deze materie. In mijn presentatie adresseer ik deze problematiek en leg ik de relatie tussen het vak Nederlands, mediawijsheid en mediawijsheid in relatie tot vaardigheden voor de 21^{ste} eeuw.

Mijn pleidooi is al jaren dat juist ons mooie vak het baken in de school moet zijn op het gebied van nieuwe media. Een vak, dat midden in de wereld staat en in staat is om onze moderne wereld te duiden. Een vak, dat leerlingen de juiste instrumenten geeft om zich in deze wereld te kunnen ontplooiën tot kritische en vaardige studenten, werknemers, consumenten en burgers.

Tijdens mijn presentatie ga ik met u dieper in op wat we weten uit onderzoek over welke mediarijke activiteiten een positieve impact kunnen hebben op het leren. Ik bespreek vooral de praktische kant: welke stappen kunt u zetten om ermee aan de slag te gaan in uw les? Als achtergrond belicht ik in deze tekst de vraag van veel docenten: kunnen leerlingen het wel aan om met zoveel media geconfronteerd te worden? Gebruiken ze die media niet alleen om inhoudsloze en onzalige berichten aan elkaar door te geven, of – erger – elkaar te pesten en te bedreigen?

2. Wat zeggen leerlingen er zelf over?

In de zomer van 2013 verscheen het onderzoek ‘Samen leren – Tieners en sociale media’ van stichting Mijn Kind Online en stichting Kennisnet. Ruim 1500 scholieren tussen 10 en 18 jaar in het primair en voortgezet onderwijs werden bevraagd. Wat blijkt, is dat leerlingen sociale media op grote schaal gebruiken om te leren voor school en voor hun hobby's. Ze geven elkaar tips over *YouTube*-filmpjes van docenten die beter kunnen uitleggen dan hun eigen leraar of ze geven elkaar advies. Ook ondersteu-

nen ze elkaar actief bij het maken van huiswerk door het gebruik van bijvoorbeeld *Whatsapp*.

Uitwisselen van kennis deden leerlingen voor de komst van sociale media ook al, maar met het gebruik van sociale media zoals *Twitter*, *Whatsapp* en *Facebook* is de informatie-uitwisseling een stuk gemakkelijker en ‘rijker’ geworden.

Het onderzoek concentreert zich ook op leren met sociale media en onderscheidt daarbij drie toepassingen:

1. leren over je hobby;
2. oriëntatie op je toekomst;
3. leren op school.

Vooraf het laatste onderwerp is in relatie tot de conferentie relevant.

Over leren in de hobbysfeer worden leuke voorbeelden aangehaald van jongeren die voor werkelijk alles wat je kunt verzinnen instructiefilmpjes op *You Tube* vinden. Bram (17 jaar): “Ik kijk op *You Tube* filmpjes van Victor Wood. Dat is een bassist en die zet dan ritmegevoel oefeningetjes online. Hij heeft wel sessies van 2 uur lang gehad. Stukjes daarvan kun je kijken en proberen of je het mee kunt spelen”.

3. Leren voor school

Het volgende deel van het onderzoek gaat over sociale media en het leren voor school. Nog steeds zijn veel leraren verbaasd als ze horen dat bijna al hun leerlingen een account hebben op *Wrrts*, een simpel overhoorprogramma, waarmee leerlingen de woordjes uit hun schoolboeken kunnen stampen. De onbekendheid van leraren met het programma is tekenend voor de stille vanzelfsprekendheid waarmee *apps* en toepassingen hun weg vinden onder leerlingen en een enorme spreiding bereiken. Even woordjes leren in de bus naar school, met een *app* waarmee je je eigen score kunt verbeteren. Zo gaat het met de meeste sociale media. Leerlingen blijken elkaar ook actief te ondersteunen bij het maken van huiswerk. Dat deden ze voorheen natuurlijk ook al, maar het is wel een stuk gemakkelijker en ‘rijker’ geworden door het gebruik van sociale media. Ze kunnen nu bijvoorbeeld – vanuit huis – samenwerken aan werkstukken en gefotografeerde aantekeningen rondsturen met *WhatsApp*. Het onderzoek laat overigens zien dat dat intensiever gebeurt naarmate het onderwijsniveau hoger is.

Wat vooral opvalt in het onderzoek, is dat leerlingen heel goed in de gaten hebben welke beperkingen en mogelijkheden de verschillende sociale media met zich meebrengen.

Jongeren zijn heus niet alleen maar positief over de inzet van sociale media in de klas.

Ze kijken er kritisch naar. Het zijn vooral de afwisseling en het gemak die sociale media kunnen bieden, die gewaardeerd worden. Uit het onderzoek komt geen echte tegenstelling tussen de negatieve en positieve kanten van sociale media naar voren. Het gaat meer om dimensies:

- sociale media vergemakkelijken het kletsen met je vrienden, maar dat leidt soms ook af;
- sociale media kunnen de les leuker maken, maar de leraar moet nog wel blijven uitleggen;
- jongeren prefereren nog steeds *face-to-face*-contact, maar soms helpen sociale media als je verlegen bent.

Leerlingen hebben er begrip voor dat telefoontjes uit de les geweerd worden. Sociale media zijn geen absolute voorwaarde voor geslaagde kennisoverdracht, zo blijkt uit het onderzoek. Of een docent sociale media gebruikt, vinden leerlingen helemaal niet zo belangrijk: slechts 13% vindt dat belangrijk. Veel belangrijker vinden ze dat een leraar goed kan uitleggen (84%). En is dat niet het geval, dan is het toch logisch dat je de makkelijke uitleg van een andere leraar op *YouTube* gebruikt?

4. Traditioneel

Het is grappig om te zien dat leerlingen volstrekt traditioneel zijn in hun verwachtingen van de leraar. Goed kunnen uitleggen en orde kunnen houden, daar gaat het om. Dat is logisch, want leerlingen kennen alleen maar het onderwijs zoals ze dat altijd hebben gekregen. Er wordt gesproken van een voorkeur voor boeken en papier, maar hoe vaak zijn ze in aanraking gekomen met goed uitgevoerde andere onderwijsvormen? Net zo gemakkelijk ontdekken leerlingen echter de gemakken van nieuwe communicatiemiddelen waarbij ze, als water dat naar de zee stroomt, hun eigen onderwijs-toepassingen ontdekken.

Hiermee sluit het onderzoek mooi aan bij een van de conclusies uit de door Kennisnet recent gepubliceerde *Vier in Balansmonitor 2013*. Bij elke onderwijsvorm kan ict ondersteuning bieden, maar niet elke ict-toepassing is voor iedere onderwijsvorm geschikt. Waarom zou je leerlingen intensief met sociale media laten werken als je onderwijs gericht is op kennisoverdracht en je toetsing gebaseerd is op reproductie van wat geleerd wordt? Veel sociale media komen goed van pas in onderwijssituaties waarbij leerlingen moeten onderzoeken, communiceren en produceren. Leraren die hier veel waarde aan hechten, kunnen hun hart ophalen bij de vele beschikbare sociale media. Er is zeker nog veel te winnen voor leraren die hun leerlingen meer willen activeren. Het onderwijs kan er baat bij hebben.

5. Mediawijs

Leerlingen hebben haarscherp door of het gebruik van een telefoon en of het toepassen van *Twitter* of *Facebook* voor onderwijsdoeleinden nuttig is. In de interviews tonen de leerlingen zich realistisch. Het feit dat leerlingen de waarde van sociale media kunnen 'wegen', betekent dat ze mediawijzer zijn dan menigeen voor mogelijk had gehouden.

De belangrijkste resultaten op een rij:

- 85% van de ondervraagde 10 t/m 17-jarigen zoekt extra informatie over de leerstof op *Google*.
- 61% van de jongeren zoekt extra informatie over de leerstof op *YouTube*.
- Bijna driekwart (73%) van de jongeren gebruikt het internet om oefentoetsen te doen en ruim tweederde (68%) gebruikt het internet om zichzelf te overhoren.
- 60% van de ondervraagde tieners gebruikt sociale media om elkaar vragen te stellen over huiswerk of leerstof en 48% maakt en stuurt foto's van aantekeningen of samenvattingen naar elkaar.
- 11% heeft zelf wel eens een video gemaakt waarin hij of zij iets laat zien of uitlegt zodat iemand anders daarvan kan leren. Bijna driekwart van die groep heeft deze video ook online gedeeld.
- Van de ondervraagde 10 t/m 17-jarigen zegt 20% zijn mobiele telefoon wel eens in de les te mogen gebruiken om bijvoorbeeld iets op te zoeken (de agenda gebruiken telt hier niet mee).
- Driekwart van de tieners zou meer gebruik van sociale media in de les leuk vinden en een kwart wil dat liever niet.
- Een derde van de ondervraagde 10 t/m 17-jarigen is het eens met de stelling 'Soms zet ik mijn telefoon uit, omdat ik rust wil of omdat ik mijn huiswerk moet maken'.
- Bijna een kwart is het eens met de stelling 'Soms kan ik lastig slapen omdat er steeds nieuwe berichtjes binnenkomen die ik dan wil lezen'.
- Dat een leraar sociale media gebruikt, vindt maar 13% van de jongeren belangrijk. Het belangrijkste is dat een leraar goed kan uitleggen (84%).
- Voor het merendeel (driekwart) van de respondenten is *face-to-face*-contact nog steeds de favoriete manier om te communiceren.

Graag wil ik met u manieren bespreken om uw rol als communicatiespecialist voor jongeren vorm te geven. Ik hoop u te treffen bij mijn presentatie!

Het onderzoek is te downloaden op <http://www.kennisnet.nl/themas/mediawijsheid/onderzoek-samen-leren-tieners-en-sociale-media/>.

Jeroen Clemens

Universiteit Twente / Helen Parkhurst Daltonschool

Contact: jeroencl@gmail.com

Online tekstbegrip als nieuwe uitdaging voor het vak Nederlands

Online tekstbegrip is van groot belang en een nieuwe uitdaging voor de docent Nederlands. De afgelopen twee jaar heb ik daar op de HSN-conferenties al met sommigen van u over gesproken (Clemens 2012; Clemens & Walraven 2011). Naast mijn baan als docent Nederlands doe ik sinds twee jaar onderzoek naar online tekstbegrip. Meer informatie hierover vindt u op mijn website: <http://jeroenclemens.nl>.

Zoals we weten, is internet in de huidige netwerkmaatschappij de dominerende technologie voor leren en omgaan met informatie (Leu e.a. 2013). Goed kunnen communiceren op het internet is van levensbelang: in werksituaties, bij leren in en buiten school en in privésituaties (EU High Level Group of Experts on Literacy 2012; Leu e.a. 2013). Een cruciaal onderdeel van die nieuwe kennis en vaardigheden is het begrijpen van digitale informatie ofwel *online tekstbegrip* (Lankshear & Knobel 2011).

De laatste jaren is uit onderzoek gebleken dat traditioneel tekstbegrip van papieren teksten (offline tekstbegrip) niet meer voldoende is om informatie online te kunnen begrijpen (online tekstbegrip) (Coiro 2011). We weten dat niet alle leerlingen goed zijn in online tekstbegrip. Uit het PISA-onderzoek uit 2009 blijkt bijvoorbeeld dat ongeveer 17% van de leerlingen die een online tekstbegripstoets had gemaakt daar heel zwak in was (OECD 2011). Ook in de eigen onderwijs situatie zien docenten dat leerlingen online teksten vaak niet goed begrijpen of gebruiken. Er is dus een nieuw soort geletterdheid nodig en die verschilt in een aantal opzichten van offline geletterdheid. Ten eerste is nieuwe geletterdheid een steeds meer onderzoekend en zelfgestuurd proces van tekst- en kennisconstructie binnen een steeds veranderende informatieruimte online. Hierbij is het begrijpen van informatie van cruciaal belang. Ten tweede verschillen online teksten sterk van offline teksten. Online teksten zijn niet-lineair, zijn meestal hypertexten, hebben vaak meerdere of onduidelijke auteurs, zijn steeds veranderend, hebben een andere tekststructuur en zijn multimodaal en multimediaal. De kennis van offline tekststructuren en oude leesstrategieën voldoen niet meer. Online tekstbegrip vraagt nieuwe vaardigheden en sommige vaardigheden voor offline tekstbegrip worden belangrijker (Afflerbach & Cho 2010; Coiro 2011; Leu e.a. 2011). Het is daarom van groot belang dat we in het onderwijs aandacht besteden aan online

tekstbegrip (Brand-Gruwel 2012; Coiro 2011; International Reading Association 2009; OECD 2005).

De implementatie van online tekstbegrip in het curriculum is bij uitstek een taak van de docent Nederlands. We zien echter dat er bij Nederlands geen aandacht aan wordt besteed. Dat kan verschillende redenen hebben. In de eindtermen Nederlands en in de toetsen en de Concretisering Referentieniveaus Nederlands is nergens sprake van online tekstbegrip. Het Centraal Schriftelijk Eindexamen is gericht op tekstbegrip, maar alle teksten zijn bewerkte artikelen uit een krant of tijdschrift. In schoolboeken Nederlands komen geen verwijzingen naar online teksten voor. Ook zijn Nederlandse publicaties in vakbladen of in de vakcommunity vrijwel afwezig. Misschien is het ook zo dat we niet goed weten wat online tekstbegrip inhoudt en wat we zouden kunnen doen.

Toch wordt in de media wel veel gesproken over *21st century skills* en informatie- en mediavaardigheden. Maar daarbij is geen aandacht voor online tekstbegrip. En het wordt niet gekoppeld aan taalvaardigheid. Bovendien blijft de plek in het onderwijs onduidelijk. Het maakt het voor ons allemaal nogal verwarrend. Het is dus van belang om te weten waarom we nog niet werken aan online tekstbegrip, wat we zouden kunnen doen en wat wij, docenten Nederlands, nodig hebben om de uitdaging aan te gaan. Dat wil ik in deze workshop bespreken.

Concreet:

1. *online tekstbegrip*: praten over online tekstbegrip als nieuwe vaardigheid en discussiëren over de uitdaging voor de docent Nederlands
2. *belemmeringen en behoeften*: voor de zomervakantie heb ik een eerste proefenquête afgenomen bij 130 docenten Nederlands. Hier wil ik de eerste resultaten van laten zien en met u discussiëren over de vraag wat een docent Nederlands nodig heeft om aandacht te kunnen besteden aan online tekstbegrip
3. *mogelijkheden*: Ik wil ook met u praten over de mogelijkheden die er zijn om online tekstbegrip op te nemen in het curriculum. Er is in het buitenland al enkele ervaringen met nieuwe didactiek voor online tekstbegrip.

Oproep:

Dit cursusjaar wordt het hoofdonderzoek gestart naar belemmeringen en wensen van docenten Nederlands, gekoppeld aan online tekstbegrip. U wordt van harte uitgenodigd om aan te geven dat u belangstelling heeft mee te doen aan dit onderzoek door dit formuliertje in te vullen <http://bit.ly/TSEoUG>.

Referenties

- Afllerbach, P.A. & B.Y. Cho (2010). 'Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading'. In: H.S. Waters & W. Schneider (eds.). New York: The Guilford Press, p. 201-225.
- Brand-Gruwel, S. (2012). *Leren in een digitale wereld: uitdagingen voor het onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit.
- Clemens, J. (2012). "Online Tekstbegrip: nieuwe uitdaging voor Nederlands of trouwen met informatievaardigheden?". In: A. Mottart & S. Vanhooren. *Zesentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 322-326.
- Clemens, J. & A. Walraven (2011). "Aandacht voor digitale geletterdheid: een nieuwe uitdaging voor het onderwijs". In: S. Vanhooren & A. Mottart. *Vijfentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 33-36.
- Coiro, J.L. (2011). "Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge". In: *Journal of Literacy Research*, jg. 20, nr. 10, p. 1-42.
- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). *Final Report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- International Reading Association (2009). *New literacies and 21st century technologies: a position statement of the International Reading Association*. Online raadpleegbaar op http://www.reading.org/Libraries/position-statements-and-resolutions/ps1067_NewLiteracies21stCentury.pdf.
- Lankshear, C. & M. Knobel (2011). *New Literacies*. London: McGraw Hill Open University Press.
- Leu, D.J., C.K. Kinzer, J.L. Coiro, J. Castek & L.A. Henry (2013). 'New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment. In: D.E. Alvermann, N.J. Unrau & R.B. Rundell (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*. International Reading Association, p. 1-32.
- OECD (2011). *PISA 2009 Results: Students On Line*. OECD Publishing, p. 395.

Ronde 3

John Chantrel
 Beekdal Lyceum, Arnhem
 Contact: J.chantrel@beekdallyceum.nl

#Sociaalboekenlezen: leerlingen kruipen via *Twitter* in de huid van een hoofdpersoon

Een leven zonder *Facebook* of *Twitter* is voor veel jongeren niet meer denkbaar. Men staat voortdurend met elkaar in contact. Delen is leuk. Maar een boek lezen, doe je helemaal in je een-tje. Veel leerlingen vinden lezen niet leuk. Misschien is het wel een te eenzame bezigheid tussen al het sociale geweld waarmee ze zichzelf omringen.

Wat gebeurt er als je boeken lezen minder eenzaam maakt? Als lezen meer past bij waar de leerlingen de hele dag mee bezig zijn? Wordt het dan leuker? Met die gedachte is *#sociaalboekenlezen* gestart. Gebruik de kracht van de sociale media voor fictieonderwijs en vergroot het leesplezier bij jongeren.



In twee havo/vwo-brugklassen heb ik dit uitgeprobeerd, zonder veel voorbereiding; gewoon in het diepe springen en kijken hoe het loopt. Spannend. De leerlingen konden kiezen: maak een 'gewoon' boekverslag of doe mee met de *Twitter*-opdracht. De helft koos voor de *Twitter*-opdracht. De andere helft wilde liever 'op veilig spelen' met een boekverslag. De eigen keuze van de leerlingen vond ik belangrijk. Het moet wel bij ze passen en ook ouders vinden het niet altijd goed. Daar wilde ik rekening mee houden. Toch kreeg ik de helft van de klassen mee. En zo gebeurde het dan dat Anne Frank ineens twitterde met Beverly uit het boek *100% Beverly*, Harry Potter *tweets* uitwisselde met Brahim uit *Pizza Maffia* en Liz uit *Fatale liefde* haar geheimen deelde met Nathan uit het boek *Slecht*. Resultaat: ongeveer 90% van de *Twitter*-leerlingen vond het door de opdracht leuker om een boek te lezen. Geen hard wetenschappelijk bewijs, maar de moeite waard om dit verder uit te proberen en uit te diepen.

Voor mij als docent was het echt een feestje: ik las in de afgeperkte leesperiode ook een jeugdboek en twitterde als hoofdpersoon gewoon mee met mijn leerlingen. Omdat ik al de personages volgde op *Twitter* en zij mij, kon ik de leerlingen heel goed volgen in

hun leesproces. Ik merkte dat ze tot laat in de avond nog aan het lezen waren. Leerlingen zochten ook naar de *Twitter*-accounts van de schrijvers van de boeken die ze lazen en vroegen hen of ze mee wilden lezen. Dat lukte bij één schrijver ook en dat was natuurlijk een flinke opsteker en motiveerde de leerlingen nog meer.

De meeste leerlingen in de onderbouw lezen vooral belevend en herkenkend. Ze moeten zichzelf bijvoorbeeld kunnen herkennen in een hoofdpersoon. Door de *Twitter*-opdracht hoopte ik aan te sluiten bij een dergelijke manier van lezen. Toch werden door de opdracht ook een aantal verhaaltechnische aspecten aangesneden. Leerlingen vroegen bijvoorbeeld tijdens de opdracht hoe het dan moest met de verschillende tijden waarin de hoofdpersonen leven: de ene leeft in het verleden en de ander in de toekomst. En wat te doen met tijdsprongen? Hoe om te gaan met een wisselend perspectief? Door het stramien waarin alles in *Twitter* wordt geschreven, borrelden deze vragen vanzelf op, want het was een probleem dat opgelost moest worden. Een betere voorzet kan je als docent niet krijgen.

Ook voor bovenbouwleerlingen is de opdracht geschikt. Immers, ook een meer reflecterende, interpreterende of literaire manier van lezen kan door deze opdracht worden gestimuleerd. Aan bovenbouwleerlingen worden natuurlijk andere eisen gesteld. De docent kan bijvoorbeeld opdrachten op *Twitter* plaatsen waar de hoofdpersonen dan iets mee moeten doen. Ook kan de *Twitter*-opdracht de basis vormen voor een mondelinge groepsopdracht over de gelezen boeken.

In de workshop gaat u het zelf meemaken. U kruipt twitterend in de huid van een hoofdpersoon uit een boek en reageert op andere twitterende hoofdpersonen uit andere boeken. Waarschuwing: het is verslavend!

U hoeft geen ervaring te hebben met *Twitter*.

Meenemen:

- boek (fictie) waarin u aan het lezen bent of aan gaat beginnen;
- smartphone, tablet, laptop (als u die niet heeft, werkt u met memoblaadjes).

Als u geen boek of *device* mee hebt genomen, dan zijn er tijdens de workshop voldoende middelen voorhanden om mee aan de slag te gaan.

Ronde 4

Martine van Hoeve (a) & Koen Strous (b)

(a) Berlage Lyceum, Amsterdam

(b) Dedact, Amsterdam

Contact: koen@dedact.nl

Digitaal lesgeven en leren in het vak Nederlands

1. Introductie

Onze samenleving digitaliseert. *Smartphones*, *tablets* en laptops zijn cruciale levensbehoeften geworden voor een online generatie die nooit langer dan luttele uren verstoken kan zijn van virtuele interactie. Ook in het onderwijs wordt steeds meer gebruikgemaakt van digitale leermiddelen: leerlingen zijn toegerust met *iPads* en *smartphones*, lokalen zijn voorzien van beamers of smartboards en schriften en pennen zijn vervangen door *touchscreens*. Daarnaast hebben fenomenen als ‘gepersonaliseerd leren’ en ‘leerlingvolgsysteem’ hun intrede gedaan in het digitale onderwijs.

Voor de meeste scholen is de overgang naar digitaal lesgeven en leren een ware beproeving. Dat is met name te wijten aan het feit dat het digitale onderwijs een gevoelige keten vormt, waarin de zwakste schakel de hele keten tot stilstand kan brengen. Een overgang naar digitaal leren is alleen succesvol als in de school aan alle kernvoorwaarden is voldaan: *tablets* voor leerlingen en docenten, *wifi*-toegang vanuit elk lokaal, digitale lesmaterialen, inlogcodes en ingewerkte docenten. Bij afwezigheid van één van die aspecten functioneert de ‘keten van het digitale leren’ niet en de docent zal de eerste zijn die hier de gevolgen van zal ondervinden.

Maar gelukkig leveren steeds meer scholen het bewijs dat het wel degelijk kan: lesgeven in het schoolvak Nederlands met een smartboard en leren met een *tablet*, mét behoud van de al bestaande werkvormen en didactiek die de docent als een comfortabele jas passen. Neem bijvoorbeeld de docenten Nederlands van het Berlage Lyceum in Amsterdam, die in 2012 – als eerste school in Nederland – het vak Nederlands volledig digitaal hebben aangeboden voor klas 1 en 2 havo en vwo. Docenten en leerlingen gebruikten geen boeken, schriften en pennen meer, maar *iPads* en een smartboard. Ze maakten daarbij gebruik van de methode *Leswijs*, een succesvolle digitale methode die inmiddels op tientallen scholen is ingevoerd, zowel op vmbo- als op havo- en vwo-niveau.

In deze tekst bespreken we de veranderingen die digitaal lesgeven met zich meebrengt voor een docent Nederlands. Daarnaast bespreken we de voordelen en kansen van

digitaal lesgeven voor de docent. Tot slot geven we enkele tips en adviezen aan de docent Nederlands die de sprong naar digitaal lesgeven wil maken.

2. Wat verandert er als je leerlingen een *tablet* hebben?

Natuurlijk verandert er veel als je leerlingen een lichtgevend apparaat op hun schoolbank leggen, maar veel blijft ook hetzelfde. Digitaal leren is namelijk geen doel op zich, maar vormt slechts een uitbreiding van de bestaande leermiddelen en lesvormen. De docent zal die uitbreiding – vroeger of later – dan ook ervaren als een vorm van meer vrijheid. De mogelijkheid tot digitale interactie met elke individuele leerling of met de hele klas, altijd en overal, vergroot het pallet aan lesmiddelen en -vormen. En de docent zal ontdekken dat het een prettige plek in de les kan krijgen: bij uitleg, verwerking, toepassing en toetsing.

De leerling blijft lezen. En schrijven. De leerlingen blijven ook ontleden en spellen. Maar nu ook in andere werkvormen. Iedere docent Nederlands heeft een eigen didactische aanpak en lesinvulling bij thema's als 'pseudoniem', 'voegwoord', 'perspectief' en 'briefconventies'. Door inzet van de *tablet* heeft de docent een groter arsenaal aan *teaching tools* om uit te putten. De docent kan alle digitale mogelijkheden naar eigen believen inzetten in de klas om zijn leerlingen op een effectieve en inspirerende manier naar de leerdoelen te leiden.

Belangrijk is de vrijheid van de docent om zelf te bepalen hoeveel er verandert in de dagelijkse lespraktijk. Zijn keuzemogelijkheden variëren van het gebruik van een traditioneel werkboek online, waarbij leerlingen dezelfde opdrachten maken, tot gepersonaliseerde werkroutes per leerling, *gaming* in de klas en een projectmatige aanpak met presentaties, filmpjes en digitale werkstukken.

De meeste scholen die digitaal lesgeven, hebben het papier weliswaar vervangen door 'glas', maar hebben de didactiek en het lesopzet niet wezenlijk gewijzigd. Een les heeft dezelfde opbouw, met uitleg, nabespreking, zelfstandig werken en groepswork (zie tabel 1).

Weekplan	Traditioneel met <i>whiteboard</i> , boeken en schriften	De leerling gebruikt een <i>tablet</i>
Les 1 in de klas	de docent geeft uitleg en maakt daarbij aantekeningen op het bord; er is interactie met de klas	de docent geeft uitleg en maakt gebruik van <i>PowerPoints</i> en filmpjes op het smartboard; leerlingen presenteren hun <i>mind-maps</i> .
	de leerlingen maken opdrachten in een werkboek tijdens de les	de leerlingen maken opdrachten op een <i>tablet</i> of laptop
	de docent loopt door de klas om de schriften te bekijken of controleert het huiswerk	de docent ziet de antwoorden en scores op zijn computer en spreekt leerlingen hierop aan
	de docent deelt de antwoordenboeken uit	de docent maakt modelantwoorden beschikbaar
Thuis	de leerlingen maken thuis opdrachten in het werkboek	de leerlingen maken thuis opdrachten op een tablet of computer
	de docent print een toets van zijn/haar harde schijf en kopieert die	de docent maakt een digitale selectie van methodetoetsen en eigen vragen
Les 2 in de klas	de leerlingen maken de toets op proefwerkpapier de leerlingen gaan aan de slag in groepsopdrachten op papier	de leerlingen maken de toets digitaal de leerlingen gaan aan de slag in groepsopdrachten op het web; ze maken filmpjes, blogs of digikranten
	Thuis de docent kijkt de toetsen handmatig na en berekent het aantal behaalde punten. De docent berekent via <i>Excel</i> de norm en de cijfers en voert deze dan in bij Magister of SOM.	gesloten vragen worden automatisch nagekeken, open vragen worden horizontaal door de docent gescand; de docent bepaalt de norm en krijgt automatisch scores en rapportages per leerling.

Tabel 1: Vergelijking van een traditionele lesweek met een digitale lesweek, waarbij de leerlingen *tablets* of laptops gebruiken.

Als het gaat om de les in het klaslokaal zal de docent met name verandering ervaren op de momenten dat de leerlingen individueel aan de slag gaan. De introductie van tablets in het klaslokaal brengt onder andere de volgende veranderingen met zich mee:

- Als docent ben je opeens het aanspreekpunt als het gaat om randvoorwaarden van het leren, zoals *wifi*-toegang, wachtwoorden, huiswerk dat gewist is en tablets die niet opgeladen zijn.
- De leerling heeft via het internet opeens toegang tot de buitenwereld en digitaal contact met klasgenoten. Als docent kan je niet altijd controleren of een leerling uitwaaiert naar allerlei internetpagina's, gaat *chatten* of een spelletje heeft aangaan. Maar je kunt wel zien welke opdrachten de leerling op dat moment maakt en welke antwoorden hij geeft. De leerling kan dus meer op inzet en resultaten worden aangesproken.
- De docent kan individuele antwoorden, de voortgang en werkstukken van leerlingen

gen centraal behandelen, met behulp van een beamer of smartboard. Iedereen kan daarbij elkaars werk of scores zien. De docent moet voor elke groep leerlingen een afweging maken wat centraal in de klas wordt gedeeld.

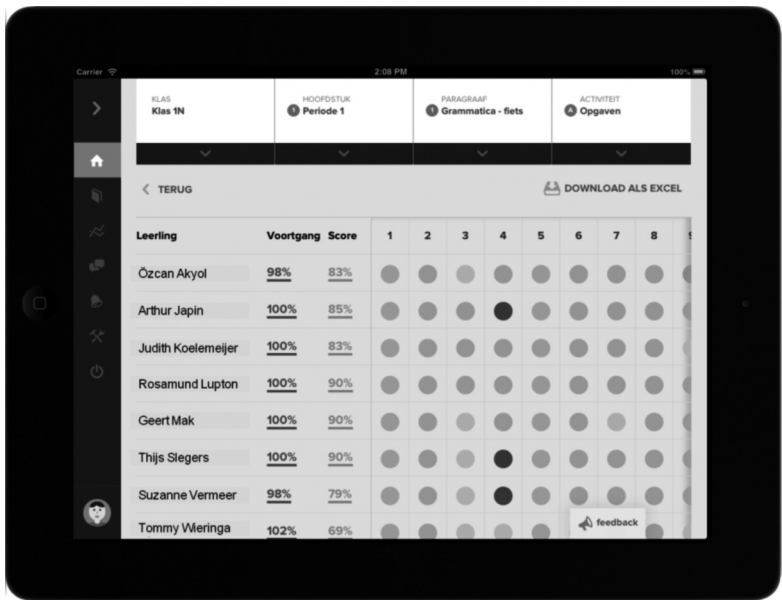
- De aanschaf van een *tablet* schept bij de leerlingen verwachtingen over het gebruik van *apps*, de inzet van *gaming* en het gebruik van het internet in de les. Aan de docent de uitdaging om die verwachtingen bij te stellen aan de hand van zijn eigen didactiek en opzet van de les.
- De leerling schrijft minder. Het risico hierbij is dat dat een leerling zijn handschrift en toetsvaardigheid op papier verwaarloost. Regelmatig toch een schrift en pen inzetten kan daarbij helpen.

3. Voordelen en kansen van digitaal lesgeven voor docent en leerling

Ook wanneer de docent Nederlands zijn of haar vertrouwde lesopzet grotendeels behoudt, kan de inzet van *tablets* een wezenlijke meerwaarde bieden. We geven hier vier voorbeelden van.

3.1 De docent heeft beter inzicht in de voortgang per leerling

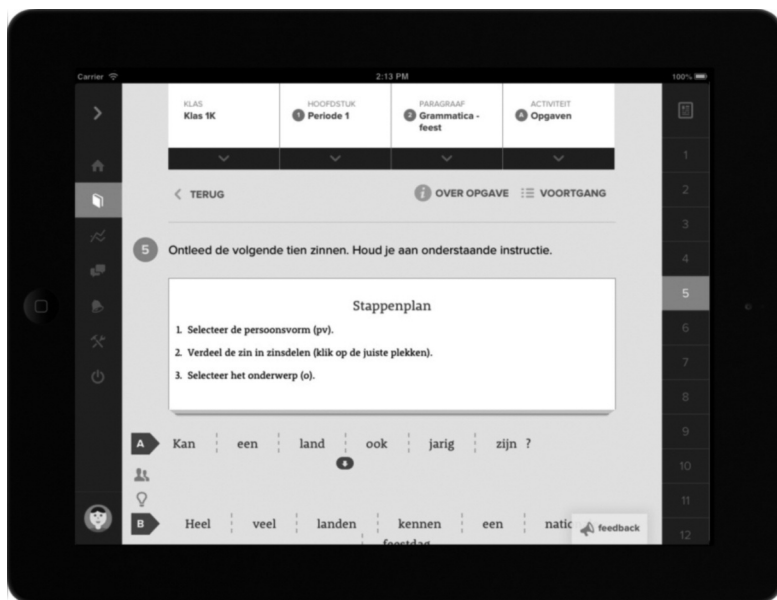
Als leerlingen digitaal opdrachten en vragen maken, kan de docent op elk moment ‘door de schriften van de leerlingen bladeren’. Op zondagavond ziet de docent wie zijn huiswerk heeft gemaakt, wanneer welke leerlingen aan het werk zijn geweest en hoe lang ze hebben gewerkt. Die informatie kan de docent op hoofdlijnen bekijken per klas, maar ook in detail, bijvoorbeeld per opdracht of per leerling. De docent ziet welke opgaven minder goed werden gemaakt en welke onderwerpen nog niet goed worden beheerst en misschien meer uitleg en of oefening vragen. In afbeelding 1 een voorbeeld van een *real time* te volgen overzicht met opdrachten in de paragraaf ‘Grammatica’ voor leerjaar 1 van het vmbo-kgt. Per leerling is de score en de voortgang inzichtelijk gemaakt.



Figuur 1: Het *dashboard* per paragraaf geeft de docent inzicht in de voortgang en scores per leerling.

3.2 De docent kan de leerlijn Nederlands zelf samenstellen

Omdat het vak Nederlands zoveel verschillende domeinen en zulke grote niveauverschillen heeft, bepaalt de docent zelf de te volgen leerroute en het niveau voor elke klas. De standaardmethode is het uitgangspunt en aan de hand van het jaarplan bepaalt de docent de volgorde en het niveau van onderwerpen. Hierdoor kan hij/zij een betere aansluiting bieden op de leerdoelen en op de planning van andere vakken, bijvoorbeeld klassieke en moderne vreemde talen. Daarnaast heeft de docent de mogelijkheid om eigen opdrachten, theorie en toetsen toe te voegen als een integraal onderdeel van het aanbod voor de leerling. Gesloten opdrachten (ontleden, spelling, woordenschat) worden automatisch nagekeken en scores direct berekend.



Figuur 2: Een opgave uit de paragraaf ‘ontleden’. De docent kan de volgorde van paragrafen zelf samenstellen uit de methode en ook eigen opdrachten en toetsvragen toevoegen.

3.3 De docent en de leerling krijgen terugkoppeling op sterktes en zwaktes

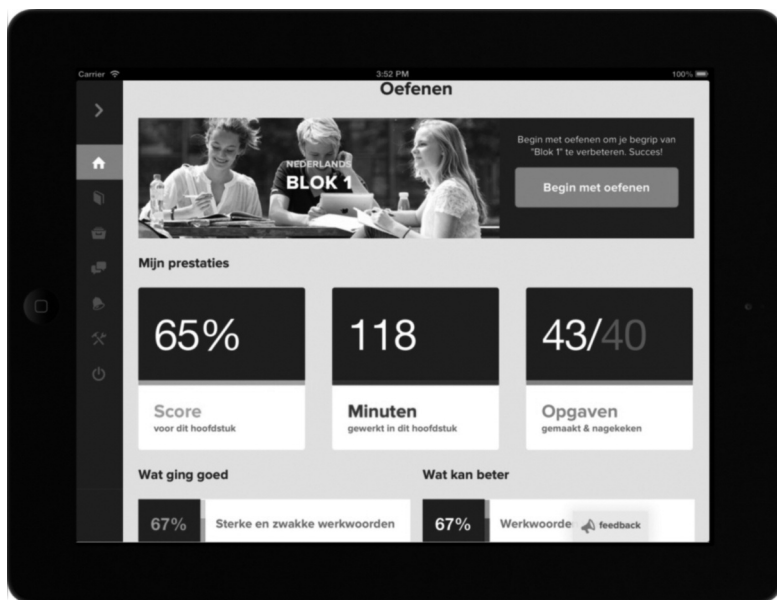
De docent kan elke leerling op de voet volgen. Hij ziet bijvoorbeeld direct in welke mate een leerling de leerdoelen van een paragraaf beheerst (zie afbeelding 3) en welke referentieniveaus de leerling bereikt bij onderwerpen als ‘tekstbegrip’ of ‘taalverzorging’. In een lesweek kan een leerling bijvoorbeeld de opdrachten over zinsdelen foutloos maken, terwijl hij de persoonsvorm nog niet onder de knie heeft. Door de directe monitoring daarvan, kan de leerling zelf (of daartoe aangespoord door de docent) specifieke aandacht geven aan de onderwerpen die hij het minst beheerst of uitgedaagd worden tot het maken van extra (moeilijkere) oefeningen bij onderwerpen die hij al in de vingers heeft.



Figuur 3: Overzicht van de mate van beheersing van de leerdoelen in een hoofdstuk (een leerling vergeleken met het gemiddelde van de klas).

3.4 De leerling kan adaptief oefenen op zijn eigen niveau

Digitaal werken verschaft direct inzicht in de mate van beheersing van elk leerdoel. Hierdoor kan aan iedere leerling een gepersonaliseerde oefenmodule worden aangeboden. In de digitale leeromgeving wordt extra uitleg en oefening gegeven in de onderwerpen die de leerling nog niet goed beheerst. De docent kan zien wat de inzet en de scores zijn bij de oefening en ziet de resultaten terug in de prestaties tijdens de toets.



Figuur 4: *Dashboard* voor een leerling waarin de mate van beheersing van de leerdoelen wordt getoond. De leerling kan een gepersonaliseerde adaptieve oefening starten.

4. Tips voor de docent Nederlands die les gaat geven aan leerlingen met tablets

Tijdens de HSN-conferentie zal Martine van Hoeve, die sinds 2012 bij het Berlage Lyceum met *tablets* werkt in het vak Nederlands, in deze workshop haar ervaringen bespreken en tips geven. Hier volgen er alvast enkele.

- Neem bij de introductie de tijd om rustig te wennen aan de nieuwe situatie. Volg in de eerste maanden zoveel mogelijk je vertrouwde, klassieke lesopzet. Daarna kan je in kleine stapjes nieuwe werkvormen introduceren (*mindmaps* maken, *gaming*, filmpjes maken, adaptief oefenen).
- Houd controle en overzicht: zoals een boek soms open en dicht is, moet een *tablet* ook vaak genoeg in de tas blijven. Je kunt je leerlingen individueel toegang geven tot opdrachten en modelantwoorden. Geef af en toe feedback op een gemaakte opdracht, zodat de leerling weet dat jij alles kunt volgen. Meestal biedt dat de leerling tevens voldoende aansporing om nauwkeuriger te werken en meer te doen.
- Soms is het beter om de controle los te laten. Het is ondoenlijk om constant te controleren naar welke schermen de leerling kijkt. Neem het voor lief dat een leerling soms afdwaalt. Wel is het veel gemakkelijker om de leerprestaties van iedere leerling op de voet te volgen; gebruik dit en spreek de leerling aan op zijn inzet en resultaten.

- Leerlingen moeten ook blijven oefenen in het manueel schrijven. Geef schrijfp opdrachten op papier en neem een toets zo nu en dan ook op proefwerkpapier af.
- Je hoeft niet alle werkopdrachten na te kijken en er scores aan te geven, alleen omdat het kan. Dat deed je ook niet in de schriften, dus waarom nu wel? Het is een onderdeel van de didactiek om de leerling zelf zijn antwoorden te laten nakijken. Bovendien draagt dit bij aan het leerproces van de leerling.
- Probeer niet om alle informatie waarover je beschikt, te gebruiken. De leerling moet ook zijn eigen vrijheid en privacy ervaren. Als docent weet je bijvoorbeeld dat een leerling 's ochtends heel vroeg zijn huiswerk maakt of een hele zondag een spel heeft zitten spelen. Zet deze informatie niet in.
- Daag leerlingen uit, zodat ze de meerwaarde van digitaal leren ook in werkvormen ervaren. Juist een tablet geeft ruimte om leerlingen op verschillende intelligentie-niveaus te prikkelen. Laat ze een schrijfp opdracht doen, een *mindmap* of blog maken, een *Twitter*-correspondentie houden, een onderzoek op het internet doen. En bij een goede inzet en navenante resultaten volgt een uitdagende beloning.

5. Tot slot

De tablet zal in de klas een grote meerwaarde vormen in het leerproces, mits er een soepel en evenwichtig samenspel ontstaat tussen het arrangeren van de leerdoelen, de inzichten in prestaties van leerlingen bij het maken van werkopdrachten en het gepersonaliseerd oefenen. Digitaal leren is nooit een doel op zich, maar vormt een uitbreiding van het palet aan leermiddelen, zowel voor docenten als voor leerlingen. Gebruik van de tablet kan zowel het doceren als het leren in het schoolvak Nederlands aantrekkelijker en efficiënter maken voor de docent en de leerling.

De uitdaging is aan de docent Nederlands om de regie in eigen hand te nemen en de vruchten te plukken van de inzet van digitale lesmiddelen.

Gerard Dummer

Hogeschool Utrecht Instituut Theo Thijssen

Contact: gerard.dummer@hu.nl

Online schrijven met *WikiKids*

1. Inleiding

WikiKids is de internetencyclopedie voor en door kinderen (van het primair en secundair onderwijs). *WikiKids* is een omgeving waarin kinderen op een authentieke manier kunnen oefenen aan hun schrijfvaardigheden en kunnen werken aan hun competenties op het gebied van mediawijsheid.

2. Ontstaan

WikiKids is in 2006 bedacht door Gerard Dummer. Hij ontwikkelde digitale lessen voor leerlingen van het basisonderwijs. Bij het zoeken naar informatiebronnen kwam hij erachter dat teksten online vaak te moeilijk zijn voor kinderen van het basisonderwijs. Ook veel teksten van Wikipedia bleken vaak te moeilijk. Daarom leek het hem goed om een zelfde soort informatiebron voor leerlingen van het basisonderwijs te starten. Dat was het begin van *WikiKids*. Behalve informatiebron, is *WikiKids* ook een platform waar kinderen hun eigen teksten op kunnen publiceren.

3. Idee van een *wiki*

Het idee van een *wiki* is dat er gezamenlijk aan artikelen gewerkt kan worden. Er is dan ook niemand eigenaar van een artikel. Ben je als schrijver klaar, dan kan iemand anders er mee verder gaan. Wel met respect voor de inbreng van de ander. Dat betekent dat je overlegt met de vorige schrijver op zijn overlegpagina of op de overlegpagina van het artikel zelf als je flinke veranderingen aanbrengt.

4. Voor elk wat wils

WikiKids kan op veel verschillende manieren worden ingezet: als kennismaking met het online publiceren van teksten, als manier om online samen te werken, maar ook als verrijkingsmateriaal voor hoogbegaafden. Een voorbeeld van kennismaking vind je

in de artikelen die als ‘beginnetje’ gelabeld zijn. Dat zijn artikelen die bestaan uit maar een paar regels en die je gemakkelijk kunt uitbreiden: individueel of klassikaal. Samenwerken zie je op verschillende plekken terugkomen op *WikiKids*. De overlegplek voor kinderen is de zogenaamde ‘boomhut’. Daar stellen kinderen vragen aan elkaar die ze ook beantwoorden. Samenwerking ontstaat ook als kinderen samenwerken aan een portaal. Een portaal is een verzamelpagina met artikelen over één onderwerp. Op portalen in oprichting vind je daarom bijvoorbeeld een projectpagina, een inschrijvingspagina en een pagina met gewenste artikelen.

Je kunt als leerling ook je eigen plan trekken en artikelen maken die je eigen interesse hebben. Leerlingen die zich op die manier uitleven, hebben zelfstandig al hele portalen gemaakt over de meest uiteenlopende onderwerpen.

5. Moderatoren

Leerlingen die nog actiever willen worden op *WikiKids* kunnen moderator worden. Moderatoren controleren wat er op *WikiKids* gebeurt en of iedereen zich aan de spelregels houdt. Een moderator grijpt in als dat nodig is en kan, indien nodig, een gebruiker blokkeren. Een moderator is een ervaren gebruiker van *WikiKids*. Hiervoor kom je pas in aanmerking als je al een tijd hebt laten zien dat je in staat bent om met *WikiKids* te werken. Nog belangrijker: een moderator is iemand die op een vriendelijke manier met andere gebruikers om kan gaan.

6. Hulpmiddelen

Om leerlingen te helpen en leraren wegwijs te maken, zijn er op *WikiKids* een aantal portalen. De belangrijkste daarvan zijn ‘het Kidsportaal’ en ‘het Onderwijsportaal’. Op het Kidsportaal vinden leerlingen aanwijzingen om zelf een artikel te schrijven en hoe ze dat op *WikiKids* verder kunnen opmaken. Op het Onderwijsportaal staan achtergrondinformatie en kant-en-klare lessen die je kunt inzetten om met de klas aan de slag te gaan.

7. *WikiKids* en Mediawijsheid

Met *WikiKids* geef je invulling aan competenties voor mediawijsheid. In het model van Mediawijzer.net (2013) wordt het begrip ‘mediawijsheid’ opgedeeld in vier onderdelen:

1. begrip;
2. gebruik;

3. communicatie;
4. strategie.

Een voorbeeld van een competentie waar leerlingen aan werken, is het onderdeel communicatie waaronder ook ‘content creëren’ valt. Voor groep 5 en 6 staat dat omschreven als: “*Edit* unieke eigen gemaakte content met in acht neming van gangbare maatschappelijke waarden en normen in voorgeschreven toepassing”. En voor groep 7 en 8 staat er: “Gebruikt media om unieke eigen content te delen op diverse platformen. Kiest een geschikt medium bij het verzenden van mediaboodschappen en giet deze in optimale vorm met in acht neming van gangbare maatschappelijke waarden en normen”.

Dit sluit mooi aan bij wat leerlingen op *WikiKids* kunnen doen: eigen unieke content *editten*. Uniek slaat in dit geval op het feit dat er streng toezicht wordt gehouden op het handhaven van het copyright. Op teksten en afbeeldingen mag geen copyright zitten. Inhoud op *WikiKids* wordt gepubliceerd onder de dubbellicentie GFDL en Creative Commons BY SA. Die licenties houden in dat het werk weer, onder voorwaarden, vrij te gebruiken is door anderen.

Ook dat leren leerlingen als ze werken met *WikiKids*: wat mag online en wat mag niet? Een onderwerp waar ze nog niet eerder zo duidelijk rekening mee moesten houden.

8. *WikiKids* en gevorderde geletterdheid

Met *WikiKids* werk je ook aan de gevorderde geletterdheid van leerlingen. Bronkhorst, Verhoeven & Biemond (2009) schreven al dat ICT en internet een positieve invloed hebben op de lees- en schrijfmotivatatie van kinderen. *WikiKids* kan ook een rol spelen als het gaat om het aanleren van spelling en interpunctie, begrijpend lezen en strategisch schrijven. De auteurs noemen *WikiKids* als een van de voorbeelden die het knippen en plakken van informatie op het internet in werkstukken kan voorkomen. Op *WikiKids* moeten de teksten namelijk voldoen aan een aantal richtlijnen. Die zijn beschreven op het Kidsportaal. Moderatoren kijken ook streng toe op het naleven hiervan. Gekopieerde teksten worden direct verwijderd.

9. Meer over *WikiKids*

Ben je nieuwsgierig hoe een artikel tot stand is gekomen? Dat kan je zien in het tabblad ‘Geschiedenis’. Elk artikel heeft zo’n tabblad. Als je naar het tabblad toe gaat, kan je zien wanneer er aan het artikel geschreven is, wie er aan geschreven heeft en kan je de oudere versies van het artikel er nog eens op nalezen. Zo zie je wie welke verandering heeft aangebracht in de loop van de tijd. Sommige artikelen zijn wel twintig keer bewerkt door verschillende gebruikers.

Veel van de jonge gebruikers maken trouwens gebruik van een *nickname* (= een zelf-bedachte naam, waardoor de privacy nog meer is gewaarborgd). Voorbeelden van namen die voorkomen op *WikiKids* zijn: Sebastiaan1234 (voornaam met willekeurige cijfers), Southparkfan (vernoeming naar televisieserie), Apoo, Beem of Cookie (eigen gekozen bijnamen). Op *WikiKids* benadrukken we ook dat er zo weinig mogelijk privégegevens op de gebruikerspagina's moeten komen te staan. Alleen een voornaam en geen adresgegevens. Te persoonlijke informatie wordt verwijderd.

Referenties

Bronkhorst, J., L. Verhoeven & H. Biemond (2009). *Werken aan taal met gebruik van tussendoelen en ict. Taalonderwijs krijgt nieuwe mogelijkheden en kansen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Mediawijzer.net (2013). *Competentiemodel*. Online raadpleegbaar op www.mediawijzer.net/competentiemodel.

Ronde 6

Bart Devos (a) & Jordi Casteleyn (b)

(a) IVV Sint-Vincentius, Gent

(b) Universiteit Gent / Arteveldehogeschool, Gent

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 ook voor spreken 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 op 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 10% 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 (bijvoorbeeld, 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 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 deze 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 gezien en om 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 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 deze fase werd een week tijd uitgetrokken.

In de laatste fase moesten de leerlingen hun presentatie 'live' voor de klas brengen, aan de hand van hun *Powerpoint*. Ze moesten uiteraard rekening houden met de feedback uit fase twee en konden 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 deze 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 voorkwamen. 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 meer in detail bekijken, vallen 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 beschikten om deze opdracht uit te 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 deze technologie te gebruiken. Toch zijn ze er nog niet volledig van overtuigd dat *slidecasting* hun studieresultaten zal verbeteren.

Gelijkaardige opdrachten werden twee jaar geleden gegeven aan studenten uit het hoger onderwijs en dezelfde resultaten werden toen bereikt. De studenten vonden de technologie wel gemakkelijker om te gebruiken dan de leerlingen uit het technisch onderwijs, maar daarbij moet worden opgemerkt dat de studenten uit een informaticaopleiding 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 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.

Ronde 7

Arnoud Kuijpers & Rutger Cornelissen
Candea College Duiven
Contact: a.kuijpers@candea.nl
r.cornelissen@candea.nl

Flip je les Nederlands!

We leven in de 21^{ste} eeuw, een tijd waarin sociaal-maatschappelijke structuren grondig veranderen. De sociale ruimte is niet meer beperkt tot ons gezin, onze school, ons dorp. Digitaal staan we voortdurend in contact met de hele wereld. Media als *Twitter*, *Facebook*, *Whatsapp* en *Youtube* vormen een niet weg te denken dimensie in het hedendaagse leven, zowel voor docenten als voor leerlingen. In die dimensie staan we met elkaar in contact, wisselen we dingen uit, communiceren we, leren en creëren we.

De wereld verandert, maar het onderwijs verandert maar langzaam mee. Lang was het zelfs een beetje wantrouwig ten opzichte van digitale ontwikkelingen, waar het in eerste instantie geen raad mee wist. Toch sijpelen juist langs de genoemde media meer en meer voorbeelden binnen van docenten die meegaan met de veranderende tijd en hun leerlingen weten te raken met behulp van digitale media en er zo in slagen om hun lessen leuker en uitdagender te maken.

Een veelgehoorde term in dat verband is *flipping the classroom*, waarbij je al snel denkt aan de duizenden uitlegvideo's die circuleren op *Youtube*. De beweging is ontstaan 'van onderaf', dus bedacht en uitgewerkt door docenten in het veld. Om precies te zijn, gaat het om de Amerikaanse docenten Sams en Bergman. Inmiddels hebben zij velen geïnspireerd en is hun didactische benadering – via 'stemmen' zoals die van Jelmer Evers – ook overgewaaid naar Nederland.

Maar wat is nu eigenlijk *flipping the classroom*? Kort gezegd komt het hierop neer. Gaf de docent vroeger in grote stukken van zijn les frontaal uitleg, waarna leerlingen thuis huiswerk maakten, wordt nu de bekende situatie omgedraaid: uitleg krijgen leerlingen thuis met instructievideo's, huiswerk doen ze in de les. Dit is wat er met 'flippen' wordt bedoeld. Maar het is nog zoveel meer...

Doordat frontale uitleg uit de les werd weggesneden, kregen de eerste, flippende docenten nog meer aandacht voor wat er in de les gebeurde. De twee prevalerende, onderwijskundige modellen van *flipping the classroom* leggen dan ook niet de nadruk op de technologie of op het maken van video's, maar op het leerproces van de individuele leerling. Misschien is dat zelfs wel de echte flip, zou je kunnen zeggen: de aandacht die verschuift van de docent naar de leerling.

Het eerste model, dat van *Flipped mastery* (Sams & Bergman) komt hierop neer: zorg dat leerlingen je video bekijken, meet tussentijds hoe ze ervoor staan en doe daar iets mee (bv. maak groepjes en differentieer naar leerstijl/niveau). Zo ben je onder meer in staat om zwakke leerlingen de persoonlijke begeleiding te geven die ze nodig hebben. Aan de andere kant van het continuüm zijn er de sterkere leerlingen. Aan hen zou je juist veel vrijere opdrachten kunnen geven, waarin zij hun intelligentie en creativiteit de vrije loop kunnen laten.

Een ander model, dat van Gerstein, vertelt ons: maak leerlingen eerst warm voor het onderwerp, roep vragen op, laat ze iets doen, experimenteer... en laat ze daarna zelfstandig, bijvoorbeeld met video's, de lesstof tot zich nemen en verwerken tot iets (blog, eigen video enz.), om tot slot te presenteren wat ze geleerd hebben.

Kortom: het gaat bij *flipping the classroom* maar deels over technologie. Voor een veel groter deel gaat het over leerlingen en onderwijs. Zoals Salman Kahn, de inspirerende ontwerper van duizenden video's die tot in Afrika bekeken worden, hierover zegt: "Teachers use technology to humanize the classroom".

Flipping the classroom is een flexibel en dynamisch model, waar iedereen uiteindelijk op zijn eigen manier invulling aan kan geven. In deze workshop willen we zoveel mogelijk ideeën en voorbeelden aandragen om de deelnemers hiertoe te inspireren. We gaan in op de geschiedenis van het model, de theorie, de voor- en nadelen, voorbeelden van instructievideo's, op het maken van video's en op de didactiek in de les. We zullen het geheel concreet maken met voorbeelden, zoals wij die zelf hebben uitgevoerd voor het vak Nederlands. We besteden daarbij aandacht aan lessenseries die zijn toegesneden op zeer uiteenlopende onderwerpen, zoals 'werkwoordspelling', 'formuleerfouten', 'de sollicitatiebrief', 'het mondeling betoog' en 'examenvaardigheden'. Tot slot is er ruimte voor discussie.

Ronde 8

Marieken Pronk-van Eunen

APS, Utrecht

Contact: m.pronk@aps.nl

Social media in de literatuurles

1. Inleiding

Leerlingen lijken niet meer zonder *social media* te kunnen. *Twitter*, *Facebook*, *Pinterest*: ze lijken het allemaal te gebruiken en elk uur te checken. 91% van de Nederlandse jongeren was in 2011 actief op sociale netwerken. Met name *Twitter* is populair: 29% van de jongeren tussen 10 en 19 jaar maakt er gebruik van en de jongeren tussen 12 en 15 jaar geven aan dat ze er 15 uur of meer per week mee bezig zijn. Aan sociale netwerken zoals *MSN*, *YouTube* en/of online games besteden deze jongeren tussen de 10 en 15 uur (YoungWorks, in: De Bruyckere & Smits 2013). Ontkennen heeft dus geen zin; er gebruik van maken wel. Maar waarom zouden we?

2. Lezen en leren

Uit het PISA-onderzoek van 2009 blijkt onder andere dat Nederlandse en Vlaamse leerlingen het meest negatief zijn over lezen in vergelijking met andere landen. Blijkbaar is onze jeugd moeilijk te motiveren voor lezen. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat dagelijks lezen een positieve invloed heeft op de leesprestaties. Maar dat doen onze leerlingen niet vanzelf. Gebruikmaken van *social media* kan een manier zijn om de motivatie voor lezen van verhalen en literatuur te vergroten en om een positieve(re) leesattitude te ontwikkelen bij leerlingen. Maar hoe doe je dat dan?

Om leerlingen beter te laten lezen en het leren te bevorderen, is het goed om gebruik te maken van het principe van de sandwich: iets doen voor het lezen, bij het lezen en na het lezen. Als docenten doelgericht werken met de sandwich, geven ze voldoende aandacht aan het leesproces. Voor het lezen kan je bijvoorbeeld een filmpje laten zien, tijdens het lezen kan je leerlingen aantekeningen laten maken en na het lezen kan je de leerlingen een verwerkingsopdracht laten maken. Die activiteiten voor, bij en na het lezen kunnen met behulp van sociale media en moderne(re) middelen ingevuld worden. Een voorbeeld daarvan leest u hieronder.

3. De digitale sandwich

3.1 Voor het lezen: Wordle

Wordle is geen vorm van *social media*, maar een applicatie. De applicatie is wel zeer geschikt om in te zetten bij opdrachten voor het lezen. Via de website www.wordle.net is het mogelijk om ‘woordwolken’ te maken van stukken tekst. In afbeelding 1 is de woordwolk van het verhaal ‘Slagroom’ van Eva Kelder te zien.



Figuur 1: Wordle van Slagroom.

Leerlingen krijgen deze *Wordle* te zien, zonder dat ze het verhaal gelezen hebben. Ze gaan met elkaar in gesprek over een aantal vragen:

- Wie is de hoofdpersoon?
- Waar gaat het verhaal volgens jou over?
- Denk je dat je het een leuk verhaal vindt?
- ...

Daarna kunnen ze het verhaal lezen, waardoor ze ontdekken dat niet alles wat ze dachten klopt: de hoofdpersoon is een 'ik', en niet Bennie of Karlijn.

3.2 Tijdens en na het lezen: Twitter

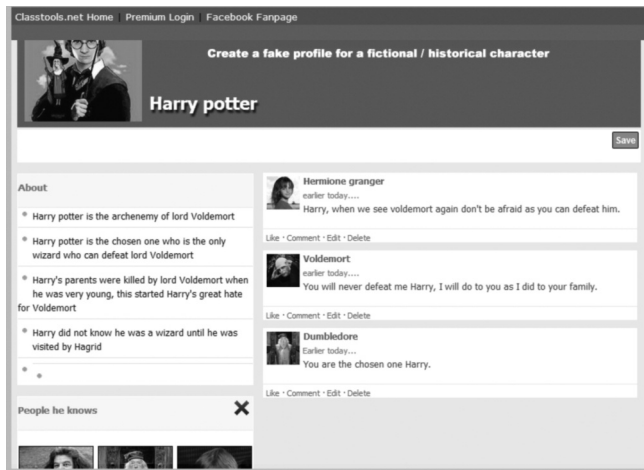
Twitter is een populair medium. Leerlingen volgen allerlei *twitteraars* en houden elkaar via *Twitter* op de hoogte van hun ergernissen en verbazingen. En dit in kort en krachtig taalgebruik. Daardoor is *Twitter* bij uitstek geschikt om tijdens het lezen in te zet-

ten. Leerlingen krijgen de opdracht om in een *tweet* een deel van het verhaal samen te vatten. Of om een tussentijds oordeel te geven. De *tweets* kunnen zichtbaar gemaakt worden op het digibord of op websites, zoals www.twitterwall.me of www.visibletweets.com. Zo komt het gesprek over waar het verhaal over gaat en waarom het wel of niet een goed verhaal is vanzelf op gang.

Ook bij opdrachten na het lezen is *Twitter* in te zetten. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld de opdracht om de kern van het boek of hun interpretatie daarvan weer te geven. Dat kan uiteraard weer gedeeld worden om op die manier verschillen in waardering en interpretatie te bespreken.

3.3 Na het lezen: Fakebook, YouTube-playlists en Pinterest

Het maken van een verwerkingsopdracht na het lezen van een boek is voor veel leerlingen niet inspirerend. *Fakebook*, *Pinterest* en *YouTube* bieden alternatieven voor de verwerkingsopdrachten, die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerling. Met name informatie over de hoofdpersoon en over andere personages kunnen in beeld worden gebracht door middel van een profiel. Op *Fakebook* (een veilige, besloten variant op Facebook via www.classtools.net) kunnen leerlingen een account aanmaken, waarbij zij niet zichzelf, maar een personage uit het verhaal of boek presenteren. Ze kunnen met meerdere leerlingen aan een pagina werken, zodat zij vanzelf in gesprek gaan over eigenschappen van het personage en over de relatie tot andere personages.



Figuur 2: Fakebookpagina over Harry Potter.

Ook *YouTube* biedt allerlei mogelijkheden om leerlingen na te laten denken over het profiel van een hoofdpersoon. Een *playlist* maken voor de hoofdpersoon is voor de meeste leerlingen een eenvoudige taak. Ze zoeken liedjes die ze vinden passen bij de

hoofdpersoon. Bij de verantwoording van de liedkeuzes komt de echte verwerking. Daarin geven ze aan waarom ze vinden dat de gekozen liedjes passen bij het hoofdpersoonage.

De sfeer van een boek en de tijd en ruimte waarin het verhaal zich afspeelt, laten zich soms beter vatten in beeld dan in tekst. *Pinterest* is een digitaal prikbord, waar je (zelf-gemaakte) beelden kunt delen. Na het lezen van een boek of verhaal kunnen leerlingen een prikbord samenstellen met de informatie die ze over het boek gevonden hebben. Hiermee geven ze via beelden hun interpretatie van het boek, van de ruimte en van de hoofdpersoon.

Door te werken met de sandwich en met (relatief eenvoudige) vormen van *social media* en door moderne middelen in te zetten in de literatuurles, wordt de les voor leerlingen aantrekkelijker. Het vergroot ook de motivatie van de leerlingen. En uiteindelijk kunnen we er niet omheen: *social media* zijn overal. Maak er gebruik van!

Referenties

- Bootsma, G., H. Kroon, M. Pronk & B. de Vos (2013). *Schrijven van 1F naar 4F*. Utrecht: APS.
- Bruyckere, P. De & B. Smits (2013). "Handig overzicht over Nederlandse jongeren en sociale media door Youngworks". Online op <http://xyofeinstein.wordpress.com/d2013/05/14/handig-overzicht-over-nederlandse-jongeren-en-sociale-media-door-youngworks/>.
- Vos, B. De (s.d.). *Lezen!*. Utrecht: APS.

9. Zorgleerlingen

Stroomleiders

Joop Wammes (Hogeschool InHolland, Diemen)

Marleen Lippens (VVKSO)

Sophie Ghesquiere & Goele Mahieu
Onderwijscentrum Brussel
Contact: sofie.ghesquiere@vgc.be
goele.mahieu@vgc.be

Anderstalige nieuwkomers: ook een Brusselse uitdaging!

1. Inleiding

Vanuit het Onderwijscentrum Brussel en vzw Voorrangbeleid Brussel (beide ondersteuningsdiensten voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel) worden verschillende initiatieven georganiseerd voor anderstalige nieuwkomers en de scholen waarin zij terecht kunnen. Sinds 2007 komen Brusselse leerkrachten geregeld bijeen om samen na te denken en ervaringen uit te wisselen over hoe zij anderstalige nieuwkomers maximale onderwijskansen kunnen bieden. Tijdens deze intervisiebijeenkomsten wordt vertrokken vanuit vragen van de leerkrachten.

In deze tekst en sessie gaan we in op twee vragen waar leerkrachten mee zitten:

1. Hoe communiceer je en werk je samen met ouders van anderstalige nieuwkomers?
2. Hoe bied je anderstalige nieuwkomers een krachtige leeromgeving?

2. Ouderbetrokkenheid in zeven dimensies

Anderstalige nieuwkomers worden meestal vergezeld door (één van) hun ouders en net als bij elke leerling is het vanzelfsprekend dat de ouders een belangrijke rol spelen in het onderwijs van hun kind. De betrokkenheid van ouders op onderwijs wordt in kaart gebracht aan de hand van zeven dimensies. Door aan die zeven dimensies te werken, streeft een school naar een kwalitatief ouderbeleid. De dimensies kunnen gebruikt worden om de communicatie en samenwerking met de ouders van anderstalige nieuwkomers vorm te geven, maar kunnen ook gebruikt worden om bepaalde acties, zoals bijvoorbeeld een intakegesprek, voor te bereiden en/of te evalueren. Hieronder volgt een beknopte beschrijving van de 7 dimensies. Voor meer informatie verwijzen we naar de referenties aan het eind van deze tekst.

1. *Dimensie 1: kennisdimensie* – Wat weten de ouders over onderwijs?

De anderstalige nieuwkomer en zijn ouders zijn nieuw in dit land. Bepaalde kennis die voor ons evident is, zal dat voor hen niet zijn. Dat kan gaan over het feit

dat er op woensdagnamiddag geen les is of over hoe ons onderwijssysteem georganiseerd is. Geef een rondleiding in de school. Zo kunnen anderstalige nieuwkomers en hun ouders zich een beeld vormen van hoe de klas eruitziet, waar de anderstalige nieuwkomer zal sporten, waar hij zal lunchen...

2. *Dimensie 2: emotionele dimensie* – Welke gevoelens overheersen in de relatie van de ouders tot de school?

Een goede band tussen de ouders van de anderstalige nieuwkomer en de school is heel belangrijk. Wanneer ouders zich niet welkom voelen op school is het heel moeilijk om een goede communicatie en samenwerking uit te bouwen.

3. *Dimensie 3: rationele dimensie* – Welke kosten-batenanalyse maken de ouders om zich al dan niet in te zetten voor de schoolloopbaan van hun kind?

Anderstalige nieuwkomers en hun ouders leven vaak in een onzekere en kwetsbare situatie, waardoor het voor ouders niet altijd eenvoudig is om de schoolloopbaan van hun kind goed op te volgen. Probeer in de mate van het mogelijke rekening te houden met praktische drempels (geschikt tijdstip, kleine kinderen meebrengen, taal...) zodat die factoren de ouders niet belemmeren om zich in te zetten.

4. *Dimensie 4: overtuigingsdimensie* – Zijn de ouders ervan overtuigd dat ze een rol kunnen spelen in de schoolloopbaan van hun kind?

Geef de ouders het gevoel dat ze, ondanks hun beperkte kennis van het onderwijs en hun 'nieuw zijn', hun kind kunnen ondersteunen. Een kind motiveren en praten over de schooldag kan immers in alle talen.

5. *Dimensie 5: competentiedimensie* – Voelen/zijn de ouders (zich) competent om een rol op te nemen in de ontwikkeling van hun kind?

Werk zo laagdrempelig mogelijk. Beperk je boodschap tot het meest noodzakelijke. Werk met visuele ondersteuning en geef haalbare en concrete voorbeelden.

6. *Dimensies 6 & 7: Gedrags- en tijdsdimensie* – Hoe zetten de ouders hun betrokkenheid om in concreet waarneembaar gedrag? En hoe vaak stellen de ouders bepaald gedrag?

3. Een krachtige leeromgeving

Een krachtige leeromgeving bieden, is een belangrijke voorwaarde om tot leren te komen. Een krachtige leeromgeving bestaat uit de volgende elementen:

1. een veilig klasklimaat;
2. betekenisvolle taken;
3. gerichte ondersteuning.

Specifiek voor anderstalige nieuwkomers brengt het gebruik van betekenisvolle taken een belangrijke uitdaging met zich mee, namelijk: hoe kan de kloof tussen de taalvaardigheid van anderstalige nieuwkomers en de taaleisen van een taak overbrugd worden?

Taalleerders moeten iets nieuws kunnen leren van elke taak die ze uitvoeren. De taak moet hen in een gebruikssituatie plaatsen waarmee ze nog niet veel ervaring hebben opgedaan en waardoor ze hun taalvaardigheid kunnen uitbreiden. Vaak zal de kloof tussen de verwachtingen en de reeds verworven taalvaardigheid van anderstalige nieuwkomers te groot zijn. Om de nieuwkomer toch zoveel mogelijk aanknopingspunten te geven om de taal te leren, is het belangrijk om het taalaanbod zoveel mogelijk te structureren door rekening te houden met een aantal grote 'lijnen'. Schematisch zien die lijnen er als volgt uit:

	Begin		Midden		Gevorderd
1	receptief	→	ook productief (verstaanbaar is voldoende)	→	productief vormelijke correctheid
2	mondeling	→	ook schriftelijk (verstaanbaar is voldoende)	→	schriftelijk vormelijke correctheid
3	onderwerp hier en nu	→	onderwerp daar en toen	→	onderwerp abstract
4	onderwerp bekend	→	onderwerp minder bekend	→	onderwerp onbekend
5	veel context (visueel; talig)	→	weinig context	→	geen context
6	taak op beschrijvend niveau	→	taak op structurerend niveau	→	taak op evaluerend niveau

Tabel 1: Structureren van taalaanbod.

1. Om op school mee te kunnen, is vooral het begrijpen van de taal van groot belang (en in mindere mate het zelf produceren van taal). Wanneer een anderstalige nieuwkomer ook op school taal begint te produceren, gaat het in de eerste plaats om communicatie. Pas in een veel later stadium krijgt de 'vormelijke correctheid' aandacht.
2. In eerste instantie primeert het mondelinge taalgebruik op het schriftelijke. Het heeft immers pas zin om een anderstalige nieuwkomer te laten lezen en schrijven als hij de taal begrijpt.
3. Bij taken die zich in het 'hier en nu' afspelen, is de context lijfelijk aanwezig en kan de anderstalige nieuwkomer de betekenis van de begeleidende taal er onmiddellijk uit afleiden. Bij taken die zich in het verleden of in de toekomst afspelen, is dat veel moeilijker, zeker als de gebeurtenissen waarnaar wordt verwezen, zich 'elders' afspelen.
4. Als het taalaanbod handelt over een 'wereld' waar de anderstalige nieuwkomer helemaal niet mee vertrouwd is of als het om abstracte zaken gaat, is het uiteraard moeilijker om de betekenis uit de context af te leiden dan wanneer het over een 'bekend' onderwerp gaat.

5. Het soort 'wereld' waar de taal naar verwijst, is belangrijk, maar ook het feit of er bij het taalaanbod veel, weinig of geen context wordt voorzien. Een tekst met veel verhelderende illustraties is gemakkelijker te begrijpen dan een tekst die het zonder plaatjes moet stellen. Teksten met veel voorbeelden of herhalingen zijn toegankelijker dan compacte teksten.
6. Een taak kan ten slotte ook verschillen naargelang de 'verwerking' die van de leerling wordt gevraagd. Moet de anderstalige nieuwkomer de tekst kopiëren (nazeggen, overschrijven), moet hij gewoon iets begrijpen of beschrijven of moet hij de tekst cognitief verwerken/(her)structureren?

Het is dus belangrijk dat de anderstalige nieuwkomer als 'beginnende' anderstalige vooral geconfronteerd wordt met mondeling taalaanbod dat hij kan begrijpen, omdat er veel concrete, visuele en talige context voorhanden is en omdat het over bekende onderwerpen gaat in het 'hier en nu' van de school- en klassituatie.

Met dit kader kun je als leerkracht klasactiviteiten zodanig aanpassen dat anderstalige nieuwkomers mee kunnen werken aan de activiteiten in de reguliere klas, maar met voor hem aangepaste doelen. Je begint hieraan door de klasactiviteit (zoals bedoeld voor de reguliere leerlingen) door te nemen en aan te duiden op welk niveau de taaleisen zich binnen de taak situeren. Vervolgens kan je per 'lijn' nagaan hoe je de taaleisen voor anderstalige nieuwkomers kunt aanpassen zodat ze voor hen haalbaarder worden. De aanpassingen gelden dan enkel voor de nieuwkomer. De andere leerlingen volgen de les zonder aanpassingen.

Referenties

- Boeraeve, A. & M. Van Rijn (2010). "Werken aan ouderbetrokkenheid op school: 7 dimensies als leidraad voor een succesvolle aanpak". In: *Welwijs*, jg. 21, nr. 2, p. 23-25.
- Vettenburg, N. & S. Samaey (2005). *Instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs'*. Onderzoek uitgevoerd in opdracht van Schoolopbouwwerk Brussel vzw (onuitgegeven publicatie). Gent: Universiteit Gent.

Ronde 2

Eline Van Kerckhove (a), Jolien De Brauwer (a, b, d), Ellen Meersschaert (a, c), Annelies Aerts (a, d), Maaïke Loncke (a, c, d) & Astrid Geudens (a, c, d)

(a) Code, expertisecentrum van Thomas More, Antwerpen

(b) Onderzoekseenheid Gezins- en orthopedagogiek, KU Leuven

(c) Opleiding logopedie en audiologie, Thomas More, Antwerpen

(d) Opleiding toegepaste psychologie, Thomas More, Antwerpen

Contact: eline.vankerkchove@thomasmore.be

Wat werkt (niet) in de ondersteuning en begeleiding van jongvolwassenen met dyslexie?

1. Inleiding

Jongvolwassenen met dyslexie komen tijdens hun schoolloopbaan voor nieuwe (vaak grote) uitdagingen te staan. Er blijft echter veel onduidelijkheid bestaan over de beste aanpak voor deze doelgroep, aangezien nog maar weinig onderzoek zich toespitste op de vraag welke ondersteuning en begeleiding jongvolwassenen als effectief ervaren. In het werkveld is er bijgevolg een duidelijke nood aan begeleidingsmateriaal voor deze doelgroep (Goetry, Nossent & Van Hecke 2006). Met dit uitgangspunt verrichtte Code onderzoek naar de werkzame aspecten in de ondersteuning en begeleiding van jongvolwassenen met dyslexie. Dat resulteerde in het *evidence-based* begeleidingsprogramma ‘Wijzer op weg. Studeren en dyslexie’, bestaande uit de onderdelen ‘Zelfwijzer’ (psycho-educatie), ‘Tijdwijzer’ (timemanagement), ‘Studiewijzer’ (studievaardigheden) en ‘Schrijfwijzer’ (schrijfvaardigheden).

2. Onderzoeksopzet

In een eerste onderzoeksfase (2010-2011) werd de wetenschappelijke evidentie rond begeleiding en ondersteuning van jongvolwassenen met dyslexie samengebracht met de persoonlijke ervaringen en voorkeuren van die jongvolwassenen en hun omgeving (ouders, hulpverleners, studiebegeleiders). Hiervoor werden interviews (n = 61) afgenomen, met als focus:

1. de ervaringen met de impact van dyslexie op de studies en op het dagelijkse leven;
2. de werkzame en niet-werkzame aspecten van ondersteuning en begeleiding;
3. de noden die alle betrokkenen hierbij ervaren.

Vervolgens werd de informatie uit de interviews gekwantificeerd aan de hand van een online vragenlijst (2011-2012). De vragenlijst werd volledig ingevuld door 102 jongvolwassenen (74 vrouwen en 28 mannen) tussen 18 en 25 jaar ($M = 19.8$), met een diagnose dyslexie. Het ging voornamelijk om studenten uit het hoger onderwijs ($n = 96$). Het doel van de vragenlijst was om na te gaan in welke mate de ervaren moeilijkheden en noden op het vlak van ondersteuning en begeleiding voorkomen binnen deze groep jongvolwassenen met dyslexie. De bevindingen uit de vragenlijsten en interviews werden vervolgens geïntegreerd in het begeleidingsprogramma 'Wijzer op weg. Studeren & dyslexie'. In een finale onderzoeksfase (2012-2013) werd de effectiviteit van het begeleidingsprogramma nagegaan. Hierbij werd onderzocht of het programma beantwoordde aan de volgende doelstellingen:

- het verhogen van de kennis over dyslexie bij de jongvolwassenen;
- het verhogen van het inzicht in wat dyslexie voor de jongeren zelf betekent;
- het handelen op basis van de verkregen inzichten in de studiemethode;
- het ervaren van minder moeilijkheden met het verwerken van studiemateriaal;
- het sneller en accurater kunnen verwerken van teksten;
- het gericht toepassen van strategieën;
- het kennen en toepassen van meer hulpmiddelen en deze als werkzamer ervaren.

Het effectiviteitsonderzoek werd gedaan aan de hand van een *pretest-posttest design* met een wachtlijst-controlegroep. 41 studenten met dyslexie participeerden aan het onderzoek. De experimentele groep bestond uit 5 mannen en 16 vrouwen ($n = 21$) met een gemiddelde leeftijd van 22 jaar; de controlegroep (wachtlijst) bestond uit 3 mannen en 17 vrouwen ($n = 20$) met een gemiddelde leeftijd van 21 jaar. Alle studenten volgden 2,5 uur psycho-educatietraining (1 sessie) en 7,5 uur studievaardigheidstraining (3 sessies) bij eenzelfde trainer. De begeleidingssessies vonden telkens plaats in groepjes van minimaal 3 en maximaal 6 studenten, gedurende vier opeenvolgende weken. De experimentele groep nam voor, tijdens en na de sessies deel aan verschillende tests en vragenlijsten; de controlegroep legde alle metingen af voordat de begeleiding van start ging.

3. Een greep uit de resultaten

3.1 Begeleiding en ondersteuning bij jongvolwassenen met dyslexie kan niet beperkt blijven tot technisch lezen en spelling

Hoewel ouders, hulpverleners en studiebegeleiders *begrijpend lezen* meestal niet zien als een kernmoeilijkheid van dyslexie, bleek uit de interviews dat die moeilijkheid bij de jongvolwassenen zelf centraal staat in hun beleving. Aangezien leesbegrip het fundament is voor het verwerven van kennis op verschillende domeinen, is dit resultaat

in lijn met de verwachtingen. Resultaten uit het vragenlijstonderzoek bevestigen dat problemen met begrijpend lezen bij ruim de helft van de jongvolwassenen aanwezig is. Ook in de literatuur wordt beschreven dat studenten met leerstoornissen meer problemen kunnen hebben met het begrijpen van studieteksten dan hun medestudenten (bv. Saenz & Fuchs 2002).

Meer dan 70% van de deelnemers aan het vragenlijstonderzoek ervaart moeilijkheden met het *structureren van een zelfgeschreven tekst*. Recent onderzoek toonde aan dat de schrijfvaardigheid van jongvolwassenen met dyslexie inderdaad zwakker is dan die van jongvolwassenen zonder dyslexie (Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens & Brysbaert 2013). Een belangrijke vaststelling in de studie was dat studenten met dyslexie meer problemen hadden met hoofdletters en interpunctie. De teksten van studenten met dyslexie waren tevens minder gestructureerd en minder aangenaam om te lezen.

3.2 Begeleiding en ondersteuning bij jongvolwassenen met dyslexie moet de directe omgeving betrekken bij het begeleidingsproces

In de literatuur komt naar voren dat personen met dyslexie een verhoogd risico hebben op het ontwikkelen van secundaire emotionele problemen, al wordt dat niet in elke studie bevestigd. Die problemen kunnen tot uiting komen als een verlaagd sociaal-emotioneel welbevinden, stress en zelfs depressie (bv. Ruijsenaars, de Haan, Mijs & Harinck 2008). Ondersteuning vanuit de directe omgeving blijkt in dat opzicht een essentiële en positieve rol te spelen (bv. Goldberg, Higgins, Raskind & Herman 2003). Uit de literatuur weten we dat met name ook de lesgever een belangrijke invloed heeft op het zelfvertrouwen van studenten met dyslexie (bv. Humphrey 2002). Dat wordt bevestigd door de huidige resultaten: het merendeel (ongeveer 80%) van de studenten in onze steekproef zegt zich meer te zullen inzetten en meer zelfvertrouwen te krijgen als ze begrip ervaren van docenten. De jongeren uit onze steekproef ervaren bovendien dat juiste informatie en kennis over dyslexie noodzakelijke voorwaarden zijn voor dat begrip.

3.3 Begeleiding en ondersteuning bij jongvolwassenen met dyslexie moet inspelen op de individuele noden van de jongvolwassene

Bovenstaande resultaten bevestigen dat de impact van dyslexie bij jongeren een grote verscheidenheid kent en onderstrepen de nood aan een individueel aangepaste ondersteuning (Gerber 2009; Ruijsenaars & van den Bos 2011). Als de begeleiding vertrekt vanuit een specifieke vraag van de student in kwestie en de student eigen keuzes kan maken binnen het begeleidingstraject, verhoogt de intrinsieke motivatie en daarbij ook de kans op het bekomen van gedragsverandering (Eding, Loykens, Van den Bos

& Van Gemert 1994). Bovendien is het belangrijk om samen met de student de eigen sterktes en zwaktes in kaart te brengen. Het is immers de student zelf die op basis van zijn inzicht in eigen sterktes en zwaktes uiteindelijk de definitieve strategieën en/of compenserende hulpmiddelen zal kiezen die door hem als het meest werkzaam worden ervaren (Prochaska & Diclemente 1984). Lotgenotencontact is de aangewezen manier om dat te bereiken, eerder dan het aanreiken van brochures of boeken (Steenbeek-Planting & Kleijnen 2011). Dat principe wordt dan ook gehanteerd in ‘Wijzer op Weg’ (onderdeel Zelfwijzer). Het effectiviteitsonderzoek toonde aan dat de kennis over dyslexie verhoogd was na de begeleiding, net als het inzicht in wat dat voor de student betekent. Bovendien hadden de verkregen inzichten een invloed op de studiemethode.

Wanneer we die principes vertalen naar ondersteuning op school, impliceert dat dat studenten niet alleen geïnformeerd moeten worden over mogelijke maatregelen, maar dat het tevens van belang is om samen met de student na te gaan wat werkt voor hem/haar. Daarbij moet rekening gehouden worden met mogelijke hindernissen. Iets minder dan driekwart van onze steekproef krijgt maatregelen op maat. We zien echter dat de maatregelen bij minder dan de helft van de deelnemers geëvalueerd worden.

3.4 Begeleiding en ondersteuning bij jongvolwassenen met dyslexie moet voorzien in begeleiding bij het gebruik van compenserende hulpmiddelen

Er zijn voor studenten met dyslexie verschillende mogelijkheden om compenserende software in te zetten. We denken hierbij bijvoorbeeld aan tekst-naar-spraaksoftware, spraak-naar-tekstsoftware, woord-voor-spellingsoftware, overhoorsoftware en *mind-mapping*programma's. Uit eigen onderzoek is echter gebleken dat software heel weinig wordt gebruikt in een schoolcontext en dat software bij examens als één van de minst werkzame maatregelen wordt beschouwd. Studenten stoten vaak op praktische belemmeringen, maar een factor die misschien nog belangrijker is, is dat ondersteunende software alleen niet voldoende is. De studenten moeten ook weten hoe ze met die software moeten werken. Vaak hebben studenten nog te weinig computervaardigheden (Diraä, Engelen, Ghesquière & Neyens 2009). Bovendien blijkt volgens Mac Arthur en Haynes (1995, in Gregg 2012) dat het integreren van ondersteunende software in de algemene ondersteuning en begeleiding van de student veel effectiever is dan het gebruik van de ondersteunende software op zich. Voor ‘Wijzer op weg’ werd er dan ook voor gekozen om het gebruik van software te integreren. Na de begeleiding bleken de studenten meer kennis te hebben over hulpmiddelen en ervoeren ze de hulpmiddelen die ze gebruikten als werkzamer.

3.5 Begeleiding en ondersteuning bij jongvolwassenen met dyslexie onderschrijft de principes van strategie-instructie en directe instructie

Wanneer studie- en schrijfvaardigheidstraining wordt georganiseerd voor jongvolwassenen met dyslexie is het van belang om lees- en schrijfstrategieën bij te brengen aan de hand van strategie-instructie (Mastropieri, Scruggs & Graetz 2003). Aangezien uit voorgaand onderzoek van Berkeley, Scruggs en Mastropieri (2010) en Swanson (1999; 2012) gebleken is dat een combinatie van strategie-instructie en directe instructie de effectiviteit van de begeleiding verhoogt, werd voor deze aanpak gekozen in ‘Wijzer op weg’. Metacognitieve vaardigheden moeten tijdens de begeleiding maximaal worden aangesproken bij de studenten, opdat ze tijdens hun verdere leerproces weloverwogen strategieën zouden inzetten en probleemoplossend te werk zouden gaan (Tops 2012).

Het effectiviteitsonderzoek toonde aan dat studenten na begeleiding met ‘Wijzer op weg’ inderdaad minder moeilijkheden ervoeren met het verwerken van hun studiemateriaal, al werd er geen evolutie gezien in het sneller en accurater verwerken van teksten die niet tot het eigen studiemateriaal behoren. Het werken met eigen studiemateriaal werd overigens als een belangrijke werkzame component aangeduid door de studenten. Er werd tevens aangetoond dat studenten na tien uren begeleiding met ‘Wijzer op weg’ gericht strategieën toepasten.

“Ik heb veel bijgeleerd uit dit begeleidingsprogramma, ik weet nu hoe ik moet studeren en dat er hulpmiddelen bestaan”.

“Ik ben fier, het gaat ook met dyslexie”.

Referenties

- Berkeley, S., M.A. Mastropieri & T.E. Scruggs (2011). “Reading Comprehension Strategy Instruction and Attribution for Secondary Students With Learning and Other Mild Disabilities”. In: *Journal of learning disabilities*, vol. 44, nr. 1, p. 18-32.
- Berkeley, S., T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (2010). “Reading Comprehension Instruction for Students With Learning Disabilities, 1995-2006: A Meta-Analysis”. In: *Remedial and Special Education*, vol. 31, nr. 6, p. 423-436.
- Diraä, N., J. Engelen, P. Ghesquière & K. Neyens (2009). “The Use of ICT to Support Students with Dyslexia”. In: *LNCS*, nr. 5889, p. 457-462.
- Eding, M.L., E.H.M. Loykens, K.P. Van den Bos & G.H. Van Gemert (1994). ‘A decision model for the treatment of learning problems’. In: J.E. Rink, R.C. Vos, K.P. van den Bos, P.L. Vriesema & R. van Wijck (eds.). *The limits of Orthopedagogy: changing perspectives. Part II*. Leuven/Apeldoorn: Garant, p. 39-57.

- Gerber, P.J. (2009). 'Transition and adults with learning disabilities'. In: J.M. Taymans (ed.). *Learning to achieve: A review of the research literature on serving adults with learning disabilities*. Washington DC: National Institute for Literacy, p. 211-228.
- Goetry, V., Ch. Nossent & P. van Hecke (2006). *Taalontwikkelings- en leerstoornissen: Een literatuuronderzoek in opdracht van het Rijksinstituut voor Ziekte- en invaliditeitsverzekering*. Online raadpleegbaar op http://www.riziv.fgov.be/care/nl/revalidatie/studies/study_language_learning/index.htm.
- Goldberg, R.J., E.L. Higgins, M.H. Raskind & K.L. Herman (2003). "Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study". In: *Learning Disabilities Research & Practice*, vol. 18, nr. 4, p. 222-236.
- Gregg, N. (2012). "Increasing Access to Learning for the Adult Basic Education Learner With Learning Disabilities: Evidence-Based Accommodation Research". In: *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, nr. 1, p. 47-63.
- Humphrey, N. (2002). "Teacher and Pupil Ratings of Self-Esteem in Developmental Dyslexia". In: *British Journal of Special Education*, vol. 29, nr. 1, p. 29-36.
- MacArthur, C. & J.B. Haynes (1995). "Student Assistant for Learning from Text (SALT): A Hypermedia reading aid". In: *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, nr. 3, p. 50-59.
- Mastropieri, M.A., T.E. Scruggs & J.E. Graetz (2003). "Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers". In: *Learning Disability Quarterly*, vol. 26, nr. 2, p. 103-116.
- Prochaska, J.D. & C.C. DiClemente (1984). *The transtheoretical approach: Crossing the traditional boundaries of psychotherapy*. Homewood, III: Dow Jones/Irwin.
- Ruijsenaars, A.J.J.M., C. de Haan, L.I.M. Mijs & F.J.H. Harinck (2008). "Dyslexie bij volwassenen: meer dan problemen met lezen en spellen". In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, jg. 47, p. 135-145.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. & K.P. van den Bos (2011). 'Dyslexie na de basisschoolleeftijd: meer dan alleen cognitieve beperkingen'. In: A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwier & M. Loncke (red.). *Jongvolwassenen met dyslexie: diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*. Leuven: Acco, p. 185-202.
- Saenz, L.M. & L.S. Fuchs (2002). "Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative text". In: *Remedial and Special Education*, vol. 23, nr. 1, p. 31-41.
- Steenbeek-Planting, E. & R. Kleijnen (2011). 'Begeleiding van jongvolwassenen met dyslexie in studie en beroepspraktijk'. In: A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen, K. Maetens, J. De Brauwier, & M. Loncke (red.). *Jongvolwassenen met dyslexie: dia-*

gnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk. Leuven: Acco, p. 145-168.

Swanson, H.L. (1999). "Reading research for students with learning disabilities: A meta-analysis of intervention outcomes". In: *Journal of Learning Disabilities*, vol. 32, nr. 1, p. 504-532.

Swanson, H.L. (2012). "Adults with reading disabilities: Converting a meta-analysis to practice". In: *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, nr. 1, p. 17-30.

Tops, W. (2012). *Dyslexia in Higher Education: Assessment, writing skills, and metacognition*. Doctoral dissertation. Retrieved from http://crr.ugent.be/papers/Doctoraat_wim_tops.pdf.

Tops, W., M. Callens, E. Van Cauwenberghe, J. Adriaens & M. Brysbaert (2013). "Beyond spelling: the writing skills of students with dyslexie in higher education". In: *Reading and Writing*, vol. 26, nr. 5, p. 705-720.

Ronde 3

IJsbrand Jepma

Sardes, Utrecht

Contact: ij.jepma@sardes.nl

Opbrengstgericht werken met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte in het regulier basisonderwijs

Opbrengstgericht werken (OGW) is een *trending* topic. In 2003 verscheen mijn proefschrift met als titel *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. Daarin kwam ik tot de ontdekking dat de taal- en rekenontwikkeling van risicoleerlingen in het regulier basisonderwijs voorspoediger verliep dan die van soortgelijke risicoleerlingen in het speciaal basisonderwijs. De sociaal-emotionele ontwikkeling van beide groepen risicoleerlingen liep gelijk op. Een van de verklaringen luidde dat het regulier basisonderwijs prestatiegerichter was dan het speciaal basisonderwijs.

Tien jaar later is OGW als norm verheven, maar veel scholen hebben het nog niet tot in de puntjes geregeld. Een gangbare definitie van OGW is: "het systematisch en doelgericht werken met beschikbare data om de talenten van kinderen maximaal te benutten". Hoe ziet dat er in de praktijk uit?

Ideaal gesproken verloopt OGW volgens een evaluatieve cyclus, bestaande uit 5 stappen:

1. het formuleren van doelen;
2. het verzamelen van gegevens;
3. het registreren van gegevens;
4. het bruikbaar maken van gegevens;
5. het nemen van onderwijskundige beslissingen, uitvoeren en bijstellen.

Nadat deze handelingsgerichte cyclus is besproken, wordt ingegaan op (a) nut en noodzaak van OGW, (b) knelpunten, kansen en bedreigingen en (c) voorwaarden om aan OGW bij leerlingen met een ondersteuningsbehoefte te doen. Is dit een manier om van passend onderwijs in de praktijk een succes te maken?

Ronde 6

Frank Stolp

Praktijkschool Singelland De Venen, Drachten

Contact: f.stolp@singelland.nl

SPEL ABC: Spelling en Woordenschat voor leerlingen met een grote taalachterstand

Als AVO-coördinator in het praktijkonderwijs (in Vlaanderen te vergelijken met het buitengewoon secundair onderwijs – niveau 3) heb je te maken met leerlingen met een relatief grote taalachterstand. Ze hebben moeite met het zuiver schrijven en door de lage woordenschat is het voor deze doelgroep ook moeilijker om spellingsregels toe te passen. Het zijn leerlingen die behoefte hebben aan een herkenbare structuur met repeterende patronen. In de uitstroom zie je die leerlingen terecht komen in (beschermde) assistent-functies, waarin ook sprake is van herhaling van dezelfde werkzaamheden. Daar halen zij hun succesbeleving uit. Ook in de lagere stromen van het vmbo, het mbo en in delen van het vso zijn er veel leerlingen die behoefte hebben aan een gestructureerd ritmisch aanbod met veel aandacht voor woordenschat. Maar ook voor leerlingen met faalangst, dyslexie of met een NT2-achtergrond biedt SPEL ABC de fijnmazige structuur die hen het zelfvertrouwen geeft om door te groeien.

SPEL ABC is verdeeld in 45 spellingscategorieën en dekt het volledige spellingsonderwijs af. Binnen elke spellingscategorie zijn er logisch geordende woordpakketten die telkens op dezelfde manier worden aangeboden. Er is geen afleiding met telkens wisselende werkvormen of interacties. Elk werkboek kent dezelfde opbouw. In de herhaalboeken (Mixboeken) worden de spellingscategorieën die eerder zijn behandeld door elkaar geoefend en wordt getest of leerlingen het geoefende ook kunnen toepassen. Dan is er ook meer variatie in de oefenstof.

Via het instapdictee wordt nauwkeurig gescreend wat een leerling beheerst en waar een leerling uitvalt. Zodoende kan elke leerling aanbod op maat krijgen. Elk werkboek wordt afgesloten met een dictee. Na enkele werkboeken volgt een herhaalboek met wederom een dictee over de geoefende spellingscategorieën. Er is voor elke leerling een individuele volgkaart waarop de vorderingen worden ingevuld.

SPEL ABC kan remediërend, naast de reguliere methode, gebruikt worden, maar kan ook als leerlijn worden ingezet. Er is bewust gekozen voor kopieermappen, aangezien in een schooljaar niet alle werkboeken aan de orde komen. Je gebruikt alleen de werkboeken van de spellingscategorieën die bij het instapdictee onvoldoende scoorden. Naast de kopieermappen zijn er ook digitale uitlegkaarten en hulpkaarten die uitstekend aansluiten bij een instructie met een digibord.

Een leerling die alle spellingscategorieën van SPEL ABC met succes heeft afgerond, situeert zich op het 2F-niveau. Kortom, SPEL ABC misstaat niet op scholen met leerlingen met een grote taalachterstand. Je kunt heel gericht hulp bieden en de leerling kan in korte tijd zelfstandig aan de slag dankzij de transparante opbouw en werkwijze.

Ronde 7

Erna Janssens

VVKBaO

Contact: erna.janssens@vsko.be

Geletterd: een verhaal van meer dan zelfredzaamheid

De plannen voor een hervorming in het secundair onderwijs waar in Vlaanderen zoveel om te doen is, waren voor ons mede de aanleiding voor een kritische reflectie. Twee uitgangspunten stelden we voorop: we willen de leerling en zijn ontwikkelingsperspectief centraal stellen en daarbij vertrekken vanuit een breed vormingsconcept. Die vorming is er voor alle leerlingen en houdt in dat elke leerling – ook diegene die het meeste risico loopt – aan bod komt en rijke contexten aangeboden krijgt; contexten die jongeren toelaten om hun kennis van de wereld (verder) uit te bouwen.

Het voorbije schooljaar verkenden we ‘geletterdheid’ als kans om met kwetsbare jongeren te werken aan een brede vorming. De focus van dit verhaal ligt bij jongeren die het basisonderwijs verlaten zonder getuigschrift en dus in Vlaanderen in de huidige B-stroom terecht komen – het schakeltraject zoals dat in het masterplan hervorming secundair onderwijs genoemd wordt.

In de derde graad van het basisonderwijs wordt de heterogeniteit tussen de leerlingen erg duidelijk. We zijn er voorstander van dat jongeren vorderen op eigen tempo en dat ze, samen met leeftijdsgenoten, doorstromen naar het secundair onderwijs, eventueel zonder getuigschrift van het basisonderwijs te behalen.

De zorgvisie die het VVKBaO (Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs) hanteert, ondersteunt deze thesise:

- leerlingen vorderen op leeftijd;
- er wordt geïnvesteerd in een degelijke basisdidactiek die rekening houdt met de heterogeniteit van de leerlingengroep;
- men streeft naar krachtige leeromgevingen;
- er wordt, indien nodig, handelingsgericht gewerkt;
- er is afstemming op de concrete leerbehoefte van de individuele leerling.

Voor jongeren die doorstromen op basis van leeftijd en die het getuigschrift basisonderwijs niet halen – omdat ze het curriculum niet afwerkten – is er behoefte aan betekenisvolle informatieoverdracht. Het is de bedoeling – meer nog dan voorheen – om verder te bouwen op wat de leerling wel verworven heeft.

Welke informatie kan de basisschool over de individuele leerling doorgeven, zodat het secundair onderwijs verder kan werken aan een leertraject dat de jongere maximaal kansen geeft om de doelstellingen van het gemeenschappelijk curriculum te bereiken? Wat kan of moet het format van zo'n gedocumenteerd verslag/leerlingvolgsysteem inhouden? We verwachten informatie die complementair is aan de BaSo-fiche, die vooral als doel heeft om het vervolgonderwijs te informeren over de succesvolle zorgactiviteiten die in het basisonderwijs ten aanzien van de betrokken leerling werden genomen. Inhoudelijke informatie over leervorderingen van de leerling zegt immers meer dan de cijfergegevens van het rapport.

Met de collega's van het basisonderwijs startte een boeiende zoektocht naar een zinvol kader. Zo kwamen we bij de vraag of we via 'geletterdheid' de krijtlijnen voor de informatieoverdracht zouden kunnen uitzetten.

De omschrijvingen voor geletterdheid zijn veelbelovend. Het voortgangsrapport bij het eerste plan geletterdheid stelt:

“Geletterdheid is de kennis en vaardigheid die nodig is om via geschreven taal te communiceren en informatie te verwerken, de vaardigheid om met numerieke en grafische gegevens om te gaan en de vaardigheid voor het gebruik van ICT. Geletterdheid is een geïntegreerde vaardigheid en omvat o.m. de competentie om informatie te vinden en te gebruiken, rekenkundige bewerkingen uit te voeren, kwantitatieve informatie te

vinden en te gebruiken, digitale informatie te selecteren, te analyseren, te interpreteren en te verwerken en gebruik te maken van technologische middelen”.

De raad van Europa en het Europees parlement stelden in 2006 een Europees kader van sleutelcompetenties voor een leven lang leren vast. Hoewel alle sleutelcompetenties even belangrijk zijn zegt de nota:

“Competentie in de fundamentele basisvaardigheden taal, lezen en schrijven, rekenen en informatie- en communicatietechnologie (ICT) is een essentiële basis voor leren, en de leercompetentie ondersteunt alle leeractiviteiten”.

Geletterdheidsvaardigheden kunnen dus beschouwd worden als het onderliggende weefsel van vaardigheden dat in alle leeractiviteiten van de verschillende vormingsdoelen aan bod komt. Daarnaast stellen we vast dat ‘geletterdheid’ eigenlijk een dynamisch begrip is. Onze maatschappij wordt steeds complexer en is ook steeds in evolutie. De geletterdheidstraining die wij onze jongeren aanbieden, moet hierop anticiperen. Maar wat betekent dat concreet? Bestaat er zoiets als een ‘geletterdheidslijn’? Valt die zomaar samen met eindtermen of leerplandoelen?

Uitdagingen genoeg om met deze bril de huidige leerplannen te bekijken. Zitten er in de leerplannen voldoende expliciete aanzetten om bewust aan brede geletterdheidstraining te werken? Wij maakten alvast een start en geven graag relaas van dit boeiende reflectieproces.

10. En verder nog...

Stroomleider

Amos van Gelderen (Kohnstamm Instituut, Amsterdam)

Aartje van Dijk
Hogeschool Rotterdam
Contact: a.c.van.dijk@hr.nl

Leren door te schrijven in de lerarenopleidingen biologie en wiskunde. Een experiment

Naast mijn werk als lerarenopleider Nederlands aan de Hogeschool Rotterdam, doe ik een promotieonderzoek met als titel *Schrijvend leren en genredidactiek*. Het gaat om een experiment in de lerarenopleidingen Biologie en Wiskunde. Veel lerarenopleiders vinden dat hun studenten lang niet altijd tot de diepe inzichten komen die ze voor ogen hadden (van Boxtel & van Drie 2008). Studenten blijven nogal eens hangen in oppervlakkige kennis (Porter & Mansingila 2000). In mijn onderzoek richt ik me op de vraag of schrijfp opdrachten een middel kunnen zijn om studenten te helpen bij het verkrijgen van inzichten in de lesstof.

Als ik hier het begrip ‘schrijfp opdrachten’ noem, zullen veel docenten in eerste instantie denken aan het verbeteren van schrijfvaardigheid, zoals dat bij het vak Nederlands gedaan wordt. Ze zullen denken aan schrijven als doel op zich en niet zozeer aan schrijven als middel. Toch is schrijven veel vaker een middel dan een doel in het onderwijs, zeker in de zaakvakken en exacte vakken. Maar ook bij het vak Nederlands kan een schrijfp opdracht een middel zijn. Neem bijvoorbeeld de vragen die leerlingen moeten beantwoorden na het lezen van een zakelijke tekst. Zij moeten dan laten zien dat ze de tekst begrijpen. Het gaat in dat geval om de inhoud en niet zozeer om de grammatica en de spelling. Een docent kan dat middel – de schrijfp opdracht – heel bewust gebruiken om tot betere leerresultaten te komen. Deze gedachtegang is het uitgangspunt bij het onderzoek *Schrijvend leren en genredidactiek*.

Zowel in de lerarenopleiding Biologie als in de lerarenopleiding Wiskunde werk ik met 1 experimentele groep en 1 controlegroep. In beide opleidingen voer ik het onderzoek uit in één cursus, bestaande uit 8 bijeenkomsten van 100 of 150 minuten. De controlegroep volgt het bestaande programma. De experimentele groep volgt hetzelfde programma, maar verrijkt met schrijfp opdrachten. De schrijfp opdrachten staan niet los van de lesinhoud, maar zijn ingepast in het bestaande programma en dienen als verwerking van de behandelde leerstof.

Ik hoop dat de studenten uit de experimentele groep beter dan de controlestudenten zullen scoren op de eindtoets waarmee kennis en inzicht gemeten worden. Ook hoop ik bij de experimentele groep te zien dat zij schrijvend gaan leren (zie hieronder) bij

het maken van de schrijfpopdracht die zij ook aan het eind van de cursus maken.

Verder neem ik bij de start van de cursus van beide groepen een voorkennistoets en een woordenschattoets af en tijdens de cursus doe ik lesobservaties. Ik neem interviews af bij enkele studenten uit de experimentele groepen en bij hun docenten. De dataverzameling rond ik nu, najaar 2013, af. Daarna start ik met het tweede deel van het onderzoek dat plaatsvindt in het voortgezet onderwijs. Enkele studenten die de experimentele lessen in de lerarenopleidingen Biologie en Wiskunde gevolgd hebben, zullen de werkwijze uit het experiment in hun eigen stage toepassen, maar dan toegesneden op het programma en het niveau van hun leerlingen. Ook in het voortgezet onderwijs vinden docenten immers dat leerlingen niet altijd tot de verwachte inzichten komen (Smit 2013). Het opzet van het onderzoek in het voortgezet onderwijs is gelijk aan dat van in de lerarenopleidingen.

Schrijvend leren is de manier van leren die centraal staat in het experiment. Met de term 'schrijvend leren' wordt bedoeld op het proces dat een schrijver kan doorlopen als hij een tekst schrijft over een onderwerp dat hij lastig vindt. Door te schrijven, te herschrijven en opnieuw te herschrijven lukt het hem uiteindelijk om de tekst op papier te krijgen. Op dat moment realiseert hij zich dat hij door te schrijven meer begrijpt van zijn onderwerp dan daarvoor en dat hij een nieuw inzicht heeft verworven. Het proces van schrijvend leren hoop ik bij de studenten op gang te brengen met de schrijfpopdrachten.

Al sinds de jaren 1970 is veel onderzoek gedaan naar schrijvend leren, overigens met wisselende resultaten. Klein (1999) geeft hier een mooi overzicht van. Wat mij, net zoals Klein, opviel in de bestaande onderzoeken, is dat de proefpersonen uit die onderzoeken altijd direct aan het werk gezet worden met een schrijfpopdracht, zonder enige vorm van instructie. In mijn onderzoek maak ik juist wel gebruik van instructie om studenten voor te bereiden op het maken van de schrijfpopdrachten. Ik maak daarbij gebruik van genredidactiek. Kenmerkend voor die didactiek is dat de docent vakspecifieke voorbeeldteksten bespreekt met zijn studenten om richting te geven aan hun schrijf- en denkprocessen. De voorbeeldtekst behoort steeds tot het genre dat de studenten zelf gaan schrijven. In mijn onderzoek gaat het om het genre 'uitleg'. Een ander kenmerk van genredidactiek is dat studenten samenwerken bij het schrijven. De studenten in mijn onderzoek brainstormen in tweetallen over de inhoud van hun tekst en schrijven vervolgens individueel een eerste versie. In een volgende les becommentariëren ze elkaars eerste versie, wederom in tweetallen, en herschrijven ze elk hun eigen teksten op basis van de opmerkingen van hun medestudent.

Nu ik het experiment bij de lerarenopleiding Biologie achter de rug heb en het experiment bij de lerarenopleiding Wiskunde loopt, kan ik enkele ervaringen met genredidactiek vermelden. Dat zijn ook de ervaringen waar ik in mijn presentatie verder op in wil gaan.

- a. Het samenstellen van een voorbeeldtekst, bijvoorbeeld, blijkt de nodige aandacht te vragen. Derewianka (2009) merkt op dat het veel tijd kost om een goede tekst te vinden en aan te passen en dat is ook mijn ervaring. Het lijkt eenvoudig om wat te neuzen in methoden en er een geschikte voorbeeldtekst uit te halen, maar zo werkt het helaas niet. Het is geen kwestie van een tekst uit een methode te kopiëren, maar eerder van het grondig herschrijven van zo'n tekst. Dankzij een nauwe samenwerking met de vakdocent, komen de voorbeeldteksten tot stand. Mijn collega's brengen hun vakkennis in en ik draag zorg voor de manier waarop die kennis op papier komt.
- b. Het lijkt misschien een open deur, maar het blijkt belangrijk te zijn dat in de schrijfp opdrachten duidelijk wordt omschreven wat er van de student verwacht wordt. Een voorbeeld is de opdracht waarin de studenten commentaar moeten geven op de eerste versie van een tekst van een medestudent. Bij het schrijven van de eerste versie van hun tekst (het gaat dus om een tekst binnen het genre 'uitleg') moeten zij zich richten op (het niveau van) hun leerlingen. Bij de bespreking van de tekst staat de volgende vraag centraal: kan de leerling begrijpen wat er staat, en zo niet, wat moet dan anders? Vaak blijkt dat leerlingen bij het begrip 'schrijfp opdracht' nog associaties leggen met het vak Nederlands van vroeger. Ze vragen bijvoorbeeld vaak of het om spelfouten gaat.
- c. Een derde ervaring die ik wil noemen, is die met de toelichting van de voorbeeldtekst door de docent. Hoewel ik een handleiding bij de schrijfp opdrachten gemaakt heb voor mijn collega's en deze met hen bespreek, vinden zij het lastig om zoiets nieuws als het bespreken van een tekst uit te voeren. Gelukkig laten zij zich niet uit het veld slaan. Ze doen het. Zo heeft de biologiedocent op een studiedag voor lerarenopleiders zelfs enthousiast verteld over het experiment. Hij wil verder gaan met schrijfp opdrachten, hoe dan ook.

Uiteindelijk zullen het natuurlijk de resultaten van het onderzoek moeten zijn die de docenten gaan motiveren. Die resultaten (voorlopig nog alleen die van de lerarenopleiding Biologie) zal ik in mijn presentatie toelichten. Verder zal ik uitgebreid ingaan op werken met de voorbeeldteksten en schrijfp opdrachten.

Referenties

- Boxtel, C. van & J. van Drie (2008). "Vermogen tot historisch redeneren. Onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten". In: *Hermes*, jg. 12, nr. 43, p. 45-54.
- Derewianka, B. (2009). *Exploring how texts work*. Newtown NSW: Primary English teaching Association.

- Klein, P.D. (1999). "Reopening requiry into cognitive processes in writing to learn". In: *Educational Psychology Review*, vol. 11, nr. 3, p. 203-270.
- Porter, M. & J.O. Masingila (2000). "Examining the effects of writing on conceptual and procedural knowledge in calculus". In: *Educational Studies in Mathematics*, vol. 42, nr. 2, p. 165-177.

Ronde 2

Janneke Louwerse
 Stanislascollege, Delft
 Contact: j.louwerse@stanislascollege.nl

Sociale media als taalvaardigheidstool

1. Inleiding

ICT in het onderwijs bevindt zich misschien nog niet in zwaar weer, maar het heeft toch zeker te kampen met tegenwind. Uiteraard vanwege de financiële misère, maar meer nog door een tegengeluid dat aan kracht lijkt te winnen. Dat tegengeluid is in lijn met de massale bijval die Manfred Spitzer krijgt voor zijn boek *Digitale Dementie* en de kritiek waaraan de zogenoemde Steve Jobs-scholen al dan niet terecht blootgesteld worden. Kortom: de licht euforische sfeer van een aantal jaren geleden (ICT lost al uw onderwijs- en motivatieproblemen op) is behoorlijk getemperd. Vermoedelijk liggen hier ten minste twee oorzaken aan ten grondslag, te weten: het falen van educatieve uitgeverijen om eenvoudig ontsluitbaar, betaalbaar digitaal lesmateriaal te produceren dat iets wezenlijks toevoegt aan wat men de 'folio-variant' (het papieren boek dus) noemt. En ten tweede – het zij maar gezegd – de onwetendheid en onkunde van menig docent op het gebied van digitale didactiek.

En intussen glipt het uit onze vingers. De klaagzang is bekend: leerlingen krijgen geen behoorlijke zin meer op papier, kunnen zich niet meer concentreren, lezen niet meer..., want zij digitaliseren zich suf. Volgens onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) besteden jongeren tussen de 10 en 19 jaar gemiddeld slechts 12 minuten per dag aan lezen. Onder 'lezen' wordt hier verstaan: het in de vrije tijd lezen van uitsluitend gedrukte media, zoals boeken, kranten en tijdschriften. Dat is een enorme afname ten opzichte van 1975, toen men nog 42 minuten per dag las. De conclusie ligt voor de hand: dat vermaledijde internet.

Tijd voor enige nuancering. Uit het uit 1985 stammende rapport *Van Woord naar Beeld*, eveneens van het SCP, bleek het aantal leesminuten van jongeren in tien jaar tijd (dus tussen 1975 en 1985) met 32% te zijn afgenomen. Als we, bij wijze van gedachte-experiment, deze procentuele afname elk volgend decennium zouden voortzetten, zal de gemiddelde jongere in 2015 op exact 9 leesminuten per dag zitten. Zo bekeken zijn die 12 minuten uit 2008 dus nog boven verwachting en is de trend die tussen 1975 en 1985 is ingezet, niet veranderd. Hoewel: in die periode gingen de verdampte leesminuten ook echt helemaal verloren, op het lezen van de ondertiteling op televisie na dan. Nu worden de in de leesstatistieken verdwenen minuten voor een onbekend deel nog wél lezend doorgebracht: op dat vermaledijde internet.

Maar daar wringt hem bij menigeen nog erger de schoen. Digitaal lezen verwordt vrijwel onmiddellijk tot non-lineair lezen. Leerlingen – of correcter gesteld: mensen – scannen, scrollen en swipen dat het een lieve lust is. En dat type lezen (in lesboeken aangeduid als een ‘verkennde’ of ‘globale’ leesstrategie) zou tot oppervlakkig, verbrokkelend begrip leiden, waarbij bovendien woordenschat en argumentatieve vaardigheden onvoldoende ontwikkeld worden.

Dat zal zeker, maar in de context van het oneindige aanbod van informatie op het internet is het wellicht de enige werkbare manier van lezen. (Of ervaren leerlingen de hoeveelheid informatie op het internet helemaal niet als eindeloos? Ze kiezen immers standaard voor het bovenste resultaat waarmee *Google* op de proppen komt.) Hoe het ook zij, het aloude lezen én schrijven, tegenwoordig het offline tekstbegrip en de offline productie genoemd, staan onder druk. En daar moeten we iets mee. De uitdaging is daarom om de sterke punten van de nieuwe media te koppelen aan de waarden en vaardigheden van het ouderwetse offline lezen en schrijven. Hoe zou dat kunnen?

2. Taalvaardigheidsplatform

Dé kracht van sociale media is interactie. Leerlingen communiceren overal met elkaar en weten elkaar ook op de sociale media te vinden als het om schoolse zaken gaat. Onderstaand fragment – aan de vooravond van een proefwerk economie – is afkomstig van een speciaal door en voor havo-4-leerlingen opgerichte *Facebook*pagina:



Figuur 1: Facebookpagina voor en door havo-4-leerlingen.

Hoe kunnen we een omgeving voor taalvaardigheidsonderwijs creëren, waarin betrokkenheid en bereidheid om elkaar te helpen ontstaan, maar waarbij ook de zo felbegeerde, ouderwetse 'diepgang' wordt bereikt? Door een platform te bieden waarop actualiteit, interactie en integratie van alle deelvvaardigheden constant de boventoon voeren. Een platform, dat geconcentreerd is rondom onderwerpen die leerlingen beroeren, zodat de relevantie voor hen toeneemt en de motivatie om bij te dragen aan de discussie wordt vergroot. Dergelijke actuele kwesties zijn nu bijvoorbeeld: de bijbaantjes van pubers die rieken naar kinderarbeid, de publicatie van het boek *Een jaar offline*, de ontvangst van het vermeende seksistische en sadistische computerspel 'Grand Theft Auto' en het Nederlands Filmfestival.

3. Werkwijze

De discussie wordt elke twee of drie weken aangezwengeld door één of meer actuele artikelen van websites, kranten en/of opiniebladen over eenzelfde onderwerp, eventueel voorzien van audiovisueel materiaal. De docent kan zich bij de keuze van de onderwerpen natuurlijk laten leiden door suggesties van leerlingen. Leerlingen leggen vervolgens gezamenlijk een digitale woordenlijst aan van voor hen onbekende of moeilij-

ke woorden, waarbij ze zelf tot een passende, begrijpelijke definitie komen. Vervolgens trainen ze hun leesvaardigheid door verschillende (meer of minder traditionele) opdrachten. Kern is evenwel dat het goed lezen van de tekst van belang is voor het vervolgtraject: de productieve fase. Leerlingen schrijven over het onderwerp op hun blog, al dan niet op basis van een gedefinieerde opdracht van de docent, en verwijzen in hun stuk naar de aangeboden bronnen. Daarna reageren ze op de schrijfproducten van ten minste vier klasgenoten. Deze feedback is aan bepaalde richtlijnen gebonden, omdat zogenoemde *peer respons*, een beproefd middel ter verbetering van schrijfprestaties, zonder regulering vaak oppervlakkig en daardoor minder waardevol is. Na de feedbackronde herschrijft de leerling zijn/haar stuk, een cruciale fase van schrijfonderwijs. Tot slot wordt van de leerling een bijdrage verwacht op het discussieforum, waarop aan het onderwerp gerelateerde stellingen worden bediscussieerd. Dat forum bootst het meest de ‘snelle internetrealiteit’ na en traint de leerlingen in puntig, doch correct schrijven. De bedoeling is dus om hier een internetforum ‘op niveau’ te creëren, waardoor leerlingen getraind worden in argumentatieve vaardigheden.

Onderwijl worden leerlingen al doende getraind in informatievaardigheden (*research* voor *blogposts*) en in het ontwikkelen van mediawijsheid (gedragscodes, plagiaat, copyrights, bronvermeldingen...). Aan deze zaken wordt uiteraard ook expliciet aandacht besteed.

Het heeft geen zin om eromheen te draaien: de genoemde werkwijze vergt veel van de docent. Hoewel niet steeds elk schrijfproduct van elke leerling gecorrigeerd hoeft te worden, is een nadrukkelijke, regelmatige aanwezigheid op het online platform van cruciaal belang. Dat platform moet, onder zijn/haar bezielende leiding, uitgroeien tot een levendige, actieve omgeving. Zonder betrokkenheid van de docent kan er geen betrokken houding van de leerlingen verwacht worden. De docent zal zich dus als een enthousiast lid van de online schrijf- en discussiegroep moeten opstellen. Daarbij is er uiteraard geen wondermiddel: leerlingen en docenten zullen moeten wennen aan deze nieuwe vorm van werken. Het incidenteel toepassen zal daarom weinig leereffect opleveren, maar zodra de ‘online schrijfgemeenschap’ zich heeft genesteld, zullen de leerlingen beseffen dat ze voor een heus publiek schrijven en dat hun schrijven (en daardoor hun lezen) relevant is.

Tot slot: deze aanpak hoeft zich niet tot één klas te beperken. Tijdens het project willen we uiteindelijk twee havo-4-klassen van zeer verschillende scholen op een gezamenlijke online omgeving laten bloggen en discussiëren om zo met elkaar in contact te komen. Net zoals op het echte internet...

Referenties

Bommeljé, B. (2013). “Ontlezing”. In: *NRC Handelsblad*, 21 september 2013.

- Bottema, J. (2013). “Interactief onderwijs via het web” In: Bolhuis, E. & A. van der Hoeft (red.). *Onderwijs met ICT, leren en lesgeven met ICT*. Bussum: Uitgeverij Coutinho, z.p.
- Hoogeveen, M. (2010). “Leren schrijven met peer response en instructie in genrekenen”. In: *SLO Context PO Magazin*, oktober 2010. Enschede: SLO, z.p.
- Knulst W., M. Kalmijn & P. van Beek (1988). *Van woord naar beeld? Onderzoek naar de verschuivingen in de tijdsbesteding aan de media in de periode 1975-1985*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Spitzer M. (2013). *Digitale dementie*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas.

Ronde 3

Mirjam Kooijman
 Stelle College, Amsterdam
 Contact: M.Kooijman@stellecollege.vova.nl

Basiswoordenlijst vmbo door lezen, lezen en lezen

Het ITTA – Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam – heeft, in opdracht van de gemeente Amsterdam, de basislijst ‘schooltaalwoorden’ samengesteld. De lijst bevat 1600 woorden die essentieel zijn om de lessen op het vmbo (= voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) te kunnen begrijpen. Als vmbo-leerlingen die lijst met woorden aan het eind van de brugklas kennen, zullen ze de lesstof van het vmbo sneller en met een beter resultaat verwerken.

Docenten uit het vmbo zochten naar manieren om de woordenlijst op een speelse en spannende manier bij hun leerlingen te introduceren en kwamen uit bij fictielezen. Lezen is immers de aangewezen manier om woordenschat te vergroten. Voor leerlingen op het vmbo met weinig leeservaring, een beperkte algemene kennis en een kleine woordenschat, zijn er weinig geschikte boeken. De boeken die voor hun leeftijd geschreven zijn, vinden ze meestal moeilijk en te dik. De onderwerpen van eenvoudige boeken zijn vaak kinderachtig.

Een leerkracht kwam op het idee om de basislijst ‘schooltaalwoorden’ te verwerken in gemakkelijk te lezen boekjes die gaan over onderwerpen die een brugklasleerling aanspreken. Dat plan is inmiddels uitgevoerd. Ervaren schrijvers, zoals René Appel, Jan Terlouw en Charles Den Tex, hebben docenten geholpen bij het schrijven van aansprekende, op de doelgroep gerichte verhalen of bij het bedenken van een plot. De boek-

jes gaan over het leven van pubers en zijn – ook door de minder goede lezers – in enkele lesuren uit te lezen. De twintig boeken zijn, evenals de schooltaalwoordenlijst van het ITTA, ingedeeld in de vakken ‘biologie’, ‘wiskunde’, ‘natuurkunde’, ‘economie’ en ‘mens en maatschappij’. Daarnaast bevat de lijst algemene schooltaalwoorden. In elk verhaal zijn gemiddeld 80 woorden verwerkt. Door schooltaalwoorden in de context van een boek aan te bieden, bouwen leerlingen impliciet hun woordenschat op. Achter in elk boekje staat een woordenlijst. De woordenlijst geeft leerling en leerkracht de mogelijkheid om ook expliciet aandacht aan de woorden te besteden. In de workshop worden u enkele mogelijkheden hiervoor aangereikt.



De workshop wordt gegeven door Mirjam Kooijman, docent vmbo en schrijfster van één van de boekjes.

Ronde 4

*Hans Cohen de Lara
Sardes, Utrecht
Contact: h.cohendelara@sardes.nl*

Het Utrechts Taalcurriculum 2-14 jaar. Inspiratiebron voor een effectieve doorgaande lijn in het Utrechtse taalonderwijs

1. Wat is het Utrechts Taalcurriculum?

De Utrechtse schoolbesturen en de gemeente Utrecht hebben de handen in elkaar geslagen en het CPS, CED en Sardes een instrument laten ontwikkelen om de doorgaande lijn in het taalonderwijs voor de Utrechtse leerlingen te versterken. Het instrument heet het Utrechts Taalcurriculum (UTC) en biedt inspiratie aan scholen voor primair en voortgezet onderwijs om effectief taalonderwijs te geven met vloeiende, functionele overgangen tussen groepen en schoolsoorten. Het UTC bestaat uit een document met inzichtelijk geformuleerde nationale taaldoelen, richtlijnen voor de didactiek en een implementatiedeel met hulpmiddelen om het eigen onderwijsaanbod te analyseren en te optimaliseren. Dat levert niet alleen een standaard op voor wat kinderen zouden moeten kunnen op bepaalde overgangsmomenten, maar biedt ook een

beschrijving voor docenten van hoe ze hier met hun leerlingen aan kunnen werken. Het curriculum is richtinggevend voor het stimuleren van opbrengstgericht taalonderwijs, biedt een middel om soepele overgangen voor de leerlingen te borgen en kan ervoor zorgen dat leerlingen met succes dat onderwijs kunnen volgen dat past bij hun aanleg en talent.

2. Waarom een Utrecht Taalcurriculum?

Het ontwikkelen van een Utrechts Taalcurriculum past in de lijn die door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is ingezet om de komende jaren te werken aan een hogere taalvaardigheid van leerlingen. In 2009 heeft de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (de commissie Meijerink) het Referentiekader Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen ontwikkeld. Van basisonderwijs tot en met hoger onderwijs is hierin vastgelegd wat leerlingen moeten kennen en kunnen als het gaat om de Nederlandse taal en rekenen/wiskunde. Het Referentiekader is een belangrijk instrument om de aansluiting tussen de onderwijssectoren en de leerling-prestaties voor taal en rekenen te verbeteren.

Wat rechtvaardigt nu een apart Utrechts Taalcurriculum, aangezien het landelijke referentiekader voor het taalonderwijs leidend is voor alle scholen in Nederland? Het doel van het curriculum is niet zozeer om unieke doelstellingen te beschrijven, maar eerder om gedeelde uitgangspunten te formuleren voor de scholen in Utrecht: een gemeenschappelijk doel en een gedeelde kijk op de mijlpalen die aangeven of men op de goede weg is. Vanuit die gedeelde uitgangspunten biedt het curriculum concrete handvatten om de Utrechtse onderwijspraktijk te verbeteren. De praktische aanwijzingen voor het optimaliseren van het onderwijs zijn gebaseerd op de meest recente inzichten over effectief, opbrengstgericht taalonderwijs.

3. Hoe ziet het UTC eruit?

Het UTC beschrijft de lijn in het taalonderwijs voor de domeinen 'lezen', 'woordenschat', 'mondelinge taal' en 'schrijven'. Hier is voor gekozen, omdat, naarmate leerlingen verder komen in hun leertraject, het taalonderwijs steeds meer gericht wordt op specifieke taalvaardigheden. Het niveau van leerlingen kan per vaardigheid verschillen. Voor de docent is het dus handig om per domein alle informatie bij elkaar te hebben. Daar komt bij dat het UTC wil voorkomen dat er breuken vallen tussen de verschillende niveaus. De doelen die leiden naar de verschillende referentieniveaus zijn cyclisch opgebouwd en overlappen elkaar. De doelen van leerjaar 4, bijvoorbeeld, worden onderhouden en uitgebouwd in leerjaar 5 en 6; de doelen van leerjaar 5 en 6 worden herhaald en uitgebouwd in leerjaar 7 en 8... Zo worden dezelfde basisvaardighe-

den onderhouden en getraind op een steeds hoger niveau en wordt het aantal leerdoelen steeds uitgebreid.

De voornaamste reden voor een indeling in domeinen, ten slotte, is dat daarmee de leerlijn tussen primair en voortgezet onderwijs kan worden afgestemd. Hiervoor is in het curriculum zichtbaar gemaakt dat gewerkt wordt met dezelfde didactische middelen aan dezelfde doelen. Per domein is eerst in vogelvlucht de leerlijn weergegeven en zijn de algemene didactische richtlijnen voor het werken aan deze vaardigheid op een rij gezet. Daarna is per onderwijsperiode beschreven naar welke doelen er wordt toegewerkt, welke aandachtspunten in deze periode van belang zijn in de didactiek, hoe het vaardigheidsniveau wordt geëvalueerd en hoe ondersteuning geboden kan worden aan leerlingen die achter lijken te blijven.

4. Hoe werkt het UTC?

Het UTC komt eind 2013 op de website voor het Utrechtse onderwijs. Via verschillende kanalen zullen de Utrechtse schoolbesturen de scholen aansturen om het UTC optimaal te gebruiken voor de versterking van hun taalonderwijs.

Voorbeelden van de verschillende functies die het UTC voor de scholen kan hebben, komen op de website te staan. In de box hieronder volgt hier nu een voorproefje van:

Hoe kunt u dit taalcurriculum lezen en gebruiken?

Het zal duidelijk zijn dat dit materiaal niet bedoeld is om van voor naar achter te lezen. U kunt er op verschillende manieren uw weg in vinden, afhankelijk van uw doel. Hieronder zetten we een aantal gebruiksdoelen op een rij.

U bent leraar of docent en wilt weten hoe u, wat betreft begrijpend lezen, toewerkt naar het volgende niveau:

Lees binnen het domein lezen in ieder geval de algemene richtlijnen voor begrijpend lezen en lees voor uw onderwijsperiode de doelen, aandachtspunten en de aanwijzingen voor toetsing en differentiatie. Hiermee heeft u alle informatie die u nodig heeft om te werken aan begrijpend lezen. Omdat woordenschat bij begrijpend lezen onontbeerlijk is, is het raadzaam om ook het hoofdstuk woordenschat te lezen.

U bent docent in de brugklas van vmbo gt en uw leerlingen blijken technisch nog niet goed te lezen.

Lees de algemene richtlijnen voor technisch lezen en de doelen en aandachtspunten voor vmbo bk. Eventueel kunt u ook de doelen en aandachtspunten lezen van groep 5 en 6, of zelfs groep 4, als u wilt weten hoe op de basisschool aan deze doelen wordt gewerkt. Vrij lezen wordt in de aandachtspunten voor de docent genoemd als een zeer effectieve manier om het technisch leesniveau te verhogen. Om hier meer over te weten, leest u de algemene richtlijnen voor vrij lezen en de aandachtspunten voor uw onderwijsniveau/periode.

U bent ib-er of taalcoördinator en wil met het team de kwaliteit van het woordenschatonderwijs op uw basisschool verbeteren.

Lees het implementatiedeel en kies in de hulpmiddelen per periode de checklist woordenschatdidactiek en/ of woordenschat in de methode, om met het team de stand van zaken te evalueren. Lees voor een beter begrip van de checklists de didactische richtlijnen voor woordenschat.

U bent taalcoördinator op een vmbo gt en hebt op basis van de Cito volgroets geconstateerd dat bijna alle leerlingen een achterstand hebben voor lezen en woordenschat.

Wanneer slechts enkele leerlingen een achterstand hebben, kunt u veel bereiken met een remediërsaanbod voor deze leerlingen. Maar als de meerderheid van de leerlingen een achterstand heeft, moet het basisaanbod in de reguliere lessen worden geïntensiverd. Gebruik de handvatten en de checklists 'begrijpend lezen' en 'woordenschat' om een analyse te maken van de stand van zaken. Bespreek met de vakgroep Nederlands (en/of de taalbeleidsgroep) de richtlijnen voor begrijpend lezen en woordenschat en de doelen en aandachtspunten voor vmbo gt én voor het niveau daaronder, en maak op basis van de analyse keuzes m.b.t. intensivering van het curriculum en of de kwaliteitsimpuls voor de didactiek. Spreek ook af wanneer en hoe het resultaat hiervan wordt geëvalueerd.

Ronde 8

Klaas Heemskerk

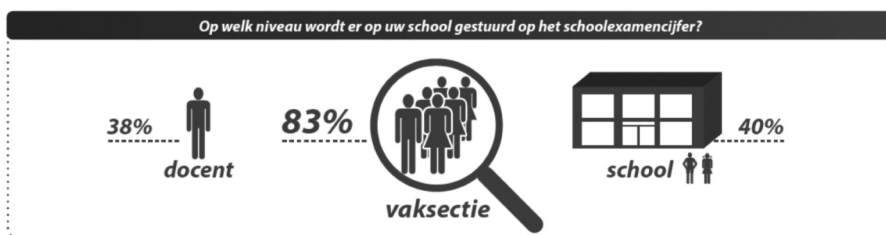
Vereniging van Leraren in Levende Talen

Contact: voorzitter.nederlands@levendetalen.nl

Effecten van sturing op examenresultaten voor de kwaliteit van het taalonderwijs

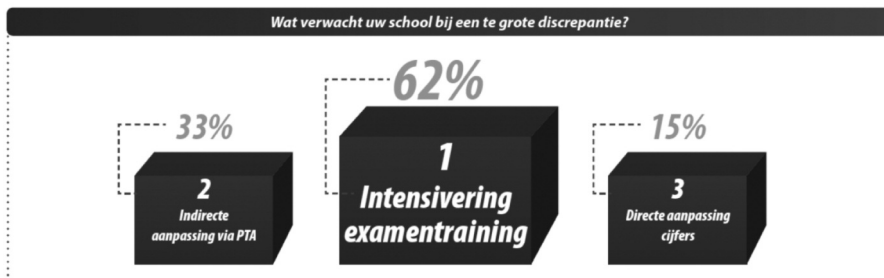
Het Nederlandse examensysteem bestaat in het secundair onderwijs uit een centraal examen (CE) en een schoolexamen (SE). De inspectie beoordeelt de kwaliteit van het onderwijs mede op het verschil tussen de cijfers op deze examens. Sinds 2009 wordt, met de invoering van de escalatieladder CE/SE, het verschil bovendien ook apart gemonitord door de inspectie. Onderzoek naar de effecten van sturing op het verkleinen van het verschil laat zien dat sturing vooral leidt tot nog meer *teaching to the test*. Leraren Nederlands worden onder druk gezet om steeds meer aandacht te besteden aan training voor het centraal examen. Aangezien het bestaat uit leesvaardigheid, blijft steeds minder tijd en aandacht over voor schrijfvaardigheid en literatuuronderwijs.

In mei van dit jaar is in Den Haag het onderzoek naar de effecten van sturing op de discrepantie tussen de cijfers voor het schoolexamen en het centraal examen aangeboden aan het Ministerie van Onderwijs. De Vereniging van Leraren in Levende Talen heeft, met subsidie van het ministerie van OCW, OIG (Onderwijs Innovatie Groep) de opdracht gegeven om dit onderzoek uit te voeren. De uitkomsten van het onderzoek zijn schokkend: 4 op de 5 leraren ervaart sturing door de schoolleiding op het verschil tussen de cijfers voor het schoolexamen en voor het centraal examen. Schoolleiders verwachten dan vooral een verdere intensivering van de examentraining, aanpassing van de schoolexamens en directe wijziging van cijfers. Dat leidt onder meer tot een verschraling van het taalonderwijs, omdat het centraal examen alleen leesvaardigheid toetst.



Figuur 1: Op welk niveau wordt er op uw school gestuurd op het schoolexamencijfer?

De examentraining met oude examens is vooral gericht op toetsvaardigheid, trucjes om de – vaak meerkeuze – examenvragen te maken, waardoor het taalonderwijs steeds meer versmalt tot *teaching to the test*. Bovendien wordt in 2 van de 3 scholen leesvaardigheid ook nog eens opgenomen in het schoolexamen Nederlands. Hierdoor is de weging van taalvaardigheden in het eindcijfer volledig uit balans geraakt. In dat licht is het niet verwonderlijk dat het hoger onderwijs klaagt over de taalbeheersing van instromende studenten: ze kunnen misschien wel steeds beter meerkeuzevragen beantwoorden bij Cito-teksten, maar of ze een studietekst ook werkelijk begrijpen en of ze zelf een verslag kunnen schrijven, krijgt steeds minder aandacht in het voortgezet onderwijs.



Figuur 2: Wat verwacht uw school bij een te grote discrepantie?

De belangrijkste aanbeveling uit het onderzoek, ondersteund door zowel leraren als experts, is om sturing op het verschil tussen schoolexamencijfers en cijfers voor het centraal examen te beperken door te kijken naar landelijke verschillen per vak en door schoolbestuurders bij te scholen in de kwaliteitsborging van schoolexamens. Verder zouden docenten in staat gesteld moeten worden om zich te ontwikkelen in hun professionaliteit om inhoud, toetsen en beoordelingsmodellen voor het schoolexamen vorm te geven. Ook zouden de negatieve gevolgen van sturing beperkt kunnen worden door een meer evenwichtige verdeling van de vaardigheden tussen centraal examen en schoolexamen voor de taalvakken. Tot slot is onderzoek nodig naar een landelijke richtlijn voor de inrichting van het PTA, het programma van toetsing en afsluiting, voor Nederlands.

In de presentatie worden de uitkomsten van het onderzoek op een rij gezet en gaan we met elkaar in discussie over de aanbevelingen.

Het onderzoek is digitaal beschikbaar via <http://www.levendetalen.nl/>.

Referenties

Canton, J., T. Aler, K. Heemskerk, W. van der Westen, K. Willemsen, K. J. Schut & M. E. Lamé (2013). *Effecten van sturing op discrepanties tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen. Onderzoek naar sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo*. Utrecht: OIG.

